
DIDACTA VARIA

Vol. 9(2), 2004

Päätoimittaja

Heljä Linnansaari

Toimitusneuvosto

Juhani Hytönen

Pertti Kansanen

Leena Krokfors

Seppo Tella

Kannet

Kari Perenius

Kuvat

Kari Perenius

Julkaisija

Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos

Toimituksen yhteystiedot

Siltavuorenpenger 20 R

PL 9, 00014 Helsingin yliopisto

Puhelin (09) 19129587, fax (09) 19129611

Sähköposti: leena.krokfors@helsinki.fi

Sisällys

Pääkirjoitus

Väittelyä vientituotteena

Pertti Kansanen 6

Artikkelit

The idea of research-based teacher education

Pertti Kansanen 11

Kielididaktiikan nykypainotuksia

Seppo Tella & Pirjo Harjanne 25

Kasvatuksen historian tutkimus – ollako vai eikö olla?

Martti T. Kuikka 53

Didaktinen pakina

Ah arvioinnin autuutta

Pertti Kansanen 67

Väitökset

Lärande och strategier

Lena Boström 73

Vastaväittäjän dosentti Per-Olof Erixonin lausunto 82

Koulu-uudistukset hyötyvät osallistavasta muutosotteesta	
<i>Martti Hellström</i>	85
Vastaväittäjän dosentti Pasi Sahlbergin lausunto	91
Introducing a Collaborative Network-based Learning Environment into Foreign Language and Business Communication Teaching: Action Research in Finnish Higher Education	
<i>Maija Tammelin</i>	98
Vastaväittäjän professori Tapio Variksen lausunto	103
Koulutuksen ja lapsi-vanhempisuhteen yhteys elämässä selviytymiseen. Sosiaalinen perimä ja koulutuskulttuurisen pääoman pe- riytyminen sukupolvesta toiseen	
<i>Tuulikki Kärkkäinen</i>	106
Vastaväittäjän professori Kari Niinistön lausunto	111
Esiopetuksen toimintakulttuuria tutkimassa lapsen näkökulmasta	
<i>Annu Brotherus</i>	115
Vastaväittäjän professori Anna-Raija Nummenmaan lausunto	128

Kielididaktiikan nykypainotuksia

Seppo Tella & Pirjo Harjanne

Abstrakti

Tässä artikkelissa tarkastelemme kielididaktiikkaa, sen laajentunutta käsitettä ja nykypainotuksia. Tavoitteemme on lähestyä kielididaktiikkaa osana ainedidaktiikkaa ja didaktiikan käsitteen kautta. Tästä syystä erittelemme didaktiikan etymologiaa, sen jaottelua ja vertaamme sitä pedagogiikan käsitteeseen. Tarkastelemme kielididaktiikkaa monitieteisenä tieteenalueena ja kytkeytyneenä käsitykseen kielestä, kielitaidosta, kielenopetuksesta ja -opiskelusta.

Kasvatustieteellisessä keskustelussa esiintyvistä didaktiikan dilemmista huolimatta (esim. Kansanen, 1990; 2003; 2004) väitämme, että kielididaktiikan käsitteen käyttöä voi puolustaa ja jopa suositella. Didaktiikan dilemma liittyy sen eri tulkintoihin ja eri kielialueilla käytettävään erilaiseen terminologiaan. Tämä on suhteellisen yleinen ilmiö myös kielenopetuksessa, koskien esimerkiksi käsitteitä kommunikatiivinen kielitaito ja kommunikatiivinen kielenopetus.

Väitämme, että kielididaktiikka voi hyvin toimia kielenopettajien ammatillisena tiedetaustana, samalla tavalla kuin didaktiikkaa pidetään Suomessa opettajan ammatin tiedeperustana (esim. Kansanen, 1990, s. 17). Ymmärrämme kielididaktiikan laaja-alaisesti vieraan kielen opetus–opiskelu–oppimisprosessia tutkivana kasvatustieteen ainedidaktisena osa-alueena, jossa vieraan kielen opiskelu edustuu tasaveroisena opetuksen ja oppimisen rinnalla (Harjanne, 2003a; 2003b; ks. myös Tella, 2002b). Kielididaktiikan tutkimuskohteena ovat tällöin pedagogisen toiminnan muodot ja aspektit ja eri toimijoiden roolit. Tutkimuskohde käsittää näin mannereurooppalaisessa merkityksessä didaktisen opetus–opiskelu–oppimisprosessin, jossa opetus, opiskelu ja oppiminen muodostavat yhteisyyden ja jossa kukin näistä komponenteista tukee toistaan. Laajentunut kielididaktiikan käsite kattaa koko pedagogisen prosessin koskien vieraan kielen opetusta, opiskelua ja oppimista. Väitämme, että didaktiikassa on syytä olla enemmän kiinnostunut siitä, kuinka opettaja saa oppilaan opiskelemaan oppiaksen kuin siitä, miten oppiminen kemiallisena ja neurologisena prosessina tapahtuu. Kielididaktisen tutkimuksen tärkeimmiksi alueiksi nousevat siksi vieraan kielen opetus ja opiskelu. Vieraan kielen didaktisessa prosessissa ovat olennaisia vuorovaikutuksessa keskenään olevat tavoitteisuus, kulttuurikonteksti, vuorovaikutus, sisältö ja menetelmät.

Kielididaktiikan luonne on mielestämme nähtävä hyvin laajasti ja monitieteisesti. Kielididaktiikka tutkii vieraan ja toisen kielen opetusta monitieteisesti ja ottamalla huomioon mm. kulttuurienvälisen viestinnän. Kielididaktiikka sisältää vertailevaa, soveltavaa ja kehittämistutkimusta. Kielenoppimis- ja -omaksumisteoriat ovat luontevasti kielididaktiikan substanssiin liittyvää teoretietoa, joiden tuntemus auttaa myös didaktisen opetus–opiskelu–oppimisprosessin ymmärtämistä. Episteemiset, kognitiiviset ja oppimis- tai opiskelutyyliä muodostavat tutkimusalueen, joka on mielestämme

kielididaktiikalle ja kielenopetukselle antoisa ja kielenoppijan tuntemusta syventävä. Kielididaktiikan kannalta on tarkoituksenmukaista myös kysyä, onko eri oppiaineilla ja niiden opettajilla omat tiedonhankintatapansa, miten nämä tavat opitaan ja mikä niiden merkitys on opetuksessa.

Kielididaktiikassa on otettava huomioon ne muutokset, jotka ovat tapahtuneet käsityksessä vieraasta kielestä, kielitaidosta ja kielenopetuksesta ja -opiskelusta. Nämä muutokset on tärkeää huomioida vieraiden kielten didaktiikassa, joka juuri toimii tiedaustana kielenopetukselle, joka parhaimmillaan johtaa monipuoliseen ja ihmisen elämää monin tavoin valtauttavaan kielitaitoon. Vieras kieli on nykyaikaisessa taito-, tieto- ja kulttuuriaine (LOPS, 2003) sekä parhaimmillaan ihmisen kokonaispersoonallisuutta valtauttava mediaattori (Tella, 1999). Kielenopetuksessa itsessään on tapahtunut viimeisten vuosikymmenien kuluessa voimakas siirtymä suljetuista järjestelmistä kohden avoimia järjestelmiä, esimerkkinä siirtymät drillimetodiikasta viestinnälliseen kielenopetukseen ja välineestä (*medium*) välitteisyyteen (*mediation*) (esim. Tella, 2004). Metodisesti välitteisyyden painottamista voidaan luonnehtia kriittisen, eklektisen lähestymistavan voimistumisena.

Kielididaktiikka ja kielenopetus voivat osaltaan myötävaikuttaa yhteisten sosiaalisten, eettisten ja moraalisten arvojen toteutumiseen, mistä syystä kielididaktiikka ja kielenopetus on kytkettävä osaksi laajaa yhteiskunnallista kehitystä ja yhteiskunnallisia rakenteita.

Asiasanat: kielididaktiikka, didaktiikka, pedagogiikka, opetus-opiskelu-oppimisprosessi, vieras kieli, kielitaito, kielenopetus, kulttuurikonteksti, yhteiskunnallinen kehitys.

1 Tavoite

Tässä artikkelissa tarkastelemme kielididaktiikkaa, sen laajentunutta käsitettä ja nykypainotuksia. Tavoitteemme on lähestyä kielididaktiikkaa osana ainedidaktiikkaa ja didaktiikan käsitteen kautta. Erittelemme didaktiikan etymologiaa, sen jaottelua ja vertaamme sitä pedagogiikan käsitteeseen. Tarkastelemme kielididaktiikkaa myös monitieteisenä tieteenalueena ja kytkeytyneenä käsitykseen kielestä, kielitaidosta, kielenopetuksesta ja -opiskelusta sekä osana laajaa yhteiskunnallista kehitystä ja yhteiskunnallisia rakenteita, kuten kansalliset koulutusjärjestelmät, inhimillisen kulttuuripääoman kasvattaminen, kansallinen identiteetti ja tasa-arvon edistäminen.

2 Kielididaktiikan käsitetaustaa

2.1 Didaktiikan dilemma

Didaktiikka, joka käsittää kielididaktiikan ainedidaktisena osa-alueena, edustaa kasvatustieteen keskeistä osaa. Tarkastelemme ensin, miksi kasvatustieteellisessä keskustelussa voidaan puhua didaktiikan dilemmasta (esim. Kansanen, 1990; 2003; 2004) ja kuitenkin väittää, että kielididaktiikan käsitteen käyttöä voidaan puolustaa ja jopa suositella, kuten tässä artikkelissa teemme. Didaktiikan dilemma liittyy sen eri tulkintoihin ja eri kieli-alueilla käytettävään erilaiseen terminologiaan. Tämä ei kuitenkaan ole ainoastaan didaktiikan käsitteeseen tai pelkästään kasvatustieteisiin liittyvä ilmiö vaan suhteellisen yleinen ilmiö koskien monia käsitteitä esimerkkeinä kommunikatiivinen kielitaito ja kommunikatiivinen kieltenopetus. Yhteistä erilaisille didaktiikan määritelmille on kuitenkin se, että didaktiikan kohteena pidetään opetusta (Kansanen 1990, ss. 108–109), mikä selittyy sanan etymologiasta. Didaktiikka juontuu kreikan verbistä *didáskein* (*διδασκειν*), joka tarkoittaa 'opettaa, esittää, selventää', termi *didaktiké téchne* (*διδασκτικὴ τέχνη* *art of teaching*; opetustaito) viittaa puolestaan opetuksen käytäntöön ja didaktikko, *didáskalos*; *διδασκαλος*, opetti varhaisaikuisia (Hamilton, 1999) ja oli itse usein näyttelijä tai runoilija, joka koulutti näyttelijöitä.

