

# ***Vieras kieli oman tarinan kieleksi***

***Autobiografinen refleksiivinen lähestymistapa  
vieraan kielen oppimisessa ja opettamisessa***

***Riitta Jaatinen***

Akateeminen väitöskirja  
Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos

Copyright © 2003 Tampere University Press

Myynti  
Tiedekirjakauppa TAJU  
Yliopistonkatu 38, 33014 Tampereen yliopisto  
puhelin (03) 215 6055  
fax (03) 215 7685  
email taju@uta.fi  
<http://granum.uta.fi>

Taitto: Sirpa Randell

Kansi: Maaret Young ja Riitta Jaatinen

Painettu väitöskirja  
ISBN 951-44-5576-2

Sähköinen väitöskirja  
Acta Electronica Universitatis Tamperensis 230  
ISBN 951-44-5578-9  
ISSN 1456-954X  
<http://acta.uta.fi>

Cityoffset Oy  
Tampere 2003

# KIITOKSET

Vaikka varsinaisesti aloitin tämän tutkimuksen tekemisen noin neljä vuotta sitten, tarkkaa alkamisajankohtaa on vaikea sanoa, koska olen ollut lähes koko elämäni ajan kiinnostunut tutkimukseni keskeisistä teemoista. Kiinnostukseni jatkunee mitä todennäköisimmin myös tulevaisuudessa. Näin ollen onkin mahdotonta osoittaa henkilökohtaisesti kiitokset kaikille niille, joita olen elämässäni kohdannut ja joiden kanssa olen näistä asioista keskustellut. Sen vuoksi kiitänkin yhdessä kaikkia kohtaamiani ihmisiä niin perheenjäseniäni, ystäviäni, sukulaisiani, työtovereitani, oppilaitani kuin vähän vieraampiakin sekä kotimaassa että ulkomailla.

Erityisesti ja yhdessä kiitän niitä työyhteisöjä, joissa olen saanut tehdä työtä ja joissa on ollut riittävästi henkilökohtaista tilaa, ennakkoluulottomuutta ja ajattelun avaruutta. Niissä olen saanut olla omanlaiseni opettaja ja ihminen ja samalla kehittää tässä tutkimuksessa kuvaamani lähestymistavan mukaista opetusta. Tiedän, että monissa muissa yhteisöissä se olisi ollut vaikeampaa. Kiitoksissani mainitsen nimeltä vain ne muuttamat ihmiset, jotka paitsi keskustelivat työstäni kanssani, ovat myös ihan konkreettisesti vaikuttaneet työni valmistumiseen näiden viime vuosien aikana.

Kasvatustieteen dosentti Maija Lehtovaara ja professori Viljo Kohonen toimivat työni ohjaajina. Heidän suhtautumisensa työskentelyyni oli omaa ajatteluani ja omia tutkimuksellisia ratkaisujani kunnioittavaa. Samoin kuin työyhteisöjäni kiitän heitä eniten siitä, että sain riittävästi henkilökohtaista tilaa ja arvostusta omalle itsenäiselle ja hiljaiselle tavalleni tehdä tutkimusta. Kuitenkin he olivat koko ajan läsnä niin elävinä ihmisinä kuin tutkimustensa kautta. Työni esitarkastajina toimivat professori (emerita) Irma Huttunen ja professori Pauli Kaikkonen. Kiitän heitä tutkimukseni arvioinnista. Yksi suurimmista ilon aiheistani koko tutkimuksen aikana oli lausuntojen lukeminen ja siinä kokemus, että olin tullut työni kautta niin syvältä ymmärretyksi paitsi tutkijana myös opettajana.

Kaikkein eniten työni eri vaiheissa on ollut mukana vieraiden kielten didaktiikan dosentti Jorma Lehtovaara, oma opettajani jo opettajan-koulutukseni ajalta ja sittemmin työtoverini. Hänestä tuli alusta alkaen ja jo paljon ennen varsinaisen tutkimukseni alkamista keskustelukumppanini ja väsymätön tukijani. Tämän jatkuvan mahdollisuuden kysymiseen ja keskustelemiseen ymmärrän suurena etuoikeutena, en itsestään selvyytinä, opettajan ja tutkijan työssä. Kiitän häntä siitä. Hän luki tekstejäni joskus useaankin kertaan ja kommentoi niitä syvälliseen ja näkemykselliseen tapaansa, mutta kuitenkin myös minua kuunnellen. Hänen tapansa asettua opettajaksi ja ohjaajaksi toimi minulle arvokkaana kokemuksellisenä esimerkkinä siitä, mitä opettajuus voi parhaimmillaan olla.

Halusin tuoda tutkimukseni lukijoille mahdollisimman hyvin luettavaa ja ulkoasultaankin tutkimuksen sisällöstä viestivässä muodossa. Kiitän Outi Sisättöä ja Maaret Youngia ajatusteni kuuntelemisesta ja yhteistyöstä kirjan ulkoasun suunnittelussa. Sirpa Randellia kiitän tekstin julkaisuasuun saattamisesta. Monet aineistojeni esille tuomiseen liittyvät, tutkimuksen sisällön ymmärtämisen kannalta tärkeät ja oivaltavat, työn ulkoasulliset ratkaisut ovat hänen. Tampere University Pressin toimituskuntaa kiitän tutkimukseni julkaisemisesta.

Lopuksi haluan vielä tuoda esille ryhmän sosiaali- ja terveysalan opiskelijoita, joiden nimet jätän mainitsematta. He olivat koko ajan persoonina läsnä tutkimuksessani, puhuivat ja kirjoittivat avoimesti itsestään, elämästään ja kokemuksistaan suomeksi ja englanniksi. Kiitän heitä siitä. Tutustuminen heidän erilaisiin maailmoihinsa, heidän tapoihinsa ajatella ja oppia, teki tästä tutkimuksesta minulle ainutlaatuisen ja unohtumattoman oppimiskokemuksen. Myös he ovat tämän kirjan tekijöitä.

Tampereella 19. tammikuuta 2003

Riitta Jaatinen

# SISÄLLYS

1	Johdantona lukijalle .....	15
1.1	Tutkimuksen lähtökohta ja tutkimustehtävä .....	15
1.2	Tutkimuksen viitekehys, teoreettinen ja metodologinen perusta .....	20
1.3	Tutkimuksen rakenne .....	23
1.4	Tutkimuksen kuvaustapa ja lukutapa .....	27
2	Tieto ja tietäminen – autobiografinen näkökulma opettajuuteen .....	29
2.1	Oman opetustyön autobiografinen tutkiminen .....	29
2.2	Autobiografisessa tutkimuksessa käytettäviä käsitteitä .....	32
2.3	Tieto ja tietäminen opetus- ja kasvatustyössä .....	35
2.4	Autobiografisen tiedon luonne ja merkitys .....	39
2.5	Autobiografisen tiedon muodot .....	41
2.6	Minä tietäjänä ja kertojana – auto/biografinen minä .....	43
2.7	Itsestä tietämisen mahdollisuudet ja rajat – muistin ja muistamisen näkökulma .....	47

3	Merkityksen käsite ja paradigma – kieli ja “hiljaisuus” .....	50
3.1	Holistiselle ihmiskäsitykselle perustuva tutkimusote .....	50
3.2	Merkityksen paradigma, merkitys ja merkityssuhde .....	54
3.3	Kokemus, merkitys ja kieli .....	57
3.4	Metafora ja uusia merkityksiä luova kieli .....	60
4	Tutkimuksen metodologiset sitoumukset .....	62
5	Autobiografinen refleksiivinen lähestymistapa vieraan kielen opetuksessa – kielipedagoginen viitekehys .....	68
5.1	Ammatillisesti suuntautuneen kielenopetuksen päämääriä .....	68
5.2	Kielenopetuksen suunnittelun periaatteita .....	70
5.3	Sisällöt, toiminta ja kokemus vieraan kielen opetuksessa .....	75
5.4	Kielen ja kohtaamisen taitojen merkitys ja opiskeleminen .....	81
6	Autobiografinen refleksiivinen lähestymistapa vieraan kielen opetuksessa – toteutumisen kuvaus, tulkinta ja arviointi .....	88
6.1	Tutkimuksen lähtökohta ja tarkoitus .....	88
6.2	Tutkimusmetodi ja tutkimusaineisto .....	90
6.3	Kielen ja kohtaamisen opiskeleminen – ihmiskäsityksen tutkimiseen ohjaava toiminta .....	93
6.3.1	Ennalta suunniteltu toiminta – kielen omakohtaistamiseen suuntaavat tehtävät .....	95
	Avoimien tehtävien merkitys ja jaottelu .....	95
	Käsitteiden selittäminen ja merkitysten päättely .....	97
	Käsitteiden etsiminen yhdessä keskustellen .....	99
	Kuvien tulkinta yhdessä keskustellen .....	105
	Ongelmanratkaisu, kehittäminen ja suunnittelu .....	111
	Kerronta, kuuntelu ja toisen kohtaaminen .....	115
	Dramatisointi .....	120

6.3.2	Ennalta suunnitteleman toiminta – merkitysten avoimeksi jättäminen .....	122
	Autenttiset vieraskieliset tilanteet kohtaamisissa .....	123
	Muu kanssakäyminen opintojaksolla .....	134
6.4	Opiskeltavana aiheena <i>Vanhukset</i> – yhden opiskelu- aamupäivän kuvaus .....	155
6.4.1	Toiminnan kuvaus ja merkitys .....	156
6.4.2	Vieraan kielen oppimisympäristö .....	165
6.4.3	Oppiminen .....	167
6.4.4	Opettaminen .....	169
6.4.5	Tieto ja tietäminen .....	170
6.4.6	Mitä opiskelijat kertoivat opiskelusta .....	173
6.5	Autobiografinen refleksiivinen vieraan kielen opetus opiskelijoitten kokemana .....	174
6.5.1	Tutkimuskysymykset ja lukutavat .....	174
6.5.2	Opiskelijoitten oppimispolut .....	178
6.5.3	Opiskelijoitten kokemusten merkitys opettajalle .....	204
6.5.4	Lähestymistavan toteutumisen onnistuneisuus .....	209
6.5.5	Lähestymistavan toteutumisen estyminen .....	222
7	Kolme tarinaa vieraan kielen oppimisesta – hyvää oppimista etsimässä .....	226
7.1	Tutkimuksen lähtökohta, tarkoitus ja päämäärä .....	226
7.2	Tutkimusaineisto, tutkittavat ja metodi .....	228
7.3	Tutkimuksen kulku .....	231
7.3.1	Tarinoiden kirjoittamisen ohjeistus ja tarinat .....	231
7.3.2	Tulkintatekstit .....	244
7.3.3	Keskusteluhaastattelut .....	250
7.4	Mitä kolmen opiskelijan tarinat kertovat oppimisesta? ....	258
7.5	Muistelemine pedagogisena toimintana .....	261
8	Tutkimuksen päättyessä .....	264
	Lähteet .....	271
	Liitteet .....	289
	Summary .....	305





# TIIVISTELMÄ

## Vieras kieli oman tarinan kieleksi

### – Autobiografinen refleksiivinen lähestymistapa vieraan kielen oppimisessa ja opettamisessa

Tutkimukseni on pyrkimystä ymmärtää, mitä holistinen ihmiskäsitys ja sen ehdot täyttävä tutkiminen ja opettaminen ovat. Tutkimuksessani ymmärrän vieraan kielen oppimisen ja opettamisen autobiografisena refleksiivisenä maailmassa olemisena. Pyrin suunnittelemaan ja toteuttamaan oppimistoimintaa tästä näkemyksestä käsin tutkimalla ja kuvaamalla tässä toiminnassa syntyviä merkityksiä ja niiden yhteyksiä konkreettisiin ilmiöihin. Tutkimuksellani kysyn, mitä holistiselle ihmiskäsitykselle perustuva vieraan kielen oppiminen ja opettaminen voivat olla ja miten niitä voi tieteellisesti tutkia ja kuvata. Kysyin myös, millainen toiminta ja oleminen edistää ja millainen estää tälle näkemykselle perustuvaa oppimista ja opettamista sekä millaisena toiminta näyttäytyy opettajan ja opiskelijoitten kokemuksissa.

Tutkimukseni metodologia on fenomenologinen ja hermeneuttinen. Tutkin vieraan kielen oppimista ja opettamista itse tutkittavan ilmiön sisällä ollen ja siinä mukana olevana. Lähdin liikkeelle ihmiskäsityksen tutkimisesta ja etenin kysymyksiä asettamalla, aineistoa tematisoimalla ja vertaamalla sitä ennalta ja tutkimuksen aikana asettamiini kysymyksiin. Tarkoituksenani oli siten tutkimuksellisesti luoda ja tutkia merkitysrakenteita, joista käsin sekä yksittäisten opiskelijoitten että opettajan ja koko opiskeluryhmän toimintaa (vieraan kielen oppimista ja opettamista) voidaan jälkikäteen ymmärtää ja arvioida. Pyrin luomaan ja kehittämään sellaisia toiminta- ja tutkimistapoja, jotka olisivat mahdollisia myös muille opettajille opetuksessaan. Rinnastin siis tutkimisen ja opettamisen osoittaakseni niiden ja niihin kohdistuvan tutkimistoiminnan yhteisen perustan. Etsin oppimistoiminnan muotoja ja niille annettavia merkityksiä, jotka mahdollistaisivat vieraan kielen opetuksen jatkuvan ja samalla aina uuden, ainutkertaisen menetelmällisen kehittämisen.

Autobiografinen on tutkimuksessani läsnä monin tavoin. Oppimisessa ja opettamisessa se kuvaa kieltä ja ammatillisia sisältöjä omakohtaistavan oppiaineksen ja tutkimisessa tutkimusaineiston ominaislaatuja. Myös vieraan kielen opetuksen ja oppimisen työmuoto, tutkimuksessa tutkimusmetodi on autobiografinen. Autobiografiseen työskentelyyn kuului tässä koetun, eletyn ja opitun pohdintaa ja arviointia, joka on aina omaa itseä ja itsen maailmasuhdetta muuttavaa, siis refleksiivistä. Autobiografinen ja refleksiivinen ovat tutkimuksessani toisaalta ilmiöitä jäsentäviä käsitteitä, toisaalta ilmiöiden ja tapahtumien laatuja.

Tutkimukseni keskeisin tulos on tutkimuksella perusteltu mahdollisuus nähdä vieraan kielen oppiminen ja opettaminen autobiografis-refleksiivisesti toteutettavissa olevana prosessina. Kuvaan konkreettisesti yhden vieraan kielen opintojakson, jossa kielen ja kohtaamisen taitoja opiskellaan sisältö-, toiminta- ja kokemuslähtöisesti. Kieli ohjaa ja auttaa näkemään yhteiskunnan, kulttuurin ja maailman tietyllä tavalla, jo etukäteen jäsennettynä, annettuna. Opetuksessa pyritään tämän jäsentämistavan tiedostamiseen ja sen ymmärtämiseen, että jäsentämistapaa voi myös muuttaa. Vieraan kielen oppiminen ja opettamisen määrittäminen opetukseen osallistuvien välisenä dialogina, jossa he kohtaavat ja tulkitsevat kokemuksiaan, uskomuksiaan ja arvojaan ja todellisuutta samalla muuttaen sitä. Näin toimimalla pyritään kehittämään sekä opettajan että opiskelijoitten refleksiivisyyttä, itseohjautuvuutta, valintojen tekemisen taitoa sekä kykyä kohdata ja kuunnella itseä ja toista. Dialogisen toiminnan tuloksena vieras kieli omakohtaistuu ja oppimisen mielekkäys lisääntyy.

Holistisen ihmiskäsityksen mukaisesti tutkimuksessa pyritään kielen käsitteisiin sidottua tietämistä syvällisempään tietämiseen, koko ihmisen parempaan ymmärtämiseen. Tutkimus laajennetaan koskemaan koko ihmistä. Siinä kuvataan ja tutkitaan vieraan kielen oppimista ihmisyksilön koko historian ja elämän kokonaisuudessa sekä kysytään, mistä hyvä vieraan kielen oppiminen syntyy. Tutkimuksessa kehitetään vieraan kielen opettamisen lähestymistapaa, jolla opettaja voisi ohjata opiskelijoitten muuttuvia oppimis- ja elämäntilanteita, erityisesti sellaisia, joissa käsitystä itsestä on sekä mahdollista että joskus välttämätöntäkin muuttaa. Tätä muutosta pyritään suuntaamaan siten, että myös opiskelijoitten kyky ohjata itse omaa elämäänsä kehitty. Muistelemisen ja muistojen työstäminen ovat tässä pedagogisia työmuotoja.

Autobiografisen refleksiivisen lähestymistavan mukaiseen ajatteluun kuuluu olennaisena osana avoimuus tulevaisuudelle, jatkuva tutkiminen ja kokeileminen. Siihen kuuluu myös sen kysyminen, mitä ja millaista autobiografinen refleksiivinen toiminta ja oleminen ovat ja voisivat olla. Tutkimukseni keskeisenä tarkoituksena on nostaa kysymyksiä ja lähtökohtia keskustelulle siitä, miten opetukseen osallistuvat voisivat tulla otetuiksi mukaan kokonaisina ihmisinä (ei vain tiedollisina tai vain opiskelijan roolissaan) opiskelutilanteissa ja miten vieras kieli oppimisessa ja opettamisessa voisi olla lähempänä oikeaa, aitoa merkitysten viestintää ja ihmisten kohtaamista. Vaikka näihin kysymyksiin löydettiin tässä kuvatussa opetus–tutkimusprosessissa toimivat vastaukset, tämäkin tutkimus jättää ne edelleen avoimiksi, jatkuvasti uudelleen kysyttäviki.

**Hakusanat:** autobiografinen, refleksiivinen, kokemus, autenttisuus, dialogi, vieraan kielen oppiminen, vieraan kielen opettaminen, sisältöpainotteinen, ammatillisesti suuntautunut, fenomenologinen metodologia, laadullinen tutkimus

“No theory of pedagogy can satisfy  
if it does not offer a perspective for  
the contradictions of daily life.

By identifying and clarifying  
the ordered and disordered norms  
and antinomies of the pedagogical life,  
we may find a basis for  
more thoughtful pedagogical action.”

Max van Manen 1991



# 1 JOHDANTONA LUKIJALLE

## 1.1 Tutkimuksen lähtökohta ja tutkimustehtävä

Olen ammatiltani vieraan kielen opettaja. Olen työskennellyt opettajana peruskoulussa, lukiossa, vapaan sivistystyön oppilaitoksissa, ammatillisen toisen asteen aikuiskoulutuksessa ja nuorisoasteella, ammattikorkeakoulussa sekä vieraan kielen opettajien opettajana yliopistossa. Koulutusjärjestelmämme on siis jotakuinkin kokonaisuudessaan minulle tuttu sekä kasvatustieteen opintojen että myös oman kokemuksen kautta. Vaikka tutkiminen tässä toteutetaan ammattikorkeakoulun sosiaalialan englannin kielen opetuksen kontekstissa, monipuolinen työkokemukseni opettajana on antanut minulle hyvän näköalapaikan tutkittavaan ilmiöön ‘vieraan kielen oppiminen ja opettaminen’ myös koko koulutusjärjestelmämme näkökulmasta.

Omaan tapaan toimia vieraan kielen opettajana on ymmärrettävästi vaikuttanut koko elämäkokemukseni, oma autobiografiani, aina lapsuuden kodistani ja ensimmäisistä koulukokemuksistani saakka. Mahdollisuus työskennellä koulujärjestelmämme eri asteilla ja eri alojen oppilaitoksissa sekä kasvatustieteelliset ja yhteiskuntatieteelliset opinnot kielitieteellisten opintojen lisäksi ovat avartaneet käsityksiäni ihmisestä ja ihmisen oppimisesta monin tavoin. Jo ensimmäisessä päätoimisessa työpaikassani sisäoppilaitoksessa, jossa työskentelin ympärivuorokautisesti monella tavalla vaikeuksiensa kanssa kamppailevien nuorten opettajana, ymmärsin, ettei vieraan kielen opettajan työ ole vain kielen opettamista, vaan sen on onnistuakseen oltava myös yhdessä kul-

kemista koko ihmisen ja ihmisryhmän kanssa. Tälle ajatukselle sain tukea opettajankoulutuksessa, johon osallistuin kolmen vuoden työssäolon jälkeen.

Minuun ihmisenä ja opettajana on vaikuttanut monella tavoin yhteistyö Tampereen opettajankoulutuslaitoksen tutkimus- ja kehittämissuunnitelmissa. Niiden aikana ja myöhemminkin erilaisten keskustelujen virittämiä ajatuksia pohtimalla, kirjallisuutta lukemalla sekä koko ajan samanaikaisesti opettajan työtä tekemällä vieraan kielen oppiminen ja opettaminen alkoi avautua ensisijaisesti opiskelijoitten maailmoista, heidän kokemuksistaan lähtevänä toimintana. Ensimmäiseen projektiin *Äidinkielen ja englannin kokonaisvaltaisen oppimisen ala-asteen opetuskokeilu* (ks. Kohonen 1987; Kohonen & Lehtovaara 1986; 1988; 1990) osallistuin heti valmistuttuani opettajaksi. Tässä perehdyin vieraan kielen opetussuunnitelman kehittämiseen (ks. Jaatinen & Kohonen L. 1990) sekä selvitin opettajien kokemuksia heidän opetus- ja kasvatustyöstään sekä erityisesti opetuksen toteuttamiseen liittyviä valintoja haastattelemalla kokeiluun osallistuneita opettajia (ks. Jaatinen 1990). Toisessa projektissa *Sosiaalialan työssä syntyvät ja ylläpidettävät merkitykset* (ks. Lehtovaara & Jaatinen 1994; 1996) kiinnostuin pohtimaan syvällisemmin omaa työtäni erityisesti Maija Lehtovaaran (1992), Lauri Rauhalan (1978a; 1978b; 1978c; 1981; 1983; 1989; 1992; 1993; 1994; 1996), Juha Varton (1991; 1992a; 1992b; 1993) ja Veli-Matti Värrin (1994a; 1994b) ajatusten pohjalta. Perehdyin merkityksen paradigmaan, ja kiinnostukseni siltä pohjalta nousevaan tutkimukseen kasvoi. Holistisen ihmiskäsityksen sisältöä miettiessäni ymmärsin uudella tavalla ihmisen historiallisuuden, autobiografian, merkityksen kaikessa, myös vieraan kielen oppimisessa ja opettamisessa. Käsitteeni kielen merkityksestä opettamallani ammattialalla, sosiaalialalla, ja sen eri työtehtävissä myös syvenivät.

Kiinnostukseni ryhtyä tutkimaan vieraan kielen oppimista ja opettamista opinnäytetyönä sai lisää tukea vuosina 1997 ja 1998, jolloin osallistuin kokemuksellista vieraan kielen oppimista ja opettamista käsittelevän kirjan *Experiential learning in foreign language education* kirjoittamiseen (ks. Kohonen, Jaatinen, Kaikkonen & Lehtovaara 2001). Yhteisöllisen työskentelytapamme koin kannustavana. Kokoonnuimme säännöllisesti keskustelemaan kirjan sisällöstä, luimme, arvioimme ja kom-

mentoimme toistemme tekstejä sekä keskustelimme kirjan sisältöä laajemminkin vieraan kielen opetuksesta ja tutkimuksesta. Kirjan tekemisen aikana tutkimukseni aihe alkoi hahmottua ja täsmentyä. Kirjoitin tuona aikana kaksi artikkelia, jotka molemmat käsittelivät jo jollakin tapaa tutkimusaiheittani (ks. Jaatinen 1998; 2001a). Samaan aikaan oppilaitoksessani alkoi ammattikorkeakoulukokeilu (1997–2000), joka innosti ja velvoittikin opetuksen uudelleen miettimiseen ja oman työn uudelleen arviointiin.

Kokeilun aikana keräsin jokaiselta opettamaltani opintojaksolta systemaattisesti aineistoa arvioidakseni itseni ja opiskelijoitteni työskentelyä ja oppimista. Tuo sisällöltään hyvin myönteinen aineisto edelleen tuki ajatusta tutkia enemmän ja laajemmin omaa vieraan kielen opetusta ja opiskelijoitten kokemuksia siitä. Aineistoa olen käyttänyt tausta-aineistona myös tässä tutkimuksessa. Vuosina 1998 ja 1999 luin monipuolisesti ja laajasti tutkimusaiheeseeni liittyvää kirjallisuutta, keväällä 2000 kokosin aineiston opettamaltani yhdeltä opintojaksolta ja keväällä 2001 täydensin aineistoani kolmen opiskelijan autobiografisilla kirjoituksilla ja niitä tarkentavilla keskusteluhaastatteluilta. Luin kirjallisuutta, kokosin aineistoa, tulkitsin sitä sekä kirjoitin työtäni vuosina 1998–2002 koko ajan samanaikaisesti opetustyöni kanssa. Konteksti, johon tutkimus asettuu, on ammattikorkeakoulun sosiaalialan englannin kielen opetus, sosiaalialan opiskelijat ja minä heidän opettajanaan. Uskon, että tämä ei kuitenkaan rajoita lukijaa ajattelemaan lähestymistavan toteuttamisen sopivuutta vain korkeakouluasteelle, ammatillisesti suuntautuneeseen tai vielä suppeammin vain sosiaalialan vieraan kielen opetukseen. Laajan ja monipuolisen työkokemukseni perusteella pystyn näkemään tässä raporttoimani (vieraan) kielen oppimisen ja opettamisen tavan mahdollisuudet myös muiden ammattialojen ja oppilaitosten konteksteissa. On kuitenkin muistettava, että jokainen oppilaitos, opettaja, opetusryhmä ja opetustilanne on aina erilainen, joten minkään toiminnan tarkka jäljittely sellaisenaan ei ole järkevää eikä mahdollistakaan.

Oman opiskelu- ja työurani aikana kieltenopetus on kehittynyt paljon, erityisesti viestintätaitojen opiskelun osalta. Myös käsitys opetuksen päämääristä on laajentunut kielen opettamisesta kulttuurienvälisen viestinnän opettamiseen. Vieraan kielen opetuksen taso Suomessa on

mielestäni korkea, mikä olen voinut todeta osallistuessani useisiin kieltenopettajien kansainvälisiin koulutuksiin Englannissa ja Skotlannissa. Mahdollisuus vertailla opetussuunnitelmia ja opetuskäytäntöjä sekä kielten oppimateriaaleja maailmanlaajuisesti saman alan kollegojen kanssa on antanut aihetta arvostaa suomalaista vieraan kielen opetusta, oppimateriaalien tasokkuutta ja sekä opettajien että opiskelijoitten osaamista.

Kuitenkin muutamat, ihmisenä kasvamisen kannalta mielestäni hyvin tärkeät asiat ovat olleet jatkuvasti kysymyksinä mielessäni. Näille kysymyksille olen hakenut vastauksia paitsi kirjallisuudesta ennen kaikkea keskustelemalla opiskelijoitten kanssa, havainnoimalla omaa opetustani ja erilaisin omin kokeiluin. Usein miettimiäni kysymyksiä ovat esimerkiksi seuraavat. Vaikka lähes kaikki ihmiset oppivat ymmärtämään ja käyttämään äidinkieltään melko vaivattomasti, miksi vieraan kielen oppiminen niin usein koetaan vaikeana ja työläänä? Voisiko tapa opettaa kieltä olla yksi vaikeutta aiheuttava tekijä? Johtaako opetus, jossa kieli irrotetaan opiskelijoitten omista maailmoista ja opetettavista sisällöistä ja jossa kieltä opetetaan pelkkänä koodina, sanoina ja rakenteina, irrallisina kielioppilauseina ja opetusta varten liian valmiiksi tehdyistä aineistoista siihen, että niiden omakohtainen työstäminen jää tekemättä ja käsiteltävä aihe jää itselle vieraaksi? Voitaisiinko vieraan kielen oppimista kehittää autenttisemmaksi, ihmiselle luonnollisemmaksi toiminnaksi, lähemmäksi toisaalta ihmisen omaa, sisäistä elämää ja toisaalta lähemmäksi luokan ulkopuolista elämää? Miten niin monille (hyvinkin menestyneille) opiskelijoille on jäänyt kehittymättä usko ja varmuus omalla kielitaidolla selviämiseen, ja miten niin monille opiskelijoille on jäänyt aiemmista opinnoista jännittämistä ja pelkoja vieraan kielen puhumista kohtaan? Keskitytäänkö kielenopetuksessamme liikaa ihmisen tiedollisen ja älyllisen puolen kehittämiseen, jolloin tunte-elämän asiat, esimerkiksi surut, ilot ja pelot eivät tule kielen piiriin, kieleen? Eikö omien kokemusten ja tuntemusten kertomiselle ole mahdollisuutta? Voisiko ihmisen kokonaisuuden huomioonottamiselle jäädä enemmän tilaa oppitunneilla? Miksi opiskelijat tekevät niin vähän omaa oppimistaan koskevia aloitteita? Miksi opettajan oletetaan tekevän myös heitä koskevia valintoja heidän puolestaan? Millaisen toiminnan ja olemisen opiskelijat kokisivat myönteisenä ja tehokkaana ja



miten he voisivat siihen myös itse sitoutua ja osallistua mahdollisimman täysimääräisesti?

Ammattikorkeakoulun opettajana pohdin jatkuvasti myös kysymystä, mikä kielitaidon merkitys on opiskelijoille heidän tulevassa ammatissaan, mitä kielen osaaminen on heidän ammatti- ja elämäntaitonaan ja miten kieltä voisi opettaa nämä seikat tiedostaen. Yhdeksi päämääräksi kiteytettyä: Olen työkokemukseni kannustamana halunnut kehittää vieraan kielen oppimista ja opettamista inhimillisemmäksi, elämänläheisemmäksi ja oikeaa, aitoa viestintää sisältäväksi, opiskelijoitten kanssa yhdessä toteutettavaksi toiminnaksi ja olemiseksi, joka mahdollistaa osallistujien kielen oppimisen kokonaisvaltaisena prosessina, jossa oppija voi olla mukana mahdollisimman kokonaisena ihmisenä.

Näistä lähtökohdista ja pohdintoista muotoutuivat tutkimustehtäväni:

1. Mitä holistiselle ihmiskäsitykselle perustuva vieraan kielen oppiminen ja opettaminen voivat olla?
2. Miten holistiseen ihmiskäsitykseen perustuvaa vieraan kielen oppimista ja opettamista voi tieteellisesti tutkia ja kuvata?
3. Millainen opettajan ja opiskelijoitten toiminta ja oleminen edistää holistiselle ihmiskäsitykselle perustuvaa vieraan kielen oppimista ja opettamista? Millainen toiminta ja oleminen estää sitä?
4. Millaisina holistiseen ihmiskäsitykseen perustuva vieraan kielen oppiminen ja opettaminen näyttäytyvät opiskelijoitten kokemuksissa?

Holistiseen ihmiskäsitykseen perustuvan vieraan kielen oppimisen ja opettamisen olen tutkimuksen kuluessa täsmentänyt käsitteeksi **autobiografinen refleksiivinen vieraan kielen oppiminen ja opettaminen**. Käsite korostaa kahta holistiseen ihmiskäsitykseen sisältyvää keskeistä ajatusta, jotka mielestäni muodostavat myös vieraan kielen oppimisen ydinmerkitykset: ihmisen historiallisuus sekä ihmisen itseään ja maailmaa muuttava olemassa oleminen, jossa kielellä on avainasema.

## 1.2 Tutkimuksen viitekehys, teoreettinen ja metodologinen perusta

Vieraan kielen oppimisen ja opettamisen sekä sen tutkimisen näen monitieteisenä toimintana, en pelkästään soveltavana kielitieteenä. Tätä näkemystä kuvastaa myös tutkimukseni lähdekirjallisuus, jota olen käyttänyt työni teoreettista perustaa luodessani.

Tutkimukseeni sisään rakennettu ajattelu, sen teoreettinen perusta, ontologia, holistinen ihmiskäsitys ja siitä johdettava käsitys oppimisesta ja tutkimisesta ihmisen koko situaatiota koskevana ovat peräisin *fenomenologisesta filosofiasta*. Tutustuin Lauri Rauhalan ja Juha Varton koko tuotantoon. Rauhalan (1994, 25) ihmistä koskevan tieteen määritelmä sopii hyvin kuvaamaan tutkimustehtävääni kokonaisuudessaan: *“Tiede voitaisiin ihmisen kohdalla määritellä siten, että se on toimintaa, jossa tavoitellaan ilmiöiden ymmärtämistä ja etsitään keinoja vaikuttaa niiden kulkuun.”*

Tutkimukseni aineisto on valtaosin autobiografista kerrontaa. Aineistoa paremmin ymmärtääkseni ja käsitelläkseni sitä kohdallisesti tutustuin elämäkerralliseen tutkimukseen kolmesta näkökulmasta käsin. Perehdyin *elämäkerrallisen tutkimuksen traditioon* (esimerkiksi Bertaux 1981; Castelnovo-Tedesco 1978; Kohli 1981; Titon 1980), *uudempaan suomalaiseen elämäkerralliseen tutkimukseen* (esimerkiksi Antikainen & Huotelin 1996; Huotelin 1992; 1996; Saarenheimo 1988; 1991; 1992; 1997; Tigerstedt 1990; Ukkonen 2000; Vilkkö 1988; 1997) sekä *erityisesti opettajuuteen liittyvään elämäkerralliseen tutkimukseen* (esimerkiksi Albertini & Meath-Lang 1986; Ayers 1990; Beattie 1995; Benyon 1985; Butt & Raymond 1992; Carter 1994; Casey 1990; Cole 1990; Connelly & Clandinin 1994; Cotterill & Letherby 1993; Doll 1998; Edgerton 1991; Goodson 1992; Goodson & Cole 1994; Graham 1991; Grumet 1976; 1990a; 1990b; Kelchtermans & Vandenberghe 1994; Knowles 1993; 1994; Knowles & Holt-Reynolds 1994; McAdams 1988; Meath-Lang 1990; 1992; Meath-Lang & Albertini 1989; Merriam & Clark 1993; Noddings 1981; 1984; 1991; Salvio 1990; Solas 1992; Witherill & Noddings 1991).

Vieraan kielen opetuksen osalta perehdyin monipuolisesti vieraan kielen oppimista ja opettamista koskevan soveltavan kielitieteen lähteisiin. Niiden paljoudesta valitsin tutkimukseni kielitieteelliseksi perustaksi kolme osa-aluetta: *ammattillisesti suuntautunut (vocationally-oriented, ESP, EAP) ja sisältöpainotteinen (content-based) vieraan kielen opetus* (esimerkiksi Bhatia 1993; Brinton, Snow & Wesche 1989; Egloff & Fitzpatrick 1997; Grindsted & Wagner 1992; Hutchinson & Waters 1987; Jordan 1997; Robinson 1991; Swales 1990; Willis 1996), *kielenopetuksen suunnittelu ja opetussuunnitelmat* (esimerkiksi Boomer 1992a; 1992b; Nunan 1988a; 1988b; Onore 1992; Yalden 1987) sekä *kokemuksellinen (experiential) ja kulttuurienvälinen (intercultural) vieraan kielen opetus* (esimerkiksi Byram 1989; 2002; Kaikkonen 1994; 1995; 1998; 1999; 2000; 2001; 2002; Kohonen 1997; 1998a; 1998b; 2000; 2001a; 2001b; 2002; Kohonen & Lehtovaara 1986; 1988; 1990; Lehtovaara 1998; 2001a; 2001b; van Lier 1996).

Ammattillisesti suuntautuneessa vieraan kielen opetuksessa kieliopin-  
tojen orientaatio lähtee kielenoppimisesta osana ammattitaitoa. Opiskeltavat sisällöt ja oppimistoiinnin muodot nousevat paitsi opiskelijoitten kokemusmaailmasta myös heidän ammattialastaan. Ymmärtääkseni paremmin opiskelijoitten ammatillista maailmaa käytin lähdeaineistona myös *sosiaali- ja terveysalan lähteitä*, joista avartavimmat ja sen vuoksi tärkeimmät ovat julkaisu *Sosionomin (AMK) ydinosaminen* (2001) sekä Anna Metterin ja Pirkko-Liisa Rauhalan (1993) kokoama artikkelikokoelma, jossa sosiaalialan eri työtehtävissä työskentelevät kertovat työympäristöstään, tehtävästään, kokemuksistaan ja tuntemuksistaan.

Tutkimukseni kohteena on ihminen, opettaja ja opiskelijat ja ihmisten maailmat, opettajan ja opiskelijoitten elämismaailmat. Tutkijana, tässä myös opettajana, olen sekä tutkijana että tutkimuskohteena ja tarkastelen tutkittavaa ilmiötä, autobiografista refleksiivistä vieraan kielen oppimista ja opettamista, ilmiön sisältä käsin, mukana olevana. Tutkimukseni kohteena ovat tajunnan ilmiöt, opiskelijoitten ja opettajan oppimista ja opettamista koskevat kokemukset ja merkitykset, sekä yksilöitten elämäntilanteet, situaatiot, sellaisina kuin ne ilmenevät kunkin opetustilanteeseen osallistuvan ihmisen tajunnassa.

Tutkimustoiminta tapahtuu siten merkityksen paradigmassa ja tutkimisen tarkoitus on kuvailla sekä tutkijan että tutkittavien subjektiivista maailmankuvaa ja sen muuttumista vieraan kielen oppimisen ja opettamisen kontekstissa. Tutkimuksessa pyrin noudattamaan hermeneutiikan mukaista tulkintaa ja ymmärtämisen periaatteita (ks. Varto 1992a, 59–63, 65–68), joiden avulla on mahdollista erottaa erilaiset lukutavat toisistaan, oman ja toisten, ja siten päästä lähemmäksi myös muitten (esimerkiksi vieraan kielen opiskelijoitten) lukutapoja. Tulkinta tapahtuu vertaamalla tutkittavaa aineistoa tutkijan lähtöoletuksiin, tematisointiin ja ennalta asetettuihin kysymyksiin, jotka täsmentyvät ja/tai muuttuvat. Tulkinnan tarkoituksena on etsittävien laatujen löytäminen ja tutkittavan kohteen parempi ymmärtäminen.

Tutkimusmetodologiset lähteet edustavat kahta tutkimuksellista suuntausta. *Narratiivinen tutkimusmetodologia* näyttää tällä hetkellä olevan yleisempi metodologinen valinta autobiografista aineistoa käsiteltäessä, (esimerkiksi Aldridge 1993; Bakhtin 1981; Cotterill & Letherby 1993; Josselson 1995; 2000; Miller 1991; Saarenheimo 1997; Stanley 1990; 1993; 1995; Vilkkonen 1997; Ukkonen 2000). Tässä tutkimuksessa nojaudun kuitenkin ensisijaisesti *fenomenologiseen lähestymistapaan* (esimerkiksi Becker 1992; Giorgi 1988; Lehtovaara J. 1994a; 1994b; Lehtovaara M. 1992; 1994; 1996; Perttula 1995; 1998; Polanyi 1962; Rauhala 1978a; 1978b; 1978c; 1981; 1983; 1992; 1993; 1996; 1998; Schütz 1966; van Manen 1984; 1989; 1991; Varto 1991; 1992a; 1992b; 2001; Värrinen 1994a; 1994b; 1997).

Varton (1992b, 122) mukaan tieteelliselle tutkimukselle ei ole olemassa valmista metodologiaa ennen tutkimusta – uutta tutkimusta varten on kehitettävä aina uusi menetelmä. Uurtimo (1999) toteaa, että tutkimusmetodi, kuten elämäntapakin, on tutkijan luotava itse. Sen ei kuitenkaan tarvitse olla uudenlainen tai erilainen vain erilaisuuden vuoksi. Olennaista on, että siihen on päädytty omaa näkemystä kuuntelemalla, oman pohdinnan ja tietoisien valintojen kautta. (Uurtimo 1999, 52.) Tutkimuksessani pyrin löytämään tarkoitukseeni sopivat tutkimismenetelmät (, jotka tässä katsannossa ovat myös opetusmenetelmiä,) tutkittavan ilmiön sisältä käsin, ennen kaikkea tutkimuksen sisällöistä (oppimistilanteissa havaituista ja tulkituista ilmiöistä ja oppimistilan-

teissa syntyvistä merkityksistä), tutkimustoiminnan tematisoinnin ja aineiston erittelemisen kautta.

Tarkoituksenani on siten tutkimuksellisesti rakentaa vieraan kielen opintojaksolla niitä mielellisiä kokonaisuuksia ja merkitysrakenteita, joista käsin sekä yksittäisten opiskelijoitten että opettajan ja koko opiskeluryhmän toimintaa (oppimista ja opettamista) voidaan jälkikäteen ymmärtää ja arvioida. Tällaisen prosessin kautta pyrin löytämään oppimistoiminnan muotoja ja niille annettavia merkityksiä, jotka mahdollistavat vieraan kielen opetuksen jatkuvan ja samalla aina uuden, ainutkertaisen menetelmällisen kehittämisen. Pyrin tutkivaan opettajuuteen eli löytämään ja osoittamaan vieraan kielen oppimisen ja opettamisen ja siihen kohdistuvan tutkimustoiminnan yhteisen perustan.

### 1.3 Tutkimuksen rakenne

**Tutkimukseni luvussa kaksi käsittelem opettajuutta koskevaa tietoa ja tietämistä autobiografisen opetus- ja kasvatustyön tutkimisen näkökulmasta.** Määrittelen ensin autobiografisessa tutkimuksessa käytettäviä keskeisimpiä käsitteitä, millaista tietoa autobiografinen tieto on ja miten itsestä ja toisesta voi tietää. Pohdin, mitä oman opetustyön tutkiminen pohjimmiltaan on ja millaiselle tiedolle sen tulisi perustua. Tämä pohdinta johdattaa myös käsittelemään minää itsestä tietäjänä ja kertojana eli auto/biografisen minän käsitettä sekä autobiografisen tiedon luonnetta tutkimisessa muistin ja muistamisen näkökulmasta katsottuna.

**Luku kolme luo perustan autobiografisen refleksiivisen vieraan kielen opetuksen tutkimiselle merkitystutkimuksena.** Määrittelen ensin, mitä holistinen ihmiskäsitys on minulle Raili Kaupin, Lauri Rauhalan ja Juha Varton filosofista ajattelua tulkiten. Sen jälkeen tarkastelen, mitä holistiselle ihmiskäsitykselle perustuva tutkimusote, merkityksen paradigman mukainen tutkimus pohjimmiltaan tarkoittaa. Kuvaan ja perustelen ontologisen ratkaisuni, joka muodostaa empiirisen työni perustan: se kohdentaa tutkimukseni sen tutkittavan todellisuuden osaan, jonka olen asettanut tutkimukseni kohteeksi ja ohjaa tutki-

musmenetelmäratkaisujani konkreettisiksi tutkimustoimenpiteiksi. Merkityksen paradigman keskeiset käsitteet ja myös oman tutkimukseni ydinkäsitteet, kokemus ja kieli, tulevat myös määritellyiksi. Luvun lopussa käsittelen vielä metaforan merkitystä uusia merkityksiä luovana, kielen käsitteisiin perustuvaa tietämistä laajentavana voimana kielessä.

**Tutkimukseni metodologiset sitoumukset, jotka saavat perustelunsa merkityksen paradigman mukaisesta ajattelusta, esitän luvussa neljä.** Sitoumuksissa noudatan Varton (1992a) laadullisen tutkimuksen ohjeistoa. Tutkimuksessani olen sekä tutkijana/opettajana että tutkimuksen kohteena eli tutkin tutkittavaa ilmiötä sen sisällä ollen, siinä mukana olevana. Tutkijan/opettajan ennakko-oletukset eli tässä tapa ymmärtää kielen oppimisen ja opettamisen kokonaisuus ennen tutkimusta kuin myös koko ajan tutkimuksen kuluessa on olennaisen osa tutkimuksen sisältöä.

Luvussa viisi kuvailen oman viitekehyselni, josta käsin toteutin opetukseni, josta käsin tutkimukseni siis toimintani sekä opettajana että tutkijana on käsitettävissä, ja josta käsin tutkimuksessani tehdyt tulkinnat ja johtopäätökset ovat lukijan arvioitavissa. Käsittelen ensin vieraan kielen opetuksen päämääriä ja suunnittelun periaatteita kielen opetussuunnitelmaa käsittelevien tutkimusten ja lähteitten pohjalta. Sen jälkeen määrittelen oman suunnitteluni lähtökohdaksi sisältö-, toimintaja kokemuslähtöisyyden. En puhu vain kielitaidon oppimisesta ja opettamisesta, vaan laajennan käsitteen kielen ja kohtaamisen taitojen oppimiseksi ja opettamiseksi. Kuvailen, mitä ymmärrän tällaisella toiminnalla ja pohdin myös kielen ja kohtaamisen taitojen opiskelemisen merkitystä ihmisenä olemiselle ja sosiaali- ja terveystieteiden ammatissa toimimiselle.

Luku kuusi aloittaa tutkimukseni empiirisen osuuden. Siinä kuvaan ja arvioin autobiografisen refleksiivisen *lähestymistavan toteutumista vieraan kielen opintojaksolla* kolmesta näkökulmasta.

*Opintojaksolla tapahtunut:*

vieraan kielen opiskelun muodot, tilanteet, toiminta ja tunteet

*Yhden aamupäivän kuvaus:*

sisällöt, toiminta ja kokemukset integroituna kokonaisuutena

*Opintojakso opiskelijoitten kokemana:*  
oppimispolut ja kokemusten sisällöt

Jaan kahteen osaan *opintojaksolla tapahtuneen:*

*Ennalta suunnitellun alueeseen,*

jossa kuvaan opetuksessa käyttämiäni avoimia vieraan kielen omakohtaistamiseen suuntaavia tehtäviä ja niiden toteutumista opintojaksolla

*Ennalta suunnittelemattoman alueeseen,*  
jossa tarkastelen

opintojakson kohtaamisissa syntyneitä  
*autenttisia vieraskielisiä tilanteita*

ja *muuta kanssakäymistä*  
opintojaksolla

*Yhden opiskeluaamupäivän kuvauksella* pyrin tarkastelemaan autobiografisen refleksiivisen opiskelun toteutumista kokonaisuutena, en erillisinä tilanteina tai tehtävinä. Sisällöllisen, toiminnallisen ja kokemuksellisen eheyden kuvaaminen oppituntien etenemisessä on tavoitteenani. Opiskeluaamupäivällä tapahtuneen kuvauksen ja tulkinnan jälkeen kysyn, *mitä tässä kontekstissa ovat vieraan kielen*

oppimisympäristö,

oppiminen,

opettaminen,

tieto ja tietäminen

Autobiografisen refleksiivisen vieraan kielen *opetuksen toteutumista opiskelijoitten kokemana* kuvaan kahdesta näkökulmasta:

*Jokaisen henkilökohtaisena polkuna, jossa kuvauskohteeni ovat:*

Opiskelijan kokemukset ja toiveet opintojakson alussa

Kokemukset jakson puolivälissä

Käsitykset vieraan kielen oppimisesta ja opettamisesta: ydinkäsitteet

Opintojaksoa koskevat tuntemukset

Jakson lopussa palautettujen itsearviointien sisällöt

*Opiskelijoitten kirjoittamien kokemusten sisältöjä tulkitsemalla.*

Tässä tarkastelen opintojaksoa arvioivaa aineistoa siitä nostamieni teemojen avulla. Sidon tarkasteluuni opiskelijoitten äänet liittämällä otteita opiskelijoitten arvioinneista sellaisenaan. *Tarkastelun näkökulmina* ovat

Lähestymistavan toteutumista  
*edistävää toiminta*

Lähestymistavan toteutumista  
*estävää toiminta*



Olen pyrkinyt tutkimukseen, jossa tarkastelin tutkimuskohdetta kokonaisuutena. Tutkimuksessani olen rajannut tiettyjä tasoja tutkittavien teemojen löytämiseksi. Tutkittavat tasot pyrin palauttamaan ihmisen kokonaisuuteen, ihmisen koko elämäntilanteeseen hänen historiansa mukaan lukien, koska vain siten ihminen ja hänen toimintansa ovat kohdallisesti kuvattavissa. **Luvussa seitsemän tarkastelen vieraan kielen oppimista ja opettamista kolmen opiskelijan autobiografisesta kerrosta, heidän henkilökohtaisista historioistaan käsin.** Luvussa kuusi esitetty opintojakso näyttäytyy niissä vain pienenä palana elämän/vieraan kielen oppimishistorian isommassa palapelissä. Tutkimus tukee ajatusta vieraan kielen oppimisesta situationaalisenä, koko ihmistä ja ihmisen elämää koskettavana ilmiönä. Luvussa seitsemän tarkastelen, mitä kolmen opiskelijan tarinat kertovat heidän oppimisestaan ja mistä syntyy hyvä vieraan kielen oppiminen. Luvun lopussa pohdin vielä muistelemista pedagogisena, oppimista ja kasvamista edistävänä toimintana. **Luku seitsemän on siten paluu ihmisen kokonaisuuteen, autobiografiseen refleksiiviseen maailmassa olemiseen.**

## 1.4 Tutkimuksen kuvaustapa ja lukutapa

Tutkimuksessani silmiin pistävä piirre on näkyvillä olevan aineiston runsaus. Joitakin vuosia sitten tutustuin Lurijan teokseen (1996), joka sisälsi hänen kaksi tutkimustaan *Suurmuistaja* (vuodelta 1969) ja *Mies jonka maailma pirstoutui* (vuodelta 1973). Tutkimuksista muodostui minulle todellinen luku- ja oppimiselämys. Vaikka en tunne neurologiaa enkä neuropsykologiaa, pystyin täysin ymmärtämään tutkimusten kulun ja sisällön. Tunsin myös oppineeni, ehkä paremmin kuin yhdestäkään aiemmin lukemastani kirjasta, miten muisti toimii ja mikä muistin ja muistamisen merkitys on ihmisen elämässä. Tähän minua auttoivat erityisesti Lurijan runsaat ja yksityiskohtaiset tapauskertomukset, jotka toivat tutkittavien todellisuudet käsin kosketeltavan lähelle lukijaa koko elämäntilanteissaan tarkasteltaviksi.

Tällaiseen runsaaseen kuvaus- ja raportointitavan valintaan olen itsekin päätenyt paitsi kokemani lukuelämyksen innoittamana myös pit-

källisen pohdinnan tuloksena ja perustellusti. Pyrin siihen, että teorian yhteys elämään ja sen ilmiöihin säilyisi esillä ja nähtävänä. Nojaudun Rauhalan (1978b, 16–17) ajatukseen siitä, että ilmiöiden on annettava olla omissa yhteyksissään eikä havaintoja saa irrottaa yleistettäväiksi, koska ne saavat merkityksensä näissä yhteyksissään. Aineiston esillä pitämällä pyrin myös lisäämään tutkimukseni luotettavuutta. Vertaamalla tulkintoja aineistoon lukija pystyy näkemään, mistä tulkinnat on tehty ja miten johtopäätöksiin päästy. Tavoitteenani on myös saada tutkijan ja tutkittavien eli kanssatutkijoitten omat äänet mahdollisimman hyvin kuuluville tässä tutkimuksessa – tuoda opettajan ja opiskelijoitten vieraan kielen oppimisympäristö näkyville sellaisena kuin he sen kokevat ja kertovat.

Tällä tavoin raportoitu tutkimus edellyttää lukijalta perinteisestä tutkimusten lukutavasta poikkeavaa lukutapaa. Perinteisellä lukutavalla tarkoitan sellaista lukutapaa, jossa tulokset ovat luettavissa keskitetysti tutkimuksen yhdestä kohdasta, yleensä lopusta. Tässä tulos on tutkimuksella perusteltu mahdollisuus nähdä vieraan kielen oppiminen ja opettaminen autobiografis-refleksiivisesti toteutettavissa olevana prosessina. Prosessin ja sen toteuttamisen ymmärtämistä auttaa paitsi tehdyt tulkinnat tutkimusraportin eri kohdissa myös ja ennen kaikkea runsaat kuvaukset pienine yksityiskohtineen ja vivahteineen. Raportointitavallani haluan myös viestittää sitä elämän rikkautta, jota vieraan kielen oppiminen ja opettaminenkin voi sisältää. Vaikka lukutavan jokainen valitseekin itse, katson, että keskityttäessä pelkästään tulkintoihin ja johtopäätöksiin tutkimukseni tärkeimpien sisältöjen ymmärtäminen jää puolitiehen.

## 2 Tieto ja tietäminen – Autobiografinen näkökulma opettajuuteen

“Tieteen romantikot eivät halua jakaa elävää todellisuutta osatekijöihinsä. He eivät kuvaa elämän konkreettisten tapahtumien rikkautta abstrakteilla malleilla, jotka kadottavat itse ilmiöiden ominaisuudet.”

“Tieteellinen havainnointi ei ole pelkästään yksittäisten tosiasioiden puhdasta kuvaamista. Sen päätavoitteena on tarkastella tapahtumaa mahdollisimman monesta näkökulmasta. Lopulta meidän on löydettävä ne “sisäiset lait”, jotka tuottavat kunkin tapahtuman ainutlaatuisuuden yhteyksissään.”

(Otteet Lurijan omaelämäkerrasta *The Making of Mind* on julkaistu teoksen Lurija A. R. 1996 *Suurmuistaja (1969) & Mies jonka maailma pirstoutui (1973)* luvussa *Alkusanat (sivuilla 9–10)*, jonka on kirjoittanut Jerome S. Bruner, 1987.)

### 2.1 Oman opetustyön autobiografinen tutkiminen

Oman kokemuksen “kielellistäminen”, tulkinta ja pohdinta sekä tällaiselle toiminnalle pohjautuva opetustoiminnan ja opettajuuden kehittäminen on ollut yksi keskeisimpiä lähtökohtia 80-luvun lopun ja 90-luvun opettajien sekä perus- että täydennyskoulutuksessa. Didaktinen kirjallisuus on jatkuvasti korostanut näkemystä opettajasta itseään ja työtään koko ajan arvioivana, tutkivana ammattilai-

senä. Opettajia on ohjattu työstämään omaa kokemaansa, pohtimaan ja käsitteellistämään sitä käyttäen apuna samanaikaisesti opiskelemaansa, kokemuksiinsa jollakin tavoin liittyvää tai niitä sivuavaa teoreettista tietoa. Puhutaan tutkivasta opettajasta, jolla on reflektiivinen lähestymistapa omaan työhönsä. (Ks. esimerkiksi Grant & Zeichner 1984; Knowles 1993; Ojanen 1993; 1996; Zeichner & Liston 1987.)

Opetus- ja kasvatustyön kehittämiseen reflektoinnin avulla kuuluu Proctorin (1993, 93–94) mukaan seuraavat viisi toimintaa: kriittinen tarkastelu menneeseen, ammatillisen tietouden rakentaminen (opetusta koskevan teknisen, strategisen ja eettisen tietouden), hankitun ammatillisen tietouden käyttäminen kriittisesti uusissa tilanteissa, reflektiiviseen prosessiin vaikuttavien kriteerien monipuolistaminen sekä opettajan henkilökohtaisen kriteeristön kehittäminen reflektiivisen, kriittisen prosessin tuloksena.

Reflektiivisen lähestymistavan taustalla on käsitys siitä, että kokemuksia tieteellisten teorioitten avulla käsitteellistävä, kielen avulla tulkitseva ja jäsentävä toiminta auttaa opettajaa syvemmin ymmärtämään kokemaansa. Oman työn ja itsen uudelleen ymmärtämisen, “toisin näkemisen”, ajatellaan johtavan laadullisesti erilaiseen ja parempaan opetus- ja kasvatustoimintaan. Sinikka Ojanen (1997) määrittelee kokemuksen pohtimisen “älykkyyden terävöittämiseksi”. Hän kirjoittaa:

“Eivät aikuisten kokemukset tapahdu annettuina. Ne ovat aktiivisesti rakennettuja, selektiivisesti filteroituja; ihminen oppii tutkimalla kokemustaan probleemiratkaisun kaltaisessa prosessissa. Myös reflektiivisen opetuksen ja hyvän opettamisen perusnäkemysten välillä vallitsee linkki. Reflektiivinen opettaja lähestyy oppimista epävarmana, monimutkaisena prosessina, joka vaatii enemmän luovia ratkaisuja kuin standarditekniikkaa. Reflektiivinen opettaja on tietorikas, mutta hänen tietoutensa on persoonallistunutta, itserakennettua ja alati laajenevaa. Kriittisesti reflektiivinen opettaja on halukas ja vastuullinen tutkija, joka pyrkii saamaan selville, mitä opiskelijat kokevat, tietävät ja tuntevat.” (Ojanen 1997, 10.)

Käsitys kokemuksen pohtimisesta “älykkyyden terävöittämisenä” herättää kysymyksen, mitä ihmisen kokemus pohjimmiltaan on? Ojasen näkemysten mukaan reflektiivisen opettajan toiminnassa on kysymys

jonkinlaisesta “ammatin älyllistämisestä”, todellisuuden kielellisestä haltuun ottamisesta. Kokemusta käsitellään ikään kuin se olisi johonkin kirjoitettua, kielellistä “faktatietoa”, joka voidaan ottaa esille, problematisoida, “ratkaista” ja muuttaa. Kysymys kokemuksellisen tiedon luonteesta kielellisenä ja kielenulkoisena on kiinnostava, samoin kuin kysymys, miten kokemuksellista tietoa voi hankkia. Mitä ja miten toinen ihminen (opettaja) voi tietää toisen (opiskelijan) kokemuksesta? Voiko opettaja “saada selville”, mitä opiskelijat kokevat? Mitä esteitä, rajoituksia ja mahdollisuuksia kieli ja kerronta tuovat kokemuksen tutkimiseen?

Refleктоiva työn kehittäminen tapahtuu usein opettajan tekemistä muistiinpanoista nostettuja työn ongelmakohtia ja kysymyksiä lähtökohdanaan käyttäen. Tällainen lähtökohta johtaa Ojasen kuvaamaan ongelmanratkaisun kaltaiseen prosessiin. Opettajan esille nostamia kokemuksia ja tilanteita tarkastellaan kuitenkin usein yksittäisinä mieleen tulleina tapahtumina, irrallisina ihmisen koko merkityskokonaisuudesta, hänen muusta elämästään, ammatti- ja henkilöhistoriastaan. Omia kokemuksia tutkiva toiminta on eräänlaista menneen rekonstruointia, jossa opettajan iästä ja työhistoriasta riippuen toimitaan aikavälillä muutamasta pidetystä tunnista useita vuosikymmeniä kestäneeseen työkokemukseen. Miten eletty aika, kokemusten määrä ja kokemusten ketju vaikuttavat ihmisen kokemuksen sisältöön, tulkintaan ja kokemuksesta kertomiseen?

Tässä tutkimuksessa käsitän vieraan kielen oppimisen ja opettamisen tutkimisen omaelämäkerrallisena, autobiografisena tutkimisena, jossa tutkimisen kohteet ja tutkimusaineisto nousevat tutkivan (vieraan kielen opettajan ja opiskelijoitten) omasta kokemuksesta, subjektiivisesta elämismaailmasta. Tutkiminen tapahtuu antamalla merkityksiä kokemuksille ja löytämällä mieli erilaisille tapahtumille vieraan kielen opetuksen kontekstissa. Bertaux'n (1981, 7–8) mukaan omaelämäkerrallinen, autobiografinen tieto on kokemuksellista ja subjektiivista tietoa, jota yksilö on koennut elämänsä aikana ja joka on hänen itsensä muistin avulla retrospektiivisesti tuottamaa, suullisesti kertomaa tai kirjoittamaa tietoa itsestään ja omasta elämästään. Tällaisessa tietämisessä on kiinnostavaa ja kysymyksiä herättävää itsen ja toisten tietämisen sisäkkäisyys ja monikerroksisuus sekä tiedon monimuotoisuus.

Koska tutkija on tässä sama kuin opettaja ja kysymys on oman opetuksen tutkimisesta autobiografisen aineiston avulla, tarkastelen seuraavaksi opettajuutta ja opettajan työtä koskevaa tietoa ja tietämistä seuraavien teemojen avulla:

- Autobiografisessa tutkimuksessa käytettäviä käsitteitä
- Tieto ja tietäminen opetus- ja kasvatustyössä
- Autobiografisen tiedon luonne ja merkitys
- Autobiografisen tiedon muodot
- Minä tietäjänä ja kertojana – auto/biografinen minä
- Itsestä tietämisen mahdollisuudet ja rajat – muistin ja muistamisen näkökulma.

## 2.2 Autobiografisessa tutkimuksessa käytettäviä käsitteitä

Elämäkerrallista tietoa koskevassa tutkimuskirjallisuudessa on käytössä useita erilaisia, merkitykseltään läheisiä käsitteitä. Tavallisimmat englanninkieliset käsitteet ovat:

lifespän	autobiography	oral history	life story
life course	biography	life history	
	auto/biography	personal history	

Elämää sisällöllisesti kuvaavia käsitteitä ovat rakennetta kuvaava käsite 'elämänkaari' (lifespän), joka kuvaa biologista tai geneettistä näkemystä ihmisen elämästä, sekä prosessia kuvaava käsite 'elämäkulkku' (life course). Se tarkoittaa näkemystä ihmisen elämästä hänen elämäntoimintojensa ja tietoisuutensa näkökulmasta historiallisyyhteiskunnallisissa oloissa. Metodia kuvaavia käsitteitä ovat 'elämäkertametodi', 'elämäkerrallinen lähestymistapa' ja 'elämäkertatutkimus'. Kun erityisesti halutaan korostaa tutkittavan kohteen historiallista luonnetta käytetään tutkimustavan tai -näkökulman painotuksesta riippuen käsitteitä 'suullinen historia' (oral history) tai 'elämänhistoria' (life history) tai 'henki-

löhistoria’ (personal history). Käsitteellä ‘elämäkerta’ (biography) tarkoitetaan elämänkulun kirjoitettua jäsennyttä, jonka on tehnyt joku muu kuin elämäkerran kuvauskohteena oleva henkilö. ‘Autobiografia’ tai ‘omaelämäkerta’ (autobiography) on henkilön itsestään kirjoittama elämäнкуvaus. (Bertaux 1981, 7–11; Huotelin 1992, 16–18.)

Käsitteellä ‘elämäkertomus’ tai ‘elämäntarina’ (life story) tarkoitetaan henkilön vapaamuotoista kertomusta omasta elämästään, mitä hän pitää elämässään tärkeänä, merkittävänä ja kertomisen arvoisena. Se syntyy kertojan ja kertojaa kuuntelevan kielellisessä vuorovaikutuksessa, jossa pyritään saamaan haastateltavan oma ääni (voice) kuuluviin. Elämäkertomus kuvastaa kertojan persoonallisuutta, minäkäsitystä ja identiteettiä. (Bertaux 1981, 7–11; Huotelin 1992, 16–18.) Käsite ‘auto/biografia’ tai ‘oma/elämäkerta’ (auto/biography) on peräisin Liz Stanleyleltä. Käsite sisältää ajatuksen elämäkerrallisen tutkimusprosessin monitasoisuudesta. Kun tutkija lukee ja tulkitsee toisen kirjoittamaa elämäkerrallista aineistoa ja kirjoittaa siitä, hänen oma kokemusmaailmansa merkityksineen on olennainen ja poissulkematon osa tuota tutkimusprosessia. Omaelämäkerran kirjoittaminen taas on kirjoittamista jollekin. Siinäkin kirjoittavan minän ja muiden maailmat ovat ikään kuin sisäkkäisiä. Elämäkerrallisen tutkimuksen luenta- ja kirjoitusprosessiin tulisikin aina kuulua analyttinen itserefleksiivinen toiminta. (Stanley 1993, 47–48.)

Elämäkerta voidaan tutkia ainakin seuraavasta kolmesta näkökulmasta: Yksilön elämää voidaan kuvata ikään kuin ihmisestä ulkoapäin. Kuvataan tosiasioihin ja dokumentteihin tukeutuen elämänvaiheiden ja -tapahtumien kokonaisuutta eli mitä todella on tapahtunut. Tällöin kysymyksessä on 1) ‘objektiivinen elämäkerta’. Elämänkulkua voidaan tutkia myös kokemusten ja tulkinnan kautta, jolloin tutkitaan yksilön ajateltua eli subjektiivisesti miellettyä kuvaa itsestään ja elämästään. Kysymyksessä on tällöin 2) ‘subjektiivinen elämäkerta’. Yksilön kerrotun elämänjäsennyksen muodon, ilmaisuuden tai kerronnan tutkimisen tuloksena syntyy 3) ‘elämäkerta tarinana’. (Huotelin 1992, 73.)

Autobiografisessa tutkimuksessa, erityisesti silloin kun pyritään tarkastelemaan ihmisen elämää subjektiivisena elämäkertana, voidaan pitää perusteltuna hermeneuttista ja fenomenologista tutkimuksellista perustaa. Autobiografisessa tutkimuksessa pyritään analysoimaan ja

tulkitsemaan käsitteiden sisältöä ja yksilön elämäntapaan liittyviä merkityksiä. Kulttuurinen ja sosiaalinen todellisuus on pitkälti merkitysten läpäisemää ja ihmisyyhteisöjen elämä on merkitysten kautta olemassa. Yksilön autobiografia, hänen sisäinen maailmansa, koostuu merkitysrakenteista, joiden avulla hänen tietoisuutensa suuntautuu kohteisiinsa ja joiden avulla kokemus jäsentyy mielekkääksi kokonaisuudeksi. Tutkimuksen kohteena on kokevan subjektin oma tietoisuus, hänen subjektiivinen kokemuksensa todellisuudesta.

Fenomenologinen autobiografinen tutkimus on kokemuksen tutkimista. Kokemuksen ainutlaatuisuuden, ainutkertaisuuden ja yksilöllisen luonteen ymmärtämisessä ja kuvaamisessa keskeiseksi käsitteeksi nousee 'elämismaailma' (life-world). Huotelin (1992) määrittelee elämismaailman Alfred Schützia ja Thomas Luckmannia (1973) lähteenä käyttäen seuraavasti:

Elämismaailmalla tarkoitetaan ihmisen yksilöllisellä tavalla jäsentynyttä ja rakentunutta tajunnallista kokonaisuutta, jonka rajoissa ihminen toimii ja ajattelee. Elämismaailmaan sisältyy kaikki inhimillisen elämämme kannalta merkitykselliset elementit kuten esimerkiksi kieli, yhteiskunnan instituutiot, toiset ihmiset, luonto ja kulttuuri. Elämismaailma on yksilöllisen toiminnan subjektiivinen konteksti, jossa on kuitenkin samalla mukana objektiivinen. (Huotelin 1992, 19–20.)

Satulehto (1992) kuvaa Husserlia tulkiten elämismaailmaa muuttuvana ja kulttuurisidonnaisena merkityksenantoprosessina. Kokemuksissamme ilmenevän elämismaailmamme, inhimillisen ja historiallisen maailmamme kulttuurisidonnaisine ajatustottumuksineen ja toimintatapoineen olemme koostaneet ja rakentaneet, ja koko ajan koostamme sitä edelleen, merkityksenantoprosessin kautta. Tutkivan toiminnan avulla meidän on mahdollista ylittää totut maailmamme rajat ja tavoittaa jotakin kokiemme asioiden olemuksesta. (Satulehto 1992, 8–9, 34–35.)

Elämismaailmassa todellisuuden määrittelyn lähtökohtana on elämäntapamme aikana muotoutunut subjektiivinen tapamme antaa merkityksiä kohtaamillemme ilmiöille; valikoimme ja tulkitsemme elämismaailmaamme tulevaa tietoa merkitysrakenteittemme mukaisesti. Siten sama ilmiö näyttää erilaisena kunkin ilmiön kokeneen, eri yksilön elämismaailmassa. Elämismaailma on kunkin ihmisen historial-



lisen, autobiografisen kehityksen luoma subjektiivinen merkitysten kokonaisuus, jossa kunkin yksilöllinen tapa antaa kokemuksilleen merkityksiä ja tulkita todellisuutta ei tapahdu tyhjiössä, vaan on yhteydessä muihin ihmisiin. Elämismaailmamme kokonaisuuden kehittymisessä ja muuttumisessa on mukana sekä subjektiivisuutta ja historiallisuutta että intersubjektiivisuutta (Gadamer 1993/1975, 247–248).

## 2.3 Tieto ja tietäminen opetus- ja kasvatustyössä

Opetus- ja kasvatustyössä tietäminen on tietämistä paitsi opettavista asiasisällöistä, myös tietämistä itsestä, opiskelijoista, yhteisöstä, yhteiskunnasta ja maailmasta. Tieto näyttäytyy meille esimerkiksi kirjoissa, tietoverkoissa, erilaisissa keskusteluissa ja kanssakäymisissä. Tieto on selvimmän näkyvissä käsitteellisenä kieleen sidottuna tietona. Tieto ja tietäminen ovat myös intuitiivista ja sanatonta, sellaista, jota ei voi (ainakaan tyhjentävästi) käsitteellistää. Tällaista tietoa Polanyi (1962, 71–77, 95–100) kutsuu hiljaiseksi tiedoksi (tacit knowledge).

Maija Lehtovaaran (1994) mukaan tietäminen ilmenee tällöin esimerkiksi kykyinä tulla tietoiseksi ja tajuta yksiköitä ja integroituneita kokonaisuuksia lukuisista eri vihjeistä ja havainnoista. Tällaista eheyttävää henkistä toimintaa sisältyy erityisesti ihmistä itseään koskevaan tietämiseen, ihmisen minäkäsityksen muodostumiseen, jota oman oppimisen ja opettajuudenkin reflektointi pohjimmiltaan on. Vaikkakin yksilön havainnot itsestään ovat moninaisia, lukuisia ja vaihtuvia, hän ymmärtää itsensä kuitenkin yhtenä, vaikkakaan ei välttämättä pysty verbalisoimaan tätä ymmärtämistään. (Lehtovaara M. 1994, 64.) Myös tietäminen toisista, esimerkiksi opettajan tietäminen opiskelijoistaan, on osittain intuitiivista. Hyvin merkittäväkin oivallus toisesta (opiskelijasta) opetus- ja kasvatustilanteessa saattaa syntyä ilman selvästi paikannettua havaintoa, ilman hankittuja faktatietoja, ilman päättelyketjua tai syy–seuraus-suhdetta. Tällaista tietämistä en kuitenkaan pidä satunnaisena, vaan katson sen perustuvan tietäjän (opettajan) kykyyn olla hyvin voimakkaasti, kokonaan, läsnä ihmisyyhteisössä ja sen toiminnassa.

Benner ja Tanner (1987, 23) määrittelevät intuition ymmärtämisenä ilman rationaalisia perusteita. Ihminen ymmärtää tai oivaltaa jotakin ilman, että hän pystyy jäljittämään tarkasti, miten hän on päätelemänsä päätenyt. Intuitiivinen tietäminen on ihmiselle ominainen prosessoinninen tapa. Benner ja Tanner ovat tutkineet intuition käyttöä hoitotyössä ja tulleet siihen tulokseen, että intuitiivinen ajattelu on ominaista erityisesti hyvin pitkän työkokemuksen omaaville, työssään harjaantuneille hoitajille. Näyttäisi siis siltä, että ihmisten kanssa toimiminen, työtä tekeminen edistää intuitiivista, tiukan käsitteellisestä, rationaalisesta ajattelusta irtaantunutta ajattelua. Käsittelem seuraavassa intuitiivista ajattelua opettajan työn näkökulmasta.

Bennerin ja Tannerin (1987) mukaan Dreyfus (1985) kuvailee intuition käyttöä päätöksenteossa kuutena eri ajatuksellisena toimintana tai ominaisuutena: 1) mallien tunnistamisena (pattern recognition), 2) samanlaisuuksien tunnistamisena (similarity recognition), 3) terveen järjen ajatteluna (commonsense understanding), 4) ammatillisena osaamisena (skilled know-how), 5) kykyä hahmottaa olennaisuuksia (sense of salience), ja 6) harkittuna järkevyytenä (deliberative rationality). (Benner & Tanner 1987, 23.)

1) Mallien tunnistaminen (pattern recognition) tarkoittaa kykyä tajuta ja tunnistaa suhteita ja hahmottaa kokonaisuuksia määrittelemättä etukäteen tilannetta yksityiskohtaisesti. Tällainen toiminta on vahvasti kontekstiin, ihmisen elämäntilanteisiin sidottua eivätkä minkäänlaiset etukäteen laaditut kriteeristöt tai piirrelistat pysty sitä täysin kuvailemaan. (Benner & Tanner 1987, 24.) Käsitteäkseni tällainen kokonaisuuksien hahmottaminen on erityisen arvokasta osaamista opettajan työhön kuuluvissa, hyvin nopeaa päätöksentekoa vaativissa, äkillisissä tilanteissa.

2) Samanlaisuuksien tunnistaminen (similarity recognition) on kykyä tajuta tai tunnistaa asioita, jotka ovat luonteeltaan jotenkin samanlaisia, siitä huolimatta, että objektiivisesti havainnoiden niiden piirteet ovat huomattavan erilaisia. Usein on kyse havaittavista asioista eri aikoina; nykyistä verrataan johonkin aikaisempaan. Tähän liittyy myös kyky tajuta erilaisuutta nykyisen ja menneen ilmiön välillä, vaikkakin objektiivisesti näyttäisi olevan kyse samanlaisista ilmiöistä. (Benner & Tanner 1987, 24–25.) Opettajan työssä samanlaisuuksien ja erilaisuuksien

intuitiivinen oivaltaminen avaa mahdollisuuksia avoimuudelle opiskelijoitten kasvuprosessia koskevaan tiedonhankintaan sekä helpottaa hyvin monitulkintaisten tilanteitten ratkaisun kannalta olennaisten ongelmien tunnistamista.

3) Terveen järjen ajattelulla/ymmärtämisellä (commonsense understanding) tarkoitetaan hyvin joustavaa tapaa ymmärtää erilaisissa, vaihtelevissa tilanteissa. Tällaisen ymmärtämisen tai ajattelun edellytyksenä on syvälinen taju kulttuurista ja kielestä, joka toimii perustana sille, että yksilö ymmärtää asian, tapahtuman, toisen, jne. kokemuksellisesti, siis laajemmin kuin pelkän luetun tai kuullun tiedon varassa. (Benner & Tanner 1987, 25–26.) Opettajan työssä tällainen tietäminen saa tilaa silloin, kun opettaja ei rajoita toimintaansa vain kirjoista luetun ja koulutuksessa kuullun tiedon varaan, vaan hyväksyy myös inhimillisissä kohtaamisissaan, elämänhistoriassaan hankkimansa osaamisen työssään.

4) Ammatillinen osaaminen (skilled know-how) tarkoittaa tietämistä “kuinka”, erotuksena tietämisestä “mitä”. Hyvin pitkälle kehittyneet tietämisen “kuinka”-tasot perustuvat keholliseen älykkyyteen (embodied intelligence). Keho ikään kuin ottaa taidon tehtävän. Tällainen tietotaito toimii usein yhdessä näköhavainnon tai visuaalisten mielikuvien kanssa. (Benner & Tanner 1987 26–27.) Kehon tietoon perustuva osaaminen opettajan työssä on arvokasta erityisesti hyvin tunneperäisten asioiden kohtaamisessa. Taitava opettaja aistii, ilman kyselykaavakkeita, esimerkiksi luokan ilmapiirin jo omasta ja oppilaittensa kehollisuudesta. Joskus oppilas saattaa olla kykenemätön verbalisoimaan tilannettaan tai ei jostain syystä voi tai halua kertoa siitä. Opettaja voi kuitenkin ymmärtää sävyjä, esimerkiksi vakavuutta, ja toimia sen tietämisen perusteella. Toisaalta hän voi myös omalla kehollaan ja koko olemisellaan viestittää luottamusta ja turvallisuutta, jolloin keho ikään kuin ottaa taidon tehtävän.

5) Kyky hahmottaa olennaisuuksia (sense of salience) tarkoittaa kykyä nähdä tapahtumia ja asioita tärkeydeltään erilaisina tai eriarvoisina. (Benner & Tanner 1987, 27–28.) Intuitiiviseen ajatteluun pystyvä opettaja ei käyttäydy tai toimi mekaanisesti annettuihin sääntöihin nojautuen, vaan näkee, että kaikki havainnot eivät ole yhtä oleellisia ja siksi hän toimii joustavasti tilanteitten mukaan omasta sisäisestä oivalluksestaan käsin. Olennaisuuksia hahmottavan tajun taustalla on käsitys

kokemuksen äärettömyydestä ja jatkumosta, jonka vuoksi millään sääntöluetteloilla tai arviointikaavakkeilla ei pystytä etukäteen säätelemään tai arvioimaan kaikkia mahdollisia tilanteita tai tapahtumia ja niiden kokemista eri yksilöillä. Olennaisuuksien tajuaminen ja sen seurauksena joustava toiminta vaihtuvissa tilanteissa edellyttävät opettajalta syvällistä ihmistuntemusta, tilanteisiin sitoutunutta ja persoonana kokonaista olemista opiskelijoitten kanssa.

6) Harkittu järkevyy (deliberative rationality) tarkoittaa kykyä tilanteitten tulkinnan yhteydessä vaihdella erilaisia näkökulmia ennakoiden, miten tilanne muuttuisi näkökulmaa muutettaessa (Benner & Tanner 1987, 28–29). Opettajan taitona harkittu järkevyy estää kaipa-alaisuutta esimerkiksi kasvatustilanteisiin liittyvässä päätöksenteossa.

Opettajan kasvatustyöhön liittyvä tietäminen voidaan ymmärtää myös relationaalisena, opettajan ja opiskelijan sisäkkäisenä, yhdessä tuotettavana tietämisenä (nested knowing), johon sisältyy käsitys tietämisestä jatkuvassa muutoksessa olevana ilmiönä. Tietäminen eri opetus- ja kasvatustilanteissa ei ole rajoittunut siihen, mitä yksi henkilö tietää, vaan siinä kahden tai useamman toisiinsa suhteessa olevan ihmisen tietäminen on päällekkäistä, sisäkkäistä. (Lyons 1990, 162; Webb & Blond 1995, 624.) Käsitys tietämisestä sisäkkäisenä tulee alun perin hoivatyöstä, jossa toisen sekä mielestä että kehosta tietäminen (embodied knowledge) ja näiden tasojen kohtaaminen hoitotilanteissa on keskeistä. Tällainen tietäminen on hyvin monitahoista ja -tasoista. Se sisältää käsitteellistä, verbaalista tietoa (esimerkiksi taudinkuvasta, lääkityksestä, hoitotiedoista, potilaan henkilötiedoista), tunteita (esimerkiksi pelkoa, ahdistusta, iloa, toivoa) ja fyysisiä tuntemuksia (esimerkiksi kipua, kosketusarkuutta, lämpöä, lihasjännitystä), jotka hoitaja ja potilas voivat molemmat “aistia” ja siten tietää. Tällaisissa tilanteissa syntyvä tieto on tietämistä mielen ja kehon toimintana. (Webb & Blond 1995, 622–624.)

Myös kasvatusta ja opetustyötä on oppijana olevan ihmisen kohtaamista ja auttamista, joka voidaan rinnastaa hoitotyöhön. Siinäkin on kysymys tietämisestä, johon sisältyy kehollisuus ja mielellisyys ja jota on vaikea määritellä ja verbalisoida tyhjentävästi, mutta jota toisesta välittävä ja huolehtiva toiminta edistää. Kasvatusta ja opetustoimintaa koskeva tieto ja tietäminen näin ymmärrettynä edellyttää opettajan työn

ja opettajuuden perustaksi hyvin laaja-alaista ihmiskäsitystä. Opetustyön reflektointiakaan, kokemuksen pohtimista, ei voida näin ajateltuna toteuttaa pelkästään “älykkyyden terävöittämisenä”. Sekä itse opetus- ja kasvatustyön ja siinä tietämisen, tiedonhankinnan tulisi käsittääkseni olla ihmisyyhteisön yhteistä tutkivaa ja tuntevaa toimintaa, jossa kaikkien osapuolten (opettajan ja opiskelijoitten) henkilökohtaiset, koko ihmistä koskevat kokemukset ja merkitykset, niiden tunnistaminen ja tutkiminen, ovat jatkuvasti läsnä.

Tässä tutkimuksessa oppiminen käsitetään olemassa olevien merkitysrakenteitten muuttumiseksi ja uusien merkitysrakenteitten synty-miseksi yksilön elämismaailmassa. Tämän käsityksen mukaista oppimista edistää parhaiten toiminta, jossa pedagogiset tilanteet rakennetaan opiskelijoitten omille kokemuksille. Opittavia asioita ei käsitellä abstraktissa ja tuntemattomassa, persoonattomissa tai ilman kontekstia olevissa ympäristöissä, vaan niitä käsitellään ja niistä keskustellaan pysyen opiskelijoitten elämismaailmassa, heidän todellisuudessaan. Uusi, opittu tieto, muuttuneet tai täysin uudet merkitysrakenteet tulevat osaksi opiskelijoitten todellisuutta, heidän elämismaailmaansa. Jos tieto ja tietäminen ymmärretään edellä määritellyn kaltaisesti, niin tietoa ei ole olemassa ilman tietäjää. Myös kielellinen tieto ja kielestä tietäminen on henkilökohtaista, persoonallista, sidoksissa yksilön autobiografiaan ja aina tilanne-, konteksti- ja kulttuurisidonnaista. (Kokemuksellisesta vieraan kielen oppimisesta ja opettamisesta ks. Kohonen, Jaatinen, Kaikkonen & Lehtovaara 2001.)

## 2.4 Autobiografisen tiedon luonne ja merkitys

Opettajan ja opiskelijan kokemuksellinen tieto oppimisestaan ja osaamisestaan on autobiografista tietoa. Se on kokemusperäistä ja subjektiivista tietoa omasta itsestä, jota kukin on kartuttanut oman henkilöhistoriansa aikana aina lapsuuden ensimmäisistä hetkistään saakka. Autobiografinen tieto on yksilöllistä, elettyä ja koettua, ja ainakin ulkoapäin tarkasteltuna usein epäjohdonmukaista, epätäydellistä, hajanaista ja sirpaleista. Solasin (1992) mukaan edellytyksenä sille, että henkilö pystyy

järjestämään oman henkilöhistoriansa nykyisyyden perspektiivistä käsin, on se, että hän on kehittänyt identiteetin, yksilöllisyyden ja tietoisuuden itsestään. Koska kerrottu autobiografinen tieto on yksilöllinen sekä tapahtumien valinnoiltaan että ilmaisutyyliltään, se näyttäytyy tutkimuksessa usein epäyhtenäisenä ja epäjohdonmukaisena aineistona. (Solas 1992, 212.) Vaikkakaan autobiografinen tieto ei ole välitön heijastuma siitä, mitä todella tapahtui tai kuinka asiat olivat silloin, kun ne tapahtuivat, vaan se on muistin varassa jälkikäteen joko suullisesti kerrottu tai kirjoitettu kuvaus menneistä tapahtumista, niin useimmissa tapauksissa kertomuksen merkityksellinen ydin kuitenkin säilyy (Huotelin 1992, 4). Käsite 'elämäkertomus' tai 'elämäntarina' (life story) viittaa juuri tähän kertovaan, kokemusta rekonstruoivaan tiedon tuottamiseen.

Luomalla henkilökohtaisen viitekehyksen autobiografinen tieto tai tietoisuus ohjaa yksilön todellisuuden ja kokemusten tulkintaa. Vaikka kokemus sinänsä on ainutkertainen ja aina erilainen, tavalla tulkita kokemusta on enemmän pysyvyyttä kunkin elämänkulun aikana. Kasvaessaan ja erityisesti formaalin opetuksen tuloksena ihminen usein oppii erilaisia valmiita malleja todellisuuden näkemiseen. Meitä opetetaan näkemään itsemme ja maailmamme tietyllä tavalla, ikään kuin muiden silmin. Erityisesti kieli ja kielen käsitteistö sisältää tätä tietoa. Tästä seurausena saatamme menettää yhteyden sisäiseen maailmaamme, vieraantua omasta aidosta kokemuksestamme. Vieraantumista estääkseen opettajien on mahdollista oppia ja auttaa opiskelijoita ikään kuin kuoriin pois niitä syntyneitä merkityksiä ja merkityskerroksia, joita erilaiset opitut tulkinnat ovat tuoneet tapaamme kuvata ja nähdä maailmaa.

Merkityskerrosten kuoriminen ja tuleminen enemmän ja syvemmän tietoiseksi omasta aidosta kokemuksesta on oman minän ja elämän, autobiografisen tiedon tutkimista. Kaikella eleyllä, tulkitulla tai tulkitsemattomalla, kielellisellä tai kielenulkoisella, sillä, jonka joko ymmärrämme tai jota emme ymmärrä, on vaikutusta elämäämme ja siten myös oppimiseen. Tutustuminen omaan elettyyn, koettuun menneisyyteen auttaa ymmärtämään omaa sisäistä maailmaa, kuuntelemaan omaa ääntä ja löytämään avaimia muuttumiseen, kehittymiseen ja elämän (myös opettajuuden ja oppijuuden) ainakin vähän moniulotteisempaan ymmärtämiseen.

## 2.5 Autobiografisen tiedon muodot

Mitä sitten konkreettisesti voidaan tutkia, jos tutkimuksen kohteena on opettajan autobiografinen tieto? Knowlesin (1993, 78; 1994, 57) mukaan opettajan autobiografista tietoa voidaan tutkia tarkastelemalla hänen koulua ja työtään koskevaa sisäistä dialogia ja hänen käsityksiään ja uskomuksiaan näistä ilmiöistä. Aloittelevat opettajat, joilla on vielä vähän opetuskokemusta, hakevat opetus- ja kasvatustilanteissa ratkaisuilleen perustaa aiemmista kokemuksistaan oppilaina tai opiskelijoina. He käyvät omaa sisäistä dialogiaan siitä, kuinka he (tai jokin muu opiskelija, esimerkiksi entinen luokkatoveri) olisivat kokeneet jonkin tietyn käytänteen tai reagoineet siihen.

Myös pidemmällä ammatissaan olevien opettajien perusta päätöksilleen löytyy usein kokemuksen kautta opitusta, omaan työhön liittyvää kokemuksellista tiedosta, johon sisältyy myös muitten opettajien kanssa jaettua ja yhteisen toiminnan ja keskustelujen kautta kokemuksesta opittua tietoa. (Knowles 1993, 78.) Opetus- ja kasvatustyötä koskeva sisäinen dialogi ilmenee ja on tutkimuksellisesti tavoitettavissa esimerkiksi sellaisina teoriaa ja käytäntöä koskevinä argumentteina, joilla opettaja päätelee työnsä eri tilanteissa asioiden olevan esimerkiksi oikeita tai vääriä, hyviä tai huonoja. Nämä argumentit ovat kielellisiä väittämiä ja siten helposti tunnistettavissa ja kohdennettavissa tutkittavaksi aineistoksi.

Kokemusperäistä, autobiografista tietoa on myös varastoituneena muistissamme kielenulkoisessa muodossa: tunteina ja sekä psyykkisinä että fyysisinä tuntemuksina, kehon muistamisena (symbolinen, osittain kielellinen ja kielenulkoinen taso). Hyvin usein juuri sellaiset kokemukset ovat opetus- ja oppimistilanteisiin liittyvän päätöksenteon perustana, siis esimerkiksi jonkin tietyn käytänteen hyväksymisessä tai hylkäämisessä. Ilot ja onnellisuus oppimista edistävinä positiivisina voimanlähteinä ja pelot ja ahdistuneisuus oppimisen esteinä kuuluvat tärkeisiin tutkimisen alueisiin opettajuutta ja oppimista koskevassa tutkimuksessa. Kasvatustilanteitten havainnointi ja niissä ilmenevien tunteitten ja tuntemusten, myönteisten ja kielteisten, tavoittaminen sekä tilanteitten uudelleen (joskin erilaisena) kokeminen voidaan nostaa tutkimuksen kohteeksi samalla muistaen, että merkitystajunnan ja sen tarkas-

telun välinen kuilu on aina olemassa eikä kaikki koettu ole kielellistetävissä.