Didaktiikan dilemma liittyy eri kieli-alueiden erilaiseen kasvatustieteelliseen traditioon ja erilaiseen terminologiaan. Didaktiikka on yleisesti käytetty käsite saksalaisessa ja skandinaavisessa kasvatustieteessä. Suomalaista didaktiikkaa, josta 1970-luvulle asti käytettiin nimeä opetusoppi, on perinteisesti leimannut saksalainen traditio ja sen terminologia¹. Vastakohtana on anglosaksinen kielimaailma, jossa ei käytetä termiä didaktiikka, vaan didaktiikan sisältöä vastaa osittain kasvatustieteen *curriculum* ja *teaching methods* -suuntaukset sekä pitkälti myös käsite *pedagogy* (Hamilton, 1999; Watkins & Mortimore, 1999; Kansanen, 2004, s. 81). Lyhyesti voidaan kiteyttää, että saksalaisessa traditiossa didaktiikka liitetään teoriaan (Kansanen, 2004, s. 81), kun taas angloamerikkalaista kasvatuspsykologiaan kytkeytynyttä traditiota leimaa empiirinen painotus. Suomalainen kasvatustiede on nykyään yhä läheisemmin kytkeytyneenä englanninkieliseen kas-

¹ Didaktiikka-termiä on Kansanen (1990, s. 2; 2004, s. 78) mukaan mahdotonta käsitteellisesti kääntää englanniksi, koska sellaista ilmaisu ei tunneta. Uljens (1997) käyttää kuitenkin Englannissa ilmestyneessä väitöskirjassaan suoraa englanninkielistä käännöstä *didactics*. Didaktiikan käännöksissä englantiin voidaan Tella (2002) mukaan käyttää *pedagogic*-adjektiivia, joka korostaa kasvatuseränsä. Didaktiikka voidaan kääntää englanniksi myös *research on teaching*, *teaching methods* tai *teaching–studying–learning process*. Kielididaktiikan käännös *foreign language education* osoittaa, että didaktiikka on lähempänä kasvatusta kuin pedagogiikkaa. (Tella, 2002.)

vatustieteelliseen tutkimukseen, mikä on sekoittanut saksalaisesta kasvatustieteellisestä perinteestä nousevan didaktiikan määrittelyä.

2.2 Didaktiikan suhde pedagogiikkaan

Didaktiikan käsitteen määrittelyyn liittyy sen suhde pedagogiikan käsitteeseen. Pedagogiikka juontuu etymologisesti latinasta ja kreikasta, joissa pedagogi tarkoittaa miestä, joka valvoo lasta tai palvelijaa (Watkins & Mortimore, 1999). Kreikasta tuleva latinan sana *paedagogus* merkitsee nimenomaan lapsen tai pojan kaitsijaa, orjaa, joka saattoi hänet kouluun ja koulusta sekä valvoi kotona. Antiikin Kreikassa pedagogit huolehtivat esimurrosikäisten poikien kasvatuksesta (Hamilton, 1999). Myös pedagogiikan käsite on ongelmallinen. Pedagogiikan merkitys on ensiksikin muuttunut aikojen kuluessa ja toiseksi se merkitsee eri asioita kielialueesta riippuen. Käsitettä pedagogiikka on käytetty yleisemmin saksankielisessä ja skandinaavisessa kuin angloamerikkalaisessa kirjallisuudessa, jossa sillä ei ole ollut vakiintunutta merkitystä (Watkins & Mortimore, 1999).

On kuitenkin huomattava, että *pedagogy*-käsitteen käyttö on huomattavasti yleistynyt angloamerikkalaisessa kasvatustieteellisessä keskustelussa 1970-luvulta lähtien (esimerkiksi ERICissä Hamiltonin [1999] mukaan sanan *pedagogy* käyttö viisinkertaistui vuodesta 1970 vuoteen 1997). Hamiltonin (1999) mukaan onkin pedagoginen paradoksi, että sen jälkeen kun angloamerikkalaisessa kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa alettiin uudelleen käyttää pedagogiikan käsitettä, se on estänyt Atlantin ylittävän dialogin. Hamilton väittää, että nykyinen angloamerikkalainen pedagoginen diskurssi on hyvin lähellä mannereurooppalaista didaktiikan diskursssia, erottavana tekijänä ainoastaan terminologia. Myös esimerkiksi Kroksmarkin (1995) mukaan *pedagogy*-käsite menee sisällöllisesti päällekkäin käsitteen *teaching* kanssa ja on täten lähellä mannereurooppalaista käsitettä *didaktik* tai *science of teaching*. Mannereurooppalaisessa terminologiassa pedagogiikka puolestaan ymmärretään laaja-alaisemmin sen viitatessa sekä kasvatukseen että opetukseen (Kroksmark, 1995), kasvatuksen painottuessa. Suomessa pedagogiikka viittaa vanhastaan kasvatuksen tutkimukseen ja nykyään se ymmärretään hyvin laajasti ja sitä käytetään mm. synonyyminä koko tieteenalalle eli kasvatustieteelle tai kasvatus- ja/tai opetusopille (Hirsjärvi, 1982). Kansanen (1999; 2003) laajentaa pedagogiikan käsitettä esittämällä, että pedagogiikkaan liittyy lisäksi sisältö, konteksti, toimijat, tarkoitus ja sitä ohjaa tavallisesti opetussuunnitelma. Pedagogiikka tarkoittaa Kansanen mukaan jatkuvaa opetusta koskevien päätösten tekemistä, mikä edellyttää opettajalta pedagogista ajattelua.

Synonyyminä opetusopille pedagogiikka on rinnakkainen käsite didaktiikalle. Didaktiikan määritelmä sisältää myös kasvatuksen, opetuksen kuitenkin painottuessa. Kasvatuksen katsotaan Uljensin (1997, s. 51) mukaan sisältävän kaikki ne tietoiset toiminnot, jotka pyrkivät vaikuttamaan toisten yksilöiden kompetenssiin, tietoon, persoonallisuuteen ja arvomaailmaan ja opetuksen katsotaan olevan osa kasvatusta. (Ks. taulukko 1.)

Kielialueiden väliset terminologiset erot liittyvät historiallisesta yhteiskunnallisesta kehityksestä juontuviin opetuksen kulttuurieroihin. Miksi Englannissa ei ole pedagogiikkaa (*Why No Pedagogy in England?*) on Simonin (1981; ks. Hamilton, 1999) esittämä kysymys. Hän määritteli pedagogiikan herbartilaisittain 'opetuksen tieteksi' ja vastasi kysymykseensä viitaten Englannin 1800- ja 1900-lukujen ideologisiin käsityksiin ihmisen ennalta määrätystä henkisestä kapasiteetista ja sosiaalisen etenemisen estymisestä, minkä hän katsoo haitanneen opetuksen tieteen syntymistä. Hinchcliffe (2001) puolestaan tarkastelee, miksi Yhdysvalloissa normatiivista pedagogiikkaa (*pedagogy*) tai didaktiikkaa on perinteisesti pidetty vähempiarvoisena kuin kasvatusta (*education*) ja deskriptiivistä kasvatustiedettä. Hän esittää käsityksensä, että pedagogiikkaan liittyy enemmän välinearvoa, kasvatukseen taas itseisarvoa ("pedagogy views learning instrumentally, whereas education views learning for its own sake"). Hamilton (1999) esittää puolestaan vastaavasti kysymyksen, miksi Englannissa ei ole didaktiikkaa (*Why No Didactics in England?*). Hän viittaa didaktiikan negatiiviseen kaikuun angloamerikkalaisten kasvatustieteilijöiden korvissa johtuen didaktiikkaan kytkeytyvästä normatiivisuudesta ja opetuksen passivoivasta vaikutuksesta, tylsyydestä, mikä nousee aina Ratken (1571–1635) didaktiikasta asti, jonka mukaan oppilaan tuli istua paikallaan, olla hiljaa ja kuunnella.

Taulukko 1. Yhteenveto didaktiikan ja pedagogiikan päämerkityksistä.

	saksalainen	angloamerikkalainen	suomalainen
didaktiikka	teoriaan kytkeytynyt	ei käytetä, vaan sen sijaan <i>curriculum, teaching methods, pedagogy</i> ; kasvatopsykologiaan kytkeytyneitä empiirispainottuneita	opetusoppi (normatiivinen), opetustiede (deskriptiivinen); paino opetuksessa kasvatuksen ohella
pedagogiikka	kasvatus ja opetus	ei vakiintunutta merkitystä, 1970-luvulta lähtien yleistynyt, lähellä eurooppalaista didaktiikan käsitettä	kasvatustiede, kasvatus- ja/ tai opetusoppi; paino kasvatuksessa opetuksen ohella

2.3 Kielididaktiikka kielenopettajan ammatillisena tiedetaustana

Didaktiikkaa pidetään Suomessa opettajan ammatin tiedeperustana (Kansanen, 1990, s. 17). Vastaavasti väitämme, että kielididaktiikka voi toimia kielenopettajien ammatillisena tiedetaustana. Didaktiikkaan liitetään deskriptiivinen ja normatiivinen ulottuvuus. Uljens (1997) esittää, että normatiivisena opetusoppina didaktiikkaan liittyy opetusohjeiden antaminen ja opetussuunnitelman tavoitteista nouseva arvosidonnaisuus. Deskriptiivisenä opetustieteenä didaktiikka viittaa puolestaan opetuksen tutkimukseen. Deskriptiivinen didaktiikka ei ole kuitenkaan vapaa normatiivisuudesta, joka koskee tieteellisen teorian taustalla olevia arvokysymyksiä, kuten esimerkiksi teorian edustama tiedonintressi. (Uljens, 1997, s. 52.)

Kasvatustiede on syntynyt kouluinstituution tutkimuksen tarpeesta, kuten Kansanen (2004, s. 83) toteaa. Didaktiikan käsitteen ydinsisältö kattaa kasvatustieteen keskeisen osa-alueen, mitä edes käsitteen vaihteleva käyttö ei pysty horjuttamaan. Didaktiikasta puhutaan usein yleisdidaktiikkana tai ainedidaktiikkana, viitataan myös koulutustasoisin jäsenyviin didaktiikkoihin, esimerkiksi aikuisdidaktiikkaan. Ainedidaktiikkaa edustaa kielididaktiikka, joka kytkeytyy toisaalta kielitieteen ainesisältöön ja toisaalta didaktiikkaan ja ilmentää täten osaltaan kasvatustieteen monitieteistä kenttää ja eriytymistä.

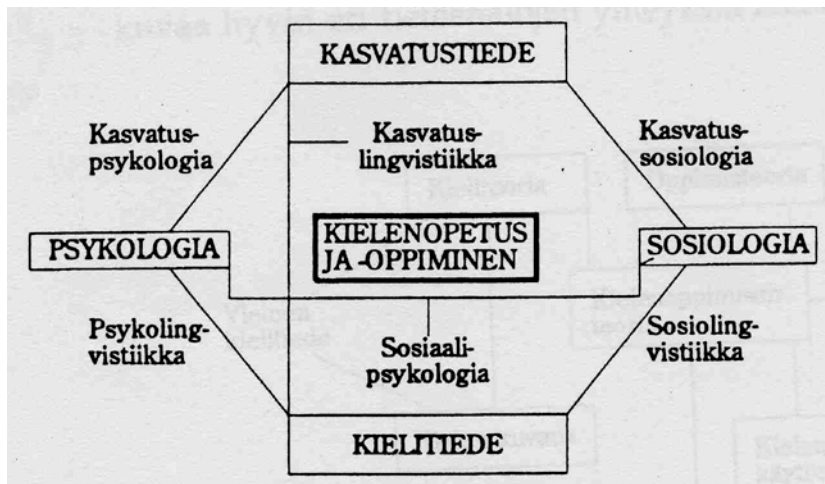
2.4 Kielididaktiikan monitieteisiä kytkentöjä

Suomessa valtaosa opettajankoulutusta siirtyi 1974 yliopistoihin perustettuihin kasvatustieteellisiin tiedekuntiin ja niiden opettajankoulutuslaitoksiin. Tällöin myös vahvistui ainedidaktiikan käsite, koska eri yliopistoihin perustettiin ainedidaktiikan virkoja, mm. kielididaktiikan apulaisprofessoreja ja didaktiikan lehtoraatteja. Kielididaktiikan oppikirjassaan A-L. Leino (1979) määritteli kielididaktiikan ”kasvatustieteen osa-alueeksi, jonka tehtävänä on menettelytapaohjeiden antaminen kielen opetussuunnitelmien laatimista ja toteuttamista varten” (1979, s. 16; kuvio 1). Leinon määritelmän voi katsoa olevan pitkälti normatiivisen didaktiikan mukainen.



Kuvio 1. Kielididaktiikka ja kontaktialat (A-L. Leino, 1979, s. 16).

Toisena esimerkkinä siitä, millä tavalla kielididaktiikan aluetta on aikaisemmin jäsennetty, esitämme Laihiala-Kankaisen mallin (1993; kuvio 2).



Kuvio 2. Kielenopetusta ja -oppimista tutkivat tieteet (Laihiala-Kankainen, 1993, s. 21).

Tässä mallissa ei käytetä termiä kielididaktiikka, mutta jäsennys on pitkälti yhtäläinen Leinon (1979) mallin kanssa. Mielenkiintoisinta Laihiala-Kankaisen jäsennyksessä lienee se, että tekijä on eristänyt kasvatusingvistiikan

kasvatustieteen yhteyteen, vaikka samalla kielitieteen asema on keskeisesti mukana, yhdessä psykologian ja sosiologian kanssa.

Esitämme nämä kaksi mallia viitteenomaisesti, kielididaktiikan taustaa valaistaksemme, mutta emme analysoi niitä tässä yhteydessä tarkemmin. Tämän artikkelin tavoitteen kannalta on keskeisempää tarkastella didaktiikan käsitettä kielididaktiikan laajentuneena viitekehyksenä.

3 Kielididaktiikan laajentunut käsite

Pääväittemme on, että kielididaktiikan käsite on laajentunut kattamaan erityisesti opetus–opiskelu–oppimisprosessin kaikki kolme osakomponenttia, syvästi ymmärtävässä mannereurooppalaisessa merkityksessä. Tällöin tutkimuskohteena ovat pedagogisen toiminnan muodot ja aspektit ja eri toimijoiden roolit. Samalla opetussuunnitelmat ymmärretään paitsi opetuksen suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin ohjeena yhä useammin myös tietostrategisena ja tulevaisuuteen suuntautuvana ajatteluna.

Didaktiikan käsitteestä on esitetty monia määritelmiä. Yleisluonteisen määritelmän esitti Dolch jo 1965: didaktiikka on opettamista ja oppimista koskeva tiede ja oppi. Jank ja Meyer (1991) laajensivat määrittelyä kattamaan opetuksen sisällön ja menetelmät ja esittivät, että didaktiikka käsittää sekä opetuksen että oppimisen teorian ja käytännön. Gundem (1998) määrittelee puolestaan didaktiikan tieteksi ja teoriaksi opetuksesta ja oppimisesta kaikissa olosuhteissa ja kaikissa muodoissa. Nämä määritelmät ovat yhdenmukaisia siinä, että niissä otetaan huomioon opetus ja oppiminen. Sen sijaan esimerkiksi Lundin (2003) määritelmässä korostuvat oppiaineet, joiden kautta tiedon muodostus tehdään näkyväksi. Määritelmässä tähdentyvät siis ainedidaktinen näkökulma ja erityisesti sosiaaliset käytänteet: *didactics = a social practice in which learners, teachers and artefacts are configured around a knowledge domain, and in which knowledge building is made visible by grouping knowledge into educational subjects* (Lund, 2003).

Tukeudumme tässä artikkelissa kuitenkin Uljensiin (1997, s. 52), joka täsmentää ja laajentaa edelleen didaktiikan määritelmää. Didaktiikka on Uljensin määritelmän mukaan opetus–opiskelu–oppimisprosessia (*Teaching–Studying–Learning Process / TSL process*) tutkiva tiede, teoreettinen viitekehys opetus–opiskelu–oppimisprosessille. Merkittävää on, että tässä määritelmässä on huomioitu myös opiskelu, joka on opetustilanteeseen liittyvä olennainen komponentti. Uljensin (1997) didaktiikan määritelmän kanssa sopusoinnussa Tella (2002b) ymmärtää didaktiikan laajassa ja opetus–opiskelu–oppimisprosessia syvästi ymmärtävässä mannereurooppalaisessa merkityksessä. Tellan mukaan didaktiikka on (1) tieteenala, jonka

tutkimuskohteena on opetus, (2) tiede ja oppi, jonka kohteena on opetus, opiskelu ja oppiminen sekä (3) oppijärjestelmä, joka etsii työtapoja saavuttaa tavoitteita opetuksen ja opiskelun keinoin. Didaktiikka tutkii ja kehittää esimerkiksi opetus–opiskelu–oppimisprosessin tavoitteita, sisältöjä ja työtapoja sekä opetus–opiskelu–oppimisprosessin eri vaiheita erilaisten oppimisteorioiden ja opiskelu- ja oppimisstrategioiden valossa. Keskeinen didaktiikkaan sisältyvä ajatus on, että opetus, opiskelu ja oppiminen muodostavat yhteisyyden, jossa kukin komponentti tukee toistaan. (Tella, 2002b.) Uljensin määritelmän hengessä ymmärrämme kielididaktiikan laaja-alaisesti vieraan kielen opetus–opiskelu–oppimisprosessia tutkivaksi kasvatustieteen ainedidaktiseksi osa-alueeksi, jossa vieraan kielen opiskelu edustuu tasaveroisena opetuksen ja oppimisen rinnalla (ks. Harjanne, 2003a; 2003b).

3.1 Vieraan kielen didaktinen opetus–opiskelu–oppimisprosessi

Laajentunut kielididaktiikan käsite kattaa siis koko pedagogisen prosessin koskien vieraan kielen opetusta, opiskelua ja oppimista. Didaktiikan teoria tarjoaa Uljensin (1997) mukaan välineen kuvata, analysoida ja reflektoida pedagogisen todellisuuden eri dimensioita, mikä auttaa ymmärtämään paremmin opetuskäytänteitä. Uljens esittää, että opetuksen teorian tulee tunnistaa useampia kysymyksiä kuin oppimisen ongelman ollakseen validi koulujen pedagogiseen todellisuuteen. Oppimisteoria tarjoaa nimittäin liian kapean lähestymistavan kuvata ja yrittää ymmärtää, mistä didaktisessa opetusprosessissa on kysymys. (Uljens, 1997, ss. 49–55.) Koskeniemi (1978, s. 71) toteaa, että didaktiikassa ollaan enemmän kiinnostuneita siitä, kuinka opettaja saa oppijan oppimaan kuin siitä, kuinka oppija oppii. Me väitämme, että didaktiikassa on syytä olla enemmän kiinnostunut siitä, kuinka opettaja saa oppilaan opiskelemaan oppiakseen kuin siitä, kuinka oppiminen kemiallisena ja neurologisena prosessina tapahtuu. Kielididaktisen tutkimuksen tärkeimmiksi alueiksi nousevat täten vieraan kielen opetus ja opiskelu. Tätä näkemystämme tukee myös Jussilan (1999, s. 32) väite, että didaktinen tutkimus vinoutuu, jos keskitytään oppimiseen ja jätetään opetus sivuun.

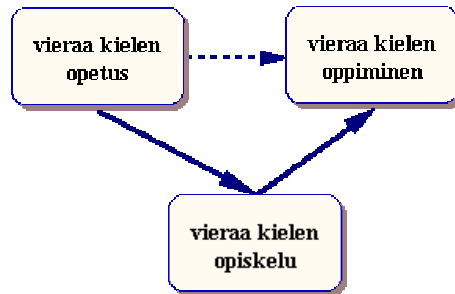
Monissa tämänhetkisissä näkemyksissä didaktiikkaan korostuvat nämä kolme Uljensin esille nostamaa komponenttia: opetus, opiskelu ja oppiminen. Kielididaktiikka ei siis ole enää vastakohtaisasettelua vieraan kielen opetuksen ja oppimisen suhteen, vaan kaikkien kolmen osakomponentin huomioon ottamista, ymmärtämistä ja arvostamista. Tämä laajentuneesta kielididaktiikan käsitteestä nouseva näkökulma tuo merkittävän li-

sän vieraan kielen opetukseen. Tämä on huomattava perspektiivin muutos verrattuna aikaisempaan vieraan kielen opetukseen: 1980-luvulle asti korostettiin yksinomaan opetusta, johon oppimisen katsottiin implisiittisesti kuuluvan, kun taas 1990-luvulta lähtien korostettiin voimistuneen oppimispsykologian hengessä lähes pelkästään oppimista.

Didaktista opetus–opiskelu–oppimisprosessia kuvaava piirre on tavoitteisuus, intentionaalisuus. Opetus on esimerkiksi Lahdeksen (1997) määritelmän mukaan kasvatustavoitteisiin pohjautuvaa opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja sen tarkoituksena on luoda oppilaalle edellytykset saavuttaa oppimistavoitteet. On kuitenkin huomattava, kuten esimerkiksi Prabhu (1999, s. 53) tekee, että opetus voi edistää oppimista, mutta ei voida odottaa, että jonkin asian opettamisesta seuraa vastaavan asian oppiminen. Vieraan kielen opetuksella ei täten voida taata, että oppilas opiskelee tai oppii kieltä, mutta opetus on keskeinen väline suunnata oppilaan opiskelua. Tavoitteisuus kuuluu olennaisena piirteenä myös vieraan kielen opiskeluun. Oppilaan opiskelua ohjaa tietoinen tarkoitus oppia jotakin (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri, 1994). Myöskään vieraan kielen opiskeluun ei välttämättä liity tavoitellun tiedon tai taidon saavuttamista. Kun oppimista tarkastellaan didaktisesta näkökulmasta, korostetaan sitä, että oppiminen, sekä oppimisprosessi että oppimisen tulos, on tiedostamaton tapahtuma oppijan pään sisällä eikä se ole täten tietoisesti täysin ohjattavissa ja hallittavissa (esim. Kansanen, 1993, s. 56; Uljens, 1997, ss. 37–39; Uusikylä & Atjonen, 2000, s. 132).

Konstruktivismiin korostumisen myötä on erityisesti 1990-luvulla levinnyt sekä vieraan kielen konteksteihin että yleiseen käyttöön termit 'oppiminen', 'oppija' ja 'oppimisympäristö'. Tämä on herättänyt kritiikkiä (esim. Kansanen, 1996; Uljens, 1997; Tella, 1998; Uusikylä & Atjonen, 2000), koska näitä termejä käytetään usein merkityksissä, jotka eivät vastaa niiden käsitteellistä merkitystä. Niitä käytetään usein, kun itse asiassa tarkoitetaan 'opiskelua', 'opiskelijaa' ja 'opiskeluympäristöä'. Opiskelu ja oppiminen merkitsevät kokonaan eri asioita. Kansanen (1996, s. 123) toteaa osuvasti, ettei pitäisi kutsua oppimiseksi toimintaa, joka ei ole oppimista vaan itse asiassa opiskelua. Vastoin konstruktivistista oletusta oppilaan aktiivisuus kohdistuu pikemminkin opiskeluun kuin oppimiseen, joka on opiskelun sivutuote (Puolimatka, 2002, s. 98). Oppimisen ja opiskelun eroa kuvaa hyvin Y. Yrjönsuuri (2000, ss. 155–156), joka toteaa, että ihminen voi toiminnallaan edistää oppimistaan, mutta hän ei voi tarkalleen päättää, kuinka paljon tai hyvin hän oppii eikä hän aina tiedä, mitä hän on jo oppinut. Toimme Yrjönsuuren sanoin "... on vaikea ymmärtää, miten niin erilaiset käsitteet kuin opiskelu ja oppiminen toistuvasti sotketaan keskenään". Vieraan kielen oppimista ei voi siis itse eikä kukaan ulkopuolinen päättää ta-

pahtuvaksi eikä kontrolloida. Vieraan kielen opetus- ja opiskeluprosessi tähtäävät kielenoppimiseen, mutta ne eivät voi taata, että tavoitteena olevaa kieltä opitaan (kuvio 3).