Metafora-käsitteen mukaan ottaminen osana opettajatutkimusta on myös edistänyt tietoisuudessamme olevan kielenulkoisen tiedon tavoittamista. Esimerkki tyypillisistä opettajuuteen liittyvistä metaforista voisi olla ”opettaja on pomo”. Se on kuvitteellinen ja kekseliäs tapa kuvata opettajaa viittaamalla johtajaan, jolla on kaikki ne ominaisuudet (esimerkiksi määräysvalta ja päätäntävalta), jotka metaforan käyttäjä ajattelee myös opettajalla olevan. Tällainen metafora sisältää usein myös hyvin voimakkaita tunnelatauksia (ivaa, vihaa, ihailua). Cole (1990) määrittelee metaforat

”... ajattelun hiljaisten tasojen kielellisiksi ilmaisuiksi, todellisen fiktiivisiksi konstruktioiksi. Alkuperäisen kreikankielisen merkityksensä (”kantaa mukanaan”) mukaisesti metaforat tarjoavat tavan kuljettaa ajatuksia, ideoita ja ymmärtämiä yhdestä kontekstista toiseen niin että sekä ajatukset ja ideat että uusi konteksti muuntuvat tässä prosessissa.” (Cole 1990, 5–6.)

Henkilöhistoriaan liittyvän kokemuksen ja sitä ilmentävien tapahtumien reflektoinnissa metaforat mahdollistavat pääsyn yksilön ajattelun monipuolisempaan tutkimiseen. Ne ovat välineitä, joiden avulla voimme ajatella kokemuksiamme, järjestää eri aiheita, toimintoja ja teorioita koskevia ajatuksiamme johdonmukaisesti ja tehokkaalla, tiiviillä tavalla. Symbolisena järjestelmänä metaforat mahdollistavat myös sellaisten kokemusten ilmaisemisen, joita emme pysty kirjaimellisesti tai sanatarkasti kuvailemaan. (Knowles 1994, 60–61.)

Kouluelämää koskevat metaforat luovat usein hyvin värikkäitä ja pysyviä mielikuvia esimerkiksi opettajan roolista, ahkerista oppilaista, oppimisvaikeuksista kärsivistä oppilaista, koulusta instituutiona, kurista ja järjestyksestä. Ja kuten Pavio (1979) toteaa

”... ehkä sellaisten mielikuvien avulla metafora tarjoaa elävän ja sen vuoksi muistissa säilyvän ja tunteita herättävän kuvauksen tai esittämistävän havaitulle kokemukselle.” (Pavio 1979, 152.)



Koska koulu- ja oppimiskokemukset ovat monesti luonteeltaan hyvin voimakkaita ja siten muistista palautettuina usein erilaisia tunteita herättäviä ilmiöitä, opettajan ja opiskelijoitten autobiografista tietoa koskevassa tutkimuksessa tulisi pyrkiä tunnistamaan ja analysoimaan heidän ajatteluunsa kuuluvia, kouluun ja kasvatukseen liittyviä, metaforia. Osana opettajan omaa, ehkä tiedostamatontakin, kasvatusteoriaa metaforilla saattaa olla hyvin voimakas ja pitkäaikainen vaikutus hänen kasvatusta- ja opetustoimintaansa. Toisaalta uusia metaforia luomalla voidaan oppia näkemään oma työ- tai oppimisympäristö hyvinkin erilaisella tavalla kuin ennen.

## 2.6 Minä tietäjänä ja kertojana – auto/biografinen minä

Käsite ‘auto/biografia’ (auto/biography), joka kuvaa itsen (kr. auto) suorittamaa elämästä (kr. bios) kirjoittamista (kr. graphia), on peräisin Liz Stanleyltä. Artikkelissaan *On auto/biography in sociology* (1993, 41–52) hän kyseenalaistaa sellaiset jo melkein itsestään selvinä pidettävät elämäkerrallisessa tutkimuksessa tehtävät jaottelut kuin ‘elämäkerta’ – ‘omaelämäkerta’, ‘minä – toinen’, ‘julkinen’ – ‘yksityinen’ ja ‘välitön läheisyys’ – ‘muisti’ ja väittää elämäkerrallisessa tutkimuksessa tutkijaminän pikemminkin rakentavan ja luovan kuin löytävän tietoa. Stanley perustaa ajattelunsa kahteen suuntaukseen 1) Mertonin sosiologiseen autobiografiseen tutkimukseen sekä 2) naistutkimuksen ja siinä intellektuaalisen autobiografisen tutkimuksen käsitykseen refleksiivisyydestä.

Stanleyn (1993) mukaan Merton (1972) ajattelee, että todellisuus ei ole yksi ainoa, kuten ei myöskään ole tarkalleen sama mikään tapahtuma, josta ihmiset rakentavat erilaisia, usein kilpailevia kuvauksia. Tähän liittyen ei ole myöskään olemassa mitään sosiologisia keinoja systemaattisesti tehdä ratkaisuja tai päättää näiden eri tavalla sijoittuvien ja tuotettujen tietojen “paremmuudesta” tai “oikeudesta”, vaikkakin on olemassa keinoja, joita “maallikot” käyttävät tämän eron tekemiseen. Autobiografisessa tutkimuksessa hän kiinnittää huomion tekstiin käsi-

tellen sitä pikemminkin tutkimuksen aiheena kuin aineistona. Hän ei yritäkään sanoa tekstin perusteella mitään tekstin ulkopuolisista asioista. Näin hän välttää muistin ja havainnointivirheitten tutkimukselle asettamat rajoitukset. Hän sallii autobiografian kirjoittajille myös ulkopuolisten dokumenttien ja lähteitten käytön. Autobiografinen teksti on hänen mukaansa kirjoittavan yksilön ja sosiaalisen ympäristön vuorovaikutuksen tulos. Autobiografia on Mertonin mielestä aina sosiologinen autobiografia. (Stanley 1993, 42–43.) Tällaista narratiivisen metodologian näkemystä elämäkerrallisesta tutkimuksesta edustavat käsitykseni mukaan väitöskirjatutkimuksissaan myös Saarenheimo (1997) ja Vilkkö (1997).

Naistutkimuksessa refleksiivisyyden käsite on keskeinen. Stanleyyn (1993, 44) mukaan Cook ja Fonow (1986) esittävät viisi metodologista periaatetta, joille tutkimuksen tulisi perustua:

- 1) refleksiivinen sukupuolen tarkastelu
- 2) tietoisuuden nostaminen sosiaalisen maailman uudelleen näkemisen tapana,
- 3) objektiivisuus – subjektiivisuus dikotomian hylkääminen,
- 4) tutkimuksen tekemiseen ja teorianmuodostukseen kuuluva kokemuksen tarkastelu sekä
- 5) etiikan painottaminen kaikissa edellä mainituissa kohdin.

Stanley nostaa refleksiivisyyden käsitteen keskeiseksi puhuessaan autobiografiasta ja kiinnittää erityistä huomiota refleksiivisyyden periaatteiden soveltamiseen tutkimusprosessissa, jossa arvioinnit, tulkinnat ja johtopäätökset tehdään aineistosta ja sisällyttää siihen tutkijan auto/biografisen tarkastelun. Yhteistä edellä kuvatuille, autobiografiaa määritteleville suuntauksille on se, että molemmat tunnustavat tiedon olevan systemaattisesti erilaista riippuen tutkimuksen kokonaisuuden (myös tutkijan) sosiaalisesta paikasta (position). Molemmissa suuntauksissa pidetään tätä tiedon erilaisuutta epistemologisesti yhtä validina. (Stanley 1993, 44–46.)

Stanley (1993) rikkoo elämäkerralliseen tutkimukseen liittyviä, perinteisiä käsityksiä. Ensiksikin erottelu ‘minä’ – ‘toinen’ on tutkimuksellisesti vaikea. Omasta elämästä kirjoittaminen erillään muista on mahdo-

tonta ja vastaavasti toisen elämästä kirjoittaminen sisältää olennaisena osana kirjoittajan autobiografiaa. Biografinen minä ja autobiografinen minä ovat päällekkäisinä tutkimuksessa. Tästä syystä hän käyttääkin autobiografian ja biografian sijasta käsitettä ‘auto/biografia’. Stanleyyn mukaan tutkijan tulee tutkimustaan selostaessaan tutkia oman työskentelyprosessinsa perustaa ja ymmärtää, että tieto on tilannesidonnaista, kontekstiin sidottua ja eroaa systemaattisesti suhteessa tiedon tuottajan sosiaaliseen paikkaan.

Toinen elämäkerralliseen tutkimukseen liittyvä itsestänselvyys on käsite-erottelu ‘julkinen’ – ‘yksityinen’. Stanleyyn mukaan kaikki kirjoittaminen, myös biografinen ja autobiografinen, edellyttää jonkinlaisen, vaikka kuvitellun, yleisön läsnäoloa. Autobiografiaa kirjoittava minä subjektina on vastatusten kirjoitetun minä objektina kanssa. Kolmas käsitepari ‘välitön läheisyys’ – ‘muisti’ liittyy kirjoittamisen ajalliseen ulottuvuuteen. Kokemuksista ja tapahtumista kirjoittaminen ei koskaan ole kirjaimellisesti sama kokemusten ja tapahtumien kanssa eikä näillä siten ole aivan välitöntä läheisyyttä. Kirjoittaminen on aina tapahtumien ja kokemusten jälkeen muistin avulla tehtyä kuvausta ja se sisältää kirjoittajan tekemiä valintoja ja tulkintaa. Kuvaus on aina jonkinlainen kannanotto tai selitys tapahtuneesta, joten se on kirjoitettu jo jostakin näkökulmasta katsottuna. (Stanley 1993, 47–49.)

Auto/biografinen minä on Stanleyyn (1990) mukaan tutkiva analyytinen sosiologinen toimija, joka pyrkii rakentamaan ja luomaan (pikeminkin kuin löytämään) sosiaalista todellisuutta ja sosiologista tietoa. Minän käyttö tähdentää tässä sitä, että näin luotu tieto on kontekstuaalista, tilannesidonnaista ja spesifiä ja että se on erilaista riippuen tutkijan eri sosiaalisesta asemasta (sukupuolesta, rodullisesta, henkilöstä, jne.). Siten tutkijan oman autobiografian tuntemus nousee epistemologisesti keskeiselle sijalle missä tahansa tutkimuksessa ja se on tuotava julki tutkimuksesta raportoitaessa. Lukijan on saatava tietoa tutkimustuloksiin johtavasta tutkijan ajattelu- ja päättelyprosessista, jolle kontekstin ja paikan antaa autobiografinen tieto tutkijasta. (Miller 1991, 1; Stanley 1990, 209; 1993, 49.) Tämän ajattelun mukaisesti kirjoitetut biografiat tai autobiografiat eivät koskaan ole tallenteita vain yhdestä ihmisestä ja hänen elämästään, vaan dokumentteja monien elämästä. Niissä kietoutuvat yhteen kertomukset sekä tutkijasta tai tutkijoista

että tutkittavasta tai tutkittavista sekä heille tärkeistä muista ihmisistä. Ne muuttavat jokaista tutkimusprosessiin osallistujaa. (Cotterill & Letherby 1993, 77.)

Stanleyn ajattelulla on käsittääkseni paljon annettavaa opettajuutta koskevalle tutkimukselle kuten myös opettajuuden käsittämiseen yleensä. Käsite tutkijan (opettajan) autobiografian erottamattomuudesta tutkimustuloksista (oppimistuloksista) pakottaa myös tutkijan (opettajan) tutkimisen (arvioimisen) osana koko tutkimusprosessia (oppimisprosessia). Tutkimustulosten (oppimistulosten) ymmärtäminen omassa kontekstissään kertoo tutkittavan (opiskeltavan) tiedon suhteellisuudesta, aika- ja paikkasidonnaisuudesta sekä prosessinomaisuudesta.

Ongelmallisena erityisesti opettajuutta ja opettajan työn tutkimusta ajatellen näen Stanleyn (1990; 1993; 1995) ajattelussa pitäytymisen kieleen elämäkerrallista aineistoa tutkittaessa. Niissä elämäkerrallinen tutkimus on ensisijaisesti tarinoiden ja kielen tutkimista. Opettajuutta ja opettajan tutkivaa (reflektoivaa) kasvatustoimintaa ajatellen tällainen lähtökohta on melko arveluttava. Toisenlaista tutkimuksellista lähtökohtaa edustaa esimerkiksi Perttula (1995; 1998), joka pyrkii tutkimuksissaan löytämään tutkittaviensa kokemukseen sisältyviä merkityksiä ja merkitysten tulkinnan avulla kertomaan tutkittaviensa elämästä. Myös Grumet (1990a) hylkää käsityksen kokemuksesta diskursiivisena muodostelmana:

“Claiming that identity is a fiction, postmodernists attribute our scribbles and fantasies to the determinations of genres and codes. I would be naive if I refused to admit influence in what we notice, what we choose to tell, and in how and why we tell what we do. Nevertheless, autobiographical method invites us to struggle with those determinations. It is that struggle and its resolve to develop ourselves in ways that transcend the identities that others have constructed for us that bonds the projects of autobiography and education.” (Grumet 1990a, 324.)

Nämä kaksi erilaista näkökulmaa elämäkerralliseen tutkimukseen, eli subjektiivinen elämäkerta ja elämäkerta tarinana, ovat jollakin tapaa molemmat läsnä tässä tutkimuksessa: Pyrkimykseni on löytää ja tutkia kokemukseen sisältyviä merkityksiä ja ymmärtämysyhteyksiä eli paljas-

taa esiin subjektiivista autobiografista tietoa. Mutta toisaalta kun kuvaamisen välineenä on kieli ja aineistot suurimmaksi osaksi narratiiveja, tarinointikaan ei ole täysin vältettävissä. Pyrin kuitenkin tuomaan esille kielen rajallisuuden kokemuksen kuvaajana.

## 2.7 Itsestä tietämisen mahdollisuudet ja rajat – muistin ja muistamisen näkökulma

Kokemuksellisuuteen, erityisesti elämäkertatutkimukseen liittyvä kirjallisuus, korostaa kertojan tai kirjoittajan muistin rakentumismekanismien tuntemisen tärkeyttä kootun kokemuksellisen aineiston kriittisessä tarkastelussa. (Ks. Graham 1991; Knowles 1993; Saarenheimo 1988; 1991; 1992; 1997; Vilkkö 1988, 1997.) Myös yksilön oman identiteetin ja tietoisuuden käsitteet kytkeytyvät hyvin läheisesti siihen, millaisena hän kokemuksellisen tarinansa kertoo. Kun ihminen kertoo kokemuksestaan, hänen muistinsa valikoi, painottaa sekä arvioi kaiken, mitä aikaisemmin on tapahtunut. Omaan kokemukseen liittyvä kertomus ei siten ole yksilön kaikkien tapahtumien kokoelma, vaan pikemminkin jälkikäteen strukturoitu itsekuvaus. Kuvauksen ydin on siinä, kuka kertoja kokee olevansa ja kuinka hänestä tuli tämä tietty persoona. (Tinton 1980, 290.)

D’Epinayn (1995, 49) mukaan ihmisen kertomus kokemastaan, elämästään on aina kertojan näkökulma. Osa siitä voi olla myös kuviteltua. Kuvitelma on kuitenkin lainannut elementtejä puhujan maailmasta ja elämästä, ja siten se on osa hänen mielensä maailmaa. Yksilön (opettajan) kuvaus kokemastaan (ongelmatilanne luokassa ja sen ratkeaminen) saattaa saada sävyjä eräänlaisesta toiveajattelusta, kuvitelmasta siitä, miten hän olisi toivonut asioiden olevan ja/tai tapahtuvan tai miten hän pelkäsi niiden olevan ja/tai tapahtuvan. Yksittäisten asioiden tai tapahtumien kokeminen saa sävynsä ihmisen kokonaisuudesta, hänen henkilöhistoriassaan muovautuneesta tavastaan yleensä kokea asioita ja tapahtumia.

Opetustyön tutkimisessa tämän oivaltamisella on merkitystä. Jos opettaja tai opiskelija ei pysty tiedostamaan kokemuksensa “kokonais-

sävyä”, hän tutkii ja käsitteellistää reflektointiprosessissaan sellaista, jota ei ole muuten olemassa tai tapahtunut kuin hänen omassa mielessään. Asia, joka on tapahtunut vain kertojan mielessä, on tietysti hänelle totta ja sellaisenaan tärkeä tutkimuksen kohde, mutta sitä ei pidä tutkia irrallaan niistä yhteyksistä, joissa se on syntynyt ja eronnut todella tapahtuneesta. Omaa ja toisen toimintaa tutkivassa työskentelyssä tulisi tutkia yksityisten, muistista nostettujen tapausten ja kokemusten lisäksi kokemuksen ”juuria”, tutkivan opettajan omaa autobiografiaa, merkityssuhteitten syntymekanismia ja tapaa kokea asioita yleensä elämässä. Tuskin muuten pystyy ymmärtämään muistin rakentumista, merkitysten syntyä ja kokemuksen tulkintaan perustuvia valintoja, joista käsin ihminen toimii.

Tutkiva (reflektioiva) opettaja ja opiskelija on oman kokemuksensa, eletyn elämänsä tutkija. Hän on samalla kertaa sekä tutkija että tutkittava. Elämäkertamethodi, elämän hermeneuttinen ymmärtäminen, mahdollistaa tutkijalle yksilöllisen kokemuksellisuuden tarkastelun ja tutkittavalle se on väline itsensä integroivaan ymmärtämiseen (Saarenheimo 1988, 265). Omaan autobiografiaan tutustuminen opettaa tuntemaan omaa merkitysten muodostumisprosessia ja sitä kautta auttaa paremmin reflektion avulla jäsentämään oppimis- ja kasvatustoimintaa. Näin edetessään, ikään kuin kertoessaan itselleen omia kokemuksiaan, kertoja saa kahdenlaista tietoa: ensiksikin hän pystyy muistin avulla palauttamaan mieleensä ja keräämään dokumenteista historiallisesti tosia faktoja. Toiseksi hän kertoo oman elämänsä subjektiivista totuutta, yksilöllisiä merkityksiä. Saarenheimo (1991) kirjoittaa osittaisesta rekonstruktionäkemyksestä, jonka mukaan muistot sisältävät suhteellisen paljon yksityiskohtaistakin informaatiota, mutta muisti myös tulkitsee menneisyyden tapahtumia, järjestelee, luokittelee ja valikoi niitä ja siten rekonstruoii menneisyyttä. Vaikka jälkikäteen kerrottu ei vastaakaan täysin koettua menneisyyttä, se kuitenkin muistuttaa elämyksellisesti yksilön muita omaelämäkerrallisia muistoja ja on sopuisoinnussa hänen minäkäsityksensä kanssa. (Saarenheimo 1991, 263).

Kokemuksen näyttäytymiseen muisteltuna ja kerrottuna vaikuttaa nyt-hetki, kokemuksen kertojan minuus ja elämäntilanne: menneisyys ja nykyisyys (usein myös tulevaisuus), aikaisempi kokemus ja nykyinen sekoittuvat keskenään. (Castelnuovo-Tedesco 1978, 19–25; Saarenhei-

mo 1988, 268; 1992, 272.) Menneisyyden valinnat saattavat näyttää tämänhetkisessä kontekstissa käsittämättömiltä, mutta omaan aikaansa ja paikkaansa sijoitettuina täysin järkeviltä ja itsestään selviltä. Ajan ja paikan tiedostaminen auttaa ymmärtämään omia menneitä valintoja, minän merkitysrakenteitten syntymistä ja siten parhaimmillaan eheyttää persoonaa (Saarenheimo 1992, 269–273).

Ymmärtääkseen aiemmin kokemaansa ja pystyäkseen tulkitsemaan sitä, ihmisen on tutkittava itseään, omaa merkityssuhteittensa maailmaa ja sen muuttumista. Minuutta koskevaa tutkimusta lienee mahdollonta tehdä yksin, ilman toista ja/tai ihmisyyhteisöä. Itsetiedostuksen tason ja sen eri muotojen parantamiseksi tutkijan pitäisi jatkuvasti tukeutua muihin henkilöihin metodisina apuvälineinään tutkimusprosessin aikana (Reason & Rowan 1981, 245–247). Paitsi merkitysrakenteet, niitten synty ja muuttuminen, myös niitten tutkimiseen liittyvä toiminta ja tutkija tulisi ottaa tutkimuksen kohteiksi, sillä ihmistä koskeva tieto syntyy kulttuurisessa, sosiaalisessa kontekstissa (Aldridge 1993, 53–64; Stanley 1995, 101–102).

Haluan vielä palata tämän luvun alussa olevaan Lurijan ajatukseen tieteen romantikoista, jotka eivät jaa elävää todellisuutta osatekijöihin, eivät kuvaa elämän konkreettisten tapahtumien rikkautta abstrakteilla malleilla, eivätkä kadota tutkiessaan itse ilmiön ominaisuuksia. Sen sijaan he tarkastelevat tapahtumia mahdollisimman monesta näkökulmasta, tavoittelevat ihmisen elämän ainutlaatuisuuden löytämistä yhteyksissään, ja omaavat tutkittavista välittävän asenteen, johon sisältyy tutkittavien oman äänen kuunteleminen koko tutkimuksen ajan. Lurijan ääntä pyrin kuuntelemaan tässä vieraan kielen oppimista ja opettamista koskevassa tutkimuksessa, jossa tutkimusaineisto on opettajan ja opiskelijoitten autobiografista kerrontaa.

### 3 MERKITYKSEN KÄSITE JA PARADIGMA – KIELI JA “HILJAISUUS”

“Cassirer puhuu ihmisen symbolisesta menneisyydestä. Mennyt on meille annettuna paitsi muistikuvina myös jäänteiden ja symbolien välityksellä. Koettu maailmamme jatkuvasti täydentyy eri tavoin saamamme informaation kautta. Mutta historian ja ns. nykyhetken välillä ei ole jyrkkää rajaa. Vain juuri nyt läsnä oleva voidaan välittömästi kokea ja sekin on kohta menneisyyttä. Se, mitä kutsumme nykyisyydeksi, on annettu meille suurin piirtein samalla tavalla kuin menneisyys.

...

Symboloitu tarjoaa rajattomasti eläytymismahdollisuuksia, ja kuvamme menneisyydestä vaikuttaa toimintaamme.” (Kauppi 1994, 12.)

#### 3.1 Holistiselle ihmiskäsitykselle perustuva tutkimusote

Silloin kun autobiografisessa tutkimuksessa pyritään tarkastelemaan ihmisen elämää subjektiivisena elämäkertana, voidaan pitää perusteltuna hermeneuttista ja fenomenologista tutkimusotetta, jonka lähtökohtana on filosofisesti perusteltu holistinen ihmiskäsitys.

Holistinen eli kokonaisvaltainen käsitys tarkoittaa Rauhalan mukaan sitä, että ihminen elää maailmassa kehollisena, tajunnallisena ja elämäntilanteensa kaikkiin tekijöihin suhteessa olevana eli situationaalisenä (Rauhala 1978a, 273; 1978b, 3–4; 1978c, 136–137; 1983, 25;



1992, 9). Kehollisuus on ihmisen orgaanista, biologista olemassaoloa. Tajunnallisuus on ihmisen tajunnassaan luomaa inhimillisten kokemusten kokonaisuutta. Keskeistä on ihmisen jatkuva tajunnallinen toiminta merkitysten muodostamisessa ja näissä merkityssuhteissa eläminen. Subjektiivisten merkitysten avulla ihmistäjunta on suhteessa ihmisen omaan kehollisuuteen ja maailmaan eli elämäntilanteeseensa. (Rauhala 1983, 26–38.)

Ihmisen kohtaamisessa ja ihmistutkimuksessa situationaalisuuden huomioon ottaminen merkitsee sitä, että ihmistä ymmärretään hänen koko elämysyhteydessään. Situaatio on yksilöllisesti rajautunut todellisuuden osa, kaikki ne konkreettiset ja ideamaailman ilmiöt, objektit ja asiantilat, joihin ihminen on suhteessa (Rauhala 1992, 10). Toisin sanoen ihmisen elämysyhteydet muodostuvat hänen kulttuuristaan, kielestään, historiastaan ja konkreettisista elämänoloistaan. Holistinen ihmiskäsitys eli ihmisen ymmärtäminen kokonaisuutena merkitsee sitä, että mitään ihmisen olemuspuolen tapahtumaa ei nähdä erillisenä muista, vaan aina suhteessa toisiin ja toisten kanssa tapahtuvana. Ihmisen jonkin olemuspuolen muutos on samanaikaisesti muutosta ihmisen kokonaisuudessa. Kun esimerkiksi ihmisen merkityssuhde maailmaan muuttuu, myös hänen toimintansa tai ainakin tuon toiminnan merkitys hänelle itselleen muuttuu. (Rauhala 1992, 10–11.) Ihmisen maailmassa oleminen on siis jatkuvasti muuttuvaa ja itseään muuttavaa, refleksiivistä. Keskeiset elementit maailmassa olemista jäsentävinä tekijöinä ovat paikka ja aika ihmisen kokemana.

Autobiografisessa fenomenologisessa tutkimuksessa paikan käsitteellä tarkoitetaan ihmisen kokemuksellista elinympäristöä kaikkine niin luontoon kuin kulttuuriin ja ihmissuhteisiin liittyvine merkityksineen. Kokemuksellisen paikan käsitteeseen liittyy erottamattomana osana ajan käsite, joten autobiografinen paikka on aina henkilöhistoriallinen. (Karjalainen 1998, 23; Kincheloe & Pinar 1991, 8.) Karjalaisen (1997a; 1997b) mukaan se, mitä nimitämme minuudeksi tai itseydeksi, ihmisen ainutlaatuiseksi olemiseksi, syntyy ajan ja paikan solmukohdassa. Aika, paikka ja minuuus ovat inhimillisen todellisuuden peruspilareita. Tämä subjektiivisesti koettu paikka on ainutkertainen. Koska jokaisella on oma biografiansa, on jokaisella myös omat biografiset paikkansa, jotka ovat syvästi henkilökohtaisia ja inhimillisen muistin luomia. Näi-

tä paikkoja ei voi lopullisesti kartoittaa, koska täydellisesti samanlaisia muistoja ei ole kenelläkään toisella eikä siten myöskään samanlaisia paikkoja. (Karjalainen 1997a, 232–237; 1997b, 43.)

Filosofisesti perustellun holistisen ihmiskäsityksen mukaisen vieraan kielen oppimisen ja opettamisen tutkimus on ihmistutkimusta, jossa pyritään tulkitsemaan, kuvailemaan ja analysoimaan yksilön ilmaisemien oppimisen ja opettamisen alueelle kuuluvien käsitysten ja käsitteiden sisältöä, hänen elämänsä kuuluvia, hyvin monella tavalla ilmenviä merkityksiä hänen ainutkertaisessa elämäntilanteessaan. Tutkiminen perustuu yhtäältä hermeneuttiseen käsitykseen siitä, että kulttuurinen ja sosiaalinen todellisuus, jonne vieraan kielen oppiminen ja opettaminen asettuu, on paljolti merkitysten läpäisemää ja ihmisyhteisön elämä on merkitysten kautta olemassa. Toisaalta se perustuu fenomenologiseen käsitykseen yksilön sisäisestä maailmasta merkityssuhteista tai merkitysrakenteista koostuvana maailmana. Rauhalan (1992, 13) mukaan merkitysrakenteittensa avulla yksilön tietoisuus suuntautuu kohteisiinsa ja kokemus jäsentyy yksilölle mielekkääksi kokonaisuudeksi. Fenomenologisen autobiografisen tutkimuksen kohteena on siten kokevan subjektin oma tietoisuus, hänen yksilöllisten merkitystensä kokonaisuus, hänen subjektiivinen kokemuksensa todellisuudesta.

Edellä kuvaamani viitekehysten mukaan ihmisen sisäisessä maailmassa, hänen elämisaailmassaan, todellisuuden määrittelyn lähtökohdaksi on subjektiivinen tapamme antaa merkityksiä kohtaamillemme ilmiöille. Valikoimme ja tulkitsemme elämisaailmaamme tulevaa tietoa merkitysrakenteittemme mukaisesti. Siten sama ilmiö näyttäytyy erilaisena kunkin tuon ilmiön kokeneen eri yksilön sisäisessä maailmassa. Yksilön elämisaailma on hänen historiallisen, autobiografisen kehityksensä luoma subjektiivinen merkitysten kokonaisuus. (Merkitystutkimuksesta ks. esimerkiksi Lehtovaara 1992, 144–149; Varto 1992a, 57–58; 1992b, 122–127.) Henkilökohtaisena viitekehystenä elämäkerrallinen, autobiografinen tieto tai tietoisuus ohjaa todellisuutemme ja kokemustemme tulkintaa. Merkitysten anto ja todellisuuden ja kokemuksen tulkinta eivät kuitenkaan tapahdu tyhjiössä, vaan ovat yhteydessä muihin ihmisiin, aikaan ja paikkaan (Schütz 1966, 117–118). Subjektiivisuus, historiallisuus sekä intersubjektiivisuus ovat aina mu-

kana elämismaailmamme kokonaisuuden kehittämisessä ja muuttumisessa (Gadamer 1993/1975, 247–248).

Elämismaailman intersubjektiivisuutta ilmentää sen osittainen kielellisyys, esimerkiksi sen yhteisesti ymmärrettävät käsitteet tai yksittäisiä käsitteitä laajemmat merkityskokonaisuudet, esimerkiksi metaforat. Kokemuksen lajeista tieto antautuu helpoimmin käsitteiksi, siis kielellistettäväksi. Vaikeammin käsitteellistettäviä ovat tunne, usko, tahto ja intuitio. Koska ihmisen subjektiivinen todellisuus, merkitysten maailma, sisältää kaikkia näitä kokemuksen lajeja, merkityksen paradigman mukaisessa tutkimuksessa liikutaan aina myös kielellisen ja kielenulkoi-  
sen tiedon välimaastossa. Merkitystajunnan ja sen tarkastelun välinen kuilu on aina olemassa, kun pyritään tulkitsemaan yksilön kokemuksen kokonaisuutta, hänen subjektiivisten merkitystensä maailmaa. (Rauhala 1996, 35–42.)

Tarkastelen merkitystä ja merkitystutkimusta seuraavien käsitteiden avulla:

- Merkitys
  - merkityssuhde
  - relaatioyhdistelmä
  - kenttäilmiö
  - konteksti: esiyymmärtäneisyys ja horisontti
  - intentionaalisuus ja mielellisyys
- Kokemus ja kokeminen
  - eletty maailma
  - koettu maailma
  - subjektiivinen maailmankuva
  - tiedostettu ja tiedostamaton
  - reaalinen ja imaginaarinen
- Kokemus, kieli ja käsittäminen
  - kokemuksen käsitteellistäminen
  - käsitteet ja intersubjektiivisyys
  - kielellinen ja kielenulkoinen
- Metafora, metaforinen kieli ja kielen uutta luova ominaisuus

## 3.2 Merkityksen paradigma, merkitys ja merkityssuhde

“Merkityksen ongelman ytimenä on kielen mysteeri: miten ihmeessä lausutuista äänneistä tai kirjoitetuista kirjaimista voi muodostua sanoja ja lauseita, jotka viittaavat itsensä ulkopuolelle tai ilmaisevat asioita ja asiantiloja?” (Niiniluoto 1994, 1.)

Vieraan kielen oppimisen ja opettamisen tutkimus, jossa tarkastellaan ihmisen oppimista ja opettamista subjektiivisena kokemuksena elämäkerrallisessa kontekstissa, on luonteeltaan laadullista tutkimusta. Siinä tulkitaan, kuvaillaan ja analysoidaan yksilön oppimista ja/tai opettamista hänen elämänsä kulkunsa liittyvänä ja siinä hyvin monella tavalla ilmenevinä merkityksinä. Tutkimustoiminta tapahtuu merkityksen paradigmassa.

Merkityksen paradigma sisältää Heideggerin teoksessaan *Sein und Zeit* (1927) esittämän näkemyksen tutkimuksesta, jossa lähtökohtana on ihmisen maailmassa olemisen ensisijaisuus. Sen mukaan ihminen toteutuu maailmassa useiden merkitysyhteyksien osana jo ennen kuin hän hakee maailmasuhdettaan koskevaa tietoa tai tietoa olemassaolosta. Tällöin ihmisen oleminen maailmassa on tietoon nähden ensisijaista, ja vasta olemassaolon pohjalta voidaan luoda ajattelua. Merkityksen paradigman mukaisessa tutkimuksessa ihmistä ei käsitetä maailman ulkopuolella olevana olentona, jonka tavoitteena on kokemuksesta riippumaton tieto. Häntä tutkitaan ihmisenä, joka toteutuu osana aikaa, paikkaa ja historiaa ja jossa tiedon merkitys koskee itsen lisäksi aina myös muita ihmisiä ja muuta maailmaa. (Hankamäki 1994, 66–67.)

Varto (1992a) määrittelee merkityksen paradigman tutkimusasetteenä, joka ottaa huomioon ainakin seuraavat piirteet:

- 1) *ihminen ja elämämaailma otetaan laadullisena ainutkertaisena tutkimuskohteena*
- 2) *tutkimuskohteen jäsentyminen on kokonaisvaltaista,*
- 3) *tutkimus ja tutkija kuuluvat samaan maailmaan kuin tutkittava (osallistuvan filosofian menetelmä),*
- 4) *tutkimus koskee merkityksiä,*

- 5) *tulkinta ja ymmärtäminen (hermeneuttinen menetelmä) ovat viimekätiset menetelmät,*
- 6) *tutkimukseen kuuluu tutkijan oma erittely tutkimustyöstä, sekä*
- 7) *tutkimuksen tiedetään muuttavan sekä tutkittavaa että tutkijaa.*  
(Varto 1992a, 57–58.)

Merkityksellä edellä kuvatun paradigman mukaisessa tutkimuksessa ei tarkoiteta mitään substanssia eikä ominaisuutta, joka olisi ymmärrettävissä itsenäisenä oliona tai kvaliteettina, vaan merkitys ymmärretään useampien merkitystilanteen tekijöiden välisenä suhteena. Merkitys käsitetään kenttäilmiönä, jolloin merkitys on jonkin ilmiön, objektin tai asian mieli jollekin jossakin tilanteessa. Kun käytetään sanaa merkitys, oletetaan ymmärretyksi sen mukana myös mainittujen osatekijöiden keskinäinen yhteys. Laadullisessa tutkimuksessa merkityssuhde tarkoittaa, että koettu mielellinen sisältö asettuu suhteeseen maailman tai jonkin sen osan kanssa siten, että maailma tai sen osa merkitsee ihmiselle sitä, mitä hän kokee (Rauhala 1989, 140; 1993, 128.) Se kuinka monesta jäsenestä merkityssuhteen katsotaan muodostuvan, vaihtelee eri tutkijoilla. Lauri Rauhala (1993) määrittelee merkityssuhteen muodostuvan seuraavista osatekijöistä:

- 1) mielellinen sisältö, jonka avulla jokin (objekti) ymmärretään joksikin, sekä
- 2) jokin kokemuksen kohde (objekti), josta mielellinen sisältö on,
- 3) jokin ihmismieli (tajunta, tietoisuus), jolle mielellinen sisältö on.

Nämä kolme osatekijää ovat tiukasti yhteydessä toisiinsa eikä niitä voida yksiselitteisesti eritellä toisistaan erillään. Neljäs osatekijä, kieli, jolla mielellinen sisältö voidaan kiinnittää, on lisäksi välttämätön silloin kun on kyse tutkimuksesta. (Rauhala L. 1993, 127; Varto 1992a, 57–58; ks. myös Lehtonen 1992, 126.) Varton (1992a, 57) mukaan kuitenkin suurin osa merkityksistä muodostuu ja tulee ymmärretyksi ilman niitä kiinnittävää kieltä. Merkitys syntyy kun jokin mielellinen sisältö ilmenee tajunnan tapahtumassa. Tajunnan tapahtumassa ei voi olla mielellistä sisältöä ilman elämystä. Elämys, havaintoelämys, tunne-elämys, tiedol-

linen elämys, jne., ilmentää jonkin kokemuksen kohteen (objektin) ja aina kun on jokin elämys, siihen sisältyy jokin mielellinen sisältö. Jokainen elämys tajunnassa on siis jo merkitsevä. (Rauhala L. 1993, 127.)

Mielellinen sisältö on kontekstisidonnainen, siis aina jollekin jossakin tilanteessa. Kontekstilla tarkoitetaan lähinnä niitä kahta eritasoista tulkitsevaa ymmärtämisyhteyttä, joissa mielellinen sisältö ilmenee. Minkään kokemuksen kohteen mielellinen sisältö ei ilmene täydellisesti eristäytyneisyydessään vaan aina periaatteessa kahta eri tasoa olevan ymmärtämisyhteyden tulkitsemana. Lauri Rauhalan (1993) mukaan ensimmäisen ymmärtämisyhteyden taso tarkoittaa oliomaailmaan itseensä sisältyvän jäsenyyksen antamaa alustavaa tulkintaa, esiymmärtäneisyyttä. Merkityksen analyysissa edellytetään lisäksi tajunnassa kulloinkin aktualisoituvaa vanhaa kokemustaustaa (toisin sanoen yksilön kokemuksellista autobiografiaa) eli horisonttia toisasteisena ymmärtämisyhteytenä, joka on jokaisen kokemusaktin struktuurissa myötävaikuttamassa siihen, miten mielellinen sisältö ilmenee. Termillä konteksti viitataan tässä sekä ulkoisten (maailma) että sisäisten (tajunta) ymmärtämisyhteyksien tulkitsevaan funktioon. Maailmankuvien yksilöllisyys on seurausta näiden tulkitsevien tasojen erilaisuudesta eri ihmisillä. Intersubjektiiivinen yleisyys voidaan Rauhalan mukaan saavuttaa siten, että vakioidaan tutkivia ymmärtämisyhteyksiä metodisten järjestelyjen avulla tai koetetaan jälkikäteisanalyysillä paljastaa ymmärtämisyhteyksien funktiota. (Rauhala L. 1993, 128–129.) Tällainen toiminta on symbolien, tavallisimmin kielellisten käsitteiden avulla tapahtuvaa toimintaa.

Mielen ilmenemisessä syntyvällä merkityssuhteella, mielellisen sisällön ja kokemuksen kohteen suhteella, on maailmaa jäsentävä funktio. Erilaiset merkit, sanat ja symbolit eli signifiikaattorit ovat mielellisen sisällön välittäjiä. Merkit voivat olla myös mielellisen sisällön tämentäjiä ja vakiinnuttajia. Käsitteellä tarkoitetaan sitä mielellistä sisältöä, jolla on intersubjektiiivinen yleisyys ja johon ihmisten välinen kommunikaatio – kielellinen kommunikaatio – perustuu. Tajunnan intentionaalisuus on merkityksillä tarkoittamista, sitä, että mielellisellä sisällöllä on kokemuksen kohteeseen viittaava luonne. Intentionaalisuuden synty on sidoksissa ainutkertaiseen elämäntilanteeseen, ihmisen yksilölliseen tilanteeseen. Mielellisyys kuvaa mielellisten sisältöjen ilmenemistä

ja keskinäisiin suhteisiin asettumista, mikä on ihmiselle ominaisen tajunnan perusluonne. (Rauhala L. 1993, 130–131; 1998, 30–31.)

### 3.3 Kokemus, merkitys ja kieli

“Vaikka tajunnallisuus eräältä puolelta onkin kokemusten vaihtelevaa virtaa, on siinä todettavissa myös muistin funktioita, ajatusrakenteiden jatkuvuutta, samana pysyvyyttä, kokonaisuutta ja yhtenäisyyttä, joissa minä-kokemus juuri kehkeytyy.” (Rauhala 1989, 67.)

Ihminen elää universumissa, joka on luonteeltaan symbolinen. Universum on meille annettu symbolien kautta ja siinä kielellisillä symboleilla on hyvin keskeinen asema. Universum tarkoittaa maailmaa sellaisena, kuin me sen koemme. (Kauppi 1994, 7.) Kokemuksella voidaan tarkoittaa ihmisen (1) sisäistä kokemusta, joka on subjektin omaa yksityistä elämystä hänen elämystensä virrassa ja/tai (2) ulkoista kokemusta, joka kohdistuu objektiin tai asiantilaan. (Se on periaatteessa myös muiden koettavissa.) Yksilön eletty maailma muodostuu hänen sisäisistä kokemuksistaan, joihin kuuluvat myös esimerkiksi unet, mahdolliset harhat ja fantasiat. (Kauppi 1994, 8.) Kokemukset voidaan käsitellä myös merkityksiksi, koska todellisuus ilmenee niissä meille aina jotakin merkityksenä. Tämän ajattelutavan mukaan merkityksiä ovat kaikki kokemukset eivätkä vain kielellisen artikulaatioasteen saavuttaneet sisällöt. Merkityksistä on kysymys silloin, kun tiedämme, tunnemme, uskomme, tahdomme ja koemme intuitiota sekä näemme unta. Merkitysten kokonaisuudesta syntyy subjektiivinen maailmankuvamme, joka jäsentää ja suuntaa tapaamme elää sekä toimia. (Rauhala 1996, 37.) Rauhalan (1996, 37) subjektiivisen maailmankuvan ja Kaupin (1994, 8) eletyn maailman käsitteet sisältävät siten myös ajatuksen kielenulkoisesta.

Revonsuo ja Kampinen (1994, 107) tuovat esille Schacterin impliittisen tiedon käsitteen, jolla tarkoitetaan sellaista ihmisen kokonaisuuteen sisältyvää tietoa, jolla ei ole mentaalista sisältöä subjektille itselleen ja joka siten ei pääse hänen tietoisensa prosessointinsa tasolle. Koska ärsyke ei ole ihmisen tietoisensa mentaalisen tilan merkityssisältönä, hän ei

pysty käyttämään tuota implisiittistä tietoa hyväkseen tahdonalaisessa toiminnassaan. Kuitenkin tuon tiedon olemassa olosta voi olla viitteitä hänen käyttäytymisessään esimerkiksi erilaisina automaattisina prosesseina. Revonsuo ja Kamppisen mukaan tällaisen tiedon tulkinta on selvästi erotettava tietoisten prosessien tulkinnasta, joilla on aito merkitysisältö. (Revonsuo & Kamppinen 1994, 107.) Ihmisen subjektiiviseen kokonaisuuteen näyttää sisältyvän siten kokemuksellista tiedostettua ja tiedostamatonta, reaalista ja imaginaarista tietämistä.

Kaupin (1994, 8) mukaan Leibniz esitti seuraavat kolme tunnusmerkkiä, joilla reaaliset ilmiöt voidaan erottaa imaginaarisista:

- 1) Elämyksen intensiteetti ja se, kuinka monen aistin alaan se kuuluu.
- 2) Intersubjektiivisuus, se että useat kokevat saman.
- 3) Kuuluminen ilmiöiden säännönmukaiseen ketjuun.

Tällaisten kriteerien perusteella Kauppi (1994) erottaa eletystä maailmasta koetun maailman. Jokaisella on välittömästi elämyksellisesti koettu, oma eletty maailmansa, ja myös oma koettu maailmansa, jonka hän kokee omalla tavallaan ja omasta näkökulmastaan, mutta joka sisältää jossain määrin intersubjektiivisuutta. Koetun maailman perustana on niin sanottu objektiivinen todellisuus, joka ei kuitenkaan ole sellaiseenaan koettavissa. Sekä eletty maailma että koettu maailma ovat pitkälti symbolien valossa käsitettyjä ja symbolien kautta täydennettyjä. (Kauppi 1994, 9–10.)

Eletyn ja koetun maailman rajapintaan asettuu käsittäminen. Eletyn kokeminen todella elettyyn maailmaan kuuluvaksi yleensä edellyttää eletyn käsittämistä joksikin. Eletty mentaalinen sisältö, joka pääsee ihmisen tietoisien prosessoinnin tasolle, on luonteeltaan symbolista, suurimmaksi osaksi kielellistä. Ihminen käsittää jonkin joksikin. Käsittäminen perustuu yleensä symboleihin. Sen tiedostaminen, mitä kokee, edellyttää kokemuksen käsitteellistämistä, pukemista sanoiksi. Käsitteity osa eletystä maailmasta on siis pitkälti myös symboloitua ja lisäksi suurelta osalta symbolien välityksellä annettua. Ihmisen symbolinen universum ei ole tyhjentävästi kuvattavissa vain kielellisistä symboleis-



ta lähtien, mutta kielellisillä symboleilla on tärkeä merkitys muiden symbolisten muotojen yhteydessä. (Kauppi 1994, 10–11.)

Eletty, koettu ja kerrottu ovat siten kaikki jossakin määrin erilaisia. Kaupin (1994) mukaan ihminen eletyn kohdalla tavoittelee ainakin jonkinlaista kokonaisuutta. Koettu maailmamme, vaikkakin jokainen meistä kokee sen omasta näkökulmastaan ja omalla tavallaan, sisältää intersubjektivisuutta, jonka esiymmärrys ja symbolien käyttö tekevät mahdolliseksi. Vaikkakaan koettu maailma ei voi koskaan olla täysin intersubjektiiivinen, jossakin mielessä koemme kuitenkin saman maailman. Kerrottu, kielellistetty, käsitteellistetty kokemus vaikuttaa meihin: Symbolit vaikuttavat todellisuuteemme muovaten käsitystämme maailmasta. (Kauppi 1994, 11.) Toisaalta sanojemme merkitykset eivät aina riitä kaikkien ilmausten tarkoitteiden käsittämiseen. Tästä esimerkkeinä Kauppi (1994, 14–15) mainitsee myytit, uskonnot, runouden ja metafysiikan. Hankamäki (1994, 69) katsoo, että ihmistutkimuksessa keskittyminen kieleen kokemuksen asemasta yksipuolistaa ja kaventaa näkemystä ihmisen kokonaisuudesta. Merkityksillä tarkoittaminen (intentionaalisuus) on aina sidoksissa ihmisen koko elämäntilanteeseen, situaatioon, ja tutkimusasetelmaan, jolla merkityksiä voidaan tutkia, täytyy olla kohdallinen tutkimusongelman kannalta (Lehtovaara 1992, 346).

Autobiografisen aineiston tutkiminen merkityksen paradigmassa tarkoittaa ihmisen subjektiivisen maailmankuvan muuttumisen tutkimista. Siinä edellytetään, että ihmisen kokemuksellinen todellisuus on sekä kielellistä että kielenulkoista. Lehtosen (1996) mukaan inhimillinen todellisuus ei koostu ainoastaan kielestä eikä todellisuuden olemassaolo ole kielestä riippuvaista, vaikkakin todellisuus näyttäytyy meille pitkälti kielen välityksellä. Kieli on yksi ihmisen maailmassa olemisen tapa. Se on intersubjektiiivista tietoisuutta ja siten erityisesti maailmassa muiden kanssa olemisen tapa. Ihminen tarttuu todellisuuteen ja jakaa sitä toisistaan erottuviin osiin kielen merkitysten avulla. (Lehtonen 1996, 30–31.) Myös tutkiessaan omaa elämäänsä ihminen ikään kuin pilkkoo sitä osiin kielellisten käsitteittensä avulla hahmottaakseen kokonaisuutta uudelleen ja uudelleen.

### 3.4 Metafora ja uusia merkityksiä luova kieli

Metafora tai metaforinen kieli osana tutkimusta voi edistää tietoisuudessamme olevan kielenulkoisen tiedon tavoittamista. Lehtonen (1996, 39) määrittelee metaforan kielikuvana, *”joka tuottaa merkityksiä analogioiden eli rinnastusten avulla, selittämällä tai tulkitsemalla yhtä seikkaa toisen kautta.”* Aiemmin tuntematonta selitetään rinnastamalla se johonkin jo tunnettuun. Metaforan avulla ihminen yrittää ymmärtää ja jäsentää maailmaa, merkityksellistää erityisesti uusia ja tuntemattomia ilmiöitä todellisuudessa. Eräs metaforan tehtävä on auttaa sopeutumaan uusiin tilanteisiin. (Lehtonen 1996, 39–43.) Metaforisessa ilmauksessa uuteen kontekstiin liitetään toiselle kontekstille kuuluvia ominaisuuksia. Tämä merkityssisällön siirto on kielellinen keino, jonka avulla oliot voidaan nähdä uudella tavalla. (Oesch 1994, 179.)

Metaforisten ilmausten käyttö on osoitus kielen kyvystä kyseenalaistaa tavanomaisia luokitusjärjestelmiä ja tuoda esille uusia piirteitä todellisuudesta. Metafora on siten innovatiivinen ja uutta luova elementti kielessä, johon sisältyy runsaasti luovaa potentiaalia. Metaforan luominen ja ymmärtäminen tapahtuu kahden sellaisen toisistaan näennäisesti erillään olevan käsitteen yhdistämisen avulla, joka perustuu jonkin yleisen lajikäsitteen löytymiseen. Nämä ajatukset tulevat Aristoteleen metaforaa ja analogioiden merkitystä koskevasta ajattelusta. Metaforien avulla tehdään ilmiöt näkyviksi. Valitsemalla sellaisia sanoja, jotka auttavat ymmärtämään samankaltaisuuksia toisistaan erillään olevien ilmiöiden ja olioiden välillä, pystytään tuomaan ilmiöt näkyville. Metafora voidaan siten ymmärtää jonkinlaiseksi prosessiksi. (Oesch 1994, 180–183.)

Ajatus mahdollisuudesta luoda todellisuus jatkuvasti uudelleen kielen avulla ja käyttää siinä metaforisia ilmauksia apuna on peräisin Ricoeurilta. Metaforat ovat ominaisuudeltaan monimerkityksisiä ja kontekstiin sidottuja. Tarvitaan aina lauseyhteys, jossa kaksi termiä on yhdistetty toisiinsa. Metaforan sisältävä lause on näennäisen ristiriitainen ja sen kirjaimellinen tulkinta on mahdotonta. (Ricoeur 1991, 77; Oesch 1994, 185.) Metaforan tutkiminen johdattaa symbolisen universumin kielellisyyden ja kielenulkoisen tarkasteluun.

Symboliin liittyy kielenulkoinen, niin sanottu ilmaisemattoman alue. Tämä puhtaasti kokemuksellinen alue ei ole siten käsitettävissä. (Kauppi 1994, 14.) Oeschin (1994, 186) mukaan symbolinen kokemus kuitenkin pyrkii ajattelun tasolle ja kohti kielellistä ilmaisua. Tällöin syntyy kielellisen ilmaisun taso, joka on metaforan toiminta-aluetta. Metafora kykenee ilmaisemaan kielessä symboliin sisältyvän semanttisen tason ja siinä mielessä se sisältää enemmän kuin symboli. Mutta koska metafora kykenee välittämään vain symbolin kielellisen pinnan, voidaan ajatella, että symboli sisältää enemmän kuin metafora. Ricoeur (1976) kutsuu kielen ja hiljaisuuden raja-alueeksi sitä aluetta, jolla metafora ja symboli kohtaavat toisensa. Kun puhutaan metaforien avulla, ei sanota miten asiat ovat, vaan ainoastaan miltä ne näyttävät. (Ricoeur 1976, 53–54, 69; Oesch 1994, 187.) Metaforinen kieli auttaa meitä näkemään ilmiötä toisin katkaisemalla tavanomaiset kieleen sidotut ajatuskuviomme ja rakentamalla uudenlaisia merkitysyhteyksiä. Siten metaforalla on maailmassa olemisen tapaamme muuttava ominaisuus.

Merkitys, kokemus ja kieli ovat keskeisimmät käsitteet tässä vieraan kielen oppimista ja opettamista koskevassa tutkimisessa, jossa tutkimustoiminta tapahtuu merkityksen paradigmassa ja tutkimisen tarkoitus on kuvailla kunkin tutkittavan subjektiivista maailmankuvaa ja sen muuttumista eli tutkittavan autobiografiaa. Subjektiivinen maailmankuva jäsentyy ja jatkuvasti täydentyy jonkin tietyn ajan ja paikan kontekstissa. Kerrottu menneisyys liittyy ilman rajaa nykyiseen koettuun maailmaan. Yksilöllisesti koetun maailman merkityksenanto- ja tulkintaprosessiin sisältyy intersubjektiivisuutta kielen ja kerronnan kautta. Kaikki kokeminen ei kuitenkaan ole ilmaistavissa kielellisin symbolein eikä subjektiivinen maailmankuvamme siten ole täysin käsitteillä kuvattavissa. Metaforan avulla pyrimme ilmaisemaan kokemuksestamme alueita, joita emme pysty tarkasti käsitteillä kuvailemaan. Myös kyky intuitiiviseen ajatteluun mahdollistaa meille sellaisten todellisuuden tasojen tavoittamisen, joita emme pysty rationaalisen, käsitteelliseen kieleen sidotun ajattelun avulla saavuttamaan. Siten subjektiivista maailmankuvaa koskeva tutkimus on merkitystutkimusta, jossa liikutaan kielen ja hiljaisuuden rajamailla. Jotakin jää aina intersubjektiivisuuden tavoittamattomiin, tutkimatta. Tämä ajatus on tiedostettava ja hyväksyttävä myös tässä ihmistä koskevassa tutkimuksessa.

## 4 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET SITOUKSET

Tiivistän seuraavassa tutkimukseni keskeiset sitoumukset.

1) Tutkimukseni kohteena on ihminen (opettaja ja opiskelijat) ja ihmisten maailma, niiden merkitysten kokonaisuus, joka elää ja muuttuu vieraan kielen oppimistilanteissa. Tähän kuuluu oppimisen suunnittelu, toteutuminen ja arviointi, yksilöt ja yhteisö, heidän väliset suhteensa sekä arvotodellisuus – toisin sanoen opettajan ja opiskelijoiden koko ajan muuttuva kokemustodellisuus, heidän elämämaailmansa. Merkityksiä tarkastelen vieraan kielen opetuksen suunnitteluun liittyvänä tavoitteiden asettamisena, aihevalintoina, oppimissisältöinä, opiskelumuotoina ja -menetelminä, arviointitoimintana, arvoina ja tunteuksina.

2) Tutkimuksessani tutkija (opettaja) on sekä tutkijana että tutkimuskohteena. Tutkija on osa sitä merkitysten kokonaisuutta, jota hän tutkii. Tällöin tutkijan (opettajan) ennakko-oletukset eli tässä tapa ymmärtää kielen oppimisen ja opettamisen kokonaisuus ennen tutkimusta ja koko ajan tutkimuksen kuluessa ovat olennainen osa tutkimuksen sisältöä, jonka tuon raportoinnissa esille. Kuvattaviin asioihin kuuluvat ihmiskäsitys, tiedekäsitys, tutkijan omaksuma tutkimuksellinen viitekehys, käsitys tutkimustyöstä sekä käsitys tiedon (tässä vieraan kielen oppimiseen liittyvän kasvatustieteellisen, kielellisen sekä kielenulkoisen tiedon) luonteesta. Tutkimukseni sisältää siten filosofista erittelyä yhdistettynä empiiriseen kuvaukseen ja uusien mahdollisuuksien etsimiseen vieraan kielen oppimisessa ja opettamisessa.

3) Välttyäkseni eriytymättömien ontologisten käsitysten ongelmalta ja siten tutkittavien laatujuen tunnistamisen ongelmalta, kuvaan ja perus-

telen ontologisen ratkaisun, joka muodostaa empiirisen työn perustan: se kohdentaa tutkimuksen tarkasti sen tutkittavan todellisuuden osaan, jonka olen asettanut tutkimukseni kohteeksi. *“Tutkimuskohteen ontologinen erittely pyrkii vastaamaan kysymykseen, mikä tutkimuskohte on silloin, kun se on otettu tutkimukseen sinä, mitä se on.”* (Varto 1992a, 39.) Ontologinen tutkimuskohteen erittely ohjaa tutkimusmenetelmä-ratkaisuja kohdallisiksi konkreettisiksi tutkimistoimenpiteiksi. Se kohdentaa ja omalta osaltaan varmistaa, että tutkimuksessa saadaan tietoa siitä, mistä on aiottukin saada.

4) Tutkimuksessani pyrin tarkastelemaan tutkimuskohdetta kokonaisuutena, josta rajaan tiettyjä tasoja tutkittavien teemojen ja laatuojen löytämiseksi. Koska tutkimus on ensisijaisesti tutkittavien kokemukse-  
sen tutkimista, keskeisiksi tasoiksi nousevat ihmisen suhde sosiaaliseen ja kulttuuriseen ympäristöön erityisesti vieraan kielen oppimis-  
kontekstissa, ihmisen merkityssuhteiden kokonaisuus sekä ihmisen historiallisuus. Historiallisuuden ymmärrän tässä ensisijaisesti kokemukse-  
sellisena aikana: menneisyys, nykyisyys ja tuleva ovat koko ajan läsnä ihmisen kokemuksessa. Vaikka kohdennan tutkimuksen tiettyihin tasoi-  
hin ja niiden tutkimiseen ihmisen moninaisuudessa, pyrin palautta-  
maan tutkittavat tasot ihmisen kokonaisuuteen, koska vain siten ihmi-  
nen ja hänen toimintansa ovat kohdallisesti kuvattavissa. Kehittyminen ja muuttuminen yhdessä tasossa merkitsevät aina myös kehittymistä ja muuttumista ihmisen kokonaisuudessa (Rauhala 1983, 43–44).

5) Tutkimus rakentuu Rauhalan (1983, 24–50; 1989; 1992) esittämää ja perustelee ihmiskäsityksen jäsenystä käyttäen, jossa ihmisen katsotaan todellistuvan kehollisena, tajunnallisena ja situationaalisena. Kohdennan vieraan kielen oppimisen ja opettamisen tutkimisen tajunnallisuuden ja situationaalisuuden tutkimiseen, joista todellistumistavoista käsin käsitejärjestelmät ja tematisoiminen nousevat ja josta niitä luodaan. Tajunnallisuus tarkoittaa niiden merkityssuhteiden ja merkityskokonaisuuksien todellisuutta, jotka ilmenevät, muuttuvat ja jäsenyvät sekä opettajan että opiskelijoitten mielen maailmoissa opintojakson aikana ja sen jälkeen.

Tutkimuksen autobiografinen refleksiivinen näkökulma ihmiseen nousee ihmisen kokonaisuuden huomioimisesta vieraan kielen oppimistilanteissa, ihmisen tajunnallisuuden historiallisesta luonteesta. Var-

ton (1992a, 48) mukaan “*Uusi jäsentyy jo jäsentyneeseen. Jo jäsentynyt toimii kokemisen, tietämisen ja jäsentämisen horisonttina.*” Tätä ihmisen tajunnan ominaisuutta pyrin oppimistilanteissa tietoisesti entistä paremmin hyödyntämään vieraan kielen oppimisen lähtökohtana. Pyrin tavoittamaan opiskelijan elämismaailman ilmiöitä, opiskelijan luomia ja löytämiä merkityksiä, opiskelijan oppimista, hänen kieltään. Pyrin ymmärtämään sitä tapaa, jolla opiskelijan merkityssuhteet rakentuvat. Tässä tutkimuksessa myös situationaalisuutta tutkitaan opettajan ja opiskelijoitten ymmärtämysyhteyksien kautta. Tällöin tutkiminen tarkoittaa opiskelijoitten ja opettajan todellistumisen ehtojen tutkimista vieraan kielen oppimisen ja opettamisen kontekstissa sekä sen selvittämistä, miten näihin todellistumisen ehtoihin voidaan vaikuttaa, miten ne muuttuvat ja kehittyvät.

6) Koska tutkimuksessani on kysymys tajunnan ja tiluaktion todellistumistapojen tutkimisesta ja laadullisesta tutkimuksesta, pyrin kiinnittämään käsitteiden käyttöön ja käsitteiden luomiseen erityistä tarkkuutta. Käsitteiden tulee kuvata tarkasti ja kohdallisesti, opiskelijoitten ja opettajan tajunnan ilmiöitä vieraan kielen oppimisessa ja opettamisessa sekä tiluaktion rakenteita sellaisina kuin ne esiintyvät opiskelijoitten ja opettajan tajunnassa. Tutkimuskohde tematisoidaan rajatuiksi teemoiksi, joista käsin kohdetta tarkastellaan. Siten en pyrikään kuvaamaan esimerkiksi opiskelijan koko tiluatiota, vaan rajaan siitä sen tiluaktion alan, joka hänen kokemuksensa mukaan on vieraan kielen oppimisessa merkityksellisin. Tämän tematisointiin kuuluvan valikomisprosessin kuvaan tarkasti, koska näin toimimalla tutkimuksen kohde tulee jo otetuksi jonakin eli esitulkituksi. Varton (1992a, 52) mukaan “*Tämä ilmiöiden jonakin ottaminen kuuluu ihmisen tietämisen rakenteeseen eikä asia voi toisin olla.*”

Vieraan kielen oppimis- ja opetustapahtumaa tai -jaksoa lähden tarkastelemaan tutkimusprosessin alkuasetelman mukaan opiskelijoitten ja opettajan kokemina seuraavista näkökulmista käsin: opetuksen suunnittelun ja aihevalintojen, sisältöjen, opiskelumuotojen, opetusmenetelmien ja oppimisilmapiirin sekä arvioinnin näkökulmista. Tarkoituksenani on kuvata autobiografisen refleksiivisen lähestymistavan elämistä vieraan kielen oppimisessa ja opettamisessa ja samalla kehittää vieraan kielen opettamista koko ihmisen huomioon ottavaan suuntaan.

Yhdeksi keskeiseksi teemaksi kohdennan ihmisen historiallisena olentona vieraan kielen oppimisympäristössä. Ennako-oletus on, että historiallisuutemme vaikuttaa siihen, miten toimimme ja millaisia ratkaisuja elämässämme (myös opiskellessamme vierasta kieltä) teemme.

Tutkimuksessani pyrin vastaamaan kysymyksiin: Mitä mahdollisuuksia autobiografinen refleksiivinen lähestymistapa antaa vieraan kielen opetukselle ja oppimiselle? Onko ihmisen kognitiivisuuden, verbaalisuuden ja nykyisyyden rajat ylittävä oleminen vieraan kielen opetustilanteissa mahdollista? Millaista on autobiografisen refleksiivisen lähestymistavan mukainen oleminen ja toiminta vieraan kielen oppimisessa ja opettamisessa? Konkretisoidakseni kuvausta jaan vieraan kielen oppimisen ja opetuksen alateemoiksi ensinnäkin sen mukaan, onko toiminta edeltä käsin suunniteltua vai suunnittelematonta, toiseksi, sekä sisältöjen (erityisesti ammatillisten ja ihmistä itseään koskevien) että toiminnan (ammattitaidon ja kielen oppimistaitojen) opettamiseksi ja oppimiseksi ja, kolmanneksi, kokemuksiksi itsestä ja omasta oppimisesta.

7) Tutkimuksessani tutkimustoiminta tapahtuu merkityksen paradigmassa ja tutkimisen tarkoitus on kuvailla sekä tutkijan että tutkittavien subjektiivista maailmankuvaa ja sen muuttumista vieraan kielen oppimisen ja opettamisen kontekstissa. Autobiografisen refleksiivisen lähestymistavan mukaisessa opetus- ja kasvatustyön tutkimisessä nousevat keskeisimmiksi käsitteiksi merkitys, kokemus ja kieli. Näitä käsitteitä tarkastelen yksityiskohtaisemmin merkityksen paradigmaa koskevassa luvussa. Ihmisen subjektiivinen maailmankuva jäsentyy ja jatkuvasti täydentyy jonkin tietyn ajan ja paikan kontekstissa. Tässä sitä tarkastellaan vieraan kielen oppimisen kontekstissa siihen osallistuvien ihmisten kokemuksellisessa ajassa. Yksilöllisesti koetun maailman merkityksenanto- ja tulkintaprosessiin sisältyy intersubjektiivisuutta kielen ja kerronnan kautta.

Kaikki kokeminen ei kuitenkaan ole ilmaistavissa kielellisin symbolein eikä subjektiivinen maailmankuvamme siten ole täysin kielen käsitteillä kuvattavissa. Tutkimuksessa otan huomioon kielen rajallisuuden ihmisen kokemisen kuvaajana. Subjektiivista maailmankuvaa, ihmisen kokemista koskeva tutkimus on merkitystutkimusta, jossa liikutaan kielen ja hiljaisuuden rajamailla. Vaikka tutkimuksessa onkin yhtenä keskeisenä tavoitteena pyrkiä etsimään ja luomaan vieraan kielen oppi-

mista ja opettamista kuvaavia käsitteitä, jotka kuvaavat yhteistä maailmaamme, niin pyrin säilyttämään ihmisyyteen kuuluvan yksittäisen ja ainutkertaisen sekä tiedostamaan, ja hyväksymään sen, että jotakin jää aina intersubjektivisuuden tavoittamattomiin, tutkimatta. Myös tämän alueen huomioiminen on tärkeä oppimista koskevassa tutkimuksessa.

8) Tutkimuksessa pyrin noudattamaan hermeneutiikan mukaista tulkintaa ja ymmärtämistä, eli pyrin lukemaan ja ymmärtämään tutkimuskohdettani seuraavien periaatteiden mukaisesti.

Lukutavan ohjeet:

*“Se, mitä pyritään ymmärtämään, on toista, siis toisen elämismaailmaa. Tulkinnan perustana on merkityksen koherenssi. Tutkija tulkitsee ja ymmärtää tutkittavaa (tutkittavan elämismaailmaa) juuri tässä ja nyt, keskellä omaa elämäänsä (omassa elämismaailmassaan) ja samassa maailmassa. Tutkijan lukutapa on hänen omansa siten, että hän pystyy erottamaan tutkimuskohteen ja oman tematisointitapansa toisistaan sekä raportoimaan näiden suhteen. Tämä pyrkii tuomaan esille yleisen intersubjektivisuuden periaatteen tulkitsemisessa ja ymmärtämisessä.”* (Varto 1992a, 59–63.)

Ymmärtämisen periaatteet:

*“Maailma on merkityshorisonttina erilainen eriaikoina ja eri ihmisille. Ihmisten mielenkiinto on vaikuttamassa heidän näkökulmiinsa. Jokaisella on oma alustava tapansa, jolla on jo kaiken ymmärtänyt. Tutkimukselle asetetut lähtökohdat ovat erilaiset.”* (Varto 1992a, 65–68.)

Ymmärtämisen periaatteiden avulla on mahdollista erottaa erilaiset lukutavat toisistaan, itsen ja toisten, ja siten päästä lähemmäksi myös muiden (esimerkiksi vieraan kielen opiskelijoitten) lukutapoja. Tutkimukseni kohteena ovat tajunnan ilmiöt, opiskelijoitten ja opettajan oppimista ja opettamista koskevat kokemukset ja merkitykset, sekä tiluatiot sellaisina kuin ne ilmenevät kunkin opetustilanteeseen osallistuvan ihmisen tajunnassa. Kysymys on kokemusta koskevasta tutkimuksesta, jossa menetelmänä käytetään tulkintaa ja osittain myös dialogia tutkimukseen osallistuvien kesken. Tulkinnessa vertaan tutkittavaa aineistoa lähtöoletuksiini, tematisointiini ja ennalta asettamiini kysymyksiini,



jotka täsmentyvät ja/tai muuttuvat. Tarkoituksena on etsittävien laatujen löytäminen ja tutkittavan kohteen parempi ymmärtäminen.

9) Tutkimustoimintaani tematisoimalla ja aineistoani erittelemällä pyrin tutkimuksessani löytämään tarkoitukseeni sopivia tutkimismenetelmiä (opetusmenetelmiä) ennen kaikkea tutkimuksen sisällöistä (oppimistilanteissa havaituista ja tulkituista ilmiöistä ja oppimistilanteissa syntyvistä merkityksistä). Tarkoitukseni on siten tutkivasti toimien rakentaa vieraan kielen oppijaksolla niitä mielellisiä kokonaisuuksia ja merkitysrakenteita, joista käsin sekä yksittäisten opiskelijoitten ja opettajan että opiskeluryhmän toimintaa (oppimista ja opettamista) voidaan jälkikäteen ymmärtää ja arvioida. Tällaisen prosessin kautta pyrin löytämään oppimistoiminnan muotoja ja niille annettavia merkityksiä, jotka mahdollistavat vieraan kielen opetuksen jatkuvan ja samalla aina uudessa tilanteessa uuden, ainutkertaisten ratkaisujen menetelmällisen kehittämisen. Lisäksi tutkimuksellani pyrin löytämään ja osoittamaan tutkimistoiminnan ja vieraan kielen oppimistoiminnan yhteisen perustan.

10) Tutkimuksessani pyrin noudattamaan tieteen ankaruuden vaatimusta: *”Ihmistä tutkivissa tieteissä ei ole lupa tehdä mitään sellaisia toimia, jotka esineellistävät tai ohentavat tutkimuskohdetta siten, että tutkimuskohteeseen kuuluva merkitysten kokonaisuus tuhoutuu. Lisäksi ankaruus tarkoittaa, että tutkimustulokset – koska ne ovat syntyneet ilman idealisaaatiota ja rationalisaaatiota – liittyvät suoraan kokemustodellisuuteen ja niiden on oltava eettisesti hyväksyttäviä, jotta tutkimusta voidaan pitää kelvollisena.”* (Varto 1992a, 115.)

## 5 AUTOBIOGRAFINEN REFLEKSIIVINEN LÄHESTYMISTAPA VIERAAN KIELEN OPETUKSESSA – KIELIPEDAGOGINEN VIITEKEHYS

### 5.1 Ammatillisesti suuntautuneen kielenopetuksen päämääriä

Opetus- ja kasvatustyön näen tässä tutkimuksessa ensisijaisesti opiskelijan kohtaamisena, ohjaamisena ja auttamisena rakentamaan omaa henkilökohtaista maailmankuvaansa muuttuvassa todellisuudessa holistiseen ihmiskäsitykseen perustuvan näkemyksen mukaisesti. Perusedellytyksiä tälle työlle ovat ihmisarvon kunnioittaminen kaikessa toiminnassa ja olemisessä, oman ja toisen muuttumisen kohtaaminen ja suuntaaminen yhdessä sekä sivistyminen. Työssään opettajaa ohjaavat hänen elämäkerrallisessa prosessissaan syntyneet ja koko ajan muuttuvat käsitykset ihmisestä, todellisuudesta, tiedosta ja siitä, mitä on hyvä kasvatusta- ja opetustyö. Ammatissa kehittyminen on näiden näkemysten jatkuvaa muotoutumista opettajan omaksi pedagogiseksi ajatteluksi, joka yhdistää kaikki hänen toimintonsa ja josta syntyy hänen oman henkilökohtaisen opetustyönsä ”juoni”, jota hän seuraa kaikessa opetus- ja kasvatustyössään. Vaikka eri koulumuotojen ja -asteiden opettajilta edellytetäänkin jossain määrin erilaista orientoitumista ja erilaisia tietoja ja taitoja, työn perusta, opettajan oma pedagoginen ajattelu, sen tiedostaminen ja kehittäminen on keskeisin ja tärkein työn ydin kaikkien koulumuotojen opettajille.

Kielenopetuksen päämäärässä erotan kolme ulottuvuutta. Ensimmäinen on ihmisen sivistyminen. Kauppi (2000/1964, 262–262, 265) määrittelee sivistyksen ihmisen henkisten mahdollisuuksien harmoniseksi kehittämiseksi ja toteuttamiseksi, ihmistymiseksi. Ihmisyuden hän näkee ideaalina, jota yksilön on mahdollista tavoitella ja toteuttaa omalla persoonallisella tavallaan, mutta joka on vain tavoiteltavissa, ei siis saavutettavissa. Kielenopetuksessa katson sivistymiseen pyrkimisen tarkoitettavan opetusta, joka tukee ihmisen kokonaisvaltaista kehittymistä itsestään ja ympäristöstään vastuulliseksi yksilöksi. Sivistymistä edistää opetus, jossa pyritään tukemaan opiskelijoitten subjektiivisuuden kehittymistä, toiseuden kunnioittamisen ja toisen kohtaamisen osaamista, dialogisuuteen pyrkimistä. Dialogilla tarkoitan tässä avointa kohtaamista ja sille perustuvaa keskustelevaa olemassaoloa (ks. Lehtovaara 1998; 2001a; 2001b). Kielenopetuksen toimintaympäristöä tulisi mielestäni kehittää siten, että se antaa valmiuksia kohdata vieraiden kulttuurien edustajia heitä kunnioittaen ja omia kulttuurisia ominaispiirteitä tiedostaen (ks. Byram 1989; 2002; Kaikkonen 1994; 1995; 1998; 1999; 2000; 2001; 2002). Toiseksi pyrin ohjaamaan opiskelijoita ymmärtämään kielenoppimisen jatkuvana, elinikäisenä prosessina sekä löytämään ja/tai säilyttämään mielekkyyden ja motivaation oppia kieltä. Pyrin tukemaan opiskelijoita oppimiseen liittyvien pelkojen ja vaikeuksien tunnistamisessa ja työstämisessä ja ohjaamaan heitä löytämään heille soveltuvia, yksilöllisiä tapoja oppia kieltä. Kolmanneksi: Koska näen opiskelijan kielitaidon osana opiskelijan oman alan (tässä: sosiaali- ja terveysalan) osaamista, en irrota kieltä alan sisällöistä, vaan kielen opetus- ja opiskelutoiminnan avulla pyrin kehittämään sekä kielitaidollista että ammatillista osaamista erottamatta niitä toisistaan. Ammatillisesti sivistynyt ihminen on laaja-alaisesti ja vastuullisesti ammattialansa tiedostava, tietävä ja taitava, ammattiaan ja itseään ammatissaan kehittämään motivoitunut ihminen. Kielitaito, johon sisältyy erilaisten ihmisten ja kulttuurien kohtaamisen osaaminen, on tärkeä osa nykyaikaista ammatillisivistystä.

Ammattikorkeakouluopintoja koskevassa asetuksessa sanotaan vieraiden kielten opinnoista: *“Opiskelijan tulee ammattikorkeakoulututkintoon sisältyvissä opinnoissa tai muulla tavalla osoittaa saavuttaneensa sellainen yhden tai kahden vieraan kielen kirjallinen ja suullinen taito, joka*

*ammatin harjoittamisen ja ammatillisen kehityksen kannalta on tarpeellinen.” (Asetus ammattikorkeakouluopinnoista 3.3.1995/256 8§.)*

## 5.2 Kielenopetuksen suunnittelun periaatteita

Suunnittelu opettajan työssä on keskeistä. Suunnitteluun sisältyvän ideoinnin ja monimuotoisen pohdinnan avulla opettaja saa mahdollisuuden jatkuvasti uudistaa työtään. Suunnittelussa ja siihen liittyvissä monenlaisissa valinnoissa kuvastuu opettajan oma pedagoginen ajattelu, hänen maailmankuvansa, näkemyksensä ihmisestä, oppimisesta ja opetettavasta aineesta. Suunnittelutaidolla opettaja toisaalta avaa ja laajentaa ja toisaalta rajoittaa opiskelijoittensa ja myös itsensä oppimis-mahdollisuuksia.

Ammatillisesti suuntautuneen vieraan kielen opetuksen tietoperustan näen monitieteisenä. Paitsi kasvatusfilosofista, kielididaktista ja kielitieteellistä tietoa sekä opetettavan kielen tuntemusta ammatillisesti suuntautunut kielenopetus edellyttää opettajalta (ainakin jossain määrin) opiskelijoitten tulevan ammattialan ja sen tietoperustan tuntemusta, mikäli katsotaan, että kieltä ei voida erottaa opiskeltavista sisällöistä. Tietoperustan monitieteisyys käy ilmi niistä kysymyksistä, joita opettaja asettaa itselleen ja usein myös opiskelijoilleen opintojaksoa suunniteltaessa sekä ennen opetusta että sen aikana. Tähän tutkimukseen kuuluvan vieraan kielen opintojakson (englannin kielen opintojakso sosiaalialan opiskelijoille) suunnittelussa pohdin muun muassa seuraavia kysymyksiä: Miten hankin tietoa ja ymmärrystä siitä, miten opiskelijani aiemmista elämäkerrallisista kokemuksistaan käsin ovat oppineet mieltämään itsensä ihmisinä ja erityisesti vieraan kielen oppijoina? Millaisia heidän kokemuksensa ja tietonsa englannin kielestä ja sosiaali- ja terveysalasta ovat? Mikä merkitys kielitaidolla ja erityisesti ammatillisen kielen ja kommunikaation oppimisella on heillä? Mitä opintoja ja opintojaksoa koskevia, omia tavoitteita heillä on? Miten tulkitsen ja käytän tätä hankkimaani tietoa? Mikä minun tehtäväni heidän opettajaan on?

Kun olen vieraan kielen opettajana samalla myös sosiaali- ja terveysalan ammattilaisiksi opiskelevien opettaja, mitä minun on tiedettävä opiskelijoitteni tulevasta ammatista ja vieraan kielen osuudesta siinä? Millainen on hyvä sosiaali- ja terveysalan ammattilainen? Millainen oleminen ja millainen vieraan kielen oppimisympäristö tukee kehittymistä hyväksi kielen ja ammatin sekä oppijaksi että osaajaksi? Mitä (sisältöjä, aiheita, sanastoa, ilmaisia, rakenteita, jne.) ja miten (opetustyömuodot, toiminta, viestintätilanteet, jne.) opetan, jos opiskelijoinani ovat sosiaali- ja terveysalan opiskelijat? Millainen on sosiaali- ja terveysalalla tarvittava kielitaito? Millainen kulttuuri ja erityisesti ammatillinen kulttuuri on niissä maissa ja kulttuureissa, joiden kieltä opetan ja joissa opettamani käsitteistö on syntynyt? Miten näitä käsitteitä käytetään kuvaamaan suomalaista sosiaali- ja terveysalaa?

Vieraan kielen opetuksessa opetussuunnitelmien, opintojaksojen tai kurssien suunnittelun lähtökohta on perinteisesti ollut kielikeskeinen. Tavoitteet on asetettu ja kuvailtu lähes pelkästään kielitaidollisina tavoitteina painottamalla joko päättö- tai prosessitavoitteita. Päättötavoitteita korostavia lähestymistapoja ovat esimerkiksi seuraavat neljä:

- 1) Rakenteisiin perustuva opetussuunnitelma. Siinä tavoitteiden laadintaa ja porrastusta ohjaavana periaatteena ovat opittavan kielen rakenteet (esimerkiksi aikamuodot, konditionaali, passiivi, adjektiivien taiputus, prepositiot, artikkelit).
- 2) Käsitteellis-funktionaalinen opetussuunnitelma. Siinä tavoitteet ilmaistaan joukkona merkityksiä tai puheakteja, joilla on jokin lingvistinen toteutuminen (esimerkiksi anteeksi pyytminen, kohteliaisuuksien ilmaiseminen, tulevan ajan ilmaiseminen).
- 3) Aihe- ja/tai tilannepohjainen opetussuunnitelma. Siinä listataan kurssilla käsiteltävät aihealueet ja/tai kielenkäytön tilanteet, ja näihin olennaisesti liittyvät sanastoalueet ja rakenteet (esimerkiksi koulutus, terveys, ravitsemus, harrastukset, lääkärissä käynti, työpaikkahaastattelu).
- 4) Taitoperustainen opetussuunnitelma. Siinä tavoitteet jäsentyvät kielitaidon osa-alueiden ja niiden alataitojen perusteella (esimerkiksi luetun ymmärtäminen, silmäily ja tiedonhankinta, kuul-

lun ymmärtäminen, ekstensiivinen ja intensiivinen kuuntelu, puhuminen, keskusteleminen ja esittäminen, kirjoittaminen, muistiinpanojen tekeminen ja kirjoitelman kirjoittaminen). (Vieraan kielen opetuksen suunnittelun periaatteista ks. Hutchinson & Waters 1987; Nunan 1988a; 1988b; Robinson 1991; Yalden 1987.)

Prosessitavoitteita korostavia lähestymistapoja opetuksen suunnitteluun ovat

- 1) tehtäväperustainen
- 2) neuvotteluun perustuva ja
- 3) oppijakeskeinen
- 4) dialoginen

1) Tehtäväperustainen opetussuunnitelma tai oppikurssi koostuu erilaisista tehtävistä tai ongelmanratkaisutilanteista, joihin opiskelija osallistuu ja joihin oletetaan opiskelijan joutuvan esimerkiksi työelämässä. Tilanteet vaativat yleensä useiden kielitaidon eri osa-alueiden yhdistelyä ja pyrkimys tilanteiden mahdollisimman suureen todentuntuisuuteen on keskeistä tällaiselle suunnittelulle. Suunnittelun perustana olevina tehtävinä voisivat olla esimerkiksi kansainväliseen kokoukseen osallistuminen, ulkomaalaisen potilaan terveydentilan kartoitus haastattelemalla ja potilaan tutkiminen, vierailu ulkomaalaisessa perheessä sekä kansainväliseen lastenhuoltoon osallistuminen.

Tehtäväperustaisen opetussuunnitelman mukaisessa opetuksessa on mahdollista rakentaa erillisiä aiheita laajempia, luontevia kokonaisuuksia jäljitellen todellisen elämän kielenkäyttöä, jossa kielitaitoa käytetään hyvin monipuolisesti. Jos tehtäväksi asetetaan esimerkiksi kansainväliseen lastenhuoltoon osallistuminen, vieraan kielen opiskelu voi sisältää lastensuojelua koskevien artikkelien lukemista ja erityissanaston opiskelua, oman seminaariesitelmän, puheenvuoron tai alustuksen laatimista, seminaarityöskentelyyn kuuluvien tehtävien harjoittelua, keskustelu- ja väittelyharjoituksia, luentomuistiinpanojen tekemistä videoiduista esityksistä, seminaariraportin laatimisharjoituksia ja abstraktin tekemistä omasta osuudesta. (Ks. Willis 1996.)

2) Neuvotteluun perustuva ja 3) oppijakeskeinen opetussuunnitelma ovat siihen osallistuvien opiskelijoitten ja opettajan (ja ammatillisesti suuntautuneessa kieltenopetuksessa joskus myös työelämän edustajan) yhteistyön tulos. Tavoitteita ei etukäteen rajata tarkkaan opiskelijoitten ulkopuolelta, vaan ne nähdään jatkuvasti kehittyvinä, muuttuvina ja opettajan sekä opiskelijoitten itsensä asettamina, heidän neuvotteluprosessinsa tuottamina. Tämä näkökulma korostaa opiskelijan subjektiivisuuden huomioimista opetussuunnitelman laadinnassa. Kirjoitettu opetussuunnitelma syntyy opetuksen kuluessa ja jälkeinpäin tehdyn yhteisen arvioinnin kautta retrospektiivisesti. (Ks. Boomer 1992a; 1992b, Nunan 1988a; 1988b; Onore 1992.)

4) Opetuksen suunnittelu voidaan toteuttaa myös opettajan ja opiskelijoitten yhteisen tutkivan työskentelyn avulla dialogisesti. Dialogisena toimintana ymmärretty opetussuunnitelma ei ole koskaan valmis, vaan se nähdään alati muuttuvana, eri opetusryhmille ja eri opiskelijoille erilaisena. Tällaista dialogiin perustuvaa ja siten subjektiivisuuden täysimääräisyyttä korostavaa opetussuunnitelmaa voidaan pitää sisäisesti uudistuvana opetussuunnitelmana. Sen sisältönä on opetuksen päämäärää ja merkitystä selkiyttävä prosessi, ei vain joukko tietoja ja/tai taitoja, jotka on hallittava tai osattava. Dialogiin osallistuvien kokemusten kuuntelemisen ja ymmärtämään pyrkivän avoimen tulkinnan kautta voidaan päästä myös arkipäivän toiminnan alle usein kätkeytyvien arvojen ja merkitysten ymmärtämiseen. Tällaisen toiminnan ja yhdessä olemisen pyrkimyksenä on opetukseen osallistuvien subjektiivisuuden kehittyminen, toiseuden kunnioittamisen ja toisen kohtaamisen osaaminen sekä dialogisen ja tutkivan elämän asenteen löytäminen. Dialogiin perustuvaa opetuksen suunnittelua voidaankin pitää kaikkein ihmiskeskeisimpänä opetuksen suunnitteluna. (Dialogiin perustuvasta opetuksen suunnittelusta ks. Grumet 1976; Jaatinen 2001a; Lehtovaara & Jaatinen 1994; 1996; Pinar & Grumet 1976.)

Vieraan kielen opetuksen suunnittelussa edellä kuvatut suunnittelun periaatteet esiintyvät harvoin täysin "puhtaina". Useimmiten kielten kurssi-, opintojakso- tai opetussuunnitelmat edustavat erilaisia yhdistelmiä näistä periaatteista. Ammatillisesti suuntautuneessa vieraan kielen opetuksessa hyvin yleinen tavoitteiden jäsentämistapa on ollut aihe- ja/tai tilannepohjainen sekä taitoihin perustuva yhdistelmä. To-

sin kaikkein uusin erityisalojen kielen opetuksen ajattelu (ks. esim. Willis 1996) tukee tehtäväperustaisen mallin käyttöä, koska se ohjaa oppimistoimintaa lähimmäksi luonnollisia, autenttisia kielenkäyttötilanteita. Tavoitteeksi asetetut tehtävät tai ongelmat eivät ole kokonaan ennakoitavissa ja niistä suoriutuminen edellyttää useamman kuin yhden kielitaidon osa-alueen käyttöä samanaikaisesti.

Neuvottelu- ja dialogisuusperiaatteet suunnittelun perustana saavat oikeutuksensa pyrkimyksistä tukea opiskelijälähtöisyyttä, opiskelijoitten yhteistoiminnan ja kokonaisvaltaisen kasvun kehittymistä. Dialoginen opetussuunnitelma opetuksen lähtökohtana on erityisen perusteltua sosiaali- ja terveysalan vieraan kielen opetuksessa, koska sosiaali- ja terveysalan työstä valtaosa tehdään tilanteissa, joissa työntekijä ja asiakas ovat kasvokkain. Kuten Pirkko-Liisa Rauhala (1993) esittää painokkaasti,

“huolenpitotyön ytimenä on huomion kiinnittäminen toisen ihmisen tarpeisiin ja hyvinvointiin. ... Huolenpitotyö on asettumista hoivaa tarvitsevan palvelukseen. Hoivan antaja ja saaja tulkitsevat tilannetta yhdessä, arvioivat tarvittavia toimenpiteitä ja usein määrittelevät myöskin työn ehtoja yhdessä.” (Rauhala P-L. 1993, 14).

Ymmärrän sosiaali- ja terveysalan koulutuksen yhtenä keskeisimpänä tavoitteena koko ihmisen kohtaamiseen ja hänen subjektiivensa tukemisen osaamiseen oppimisen. Tässä tutkimuksessa pyrin dialogiseen lähestymistapaan vieraan kielen opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Pyrkimykseni perustuu näkemykseen, jonka mukaan opiskelijoitten tulisi opiskelunsa aikana itse kokemusperäisesti oppia mahdollisimman monissa oppimistilanteissa, myös oppiessaan vierasta kieltä, mitä subjektina oleminen on ja miten sen toteutumista toisessa tuetaan (Jaatinen 1998, 55; 2001a, 110–113).

Euroopan neuvoston ammatillisesti suuntautunutta vieraan kielen opetusta koskevassa raportissa (Egloff & Fitzpatrick 1997, 15) esitetään opetuksen peruseriaateiksi kokonaisvaltaisuus, oppijakeskeisyys, sisältöpainotteisuus, toiminnallinen opiskelu, projektityöskentely, yhteistoiminnallisuus, kulttuurienvälinen viestintä, reflektiivisyys ja oppijan autonomia. Nämä Euroopan neuvoston ammatillisesti suuntautuneelle vieraan kielen opetukselle asettamat peruseriaatteet tukevat prosessikes-



keistä opetuksen suunnittelua ja sille perustuvaa vieraan kielen opiskelua.

### 5.3 Sisällöt, toiminta ja kokemus vieraan kielen opetuksessa

Erityisesti kahden viime vuosikymmenen aikana on alettu kehittää vieraan kielen opetusta, jossa kieltä ei opeteta pelkkänä ilmaisun välineenä, vaan jossa luettavien tekstien, äänitteiden, keskustelujen ja muiden oppimistehtävien asiasisällöt ovat keskeinen ja tärkeä osa kielen oppimisympäristöä. Oppimistavoitteeksi asetetaan kielen taidon oppimisen rinnalle myös opiskeltavat asiasisällöt. Tällaista vieraankielen opetusta kutsutaan sisältöpainotteiseksi (content-based) opetuksiksi. (Brinton, Snow & Wesche 1989, 1–4; Mohan 1986, 1.)

Englannissa syntynyt äidinkielen oppimisen suuntaus (language across curriculum) korostaa näkemystä, että kaikkien aineiden oppiminen on myös kielenoppimista (ks. esimerkiksi Anderson, Eisenberg, Holland, Wiener & Rivera-Kron 1983; Brinton et al. 1989; Mohan 1986). Myös erityisalojen kieltenopetus (ks. esimerkiksi Brinton et al. 1989; Gunnarsson 1992; Hutchinson & Waters 1987; Mohan 1986; Robinson 1991) ja kielikylpy (ks. esimerkiksi Brinton et al. 1989; Marsh & Marsh 1996; Mohan 1986; Stern 1984) ovat korostaneet opiskelijoille tärkeiden ja mielekkäiden sisältöjen merkitystä vieraan kielen oppimisessä ja kehittäneet opetusmuotoja erilaisista sisällöllisistä lähtökohdista käsin. Näistä suuntauksista ovat saaneet vaikutteita sisältöpainotteiset lähestymistavat: 1) aihealueisiin perustuva kielenopetus, 2) kielellisesti tuettu sisältöjen opetus sekä 3) yhdistetty kielen ja sisältöjen opetus (Brinton et al. 1989, 14–17).

1) Aihealueisiin perustuvasta kielenopetuksesta puhutaan silloin, kun kielen opetussuunnitelma tai kurssi suunnitellaan pitäen sisällöllisiä aiheita oppijaksoa jäsentävänä periaatteena. Aihealueet voivat olla joko täysin toisistaan irrallisia tai enemmän tai vähemmän toisiinsa liittyviä. Koko kurssin voi myös rakentaa yhden aihealueen ympärille. (Brinton et al. 1989, 14–15.) Aihealueet muodostavat rungon oppijaksolle ja

esimerkiksi ammatillisesti suuntautuneessa vieraan kielen opetuksessa ne antavat viitteitä opiskeltavasta ammatillisesta terminologiasta ja niitä voi pitää lähtökohtana opiskeltavien työelämän kirjallisten ja suullisten viestintätilanteitten määrittämiselle sekä oppimateriaalin hakeemiselle ja valmistamiselle.

2) Kielellisesti tuetulla sisältöjen opetuksella tarkoitetaan sisällön opettamista vieraalla kielellä siten, että opettaja ottaa huomioon opiskelijoitten kielitaidon tason tietoisesti helpottamalla ja/tai selventämällä kieltä käsiteltävässä oppiaineessa. Tällaisessa opetuksessa, jossa keskeisintä on asiasisällön oppiminen, kielen ymmärtämistäidot usein kehittyvät parhaiten ja ovatkin opiskelussa tavallisesti tuottamistaitoja enemmän esillä. (Brinton et al. 1989, 15–16.)

3) Yhdistetty kielen ja sisältöjen opetus tarkoittaa vieraan kielen ja jonkin muun oppiaineen opetuksen järjestämistä limittäin siten, että opiskeltavien asioiden sisällöllinen perusta on sama ja että oppiaineet luontevasti tukevat ja täydentävät toisiaan. Tällaista ratkaisua voidaan hyödyntää erityisen hyvin silloin, kun opiskelijoina on sekä kieltä vieraana kielenä että äidinkielenä puhuvia. Tällöin syntyperäiset kielen puhujat osallistuvat vain aineen opiskeluun, muut sen sijaan saavat opiskeltavaa ainetta tukevaa vieraan kielen opetusta erillisillä oppitunneilla ja hyötyvät aineen opiskelun yhteydessä kontakteista syntyperäisten opiskelijoitten kanssa. (Brinton et al. 1989, 16–17.) (Edellä mainittuun kolmeen sisältöpainotteiseen lähestymistapaan perustuvan kielenopetuksen toteutuskuvauksista ks. Jaatinen 1998, 55–59.)

Ammatillisten asiasisältöjen käsittely ammatillisesti suuntautuneessa vieraan kielen opetuksessa on tärkeää, mutta ei yksinään riittävää. Usein se, miten opiskellaan opettaa meitä enemmän, kuin se, mitä opiskellaan. Ihmisyhteisön toiminnan, sen ilmapiirin, toiminnanrakenteen ja erilaisten työskentelymuotojen kautta ja ympäröimänä opiskelija oppii mieltämään itsensä ihmisenä, oppijana, tulevana ammattilaisena, ja toimimaan sen mukaisesti. Tehokkaimmin ihmiset oppivat elämästään, tekemästään ja kokemastaan. Kokemus, ihmisen tajunnallinen, merkityksiä luova suhde niin sisäiseen kuin ulkoiseen todellisuuteensa on kaiken merkityksellisen oppimisen lähtökohta (Rauhala 1983, 81–84). Kokemuksellisuuden mukana olo oppimistilanteissa on osoitus toisen

arvostamisesta persoonana ja mahdollistaa tiedon pysymisen ihmisen kanssa, hänen todellisuudessaan.

Pohjimmiltaan kokemukslähtöisyyttä etsivässä opetuksessa ja sen suunnittelussa on kysymys ihmiskäsityksen tutkimisesta: Millainen oleminen ja toimiminen mahdollistaa sellaisen ajan ja yhteisen paikan, jossa sekä opettaja että opiskelijat voivat olla Rauhalan käsitteitä käyttäen kehollisena, mielellisenä ja situationaalisenä (Rauhala 1992, 9), siis kokonaan, kokemuksineen läsnä työskentelyssä? Situationaalisuuteen kuuluu ajatus ihmisestä ajassa ja paikassa muuttuvana, historiallisena olentona. Ihmisen sisäinen tieto hänestä itsestään, menneisyydestään, nykyisyydestään ja tulevaisuudestaan – autobiografinen tieto –, vaikuttaa siihen, miten ihminen toimii ja millaisia ratkaisuja hän elämässään tekee.

Autobiografisuuden hyödyntäminen vieraan kielen opetuksessa ja sen suunnittelussa tekee mahdolliseksi tutkia sekä yksilön kokemuksen että sosiaalisen ympäristön vaikutuksia. Toiminnassa, jossa autobiografisuus on mukana, pyritään kuvailemaan ja ymmärtämään sekä ympäristön että ihmisen itsensä menneisyyden vaikutusta hänen nykyisiin kasvatusta koskeviin kokemuksiinsa. Tutkivan toiminnan lähtökohta on tällöin yksilön kokemuksessa, sen omassa historiassa, sen esikäsitteellisissä ja eletyissä perustoissa, sen kontekstisidonnaisuudessa ja ihmisen kyvyssä vapautteen ja älykkyyteen valinnoissaan ja toiminnassaan (Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman 1995, 416). Tämän näkemyksen mukaisen olemisen jatkuva etsiminen nähdään tässä tutkimuksessa kokeuksellisen vieraan kielen opetuksen keskeisimpänä tehtävänä. Se käsittelee kaiken opintojaksoon liittyvän toiminnan ja olemisen, niin opintojaksosuunnittelun ja sen aihe- ja sisältövalinnat kuin oppimisen muodot, opetusmenetelmät, arvioinnin ja oppimisilmapiirin.

Lähtöoletuksena on luottamus siihen, että opiskelijat haluavat heille suotuisissa olosuhteissa kertoa ja keskustella elämästään ja kokemuksistaan. He ovat asiantuntijoita siinä, miten he haluavat opiskella ja miten he oppivat parhaiten vierasta kieltä. Heillä on ajatuksia ja tietoja siitä, missä he tarvitsevat vierasta kieltä ja millaista kieltä he tarvitsevat ja heillä on halua pohtia yhdessä ja yksin näitä kysymyksiä. Opiskelijoitte ja opettajan yhteisen keskustelun tarkoituksena on pyrkimys dialogiin, kaikkea toimintaa ja olemista koskevaan, avoimeen kokemuksesta

keskustelemiseen. Koko ihmisen mukanaolo oppimistilanteissa kaikkine kokemuksineen tekee uuden oppimisesta sivistävää. Sivistyksen ulottuvuuksia ovat totuudellisuus, esteettisyys ja eettisyys. Ne kehittyvät, kun ihminen itse arvioi ja kehittää sisäistä ja ulkoista toimintaansa tiettyjen ihanteiden suunnassa (Wilenius 1982, 22). Opettajan tehtävä tämän näkemyksen mukaisessa vieraan kielen opetuksessa on olla dialogisen maailmassa olemisen tavan tukija ja dialogiin osallistuva, eräänlainen toisten kanssa kulkija (Lehtovaara 1998, 146–154). Siten opettajan tehtävä on pikemminkin kuunnella, vastaanottaa ja keskustella kuin jakaa tietoja ja kontrolloida.

Ammatillisesti suuntautuneessa vieraan kielen opetuksessa opetuksen sisältöjä ja muotoja on pohdittava myös opiskelijoitten tulevien työelämän tilanteitten ja niitten sisältämän ja niissä tarvittavan kielen kannalta. On selvitettävä, mitä työ pohjimmiltaan on ja mikä merkitys kielellä sitä työtä tehtäessä on. Tutkija Pirkko-Liisa Rauhala (1993) sanoo sosiaalialan työn syvärakenteista:

“Sosiaalialan käytännöllistä työtä hallitsee intiiimiys ja voimakas tilansidonnaisuus. Työtä ei voi tehdä varastoon. Työ on aikaan ja paikkaan sidottua, ihmissuhteita ja tunnesuhteita sisältävää ja niitä käsittelevää työtä.” ... “Sosiaalialan työtehtävistä valtaosa on avohuollossa ja laitoksissa toteutettavia asiakaspalvelutehtäviä, joissa työntekijä ja asiakas ovat kasvokkain.” ... “Sosiaalialan työssä tiedolliset, kädentaidolliset ja emotionaaliset ainekset kietoutuvat monimutkaisesti toisiinsa. Työn tarkoituksena on sosiaalisen turvallisuuden tuottaminen, arkisten elämänprosessien käynnissä pito ja sosiaalisten katkeamien korjaaminen. Huolenpitotyön ytimenä on huomion kiinnittäminen toisen ihmisen tarpeisiin ja hyvinvointiin.” (Rauhala P-L. 1993, 14.)

Sosiaali- ja terveysalan työ on kasvokkain ja rinnakkain tehtävää hoiva- ja huolenpitotyötä, inhimillistä vuorovaikutusta, jossa kokonaisviestinnän ja kanssakulkemisen taidot ovat tärkeitä (Sosionomin (AMK) ydinosaaminen 2001, 25). Työ on asiakkaan kohtaamista ja auttamista usein hyvinkin ahdistavassa, vaativassa ja aina ainutkertaisessa elämäntilanteessa. Työn erityislaatu on siinä, ettei se ole hallittavissa eikä käsitettävissä tiettyjä selkeitä, edeltä käsin määriteltyjä ohjeita apuna käyttäen. Tietäminen hoiva- ja huolenpitotilanteissa on dynaamista, jatkuvasti muut-

tuvaa ja sekä kehoja että mieltä koskevaa. Tietäminen on työntekijän ja huolenpitoa tarvitsevan ihmisen sisäkkäistä, yhdessä syntyvää tietoa. Yhdessä syntyvä tieto on sekä sanallista, käsitteisiin sidottua, että hillaista, intuitiivista tietoa, ja on opittava joka tilanteessa uudelleen. Turusen (1990, 146–147) mukaan ainut tapa oppia ihmisestä ”jotakin” on pyrkiä uudelleen ja uudelleen ymmärtämään ihmisen maailmaa ja kulttuuria hänet kohdatessamme. Kohtaamisessa läheisyys ja kuunteleminen, läsnä oleminen, saa jo alkuun myönteisiä prosesseja ihmisessä.

Edellä esitetyistä sosiaali- ja terveysalan työn ja erityisesti sen kommunikaation luonnetta koskevista käsityksistä johtuu, että myös hoito- ja hoivatyössä tarvittavat vieraan kielen taidot ja niiden oppiminen edellyttävät dialogia, jossa kielitaitoa ja kohtaamisen taitoja ei eroteta toisistaan, vaan ne säilytetään yhteen kietoutuneina kuten ihmisen kohtaamisessa yleensäkin. Tässä tutkimuksessa edellä mainitun mukaista toimintaa tavoittelen kommunikaatiolla, jossa ovat jatkuvasti läsnä opiskelijojen henkilökohtaiset kokemukset ja merkitykset, niiden tunnistaminen ja tutkiminen. Vieraan kielen opettamisen näen Jorma Lehtovaaran (1994b; 1998, 146–154; 2001b, 136–144) tapaan opettajan ja opiskelijan yhteisenä toimintana, jossa tavoitellaan todellista dialogia, en yksisuuntaisena merkitysten välittämisenä. Pyrkimys dialogisuuteen perustuu myös näkemykseen, että vieras kieli opitaan parhaiten hyvin monitasoisessa inhimillisessä kohtaamisessa.

Opetus- ja oppimistilanteissa pyrin autenttiseen toimintaan sisällyttäen siihen koko ajan pohtimista ja tutkimista, jolla pyrin siihen, että oppimisesta tulisi kaikille yhteistä vastuullista toimintaa. Samalla opittaisiin yhdessä tutkimista, joka Rauhalan (1978a, 289) mukaan on auttamistyössä tärkeintä ja pääasiallisinta, sekä kykyä aidosti kommunikoida vieraalla kielellä. Toimintaa rakennetaan yhteisesti pohditulle tietoperustalle neuvotteluprosessina. Tällöin se ilmentää minun (opettajan) ja opiskelijojen tietoisuudessa tapahtuneita ratkaisuja ja ymmärrettyjä merkityksiä sekä tälle perustuvaa käytäntöä. Itse tekemistä, opetus- ja oppimistoimintaa, voidaan toteuttaa monin tavoin, esimerkiksi keskustelevana, esittävänä, luennoivana tai kyselevänä opetuksena, yksilö-, pari- ja ryhmätyöskentelynä tai itsenäisenä opiskeluna.

Työskentelytapoja olennaisempaa on maailmakeskeisyys, elämismaailmaa tutkiva dialogi (ks. Scudder & Mickunas 1985, 39–43). Pyrkimys on saada opiskelijoitten ja opiskeltavien asioiden välille aito kosketus, jossa vieras kieli muodostaa keskeisen ulottuvuuden. Tällöin syntyy todellinen, autenttinen kommunikointi (ks. Kaikkonen 2000, 54–55; 2002, 6–11; van Lier 1996, 125–126), jolloin kysymys siitä, mitä kieltä käytetään, kun kysytään tai vaihdetaan ajatuksia, ikään kuin häviää ja käsiteltävänä oleva asiasisältö nousee keskeiseksi. Aidon kosketuksen saaminen johonkin asiaan jättää oppijaan jotakin pysyvää, esimerkiksi mielikuvan, elämyksen tai tuntemuksen, joka vaikuttaa mahdollisuuksiin saada uusia yhteyksiä ja siten kehittyä edelleen (Turunen 1990, 147–148). Kieliaines, jonka omaksumiseen liittyy elämys, omakohtainen kokemus, koskettaa ihmistä persoonana, jolloin hän oppii kieltä syvemmällä tasolla. Näkemykseni on, että näin opittu säilyy myös muistissa kauemmin. Voimakkaasti elämyksellistä ja omakohtaiseen toimintaan perustuvaa kielenopetuksen metodologiaa ovat kehittäneet omassa opetuksessaan erityisesti Chenfeld (1978) ja Moskowitz (1978). Kielen opiskeleminen heidän kuvaamissaan ryhmissä on paitsi tiedollista ja toiminnallista, myös emotionaalista, eettistä ja esteettistä.

Omaa opetustani ja siten myös tämän tutkimuksen kohteena olevaa opintojaksoa olen suunnitellut kolmesta näkökulmasta käsin. Näkökulmat ovat 1) teemojen avulla kuvatut keskeiset ammatilliset aihealueet (opiskeltavat sisällöt), 2) toiminta (kielen käytön tehtävät) sekä 3) kokemukset (dialogisuus). Näkökulmista vain kaksi ensimmäistä olen kirjannut opintojakson alussa annettuun kirjalliseen suunnitelmaan. (Ks. liitteenä 1 olevan opintojaksosuunnitelman sivut 1/3 ja 1/4.) Kokemuksellisuuden esille tuloa opintojaksolla olen suunnitellut vain osittain, silloin kun olen valinnut toiminnan muotoja ja oppimateriaaleja. Mutta kuten luvun kuusi opintojakson kuvauksesta tulkintoineen käy myöhemmin ilmi, ennalta suunnittelemattoman osuus on keskeinen ja tärkeä osa autobiografisen refleksiivisen lähestymistavan mukaisessa vieraan kielen opiskelussa.

## 5.4 Kielen ja kohtaamisen taitojen merkitys ja opiskeleminen

Kielen ja kohtaamisen taitojen kehittyminen nähdään tässä tutkimuksessa osana sosiaali- ja terveysalan työhön valmistuvien opiskelijoitten sivistymisprosessia. Wileniuksen (1979, 45; 1982, 17–20) mukaan sivistymisessä on kysymys siitä, että ihminen jäsentyy ihmisyyhteisöön, yhteiskuntaan ja muuhun maailmaan itseään ja muita vastuullisesti ajattelevana, tuntevana, tahtovana ja toimivana yksilönä. Kielen ja kohtaamisen taitoja opitaan ajattelemalla, tuntemalla, puhumalla ja kuuntelemalla, kirjoittamalla ja lukemalla. Vieraan kielen opiskelutilanteissa pyrin etsimään dialogisuutta kannustamalla opiskelijoita kirjoittamaan ja puhumaan, kuvailemaan omia kokemuksiaan, mielikuviaan tai kuvitelmiaan, jotka koskevat opetuksessa käsiteltäviä aihealueita. Pyrkimyksenäni on ohjata opiskelijoita tarkastelemaan ja kuvaamaan enemmän omaa elämisaailmaansa, konkreettisesti itse koettuja asioita omasta elämästään, kuin puhumaan yleisistä mielipiteistä tai yleisistä käsityksistä asioista. Kohtaamisen taitoja opiskeltaessa yhtä tärkeää kuin itsestä puhuminen tai kirjoittaminen on toisen kuunteleminen tai itsen tai toisen kirjoitusten lukeminen. Kommunikaatio, jossa ihmiset ovat kokemuksineen läsnä, on aitoa ja mahdollistaa todellisen dialogin syntymisen.

Kielen ja kohtaamisen taitojen opiskelutilanteissa opettajan tehtävä ei (eikä tietenkään opiskelijoittenkaan) ole analysoijan, arvioijan tai korjaajan, vaan kuuntelijan, kokemuksia jakavan ja auttajan tehtävä, mikä toiminta mahdollistaa osallistujien omien äänien kuulumisen, toisin sanoen autenttisen kommunikaation. Kelchtermans ja Vandenberghe (1994, 57) toteavat, että arvostamalla puhuvan omaa ”ääntä” vältetään liian tiedollista, järkiperaistä lähestymistapaa, joka saattaa estää näkemästä tunneperäisiä ja järjenvastaisia asioita ihmisen ajattelussa ja toiminnassa. Perttulan (1995, 67) mukaan omien kokemusten kerrontatilanteissa on oltava tilaa moniselitteisyydelle eikä kerronnan sisältöä tule analysoida tai arvioida ihmisen itsensä ulkopuolelta silloinkaan, kun ristiriitaisuus ja epäjohdonmukaisuus näyttävät kokemuksen ominaisuuksina. Kokemuksista puhutun tai kirjoitetun tarkenta-

minen opiskelutilanteissa sen sijaan on mielestäni mahdollista ja toivottavaakin, koska syvempää kohtaamista syntyy juuri näissä tilanteissa. Kokemuksellisen vieraan kielen opetuksen perimmäisenä tarkoituksena on saada aito, omakohtainen suhde toiseen, käsiteltävään aiheeseen ja näiden avulla opiskeltavaan kieleen.

Yhtenä vieraan kielen opetuksen keskeisimpänä tavoitteena nähdään nykyään ohjata opiskelijoita ymmärtämään kielen merkitys erilaisen kulttuurin, elämäntavan ja yhteiskunnan ilmentäjänä sekä opiskelemaan kieltä mahdollisimman hyvin tämä tiedostaen. Tällöin kielenoppiminen sisältää kielellisten ilmaisujen taakse kätkeytyvien erilaisten ajattelutapojen, järjestelmien ja perinteiden ymmärtämisen kautta tapahtuvaa avartumista ja inhimillisen elämän ja maailman moninaisuuden lisääntyvää tietoutta ja ymmärrystä sekä tälle ymmärrykselle rakentuvaa oppimistoimintaa. (Kaikkonen 1994, 120–126; 1998, 20–21; 2001, 85–86.) Kaikkonen (1994, 125) näkee vieraan kielen opetuksen tavoitteeksi oppijan auttamisen *“kasvamaan oman kulttuurin ja äidinkielen asettamien rajojen yli monikulttuurisen yksilön suuntaan”*. Byramin (2002, 17–26) mukaan opiskelijalla on oikeus ja velvollisuus tulla ohjatuksi monikulttuuriseen yhteiskuntaan ja siinä mielessä vieraan kielen opetus on myös yhteiskuntapoliittista toimintaa.

Kielen avulla tapahtuva merkityksenanto on keskeisin maailmankuvamme rakentaja vaikkakaan inhimillinen tietoisuus ei koostu pelkästään kielestä eikä todellisuuden olemassaolo ole kielestä riippuvaista. Kieli heijastaa itsensä ulkopuolella olevaa todellisuutta jakamalla sen toisistaan erottuviin osiin esimerkiksi käsitteiden avulla. (Lehtonen 1996, 30–31; vrt. Berger & Luckmann 1995, 50–51.) Eri kielet jakavat todellisuutta eri tavoin ja näiden erojen tunnistamiseen oppiminen on yksi vieraan kielen oppimisen tavoitteista. Erot näkyvät selvimmin käsitteiden semanttisten kenttien välisinä eroina. Äidinkielen ja vieraan kielen käsitteiden ja ilmaisutapojen erojen ymmärtäminen avaa mahdollisuuden paremmin ymmärtää sekä omaa että toiselta kielialueelta tulevan tapaa hahmottaa maailmaa ja siten edistää erilaisuuden ja vierauden kohtaamista.

Ammatillisesti suuntautuneessa vieraan kielen opetuksessa ammattiala, sen arvot ja ajatusrakenteet avautuvat niitä kuvaavien käsitteiden ja käsitejärjestelmien kautta tarkasteltaviksi eri kulttuureissa. Sosiaali- ja



terveysalan käsitteistön yksi erityispiirre on sen voimakas kulttuuri-sidonnaisuus, kiinnittyminen yhteen yhteiskuntaan ja sen yhteen järjestelmään. Tällöin ongelmaksi tulee yhdessä kulttuurissa syntyneiden käsitteiden siirrettävyys kuvaamaan toisen kulttuurin yhteiskuntaa ja järjestelmää, joka on eri tavoin rakentunut. Sosiaali- ja terveysalan opiskelijoitten vieraan kielen opinnoissa on tärkeää löytää mahdollisimman kohdallisia vieraan kielen käsitteitä kuvaamaan myös suomalaista elämäntapaa, suomalaista yhteiskuntaa ja sen sosiaaliturvaa sekä sosiaali- ja terveyspalveluja. Näin siksi, että vieraan kielen käyttöalue useimpien opiskelijoitten kohdalla on ulkomaalaisten kohtaaminen ja auttaminen suomalaisessa yhteiskunnassa. Samalla on kuitenkin opiskeltava käsitteiden ja ilmaisujen sisältöjen eroja eri yhteiskunnissa ja kulttuureissa.

Toinen sosiaali- ja terveysalan kielen erityispiirre on sen sensitiivisten käsitteiden ja ilmaisujen runsaus. Sensitiivisillä käsitteillä ja ilmaisuilla tarkoitan tässä esimerkiksi mielenterveyden järkkymiseen, syrjäytymiseen, köyhyyteen, vammaisuuteen, ikääntymiseen, kuolemaan, päihdeongelmiin, seksuaalisuuteen, ihmisen kehoon ja sen eritteisiin liittyviä käsitteitä. Näistä saattaa olla vaikea puhua luontevasti tai suhtautuminen voi olla hyvin tunneperäistä. Tyypillistä on, että edellä mainituille ilmiöille on eri kielissä hyvin monenlaisia ja monensävyyisiä käsitteitä kuvaamassa niitä. Sensitiiviset käsitteet ovat myös hyvin alttiita muuttumiselle ja niitä muutetaan tarkoituksellisestikin, koska niiden avulla pyritään vaikuttamaan ihmisten asenteisiin. Esimerkiksi maailman terveysjärjestö WHO tekee suosituksia, millaisia käsitteitä tulisi käyttää erilaisista vammaisista (ks. *Standard Rules on Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*). Valitsemalla erilaisia käsitteitä saadaan erilaisia näkökulmia näihin ilmiöihin. Käsitteet voivat näyttää ilmiön meille esimerkiksi pelottavana, ei-toivottuna, alentavana, naurettavana, tavoiteltavana, kunnioittavana, ja niin edelleen. Käsitteitä tietoisesti muuttamalla tai uusia käsitteitä etsimällä voidaan muuttaa omaa näkemystä ilmiöstä. Hyvien, kohdallisten ja toista kunnioittavien käsitteiden etsiminen on äärimmäisen tärkeää sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden vieraan kielen opetuksessa. Kielen käyttö, oikein valitut kielen käsitteet, voivat toimia rakentavana voimana yhteisössä, parhaimmillaan jopa muutoksen ja kehityksen edistäjinä.

Sanojen ja ilmaisujen merkitykset eivät ole universaaleja siinäkään mielessä, että jokainen ihminen ymmärtäisi ne samalla tavalla, vaan kunkin elämäkerrallisesta merkityksenantoprosessista johtuen ne ovat henkilökohtaisia ja muuttuvia. Sana on aina puhujan ja kuulijan välisen suhteen tuote eli sen merkitys on kontekstisidonnainen (Volosinov 1990/1929 106–107). Sanojen ja ilmaisujen huolellinen ja onnistunut valinta hoiva- ja huolenpitotilanteissa tilanteiden intiimiyden, tunnepitoisuuden ja ihmissuhteiden vuoksi on äärimmäisen tärkeää. Erityisesti elämän ääritilanteissa, sosiaalisten katkeamien kohdissa lausutuilla sanoilla voi olla sekä parantavaa että tuhoavaa voimaa.

Viestinnän monimerkityksisyyttä ja sanojen voimaa voidaan opiskella etsimällä omia henkilökohtaisia merkityksiä ammatillisille käsitteille ja ilmaisuille kytkien ne opiskelijan omaan elämänhistoriaan, omiin tietorakenteisiin ja omiin kokemuksiin. Näin toimimalla pyritään elämyksellisesti kokemaan kielen käsitteitä ja ilmaisuja itsessä. Lähtöoletuksena näin toimittaessa on myös käsitys, että ne vieraan kielen sanat ja ilmaisut, jotka liittyvät omaan itseensä, omiin tunteisiin ja ajatuksiin, jäävät helpoimmin muistiin ja myös palautuvat sieltä parhaiten. Siten omakohtaisia kokemuksia, opiskelijoitten autobiografista tietoa hyödyntävän opiskelun näen tässä myös takaavan paremmat ja pysyvämmät vieraan kielen oppimistulokset.

Vaikka ihmisen maailmassa olemiseen sinänsä kuuluu pyrkiminen toisen kohtaamiseen, opiskelun avulla voidaan huomattavastikin edistää tätä ihmisen luontaista pyrkimystä ymmärtää toista paremmin ja tulla itse ymmärretyksi. Vieraan kielen oppimistilanteet voivat sisältää ihmisen kokonaisena ihmisenä kohtaavaa ymmärtämistä sen syvimmissä muodossaan: ymmärtämisen, kuuntelemisen ja ilmaisemisen taidon yhdessä opiskelua. Tällöin yksittäinen kieli (esimerkiksi englanti) ja teoreettinen tieto siitä kielestä (fonologinen, semanttinen, syntaktinen, pragmaattinen) toimivat kanavana, jonka kautta on mahdollista löytää ihmisten yhteinen ”ymmärtämisen kieli”. Se on laadullisesti jotakin muuta kuin englanti, suomi tai ruotsi. Kuuntelemisen aiheuttama arvokkaaksi tuntemisen kokemus (kuulluksi tuleminen) voi saada alkuun myönteisen kehityksen ihmisessä. Sen varassa ihminen voi itse kehittyä ja auttaa myös autettavaa (asiakasta, potilasta) auttamaan itseään. Vieraskielisen puheen tuottamista helpottaa, jos aiheesta luetaan tai kirjoite-

taan ensin ja/tai kootaan siihen liittyvää sanastoa, jolloin puheen “väli-  
neet”, puheessa todennäköisimmin tarvittavat käsitteet, ovat esillä ja  
käytettävissä. Dialogia tavoittelevassa puheen ja kuuntelemisen opiske-  
lussa pyritään niin paljon kuin mahdollista keskustelemaan asioista osal-  
listujien omista kokemuksista lähtien.

Ammatillisesti suuntautuneessa vieraan kielen opetuksessa tarkoituk-  
senmukaista on myös harjoitella sellaisia tilanteita, joita opiskelijat tu-  
levassa työssään mahdollisesti kohtaavat, sellaisina kuin he ne sillä het-  
kellä mielikuvissaan näkevät. Päämääränä on aina mahdollisimman aito  
kommunikaatio. Seuraava luettelo hoitoalalla käytettävistä opiskelutyö-  
muodoista, tarjoaa myös vieraan kielen opetukseen ajatuksia ja kokeil-  
tavaa. Luettelo, jonka Burnard ja Chapman (1990) ovat laatineet, sisäl-  
tää muun muassa seuraavat toiminnan muodot: parityöskentely, yh-  
dessä tapahtuvat neuvonta- ja ohjausharjoitukset, psykodraama, ren-  
toutumisharjoittelu, erityyppisesti rakennetut ryhmät, roolien avulla  
harjoittelu, kohtaamisryhmät ja sosiaalisten taitojen harjoittelu. (Green  
1995, 422.)

Kirjoittamisella on monia eri tehtäviä. Kirjoittamalla tiedotetaan,  
kysytään ja vastataan, tervehditään, vaihdetaan ajatuksia, kerrotaan tun-  
teista, raportoidaan tapahtuneesta, viihdytetään, ja niin edelleen. Vie-  
raan kielen opetuksessa kirjoittaminen on hyvä tapa kehittää paitsi kieli-  
taitoa myös oman elämän hallintaa. Kirjoittaminen auttaa opiskelijoita  
muuntamaan kokemuksiaan teemoiksi ja aiheiksi, joista voidaan jälkeen-  
päin keskustella ja joita voidaan yhdessä pohtia. Doll (1988, 20) toteaa,  
että kasvatuksen tulisi johdattaa, ei vain ulos maailmaan, vaan myös  
ihmisen sisäiseen maailmaan. Autobiografinen kirjoittaminen avaa tä-  
hän mahdollisuuden. Kirjoittaessaan omasta elämämaailmastaan ihmi-  
nen saa etäisyyttä itseensä. Hän ikään kuin katselee elämäänsä uudel-  
leen; hän tulkitsee, jäsentää ja selventää käsitystään itsestään ja elämäns-  
tään. Hän rakentaa itseään ja sen kautta myös valmiuksiaan kohdata  
toinen ihminen. Kiireetön ja vapaamuotoinen kirjoittaminen omista  
kokemuksista on niitten tutkimista ja kehittää kykyämme nähdä ja  
ymmärtää itseämme. Kirjoittamisesta tulee tällöin van Manenin (1989)  
sanoin

“... eräänlaista itsensä tekemistä tai muotoamista. Kirjoittaminen on asioiden syvyyden mittaamista, ja myös oman syvyytensä tajuamista”.  
(van Manen 1989, 238.)

Tällaisessa työskentelyssä vierasta kieltä ei keinotekoisesti irroteta kirjoit-  
tavasta ihmisestä ja hänen elämismaailmastaan, vaan se toimii luonnol-  
lisena osana hänen kasvamistaan ja kehittymistään.

Lukeminen on aktiivista merkitysten antamista, eräänlaista lukijan  
ja tekstin välistä kanssakäymistä, ei siis passiivista kielitaitoa, niin kuin  
sitä usein luonnehditaan (Lehtonen 1996, 167, 189). Sisällön ymmär-  
tävä lukeminen on toisaalta hyvin henkilökohtainen ja yksilöllinen mer-  
kitysten rakentumisprosessi, mutta toisaalta myös sosiaalinen yhteys  
ulkomaailmaan. Parhaillaan teksti rohkaisee lukijaansa tulkintaan,  
vuorovaikutukseen ja osallistumiseen ja tekee lukemisesta siten yhden  
hyvin merkityksellisen tavan olla maailmassa toisten kanssa.

Tekstin, esimerkiksi kirjallisuuskatkelman, lukeminen vieraalla kie-  
lellä on hyvin tyypillinen esimerkki henkilökohtaisesta merkityksen-  
annosta: Kukin lukija kokee, tulkitsee ja ymmärtää sen eri tavoin joh-  
tuen erilaisesta elämäkerrallisesta kokemustaustastaan. Vieraalla kielel-  
lä luetun tekstin ymmärtämisessä ei siten ole kysymys pelkästään kie-  
len osaamisesta, vaan lukijan elämäkerrallisesta tiedosta kokonaisuus-  
dessaan. Ja koska elämäkerrallinen tieto on olemassa vain ajan ja pai-  
kan kontekstissa, samankin lukijan saman tekstin kokeminen, tulkinta  
ja ymmärtäminen muuttuvat hänen situaationsa muuttuessa. Vieraan  
kielen lukutaidon kehittymisen näkeminen koko elämän taidon kehiti-  
misenä avaakin ihan uudenlaisen näkökulman ja uudenlaisia kysy-  
myksiä vieraan kielen opetuksen kehittämiseen.

Oppimisessa on aina kysymys tulemisesta joksikin, kasvamisesta.  
Toista kohtaamaan ja auttamaan oppiminen sosiaali- ja terveystieteiden  
työssä edellyttää dialogisuuden merkityksen oivaltamista. Kohtaamistaitojen  
opiskeleminen ja oppiminen ei tarkoita vain puhumisen ja kuuntele-  
misen opiskelua ja oppimista. “Tehokas” puhuminen ja kuuntelemi-  
nen onnistuvat vain psykologisesti turvallisessa ja luottamuksellisessa  
ilmapiirissä (Rogers 1969, 96). Omasta minästä, omista kokemuksista  
ja elämänhistoriasta kertominen edellyttää kanssaihminen hyväksyn-  
tää. Luottamuksellisen ja hyväksyvän, ei-arvosteleavan ilmapiirin luo-

minen opiskelijaryhmässä saattaa olla joskus vaikeaa. Opiskelijoitten tulee sen vuoksi saada henkilökohtaisesti valita, mitä ja kuinka paljon itsestään ja kokemuksistaan he haluavat jakaa muitten kanssa. Niin saanottujen kotiryhmien käyttö tai parityöskentely onkin tarkoituksenmukaista aina silloin, kun keskustellaan henkilökohtaisista kokemuksista. Tällöin opiskelijat itse muodostavat ryhmät tai valitsevat parinsa. Tässä yhteydessä on hyvä keskustella myös toisen yksityisyyden kunnioittamisesta ja salassapitovelvollisuudesta sekä opiskelun aikana että tulevassa työssä.

Opintojaksoillamme käytetty opiskelumateriaali on koostunut esimerkiksi ammattikirjallisuudesta, sanomalehdistä, aikakauslehdistä ja ammattialan julkaisuista valituista artikkeleista, opiskelijoitten ammattialaan ja maantuntemukseen liittyvistä esitteistä, tv-uutisista, ajankohtaisohjelmista, radiohaastatteluista, elokuvakatkelmista ja kaunokirjallisuudesta sekä laulujen sanoista. Materiaalien valinnassa on voitu ainakin jossain määrin ottaa huomioon opiskelijoitten kielitaidon taso ja alakohtaisuus sekä valitut aiheet ja teemat. Itsenäisessä työskentelyssä opiskelijat ovat myös valinneet henkilökohtaisesti itseään kiinnostavaa ja omaa kielitaitoaan vastaavaa aineistoa. (Liitteenä 1 olevasta opintojakson suunnitelmasta käy ilmi itsenäisen työskentelyn luku-, kirjoitus- ja tiedonhankintapainotteinen ja samalla opiskelijan omaa valintaa painottava kokonaisuus, ks. erityisesti liitteen sivut 1/5–1/8.) Arvokkaimpana ja tärkeimpänä aineistona kaikessa työskentelyssä olen pitänyt kuitenkin opiskelijoitten omia kokemuksia, jotka tulevat esiin esimerkiksi kirjoitelmina, raportointeina, haastatteluina, keskusteluina, kerrottuina muistoina, mielipiteinä, kommentteina ja erilaisina pieninä puheenvuoroina. Tämä aineisto on muodostanut oppijakson ytimen: mahdollisuuden tutkia elämism maailmaa, kehittää kielen ja kohtaamisen taitoja ja pyrkiä kohti dialogisuutta.

## 6 AUTOBIOGRAFINEN REFLEKSIIVINEN LÄHESTYMISTAPA VIERAAN KIELEN OPETUKSESSA – TOTEUTUMISEN KUVAUS, TULKINTA JA ARVIOINTI

### 6.1 Tutkimuksen lähtökohta ja tarkoitus

Maailmassa oleminen on ajallista ja paikallista, ihmisen yksilölliseen elämäntilanteeseen sidonnaista. Se on olemista suhteessa siihen, mitä on ollut, mitä on nyt ja mitä kukin odottaa elämän ja todellisuuden hänelle olevan tulevaisuudessa. Ihminen oppii tästä sisäisestä tiedostaan, kokemuksestaan käsin, kokemuksensa “viitekehyksessä”. Menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus – **autobiografinen** – ovat siten jatkuvasti läsnä ihmisessä, myös silloin, kun hän oppii tai opettaa vierasta kieltä. Ihmisenä oleminen on myös aina pohjimmiltaan refleksiivistä suhteessa ihmisen itsensä elämäntilanteeseen: toimiessaan ihminen muuttaa elämäntilannettaan, situaatiotaan, eli itseään. Ihminen on kehollisena, mielellisenä sekä kulttuurinsa ja kontekstinsa kautta elämäänsä jäsentävänä maailmassa. Vieraan kielen oppiminen ja opettaminen nähdään tässä tutkimuksessa **refleksiivisenä** maailmassa olemisena. Oppiessaan ja opettaessaan vierasta kieltä ihmisen suhde todellisuuteen, omaan elämäntilanteeseensa muuttuu eli ihminen toiminnallaan muuttaa itseään ja maailmaa.

Sekä vieraan kielen oppimista ja opettamista tutkivana että vierasta kieltä opettavana minua ohjaavat omassa elämäkerrallisessa prosessissani syntyneet ja koko ajan muuttuvat käsitykseni ihmisestä, todellisuudes-

ta, tiedosta ja siitä, mitä on hyvä vieraan kielen oppiminen ja opettaminen. Työssä kehittyminen on näiden näkemysten jatkuvaa tutkimista ja muotoamista omaksi pedagogiseksi ajattelukseni, josta syntyy oma henkilökohtainen opetustyöni, oma tapani asettua opettajaksi ja olla vieraan kielen opettajana.

Tässä tutkimuksessa kehittelen, etsin ja kuvailen sellaista vieraan kielen oppimista ja opettamista, jossa pyrin noudattamaan holistisesta ihmiskäsityksestä perustelunsa saavaa autobiografista refleksiivistä lähestymistapaa. Vieraan kielen opettajana en kysy ensisijaisesti sitä, miten opiskelijoita pitäisi opettaa, jotta he oppisivat kieltä mahdollisimman tehokkaasti, vaan kysyn ensin, millainen opiskelija on. Miten hän ymmärtää, ajattelee, tuntee ja toimii omassa elämäntilanteessaan, omassa kokemuksellisessa ajassa ja paikassaan? Miten vieras kieli voisi kasvaa osaksi ja olla osa tuota hänen maailmassa olemisen tapaansa? Tutkimuksellani kysyn myös, mitkä ovat autobiografisen refleksiivisen lähestymistavan mahdollisuudet edistää vieraan kielen opettajana toimimista ja kehittymistä sekä hyvää (vieraan kielen) opettamisen ja oppimisen käytäntöä? Mitä silloin vieraan kielen oppiminen ja opettaminen pohjimmiltaan ovat? Ja minkä ja millaisen paikan vieras kieli silloin saa opiskelijan elämäntilanteessa, hänen situaatiossaan?

Tutkimukseni sekä lähtökohta että perimmäinen tutkimuskohde on holistinen ihmiskäsitys, joka sisältää käsityksen ihmisen autobiografisesta ja refleksiivisestä suhteesta olevaan. Tätä näkemystä ihmisestä tutkin vieraan kielen opetuksessa ja oppimisessa opetuksen suunnittelun ja aihevalintojen, sisältöjen, opiskelumuotojen ja oppimisilmapiirin sekä arvioinnin näkökulmista. Mitä autobiografinen refleksiivinen lähestymistapa voisi olla oppimisessa ja opettamisessa? Mitä mahdollisuuksia se antaa vieraan kielen oppimiselle ja opettamiselle? Mitä ihmisen kognitiivisuuden, verbaalisuuden ja nykyisyyden rajat ylittävä oleminen on vieraan kielen oppimisessa ja opettamisessa?

## 6.2 Tutkimusmetodi ja tutkimusaineisto

Tutkiessani autobiografisen refleksiivisen lähestymistavan toteutumisen mahdollisuuksia vieraan kielen oppimisessa ja opetuksessa lähtökohtanani on näkemys tutkimisesta merkitystutkimuksena, jossa tutkimisen kohteet ja empiirinen tutkimusaineisto nousevat sekä tutkijan että tutkittavien kokemusmaailmasta. Tutkittavaa ilmiötä tutkin mukana olevana, opettajan näkökulmasta, sellaisena kuin se näkyy opettajan ja opiskelijoitten kokemuksissa. Kysymys on siis minun ja minun opettamieni opiskelijoitten kokemusmaailmoista.

Kokemusten taltioinnissa käytin dialogipäiväkirjaa metodisena apuvälineenä. Meath-Lang (1990; 1992) on kehittänyt dialogipäiväkirjaan pohjautuvaa kasvatusta ja opetustyötä työssään sekä kuurojen että vieraan kielen opiskelijoitten parissa antamalla opettajan ja opiskelijoitten äänten kuuluu heidän autobiografisissa kerrannoissaan ja niihin pohjautuvissa pohdintoissa. Meath-Langin (1992, 5) sekä Albertinin ja Meath-Langin (1986, 198) mukaan opettajan ja opiskelijoitten dialogipäiväkirjojen kirjoittamisesta ja siihen liittyvästä työskentelystä voi muodostua kirjoittava yhteisö ja sitä kautta varsinainen opetussuunnitelma, johon sisältyy toimintaa, retrospektiä ja introspektiä. Dialogipäiväkirjojen kirjoittaminen kehittää heidän mukaansa myös kielitaitoa, koska opiskelijat joutuvat siinä pohtimaan kielen käyttöönsä eri tarkoituksiin ja eri henkilöille. Tällainen toiminta opettaa myös ottamaan enemmän vastuuta oman kommunikoinnin onnistumisista ja epäonnistumisista.

Meath-Lang ja Albertini (1989) esittävät, että dialogipäiväkirjoja pitäisi käyttää valikoivasti siellä, missä ymmärretään sitoutuneisuuden, vastavuoroisuuden ja avoimuuden merkitys ja toimitaan sen mukaan. Autenttisuus, selkeys, teoreettisten asioiden tutkiminen, minän selkiyttäminen, toisen äänen kunnioitus, keskustelu ja kriittisyys ovat dialogipäiväkirjapedagogiikan ominaisuuksia. Päiväkirjat, sekä opettajan että opiskelijoitten kirjoittamina, voivat olla myös mahdollisuus kohti dialogista luokkayhteisöä. (Meath-Lang & Albertini 1989, 11–12.) Reiniger (1989, 26) uskoo, että omista kokemuksista kirjoittavalla ja yhteisöllisellä, kokemuksilla pohtivalla työskentelyllä voidaan taistella



vastaan koulun epäinhimillisemmäksi muuttumista vastaan. Hän luonnehtii autobiografista kirjoittamista seuraavasti:

“...journal writing becomes a method of personal dis/covery and of an intellectual challenge while it is also the analysis of our past and the synthesis of our future”. (Reiniger 1989, 26.)

Tällaisessa toiminnassa on kysymyksiä herättävää itsen (opettajan) ja toisten (opiskelijoitten) tietämisen ja tuntemisen monikerroksisuus ja monimuotoisuus. Autobiografisen refleksiivisen lähestymistavan mukaista vieraan kielen opetusta rakennetaan sellaiselle perustalle, jossa tietämisen ja tuntemisen itsestä/toisesta ja omasta/toisen toiminnasta ja elämästä on jatkuvaa yhteistä tutkivaa olemassaoloa.

Tutkimusaineistoni koostuu kahdesta eri aineistosta, joita tutkimuksessa on käytetty eri tavoin ja joilla on tutkimustoiminnalle erilainen merkitys. Ensimmäistä aineistoa nimitän tutkimuksen tausta-aineistoksi. Sen olen koonnut ammattikorkeakoulun yhteisten perusopintojen neljältätoista sosiaali- ja terveysalan opiskelijoitten englannin kielen opintojaksolta vuosina 1997–2000. Näillä opintojaksoilla toimin itse opettajana ja niiden aikana autobiografinen refleksiivinen lähestymistapani alkoi kehittyä opiskelijoita kuuntelevan, opiskelijoitten kanssa keskustelelevan ja oppimista ja opettamista koko ajan yhdessä arvioivan toiminnan tuloksena.

Tausta-aineisto koostuu kolmesta osasta:

- 1) kokemuksistani opettajana vieraan kielen oppijaksoilla sekä opiskelijoitten kanssa käymistäni keskusteluista opintojakson aikana tallennettuina muistiin sekä valikoiden muistiinpanoihin
- 2) opintojaksojen alussa opiskelijoitten kirjoittamista alkukyselyistä, joissa kartoitin opintojaksolla toimimista varten opiskelijoitten toiveita, tarpeita ja vaikeuksia vieraan kielen oppimisessa (280 sivua)
- 3) opintojaksojen lopussa opiskelijoitten kirjoittamista opintojaksoarvioinneista ja omista arvioinneistani kustakin opintojaksosta (294 sivua).

Esitän tässä raportissa konkreettiseksi kuvauskohteeksi nostamaani yhtä aineistoa tyypiesimerkkinä tavastani toteuttaa autobiografista refleksiivistä lähestymistapaani. Aineisto on koottu yhdeltä ammattikorkeakoulun yhteisten perusopintojen sosiaalialan englannin kielen opintojaksolta ajalla 17.4.–31.5.2000. Esimerkkiaineistoni koostuu kuudesta osasta:

- 1) kokemuksistani opettajana kyseessä olevalla vieraan kielen oppijaksolla sekä kirjoittamastani opintojakson kuvauksesta autobiografisen kerronnan, dialogipäiväkirjan muodossa mahdollisimman tarkasti taltioituna (50 sivua)
- 2) opiskelijoitten opintojakson alussa kirjoittamista vastauksista alkukyselyyn. Niissä kartoitin opintojaksolla toimimista varten opiskelijoitten toiveita, tarpeita ja vaikeuksia vieraan kielen oppimisessa (12 sivua) (Liite 3)
- 3) alkukyselyihin perustuvista, niitä tarkentavista ja opintojakson alun kokemuksia kartoittavista kirjoituksista opintojakson puolivälissä (12 sivua) (Liite 4)
- 4) opintojakson lopussa opiskelijoitten palauttamista opintojakso-arvioinneista (20 sivua)
- 5) opiskelijoitten opintojaksolla itsenäisinä tehtävinä ja kokeessa kirjoittamista omaelämäkerrallisista aineistoista<sup>1</sup> (36 sivua)
- 6) niistä opintojaksoilla vuosina 1997–2000 opiskelijoitten kanssa yhteistyönä kokoamistamme ja osittain itse valmistamistani autobiografisista ja biografisista oppimateriaaleista, joita kuvauskohteeksi otetulla opintojaksolla käytettiin (60 sivua).

Tältä samalta opintojaksolta opiskelijat Piia ja Leena esiintyvät luvun 7 tarinoiden kertojina. Luvun 7 aineiston kokosin vuoden 2001 keväällä sen jälkeen, kun tutkittavien kolmen opiskelijan kaikki ammatti-

---

<sup>1</sup> Tämän kiinnostavan englanninkielisen aineiston, opiskelijoitten opintojakson aikana tuottaman englannin kielen, tarkemman analysoinnin olen rajannut tästä tutkimuksesta pois myöhempää tutkimuskäyttöä varten.

korkeakoulun kieliopinnot olivat ohi. Tarinoissa on siten kerrottuna opiskelijoitten kokemuksia myös tässä luvussa kuvatulta opintojaksolta.

Vieraan kielen opintojaksolla toteutuneen oppimisen ja opettamisen kuvaan mahdollisimman tarkasti nähtäväksi ja tutkimuksellisesti tavoitettavaksi. Empiirinen aineistoni on kuvaus niistä laaduista ja laatu-  
tujen rakentumisesta, joita tematisoin tutkimuskohteena olevasta vieraan kielen opintojaksosta. Kuvauskohteet ovat:

- 1) Ennalta suunniteltu ja ennalta suunnittelematon toiminta opintojaksolla (luku 6.3): Kuvaan opintojakson toteutumista, opettajana ja opiskelijana olemista sekä etsin, kehittelen ja kuvailen autobiografisen refleksiivisen lähestymistavan mukaista vieraan kielen oppimista ja opettamista.
- 2) Opiskeltavana aiheena *Vanhukset* – yhden opiskeluaamupäivän kuvaus (luku 6.4): Kuvaan aiheen, toiminnan ja kokemuksen kautta jäsentyneen yhden oppimiskokonaisuuden ja kysyn, mitä siinä ovat vieraan kielen oppimisympäristö, oppiminen, opettaminen, tieto ja tietäminen.
- 3) Opintojakson opetus ja oppiminen opiskelijoitten kokemana (luku 6.5): Kuvaan, millaiselta autobiografisen refleksiivisen lähestymistavan mukainen vieraan kielen opetus näyttää opiskelijoitten kokemana.

### 6.3 Kielen ja kohtaamisen opiskeleminen – ihmiskäsityksen tutkimiseen ohjaava toiminta

Tässä luvussa tutkin autobiografista refleksiivistä lähestymistapaa vieraan kielen opetuksessa mukana olevana ja siihen kietoutuneena, siis sellaisena kuin se näyttääytyy omassa kokemuksessani. Empiirinen aineisto koostuu autobiografisen kerronnan, dialogipäiväkirjan muodossa olevasta, jokaisesta oppijakson opiskelukerrasta välittömästi kunkin kerran jälkeen kirjoitetusta kuvauksesta. Aineisto on siten kuvaus niistä laaduista ja laatu-  
tujen rakentumisesta, joita tutkimuskohteena olevasta

vieraan kielen opintojaksosta avaan oman kokemuksen kautta mahdollisimman tarkasti nähtäväksi. Vaikka tarkasteltavaksi esiin tuotu aineisto onkin tässä vain yhdeltä opintojaksolta, taustalla vaikuttava empiirinen aineisto (tausta-aineisto) on huomattavasti suurempi kuin se, jonka tässä kuvauksessani nostan konkreettiseen tarkasteluun.

Vaikka opetus on rakennettu temaattisina kokonaisuuksina siten, että kunkin opiskelukerran eri toiminnot nivoutuvat toisiinsa muodostaen aihepiireittäin toteutuvia kokonaisuuksia, kuvaan tässä luvussa vieraan kielen opetusta ja oppimista yksittäisistä tehtävänannoista sekä tuntien aikana ja niitten ulkopuolella tapahtuneista tilanteista käsin. Menettelen näin päästäkseni selville siitä, miten hyvin opetukseni periaatteet toteutuvat yksittäisissä konkreettisissa elämäntilanteissa. Luvussa 6.4 kuvaan ja analysoin yhden teeman käsittelyyn perustuvan kokonaisen opiskelukerran, jolla osoitan, miten yksittäiset tehtävät ja tilanteet integroituvat kokonaisuudeksi käsiteltävän aiheen, oppimistoiminnan ja aiheeseen liitettävien kokemusten avulla.

Varto (2001, 118) kirjoittaa liian hyvin suunnitellun harhasta ihmisen suunnittelemisissa projekteissa. Vaikka kaikki ajateltavissa ollut tieto, taito ja kauneusarvot otettaisiinkin etukäteen huomioon, saattaa lopputulos maailmaan pantuna osoittautua kaikin tavoin kauheaksi. Vaikka Varto puhuukin tässä yhteydessä estetiikasta ja taideteosten tuottamisesta, ajattelu on mielestäni siirrettävissä myös vieraan kielen opetuksen käytäntöihin. Opetus, jonka opettaja suunnittelee ja suunnitellessaan ajatuksissaan ikään kuin toteuttaa, perustuu vain opettajan ajatteluun, mutta maailma (tässä: vieraan kielen oppimisympäristö), jossa ajateltua pyritään toteuttamaan, on muuta kuin ajateltua ja toimii riippumatta näistä ajatuksista, vaikkakin ajatuksillamme pyrimme niitä ohjaamaan. Tätä lähtökohtaa noudattaen opetusta ei siten koskaan voisi eikä tulisi loppuun asti suunnitella, vaan olisi varauduttava siihen, että opetus-tilanne on aina uusi ja erilainen.

Opetuksessa tulisi ennen kaikkea keskittyä siihen tapaan, jolla maailma on, jolla opiskelijat ovat ja jolla maailmaa ja opiskelijoita voidaan kohdata. Tällaiselle olemiselle ja sen tutkimiselle olen pyrkinyt jättämään tietoisestikin tilaa suunnitellessani vieraan kielen opintojaksoja. Opetus- ja oppimistoiminta tässä tutkimuksessa ja edellä mainitun tavoin ymmärrettynä on siten etukäteen ajatellun ja oppimistilanteissa ja

niiden jälkeen koetun yhteensovittamista. Varton (2001, 118) mukaan *“vasta lopputulos ja siinä paljastuva tuotteen paikka maailmassa voivat paljastaa, onko tällainen pyrkimys onnistunut”*. Vieraan kielen opetuksen vietyä ajatus kuuluisi *“vasta lopputulos ja siinä paljastuva opitun paikka maailmassa voivat paljastaa, onko opetus onnistunut”*.

Edellä esitettyyn käsitykseen perustuen tutkin autobiografista refleksiivistä lähestymistapaa vieraan kielen opintojaksolla kahdesta näkökulmasta kuvailemalla siinä toteutuneita tehtäviä ja tilanteita: ensiksi kuvailen etukäteen suunniteltuja opintojaksolla käytettyjä keskeisimpiä työskentelymuotoja ja toiseksi niin sanottua suunnittelemattoman aluetta, sitä, mikä tapahtuu etukäteissuunnittelusta riippumatta ja mille olen pyrkinyt tietoisestikin antamaan tilaa opetuksessani.

### 6.3.1 Ennalta suunniteltu toiminta – kielen omakohtaistamiseen suuntaavat tehtävät

#### **Avoimien tehtävien merkitys ja jaottelu**

Opintojaksolle edeltä käsin suunnitteleillani tehtävillä pyrin siihen, että opiskelijat oppiessaan vierasta kieltä voisivat toimia itsenäisesti ja omillaan. Rauhalan (1978a, 276–278; 1978b, 14, 17; 1978c, 137; 1981, 63–64; 1983, 33) mukaan ihmisen olemassaoloon olennaisena osana kuuluu itsen ja ympäristön jatkuva muuttaminen, refleksiivisyys. Se on ihmisen maailmaan sitoutuneisuutta, ihmisen ja ympäristön kanssakäymistä ja yhteisvaikutusta. Siten kaikki ihmisen toiminta on jo sinällään refleksiivistä, mutta tätä maailmassa olemisen tapaa voidaan opetuksessa tietoisesti kehittää. Sellainen oleminen ja toiminta, jossa opiskelija johdatetaan tilanteisiin, jotka vaativat omillaan toimimista, tukee ihmisen omaehtoista ja vastuullista refleksiivistä suhdetta maailmaan (Lehtovaara J. 1994b, 229–231; 1998, 50–51; 2001a, 171; 2001b, 141). Vieraan kielen oppimisen suunnittelussa tällainen toiminta tarkoittaa avoimeen, omakohtaiseen, itseä ja maailmaa tulkitsevaan ja siten luovaan vieraan kielen käyttämiseen ohjaamista, autenttisten kielenkäyttötilanteiden hakemista, opiskelijoitten tukemista heidän omien ajatus-

tensa ilmaisemisessa ja toisen kuuntelemisessa sekä henkilökohtaisten merkitysten etsimisessä vieraskielisille ilmaisuille eli vieraan kielen omakohtaistamisessa.

Opintojaksolle suunnittelemani ja siinä toteutuneet avoimet tehtävät kuvailen tehtäväryhmittäin analysoiden tehtävien merkitystä vieraan kielen oppimisessa ja liittäen tehtävät toteutus- ja kokemuksestavuoksiin. Jaan kuvauksen ja analysoinnin kohteeksi valitsemani tehtävät kuuteen eri ryhmään:

- Käsitteiden selittäminen ja merkitysten päättely
- Käsitteiden etsiminen yhdessä keskustellen
- Kuvien tulkinta yhdessä keskustellen
- Ongelmanratkaisu, kehittäminen ja suunnittelu
- Kerronta, kuuntelu ja toisen kohtaaminen
- Dramatisointi.

Tehtävien luokittelu eri ryhmiin on vaikeaa ja osittain keinotekoisia, koska useissa tapauksissa samat tehtävät sopivat esimerkiksi useampaan ryhmään. Olen myös tietoinen tällaisen kuvaustavan kokonaisuuspiiristä pirstovasta vaikutuksesta. Luvun 6.4 tarkoituksena onkin kuvailla, miten yksittäiset tehtävät liittyvät kokonaisuuksiksi.

Poimin sekä tehtävienannon että toteutumisen autobiografisesta kerronnastani, jotta sekä aineiston kokemuksellinen luonne että tehtävien yhteys konkreettiseen elämään oppijakson tilanteissa säilyisivät. Noudatan näin Rauhalan (1978b, 16–17) ohjetta siitä, että ilmiöiden annetaan olla omissa yhteyksissään eikä havaintoja irroteta yleistettäväksi, koska ne saavat merkityksensä eli ovat ymmärrettävissä vain tutkittavan tilanteissa. Poimittuja ja tarkastelun kohteeksi otettuja tilannekuvauksia oli yhteensä 44 eli oppijakson kaikki ne tilanteet, joissa jokin kyseisestä kuudesta tehtäväryhmästä esiintyi. Näistä nostan esille ne, joita pidän tärkeimpinä ja merkityksellisimpinä kuvaamaan autobiografista refleksiivistä vieraan kielen oppimista ja opettamista.

## Käsitteiden selittäminen ja merkitysten päättely

Käsitteiden kulttuuri- ja yhteiskuntasidonnaisuutta sekä niiden henkilökohtaisia merkityksiä opiskelimme selittämällä käsitteitä toiselle ja päättelämällä toisen selittämien käsitteiden merkityksiä. Tällainen työskentely on perusteltua ensiksikin äidinkielen ja vieraan kielen ja niiden kulttuurien erilaisuuden ja tähän liittyvän sanojen merkitysten kulttuurisidonnaisuuden vuoksi. Toiseksi selittämis- ja päättelytaito auttaa kommunikaatiotilanteissa silloin, kun jotain tiettyä sanaa ei tiedä tai muista. Tai kun kuulija ei tunne jotain puhujan käyttämää sanaa, voi selittämällä auttaa kuulijaa ymmärtämään sen. Käsitteiden selittäminen omin sanoin selkiyttää myös käsitteen henkilökohtaista merkitystä itselle. Ensimmäisessä esimerkissä on kysymys käsitteistä, joiden aihepiirit ovat lapsuus ja suomalainen päivähoitojärjestelmä sekä nuorten huolto ja sosiaaliturva suomalaisessa yhteiskunnassa. Toisessa esimerkissä kuvaillaan sellaisia suomalaisen elämäntapaan niin kiinteästi sidonnaisia käsitteitä, että kaikille niistä ei ole olemassa englanninkielisiä vastineita tai vaikka joillekin onkin, niitä ei pysty ymmärtämään ilman sisällön selittämistä.

• • • • • TILANNE 1  
• • • • • (Opintojakson 3. opiskelukerta)  
• • • • • Tarkoituksena oli opiskella kulttuuri- ja yhteiskuntasidonnaisten  
• • • • • käsitteiden selittämistä pareittain. Olin poiminut paperiliuskoille  
• • • • • ammatillisia käsitteitä toistakymmentä kappaletta kahdella  
• • • • • ensimmäisellä kerralla opiskellusta aineistosta. Kummallakin pa-  
• • • • • rilla oli eri käsitteet ja tehtävänä oli vuoron perään poimia jo-  
• • • • • kin käsitteistä ja selittää sen sisältöä niin kauan kunnes toinen  
• • • • • keksii mistä käsitteestä on kysymys.  
• • • • • ... .. Opiskelijat työskentelivät ahkerasti puhuen käsit-  
• • • • • teiden kimpussa ja aikaa tehtävään kuluihin noin puoli tuntia.  
• • • • • Tunnelma oli hilpeä ja ilmapiiri tuntui nyt todella positiivisel-  
• • • • • ta. Aina silloin kun joku halusi tarkentaa vaikeimmin äännet-  
• • • • • tävien sanojen, kuten esimerkiksi psychologist, psykiatrist, ään-  
• • • • • tämistä ja avustin puuhaillessani sanakirjojen ja muitten paperei-  
• • • • • den järjestelyjen lomassa. Miellyttävänä havaintona huomasin,  
• • • • • että useimmat parit saatuaan tehtävän valmiiksi keskustelivat  
• • • • • kielitaidostaan ja englannin kielen puhetaidostaan yhdessä het-  
• • • • • ken.

## TILANNE 2

## (4. opiskelukerta)

Esittelin lyhyesti tämän päivän teeman: Suomi hyvinvointivaltiona ja sosiaaliturva ja -palvelut sekä kansalaispalkka. Aloitimme alias-tyyppisellä tehtävällä ryhmissä. Jokainen ryhmä sai 30 sanaa, jotka olivat kulttuurisidonnaisia, Suomea kuvaavia käsitteitä. Sanat oli numeroitu ja jaettu neljään osaan, jolloin jokainen ryhmän jäsen sai kuusi sanaa. Selitysvuoro kulki numeroittain ja jokainen vuorollaan selitti yhden sanan, kunnes toiset arvasivat, mikä sana oli kysymyksessä ja vuoro siirtyi seuraavalle. Tämä tehtävä synnytti iloa ryhmiin ja ilmapiiri tuli hiukan vähemmän synkäksi.

Käsitteiden selittämisen tärkeys korostuu niiden ulkomaalaisten, esimerkiksi maahanmuuttajien, neuvomis- ja auttamistilanteissa, joilla on heikko vieraan kielen taito tai joiden kulttuurista puuttuvat käytetyt käsitteet kokonaan, toisin sanoen koko käsitteen sisältö on täysin outo. Tällaisessa kommunikaatiossa on tärkeintä puhua hyvin selvästi ja hyvin yksinkertaisin käsittein ja välttää monimutkaista, vaikeita käsitteitä sisältävää kieltä. Toisaalta on myös tarkkaan havainnoitava kuulijaa ja sitä, ymmärtääkö hän varmasti puheen. Yksinkertaisilla, helposti ymmärrettävillä ja konkreettisilla käsitteillä toimivan kommunikaation oppiminen on erittäin tärkeää nimenomaan sosiaali- ja terveysalan työntekijöille: Kommunikoidessaan äidinkielenlänkin he todennäköisesti joutuvat usein työskentelemään ihmisten kanssa, joilla on eri syistä vähäinen tai ainakin hyvin erilainen kielitaito kuin heillä itsellään, esimerkiksi hyvin vähän koulutusta saaneet, vammaiset, lapset tai dementoituneet vanhukset.

Seuraavassa tilanteessa on kysymys pakolaisten ja maahanmuuttajien neuvomisesta englannin kielellä.

## TILANNE 3

## (5. opiskelukerta)

Olin ajatellut palata sosiaaliturvan ja -palvelujen vaikeisiin käsitteisiin ja olin valmistanut siitä suullisen parin kanssa tehtävän kommunikaatiotehtävän. Pyysin opiskelijoita asettumaan pareittain ja jaoin sekä selitin, miten tehtävä tehtäisiin. Tehtävässä tuli kuvailla sosiaaliturvan etuisuuksia ja -palveluja parille, siten kuin niistä kerrottaisiin pakolaisille tai maahanmuuttajille, hyvin yksinkertaisesti ja selkeästi.





Tämän jälkeen aloitimme ensimmäisen teemamme “Child/youth welfare and care” käsittelyn. Pyysin opiskelijoita keskustelemaan ryhmissä englanniksi ja kirjaamaan muistiin syitä, miksi lapsia otetaan huostaan ja/tai miksi lapset tarvitsevat suojelua. Noin 10 minuutin jälkeen kysyin, montako kukin ryhmä oli kirjannut. Kun syitä alkoi olla lähes kymmenen, ehdotin, että kokoamme ne yhteen ja kaikki kirjoittaisivat ne muistiinpanoihinsa. Saimme seuraavan luettelon:

DOMESTIC VIOLENCE, SEXUAL ABUSE, INCEST, INTOXICANT ABUSE (DRUGS & ALCOHOL), MENTAL ILLNESS, UNWANTED PREGNANCY, ECONOMIC PROBLEMS, CRIMINAL BEHAVIOUR, PARENTS OR A PARENT IN PRISON, ABANDONING THE CHILD, AN ORPHAN, DIVORCED PARENTS, STEP-PARENTS, PROBLEMS WITH THE CHILD’S BEHAVIOUR, THE CHILD WITH A SEVERE DISABILITY, RUNNING AWAY, TRUANTING.

Pidin listaa aika kattavana. Äänsimme sanat yhdessä ja sainoin, että käsitteisimme seuraavaksi huollon muotoja ja paikkoja, joissa lapsia ja nuoria autetaan sekä asiantuntijoiden nimikkeet, jotka auttavat vaikeuksissa olevia lapsia ja nuoria. Tästä olin valmistanut opiskelijoille seuraavan monisteen.

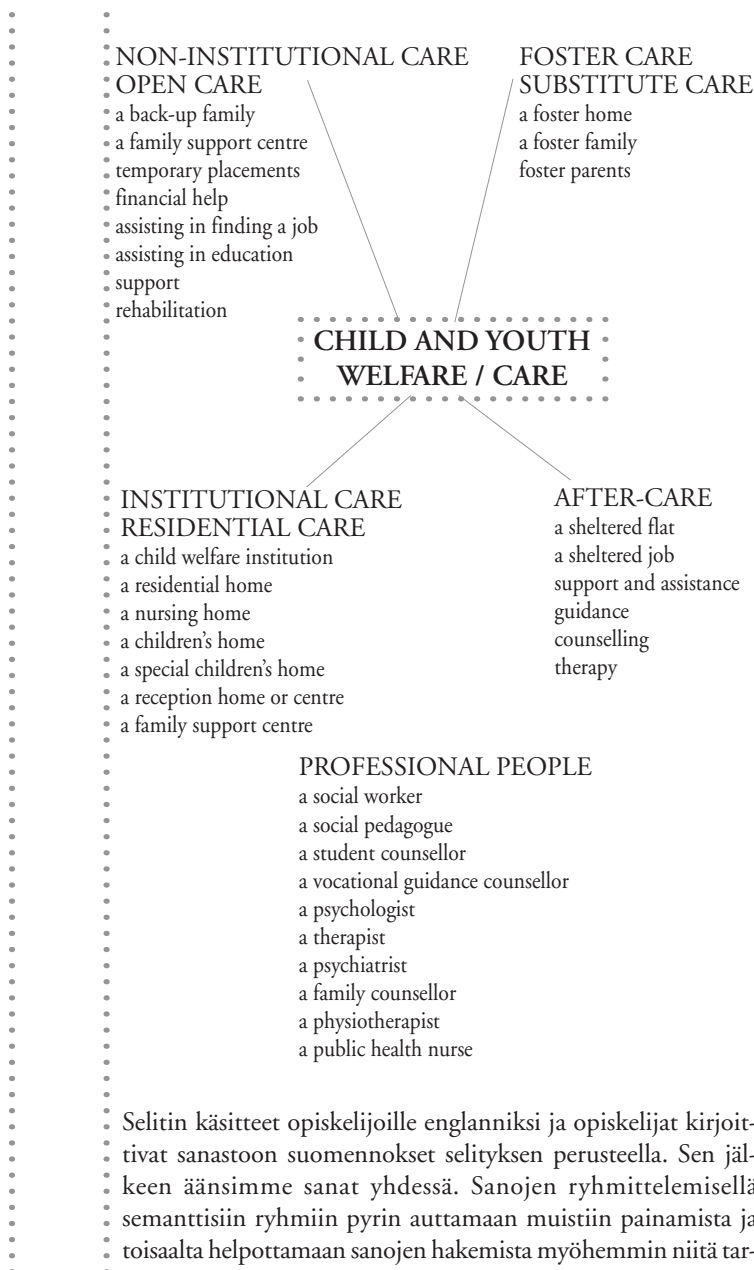
## CHILD AND YOUTH WELFARE/CARE

### ‘WELFARE’

Scandinavian countries are welfare states.  
 Our social welfare is going through big changes partly because of recession.  
 If she finds a job through the training program she’ll have more money than now when she is on welfare. (Am.)

### ‘CARE’

Care for the elderly  
 Care for the persons with disabilities  
 Care for the alcohol and drug abusers  
 Social work with intoxicant abusers  
 They take care of children in a day care centre.  
 A child was taken into care (or custody), because...  
 A care order was written immediately.



vittaassa. Teemakohtaisten sanastojen avulla kokoamme kurs-  
silla keskeisen oman alan “sanakirjan” käyttöömmme. Teen itse  
alustavan version sanastosta ja tarvittaessa lisäämme siihen  
opiskelijoitten toiveiden ja ideoiden mukaan. Tällä kertaa  
lisäsimme sanat ‘a physiotherapist’ ja ‘a public health nurse’.

Ajattelen niin, että sanat jäävät parhaiten mieleen ja osaksi  
aktiivista sanavarastoa, jos niitä käytetään heti puheessa ja eri-  
tyisesti “oikeassa” puheessa. Tällä tarkoitan opiskelijoitten omia  
ajatuksia ja puhetta, jossa vaihdetaan ajatuksia luodaan yhdessä  
jotakin uutta. Suunnitellessani olin miettinyt, että todennäköi-  
sesti työelämässä lastenhuoltoteemaan liittyisivät luonnollisim-  
pina kielenkäyttötilanteina tapausten raportoinnit ja niistä kes-  
kusteleminen. Tätä varten olin poiminut erilaisista englantilai-  
sista ja amerikkalaisista tutkimuksista ja sosiaalialan esitteistä 5  
erilaista lasten ja nuorten huollon tapausta, joista jätin pois sen  
osion, jossa kerrottiin, miten lasta tai nuorta sekä hänen perhet-  
tään autettiin. Jaoin tapaukset ryhmille ja pyysin jokaista ryh-  
män jäsentä valitsemaan yhden tapauksen. Tehtävänä oli lukea  
tapaus läpi ja kirjoittaa muistiin tukisanat, joiden avulla voisi  
kertoa raportoiden tapauksen muille ryhmän jäsenille. Kunkin  
tapauksen kerronnan jälkeen opiskelijoitten tuli keskustella ryh-  
missä tapauksesta ja miettiä, millaista apua he ajattelisivat par-  
haimpaa kyseiselle lapselle tai nuorelle ja hänen perheelleen  
sekä keitä ammattiauttajia he ajattelisivat tapauksissa tarvitta-  
van. Annettu teemasanasto tulisi olla esillä ja käytössä.

Yhdessä koottujen käsitteiden yhdistäminen omaan autobiografiaan,  
omaan elämään ja omiin kokemuksiin antaa mahdollisuuden henkilö-  
kohtaisten merkitysten herättelemiselle ja siten omakohtaistaa opitta-  
vaa vierasta kieltä. Näin toimittaessa käsitteistö on autenttisen, todelli-  
sen ja varsinaisen keskustelun lähtökohtana ja käytössä.

TILANNE 2  
 (2. opiskelukerta)

Kerroin opiskelijoille, että käsittelemme tänään lapsuutta ja lasten hoitoa ja hoivaa. Jaoin opiskelijoille paperin, jonka keskellä oli vauvan kuva ja jonka yläosassa luki CHILDREN'S NEEDS. Tarkoitukseni oli antaa käsiteltävälle aiheellemme kasvat. Pyyssin opiskelijoita keskustelemaan ryhmässä aiheesta 'The growth environment that promotes children's mental health and good life' ja kirjaamaan paperille käsitteitä, jotka kuvaavat tällaisen kasvuympäristön tekijöitä, mitä lapset siis tarvitsevat. Opiskelijat keskustelivat ja tarkensivat joidenkin käsitteiden englanninkielisiä vastineita minulta. Kokosimme yhdessä käsitteet, minä kalvolle ja opiskelijat papereihinsa vauvan kuvan ympärille. Käsitteet olivat:

SOMETHING PERMANENT: HOME, SCHOOL, etc.,  
 STABILITY IN LIFE, A LOT OF TIME, PEOPLE'S LOVE  
 AND CARE, SECURITY, PARENTS OR OTHER CARERS,  
 NATURE AND NATURAL ENVIRONMENT: PARKS,  
 FORESTS, LAKES, etc., EDUCATION, RULES AND  
 ROUTINES, HEALTH CARE, ECONOMIC WELFARE,  
 FOOD AND CLOTHES, RELATIVES, FRIENDS,  
 HOBBIES, ACTIVITIES, STIMULATIONS, CLEAN  
 ENVIRONMENT, SLEEP.

Kyselin käsitteitä opiskelijoilta yksitellen siten, että kaikki vastasivat useita kertoja. Ajattelin, että näin toimimalla opiskelijat tottuisivat vähitellen käyttämään puheenvuoroja englanniksi, mikä monille on usein arka asia. Toisinaan vastaukseksi jäi pelkästään käsite, mutta silloin tällöin pyysin opiskelijoita kertomaan tarkemmin, miksi lapsi tarvitsee juuri tuota. Yritin "nähdä", kuka pystyisi perustelemaan sanomansa käsitteen merkityksen lapselle ja näin välttämään tilannetta, jossa opiskelija ei osaisi perustella vastaustaan. En näe sitä sinänsä ongelmana, mutta näin kurssin alussa se saattaa vaikeuttaa ilmaisuja. Mielestäni keskustelusta tuli aika luonnollinen ja jatkoin kysymällä, kenellä opiskelijoista oli itsellään lapsia. Leenalla ja MarjaLeenalla oli. Kysyin lasten iät ja missä he olivat tällä hetkellä. Leenan lapset olivat ala-asteen ikäisiä ja MarjaLeenan jo melkein aikuisia. Kysyin heidän mielipidettään äiteinä määrittelemistämme lasten tarpeista. Leena hyväksyi ne lyhyesti myöntämällä ja MarjaLeena sanoi nauraen, että tällä hetkellä hänen lapsensa tarvitsevat myös dieseliä, johon lisäksi, että kai myös kännyköitä ja tietokoneita.

Käsitejärjestelmiä kootessamme ja niissä tilanteissa käymissämme keskusteluissa kiinnitimme myös huomiota siihen, mitä kieli kertoo yhteiskunnasta ja kulttuurista, ja vertasimme Englannin ja USA:n yhteiskunnan järjestelmiä vastaavaan suomalaiseen. Yhtenä esimerkkinä on koulutusjärjestelmien eroista keskusteleminen. Opiskelijoitten omaan kokemukseen ja tietämykseen perustuvat käsitykset koulutusjärjestelmän erityispiirteistä kokosimme käsitteinä lähtökohdaksi ja vertailupohjaksi englanninkielisten tietolähteitten lukemista varten.

### TILANNE 3

(8. opiskelukerta)

Aiheena oli Suomen koulutusjärjestelmä ja ammattikorkeakouluopinnot. Aloitimme yhdessä muistelemalla Suomen koulutusjärjestelmän nimikkeet:

KINDERGARTEN /CHILDREN'S DAY CARE CENTRE/DAY NURSERY, PRE-SCHOOL, COMPREHENSIVE SCHOOL, THE TENTH GRADE/YEAR, UPPER SECONDARY SCHOOL, VOCATIONAL SCHOOL, VOCATIONAL INSTITUTE, POLYTECHNIC, UNIVERSITY, ADULT EDUCATION

Vertailimme nimikkeitä Englannin ja USA:n koulutusjärjestelmien nimikkeisiin ja keskustelimme kulttuuri- ja yhteiskuntasidonnaisista käsitteistä. Sen jälkeen pyysin opiskelijoita pareittain keskustelemaan ja kokoamaan suomalaiselle peruskoulutukselle tyypillisiä piirteitä. Noin viidentoista minuutin keskustelun kuluttua aloimme koota piirteitä kalvolle keskustellen yhdessä niistä ja vertaillen niitä muiden maiden koulutusjärjestelmiin. Saimme seuraavan luettelon:

FREE SCHOOL LUNCH, FREE EDUCATION, WELL ORGANISED SPECIAL EDUCATION, COMPULSORY EDUCATION, CHILDREN START AT THE AGE OF SIX OR SEVEN, STATE SYSTEM, VERY FEW PRIVATE SCHOOLS, VERY FEW BOARDING SCHOOLS, NO SCHOOL UNIFORMS, LONG SUMMER HOLIDAY, TWO TERMS, FREE TRANSPORTATION, MATERIALS PARTLY FREE, FREE OR SUBSIDISED HEALTH CARE, FREE DENTAL CARE, STUDENT FINANCIAL AID, SHORTER DAYS AT PRIMARY LEVEL, NATIONAL STANDARDS IN THE CURRICULUM, SCHOOLS HAVE THEIR OWN PROFILES, MANY LANGUAGES IN THE

- CURRICULUM, NOT MANY EXTRA CURRICULAR
- ACTIVITIES AT SCHOOL, SCHOOLS ARE CO-
- EDUCATIONAL, SYSTEM TREATS STUDENTS
- RATHER EQUAL.

· Keskustelun jälkeen kirjoitimme kalvolta kouluista ja oppi-  
 · laitoksista valmistumiseen ja erilaisiin tutkintoihin sekä ammat-  
 · tikorkeakouluopintoihin liittyviä käsitteitä, esimerkiksi opiskeli-  
 · joitten omat jo suoritettut tai heidän tässä koulutuksessa suorit-  
 · tamansa tutkintojen englanninkieliset nimikkeet, koulujen ni-  
 · met, yms. Tämän jälkeen esittelin Suomen koulutusjärjestelmää  
 · kuvaavia englanninkielisiä tiedonlähteitä: Opetushallituksen ja  
 · CIMO:n kansainväliseen vaihtoon tuleville ja lähteville tarkoi-  
 · tettuja julkaisuja sekä Työvoimaministeriön pakolaistyöhön  
 · tuottamia julkaisuja. Kokosin niistä paketit jokaiselle parille ja  
 · jaoin ne pöydille opiskelijoitten tutustuttaviksi ja käytettäväksi  
 · . . . . . oppituntien aikana.

## **Kuvien tulkinta yhdessä keskustellen**

Yhtenä vieraan kielen opetuksen tavoitteena voidaan pitää myös sen ymmärtämistä, että kaikkea maailmassa olevaa ei voida tyhjentävästi käsitteellistää. Esimerkiksi tunteet, tunnelmat, esteettisyys ja elämyksellisyys ovat vaikeasti käsitteellistettävissä tyhjentävästi. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi voidaan apuna käyttää kuvia. Kuva voi ikään kuin jatkaa siitä, mitä teksti ei enää kykene kertomaan (Lounis 2001, 70). Katsoessaan kuvaa ihminen ottaa vastaan sekä tieto- että tunnesisältöisiä viestejä. Katsoessaan ja tulkitessaan kuvaa ihminen näkee sen itseltään, omasta autobiografiastaan käsin. Katsominen on refleksiivistä, itseä ja omaa maailmasuhdetta muuttavaa.

Kuvan lukeminen on luonteeltaan samanlaista kuin kirjoitetun tekstin lukeminen, jota Pinar et al. (1995, 415) on luonnehtinut osallistuvana kokemuksellisenä olemassaolona maailmassa. Lukija luo uudeleen sen mitä kirjoittaja on luonut ja niin tehdessään samalla luo toisen maailman, jossa on aineksia sekä hänen kokemuksestaan ja mielikuviutuksestaan että itse kirjallisuudesta. Tällaisessa luovassa osallistumisessa on mukana sekä subjektiivinen että objektiivinen. Prosessia voidaan





## TILANNE 2

### (9. opiskelukerta)

Tauolta tultuamme aloimme valmistella esitelmiä. Tarkoituksena oli ikään kuin koota kurssin aikana opiskeltuja asioita esitelmien avulla ja harjoitella esiintymistä englanniksi. Olin koonnut luokkaan kuvasarjan, 18 kuvaa erilaisista sosiaali- ja terveysalan asiakkaista. Opiskelijoiden tuli pareittain valita yksi kuva ja kuvitella kyseinen henkilö tai henkilöt asiakkaiksi jossakin laitoksessa tai avohuollon paikassa. Heidän tuli valmistaa kaksiosainen esitelmä, josta toinen osa olisi paikan ja sen toiminnan esittely ja toinen asiakkaan esittely. Esitelmä tuli pitää luokan edessä ja kalvolle tuli tehdä ideakartta aiheesta. Tuomas ja Tuuli pitivät esitelmän lapsista ja avohuollon palveluista ja erilaisista sosiaaliturvan avustuksista lapsiperheille. Milja ja Kati esittivät kolme eri tavoin ongelmasta nuorta ja ratkaisuehdotuksia heidän ongelmiinsa sekä ammattiauttajia, jotka voisivat toimia apuna. Maria ja Piia esittivät nuoren vammaisen parin tarinan sekä heille suunnatun avohuollon erilaisine palveluineen. He esittelivät itsensä työntekijöinä. Leena, MarjaLeena ja Saana olivat valmistelleet tarinan halvaantuneesta kotona asuvasta vanhuksesta ja hänen kuntoutuksestaan hoitokodissa. Leena ja MarjaLeena esittivät sen. Kuvat inspiroivat luomaan henkilökuvia ja -tarinoita, tilanteita ja toimintaa ja paikkoja. Niin nytkin. Esitysten aikana ja jälkeenkinpäin opiskelijat tutkivat toistensa käyttämiä kuvia ja tulkitsivat niitä.

Kuvaa tulkitsemalla voidaan opiskella myös analyttistä, vertailevaa ja kriittistä ajattelua samalla kun opiskellaan vierasta kieltä. Tilanteessa yhdistetään kansainväliseen liike-elämään ja matkailuun suunnatun videon esiin tuomat kuvat Suomesta ja suomalaisista sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden omiin mielikuviin.

## TILANNE 3

### (4. opiskelukerta)

Katselimme Suomea koskevan englanninkielisen videon. Tarkoituksena oli katsella video kriittisesti ja miettiä kahta asiaa: Keille video oli tarkoitettu ja mitä Suomesta videolla ei näytetty? Katselun jälkeen keskustelimme yhdessä videosta, määrittelimme katsojaryhmän ja luettelimme ihmisryhmät, jotka puuttuivat kokonaan videosta: lapset, vanhukset, vammaiset, päihdeongelmaiset ja köyhät.

Kuvan ajankohtaisuus ja elämyksellisyys liitettynä opiskelijoitten tietoihin antaa oppittaville vieraan kielen ilmaisulle luonnollisen sisällöllisen kontekstin, jolloin keskittyminen asiasisältöön, ei kieleen, tulee tärkeämmäksi oppimistilanteessa. Tällöin opiskeltava vieras kieli opitaan ajatteleminen ja pohtimisen kautta autenttisenä kielenkäyttönä.

TIILANNE 4

(3. opiskelukerta)

Ehdotinkin, että katsoisimme seuraavaksi taivaskanavilta videomani uutisen, joka kertoi Espanjassa tapahtuneesta vakavasta huumeisiin liittyvästä ongelmasta. Kerroin opiskelijoille, että video on jo useamman vuoden takaa, mutta ajankohtainen siksi, että Turussa on ollut juuri samanlainen tapaus. Annoin opiskelijoille kolme kysymystä, joiden kautta piti jäsentää uutinen. Katsoimme sen kaksi kertaa. Paitsi sisällöltään, uutinen on hyvä myös kielellisesti. Se sisältää lähes kaikki huumeongelman kuvaamista koskevat käsitteet, ne joita olimme juuri opiskelleet. Katsottuamme videon toisen kerran kävimme yhdessä läpi kysymykset. Katriina selitti vaikeimman kohdan eli hän oli ymmärtänyt uutisen ytimen, joka koski sitä, että nuoria narkomaaneja oli kuollut poikkeuksellisen paljon lyhyenä aikana, koska Espanjaan oli tullut huume-erä, joka oli poikkeuksellisen puhdasta ja siten narkomaanit ottaessaan tavanomaisen annoksen kuolivat yliannostuksiin. Tämän jälkeen jaoin opiskelijoille vielä saman uutisen tekstinä ja pyysin heitä lukemaan sen läpi. Ajattelin, että sanat jäävät hyvin kontekstista mieleen.

Seuraavassa tilanteessa opiskelijat vertailevat ensin omia käsityksiään hyvästä kasvuympäristöstä videolla nähtävään pohjoisamerikkalaisen yksinhuoltajaperheen teiniäidin ja lapsen kasvuympäristöön ja toiseksi pohjoisamerikkalaista ja suomalaista sosiaali- ja terveydenhuollon palvelujärjestelmää toisiinsa. Kieltä opiskellaan omia käsityksiä, yhteiskuntaa ja kulttuuria tarkastelemalla, jossa tarkastelussa kuva konkretisoi ja tuo vieraan kulttuurin opiskelutilanteeseen nähtäväksi ja vertailtavaksi omaan kulttuuriin.

## TIILANNE 5

### (2. opiskelukertta)

Ehdotin opiskelijoille, että katsoisimme videon nuoresta amerikkalaisesta yksinhuoltajaäidistä, jolla on kahden viikon vanha vauva, mutta joka itsekin on vielä lapsi, vasta 16-vuotias. Kävimme läpi ohjelman seuraamista helpottavan sanaston ja pyysin opiskelijoita ohjelmaa katsellessaan kiinnittämään huomiota näiden lasten kasvuympäristöön sekä keräämään kaikki sosiaali- ja terveydenhuollon palvelut, jotka ohjelmassa esiintyivät. Video kesti 30 minuuttia ja opiskelijat selvästikin pitivät siitä: he seurasivat ohjelmaa tarkkaan, tekivät muistiinpanoja ja reagoivat ohjelman humoristisiin kohtiin nauramalla ääneen. Ohjelman jälkeen kävimme keskustelun kasvuympäristöstä, sen hyvistä ja vähemmän hyvistä tekijöistä ja vertasimme sitä itse määrittelemäämme ”hyvään” kasvuympäristöön. Maria otti esille amerikkalaisen yhteiskunnan erilaiset odotukset siitä, millainen hyvä kasvuympäristö on. Minua harmittaa näin jälkeenpäin, etten kysynyt häneltä tarkemmin tai pyytänyt kuvailemaan, mitä hän oikein asialla tarkoitti. Olisi pitänyt pysähtyä keskustelemaan tästä asiasta. Olisi varmaankin syntynyt oikeaa keskustelua, mihin kielenoppimistilanteissa tulee aina pyrkiä. Nyt menetin yhden tilaisuuden. Sen jälkeen kokosimme ne sosiaali- ja terveydenhuollon palvelut, jotka olivat esiintyneet videossa. Opiskelijat olivat koonneet ne kaikki ja totesimme, että enemmistö niistä oli kolmannen sektorin järjestämiä ja julkinen sektori, joka Suomessa järjestää suurimman osan palveluista, oli vähemmistönä.