Kuvio 3. Vieraan kielen didaktinen opetus–opiskelu–oppimisprosessi (Uljensin, 1997 hengessä).

Vierasta kieltä voi toki oppia suoraan opetuksen seurauksena ilman opiskelua ja opiskelun seurauksena ilman opetusta. Vierasta kieltä voi lisäksi oppia myös ilman tavoitteista opetusta tai opiskelua, mitä tapahtuu esimerkiksi erilaisten harrastusten yhteydessä, joissa vieras kieli on mukana. Didaktisessa opetus–opiskelu–oppimisprosessissa korostuvat vieraan kielen opetus ja opiskelu, koska niihin voidaan vaikuttaa ja ne ovat kontrolloitavissa. Tämä painotus avaa erilaisen näkökulman kielenopetukseen ja on erityisen huomion ja pohdinnan arvoinen (ks. Harjanne, 2004a).

3.2 Vieraan kielen kompleksinen opetustodellisuus

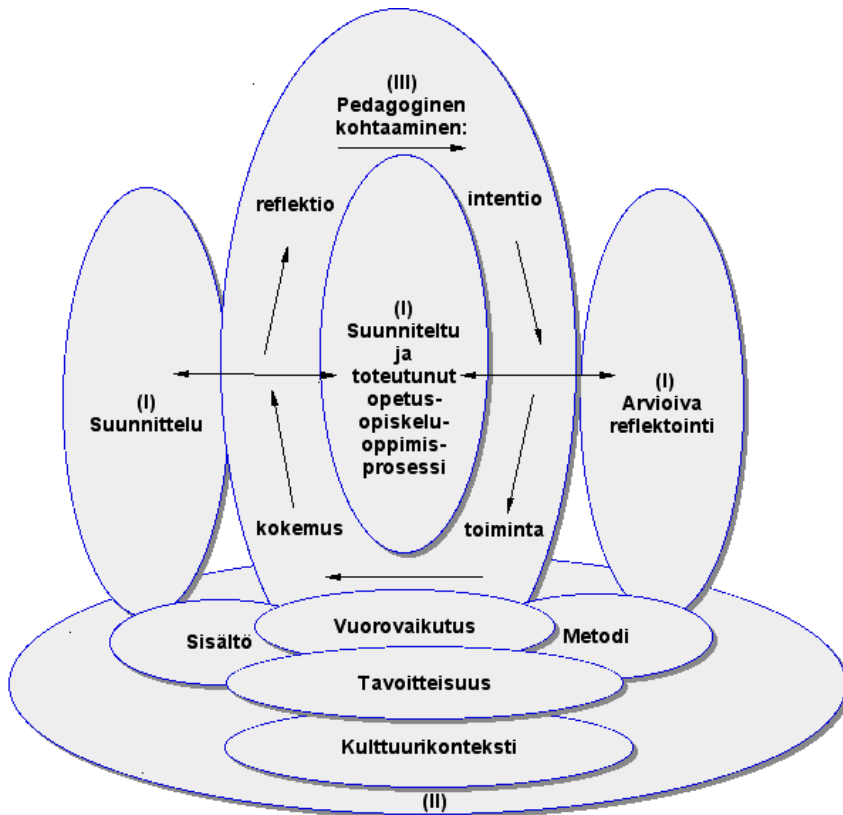
Laajentunut kielididaktiikan käsite eksplikoituu Uljensin (1997) kouludidaktisessa mallissa, jonka fokuksena on opetus–opiskelu–oppimisprosessi ja jonka tavoitteena on ymmärtää tätä pedagogista prosessia ja siihen liittyvää monimutkaista opetustodellisuutta. Pedagogista todellisuutta edustavat siinä pedagogisen toiminnan muodot, aspektit (ks. kuvio 4) ja tasot (opetussuunnitelma-, koulu-, opettaja- ja oppilastaso). Pedagogisen toiminnan muodot ovat suunnittelu, opetus ja arviointi tai arvioiva reflektointi opetuksen tarkoittaessa koko opetus–opiskelu–oppimisprosessia. Uljensin kouludidaktisessa mallissa kaikkea pedagogista toimintaa luonnehtii tavoitteisuus, mikä sisältää intension (pyrkimys, tavoite), toiminnan ja reflektion syklisen kehän. Vieraan kielen opetuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia täytyy reflektoida, jotta voidaan ymmärtää niiden pedagogista tarkoituksenmukaisuutta, mikä puolestaan vaikuttaa seuraaviin intentioihin (ks. Harjanne, 2004a). Tässä Uljensin mallissa erotetaan suunniteltu ja

koettu eli toteutunut opetus–opiskelu–oppimisprosessi, ja näin otetaan huomioon nämä kaksi opetustodellisuuden eri puolta. Koko pedagoginen prosessi nähdään pedagogisen kohtaamisen taustaa vasten, mikä tarkoittaa sekä opettajan että oppilaiden intentioiden, toimintojen, kokemusten ja reflektioiden syklistä kohtaamista. (Uljens, 1997, ss. 65, 75–79.) Didaktista opetusympäristöä leimaa toiminnallisuus sen sisältäessä opettajan roolit ja työnkuvan (Tella, 2001, ss. 27, 53) sekä oppilaan roolit ja työnkuvan (ks. Harjanne 2004b). Opetusprosessiin liittyvä konteksti on Kansasen (2003, ss. 221–222) mukaan sosiaalinen, mentaalinen, fyysinen ja ennen kaikkea pedagoginen. Tämä konteksti on toki useimmiten ja suuressa määrin myös affektinen.

Didaktisen opetus–opiskelu–oppimisprosessin ymmärtäminen edellyttää Uljensin (1997) mukaan kaikkien pedagogiseen prosessiin sisältyvien relevanttien aspektien huomioon ottamista (kuvio 4). Hän esittää opetusprosessin olennaiset dimensiot kokoavasti viitenä aspektina, joita ovat tavoitteisuus, kulttuurikonteksti, vuorovaikutus, sisältö ja menetelmät. (Uljens, 1997, ss. 23–24.) Tavoitteisuus, intentionaalisuus, liittyy kiinteästi ja olennaisena osana kaikkeen pedagogiseen toimintaan. Toimintaa ei voida pitää pedagogisena, ellei se ole tavoitteista. Pedagogisen todellisuuden kompleksisuuteen vaikuttaa suuresti se, että sekä opettaja että oppilas tulevat aina opetus–opiskelu–oppimistilanteeseen tietyin tavoittein (sisältää myös intentionaalittomuuden) ja toimivat siinä niiden pohjalta. Uljens (1997) ottaa huomioon, että opetustodellisuuteen kuuluu myös intentioiden ristiriita, sillä opettajan ja oppilaan pyrkimykset eivät ole välttämättä yhteneviä. Opettajan pedagogista tavoitteisuutta ohjaavat hänen ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksensä sekä hänen arvomaailmansa, joista hän ei välttämättä ole edes erityisen tietoinen. (Uljens, 1997, ss. 40, 60.) Myös oppilaan tavoitteisuus liittyy hänen vastaaviin enemmän tai vähemmän tiedostettuihin käsityksiin. Lisäksi oppilaan ja opettajan tavoitteisuutta opetustilanteessa suuntaavat persoonallisuustekijät ja aikaisempaan tietoon ja kokemuksiin pohjautuvat käsitykset vieraasta kielestä ja vieraan kielen opetus–opiskelu–oppimisprosessista, samoin kuin heidän elämänsä historiaan pohjautuva esiyymmärryksensä.

Toinen keskeinen vieraan kielen opetus–opiskelu–oppimisprosessiin liittyvä aspekti on kulttuurikonteksti. Pedagoginen prosessi tapahtuu Uljensin (1997) mukaan aina sidoksissa aikaan, paikkaan ja johonkin kulttuurikontekstiin. Opetus–opiskelu–oppimisprosessin kulttuurikonteksteja edustavat esimerkiksi yhteiskunta, koulu, luokkahuone ja opetussuunnitelma. Oppilaat ovat paikallisen kulttuurikontekstin ja kotitaustansa edustajia ja he tuovat nämä kontekstit mukanaan luokkahuoneeseen. Tavoitteelliseen opetukseen liittyvät arvot ja opettajan ja oppilaan roolit ovat suu-

ressa määrin kulttuurisidonnaisia. Kulttuurikonteksti on merkittävä vaikutin pedagogisessa prosessissa, sillä se on vuorovaikutuksessa pedagogisen toiminnan kaikkien muiden aspektien kanssa. (Uljens, 1997, ss. 25–26, 83–87.) Käsitteemme mukaan Uljensin malli sitoutuu pitkälti sosiokulttuuriseen kontekstiin, mikä kielididaktiikan kannalta on erityisen huomioitava ja kieltenopetusta rikastuttava ulottuvuus. Lisäksi on huomattava, että vieraan kielen opettajan edustama luokkahuonekulttuuri voi olla vieras oppilaille, mikä voi aiheuttaa negatiivisia reaktioita, kuten uhmaa, torjuntaa tai vetäytymistä. Samalla tavalla, ja erityisesti vieraiden kielten opetuksessa, perinteinen luokkahuone on laajentunut käsittämään opetus-tilana erilaisia virtuaalisia ja mobiileja ympäristöjä, jotka opettaja puolestaan saattaa kokea itselleen haasteellisina, vaikka nämä ympäristöt olisivat oppilaille hyvinkin tuttuja (ks. esim. Tella, 2002a).



Kuvio 4. Pedagogisen toiminnan muodot (I), aspektit (II) ja pedagoginen kohtaaminen (III). (Uljensin, 1997, s. 65 kouludidaktisen mallin perustalta mukaellen; Harjanne 2003a, 433; visualisointi P. Harjanne.)

Pedagogisen toiminnan aspekteja Uljensin (1997) mallissa ovat lisäksi vuorovaikutus, sisältö ja menetelmä. Pedagogisessa todellisuudessa opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on aina epäsymmetrinen, oppilaan status ja rooli ovat aina erilaisia kuin opettajan. Sisällön valinnan lähtökohtana on opetussuunnitelma. Sisällön valintaan vaikuttavat lisäksi opettajan käsitykset epistemologiasta, tietoteoriasta, ja oppimisteorioista. Tärkeäksi kysymykseksi nousee, kuinka koulun ulkopuolinen todellisuus edustuu luokkahuoneessa. Opetusmenetelmä edustaa toimintoja, joita tarvitaan tukemaan yksilön opiskelua ja oppimista. (Uljens, 1997, ss. 70–74, 78–79.) Opettajan ja oppilaiden vuorovaikutuksen epäsymmetrisyys ja koulun ulkopuolisen todellisuuden edustuminen opetustilassa ovat huomionarvoisia kysymyksiä viestinnällisen kieltenopetuksen kannalta.

Laajentunut kielididaktiikan käsite kattaa vieraan kielen monisyyden opetustodellisuuden viitaten vieraan kielen didaktiseen opetus–opiskelu–oppimisprosessiin ja siihen liittyvään suunnitteluun, toteutukseen ja reflektointiin. Vieraan kielen didaktisessa prosessissa ovat olennaisia tavoitteisuus, kulttuurikonteksti, vuorovaikutus, sisältö ja menetelmät. On tärkeää huomata, että nämä pedagogisen toiminnan aspektit ovat kieltenopetuksessa vuorovaikutuksessa keskenään.

4 Kielididaktiikka monitieteisenä tieteenalueena

Nähdäksemme kielididaktiikka tutkii vieraan ja toisen kielten opetusta monitieteisesti ja kulttuurienvälisen viestinnän huomioon ottaen. Kielididaktiikan luonne on mielestämme ymmärrettävä hyvin laajasti ja monitieteisesti. A-L. Leinon (1979) kielididaktiikalle antamasta, opetussuunnitelmallisia ohjeita korostavasta tieteentulkinnasta on siirrytty eteenpäin. Esimerkiksi Tella luonnehti kielididaktiikkaa 1990-luvun puolivälissä seuraavasti:

”Kielididaktiikan keskeisinä tutkimus- ja tarkastelukomponentteina voidaan pitää vieraan kielen opetusta ja opiskelua sekä toisaalta metodeihin, työtapoihin, opetussuunnitelmiin ja opetussisältöihin liittyviä näkökohtia” (Tella, 1994, ss. 136–137).

Nyt, 10 vuotta myöhemmin, on tarpeen mennä tästäkin tulkinnasta eteenpäin. Kielididaktiikka sisältää mielestämme tällä haavalla vertailevaa, soveltavaa ja kehittämistutkimusta erilaisten kielenoppimis- ja -omaksumisteorioiden, opiskelu- ja oppimisstrategioiden sekä episteemisten, kognitiivisten ja oppimistyylien näkökulmasta. Tässä artikkelissa emme voi käsitellä laajasti tämän väitteemme kaikkia näkökulmia, mutta esimerkinomaisesti avaamme kielenoppimis- ja -omaksumisteorioita sekä episteemisiä

tyylejä. Käytämme näistä teorioista puhuessamme vakiintunutta käsitettä ”oppimis- ja omaksumisteoria”, vaikka tiedostammekin, että kyseessä on – samalla tavoin kuin artikkelimme alkuosassa – usein nimenomaan opiske- luun liittyviä tarkasteluja.

4.1 Kielenoppimis- ja -omaksumisteoriat

Kielenoppimis- ja -omaksumisteoriat ovat luontevasti kielididaktiikan substanssiin liittyvää teoriatietoa. Niillä on luonnollinen kaikupohja itse kieltenopetuksessa ja erilaisissa opetus- ja opiskelukäytänteissä. Niiden tuntemus auttaa myös didaktisen opetus–opiskelu–oppimisprosessin ym- märtämistä.

Kielenoppimis- ja -omaksumisteoriat voidaan jakaa esimerkiksi neljään seuraavaan pääluokkaan: (1) nativistiset teoriat, (2) ympäristöteoriat, (3) in- teraktionistiset teoriat ja (4) ekologiset teoriat. Jaottelumme perustuu Lar- sen-Freeman & Longin luokitukseen (1991, ss. 220–298), jota olemme laa- jentaneet ekologisilla teorioilla, erityisesti Lantolfin (2000) ja Vygotskyn (1978) ajatuksilla. Tässä yhteydessä emme erottele kielen oppimista (*lan- guage learning*) kielen omaksumisesta (*language acquisition*), vaikka eräissä teorioissa niiden asema painottuukin hieman eri tavoin. Teorioita on esitet- ty kymmenittäin, mutta niiden luokittelua vaikeuttaa yleensä rajankäynti teorian, mallin ja paradigman välillä.

(1) Nativistiset teoriat otaksuvat, että ihmisessä on synnynnäinen, ge- neettinen ja biologinen perusta, joka mahdollistaa oppimisen. Joissain ta- pauksissa tämän perustan ajatellaan olevan kielispesifi. Esimerkiksi Chomskyn universaalikieliopissa ihmisillä ajatellaan olevan kielispesifi tie- donhankinnan väline (*LAD; language acquisition device*). Tähän luokkaan voidaan laskea myös Krashenin vuosina 1978–85 kehittänyt monitoriteo- ria viisine päähypoteeseineen.

(2) Ympäristöteorioissa katsotaan ympäristön ja kasvatuksen vaikutuk- sen olevan suurempi kuin synnynnäinen kyky tai valmius. Behaviorismi ja audiolingvaalinen opetusmenetelmä ovat näiden teorioiden tunnetuimpia ilmentymiä. Näihin teorioihin kuuluu esimerkiksi Schumannin (1978) pid- zinisaatiohypoteesi ja akkulturaatiomalli 1970-luvulta. Schumannin ajatte- lulla psykologisine ja sosiaalisine etäisyyskriteereineen olisi selvästi sanot- tavaa myös tämän päivän kielididaktiikalle, erityisesti puhuttaessa kulttuu- rienvälisestä viestinnästä ja kulttuurien kohtaamisesta. Lisäksi on huomata- tava, että esimerkiksi toisen kielen omaksuminen (*second language acqui- sition; SLA*) on alkuvaiheessaan hyvin lähellä pidzinaation sekakielen käyttöä, joskin yksilöllisellä tasolla.

(3) Interaktionistisissa teorioissa yhdistyy synnynnäinen ja ympäristön mukanaan tuoma, mikä antaa näille teorioille lisäselitysvoimaa oppimisen ja omaksumisen ymmärtämiseksi. Yksi esimerkki on Givonin (1979) funktionaalisen-typologinen teoria, jonka keskeinen väite syntaktisistaatiosta (*syntacticisation*) viittaa siihen, miten kielen puhujat ja kielisysteemit siirtyvät diskurssiperustaisesta, informaalista ja pragmaattisesta viestintämoodista syntaksisempaan ja formaalimpaan moodiin.

(4) Ekologiset teoriat voidaan nähdä osana ympäristöteorioita tai, kuten tässä teemme, niitä on mahdollista pitää myös uutena teorialuokkana, joka on kielididaktiikan kannalta mitä mielenkiintoisin. Teorian taustataajatus, ekologinen lähestymistapa kognitioon, oppimiseen ja kieleen perustuu paljolti Vygotskyn, Bahtinin, Peircen ja Deweyn ajatuksiin (esim. van Lier, 2000). Yksi keskeinen käsite on emergenssi, uusien kehitysmuotojen tai -ilmentymien syntyminen tavalla, jota ei voi johtaa takaisin aikaisempiin kehitysmuotoihin. Toinen keskeinen käsite on affordanssi, tarjouma, joka viittaa organismin, esimerkiksi oppilaan tai opiskelijan tai yleisemmin ihmisen, kaikkiin niihin suhteisiin, joiden kautta hän on yhteydessä ympäristöönsä. Tai, kuten Raudaskoski (2003) affordanssin määritteli: ”Tarjoumilla kuvataan artefaktien käytössä aktualisoituvia ominaisuuksia eli merkityksellisiä toimintamahdollisuuksia”². Oppilaat huomaavat, tulkitsevat ja hyödyntävät samaakin kielellistä tarjoumaa eri tavalla ja eri mitassa, mikä edustuu erilaisena opiskeluna. Ekologisten teorioiden mukaan vieraan kielen käyttäjä on kuin eläin viidakossa; hänen on otettava viidakko haltuunsa käyttäen sen tarjoamia resursseja itselleen mielekkäällä ja monipuolisella tavalla.

Kielen oppimis- ja -omaksumisteorioita tarkasteltaessa on muistettava muutama perusajatus. Ensinnäkin teorian käsite itsessään on jatkuvan tutkimuksen aihe. Ollakseen teoria minkä tahansa teoreettisen ajatushahmon, viitekehyksen tai mallin on oltava yleispätevä, aina voimassa, testattavissa oleva ja avoin tiedeyhteisön tarkastelulle. Toiseksi teoriasta on aina voitava johtaa useita menetelmiä ja menetelmistä käytännön opetukseen asti ulottuvia menetelmäohjeita ja käytänteitä. Kielididaktiikassakin voidaan hyvin väittää, että hyvä teoria on lähellä käytäntöä ja että käytäntö on usein parasta teoriaa.

² Sanna Raudaskoski Toiminnan teorian ja sosiokulttuurisen tutkimuksen päivien esityksessään ”Toiminnan tutkimus ja mobiililaitteiden tarjoumat” (2003). Ks. myös <http://www.iscar.org/fi/>

4.2 Episteemiset tyyli ja episteeminen profiili

Episteemiset, kognitiiviset ja oppimis- tai opiskelutyyli muodostavat tutkimusalueen, joka on mielestämme kielididaktiikalle ja kieltenopetukselle antoisa ja kielenopiskelijan tuntemusta syventävä. Näistä tyyleistä kieltenopettaja tuntenee parhaiten oppimistyyli, vaikka sekä kognitiiviset että episteemiset tyyli antaisivat myös näkemystä ymmärtää yksilöä ja ryhmää kielenoppijana. Oppimis- tai opiskelutyyli viittaavat karkeistaen määriteltynä monenlaisiin strategioihin, joihin yksilö turvautuu ja jotka ovat hänen käytössään silloin, kun hän kohtaa uuden opiskelutehtävän tai analysoi uutta opiskeluympäristöä. Kognitiiviset tyyli ovat puolestaan yleistyneitä tapoja toimia tai ajatella erilaisia holistisia teemoja. Kognitiivisista tyyleistä tunnetuimpia ovat kognitiivinen kompleksisuus ja kenttäriippuvuus. Kognitiivista tyyleistä muodostettu kognitiivinen profiili on puolestaan hyvä akateemisen menestymisen indikaattori.

Episteemiset tyyli ovat näistä tyyleistä ylimpiä ja pysyvimpä ja samalla hankalimpä muuttää tai kehittää. Kukin episteeminen tyyli sisältää yleensä useita kognitiivisä tyylejä. Episteemiset tyyli ovat yksilön tiedonhankintatapa, joka säätelee syvästi hänen käyttäytymistään. Ne ovat tapoja, joilla ihminen hankkii tietoa ympäristöstään ja joiden avulla hän jäsentää maailmankuvaansa (*Weltanschauung*). (Royce & Powell, 1983; J. Leino, 1987; Tella, 1996.)

Kolme episteemistä tyyleä ovat rationaalinen, empiirinen ja metaforinen tyyli (Royce & Powell, 1983).

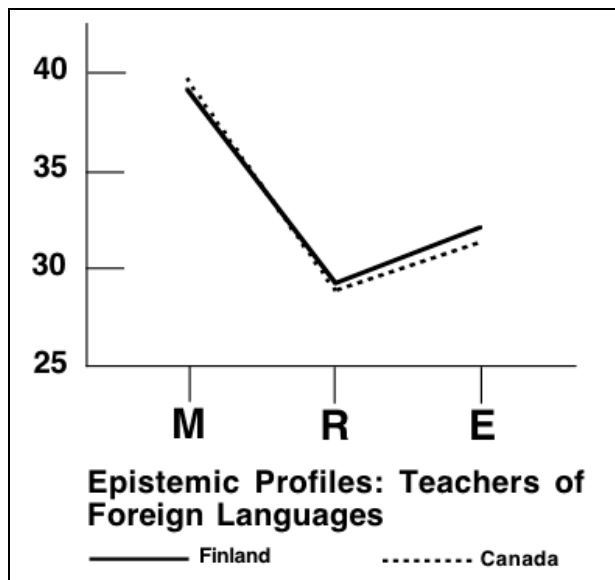
Rationaalista tyyleä omaavan opettajan käyttäytymisessä painottuu sääntöjen ja loogisuuden merkitys (deduktio). Hänen tuntinsa ovat hyvin suunniteltuja ja ne etenevät loogisesti. Opettaja esittelee yleensä ensin yleiset tulokset ja varmistaa sen jälkeen oppimisen sovellusharjoittelulla. Opettaja, jolla vallitsee rationaalinen tyyli, välttää tilanteita, jotka sisältävät tunteita ja emootioita. Hierarkkisesti episteemisten tyilien alla ovat kognitiiviset tyyli sisältävät usein reflektiivisyyttä, kognitiivista kompleksisuutta, suuntaavaa tarkkaavaisuutta, kapeaa luokittelua ja abstraktia ajattelua.