Kuvan avulla voi tutustua eläytyen toisten elämäntapaan. Seuraavassa tilanteessa on esimerkki kuvan sisällön koskettavuudesta ja vaikuttavuudesta, joka näkyy opiskelijoitten kanssa käydyn keskustelun aikana paitsi tarkkaavaisuutena myös vakavuutena. Se näkyy myös siinä, että vielä oppitunnin jälkeenkin kaksi opiskelijaa, tulkittuaan kuvassa näkemimensä kahdessa eri kulttuurissa elävien perheitten elämäntapoja, jäävät keskustelemaan niistä ja yksi opiskelija vertailee toisen perheen elämäntapaa oman kulttuurimme elämäntapaan.

## TILANNE 6

### (5. opiskelukerta)

Siirryimme siis katsomaan video-ohjelmaa kahdesta USA:ssa asuvasta nuoresta, heidän perheestään ja kasvuympäristöstään. Tarkoitus oli katsella ja kuunnella sekä tehdä muistiinpanoja nuorten elinolosuhteista. Toinen heistä oli maahanmuuttajaperheestä, suurperheestä ja asui hyvin köyhällä alueella, toinen varakkaasta “perusamerikkalaisesta” ydinperheestä ja asui elitistisessä kaupunginosassa. Molemmat kuitenkin samassa kaupungissa. Pyysin opiskelijoita tekemään muistiinpanoja kummankin perheen aikuisten työpaikoista, lasten koulutuksesta, perheen terveydenhuollosta, perheen ihmissuhteista sekä kodista ja asuinalueesta. Olin valinnut tämän videon, koska se ei mielestäni ollut “mustavalkoinen”, vaan esitteli hyvin monipuolisesti perheet ja niiden lasten kasvuympäristön sekä huonoine että hyvine puolineen. Video oli mielestäni todella kiinnostava ja näytti että opiskelijat työskentelivät todella kovasti kirjatessaan muistiinpanojaan ja katsellessaan videota. Katselun jälkeen keskustelimme opettajajohtoisesti muistiinpanojen pohjalta vertaillen näitä kahta erilaista perhettä. Huomasin että kaikki olivat todella kiinnostuneesti mukana. Jaoin vielä vertailusta tarkistusmonisteen, jonka avulla opiskelijat voisivat tarkistaa oikeinkirjoituksen muistiinpanoistaan, koska en tehnyt keskustelun aikana kalvolle taikka taululle mitään jäsenystä. Ajattelin, että keskustelu yhdessä ilman kirjoittamista onnistuu paremmin ja päästään syvemmälle, kun koko ajan katselemme toisiamme. Opiskelijat olivat jotenkin vakavia koko tuon keskustelun ajan. Oli tauon aika ja ehdotin kahville lähtöä. Muut lähtivätkin, mutta Kati ja Piia jäivät keskustelemaan videosta kanssani. He puhuivat siitä, miten hienosti ja huolehtivasti maahanmuuttajaperheessä ihmiset kohtelivat toisiaan, miten he kantoivat vastuuta toisistaan ja miten aitoja ja hyviä ihmissuhteet näyttivät olevan. Mieleeni jäi Katin ihmettely siitä, miten Suomessa ihmiset ovat muuttuneet niin itsekkäiksi omaa etuaan tavoitteleviksi. Maahanmuuttajaperheessä toiset perheenjäsenet kävivät siivoamassa, jotta nuoremmat pääsisivät opiskelemaan. Tällainen tuskin tulisi kysymykseen suomalaisessa yhteiskunnassa. Ja jotenkin maahanmuuttaja-perheen kasvoista heijastui hyvyys ja ihmisenä olemisen aitous. Tämän kerran sisältö oli selvästi koskettanut opiskelijoita ja tästä olisi helppo jatkaa tauon jälkeen.



kaikkien asiantuntijuus pitäisi saada käyttöön, joten on tärkeää, että kaikkia kuunnellaan ja jokaisen ajatukset saavat tulla esille. Muistutin, että sekä ensimmäisellä kerralla jaettu lasten ja nuorten suojelua koskeva että tämänkertainen käsitteistö oli hyvä olla esillä kohdallisten käsitteiden käytön opiskelua varten. Tapaus oli seuraava:

*Read and discuss the case 'Terry Parker'. You are the staff of Beechwood Children's Home. Your duty is to suggest different ways of helping Terry and make a decision on Terry's future. Write down your suggestions and the decision.*

*Terry Parker, aged 15, lives at Beechwood Children's Home and attends Crossways Comprehensive School. He has lived at Beechwood for a year now, and is approaching his 16th birthday. He came to live there because his mother – a divorcee – could not control him. He mixes with an 'undesirable' group of young people, who are constantly in trouble with the police. He does not go to school regularly and he has not been doing well at school. The teachers of Crossways Comprehensive School have complained about his attitude and behaviour. You have also found syringes and needles in his room, which refers to the fact that he has started to experiment with drugs.*

Keskustelua käytiinkin koko ajan. Keskustelun ja kirjaamisen jälkeen kävimme kunkin ryhmän tulokset englanniksi kertoen läpi. Keskustelimme, miltä tuntui tehdä tällaista ja keskustella ryhmässä. Piian ja Leenan mielestä tehtävä oli vaikea. He tarkoittivat enemmänkin kielellistä vaikeutta. Sen sijaan Milja sanoi, että tehtävä oli vaikea sen vuoksi, että siinä vaaditaan ammatillista osaamista, jota hänen mielestään heillä ei vielä ole tarpeeksi. Koska ryhmässä oli jo sosiaalialan ammattissa työskennelleitä, pyysin kertomaan, mitä ratkaisuja ammatti-ihmiset olisivat tehneet toisin. Opiskelijoiden tuottamat ehdotukset olivat olleet mielestäni hyvin monipuolisia. MarjaLeena sanoi, että todennäköisesti todellisessa elämässä olisi tyydytty paljon niukempiin ehdotuksiin, koska rahaa hoitaa huumeongelmaisia on niin vähän. Tähän Milja sanoi, että niin se varmaankin on. Keksitään hienoja ja monipuolisia auttamismuotoja, mutta sitten ei pystytä tekemään kuin vähän. Ajattelin, että ryhmäkeskusteluja meidän tulisi ottaa lisää, jotta keskuste-

lutaito sekä tottumus ja uskallus käyttää englannin kieltä suuremmassakin ryhmässä paranisivat myös heikommin kieltä osaavilla. Ja toisaalta keskustelutaitoa on myöskin se että pysyy saamaan kaikki osallistujat mukaan keskusteluun. Tiimeissä tarvitaan kaikkien asiantuntemus.

Pyysin opiskelijoita työskentelemään pareittain ja annoin jokaiselle parille eri tapauksen. Tehtävänä oli miettiä, mitä sosiaaliturvautuisuuksia ja mitä sosiaalipalveluja kyseiset henkilöt tai perheet saisivat suomalaiselta hyvinvointivaltiolta. ...

Tapaukset olivat seuraavat:

- |  |  |
|--|--|
| 1. <i>a man</i><br>41<br><i>a single parent, divorced</i><br><i>his ex-wife unemployed</i><br><i>two children, 7 and 19</i><br><i>has a small business</i><br><i>debts and loans</i>   | 2. <i>a woman</i><br>35<br><i>a single parent</i><br><i>one child, 2 years old</i><br><i>works in a shop, part-time</i><br><i>the father of the child unknown</i><br><i>no qualifications</i>  |
| 3. <i>a woman</i><br>18<br><i>pregnant</i><br><i>passed the student exam, 1999</i><br><i>unemployed</i><br><i>lives with her parents</i><br><i>her boyfriend an asylum seeker</i><br><i>does not want to be available for work</i> | 4. <i>a man</i><br>57<br><i>single</i><br><i>unemployed</i><br><i>criminal background</i><br><i>lives in a Salvation Army shelter</i><br><i>healthy, no problems with alcohol</i><br><i>the past 4 years spent in prison</i>               |
| 5. <i>a woman</i><br>77<br><i>lives with her husband</i><br><i>lives in an old people's home</i><br><i>several heart attacks</i><br><i>high blood pressure</i><br><i>needs regular check-ups at the doctor's</i>                   | 6. <i>a teenager</i><br>15<br><i>a runaway</i><br><i>lives in a reception centre</i><br><i>is dropping out of school</i><br><i>parents intoxicant abusers</i><br><i>goes to the therapy sessions</i><br><i>because of her drug problem</i> |
| 7. <i>an elderly person</i><br>68<br><i>no relatives</i><br><i>lives in a sheltered flat</i><br><i>mentally disabled</i>   | 8. <i>a teenager</i><br>16<br><i>a upper secondary school student</i><br><i>diabetic and visually disabled</i><br><i>lives at home</i><br><i>goes to a special school</i>  |

Opiskelijat keskustelivat tapauksista ja kirjasivat muistiin erilaiset avustukset ja palvelut. Kun kaikki olivat saaneet tehtävän valmiiksi, kävimme tapaukset keskustellen jokaisen parin kanssa läpi siten, että koko ryhmä kuuli vastaukset. Joissakin epäselvissä kohdissa keskustelimme ja kyselimme tarkennuksia niiltä opiskelijoilta, esimerkiksi MarjaLeenalta, jotka tiesivät asiasta enemmän. Kaiken kaikkiaan tulokset olivat hyviä ja kyllä opiskelijoilla oli tietoa sosiaaliturva- ja palvelujärjestelmästä, vaikka sanoja läpi käydessämme he olivat olleet niin epävarmoja osamisestaan. Sanoinkin heille, että mielestäni he osasivat hyvin näitä sisältöjä. Enempää ei voisikaan tehdä, koska tapauksista puuttui paljon ”oikeissa” päätöksissä tarvittavaa tietoa.

Ongelmanratkaisu- ja kehittelytehtävä oli myös tentissä opintojakson päätyttyessä, jossa tentin suullinen osuus oli yhteistyötehtävä. (Ks. liite 5/2)

Seuraavassa tilanteessa on esimerkki tutkivasta ja keskusteleavasta työpajatyypisestä työskentelystä, jossa erilaisten lähteiden avulla opiskellaan kuvaamaan omaa suomalaista elämää, koulutusta ja työuraa ulkomaisen lukijan (työnantajan) näkökulmasta katsottuna.

TILANNE 5  
(8. opiskelukerta)

Työpaikkahaastattelujen jälkeen ryhdyimme tekemään työnhakuasiakirjoja. Jaoin monisteina ja kävimme yhdessä läpi ohjeet sekä työnhakukirjeen laatimista että ansioluettelon laatimista varten. Olin myös koonnut Community Care -lehdestä kaksi sivullista erilaisia opiskelijoitten ammattialoja koskevia työpaikkoja. Opiskelijat tutkivat niitä ja valitsivat sieltä itseään kiinnostavan paikan, jota varten hakuasiakirjoja alettiin laatia. Käytössämme oli erilaisia lähteitä (edellisellä tunnilla jaetut suomalaista koulutusjärjestelmää kuvaavat lähteet) ja sanakirjoja, joita apuna käyttämällä työskentely tapahtui. Kuljin koko ajan neuvomassa ja opastamassa opiskelijoita, sitä mukaa kun he apua pyysivät. Erilaisten oppilaitosten, tutkintojen, ammattien ja työpaikkojen nimet ovat vaikeita kääntää englanniksi ja siten monenlaista apua tarvittiin. Tämä tehtävä on mielestäni hyvä senkin vuoksi, että tehdessä oppii samalla huomaamaan, ettei välttämättä ole olemassa suoria vastineita ja että usein joutuu pohtimaan tarkkaan sisältöä, että voisi löytää hyvän tavan ku-





sen osion, jossa kerrottiin, miten lasta tai nuorta sekä hänen perhettään autettiin. Jaoin tapaukset ryhmille ja pyysin jokaisesta ryhmän jäsentä valitsemaan yhden tapauksen. Tehtävänä oli lukea tapaus läpi ja kirjoittaa muistiin tukisanat, joiden avulla voisi kertoa raportoiden tapauksen muille ryhmän jäsenille. Kunkin tapauksen kerronnan jälkeen opiskelijoitten tuli keskustella ryhmissä tapauksesta ja miettiä millaista apua he ajattelisivat parhaimpina kyseiselle lapselle tai nuorelle ja hänen perheelleen sekä keitä ammattiauttajia he ajattelisivat tapauksissa tarvittavan. Annettu teemasanoista tulisi olla esillä ja käytössä.

TILANNE 2  
(2. opiskelukerta)

Sanoin, että tutustuisimme kahteen lasten auttamiseen liittyvään työpaikkaan Britanniassa. Ja työpaikat olisivat myös mahdollisia ulkomaan harjoittelupaikkoja opiskelijoille. Paikat olisivat HELPLINE eli lasten palveleva puhelin ja CLTP (Central London Teenage Project) eli lasten ja nuorten turvakoti. Molemmista minulla oli teksti, jossa esiteltiin paikan toiminta- ja auttamisperiaatteet. Helpline-tekstiin olin tehnyt sanaston ja teksti on hieman helpompi kuin turvakotia käsittelevä teksti. Ajattelin, että kukin opiskelija voisi nyt hiukan tutustua johonkin toisesta ryhmästä tulevaan opiskelijaan työskentelemällä pareittain. Pyysin opiskelijoita lukemaan tekstit ja kirjoittamaan avainsanat paperille, joiden sanojen avulla heidän tulisi esitellä työpaikka myöhemmin ilmoitettavalle parilleen siten ikään kuin itse työskentelisi paikassa. Kun noin puoli tuntia oli kulunut ja kun varmistuimme, että kaikki olivat valmiita pyysin opiskelijoita siirtymään istumaan pareittain ja vastatusten toisiaan (eri puolille luokkaa). Pyysin opiskelijoita esittelemään työpaikkansa toisilleen ja sanoin, että aikaa on käytettävissä runsaasti ja että toinen voi kysymyksillään tarkentaa toisen kertomaa. Tavoite olisi, että molemmat saisivat käsityksen sekä palvelevasta puhelimesta että turvakodista työpaikkana. Paikat selvästikin kiinnostivat opiskelijoita ja he kuuntelivat toisiaan tarkasti. Esittelyn jälkeen monet kommentoivat suomeksi omaa kielitaitoaan toiselle, enimmäkseen selitellen tai väheksyvästi. Kysyin opiskelijoilta (suomeksi), miltä tällainen tehtävä heistä tuntui ja miten he siitä selvisivät. Hetken keskustelimme vielä Mannerheimin lastensuojeluliiton lasten ja nuorten palvelevan puhelimen toiminnasta Suomessa.



Luin englanninkielisestä sosiaalipolitiikan kirjasta katkelmia ja kommentoin luettua.

•••••  
 ••••• TILANNE 5  
 ••••• (5. opiskelukerta) •••••

••••• Käsitteet, jotka kuvaavat perheen merkitystä yhteiskunnalle, olin  
 ••••• siis ottanut englantilaisesta sosiaalipolitiikan kirjasta (Social  
 ••••• welfare alive 1995), joka minulla oli mukana luokassa. Luin  
 ••••• kirjasta opiskelijoille, mitä niillä tarkoitettiin. Kommentoin  
 ••••• myös sopivissa kohdin videolta katsottuja perheitä suhteessa näi-  
 ••••• hin sisältöihin. Taas huomasin, että sisältö kiinnosti opiskeli-  
 ••••• joita ja he kuuntelivat todella tarkasti.

Kerroin englanniksi ajankohtaisista alaan liittyvistä asioista kuten esi-  
 merkiksi perheväkivallasta sekä suomalaisten ikärakenteesta ja ikära-  
 kenteen vaikutuksesta palvelurakenteeseen.

•••••  
 ••••• TILANNE 6  
 ••••• (5. opiskelu-  
 ••••• kerta) •••••

••••• (Teemasanastoa käsitellessämme) kerroin englanniksi Suomen  
 ••••• perheväkivaltatilanteesta, turvakodeista ja niiden lisääntyvästä  
 ••••• tarpeesta sekä lainsäädännön muutoksista erityisesti lähestymis-  
 ••••• kiellon osalta. Syrjäytymistä ja syrjäytyneitä kuvaavia sanoja käsi-  
 ••••• teltäessä puhuin jonkin verran sanojen sävyistä.

•••••  
 ••••• TILANNE 7  
 ••••• (7. opiskelukerta) •••••

••••• Kysyin opiskelijoilta, tietävätkö he, paljonko Suomessa on yli  
 ••••• 65-vuotiaita. He eivät tienneet, joten pyysin heitä arvailemaan.  
 ••••• Arvaus onnistui melko hyvin. Olin ottanut Aamulehdestä tilas-  
 ••••• tolukuja siitä, miten vanhusten määrä kasvaa vuosien 1999–  
 ••••• 2025 välisenä aikana Suomessa ja kerroin niistä englanniksi opis-  
 ••••• kelijoille. Tämä katsaus nykypäivään ja tulevaisuuteen oli kiin-  
 ••••• nostava, koska se edellyttäisi muutoksia ja kehittämistä palvelu-  
 ••••• järjestelmässämme.

Kuuntelimme myös neljä elämäntarinaa sisältävän laulun.

•••••  
 ••••• TILANNE 8  
 ••••• (5. opiskelukerta) •••••

••••• Loppuajan olin ajatellut käyttää syrjäytymistä koskevan tekstin  
 ••••• lukemiseen ja tiedonhankintataitojen, tekstin sisällöllisen luke-  
 ••••• misen ja pääkohtien etsimisen, harjoitteluun. Muistin, että  
 ••••• minulla on kärryissäni mukana kasetti, josta löytyy erilaisista  
 ••••• syrjäytyneistä kertova laulu, ja kysyin, haluaisivatko opiskelijat  
 ••••• kuunnella sen. Se oli ehkä turha kysymys. Kyllähän he halusi-

- • • • • vat. Ja kuuntelivat tarkkaan, miten asunnotonta alkoholistia,
- • • • • prostituoitua, yksinäistä vanhusta ja kaikkien unohtamaa sota-
- • • • • veteraania laulussa kuvattiin. Musiikki loi levollisen hetken tun-
- • • • • nille, vaikkakin aihe oli niin koskettava ja vakava. Se jotenkin
- • • • • sopi tälle muutenkin vakavaluonteiselle aamupäivällemme.

Kuuntelimme myös autenttisia, voimakkaasti elämyksellisiä haastatte-  
luja tai tarinoita äänitteiltä, joissa ihmiset kertoivat elämästään ja koke-  
muksistaan. Näihin kuunteluihin liitin aina sekä käsitteiden opiskelua  
että sisällöllistä tulkintaa sekä keskustelua opiskelijoitten kanssa.

- • • • • **TILANNE 9**
- • • • • (2. opiskelukerta)
- • • • • Tunnin loppuksi kuuntelimme vielä kuuden englantilaisen aikui-
- • • • • sen kertovan lapsuusmuistoistaan ja -kokemuksistaan. Opiskeli-
- • • • • joitten tehtävä oli ensimmäisellä kuuntelukerralla tulkita kun-
- • • • • kin kertojan tarinan perussävy ja toisella kuuntelukerralla ku-
- • • • • vailla kertojan vanhempia. Äänite oli paikoittain humoristinen
- • • • • ja sopi mielestäni hyvin lapsuusaiheemme loppuun.

- • • • • **TILANNE 10**
- • • • • (6. opiskelukerta)
- • • • • Kuuntelimme kasetilta keskustelun, jossa opiskelija tuli harjoit-
- • • • • telemaan vanhusten hoitokotiin ja hänelle esiteltiin osasto, päi-
- • • • • vän ohjelma ja johdateltiin hoitotehtäviin. Tehtävässä kertaantui
- • • • • osittain aiemmin opittu sanasto, mutta se sisälsi myös muuta-
- • • • • mia hoitoon ja hoitamiseen liittyviä uusia käsitteitä, jotka oli
- • • • • tarkoitus oppia. Kuuntelimme haastattelun kahteen kertaan ja
- • • • • poimimme sieltä hoitotyön keskeisiä käsitteitä.

- • • • • **TILANNE 11**
- • • • • (7. opiskelukerta)
- • • • • Sanoin, että kuuntelisimme BBC:n radio-ohjelman iäkkästä
- • • • • englantilaisesta naisesta, joka aviopuolisonsa kuoleman jälkeen
- • • • • osti itselleen matkailuauton ja vietti aikaansa matkaillen eri puo-
- • • • • lilla maailmaa. Tämä vanhus mielestäni auttoi näkemään van-
- • • • • huuden erilaisena kuin se yleensä nähtiin. Haastattelu oli rie-
- • • • • mukas kuvaus vanhuksesta, joka toisaalta oli niin perimmäisen
- • • • • “englantilainen” perinteisine aamiaisineen, mutta toisaalta käsit-
- • • • • tämättömän “radikaali” ja rohkea tekemisissään matkoilla maa-
- • • • • ilmalla. Nauroimme yhdessä hänen värikkäälle kertomukselleen
- • • • • ja valinnoilleen.

Kuuntelimme kaksi hyväntekeväisyysjärjestön vetoomusta, joista toinen käsittelee Action Aid- ja toinen Mencap-järjestöä. Kiinnitimme huomiota Mencap-nimeen ja vetoomuksen vammaisuutta koskeviin sanavalintoihin.

## Dramatisointi

Dramatisoinnilla tarkoitan tässä yhteydessä ilmaisullisia ja toiminnallisia opetuksen muotoja, joissa yhdistyvät vieras kieli, ammatista tietäminen ja tekeminen. Se kehittää kokonaisilmaisuutta ja parhaimmillaan vapauttaa ihmisessä olevaa luovuutta, voimaa ja herkkyyttä. Elämyksellisesti voidaan tutustua esimerkiksi omaan kehoon ja sen toimintaan ja kokea vieraan kielen käsitteistön sisällöt kehon toimintoina. Tästä esimerkinä on rentoutuminen vieraan kielen oppitunnilla.

Kahvin jälkeen ehdotin englanninkielistä rentoutumisharjoitusta, joka minulla oli kasetilla. Teimme sen yhdessä. Opiskelijat halusivat sen sanat itselleen ja olinkin onneksi monistanut ne ja jaoin ne heille.

Dramatisointi on hyvä tapa harjoitella eläytymistä toisen ihmisen asemaan ja toisen kohtaamista. Heinonen (2000, 219) puhuu dramatisoinnista paikkana, jossa voi harjoitella kuvittelemista: Dramatisointi voi toimia *“lähtökohtana arkielämän ja siihen sisältyvän oudon ja uuden oppimiseen, mutta myös lähtökohtana sellaiseen työskentelyyn, jossa tieteellinen ja taiteellinen produktiivisuus syntyvät.”* Ammatillisesti suuntautu-neessa vieraan kielen opetuksessa dramatisointi mahdollistaa konkreettisten työtilanteiden harjoittelun, jossa roolin avulla harjoitellaan tiettyssä ammatissa toimivan henkilön toiminta- tai käyttäytymistapaa ja elämyksellisesti voidaan tavoittaa jotakin asiakkuudesta. Seuraavassa tilanteessa on esimerkki dramatisoinnista parityöskentelynä, jossa toisella on työntekijän, tuen antajan ja kannustajan rooli ja toisella kysyjän ja hoivaa tarvitsevan asiakkaan rooli. Tilanteeseen johdatellaan henkilökohtaisia merkityksiä etsien ja yhdessä keskustellen siitä, mitä hyvä

hoitaminen meille on, sekä tutustuen tilanteissa tarvittavaan käsitteistöön ja keskustellen ihmisen kohtaamisesta. Sen jälkeen otetaan roolit ja toimitaan niiden mukaisesti, tässä osittain ohjatusti ja osittain improvisoiden.

## TILANNE 2

### (6. opiskelukerta)

Tarkoituksena oli harjoitella ihmisen kohtaamista työelämän tilanteissa: päiväkodissa, vanhainkodissa sekä jossakin terveydenhuollon yksikössä, ja sen vuoksi toimitimme pareittain. Aloitimme tunnin keskustelemalla siitä, mitä perushoito sisältää ja millaista on todella hyvä hoitaminen. Päädyimme ravitsemuksen, puhtauden ja hoitotoimenpiteiden hallitsemista laajempaan käsitykseen: hyvä hoitaminen on ihmisen kohtaamista kokonaisuutena, potilaan fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten tarpeiden huomioimista, potilaan kuuntelemista ja hänen oman voimansa vahvistamista, hoitajan ja hoidettavan yhteiselle pohdinnalle perustuvaa työskentelyä. Tässä yhteydessä opiskelimme käsitteet NUTRITION, CAPABILITY OF MOVING, CLEANNESS, HYGIENE, NURSING PROCEDURES, ENCOUNTER A CLIENT OR A PATIENT, CLIENT ORIENTATION, EMPOWERMENT, MEET THE PATIENT'S PHYSICAL, MENTAL AND SOCIAL NEEDS, HOLISTIC CARE ja niiden sisällöt. Sen jälkeen jaoin monisteet, joihin olin koonnut ravitsemusta, puhtautta ja hoitotoimenpiteitä ja -välineitä koskevia keskeisiä sanoja.

...

Sanojen ääntämisen jälkeen aloitimme parityöskentelyn. Tehtävänä oli dramatisoida kolme erilaista potilaan tai asiakkaan kohtaamistilannetta. Keskustelimme ensin vielä hiukan ihmisen kohtaamisesta ja palautimme mieleen, mitä olimme tunnin alussa puhuneet. Olin valmistanut edeltä käsin tilanteita siten, että olin kirjoittanut paperille viitteet siitä, mitä asioita kohtaamistilanteessa tuli ottaa esille. Tilanne tuli viedä läpi kokonaan alusta loppuun, tervehdyksistä hyvästelyihin, englanniksi. Ja opiskelijoiden tuli luoda roolit sen mukaan, olivatko he sosiaali- ja terveystieteiden työntekijänä vai asiakkaina. Ja roolit tuli vaihtaa tilanteen jälkeen. Tilanteet olivat: kouluterveydenhoitaja ja opiskelija, päiväkodin työntekijä ja ulkomaalainen äiti, vanhainkodin työntekijä ja vanhainkotiin muuttoon suunnitteleva vanhus. Ensimmäisessä tilanteessa painottui hoitoon,

- ·       toisessa ravitsemukseen ja kolmannessa puhtauteen liittyvä sa-
- ·       nasto, mutta jokaisessa tarvittiin runsaasti myös muuta sanas-
- ·       toa. Opiskelijat eläytyivät näihin tehtäviin ja parit työskenteli-
- ·       vät omaan tahtiinsa. Puhumiseen kului aikaa runsaasti toista
- ·       tuntia ja mietiskelin siinä itse, miten paljon enemmän tällaista-
- ·       kin tekemistä saisi olla. Kun kello alkoi lähennellä kahta, huo-
- ·       mautin kahvitausta. Ennen kahta on mentävä ruokalaan, jos
- ·       aikoo saada kahvia. Opiskelijat lähtivät kahville ja näin, että he
- ·       olivat hyvällä tuulella ja olivat pitäneet tällaisesta työskentelys-
- . . . .       tä. Kuulin heidän kommentoivan siitä kahville mennessään.

Draaman avulla opiskeluun kuuluu jälkeenkäin tapahtuva toiminnan ja tuntemusten läpi käyminen ja pohdinta, arviointi. Heinosen (2000, 195) mukaan tällaisessa kokonaisilmäisun pedagogisessa ohjauksessa pidättäytytään arvostelusta. Tässä en itse toteuttanut arviointia, mutta opiskelijat toteuttivat sen vapaamuotoisina kommentointeina, joka jatkui vielä kahvitaun ajanakin.

### 6.3.2 Ennalta suunnittelemaan toiminta – merkitysten avoimeksi jättäminen

Ennalta suunnittelemaan tarkoitan tässä sellaista sekä opiskelijoiden että omaa toimintaa opintojaksolla, joka syntyy eletyissä tilanteissa ja ihmissuhteissa elämisessä ja jota en tietoisesti edeltä käsin ohjeistanut. Sen katson kuvastavan, enemmän kuin suunnitellun toiminnan, yhdessä olemisen ja toimimisen todellista laatua. Monet tutkijat (ks. esimerkiksi Noddings 1984; Grumet 1990a; Miller 1990; 1992; Butt & Raymond 1992) ovat korostaneet autobiografisen tutkimuksen ja siitä nousevan opettajuusajattelun yhteisöllistä ja yhteistoiminnallista luonnetta.

Eryyisesti yhteistoiminnan ja yhteisön merkitystä on korostanut Miller (1990, 7, 10), joka näkee yhteisön tilana, jossa kokemuksia on mahdollista havaita, tuoda esiin, tutkia ja tulkita. Tieto itsestä luodaan paljolti sosiaalisesti, suhteissa muihin ihmisiin. Yhteisöllisyys toimii sillanrakentajana tai väylänä ihmisen yksityisyyden ja julkisuuden välillä. Ayersin (1990, 274) mukaan itsestä kerrottu tarina on aina jollain



tapaa yhteisöllinen, neuvoteltu ja yhdessä rakennettu. Myös ihmisen kieli, jonka avulla elämäntarina rakentuu ja yksilön ääni kuuluu, on pohjimmiltaan sosiaalinen. Jotta ihminen voi toimia kokonaisena ihmisenä opiskelutilanteissa ja kertoa itsestään, hän tarvitsee aikaa ja kokemuksellisen paikan toteuttaa subjektiuttaan. Yhteisöltään hän tarvitsee tunteen, että häntä arvostetaan ja kuunnellaan ja että hän voi ja saa kertoa itsestään ja elämästään, ilmaista toiveitaan ja tarpeitaan.

Tällaisen ajan ja paikan antaminen ja varsinkin sen saamisen kokeminen eivät ole edeltä käsin suunniteltavissa. Ja vaikka tietoisestikin voi pyrkiä jättämään aikaa ja tilaa opiskelijoitten omien asioiden esiin tulemiselle, siihen ei voi ketään pakottaa. Suunnittelemattoman osuuden jaan kuvauksessa kahteen osaan: ensiksi kuvaan oppimistilanteiden aikana syntyneitä autenttisia vieraskielisiä tilanteita ja toiseksi muuta kanssakäymistä, jota syntyi opintojakson aikana ja jolla oli opintojakson toimintaa suuntaava vaikutus.

### **Autenttiset vieraskieliset tilanteet kohtaamisissa**

Opintojaksolla syntyvissä, ennalta suunnittelemattomissa vieraskielissä tilanteissa katson opiskelijoitten ja opettajan tulevan hyvin voimakkaasti esille omina itsenään. Näissä tilanteissa opitaan itsestä ja toisista, jolloin myös ihmiskäsityksen tutkiminen mahdollistuu. Vieraskieli ja oma elämä kohtaavat ja syntyy todellista, omakohtaista kommunikointia. Tältä opintojaksolta kirjoittamastani päiväkirjakuvauksesta on löydettävissä yhteensä 19 edeltä käsin suunnittelematonta vieraskielistä tilannetta. Kuvailen ja pohdin tilanteita seuraavista kysymyksistä käsin:

- Missä olosuhteissa tilanne syntyi?
- Mitä asiaa, teemaa käsiteltiin?
- Miten tilanne alkoi? Kuka tai ketkä olivat tilanteessa puhujina?
- Mitä tapahtui, millainen tilanne oli?
- Mitä vaikutuksia tilanteella näytti olevan?

Hyvin tyyppillinen edeltä käsin suunnittelemaan vieraskielinen tilanne syntyi ikään kuin jatkona sellaiseen jo aloitettuun tilanteeseen, jossa kyselin opiskelijoitten mielipiteitä tai näkemyksiä. Joku opiskelijoista näytti erityistä innostusta tai kiinnostusta käsiteltävään asiaan ja annoimme tilanteen jatkoa. Näissä tilanteissa korostui toisten opiskelijoitten intensiivinen kuunteleminen. Keskustellessamme kokemuksista lasten kanssa työskentelystä Mikael kertoo itsestään ja kuvailee luonnettaan sekä kertoo tulevaisuuden suunnitelmistaan. Toisessa esimerkissä Tuomas, Kati, Milja ja MarjaLeena kertovat kokemuksistaan vanhusparissa työskentelystä. Kati kertoo myös omasta isoäidistään.

.....  
 TILANNE 1  
 (Opintojakson 2. opiskelukerta)  
 .....  
 Ehdotin, että kävisimme vielä läpi Suomen äitiys- ja lastenhuolto- ja terveydenhoitoa sekä lasten päivähoitoa koskevan sanaston. Kysyin, ketkä olivat työskennelleet lasten kanssa. Tuuli, Saana ja Mikael olivat. Haastattelin jokaista heistä, missä he olivat työskennelleet, kuinka kauan, mitä he pitivät työstä, miksi he viihtyivät lasten kanssa ja aikoivatko he työskennellä tulevaisuudessa lasten kanssa. Jotenkin huomasin, että tästä aiheesta Mikael oli erityisen innostunut ja haastattelinkin häntä hiukan pidempään. Hän aikoi sosiaalipedagogiksi ja piti kovasti lasten kanssa työskentelystä. Hän sanoi pitävänsä leikkimisestä ja pelaamisesta ja sanoi olevansa ”lapsenomainen ja lapsenmielinen” itsekin. Huomasin, että toiset opiskelijat kuuntelivat näitä puheenvuoroja hyvin kiinnostuneina. Oikeita asioita. Todellista elämää.

.....  
 TILANNE 2  
 (7. opiskelukerta)  
 .....  
 Keskustelimme aluksi siis vanhuksiin liittyvistä kokemuksista. Monet olivatkin työskennelleet tai harjoitelleet vanhusparissa ja he kertoivat englanniksi mielellään kokemuksistaan. Tuomas oli ollut kahdessa vanhainkodissa töissä lähihoitajana työskennellessään, Milja kertoi kokemuksistaan tukholmalaisessa vanhusparin hoitokodissa, Kati oli ennen opiskelujen aloittamista työskennellyt vanhainkodissa ja hän kertoi myös omasta isoäidistään, jota hän oli juuri eilen käynyt tapaamassa. Myös MarjaLeenalla oli kokemuksia vanhusparin hoidosta. Keskustelu loi jotenkin lämpimän ja läheisen tunnelman. Aina kun puhumme jostakin oikeasta, koetusta asiasta, kaikki kuuntelevat ihan erityisen tarkasti. Tällaisia hetkiä pitäisi olla paljon enemmän.

Seuraavassa esimerkissä Milja alkaa yllättäen kertoa hyvin henkilökohtaisesta ja vaikeasta kokemuksestaan työskennellessään tukholmalaisessa hoitokodissa, jossa hän ensi kertaa ajatteli omaa vanhuuttaan. Kertomuksen aitous, avoimuus ja samalla sen eheys kosketti minua enkä halunnut viedä tilannetta eteenpäin rikkomalla kertomusta kysymällä siitä lisää, vaan siirryin seuraavaan tehtävään. Tilanne on esimerkki kielenulkoisen, intuitiivisen tietämisen merkityksestä vieraan kielen opettamisessa ja oppimisessa, jota käsittelin luvussa 2.3.

.....  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .

**TIILANNE 3**  
 (7. opiskelukerta)

Opiskelijat kertoilivat toisilleen tutuista vanhuksistaan ja näyttivät kyselevän lisätietoja kunkin kertomisen jälkeen. Mielessäni kävi taas ajatus siitä, miten vaivatonta ja miellyttävää kielenopetus voi olla. Kun kaikki olivat kertoneet tutuistaan kysyin, olivatko he koskaan miettineet, miten he itse haluaisivat viettää omaa vanhuuttaan. Opiskelijoitten vastauksille yhteinen tekijä tuntui olevan se, että niin kauan kuin mahdollista he haluaisivat olla omassa kodissaan. Joku mainitsi matkustelemisen. Mieheeni jäi erityisesti Miljan kertomus siitä, miten hän vasta viime kesänä ensimmäisen kerran mietti omaa vanhuuttaan ollessaan töissä tukholmalaisessa, suomalaisille vanhuksille tarkoitetussa hoitokodissa ja ajatteli, ettei hän halua tulla vanhaksi. Tämä oli koskettava puheenvuoro ja jotenkin en pystynyt kysymään perusteluja, vaikka mieleni teki. Eikä Milja kertonut enempää. Työntekijänä hän oli kuitenkin siellä viihtynyt ja ajatteli vanhustenhuoltoa mahdollisena työnään valmistuttuaan.

Jotkut opiskelijoiden spontaanit aloitteet käsittelivät kieleen liittyviä asioita kuten MarjaLeenan ja Leenan seuraavissa esimerkissä.

.....  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .  
 . . . . .

**TIILANNE 4**  
 (3. opiskelukerta)

Merkitysten selventämisen jälkeen äänsimme sanat yhdessä ja pyysin opiskelijoita hiukan liioittelemaan ääntämistään näin yhdessä niitä harjoitellessa. Kiinnitin erityisesti huomiota painon paikkaan esim. sanoissa 'prescribe' ja 'prescription' sekä 'addict', 'addicted', 'addiction' ja 'addictive'. MarjaLeena kysyi, että onko englannissa jokin tapa, jolla merkitään, mikä osa sanasta painottuu eniten. Kysymys oli hyvä ja sanoinkin sen MarjaLeenalle. Liian usein luulee, että opiskelijat tietävät asioita, jotka olisi ollut hyvä ottaa esille jo heti alussa. Kirjoitin

... kalvolle sanat ‘addict’, ‘addicted’ siten kuin ne äännetään ja se-  
 litin ’:n painon merkkinä. Ilahduin tästä kysymyksestä.

TILANNE 5

(5. opiskelukerta)

Ensimmäinen osio sanastosta oli melkein kokonaan entisen kertausta, joten siitä selvisimme nopeasti. Leena halusi kuitenkin tarkentaa, mitä sana ‘bachelor’ oikein tarkoitti. Selitin sekä sanan ‘bachelor’ että sanan ‘bachelor-girl’ etymologiaa ja myös sen että opiskelijoitten tutkintonimikkeessä on sama sana ja että sosiaalialan opiskelijoitten tutkinto on ‘Bachelor of Social Services’ ja sosiaalisen kuntoutuksen opiskelijoitten tutkintonimike on ‘Bachelor of Health Care and Social Services’.

Opintojaksolla oli usein myös tilanteita, joissa opiskelijat kyselivät koko ajan. Näitä tilanteita olivat erityisesti pareittain tehtävät puheharjoitukset ja dramatisointitilanteet sekä yksin tehtävä lukeminen ja kirjoittaminen. Joskus jokin pieni, varsinaiseen aiheeseen näennäisesti kuuluma- ton asia saattoi virittää ryhmää kiinnostavan kerronnan kuten seuraavassa sana ‘project’, joka saa Marian kertomaan muille englanniksi omasta projektistaan.

TILANNE 6

(9. opiskelukerta)

Kuuntelimme kaksi hyväntekeväisyysjärjestön vetoomusta, joista toinen käsitteli Action Aid ja toinen Mencap-järjestöä. Kiinnitimme huomiota Mencap-nimeen ja vetoomuksen vammaisuutta koskeviin sanavalintoihin. Tehtävänä oli täydentää äänitteen avulla tekstiin jätettyjä tyhjiä kohtia. Yksi tyhjistä kohdista oli sana ‘project’. Muistutin tämän käsitteen ääntämisestä ja sainoin, että kun opiskeluihinne kuuluu paljon projekteja, niin on hyvä osata ääntää se oikein. Maria kertoikin englanniksi projektista, jossa hän ja Milja työskentelevät. Projekti on Virossa nuoria tyttöjä ja naisia auttava. Tytöt ovat virolaisia tai venäläisiä. Heidän taustansa on rikollinen, jotkut ovat entisiä prostituoituja. Maria ja Milja olivat olleet Virossa tapaamassa heitä ja tutustumassa paikkaan, jossa heitä autetaan. Parhaillaan he olivat pystyttämässä näyttelyä Tampereelle, jossa esitellään tyttöjen tekemiä taideteoksia. Maria kertoi pitkään projektista englanniksi ja taas huomasin, miten kiinnostuneina ja hiljaa kaikki kuuntelivat. Oikeaa asiaa.

Opintojakson kolmannella kerralla kerratessamme ensin lasten ja nuorten huollon käsitteitä selittämällä niitä parille ja päättelemällä merkityksiä toisen selittämisen perusteella ja käsitellessämme sen jälkeen huumeongelmaa lähes koko nelituntinen opiskelu koostui tilanteista, jotka sisälsivät opiskelijoista lähtevää, oma-aloitteista englanninkielistä toimintaa: kysymyksiä, ehdotuksia ja kerrontaa. Tilanteesta toiseen edetään opiskelijoitten aloitteiden ja ehdotusten varassa.

Olin poiminut paperiliuskoille ammatillisia käsitteitä toistakymmentä kappaletta kahdella ensimmäisellä kerralla opiskellusta aineistosta. Kummallakin parilla oli eri käsitteet ja tehtävänä oli vuoron perään poimia jokin käsitteistä ja selittää sen sisältöä niin kauan kunnes toinen keksii mistä käsitteestä on kysymys. Kerroin ensin perusteluja tällaiselle työskentelylle ...

Lisäksi sanoin, ettei pidä pitää kiirettä, vaan käsitteiden kuvailu ja merkitysten selvittäminen olisi tässä keskeistä, ei niinkään nopea keksiminen. Opiskelijat työskentelivät ahkerasti puhuen käsitteiden kimpussa ja aikaa tehtävään kului noin puolituntia. Tunnelma oli hilpeä ja ilmapiiri tuntui nyt todella positiiviselta. Opiskelijoitten puhuessa kokosin kahden pulpetin muodostamalle pöydälle ”näyttelyn” sosiaali- ja terveysalan sekä lääketieteen erikoissanakirjoista. Aina silloin tällöin joku halusi tarkentaa vaikeimmin äännettävien sanojen, kuten esimerkiksi psykologist, ’psyyhiatrist’, ääntämistä ja avustin puuhaillessani sanakirjojen ja muitten pape- reiden järjestelyjen lomassa. MarjaLee- nalle kommentoin kerran, että hänen sanaselityksensä oli erittäin täsmällinen.

Opiskelijat kyselevät ääntämisohjeita.

Kun Katriina ja Saana olivat saaneet ensimmäisenä työnsä valmiiksi, he ottivat esille ensimmäisellä kerralla jakamani Suomen koulutusta, sosiaaliturvaa ja -palveluja koskevan esittelyvihkosen ja alkoivat selailla sitä. Kävin heidän kanssaan juttelemassa lehtisen sisällöstä ja miten sitä voisi käyttää oman alan kielen opiskelun apuna.

Samalla kerroin myös lehtisessä olevista käsitteellisistä valinnoista (mm. handicapped sanaa ei pitäisi käyttää, vaikka se onkin ollut kääntäjän valinta). Miellyttävänä havaintona huomasin, että useimmat parit saatuaan tehtävän valmiiksi keskustelivat kielitaidostaan ja englannin kielen puhetaidostaan yhdessä hetken.

Ajattelin, että se on erittäin tärkeää enkä kiirehtinyt eteenpäin. Yllättäen Piia kertoi, että hän toimii mielenterveysprojektissa, joka kuuluu sosiaalisen kuntoutuksen koulutukseen eli hänen opintoihinsa, ja hän on aloittanut edellisellä viikolla englannin kielen keskustelukerhon pitämisen siellä. Hän kertoi, että he kokoontuvat viikoittain ja että ensimmäinen kerta jännitti, mutta se menikin ihan hyvin. Tämä ilahdutti minua kovasti, Piiahan oli kaikista tänä syksynä aloittaneista opiskelijoistamme lähtötasoltaan heikoimpia ja hän oli nimenomaan kertonut, ettei hän ennen tätä syksyä ollut juuri koskaan uskaltanut sanoa juuri mitään englannin tunneilla. Vaikeudet englannin opiskelussa olivat alkaneet jo ala-asteella. Keskustelimme asiasta hetkisen kaikkien muiden kuullen.

Katriina ja Saana saavat tehtävän valmiiksi nopeammin kuin muut ja alkavat tutkia englanninkielisiä esitteitä. Käyn keskustelemassa heidän kanssaan.

Opiskelijat arvioivat omaloitteisesti kielitaitoaan.

Piia alkaa kertoa työkokemuksestaan. Keskustelen Piian kanssa.

Sitten siirryimme päivän varsinaiseen teemaan, jona olivat päihteet ja erityisesti huumeongelma. Aloitin englanniksi kysyen, tunsiko kukaan tai oliko joskus tuntenut huumeittenkäyttäjiä. Milja sanoi, että hän tuntee tai oikeammin sanottuna on tavannut yhden. Kysyin, voiko hän kertoa asiasta enemmän.

Milja kertoi koko tarinan: Hän ja Maria olivat olleet iltaa istumassa ja olivat jo kadulla lähteäkseen kotiin, kun he huomasivat keskellä katua nuoren miehen. He menivät auttamaan, ettei tämä jäisi auton alle ja saivat pojan kadun varteen. Aloitettuaan keskustella pojan kanssa he huomasivat, että hän on huumeiden vaikutuksen alainen. Poika pyysi heitä oluelle kanssaan, mutta tytöt sanoivat etteivät he lähde vaan aikovat kotiin. Poika näytti hyvin huonokuntoiselta ja tytöt päättivät auttaa hänet omaan kotiinsa ja veivätkin hänet sinne. Siellä poika kertoi käyttävänsä huumeita ja että hänen 13–14-vuotias pikkuveljensä oli kuollut huumeisiin. Milja kertoi koko tarinan englanniksi tarvitsematta yhtään apua tai käyttämättä yhtään suomenkielistä sanaa. Huomasin, että luokkaan tuli kertomuksen aikana ihan käsittämätön hiljaisuus. Luulen, että tarina kosketti kaikkia ja jokainen sana ja vivahdekin haluttiin ymmärtää. Koska tunnelma kertomuksen jälkeen oli käsin kosketeltavan vakava, melkein harras, ajattelin, että en kysele enää enempää. Jotenkin tuo vakava kertomus oli parhain mahdollinen aloitus vakavan aiheemme käsittelyyn.

Milja kertoo tarinan.

Jaoin opiskelijoille kokoamani päihde-sanaston ja kuten aiemminkin selitin opiskelijoille englanniksi sanojen merkitykset ja opiskelijat kirjoittivat sanastoon suomennokset. Merkitysten selventämisen jälkeen äänsimme sanat yhdessä ja pyysin opiskelijoita hiukan liioittelemaan ääntämistään näin yhdessä niitä harjoitellessa. Kiinnitin erityisesti huomiota painon paikkaan esim. sanoissa 'prescribe' ja 'prescription' sekä 'addict', 'addicted', 'addiction' ja 'addictive'. MarjaLeena kysyi, että onko englannissa jokin tapa, jolla merkitään, mikä osa sanasta painottuu eniten. Kysymys oli hyvä ja sanoinkin sen MarjaLeenalle. Liian usein luulee, että opiskelijat tietävät asioita, jotka olisi ollut hyvä ottaa esille jo heti alussa. Kirjoitin kalvolle sanat 'addict', 'addicted' siten kuin ne äännetään ja selitin 'n painon merkinä. Ilahduin tästä kysymyksestä.

Maria halusi vielä kertoa (englanniksi), että he olivat opiskelijoitten kanssa olleet menossa keskustassa johonkin tutustumiskohteeseen, mutta eivät päässeet, koska siellä kokoontui AA-ryhmä parhaillaan. He eivät saaneet nähdä näitä henkilöitä. Maria halusi tällä selventää, mitä 'anonymous' esimerkiksi merkitsi.

Sitten Piia sanoi, että hänpä käy tuosta käytävältä yhden lehden, jossa on hänen harjoittelupaikastaan hänen työparinsa, joka on entinen huumeiden käyttäjä ja lehdessä on hänestä juttu. Piia haki lehden ja toi sen luokkaan. Ajattelin, että

MarjaLeena kysyy ääntämisoheiden merkitsemisestä.

Maria kertoo kokemuksestaan.

Piia muistaa lehden, jossa on aiheeseemme liittyvä haastattelu ja hakee lehden katseltavaksi.



olimme päässeet hyvin teemamme sisältöön yhdessä sisälle. Ehdotinkin, että katsoisimme seuraavaksi taivaskanavilta videoimani uutisen, joka kertoi Espanjassa tapahtuneesta vakavasta huumeisiin liittyvästä ongelmasta.

Tauko.

Tauolta tultuani kaikki olivat jo luokassa ja huomasin Marian lukevan Piian hake-  
masta lehdestä entisen narkomaanin tarinaa. Viivyttelin tunnin aloittamista niin, että hän sai luettua jutun loppuun.

Olin monistanut englantilaisesta sosiaalityön-tekijöille tarkoitettusta koulutusmateriaalista yhden case-tapauksen (tapaus, ks. s. 112) ja ehdotin opiskelijoille tiimityöskentelyharjoitusta ryhmissä. ...

Keskustelimme, miltä tuntui tehdä tällaista ja keskustella ryhmässä. Piian ja Leenan mielestä tehtävä oli vaikea. He tarkoittivat enemmänkin kielellistä vaikeutta. Sen sijaan Milja sanoi, että tehtävä oli vaikea sen vuoksi, että siinä vaaditaan ammatillista osaamista, jota hänen mielestään heillä ei vielä ole tarpeeksi.

Koska ryhmässä oli jo sosiaalialan ammatissa työskennelleitä pyysin kerto-  
maan, mitä ratkaisuja ammatti-ihmiset olisivat tehneet toisin. Opiskelijoitten tuottamat ehdotukset olivat olleet mielestäni hyvin monipuolisia. MarjaLeena sanoi, että todennäköisesti todellisessa elämässä olisi tyydytty paljon niukem-

Maria lukee Piian tuomaa lehteä. Annan hänelle aikaa lukea.

Arvioimme tiimityöskentelyä ja -tehtävää yhdessä.

Opiskelijat käyttävät asiantuntijuuttaan ja ilmaisevat näkemyksensä.

piin ehdotuksiin, koska rahaa hoitaa huumeongelmaisia on niin vähän. Tähän Milja sanoi, että niin se varmaankin on. Keksitään hienoja ja monipuolisia auttamismuotoja, mutta sitten ei pystytä tekemään kuin vähän. Ajattelin, että ryhmäkeskusteluja meidän tulisi ottaa lisää, jotta keskustelutaito sekä tottumus ja uskallus käyttää englannin kieltä suuremmassakin ryhmässä paranisivat myös heikommin kieltä osaavilla. Ja toisaalta keskustelutaitoa on myöskin se, että pystyy saamaan kaikki osallistujat mukaan keskusteluun. Tiimeissä tarvitaan kaikkien asiantuntemus.

Viimeiseksi tehtäväksi olin valinnut tekstin ja siihen liittyvän tiedonhankintatehtävän ja ehdotinkin sitä opiskelijoille. Pöydälläni oli Trainspotting-elokuvan videokasetti, jonka opiskelijat olivat nähneet ja he kysyivät, emmekö katselekaan elokuvaa. Sanoin, että no, voimmehan katsella esimerkiksi osan elokuvan alusta. Kokonaan emme tietenkään ehtisi enää elokuvaa katsella. Alku johdattelisi kyllä hyvin tekstin aiheeseen ja tekstin kuvaaman projektin tarpeellisuuteen. Katselimme siis alkuosan: kuvauksen nuoresta valintojen edessä, kuvauksen huumeiden käytöstä ja kuvauksen yrityksestä tai aloituksesta lopettaa huumeitten käyttö.

Katselun loputtua Maria kysyi, mitä murreta ne oikein puhuivat tuossa elokuvassa. Hyvä kysymys. Kerroin englanniksi opiskelijoille englannin kielen paikallisista ja sosiaalisista murteista sekä erilaisten alakulttuurien, esimerkiksi

Opiskelijat toivovat elokuvan katselua. Katselemme siitä osan.

Maria kysyy elokuvan kielestä. Kerron englannin kielen eri varianteista.

huumekulttuurin, “omasta kielestä”. Kerroin, että tämän elokuvan kieli on meille aika vaikeaa ymmärtää, koska siinä yhdistyy niin monta erilaista varianttia, se on Skotlannin englantia, siinä on keskiluokan ja työväenluokan englantia ja siinä on huumekulttuurin englantia. Kysymys oli todella hyvä englannin kielitietouden kannalta. Sanoinkin sen opiskelijoille ja toivoisin, että he kysyisivät aina, kun jotakin kysymystä tulee mieleen.

Siirryimme lukemaan tekstiä ‘Merchant’s quay’, joka esittelee irlantilaisen huumeidenkäyttäjää hyvin monipuolisesti auttavan projektin. Kerroin englanniksi opiskelijoille, että olin saanut tämän tekstin eräältä opiskelijaltamme, joka työskenteli Nervissä ja että Nervi on projekti, joka on organisoinut narkomaaneille ruiskujen ja neulojen vaihdon Tamperella. Olin tehnyt tekstiin englantisuomi-sanaston ja suomenkieliset tehtävät, joiden avulla opiskelijoitten piti opiskella, miten monella tavalla narkomaaneja voidaan auttaa. Opiskelijat ryhtyivät lukemaan ja kirjoittamaan.

Käsiteltävä teema ‘huumeet’ näytti kiinnostavan opiskelijoita erityisesti: kysymyksiä heräsi ja monet opiskelijoista halusivat kertoa omista kokemuksistaan. Kertojia kuunneltiin intensiivisesti. Myös oma toimintani, ajan ja kokemuksellisen paikan antaminen opiskelijoitten puheenvuoroille ja toiveille oppijakson eri tilanteissa selvästi tuki opiskelijoitten kiinnostuksesta ja aloitteista lähtevää ja opiskelijoitten ehdoilla etenevää toimintaa.

## Muu kanssakäyminen opintojaksolla

Opettajan työ on aina kasvatustyötä ihmisten kesken, ihmisyhteisössä. Ihmisten vaikuttaminen toisiinsa tapahtuu puheen ja ihmissuhteiden avulla sekä toimimalla ja elämällä ihmisten kanssa. Tässä luvussa kuvailen opintojakson aikana puhuttua, ihmissuhteissa esiin nousutta ja opintojakson aikana elettyä varsinaisen kielenopetuksen (jos kielenopetus ymmärretään vain kieliaineksen käsittelynä ja opettamisena) ulkopuolisen olemisen ja toiminnan näkökulmasta seuraavien teemojen avulla:

- Mitkä puheen aiheet olivat esillä, mitä toiminta oli ja ketkä olivat mukana?
- Ryhmän rakenne: ryhmä ryhmän sisällä
- Ajan ja paikan antaminen: henkilökohtaiset keskustelut
- Opiskelijat, jotka nousivat useimmin ajatuksiini

Tutkin tapahtunutta tarkastelemalla tilanteita, jotka syntyivät tuntien ulkopuolella, tuntien välillä taukojen aikana ja tuntien aikana. Kaikissa tilanteissa olin itse mukana. Tilanteet poimin kirjoittamastani autobiografisesta kerronnasta aikajärjestyksessä, jotta ryhmän prosessi opintojakson aikana näkyisi ja jotta yksittäisten opiskelijoitten kanssa käymieni keskustelujen jatkumo tulisi esille. Tilanteiksi olen ottanut kaikki ne opiskelijoitten kanssa sattuneet tilanteet, keskustelut ja tapahtumat, jotka ovat jotakin muuta kuin pelkästään kieliaineksen ja/ tai aihealueitten teemoihin liittyvistä asiasisällöistä keskustelua (, joita tilanteita analysoin luvussa 6.3.1). Tämä jako on tietysti monissa tapauksissa keinotekoinen, koska tilanteet eivät ole aina näin erotettavissa toisistaan. Kaikissa esiin ottamissani tilanteissa en kuvaile pelkästään puhetilannetta, vaan useissa niistä kuvaan myös ajatuksiani ja tunteuksiani ja jotkut sisältävät myös tilanteista tehtyjä jälkikäteistulkintoja ja -pohdintoja. Yksi tilanteista on opiskelijan toteamuksen kuulemiseen perustuva mutta muuten puheeton. Tilanteita tarkastelen seuraavien kysymysten näkökulmasta:

- Miten ja/ tai kenen aloitteesta tilanne alkaa?
- Mikä asia tilanteessa on esillä?
- Mistä tilanteesta keskustellaan?
- Miten tulkitseen ja kuvailen yksittäistä opiskelijaa, ryhmää?
- Miten yksittäiset ihmiset näyttävät (minusta) toimivan?
- Mitä ihmisissä, ryhmässä näyttää (minusta) tapahtuvan?

Tällä lähestymistavalla kysyn sitä, miten asetun ryhmän ja sen yksittäisten opiskelijoitten opettajaksi? Miten kuuntelen? Mitä kuulen? Miten keskustelen? Mistä keskustelen? Miten toimin erilaisissa tilanteissa? Mitä ajattelen? Mitä tunnen? Miten olen opettajana? Lähestymistavallani, jälkikäteen kertamani ja kirjoittamani aineiston kuvattuja tilanteita tulkitsemalla, pyrin ymmärtämään oman opetus- ja kasvatustyöni juonta.

### **Mitkä aiheet olivat esillä, miten toimittiin ja ketkä olivat mukana?**

Muita kuin kieliaineksen ja/tai aihealueitten teemoihin liittyviä tilanteita, joissa itse olin mukana ja jotka on poimittavissa kerronnastani, oli oppijakson yhdeksällä opiskelukerralla yhteensä 26. Antaakseni yleiskuvan siitä, mitä tilanteet sisälsivät ja ketkä niihin osallistuvat, kirjaan tilanteet aikajärjestyksessä.

**Oppijakson  
opiskelukerta  
(suluissa)**

**Opiskelijat Aihe / Teema**

**Toiminta /  
Toimintaan osallistuja(t)**

1. (1.)

Kati, Saara, Kokemukset edelliseltä oppijaksolta  
Piia, Leena Omat suoritukset

Kertominen / opiskelijat  
Keskusteleminen/ opiskelijat, opettaja  
Arvioiminen / opiskelijat

2. (1.)

Piia Sairaalaan meno  
Huolehtiminen / opettaja

Kysyminen / opettaja

3. (2.)

Leena Opiskelun tason sopivuus  
Kokemukset jakson opiskelusta

Kysyminen / opettaja  
Kertominen, arvioiminen / Leena

4. (2.)

Mikael Tuleva poissaolo opetuksesta  
MarjaLeena Muutos opintojaksoon

Ilmoittaminen / Mikael, MarjaLeena  
Sopiminen / opettaja, koko ryhmä

5. (3.)

Mikael Osallistuminen katulapsiprojektiin  
Poissaolot opetuksesta

Kertominen, keskustelu  
Ilmoittaminen, sopiminen/  
opettaja, Mikael

6. (3.)

Leena, Piia Itsenäiset työt  
Kokemukset jakson opiskelusta

Kysyminen, neuvonta  
Keskusteleminen /  
opettaja, Leena, Piia

7. (3.)

Milja, Oppiaineksen tason sopivuus  
Maria (Onko riittävän vaativaa?)

Kysyminen / opettaja  
Keskusteleminen, arvioiminen /  
opettaja, Milja, Maria

8. (4.)

Kati Lontoon matka,  
Oppimateriaalia tuliaisina

Kertominen / Kati

Vammaiset Britanniassa  
Ilmapiiri oppitunnilla  
Opiskelu aiemmin ja nykyään

Keskusteleminen / opettaja, Kati  
Kysyminen / opettaja  
Arvioiminen / Kati

9. (5.)  
Kati, Saara Toisen opiskelijan poissaolo Ilmoittaminen / Kati  
Jaettavien aineistojen antaminen Huolehtiminen / Kati, Saara  
toisille opiskelijoille Sopiminen / opettaja, Kati
10. (5.)  
Milja Epävarmuus opiskelijan toiminnasta Pohtiminen / opettaja
11. (5.)  
Kati, Piia, Opiskelun tason sopivuus Arvioiminen / opiskelijat  
Leena, (Onko liian vaativaa?) Keskusteleminen, arvioiminen /  
Tuomas Kokemukset jakson opiskelusta opettaja ja opiskelijat  
Kokemukset edelliseltä oppijaksolta Kertominen / Piia ja Leena
12. (6.)  
Kati, Saara Toisen opiskelijan poissaolo Ilmoittaminen / Kati  
Jaettavien aineistojen toimittaminen Huolehtiminen / Kati, Saara  
toiselle opiskelijalle Sopiminen / opettaja, Kati
13. (6.)  
Piia Itsearviointi, pelot ja jännittäminen Huolehtiminen / opettaja  
Kokemukset jakson opiskelusta Kertominen / Piia
14. (6.–7.)  
Saara Ystävän kuolema Kirjoittaminen / Saara
15. (7.)  
Piia, Leena Hoitoaikaa sairaalaan odottava Huolehtiminen / opettaja  
opiskelija poissa Ilmoittaminen / Leena  
Keskustelukerho
16. (7.)  
Kati, Saara Opiskelija työpaikalle Ilmoittaminen / Kati  
oppituntien aikana
17. (7.–8.)  
Milja, Projektiin osallistuminen Kertominen / opiskelijat  
Maria, Jaettavien aineistojen antaminen Huolehtiminen / Milja, Maria, Saana  
Saana toisille opiskelijoille Sopiminen / opettaja, Saana
18. (7.–8.)  
Mikael Opintojen siirtäminen Keskusteleminen / Mikael  
seuraavalle lukukaudelle.

19. (8.)		
Koko ryhmä	Opintojaksoarviointi ja tentti	Keskusteleminen / opettaja, opiskelijat
Saara	Luettavien tekstien valinta ja vaikeustaso, opiskelutaidot ja -tavat	Keskusteleminen, ohjaaminen / opettaja, Saara
20. (8.)		
Saara	Työvuorot ja opiskeleminen Kokemukset jakson opiskelusta	Kertominen / Saara Keskusteleminen / opettaja, Saara
21. (8.)		
Katriina, Saana	Itsenäisten töiden palautus Jaettavien aineistojen antaminen toiselle opiskelijalle	Ilmoittaminen / Katriina Huolehtiminen / Katriina, Saana Sopiminen / opettaja, Saana
22. (8.–9.)		
Tuomas	Itsenäisten töiden palautus Arviointi- ja ohjauspyyntö	Keskusteleminen / opettaja, Tuomas Ohjaaminen / opettaja, Tuomas
23. (8.–9.)		
Saara	Itsenäisten töiden palautus Epävarmuus opiskelijan toiminnasta	Huolehtiminen / Saara Pohtiminen / opettaja
24. (9.)		
Piia	Itsenäisten töiden palautus Arviointi- ja ohjauspyyntö	Keskusteleminen / opettaja, Piia Ohjaaminen / opettaja, Piia
25. (9.)		
Leena	Itsenäisten töiden palautus Arviointi- ja ohjauspyyntö	Keskusteleminen / opettaja, Leena Ohjaaminen / opettaja, Leena
26. (9.)		
Tuomas	Kokemukset jakson opiskelusta Tenttiin valmistautuminen Intensiiviiviikonloppu	Kertominen / Tuomas Keskustelu / opettaja, Tuomas

Opintojakson tilanteiden kuvausten pohjalta katsottuna toimintaamme oppijaksolla kuvaavat parhaiten käsitteet vastuullisuus ja toisista sekä tehtävistä huolehtiminen. Opiskelijat ilmoittivat, keskustelivat ja sopivat opiskeluun kuuluvista asioistaan. Tarvittaessa opiskelijat pyysivät neuvoja, ohjeita tai mielipidettäni opiskeluunsa, eniten itsenäiseen työskentelyyn kuuluvien tehtävien teksti- ja aihevalinnoissa sekä kir-



joitetun kielen tason arvioinnissa. Neuvoisin ja ohjasin opiskelijoita joskus myös opiskelijan sitä pyytämättä, kun huomasin sen olevan mahdollista ja tarpeen. Koin jokaisen heistä ottavan apuni mielellään vastaan.

Poissaoloistaan, mikäli mahdollista, opiskelijat sopivat aina edeltä käsin ja aina kertoivat myös perustellut syyt. Mikäli he eivät voineet sopia edeltä käsin, he lähettivät viestin jonkun toisen opiskelijan kautta tai sähköpostitse. Vastaavasti kun joku oli poissa, toiset huolehtivat aineistot hänelle. Tästä he olivat lähes aina sopineet jo edeltä käsin. Opiskelijat kertoivat ja kuvailivat avoimesti tuntemuksiaan opiskelusta, arvioivat omaa oppimistaan ja antoivat palautetta toisilleen ja myös minulle. Jatkuva arviointi ja kokemusten kertominen oli opiskelijoitten oma-aloitteista ja opintojaksolla koko ajan jatkuvaa toimintaa.

### **Ryhmän rakenne: ryhmä ryhmän sisällä**

Opiskelijaryhmä jakaantui lähtötasoltaan kahteen ryhmään sen mukaan, mitä väylää pitkin he olivat tulleet ammattikorkeakouluun: ammatilliselta toiselta asteelta tuleviin, joiden aiempiin opintoihin oli sisältynyt selvästi vähemmän kieliopintoja, ja ylioppilastutkinnon suorittaneisiin, joilla oli takanaan enemmän vieraan kielen opintoja. (Tämä kahtiajako osoittautui toisaalta ongelmalliseksi. Tähän palaan uudelleen luvussa 6.5.5.) Opintojaksolla opiskelleista opiskelijoista Katriina, Maria, MarjaLeena, Mikael, Milja, Saana ja Tuuli olivat lukiosta ammatikorkeakouluun siirtyneitä opiskelijoita. Paitsi että huolehdin erityisen paljon opetuksen kieliaineksen tasosta oppimistilanteita suunnitelllessani, huoli näkyi myös edeltä käsin suunnittelemattomissa tilanteissa siten, että tilaisuuden tullen keskustelimme kielellisen aineksen tason kohdallisuudesta. Keskustelemalla tasosta oppitunneilla opiskelijoitten kanssa huolehdin siitä, että taso olisi riittävän vaativaa näille mielestäni melko hyvän kielitaidon omaaville ylioppilasohjaisille opiskelijoille. Seuraavassa on kuvaus tilanteesta oppituntien ulkopuolella.

TILANNE 1

(Opintojakson 3. opiskelukerta)

Tunnin lopulla minulle tuli jotenkin sellainen tunne, että oli kohan tämä opiskelu esim. Miljalle ja Marialle ja muillekin lukiosta tulleille liian helppoa. Erityisesti tähän antoi aiheita Marian kommentti, että tämä oli ensimmäinen teksti, joka oli vaikeustasoltaan suurin piirtein samaa kuin lukion viimeisen vuoden tekstit. Sanoin opiskelijoille, että he muistaisivat kirjoittaa arvioitaan ja tuntemuksiaan oppimisesta ja opetuksesta jokaisen, myös tämän, kerran jälkeen. Ja lisäksi, että voimme pikapuoliin myös yhdessä keskustella, millä opiskelu tuntuu, onko liian helppoa tai liian vaikeaa, yms. Opiskelijat lähtivät vähitellen kotiinsa. Kokoilin tavarani kärryihini ja vein ne varastoon. Mieltäni jäi kuitenkin askarruttamaan tuo tasoasia. Varastosta lähdin viidenteen kerrokseen, jossa oma työhuoneeni on. Menomatalla rapussa näin Miljan ja Marian ja jäin hetkeksi keskustelemaan heidän kanssaan. Kysyin heiltä, miten he opiskelun kokevat, millä halusin erityisesti tarkistaa omaa tulkintaani, että se on heille ehkä liian helppoa. He sanoivat, että opiskelu on niin erilaista kuin lukiossa, että on mukava kun voi keskustella ja ei tarvitse tehdä niin tarkkoja tehtäviä ja koko ajan vain mennä kovalla vauhdilla eteenpäin. Turhauttavana tai liian helppona he eivät tätä opiskelua pitäneet, koska oman alan sanastoa tuli koko ajan ja se oli heille uutta. Itsenäisenä tehtävien tekstien lukua he eivät vielä olleet aloittaneet. Sanoin, että ne on tarkoitettu yliopisto-opiskeluun ja että ne ovat tasoltaan haastavia. Keskustelimme vielä hiukan tämän ja tätä seuraavan opintojakson tavoitteista.

Kati, Leena, Piia, Saara ja Tuomas tulivat ammatilliselta toiselta asteelta ja olivat tarvinneet ennen englannin perusopintojen alkamista täydentäviä opintoja, joiden tarkoitus oli kaventaa tasoeroja lukion käyneihin opiskelijoihin nähden. Olin itse opettanut niitä opintojaksoja ja tunsin heidät siten jo ennestään. He muodostivat selvästi oman ryhmän jo opintojakson alussa. Tämä tuttuus ja jo olemassa olevat ihmissuhteet näkyivät näitten opiskelijoitten toiminnassa ja myös omassani selvästi koko opintojakson ajan. Omalla toiminnallaan, kertomalla kokemuksistaan aiemmista opintojaksoistamme, opiskelijat näyttivät toivovan jatkuvuutta samanoloiselle toiminnalle. Jo ensimmäisellä kerralla aloit-



Sitä mukaa kun opiskelijat saivat työnsä tehtyä, annoin heille tarkistusmonisteen, ja tarkistettuaan he saivat lähtea ruokatauolle omaan tahtiinsa. Lopuksi kaikki lukion käyneet olivatkin jo lähteneet ja toiselta asteelta tulevat olivat vielä viimeistelemässä tehtävää. Ajattelin, että nyt on hyvä tilaisuus puhua heidän kanssaan ryhmänä. Kävimme yhdessä tarkistuksen läpi ja keskustelimme opinnoista. Heistä säteili sellainen lämpö ja elämän ilo, että minulle tuli todella hyvä mieli. He kommentoivat tekstin vaikeusastetta ja sanaston riittävyttä, kertoivat ja kuvailivat oppimistaan ja ennen kaikkea iloa oppimisestaan ja siitä, että uskoivat selviävänsä. Leena ja Piia palasivat taas kerran kuvailemaan täydentävien opintojen toista kurssia; miten hyvä se oli ollut ja miten paljon siinä oli oppinut. Opetus siinä oli melko pienessä ryhmässä, joten se oli ollut hyvin henkilökohtaista ja kotona tehtäviä töitä oli ollut paljon, esimerkiksi joka kerraksi oli kirjoitettu essee. Tältä kurssilta he olivat oppineet paljon. He olivat niin positiivisia, niin hyviä arvioimaan omaa oppimisprosessiaan ja niin avoimia. Ja jotenkin he tuntuivat ikään kuin kaipaavan sellaisia henkilökohtaisia hetkiä tämänkin kurssin yhteydessä. Tuo pieni hetki Leenan, Piian, Katin ja Tuomaksen kanssa oli minullekin hyvin merkittävä. Lähdimme kaikki hyvin iloisina luokasta.

Käsitystäni tuki- ja vertaisryhmästä tukevat esimerkit, jotka löytyvät Piian ja Leenan kirjoittamista englannin oppimista ja opiskelua käsittelevistä autobiografisista tarinoista sekä heidän kanssaan käymistäni keskusteluhaastatteluista, joihin palaan luvussa 7.

Kun varsinainen kurssi alkoi, siinä olivat paljolti samat ihmiset kuin täydentävissäkin opinnoissa ja se oli hyvä. Oma vertaistukiryhmä, niin kuin me sitä nimitimme. Meillä oli tosi hyvä ryhmähenki. (Piia)

Luulen, että juuri tämä saman ryhmän säilyttäminen, vaikkakin siihen tuli aina uusia mukaan, sai olon turvallisemmaksi eikä hermostuttanut. Silti meillä oli oma ryhmähenki ja se kesti myös niin sanotut ulkopuoliset. (Piia)

...että toi oli niin hyvä ryhmä ...*Niin ... Mutta mikä siinä ryhmässä oli?* No vertaisryhmä se tietenkin on, että kun kaikki on niinku

...samassa...samassa veneessä. Siinä ei auta muu ku (epäselvää puhetta) ... Niin. *Kuvaapas, miten te autoitte toisianne?* No huumorilla aika paljon, et sillai ...Niin...(naurua) Ja sit ihan niinku tota siis kyllähän me jonkun verran puhuttiin. Me ihan sitäkin mietittiin, että pitäskehän meidän ihan siis keskustella joskus omalla ajalla. (Leena)

Kanssakäymisestä näiden opiskelijoitten kanssa tuli opintojaksolla erityisen avointa, mutkatonta ja läheistäkin. He kertoivat osaamisestaan ja osaamattomuudestaan, epävarmuudestaan ja opiskelutavoistaan. He tarvitsivat opettajan ohjausta ja arviointia enemmän kuin muut, mutta myös pyysivät sitä avoimesti.

TILANNE 4  
(9. opiskelukerta)

Viimeisen kerran aiheena ennen tenttiä oli vammaisuus. Tuntien alkaessa opiskelijat palauttelivat jo kurssin aikana tehtyjä itsenäisiä töitä. Jotkut olivat palauttaneet töitään aiemmillä kerroilla. ... Piia oli myös palauttanut työnsä ja pyytänyt katsoamaan, miltä ne näyttäisivät. Olin katsonut työt läpi ja merrkinnyt ne kohdat, joita pitäisi korjata. Palautin työt Piialle ja sanoin, että hän voisi kotona tutkia merkittyjä kohtia ja koettaa korjata virheet. Myös Leena, joka palautti työt nyt, pyysi, että voisinko katsoa niitä tänään ja sanoa, "menisivätkö työt läpi", kuten hän asian ilmaisi. Silmäilinkin paperit läpi myöhemmin tunnilla ja kerroin Leenalle, että joitakin virheitä lukuun ottamatta ne näyttivät melko hyviltä. Tuomas oli kerran aiemmin viikolla erään toisen ryhmän opetuksen yhteydessä tullut kysymään minulta vielä tarkennuksia ohjeisiin itsenäisten töiden tekemistä varten. Tuolloin keskustelimme hänen kanssaan melko kauan opiskelusta ja töiden tekemisestä. Hän suhtautuu hyvin myönteisesti englannin opintoihin ja hän aikookin suorittaa käytännöllisen opintojakson ensi vuonna Kana-dassa. Tänään hän sanoi, että hän on varannut koko ensi viikonlopun englannin opiskelua varten. Vitsailimmekin hänen kanssaan intensiiviviikonlopusta.

## Ajan ja paikan antaminen: henkilökohtaiset keskustelut

Henkilökohtaisempia ja yksityisempiä asioita tuli esille silloin, kun asioille oli rauhallinen ja hiljainen aika ja paikka. Paikan käsite autobiografisessa tutkimuksessa on monimerkityksinen ja tärkeä. Paikka saattaa merkitä konkreettista paikkaa, esimerkiksi lapsuuden asuinpaikkaa, jonka kulttuuri ja ympäristö luovat merkityskentän kasvuympäristöksi. Toisaalta paikka voi olla myös symbolinen tai kuvaannollinen, esimerkiksi hiljaisuus, joka voi olla kokemusten syntymisen ja/tai jakamisen paikka. Paikattomuuden kokemus aiheuttaa vieraantumista ja ahdistusta. Tutkijoita, jotka ovat käsitelleet kokemuksellisen paikan ja paikattomuuden merkitystä autobiografisessa ja/tai biografisessa tutkimuksessa, ovat esimerkiksi Bennett (1991), Edgerton (1991), Kincheloe (1991), Kincheloe ja Pinar (1991), Pinar (1991). Opiskelijoita kuuntelemaan asettumisesta, ajan ja paikan antamisesta on useita esimerkkejä kerronnassani. Näitä rauhallisia hetkiä syntyi esimerkiksi silloin, kun jäin taukojen aikana luokkaan. Huomasin, että myös jotkut opiskelijat jäivät luokkaan voidakseen keskustella kansani rauhassa. Tätä emme koskaan suunnitelleet edeltä käsin, toimintatapa vain ikään kuin muovautui opintojaksolla.

### TILANNE 1

#### (Opintojakson 1. opiskelukerta)

Muiden lähdettyä Piia jäi yksinään istumaan luokkaan. Kysyin häneltä, milloin hän menisi sairaalaan ja hän kertoi viikon, jolloin hänelle on varattu aika. Hän vaikutti kuitenkin nyt hyvin tyyneltä ja rauhalliselta asian suhteen. Emmekä puhuneet asiasta enempää.

### TILANNE 2

#### (2. opiskelukerta)

Sitten alkoi kahvitauko. Muut lähtivät tauolle, mutta Leena jäi istumaan luokkaan. Kysyin Leenalta, miten hän oli ymmärtänyt videon. Leena sanoi, että hän ymmärtää mielestään englantia nyt jo aika hyvin (verrattuna ammattikorkeakouluopiskelun alkuaikoihin), mutta jatkoi heti perään, että hänen on vaikeaa puhua ja että on hienoa kuunnella, kun jotkut ryhmässä puhuvat niin hyvin. Tällä kertaahan monet olivatkin jo käyttäneet melko pitkiä puheenvuoroja. Sain sanoa, että me harjoittemme puhetta paljon tällä kurssilla ja suurin osa siitä tehdään pareittain tai pienryhmissä. Niin on helpompaa opetella ilmaisemaan

itseään englanniksi. Leena oli lähtötasoltaan yksi heikoimmista opiskelijoistamme, mutta on kehittynyt valtavasti puolentoista vuoden aikana. Hän on käyttänyt paljon aikaa ja monia eri tapoja kielitaitonsa kehittämiseen. Hän arvioi tarkasti oppimistaan ja osaa kertoa ja kuvailla mielestäni hyvin edistymistään. Hän on myös erittäin motivoitunut opiskelemaan kieliä.

### TILANNE 3

#### (3. opiskelukerta)

Leena ja Piia jäivät luokkaan. Leena kysyi, voisiko hän tehdä itsenäiseen työskentelyyn kuuluvan esseensä harjoittelupaikastaan. Sanoin, että esseen saa tehdä mistä tahansa omaan alaan liittyvästä aiheesta, joten se sopii hyvin. Keskustelimme hiukan Leenan harjoittelupaikasta. Sitten Piia ja Leena kysivät vielä, miten tarkkaan itsenäisenä työnä tehtävät tekstit on luettava ja osattava. Kerroin, että niitten avulla parannetaan tekstinlukutaitoa ja sisällön ymmärtäminen on tärkeintä, tekstit on osattava referoida ja niitä koskeviin sisältökysymyksiin tulee osata vastata. Leena näytti valitsemiaan tekstejä ja pyysi minua arvioimaan, millaisia tekstejä hän oli valinnut. Näin teinkin. Mielestäni hän oli valinnut hyvät tekstit: sekä tekstien vaikeustaso että sisältöä ajatellen. Huomasin, että hän oli lukiesseen ensimmäistä tekstiä kirjoittanut sanojen päälle suomenoksia. Neuvoin häntä tekemään toisin eli alleviivaamaan oudot sanat ja kirjoittamaan suomenokset marginaaliin samalle kohdalle. Näin hän pystyisi jälkepäin testaamaan paremmin, ymmärsikö hän tekstin. Keskustelimme vielä kolmisin, miltä kurssin tekstit kaikkiaan tuntuvat. Mieltäni ilahdutti Leenan toteamus, että kun on niin mielenkiintoisia aiheita, niin ihan pakosta on saatava selville, mitä niissä lukee. Leena on aina niin myönteisesti ajatteleva ja jaksaa tehdä paljon töitä. Mielestäni hän myös pystyy tarkasti arvioimaan osaamistaan ja oppimistaan.

### TILANNE 4

#### (4. opiskelukerta)

Vain Kati jäi luokkaan ja tuli keskustelemaan kanssani. Kati oli ollut muutaman päivän matkalla Lontoossa, jossa hänen sisarensa on työssä, ja hän oli tuonut sieltä vammaisia koskevan esitteen ja halusi antaa sen minulle. Hän sanoi ajatelleensa tuoda sen minulle, kun tiesi, että minä käytän opetuksessa tällaisia. Se on totta, sanoin. Tuntui todella hyvältä tällainen huomaavaisuus ja kiitin häntä kovin. Selasin läpi esitteen ja keskus-

- telimme Katin kanssa vammaisten palveluista ja huomioimisesta
- brittiläisessä yhteiskunnassa. Kati kertoi myös matkastaan. Täl-
- laiset henkilökohtaiset tuokiot ovat minusta merkittäviä yhtei-
- . . . . . siä kokemuksia.

## Opiskelijat, jotka nousivat useimmin ajatuksiini

Jokaisella opintojaksolla joku tai jotkut opiskelijat nousevat ajatuksiin jollakin tapaa enemmän kuin muut. Tällä opintojaksolla heitä oli kolme: Piia, Milja ja Saara. Kolmesta opiskelijasta esittämäni tilanteet kuvaavat paitsi opiskelijoita, myös minua itseäni ja ennen kaikkea pedagogista ajattelua, opetus- ja kasvatustilanteisiin liittyvää tulkintaani. Josselson (2000) on todennut, että elämäkertatutkija ei voi sanoa paljoakaan toisista ihmisistä ja heidän elämästään, mutta tutkiessaan heitä, hän voi sanoa lopulta vain jotain itsestään. Dialogipäiväkirjastani poimimani seuraavat tilanteet, erityisesti tilanteitten kuvauksista kursivoin osat, kuvastavat mielestäni hyvin omaa ajattelua ja päättelyäni, omaa tapaani tulkita opintojakson tilanteita ja niiden käännekohtia. Katkelmien tarkoitus tässä raportissa on avata paitsi tilanteitten tulkintaa koskevaa pedagogista ajattelua ja sen perustalla olevaa tietämistä myös tulkintojeni pätevyyttä/pätemättömyyttä lukijan tarkasteltavaksi.

Piian ja Miljan tapauskuvaukset ovat tyyppiesimerkkejä reflektointini rakenteesta: Ne kuvaavat tyypillistä oppituntien ja niillä tai niiden yhteydessä sattuneiden tilanteiden jälkikäteispohdintaani, ajatteluketjua tai -rakennelmaa, jonka tuloksena oli päätelmä tai ajatus jostakin konkreettisesta toiminnasta.

### Piia

Muiden lähdettyä Piia jäi yksinään istumaan luokkaan. *Kysyin häneltä*, milloin hän meni sairaalaan ja hän kertoi viikon, jolloin hänelle on varattu aika. *Hän vaikutti* kuitenkin nyt hyvin tyy-

Piia on kertonut ennen oppijakson alkamista, että hän odottaa vuoroa sairaalaan. Hän on ollut tutkimuk-



neltä ja rauhalliselta asian suhteen. *Emmekä puhuneet asiasta enempää.* (Opintojakson 1. opiskelukerta)

Tuntien alussa *olin kysynyt* Piialta, onko hän muistanut tehdä itsearviointia, josta alussa puhuttiin. Piia sanoi, että hän on tehnyt, mutta tulee paljon toistoa. *Hän kun ei enää koe* englannin opiskelua pelottavana ja kielteisenä. *Tämä oli hänen peruskokemuksensa* ja että hän ei välittänyt kirjata mitään ”pikku juttuja”, kuten esimerkiksi miten paljon sanoja hän on oppinut. *Olen ollut iloinen tästä muutoksesta Piiaassa.* (6. opiskelukerta)

*Olin hiukan huolissani* Piiaa, koska hän oli ollut äskettäin sairaalassa tutkimuksissa ja nyt oli poissa, mutta tauon alkessa *Leena sanoi*, että Piialla on samaan aikaan oma englannin keskustelukerhonsa ja että hän oli miettinyt, mitä tekisi, mutta oli valinnut keskustelukerhon, koska käsitteisimme tänään vanhuutta. *Piia valmistuu* kuntoutuksen koulutusohjelmasta ja *todennäköisesti haluaa* sijoittua vammaisten tai mielenterveysongelmaisten parissa tehtävään työhön, *joten* vanhuksentuntuivat hänestä vieraammilta. *Olin helpottunut, kun kuulin, ettei kyse ollut sairaudesta.* (7. opiskelukerta)

sisä ja joutuu pian uudelleen.

Piia on kärsinyt voimakkaista kielenoppimiseen liittyvistä peloista, jotka ovat syntyneet ala-asteen opetuksessa. Hän on kertonut niistä edellisen oppijakson yhteydessä.

Piia on ollut sairaalassa.

## Milja

*Kuulin, kun Milja sanoi, että pitäisiköhän meidänkin jo lopettaa. Ihmettelin mielessäni tätä kommenttia. Olisivathan he voineet sanoa sen ääneenkin, tai esimerkiksi kysyä, tekisivätkö he tehtävän loppuun vai lopettaisivatko siihen kohtaan. Ajattelin, että ehkä pidän itsestään selvänä sitä, että voisimme opiskelijoiden kanssa neuvotella asioista ajattelematta hierarkkista opettaja–oppilas-suhdetta. Opiskelijat tuovat kuitenkin luokkaan omat entiset asenteensa ja käsityksensä siitäkin, mitä opettajan asema on ja mitä opiskelijan asema on. Ja usein vie paljon aikaa, paljon kokemuksia ja konkreettisia tekoja ennen kuin muutosta tapahtuu. Mieleeni tuli Miljan ensimmäisellä kerralla opiskelijan tieto- ja kokemuslomakkeelle kirjoittama kuvaus siitä, miten hän lukiossa oli alkanut pelätä englannin tunteja. Ehkä ne kokemukset olivat vieläkin, ja todennäköisesti olivatkin, estämässä hänen opiskeluaan. Ja ehkä hän siitä syystä oli jotenkin varautunut ja ehkä hieman ylimielisenkin oloinen. Toisaalta hän puhui hyvin englantia, äänsi kauniisti ja käytti luokassa puheenvuoroja. Kuitenkin minulla koko ajan oli tunne siitä, että kaikki ei ollut kohdallaan. Olin viikon aikana miettinyt, puhuisinko hänen kanssaan, mutta olin tullut siihen päätökseen, etten ainakaan tässä vaiheessa. Jotenkin ajattelin, että hänen yksityisyyttään ehkä loukattaisiin. Hän ei ehkä toivonut sitä. Ajattelin, että minun on pystyttävä toiminnallani osoittamaan hänelle, ettei täällä ole mitään pelättävää ja että opiskelu on riittävän haasteellista ja motivoivaa. (5. opiskelukerta)*

## Saara

Saaran tapaus on hyvä esimerkki luvussa 2.3 käsittelemäni tiedon ja tietämisen eri puolien (käsitteellisen, empiirisen, intuitiivisen, emotionaalisen ja sosiaalisen) merkityksestä opettajan työssä. Tapaus kuvaa sitä, miten opiskelija koko toiminnallaan ja olemisellaan viestittää jotta-kin vaikeuksistaan, mutta ei halua tai pysty kertomaan niistä. Saaran tapauksessa kysymys ei tulkintani mukaan ollut siitä, etteikö opettaja–opiskelija-suhteen laatu olisi ollut riittävän luottamuksellinen asiasta keskustelemiselle. Minulle ei selvinnyt vielä opintojakson aikana, mistä vaikeudessa kokonaisuudessaan oli kysymys, mutta käsityksekseni jäi myös, ettei Saara itsekään vielä tuolloin pystynyt käsitteellistämään vaikeuttaan. Tilanteessa oli siten erityisen tärkeää kuunnella koko ihmistä, hänen toimintaansa ja olemistaan, kielellä kerrotun lisäksi. Tätä ratkaisua tukee myös Kaikkosen (1999, 99–100) peruskoululaisten haastatteluihin pohjautuva tutkimus, jossa opiskelijat näkivät opettajan tehtäväksi paitsi toimia “varsinaisena opettajana” myös kohdata koko ihmisen.

Kati ilmoitti, että Saara ei pääsisi tänään tulemaan ja että hän oli lähettänyt sähköpostiviestin minulle. Kati sanoi ottavansa kaiken tänään jaettavan materiaalin Saaralle. (5. opiskelukerta)

Saara jää ensimmäisen kerran pois.

Kati huomautti, että Saara on poissa ja että hän on lähettänyt minulle sähköpostia. (Kun myöhemmin luin sähköpostin, Saara kirjoitti, että hänen ystävänsä oli kuollut yllättäen ja hän oli matkustanut kotipaikkakunnalleen. Hän pyysi opiskeluaineistoaan jätettäväksi viidennen kerroksen lokeroon, niin että hän voisi noutaa sen ennen ensi perjantaita, jolloin meillä olisi seuraava kerta. Pyysin Katia toimittamaan tämän asian ja niin hän tekikin.)

Saara jää toisen kerran pois. Hän kirjoittaa sähköpostikirjeen, jossa hän ilmoittaa ystävänsä kuolleen ja että hän siitä syystä matkustaa kotipaikkakunnalleen.