Empiirisen tyilin opettaja luottaa induktioon: esimerkeistä sääntöön. Hän korostaa myös omakohtaista työskentelyä konkreetin materiaalin parissa. Opettaja suosii asiakeskeistä tekemistä ja käyttää runsaasti havaintomateriaalia. Empiirisen tyilin opettaja kontrolloi yleensä impulsiivisuutta; hän on pikemminkin asiallinen kuin sosiaalinen. Kognitiivisä tyylejä ovat fokusointi, havainnoille perustuva analyttinen luonne, kärsimättömyys epärealistisä asioita kohtaan ja terävä tarkkaavaisuus.

Metaforisen tyilin opettaja luottaa asioiden rinnastuksiin, analogioihin ja verbaaliin viestintään. Hänen opetuksensa on spontaania, ideoivää ja

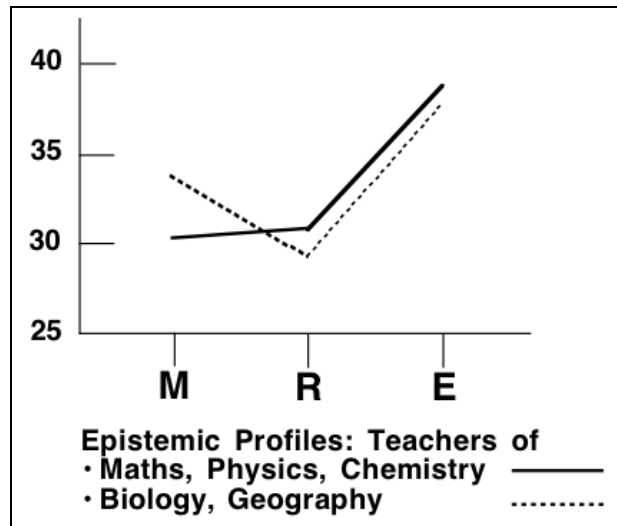
oppilaiden esityksiä hyväksikäyttävää. Metaforisen tyylin opettajan deduktio on intuitiivista ja holistista. Hän on sosiaalinen, emotionaalinen ja eirationaalinen, usein puhelias ja mielikuvitusrikas. Häntä luonnehtii edelleen holismi, impulsiivisuus ja hän on laaja luokittelija ja kokonaisvaltaisesti tarkkaavainen.

Yksilön episteemisiä tyylejä mitattaessa muodostetaan tavallisesti hänen episteeminen profiilinsa, joka visuaalistaa kolmen tyylin keskinäisen suhteen (ks. kuvio 5). Esimerkiksi Roycen ja J. Leinon tekemissä tutkimuksissa sekä suomalaisten että kanadalaisten vieraiden kielten opettajien episteemiset profiilit olivat verrattain samanlaiset: metaforinen tyyli oli vallalla (lähes 40 % koko profiilista), kun taas rationaalinen tyyli oli jonkin verran alhaisempi kuin empiirinen tyyli.



Kuvio 5. Suomalaisen ja kanadalaisten vieraiden kielten opettajien episteeminen profiili (J. Leino, 1987; ks. myös Tella, 1996).

Vertailukohtana esitämme samasta aineistosta J. Leinon (1987) episteemisen profiilin, joka koskee matemaattisten aineiden (matematiikka, fysiikka, kemia) sekä biologian ja maantieteen opettajien episteemistä profiilia. Näillä opettajilla empiirinen tyyli on vallitseva, kun taas metaforinen ja rationaalinen ovat huomattavasti alhaisempia (kuvio 6).



Kuvio 6. Suomalaisten ja kanadalaisten matematiikan, fysiikan, kemian sekä biologian ja maantieteen opettajien episteeminen profiili (J. Leino, 1987; ks. myös Tella, 1996).

Koska kieltenopettajien episteemistä profiilia koskevat tutkimukset ovat verrattain vanhoja, on syytä kysyä onko mikään muuttunut vai vastaavako tämän hetken kieltenopettajien profiili edellä esiteltyjä kanadalais-suomalaisia profiileja. Eräät alustavat tutkimustulokset (mm. Tella, 1996) viittaavat siihen, että kieltenopettajillakin metaforinen tyyli on jonkin verran heikentynyt. Kieltenopettajan työhön kuuluu tällä haavaa yhä enemmän hallinnolliseksi katsottavaa ja enemmänkin rationaalista tai empiiristä tyyliä edellyttäviä tehtäviä, mikä saattaa merkitä sitä, että alalle hakeutuu henkilöitä, joissa nämä episteemiset tyylit ovat voimakkaammin edustettuina. Olisi mielenkiintoista testata myös kaikki normaalikoulujen kieltenopettajat ja verrata heidän episteemistä profiiliaan "tavallisten" koulujen kieltenopettajien profiileihin.

Kielididaktiikan kannalta on tarkoituksenmukaista myös kysyä, onko eri oppiaineilla ja niiden opettajilla omat tiedonhankintatapansa, miten nämä tavat opitaan ja mikä niiden merkitys opetuksessa. Eräät tutkimustulokset (mm. J. Leino, 1987) viittaavat siihen, että mitä dominoivampana tyyli esiintyy opettajassa, sitä varmemmin hän opettaa tyyliin kuuluvalla tavalla. Kuten mm. Ahtee & Tella (1995; 1996) ovat osoittaneet hieman toisenlaisella tutkimusasetelmalla, että jos opiskelijalla on sama tyyli kuin opettajallakin, hän pitää oppiaineesta ja kokee tällöin useimmiten myös opettajan myönteisemmin kuin opiskelija, jonka tyyli on erilainen.

5 Laajentunut käsitys vieraasta kielestä, kielitaidosta ja kielenopetuksesta

Kielididaktiikassa on otettava huomioon ne muutokset, jotka ovat tapahtuneet käsityksessä vieraasta kielestä³. Samoin on muuttunut käsitys kielitaidosta ja kielenopetuksesta ja -opiskelusta, millä on luonnollisesti vaikutuksia kielenopetukseen ja kielenopiskeluun (ks. Harjanne, 2004b). Nämä muutokset on tärkeää huomioida vieraiden kielten didaktiikassa, joka juuri toimii tiedetaustana kielenopetukselle, joka parhaimmillaan johtaa monipuoliseen ja ihmisen elämää monin tavoin valtauttavaan kielitaitoon.

Vielä 1980-luvulla vieraita kieliä pidettiin lähinnä välineaineina. Niillä nähtiin siis olevan vain välineellistä, instrumentaalista arvoa, kun varsinaisen muu arvo oli löydettävissä muualta. Tämä kapea ja nykytietämyksen valossa harhainen näkemys alkoi laajeta 1990-luvulla, mm. siksi, että kielenopetukseen alkoivat vaikuttaa sosiologis-yhteiskunnalliset näkemykset ihmisen henkisen pääoman kasvusta. Mm. Tella (1994) puolusti taitoaineen asemaa vieraissa kielissä:

”Vieraita kieliä tulee tarkastella sekä taito- että välineaineina. Kun puhutaan kielitaidosta, kieltä tarkastellaan tavallisesti taitoaineen näkökulmasta. Taitoaineena korostuu monipuolinen – sekä suullinen että kirjallinen – kieli- ja viestintätaito. Kun taas puhutaan kielen instrumentaalisesta käytöstä tai hyödyistä, korostetaan vieraan kielen väliarvoa. Välineaineena sitä käytetään edelleen myös kielenkäyttäjän omien kannanottojen, mielipiteiden sekä tunteen- ja tahdonilmaisujen esittämiseen ja vastaavasti erilaisten oppisisältöjen välittämiseen. Voidaan jopa argumentoida, että pelkästä väliarvosta puhuminen on todellisuutta liikaa rajaavaa, sillä kielitaitohan luo pohjaa yksilön luovalle itseilmaisulle ja jopa elämänhallinnalle. Kieli on samalla viestintää ja vieraiden kielten opetus kielen ja kulttuurin välittämistä eri viestintäkanavia ja -muotoja hyödyntämällä.” (Tella, 1994, s. 137)

Käsitys on tästäkin vielä laajentunut. Mielestämme valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa on tämä otettu hyvin huomioon viitattaessa lukio-opetuksen vieraisiin kieliin taito-, tieto- ja kulttuuriaineina (LOPS, 2003), kun taas perusopetuksessa vieras kieli oppiaineena nähdään hieman suppeammin, nimittäin taito- ja kulttuuriaineina (POPS, 2004). – Vertailuna toteamme, että äidinkieltä ja kirjallisuutta pidetään perusopetuksessa elämänhallinta-aineena sekä keskeisenä tieto-, taito-, kulttuuri- ja taideaineena (POPS, 2004).

Tella (1999) on toisessa yhteydessä argumentoinut sen puolesta, että puhuminen vieraista kielistä vain välineaineina on harhaisen kapea-alaista

³ Tässä artikkelissa puhumme eriytymättömästi vieraasta kielestä, mutta sisällytämme siihen ruotsin kielen ja suomen toisen kielenä. Emme tässä yhteydessä lähde kuitenkaan tarkastelemaan vieraan kielen ja toisen kielen eroja.

ja kielten sisäistä logiikkaa ja potentiaalia rajaavaa. Hän on esittänyt, että välineellisen käyttöfunktion lisäksi kielet voivat olla myös älyllisiä partnereita, uusien kontekstien luoja ja parhaimmillaan ihmisen kokonaispersoonallisuutta monin tavoin valtauttavia mediaattoreita (ks. tarkemmin Tella, 1999). On myös tärkeää huomata, että samoin kuin kielididaktiikan tulkinnassa ja käsityksessä kielestä, myös kieltenopetuksessa itsessään on tapahtunut viimeisten vuosikymmenien kuluessa voimakas siirtymä suljetuista järjestelmistä kohden avoimia järjestelmiä. Yhtenä keskeisenä esimerkkinä voidaan esittää siirtymä drillimetodiikasta viestinnälliseen kieltenopetukseen.

Toisena esimerkkinä otamme esiin siirtymän käsitteestä ”väline” (*medium*) käsitteeseen ”välitteisyys” (*mediation*) (esim. Tella, 2004). Viestinnällisen kieltenopetuksen voimistumiseen asti vallalla ollut käsite ”väline” painotti lingvistisesti koodattuja viestejä, traditionaalista kielen struktuuria korostavaa mallia, kieltä koodina. Opetuksessa keskityttiin kielen rakenteellisiin, syntaktisiin ja semanttisiin piirteisiin. Opettaja nähtiin tiedonvälittäjänä ja kielenopiskelija passiivisena tiedon vastaanottajana. – Välitteisyyden painottaminen on puolestaan johtanut pohtimaan, mihin ja miten kieltä käytetään viestinnässä. Samalla ovat korostuneet kielen pragmaattinen, funktionaalinen ja viestintästrateginen käyttö, erityisesti ongelmanratkaisutilanteissa, samoin kuin yhä syvällisempi toisten ihmisten ja kulttuurien ymmärrys ja toiseuden kunnioittaminen. Metodisesti välitteisyyden painottamista voidaan luonnehtia kriittisen, eklektisen lähestymistavan voimistumisena.

Tämä kaikki on ollut omiaan muuttamaan myös käsitystä ja vaatimuksia kielitaidosta. Emme tässä yhteydessä analysoi niitä siirtymiä, joita kielididaktiikassa ja kieltenopetuksessa on tapahtunut mm. kommunikatiivisen kompetenssin osalta, vaan esitämme yleistäen muutamia näkökohtia, joiden huomioon ottaminen auttaa paremmin ymmärtämään tämänhetkisiä painotuksia (ks. kuitenkin esim. CEF, 2001; Kramsch, 2002; Tella, 2004). Näkökohtamme painottuvat viestintään sekä oppilaaseen ja opettajaan suuntautuviin vaatimuksiin.

Taulukko 2. Kielididaktiikan, kielen, kielitaidon, kieltenopetuksen ja kielen oppimis- ja omaksumisteorioiden muuttuneita painotusalueita.

<i>Kielididaktinen painotus</i>	OPETUS-oppiminen	opetus-OPPIMINEN	OPETUS-OPISKELU-OPPIMINEN
<i>Kieli</i>	opetuksen kohde; kieli koodina	välineaine; taitoaine	taito-, tieto- ja kulttuuriaine; valtauttava mediaattori
<i>Kielitaito</i>	kielitieto; grammatikaalinen kielitaito	pragmaattinen, funktionaalinen ja viestintästrateginen kielitaito	viestinnällinen kulttuurienvälinen kielitaito
<i>Kieltenopetus</i>	kielioppi-käännös	”suljetut menetit” esim. audio-lingvalismi, drillimetodiikka	viestinnällinen; kriittinen, metodisesti eklektinen lähestymistapa; kielikasvatus
<i>Kielen oppimis- ja omaksumisteoriat</i>	nativistiset	ympäristö- ja interaktionistiset	ekologiset

Nykyaikaisen kieltenopetuksen viestintää luonnehtii autenttisuus, aitous, tosiaikaisuus, dialogisuus ja jossain määrin myös tekniikkavälitteisyys, mm. tieto- ja viestintätekniikan opetussovellusten ansiosta. Edelleen viestintää voidaan karakterisoida pragmaattiseksi ja kulttuurienvälistä kielitaitoa huomioivaksi. Viestinnässä painottuu suullinen kielitaito, mutta samalla on pidettävä mielessä, että etätavoitteena on monipuolinen kielitaito.

Kielenopiskelijaa luonnehtivat erilaiset piirteet, joita voidaan tarkastella myös eräänlaisina vaatimuksina modernille kieltenopetukselle: autonomisuus, itseohjautuvuus, aloitteellisuus, vastuunkanto, tavoitesuuntautuneisuus, yhteistoiminnallisuus ja yhteisöllisyys ja jaettu tai yhdistetty asian-tuntijuus.

Olemme tässä luvussa luonnehtineet erilaisia kielididaktiikassa tapahtuneita muutoksia ja viimeaikaisia painotuksia (ks. taulukko 2). Emme kuitenkaan tässä artikkelissa ole voineet laajentaa emmekä syventää kieltenopetuksen todellisuuden moninaisuutta siinä määrin kuin olisimme halunneet, vaan toivomme, että ajatuksemme toimisivat hedelmällisenä lähtökohtana kieltenopettajille ja kielididaktikoille, jotka työskentelevät samojen ongelma-alueiden parissa.

Kieltenopettajaa kohtaa usea paradoksi. Miten hän esimerkiksi kuuluisaa sanontaa siteeraten, voi siirtyä ”tietäjän tasolta oppaan ohjaimiin” eli millä tavalla hän pystyy ottamaan riittävässä määrin huomioon kehittyvän ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksen ja ne paineet, joita kielenopettajan rooliin kohdistuu. Kieltenopettaja tiedostaa työssään varmaan useita mui-

takin paradokseja, mm. sen, että kieltä ”opetetaan” parhaiten, kun sitä käytetään viestinnällisesti mielekkäissä tilanteissa, ei opettamalla tietoisia sääntöjä, ts. rakenteet omaksutaan ”sivutuotteina”. Tunnettu, Kantiin palautuva paradoksi on myös se, että opettajan ja oppilaan välinen pedagoginen suhde ei voi olla pysyvä, koska opettajan tehtävä on auttaa nuorta vähitellen kasvamaan ja kehittymään kohti itsenäisyyttä.

Pidämme kielididaktiikan keskeisenä haasteena sitä, miten kaikki edellä mainitut muutokset voidaan ottaa huomioon tavalla, mikä ei pirsto kielididaktiikkaa, vaan auttaa sitä jäsentämään laajentunutta tiedon- ja tieteenaluettaan osana didaktiikkaa, kasvatustiedettä ja käyttäytymistieteitä.

6 Kielididaktiikka ja kielenopetus osana laajaa yhteiskunnallista kehitystä

Viimeinen väitteemme on, että kielididaktiikka ja kielenopetus on kytkettävä osaksi laajaa yhteiskunnallista kehitystä.

Yksi tapa lähestyä yhteiskunnallista haastetta on tarkastella perusopetuksen arvopohjaa ja miettiä, millä tavalla kielididaktiikka ja kielenopetus osaltaan voivat myötävaikuttaa yhteisten sosiaalisten, eettisten ja moraalisten arvojen toteutumiseen. Perusopetuksen uusissa valtakunnallisissa perusteissa (POPS, 2004) perusopetuksen arvopohja määritellään seuraavasti:

”Perusopetuksen arvopohjana ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Perusopetus edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista.

Opetuksen perustana on suomalainen kulttuuri, joka on kehittynyt vuorovaikutuksessa alkuperäisen, pohjoismaisen ja eurooppalaisen kulttuurin kanssa. Opetuksessa on otettava huomioon kansalliset ja paikalliset erityispiirteet sekä kansalliskielet, kaksi kansankirkkoa, saamelaiset alkuperäiskansana ja kansalliset vähemmistöt. Opetuksessa otetaan huomioon suomalaisen kulttuurin monipuolistuminen myös eri kulttuureista tulevien maahanmuuttajien myötä. Opetuksen avulla tuetaan oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista sekä hänen osallisuuttaan suomalaisessa yhteiskunnassa ja globaalistuvassa maailmassa. Sen avulla edistetään myös suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä ymmärtämystä.” (POPS, 2004, luku 2.1)

Perusopetuksen ja sitä seuraavan toisen asteen opetuksen yksi tärkeä, mutta usein riittävää huomiota vaille jäävä tehtävä on perustavanlaatuisuus: niiden avulla kasvavalle yksilölle luodaan ne opiskeluvälit ja -tutkimukset, joita tämä tarvitsee elinikäistä opiskeluaan varten. Mielestämme kielenopetuksella on tässä tehtävässä hyvinkin keskeinen rooli.

Kielididaktiikka ja kieltenopetus voidaan nähdä tätäkin laajemmassa suhteessa osana yhteiskunnallista kehitystä. Tämän on taitavasti kiteyttänyt mm. Byram (2003), joka väittää kieltenopetuksen olevan yhä kiinteämmässä yhteydessä laajoihin yhteiskunnallisiin rakenteisiin, kuten kansalliset koulutusjärjestelmät, inhimillisen kulttuuripääoman kasvattaminen – myös kansantalouden hyväksi – kansallinen identiteetti ja tasa-arvon edistäminen. Nämä ovat kaikki yhteiskunnallisen toiminnan osa-alueita, joilla on mielestämme merkitystä kielididaktiikalle ja kieltenopetukselle – ja niillä vastaavasti jossain määrin näiden osa-alueiden kehittämiseen.

Toisena varteenotettavana vaihtoehtona pohtia yhteiskunnallista merkitystä on lähteä jostain teoreettisesta viitekehiksestä ja arvioida sen tuella tilanteeseen vaikuttavia tekijöitä. Esimerkkinä annamme Layderin (1993; ks. Poikela, 1999) tutkimuskartan (taulukko 3). Kartan viisi tutkimuselementtiä sidotaan historiaan, kun taas tutkimuksen fokuksen tarkastelu voi suuntautua mihin tutkimuselementtiin tahansa, kunhan ylemmät elementit aina otetaan huomioon alempia tarkasteltaessa. Vaikka Layderin kartta onkin ensisijaisesti tarkoitettu tutkimuksen suunnitteluun ja tutkimusraporttien analyysiin, mielestämme se antaa hyvän kehikon tarkastella niitä näkökohtia, joiden varassa myös kielididaktiikkaa ja kieltenopetusta voidaan sitoa yhteiskunnalliseen kehitykseen.

Taulukko 3. Tutkijan kartta (Layder, 1993, s. 72).

	Tutkimuselementti	Tutkimuksen fokus
HISTORIA	konteksti (<i>context</i>)	makrososiaalinen organisaatio • arvot, traditiot, sosiaaliset ja taloudelliset organisaatiomuodot ja valtasuhteet
	asetelma (<i>setting</i>)	valittava sosiaalinen organisaatio • työ, työmarkkinat, byrokraatit, kotityö, vapaa-aika ja harrasteet, toimintaympäristö
	tilanne (<i>situated activity</i>)	sosiaalinen toiminta • intentionaalinen toiminta, tilanteet ja vuorovaikutus, sosiaalinen dynamiikka
	itse (<i>self</i>)	identiteetti ja sosiaalinen kokemus • yksilön kokemus ja elämän kulku (kaikkien ylempien tasojen vaikutukset)

Karttaa voidaan tulkita esimerkiksi seuraavalla tavalla. Itseen kohdistuvat toiminta on kielenopiskelijalle primaaria; onhan sen kohteena identiteetti ja sosiaalinen kokemus. Kieltenopetuksessa korostuvat kielenkäyttötilanteet ja tavoitteellinen toiminta, jota olemme artikkelin alkuosassa kuvanneet opetus–opiskelu–oppimisprosessin keskeisiksi komponentiksi, opis-

keluksi. Asetelman tasolla opetus–opiskelu–oppimisprosessiin liittyy organisatorinen näkökulma: esimerkiksi opetus- ja opiskelukäytänteiden tasolla yhteistoiminnallisuus saa yhteisöllisiä piirteitä. Toimintaympäristö korostuu ja se voi kohdistua niin opetukseen, opiskeluun, työhön kuin viestintäänkin. Kontekstin tasolla näemme viitteitä sosiokulttuuriseen näkemykseen, jossa kulttuurin vaikuttavuus sekä usean eri kulttuurin ymmärtämisen ja toiseuden kunnioittaminen tulevat keskeisiksi.

Historia, erityisesti sosiokulttuurinen historia, on oman itsensä ja oman taustansa tuntemista ja siitä eteenpäin rakentamista: ken ei tunne taustaan- sa, ei kunnioita nykyhetkeä eikä voi ymmärtää tulevaisuutta. Mielestämme Layderin (1993) tutkimuskartan historia on se kartan osa, joka analysoituu kieltenopetuksen kehitysvaiheiksi epätieteellisestä, ”traditionaalista” kieltenopetuksesta eri kehitysvaiheiden kautta kohden kielididaktiikkaa omana spesifinä tieteenalueenaan ja samalla kohden monimuotoista, moni- ilmeistä ja yksilön persoonallista kasvua tukevaa kieltenopetusta.