Alan miettiä Saaraa kahdella aiemmalla oppijaksolla, jotka hän aloitti innokkaasti, mutta joilla hän loppupuolella alkoi olla lähes säännöllisesti poissa. Huolestun ja ajattelen, että minun pitäisi keskustella hänen kanssaan. Vaikka hän kertookin ystävänsä kuolleen, en pidä sitä ensisijaisena syynä hänen poissaololleen.

Mieleeni tuli Saaran aiempien kursien keskeyttäminen. Hän oli tullut suorittamaan täydentäviä opintoja sekä syksyllä että keväällä, mutta jättänyt molemmilla kerroilla kurssin kesken. Joskin hän oli juuri ja juuri läpäissyt loppukokeen, johon hän osallistui toisen kurssin lopussa. Ajattelin, että häntä olisi se kannustanut. En ollut puhunut hänen kanssaan keskeyttämisestä, mutta nyt mielessäni kävi, että hän on jälleen tekemässä samoin. Nyt minun olisi otettava asia puheeksi hänen kanssaan. Mieleeni palautuivat ensimmäiset kerrat, jolloin hän oli käyttänyt paljon puheenvuoroja ja ollut hyvin aktiivinen tunteilla. Mutta olikohan siinä ollut jotakin “ylyrittämistä”? Jotain sellaista vaikeutta sitoutua olin ollut huomaavinani hänessä ja olin varovaisesti kysellyt yhdeltä opettajalta ja Katilta hänen osallistumisestaan kontaktiviikkojen aikana. (Hän opiskelee ns. muunto-ohjelmassa, jossa suurin osa opinnoista suoritetaan itsenäisenä työskentelynä ja etäopiskeluna ja opiskelijat tulevat koululle vain kontaktiviikkojen aikana sekä joillekin perusopintojen kursseille.) Hän oli osallistunut sielläkin hyvin vaihdellen. Jotakin vaikeutta hänellä oli, koska tiesin,

ettei se johtunut hänen työstään. Hän oli aiemmin kertonut työajoistaan. Jollakin tavoin tätä pitäisi käsitellä hänen kanssaan. (6. opiskelukerta)

Näin tauolla Saaran oppilastoimistossa, joskin kauempaa. Hän ei tullut tauon jälkeen tunnille ja Kati kertoi, että hänen oli täytynyt mennä töihin. Ihmettelin, ettei hän puhunut minulle mitään. Tänään hän oli kyllä käyttänyt yhden pitkän puheenvuoron, mutta ollut jotenkin vaisu. (7. opiskelukerta)

Saara oli joutunut lähtemään työpaikalleen. Tauon aikana hän tuli kertomaan asiasta minulle ja pyysi jälkimmäisten tuntien aineistoa. Hän sanoi myös, ettei hän pääsisi tulemaan perjantainakaan, koska hänen työvuoronsa oli silloin. Heillä oli työpaikalla sairastapaus tai tapauksia eikä työvuoroja voisi siten muuttella. Kävimme yhdessä monistamassa hänelle hänen pyytämiänsä monisteita ja kysyin häneltä, miltä opiskelu hänestä oli tuntunut. Hän sanoi, että hän oli kuvitellut, että englannin opiskelu olisi vaikeampaa kuin miksi se on osoittautunut, mutta opiskeltavaa kyllä oli paljon. Lisäksi hän sanoi oppineensa enemmän kuin koskaan aiemmin. Tämä keskustelu huojensi oloani. Mutta silti jäin ajattelemaan, että jotain vaikeutta (ehkä olla ryhmässä) hänen opiskelussaan oli ja että minun pitäisi keskustella hänen kanssaan tästä asiasta. Ja ehkäpä myös hänen tutoropettajansa kanssa. Hän näytti jättävän aina kurssin ikään kuin kesken.

Saara on opiskelemassa kaksi tuntia ja lähtee pois. Hän kertoo Katille, että hänen on mentävä töihin. Ihmettelen, ettei hän kertonut minulle asiasta.

Saara tulee kertomaan tauon aikana, että hänen on mentävä töihin nyt ja myös seuraavalla kerralla, kun meillä on englantia. Keskustelemme tuntemuksista opintojaksolla ja hän kertoo pelkästään myönteisistä tuntemuksista. Edelleenkin jään ajattelemaan, että hänellä on jotakin vaikeuksia opiskelussa, esimerkiksi ryhmässä olemisessa.

Alussa hän oli hyvin innokas ja osallistui jotenkin melkein liikaa ja sitten jäi pois. Luulen, ettei nytkään työ ollut se viimeinen syy. (8. opiskelukerta)

Saara oli poissa tänäänkin. Hän oli tuonut viikolla lokerooni yhtenä päivänä työnhakukirjeen ja toisena ansioluettelon eli työt, jotka muu ryhmä oli tehnyt edellisellä kerralla. Hänen tuodessaan ansioluetteloa olin huoneessani ja minulle jäi vaikutelma, että hän olisi halunnut keskustella kanssani, mutta ei sittenkään tehnyt aloitetta. Minäkään en ryhtynyt kyselemään mitään enempää. Ajattelin, että hänen on itse tehtävä aloite. Hän tietää, mistä on kysymys. Jotakin vaikeutta hänellä on osallistumisessa. Kyllä minun on puhuttava hänen kanssaan ja ehkä myös hänen tutor-opettajansa kanssa. Tämä asia ei koskenut pelkästään kielten opiskelua, vaan kaikkea muutakin koulussa tapahtuvaa opiskelua. (9. opiskelukerta)

Saara on poissa, kuten hän edellisellä kerralla ilmoitti. Hän palauttaa itsenäisiä töitä viikon aikana ja minulle tulee tunne, että hän olisi halunnut minun tekevän aloitteen uuteen keskusteluun, mutta haluan, että hän itse aloittaa keskustelemisen.

Saara oli ryhmän ainoa opiskelija, joka ei saanut opintojakson päättyessä pidettävää tenttiä hyväksytysti läpi. Jakson jälkeen hän lähetti kirjeen sähköpostina ja sen liitteenä oli itsearviointi. Vaikka opintojakso jäi häneltä tällä kertaa kesken, hän oli selvästikin huolellisesti paneutunut arvioinnin kirjoittamiseen ja kokenut opiskelun itselleen merkittävänä. Koska Saaran tilanne jäi opintojakson aikana selvittämättä, liitän tähän kokonaisuena hänen itsearviointinsa. Arvioinnin loppuosasta voi vain aavistella hänen vaikeuksiaan ja niiden laajuutta vieraan kielen opiskelussa.

## Saaran itsearviointi:

### Ensi tunnelma

Ennen kurssin alkamista minulla oli erittäin kovat paineet. Paineet kohdistuivat lähinnä ryhmään ja sen toimintaan. Kuinka uskallan olla siellä tai ainakaan avata suutani sanoakseni jotakin maailman vaikeimmalla kielellä, englanniksi. Tässä suurena helpotuksena oli kuitenkin ryhmän pieni koko ja muutamat tutut täydentävältä kurssilta.

### Oppitunnit

Oppitunnit oli jaksotettu hienosti. Vaikka kaksi perättäistä tuntia tuntuivat aluksi ääsiydeltä, kuluivat ne kuitenkin yhdessä humauksessa. Erilaiset tehtävät helpottivat omaa jaksamista. Lisäksi erittäin positiivista ja kannustavaa oli se, että näki ja huomasi ilmi selvästi, kuinka opettaja oli itse varustautunut jokaiseen tuntiin eikä pitänyt niitä kuin liukuhihnalta.

### Oppimateriaali

Oppimateriaali oli parasta, mitä koko kurssista voi sanoa. Oikeastaan se oli parasta koko opiskeluissani, niin kokonaisvaltaisesti käytiin läpi omaan alaan liittyviä juttuja, että jo sisällöstäkin oppi paljon sen lisäksi, että se oli vielä englanniksi.

### Itsenäiset tehtävät

Itsenäisiä tehtäviä oli liikaa. Tai ne olivat liian vaikeita. Ainakin kun ne jätti viime tinkaan, niin oli vaikeuksia jaksamisen kanssa. Minulla auttaisi ”pakottamisen tyyli”, että ne on palautettava kurssin edetessä pikkuhiljaa. Joillekin tämä tyyli oli silti varmasti helpottava asia, kun sai tehdä juttunsa omaan tahtiin.

### Oma oppiminen

Olen oppinut erittäin paljon. Suurin askel, jonka sain otettua, on se, että en niin ihan hirveästi pelännyt puhumista. Se on tärkeää, koska josko sitä osaisi jotain vähän sanoakin ja olisi mielipiteitä. Tulee usein vain ajatelleeksi, että se on kumminkin varmasti väärin, niin ei sano mitään. Opettajan tuki tässä oli tärkeä ja vaikka sanoinkin välillä ihan päin honkia – ja ymmärsin sen toki itsekkin –, ei opettaja puuttunut asiaan, mikäli asiastani sai selvän.

## Opetus

Opettajan rooli korostui osallistumallani kurssilla erilaisten pelkojenkin takia kovasti. Mutta myös siksi, että ensimmäisen kerran koin olevani hyvin ammattitaitoisessa opetuksessa. Ja ensimmäistä kertaa olin opetuksessa, jossa opettajan ääntäminen oli niin selkeää, että kaikki energia ei mennyt siitä selvää ottamiseen, vaan myös ääntämisen opetteluun. Kurssilla ala-astemaiseen tapaan tehdyt harjoitukset ääntämisestä olivatkin minulle mannaa. Jos osaan ja tiedän osaavani ääntää oikein, uskallan suunikin avata. Hienoa oli myös se, että puhetilanteista ja -harjoituksista tehtiin mahdollisimman luonnollisia ja opettaja sanoi ääneen, että ryhmän kaikkien jäsenten on tuettava toisiaan puhumaan ja osallistumaan. Tämä oli hienoa jos mikä ja se toimi!

## Tentti

Helputus oli se, että puheosuutta ei tehty yksi ryhmä kerrallaan, vaan kaikki samaan aikaan. Tämä laski paineet ja uskalsi keskittyä itse asiaan eikä jännittämiseen. Tentti oli kyllä aika pitkä ja vaativa, joten ei kovasti jaksanut loppuvaiheessa enää keskittyä, vaikka nopeasti sen teinkin. Minulla vain on sellainen tapa, että teen tentit hyvin nopeasti. Osaksi se johtuu siitä, että kirjoitan hyvin nopeasti ja osaksi siitä, että miettimällä ne asiat ei muuksi muutu. Osaan mitä osaan ja se ei siitä miettimällä muuksi muutu. Yleensä aika, jonka kulutan tekemiseen, ei ole suoraan verrannollinen siihen, kuinka se on mennyt.

## Lopuksi

Olen ensinnäkin hyvin ylpeä suorituksestani ja pelon voittamisesta – pikku hiljaa. Itsenäisten tehtävien osalta opin sen, että kannattaisi kuunnella open neuvoja. Kurssin loppuminen oli helpottava tunne. Sillä jo pelkkä ajatuskin englannin kielen opettelemisesta on henkisesti hyvin raskas. Onnistuminen silti zempkaa aina eteenpäin ja näin kävi, kun pääsin täydentävät jollain ihmeellä läpi. Haluan kyllä tehdä töitä oppimiseni eteen, kun näen, että minulla on oppimiseen kyllä mahdollisuus eikä se niin toivotonta olekaan.

Kesän jälkeen jo ennen varsinaisen syyslukukauden alkua Saara otti puhelimitse yhteyttä keskustellakseen englannin opintojakson suorittamisesta. Hän osallistui vastaavalle opintojaksolle uudelleen seuraavana vuotena ja sai sen silloin suoritetuksi.



## 6.4 Opiskeltavana aiheena *Vanhukset* – yhden opiskeluaamupäivän kuvaus

Tarkastelen autobiografisen refleksiivisen lähestymistavan mahdollisuuksia ja autobiografisen tiedon “elämistä” vieraan kielen oppimisessa ja opettamisessa nostamalla kuvauskohteeksi *Vanhukset* -aiheen opiskelun. Poimin kirjoittamastani opintojakson kuvauksesta yhden opiskeluaamupäivän eli seitsemännen opiskelukerran (opiskelukerran kulku ja luettelo käytetyistä oppimateriaaleista liitteenä 2) sekä opiskelijoitten kirjoittamista vapaamuotoisista opintojaksoarvioinneista tätä kertaa koskevat osiot. Valitsin tarkasteltavaksi aiheen *Vanhukset*, koska se oli opintojakson aiheista opiskelijoitten kokemusmaailmaan vaikeimmin sovitettavissa. Ajattelin, että siinä todennäköisimmin näyttäytyisivät valitsemani lähestymistavan heikkoudet, jos niitä olisi. Tarkastelen siis toteutunutta vieraan kielen opettamista ja oppimista käyttäen tämän aiheen käsittelyn kuvausta tyypiesimerkkinä.

Kuvauksen kirjoitin välittömästi opetuksen jälkeen, jolloin tapahtumat ja kokemukset olivat vielä tuoreena muistissa. Tein myös oppituntien aikana lyhyitä muistiinpanoja muistini tueksi jälkikäteen tapahtuvaa kirjoittamista varten. Kirjoittamisessani pyrin mahdollisimman tarkasti ja yksityiskohtaisesti muistelemaan, mitä tapahtui, miten asiat näyttivät olevan ja miten itse näin ja koin ihmiset ja tilanteet. Tutkiessani kirjoittamaani kuvausta jälkeenpäin olen jakanut tekstin oppitunneilla tapahtuneen toiminnan mukaan 11 eri tilanteeseen ja osien rinnalle olen lisännyt kuvauksen, mistä tai millaisesta toiminnasta tai oppimisesta kyseisessä vaiheessa näyttäisi olevan kysymys eli miten ymmärrän toiminnan merkityksen. Kuvauksen jälkeen pohdin opettajan näkökulmasta käyttäen kokemuspohjana *Vanhukset*-aiheen opiskelua ja opettamista, mitä tässä vieraan kielen opetuksen kontekstissa tarkoittavat käsitteet

- oppimisympäristö (luku 6.4.2)
- oppiminen (6.4.3)
- opettaminen (6.4.4)
- tieto ja tietäminen (6.4.5)

Loppuun liitän opiskelijoitten kirjoittamat kokemukset vanhuutta koskevasta opiskelukerrasta opintojakson päättyessä palauttamissaan vapaamuotoisissa arvioinneissa.

#### 6.4.1 Toiminnan kuvaus ja merkitys

##### **Opintojakson 7. opiskelukerta: perjantai 19.5.2000**

#### 1. tilanne ja sen merkitys

Perjantai-aamupäivä alkoi kokemusten kertomisella. Aiheenamme olivat vanhuudet. Olin käynyt huolellisesti läpi opiskelijoiden kirjoittamat arvioinnit ja todennut, että oltiin ”oikeilla jäljillä”. Kirjoituksiin tutustuminen oli kuitenkin vaikuttanut minuun siten, että opiskelijat olivat tulleet jotenkin läheisemmiksi ja tunsin jotenkin lämpöä heitä kohtaan. Keskustelimme aluksi siis vanhuksiin liittyvistä kokemuksista. Monet olivatkin työskennelleet tai harjoitelleet vanhusten parissa ja he kertoivat englanniksi mielellään kokemuksistaan. Tuomas oli ollut kahdessa vanhainkodissa töissä lähihoitajana työskennellessään, Milja kertoi kokemuksistaan tukholmalaisessa vanhusten hoitokodissa, Kati oli ennen opiskelujen aloittamista työskennellyt vanhainkodissa. Hän kertoi myös omasta isoäidistään, jota hän oli juuri eilen käynyt tapaamassa. Myös Marja-Leenalla oli kokemuksia vanhusten hoidosta. Keskustelu loi jotenkin lämpimän ja läheisen tunnelman. Aina kun puhumme jostakin oikeasta, koetusta asiasta, kaikki kuuntelevat ihan erityisen tarkasti. Tällaisia hetkiä pitäisi olla paljon enemmän.

- autobiografinen tieto lähtökohdiana
- osallistujien (opiskelijoitten ja opettajan) kokemuksista lähtevä vieraan kielen opetus
- ammatillisista sisällöistä lähtevä vieraan kielen opetus
- toista kuuntelemaan asettumisen, toisen kohtaaminen
- autenttinen kommunikaatio-tilanne
- hyvän ilmapiirin syntyminen

## 2. tilanne ja sen merkitys

Kysyin opiskelijoilta, tietävätkö he, paljonko Suomessa on yli 65-vuotiaita. He eivät tienneet, joten pyysin heitä arvailemaan. Arvaus onnistui melko hyvin. Olin ottanut Aamulehdestä tilastolukuja siitä, miten vanhusten määrä kasvaa vuosien 1999–2025 välisenä aikana Suomessa ja kerroin niistä englanniksi opiskelijoille. Tämä katsaus nykypäivään ja tulevaisuuteen oli kiinnostava, koska se edellyttäisi muutoksia ja kehittämistä palvelujärjestelmässämme.

- opiskelijoitten tietäminen ja arvaaminen
- ajankohtaista faktatietoa aiheesta
- aiheeseen liittyvää tulevaisuuden pohtimista

## 3. tilanne ja sen merkitys

Tämän jälkeen jaoin ns. ydinsanaston, josta esittelin opiskelijoille käsitteiden merkitykset englanniksi selittäen. Sanat olin ryhmitellyt semanttisiin kenttiin, niin että ne olisivat tarvittaessa helposti löydettävissä ja että ryhmittely tukisi näkömuistia ja siten sanojen oppimista. Sanasto oli seuraava:

- erilaisten vanhuksiin viittavien sanojen tarkasteleminen siitä näkökulmasta, miten kieli “näyttää” meille ihmisiä, tässä vanhuksia, ja asioita erilaisina
- aihepiirisanastojen avulla oman ammattialan sanakirjan kokoaminen
- mahdollisuus opiskelijoitten omaan sanaston kokoamiseen (sanastoa lisätään, mikäli opiskelijat haluavat tietää ja kysyvät lisää sanoja)
- semanttisen ryhmittelyn avulla muistamisen tukeminen
- oman yhteiskuntaan ja kulttuuriin kuuluvien käsitteiden määrittäminen vieraalla kielellä, vertailu tavoitekielen yhteiskuntaan ja kulttuuriin

## HOUSING

an elderly person's own home  
(home care service)  
an old people's home  
a home for the elderly  
a service centre/home for the elderly  
a day centre for the elderly  
a nursing home for the elderly  
a hospital, a geriatric ward  
a health care centre  
a hospice

.....  
: OLD PEOPLE :  
: ELDERLY PEOPLE (The elderly) :  
: AGED PEOPLE (The aged) :  
: RETIRED PEOPLE :  
: PENSIONERS :  
: SENIOR CITIZENS :  
: OLDIES :  
: WRINKLIES :  
.....

## ACTIVITIES

### PROBLEMS WITH HEALTH

faculties are deteriorating  
  
high blood pressure  
cardiovascular diseases  
coronary heart disease  
angina  
heart attack  
irregular heart beat  
  
cancer  
  
rheumatism  
rheumatoid arthritis  
problems with walking, moving  
brittle bones  
osteoporosis  
  
dementia (She/He is demented.)  
Alzheimer's disease  
failing memory  
loss of memory  
depression (She/He is depressed.)

### AIDS / FACILITIES

(eye)glasses  
a hearing aid  
dentures / false teeth  
a pacemaker  
an artificial joint  
a walking stick  
a walking cane  
crutches  
a walking frame  
a wheelchair  
a ramp

### HELP / CARE

practical help  
financial help  
medical care  
mental care  
spiritual care  
pastoral care  
terminal care

#### 4. tilanne ja sen merkitys

Sanastoon täydensimme kohdan ACTIVITIES katsottuamme videon englantilaisesta vanhainkodista, jossa haastateltiin vanhuksia ja jossa vanhuk-sien elämää oli kuvattu erilaisten toi-mintojen näkökulmasta. Poimimme videokuvasta käsitteet: painting, drawing, having a pet, gardening, driving, having a drink, taking part in the keep-fit class, dancing, knitting, weaving, doing hobby crafts, playing cards, discussing and reminiscing. Kes-kustelimme siitä, miltä vanhusten elämä näytti ja mistä tekijöistä näytti heidän hyvä elämänlaatunsa koostuvan. Opis-kelijat toivat sellaisia asioita kuten hyvä-tasoinen vanhainkoti, toisten ihmisten ystävyyys ja mahdollisuus vuorovaikutuk-seen vanhainkodissa, omat lapset ja lastenlapset, hyvä eletty elämä ja sen muisteleminen, hyvä terveys, monen-laista toimintaa, ei tarvitse välttämättä huolehtia sellaisista töistä, kuten siivoaminen, pyykinpesu, jne...

#### 5. tilanne ja sen merkitys

Olin valmistanut kalvolle ideakartan, jonka avulla voisi jäsentää vanhuksen elämää ja elämänkaarta. Tehtävänä oli kertoa omalle kotiryhmälle tutusta vanhuksesta ja keskittyä kuuntelemaan toisen kertomaa elämäntarinaa. Juuri opiskeltu sanasto oli tässä hyvänä apuna ja sitä tuli käyttää. Opiskelijat istuivat tällä kertaa kolmen hengen pienryhmis-sä: Saara, Kati ja Maria; MarjaLeena,

- sanojen poimiminen kuvista (näkeminen auttaa sanojen mieleen painamista)
- kuva tuo ilmiön lähemmäksi, vanhukset tulevat oppitunnille
- vanhukset kertovat elämästään vanhainkodissa, autobiografi-nen kokemuksellinen tieto
- ammatillinen tietämys karttuu: englantilainen vanhainkoti ja vanhustenhuolto
- autenttinen kommunikaatio: vanhusten hyvän elämän poh-timinen, eläytyminen vanhus-ten elämäntilanteeseen
- kuvan lukeminen ja tulkinta

- omaan elämään liittyvästä vanhuksesta kertominen toisil-le, autobiografinen kokemuk-sellinen tieto, tunne-elämän liittäminen opiskeltavaan asi-aan
- toista kuuntelemaan asettumi-nen, toisen kohtaaminen

Leena ja Milja; Tuomas, Katriina ja Saana. Mikael, Piia ja Tuuli olivat poissa tällä kertaa. Laitoin taustalle hiljaista musiikkia, joka häivyttäisi toisten ryhmien äänet ja muutenkin loisi hiukan tunnelmaa. Opiskelijat kertoilivat toisilleen tutuista vanhuksistaan ja näyttivät kyselevän lisätietoja kunkin kertomisen jälkeen. Mielessäni kävi taas ajatus siitä, miten vaivatonta ja miellyttävää kieltenopetus voi olla. Kun kaikki olivat kertoneet tutuistaan kysyin, olivatko he koskaan miettineet, miten he itse haluaisivat viettää omaa vanhuuttaan. Opiskelijoitien vastauksille yhteinen tekijä tuntui olevan se, että niin kauan kuin mahdollista he haluaisivat olla omassa kodissaan. Joku mainitsi matkustelemisen. Mieleeni jäi erityisesti Miljan kertomus siitä, miten hän vasta viime kesänä ensimmäisen kerran mietti omaa vanhuuttaan ollessaan töissä tukholmalaisessa, suomalaisille vanhuksille tarkoitettussa hoitokodissa ja ajatteli, ettei hän halua tulla vanhaksi. Tämä oli koskettava puheenvuoro ja jotenkin en pystynyt kysymään perusteluja, vaikka mieleni teki. Eikä Milja kertonut enempää. Työntekijänä hän oli kuitenkin siellä viihtynyt ja ajatteli vanhusten huoltoa mahdollisena työnään valmistuttuaan.

- uusien ammatillisten käsitteiden opiskeleminen omiin ja toisten kokemuksiin liittäen
- oman tulevaisuuden pohtiminen, omien ajatusten ja näkemysten esille tuominen
- toisen yksityisyyden kunnioittaminen

## 6. tilanne ja sen merkitys

Sanoin, että kuuntelisimme BBC:n radio-ohjelman iäkkäästä englantilaisesta naisesta, joka aviopuolisonsa kuoleman jälkeen osti itselleen matkailuauton ja vietti aikaansa matkaillen eri puolilla maailmaa. Tämä vanhus mielestäni auttoi näkemään vanhuuden erilaisena kuin se yleensä nähtiin. Haastattelu oli riemukas kuvaus vanhuksesta, joka toisaalta oli niin perimmäisen ”englantilainen” perinteisine aamiaisineen, mutta toisaalta käsittämättömän ”radikaali” ja rohkea tekemisissään matkoilla maailmalla. Nauroimme yhdessä hänen värikkäälle kertomukselleen ja valinnoilleen. Ihan erityisesti kertomus näytti huvittavan Katriinaa, joka nauroi kyyneleet silmissä kuunnellessaan tarinaa. Naurumme oli sydämellistä ja hyvillä mielin lähdimme pitämään kahvitaukoa.

## 7. tilanne ja sen merkitys

Olin hiukan huolissani Piiasta, koska hän oli ollut äskettäin sairaalassa tutkimuksissa ja nyt oli poissa, mutta tauon alkaessa Leena sanoi, että Piialla on samaan aikaan oma englannin keskustelukerhonsa ja että hän oli miettinyt, mitä tekisi, mutta oli valinnut keskustelukerhon, koska käsitteisimme tänään vanhuutta. Piia valmistuu kuntoutuksen koulutusohjelmasta ja todennäköisesti haluaa sijoittua vammaisten tai mielenterveysongelmaisten parissa tehtävään työhön, joten vanhukset tuntuivat hänestä vieraammilta. Olin

- vanhuksen äänen kuunteleminen, autobiografinen kokemuksellinen tieto
  - vanhuuden näkeminen uudesta ei-totutusta, ei-tavanomaisesta näkökulmasta; luova ajattelu
  - huumori ja elämänilo; tunteen jakaminen
  - kielialueen kulttuurintuntemus
- 
- opiskelijoitten kanssa keskusteleminen (myös suomeksi)
  - opiskelijoista huolehtiminen
  - omavastuisuuden salliminen ja rohkaiseminen

helpottunut, kun kuulin, ettei kyse ollut sairaudesta. Näin tauolla Saaran oppilas-toimistossa, joskin kauempaa. Hän ei tullut tauon jälkeen tunnille ja Kati kertoi, että hänen oli täytynyt mennä töihin. Ihmettelin, ettei hän puhunut minulle mitään. Tänään hän oli kyllä käyttänyt yhden pitkän puheenvuoron, mutta ollut jotenkin vaisu.

## 8. tilanne ja sen merkitys

Tauon jälkeen keskustelimme vielä hiukan matkailevasta vanhuksesta ja erilaisista mahdollisuuksista viettää vanhuutta. Näytin opiskelijoille Helsingin sanomista jo vuosia sitten leikkaamaani kahta kuvaa, joissa molemmissa oli sama vanhus. Toisessa kuvassa hän oli entisessä kodissaan, jossa hän oli asunut koko elämänsä, ja toisessa hän istui hyvin steriilin näköisessä vanhusten palvelutalossa, jonne hän oli joutunut muuttamaan, koska hänen kotinsa oli tullut niin huonoon kuntoon, ettei siellä voinut enää asua. Kuva kertoi karua kieltään siitä, miten suuri muutos ihmisen elämässä voi olla, kun elinympäristö muuttuu. Keskustelimme hiukan vanhusten asumisesta, jonka jälkeen pyysin opiskelijoita ryhmässä keskustelemaan ja suunnittelemaan sellaisen vanhainkodin ympäristöineen ja palveluineen, jossa he haluaisivat itse asua. Opiskelijat keskustelivat ja suunnittelivat ryhmässä. Työskentely sujui hyvin. MarjaLeenan, Leenan ja Miljan ryhmä pyysi kalvoa, koska he halusivat visuaalisestikin esittää suunnitelmansa. Työskentelyssä kului melkoisesti aikaa. Opiskelijat käyttivät aiemmin opiskeltuja sosiaali- ja terveyspalvelujen, ravitsemuksen yms. sanastoja apunaan. Kun ryhmät olivat

- eläytyminen kuvan viestiin
- kuva tuo ilmiön lähemmäksi, tässä informatiiviset kuvat kertovat enemmän kuin sanat
- kuva johdattelee tiimityöskentelyyn, yhteistyöhön
- tiimityöskentelyn opiskelu, yhteistyössä suunniteltava vanhainkoti/palvelutalo
- jo opitun vanhuutta, vanhus-tenhuoltoa ja vanhusten palveluja koskevan ammatillisen tietouden yhdistäminen vieraan kielen opiskeluun
- tällä kerralla ja jo aiemmin opittujen ammatillisten aihepiirisanastojen käyttämisen autenttisessa kielenkäyttötilanteessa, tiimityöskentelyssä
- ihmisten erilaisuuden havainnoiminen erilaisten tuotosten kautta, erilaisuuden arvostaminen



valmiina kuuntelimme kuvaukset. Jokaisella ryhmällä oli omalla tavallaan erittäin hyvä kuvaus: Katriina, Saana ja Tuomas olivat erityisen hyvin kehitelleet palvelujen organisoimisen ja tarjonnan, Kati ja Maria taas olivat painottaneet vanhusten omaa osallistumista vanhainkodin toimintaan, vanhusten yksityisyyden ja oman elämäntavan säilyttämisen tärkeyttä. Leena, Milja ja MarjaLeena esittelivät aivan uudenlaisen järjestelmän, jossa oli hoitokoti, palvelutalo ja ryhmäkotien muodostama ”kylä”, jossa ryhmäkodit olivat pienten maalaistalojen tai omakotitalojen tapaisia koteja, joissa vanhukset voisivat ikään kuin totutella kotoa poissa olemista ja siten vähitellen enemmän hoivaa tarvitessaan siirtyä pehmein askelin hoivan piiriin. Näissä kodeissa itsenäisyys olisi maksimaalinen, mutta hoiva kuitenkin tarjolla. Siirtyminen esimerkiksi hoitokotiin tätä kautta olisi vanhuksille varmasti helpompaa. Leena, Milja ja MarjaLeena, ja erityisesti MarjaLeena, olivat niin ihanan innostuneita esitellessään tällaista suunnitelmaa, joka osoittautui heidän omaksi, uudeksi ideakseen. Kun keskustelimme näistä suunnitelmista ja kuuntelimme niitä, huomasin että ryhmään syntyi hyvin hyvä ”henki”. Oli niin mielenkiintoista kuunnella, millaisia suunnitelmia oli tehty.

## 9. tilanne ja sen merkitys

Halusin vielä jotenkin tuoda vanhukset lähelle ja olin tuonut luokkaan kaksi hyvin suurta vanhuskuvaa, kasvokuvaa vanhuksista kaikkine ryppyineen: miehen ja naisen. Katselimme kuvia yhdessä. Eläminen ja elämäkokemukset näkyivät kasvoilla. ”Jokaista kokemusta

- toisilta oppiminen, yhteisöllisyys
- luovuuden vapautuminen, luovuuteen kannustaminen
- luomisen ilon ja toisten kuuntelemisen synnyttämä hyvä ilmapiiri

- kuva tuo vanhukset oppitunnille
- tässä esteettiset kasvokuvat luovat elämyksellisyyttä
- kuvien tulkitseminen
- inhimillisen kauneuden käsitteen avartaminen

vastaa yksi ryppy”, sanoi MarjaLeena. Olimme yhtä mieltä siitä, että vanhukset olivat kauniita.

## 10. tilanne ja sen merkitys

Kerroin opiskelijoille, että olin ottanut amerikkalaisesta sanomalehdestä tekstin, joka oli tarkoitettu niille vanhusten omaisille, jotka harkitsivat vanhusten sijoittamista laitokseen. Tekstissä kuvailtiin asioita, joihin tulisi kiinnittää huomiota, kun valitsee hoitokotia. Olin tehnyt tekstiin sanaston. Pyysin opiskelijoita lukiessaan vertaamaan tekstin sisältöä (hoitokodin ominaisuuksia) opiskelijoiden ryhmäkeskusteluissa tekemiin omiin suunnitelmiin. Lukiessaan tekstiä opiskelijat voisivat myös vertailla USA:n ja Suomen vanhustenhuollon eroja ja yhtäläisyyksiä. Tekstiä emme käsitelleet yhdessä sen enempää. Opiskelijat lukivat sen ja vertailu jäi jokaiselle itselleen ajatuksissaan tehtäväksi.

## 11. tilanne ja sen merkitys

Olin vielä poiminut amerikkalaisesta gerontologian kirjasta tyypillisiä vanhuksiin liittyviä myyttejä, joihin olin ajatellut pyytää opiskelijoitten joko

- vanhuuden kunnioittaminen arvokkaana elämänvaiheena
- omaan ammattialaan liittyvän sisällön ymmärtämiseen tähtäävän lukutaidon kehittäminen
- ammatillisen tietämyksen karttuminen: amerikkalainen vanhusten hoitokoti ja vanhustenhuolto
- uusien ammatillisten käsitteiden opiskeleminen lukemisen avulla
- oman yhteiskuntaan ja kulttuuriin kuuluvien vanhainkodin ja vanhustenhuollon vertailu vastaaviin asioihin kohdekielen yhteiskunnassa ja kulttuurissa
- lukijan johdatteleminen dialogiin tekstin kanssa, tekstin sisällön vertaaminen omaan tuotokseen
- lukeminen maailmassa olon tapana, tulkitseva lukeminen, kriittinen ajattelu ja arviointi
- ajattelun avartaminen myyteistä keskustelemisen tai kirjoittamisen avulla, mielikuvien prosessointi

suullisia tai kirjallisia kommentteja, mutta tätä emme ehtineet tehdä. Olin erityisen tyytyväinen tähän aamupäivään: Olimme puhuneet niin paljon, kokemukset ja omat ajatukset olivat olleet niin paljon esillä, tunnilla oli ollut iloa ja vakavuutta ja kaikki englannin kielen käyttö oli ollut ”oikeaa”. Tällaista opiskelua pidän hyvänä ja uskon, että opiskelijat oppivat näin hyvin. Olin suunnitellut tunnit huolellisesti ja valmistellut monipuolisen aineiston, mutta silti opiskelijoitten omat kokemukset ja oma ajattelu olivat etusijalla ja tärkein ”aineisto”.

- omakohtaiseen kokemiseen kietoutuvaa työskentelyä, kohdekieltä käyttäen oppiminen
- opiskelijoitten ehdoilla eteneminen

## 6.4.2 Vieraan kielen oppimisympäristö

Oppimisympäristöihin, myös vieraan kielen, kohdistuvien haasteiden voidaan sanoa tulleen yhä vaativammiksi tämän päivän moniarvoisessa, monimerkityksisessä ja koko ajan nopeasti muuttuvassa maailmassa. Huttunen (2000, 86–87) määrittelee vieraan kielen oppimisympäristön olosuhteiksi, joissa kielikompetenssi ja kielen oppiminen kehittyvät. Hän jakaa oppimisympäristöt kielipainotteisiin ja merkityskeskisiin. Kielipainotteisessa opetuksen pääpaino on kielitiedon välittämisessä, kielellisen kompetenssin alueella. Merkityskeskisessä oppimisympäristössä opetuksen lähtökohtana sitä vastoin ovat merkitykset, toisin sanoen tiedot, asiat, ajatukset sekä tuntemukset ja kieli nähdään välineenä, jonka avulla näitä asioita ilmaistaan ja pohditaan. Merkityskeskisen oppimisympäristö sisältää fyysisen, mentaalisen ja sosiaalisen tason. (Huttunen 2000, 86–87.) Eurooppalaisen viitekehyksen kielten oppimista, opettamista ja arviointia koskevassa tavoitteiden asettelussa on nähtävissä pyrkimys merkityskeskisiin oppimisympäristöihin (ks. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment 2001).

*Vanhukset*-aihetta käsiteltäessä vieraan kielen oppimisympäristöä ei nähty pelkästään lingvististen taitojen ja kommunikaatiotaitojen kartuttajana, vaan voimavarana koko ihmisen kasvulle ja kehitykselle sekä mahdollisuutena laajentaa käsityksiä erilaisista (tässä vanhuuteen liittyvistä) elämänmuodoista ja ajattelutavoista eri kulttuureissa ja yhteiskunnissa erilaisine arvoineen ja traditioineen. Oppimisympäristön tehtävänä nähtiin kehittää paitsi kielitaitoa myös opiskelutapoja ja oman alan ammatillista osaamista, johon olennaisena osana kuuluu kyky kohdata ja tehdä yhteistyötä erilaisten ihmisten kanssa, sekä vastuu ja halukkuus kehittää itseään ja tietoisuuttaan maailmasta (Sosionomin (AMK) ydinosaaminen 2001, 25). Opiskelussa kieli ei ollut pelkästään kommunikaation väline vaan myös tutkimuksen kohde ja tutkimusväline, joka avartaa käsityksiämme siitä, miten elämän ilmiöt (tässä esimerkiksi vanhukset, vanhuksille tarjotut asumismuodot) näyttäytyvät meille kielen käsitteiden kautta. Kieli kantaa ja kieli synnyttää merkityksiä ja kielen kautta meille avautuu se, mitä on (Graybeal 1990, 131; ks. myös Heidegger 2000/1946, 65–66).

Yksi tärkeimmistä oppimisympäristön tekijöistä toteutuneella opintojaksolla oli opiskeltava teema, aihe ja sen käsittely erilaisin aineistoin. Osaksi oppimisympäristöä tulivat näin vanhukset lehtikuvista, videolta, radiohaastattelusta, sanomalehtitekstin ja opiskelijoitte kertomien tarinoitten kautta. Kuvien ja sanojen vanhuksia tulivat esille kokemuksellisesti läsnä oleviksi iloineen, suruineen, sairauksineen, harrastuksineen, omine elämäntarinoineen, elämänmyönteisinä, humoristisina, vihaisina, dementoituneina, väsyneinä, ryppyisinä, ja niin edelleen. Mielenkiintoa herättelevistä ja monenlaisista opiskelutavoista ja oppimateriaaleista (teksteistä, sanoista, kuvista ja äänistä, ennen kaikkea opiskelijoitte äänistä) muodostuvien aineistojen tarkoitus oli luoda oppimisympäristö, jossa mielenkiinto käsiteltävää aihetta kohtaan heräisi ja jossa ymmärtäisimme vieraan kielen arvon paitsi viestintämme välineenä myös ja ennen kaikkea maailman ilmiöitä ja erilaisia ajattelutapoja meille avaavana mahdollisuutena.

Ihmisen ainutlaatuisuuden, yksilöllisten erojen sekä oman oppimisen syvällisempi ymmärtäminen on erityisen tärkeää ihmisten kanssa työtä tekevien ammateissa. Tällainen ymmärtäminen kehittyy yhdessä työskennellessä ja yhteistyöhön kannustavassa oppimisympäristössä,

jonka luomisessa oppimisilmapiiri, tuntemukset ja tunnelmat ovat keskeisiä tekijöitä. Tärkeitä ne ovat myös vieraan kielen oppimisessa, jossa oppiminen on itsen ilmaisun oppimista ja siten koskettaa niin läheisesti ihmisen minuutta. Kuvatulla opintojaksolla ilmapiiristä vastuussa olivat kaikki opetukseen osallistuvat, minkä seikan toteutumista ryhmissä istuminen edisti. Oppimisilmapiirin rakentumista myönteiseksi tukivat kiireetön työskentely sekä toisten kokemusten kuunteleminen ja yhteiset pohdinnat ja keskustelut: keskustelu omista kokemuksista vanhusten kanssa, omalle kotiryhmälle kertominen tutusta vanhuksesta, keskustelu siitä, mitä hyvä vanhuus on ja miten kukin haluaisi viettää omaa vanhuuttaan, tiimityöskentely, jossa suunniteltiin vanhainkoti sekä humoristinen kuuntelutehtävä radikaalista vanhuksesta ja siitä keskusteleminen.

### 6.4.3 Oppiminen

Ihmisen välitön todellisuus, elämismaailma, on hänen henkilökohtaisen kehityksensä, hänen elämänhistoriansa tulosta ja siten ainutkertainen. Oppiminen nähtiin tässä uusien merkitysrakenteitten luomisena jo olemassa oleviin merkitysrakenteisiin, omaan elämismaailmaan, jossa kontekstissa vain voi uuden ymmärtää. Näin määriteltynä oppiminen on aina kokemuksellista ja situationaalista (Lehtovaara 1996, 98–100). Oppiminen edellyttää ja siten ytimeltään on maailman ja sen ilmiöitten (tässä vanhuuden, vanhusten ja vanhustenhuollon) tutkimista sellaisina kuin ne näyttäytyvät erilaisissa elämismaailmamme merkitysrakenteissa, joihin ne varastoituvat kielenämme, tunteinamme, ajatuksinamme ja tekoinamme. Vieraan kielen oppiminen on siten ensisijaisesti merkitysten muotoutumista ja muodostumista, jolloin se on samalla sisältöjen oppimista, koska merkitykset syntyvät vain käsiteltävien aiheiden kontekstissa.

Tällä opintojaksolla vierasta kieltä opiskeltiin itsen, ympäristön ja maailman (vanhusten, vanhuuden ja vanhustenhuollon) tutkimisena erityisesti suomalaisen, englantilaisen ja amerikkalaisen yhteiskunnan ja kulttuurin näkökulmista. Näin opiskeltava aihe ja sen mukana vieras kieli ja kielen käsitteet tulivat sidotuiksi opiskelutilanteeseen osallistu-

vien elämismaailmaan, heidän kokemuksiinsa. Vieraan kielen sanat saivat merkityksensä paitsi vieraasta kulttuurista myös opiskelijoitten henkilökohtaisesta elämästä. Aihetta käsiteltäessä mietittiin ja keskusteltiin siitä, miten ja millaisissa paikoissa itse haluaisimme vanhuuttamme viettää, millainen yksi tuntemamme vanhus meidän mielestämme on ja millainen hänen elämänsä on, millaiselta laitoksessa asuvien vanhusten elämänlaatu meistä näyttää, mitä vanhusten hyvä elämä meille on, miltä vanhukset meistä näyttävät ja mitä kuvat meille kertovat vanhusten asuinoloista sekä mitä vanhusten äänet meille kertovat. Opiskelijat oppivat puhumaan ja kuuntelemaan, lukemaan ja kirjoittamaan vanhuudesta, vanhuksista ja vanhustenhuollosta. Samalla äidinkielen ja vieraan kielen käsitteistö ja niiden vertailu opettivat, miten vanhuus, vanhukset ja vanhustenhuolto todellistuvat: miten ne ovat maailmassa ja erityisesti suomalaisessa, englantilaisessa ja amerikkalaisessa yhteiskunnassa ja kulttuurissa.

Elämismaailmamme on rakentunut yksilöllisellä ja ainutkertaisella tavalla oman elämänhistoriamme aikana. Koska valitsemme ja tulkitsemme, hyväksymme, hylkäämme ja muutamme merkitysrakenteitamme koko ajan, elämismaailmamme on jatkuvassa muutoksen tilassa eli opimme koko ajan. Jokainen siis oppii (myös vierasta kieltä) omalla tavallaan ja ihmisenä oleminen on jatkuvaa oppimista. (Lehtovaara 2001a, 161.) Koska olemme syntyneet jo olemassa olevaan maailmaan ja todellisuuteen, elämismaailmamme sisältää merkitysrakenteita, jotka ovat niin tuttuja ja itsestään selviä meille, ettemme edes huomaa niiden olemassaoloa emmekä kyseenalaista niitä. Oppiminen kuitenkin usein edellyttää näiden itsestäänselvyyksien tunnistamista, tutkimista ja muuttamista, tietoisuutemme rakentuneitten merkityskerrosten kuorimista.

Näin ymmärrettyinä myös vieraan kielen oppiminen rakentuu olemassa olevien merkitysrakenteitten ymmärtämiselle, uudelleen tulkitsemiselle sekä uusien merkitysrakenteitten koostamiselle tälle jo olemassa olevalle perustalle. (Jaatinen 2001a, 107; 2001b, 40–41.) Kielen oppiminen tarjoaa hyviä välineitä edellä mainitunlaiselle ajattelun avartamiselle. Vieraan kielen oppimisessa esimerkiksi myyttien, runojen ja metaforien tarkastelu on hyvä tapa nähdä elämää ja sen ilmiöitä uudella tavalla ja siten avartaa ajattelua. Esimerkiksi vanhuuteen ja vanhus-

ten elämään liitetään usein erilaisia myyttisiä käsityksiä, joita pidetään itsestäänselvyyksinä. Niitä tarkastelemalla ja niistä keskustelemalla voidaan oppia näkemään vanhuus ja vanhusten elämä uudella tavalla. Myös mikä tahansa keskustelu, jossa eri ihmisten erilaisille näkemyksille on tilaa, avartaa ajatteluamme. Tiimityöskentelyn tuloksena syntyneistä eri ryhmien erilaisista vanhainkotia koskevista tuotoksista erityisesti yksi (Leenan, Miljan ja MarjaLeenan) tarkasteluineen avarsi ajatteluamme pois tavanomaisista tavoistamme ajatella vanhusten asumista.

#### 6.4.4 Opettaminen

Kun oppiminen ymmärretään tutkimisena, jonka alkuun saattajana on opiskelutilanteeseen osallistuvien kokemus ja tuloksena heidän elämänsä maailmansa muuttuminen, opettaminen on ensisijaisesti oppimisen alkuun mahdollistamista, opiskelijoitten kanssa oppimisen äärellä olemista ja keskustelemista. Oppimisen puitteiden luomisen, erityisesti suunnittelun avulla, opettaja luo opiskelijoille mahdollisuudet itsensä ja maailman tutkimiseen. Suunnittelullaan opettaja toisaalta rajaa ja toisaalta luo mahdollisuuksia itsensä ja toisten oppimiselle (Jaatinen 1998, 53). Ihanteellisissa tilanteissa opettaminen on tulkitsevaa, reflektointia ja dialogista: kyselevää olemassaoloa maailmassa, opiskelijoitten kohtaamista, heidän kuuntelemistaan ja kunnioittamistaan persoonina, kokemusten jakamista heidän kanssaan ja auttamista heidän laajentaessaan kokemuksellista todellisuuttaan (Jaatinen & Koli 1994, 75–76; Lehtovaara J. 1994a, 29–30; 1994b, 231–233; 2001a, 167–170; 2001b, 136–137).

Tässä opetus suunniteltiin **aiheen** (vanhukset, vanhuus ja vanhustenhuolto), **toiminnan** (keskusteleminen, elämäntarinan kertominen, tiimityöskentely, videon ja radio-ohjelman kuunteleminen, kuvien tulkitseminen, sanomalehtitekstin tulkitseva lukeminen, myyteistä kommenttien kirjoittaminen) ja **kokemuksen** (opiskelijoitten elämästä ja oppimateriaaleista nouseva kokemuksellinen aineisto) avulla. Yhteisten ja pienryhmien keskustelujen pyrkimys oli rohkaista opiskelijoita kyseenalaistamaan ja tutkimaan itseään ja vanhuutta eri yhteiskunnissa ja kulttuureissa. Kokemusten kuuntelemisen ja sille pohjalle heidän kanssaan

opetuksen rakentamisen tarkoitus oli edistää opiskeluryhmän toimintaa kohti dialogisuutta ja tehdä opettajastakin ensisijaisesti oppija.

Autobiografiselle refleksiiviselle lähestymistavalle rakentuva vieraan kielen opettaminen, jäsentyy siten kokoavasti seuraavien päätelmien kokonaisuutena:

- Se on opettajan ja opiskelijoitten oppimista, kunkin maailmankuvan tutkimista ja rakentamista äidinkielen ja vieraan kielen kontekstissa. Ammatillisesti suuntautuneessa vieraan kielen opetuksessa maailmankuvaa rakennetaan erityisesti oman ammattialan oppimisen näkökulmista.
- Se on elämäkerrallista todellisuuden, ihmisten ja tilanteiden tulkitsemista, jossa rakennetaan toimintaa hankitun kokemuksellisen tiedon varassa ja siihen ensisijaisesti luottaen.
- Se on kokemuksesta kertomisen ja kuuntelemisen avulla, menettänyt, nykyistä ja tulevaa sisältöinä käyttäen, koko ihmisen kohtaamiseen pyrkivää toimintaa ja olemassaoloa.
- Se on koko ajan itseä ja itsen maailmasuhdetta havainnoivaa, arvioivaa ja muuttavaa toimintaa.
- Se on toisen oppimisen äärellä oloa ja siinä toisen auttamista ja tukemista.
- Se on jokaisen ihmisen ja jokaisen ryhmän kohdalla koko ajan uudelleen syntyvää ja luotavaa toimintaa ja olemassaoloa.

#### 6.4.5 Tieto ja tietäminen

Koska oppiminen käsitetään tässä tutkimuksessa yksilön elämismaailmassa olemassa olevien merkitysrakenteiden muuttumisena ja/tai uusien merkitysrakenteiden syntymisenä, opittavia asioita ei käsitellä abstraktissa ja tuntemattomassa, persoonattomassa ja ilman kontekstia olevassa ympäristössä. Niitä käsitellään ja niistä keskustellaan pysyen opiskelijoitten elämismaailmassa, heidän todellisuudessaan, jotta uusi opittu tieto, muuntuneet ja/tai täysin uudet merkitysrakenteet, tulisi-



vat osaksi opiskelijan todellisuutta. Tällöin tiedosta ja tietämisestä – esimerkiksi semanttisesta, syntaktisesta, fonologisesta ja pragmaattisesta vieraan kielen tiedosta – tulee henkilökohtaista ja kontekstuaalista.

*Vanhukset*-aihetta käsiteltäessä vieraan kielen opiskeltavat uudet käsitteet ja aiheen asiayhteyteen keskeisesti kuuluva rakenne the + adjektiivi (the elderly, the aged, jne.) sidottiin opiskelutilanteessa sisällöllisesti käsiteltävään aiheeseen ja aiheen sisällön avulla opiskelijoitten kokemusmaailmaan. Esimerkiksi vanhuskuvien tarkoitus oli luoda elämyksellisyttä ja matkailevan vanhuksen humoristisen kertomuksen huumoria ja iloa, jotka yhdistyisivät vieraan kielen käsitteistöön ja käyttöön. Amerikkalaisesta vanhainkodista luettavaa tekstiä ei pelkästään luettu sen sisältämän informaation vuoksi, vaan luettu kytkettiin omaan kokemukseen ja tiimityöskentelyssä itse tuotettuun tietoon, jolloin tekstissä esiintyvät asiat ja käsitteet saivat amerikkalaisen kontekstin lisäksi suomalaisen kontekstin ja henkilökohtaisen, jaetun kokemuksellisen sisällön.

Tietäminen opetustilanteissa perustuu parhaimmillaan opettajan ja opiskelijoitten mielen, kehon ja tilanteen kuuntelemiseen ja pedagogiseen toimintaan sen pohjalta. Tällainen koko ihmisen huomioon otettava tietäminen on luonteeltaan paitsi käsitteellistä myös hiljaista tietoa toisesta. Esimerkiksi opiskeluryhmän toiminta ja ilmapiiri sisältää usein paljonkin sellaista tietoa, jota on mahdotonta tyhjentävästi käsitteellistää. Yksi opiskelijoista kertoo opiskeluryhmän ilmapiirin kehitymisestä:

*Mutta mistähän se syntyy se opiskelijaryhmään se semmonen se... (naurua) Emmä tiä. Kai se oli se kauhee kaaos alkuun, (naurua) ku kaikki totes, että, et ei, apua. Ja sitte se, et aika pitkäänhän me kuitenkin oltiin sillä pienellä ryhmällä... niin... , että siitä niinku muodostu semmonen tukiryhmä. Joo. Toisaalta sitä on kauheen vaikee selittää, et mistä se tuli, mut se vaan niinku yhtäkkiä se oli siinä. (Piia)*

Hiljaista tietoa on opiskelijan tietoisuus opiskeluryhmässä olemisesta, hänen tunteistaan ja tuntemuksistaan ryhmässä. On selvää, että opiskelija tietää, että opiskeluryhmän ilmapiiri ja toiminta muuttuivat opiskelun aikana, mutta hän ei osaa kertoa sitä tyhjentävästi sanoin. (Sosi- ja terveysalan opiskelijoitten opintoihin kuuluu ryhmätyön opin-

toja. Tässä ei siten ole kysymys kykenemättömyydestä tehdä havaintoja tai kertoa ryhmää ja sen kehittymistä koskevista havainnoista.)

Koivusen (1997) mukaan myös kieli syntyy, kehittyy ja säilyy hiljaisen tiedon varassa. Ihmisen kokemukset suodattuvat yhteisen kielen kautta ja kieleen on kerrostunut aiempia merkityksiä ja käyttötapoja, jotka vaikuttavat sen käsitteiden käyttöön ja tulkintaan. Nämä käsitteet perustuvat hiljaiseen tietoon. Merkitykset nousevat syvältä kulttuurista ja traditioista. (Koivunen 1997, 80–81.) Erilaiset vanhuksiin viittaavat käsitteet, niiden vertailemisen (suomen kielen, englannin- ja amerikanenglannin välillä) ja niiden merkityksistä keskustelemisen tarkoitus oli opettaa ymmärtämään tätä merkitysten kerrostumista kielessä. Hiljainen tieto auttaa käsittelemään ja kehittämään koodattua käsitteiden avulla ilmaisunsa saavaa tietoa (Koivunen 1997, 81). Myyttien, runojen ja metaforien käsittelemisen tärkeys saa perusteluja siis myös tästä näkemyksestä. Elämyksellisenä aineistona ja sijoituessaan käsitteellisen ja hiljaisen tiedon rajamaille ne kuitenkin ennen kaikkea avaavat mahdollisuuksia “kokea enemmän” ja eri tavalla. Samalla ne laajentavat ja avartavat osallistujien ajattelua.

Vanhuutta, vanhuksia ja vanhustenhuoltoa koskeva tieto näyttäytyi opiskelijoille **faktatietoina** (Aamulehden tilastoluvut vanhusten määrästä, amerikkalainen sanomalehtiartikkeli vanhainkodista), **käsitteinä** (aihepiirisanasto), **kuvina** (Helsingin Sanomien kuvat vanhusten asumisesta ja kasvokuvat, video englantilaisesta vanhainkodista), **myyteinä** (gerontologian kirjasta poimitut myytit), **tarinoina** (BBC:n radio-ohjelma), **opiskelijoitten kokemuksina** (kokemukset vanhustyöstä, omasta tutusta vanhuksista kertominen) sekä **yhdessä tuotettuna uutena tietona** (vanhusten hyvä elämä, suunnitellut vanhainkodit).

Vanhuutta, vanhuksia ja vanhustenhuoltoa käsittelevällä opiskeluterällä tietoa haettiin ja käsiteltiin **keskustelemalla** (omista kokemuksista vanhusten kanssa, miten haluaisi viettää omaa vanhuuttaan, mitä vanhusten hyvä elämä on), **kuuntelemalla** (toisten kertomista tutusta vanhuksista, BBC:n radio-ohjelmaa), **tutkimalla** (tilastolukuja, vanhuksiin viittaavia käsitteitä), **katsomalla** (video englantilaisesta vanhainkodista), **kuvia tulkitsemalla** (vanhuksen erilaiset asumismuodot, vanhusten kasvokuvat), **työskentelemällä tiiminä** (vanhainkodin suunnit-

teleminen) ja **lukemalla** (ja vertaamalla tekstiä tiimityöskentelyn tuotokseen).

## 6.4.6 Mitä opiskelijat kertoivat opiskelusta

### Miltä aihe ja toiminta tuntuivat?

Oli ihanaa kertoa toisille ryhmäläisille omasta mummosta! Ja suunnitella ideaalia vanhainkotia! (Maria)

Itselle tutusta alueesta oli mukava jutella ja jakaa ajatuksia englanniksi-kin. Ryhmätyönä kehitimme aivan uudenlaisen vanhusten hoito/päivähoitopaikan. (Milja)

Väsytti tunnin alussa, mutta se katosi onneksi. Aiheena olivat vanhukset. Katsottiin sanastoa ja sitten videolta englantilaisista vanhuksista. Se oli mielenkiintoista. Mietittiin ryhmissä ideaalipalvelutaloa, mikä oli erittäin hyvä tehtävä – kuinka eri lailla kaikki näkivätkään vanhuuden ihanneseudun! Kuunneltiin nauhalta uskomattomasta maailmanmatkaajasta haastattelu – se oli innostava ja opettava juttu. (Katriina)

Englannin kurssin aiheet olivat juuri sellaiset, mitä me tällä hetkellä tarvitsemme englannin kielessä. Alakohtaista niin kuin pitääkin. Itselle mielenkiintoisimpia oli nuorisotyö- ja huumeaiheet. Vanhustyö ja terveydenhuolto ei hirveästi innostanut, koska olen tehnyt sitä työtä ja haluan opiskella jotakin muuta. (Tuomas)

Jälleen mukava ja ajatuksia herättävä tunti! (Kati)

Asuntoauto matkailukertomus oli mielenkiintoinen ja ymmärsin siitä mielestäni aika paljon. Sanoja tulee todella paljon uusia, mutta onneksi täydentävien kevätojaksolla käytiin näitä aiheita läpi. Ymmärrän opettajan puhetta hyvin, joka tuntuu ihanalta. Huomaa, että on oppinut... Pidin myös ryhmätyöstä, jossa jokainen sai viiden minuutin ajan kertoa tuntemastaan vanhuksesta. Yllättäen kaverit ymmärsivät minua ja pystyin kuvailemaan henkilöä mielestäni hyvin. (Leena)

## Millaisia kieleen ja ammatilliseen ajatteluun liittyviä tulkintoja nousi esille?

Vanhuus, vanhainkodit. Suomessa “vanhus” ja siihen liittyvät sanat ovat paljon yksinkertaisempia kuin englannin kielessä (“an elderly person”). (Maria)

Kuunneltiin nauhalta uskomattomasta maailmanmatkaajasta haastattelu – se oli innostava ja opettava juttu. Rouvan puhe oli kovin brittiläistä! (Katriina)

Video englantilaisista vanhuksista oli helposti ymmärrettävää kieltä, mutta sisällöltään tuntui jotenkin epätodelliselta. Siitä taisi puuttua kaikki se valkoinen väri ja steriiliympäristö, joka on itselleni tuttua vanhustenhuollosta... Ehkäpä juuri siksi vanhukset olivat niin hymyileväisiä... (Milja)

Mietittiin ryhmässä ideaalipalvelutaloa, mikä oli erittäin hyvä tehtävä - kuinka eri lailla kaikki näkivätkään vanhuuden ihanneseudun! Kuunneltiin nauhalta uskomattomasta maailmanmatkaajasta haastattelu – se oli innostava ja opettava juttu. (Katriina)

Jälleen mukava ja ajatuksia herättävä tunti! Kuvat ikäihmisistä olivat paljon puhuvia ja laittoivat miettimään, kuka määrittelee, millainen on hyvä koti ikäihmiselle. (Kati)

## 6.5 Autobiografinen refleksiivinen vieraan kielen opetus opiskelijoitten kokemana

### 6.5.1 Tutkimuskysymykset ja lukutavat

Opetustyössä arviointi on tiedonhankintaa itsestä ja toisesta sekä itsen ja toisen oppimisesta. Arvioinnin tarkoituksena on kehittää oppimistoimintaa erilaisin toimenpitein tavoitteena olevan oppimisen kannalta mahdollisimman edulliseksi. Arviointi on ensisijaisesti merkitysten muodostamista ja muodostumista. Merkitykset eivät muodostu tyhjästä, vaan osaksi jo olemassa olevaa yksilöllistä merkityssuhteiden ver-

kostoa, jolloin ihmisen tieto toisesta ja tuon toisen tieto itsestään ovat aina erilaisia. Toista ja toisen oppimista koskevan arvioinnin jatkuva haaste on lähentää omaa tietoa toisesta paremmin vastaamaan hänen tietoa itsestään. Arviointi näin ymmärrettynä on jatkuvaa opettajan ja opiskelijoiden yhteistä työskentelyä, yhdessä oppimista. (Jaatinen 1994, 192; 1996, 24–25; Kukkonen 1996, 69–78.)

Opintojakson edetessä niin opettajan kuin opiskelijoittenkin tieto ryhmästä ja tieto yksittäisistä opiskelijoista lisääntyy ja opettaja lisää sitä tietoisesti, kuten tässäkin tutkimuksessa kuvatulla tavalla, erilaisten kirjallisten ja suullisten kyselyjen avulla. Tässä puheena olevan opintojakson aikana teettämieni kirjallisten kyselyjen tarkoituksena oli arvioida ja lisätä sekä omaa että opiskelijoitten ymmärtämystä siitä, miten opiskelijat kokivat itsensä, opiskelunsa ja oppimisympäristönsä vieraan kielen opintojaksolla, jossa pyrittiin toteuttamaan ja kehittämään autobiografista refleksiivistä lähestymistapaa. Tämänlaatuinen jatkuva itsearviointi, itsereflektio, on myös olennainen osa salkkuarviointia, jossa keskeisimpiä tavoitteita ovat paitsi opiskelijan oman kielitaidon itsearviointi, myös opiskelijan lisääntyvä tietous itsestään oppijana sekä itseohjautuvuus laajemminkin elämässään (ks. Kohonen 1998a; 2000; 2001b; 2002). Tietoa opiskelijoitten kokemuksista keräsin paitsi havainnoimalla myös opintojakson aikana antamieni tehtävien avulla kolmessa eri vaiheessa:

### 1) Alkukysely

Kuvaile itseäsi kielenoppijana. Mieti koko opiskeluhistoriaasi ja kuvaile kokemuksiasi. Kerro tätä opintojaksoa koskevista toiveistasi ja odotuksistasi. (Liite 3.)

### 2) Puolivälisarviointi

Kommentoi merkittyjä kohtia omista kokemuksistasi, toiveistasi ja tavoitteistasi. Mitä nyt ajattelet ja toivot? (Liite 4.)

### 3) Itsearviointi – kokemusten kirjaaminen

Kirjoita kokemuksistasi joko erikseen jokaisen opiskelukerran jälkeen opintojakson aikana tai vasta opintojakson lopussa.

Luin opiskelijoitten kirjoittamat tekstit useaan kertaan välittömästi saatua ni, vertasin saamaani tietoa omiin päiväkirjamerkintöihini ja kokemuksiini ja hyödynsin alkukyselystä ja puolivälisarvioinnista saamaani tietoa opintojakson käytänteitä miettiessäni ja suunnitellessani. Opintojakson lopussa kirjoitin kaikki kunkin opiskelijan kirjoittamat aineistot ajallisesti peräkkäin pitäen jokaisen opiskelijan aineiston erillään muista. Kokemusten tutkimisessa noudatin Varton (1992a) esittämiä hermeneutiikan mukaisia lukutavan ohjeita ja ymmärtämisen periaatteita, jotka ovat tutkimukseni metodologisia sitoumuksia kuvaavassa luvussa neljä (s. 66).

Hermeneutiikan mukaisen lukutavan ohjeita ja ymmärtämisen periaatteita noudattaen on mahdollista erottaa erilaiset lukutavat toisistaan, oman ja toisten, ja siten päästä lähemmäksi myös muiden, tässä vieraan kielen opiskelijoitten, lukutapoja. Koska tutkimuksen kohteena ovat opiskelijoitten oppimista ja opettamista koskevat kokemukset ja merkitykset sellaisina, kuin ne ilmenevät kunkin opetustilanteeseen osallistuvan ihmisen tajunnassa, kysymys on kokemusta koskevasta tutkimuksesta, jossa menetelmänä käytetään tulkintaa. Tulkinta merkitsee siis tässä toisen kirjallisessa kerronnassaan välittämän kokemuksen, hänen meidän molempien kokemalle maailmalle antamiensa merkitysten tarkastelua omien kokemusteni, omien merkitysteni viitekehityksessä. Pyrin kuitenkin pitämään kummankin merkitykset sillä tavoin kiinni omissa yhteyksissään, että voin tarkastella meidän merkitystemme suhdetta. Jos oman ja toisen eli tässä tutkittavan tematisointitapojen ero hämärtyy, on vaarana, että korvaan toisen merkitykset omillani, jolloin tulkintani raportoi jotakin kuvittelemaani. Päästäkseni mahdollisimman kohdallisiin tulkintoihin tein tulkintani vertaamalla tutkittavaa aineistoa opintojakson edetessä muodostuneisiin lähtöoletuksiini perustuviin ennalta asetettuihin kysymyksiin tarkoituksena etsittävien laatuojen löytäminen ja tutkittavan kohteen, opiskelijoitten kokemusten, parempi ymmärtäminen.

Tulkittavaa aineistoa lähestyin neljän kysymyksen avaamasta näkökulmasta. Kysymykset kuvastavat neljää lukutapaani.

- 1) Muuttuivatko opiskelijan käsitykset itsestään kielenoppijana ja vastasiko opiskelu opiskelijan toiveita ja odotuksia?

- 2) Mistä näkökulmista opiskelija arvioi vieraan kielen oppimistaan ja opetusta?
- 3) Millaisia tuntemuksia opiskelija koki opintojaksolla?
- 4) Millaisia olivat opiskelijan kokemukset hänen vieraan kielen opiskelustaan opintojakson kuluessa tai päättyessä?

1) Ensimmäiseksi lukutavaksi valitsin muutoksen kuvaamisen. Kokosin opiskelijoille tekemästani alkukyselystä kaikki heidän kielten oppimista koskevia kokemuksiaan kuvailevat lauseet, tulkitsin ja kirjoitin ne yksikön kolmannen persoonan muotoon, jolla halusin konkreettisesti erottaa ne minun tulkinnoikseni. Sen jälkeen tein samoin opiskelijoitten puoliväliarvioinneille, joissa olin tehtävän annossa kohdentanut osittain jokaiselle henkilökohtaisesti kommentoitavaksi kohtia, joista he olivat kirjoittaneet alkukyselyssä. Tällä varmistin sen, että näkisin, oliko muuttumista tapahtunut niissä asioissa, joita opiskelija oli esimerkiksi toivonut, jännittänyt, pelännyt tai odottanut. Kuvaukseen sisällytin myös muita mahdollisia opiskelijoitten arvioinneissaan esille ottamia asioita. Tämän osion tein opintojakson aikana sen puolesta välissä.

2) Toiseksi lukutavaksi valitsin sen tutkimisen, mistä näkökulmista opiskelijat arvioivat opintojaksoa jakson päätyttyä palautetuissa kirjallisissa itsearvioinneissaan. Teksteistä tutkin sitä, mitä opiskelijat olivat ottaneet arvioinnin kohteiksi opintojaksolla tai opintojaksosta. Tämän katson kuvaavan sitä, miten he käsittivät ja käsitteellistivät vieraan kielen opiskelun tällä opintojaksolla. Valitut näkökulmat, kun niitä vertaillaan opiskelijoitten opintojakson alussa kirjoittamiin kokemuksiin ja toiveisiin, kuvaavat myös jossain määrin sitä, miten opiskelijoitten vieraan kielen oppimista ja opettamista koskeva ajattelu on muuttunut jakson aikana. Näiden näkökulmien sisältöjen kuvailu on neljäs alla mainittu lukutapa.

3) Kolmanneksi lukutavaksi valitsin adjektiivien tarkastelun. Adjektiivien, laatua ilmaisevien sanojen, avulla pyrin tulkitsemaan sitä, mitä opiskelijat tunsivat opintojaksolla: Millaisia tuntemuksia heillä oli opintojaksosta yleensä, omasta oppimisestaan, opiskeluryhmästään, jaksolla käsitellyistä aiheista ja työskentelystä sekä ilmapiiristä ja tunnelmistä. Otin mukaan adjektiivien lisäksi myös muutamia laatua ilmaisevia

sanoja, jotka eivät kieliopillisesti ole adjektiiveja. Yksittäiset sanat ovat aina palautettavissa sisällölliseen kontekstiin, jolloin voidaan tarkistaa, mihin asiayhteyteen tunne tai tuntemus itsearvioinnissa kuuluu. Kerronnassa käytettyjen adjektiivien laatua voidaan pitää hyvänä indikaattorina kertojan kokemusten laadusta.

4) Neljänneksi lukutavaksi valitsin opiskelijoitten koko opintojakson oppimista ja opettamista koskevien kokemusten sisältöjen kuvaamisen. Kokosin opiskelijoitten kokemuksiin kuvailevat lauseet ja kirjoitin ne tulkintatekstiksi. Säilytin kerronnan sisällöt sanavalintoineen mahdollisimman täydellisinä, jolloin kunkin opiskelijan kerronnan erilaisuus ja eripituisuus jäi tulkittunakin mahdollisimman täydellisenä näkyviin. Taulukoin arvioinnin sisällöt teemoittain ja opiskelijakohtaisesti saadakseni laajemman käsityksen siitä, mitä sisältöjä ja missä suhteessa arviointi kattoi myös koko ryhmän tasolla (taulukko, s. 208).

## 6.5.2 Opiskelijoitten oppimispolut

Tulkintatekstit olen järjestänyt peräkkäin siten, että ensimmäiset viisi opiskelijaa ovat ammatilliselta toiselta asteelta ammattikorkeakouluun siirtyneitä opiskelijoita, jotka ovat tulleet täydentävien opintojen kautta ja joiden kielitaidon taso oli opintojen alussa huomattavasti ylioppilaspohjaisia opiskelijoita heikompi. Toisen ryhmän muodostavat seitsemän ylioppilaspohjaista opiskelijaa.

Esitän aluksi yhden tapauksen (Kati) tulkinnan kokonaisuudessaan yksityiskohtineen esimerkkinä tulkintaprosessista eri vaiheineen. Kaikki muutkin tapaukset olen prosessoinut samalla tavoin, mutta raportoin niistä vain pääkohdat.

### Katin kokemukset ja toiveet opintojakson alussa

*Minulla ei ole "kielikorvaa", joten kielten opiskelu on aina ollut melko rankkaa. Uskallusta puhumiseen olen saanut reissuilla, kun olen huomannut, että tulen ymmärretyksi. Välillä minusta tuntuu, etten ikinä opi (esim. lähtötasotäydentävissä), mutta motivaation olen saanut säilytettyä. Yritän parhaani!*



*Toivoisin oppivani edes englannin kielen niin hyvin kuin mahdollista.*

*Harjoitusta tarvitsen kovasti! Niin kirjallista kuin suullista. Tuli mieleeni, että miten on hyödynnetty koulussamme toimiva englanninkielisen opiskeluluokan oppilaat. Olisiko mahdollista, että he joskus kertoisivat meille esim. kotimaastaan?*

*Minua on yllättänyt kielten opiskelun vaativuus, vaikka kuulin siitä etukäteen. Tähän mennessä englannin kielen opiskelu on työllistänyt minua eniten.*

## Tulkinta

Katista on vaikea oppia kieliä ja kielten opiskelu vaatii häneltä paljon työtä. Hän kokee saaneensa uskallusta puhumiseen aidoissa kielenkäyttötilanteissa. Hän on motivoitunut opiskelemaan englantia.

Kati toivoo aitoja kielenkäyttötilanteita.

## Katin kokemukset oppijakson puolella välissä

*Kurssi on ollut mukava. Aihealueet kiinnostavia. Motivaatio on säilynyt koko ajan! Nyt olotila on kääntynyt niin, että ymmärrän paremmin, mutta puhuminen tuntuu "hitaammalta". Varmaan ymmärtämisessä olen edistynyt? On ollut hyviä harjoituksia! Kai-pa tässä edistyn pienin askelin. Harjoitusta tarvitsen edelleen roppa kaupalla! Kurssi on yllättänyt positiivisuudella ja monipuolisuudella. Lisäksi on ollut mukava tutustua uusiin ihmisiin!*

## Tulkinta

Katin mielestä kurssi on ollut mukava. Aihealueet ovat olleet kiinnostavia ja harjoitukset hyviä. Kurssi on yllättänyt hänet positiivisuudella ja monipuolisuudella. Hänen motivaationsa on säilynyt koko ajan. Hän on edistynyt ymmärtämistaidoissa ja hänestä on ollut mukava tutustua uusiin ihmisiin.

## Katin jakson päätyttyä palauttama itsearviointi

*1/maanantai 17.4*

*Ensimmäinen englannin tunti lähtötasokokeen jälkeen. Yllätyin, kun olin niin hyvin päässyt läpi kokeesta, mutta kyllä töitä teinkin. Uusi englannin ryhmä tuntui mukavalta ja opiskeluisällöt hyviltä ja kiinnostavilta. Töitä varmasti saan kovasti tehdä, jotta pysyn kärryillä.*

*2/perjantai 28.4*

*Jouduin olemaan tämän tunnin poissa, koska olin flunssakuumeessa. Saara toimitti minulle monisteet ja kertoi, mitä tunnilla oli tehty.*

*3/perjantai 5.5*

*Tunnin teema ‘Huumeet ja päihtee’ oli raskas aihe, mutta arkipäivää Suomessakin. “Aliaspele” tunnin alussa oli hauska ja hyödyllinen. Jälleen huomasin sen, kuinka paljon Riitta on nähnyt vaivaa tuntien valmisteluun ja kuinka eläväksi hän tunnit luo. Tunneilla ei ainoastaan opi englantia, vaan siellä myös “herätelään” ajatuksia erilaisista sosiaalisista tilanteista. Lopputunnin “lukemis–vastaus”-tehtävä oli vaikea ja jäi kyllä minulla kotiläkyksi.*

*4/maanantai 8.5*

*Ihania nämä suomalaisuus asiat. Hyvä sanasto yhteenveto suomalaisista asioista! Sosiaalipalvelujen ja -avustusten läpikäynti elävöityi tapauskertomusten avulla! Meillä on kyllä hyvä englannin ryhmä!*

*5/perjantai 12.5*

*“Sanojen selittämispeli” on hyvä, jotta voi kerrata, mitä on mieleen jäänyt edelliseltä kerralta. Videokuvaus amerikkalaisista nuorista oli myös opettava monessakin mielessä. Ihmeellisesti sitä jonkin käsityksen saa, vaikka ei joka sanaa ymmärräkään. Tunnin lopussa minulle tuli jälleen sellainen olo, että harmi, etten ole käynyt lukiota. Englannin kieli sujui varmaan paremmin. Viimeinen tekstin kääntämistehtävä tuntui hankalalta tai olisin tarvinnut lisää aikaa sen tekemiseen.*

6/maanantai 15.5

*Tulipas uusia vaikeita sanoja opeteltavaksi! Leppoisa tunti muuten ja hyviä harjoituksia. Oli hauskaa keksiä tarinoita (esim. potilas). Tunnit kuluivat nopeasti.*

*Huomasin, että motivaationi englannin kielen oppimiseen vain kasvaa!*

7/perjantai 19.5

*Jälleen mukava ja ajatuksia herättävä tunti! Kuvat ikäihmisistä olivat paljon puhuvia ja laittoivat miettimään, kuka määrittelee, millainen on hyvä koti ikäihmiselle.*

*Keskusteluista sain selvää, mutta olen huomannut, että sanasto-tietoutta minulla on myös aivan liian vähän.*

8/maanantai 22.5

*Ansioluettelon tekeminen oli mielenkiintoista ja hyödyllistä. Mukava tunti.*

9/perjantai 26.5

*Päättelemällä ymmärsin paremmin, kun oli tuttua asiaa vammaisuudesta.*

*Kyllä tämä englannin opiskelu on minulle työlästä. Tuntuu, etten muihin aineisiin pysty/ennätä paneutumaan. Itsetunto on kyllä välillä hukassa. Kotitehtävät esim. tekstien kääntäminen tuottivat todella vaikeuksia. En olisi yksin selvinnyt. Onneksi siskoni auttoivat. Välillä tuntuu, että onko minulla joku lukihäiriö, kun en meinaa ymmärtää.*

*Englannin tuntien sisällöt ovat olleet todella mielenkiintoisia ja opetusmenetelmät virkistävän erilaisia! Opettaja on huolellisesti valmistautunut tunteihin. On ollut mielenkiintoista odottaa, miten tuntien aiheet käsitellään. Kielen vaatimustaso minua pelottaa. Selviydyinkö tästä?*

*Kiitoksia mukavasta kurssista!*

## Arvioinnin näkökulmat

**Ryhmä:** tuntui heti ensimmäisellä kerralla mukavalta, ryhmä oli hyvä.

**Aiheet/sisällöt:** kokonaisuutena tuntuivat hyviltä ja kiinnostavilta, 'huumeet ja päihteen' oli raskas aihe, mutta arkipäivää Suomessakin, suomalaisuus asiat olivat ihania, englannin tuntien sisällöt olivat mielenkiintoisia

**Työskentelymuodot, materiaalit:** aliaspeli oli hauska ja hyödyllinen, huumekeskuksen toimintaa esittelevän tekstin lukemisvastaus-tehtävä oli vaikea, sanasto yhteenveto suomalaisista asioista oli hyvä, sosiaalipalvelujen ja -avustusten läpikäynti elävöityi tapauskertomusten avulla, sanojen selittämispeli oli hyvä, video amerikkalaisista nuorista oli opettava monessa mielessä, terveysalan sanat olivat vaikeita, terveysalan dramatisoinnit olivat hyviä harjoituksia, kuvat ikäihmisistä olivat paljon puhuvia ja laittoivat miettimään, kuka määrittelee, millainen on hyvä koti ikäihmiselle, ansioluettelon tekeminen oli mielenkiintoista ja hyödyllistä, opetusmenetelmät olivat virkistävän erilaisia. **Opettaja:** oli nähnyt vaivaa tuntien valmisteluun ja loi tunnit eläväksi, tunneilla oppi englantia, ja siellä myös heräteltiin ajatuksia erilaisista sosiaalisista tilanteista, opettaja oli huolellisesti valmistautunut tunteihin, oli mielenkiintoista odottaa, miten tuntien aiheet käsiteltäisiin.

**Oma oppiminen:** englannin opiskelu vaati kovasti töitä, syrjäytymistä koskevan tekstin kääntämistehtävä tuntui hankalalta, vanhuus -aiheisen kerran keskusteluista sai selvää, mutta huomasi, että sanastotietoutta oli liian vähän, päättelemällä ymmärsi paremmin, kun oli tuttua asiaa vammaisuudesta, itsetunto oli välillä hukassa, opiskelu oli työlästä ja vei paljon aikaa.

**Itsenäiset tehtävät:** itsenäisenä työskentelynä tehtävät tekstit tuntuivat todella vaikeilta, tarvitsi ja sai apua sisareltaan.

**Motivoituneisuus:** motivaatio englannin kielen oppimiseen kasvoi.

**Tunnelma, ilmapiiri:** terveydenhuoltoa käsittelevä kerta tuntui leppoisalta ja oli hauskaa keksiä tarinoita, vanhuus -aiheinen kerta mukava ja ajatuksia herättävä. Koulutus- ja työnhakuaiheinen kerta mukava.

**Kursi kokonaisuutena:** mukava.

## Käsitykset vieraan kielen oppimisesta ja opettamisesta: ydinkäsitteet

ryhmä – aiheet/sisällöt – työskentelymuodot, materiaalit – opettaja – oma oppiminen – itsenäiset tehtävät – motivoituneisuus – tunnelma, ilmapiiri – kurssi kokonaisuutena

## Adjektiivit opintojakson päätyttyä palautetussa itsearvioinnissa

1/maanantai 17.4

Ensimmäinen englannin tunti lähtötasokokeen jälkeen. Yllätyin, kun olin niin hyvin päässyt läpi kokeesta, mutta kyllä töitä teinkin. Uusi englannin ryhmä tuntui **mukavalta** ja opiskeluisällöt **hyviltä** ja **kiinnostavilta**. Töitä varmasti saan kovasti tehdä, jotta pysyn kärryllä.

2/perjantai 28.4

Jouduin olemaan tämän tunnin poissa, koska olin flunssakuumeessa. SV toimitti minulle monisteet ja kertoi, mitä tunnilla oli tehty.

3/perjantai 5.5

Tunnin teema 'Huumeet ja päihtee' oli **raskas** aihe, mutta arkipäivää Suomessakin. "Aliaspele" tunnin alussa oli **hauska ja hyödyllinen**. Jälleen huomasin sen, kuinka paljon Riitta on nähnyt vaivaa tuntien valmisteluun ja kuinka **eläväksi** hän tunnit luo. Tunneilla ei ainoastaan opi englantia, vaan siellä myös "herätellään" ajatuksia erilaisista sosiaalisista tilanteista. Lopputunnin "lukemis-vastaus" tehtävä oli **vaikea** ja jäi kyllä minulla kotiläksyksi.

4/maanantai 8.5

**Ihania** nämä suomalaisuus asiat. **Hyvä** sanasto yhteenvedo suomalaisista asioista! Sosiaalipalvelujen ja -avustusten läpikäynti elävöityi tapauskertomusten avulla! Meillä on kyllä **hyvä** englannin ryhmä!

5/perjantai 12.5

“Sanojen selittämispeli” on **hyvä**, jotta voi kerrata, mitä on mieleen jäänyt edelliseltä kerralta. Videokuvaus amerikkalaisista nuorista oli myös **opettava** monessakin mielessä. Ihmeellisesti sitä jonkin käsityksen saa, vaikka ei joka sanaa ymmärräkään. Tunnin lopussa minulle tuli jälleen sellainen olo, että harmi, etten ole käynyt lukiota. Englannin kieli sujui varmaan paremmin. Viimeinen tekstin kääntämistehtävä tuntui **hankalalta** tai olisin tarvinnut lisää aikaa sen tekemiseen.

6/maanantai 15.5

Tulipas uusia **vaikeita** sanoja opeteltavaksi! **Leppoisa** tunti muuten ja **hyviä** harjoituksia. Oli **hauskaa** keksiä tarinoita (esim. potilas). Tunnit kuluivat nopeasti. Huomasin, että motivaationi englannin kielen oppimiseen vain kasvaa!

7/perjantai 19.5

Jälleen **mukava ja ajatuksia herättävä** tunti! Kuvat ikäihmisistä olivat **paljon puhuvia** ja laittoivat miettimään, kuka määrittelee, millainen on hyvä koti ikäihmiselle. Keskusteluista sain selvää, mutta olen huomannut, että sanastotietoutta minulla on myös aivan liian vähän.

8/maanantai 22.5

Ansioluettelon tekeminen oli mielenkiintoista ja hyödyllistä. **Mukava** tunti.

9/perjantai 26.5

Päättelemällä ymmärsin paremmin, kun oli tuttua asiaa vammaisuudesta. Kyllä tämä englannin opiskelu on minulle **työlästä**. Tuntuu, etten muihin aineisiin pysty/ennätä paneutumaan. Itsetunto on kyllä välillä hukassa. Kotitehtävät esim. tekstien kääntäminen tuottivat todella vaikeuksia. En olisi yksin selvinnyt. Onneksi siskoni auttoivat. Välillä tuntuu, että onko minulla joku lukihäiriö, kun en meinaa ymmärtää. Englannin tuntien sisällöt ovat olleet **todella mielenkiintoisia** ja opetusmenetelmät **viriköivän erilaisia**. Opettaja on huolellisesti valmistautunut tunteihin. On ollut **mielenkiintoista** odottaa, miten tuntien

aiheet käsitellään. Kielen vaatimustaso minua pelottaa. Selviydynkö tästä?

Kiitoksia mukavasta kurssista!

## Oppijaksoa koskevat tuntemukset

– mukava – hyviltä ja kiinnostavilta – raskas – hauska ja hyödyllinen – eläväksi – vaikea – hyvä – hyvä – hyvä – opettava – hankalalta – vaikeita – leppoisa – hyviä – hauskaa – mukava ja ajatuksia herättävä – paljon puhuvia – mielenkiintoista ja hyödyllistä – mukava – työlästä – todella mielenkiintoisia – virkistävän erilaisia – mielenkiintoista – mukavasta

## Jakson lopussa palautetun itsearvioinnin sisällöt

Katin mielestä englannin opiskelu vaatii häneltä kovasti töitä ja välillä itsetunto oli hukassa. Opintojakson vaatimustaso pelotti häntä. Muutamat tekstit opintojaksolla, esimerkiksi itsenäisten tehtävien tekstit, tuntuivat erityisen vaativilta. Luetun ymmärtäminen kuitenkin helpottui silloin, kun hän tunsii asian ennestään. Hän ymmärtää puhuttua kieltä, mutta sanastotietoutta hänellä on mielestään liian vähän. Työskentelymuodot olivat hänestä virkistävän erilaisia. Aliastyyppinen sanojen selittäminen ja päättelyminen oli hauskaa, hyödyllistä ja hyvää. Huumekeskuksen toimintaa esittelevän tekstin lukemis-vastaus-tehtävä oli vaikea, samoin terveystieteen sanasto. Sanastoyhteenveto suomalaisista asioista oli hyvä. Sosiaalipalvelujen ja -avustusten läpikäynti elävöityi tapauskertomusten avulla, video amerikkalaisista nuorista oli myös opettava ja terveystieteen dramatisoinnit hyviä harjoituksia. Kuvat ikäihmisistä olivat paljon puhuvia ja saivat hänet miettimään, kuka määrittelee, millainen on hyvä koti ikäihmiselle. Ansioluettelon tekeminen oli mielenkiintoista ja hyödyllistä. Aiheet kokonaisuutena tuntuivat hyviltä ja kiinnostavilta ja tuntien sisällöt olivat todella mielenkiintoisia. Ryhmä tuntui hänestä heti alussa mukavalta ja myöhemmin kurssilla hän arvioi ryhmää hyväksi. Tunnelmaa ja ilmapii-riä eri kerroilla Kati kuvasi esimerkiksi sanoilla leppoisa, tunnit kuluivat nopeasti, oli hauskaa, mukava ja ajatuksia herättävä.

Opintojakson kuluessa hänen motivaationsa englannin kielen oppimiseen kasvoi. Opettaja oli huolellisesti valmistautunut tunteihin ja tehnyt ne eläviksi. Tunteilla oppi englantia ja siellä myös heräteltiin ajatuksia erilaisista sosiaalisista tilanteista. Hänestä oli mielenkiintoista odottaa, miten tuntien aiheet käsiteltäisiin. Kurssin kokonaisuutena hän koki mukavaksi.

### **Piia (Piian arviointia opintojaksosta myös luvussa 7)**

Kokemukset ja toiveet opintojakson alussa	<p>Piia jännittää esiintymistä ja kielen opiskeluun on liittynyt ahdistusta. Ahdistus on vähentynyt amk-kieliopinnot edellisillä kursseilla.</p> <p>Piia toivoo positiivisten kokemusten jatkumista. Hän toivoo varmuutta puhumiseen. Hän toivoo ammattisanaston opiskelua.</p>
Kokemukset opintojakson puolessa välissä	<p>Piian mielestä kurssi kokonaisuutena on ollut positiivinen kokemus. Puhumista koskeva varmuus ja itseluottamus on lisääntynyt ja vastenmielisyyttä englantia kohtaan on kadonnut. Tunnit ovat olleet monipuolisia ja menevät nopeasti. Opiskeluryhmä on hyvä ja hän on voinut luottaa siihen. Ammattisanastoa on ollut paljon ja tekstit ovat tuntuneet melko vaikeita. Etenemistahti on ollut hänelle nopea. Tunti jännittää häntä.</p>
Ydinkäsitteet	<p>oma kehittyminen ja tuntemukset – tuntien kulku – tehtävien määrä ja työskentelymuodot – kielen oppiminen – opiskelutavan sopivuus itselle – ryhmän merkitys omalle oppimiselle – ryhmän tasoerot ja opetus – kielen käyttäminen luokan ulkopuolella työharjoittelussa</p>
Opintojaksoa koskevat tuntemukset	<p>vaihtelevia – antoisaa – hyvä – hyvä – hyvä – vaikeaa – ei negatiivinen</p>



Jakson lopussa palautetun itsearviointin sisällöt

Piia koki oppineensa paljon, rohkeus käyttää kieltä ja varmuus saada itsensä ymmärretyksi lisääntyi, sanavarasto karttui, jännittäminen väheni ja hänen itse-tuntonsa parani. Tunnit kuluivat nopeasti. Englanti oli hänelle edelleen vaikeaa, mutta hänellä ei ollut enää negatiivista tunnetta sitä kohtaan. Tätä hän piti hyvin tärkeänä. Työskentelymuodot olivat hänelle sopivia, mutta itsenäisiä tehtäviä oli liian paljon. Kielen käyttäminen työharjoittelussa oli hänelle tärkeä kokemus. Ryhmän merkitys hänen oppimiselleen oli erittäin tärkeä.

## Tuomas

Kokemukset ja toiveet opintojakson alussa

Tuomas oppii kieltä parhaiten puhumalla ja sanoja lukemalla tekstejä.

Tuomas toivoo keskustelua.

Kokemukset opintojakson puolessa välissä

Tuomas on oppinut jonkun verran paremmin puhumaan. Hän on oppinut melko hyvin alakohtaista sanastoa. Hänelle tekstejä on ollut melko sopivasti ja ne ovat olleet tarpeeksi haastavia. Keskustelut parin kanssa hän on kokenut hyviksi.

Ydinkäsitteet

aiheet/sisällöt – tuntien kulku ja työskentelytapa – kielen oppiminen

Opintojaksoa koskevat tuntemukset

alakohtaista – itselle mielenkiintoisimpia – ei minulle sopiva – melko hyvä

Jakson lopussa palautetun itsearviointin sisällöt

Tuomas koki oppineensa englantia melko hyvin, mutta parantamisen varaa jäi paljon. Koska aiheet olivat alakohtaisia, hän koki ne tarpeellisiksi. Työskentelymuotojen järjestyksen oppitunneilla hän olisi halunnut olevan toisin.

## Leena (Leenan arviointia opintojaksosta myös luvussa 7)

Kokemukset ja toiveet  
opintojakson alussa

Leenan kielen oppimiseen liittyvät itsetunto ja motivaatio olivat olleet huonoja. Kielen oppimiseen liittyvät itsetunto ja motivaatio ovat parantuneet amk-kieliopintojen edellisten kurssien aikana.

Leena toivoo opettajalta selkeitä ohjeita ja sanakokeita. Hän haluaa suorittaa tentin useampina osina. Hän toivoo kiinnostavia tekstejä ammattialastaan.

Kokemukset opintojakson  
puolella välissä

Leenan itsetunto ja motivaatio ovat hyviä. Hän käyttää paljon aikaa sanojen opiskeluun. Hänestä opiskelu on mukavaa ja hän viihtyy ryhmässä. Hän kokee aiheet kiinnostaviksi, mutta lähestyvä tentti pelottaa häntä. Hän ymmärtää mielestään kieltä hyvin, mutta puhuminen on vaikeampaa.

Ydinkäsitteet

tuntien kulku – aiheet/sisällöt – työskentelymuodot, materiaalit – ryhmän tasoerot ja opetus – oma oppiminen

Opintojaksoa koskevat  
tuntemukset

mielenkiintoiseksi – vaikeaa – kiva – erittäin mielenkiintoinen – aika vaikealta – erittäin mielenkiintoinen – ihana – kiva – todella mielenkiintoinen – kiva – opettavainen – kivan tuntuinen – kiva – mielenkiintoinen – aika vaativia – aivan kivalta – tarpeellista – yllättävän kiva – mielenkiintoinen – haastava ja opettavainen – mielenkiintoista – todella kiinnostava – liian vaikea

Jakson lopussa palautetun  
itsearviointin sisällöt

Leenasta puhuminen ryhmän jäsenten kanssa oli vaikeaa erityisesti opintojakson alussa. Mutta jo jakson puolivälissä suullisissa pari- ja pienryhmätyöskentelyssä hän

sai onnistumisen kokemuksia, kun huomasi, että toiset ymmärsivät häntä. Ryhmätyön tulosten esittämisen suullisesti koko ryhmälle hän koki vaikeana. Hän olisi tarvinnut enemmän aikaa sen valmistelemiseen. Koko kurssin ajan hän kuvaili sitä, miten hän ymmärsi englantia: tekstejä, videoita, äänitteitä, toisia ja opettajan puhetta. Näistä hän iloitsi ja huomasi oppineensa. Sanoja hänen mielestään tuli paljon, mutta hän piti sanojen opiskelusta. Hän koki usein tarvitsevansa enemmän aikaa eri tehtäviin, kuin oli käytettävissä tuntien aikana ja opiskeli paljon kotona. Hän oli innostunut opiskelusta ja piti erilaisista työskentelytavoista: parityöskentelystä, aliastyyppisistä puheharjoituksista, dramatisoinneista. Rentoutustuokio oli hänestä yllättävän mukava ja hän haluaisi kokeilla itse sitä työelämässä. Tiimityö, jossa suunniteltiin vanhusten ihanneasumismuotoja, tuntui haastavalta ja opettavaiselta tehtävältä. Hän piti myös ryhmätyöstä, jossa jokainen kertoi tuntemastaan vanhuksesta, ja tehtävä, jossa parityöskentelynä suunniteltiin kuntoutusta iäkkäälle henkilölle oli hänestä todella kiinnostava. Aukko-tehtävästä hän ei pitänyt ja koki sen erittäin vaikeaksi. Itsenäiset työt, erityisesti tekstien lukemisen, hän koki vaativiksi. Käsiteltyjä oman alan aiheita hän kuvaili koko opintojakson ajan mielenkiintoisiksi. Kielitaidon lisäksi hän koki saavansa myös hyödyllistä tietoa sosiaalipalveluista yms. Hän uskoi tarvitsevansa käytännön työssä esimerkiksi opiskeltuja päihde- ja terveystietoja. Suomalainen koulutusjärjestelmä ja työnhakuaihe ei kiinnosta-

nut häntä muihin aiheisiin verrattuna. Vammaisuusaihetta käsiteltäessä hänestä oli mielenkiintoista huomata, kuinka kieli muuttuu. Hän teki huomioita myös ryhmän tasoeroista ja koki vaikeuksia suullisessa pari- ja ryhmätyöskentelyssä silloin, kun pari tai jotkut ryhmästä osasivat selvästi paremmin kuin hän. Ensimmäisellä ja toisella kerralla tunnit menivät hänen mielestään nopeasti, myöhemmin hän ei kirjoittanut tästä mitään.

## Saara

Kokemukset ja toiveet  
oppijakson alussa

Saaralle englannin opiskelu on ollut vaikeaa. Onnistuminen aiemmalla amk-kurssilla paransi hänen itseluottamustaan ja kannusti häntä. Hän oli motivoitunut opiskelemaan. Hän on mielestään kärsimätön.

Saara toivoo kannustamista ja onnistumisen kokemuksia. Hän toivoo ryhmän tukea sekä samaa opettajaa (kuin amk-opintojen edellisillä kursseilla).

Kokemukset opintojakson  
puolessa välissä

(oppijakson sillä kerralla, jolloin puoliväliarviointi tehtiin Saara oli poissa)

Ydinkäsitteet

ensi tunnelma – oppitunnit – oppimateriaali – itsenäiset tehtävät – oma oppiminen – opetus – tentti – oman toiminnan selittelyä – loppuksi

Opintojaksoa koskevat  
tuntemukset

erittäin positiivista ja kannustavaa – parasta – liian vaikeita – hienoa – luonnollisia – hienoa – aika pitkä ja vaativa – ylpeä – helpottava – henkisesti hyvin raskas – ei niin toivotonta

## Jakson lopussa palautetun itsearvioinnin sisällöt

Saara on oppinut erittäin paljon ja oli hyvin ylpeä suorituksestaan. Tärkeimpänä hän piti sitä, että hän ei enää pelkää puhumista niin paljon kuin ennen. Ryhmän pieni koko ja muutamat tutut edelliseltä kurssilta helpottivat oloa jo heti alussa. Ajatus englannin kielen opiskelemisestä tuntui kuitenkin raskaalta. Onnistuminen motivoi häntä ja hän halusi tehdä töitä oppimisensa eteen. Oppitunnit olivat hänen mielestään jaksotettu hienosti, ne kuuluivat nopeasti ja erilaiset tehtävät helpottivat jaksamista. Hän koki oppineensa paitsi englantia myös oman alan sisältöjä. Parhaimpana oppijaksolla hän koki omaan alaan liittyvien asioiden kokonaisvaltaisen läpi käymisen ja omaa alaa käsittelevät oppimateriaalit. Itsenäisiä tehtäviä hänestä oli liian paljon ja tehtävät olivat hänelle vaikeita. Myös tentin hän koki melko pitkänä ja vaativana. Helpotus oli se, että tentin puheosuuden kaikki ryhmät tekivät samaan aikaan, jolloin hän uskalsi keskittyä puhumiseen eikä jännittämiseen. Opettajan persoonan ja toiminnan hän koki tärkeänä: Positiivista ja kannustavaa oli opettajan valmistautuminen jokaiseen tuntiin. Opettaja oli tärkeä erilaisten pelkojen lieventäjänä. Puhumiseen liittyvät pelot lievenivät, kun virheitä ei korjattu kaikkien kuullen. Myös ääntämisharjoitukset auttoivat uskallukseen puhua. Hienoa oli puhetilanteitten ja -harjoitusten luonnollisuus ja se, että opettaja sanoi ääneen, että ryhmän kaikkien jäsenten on tuettava toisiaan puhumaan ja osallistumaan.

## Tuuli

Kokemukset ja toiveet  
opintojakson alussa

Tuulista kielten opiskelu on helppoa. Puhumista on ollut vähän hänen aiemmissa opinnoissaan.

Tuuli toivoo ammattisanaston opiskelua. Hän toivoo varmuutta puhumiseen.

Kokemukset opintojakson  
puolessa välissä

Tuulin varmuus englannin puhumiseen on lisääntynyt. Hänen ammattisanastonsa karttunut. Hän pohtii ryhmän tasoeroja. Hänelle englannin opiskelu on ollut melko helppoa.

Ydinkäsitteet

sanasto – työskentelymuodot – ryhmän tasoerot – omat tuntemukset

Opintojaksoa koskevat  
tuntemukset

tarpeellista ja mielenkiintoista – aika kankaa – positiivinen – kiva – hyödyllistä ja suurilta osin uutta – erittäin mielenkiintoiset – uutta ja vaihtelevaa – ennaltaan tuttua – aika helpot – mielenkiintoisiksi – mielenkiintoinen – aika puuduttavat – hauskaa – vaativaa – tuttua – melko mielenkiintoista – hauskaa – kaukaiselta – melko pitkäväteiset – kivat

Jakson lopussa palautetun  
itsearviointin sisällöt

Tuulista oppimisympäristö oli jo alussa positiivinen ja hänelle tuli halu opiskella. Hän arvioi eri kerroilla opiskeltuja sanastoja tarpeellisina, mielenkiintoisina, hyödyllisinä, melko kaukaisina, suurilta osin uusina ja/tai ennestään tuttuina. Tunteja ja tuntien kulkua hän arvioi erittäin mielenkiintoisina, jolloin hän jaksoi hyvin pysyä mukana, aika helppoina, mielenkiintoisina, aika puuduttavina, nopeasti kuluvina ja melko pitkäväteisinä, jolloin hän ei oikein jaksanut olla mukana sekä melko nopeaan tahtiin kuluvina, jol-

loin hän jaksoi seurata. Työskentelymuodoista hän arvioi lasten tarpeiden miettimisen ryhmätyöskentelynä 'kivaksi', samoin kuvien avulla parin kanssa tai pienryhmässä tehdyt puhe-esitykset. Sanojen selittämisen hän koki hauskana ja hyödyllisenä. Alussa puheharjoitus oli hänestä aika kankeaa, kun ryhmä oli vielä niin uusi. Puheharjoituksessa myös ryhmän suuret tasoerot tulivat esiin. Hänestä tuntui myös kerran parityöskentelyssä, ettei hänen parinsa ymmärtänyt häntä. Mutta kun ryhmä oli alkanut tulla tutuksi ja kun hän oli tehnyt kaikkien kanssa jo jotakin, puheharjoitukset menivät helpommin.

## Mikael

Kokemukset ja toiveet  
opintojakson alussa

Mikaelille lukeminen ja kielioppiasiat ovat helppoja, mutta puhuminen vaikeampaa.

Mikael toivoo ammattisanaston opiskelua. Hän toivoo varmuutta puhumiseen, jota hänen mielestään auttaisi avoin ilmapiiri.

(Joutui siirtämään opintojakson seuraavalle lukukaudelle kansainväliseen projektiin osallistumisen vuoksi.)

## Maria

Kokemukset ja toiveet  
opintojakson alussa

Maria oppii kieltä parhaiten tilanteissa, puhumalla ja kuuntelemalla.

Maria toivoo ammattisanaston opiskelua. Hän toivoo suullisen kielitaidon käyttöä.

Kokemukset opintojakson  
puolessa välissä

Marian valmius englannin puhumiseen on lisääntynyt. Hänen ammattisanastonsa on karttunut. Hän on erittäin motivoitunut opiskelemaan englantia.

Ydinkäsitteet

alkutunnelmat – omat tavoitteet ja motivaatio – työskentelymuodot (vaihtoehtojen pohdintaa) – omat tuntemukset (vaihtoehtojen pohdintaa) – kielen käyttäminen luokan ulkopuolella – ryhmän tasot (vaihtoehtojen pohdintaa) – aiheet ja sisällöt – kieli – opettaja – oppijakso kokonaisuutena

Opintojaksoa koskevat  
tuntemukset

iloisesti yllättynyt – tyytyväinen – hyvä – hyvää/huonoa – ihan sopiva/ vaativampaakin – kulunut – turhauttavaa/ ehdottoman hyödyllistä – vähiten kiinnostavaa/tärkeää – hienoa – kiva – ihanaa – hienoa – monipuolisista – hyvin rakennetuista – erittäin tyytyväinen

Jakson lopussa palautetun  
itsearvioinnin sisällöt

Maria oli iloisesti yllättynyt opetuksen tasosta opintojakson alkaessa ja odotti innolla tulevia tunteja. Hän asetti tavoitteekseen sanavaraston, etenkin sosiaalialan sanojen kartuttamisen, kielioppiasiat hän uskoi jo osaavansa. Hänellä oli paljon motivaatiota opiskella kahdesta syystä: Hän oli aina pitänyt englannista kielenä ja toiseksi lähtisi kesällä kuukaudeksi ulkomaille työhön kansainväliseen tiimiin. Hänestä



oli hyvä, että käytettiin paljon aikaa keskustelemiseen. Hän oppi uudet sanat käyttämällä niitä. Aliastyyppisestä sanojen selityksestä hän uskoi olevan hyötyä, sillä hän oli monesti aikaisemminkin joutunut selittämään sanoja oikeissa puhetilanteissa. Käsiteltäessä perheeseen ja syrjäytymiseen liittyvää sanastoa, hän pohti sanojen tar-kan läpikäymisen mielekkyyttä: Se oli toisalta turhauttavaa, mutta ehdottoman hyödyllistä. Varsinkin ääntämisen läpikäyminen oli hyväksi, sillä hän oli huomannut, ääntävänsä joitakin sanoja väärin tai virheellisesti. Työttömyydestä ja syrjäytymisestä käsittelevän tekstin yhteydessä hän pohti sitä, että tekstin ymmärtämisen opiskelu oli hänestä vähiten kiinnostavaa. Mutta koska tekstin ymmärtäminen oli englannin kielessä hänen heikoin osa-alueensa, sen opiskelu oli ehkä kuitenkin tärkeää. Hän tulisi varmasti tarvitsemaan sitä englanninkielisen tenttikirjan lukemiseen.

Hän piti englanninkielisestä rentoutuksesta ja hänestä oli ihanaa kertoa toisille ryhmäläisille omasta mummosta ja suunnitella ideaalia vanhainkotiä. Vanhukset-aiheen käsittelyn jälkeen hän oli vanhainkodissa pitämässä ryhmätuntia ja hänestä ajoitus oli hyvin sopiva. Hän kiinnitti huomiota englannin ja suomen kielten välisiin eroihin ja oli kiinnostunut sanojen muuttumisesta ja niillä asenteisiin vaikuttamisesta. Vammaisuuteen liittyvän sanaston käsittely, vammaisuussanojen muuttuminen ja niillä asenteisiin vaikuttaminen sekä kaiken läpikäydyn kertaaminen ja pienten esitelmien pitäminen oli hänestä hienoa. Opetuksen taso oli hänel-

le ihan sopiva, ehkä helpohko. Hän oli tyytyväinen siitä, ettei tarvinnut ottaa paineita, vaan voi nauttia kielen käyttämisestä. Huumeet oli hänestä erityisen mielenkiintoinen, suomalainen kulttuuri sen sijaan jo jonkin verran kulunut aihe. Hän pohti kielellisesti eritasoisen parin kanssa työskentelyä: Siinä oli hänen mielestään hyvät ja huonot puolensa. Hyvää oli se, että oppi ymmärtämään erilaisia tuottamistapoja ja ääntämistapoja, huonoa taas se, jos parin osaamistaso oli hyvin erilainen. Hänestä opettaja oli suunnitellut tunnit huolella monipuolisiksi ja otti opiskelijat yksilöllisesti huomioon. Opin-  
tojaksoon kokonaisuutena hän oli erittäin tyytyväinen. Hän käytti englannin kieltä myös koulun ulkopuolella ja iloitsi siitä.

## Milja

Kokemukset ja toiveet  
opintojakson alussa

Miljan tuntemukset kielenoppimista kohtaan ovat muuttuneet pitämisestä jännittämiseen ja pelkäämiseen ja sitten uudelleen innostumiseen. Hän on motivoitunut opiskelemaan englantia, koska on tarvinnut sitä jatkuvasti ja tietää tarvitsevansa tulevaisuudessa, kesällä.

Milja toivoo jo opiskellun sanaston mieleen palauttamista. Hän toivoo ammattisanaston opiskelua. Hän toivoo varmuutta puhumiseen. Hän toivoo kirjoittamisen kehittymistä sellaiselle tasolle, että pystyisi tuottamaan monipuolista tekstiä.

Kokemukset opintojakson puolesta välissä

Milja käsittelee aiempia pelkojaan, kertoo innostuksestaan kielitaidon käyttämiseen ja ilmaisee toiveitaan. Hän on erittäin motivoitunut opiskelemaan englantia. Hän pohtii omaa oppimistaan ja toivoo, että hän saisi laajan passiivisen sanavarastonsa osaksi aktiivista kielen käyttöä, puhetta ja kirjoittamista. Lisäksi hän toivoo oppivansa sosiaalialan sanoja.

Ydinkäsitteet

alkutunnelmat – omat tavoitteet ja motivaatio – aiheet/sisällöt/keskustelut – kielen käyttäminen luokan ulkopuolella – kielen oppiminen – uuden englanninkielisen maailman/sosiaalialan maailman

Opintojaksoa koskevat tuntemukset

mukavilta – innostunut – mielenkiintoisia – mielenkiintoista – tärkeää – paljon uutta – mukava – helposti ymmärrettävää – epätodelliselta – vähän lyhykäiseksi – kiinnostava

Jakson lopussa palautetun itsearviointin sisällöt

Opiskelun alussa sisällöt ja opiskelutavat tuntuivat mukavilta. Hän oli pelon ja epävarmuuden sijasta innostunut aloittamaan englannin opiskelun eikä enää pelännyt tai hävennyt virheitään. Hän halusi saada jo aiemmin opitut sanat aktiiviseen käyttöön. Hän osallistuisi kesällä ensin koulutukseen yhdessä maassa ja sen jälkeen työskentelisi kansainvälisessä tiimissä toisessa maassa. Tämän hän koki erittäin motivoivana ja matka oli koko ajan mielessä. Motivaatioon vaikuttivat myös useat ulkomaalaiset ystävät, joiden kanssa hän puhui englantia. Englanti sujui häneltä päivä päivältä paremmin. Paitsi kaksi kertaa viikossa opinnoissa, hän käytti englantia myös vapaa-aikanaan ja hänestä

tuntui, että valmiudet olivat kasvaneet kurssin alusta huomattavasti. Kynnys puhua oudompienkin ihmisten kanssa madaltui. Hän oli alkanut luottaa itseensä ja uskalsi kysyä, jos ei ymmärtänyt. Hän oli jakanut uskomattoman paljon ajatuksia englanniksi ja hänestä moni kokemus ja kontakti moneen ihmiseen olisi jäänyt saamatta ilman englannin kieltä ja rohkeutta käyttää sitä.

Pohtiessaan lähtötilannettaan kurssille, hän huomasi itselleen “avautuneen kokonaan uuden englanninkielisen maailman – sosiaalialan maailman”. Hänellä oli englanninkieliset vastineet suomenkielisille sanoille ja hän pystyi keskustelemaan oman alansa asioista jotakin englanniksi. Ne sanat, joita hän ei osannut vielä käyttää puheessaan, olivat kuitenkin tekstistä tai puheesta tunnistettavissa. Itsenäisenä tehtävänä olleet tekstit olivat aukaisseet passiivisen sanavaraston osia. Tunneilla käsiteltyjä oman alan aiheita hän kuvailee sanoilla mielenkiintoinen tai tärkeä ja hän iloitsi keskusteleavasta opiskelutavasta. Hän arvioi koko opintojakson ajan opitun mahdollista käyttöä työelämässä tai suodatti opittua oman työkokemuksensa kautta. Päihdeongelmia käsiteltäessä ja siinä yhteydessä huumenuoren tapausta pohdittaessa hän huomasi hyväksi, että käsiteltiin laajoja asiakokonaisuuksia englannin kielellä. Tilanne toi hänen mieleensä sen todellisuuden, jossa hän mahdollisesti tulisi tulevaisuudessa englannin kieltä tarvitsemaan. Vastuullisia päätöksiä tehtäessä ei saisi tulla väärin ymmärretyksi. Suomitietous, suomalainen sosiaaliturva- ja sosiaalipalvelujärjestelmä oli hänestä

tärkeää asiaa ja opituille sanoille ja käsitteille hän arveli varmasti tulevan mo-  
neen kertaan käyttöä. Terveysalan  
sanastossa oli hänelle paljon uutta opitta-  
vaa. Terveystieteiden toimenpiteitä  
hän piti niin tarkkuutta ja varmuutta vaa-  
tivina, että hän ei tällä osaamisella uskal-  
taisi englanninkielisessä ympäristössä niitä  
toimenpiteitä tehdä. Näitä asioita hänen  
tulisi opiskella lisää, jotta selviäisi, jos jou-  
tuisi tositilanteisiin. Video englantilaisista  
vanhuksista tuntui hänestä sisällöltään  
epätodelliselta. Hänestä siitä puuttui kaik-  
ki se valkoinen väri ja steriiympäristö,  
joka oli hänelle itselleen tuttua vanhusten-  
huollosta ja ehkä juuri siksi vanhukset  
olivat niin hymyileviä. Vammaisuus-  
aihe käsiteltiin hänestä lyhyesti ja hän kai-  
pasi siitä muutenkin lisätietoja. Aihe oli  
kiinnostava sosiaalialan osa-alue, josta hä-  
nellä ei ollut kokemusta tai tietoa paljoa-  
kaan.

## Katriina

Kokemukset ja toiveet  
opintojakson alussa

Katriinalle sanojen oppiminen on hel-  
pompaa kuin kieliopin. Hän oppii kirjoit-  
tamalla ja puhumalla.

Katriina toivoo avointa ilmapiiriä.  
Hän toivoo rauhallista, mutta etenevää  
tahtia opiskelussa. Hän toivoo ammatti-  
sanaston opiskelua. Hän toivoo ryhmä-  
keskustelua.

Kokemukset opintojakson  
puolesta välissä

Katriina on kokenut oppimisilmapiirin  
avoimeksi, rauhalliseksi ja hyväksi. Työ-  
rauha on ollut hyvä ja etenemistahti sopi-  
va. Hän pohtii ryhmän tasoeroja. Hänen

	sanavarastonsa on karttunut. Ammattisanaston käytön tunneilla ja puheharjoittelun hän on kokenut hyvänä.
Ydinkäsitteet	alkutunnelmat – motivaatio/mielenkiinto – ryhmän tasoerot – työskentelymuodot ja aiheet – ilmapiiri – omat tuntemukset – opettaja
Opintojaksoa koskevat tuntemukset	tarkoituksenmukaisilta ja monipuolisilta – innostunut – hyödyllistä ja kiinnostavaa – ihan OK – hyvää – hyvää – hyvä – melko vaativa – hyvä – rento ja oppimishaluinen – hyvä – ihan OK – hyvä – pirteä ja innostunut – mielenkiintoista – erittäin hyvä – innostava ja opettava – tosi hyödyllistä – hyvä
Jakson lopussa palautetun itsearvioinnin sisällöt	Katriinan mielestä opintojakson tehtävät ja suunnitelmat opiskelun suhteen vaikuttivat tarkoituksenmukaisilta ja monipuolisilta ja hän oli innostunut opiskelusta. Englanti oli aina ollut hänen lempiaineensa ja hän koki hyödyllisenä ja kiinnostavana oppia oman alan sanastoa englanniksi. Mielenkiinto pysyi yllä opintojaksolla. Joskus hän oli väsynyt tunneille tullessaan, mutta väsymys katosi. Hän oli hiukan huolestunut tenttiin tulevan sanaston määrästä. Työskentelymuotoja ja aiheita hän kuvailee sanoilla ihan OK, hyvä, mielenkiintoinen, erittäin hyvä, innostava ja opettava sekä hyödyllinen. Lehtiartikkeli syrjäytymisestä oli hänestä melko vaativa ja hoitoalan sanastoa ja tilanteita käsiteltäessä hänestä oli opettava 'hirmuisesti' uusia sanoja. Opintojakson alkaessa hän koki uudessa ryhmässä työskentelyn ja vieraan kielen käytön alkaneen hyvin. Ryhmän tasoerot olivat hä-

nestä melko suuret, mutta hän ei uskonut sen häiritsevän oppimista, kun itsenäiset tehtävät jokainen voisi toteuttaa tasonsa mukaan. Hän huomasi olevansa nopeampi muita. Kun hän joutui työskentelemään tilanteessa, jossa hänen ja hänen parinsa tasoero oli suuri, hän koetti puhua yksinkertaisesti ja selkeästi ja hänestä toinenkin joutui ponnistelemaan. Ilmapiiriä hän kuvailee kerran rentona ja oppimishaluisena ja toisen kerran pirteänä ja innostuneena, jolloin tunnit etenivät tosi nopeasti. Hänestä opettajan hyvä tunteiden valmisteleminen, sopiva etenemistahti ja vaihtelevat opiskelutavat tekivät englannin opiskelusta haastavaa ja antavaa. Hänen mielenkiintonsa pysyi hyvin yllä.

## Saana

Kokemukset ja toiveet  
opintojakson alussa

Saanasta englanti on tuntunut aiemmin vaikealta. Hän on epävarma taidoistaan.

Saana toivoo saavansa lisää itseluottamusta. Hän toivoo ammattisanaston opiskelua.

Kokemukset opintojakson  
puolesta välissä

Saana on epävarma omista taidoistaan, erityisesti puhumisesta isolle ryhmälle. Hän vertaa itseään muihin ja lohdututtuu sillä, etteivät muutkaan ole hänestä kauhean hyviä. Hänestä sanastoa on tullut paljon. Muiden opiskelujen vuoksi hänellä ei ole ollut riittävästi aikaa opiskella kotona. Hän toivoo saavansa lisää rohkeutta ja varmuutta puhumiseen tulevassa kesätyössä.

## Ydinkäsitteet

oma kehittyminen ja tuntemukset – ryhmän tasoerot ja opetus – ilmapiiiri – työskentelymuodot – sanastot – tekstit – oppijakso kokonaisuutena

## Opintojaksoa koskevat tuntemukset

mielekäs – hyvä – hyvä – hyvä – helpompi – hyvä – ennestään outoja – hyvää – hyvää – hyviä – hyvä – hyvä – hyvä – hyviä – kattavia – todella vaikeita

## Jakson lopussa palautetun itsearvioinnin sisällöt

Saana koki opetuksen heti opintojakson alkaessa mielekkäänä. Häntä oli jännittänyt tulla tunneille, koska hän oli epävarma taidoistaan. Hän huomasi oppimisilmapiiirin hyväksi ja totesi luokassa olevan muitakin taidoistaan epävarmoja. Hän huomasi jännityksen olevan turhaa. Ryhmätyöskentely alkoi tuntua hänestä helpommalta, kun hän oppi tuntemaan ryhmää paremmin. Sanastot ja työskentelytavat hän koki koko ajan hyvinä. Häntä harmitti hieman se, että lukion käyneitä pidettiin paljon parempina. (Hän itse oli ylioppilas.) Se aiheutti hänelle paineita. Jotkut tekstit olivat myös hänestä todella vaikeita. Kokonaisuutena englannin opintojakso oli hänestä hyvä.

## MarjaLeena

### Kokemukset ja toiveet opintojakson alussa

MarjaLeena on opiskellut lyhyen englannin lukiossa. Hän on oppinut englannin pääasiassa mediasta. Hän lukee mielestään englantia paremmin kuin puhuu.

MarjaLeena toivoo oman erityisalaansa, tutkimustyöhönsä liittyviä tekstejä.



Kokemukset opintojakson puolesta välissä

MarjaLeena on tyytyväinen sanastoihin. Hän on käyttänyt itsenäisten opintojen osuudessa itse valitsemaansa, oman erityisalansa tekstejä.

Ydinkäsitteet

kielten opiskelun muuttuminen – sanasto-alueet – työskentelymuodot – kielen oppiminen – oppijakso kokonaisuutena

Opintojaksoa koskevat tuntemukset

ei vaikea – mukavalta

Jakson lopussa palautetun itsearvioinnin sisällöt

MarjaLeenasta vieraan kielen oppiminen opintojaksolla oli helppoa. Hän oli edellisen kerran opiskellut kieliä kolmekymmentä vuotta sitten. Hän ihmetteli kuinka paljon opiskelu on muuttunut. Englannin oppiminen oli nyt hänelle “imurointia”. Opiskelumenetelmät ja oppimisen keinot olivat hänestä monipuoliset ja tehokkaat. Hän oppi arvostamaan lukutaitoaan. Hän puhui mielestään epäselvästi ja hänestä hänen pitäisi lukea ääneen sekä kuunnella enemmän, mutta hän ei pelännyt puhua kieliä. Opintojaksolla käytetty taustamuusiikki vähän häiritsi häntä itsenäisen työskentelyn aikana, mutta hän hyväksyi asian, kun katsoi kuuluvansa pieneen vähemistöön. Opintojakson hän koki kokonaisuutena erittäin hyvänä.

### 6.5.3 Opiskelijoitten kokemusten merkitys opettajalle

Ihmistä koskeva tiedon hankinta on hänen yksilöllisten ulottuvuuksiensa tunnistamista ja tunnistamisen jatkuvaa kehittämistä. Se on aina ai-nutkertainen tapahtuma ja laadullisesti toisenlaista tietoa kuin luetun teoreettisen tiedon hankinta. Turusen (1990, 146–149, 153) mukaan ymmärrys toisesta syntyy vain prosessuaalisessa vuorovaikutuksessa. Opetuksessa tällainen toista koskeva tiedonhankinta, toisen arviointi, on parhaimmillaan jatkuvaa tutkivaa olemassaoloa opiskelijoitten kanssa. Pystyäkseen tähän opettajan on koko ajan kysyttävä ja pohdittava sekä omaa että opiskelijoittensa ajattelua, tuntemista ja toimintaa, eli muut-tumista koskevaa tietämystään. Koska hyvä opettaminen perustuu arvioinnille, opettamisen kannalta katsottuna opettajan keskeisimpänä ja tärkeimpänä tietona voidaankin pitää sitä tietoa, jota hänellä ei vielä ole, vaan jota hänen on hankittava koko opetuksen ajan (Jaatinen 1998, 23; ks. myös Kukkonen 1994, 207–210).

Tässä tutkimuksessa tarkasteltavalla opintojaksolla jatkuvaa arviointia toteutettiin paitsi havainnoinnin ja opiskelijoitten kanssa käytyjen kes-kustelujen avulla, myös kirjallisin arvioinnein. Pysin seuraavaksi tar-kastelemaan sitä, miltä autobiografisen refleksiivisen lähestymistavan toteutuminen näyttää opiskelijoitten kirjoittamien arviointien tulkin-noista katsottuna. Opiskelijoitten kirjoittamia arviointeja katselen asettamieni neljän kysymyksen kautta. Nämä neljä kysymystä edusta-vat neljää valitsemaani lukutapaa eli sitä, mistä näkökulmista haluan opettajana tarkastella opiskelijoitteni kokemuksia opintojaksosta ja it-sestään sen kuluessa.

Korostan tässä sitä, että arvioidessaan opiskelijoitaan opettaja valit-see aina jonkin tai joitakin lukutapoja joko tietoisesti tai tiedostamat-taan. Siten opiskelijoitten arviointi kertoo paitsi opiskelijoista aina myös opettajan omasta pedagogisesta ajattelusta. Oman lukutavan tiedosta-minen auttaa pitämään erillään sitä, mikä on itseä ja mikä toista. Tässä edeltäpäin asettamani kysymykset olivat minun lukutapani ja muodos-tivat neljä näkökulmaa tutkittavan aineiston, opiskelijoitten arvioin-tien tulkitsemiselle. Koska olen tulkinnut ja raportoinut edellisessä lu-vussa (luku 6.5.2) jokaisen opiskelijan yksittäisen oppimisen polun, eikä pyrkimykseni ole tehdä yleistyksiä aineistosta, nostan tässä esille

vain niitä tulkintoja, joita pidän tutkimuksellisesti eli opetuksellisesti mielenkiintoisimpina ja joitten avulla pystyn arvioimaan oman opetukseni eli autobiografisen refleksiivisen lähestymistavan toteutumisen onnistumisia ja/tai epäonnistumisia. Lukutavat ovat:

- 1) Muuttuivatko opiskelijan käsitykset itsestään kielenoppijana ja vastasiko opiskelu opiskelijan toiveita ja odotuksia?  
'MINÄ VIERAAN KIELEN OPPIJANA'
- 2) Mistä näkökulmista opiskelija arvioi vieraan kielen oppimistaan ja opetusta? Miten opiskelija käsitti ja käsitteellisti vieraan kielen opiskelun tällä opintojaksolla.  
'KOGNITIIVISUUS, KÄSITTEELLISTÄMINEN'
- 3) Millaisia tunteita opiskelija koki opintojaksolla?  
'EMOTIONAALISUUS, TUNTEMINEN'
- 4) Millaisia olivat opiskelijan kokemukset vieraan kielen oppimisestaan ja opettamisesta opintojakson kuluessa ja/tai päättyessä?  
'KOKEMUKSEN SISÄLLÖT'

1) Kaikkein tärkeimpänä muutoksena opiskelijan käsityksestä itsestään kielenoppijana pidän Piian, Saaran, Leenan ja Saanan hyvin samansuuntaisia arviointoja siitä, miten itsevarmuus ja rohkeus käyttää vierasta kieltä lisääntyivät opintojakson aikana ja miten erilaiset pelot ja jännitykset lievenivät. Esimerkiksi Saara koki tämän erittäin merkittävänä kehittymistuloksena ja siten piti opintojaksoa omalle kehitykselleen tärkeänä, vaikka hän ei jakson aikana ehtinyt opittavan kieliaineeseen niin hyvään hallintaan, että olisi saanut opintojakson suoritettua ja kävi jakson myöhemmin uudelleen. Toiveista ja odotuksista on vaikea tehdä johtopäätöksiä, koska opintojakso näytti osittain yllättävän opiskelijat. Tyypillisin toive oli ollut ammattisanaston opiskelu sekä puhumisen harjoittelu. Tätä opintojaksolla oli koko ajan.

Ammatillisten sisältöjen käsittely sekä puhetilanteiden monimuotoisuus, monipuolisuus ja aitous – opiskelutilanteiden autenttisuus –, oli opiskelijoille myönteinen yllätys, joka käy arvioinneista esille. Täl-

lainen toiminta lisäsi vieraan kielen opiskelumotivaatiota. Opiskelijoista Tuomas ja Tuuli eroavat muista siinä, että he arvioivat omaa itseään hyvin niukasti. Tuuli arvioi lähinnä vain opintojakson toteutusta. Tuomas myös arvioi oppimistaan ja kehittymistään sanoilla 'melko' tai 'jokin verran'. Lisäksi Tuomas olisi toivonut tuntien työskentelyyn erilaisista järjestystä. Hän ei kuitenkaan sanonut koskaan siitä tuntien aikana, vaan toive tuli esille vasta loppuarvioinnissa. Itse en havainnut tällaista ongelmaa oppituntien aikana. Tämän katson omaksi epäonnistumisekseni vakuuttaa hänet siitä, että opiskelija voi vaikuttaa opintojakson kulkuun. (Tähän palaan myöhemmin luvussa 6.5.5.) Tuomas ja erityisesti Tuuli jäivät ihmisinä minulle melko vieraiksi ja myös heidän käsityksensä itsestään vieraan kielen oppijoina jossain määrin epäselväksi.

2) Jos tarkastellaan määrällisenä niitä näkökulmia, joista käsin opiskelijat tarkastelivat vieraan kielen oppimistaan ja opetusta, luvut ovat seuraavat: Pii 8, Tuomas 3, Leena 5, Saara 9, Kati 9, Tuuli 4, Maria 10, Milja 6, Katriina 7, Saana 7, MarjaLeena 5 näkökulmaa. Pelkkä näkökulmien määrä ei kuitenkaan näkemykseni mukaan kerro kaikkea arvioinnin laadukkuudesta. Esimerkiksi Leena, joka arvioi oppimistaan ja opettamista vain viidestä näkökulmasta käsin, oli mielestäni erittäin hyvä arvioija kahdesta syystä. Ensiksikin hän arvioi erittäin tarkasti kaikkea tapahtunutta ja toiseksi hänen keskeisin näkökulmansa kaikkeen arvioitavaan oli oman minän näkökulma eli se, miten hän itse koki, tunsu, suoriutui ja oppi opintojaksolla. Tällaisen arvioinnin katson kehittävän eniten oppimista. (Leenan oppimisesta ja arviointitaidosta on kuvaus myös luvussa 7.)

Aineiston mukaan, sitä rohkeasti tulkiten voisi sanoa, että jokaisen opiskelijan näkemys vieraan kielen oppimisesta ja opettamisesta monipuolistui opintojakson aikana. Käytettyjen työtapojen ja opiskeltavien asioiden sekä oman oppimisen arvioinnin lisäksi arvioinnin näkökulmiksi tulivat esimerkiksi ryhmä, ryhmän toiminta ja tasoerot, ilmapiiri ja tunnelmat, kielen käyttäminen luokan ulkopuolella, opettajan toiminta, motivaatio ja omat tuntemukset. Tällainen arvioinnin näkökulmien lisääntyminen kuvastaa oppimiskäsityksen muuttumista moniulotteisemmaksi opintojakson aikana. Kunkin opiskelijan oppimiskäsityksen erilaisuus ja käsityksen muuttuminen on luettavissa erikseen luvun 6.5.2 yksilöllisten polkujen kuvauksista.

3) Opiskelijat kokivat opintojakson valtaosin hyvin myönteisenä. Tyypillisimmät, sävyltään myönteiset adjektiivit olivat 'mielenkiintoinen', 'kiinnostava', 'mukava', 'hyvä' ja 'kiva'. Myös adjektiivit 'vaikea' ja 'vaativa' esiintyivät joidenkin opiskelijoitten arvioinneissa, erityisesti itseenäisiin opintoihin kuuluvien tekstien yhteydessä. Opiskelijoitten kokemusten myönteisyyttä ja siten autobiografisen refleksiivisen lähestymistavan sopivuutta heille osoittavat paitsi arvioinneista poimitut tuntemukset adjektiivien muodossa ilmaistuina ja palautettuina kontekstiin eli arviointiteksteihin, myös oma koko ajan opintojaksolla toteuttamani havainnointi ja dokumentointi dialogipäiväkirjaan sekä tausta-aineistossani olevat arvioinnit vuosilta 1997–2000.

4) Taulukoin arvioinnin sisällöt teemoittain ja opiskelijakohtaisesti: Teemoittain, saadakseni laajemman käsityksen siitä, mitä sisältöjä ja missä suhteessa arviointi kattoi koko ryhmää silmällä pitäen. Opiskelijakohtaisesti säilyttääkseni myös yksittäisten opiskelijoitten osuudet näkyvillä.

## Opiskelijoiden arviointien sisällölliset teemat, koonti

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11*
Oma oppiminen ja kehittyminen (11)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Toiminta, työskentelymuodot, opiskelutavat (11)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Ammatilliset aiheet ja sisällöt (8)	-	x	x	x	x	-	x	x	x	-	x
Ryhmän merkitys ja/tai tasoerot (8)	x	-	x	x	x	x	x	-	x	x	-
Oppituntien kulku (7)	x	x	x	x	x	x	-	-	x	-	-
Ilmapiiri ja tunnelmat (6)	-	-	x	-	x	-	x	x	x	x	-
Motivaatio (6)	-	-	x	-	x	x	x	x	x	-	-
Opintojakson itsenäiset tehtävät (6)	x	-	x	x	x	-	-	x	x	-	-
Opettajan toiminta opintojaksolla (4)	-	-	x	-	x	-	x	-	x	-	-
Opintojakso kokonaisuutena (4)	-	-	x	-	-	-	x	-	-	x	x
Englannin kieli (3)	-	-	-	x	-	-	x	x	-	-	-
Englannin käyttö luokan ulkopuolella (3)	x	-	-	-	-	-	x	x	-	-	-
Opintojakson tentti (1)	-	-	-	-	x	-	-	-	-	-	-

Henkilökohtainen kommentti:

tervehdys, kiitos ja/tai toivotus	x	-	x	x	x	-	x	x	-	x	x
-----------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

\* Opiskelijat on numeroitu seuraavasti: 1 = Piia, 2= Tuomas, 3= Kati, 4 = Leena, 5 = Saara, 6 = Tuuli, 7 = Maria, 8 = Milja, 9 = Katariina, 10 = Saana ja 11= MarjaLeena

Opiskelijoitten arvioinnit kuvastavat heidän erilaisuuttaan; kirjoitetut tekstit olivat arvioinnin tarkkuudeltaan erilaisia ja laajuudeltaan eripituisia. Erilaisuuden ja eripituisuuden jätin yksilöllisten oppimispolkujen tulkinnoissani mahdollisimman täydellisenä näkyviin. Arviointien sisällöissä, erityisesti niiden myönteisessä sävyssä, on kuitenkin selvää yhdenmukaisuutta. Arviointien sisällöt kokonaisuudessaan kuvastavat mielestäni autobiografisen refleksiivisen lähestymistavan onnistuneisuutta ja toimivuutta vieraan kielen opetuksessa. Lähestymistavan toimivuutta edistäviä tekijöitä opiskelijoitten kokemana käsittelen edel-

lisessä taulukossa esitettyjen teemojen avulla yhteenvedonomaaisesti luvussa 6.5.4. Joittenkin opiskelijoitten arvioinneista on kuitenkin löydettävissä kohtia, jotka osoittavat esteitä ja mahdollisuuksien rajallisuutta toteuttaa tavoittelemani lähestymistavan mukaista opetusta. Näitä käsittelen luvussa 6.5.5. Käsittelen siis arvioinnin sisältöjä teemoittain seuraavassa kahdessa luvussa nostaen esille toisaalta joitakin tyyppi-esimerkkejä ja toisaalta joitakin autobiografisen refleksiivisen lähestymistavan toteutumisen kannalta kiinnostavia erikoistapauksia.

## 6.5.4 Lähestymistavan toteutumisen onnistuneisuus

### **Oma oppiminen ja kehittyminen**

Omaa oppimista ja kehittymistä monet opiskelijoista arvioivat paitsi kielen, esimerkiksi sanaston tai puhumisen oppimisena, myös kieltä laajempänä henkilökohtaisena muuttumisena ja kehittymisenä. Esimerkiksi Piian asennoituminen englantia kohtaan on muuttunut myönteisemmäksi ja itsetunto ja rohkeus käyttää kieltä ovat parantuneet.

Mielestäni olen tällä kurssilla uskaltanut käyttämään englannin kieltä sekä oppinut huomaamaan, että minuakin voi ymmärtää. Aikaisemmin on ollut sellainen olo, että ymmärrän, mitä minulle sanotaan, mutta nyt voin jopa vastata, kun minulta kysytään. Rohkeutta käyttää englantia on tullut. Sanavarasto on karttunut valtavasti, vaikken kaikkea muistakaan, mutta olen huomannut, että ne erottaa puheessa tai tekstissä, vaikkei nyt kysyttäessä ehkä kaikkea muistakaan. (Piia)

Tiivistetysti paljon on ollut asiaa ja paljon on opittu. Eikä englannilla ole semmoista negatiivista tunnetta minulle, mielestäni se on yksi tärkeimmistä asioista, joita olen tunneilta saanut itselleni. Itsetunto on noussut eikä tarvitse hävetä, jos ei jotain muista, kun jossain toisessa asiassa voi olla hyvä ja muistaa sellaista, jota joku muu ei muista. (Piia)

Samansuuntaisesta kehitymisestä kirjoittaa myös Milja ja pohtii opitun taidon merkitystä itselle ja omalle elämälle.

Englanti sujuu taas päivä päivältä paremmin. Harjoitus tekee mestarin! Kaksi kertaa viikossa ja muuten vapaa-aikana kun käyttää kieltä, niin tuntuu, että valmiudet ovat kasvaneet kurssin alusta huomattavasti. Kynnys puhua oudompienkin ihmisten kanssa madaltuu – olen alkanut luottaa itseeni ja uskallan kysyä, jos en ymmärrä. Tarkalleen ajateltuna olen viime aikoina jakanut uskomattoman paljon ajatuksia englanniksi – moni kokemus ja kontakti moneen ihmiseen olisi jäänyt saamatta ilman e-kieltä ja rohkeutta käyttää sitä. (Milja)

Paitsi että opiskelijat kirjoittavat arvioinneissaan siitä, mitä he ovat oppineet, arvioinneissa näkyy myös oman oppimisen ohjaamisen taito. MarjaLeena, jonka edellisistä kieliopinnoista on kolmekymmentä vuotta, vertaa mennyttä nykyiseen. Hänelle vieraan kielen oppiminen on nyt helppoa.

Kyllä kielten opiskelu on muuttunut kolmessakymmenessä vuodessa. Nyt tuntuu, että jo tunnilla oppii paljon sanastoa, vaikka uusien sanojen määrä onkin suuri. ... Opiskelumenetelmien ja oppimisen keinojen monipuolisuus ja tehokkuus on yllättänyt. Oppimiseni on ollut imurointia. (MarjaLeena)

Omien ajatusten taustalla on selvästi vanha kokemus tekstin oikein kääntämisestä, sanasta sanaan. Olenhan minä lukenut paljon ammattitekstiä, mutta sitä lukutaitoa en ole osannut arvostaa kovinkaan korkealle. Kansalaispalkkaa käsittelevä artikkeli ei minusta ollut mikään vaikea, vaikka jotkut sitä tuntuivat vierastavan. Se tuntui mukavalta. (MarjaLeena)

Tuomakselle on selvinnyt, missä hän opinnoissaan on ja mitä tulisi tehdä oppiakseen enemmän.

Kaikesta huolimatta opin englantia melko hyvin, mutta parantamisen varaa on rutkasti ja minun vain pitäisi saada käyttää englannin kieltä koko ajan, niin sitä myös oppisi koko ajan. (Tuomas)

Leena pohtii oppimistilanteita hyvin monipuolisesti. Hän miettii itseään ja työskentelyään muitten (parin tai ryhmän) kanssa, pohtii syitä osaamiselleen ja vaikeuksilleen, tehtävien tarkoitusta ja omaa ajankäyt-



töään. Hän etsii onnistumisen kokemuksia, iloitsee osaamisestaan ja kuvailee monipuolisesti tunteuksiaan.

Päihteet, alkoholi ja huumeet olivat aiheena. Mm. keskustelimme neljän hengen ryhmässä aiheesta. Meidän ryhmä ei toiminut mielestäni hyvin, koska parhaiten osaavat puhuivat melkein pä keskenään ja me pari jäätiin kuunteluoppilaiksi melkein pä kokonaan. Ihana, kun ymmärrän toisten puhetta. Onneksi täydentävien viimeisellä osuudella tehtiin kotitehtävinä aiheittain essee-kirjoituksia. Sain mielestäni niistä paljon uutta sanastoa. Teksti huumeongelmista oli kiva. Aikaa minulta menee tekstin omaksumiseen aika paljon, mutta onneksi kotona voin tutustua tarkemmin asiaan. (Leena)

Parin kanssa työskentely tuntui aika vaikealta. Parini puhui erittäin nopeasti ja epäselvästi englantia ja en ehtinyt saada paljon irti hänen kertomastaan jutusta. Itse haluaisin etukäteen valmistella suullisen osani, mutta harjoituksen tarkoitus oli kehittää suullista viestintää valmistelematta. Tunnilla katsottu video ”Yksinhooltajaäiti” oli erittäin mielenkiintoinen ja ymmärsin sitä mielestäni aika hyvin. Tunnit menevät erittäin nopeasti. Pidän erilaisista työskentelytavoista opiskella englantia. (Leena)

## **Toiminta, työskentelymuodot, opiskelutavat**

Toimintaa, työskentelymuotoja ja opiskelutapoja arvioitiin monipuolisiksi, vaihteleviksi ja mielenkiintoa ylläpitäviksi ja lisääviksi.

Tänään olin tosi väsynyt tunneille tullessani. Taas käytiin läpi edellisen kerran sanastoa, mikä oli hyvä. Katsottiin mielenkiintoinen filmi kahdesta erilaisesta perheestä. Siirryttiin sen avulla uuteen aiheeseen, mikä herätti mielenkiinnon. Lopputunnista luettiin melko vaatava lehti-artikkeli syrjäytymisestä, johon sai valita omien kykyjensä mukaan sanastoa. Tehtävä oli hyvä, sillä tasoerot ryhmässämme ovat suuret ja liian vaikea tai helppo tehtävä joko masentaa tai tylsistyttää. (Katriina)

Runsasta keskustelua pidettiin poikkeuksetta hyvänä ja miellyttävänä tapana opiskella kieltä. Maria ja Milja täsmentävät puhumisen edistävän myös sanaston oppimista.

On hyvä, että käytämme paljon aikaa keskustelemiseen. Ainakin itselläni uudet sanat siirtyvät aktiiviseen sanavarastoon vasta, kun niitä käytää. (Maria)

Tuntien aihepiiri ja siitä heränneet keskustelut olivat mielenkiintoisia. (Aihe lastensuojelu, lasten ja nuorten huolto.) Tunnilla katseltu TV-dokumentti ”Barbara” herätti varmasti ajatuksia monissa. Itselleni filmi oli tuttu puolentoista vuoden takaa lukiosta. Jotenkin huomasin taas sen tosiasian, että vaikka tuohon filmiin liittyvää sanastoa lukiossa tankartiin kokeisiin ulkoa, ei noista sanoista kuitenkaan yhtäkään ollut tarttunut aktiiviseen sanavarastooni. Ja taas sain uuden syyn iloita keskusteleavasta opiskelutavastamme! (Milja)

Tehtävien omakohtaisuus, itseen ja omaan elämään sijoittaminen, koettiin hyvänä.

Käsittelyssä oli tällä kertaa lapset, perhe ja päivähoido. Alun ryhmäharjoitus oli kiva, kun joutui itse miettimään lasten tarpeita. Se ikään kuin lämmitti taas englannin puhumiseen. Sanasto oli jälleen hyödyllistä ja suurilta osin uutta. (Tuuli)

Oli ihanaa kertoa toisille ryhmäläisille omasta mummosta! Ja suunnitella ideaalia vanhainkotia! (Maria)

Monet opiskelijat, erityisen paljon ja monipuolisesti Leena, pohtivat tehtävien kiinnostavuutta sekä omaa selviytymistään hyvin avoimesti.

Tehtävä, missä parityöskentelynä suunnittelimme kuntoutusta iäkkäälle henkilölle oli todella kiinnostava. Yllättävän hyvin muistin palveluja ja sanastoa. Mutta ryhmätyön esittäminen kalvon avulla oli liian vaikea minulle – tarvitsen valmisteluun aikaa enemmän. Olisin halunnut paneutua asiaan kotitehtävänä niin olisin saanut siitä enemmän irti. (Leena)

Erityisesti Marian arviointiin sisältyy paljon elämäntaidollista vaihtoehtojen pohdintaa. Tehtävät eivät ole vain esimerkiksi joko hyviä tai huonoja, hyödyllisiä tai tarpeettomia, vaan hän näkee asioilla useita puolia. Hän hakee jatkuvasti merkityksellisyyttä sille, mitä hän tekee.

Kävimme läpi perheeseen ja syrjäytymiseen liittyvää sanastoa. Vaikka sanojen tarkka läpikäyminen on toisaalta turhauttavaa, on se ehdottoman hyödyllistä. Varsinkin ääntämisen läpikäyminen on hyväksi, sillä olen huomannut, että äännän joitakin sanoja väärin tai virheellisesti. (Maria)

Lopputunnilla kävimme läpi tekstin työttömyydestä ja syrjäytymisestä. Tekstin ymmärtäminen on itselleni vähiten kiinnostavaa. Toisaalta, kun aloin miettiä, totesin, että tekstin ymmärtäminen on englannin kielessä heikoin osa-alueeni. Ehkä siinä on syy. Tekstien lukeminen on kuitenkin tärkeää, sillä varmasti vielä eteeni tulee englanninkielinen tenttikirja. (Maria)

## **Ammatilliset aiheet ja sisällöt**

Monet opiskelijat kokivat oppivansa, paitsi englantia, myös ammatillisia sisältöjä. Kieli ei jäänyt irralliseksi välineeksi, vaan yhdistyi mielekkäisiin sisältöihin.

Oppimateriaali oli parasta, mitä koko kurssista voi sanoa. Oikeastaan se oli parasta koko opiskeluissani, niin kokonaisvaltaisesti käytiin läpi omaan alaan liittyviä juttuja, että jo sisällöstäkin oppi paljon sen lisäksi, että se oli vielä englanniksi. (Saara)

Sosiaaliturvasanastossa oli paljon uusia tärkeitä sanoja. Kielitaidon lisäksi saan myös hyödyllistä tietoa sosiaalipalveluista yms... (Leena)

Tunneilla ei ainoastaan opi englantia, vaan siellä myös "herätellään" ajatuksia erilaisista sosiaalisista tilanteista. (Kati)

Käsiteltäviä ammatillisia sanastoja ja sisältöjä pohdittiin myös siltä kannalta, tarvittaisiinko niitä työelämässä.

Englannin kurssin aiheet olivat juuri sellaiset, mitä me tällä hetkellä tarvitsemme englannin kielessä. Alakohtaista niin kuin pitääkin. (Tuomas)

Suomalainen kulttuuri ja jokapäiväinen elämä oli todella mielenkiintoinen aiheena. Uskon tarvitsevani käytännön työssä näitä sanoja. (Leena)

Terveysnasto on tarpeellista ja uskon tarvitsevani sitä työssäni. Rentoutustuokio oli yllättävän kiva harjoitus. Olisipa kiva kokeilla jossain... Työelämäinkin saa vaihtelua, kun käyttää vähän tätä hankittua englannin taitoa erilaisiin harjoituksiin. (Leena)

Varsinkin Milja pohti syvällisesti ja kriittisesti omaa osaamistaan (englantia, ammatillisia sisältöjä) suhteessa työelämän vaatimuksiin. Pohtimiseen sisältyy voimakas vastuullisuus itsestä ja omasta osaamisesta myös kielenkäyttäjänä.

Pääsimme taas työstämään mielenkiintoista aihepiiriä englanniksi – päihdeongelmia. Erityisesti “Terryn tapausta” pohtiessamme huomasin hyväksi, että käsitteimme laajoja asiakokonaisuuksia englannin kielellä. Ja tuo tilanne toi mieleeni myös sen todellisuuden, jossa mahdollisesti tulen tulevaisuudessa englannin kieltä toden teolla tarvitsemaan. Silloin ei saa tulla väärin ymmärretyksi, jos tehdään vastuullisia päätöksiä! (Milja)

Terveyspuolen sanastossa tuli paljon uutta. Terveystieteiden toimenpiteet ovat niin tarkkuutta ja varmuutta vaativia, että en tällä osamisella uskaltaisi englanninkielisessä ympäristössä näitä toimenpiteitä tehdä. Täytyisi olla tämä sanasto pisteitä myöten muistissa... vaatii vielä harjoittelua. (Milja)

Vammaisuus-aiheen käsittely jäi ehkä vähän lyhykäiseksi. Taidan kaivata aiheesta yleensäkin ottaen lisätietoja, koska se on kiinnostava sosiaalialan osa-alue, josta minulla ei kuitenkaan ole kokemusta tai tietoa paljoakaan. (Milja)

## Ryhmän merkitys ja/tai tasoerot

Ryhmää monet kuvailivat mukavana ja sen koettiin tukevan oppimista. Mitä tutummaksi toiset tulivat, sitä helpommaksi työskentely kävi. Toisin sanoen ryhmän ilmapiiri ja toiminta parani opintojakson aikana.

Uusi englannin ryhmä tuntui mukavalta ja opiskeluisällöt hyviltä ja kiinnostavilta. Töitä varmasti saan kovasti tehdä, jotta pysyn kärryillä. (Kati)

Ennen kurssin alkamista minulla oli erittäin kovat paineet. Paineet kohdistuivat lähinnä ryhmään ja sen toimintaan. Kuinka uskallan olla siellä tai ainakaan avata suutani sanoakseni jotakin maailman vaikeimmalla kielellä, englanniksi. Tässä suurena helpotuksena oli kuitenkin ryhmän pieni koko ja muutamat tutut täydentävältä kurssilta. (Saara)

Tämänkaltainen oppiminen on ollut hyvä. Että harjoitukset tehdään suullisesti paria vaihdellen, toki aina jännitti uuden parin kanssa, mutta kun oppi tuntemaan ryhmän ei enää tarvinnut jännittää. Mielestäni meillä oli hyvä pieni tiivis ryhmä, joka helpotti omaa oppimista, pystyi kysymään, jos joku asia jäi vaivaamaan. Sekä ryhmässä otettiin huomioon kaikkien eritasoisuus. (Piia)

Ryhmätyöskentely helpompaa kuin tunsin porukan paremmin. (Saana)

Ryhmä on jo alkanut tulla tutuksi ja puheharjoitukset menevät helpommin, kun on tehnyt kaikkien kanssa jotakin. (Tuuli)

Ryhmän tasoeroja arvioitiin ja omaa osaamista vertailtiin toisen/toisten osaamiseen. Tasoerot vaikeuttivat – erityisesti opintojakson alussa – kommunikointia, mutta samalla asettivat haasteita omalle kielenkäytölle. Opintojakson kuluessa opittiin ottamaan huomioon toisen erilaisuutta ja omaa kieltä mukautettiin toisen osaamisen mukaan.

Päihteet, alkoholi ja huumeet olivat aiheena. Mm. keskustelimme neljän hengen ryhmissä aiheesta. Meidän ryhmä ei toiminut mielestäni hyvin, koska parhaiten osaavat puhuivat melkein pä keskenään ja me pari jäitiin kuunteluoppilaiksi melkein pä kokonaan. (Leena)

Puheharjoituksessa ryhmän suuret tasoerot tulivat esiin. Minusta tuntui välillä omasta paikastani kertoessani, ettei parini ymmärtänyt, mitä puhuin ja tuli tunne, että pitäisi esittää asia jollain muulla tavoin. (Tuuli)

Käytiin läpi koulutusta ja työnhakua, mikä on tosi hyödyllistä. Tehtiin pariharjoittelu uusilla pareilla. Se meni muuten OK, mutta minun ja

parini tasoero oli suuri, joten minulle tuli haastetta puhua yksinkertaisesti ja selkeästi ja varmasti hänkin joutui ponnistelemaan. (Katriina)

Maria pohti erilaisuuden ja eritasoisuuden merkitystä oppimiselle.

Eri pariin kanssa työskentelemisessä on hyvät ja huonot puolensa. Hyvää on se, että oppii ymmärtämään erilaisia tuottamistapoja ja ääntämistapoja. Huonoa taas se, jos parin osaamistaso on hyvin erilainen. Joka tapauksessa on ollut todella mukavaa saada käyttää omia englannin taitojaan! (Maria)

## Oppituntien kulku

Oppituntien kulkua arvioitiin sen mukaan, tuntuivatko ne menevän nopeasti vai hitaasti ja miten mielenkiinto säilyi. Ainoastaan Tuomakselle oppituntien kulku ei ollut sopiva. (Tähän palaan luvussa 6.5.5.)

## Ilmapiiri ja tunnelmat

Ilmapiiriä arvioitiin hyvin myönteisesti ja sen katsottiin poistavan jännitystä, lisäävän motivaatiota sekä auttavan oppimista.

Olin positiivisesti yllättynyt englannin opetuksen osoittauduttua niin mielekkääksi. Olin hieman jännittynyt tullessani ensimmäistä kertaa tunnille, koska olen hyvin epävarma taidoistani. Totesin kuitenkin oppimisilmapiiriin hyväksi ja koska luokassamme oli muitakin taidoistaan epävarmoja, huomasin jännityksen olevan turhaa. (Saana)

Kurssi alkoi selkeästi ja päästiin heti alkuun opiskelussa. Tuntui siltä, että sai jotain aikaiseksi. Tehtävät ja suunnitelmat opiskelun suhteen vaikuttavat tarkoituksenmukaisilta ja monipuolisilta. ... Olo ensimmäisen tunnin jälkeen oli innostunut. Englanti on aina ollut lempiaineeni ja on hyödyllistä ja kiinnostavaa oppia myös oman alan sanastoa ja termejä englanniksi. (Katriina)

Oppimisympäristö oli positiivinen ja tuli halu opiskella. (Tuuli)

Tänään oli pirteä ja innostunut fiilinki ja tunnit etenivät tosi nopeasti. (Katriina)

Tunneilla vallitsee rento ja oppimishaluinen ilmapiiri. (Katriina)

## Motivaatio

Kolmella opiskelijoista oli heti opintojakson alusta alkaen hyvin voimakas motivaatio opiskella englantia. Katriina oli aina pitänyt englannin kielestä ja Maria sekä Milja tulisivat tarvitsemaan englantia kesällä opinnoissaan ja työssään ulkomailla.

Ensimmäinen englannin tunti. Olin iloisesti yllättynyt opetuksen tasosta. Omana tavoitteenani on sanavaraston, etenkin sosiaalialan sanojen kartuttaminen. Kielioppiasiat uskon jo osaavani; olinkin tyytyväinen, ettei niitä enää käydä läpi. Minulta löytyy paljon motivaatiota opiskella kahdestakin syystä: olen aina pitänyt englannista kielenä ja toiseksi lähdän ensi kesänä kuukaudeksi Ranskaan...työhön kansainvälisen tiimin kanssa, jossa yhteinen kieli tulee enimmäkseen olemaan englantia. Odotan innolla tulevia tunteja. (Maria)

Huomasin ensimmäisillä tunneilla, kuinka suuri motivoiva vaikutus on ensi kesän matkalla. Oikeastaan se oli koko ajan mielessä. Tulen osallistumaan viikon englanninkieliseen ... koulutukseen Belgiassa ja tämän jälkeen jatkan kansainvälisessä tiimissä Ranskaan ... työhön kolmeksi viikoksi. Joten englannin kielelle on todella totista käyttöä ensi kesänä. Motivaatiooni vaikuttavat myös useat ulkomaalaiset ystävät, joiden kanssa kommunikoin englanniksi. Monet pelot kielten tunteja kohtaan ovat karisseet. Tämän huomasin tunneilla. Pelon ja epävarmuuden sijasta huomaan olevani innostunut enkä enää pelkää/häpeä virheitäni. (Milja)

Motivoituneisuus opiskella englantia näkyi myös muitten opiskelijoitten toiminnassa opintojakson aikana ja myös päiväkirjahavainnoissani, vaikka siitä ei ole suoraan kirjattuna paljoakaan opiskelijoitten arvioinnissa. Myös tausta-aineistoni ja kokemukseni vuosilta 1997–2000 tukee tätä näkemystä. Kokemukseni mukaan motivoituneisuuteen vaikuttaa

eniten se, miten opiskelutilanteissa ollaan, miten niissä toisia kohdetaan ja kohdellaan ja millainen ilmapiiri on. Ammatilliset sisällöt ja omakohtainen, erityisesti suullinen, asioitten pohtiminen, sitouttaa opiskelijoita työskentelyyn. Katin arviointi kertoo ilmapiirin merkityksestä erityisesti silloin kun opiskeltavat asiat ovat vaikeita.

Tulipas uusia vaikeita sanoja opeteltavaksi! Leppoisa tunti muuten ja hyviä harjoituksia. Oli hauskaa keksiä tarinoita (esim. potilas). Tunnit kuluivat nopeasti. Huomasin, että motivaationi englannin kielen oppimiseen vain kasvaa! (Kati)

### **Opintojakson itsenäiset tehtävät**

Katriinan mielestä opintojakson itsenäiset tehtävät tarjosivat mahdollisuuksia eriyttämiseen.

Uudessa ryhmässä työskentely ja vieraan kielen käyttö alkoi hyvin ja ensimmäisellä harjoituksella saatiin kielen käyttö aktivoitua. Ryhmän tasoerot ovat melko suuret, mutta en usko sen häiritsevän oppimista. Itsenäiset tehtävät voi jokainen kuitenkin toteuttaa tasonsa mukaan. (Katriina)

Milja näki itsenäisenä tehtävänä olevien tekstien merkityksen passiivisen sanavaraston hankkimisen kannalta katsottuna tärkeäksi.

Nekin sanat, joita en osaa vielä käyttää puheessani, ovat kuitenkin englanninkielisestä tekstistä tai puheesta tunnistettavissa. Itsenäisenä tehtävänä olleet tekstit ovat aukaisseet niitä passiivisen sanavaraston osia... (Milja)

Itsenäisiä tehtäviä arvioitiin myös erittäin vaativina ja vaikeina. Tätä pohdin lisää luvussa 6.5.5, jossa käsittelen autobiografisen refleksiivisen lähestymistavan mukaisen toiminnan esteitä.



## Opettajan toiminta opintojaksolla

Omaa toimintaani arvioi neljä opiskelijaa suoraan nimeten jonkin toiminnon minun aikaan saattamakseni. Arvioinnin kokonaisuudesta voin tietysti lukea enemmänkin omasta toiminnastani. Tässä pitäydyn vain toimintaani suoraan kohdistettuihin arviointeihin.

Saaralle tukeni opettajana oli erityisen tärkeää, koska hän kärsi pelloista ja jännittämisestä ryhmässä ja oli hyvin epävarma taidoistaan.

Olen oppinut erittäin paljon. Suurin askel, jonka sain otettua, on se, että en niin ihan hirveästi pelännyt puhumista. Se on tärkeää, koska josko sitä osaisi jotain vähän sanoakin ja olisi mielipiteitä. Tulee usein vain ajatelleeksi, että se on kumminkin varmasti väärin, niin ei sano mitään. Opettajan tuki tässä oli tärkeä ja vaikka sanoinkin välillä ihan päin honkia – ja ymmärsin sen toki itsekin –, ei opettaja puuttunut asiaan, mikäli asiastani sai selvän. (Saara)

Opettajan rooli korostui osallistumallani kurssilla erilaisten pelkojenkin takia kovasti. ... Hienoa oli myös se, että puhetilanteista ja -harjoituksista tehtiin mahdollisimman luonnollisia ja opettaja sanoi ääneen, että ryhmän kaikkien jäsenten on tuettava toisiaan puhumaan ja osallistumaan. Tämä oli hienoa jos mikä ja se toimi! (Saara)

Opiskelijat havainnoivat, arvioivat työni määrää, erityisesti tuntien valmistelun näkökulmasta ja sen osuutta tuntien toteutumiseen, ja arvosivat sitä.

Opettajan hyvä tuntien valmisteleminen, sopiva etenemistahti ja vaihtelevat opiskelutavat tekevät enkun opiskelusta haastavaa ja antavaa. Mielenkiinto englantia kohtaan on pysynyt yllä hyvin. (Katriina)

Oppitunnit oli jaksotettu hienosti. Vaikka kaksi perättäistä tuntia tuntuivat aluksi ääsydyttä, kuuluivat ne kuitenkin yhdessä humauksessa. Erilaiset tehtävät helpottivat omaa jaksamista. Lisäksi erittäin positiivista ja kannustavaa oli se, että näki ja huomasi ilmi selvästi, kuinka opettaja oli itse varustautunut jokaiseen tuntiin eikä pitänyt niitä kuin liukuhihnalta. (Saara)

Englannin tuntien sisällöt ovat olleet todella mielenkiintoisia ja opetusmenetelmät virkistävän erilaisia! Opettaja on huolellisesti valmistautunut tunteihin. On ollut mielenkiintoista odottaa, miten tuntien aiheet käsitellään. (Kati)

Maria arvioi myös opiskelijoitten yksilöllistä huomioimista.

Kokonaisuutena haluan kiittää monipuolisista ja hyvin rakennetuista tunneista! Itse “hyvin suunniteltu on puoliksi tehty” -ihmisenä iloitsin siitä, että olit suunnitellut tunnit niin huolella. Kiitän myös siitä, että otit meidät yksilöllisesti huomioon. Olen erittäin tyytyväinen! (Maria)

### **Opintojakso kokonaisuutena**

Opintojaksoa kokonaisuutena arvioitiin hyvänä, kiinnostavana, mielekkäänä ja monipuolisena.

### **Englannin käyttö luokan ulkopuolella**

Kolme opiskelijaa käytti englantia opintojakson ulkopuolella samanlaisesti. Opintojakson kieliopinnojen he kokivat tukevan tuota autenttista kielenkäyttöä.

Heti tuntien jälkeen lähdin Lempäälään tapahtumaan, jossa oli paljon ulkomaalaisia ja puhuttiin englantia. Oli hienoa, kun oli englanti valmiiksi kielen päällä! (Maria)

Englanti sujuu taas päivä päivältä paremmin. Harjoitus tekee mestarin! Kaksi kertaa viikossa ja muuten vapaa-aikana kun käyttää kieltä, niin tuntuu, että valmiudet ovat kasvaneet kurssin alusta huomattavasti. Kynnys puhua oudompienkin ihmisten kanssa madaltuu – olen alkanut luottaa itseeni ja uskallan kysyä, jos en ymmärrä. Tarkalleen ajateltuna olen viime aikoina jakanut uskomattoman paljon ajatuksia englanniksi – moni kokemus ja kontakti moneen ihmiseen olisi jäänyt saamatta ilman e-kieltä ja rohkeutta käyttää sitä. (Milja)

Mutta myös päinvastoin.

Minulle henkilökohtaisesti oli hyvä, kun olin työharjoittelussa, jossa vedin enkun ryhmää, pystyin käyttämään tunneilla jaettuja monisteita ja tällöin kertaamaan sanoja, mutta muuten on ollut tosi rankkaa, kun on ollut töissä pitkät päivät ja pitäisi vielä opiskella vaikeaa asiaa. (Piia)

## **Opintojakson tentti**

Opintojakson tenttiä arvioi ainoastaan Saara. Kukaan muu ei kirjoittanut tentistä eikä myöskään suullisesti kommentoinut sitä mitenkään. Tämä ei ollut minulle yllätys, sillä tausta-aineistoni ja kokemukseni vuosilta 1997–2000 kertoo sen, että opiskelijoille opiskeluprosessi ja oppiminen ovat olleet tärkeämpiä kuin tentin lopputulos. Lähestymistapa siten näyttää tukevan prosessikeskeisyyttä vieraan kielen opiskelussa.

## **Englannin kieli**

Kieleen kohdistuvaa kommentointia oli vain kolmella opiskelijalla. Mielestäni tämä johtuu ihmiskeskeisestä ja sisällöllisestä lähestymistavastamme opintojaksolla. Kieltä voi siis oppia hyvin keskittymättä kieleen. Maria ja Leena pohtivat sanojen muuttumista.

Käsittelimme vammaisuuteen liittyvää sanastoa. Jännä, miten mielen-terveyspotilas ja kehitysvammainen sanat ovat muuttuneet ajan myötä. Suunta on kyllä positiivinen; yhä enemmän korostetaan henkilöä persoonana ja pyritään sanojen muokkauksellakin siihen, ettei henkilön vamma olisi se, joka nähdään ensimmäisenä. Lisäksi kerrattiin kaikkea läpikäytyä ja pidettiin pienet esitelmät. Hienoa! (Maria)

Aihe “persons with disabilities” kiinnosti ja oli mielenkiintoista huomata, kuinka kieli muuttuu. (Leena)

Miljan arvioinnista on tulkittavissa uudenlainen kielen käsittäminen. Kieli ei ole vain sanoja ja kielioppia tai kommunikoinnin väline, vaan käsitteistönsä avulla se avaa kokonaan uuden maailman.

Kuitenkin, kun pohdin lähtötilannettani kurssille, huomaan itselleni avautuneen kokonaan uuden englanninkielisen maailman – sosiaali-alan maailman. Nyt minulla on englanninkieliset vastineet suomenkielisille sanoille ja voin keskustella oman alan asioista jotakin englanniksi. Nekin sanat, joita en osaa vielä käyttää puheessani, ovat kuitenkin englanninkielisestä tekstistä tai puheesta tunnistettavissa. (Milja)

### 6.5.5 Lähestymistavan toteutumisen estyminen

Vaikka autobiografisen refleksiivisen lähestymistavan periaatteiden toteuttaminen tässä tarkasteltavassa opetus–oppimis-tilanteessa onnistuikin kokonaisuudessaan varsin hyvin, voin nostaa aineistosta poimittujen tapausten avulla esiin neljä keskeistä estettä tai rajoittavaa tekijää autobiografisen refleksiivisen lähestymistavan toteuttamiselle. Ne ovat:

- 1) avoimen kohtaamisen ja keskustelun vaikeus
- 2) vaikeus nähdä opiskelija yksilönä, opiskelijan yleistäminen
- 3) yksilön ja opiskeluryhmän ulkoapäin asetetut vaatimukset ja rajoitteet
- 4) vaikeus havaita ja hyödyntää opiskelijoitten aloitteita opiskelutilanteissa ja -ryhmissä

1) Avoimen keskustelun aikaan saamisen opiskeluryhmän jokaisen opiskelijan kanssa olen kokenut vaikeaksi, jopa mahdottomaksi, varsinkin yhden opintojakson aikana. Kuvaamallani opintojaksolla keskustelu Tuomaksen kanssa toimi kaikkein selvimmin puutteellisesti. Tuomas ei kertonut toiveistaan riittävästi opintojakson aikana, ja koska en itse havainnut mitään ongelmaa olevan, en osannut ryhtyä tarkkailemaan kohtaamisemme laatua.

Englannin kurssin aiheet olivat juuri sellaiset, mitä me tällä hetkellä tarvitsemme englannin kielessä. Alakohtaista niin kuin pitääkin. Itselle mielenkiintoisimpia oli nuorisotyö- ja huumeaiheet. Vanhustyö ja terveydenhuolto ei hirveästi innostanut, koska olen tehnyt sitä työtä ja haluan opiskella jotakin muuta. Tuntien kulku ei ollut minulle sopiva. Käänteinen järjestys olisi ollut parempi, eli alussa olisi pitänyt olla lukemista ja lopussa keskustelua. En jaksa enään lopussa keskittyä lukemiseen, varsinkin ennen ruokailua. Tais myös vähän kevätyväsymys painaa kurssin aikana. Kaikesta huolimatta opin englantia melko hyvin, mutta parantamisen varaa on rutkasti ja minun vain pitäisi saada käyttää englannin kieltä koko ajan, niin sitä myös oppisi koko ajan. (Tuomas)

2) Opiskelijoitten lokeroiminen ryhmiin, yleistäminen ja ajatteleminen siitä kehyksestä käsin estää opiskelijan näkemistä yksilönä ja myös hänen vaikeuksiansa havainnoimista. Opintojaksolla lokeroin Saanan ylioppilaspohjaisten opiskelijoitten ryhmään kuuluvaksi ja siten hänen kielen osaamisensa tasoltaan paremmaksi kuin hän itse koki sen olevan. (Määrällisesti hän osasikin enemmän kuin ammatilliselta toiselta asteelta tulleet ryhmän opiskelijat). Näin tehdessäni samalla kuitenkin "suljin silmäni" hänen englannin puhumiseen liittyvästä epävarmuudesta. Uskallukseensa ilmaista itseään englannin kielellä ja luottaa kielitaitoonsa hän olisi tarvinnut enemmän tukea. Tätä en pystynyt hänelle tarjoamaan, koska yleistin hänet niin sanottujen paremmin osaavien joukkoon.

Lopuksi haluaisin sanoa, että englannin kurssi kokonaisuutena oli hyvä. Tehtävät olivat hyviä ja sanastot kattavia. Minua hieman kylläkin hämmitti se, että pidettiin niin itsestään selvänä, että lukion käyneet ovat paljon parempia. Minulle se toi paineita kovasti. Jotkut tekstit olivat myös todella vaikeita (niin tehtäväkirjassa kuin tunneilla luetutkin). Ihmettelen, kuinka peruskoulusta tulleet selvisivät niistä, kun minullakin oli suuren suuria vaikeuksia. (Saana)

3) Ulkoapäin asetetut tavoitteet ja vaatimukset, esimerkiksi kielitaidon tasokuvaukset ja niihin perustuvat erilaiset testit, saattavat kahlita opettajan ajattelua ja siten vaikeuttaa oppimista. Tyypillisimmin opettaja velvoittaa opiskelijat tekemään tehtäviä, jotka eivät ole heidän oppimi-

sensa kannalta mielekkäitä. Koska kysymyksessä oli ammattikorkeakoulutasoiseen ammattiin tähtäävä opiskelu, pidin opintojaksolla kiinni siitä, että kaikkien oli perehdyttävä itsenäisinä tehtävinä yliopistoille ja korkeakouluille tarkoitetun kirjan teksteihin tai sentasoiisiin muihin teksteihin. Tekstit olivat autenttisia tieteellisiä tekstejä ja muutamille opiskelijoille hyvin vaikeita. Heille olisi ollut selvästikin hyödyllisempää käyttää teksteihin käytetty aika johonkin muuhun heille mielekkäämpään tekemiseen. Tässä opiskelijälähtöisyys ei toteutunut.

Itsenäisiä tehtäviä oli liikaa. Tai ne olivat liian vaikeita. Ainakin kun ne jätti viime tintaan, niin oli vaikeuksia jaksamisen kanssa. Minulla auttaisi ”pakottamisen tyyli”, että ne on palautettava kurssin edetessä pikkuhiljaa. Joillekin tämä tyyli oli silti varmasti helpottava asia, kun sai tehdä juttunsa omaan tahtiin. (Saara)

Kotona tehtävät itsenäiset työt vaativat todella paljon aikaa. Ehkä varattu aika ei riitä niiden tekemiseen. Tekstin käännökset ovat aika vaativia, koska lauseet ovat aika pitkiä ja sanasto uutta. Eipä olisi muuta opiskelua kuin tämä englanti, niin saisin keskittyä vain tähän... (Leena)

4) Autobiografisen refleksiivisen lähestymistavan toteutumisen keskeisiä esteitä on se, että opiskelijälähtöisyyttä, esimerkiksi opiskelijoitten tekemiä aloitteita, ei huomata, pidetä huomionarvoisena, osata tai uskalleta hyödyntää opetuksessa. Tästä ei ollut esimerkkejä opiskelijoitten arvioinneissa, mutta omasta dialogipäiväkirjastani löytyi tilanne, jonka huomasin opiskelukertaa jälkeenpäin miettiessäni ja siitä kirjoittaessani.

Ehdotin opiskelijoille, että katsoisimme videon nuoresta amerikkalaisesta yksinhuoltajaäidistä, jolla on kahden viikon vanha vauva, mutta joka itsekin on vielä lapsi, vasta 16-vuotias. Kävimme läpi ohjelman seuraamista helpottavan sanaston ja pyysin opiskelijoita ohjelmaa katsolessaan kiinnittämään huomiota näiden lasten kasvuympäristöön sekä keräämään kaikki sosiaali- ja terveydenhuollon palvelut, jotka ohjelmassa esiintyivät. Video kesti 30 minuuttia ja opiskelijat selvästikin pitivät siitä: he seurasivat ohjelmaa tarkkaan, tekivät muistutuksia ja reagoivat ohjelman humoristisiin kohtiin nauramalla ääneen. Ohjelman jälkeen kävimme keskustelun kasvuympäristöstä, sen hyvistä ja vähemmän hyvistä tekijöistä ja vertasimme sitä itse määrittelemäämme

“hyvään” kasvuympäristöön. Maria otti esille amerikkalaisen yhteiskunnan erilaiset odotukset siitä, millainen hyvä kasvuympäristö on. Minua harmittaa näin jälkepäin, etten kysynyt häneltä tarkemmin tai pyytänyt kuvailemaan, mitä hän oikein asialla tarkoitti. Olisi pitänyt pysähtyä keskustelemaan tästä asiasta. Olisi varmaankin syntynyt oikeaa keskustelua, mihin kielenoppimistilanteissa tulee aina pyrkiiä. Nyt menetin yhden tilaisuuden. Sen jälkeen kokosimme ne sosiaali- ja terveydenhuollon palvelut, jotka olivat esiintyneet videossa. Opiskelijat olivat koonneet ne kaikki ja totesimme, että enemmistö niistä oli kolmannen sektorin järjestämiä ja julkinen sektori, joka Suomessa järjestää suurimman osan palveluista, oli vähemmistönä. Huomasin, että Mikael katsoi kelloa ja kysyin, haluaisivatko opiskelijat jo kahvitauolle. He eivät asiasta mitenkään erityisesti innostuneet, vaan sanoivat vain, että kohta. (2. opiskelukerta, ote dialogipäiväkirjasta)

Edellä kuvaamani tapaukset liittyvät kysymykseen opettajan työn rooliperustaisesta opettaja–oppilas-suhteesta ja sen yhteiskunnallisesta luonteesta. Käsitellessään dialogisen kasvatuksen ehtoja Värri (1997) ottaa yhdeksi esimerkiksi opettaja–oppilas-suhteen kasvatussituaatioissa osana kasvatustilanteita, jolla on tietty suunta ja tarkoitus. Värriin mukaan rooliperustaiset kohtaamiset eivät siten voi ollakaan täysin aitoja Minä–Sinä-suhteita, koska ne ovat kasvatustilanteiden kasvatustavoitteiden ehdollistamia. Opettajan viisautta on kuitenkin löytää tasapaino edustamansa yleisen kasvatustehtävän ja opiskelijan yksilöllisyyden kunnioittamisen välillä. (Värri 1997, 181.) Tämän tasapainon löytämisen vaikeutta kuvastavat tässä luvussa esiintuomani tilanteet opintojaksoilta.

## 7 KOLME TARINAA VIERAAN KIELEN OPPIMISESTA - HYVÄÄ OPPIMISTA ETSIMÄSSÄ

### 7.1 Tutkimuksen lähtökohta, tarkoitus ja päämäärä

Kysymys siitä, miten jotkut opiskelijat selviytyvät niin hyvin ammattikorkeakoulun kieliopinnoista huolimatta hyvinkin puutteellisesta, jopa lähes olemattomasta, lähtötasosta on kiinnostanut minua viime vuosina, kun olen opettanut ammatilliselta toiselta asteelta ammattikorkeakouluun siirtyviä opiskelijoita. Kiinnostustani perehtyä tarkemmin tähän kysymykseen on vielä lisännyt kaksi lähes jatkuvaa puheenaihetta, joista toinen on noussut esiin opettajien ja toinen opiskelijoitten kanssa käymissäni keskusteluissa. Ammattikorkeakoulun kieltenopettajien keskuudessa on ollut jatkuva huoli ammatilliselta toiselta asteelta tulevien kieliopinnoista selviytymisestä ja siinä yhteydessä nousevat toistuvasti esiin käsitteet “huono kielitaito” ja “huonot oppilaat”. Opiskelijat taas hyvin mielellään, erityisesti opintojen alussa, kertovat aiemmista kieliopinnoistaan, opettajistaan ja oppimiskokemuksistaan.

Aiemmin koetin välttää näitä opiskelijoitten esiin nostamia aiheita, koska en pitänyt oikein sopivana kuunnella näitä kuvauksia opettajista ja heidän toimintatavoistaan. Vasta viime vuosina, tutustuttuani autobiografiseen tutkimukseen, olen syvemmin oivaltanut, mitä opis-



kelijoitten kuvaukset voivat kertoa myös heistä itsestään, mikä merkitys näillä kertomuksilla pohjimmiltaan on, ja ennen kaikkea, miten tärkeää on kuunnella opiskelijaa näissäkin tilanteissa. Josselson (1995, 39) toteaa, että ne tavat, joilla ihmiset kertovat elämäntarinoitaan, noudattavat konteksti- ja kulttuurisidonnaisia konventioita. Myös opiskelijoitten kertomuksissa olen havainnut tiettyä samanlaisuutta. Kertomusten ydinmerkitys ei useinkaan löydy opettajan toiminnasta sinänsä ja menneestä, vaan pikemminkin kertomishetkestä ja opiskelijan pyrkimyksestä suojella omaa minäänsä tilanteessa, jossa hän kokee olevansa jollain tapaa uhattuna. Edellä kuvaamistani syistä valitsin tutkimiseni yhdeksi tehtäväksi selvittää ja kuvailla ammattikorkeakoulun kieliopinnoissa hyvin menestyneitten mutta lähtötasoltaan niin sanotusti heikkojen opiskelijoitten vieraan kielen oppimiseen liittyviä aiempia kokemuksia, niiden osuutta ja merkitystä myöhempään (tässä ammattikorkeakoulun) kielen opiskeluun ja oppimiseen ja pohtia sitä, miten hyvä suoritus olisi ymmärrettävissä.

Monet tutkijat ovat kirjoittaneet siitä, että aiempien kokemusten, menneisyyden aukoton rekonstruointi on mahdotonta, koska muisti valikoi, muokkaa ja muuntaa näkemyksiämme menneestä ja muistamiseen vaikuttavat myöhemmät tapahtumat ja nykyisyys (Saarenheimo 1997, 97–104; Ukkonen 2000, 86–87). Tässä menneisyyden mahdollisimman tarkka jäljittäminen ei ole tutkimukseni tärkein tavoite, vaan se, miten kukin tutkittava on itse menneet tapahtumat kokenut ja mikä merkitys niillä on hänelle tällä hetkellä. Edellä mainittujen muistelemiselle tyypillisten ominaisuuksien katson kuvastavan ihmisen kokemuksellista aikaa: menneisyys, nykyisyys ja tuleva ovat koko ajan läsnä opiskelijoitten kokemisessa. Sinnemäen ja Simosen (1995, 104) sekä Simosen (1995, 8–9) tavoin näen muistelemisen merkityksen ja arvon sekä muutoksen alkuun saattajana että elämisen (myös vieraan kielen oppimisen) laatua parantavana, itsehoidollisena työskentelyinä.

Mikään oppiminen tai ymmärtäminen ei synny tyhjiössä vaan kuten Varto (1992a, 48) kirjoittaa *“Uusi jäsenyyty jo jäsenyneeeseen. Jo jäsenynty toimii kokemisen, tietämisen ja jäsentämisen horisonttina.”* Tutkimukseni tässä osassa päämääränäni on tarkastella vieraan kielen oppijaa ja hänen oppimishistoriaansa hänen koko tilanteissaan. Kuvaillen vieraan kielen oppimiseen liittyvien aiempien kokemusten osuutta ja mer-

kitystä myöhempään (tässä ammattikorkeakoulun) vieraan kielen opiskeluun ja oppimiseen. Pysin myös kuvailemaan, miten autobiografisen refleksiivisen lähestymistavan mukaisella toiminnalla, siis tutkimalla syntyneitä merkityksiä ja ymmärtämysyhteyksiä osana opiskelijan koko oppimishistoriaa, tuetaan häntä jäsentämään uudelleen käsitystään itsestään ja vieraan kielen oppimisestaan.

Kuvailen kolmen ammatilliselta toiselta asteelta ammattikorkeakouluopintoihin siirtyneen opiskelijan elämismaailman ilmiöitä, heidän luomiaan ja löytämiään merkityksiä, heidän oppimistaan heidän kielellään. Toisin sanoen pyrin ymmärtämään sitä tapaa, jolla opiskelijan merkityssuhteet ovat rakentuneet ja rakentuvat. Annan opiskelijoitten oman äänen kuulua heidän kertomissaan tarinoissa, heidän muistelu-puheessaan. Lähestymistapani avulla kysyn, miten opiskelijan nykyisyyden rajat ylittävä oleminen, koko ihminen, voisi enemmän olla läsnä vieraan kielen opiskelutilanteissa, miten muistot ja muistelemineen voivat toimia siltoina yhdistäen menneen nykyisyyteen ja tulevaan ja miten opettaja ja opiskelija voivat käyttää niitä vieraan kielen opiskelussa oppimista edistävinä voimina. Tutkimukseni tämä osa antaa yhden näkökulman laajaan ja hyvin moniulotteiseen, aina uudelleen kysyttävään kysymykseen ”Mistä syntyy hyvä vieraan kielen oppiminen?”

## 7.2 Tutkimusaineisto, tutkittavat ja metodi

Tutkimusaineisto koostuu kolmen ammattikorkeakouluopiskelijan kirjoittamasta englannin kielen opiskelua ja oppimista koskevasta autobiografisesta selviytymistarinaista ja tarinoita tulkitsevista ja niitä täydentävistä keskusteluhaastatteluista, keskustelumuisteluista, jotka on dokumentoitu ääninauhoille. Opiskelijat ovat ammatilliselta toiselta asteelta ammattikorkeakouluun siirtyneitä. Tutkimukseen osallistuneista Raija on sosionomiksi vuonna 2000 valmistunut aikuisopiskelija, Piia ja Leena ovat sosiaalisen kuntoutuksen opiskelijoita. Piia ja Leena olivat opiskelijoina myös luvussa 6 raportoimallani opintojaksolla, joten myös se aineisto on ollut tiedossani tehdessäni tätä osaa tutkimuksestani. Opiskelijat olen valikoinut käyttäen kahta kriteeriä: 1) kielitessillä mitattua poikkeuksellisen huonoa (vertauskohteena ammattikorkeakoulun

aloittavien opiskelijoitten englannin kielen taso yleensä) lähtötasoa ja 2) poikkeuksellisen hienoa suoriutumista ammattikorkeakoulun englannin kielen opinnoissa. Kielitesti oli ammattikorkeakoulun eri osaispisteitten yhteinen kirjallinen opiskelijoitten englannin kielen lähtötasoa kartoittava testi, jossa testattiin luetun ymmärtämistä, kirjallista tuottamista sekä rakenteiden hallintaa. “Hieno suoritus” tässä viittaa paitsi kielellisen osaamisen kehittymiseen opintojen aikana myös kieltä laajempaan hyvään suoriutumiseen. Mitä se kunkin opiskelijan kohdalla tarkoittaa, selviää tutkimustulosten kuvauksesta.

Tutkimusmetodinani on autobiografinen kerronta ja kerronnan tuottamien merkitysten tulkinta: tietoa tuotetaan kertomalla omasta elämästä ja tulkitsemalla kerrottua antamalla merkityksiä erilaisille elämän ilmiöille. Pyydän opiskelijaa muistelemalla palauttamaan mieleen oman koetun vieraan kielen oppimis- ja opiskeluhistoriansa mahdollisimman tarkasti. Tällä tavoin opiskelija tuottaa omaa historiaansa: muistelee, kertoo, kuvailee, tulkitsee. Luen kirjoitetut tarinat ja tulkitseen ne oman ymmärrykseni avulla ja sen jälkeen yhteisessä keskusteluhaastattelussa opiskelijan kanssa. Äänitettyjä keskusteluhaastatteluja tulkitseen ja analysoin vielä erikseen jälkeinpäin. Kun opiskelija tekee menneisyyden tulkinnat näkyviksi, hänen ymmärryksensä itsestään lisääntyy, samoin lukijan/kuulijan (tässä: opettajan) ymmärrys kertojasta ja hänen elämästään. Tämän monivaiheisen tulkinnan tuottaman ymmärryksen kontekstissa etsin hyvää vieraan kielen oppimista edistäviä tekijöitä ja pohdin autobiografisen tiedon merkitystä kielenoppimisessa.

Äänen (voice) käsite on keskeinen useissa autobiografisissa ja biografisissa tutkimuksissa. Pinarin et al. (1995, 525) mukaan se liittyy useimmiten ajatukseen jossakin suhteessa heikommassa tai kuulumattomassa asemassa olevan mahdollisuuteen saada itsensä ja sanomansa esille. Kohdentamalla tutkimus sellaisten yksilöiden kokemukseen, jotka yleensä eivät tuo ääntään esille, voidaan tavoittaa myös sellaisia asioita tai elämänalueita, jotka ovat olleet näkymättömissä. Kasvatus- ja opetustyötä koskeissa tutkimuksissa on pyritty kuuntelemaan siten esimerkiksi lasten (Ayers 1990), opiskelijoitten (Salvio 1990) ja naisten (Casey 1990, Grumet 1990b, Pagano 1988) autobiografista ääntä. Tutkittaviksi aiheiksi ovat nousseet esimerkiksi auktoriteetti ja riippuvuus (Pagano 1988), naisopettajien omista elämäkokemuksistaan rakentamat merkitykset

ja metafora ”opettaja äitinä” (Casey 1990), autobiografinen ymmärtäminen, minän ja tiedon rajat sekä itserefleksiivisyys kasvatusprosessissa (Salvio 1990), lasten opetussuunnitelman kokeminen (Ayers 1990), ääni puolustavana, naisen objektivointia vastustavana voimana sekä kasvatuksellinen ääni (Grumet 1990b). Tässä työssä tavoitteenani on saada ammattikorkeakoulun vieraan kielen lähtötasotestissä heikosti mutta kielipiipnoissaan hyvin menestyneitten opiskelijoitten ääni mahdollisimman hyvin kuuluville.

Kertoessaan tai kirjoittaessaan omasta elämästään ihminen arvioi kertomaansa/kirjoittamaansa vuorovaikutuksessa ajatellun kuulijan/lukijan kanssa. Tällöin se, jolle tieto kerrotaan tai kirjoitetaan, osaltaan vaikuttaa tiedon laatuun ja siihen, mitä kerrotaan ja mitä ei. Kertojamina ei ole riippumaton toisesta. (Stanley 1993; Tigerstedt 1990, 100.) Tutkittavan oman äänen kuulumista, autobiografisen tiedon luotettavuutta lisää sen käsittely luotettavassa ja turvallisessa ihmissuhteessa. Kirjoittamisen ja siitä puhumisen tulee lisäksi olla vapaaehtoista. Sen vuoksi tutkittavan (opiskelijan) tulee kokea saavansa henkilökohtaisesti valita, mitä ja kuinka paljon itsestään ja kokemuksistaan hän haluaa jakaa muitten kanssa (Jaatinen 1998, 68).

Tulkintakertoja tulisi olla useita ja niiden tulisi pohjautua sekä kirjoitettuun tekstiin että sen pohjalle rakentuviin keskusteluihin, jotta tutkimuksessa tärkeimmiksi nousevat merkitykset selventyisivät ja tarkentuisivat. Tällaisessa työskentelyssä pyrkimyksenä on saada näkymättömiäkin merkityksiä näkyviksi. Maija Lehtovaara (1992, 354) toteaa, että tällaisessa yhdessä tutkimisessä, jonka ensisijaisena päämääränä on tutkittavan elämäntaidon paraneminen, on pidettävä ennen kaikkea huoli siitä, että tutkittavan kokemat merkityssisällöt saavat säilyttää ainutkertaisuutensa. Tutkittavien merkityssisältöjen ainutkertaisuuden säilyttämiseen pyrin tässä työssä kahta tietä: tulkitsemalla kirjoitettua tarinaa yhdessä kunkin tutkittavan kanssa sekä säilyttämällä tutkittavien omaa kieltä mahdollisimman paljon raportoinnissa.

## 7.3 Tutkimuksen kulku

### 7.3.1 Tarinoiden kirjoittamisen ohjeistus ja tarinat

Pyysin kolmea opiskelijaani kirjoittamaan aiheesta: *Kertomus vieraan kielen oppimisesta "Hyvän selviytyjän tarina"*. Annettuun aiheeseen sisältyi jo siten tulkinta hyvästä selviytymisestä. Se perustui minun ja kunkin opiskelijan kurssin aikana käymiini englannin opiskelua koskeviin keskusteluihin. Näkemys hyvästä suoriutumisesta oli molemmilla sama. Tehtävän ohjeistuksessa määrittelin käsitteen omaelämäkerta: *Omaelämäkerralla tarkoitetaan kronologisesti etenevää yhtenäistä tarinaa, joka perustuu kertojan omaan elämään ja jossa kertoja on päähenkilö*. Annoin myös kirjoittamiseen näkökulman: *Tässä kertomuksen näkökulma on vieraan kielen – englannin – oppijan näkökulma, sinun kokemuksesi vieraan kielen oppimisesta*. Kirjoittaminen on useimmiten kirjoittamista jollekin. Se, kelle kirjoitetaan, vaikuttaa kirjoittamisen tyylin ja sisältöjen valintaan, esimerkiksi siihen, kuinka paljon ja kuinka avoimesti omasta itsestä kirjoittaja paljastaa.

Tässä pyrkimyksenä oli mahdollisimman avoin, myös vaikeiksi koettujen asioiden kertominen. *Kuvittele, että lukijasi on joku hyvä ystäväsi, henkilö, johon luotat ja jolle haluat kertoa kokemuksistasi. Kirjoita kuin puhuisit hänelle, rehellisesti ja avoimesti, ilman kiirettä. Anna asioista havainnollisia esimerkkejä äläkä "sensuroi" vaikeita tai arkaluontoisiakaan asioita tai tunteita*. Opiskelijat olivat tietoisia siitä, että tarinoita käytettäisiin tutkimusaineistona ja että ne tulisivat julkisuuteen, joskin eri nimillä. Olimme keskustelleet tutkimuksestani ja he olivat halunneet olla mukana kokemuksistaan kertomassa. Halusin aineistoksi mahdollisimman runsaat kertomukset ja englannin opiskelun alusta saakka, joten kirjoitin tehtävään: *Kirjoita tarinaasi useamman kerran, jotta siitä tulisi mahdollisimman kattava, runsas ja perusteellinen, usean sivun pituinen. Voit kirjoittaa käsin tai käyttää tekstinkäsittelyohjelmaa. Kerro englannin kielen oppimisen tarinasi mahdollisimman tarkasti ja monipuolisesti ensi kokemuksistasi tähän päivään saakka*.

Lisäsin vielä kysymysten muodossa esimerkkejä aiheista, joita opiskelijat voisivat käsitellä. Tälläkin pyrin mahdollisimman laajaan kertomukseen. Lopuksi pyysin nostamaan tarinasta yhden arvokkaimman oppimiskokemuksen: *Mikä on parhain jaltai mieleenpainuvien englannin kielen oppimiskokemuksesi?* Opiskelijoitten tuli kirjoittaa tarinansa kotonaan ja palauttaa sitten kun kirjoitus olisi valmis, mutta viimeistään noin yhden kuukauden kuluttua. (Tarinan ohjeistus, ks. liite 6.) Keskustelimme myös kirjoitusten täydentämisestä myöhemmin haastattelemalla ja keskustelemalla. Korostin sitä, että opiskelijoilla tulisi olemaan mahdollisuus itse tarkistaa myös minun tulkintani, jotta heidän äänensä tulisi maksimaalisesti kuulluksi.

Saatuani opiskelijoilta kirjoitetut tarinat luin ne huolellisesti useaan kertaan, jonka jälkeen tulkitsin tarinoita sekä merkityksellisiltä tuntuvien kokemusten että selviytymisen näkökulmasta. Kirjoitin tulkintani “alaotsikoimalla” tarinoista merkityksellisiksi mieltämäni kohdat. Säilytin raportoinnissa tarinat lähes kokonaisina, jotta kunkin opiskelijan oma kieli säilyisi, jotta tarinoiden rakenne ja kokonaisuus säilyisivät mahdollisimman ehjinä ja jotta opiskelijan oma tematisointitapa säilyisi eli kaikkiaan, jotta opiskelijan oma ääni voisi kuulua sellaisenaan.

## Raijan tarina

### “Minun tarinani vieraan kielen oppimisesta ja opiskelusta”

*Käsitys vieraan kielen oppimisesta.*

Kun pysähdyin miettimään tämän tarinan myötä englannin kielen oppimista, huomasin, että sen oppiminen on kohdallani ollut lähes elinikäni kestänyt prosessi. Minusta tuntuu, että kielitaitoni on kerätty pienistä paloista maailmalta. Toisaalta se on ollut rikasta ja antoisaa, mutta toisaalta se on tuonut mukanaan myös jonkinlaista ahdistusta.

Englannin opiskeluun ja motivaatioon oppia kieltä liittyy mielestäni niin paljon. Se on tunnetta, elämyksiä ja kiinnostusta maan kultuuria kohtaan.

*Ensimmäinen kosketus englannin kieleen, motivoituminen, kodin perintö.*

Kuitenkin juuri kotonani sain ensimmäisen kosketuksen englannin kieleen. Isäni oli hyvin kiinnostunut englannista, vaikkei ollut sitä koskaan lukenut tai opiskellut. Hän tapaili innolla englanninkielisiä sanoja, niiden merkityksiä ja käytti niitä puheessaan. Muistan erityisesti sanonnan *fair play*, jota isäni harrasti ahkeraan. Muitakin sanoja tapailimme yhdessä vuosien ajan, ja sain mukavan kosketuksen englannin kieleen. Isäni kuoli ollessani 15-vuotias. Hänen innostaan englannin kieleen muistuttaa minua vieläkin kirjahyllyssäni oleva 100-vuotias suomalais-englantilainen sanakirja, jonka häneltä sain.

*Englannin kielen opiskelun alkaminen, ensimmäinen opettaja, kiinnostus kieleen ja kulttuuriin kasvaa.*

Olin Mäntässä ensimmäisiä ikäluokkia, joille kansakoulussa alettiin opettamaan kieliä. Kolmannella luokalla kansakoulussa saimme valita alammeko opiskelemaan ruotsia vai englantia. Valintani oli tietysti englantia, vaikka paras ystäväni valitsikin ruotsin.

Muistan ensimmäistä englannin opettajaani Ulla S:n hyvin lämpimästi. Hän oli innostunut opettamaan meille sekä englannin kieltä että sen kulttuuria. Muistan kuinka hän esitti meille omilta Englannin matkoiltaan ottamia kuvia ja kertoi niiden taustoista. Ihastuin Englannin vanhoihin rakennuksiin, puistoihin ja Lontooseen, eikä ihastus ole vieläkään haihtunut.

*Opiskelutapoja: itse keksittyjä muistisääntöjä, vertaisoppimista, päättelykykyä.*

Opetusta meillä oli ehkä yksi tunti viikossa. Varsinaisilta kielitunneilta en muista paljon, jotain kuitenkin. Saimme jokainen englanninkielisen nimen, joka oli johdettu suomenkielisestä nimestämme. Minä olin Rachel. Ilmeisesti meillä pidettiin myös kokeita, koska yksi asia on jäänyt minulle erityisen hyvin muistiin. Keksinkin nimittäin ensimmäisten muistisääntöni. Mielestäni sana *brother* oli vaikea kirjoitettava. Niinpä keksin ottaa sanoista *rotta* ja *herne* ensimmäiset tavut ja laittaa eteen *b-kirjaimen*. Muistan vieläkin miten veli englanniksi kirjoitetaan.

Koin englannin opiskelun myönteisenä ja olin hyvin ylpeä tästä mahdollisuudesta. Luokallamme oli eräs tyttö, Anneli, joka oli kielelli-

sesti lahjakas. Hänen sisarensa oli oppikoulussa ja Anneli sai häneltä paljon lisätietoa englannin kielestä. Muistan kuinka Anneli opetti minulle erot kaupungista puhuttaessa, mikä kaupunki oli town ja mikä city. Muitakin muistoja minulla on tästä vertaisoppimisesta. Siihen aikaan rauhanliike oli kova sana ja monella oli rauhanmerkki piirrettynä kynäkoteloon. Sekosin sanoissa peace ja people ja taas oli Annelilla aihetta muistuttaa minua. Myös sanat New York ja New Year tuottivat minulle vaikeuksia, ne kun näyttivät niin samanlaisilta.

Kansalaiskoulusta taas en muista edes englannin opettajaa. Yhden tehtävän muistan kyllä. Opettaja kirjoitti taululle runon englanniksi ja piti sanoa, mistä se kertoo. Olin hyvin ylpeä, kun tiesin, että Big Benistä siinä puhutaan. Osasin vain johtaa tehtävän ratkaisun minulle tutuista sanoista ja niistä asioista, josta Lontoon tunsin.

Englannin oppimisessa vahvuuteni onkin aina ollut kuullun ymmärtäminen ja eräänlainen päättelykyky. Pystyn yhdistelemään joskus kuulleita tai TV:stä oppimiani asioita yhteen. Vaikka asian ymmärtäminen ei ole aivan täydellistä, syntyy minulle usein näkemys käsiteltävästä asiasta.

### *Elämästä, ympäristöstä oppiminen, uskallus ja halu käyttää vierasta kieltä.*

Jatkan muisteluaani. Kansakoulun jälkeen menin ammattikouluun ja työelämään. Vuosiin en opiskellut millään tasolla englantia, mutta toki ympäristöstä ja televisiosta tarttui paljon sanoja ja sanontoja muistiini. Muistoissani on, että sillä alkeellisella englannin kielelläkin hoidin joskus asioita. Olin töissä erään kesän linja-autoasemalla. Paikalle tuli matkailija, jonka tavarat olivat menneet toiseen autoon kuin hän itse. Sain asian selvitettyä englannin kielellä ja matkailija oli tyytyväinen. En ole koskaan arastellut puhua englantia, vaikka monesti sen hallitsevat ovat naureskelleet minulle ja onhan se tietysti harmittanutkin. Toisaalta mitä enemmän englantia olen oppinut, huomaan virheet itsekkin helpommin ja kieltämättä kynnys käyttää vierasta kieltä nousee. Toisaalta kiinnostus ihmisistä, minkä maalaisia vain, auttaa paljon kommunikaatiossa ja yhteys syntyy vieraallakin kielellä, näin ajattelen. Matkoillani tästä ajattelusta on ollut suuri hyöty.



*Englannin kielen opiskelua vain vähän.*

Avioeroni jälkeen vuonna 1986 muutin Tampereelle ja minut valtasi halu alkaa kehittää itseäni ammatillisesti. Tiesin, että jatko-opintoihini ei olisi asiaa ennen kuin keskikoulun oppimäärä olisi suoritettu. Mutta miten järjestää opiskelu pienen vauvan siitä kärsimättä? Kuin ihmeen kaupalla alkoi samana syksynä iltakoulu, joka oli mahdollista suorittaa niin sanottuna monimuoto-opiskeluna. Opiskelussa oli kontaktijaksoja ensin jakson alussa 2–3 viikkoa ja sitten itseopiskelua 4–5 viikkoa.

En kuitenkaan pystynyt osallistumaan kuin joka toiseen kontakti-opetuskertaan ja kyllähän siinä opiskelu kärsi varsinkin kielten kohdalla. Meitä aloitti opiskelun yli 50 ihmistä ja lopetti vähän yli 20. Minä olin suorittaneiden joukossa, kolme vuotta siinä meni ja työtä oli, mutta suoritin keskikoulun.

Pääsin heti seuraavana syksynä jatkamaan opiskelua sosiaaliohjaaja kurssille, mutta kieliopintoja ei ollut kuin ihan alkeisryhmälle. Jälkikäteen ajatellen se oli suuri vahinko. Seuraavat vuodet menivät tiiviisti työelämässä ja uusissa tehtävissä. Yhden iltakurssin suoritin työkavereideni kanssa vapaa-ajalla ja siitä olikin suuri hyöty.

*Ammattikorkeakouluopinnot, osaaminen ja osaamattomuus paljastuvat.*

Aloitin ammattikorkeakoulun opinnot vuonna 1998. Nyt totuus kielitaidostani tuli esiin konkreettisella tavalla. En kerta kaikkiaan osannut juuri mitään. No, täydentäviä opintoja suoritettiin ja oikein kunnolla. Opettajamme oli vaativa ja halusi meidän oppivan. Ja kyllä sitä opittiinkin. Itselläni varsinkin kielioppi ja kirjoittaminen tuottivat vaikeuksia. Ihme kyllä ymmärsin lähes aina, mistä tunteilla puhuttiin. Myös kuuntelut ja videot olivat ymmärrettäviä. Tuli taas todistetuksi, että olin oppinut kuulemani perusteella.

Tunneilla koin vaikeiksi kirjalliset tehtävät. En pystynyt omaksumaan niitä niin nopeaan, kun aukkoja oli niin paljon. Verbimuodotkin jouduin opettelemaan lähes alusta asti. Myös olla-verbin käyttö kaikissa muodoissaan oli minulle vaikeaa.

*Käytännön harjoittelu Prahassa ja Englannissa: uskallus ja rohkeus vieraskieliseen kanssakäymiseen, kosketus kulttuuriin.*

Kuitenkin suoritin opiskeluaikanani käytännön harjoittelun Prahassa ja kävimme Englannissa. Prahahan matka auttoi paljon myös englannin oppimisessa. Olla-verbin eräs muoto selveni eräällä bussimatalla. Ohjaajamme kertoi minulle Tšekkoslovakian miehityksestä ja venäläisten saapumisesta Prahaan ja minä ymmärsin, että was-muotoa käytetään, kun selitetään, että olin kymmenvuotias silloin.

Puhuimme ja kuuntelimme paljon englantia kuukauden matkallamme. Varsinkin sosiaalialan sanasto karttui ja tuli eläväksi lukuisissa tutustumispaikoissa vieraillessamme. Pardubidsessa vieraillessamme jouduimme hauskaan tilanteeseen. Toisena iltana kunniaksemme järjestettiin illalliset, joille erään opettajan lääkäritytär tuli myös. Hän halusi keskustella kanssamme englanniksi. Olimme aivan kauhuissamme ja alkuiltana ei paljon keskusteltu. Saimme kuitenkin yhteyden toisiimme ja pian nauroimme yhdessä, koska molemmat osapuolet olivat pelänneet toisiaan. Kävimme keskustelua englannin verbimuodoista yms. ja hauskaa oli, yhteys löytyi. Täytyy vaan uskaltaa.

Kävimme muutaman päivän vierailulla myös Lontoossa.

Elämyksen koin, kun nousimme ensimmäisen kerran metrosta ylös ja näin ensi kertaa Englannin kevään (helmikuussa). Kaikki oli niin kaunista, Hyde Park aivan vieressä ja näkymä uskomaton.

*Myönteisin kokemus kielen opiskelusta. Itsetunto nousi.*

Ulkomaan harjoittelu meni nopeasti ja englantia saimme kuulla ja puhuaikin useita tunteja päivässä. Itsetuntomme nousi valtavasti ja uskon, että saimme paljon eväitä kielen oppimiseen jatkossakin. Tämä harjoittelu oli tähän mennessä myönteisin kokemukseni kielten opiskelusta ja vieraan kielen käytöstä, enkä koskaan unohda sitä.

*Vaatimustaso nousee, kun jotain oppii.*

Loppujen lopuksi minäkin selvitin ammattikorkeakoulun kieliopinnot. Kun ajattelen kieliopinnoita jälkikäteen, olen toisaalta ylpeä, mutta toisaalta olisin halunnut pärjätä paremmin. Kuitenkin englannin opiskelusta jäi hyvät muistot mieleen ja halu oppia lisää. Vaatimustaso nousee, kun jotain oppii.

### *Ammattikorkeakoulun jälkeen, tulevaisuus.*

Opiskelujen jälkeen olin työpaikalla kerran viikossa järjestettävässä keskustelukerhossa. Aika oli hiukan hankala, koska se alkoi ennen työajan loppumista. Syksyn siellä kävin ja aloitin keväällä, mutta sitten muut opiskelut katkaisivat sen.

Tulevaisuuden haaveitakin minulla on. Haluan jatkaa yliopistoon ja sen kieliopinnot on siis läpäistävä. Ajattelin, että menisin kesäyliopistoon suorittamaan tai ainakin kokeilemaan osan kieliopinnoista, mutta aika näyttää sen. Työtä on ainakin edessä, sen tiedän.

## **Leenan tarina**

### “Leena ja englannin kielen opiskelu”

*Ensimmäinen tuntemus itsestä englannin kielen oppijana, ensimmäiset kokemukset, “olen huono”.*

Peruskoulun kolmannella luokalla vuonna 1972 tuli minulle englannin kielen opiskelu pakolliseksi oppiaineeksi. Muistan hyvin sen tunteen kuinka tunsin itseni heti ensimmäisiltä tunneilta surkeaksi oppijaksi, toisaalta olisin halunnut oppia kieltä, mutta en ymmärtänyt kuinka paljon olisi pitänyt opiskella sitä. En ollut halukas panostamaan kielen opiskeluun tarpeeksi ja toisaalta minulla oli sellainen käsitys, etten tarvitse englannin kielen taitoa missään. En saanut koko ala-asteen opetuksen aikana minkäänlaista motivaatiota itselleni, tunnit olivat kauhean turhauttavia minulle ja en saanut minkäänlaista onnistumisen kokemusta. Luokallani oli viisitoista oppilasta ja ehkä viisi tyttöä oli aktiivisesti mukana opetuksessa. Heti alusta asti sain itselleni käsityksen, että olen huono kielen oppija. Inhosin koko ala-asteen ajan näitä tunteja ja olen aikuisena usein nähnyt painajaisia englannin tehtävistä ja kokeista.

*Yläasteella käsitys huonoudesta jatkuu.*

Yläasteella olin keskikurssin englannin opetuksessa ja yritin innostaa itseäni kielten opiskeluun. Ruotsin opiskelu alkoi paremmalla motivaatiolla ja valitsin valinnaisena aineena saksan, josta ensimmäisen vuoden jälkeen suoriuduin mielestäni hyvin. Saksan vaihdoin toisena vuoden jälkeen käsitöihin, koska olin kiinnostuneempi käytännön töistä. Yläasteel-

la suoriuduin englannin keskipurssilta tyydyttävin arvosanoin. Töitä olisi pitänyt tehdä enemmän, mutta en tajunnut sitä ehkä silloin. Pidin itseäni erittäin huonona kielen oppijana.

*Ammattikorkeakoulun alkaminen. Kielten opiskeleminen alkaa. Motivaatio opiskeluun löytyy.*

Vuonna 1998 sain opiskelupaikan ... ammattikorkeakoulusta. Olin ollut kymmenen vuotta kotiäitinä ja työpaikkani jäi toiselle paikkakunnalle paikkakunnalta muuton vuoksi. Olin noin yhden vuoden työttömänä ja tajusin, että syrjäydyn työmarkkinoilta, jos en lähde opiskelemaan lisää. Opiskelupaikan saaminen oli minulle suuri saavutus ja ajattelin, että lopusta kyllä selviydyin. 70 kilometrin koulumatka oli myös oma haaste. En onneksi tajunnut, kuinka paljon minun opiskeluni tulee olemaan kielten opiskelua, vaikka opiskelen sosiaalista kuntoutusta. Pikku hiljaa olen pystynyt kahden vuoden aikana saavuttamaan tarvittavan englannin kielen taidon ja suoriutumaan kaikesta pakollisesta englannista. Töitä olen tehnyt sen eteen erittäin paljon. Ensimmäisenä vuonna istuin täydentävien opetuksessa kaksi opintoviikkoa. Taso oli liian korkea, koska aloitin melkein pä alusta kielen opiskelun.

*Omat tavat opiskella löytyvät.*

Lisäksi kävin kerran viikossa kansalaisopiston tunneilla ja opiskelin itsenäisesti sanoja kirjoittaen ja kasetilta kuunnellen. Perheenäitinä jouduin päivittäin työskentelemään keittiössä ja muissa päivittäisissä askareissa pitkiä aikoja, jolloin otin tavaksi kuunnella kasetille lukemiani sanoja. Myös koulumatkoillani opiskelin sanoja usein. Kesällä tein töitä jonkin verran tavoitteena lähtötasotentti läpi syksyllä, mutta en saanut sitä siitä huolimatta ja opiskelut jatkuivat syksyllä kaksi opintoviikkoa ja keväällä yksi opintoviikko.

Mielestäni eniten opin aineita kirjoittamalla ja käytin siihen ehkä eniten aikaa. Hyväksi koin myös sanakokeet ja kieliopin sääntöjen ulkoa opettelemisen. Sanojen opiskelu oli minulle helpompaa, kun ne opeteltiin aiheittain.

*Opettajan ja opiskeluryhmän merkitys.*

Opettaja jakoi kannustaa ja opiskelukaverit. Oli todella kiva syksyllä jatkaa täydentävillä opiskelua, koska ymmärsin mielestäni hyvin puhetta

ja kirjoitusta. Meidän opiskeluryhmä oli todella kannustava ja huumori oli mukana opiskelussa. Opiskelumuodot olivat niin monipuolisia, että en pitkästynyt opetukseen. Opettaja jaksoi innostaa meitä kaikella mahdollisella tavalla. Englannin tehtävät ja tekstit olivat erittäin mielenkiintoisia meidän alaan liittyviä ajankohtaisia tekstejä. Myös ryhmäkeskustelut olivat erittäin opettavaisia.

### *Myönteisin oppimiskokemus.*

Myönteisempinä opiskelukokemuksina minulle on jäänyt mieleeni esitelmän pitämiset omalle ryhmälle. (Kun sen sai valmistella huolella kotona.) Onnistumisen kokemuksen sai parhaiten mielenkiintoisista keskusteluista. Aihe kiinnosti niin paljon, että väkisin sanatkin alkoivat löytyä.

### *Perhe ja lähiympäristö, tulevaisuus, englannin kielen merkitys.*

Englannin kielen opiskelussa minua on kannustanut perhe erityisen paljon, mistä saan olla iloinen. Myös asuinympäristössäni tarvitsen kielitaitoa ja matkustellessa. Olisin halukas opiskelemaan englantia lisää, mutta opiskeluni ja perheeni vie tällä hetkellä kaiken aikani, ehkä myöhemmin opiskelen lisää. Olemme harkinneet myös vaihto-oppilaan ottamista perheeseemme. Englannin kieli on minulle tällä hetkellä mielenkiintoinen haaste.

## **Piian tarina**

### **“Hyvän selviytyjän tarina”**

#### *Vaikea alku, jännittäminen, pelko, “en muista”.*

En juuri muista ala-asteen englannin tunteista mitään, paitsi sen kauhian jännityksen ja opettajan pelon/inhon, en edes opettajan nimeä. Kielen oppiminen tuntui vaikealta ja kotona monesti itkettiin. äitini tai isäni eivät osanneet kieltä, joten heistä ei ollut juurikaan apua. Sanoja he kyllä kovasti yrittivät kysellä, suullisesti ja kirjallisesti.

Kerran vanhempainillassa isäni meni englannin opettajani puheille ja puhui tästä minun jännittämisestäni. Opettaja ei osallistunut juuri-

kaan keskusteluun muuta kuin sanomalla, että semmoinen jännittäminen pitää lopettaa ja keskustelu jäi siihen. Se siitä sitten, asiasta ei enää keskusteltu.

*Ymmärtäminen, että on “pudonnut kelkasta.”*

Ylä-asteella meillä vaihtuikin opettaja ja hän olikin tosi mukava, mutta vaativa. Mutta olin siinä vaiheessa pudonnut kelkasta jo monista perusasioista. Peruskoulussa numeroni vaihteli 6:n ja 7:n välillä.

*“En muista.”*

Ammattia lukiessani en tiedä, millä perusteella olen 3 saanut, ilmeisesti ei ollut tenttiä. Joka on kaikkein kauhein jännittämisen kohde ollut, silloin unohtuu kaikki loputkin sanat. Meillä oli silloin kyllä tosi pieni oppimäärä. En muista muuta silloisista tunteista.

*Ammattikorkeakouluopinnot alkavat.*

Tähän kouluun hakiessani tiesin muuten pärjääväni, mutta se englanti. No meni syteen tai saveen, mutta kouluun on päästävä. Ja täällähän sitä ollaan, ja englannistakin on selvitty kunnialla ja vielä hyvällä arvosanalla. Tavoitteeni oli kunhan vain pääsen läpi, mutta numeroni ylsivät hieman parempaan.

Minä kyllä ymmärsin, kun minulle puhuttiin tai pystyin sujuvasti katsomaan televisiosta sarjoja ilman tekstitystä, joten joku asia oli sentään hallussa, mutta kielioppi oli ihan hukassa sekä tuntui, että kun piti alkaa puhua, niin sanoja ei saanut sanottua ja suusta tuli vaan joutain mölinää.

*Ensimmäinen kurssi: pahat tuntemukset, läheisten tuki ja auttaminen.*

Ensimmäiset tunnit täydentävissä englannin opinnoissa olivat aivan hirveät, jo päivää aikaisemmin tuli huono olo: päätä särki, oksetti yms. Oli tosi vaikea mennä tunnille ja etenkin tuntien jälkeen päänsärky oli aivan hirveää. Otin aina ennen tunneille menoa särkylääkkeen, että pystyisin olemaan ja keskittymään päänsärlyn takia. Illalla huomasi hartiosta, että oli jännittänyt koko päivän ja läheiset ihmiset hieroivatkin usein hartioitani. Yleensä joka ilta kun oli ollut enkkua, niin äiti tai isä

soitti ja kyseli kuulumiset. Meillä on tosi tiivis henki perheeni kesken, kaikki asiat pohditaan yhdessä ja yhdessä iloitaan ja surraan.

Kirjan tehtävät olivat hirveitä, veljeni onneksi jaksoi kärsivällisesti mennä asioita lävitse kanssani. Kirjan tehtävät olivat ahdistavia, niitä oli tyhmä tehdä, kun suurin piirtein arvaili vastauksia eikä niissä ollut mitään mielenkiintoa. Siitä oli vaikea kerrata asioita, ne eivät olleet loogisia. En päässyt kurssia läpi testissä ja niinpä luettiin lisää. Ja jälkeensä ajatellen oli tosi hyvä, etten vielä päässyt läpi, sillä seuraavat opinto- viikot olivat todella hyviä.

*Toinen kurssi: "paraneminen" alkaa, opettajan, ryhmän ja läheisten osuus.*

Opettajan omasta materiaalista oli helpompi lukea ja ne olivat selkeitä ja kotitehtävätkin olivat ihan ok. Paljon aineita, mutta niissä joutui miettimään eikä vain veikkaamaan. Minusta tuntuu, että ne tunnit olivat aika ratkaisevia omassa kielen oppimisessani.

Monesti tuntui, että en ollut ikinä kuullutkaan jotain kielioppisääntöä ja kuinka helpoilta jotkut niistä tuntuivat, eivät tietysti kaikki. Sormet rakoilla aineita sai kirjoittaa kotona. Voisi melkein sanoa, että suoritin kurssin verta, hikeä ja kyyneleitä vuodattaen.

Vaikka edelleen pää oli kipeä tuntien jälkeen, silti ne tunnit olivat hyvät, opettaja oli itse tehnyt materiaalin ja se oli mielenkiintoista. Siitä sitten pääsinkin läpi. Ryhmässä ei ollut kuin muutama ihminen ja se kannusti puhumaan. Ja loppua kohti huomasin, että ei enää jännittänytään niin kovasti ja pääkipu jäi pikkuhiljaa taka-alalle.

Isäni osti minulle kielirompun, jotta voisin harjoitella itsekseni kielioppiasioita. Se olikin hyvä, sillä tietokone ei hermostunut ja jaksoi toistaa niitä asioita, joissa tuli virheitä. Kotoa sain kovasti kannustusta ja ilman 18-vuotiaan veljeni apua ja neuvoja olisin ollut aika pulassa. Luulen, että paljon merkitsi läheisten ihmisten kannustus ja usko (varsinkin silloin, kun itse tunsin, ettei tästä selvitä). Sekä myöskin muiden ryhmäläisten kannustus, se on tärkeää.

*Perusopinnot, vertaisryhmä säilyy, itseluottamus kasvaa.*

Kun varsinainen kurssi alkoi, siinä olivat paljon samat ihmiset kuin täydentävissäkin opinnoissa ja se oli hyvä. Oma vertaistukiryhmä, niin kuin me sitä nimitimme. Meillä oli tosi hyvä ryhmähenki.

Kurssin aiheet olivat tosi mielenkiintoisia ja sanastoa tuli paljon lisää. Oli helpompi puhua kun tunsivat muut ryhmäläiset ja tiesi, että heillekin kieli tuottaa vaikeuksia. Tämä kurssi meni suhteellisen kivutomasti läpi. Tenttiä tosin jännitin ja meninkin sillä mielellä, että menen sitten uusimaan, jos näyttää tosi huonolta ja luen vaan ahkerammin. Kyllä meinasin kattoon pomputa, kun katsoin Winhasta, että olinkin läpäissyt kurssin. Itseluottamusta tuli roppakaupalla lisää. Läpi pääsyä juhlistimme ravintolassa. Alkuun minulla oli tapana palkita itseni jokaisen tunnin jälkeen, mutta sekin pikkuhiljaa harveni. Olen työskennellyt autististen lasten parissa ja siellä meillä oli tapana palkita hyvin menneen suorituksen jälkeen, joten olen ottanut sen sieltä itseleni. Ja se toimii!!

*Uusi haaste: englanninkielisen keskusteluryhmän vetäminen, mieleen painuvien oppimiskokemusten.*

Samaan syssyyn sattui minulle työharjoittelu, jossa jouduin pitämään mielenterveysasiakkaille englanninkielistä keskusteluryhmää. Minä alustin joka kerran, aiheet olivat esimerkiksi Tampereen nähtävyydet, ruoka, kulttuuri yms. Kävimme myös Pyynikin näkötorjalla ihastelemassa englanniksi maisemia ja tilasimme kahvit myös englanniksi. Luulen, että tämä auttoi minua suuresti, sillä ryhmäni ei myöskään ollut hyvä kielessä, mutta silti pärjäsimme ja sanakirjasta katsoimme sellaiset sanat, joita emme tieneet. Tämä oli kyllä mieleenpainuvien oppimiskokemukseni, oikein hymyilyttää, mihin olin pääni pistänyt, mutta siitäkin selvittiin.

*Ammattikorkeakoulu: English and study skills, ryhmä säilyy, turvallisuus.*

Sitten tulikin ilouutinen. Kouluun oli päätetty perustaa yksi ylimääräinen kurssi, johon opettaja kävi kysymässä minua. Tämä oli niin sanottu Study skills eli siinä olisi enemmän omaan ammattiini liittyvää sanastoa ja muuten se olisi tullut minulle vasta seuraavana keväänä, mutta voisin suorittaa sen jo etukäteen. Joten ilman muuta kannatti sille mennä, kun asiat on tuoreessa muistissa ja taas siihen tulisi myös muut edellisistä ryhmistä. Voi sanoa, että tämä oli kyllä onnenpotku. Tässäkin oli aiheet mielenkiintoisia ja puhuimme paljon pienryhmissä. Ainoastaan se alustusjuttu jännitti, ajattelin, että en saa aikaa kulumaan ja mitä jos kukaan ei kysele mitään, mutta hyvinhän se meni. Tiina



tosin sanoi tunnin jälkeen, ettei hän ollut tajunnut aikaisemmin, että minä todella jännitin kun en aluksi saanut kunnolla sanaa suustani. Hän oli luullut, että vain teeskentelin ja sanoin jännittäväni. Mutta kun sain jutun alkuun niin sehän meni ihan itsestään.

Luulen, että juuri tämä saman ryhmän säilyttäminen, vaikkakin siihen tuli aina uusia mukaan, sai olon turvallisemmaksi eikä hermostuttanut. Silti meillä oli oma ryhmähenki ja se kesti myös niin sanotut ulkopuoliset.

### *Jännittäminen: ennen ja nyt, opettajan merkitys.*

Aika jännä juttu, että voi näin jännittää jotain, koska yleensä en jää sanattomaksi ja kommentoimatta asioita, vaikka olisin missä tilanteessa hyvänsä, tilanteet huomioon ottaen, sillä osaan myös olla hiljaa. Tämä on aika outo juttu, että alku tuntui niinkin hurjalta ja pahoinvoivalta, mutta kai se oli se huono alku, mikä vaikutti näinkin kauan. Luulisi, että vuosien kuluessa jännitys olisi poistunut, mutta parempi myöhään kun ei milloinkaan.

Näille tunneille meno ei enää jännittänyt eikä tullut mitään ennakointi oireita. Olin ylittänyt itseni. Olikin ihan kiva opiskella ja varsinkin kun huomasi oppivansa ja tajuavansa asioita. Opettaja jaksoi olla tosi kärsivällinen ja kannustava, eikä nipottava ja meidän yläpuolella oleva. Hyvin paljon merkkää vaikean asian opiskelussa opettajan ja opiskelijoiden kemioiden synkkaaminen.

### *Paluu menneeseen. Yhdessä muisteleminen.*

Näin kurssin läpäisseenä on kyllä tosi helpottunut olo. Olen nyt keskustellut kaverini kanssa, joka oli samalla luokalla ekaluokasta asti, englannin opiskelusta. Hän otti kuudennella luokalla tukiopetusta yhdeltä tutulta ja se oli sanonut, että tällä tytöllä ei ollut hajuakaan kielioipista. Silloisella luokallamme oli kahtia jako, toiset saivat hyvät arvosanat ja toiset eivät. Olen kyllä katkera ja tosi vihainen sille opettajalle, joka on alkeita meille opettanut, sillä toisenlaisella opetuksella minulla ei ainakaan olisi ollut niin kovaa kammaa kieltä kohtaan, sillä opettajalla on hyvin suuri merkitys. Sen olen huomannut täällä opiskeltuani. Aikaisemmin kielitaito on ollut välttämätön paha, mutta nyt huomaa kuinka loppujen lopuksi monessa asiassa sitä tarvitsee.

Aikaisemmin olemme pitäneet kielitaitoani lähes vitsinä ja kaverit tiesivät, että se on heikko ja aina auttoivat heti, kun tuli kielillä puhumi-

sen tilanne, mutta nyt olen hyvin ylpeä itsestäni, sillä minä olen heistä pisimmälle opiskellut.

### *Tulevaisuus, "parantunut" itsetunto ja rohkeus.*

Vaikka nyt onkin kurssit suoritettu, en silti aio unohtaa kieltä, sitä tarvitaan internetissä surffauksessa (joka on helpottunut opin karttuessa) sekä voisin harkita matkalle lähtöä tai opastaa jotain, joka kysyy tietä tai puhumattakaan töissä asiakkaitten kanssa. Olen kyllä tosi ylpeä itsestäni. Luulen, että pelkkä itsetunnon ja rohkeuden kasvaminen saa kieli-aidon nousemaan.

Nyt on helppo aloittaa ruotsin opiskelu, kun on saanut enkun pois alta ja ryhmä on edelleen sama. Elämä hymyilee!!

## 7.3.2 Tulkintatekstit

Tekemäni ensimmäisen tulkinnan jälkeen kävin opiskelijoitten kirjoittamat tarinat vielä useaan kertaan läpi ja pyrin löytämään ja tiivistymmin kuvaamaan selviytymistarinoitten ydinmerkitykset sekä kirjoittamaan niistä uuden, pelkistetyn tekstin. Tässä työskentelyssä käytin tulkinnan apuna neljää kysymystä:

- 1) Millaisia kokemuksia opiskelijalla oli englannin kielestä, sen opiskelusta ja oppimisesta ennen ammattikorkeakoulun kieliopin-tojen alkua? (Miksi opiskelijalla oli huono lähtötaso?)
- 2) Mitä opiskelija kertoo kokemuksistaan ammattikorkeakoulun kieliopinnoissa? (Miten hieno suoriutuminen oli mahdollista?)
- 3) Mitä opiskelija oikeastaan oppi?
- 4) Mitä tarinan kokonaisuudesta voi sanoa?

Otsikoin tarinat uudelleen. Otsikoinnissa periaatteenani oli kunkin opiskelijan hyvä, vieraan kielen oppimista laajempi suoriutuminen eli se, mitä muuta kuin englannin kieltä opiskelija oppi ja mitä tarinan kokonaisuudesta tulkintani mukaan voi sanoa.

## Raija ja unelman toteuttaminen

Raijalle vieraan kielen oppiminen on ollut elinikäinen prosessi. Hän on kerännyt kielitaitonsa vähitellen ympäristöstään. Kieleen ja kielen oppimiseen on liittynyt monenlaisia tuntemuksia: Se on ollut rikasta ja antoisaa, mutta myös ahdistavaa. Englannin opiskelu on tunnetta, elämyksiä ja kiinnostusta maan kulttuuria kohtaan.

Ensimmäisen kosketuksen ja motivaation englannin kielen käyttämiseen hän sai isältään, joka ei ollut koskaan opiskellut englantia mutta joka oli innostunut englannin kielestä ja käytti englanninkielisiä sanoja puheessaan. He yhdessä isänsä kanssa käyttivät englanninkielisiä sanoja vuosien ajan ja isältä jäi perinnöksi 100-vuotias suomalais-englantilainen sanakirja. Englannin kieleen yhdistyy lämmin ja myönteinen muisto isästä ja isän kanssa vietetyistä yhteisistä hetkistä.

Koska hän oli kiinnostunut englannin kielestä, hän valitsi kolmannella luokalla englannin. Hän oli ylpeä, että sai opiskella englantia. Hän piti paljon englannin opettajastaan ja muistelee häntä hyvin lämpimästi. Opettaja opetti englannin kieltä ja kulttuuria. Raija kiinnostui ja ihastui Englannin kieleen ja kulttuuriin. Tämä ihastus on säilynyt edelleen.

Hän kehitteli jo heti alussa omia opiskelutapoja: itse keksittyjä muistisääntöjä, vertaisoppimista ja päättelyä. Hän sanoo vahvuutenaan olevan kuullun ymmärtäminen ja päättelykyky. Kun hän kansakoulun, kansalaiskoulun ja ammattikoulun jälkeen siirtyi työelämään, hän oppi englantia koko ajan edelleen ympäristöstä (tämän hän oppi jo lapsuuden kodissaan) ja hän uskalsi käyttää vähäistä kielitaitoaan tarvittaessa. Hänen mielestään kiinnostus ihmisiin auttaa kommunikaatiossa ja yhteys syntyy. Hän on hyvä kielen oppija.

80-luvun lopulla hän suoritti iltaloppikoulun monimuoto-opiskeluna ja osallistui kontaktiopetukseen vain joka toinen kerta, josta kielten opiskelu kärsi. Vuosien 90–98 aikana hän kävi vapaa-ajallaan vain yhden 20 tunnin iltakurssin, josta oli suuri hyöty. Toisin sanoen **englannin kielen kouluopiskelua hänellä oli ammattikorkeakouluopinnot aloittaessaan määrällisesti hyvin vähän ja lukuun ottamatta 20 tunnin kurssia siitä oli kulunut noin kymmenen vuotta. Heikko lähtötaso**

ammattikorkeakoulun alkaessa ja kieliopintojen alkuvaikeudet kertovat tästä.

Hän suoritti Prahassa ja Englannissa käytännön harjoittelun, joka tapahtui englannin kielellä. Hän oppi kieltä ympäristöstään (tämän hän oppi jo lapsuuden kodissaan), kuunteli ja käytti sitä. Hänellä oli uskalusta ja halua vieraskieliseen kanssakäymiseen. Hän toteutti myös unelmansa menemällä Englantiin ja sai kosketuksen englantilaiseen kulttuuriin (, johon kiinnostus oli syntynyt jo englannin kielen opintojen alussa). Harjoittelua hän pitää myönteisimpänä kokemuksenaan kielen opiskelusta. Hänen itsetuntonsa nousi ja hän uskoo saaneensa eväitä myöhempiäkin opintoja varten. Hän suunnittelee yliopisto-opintoja, joihin kuuluvat luonnollisesti myös kieliopinnot.

Hän suoritti vuodessa kaikki ammattikorkeakoulun englannin opinnot eli seitsemän opintoviikkoa ja harjoittelun englannin kielellä, mikä on harvinaista ottaen huomioon hänen heikon lähtötasonsa. Heikko lähtötaso hänen kohdallaan tarkoittaa vähäistä määrää opiskeltua kieltä. Mitä hänen kielen oppimisen taitoihinsa ja motivoituneisuuteensa ja kiinnostukseensa tulee, hänen lähtötasonsa oli erinomainen. Hieno suoritus hänen kohdallaan oli mahdollinen, koska hänellä oli tunneperäinen kiinnostus ja vahva motivaatio englannin kielen ja kulttuurin opiskeluun sekä oman elämän aikana itselle parhaimmaksi koettu ja itselle hyvä vieraan kielen oppimistapa ”elämästä oppiminen”, jonka hän pystyi säilyttämään ja jota tuettiin ammattikorkeakoulussa.

## Leena ja oppimaan oppiminen

Leenan ensimmäinen tuntemus peruskoulun ala-asteella itsestä englannin kielen oppijana oli ”olen huono”. Vaikka hän toisaalta olisi halunnutkin oppia, hän ei löytänyt motivaatiota eikä mieltä opiskella kieltä eikä hän ymmärtänyt, kuinka paljon ja miten hänen olisi pitänyt opiskella. Hän inhosi englannin tunteja ja turhautui niillä. Yläasteella käsitys huonoudesta ja vähäinen panostus opiskeluun jatkui. Heikko motivaatio, puutteelliset kielen opiskelutaidot ja näistä johtuva vähäinen englannin kielen taito sekä pitkä ajanjakso viimeisistä kieliopinnoista näkyivät hänen heikossa lähtötasossaan.

Noin kahdenkymmenen vuoden jälkeen peruskoulun päättymisestä Leena aloitti ammattikorkeakoulussa uudelleen kielten opiskelun. Motivaatio opiskeluun löytyi ammattikorkeakoulussa. Ammattikorkeakoulun täydentävien opintojen taso oli aluksi liian korkea, koska hän aloitti englannin kielen opiskelun lähes alusta. Kokeiltuaan ammattikorkeakouluopintoja (hän osallistui täydentävien opintojen ensimmäiselle kurssille ja totesi sen liian vaikeaksi) hän siirtyi (ensin asiasta opettajan kanssa keskusteltuaan) opiskelemaan kansalaisopistoon. Hän aloitti myös itseopiskelun. Hän kirjoitti sanoja ja kuunteli omaa puhettaan kaseteilta samalla kun teki perheenäidille kuuluvia kotitöitä. Myös koulumatkat (70 km linja-autossa) hän käytti usein sanojen opiskeluun. Kesälläkin hän opiskeli omalla tavallaan. Hän siis kehitteli itselle ja omaan elämäntilanteeseensa sopivia tapoja opiskella englantia. Hän pohti ja arvioi koko ajan sitä, miten hän oppii parhaiten.

Hän palasi seuraavana syksynä uudelleen täydentäville opinnoille ja huomasi nyt ymmärtävänsä puhetta ja kirjoitusta. Opettajan ja opiskeluryhmän kannustus edisti hänen oppimistaan, samoin monipuoliset opiskelumuodot, alaan liittyvät ja ajankohtaiset tekstit sekä ryhmäkeskustelut. Koko opintojensa ajan hän kyseli kielen oppimisesta ja omasta oppimisestaan erityisesti, hän arvioi jatkuvasti ääneen omaa oppimistaan ja pyysi ohjeita. Hän siis ”käytti” opettajan asiantuntijuutta koko kielen opintojensa ajan. Englannin kielen opiskelussa häntä kannusti erityisen paljon myös perhe. Hän koki myönteisimpänä esitelmän pitämisen muille ja koki onnistumista keskusteluissa, joissa aihe oli kiinnostava.

Leena suoritti ammattikorkeakoulun englannin opinnot kahden vuoden aikana. Hän sanoo tarvitsevansa englantia asuinympäristössään sekä matkustellessa. Hän on halukas jatkamaan englannin kielen opintojaan ja hänen perheensä on harkinnut vaihto-oppilaan ottamista. Hän kokee englannin kielen mielenkiintoisena haasteena. **Hänen selviytymisensä perustuu päättäväisyyteen, kovaan ja säännölliseen työhön, omien, itselle ja omaan elämäntilanteeseensa (pienien lasten äiti, taloustöitä tekevä perheenäiti, liikuntaa harrastava nainen, pitkä matka opiskelupaikkakunnalle) sopivien työskentelytapojen kehittämiseen ja niiden määrätietoiseen noudattamiseen (huolehtien samalla,**

ettei lasten elämänlaatu kärsi) sekä jatkuvaan oman oppimisen ja opiskelutaitojen arviointiin yhdessä opettajan kanssa.

### **Piia: peloista ja jännittämisestä ammattitaitoon**

Piian kieliopintoja leimaa vaikea alku: jännittäminen, opettajan pelkääminen ja inhoaminen. Hän ei muista opiskelusta paljoakaan. Hän sai vanhemmiltaan tukea ja isä kävi jopa keskustelemassa opettajan kanssa, mistä ei kuitenkaan seurannut parannusta tilanteeseen. Yläasteella hän ei enää päässyt kunnolla mukaan englannin opintoihin, vaikka koki opettajan mukavana, koska monet perusasiat olivat jääneet oppimatta. Ammattiopinnoissakin hänellä oli englantia, mutta hän ei muista näistäkään kieliopinnoista juuri mitään. Hän sanoo: *“Se joka on kaikkein kauhein jännittämisen kohde ollut, silloin unohtuu kaikki loputkin sanat.”* Toisin sanoen, hänen kokemuksensa kielten opiskelusta olivat erittäin ahdistavat ja nämä tunneperäiset syyt olivat estäneet häntä oppimasta englantia. Hänen englannin kielen lähtötasonsa ammattikorkeakouluopintojen alkaessa oli hyvin alhainen.

Hän kertoo, että hän ymmärsi kieltä, mutta oma ilmaisu oli lähes mahdotonta ja ammattikorkeakoulun kieliopintojen alkaessa hän kärsi edelleen voimakkaista kielen oppimiseen liittyvistä peloista, jotka ilmenivät myös fyysisenä oireiluna. Hän sai paljon tukea vanhemmiltaan ja veljeltään, joka pystyi myös neuvomaan häntä kieliopinnoissa. Ensimmäisellä opintojaksolla opiskeltiin oppikirjaa käyttäen, jonka tehtävät hän koki ahdistaviksi ja mielenkiinnostomiksi. Opiskelu tuntui vaikealta. Toisella pintojaksolla työskenneltiin opettajan opiskelijoille tekemän oman materiaalin ja omien työskentelytapojen mukaan. Tämä tuntui sopivan hänelle paremmin ja hän koki oppimateriaalin mielenkiintoisena. Tehtävät edellyttivät enemmän omaa tuottamista ja omaa ajattelua. Jotkut asiat tuntuivat jopa helpoilta. Opiskeluryhmä oli pieni, joten se kannusti puhumaan. Jännitys alkoi hävitä, samoin fyysinen oireilu. Vanhempien ja veljen sekä toisten ryhmässä opiskelevien tuen hän koki tärkeänä. Hän opiskeli myös kielirompun avulla, jonka isä oli hänelle ostanut. Hän sai suoritettua täydentävät opinnot eli hän oli saavuttanut ammattikorkeakoulun edellyttämän kieliopintojen lähtötason.

Perusopinnoissa oli samoja opiskelijoita kuin edellisillä opintojaksoilla ja hän koki saavansa tukea näiltä tutuilta toisilta opiskelijoilta, joilla hän tiesi olevan myös vaikeuksia kieliopinnoissa. Hän koki jaksolla käsitellyt aiheet mielenkiintoisiksi ja puhumisen helpommaksi, kun ryhmä säilyi. Hänen luottamuksensa itseen ja kielen oppimiseen alkoi kasvaa. Hän myös palkitsi itseään suorituksista. Hän sanoo saaneensa kurssin suoritettua *“suhteellisen kivuttomasti”*.

Hän otti uuden kieleen liittyvän haasteen: Suorittaessaan käytännön harjoittelujaksoa mielenterveyspalvelun vapaaehtoistyössä hän aloitti englanninkielisen keskusteluryhmän vetämisen asiakkaille. Ryhmässä hän alusti keskusteluja, mutta kehitteli näille mielenterveysasiakkaille myös toiminnallisempia kielen opiskelumuotoja. Hän onnistui tehtävässään ja osallistujien määrä kasvoi koko ajan. Hän koki oppivansa myös itse, koska hän pitää tätä kokemusta mieleen painuvimpana oppimiskokemuksenaan koko englannin oppimisensa aikana. Myös tässä ryhmässä hän vertaa osaamistaan muiden osaamiseen.

Ammattikorkeakoulun ammattiopintojen English and study skills -opinnot hän aloitti mielellään jo aiemmin kuin olisi ollut välttämätöntä, koska samoja opiskelijoita tuli ryhmään (tähän järjestelyyn olin itse vaikuttanut kokoamalla kieliopinnoissaan vaikeuksia kokevia opiskelijoita samaan ryhmään) ja koska *“asiat olivat vielä tuoreessa muistissa”*. Hän koki aiheet ja keskustelemisen kursilla mielenkiintoisiksi. Hän kyllä jännitti alustuksen pitämistä ja keskustelun vetämistä, mutta suoriutui siitä mielestään helposti. **Hän pitää ryhmän säilymistä ja sen tuomaa turvallisuutta erittäin tärkeänä.**

Hän pohtii aikaisempaa jännittämistään ja jännittämisen vähenemistä ammattikorkeakouluopintojen aikana, fyysisen oireilun loppumista ja itsensä ylittämistä. Hän piti opiskelusta ja koki oppivansa ja tajuavansa asioita. Hän näkee opettajan osuuden tärkeänä korostaen opettajan kärsivällisyyttä ja kannustusta sekä opettajan ja opiskelijoitten tasa-arvoista vuorovaikutusta. Hän muistelee (myös kaverinsa kanssa yhdessä) ensimmäisiä englannin opiskeluvuosiaan ja niihin liittyviä kokemuksiaan. Hän pohtii, puhuu ja keskustelee vaikeista kokemuksistaan. Hän on ylpeä itsestään ja omasta kielitaidostaan ja pohtii, missä hän voi kielitaitoaan jatkossa käyttää. Hän on oppinut paitsi englannin kieltä myös itsehoidollisia työtapoja, joita kuntoutuksen ammattilai-

nen tarvitsee itse työssään ja joissa hän joutuu asiakkaitaan ohjaamaan.

### 7.3.3 Keskusteluhaastattelut

Kirjoittamieni tulkintatekstien jälkeen pyysin kunkin opiskelijan henkilökohtaisesti keskusteluhaastattelutilanteeseen. Tilanteen aloitin kertomalla opiskelijalle ensin, millä tavoin olin edennyt aineistoni kanssa ja varmistin vielä, että hän ymmärtää mahdollisimman hyvin, mihin tarinoita ja keskusteluhaastatteluja käytetään ja miten ne tulevat julkisuuteen. Tällä pyrin luomaan samanlaatuisen turvallisen ja luottamuksellisen ilmapiirin kuten opetuksessanikin. Luotettavuuden katsoin perustuvan opiskelijan ja minun väliseen hyvään ja luottamukselliseen ihmissuhteeseen, joka oli syntynyt lähes kahden vuoden yhteisen työskentelyn aikana.

Keskusteluhaastattelulle asetin kolme tehtävää:

- 1) Tarkistan tekemäni tulkinnat keskusteluhaastatteluissa kunkin opiskelijan kanssa siten, että annan opiskelijalle kirjoittamani tulkintatekstin luettavaksi ja pyydän häntä arvioimaan tekstin sisällön paikkansapitävyyden ja korjaamaan jokaisen kohdan, joka hänen mielestään ei ole oikein.
- 2) Keskusteluhaastattelussa kunkin opiskelijan kanssa käymme yhdessä läpi ja tarkistamme tarinan päätulkinnat eli mistä opiskelija ymmärtää huonon lähtötason kertovan ja miten hyvä suoriutuminen oli mahdollinen.
- 3) Lisäksi tarkentaisin opiskelijoitten kirjoittamia tarinoita erityisesti siitä näkökulmasta, mikä kunkin opiskelijan mukaan on opettajan merkitys vieraan kielen opiskelussa ja oppimisessa.

Käytin keskusteluhaastatteluissa Ukkosen (2000, 80–86) ja Coatesin (1996, 265) lähestymistapaa muistitietohaastatteluun, jossa muistitietohaastattelu rinnastetaan tavalliseen arkikeskusteluun ja siinä käytettyyn tapaan kysellä erilaisia asioita toiselta. Arkikeskustelussa kysymysten avulla otetaan esille uusia aiheita, pyydetään kertomuksia ja mielipitei-



tä sekä testataan, että on ymmärretty keskustelukumppani oikein. Haastattellessaan telakkatyöläisnaisia omassa tutkimuksessaan Ukkonen (2000) on käyttänyt muun muassa alla olevaa luokitusta, jota käytin keskusteluhaastatteluihin valmistautumisessa.

**Yleisluontoiset pyynnöt** (johdattelu aiheeseen, tieto, yleiskuvan saaminen, kontekstiin sijoitus)

- kertoisitko
- kuvaile

**Tarkat pyynnöt** (johdattelu aiheeseen, kokemukertomuksien saaminen)

- onko sinulla muistikuvia
- mitä sinulle on jäänyt mieleen

**Tulkintaa tavoittelevat kysymykset** (omat kokemukset ja mielipiteet)

- mitä pidit
- miten tulit toimeen

**Tulkinnan sisältävät kysymykset** (varmistus, että olen ymmärtänyt oikein, tarkistus, mitä mieltä opiskelijat ovat minun tulkinnostani)

- ..., vai mitä
- eikö ollutkin niin, että... (Ukkonen 2000, 80–86.)

Keskusteluhaastattelujen jälkeen kuuntelin äänitteet useaan kertaan ja valitsin äänitteistä kohdat, jotka toivat lisätietoa kirjoitettuihin tarinoihin, jotka tarkensivat tai muuttivat niitä ja jotka kuvailivat monipuolisemmin kirjoitetun tarinan perusteella aiemmin tehtyjä tulkintoja.

## **Keskusteluhaastattelu Raijan kanssa**

Keskusteluhaastattelussa luettuaan kirjoittamani tulkintatekstin Raija esitti näkemyksensä tekstin sisällöstä seuraavasti.

Emmä ainakaan kauheesti mitään semmosta asiavirhettä. Tää on aika suoraan tästä sä oot ottanu tästä näitä teemoja, mitä mä oon tänne kirjottanu, että ainut vaan se, että yhä edelleen että vaikka sä just sanoit että, miten oot valinnu ja oot niinku antanu koko ajan ymmärtää, että mä oon hyvä kielenoppija, ja kaikkee, niin yhä edelleen mulla on

kuitenki sit sellane niinku tunne kun sä oot tässäkin laittanu, et hän on hyvä kielenoppija, niin edelleenki mulla on sellanen tunne, et en mää ole, et kun multa puuttuu sieltä niin paljon tiiätkö, et mä en niinku, et mä oon sellanen niinku, semmonen seleviutyjä. Että mä niinku monessa muussakin elämänvai...että mä kyllä niinku aina selviydyn, mutta et mä vielä joskus haluaisin niinku oppia sen oikein kunnolla. (Raija)

Hän ei pitänyt itseään hyvänä kielenoppijana, joksi minä olin hänet tulkintatekstissäni määritellyt. Hyvällä kielenoppijalla tarkoitin hänen kykyään kehittää omia opiskelutapoja, itse keksittyjä muistisääntöjä, vertaisoppimista ja päättelyä, kielen oppimista jatkuvasti ympäristöstä ja uskallusta käyttää vähäistäkin kielitaitoa tarvittaessa. Opettajan näkökulmasta katsottuna myös hänen suoriutumisensa englannin kielen opinnoista oli erinomainen, koska hänen lähtötasotestinsä tulos oli ollut alhainen ja koska hän kuitenkin suoriutui opinnoista ennätysajassa suorittaen samat kurssit kuin ylioppilaspohjaiset opiskelijat, tosin tyydyttävien arvosanoin. Hänelle käsitteellä hyvä kielenoppija oli eri merkitys: hän ei ollut englannin kielessä omien tavoitteittensa mukaan riittävän hyvä, hän olisi halunnut pystyä parempaan.

Keskusteluhaastattelussa Raija lähtee pohtimaan omaa elämäänsä ja sitä, miten omat elämäkokemukset, elämässä opittu näkyy myös vieraan kielen opiskelussa, toisaalta voimavarana, toisaalta ahdistuksena. Raija on oppinut lapsesta saakka pitämään huolen itsestään ja hänen on ollut aina löydettävä keinot selvitä elämässä, hänen on täytynyt olla vahva, osaava, rohkea. Tämä näkyy myös hänen tavassaan suhtautua kieliopiintoihin.

Et se on niin vahvana se tunne, että vaikka tuo työtä mulle ja vaikka se mua ahistaa mua joskus, niin ei se mitään, mää seleviydyn kuitenkin. Et toisaalta se on niinku ihana tunne. Enkä mä niinku pelkää sellasta tilanteita, että jos mä sitten jossain jou'un käyttämään sitä tai jotain muuta, niin mä aattelen, että ikäki tuo sen, että so what, että ei me välitetä siitä että. (Raija)

Opettajan merkitystä vieraan kielen opiskelussa ja oppimisessa Raija pohtii seuraavasti:

... et kyllä se opettajan persoona se vaikuttaa hirveesti. Ja just se semmonen niinku ilmapiiri sillä et että antaa niinku, antaa luvan erehtyä ja antaa luvan olla tietämätön ja sitten tavallaan niinku sitä kautta menee... .. et tavallaan semmonen kuitenkin kannustava, mutta kuitenkin vaativa. ... (Raija)

## Keskusteluhaastattelu Leenan kanssa

Luettuaan tulkintatekstini Leena ei tehnyt siihen muutoksia, vaan piti sitä yhtäpitävänä oman tarinansa kanssa. Keskusteluhaastattelu kokonaisuudessaan vahvisti käsitystäni siitä, että Leena on aidosti kiinnostunut oppimisesta ja erilaisista tavoista oppia, mikä oli yksi päätulkinnoistani kuvatessani hänen hyvää suoriutumistaan. Keskustelunkin kuluessa hän useaan otteeseen oma-aloitteisesti kyseli oppimisesta ja sitä koskevasta tutkimuksesta. Keskustellessamme hänen heikkoa lähtötasoansa koskevasta tulkinnasta hän korostaa aiempaa motivoitumattomuuttaan ja lisää huonon itsetunnon, jolla hän tässä tarkoittaa käsitystä, ettei opi.

Heikko motivaatio ja itsetunto, puutteelliset kielen opiskelutaidot ja jo opittujen asioiden unohtaminen kahdenkymmenen vuoden aikana vaikuttivat siihen, että Leena joutui panostamaan erityisen paljon kielen opiskeluun myös varsinaisten oppituntien ulkopuolisena aikana. Hän aloitti englannin kielen opintonsa melkein alusta ja kehitti oman ”kielenopiskelumenetelmän”, johon kuului kielitaidon kaikkien osa-alueiden harjoittelemista sekä oman kielen tuottamista ja kuuntelemista ja jossa sanojen opiskelu perustuu niiden kontekstuaalisen merkityksen ymmärtämiseen.

*Niin voisitko sä tarkemmin vielä kuvailla, mitä kaikkea, millä tavalla sä oikein itse opiskelit? Mä luin kasetille ja kuuntelin. Mistä sä luit kasetille? Mä luin ihan niitä sanoja, mitä meillä oli käyty läpi...Joo...tekstejä ja kirjastosta...Joo...niistä kirjoista...Joo...siinäpä se oli. Mulla oli kaikki sanat niin outoja, että siinä oli niin paljon jo. (Naurua) Eli siis luit niitä sanoja kasetille...Niin...Ja luitko sä tekstejäkin kasetille? Luin tekstejä ja luin sanoja ja suomensin ja suomesta englanniksi...Joo...ja tekstejä...(epäselvää)... ja tekstejä ja kirjoitin lisäksi. Kokeilitko sä jotenkin, että sä opit paremmin kuulemalla tai mitenkä se oikein oli? Mä opin paremmin, kun sitä tarpeeksi paljon kuunteli sitä...Niin...Onks siitä*

tehty mitään tutkimusta? (poistettu osio) Mut sitä ei voi tehdä kun sillai vähän kerrallaan, muuten se menee sillai ihan ohitse... *Niin...* Pätkä ja sitten pois. *Elikkä sie siis luit tekstiä pätkän ...Joo... ja mietit, miten sä mietit sitten sen jälkeen?* Mä luin kasetille sen tekstin ...*Joo...* ja sit tekstiin liittyvät sanat luin englanniksi ja suomeksi...*Joo...* ja sit aatelin sitä aihekokonaisuutta jotenkin oikein siihen aiheeseen liittyen ...*Joo ...* ja sitten miten ne sanat oli niinku lauseessa ...*Joo ...* Niin se, koska ei ne sanat merkitte mitään ...*Joo...*(epäselvää) niiku niissä lauseissa...*Eli sitä ymmärtämistä.* Mitä se teksti tarkoittaa. *Niin.* Niin, että mä voin sitten jonkun lauseen sitten sanoa niillä sanoilla, mitkä siihen liittyy. Koska se sanahan, eihän se yks englannin sana merkitte mittään ...*Mm...*, jos se ei lauseessa oo. *Niin, ei, aivan.* Mulle se ei merkitse yhtään mittään. *Kyllä, kyllä.* Ja siis kirjasta ja niistä teksteistä, mitä oli tunnilla käsitelty. *Niin. Niin.* Niin erityisesti niitä, mitä mä tiesin, että nää mun on opittava... ..linja-autossa. *Niin.* Kuuntelin... *Niin omaa puhetta...**Joo.* (Leena)

Mä kirjotin niitä molempia ...*Sanoja...* Niin, hirveesti kirjottelin ja sitten tosiaan pojat piti sanakokeita mulle. *Kuka? Pojat, niinkö?* Niin, meidän pojat itte piti sanakokeita. *Joo.* Niistä mä sitte otin niitä sanoja ja opettelin aina kymmenen sanaa ja sitten mä niitä tein ja sitten seki, että mä aina niinku kato luin ääneen ja sitte mulla aina oli se nauhotus kyllä päällä...*Joo...* aina kasetille, mutta sekin, että se oli tosi tärkeä lukee ääneenkin niitä, koska jotenkin jos sen ääneen sano sen sanan niin ehkä se sekin ...*Joo. Niin...* ittekin sano sen vielä ääneen. *Niin.* Niin. Mut sen mä huomasin, et se piti sen lauseen yhteydessä olla se sana, että mä merkkasin aina sen sanan niinku punasella...*Joo...* se on siinä lauseessa ja sit siihen niinku, sit se jäi niinku mieleen. *Joo.* Sillä lailla. Ei mulla sem...Mitä siinä vois olla muita mahdollisuuksia sanojen opiskelemisessa kuin lukeminen ja kirjoittaminen? Jos on niinku, ettei jää mieleen niin helposti, kun ihan vaan pelkkä lukeminen? (Leena)

Leenan opiskelutaitojen kehittämiseen kuului myös kielen opiskelun ja oman perheen elämäntilanteen yhteen sovittaminen, vastuu lasten hyvinvoinnista ja hänelle perheen äitinä kuuluvista töistä.

... kun yrittää sillai että vielä, ettei lapset ei niinku sillä lailla häiriintyis, että aina kun niillä on hyviä asioita, ni, jotakin tekemistä, ni sitten mä aina kaivan sen nauhurin. ... ..Paljon siis paremmin oppii, kun lähtee lenkille ja (nauraa) ottaa ne korvalaput matkaan, kun se että niinku

istuu oikein ja opiskelee. (nauria) *Niin*. Jotenkin niinku yhdistelee niitä samalla. On se silleen monta hyötyä tulee kerralla. Ja sitten ompelee ja samalla opiskelee. Keskittyy paljon paremmin. *Mutta se on aika tota jännä tapa siis semmonen, että itse lukee niitä ja puhuu, sitä omaa kieltä...* Joo ... *kun sitä helposti siis ottais valmiita kasetteja*. Mä en, kun mun piti just ne sanat opetella. *Niin*. Just ne tekstit. *Niin*. Niin silloin ei oo muuta vaihtoehtoo. *Niin*. Niin. *No niin, eiköhän tämä...* No sitä mä just aattelin, et mä en varmaan pysty pelkästensä keskittymään siihen kuuntelemiseen, siihen, vaan mä teen koko ajan kaikkee muutaki samalla. *Joo*. Se on, mä lähen lenkille tai sitten siivoon. Enhän mä voi istuu ja kuunnella pelkästään paitsi bussissa. *Niin, mikä siinä on?* En mä tiää, se on vähän niinku haaskais aikaa, kun menis ihan hukkaa, kun pelkästensä tekis sitä. (Leena)

Sekä perheen että opiskelijaryhmän tuki oli Leenalle opinnoissa erittäin merkityksellinen. Opiskeluryhmän tuen ja merkityksen vieraan kielen opiskelussaan Leena näkee ensisijaisesti vertaisryhmän tukena.

*Mutta mikä siinä ryhmässä oli?* No vertaisryhmä se tietenkin on, että kun kaikki on niinku ...*samassa...*samassa veneessä. Siinä ei auta muu ku (epäselvää puhetta) *Niin*. *Kuvaapas, miten te autoitte toisianne?* No huumorilla aika paljon, et sillai ...*Niin...*(nauria) Ja sit ihan niinku tota siis kyllähän me jonkun verran puhuttiin. Me ihan sitäkin mietittiin, että pitäsköhän meidän ihan siis keskustella joskus omalla ajalla. (Leena)

Opettajan merkitystä vieraan kielen opiskelussa ja oppimisessa Leena pohtii kiinnostuksen herättämisen, kannustamisen, erilaisten työtapojen, tehtävänantojen, oppimateriaalien ja aihevalintojen näkökulmista. Hän kuvaa vieraan kielen oppimistoimintaa merkityskeskisenä. (Vrt. Huttunen 2000, 87, 'merkityskeskiset oppimisympäristöt'.)

*...millä tavalla sun mielestä opettaja vois auttaa opiskelijaa?* Kyllä se varmaan sit se kannustaminen ja sitten semmosten pienten tavoitteitten kautta kun saa kiinnostumaan sen ihmisen. Kuiteski kun aattelee pystyy ainakin pienten tavoitteitten kautta eteenpäin. Siinä on pakko olla välillä semmosta pientä kiitostakin. Ei sitä muuten jaksu. *Niin*. Kaikki ne pelit ja noikinhan on hirmu hyviä mun mielestä niinku, että ja just nää ryhmäkeskustelut ja tällömöset kaikki on kiinnostavia. *Eli näää työ-*

*muodot ois yks siis semmonen.* Mm just ryhmässä ja sit kaikki nää alias pelit ja se alias on tosi hyvä, kun siinä kuitenkin vaikka viittomalla sit saa toiselle sen sanottua (naurua) senkin, jos ei muuten... (Leena)

Kyllähän ne tekstit oli sellasia, että muutenkin oppi, sosiaalialan tekstejä. *Niin.* Muutakin oppi kun sitä kieltä niistä teksteistä. *Joo.* Se on tosi tärkeitä. Mielenkiintosta. Kyllähän se, jos on mielenkiintonen teksti, kyllähän se on pakko kääntää, että tietää, mitä siinä on. *Sitten se kirjottaminen.* *Sä oot maininnut täällä nää kirjottamiset. Että sä opit kirjottamaan.* *Joo.* Se oli hyvä se, ne esseekirjoitukset, vaikka ne vei aikaa hirveesti, ni siinä oppi paljon. *Joo.* Ja sit kun sai, sit ne, just ne tuki, kun sä annoit niitä monisteita, missä oli niitä kysymyksiä, näitä kaikkia. *Joo.* Ni se oli hyvä ni ties, kun muuten kun alkaa kirjottaa, jos ei oo hyvä kirjottamaan, on hukassa...*Joo...* sen tekstin ja kaikkien kanssa, ...*Joo...*mut ne johdatteli sillai...*Joo.* Hyvin kyllä. (Leena)

## Keskusteluhaastattelu Piian kanssa

Keskusteluhaastattelussa Piia ei tehnyt tulkintatekstiini muutoksia, vaan piti sitä yhtäpitävänä oman tarinansa kanssa. Yksi päätulkinnoistani koski ala-asteen kielenopetuksessa syntyneiden vaikeiden kokemusten vaikutusta Piian oppimiseen ja sitä kautta heikkoon lähtötasoon kieliopinnoissa. Tarinassaan hän kirjoittaa, ettei muista juuri mitään muuta ala-asteen englannin tunteista kuin jännityksen ja pelon ja inhon opettajan kohtaa. Keskusteluhaastattelussa hän muistaa enemmän. Hän lisää kuvaukset epäoikeudenmukaiseksi kokemastaan kohtelusta opettajan taholta ja ryhmän, toisten oppilaitten, naurun ja pilkan.

Siin oli se semmonen, että, että kun jos sä teet jotain niinku väärin niin siitä aina muistettiin sanoo. *Joo.* Että tää ei nyt että miten sää nyt taas. Ja sitten aina jos jotain niinku osas, mä aina muistan ku aina sitten tietenki viittas ku osas, niin koskaan ei kysytty sillon. *Joo.* Vaan sitten ku sä et viitannu ja olit ihan pihalla, niin sitten niinku kysyttiin ja sitten joutu sanoon, et mä en tiedä. *Joo.* Et se oli niinku, ja sit tietenki ton ikäset ni pilkkaa hirveesti. *Toiset, niin.* Et sitte tuli aina se kauhee nauru sieltä. *Joo. Kyllä.* Vaikka muuten, muuten en voi kyllä sanoo, meillä oli hirveen hyvä luokka, ettei se niinku siitä, siitä, mutta kuitenkin tonikäset on aika raakoja toisilleen. *Kyllä. Kyllä.* Että vaikka olisit

muuten ollu muissa jutuissa hyvä, niin kyllä se sitten käytettiin taas hyväks sitten niissä, missä et ollu hyvä. (tauko) En mä sit, sit oikein (tauko) ja sit siinä tuli jossain vaiheessa kun siitä puhuttiin ehkä siinä oli se, että sit ku käytiin keskustelua opettajan kanssa, että mikä nyt mättää tässä jutussa, niin se, että ku se oli niin välinpitämätön, että sitä ei niinku kiinnostanu, että totee vaan, että semmonen jännittäminen pitää lopettaa ...*Mm...* Eikä anna niinku siihen mitään aineksia. (Piia)

Piian vieraan kielen opintojen onnistumisessa, mikä suurelta osin perustui oppimispelkojen voittamiseen, opiskeluryhmällä oli keskeinen merkitys.

Mä luulen, että siinä oli aika tärkeitä se ryhmä. Et se oli se niinku se yks pointti, että kaikki oli niinku tavallaan, että siellä ei ollu semmosia, että siellä oli jotkut, kaikki olis ollut kauheen hyviä ja et siinä oli se ryhmän taso sillei aika hyvä omalle kohdalle ja ja siinä oli niinku helpo ettei siinä tarvinnu niinku jännätä enää sitä ympäristöä... *niin...* niin et se oli musta aina niin kauheen hyvä, että ku joku jonkun tiesi niin kaikki oli hei sä tiesit ton (nauria) et se oli niinku jostain ihan pienestä typerästäki jutusta niin siitä tuli heti, että joku tiesi. (Piia)

Se oli, siinä oli se semmonen tunne, että siellä ei kukaan niinku salannu jotain niinku joskus oli, että ei voinu näyttää jotain tai että se oli semmosta kauhein avointa ... *jo...* et vaikka kuinka jotain juttua niin pysty näyttään keskeneräisiä töitä kaverille ja silleen ... (Piia)

Opettajan merkitystä Piia kuvailee yksilöllisen ja omaelämälähtöisen opetuksen mahdollistavana, ryhmän pysyvyyteen ja pienuuteen vaikuttavana, ryhmään tutustuvana ja ryhmän tuntevana, kannustavana ja leppoisan asenteen omaavana opettajana.

Just se semmonen, että mukauttaa sitä, että ei ole se semmonen tavaltaan valmis kaava ja kaikkien on sitten mentävä sen kaavan mukaan, vaan kattoo sitä. Ja just se, että ne oli kauheen mielenkiintosisia ne jutut sitte sen ensimmäisen täydentävän jälkeen. *Jo...* Siinä kun tuli se semmonen, että ne niinku koskettaa omaa elämääkin ne jutut ... *Jo...*, niin siinä tuli semmonen, et se oli niinku tosi hyvä. *Jo...* Että kun jos asiat menee tuolla jossain korkeella ni ei kun niihin ei sitte jos ei niihin mielenkiinto riitä niin ei niitä sitte jaksu niin ...*Jo...* kauheesti opiskellakaan. *Kyllä*. Et se oli niinku yks ja sitte just se, että, että tota siinä

oli kyllä varmaan vaikuttajaa (naurua) vaikuttajaa siinä, että tää meidän ryhmä pysy pienenä ja sitte se, että sitte saatiin kaikki vielä tähän jatkoon, et ...*niin*... että et kyllä se vaikuttaa ...*joo*.. et ne on kyllä ollu semmosia asioita. Ja sit se semmonen, et ei niinku tuu niinku et hei sanoit väärin, tää juttu on kyllä nyt ihan väärin, vaan siis se, että sen voi sa, ne asiat voi niinku hoitaa niinku hyvin monella tapaa. Eikä niinku tuu semmosta, että no ni, nyt on tullu virhe, että mä arvasin, että sinä et osaa. (Piia)

Sitä vois vaikka, jos on, jos on sillai, että pystyy, ni vois tosissaan keskustella ja just se, että must oli aika hyvät ne kaavakkeet mitkä oli, että mihkä nyt sitte, kun mahdotonta on kaikkien ihmisten kanssa lähtee puhuu ...*Mm*... niin se, et siin oli se, et sinne kuitenkin sai laittaa ni sitte kuitenkin ne omat tunnot, tunnot on tullu niinku julki ...*Joo*... Joittenki voi olla kauheen vaikee puhua siitä, et hei tää on mulle kauheen vaikeeta. *Joo*. Just se semmonen, että ihan alussa kyselään ni musta se on ihan niinku järkevää. Ja ehkä joittenki on tosissaan helpompi sitä paperille pistää. *Niin. Ihan totta. Ihan totta*. Tavallaan ne tulee ne semmoset toiveet ja odotukset ja kauhut siellä sitte. (naurua) Että vaikei sitä olisi sillai, että ois kun muutamalla sanalla, mutta niinku kuitenkin, kyllähän siitä sitte kuitenkin saa jo tietää vähä sitä ryhmän, että minkälaista ryhmää on, ni siinä on helpompi sitten ehkä niitä opetusmetodeja käyttää. *Joo*. Se on just yks hyvä. Ja sitten jotenki ehkä tuntuu, et semmonen niinku ei sen tartte olla mitenkää semmonen ei-koulumainen, mutta semmonen just semmonen lepposa asenne, et jos se nyt ei mene tällä tunnilla joku asia päähän, niin ehkä se sitte (naurua) ens tunnilla menee, ... (Piia)

## 7.4 Mitä kolmen opiskelijan tarinat kertovat oppimisesta?

Monivaiheisen tutkimusprosessin lähtökohtana oli kysymys kolmesta kielitaidon lähtötasoltaan heikosta opiskelijasta ja heidän hienosta suoriutumisestaan. Mitä tarinat opettivat ja mistä hyvä oppiminen syntyi?

Käsitykseni opiskelijoista ja heidän oppimisestaan syveni ja monipuolistui, kun he saivat mahdollisuuden itse kertoa oman englannin kielen oppimishistoriansa. Huonouden takaa paljastuivat Raijan vähäiset aiemat kieliopinnot, Leenan kiinnittymättömyys opiskeluun ja uskomus,



ettei opi, sekä puutteelliset opiskelutaidot ja Piian ala-asteen opetuksessa syntyneet pelot ja niiden muodostamat esteet vieraan kielen oppimiselle. “Heikkojen oppilaitten” tarinat ja keskusteluhaastattelut avasivat mahdollisuuden tarkastella oppimisen onnistumista ja epäonnistumista yhteisöllisenä, yhteiskunnallisena ja elinympäristöön sidoksissa olevana, hyvin monitasoisena kysymyksenä. Voimavarat hienoon suoriutumiseen löytyivät niin ikään hyvin monilta elämän alueilta ja elämänhistoriallisesti eri kohdista: menneisyydestä, nykyisyydestä ja tulevasta. Tarinoissa vieraan kielen oppiminen näyttättyy hyvin monitasoisena, moniulotteisena, rikkaana ja eri ihmisille erilaisena ilmiönä. tarinat avaavat myös mahdollisuuden tarkastella opiskelijoita ja heidän oppimistaan heidän tilanteissaan sekä heidän elämänhistoriansa ja kasvuympäristönsä ainutkertaisuutta ja erilaisuutta.

Ihmisen maailmassa oleminen on ajallista. **Opiskelija tuo oppimistilanteisiin koko elämänhistoriansa; mennyt, nykyisyys ja tuleva ovat oppimisessa koko ajan läsnä. Raijan tarinassa näkyy selvimmin käsitys ihmisen ajallisuudesta.** Siinä muistot ja unelmat ovat voimavaroja, jotka vievät opintoja eteenpäin: Muistot englannin kieltä tapailevasta isästä, ensimmäisestä englannin opettajasta, ensimmäisistä kielen ja kulttuurin tunteista sekä unelma päästä näkemään ne kulttuuriset paikat, joista oli kuullut kerrottavan ja nähnyt kuvia jo opiskelujen alkuvaiheissa. Hyvät muistot kantavat vaikeidenkin asioiden yli ja unelmat, jotka edellyttävät avointa mieltä ja kosketusta omiin tunteisiin, suuntaavat tulevaisuuteen. Lapsuudessa opittu vaatimus selviytyä ja selviytymiskeinoina opittu kova työ ja oma-aloitteisuus, mutta myös ahdistus niinä hetkinä, jolloin ei niin hyvin pärjää, kulkeutuvat vieraan kielen opiskeluun.

**Leenan tarinassa näkyy selvimmin oppimisen kokonaisvaltaisuus, situationaalisuus ja henkilökohtaisen opiskelutavan löytämisen tärkeys.** Kohosen (1998b, 28) mukaan kokonaisvaltaista oppimista luonnehtivat oppijan henkilökohtainen sitoutuminen oppimiseen, oma-aloitteisuus ja vastuullisuus, oppimisen syvyys ja laaja-alaisuus sekä oppijan itsearviointin korostuminen. Nämä kokonaisvaltaista oppimista luonnehtivat piirteet löytyvät Leenan tarinasta. Mutta ennen kaikkea Leenan tarina on tarina opiskelumotivaation löytymisestä ja kahdenkymmenen vuoden tauon jälkeen uudelleen opiskelijaksi asettumisesta

uudessa elämäntilanteessa: uuteen ammattiin opiskelevana opiskelijana ja perheenäitinä.

Linkon (1998) mukaan naiset arvioivat elämäänsä sekä yksityisen että ulkopuolisen maailman näkökulmasta. Sekä äitinä että yksilönä oleminen on naiselle usein ristiriitoja aiheuttava elämäntilanne. Mikä tahansa itse/yksin tekeminen, esimerkiksi taideharrastus tai käsityöt, jotka luovat elämyksiä, voi olla naiselle tie yksilöitymiseen, mutta työroolista ja huolenpitotehtävistä naiset eivät useinkaan voi eivätkä halua luopua. (Linko 1998, 54–56.) Leenan opiskelu ja hyvä suoriutuminen on hyvä esimerkki siitä, miten opiskelija voi löytää ja itse kehittää oman, omalle elämäntavalleen, omaan elämäntilanteeseensa – opiskelevana naisena ja perheenäitinä – sopivan tavan opiskella. Lähtökohta on hyvin toisenlainen kuin opettajan valitsemat ja ulkoapäin valmiina annetut opiskeluohjeet tai “valmis” opetusmetodi. **Leenan tarina on esimerkki myös elämän antamasta uudesta mahdollisuudesta opiskella ja määrittellä itsensä kielenoppijana uudelleen.**

Piian tarina kertoo siitä, miten ihmisen oppimiseen kuuluu myös tunne-elämä, miten ahdistavat tunteet, pelot ja jännittäminen, voivat estää oppimista ja miten niistä voi vapautua. **Se on tarina hyvästä yhteisöllisyydestä, inhimillisestä läsnäolosta, oman opiskeluryhmän ja opettajan tuesta ja niiden luomasta turvallisuudesta**, jossa oli aikaa ja kokemuksellinen paikka käsitellä ahdistavia tuntemuksia ja jossa itsessä olevat voimavarat opiskeluun uudelleen löytyivät. **Piialle myös oman tarinan kirjoittaminen ja siinä vaikeiden kokemusten muisteleminen oli itsehoidollinen ja terapeutin.** Hän sanoo keskusteluhaastattelussa:

Se oli jännä, jännä semmonen, et siinä alussa oli sillai, että oli pyhää raivoo täynnä suurin piirtein kun sitä niinku ajatteli sitä juttuu, et miten tää oli menny ja sit koko ajan loppua kohti se niinku tuli ittelleki si niinku tavallaan siinä pelkästään jo siinä kirjottaessa tuli se helpompi olo. (Piia)

**Tarina on myös esimerkki siitä, miten vieraan kielen opiskelussa voi oppia tärkeitä ammattitaidollisia asioita.** Sosiaali- ja terveysalan ammattilainen kohtaa usein työssään tilanteita, joissa hän joutuu auttamaan toista “ylittämään omia rajojaan”. Hoiva ja kuntoutus ovat parhaimmillaan auttajan ja autettavan yhteistyölle perustuvaa toimintaa. Hyvän

auttamisen lähtökohtana on toisen merkityksmaailman parempi ymmärtäminen, jota ymmärtämistä hänen elämäntarinansa kuunteleminen edistää (Näslindh 2000, 65–66). Piia kuvaa omaa ammatillista kehittymistään:

Kyllä mä luulen, että siinä voi olla se, että niinku joku tavallaan aikailalla sillei tyhmä, tyhmä juttu voi olla jollekin tosi vaikee... .. Et niiku pystyy ottaa huomioon sen, että vaikka se oliski joku mun mielestä joku pieni juttu, niin et se voi olla sille toiselle aika iso homma... .. Et pystyy niinku sitä vähän ajatteleen ees, että kun aina palaa siihen, että ai niin, mutta mikä se oli mulla ittellä. (Piia)

## 7.5 Muisteleminen pedagogisena toimintana

Televisio-ohjelmassa ‘Punainen lanka’ Kalle Holmberg puhuessaan omasta elämästään totesi, että suomen kielestä puuttuu verbi, joka kuvaisi tyhjentävämmin sitä tapahtumaa, jota nyt nimitämme muistamiseksi. Silloin kun ihminen muistaa tai muistelee omaa elämäänsä, omia kokemuksiaan, hän tavallaan elää niitä uudelleen ja siten rakentaa minuuttaan. (Vrt. englannin *recollect*, *remember*, *reminisce*, *relive*, *recall*, *refresh*.) Tapahtumaa kuvaavan koko merkityksen kattaisivat Holmbergin mukaan sanat *“muistaa ja elää sen mukana”*. Kaikki elämässä kokemamme on mukanamme, muistissamme ja vaikuttaa elämäämme, vaikkakaan emme pysty jollakin tietyllä hetkellä palauttamaan mieleemme kuin osan siitä. Muistimme pitää persoonallisuutemme koossa ja luo jatkuvuuden tunteen, kokemuksemme eletystä elämästä.

Tässä tutkimuksessa **muisteleminen pedagogisena toimintana tarkoittaa elämistä koetun kanssa, omaa kokemuksellista vieraan kielen oppimiseen liittyvää historiaa tutkien ja tulkiten, yksin ja toisen kanssa**. Muisteleminen on luonteeltaan sekä sosiaalista että yksilöllistä (Granö 1998, 90–91). Omaelämäkerrallista historiaa tuotetaan samaan tapaan kuin historian tutkimuksen muisteluhistorian tuottamisessa, jossa Ukko-sen (2000, 240) mukaan

...on kysymys tutkijan ja muistitietoprojekteihin osallistuvien ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta, erilaisten historiantulkintojen ja koke-

musmaailmojen kohtaamisesta ja neuvottelusta, jonka tuloksena tuotettuun muistelupuheeseen ja muistelijoiden omaan historiaan ovat vaikuttaneet neuvottelun molemmat osapuolet, sekä tutkija että muisteli- ja(t). (Ukkonen 2000, 240.)

Opiskelijoitten kirjoittamien tarinoiden ja yhteisten niitä koskevien keskusteluhaastattelujen avulla, elämää ja siinä koettua yksin ja yhdessä tutkien ja tulkiten, on mahdollista lähestyä ja pyrkiä paremmin ymmärtämään kunkin tutkittavan (opiskelijan) tapaa tulkita vieraan kielen oppimisensa ehtoja ja oppimistaan. Muistelemalla voidaan tehdä näkyväksi tutkittavien (opiskelijoitten) kokemukseen sisältyviä merkityksiä, heidän subjektiivista totuuttaan, heidän kokemuksiinsa sellaisina, kuin he ne muistivat. Merkitysten näkyväksi tekeminen luo mahdollisuuden myös kokemusten uudelleen tulkitsemiselle ja siten merkitysten muuttumiselle. Tällaisessa toiminnassa muistaminen ja/tai muistelemine on siten oppimisen lähtökohtana.

Muistelemisen avulla on mahdollista tehdä näkyväksi jo olemassa olevaa oppimisen perustaa, oppimisen ehtoja, ja kehittää toimintaa (tässä: vieraan kielen opetusta) tälle kokemukselliselle perustalle. Vieraan kielen opetuksen lähtökohta näin ymmärrettynä ei ole toisen ihmisen määrittäminen, hallitseminen tai ”opettaminen”, vaan toisen kuunteleminen ja vastaanottaminen sekä hänen kanssaan keskusteleminen. Yhden (opettajan) äänen sijasta useille äänille on tilaa. Opettajan (ja tietysti myös opiskelijan) tehtävä on tällöin pyrkiä toimimaan dialogisesti jatkuvasti kysellen, mitä ihminen on ja miten hän on, sekä rakentaa ja kehittää opetus- ja oppimistoimintaansa, esimerkiksi vieraan kielen opetusmenetelmiä, tämän aina uudelleen hankittavan tiedon varassa (Jaatinen 1998, 60–62; 2001a, 113–114; Lehtovaara 1998, 146–154; 2001a, 167–173; 2001b, 136–144). Muistelemine pedagogisena toimintana antaa opiskelijalle oikeuden subjektiuteen, oikeuden kertoa itse, mitä hän on ja miten hän on. **Näissä tilanteissa opettajasta tulee opiskelija ja opiskelijasta opettaja** samoin kuin Kalle Achté (1999, 419) toteaa muistelmissaan oppineensa eniten potilailtaan ja lääketieteen parhaan opettajan olevan potilas:

En liene keltään oppinut niin paljon kuin potilailtani elävässä elämässä. Se oikeuttaa suhtautumaan jokaiseen potilaaseen kunnioittavasti,

ja kunnioittava asennoituminen on lääkärin kliinisessä työssä oleellista. Ikävä vain on jättää kaikki, ennemmin tai myöhemmin, koska tunnen saavuttaneeni pitkän elämäni aikana ammattitaidon. Se on ihmisen osa. (Achté 1999, 419.)

Opetustyön keskeisin haaste on erilaisten merkitysmaailmojen kohtaamisessa ja niiden lähentymisessä, jossa opetustoimintaa rakennetaan ja kehitetään kunkin tarpeita paremmin vastaavaksi. Näissä kohtaamisissa tulisi kuitenkin aina muistaa seuraavat Levinasin etiikan pohjalta nousevat ajatukset:

Näkeminen ei tavoita sitä peruuttamatonta erillisyyttä, joka kuuluu Toiseen. Toinen ihminen ei ole Se eikä koettavissa ja kuvailtavissa oleva hajanainen kokoelma nimettävissä olevia ominaisuuksia vaan kokonaisuus itsessään. Informaatio ei ole tie Toisen kohtaamiseen. Toisen oleminen on ulkopuolisuutta, hän ei ole hallittavissani. (Wallenius 1993, 74.)

Ihmisen tieto toisesta ja tuon toisen tieto itsestään ovat aina erilaisia. Ne voivat vain lähentyä. Sekä kokemus itsestä että kokemus toisesta ovat ainutkertaisia. Merkitykset eivät muodostu tyhjästä, vaan osaksi jo olemassa olevaa merkityssuhteiden verkostoa. Tätä verkostoa voidaan muistelemisen ja siihen kuuluvan tulkinnan, kertomisen ja kuuntelemisen avulla tutkia myös vieraan kielen opetuksessa.

## 8 TUTKIMUKSEN PÄÄTTYESSÄ

Vieraan kielen oppimista ja opettamista ja siinä syntyviä merkityksiä koskeva työni lähti liikkeelle fenomenologisesta, holistisesta ihmiskäsityksestä. Sen mukaan ihminen on maailmassa kehollisena, mielellisenä ja situationaalisena, kokevana ja merkityksiä luovana olentona. Holistinen ihmiskäsitys sisältää keskeisenä ajatuksen ihmisestä historiallisena ja maailmassa muuttavana sekä maailmaa muuttavana, siis autobiografisena ja refleksiivisenä olentona. Työni teoreettinen viitekehys lähti tästä ontologisesta ratkaisusta, joka loi perustan tutkimukselleni. Pyrin siinä toteuttamaan käytännössä tutkimuksen, joka olisi ontologisen ratkaisun ehdot täyttävä, ihmistä koskeva tutkimus.

Pyrkimyksenäni oli kehittää tutkivaa opettajuutta ja vieraan kielen opetusta, joka perustuisi holistisen ihmiskäsityksen ymmärtämiselle. Tutkiminen on ollut keskustelua aineistoni kanssa, keskustelua toisten ihmisten kanssa joko kasvotusten tai tekstien välityksellä ja keskustelua itseni kanssa. Olen ollut koko ajan tietoinen siitä, että ihmisen kokonaisuuden täysimääräinen huomioonottaminen on tavoitteena mille tahansa toiminnalle – myös vieraan kielen opetukselle – tietyllä tavalla ideaali ja täydellisenä aina saavuttamattomissa. Tutkimuksessani ymmärrän vieraan kielen oppimisen ja opettamisen autobiografisena refleksiivisenä maailmassa olemisena ja pyrin rakentamaan ja toteuttamaan oppimistoimintaa tästä näkemyksestä käsin tutkimalla ja kuvaamalla siinä syntyviä merkityksiä ja niiden yhteyksiä myös aivan konkreettisiin ilmiöihin.

Autobiografinen on tutkimuksessani läsnä monin tavoin. Oppimisessa ja opettamisessa se on kieltä ja ammatillisia sisältöjä omakohtaisesti oppiainesta ja tutkimisessa tutkimusaineistoa: opiskelijoitten kertomuksia, kokemuksellisista sisällöistä kertovia englanninkielisiä tekstejä, äänitteitä, videoita, opiskelijoitten kirjoituksia ja keskusteluja. Autobiografinen on tässä myös vieraan kielen opetuksen ja oppimisen työmuoto, tutkimuksessa tutkimusmetodi: elämäntarinoiden ja kokemusten kertominen ja kuunteleminen, koetun työstäminen pohtien ja keskustellen, koetun uudelleen ymmärtäminen ja oman identiteetin rakentaminen, sekä ammatillisen että kielen oppimisen näkökulmasta katsottuna. Autobiografinen työskentely oli tässä myös koetun, eletyn ja opitun pohdintaa, arviointia. Tällainen arvioiva työskentely on omaa itseä ja itsen maailmasuhdetta muuttavaa, siis refleksiivistä. Autobiografinen ja refleksiivinen ovat siten kokonaisvaltaisesti läsnä koko tutkimuksen ajan sekä käsitteellisinä työkaluina että ilmiöiden ja tapahtumien laatuina.

Valitsemani lähestymistavan mukaiseen ajatteluun kuuluu olennaisena osana avoimuus tulevaisuudelle, jatkuva tutkiminen ja sen kysyminen, mitä ja millaista sen mukainen toiminta ja oleminen ovat ja voivat olla. Tällainen ideaali on monille – kriittisillekin – kysymyksille altis kohde. Voidaan esimerkiksi kysyä, edustaako se, pitäisikö sen edustaa tai miten se edustaa suomalaista koulukulttuuria yleensä tai miten se suhteutuu suomalaiselle koulutusjärjestelmälle asetettuihin päämääriin? Miten lähestymistavan mukaista toimintaa voitaisiin toteuttaa erilaisissa oppilaitoksissa ja ryhmissä, eri ammattialojen opetuksessa tai eri opettajien toimesta? Oma näkemykseni on, että lähestymistapani sovellusalueet eivät rajoitu vain ammatillisesti suuntautuneeseen vieraan kielen opetukseen tai sosiaalialan vieraan kielen opetukseen, vaan se tarjoaa humanistisesti perustellun lähtökohdan mihin tahansa kontekstiin, jossa vierasta kieltä opiskellaan. Oman kokemukseni perusteella en epäile suositella lähestymistapani kokeilemista mihin tahansa ihmistä ihmisenä kehittämään pyrkivään toimintaan.

Tutkimukseni tarkoituksena ei ole pyrkiä luomaan ja esittämään valmiita vieraan kielen opetuksen mallia, vaan tarkoitukseni on pikemminkin nostaa kysymyksiä ja lähtökohtia keskustelulle siitä, miten opetuksen osallistuvat voisivat tulla otetuiksi mukaan kokonaisina ihmisinä

(ei vain tiedollisina tai vain opiskelijan roolissaan) opiskelutilanteissa ja miten vieras kieli oppimisessa ja opettamisessa voisi olla lähempänä oikeaa, aitoa merkitysten viestintää ja ihmisten kohtaamista. Tutkimukseni yhtenä empiirisenä tavoitteena on tuoda näkyville konkreettisenä kuvauksena yksi vieraan kielen opintojakso, jossa tietoisesti pyrin edellä mainitun kaltaiseen toimintaan, ja kuvata, miten se näyttäytyy opetukseen osallistuvien opettajan ja opiskelijoitten kokemuksissa. Toisena empiirisenä tavoitteena on kuvata vieraan kielen oppimista ihmisyyksilön koko historian ja elämän kokonaisuudessa ja tutkia, mistä hyvä vieraan kielen oppiminen syntyy.

Tutkimuksessa kehittämäni autobiografinen refleksiivinen lähestymistapa on vallalla oleviin nähden erilainen. En niinkään kysynyt siinä sitä, kuinka paljon opiskelijat oppivat englantia, sen sanastoa, rakenteita, ääntämistä, tai minkä kielellisen taitotason he saavuttivat englannin puhumisessa, kuuntelemisessa, lukemisessa tai kirjoittamisessa, mitä virheitä he tekivät tai ketkä olivat hitaita tai nopeita englannin opinnoissaan. Sen sijaan kysyin sitä, keitä ja millaisia ihmisiä he olivat, mistä he tulivat ja minne olivat menossa, millaisia muutoksia heissä tapahtui opintojakson aikana, mitä he ajattelivat, tunsivat ja tahtoivat, miten me opiskelimme ja olimme yhdessä. Vieraan kielen opiskelua tästä teki se, että toimimme ja teimme kaiken mahdollisimman paljon englannin kielen ympäröimänä ja englannin kieltä käyttäen päämääränämme koko ajan ihmisenä ja sosiaalialan ammattilaisena kasvaminen sekä englannin kielen omakohtaistuminen.

Tutkin vieraan kielen oppimista ja opettamista itse ilmiön sisällä ollen ja siinä mukana olevana. Lähdin liikkeelle ihmiskäsityksen tutkimisesta ja etenin kysymyksiä asettamalla, aineistoa tematisoimalla ja vertaamalla sitä ennalta ja tutkimuksen aikana asettamiini kysymyksiin. Työissäni opettaminen ja tutkiminen kulkivat näin käsi kädessä. Pyrin luomaan ja kehittämään sellaisia toiminta- ja tutkimistapoja, jotka olisivat myös opettajalle mahdollisia opetuksessaan. Rinnastin siis työissäni tutkimisen ja opettamisen tuodakseni esille niiden yhteisen perustan. Teoria ja käytäntö elävät tässä koko ajan erottamattomina. Niin opettajana kuin tutkijanakin toimiminen ovat merkityksiä luovaa toimintaa, jatkuvaa oppimista, jossa korostuvat subjektiivisuus eli omakohtainen asioihin suhteutuminen, ymmärtämisen ja siihen perustuvan tietämisen



spiraalisuus ja tutkijan henkilökohtainen vastuu. Tälle vastuulle ja siihen sisältyvälle avoimuudelle rakentuu tutkimukseni luotettavuus. Pyrin siihen tarkalla ja huolellisella aineiston käsittelyllä, pitämällä aineistoa esillä eli lukijan arvioitavana koko ajan sekä raporttoimalla mahdollisimman tarkasti ja yksityiskohtaisesti omien kysymysteni asettelua, merkitysten antoa ja koko tutkimusprosessin kulkua.

Tutkimusaineistoni ovat valtaosin kerrottuja autobiografisia aineistoja. Kirjallisuudessa on paljon pohdittu sitä, pitäisikö kerrottua aineistoa käsitellä subjektiivisena totuutena vaiko sosiaalisissa suhteissa konstruoituina historiasidonnaisena fiktiivisenä tarinana. Kysymys on mielenkiintoinen opettajan työn näkökulmasta katsottuna. Erityisesti kielen opettajana olisi houkuttelevaa tyytyä vain pelkästään kieleen pitäytyvään tutkimiseen ja käsitteiden avulla ilmenevään tietoon, mutta käsitykseni mukaan se yksin ei olisi riittävää. Voidakseen olla kokonaisvaltaisesti läsnä opetustilanteessa ja tajutakseen muut läsnäolijat kokonaisina ihmisinä opettajan tulisi työssään pyrkiä myös kielen käsitteisiin sidottua tietämistä syvällisempään tietämiseen, koko ihmisen parempaan ymmärtämiseen. Opettajan tulisi siis olla avoin sekä kielellisen että hiljaisen tiedon, niin sosiaalisten kuin yksilöllisten merkitysten mahdollisuudelle.

Kielen tärkeää merkitystä todellisuuden rakentajana en kuitenkaan aliarvioi tai jätä vaille huomiota. Kieli ei ole vain kieltä, vaan se ohjaa meitä ja auttaa näkemään yhteiskunnan, kulttuurin ja maailman tietyllä tavalla, jo etukäteen jäsennettynä, meille annettuna. Tästä jäsentämistavasta on kuitenkin hyvä tulla tietoiseksi ja ymmärtää, että sitä voi myös muuttaa. Tämän ymmärtäminen on yksi kielenopetuksen ydintehdävä. Tässäkin työssä kielen sosiaaliset symbolit jäsentävät tajunnallisia merkityskokemuksia ja tekevät ne tutkimuksellisesti tavoitettaviksi. Kuitenkin olen tutkimukseni kuluessa tullut entistä tietoisemmaksi siitä, että kaikkea koettua ei voi kielen käsittein tavoittaa. Silloin kun ihmiset kertovat eli kielellistävät merkityskokemuksiaan, yksilölliset ja sosiaaliset merkitykset kietoutuvat toisiinsa, mutta rakenteeltaan ne ovat perustavalla tavalla erilaisia. Tämänkin eron esillä pitäminen on mielestäni kielenopetuksen tehtävä.

Mitä tämä tutkimus on tavoittanut vieraan kielen oppimisesta ja opettamisesta? Ja mitä itse opin? Tutkimuksen kuluessa olen yhä selvemmin alkanut ymmärtää opettamisen opettajan ja opiskelijan sekä opis-

kelijan ja opiskelijan välisenä dialogina, jossa he kohtaavat ja tulkitsevat kokemuksiaan ja todellisuutta uudelleen ja uudelleen samalla muuttaen sitä. Vieraan kielen opetuksen keskeiseksi tehtäväksi olen nähnyt tarjota opiskelijoille tilaisuuksia tutkia omia kokemuksiaan, uskomuksiaan ja arvojaan yksin ja yhdessä toisten kanssa. Tällaisen toiminnan olen havainnut kartuttavan elämässä ja opiskelijoitten tulevassa ammatissa tarvittavien ydintaitojen oppimista: refleksiivisyyttä, itseohjautuvuutta, valintojen tekemistä sekä kykyä kohdata ja kuunnella itseä ja Toista. Sekä omat havaintoni että opiskelijoitten itsearvioinnit osoittavat, että opiskelijat oppivat englantia, englannin kieli tuli heille oma-kohtaiseksi ja sen oppiminen mielekkääksi. Kokemuksista keskusteltaessa ja kerrottaessa ajalla ja paikalla on ollut tärkeä merkitys. Olen nähnyt tärkeäksi luoda omien kokemusten tutkimiselle suotuisia paikkoja ja antaa riittävästi aikaa tähän työskentelyyn sekä oppituntien aikana että niiden ulkopuolella. Olen myös koettanut huolehtia, aina siinä kuitenkin onnistumatta, että kullakin opiskelijalla olisi riittävästi yksilöllistä tilaa opiskeluryhmässä, jotta hänen subjektiivensa pääsisi mahdollisimman täysimääräisesti esille päämääränä se, että hän itse ja myös muut oppimistoimintaan osallistuvat voisivat tutustua siihen mahdollisimman autenttisenä.

Tutkimuksessani olen kehittänyt sellaista vieraan kielen opettamisen lähestymistapaa ja opettamisen muotoja, joilla opettaja voisi ohjata opiskelijoitten muuttuvia oppimis- ja elämäntilanteita, identiteettityötä, jossa omaa elämää ja käsitystä itsestä on sekä mahdollista että joskus välttämätöntäkin muuttaa. Muistojen työstäminen on ollut tässä työskentelyssä keskeistä – oppimista estävien muistojen työstäminen niistä vapautumiseksi ja oppimista edistävien muistojen työstäminen oppimisen voimavaraksi. Ottamalla paikallista ja ajallista etäisyyttä menneestä voi luottamuksellisessa ihmissuhteessa kohdata koetun uudelleen ja jäsentää sitä uudelleen. Vieraan kielen oppimisesta on tällaisessa työskentelyssä tullut myös tärkeää elämäntaidollista ja ammattitaidollista oppimista.

Opetustyön kiinnostavuus ja mielekkyys on löytynyt sen arkisuudesta ja tavallisuudesta. Se on löytynyt tavallisten ammattiin opiskelevien nuorten kanssa olemisesta ja opiskelemisesta, englannin kielen perusopintojen opettamisesta, maanantaisin ja perjantaisin neljä tuntia kerral-

laan opiskelijoitten kanssa vietetystä ajasta. Se on löytynyt oppituntien ja taukojen paikoista, opiskelijoitten itsenäisen opiskelun ohjaamisesta, ja niin edelleen. Rikasta siitä on tehnyt kiinnostus ihmiseen, jokaisen erilaiseen elämään, erilaisiin historioihin, erilaisiin tapoihin ajatella ja oppia, erilaisiin maailmoihin. Nuo maailmat ovat olleet minulle kuin kartoittamaton maisema, joka on haastanut jatkuvalla tutkimusretkelle, jota minun ei ole tarvinnut tehdä yksin, vaan jonka olen voinut tehdä opiskelijoitten kanssa sitä yhdessä tutkien.

Jokainen opiskelija on jättänyt oman jälkensä minuun, muiston tuosta ihmisestä ja hänen vieraan kielen oppimisen polustaan sinä aikana, jonka sain olla hänen opettajanaan. Opettajana kehittämisessä kokemuksen mukanaan tuomalla oppimisella on suuri merkitys. Kokemus näyttäytyy meille selvimmin muistoissa. Muistot aiemmista opiskelijoista ja heidän oppimispoluistaan ovat tuo jo jossain määrin kartoitettu maisema, johon voi palata mielikuvissaan silloin, kun kohtaa uusia opiskelijoita uusissa elämäntilanteissa. Jos on katsellut maisemaa vain objektiivisesti ulkoapäin arvioiden, se näyttää muistoissa hyvinä ja huonoina oppilaina ja vielä suppeammin vain opiskelijoina, jotka ovat saaneet tiettyjä numeroita englannin kielen taidoistaan. Tuollainen maisema unohtuu helposti. Mutta jos sen sijaan on kulkenut poluilla ja katsellut maisemaa itse siihen osallisena, eläen ja kokien, subjektiivisesti, ja nähnyt opiskelijat ajattelevina, tuntevina ja tahtovina ihmisinä, jos muistaa ilot, surut ja pelot, koko oppimisen, silloin maisema on muistamisen arvoinen ja voimavara, josta voi ammentaa lisääntyvän ihmistuntemuksen mukanaan tuomaa elämäkokemusta uusia ihmisiä kohdatessa.



## LÄHTEET

- Achté K. 1999. *Optimistisen psykiatrin muistelmat*. Juva: WSOY.
- Albertini J. & Meath Meath-Lang B. 1986. An analysis of student-teacher exchanges in dialogue journal writing. *JCT* 7(1), 153–201.
- Aldridge J. 1993. The textual disembodiment of knowledge in research account writing. *Sociology* 27(1), 53–66.
- Anderson J. R., Eisenberg N., Holland J., Wiener H. & Rivera-Kron C. 1983. *Integrated skills reinforcement: reading, writing, speaking, and listening across the curriculum*. New York: Longman.
- Antikainen A. & Huotelin H. (toim.) 1996. *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 251–296.
- Asetus ammattikorkeakouluopinnoista 3.3.1995/256.
- Ayers W. 1990. Small heroes: In and out of school with 10-year-old city kids. *Cambridge Journal of Education* 20(3), 269–278.
- Bakhtin M. M. 1981. *The Dialogic imagination. Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Beattie M. 1995. New prospects for teacher education: narrative ways of knowing teaching and teacher learning. *Educational Research* 37(1), 53–70.
- Becker C. 1992. *Living & Relating: an introduction to phenomenology*. Newbury Park: Sage.
- Benner P. & Tanner C. 1987. Clinical judgement: How expert nurses use intuition. *American Journal of Nursing* 87(1), 23–31.
- Bennett K. 1991. Wretched from the earth. Teoksessa Kincheloe J. & Pinar W. (eds.) *Curriculum as social psychoanalysis: The significance of place*. Albany, NY: State University of New York Press, 99–120.

- Benyon J. 1985. Institutional change and career histories in a comprehensive school. Teoksessa Ball S. J. & Goodson I. F. (eds.) *Teachers' lives and careers*. London: The Falmer Press.
- Berger P. L. & Luckmann T. 1995. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma*. (Suom. ja toim. Raiskila V.) Helsinki: Gaudeamus.
- Bertaux D. 1981. Introduction. Teoksessa Bertaux D. (ed.) *Biography and society. The life history approach in the social sciences*. London: Sage Publications, 5–15.
- Bhatia V.K. 1993. *Analysing genre: Language use in professional settings*. London: Longman.
- Boomer G. 1992a. Curriculum composing and evaluating: An invitation to action research. Teoksessa Boomer G., Lester N., Onore C. & Cook J. (eds.) *Negotiating the curriculum: Educating for the 21st century*. London: The Falmer Press, 32–45.
- Boomer G. 1992b. Negotiating the curriculum. Teoksessa Boomer G., Lester N., Onore C. and Cook J. (eds.) *Negotiating the curriculum: Educating for the 21st century*. London: The Falmer Press, 4–14.
- Brinton D. M., Snow M. A. & Wesche M. B. 1989. *Content-based second language instruction*. New York: Newbury House Publishers.
- Bruner J. S. 1987. Alkusanat. Teoksessa Lurija A. R. *Suurmuistaja. Pieni kirja suuresta muistista* (1969) 1996 ja *Mies jonka maailma pirstoutui. Erään aivovaurion tarina* (1973) 1996. (suom. Koivisto M.) Tampere: Gaudeamus, 7–12.
- Burnard P. & Chapman C. 1990. *Nurse education: the way forward*. London: Scutari Press.
- Butt R. & Raymond D. 1992. Studying the nature and development of teachers' knowledge using collaborative autobiography. *International Journal of Educational Research* 13(4), 402–44.
- Byram M. 1989. *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Byram M. 2002. Politics and policies in assessing intercultural competence in language teaching. Julkaisussa Kohonen V. & Kaikkonen P. (toim.) *Quo vadis, foreign language education?* Tampereen yliopisto. Tampereen opettajan-koulutuslaitoksen julkaisuja A27, 17–32.

- Carter C. 1994. Preservice teachers' well-remembered events and the acquisition of event-structured knowledge. *Journal of Curriculum Studies* 26(3), 235–252.
- Casey K. 1990. Teacher as mother: Curriculum theorizing in the life histories of contemporary women teachers. *Cambridge Journal of Education* 20(3), 301–320.
- Castelnuovo-Tedesco P. 1978. The mind as a stage. Some comments on reminiscence and internal objects. *International Journal of Psychoanalysis* 59, 19–25.
- Chenfeld M. 1978. *Teaching language arts creatively*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Coates J. 1996. *Women talk. Conversation between women friends*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Cole A. L. 1990. *Teachers' experienced knowledge: A continuing study*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Boston. M.A.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. 2001. Council of Europe. Cambridge: CUP.
- Connelly F. & Clandinin D. 1994. Telling teaching stories. *Teacher Education Quarterly* 21(1), 145–158.
- Cotterill P. & Letherby G. 1993. Weaving stories: personal auto/biographies in feminist research. *Sociology* 27(1), 67–79.
- d'Epinau C. L. 1995. Mikä kertomus? Teoksessa Haavio-Mannila E., Hoikkala T., Peltonen E. ja Vilkkio A. (toim.) *Kerro vain totuus. Elämäkertatutkimuksen omaelämäkerrallisuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Doll M. 1988. The monster in children's dreams. *JCT* 8(4), 89–99.
- Dreyfus H. & Dreyfus S. 1985. *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.
- Edgerton S. 1991. Particularities of "otherness". Autobiography, Maya Angelou, and me. Teoksessa Kinchelou J. & Pinar W. (eds.) *Curriculum as social psychoanalysis: The significance of place*. Albany, NY: State University of New York Press, 77–97.
- Egloff G. & Fitzpatrick A. 1997. Languages for work and life: the Council of Europe and vocationally oriented language learning (VOLL). Teoksessa Egloff G. & Fitzpatrick A. (eds.) 1997. *Languages for work and life: the Council of Europe and vocationally oriented language learning*. Strasbourg: Council of Europe publishing, 1–24.

- Egloff G. & Fitzpatrick A. (eds.) 1997. *Languages for work and life: the Council of Europe and vocationally oriented language learning*. Strasbourg: Council of Europe publishing.
- Gadamer H-G. 1993 (1975). *Truth and method*. London: Sheed & Ward.
- Giorgi A. 1988. Sketch of a psychological phenomenological method. Teoksessa Giorgi A. (ed.) *Phenomenology and psychological research* Pittsburgh: Duquesne University, 8–21.
- Goodson I. 1992. Sponsoring the teachers' voice: Teachers' lives and teacher development. Teoksessa Hargreaves A. & Fullan M. (eds.), *Understanding teacher development*. New York: Teachers college Press, 110–121.
- Goodson I. & Cole A. 1994. Exploring the teachers' professional knowledge: Constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly* 21(1), 85–105.
- Graham R.J. 1991. *Reading and writing the self. Autobiography in education and the curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Grant C.A. & Zeichner K. 1984. On Becoming a reflective teacher. Teoksessa Grant C.A. (ed.) *Preparing for reflective teaching*. Boston: Allyn Bacon.
- Granö P. 1998. Muistin kuvat. Teoksessa Saarnivaara M. ja Sava I. (toim.) *Me tutkimme. Taidekasvatuksen jatko-opiskelijoiden menetelmällisiä puheenvuoroja*. Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto, 89–108.
- Graybeal J. 1990. *Language and "the feminine" in Nietzsche and Heidegger*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Green A. J. 1995. Experiential learning - a critical evaluation of an enquiry which used phenomenological method. *Nurse Education Today* 15, 420–426.
- Grindsted A. & Wagner J. (eds.) 1992. *Communication for specific purposes. Fachsprachliche kommunikation*. Tübingen: Günter Narr Verlag Tübingen.
- Grumet M. 1976. Existential and phenomenological foundations. Teoksessa Pinar W. & Grumet M. *Towards a poor curriculum*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt, 31–50.
- Grumet M. 1990a. Retrospective: Autobiography and the analysis of educational experience. *Cambridge Journal of Education* 20(3), 321–326.
- Grumet M. 1990b. Voice: The search for a feminist rhetoric for educational studies. *Cambridge Journal of Education* 20(3), 277–282.



- Gunnarsson B-L. 1992. *Studies in language for specific purposes. Forskningsgruppen för text- och fackspraksstudier*. FUMS Rapport nr 163. Uppsala Universitet.
- Hankamäki J. 1994. *Minän rakentuminen ihmistieteissä*. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta Vol. 54. Tampere.
- Heidegger M. 1989 (1927) *Sein und Seit*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Heidegger M. 2000. *Kirje humanismista (1946) sekä Maailmankuvan aika (1938)* (suom. Lahtinen M.). Helsinki: Tutkijaliitto.
- Heinonen S-L. 2000. *Ilmaisuleikit tarinan talossa. Analyysi ja tulkinta lastentarhanopettajan pedagogisesta toiminnasta varhaiskasvatuksen draaman opeutuksessa*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Heinämaa S. (toim.) 1994. *Merkitys*. FITTY Vol. 45. Tampereen yliopisto. Jäljennepalvelu.
- Huotelin H. 1992. *Elämäkertatutkimuksen metodologiset ratkaisut. Esimerkkitapauksena "Koulutuksen merkitystä etsimässä" -projektin menetelmälliset valinnat*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 46.
- Huotelin H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa Antikainen A. ja Huotelin H. (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 13–42.
- Hutchinson T. & Waters A. 1987. *English for specific purposes: a learner-centred approach*. Cambridge: CUP.
- Huttunen I. 2000. Oppimisympäristöistä yleiseurooppalaisessa viitekehyksessä. Teoksessa Kaikkonen P. & Kohonen V. (toim.) *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylän yliopistopaino. Opettajan-koulutuslaitos, 79–93.
- Jaatinen R. 1990. Opettaja opetus- ja kasvatustyönsä toteuttajana ja kokijana: opettajien kuvaamia valintoja. Julkaisussa Kohonen V. & Lehtovaara J. (toim.) *Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 3. Empiirisiä havaintoja ja pohdintoja peruskoulun kokonaisvaltaisen oppimisen opetuskokeilujen päätösvaiheessa*. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A13, 248–274.

- Jaatinen R. 1994. Merkitysten maailma opetus- ja kasvatustyössä toimimisen ja kehittymisen lähtökohtana. Julkaisussa Lehtovaara J. & Jaatinen R. (toim.) *Dialogissa Osa 1. – matkalla mahdollisuuteen*. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A21, 181–195.
- Jaatinen R. 1996. Opettajan kokemuksellinen tieto – kertomuksia, kuvia vai kuvitelmia? Julkaisussa Lehtovaara J. & Jaatinen R. (toim.) *Dialogissa Osa 2. – ihmisenä ihmisyhteisössä*. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A8, 13–27.
- Jaatinen R. 1998. Ajatuksia ammatillisesti suuntautuneesta kieltenopetuksesta. Esimerkkinä sosiaali- ja terveystieteiden englannin opetus. Julkaisussa Kaikkonen P. & Kohonen V. (toim.) *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä*. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A14, 49–73.
- Jaatinen R. 2001a. Autobiographical knowledge in foreign language education and teacher development. Teoksessa Kohonen V., Kaikkonen P., Jaatinen R. & Lehtovaara J. *Experiential learning in foreign language education*. Harlow: Pearson Education, 106–140.
- Jaatinen R. 2001b. Kolme tarinaa vieraan kielen oppimisesta – hyvää oppimista etsimässä. Julkaisussa Jaatinen R., Lehtovaara J. & Kohonen V. (toim.) *Ammatillisen kielenopetuksen monet kasvot*. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. tutkimukset ja selvitykset. Nro 4, 15–44.
- Jaatinen R. & Kohonen L. 1990. Englannin kielen kokeiluopetussuunnitelman ja opetustyön pohdintaa ja kehittämiskysymyksiä. Julkaisussa Kohonen V. & Lehtovaara J. (toim.) *Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 3. Empiirisiä havaintoja ja pohdintoja peruskoulun kokonaisvaltaisen oppimisen opetuskokeilujen päätösvaiheessa*. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A13, 14–63.
- Jaatinen R. & Koli M-L. 1994. Ainedidaktiikan opiskelun mahdollisuuksia aineenopettajan opintojen eheyttäjänä. Teoksessa Kaikkonen P. & Pihlainen P. (toim.) *Aineenopettajankoulutuksen ja koulun kehittämisen suuntaviittoa Tampereen opettajankoulutuslaitoksella*. Tampereen yliopisto, Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A19, 72–86.
- Jaatinen R., Lehtovaara J. & Kohonen V. 2001. (toim.) *Ammatillisen kielenopetuksen monet kasvot*. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. tutkimukset ja selvitykset. Nro 4.
- Jordan R. R. 1997. *English for academic purposes. A guide and resource book for teachers*. Cambridge: CUP.

- Josselson R. 1995. Imagining the real: Empathy, narrative, and the dialogic self. Teoksessa Josselson R. & Lieblich A. (eds.) *Interpreting experience. Narrative study of lives*. Vol. 3. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc., 27–44.
- Josselson R. 2000. *The emergence of voice and the right to speak*. Luento 16.6.2000. “Personal writing” -luentosarja 14.–17.6.2000. Jyväskylä. Kulttuuritutkimuksen verkosto.
- Kaikkonen P. 1994. *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen*. Helsinki: WSOY.
- Kaikkonen P. 1995. *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Osa 2. Tapaustutkimus lukiolaisten saksan ja ranskan kielen ja kulttuurin oppimisen opetuskokeilusta*. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A1.
- Kaikkonen P. 1998. Kohti kulttuurien välistä vieraan kielen oppimista. Julkaisussa Kaikkonen P. & Kohonen V. (toim.) *Kokemuksellisen kielinopetuksen jäljillä*. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A14, 11–24.
- Kaikkonen P. 1999. Itsenäinen ja sosiaalinen oppilas: oppiminen ja opettajan merkitys oppilaiden arvioimana. Julkaisussa Kaikkonen P. & Kohonen V. (toim.) *Elävä opetus suunnitelma 3. OK-projektin vaikuttavuuden arviointia*. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A19, 81–103.
- Kaikkonen P. 2000. Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä vieraan kielen opetuksessa. Julkaisussa Kaikkonen P. & Kohonen V. (toim.) *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylän yliopistopaino. Opettajankoulutuslaitos, 49–61.
- Kaikkonen P. 2001. Intercultural learning in foreign language education. Teoksessa Kohonen V., Kaikkonen P., Jaatinen R. & Lehtovaara J. *Experiential learning in foreign language education*. Harlow: Pearson Education, 61–105.
- Kaikkonen P. 2002. Authentizität und authentische Erfahrungen in einem interkulturellen Fremdsprachenunterricht. *Info DaF* (1) 2002, 3–12.
- Karjalainen P.-T. 1997a. Maailman paikoista paikan maailmoihin – kokemuksen geografiaa. *Tiedepolitiikka* 4, 41–46.
- Karjalainen P.-T. 1997b. Aika, paikka ja muistin maantiede. Teoksessa Haarni T., Karvinen M., Koskela H. & Tani S. (toim.) 1997. *Tila, paikka ja maisema. Tutkimusretkiä uuteen maantieteeseen*. Tampere: Vastapaino, 227–241.
- Karjalainen P.-T. 1998. Kaupungin eri olomuotoja. *niin & näin* 1, 33–35.

- Kauppi R. 1994. Huomautuksia symbolisesta universumista. Teoksessa Heinämaa S. (toim.) *Merkitys*. FITTY Vol. 45. Tampereen yliopisto. Jäljennepalvelu, 7–15.
- Kauppi R. 2000 (1964). Sivistyksen ykseys. Teoksessa Koskinen I. & Palomäki J. (toim.) *Raili Kaupin kirjoitukset 2. Kirjasto Sivistys Kasvatus*. Tampere: Tampere university press, 259–265.
- Kelchtermans G. & Vandenberghe R. 1994. Teachers' professional development: a biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies* 26(1), 45–62.
- Kincheloe J. & Pinar W. 1991. (Eds.) *Curriculum as social psychoanalysis: The significance of place*. Albany, NY: State University of New York State University Press.
- Knowles J. G. 1993. Life-history accounts as mirrors: A practical avenue for the conceptualization of reflection in teacher education. Teoksessa Calderhead J. & Gates P. (eds.) *Conceptualizing reflection in teacher development*. London: The Falmer Press, 70–92.
- Knowles J. G. 1994. Metaphors as windows on a personal history: A beginning teacher's experience. *Teacher Education Quarterly* 21(1), 37–66.
- Knowles J. G. & Holt-Reynolds D. 1994. An introduction. *Teacher Education Quarterly* 21(1), 5–12.
- Kohli M. 1981. Biography: Account, text, method. Teoksessa Bertaux D. (ed.) *Biography and society*. The life history approach in the social sciences. London: Sage Publications, 61–75.
- Kohonen 1987. *Towards Experiential Learning of Elementary English 1. A Theoretical Outline of an English and Finnish Teaching Experiment in Elementary Learning*. University of Tampere. Reports from the department of Teacher Training in Tampere A8.
- Kohonen V. 1997. Facilitating Autonomous Language Learning in Vocational education. Teoksessa Egloff G. & Fitzpatrick A. (eds.) 1997. *Languages for work and life: the Council of Europe and vocationally oriented language learning*. Strasbourg: Council of Europe publishing, 25–36.
- Kohonen V. 1998a. Authentic assessment in affective foreign language education. Teoksessa Arnold J. (ed.) *Affective language learning*. Cambridge: CUP, 279–294.
- Kohonen V. 1998b. Kielenopetus kielikasvatuksena. Julkaisussa Kaikkonen P. & Kohonen V. (toim.) *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä*. Tampereen yliopisto, Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 14, 25–48.

- Kohonen V. 2000. Eurooppalainen kielisalkku itseohjautuvan kielenoppimisen työvälineenä. Julkaisussa Kaikkonen P. & Kohonen V. (toim.) *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylän yliopistopaino. Opettajankoulutuslaitos, 63–77.
- Kohonen V. 2001a. Towards experiential foreign language education. Teoksessa Kohonen V., Kaikkonen P., Jaatinen R. & Lehtovaara J. *Experiential learning in foreign language education*. Harlow: Pearson Education, 8–60.
- Kohonen V. 2001b. Promoting awareness of language and language learning through the European language portfolio. Julkaisussa Jaatinen R., Lehtovaara J. & Kohonen V. (toim.) *Ammatillisen kielenopetuksen monet kasvot*. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. tutkimukset ja selvitykset. Nro 4, 147–162.
- Kohonen V. 2002. The European Language Portfolio: From portfolio assessment to portfolio-oriented language learning. Julkaisussa Kohonen V. & Kaikkonen P. (toim.) *Quo vadis, foreign language education?* Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A27, 77–93.
- Kohonen V., Jaatinen R., Kaikkonen P. & Lehtovaara J. 2001. *Experiential learning in foreign language education*. Harlow: Pearson Education.
- Kohonen V. & Lehtovaara J. (toim.) 1986 *Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 1. Äidinkielen ja englannin ala-asteenopetuskokeilun lähtökohdita*. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A7.
- Kohonen V. & Lehtovaara J. (toim.) 1988 *Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 2. Peruskoulun kielenopetuksen kehittämiskysymyksiä*. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A10.
- Kohonen V. & Lehtovaara J. (toim.) 1990 *Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 3. Empiirisiä havaintoja ja pohdintoja peruskoulunkokonaisvaltaisen oppimisen opetuskokeilujen päätösvaiheessa*. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A13.
- Koivunen H. 1997. *Hiljainen tieto*. Helsinki: Otava.
- Kukkonen H. 1994. Opettajana toimimisen lähtökohdista sosiaali- ja terveydenhuoltoalan ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa Lehtovaara J. & Jaatinen R. (toim.) *Dialogissa Osa 1. – matkalla mahdollisuuteen. Tampereen yliopisto*. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A21, 197–211.
- Kukkonen H. 1996. Arviointi – yhdessä oppimista. Teoksessa Lehtovaara J. & Jaatinen R. (toim.) *Dialogissa Osa 2. – ihmisenä ihmisyyhteisössä Tampereen yliopisto*. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A21, 69–78.

- Launis M. 2001. Kuvituksen tutkimus, taiteen funktio ja identiteetti. Teoksessa Rättyä K. & Raussi R. (toim.) *Tutkiva katse kuvakirjaan*. Suomen Nuorisokirjallisuuden Instituutin julkaisuja nro 23. Helsinki: BTJ Kirjasto-palvelu Oy, 57–77.
- Lehtonen J. 1992. Merkityksen ongelma inhimillisessä kokemuksessa Lauri Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen valossa. Teoksessa Varto J. (toim.) *Fenomenologinen vuosikirja 1992*. FITTY Vol. 37. Tampereen yliopisto. Jäljennepalvelu, 76–192.
- Lehtonen M. 1996. *Merkitysten maailma. Kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia*. Tampere: Vastapaino.
- Lehtovaara J. 1994a. Opettajankoulutuksen filosofisia perusteita. Teoksessa Kaikkonen P. & Pihlainen P. (toim.) *Aineenopettajan-koulutuksen ja koulun kehittämisen suuntaviittoa Tampereen opettajankoulutuslaitoksella*. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 19, 17–37.
- Lehtovaara J. 1994b. Dialogisuus, reflektointi ja ihmisen maailmassa oleminen. Teoksessa Lehtovaara J. & Jaatinen R. (toim.) 1994. *Dialogissa Osa 1. – matkalla mahdollisuuteen*. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A21, 213–234.
- Lehtovaara J. 1998. Vieraan kielen opettaja elämäntaitojen opettajana. Teoksessa Kaikkonen P. & Kohonen V. (toim.) *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä*. Tampereen yliopisto, Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 14, 123–156.
- Lehtovaara J. 2001a. What is it – (FL) teaching? Teoksessa Kohonen V., Kaikkonen P., Jaatinen R. & Lehtovaara J. *Experiential learning in foreign language education*. Harlow: Pearson Education, 141–176.
- Lehtovaara J. 2001b. Vieraan kielen opettaja ammattitaidon opettajana. Julkaisussa Jaatinen R., Lehtovaara J. & Kohonen V. (toim.) *Ammatillisen kielenopetuksen monet kasvot*. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. tutkimukset ja selvitykset. Nro 4, 119–146.
- Lehtovaara J. & Jaatinen R. (toim.) 1994. *Dialogissa Osa 1. – matkalla mahdollisuuteen*. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A21.
- Lehtovaara J. & Jaatinen R. (toim.) 1996. *Dialogissa Osa 2. – ihmisenä ihmisyyhteisössä*. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A8.

- Lehtovaara M. 1992. *Subjektiiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Kasvatuksen filosofian pohdintaa ja kasvatustieteen filosofian kehittelyä Lauri Rauhalan eksistentiaalisen fenomenologian pohjalta erityisesti silmällä pitäen minäkäsitystutkimuksia*. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol. 338. Tampereen yliopisto.
- Lehtovaara M. 1994. Tieto itsestä yksilön merkitysten kokonaisuudessa. Teoksessa Lehtovaara J. & Jaatinen R. (toim.) *Dialogissa Osa 1. – matkalla mahdollisuuteen*. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A21, 57–79.
- Lehtovaara M. 1996. Situationaalinen oppiminen. Teoksessa Lehtovaara J. & Jaatinen R. (toim.) 1996. *Dialogissa Osa 2. – ihmisenä ihmisyhteisössä*. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A8, 79–107.
- Linko M. 1998. *Aitojen elämysten kaipuu. Yleisön kuvataiteelle, kirjallisuudelle ja museoille antamat merkitykset*. Jyväskylän yliopisto. Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 57.
- Lurija A. R. 1996. *Suurmuistaja. Pieni kirja suuresta muistista* (1969) & *Mies jonka maailma pirstoutui. Erään aivovaurion tarina*. (1973) (Suom. Koivisto M.) Tampere: Gaudeamus.
- Lyons N. P. 1990. Dilemmas of knowing: Ethical and epistemological dimensions of teachers' work and development. *Harvard Educational Review* 60(2), 159–180.
- Marsh D. & Marsh J. 1996. Teaching content through a foreign language in Finland. Teoksessa Fruhauf, G., Coyle, D. & Christ, I. (eds.) *Teaching content in a foreign language*. Alkmaar: Stichting Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs, 45–66.
- McAdams D. P. 1988. *Power, intimacy, and the life story. Personological inquiries into identity*. New York: The Guilford Press.
- Meath-Lang B. 1990. The dialogue journal: Reconceiving curriculum and teaching. Teoksessa Kreeft-Peton J. (ed.) *Students and teachers writing together*. Alexandria, VA: TESOL Publications, 3–16.
- Meath-Lang B. 1992. *Other people's mirrors: Distortion, reflection and reclamation in bibliographical curriculum work*. Paper presented to the Bergamo conference on curriculum theory and classroom practice. Dayton, OH.

- Meath-Lang B. & Albertini J. 1989. Authenticity in writing: A reflection on voice, imagination, deafness, and teaching. Teoksessa Martel A. (ed.) *To pedagogy and what matters: Texts on authenticity*. Curriculum Praxis Series, No. 13. Edmonton, Alberta: University of Alberta, Department of Secondary Education, 7–13.
- Merriam S. B. & Clark M. C. 1993. Learning from life experience: What makes it significant? *International journal of life-long education* 12(2), 129–138.
- Metteri A. & Rauhala P-L. (toim.) 1993. *Sosiaalialan töissä*. Tampere: Vastapaino. STAKES.
- Miller N. 1991. *Getting personal: Feminist occasions and other autobiographical acts*. London: Routledge.
- Miller J.L. 1990. *Creating spaces and finding voices: Teachers collaborating for empowerment*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Miller J. L. 1992. Teachers' spaces: A personal evolution of teacher lore. Teoksessa Schubert W. & Ayers W. (eds.) *Teacher lore: Learning from our experience*. New York: Longman, 11–22.
- Mohan B. A. 1986. *Language and content*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Moskowitz G. 1978. *Caring and sharing in the foreign language class*. Cambridge: Newbury House Publishers.
- Niiniluoto I. 1994. Merkitys-kollokvion avaussanat. Teoksessa Heinämaa, S. (toim.) *Merkitys*. FITTY Vol. 45. Tampereen yliopisto. Jäljennepalvelu, 1–6.
- Noddings N. 1981. Caring. *JCT* 3(2), 139–148.
- Noddings N. 1984. *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings N. 1991. Stories in dialogue: Caring and interpersonal reasoning. Teoksessa Witherell C. & Noddings N. (eds.) *Stories lives tell. Narrative and dialogue in education*. New York: Teachers College Press, 157–170.
- Nunan D. 1988a. *Syllabus Design*. Oxford: OUP.
- Nunan D. 1988b. *The learner-centred curriculum*. Cambridge: CUP.
- Näslindh A. 2000. *Miespotilaan olemassaolon kokemus pitkäaikaisastolla – elämäntarinatutkimus lähimmäisenrakkauden, epätoivon ja toivon merkityksestä*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. Lääketieteellinen tiedekunta. Hoitotieteen laitos.



- Oesch E. 1994. Metafora ja merkitysten hierarkia. Teoksessa Heinämaa, S. (toim.) *Merkitys*. FITTY Vol. 45. Tampereen yliopisto. Jäljennepalvelu, 177–190.
- Oittinen R. 2001. Kääntäjä kääntää kuvia. Teoksessa Rättyä K. & Raussi R. (toim.) *Tutkiva katse kuvakirjaan*. Suomen Nuorisokirjallisuuden Instituutin julkaisuja nro 23. Helsinki:BTJ Kirjastopalvelu Oy, 133–152.
- Ojanen S. (toim.) 1993. *Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina*. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Ojanen S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatuserformin kulmakivi? Teoksessa Ojanen S. (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 51–61.
- Ojanen S. 1997. Nykymuotoisen opettajankoulutuksen kehityssuunnasta. *Kasvatus* 1, 7–12.
- Onore C. 1992. Negotiation, language, and inquiry: Building knowledge collaboratively in the classroom. Teoksessa Boomer G., Lester N., Onore C. & Cook J. (eds.) *Negotiating the curriculum: Educating for the 21st century*. London: The Falmer Press, 181–193.
- Pagano J. 1988. The nature and sources of teacher authority. *JCT* 7(4), 7–26.
- Pavio A. 1979. Psychological process in the comprehension of metaphor. Teoksessa Ortony A. (ed.) *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 150–171.
- Perttula J. 1995. *Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan*. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttula J. 1998. *The experienced life-fabrics of young men*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 136. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Pinar W. 1991. Curriculum as social psychoanalysis: On the significance of place. Teoksessa Kincheloe J. & Pinar W. (eds.) *Curriculum as social psychoanalysis: The significance of place*. Albany, NY: State University of New York State University Press, 167–186.
- Pinar W. & Grumet M. 1976. *Towards a poor curriculum*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Pinar W. F., Reynolds W. M., Slattery P. & Taubman P. M. 1995. *Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang Publishing.

- Polanyi M. 1962. *Personal knowledge: Towards a postcritical philosophy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Proctor K. A. 1993. Tutors' professional knowledge of supervision and the implications for supervision practice. Teoksessa Calderhead J. & Gates P. (eds.) *Conceptualizing reflection in teacher development*. London: The Falmer Press, 93–112.
- Rauhala L. 1978a. Filosofinen ihmiskäsitys empiirisen ihmistutkimuksen ja auttavan toiminnan perustana. Teoksessa *Sairaanhoidon vuosikirja XV*, 270–290.
- Rauhala L. 1978b. *Ihmistutkimuksesta eksistentiaalisen fenomenologian valossa*. Helsingin yliopiston soveltavan psykologian osaston tutkimuksia 3.
- Rauhala L. 1978c. Erilaisista käsitesysteemeistä ihmisen kokonaisuuden tutkimuksessa. Teoksessa Laitinen J., Lehtonen J. & Achte K. (toim.) *Psykiatrian ja filosofian rajamailla*. Helsinki: Psychiatria Fennica, 127–144.
- Rauhala L. 1981. Ihmisen olemassaolon rakenne ja analyysi – Martin Heidegger. Teoksessa *Psykoterapia – teoria ja käytäntö*. Espoo: Weilin+Göös, 52–79.
- Rauhala L. 1983. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Gummerus.
- Rauhala L. 1989. *Ihmisen ykseys ja moninaisuus*. Sairaanhoitajien koulutussäätiö.
- Rauhala L. 1992. Ihmiskäsitys kasvatustyön perustana. Teoksessa Piippo E. (toim.) *Näkökulmia kasvatuksen ihmiskäsitykseen*. Kajaani: Kajaanin kaupungin koulupalvelukeskus, 7–17.
- Rauhala L. 1993. *Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä*. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta. Vol. 41.
- Rauhala L. 1994. Ihmisen olemassaolon tutkiminen situationaalisena säätöpiirinä. Teoksessa Perttula J. (toim.) *Ihmisen jäljillä – Lauri Rauhala psykologian uranuurtaja*. Snellman-korkeakoulu. Seminaariraportti 1.
- Rauhala L. 1996. Tajunnan itsepuolustus. *Tiedepolitiikka* 1, 35–42.
- Rauhala L. 1998. *Ihmisen ainutlaatuisuus*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Rauhala P-L. 1993. Havaintoja sosiaalialan työstä. Teoksessa Metteri A. & Rauhala P-L. (toim.) *Sosiaalialan töissä*. Tampere: Vastapaino. STAKES, 9–27.
- Reason P. & Rowan J. 1981. Issues of validity in new paradigm research. Teoksessa Reason P. & Rowan J. (eds.) *Human Inquiry – a Sourcebook of New Paradigm Research*. London: John Wiley & Sons Ltd.

- Reiniger M. 1989. Autobiographical search for gyn/ecology: Traces of misogyny in women's schooling. *JCT* 8(3), 7–88.
- Revonsuo A. & Kamppinen M. 1994. Merkitys ja vieraat mielet. Teoksessa Heinämaa, S. (toim.) *Merkitys*. FITTY Vol. 45. Tampereen yliopisto. Jäljennepalvelu, 97–110.
- Ricoeur P. 1976. *Interpretation theory. Discourse and the surplus of meaning*. Fort Worth: Texas Christian University Press.
- Ricoeur P. 1991. *Reflection & Imagination: A Ricoeur reader*. Valdes M. (ed.) Harvester Wheatsheaf.
- Robinson P. 1991. *ESP today: A practitioner's guide*. Hemel Hempstead: Prentice-Hall.
- Rogers C. R. 1969. *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: A Bell & Howell Company.
- Saarenheimo M. 1988. Elämäkertametodi kokemuksellisuuden tutkimisessa. *Gerontologia* 2(4), 261–272.
- Saarenheimo M. 1991. Omaelämäkerrallinen muisti ja elämäkerta. *Gerontologia* 5(4), 260–269.
- Saarenheimo M. 1992. Muisteleminen terapiana, ajanvietteenä sekä minän ja maailman rakentamisena. *Gerontologia* 6(4), 265–275.
- Saarenheimo M. 1997. *Jos etsit kadonnutta aikaa*. Tampere: Vastapaino.
- Salvio P. 1990. Transgressive daughters: Student autobiography and the project of self-creation. *Cambridge Journal of Education* 20(3), 283–290.
- Satulehto M. 1992. *Elämismaailma tieteiden perustana. Edmund Husserlin tieteen filosofia*. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta XXXIII.
- Schütz A. 1966. Some structures of the life-world. Teoksessa Schütz A. (ed.) *Collected Papers III. Studies in Phenomenological Philosophy*. The Hague: Martinus Nijhoff, 116–132.
- Schütz A. & Luckmann T. 1973. *The structure of the life-world*. Evanston: Northwestern University Press.
- Scudder J. R. & Mickunas A. 1985. *Meaning, dialogue, and enculturation. Phenomenological philosophy of education*. Current Continental Research 502. Washington D.C.: Center for Advanced Research in Phenomenology /University Press of America.
- Simonen L. 1995. *Kultin tytön kapina. Muistot, ruumis ja naiseus*. Jyväskylä: Gummerus.

- Sinnemäki A. & Simonen L. 1995. "Hän on muuttanut parempaan maahan" – suomalaiset kirjoittavat kuolemasta. Teoksessa Simonen L. (toim.) *Hyvä kuolema*. Stakes tutkimuksia 59, Helsinki, 93–105.
- Solas J. 1992. Investigating teacher and student thinking about the process of teaching and learning using autobiography and repertory grid. *Review of Educational Research* 62(2), 205–225.
- Sosionomin (AMK) ydinosaaminen*. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen verkoston raportti 2001. Rovaniemi: Pohjolan Painotuote Oy.
- Standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities*. United Nations, Disabled Persons Unit.
- Stanley L. 1990. Feminist auto/biography and feminist epistemology. Teoksessa Aaron J. & Walby S. (eds.) *Out of the margins: women's studies in the nineties*. Lewes: Falmer Press.
- Stanley L. 1993. On auto/biography in sociology. *Sociology* 27(1), 41–52.
- Stanley L. 1995. *The auto/biographical I. The theory and practice of feminist auto/biography*. Manchester: Manchester University Press.
- Stern H. H. 1984. *The immersion phenomenon*. Language in Society 12. Ottawa: Office of the Commissioner of Official Languages.
- Swales J. 1990. *Genre analysis*. Cambridge: CUP.
- Tigerstedt C. 1990. Omaelämäkertojen erillisteemojen analyysi. Teoksessa Mäkelä K. (toim..) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 99–113.
- Titon J. T. 1980. The life story. *Journal of American Folklore* 93, 276–292.
- Turunen K. 1990. *Ihmisen ymmärtäminen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Ukkonen T. 2000. *Menneisyyden tulkinta kertomalla. Muistelupuhe oman historian ja kokemuksetuottamisen tuottamisprosessina*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Uurtimo Y. 1999. Salliiko tiede itsen toteuttamisen? Julkaisussa Lahtinen M. (toim.) *Rakkaudesta filosofiaan. Juhlakirja professori Juha Varton syntymäpäivänä 27.6.1999*. Tampere: TAJU, 42–53.
- van Lier L. 1996. *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman Publishing.
- van Manen M. 1984. *"Doing" phenomenological research and writing*. Alberta: The University of Alberta Press.

- van Manen M. 1989. By the light of anecdote. *Phenomenology + Pedagogy* 7, 232–256.
- van Manen M. 1991. *The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany: State University of New York Press.
- Varto J. 1991. *Laulu maasta*. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta. XXIII.
- Varto J. 1992a. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Tampere: Kirjayhtymä.
- Varto J. 1992b. *Fenomenologinen tieteen kritiikki*. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta XXX.
- Varto J. 1993. *Filosofinen ihmiskäsitys ja toiseus*. Luento 18.1.1993. Tampereen sosiaalialan oppilaitos.
- Varto J. 2001. *Kauneuden taito. Estetiikkaa taidekasvattajille*. Tampere: Tampere University Press.
- Vilkko A. 1988. Eletty elämä, kerrottu elämä, tarinoitunut elämä – omaelämäkerta ja yhteisymmärrys. *Sociologia* 2, 81–90.
- Vilkko A. 1997. *Omaelämäkerta kohtaamispaikkana. Naisen elämän kerronta ja luenta*. Tampere: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Volosinov V. 1990 (1929). *Kielen dialogisuus. Marxismi ja kielifilosofia*. Tampere: Vastapaino.
- Väri V-M. 1994a. Kasvatuksen perusteista. Kasvatustieteellisen tutkimuksen lähtökohtien, tarkastelukulman ja ongelmien kuvausta. Julkaisussa Lehtovaara J. & Jaatinen R. (toim.) *Dialogissa Osa 1. – matkalla mahdollisuuteen*. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A21, 237–267.
- Väri V-M. 1994b. Hyvä kasvatuksen ehtona ja ongelmana. Teoksessa Heikkinen A., Lehtovaara M. & Väri V-M. (toim.) *Puheenvuoroja kasvatustieteestä.. Opetusmonisteet B 10*. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden laitos, 13–21.
- Väri V-M. 1997. *Hyvä kasvatustieteet – kasvatustieteiden hyvään. Dialogisen kasvatustieteiden tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. Tampere: Tampere University Press.
- Wallenius T. 1993. Ainutlaatuinen persoona ja toinen. Teoksessa Varto J. (toim.) *Kohti elämismailman ja ihmisen laadullista tutkimista*. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta. Vol. 44, 53–89.
- Webb K. & Blond J. 1995. Teacher knowledge: The relationship between caring and knowing. *Teaching & Teacher Education* 11(6), 611–625.

- Wilenius R. 1979. *Ihmiskeskeiseen kulttuuriin*. Jyväskylä: Gummerus.
- Wilenius R. 1982. *Ihminen ja sivistys*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Willis J. 1996. *A framework for task-based learning*. Essex, Harlow: Addison Wesley Longman Ltd.
- Witherell C. & Noddings N. 1991. Prologue. An invitation to our readers. Teoksessa Witherell C. & Noddings N. (eds.) *Stories lives tell: Narrative and dialogue in education*. New York: Teachers College Press.
- Zeichner K. M. & Liston D. P. 1987. Teaching student-teachers to reflect. *Harvard educational review* 57, 23–48.
- Yalden J. 1987. *Principles of course design for language teaching*. Cambridge: CUP.

## **LIITTEET**

- Liite 1 Englannin opintojakson suunnitelma (8 sivua)**
- Liite 2 7. opiskelukerta aiheena Vanhukset 19.5.2000**
- Liite 3 Alkukysely 17.4.2000**
- Liite 4 Puoliväliarviointi 12.5.2000**
- Liite 5 Englannin opintojakson tentti 29.5.2000 (2 sivua)**
- Liite 6 Tarinan kirjoittamisen ohjeistus**

## PIRKANMAAN AMMATTIKORKEAKOULU

## Pirkanmaan ammattikorkeakoulun kaikille yhteiset perusopinnot

## Kommunikaatiotaidot

## Y011a VIERAS KIELI (englanti)

Laajuus	2ov (40t kontaktiopetusta ja 40t itsenäistä työskentelyä)
1. Tavoitteet	Opiskelija <ul style="list-style-type: none"> <li>* ymmärtää vieraan kielen taidon osana kulttuurien välistä viestintää ja osana ihmisen sivistymistä</li> <li>* ymmärtää, että vieras kieli on avain kansainvälisyyteen ja kansainvälisille työmarkkinoille sekä tiedonhankintaan</li> <li>* vahvistaa ja kehittää suullista ja kirjallista kielitaitoaan <b>oman ammattialansa</b> vaatimusten mukaisesti</li> <li>* kehittää tiedonhankintataitojaan vieraskielisiä lähteitä ja erilaisia viestimiä käyttäen</li> </ul>
2. Sisältö	Oman alan keskeisin kieliaines ja viestintätilanteet ammattialan kannalta mielekkäissä sisällöllisissä yhteyksissä
3. Opiskelumuodot	Kontaktiopetus ja itsenäinen työskentely
4. Edeltävät opinnot	Lukion oppimäärä (A-kielen taso) tai vastaavat tiedot
5. Opintojakson suoritus	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Aktiivinen osallistuminen oman oppimisen suunnitteluun, työskentelyyn opintojaksolla ja itsearviointiin.</li> <li>* Vähintään <b>32 tunnin läsnäolo</b> opintojaksolla.</li> <li>* <b>Koe</b> (suullinen ja kirjallinen) sekä opintojakson aikana tehdyt <b>itsenäiset työt</b> sekä itsearviointi.</li> </ul>
6. Kirjallisuus (jaetaan kurssin alussa)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Opintojaksolla jaettava ja yhdessä koottu aineisto.</li> <li>2. A Home in Finland – Information for immigrants about living, studying, and social security.</li> <li>3. Englannin tekstinymmärtäminen – Opiskelijan opas.</li> </ol>
7. Sijoittuminen luku- kaudelle	Suositus: 1. vuosi



## LIITE 1/2

ESP = ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

EOP = ENGLISH FOR OCCUPATIONAL/PROFESSIONAL PURPOSES

EAP = ENGLISH FOR ACADEMIC PURPOSES

Time: 17.4.–29.5. 2000  
Mondays 12.30–15.45, Fridays 8.30–11.45

Place: 311, 4th floor

Teacher: Riitta Jaatinen  
378, 5th floor / 310, 4th floor  
Tel. 2452429 (office), 050-3579737  
E-mail: Riitta.Jaatinen@piramk.fi

**ENGLISH FOR SOCIAL WELFARE WORKERS /Riitta Jaatinen**

 (2 credits = 40 hours of contact learning and 40 hours of independent work)
 

---

- |       |                          |   |
|-------|--------------------------|---|
| 1.    | Mon 17.4                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Programme, assignments, assessment</li> <li>* Adolescence, child and youth welfare</li> <li>* <b>Reporting and discussing child care cases</b></li> </ul>  |
|       | <b>Independent work:</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>Reading:</b> Choose text 1</li> </ul>   |
| <hr/> |                          |   |
| 2.    | Fri 28.4                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Childhood and children's day care</li> <li>* <u>Children's day care centre</u></li> <li>* <u>Helpline</u> and <u>safe-house</u> for abused children</li> <li>* <b>Introducing jobs and job descriptions</b></li> </ul>   |
|       | <b>Independent work:</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>Reading:</b> Choose text 2</li> </ul>   |
| <hr/> |                          |   |
| 3     | Fri 5.5                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Intoxicants: drugs and alcohol</li> <li>* <b>Explaining concepts</b></li> <li>* <b>Discussing the rehabilitation of intoxicant abusers</b></li> </ul>  |
|       | <b>Independent work:</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>Writing a summary:</b> Choose the text</li> </ul>   |
| <hr/> |                          |   |
| 4     | Mon 8.5                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>* The Finnish culture and everyday life</li> <li>* Social security and services, exclusion in Europe</li> <li>* <u>non-institutional care</u></li> <li>* <b>Encountering a foreign client: Interviewing and counselling clients of social welfare</b></li> </ul> |
| 5     | Fri 12.5                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Home, family, human relationships</li> <li>* Homelessness, domestic violence, exclusion, shelter</li> <li>* <b>Explaining concepts, Structured group activities</b></li> </ul>   |
|       | <b>Independent work:</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>Reading:</b> Choose text 3</li> </ul>   |
| <hr/> |                          |   |
| 6.    | Mon 15.5                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Human body and mind, health care</li> <li>* Illnesses, symptoms, and diagnoses</li> <li>* <b>Practising situations, Role rehearsal</b></li> </ul>  |
| 7.    | Fri 19.5                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Old age, Care for the elderly</li> <li>* <u>Home for the elderly</u></li> <li>* <b>Describing life-histories, Planning in teams</b></li> </ul>   |
|       | <b>Independent work:</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>Writing an essay:</b> Choose the topic</li> </ul>   |
| <hr/> |                          |   |

## LIITE 1/4

- |       |                          |  |
|-------|--------------------------|--|
| 8.    | Mon 22.5                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Polytechnic studies, social welfare studies</li> <li>* Work, employment and unemployment</li> <li>* Applying for a job in English</li> <li>* <b>A job interview, Sharing experiences</b></li> </ul>                                   |
|       | <b>Independent work:</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>Drawing up formal documents: CV and a letter of application</b></li> </ul>   |
| 9.    | Fri 26.5                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Persons with disabilities</li> <li>* <u>Residential home for the persons with disabilities</u></li> <li>* <u>Charities</u> and charity appeals</li> <li>* <b>Presentations: presenting case histories and institutions</b></li> </ul> |
| <hr/> |                          |  |
| 10.   | Fri 29.5                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Exam (oral and written)</li> <li>* Self-assessment during and after the course</li> </ul>   |

## ITSENÄINEN TYÖSKENTELEY (40 tuntia)

## Suunnitelma

1. **Lukutaidon kehittäminen** (12 tuntia)  
Valitse kolme (oman ammattialasi) tekstiä kirjasta *Englannin tekstinymmärtäminen* ja lue ne kiinnittäen huomio tekstin sisältöön. (kirjoita kunkin tekstin numero, nimi ja sivumäärä)  
1. \_\_\_\_\_  
2. \_\_\_\_\_  
3. \_\_\_\_\_
2. **Kirjalliset tehtävät** (3 tuntia)
  - 2.1 referaatti sosiaali- ja terveystieteiden tekstistä (3 tuntia)  
Valitse itse teksti. Voit käyttää kirjaa *Englannin tekstinymmärtäminen*, oppilaitoksen kirjastosta saatavaa lehteä *Community Care, Nursing Times, Newsweek, Dialogi* (englanninkieliset numerot) tai muuta vastaavantasoisista lehteä. Referaatin kirjoitusohjeet löytyvät kirjasta Englannin tekstinymmärtäminen. *Referaatin pituus n. 1/5 osa tekstistä. Referaatti artikkelista:*  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  - 2.2 Kirjoitelma omaan koulutusalaan liittyvästä aiheesta (3 tuntia)  
Ks. liitteenä oleva aiheuettelo. Halutessasi voit käyttää virikkeenä aiheuettelossa annettua *sanomalehtiartikkelia*. *Kirjoitelma 250–300 sanaa. Kirjoitelma aiheesta:*  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  - 2.3 CV ja työnhakukirje (3 tuntia)  
Ks. tunneilla annettu ohjeistus.
3. **Työskentelyä tietoverkoissa** (4 tuntia)  
Oman kielitaidon testaus ja tutustuminen yliopistojen kieliverkkoon. Ks. tunneilla annettu ohjeisto.  
*Testitulos:* \_\_\_\_\_  
*Kehitettävää alueita:* \_\_\_\_\_
4. **Tunneilla käsitellyn aineiston opiskelu** (10 tuntia)
5. **Itsearviointi: kokemusten kirjaaminen** (5 tuntia)  
(Yht. 40 tuntia)

## LIITE 1/6

## TOPICS

1. If babies can be conceived from beyond the grave, does that make men nothing more than sperm machines. (The Guardian, July 13, 1999.)
2. Julie Burchill left her two sons to be raised by their fathers. Does this make her Britain's worst mother? (The Guardian, July 7, 1999.)
3. Adults should not prevent children's "thrilling" interaction – fighting, for example. It is only through competition and conflict that identities are formed. (The Guardian, July 7, 1999.)
4. It is better for young people to be placed in foster care rather than residential homes. However good a residential home is, it is still an institution. (The Big Issue in Scotland, July 22–28, 1999.)
5. How to save the children. (The Guardian, July 24, 1999.)
6. When child-sex offenders are released from custody, they should be registered and supervised and not be left untreated. Their victims should be protected. (The Guardian, July 24, 1999.) (The Scotsman, July 20, 1999.)
7. How to help teenage drop-outs who have left school without qualifications. (The Guardian, July 13, 1999.)
8. Bullying causes a lot of suffering at school. (The Independent, July 21, 1999.)
9. Gang rapes and the problem of protecting children from bad company. (The Sunday Times, July 18, 1999.)
10. A little listening can go a long way in helping young people in prison. (The Guardian, July 7, 1999.)
11. Interpreting poetry. (The Big Issue in Scotland, July 8–14, 1999)
12. Young people's worries and agonies today. (The Big Issue in Scotland, July 8–14, 1999.) (The Big Issue in Scotland, July 22–28, 1999.)
13. Ending up on the streets. (The Big Issue in Scotland, July 22–28, 1999.)
14. Voluntary work. A listening ear is as important as the practical help the soup kitchen provides. (The Big Issue in Scotland, July 8–14, 1999.)

15. The relationships in the family when the parents are divorced. (The Guardian, July 9, 1999.)
16. Tackling poverty and exclusion. (The Guardian, July 23, 1999.)
17. Growing up in the shadow of the bottle. Children living with the effects of parental alcohol abuse. (The Big Issue in Scotland, July 8–14, 1999.)
18. Compulsory treatment, voluntary counselling or substances as a replacement? How to help persons with drug problems. (The Guardian, July 23, 1999.) (The Guardian, July 26, 1999.)
19. Are the new legal framework and drugs operations needed to discourage the drug culture and to regain control of our communities? (The Guardian, July 13, 1999.) (The Scotsman, July 20, 1999.)
20. Career in care: role and requirements. (The Independent, July 25, 1999.) (The Guardian, July 9, 1999.)
21. Pregnancy and family planning. (The Sunday Post, July 11, 1999.)
22. The question of private and/or public health care. (The Sun, July 8, 1999.)
23. Who should have the final decision whether to withdraw treatment, including artificial feeding, and allow a terminally ill patient to die? (Guardian Weekly, July 1–7, 1999.) (The Express, July 14, 1999.)
24. What is it like to live with a disease? (The Guardian, July 7, 1999.)
25. Better lives for people with a learning disability. (The Guardian, July 26, 1999.)
26. A child with a disability in the family. (The Times, July 27, 1999.) (The Guardian, July 26, 1999.) (The Sunday Post, July 11, 1999.)
27. The value of pets and other animals in helping people with disabilities, the value of guide dogs for the blind, for example. (The Guardian, July 7, 1999.)
28. Challenges of special education. (The 1999 Teaching Awards, July 13, 1999.)
29. Sexual behaviour and sex education. (The Guardian, July 10, 1999.)
30. Different ways to promote mental health. (The Guardian, July 26, 1999.)

## LIITE 1/8

31. Anxiety, panic attacks and burn-out. Are they signs and signals of something? (The Weekly News, July 10, 1999.)
32. Coping with mental illnesses in society. (The Big Issue in Scotland, July 15–21, 1999.)
33. There are about 600 people classified as dangerous severely personality disordered adults (psychopaths) in the community in England and Wales. No one can be jailed unless they have committed a crime. What could be the best place in society for these people? (The Scotsman, July 20, 1999.) (Extracts from The Daily Telegraph, July 20, The Princeton University Law Journal, July 20, Liberty, July 19, The Daily Mail, July 20, 1999.)
34. Maintaining peace and balance of one's mind. (The Independent, July 25, 1999.)
35. Death, mourning and mass expression of grief. (The Sunday Post, July 11, 1999.)
36. Finnish society today. (Guardian Weekly, July 1–7, 1999.)

## 7. opiskelukerta 19.5.2000

Opiskeltava aihe	The elderly
Opiskeluaika	4 tuntia, 8.30–11.45, yksi tauko

### Oppijakson suunnittelun periaatteet

1. Aihe
2. Toiminta
3. Kokemuksellisuus

### Opiskelun kulku

- keskustelu omista kokemuksista vanhusten kanssa
- katsaus vanhustenhuollon nykypäivään ja tulevaisuuteen tilastolukujen avulla
- ydinsanasto
- video: englantilainen vanhainkoti
- omalle kotiryhmälle kertominen tutusta vanhuksesta, kuunteleminen
- keskustelu, miten haluaisin viettää omaa vanhuuttani
- kuuntelu: BBC:n radio-ohjelma “radikaali” vanhus
- kuvat vanhuksen erilaisista asumismuodoista
- tiimityöskentely: suunnittele vanhainkoti, jossa haluaisit itse asua (tai tietylle kohde-ryhmälle)
- vanhusten kasvokuvat, nainen ja mies
- tekstin lukeminen ja vertaaminen ryhmäkeskustelun tuotokseen
- vanhuksiin liittyvien myyttien (runojen tai metaforien)kommentoiminen kirjoittaen

### Materiaalit

- Aamulehti (tilastoluvut)
- Helsingin sanomat (kuvat)
- amerikkalainen sanomalehtiartikkeli (teksti)
- amerikkalainen gerontologian kirja (myytit)
- Zoom in ohjelmakokoelma (video)
- BBC:n radio-ohjelma (äänite)
- sanakirjoja (tekstin sanasto)
- suomalaisen sosiaali- ja terveysalan alan englanniksi käännettyjä esitteitä (ydinsanasto)
- kalvo (ideakartta)
- opiskelijoitten kokemukset



## LIITE 3

## Alkukysely 17.4.2000

Nimi: \_\_\_\_\_

Opiskeluryhmä: \_\_\_\_\_

Oppilaitos: \_\_\_\_\_

1. Minä vuonna ja mistä oppilaitoksesta **pääsit ylioppilaaksi?**  
Ja/Tai  
Minä vuonna ja mistä oppilaitoksessa **suoritit ammatillisen tutkinnon? Minkä tutkinnon** suoritit?  
\_\_\_\_\_
2. Missä koulussa/oppilaitoksessa opiskelit **viimeksi?**  
\_\_\_\_\_
3. Mitä **kieliä** olet opiskellut?  
\_\_\_\_\_
4. Oletko opiskellut **englantia** muualla kuin ym. oppilaitoksissa? Missä ja kuinka kauan?  
\_\_\_\_\_
5. Oletko käyttänyt englantia vapaa-aikanasi ja/tai työssäsi? Kuvaile tarkemmin.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. Kuvaile **itseäsi kielenoppijana**. Mieti koko opiskeluhistoriaasi ja kuvaile **kokemuksiasi**.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. Kerro tätä opintojaksoa koskevista **toiveistasi ja odotuksistasi**.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



## LIITE 5/1

Pirkanmaan ammattikorkeakoulu / Sosiaaliala  
English language test 29.5.2000

I TEAM (30p)

The case 'Youngsters'

II VOCABULARY (50p)

1. Name 5 big problems that young people have today.
2. Name 5 social benefits that the Finnish family with children can have from society.
3. Translate the following 5 terms into English: vammainen, kehitysvammainen, halvaantunut, kuulovammainen, näkövammainen. Use 'the words with dignity'. (Käytä substantiivin sisältävää ilmaisu.)
4. Write down 5 things that the welfare state offers.
5. Name 5 social services that a person using a wheelchair can have in his/her own home.
6. Elderly people often need care and nursing. Mention 5 institutions for the elderly.
7. Write down 5 common reasons for having a drink and/or smoking a cigarette.
8. Translate the following 5 terms referring to the Finnish educational system: esikoulu, peruskoulu, lukio (huom. Suomen koulutusjärjestelmässä), ammattillinen oppilaitos, ammattikorkeakoulu.
9. Write down a nursing situation where the following instruments or facilities are used: a syringe, a thermometer, a sphygmomanometer, a bedpan, a washbasin.

III EXPLAINING CONCEPTS (20p)

Choose 4 of the following terms and explain their meaning in English.

1. A WELFARE STATE
2. EXCLUSION
3. STUDENT FINANCIAL AID
4. A RECONSTITUTED FAMILY
5. A DETOXIFICATION CLINIC
6. A PERSON WHO IS BEHAVIOURALLY CHALLENGED

IV DESCRIBING (30p)

It is the year 2004 and you have got a chance to work in a project in the social and health care field. Describe the project and your work in it. (150–200 words)

V READING COMPREHENSION (30p)

**I TEAM (30p)****The case 'Youngsters'**

Read and discuss the case. You are a multi-professional team working in child welfare. Your duty is to plan the network of helpers and suggest different ways of helping a group of young people and their families. Introduce yourselves (names and professions) and write down your suggestions.

You have heard social workers' reports on a group of 12 youngsters (aged 12–14) who (all of them) live in the same poor housing area in Vantaa. They come from homes with such problems as poverty, alcoholism, broken families, unemployment, etc. This group of youngsters have been found sniffing glue in the forest near their school and in the evenings (especially during the weekends) they have been loitering in the streets breaking shop-windows and threatening other people. People in the neighbourhood have started calling these youngsters hooligans who deserve nothing but imprisonment...

## LIITE 6

KERTOMUS VIERAAN KIELEN OPPIMISESTA JA OPISKELUSTA,  
“HYVÄN SELVIITYJÄN TARINA”

Omaelämäkerralla tarkoitetaan kronologisesti etenevää yhtenäistä tarinaa, joka perustuu kertojan omaan elämään ja jossa kertoja on päähenkilö. **Tässä kertomuksen näkökulma on vieraan kielen – englannin – oppijan näkökulma**, sinun kokemuksesi vieraan kielen oppimisesta.

Kuvittele, että lukijasi on joku hyvä ystäväsi, henkilö, johon luotat ja jolle haluat kertoa kokemuksistasi. Kirjoita kuin puhuisit hänelle, rehellisesti ja avoimesti, ilman kiirettä. Anna asioista havainnollisia esimerkkejä äläkä “sensuroi” vaikeita tai arkaluontoisiakaan asioita tai tunteita. **Kirjoita tarinaasi useamman kerran, jotta siitä tulisi mahdollisimman kattava, runsas ja perusteellinen, usean sivun pituinen.** Voit kirjoittaa käsin tai käyttää tekstinkäsittelyohjelmaa.

**Kerro englannin kielen oppimisen tarinasi mahdollisimman tarkasti ja monipuolisesti ensi kokemuksistasi tähän päivään saakka.** Voit käyttää apuna esimerkiksi seuraavia kysymyksiä: Miten koit englannin opiskelun koulussa? Opettajat? Opetuksen? Arvioinnin? Opiskelu-ilmapiirin? Opiskelutoverit? Työskentelyn tunneilla? Kotitehtävät? Oppi-materiaalit? Kerro niin myönteisistä kuin kielteisistäkin oppimis-kokemuksistasi? Mikä oli helppoa ja mikä vaikeaa? Mikä kiinnosti ja mikä ei? Mistä iloitit ja mitä surit? Mikä helpotti ja mikä ahdisti? Mistä muualta kuin koulusta opit englantia? Miten opit englannin kieltä mielestäsi parhaiten? Mitä opiskelutapoja käytit ja mitkä sopivat sinulle parhaiten? Missä koulun ulkopuolella olet käyttänyt englannin kieltä? Miten olet pärjännyt ja miltä se on tuntunut? Millainen kielitaitosi on mielestäsi tällä hetkellä ja onko sinulla suunnitelmia jatkaa englannin kielen opiskelua jossakin muodossa? Mitä englannin kieli sinulle on?

**Mikä on parhain ja/tai mieleenpainuvin englannin kielen oppimiskokemuksesi?**

Olisi toivottavaa, jos voisit palauttaa kirjoituksesi tammikuun loppuun mennessä. Helmikuun aikana keskustelisit vielä kanssasi kirjoituksen sisällöstä. Voit lähettää kirjoituksesi myös sähköpostilla.

Terveisin,

Riitta Jaatinen  
PIRAMK/Sosiaaliala  
Satamakatu 17B  
33200 TAMPERE  
riitta.jaatinen@piramk.fi



## SUMMARY

### From a foreign language into the language of one's personal story

– Autobiographical reflexive approach to teaching and learning a foreign language

This study is an attempt to better understand what the holistic conception of man is and what it means to research and educate in a way true to it. Teaching and learning a foreign language is understood here as autobiographical reflexive being-in-the-world. Taking this view as a starting point, I have planned and realized teaching and learning by inquiring into and describing meanings arising in the teaching–learning situations and the relations of the meanings to concrete phenomena in the learning environment. My research questions are: What can teaching and learning a foreign language be, on the basis of the holistic conception of man? How can it be explored and described scientifically? What kind of action and being promote and what hinder teaching and learning a foreign language based on the holistic conception of man? How do such action and being manifest themselves in the teacher's and students' experience?

The methodology of the study is phenomenological and hermeneutic. Both as a researcher and teacher, I was inside and involved in the phenomenon I researched. I began my study by inquiring into the conception of man and proceeded by posing questions, thematizing the empirical material and comparing it with the questions that I had

posed before and during the research process. The purpose of my study was thus, through research, to create and study meaning structures from which it would be possible to understand and assess both the students', the teacher's and the whole group's action (teaching and learning a foreign language) afterwards. I attempted to create and develop such modes of action and research that would be possible also for other teachers in their work. I equated research with teaching in order to show the common basis of them and of the research work focusing on them. I sought for modes of learning and meanings given to them that would make it possible to continually and at the same time in a novel way develop a unique methodology of foreign language teaching.

Autobiographical is present in my study in many ways. In learning and teaching it is the language and teaching material that bring personal meanings to the vocational content, in inquiring it is research material. Autobiographical is also a teaching and learning mode and method, in inquiring it is a research method. Working in an autobiographical way means in this study reflecting on and discussing what was experienced, lived and learnt, i.e. assessment. This kind of activity always alters the person and his or her relation to the world and is thus reflexive. Autobiographical and reflexive are present in this study both as concepts for analysing phenomena and as qualities of phenomena and events.

The most important result of the study is the scientifically argued possibility to see teaching and learning a foreign language as a process that can be realized following the autobiographical and reflexive guidelines. In the study, I describe one foreign language course where language and encountering skills were studied in a content-, action-, and experience-based way. A language both directs and helps to see society, culture and the world in a specific way, as already structured, given. One purpose of language teaching is to make the students aware of that structure and of the fact that it can be altered. Teaching and learning a foreign language is defined here as a dialogue between the participants in the learning process. In the dialogue they encounter as human beings and interpret their experiences, beliefs, values, and the reality, altering it at the same time. The purpose of such action is to develop reflexivity, self-direction, ability to make choices, and ability to encounter other people and listen to oneself and the other. When a



foreign language is being learnt through a true dialogue, it gets immersed in the personal meanings of the learner and learning becomes more meaningful.

In accordance with the holistic conception of man, the purpose of the study was to reach knowing that is deeper than conceptual knowing, aiming at a better understanding of the human being as a whole. The study was extended to deal with the whole human being – foreign language learning was studied and described as part of the totality of a person's history and life. Also the question 'What is good language learning?' is posed and tentatively answered. My purpose was to develop an approach to language teaching through which the teacher could guide students' changing learning and life situations where it is both possible and sometimes necessary to change one's self-conception. Reminiscing and working through memories serve here as a pedagogical device.

The autobiographical reflexive approach contains the idea of openness to the future, continuous inquiring and experimenting. It also means questioning what autobiographical reflexive action and being are and could be. The central purpose of my study was to raise questions for discussing how the participants of the learning process could be taken as whole human beings (not just as cognitive information processors or learners of a language) in the learning situations and how a foreign language could be closer to authentic communication of meanings and encountering other human beings. Although answers relevant to the learning–research processes in this study were acquired, these questions are left open, to be questioned continually again.

**Keywords:** autobiographical, reflexive, experience, authenticity, dialogue, foreign language learning, foreign language teaching, content-based, vocationally oriented, phenomenological methodology, qualitative research