Tässä katsannossa – ja ottaen huomioon kaikki erilaiset nykypainotukset, joita olemme analysoineet tässä artikkelissa – mielestämme on oikeutettua ja perusteltua puolustaa ja suositella kielididaktiikan käsitteen käyttöä puhuttaessa vieraiden kielten opettajien ammatillisesta tiedetaustasta ja teoreettisesta lähestymistavasta niin kielten opetukseen, opiskeluun kuin oppimiseenkin, sekä yksilön, yhteisön että yhteiskunnan kannalta. Tällöin kielididaktiikka myös liittyy orgaanisena osana opettajan ammatin tiedeperustaan, didaktiikkaan, samoin kuin osaksi kasvatustiedettä ja yleisemmin käyttäytymistieteitä.

Lähteet

- Ahtee, M., & Tella, S. (1995). Future class teachers' images of their school-time teachers of physics, mathematics, and foreign languages. Teoksessa S. Tella (toim.), *Juuret ja arvot: Etnisyys ja eettisyys – aineen opettaminen monikulttuurisessa oppimisympäristössä* (ss. 183–200). Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 150.
[\[http://www.helsinki.fi/~tella/150ahteetella.html\]](http://www.helsinki.fi/~tella/150ahteetella.html)
- Ahtee, M., & Tella, S. (1996). Future class teachers' images of their senior secondary school teachers of English, history, and mathematics. Part 2. Teoksessa S. Tella (toim.), *Nautinnan lähteillä: aineen opettaminen ja luovuus* (ss. 149–164). Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 163.
[\[http://www.helsinki.fi/~tella/163ahteetella.html\]](http://www.helsinki.fi/~tella/163ahteetella.html)
- Byram, M. (2003). Foreign language education in context. In J. Bourne & E. Reid (Eds.), *Language education: World yearbook of education* (pp. 61–75). London: Kogan Page.

- CEF. (2001). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Council of Europe. Cambridge: Cambridge University Press.
<http://publishing.cambridge.org/ge/elt/booksforteachers/26833/32278/>
 Downloadable at
http://culture2.coe.int/portfolio/documents_intro/common_framework.html
- Dolch, J. (1965). *Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache*. 5., verbesserte Auflage. Ehrenwirth.
- Givon, T. (1979). *On understanding grammar*. New York: Academic Press.
- Gundem, B.B. (1998). *Understanding European didactics—An overview. Didactics* [Didaktik, Didakti(k), Didactique]. Institute for Educational Research. University of Oslo. Report 4.
- Hamilton, D. (1999). The pedagogic paradox (or Why no didactics in England?). *Pedagogy, Culture & Society*, 7(1), 135–152.
- Harjanne, P. (2003a). Suullisen kielitaidon harjoittelu didaktisen opetus-opiskelu-oppimisprosessin viitekehyksessä. Teoksessa V. Meisalo (toim.), *Aineenopettajakoulutuksen vaihtoehtot ja tutkimus 2002* (ss. 421–35). Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 241.
- Harjanne, P. (2003b). Vieraan kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu pedagogisena toimintana. Teoksessa H. Sinevaara-Niskanen & R. Rajala (toim.), *Kasvatuksen yhteisöt – uupumusta, häirintää vai yhteisöllistä kasvua?* Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 2.
- Harjanne, P. (2004a). Yksi polku opettajasta tutkivaksi opettajaksi – intressinä vieraan kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu. Teoksessa J. Loima (toim.), *Theoria et Praxis* (ss. 49–69). Viikin normaalikoulun julkaisuja 1.
- Harjanne, P. (2004b). Viestinnällinen suullinen harjoittelu. www.edu.fi/peruskoulu > Toinen kotimainen ja vieraat kielet > *Avauksia opsiin*. Ylläpitäjä: Opetushallitus.
- Hirsjärvi, S. (toim.). (1982). *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsinki: Otava.
- Hinchliffe, G. (2001). Education or pedagogy? *Journal of Philosophy of Education*, 35(1), 31–35.
- Jank, W., & Meyer, H. (1991). *Didaktische Modelle*. Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Jussila, J. (1999). Opetus, opiskelu ja tietämään oppiminen. Teoksessa P. Kansanen & J. Husu (toim.), *Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja* (ss. 31–43). Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 203.
- Kansanen, P. (1990). *Didaktiikan tiedetausta: Kasvatuksen teoriaa didaktiikan näkökulmasta*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kansanen, P. (1993). An outline for a model of teachers' pedagogical thinking. In P. Kansanen (Ed.), *Discussions on some educational issues IV* (pp. 51–65). University of Helsinki. Department of Teacher Education. Research Report 121.
- Kansanen, P. (1996). Kasvatustiede ja ajan henki. *Kasvatus*, 27(2), 115–125.
- Kansanen, P. (1999). Mitä on didaktiikka? Teoksessa P. Kansanen & J. Husu (toim.), *Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja* (ss. 5–16). Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 203.
- Kansanen, P. (2003). Studying—The realistic bridge between instruction and learning. An attempt to a conceptual whole of the teaching–studying–learning process. *Educational Studies*, 29(2/3), 221–232.
- Kansanen, P. (2004). Onko kasvatustieteellä tulevaisuutta? Teoksessa J. Enkenberg & M.B. Kent (toim.), *Kasvatuksen maisemista* (ss. 77–85). Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Koskenniemi, M. (1978). *Opetuksen teoriaa kohti*. Helsinki: Otava.

- Kramersch, C. (2002). Standard, norm, and variability in language learning: A view from foreign language research. In S. Gass, K. Bardovi-Harlig, S. Sieloff Magnan, & J. Walz, *Pedagogical norms for second and foreign language learning and teaching: Studies in honour of Albert Valdman* (pp. 59–79). Amsterdam: John Benjamins.
- Krokmark, T. (1995). Teaching and teachers' "Didaktik": Outlines for a phenomenographic description of teachers' teaching competence. *Studies in Philosophy and Education, 14*, 365–382.
- Lahdes, E. (1997). *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- Laihia-Kankainen, S. (1993). *Formaalinen ja funktionaalinen traditio kielenopetuksessa. Kielenopetuksen oppihistoriallinen tausta antiikista valistukseen*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 99.
- Lantolf, J.P. (Ed.). (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M.H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Layder, R. (1993). *New strategies in social research: An introduction and guide*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Leino, A-L. (1979). *Kielididaktiikka*. Helsinki: Otava.
- Leino, J. (1987). *Tiedonhankinnan tyyleistä*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 110.
- LOPS. (2003). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Nuorille tarkoitettun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Lund, A. (2003). *The teacher as interface—Teachers of EFL in ICT-rich environments: Beliefs, practices, appropriation*. The University of Oslo. The Faculty of Arts and the Department of Teacher Education and School Development.
[\[http://www.ils.uio.no/forskning/doktoravhandling/dokavhand_side.html\]](http://www.ils.uio.no/forskning/doktoravhandling/dokavhand_side.html)
 (15.03.2004)
- Poikela, E. (1999). *Kontekstuaalinen oppiminen: Oppimisen organisoituminen ja vaikuttava koulu*. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 675.
- POPS. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- Prabhu, N.S. (1999). Teaching at most hoping for the best. In C. Ward & W. Renandya (Eds.), *Language teaching: New insights for the language teacher* (pp. 49–57). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Puolimatka, T. (2002). *Opetuksen teoria: Konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Tammi.
- Royce, J.R., & Powell, A.D. (1983). *Theory of personality and individual differences: Factors, systems, and processes*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Schumann, J. (1978). *The pidginization process: A model for second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Simon, B. (1981). Why no pedagogy in England? In B. Simon & W. Taylor (Eds.), *Education in the eighties*. London: Batsford.
- Tella, S. (1994). From the 'Sage on the Stage' to the 'Guide on the Side': Kielididaktisia näkökulmia uudistuvaan aineenopettajan koulutukseen. Teoksessa H. Rikkinen & S. Tella (toim.), *Kunne johtaa tieto ja tunne – uudistuva aineenopettajankoulutus* (ss. 135–157). *Studia Paedagogica 3*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Tella, S. (1996). Epistemic styles. In S. Tella (Ed.), *Two cultures coming together. Part 3. Theory and practice in communicative foreign language methodology*. (pp. 29–33). *Studia Paedagogica 10*. University of Helsinki Department of Teacher Education & University of Helsinki Vantaa Continuing Education Centre.

- Tella, S. (1998). Tavoitteellisen postfordistisen opiskeluympäristön piirteitä – mediakasvatuksen ja modernin tieto- ja viestintätekniiikan painotuksia. Teoksessa J. Lavonen & M. Erätuuli (toim.), *Tuulta purjeisiin. Matemaattisten aineiden opetus 2000-luvulle* (ss. 28–42). Jyväskylä: Atena.
- Tella, S. (1999). Teaching through a foreign language revisited: From tool to empowering mediator. In S. Tella, A. Räsänen & A. Vähäpassi (Eds.), *Teaching through a foreign language: From tool to empowering mediator. An evaluation of 15 Finnish polytechnic and university level programmes, with a special view to language and communication* (pp. 26–31). Publications of Higher Education Evaluation Council 5. Helsinki: Edita.
<http://www.helsinki.fi/~tella/vieko.html>
- Tella, S. (2001). Verkko-opetuksen lähtökohtia ja perusteita. Teoksessa S. Tella, O. Nurminen, U. Oksanen, & S. Vahtivuori (toim.), *Verkko-opetuksen teoriaa ja käytäntöä* (ss. 13–34). Studia paedagogica 25. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos & Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Tella, S. (2002a). M-opiskelu – kybertekstuaalista matkailua vai postmodernin kasvatuksen airut? Teoksessa P. Seppälä, (toim.), *Mobiili opiskelu – joustavasti liikkeessä* (ss. 21–39). Helsinki: Helsingin yliopiston opetusteknologiakeskus. (Artikkelin struktuurikaavio <http://www.helsinki.fi/~tella/moppiminen.html>)
- Tella, S. (2002b). *Näkemyksiä didaktiikan käsitteeseen*. (Julkaisematon.)
- Tella, S. (2004). Visualising future foreign language education: From revision and supervision to vision. In K. Mäkinen, P. Kaikkonen & V. Kohonen (Eds.) *Future Perspectives in Foreign Language Education* (pp. 71–98). Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 101. (Artikkelin graafinen esitys osoitteessa: <http://www.helsinki.fi/~tella/vision.html>)
- Uljen, M. (1997). *School didactics and learning: A school didactic model framing an analysis of pedagogical implications of learning theory*. Hove: Psychology Press.
- Uusikylä, K., & Atjonen, P. (2000). *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In J.P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 245–259). Oxford: Oxford University Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Watkins, C., & Mortimore, P. (1999). Pedagogy: What do we know? In P. Mortimore (Ed.), *Understanding pedagogy and its impact on learning*. (pp. 1–19). London: Paul Chapman.
- Yrjönsuuri, Y. (2000). Opiskelun ja opetuksen vaikeuden ihmettelyä. Teoksessa P. Kansanen, E. Lahdes, P. Malinen, R. Yrjönsuuri, & Y. Yrjönsuuri, *Viisi polkua opettajasta tutkijaksi* (ss. 149–187). Juva: PS-Kustannus.
- Yrjönsuuri, Y., & Yrjönsuuri, R. (1994). *Opiskelun merkitys*. Helsinki: Yliopistopaino.

Loppuhuomautus

Joitakin tämän artikkelin ajatuskulkujamme on luettavissa artikkelista:

- Tella, S., & Harjanne, P. (Painossa). Vieraiden kielten didaktiikka, opetus–opiskelu–oppimisprosessi ja kieltenopetus. Teoksessa S. Ahonen (toim.), *Eurooppalainen ulottuvuus. Ainedidaktiikan symposiumi*. 6.2.2004. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia.