1238

OPETTAJA KULTTUURISEN TIEDON VÄLITTÄJÄNÄ ALA-ASTEEN KIELTENTUNNEILLA

Tuuli Töyli

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevät 2001
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Töyli, T. **Opettaja kulttuurisen tiedon välittäjänä ala-asteen kieltentunneilla.** Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma.2001.79 s., 4 liitettä.

Tämä pro gradu-tutkielma on kirjoitettu Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen opettajakoulutuslaitokselle keväällä 2001. Tutkimus perustuu laadullisen tutkimuksen fenomenografiseen näkökulmaan, missä haastattelujen ja kirjoitelmien kautta hankittu aineisto tarkastelee kulttuurin käsitettä sekä kulttuurisen tiedon välittämisen merkitystä ala-asteen kielenopetuksessa.

Teoreettinen viitekehys määrittelee kulttuuria ja kieltä vuorovaikutuksellisena käsiteparina. Myös kulttuurienvälinen viestintä, kulttuurikompetenssi ja vuorovaikutuksellinen kielenopetus ovat käsitteitä, joiden määritteleminen luo varsinaisen pohjan kulttuuripainotteiselle kielenoppimiselle. Tutkimusjoukkona oli 20 ala-asteella kieliä opettavaa opettajaa. Tarkoituksena oli selvittää, nähdäänkö kulttuuriset sisällöt tärkeinä ala-asteen kielenopetuksessa ja jos nähdään, niin miksi. Yksi tutkimustehtävistä oli myös vertailla paljon kieliä opiskelleiden opettajien näkemyksiä vähemmän kieliä opiskelleiden näkemyksiin.

Tutkimuksen mukaan kulttuuriset sisällöt ovat tärkeitä kielenopetuksessa. Tärkeimpänä syytä tähän pidetään oppilaiden motivoitumista kulttuuripainotteisen oppimisen avulla sekä sitä, että kieli ja kulttuuri nähdään niin vahvana käsiteparina, ettei niitä ole syytä erottaa toisistaan.

asiasanat: kulttuuripainotteinen, kulttuurienvälinen, toimintakompetenssi

SISÄLLYS

1 JOHDANTO 5

1.1 Tutkimuksen taustaa 5

2 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN 7

2.1 Tutkimustehtävät 7

2.2 Fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtia 8

2.3 Fenomenografia osana kvalitatiivisen tutkimuksen kenttää 9

2.4 Tutkimusmenetelmät 11

2.4.1 Kyselylomake 13

2.4.2 Tutkimusjoukko 14

2.4.3 Kirjoitelmat 16

2.4.4 Haastattelut 17

3 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS 20

3.1 Kuvailevan tutkimuksen luotettavuus ja yleistettävyys 21

3.2 Triangulaatio 23

4 KULTTUURI – MITÄ SE ON 25

4.1 Kulttuurinmäärittely oppimisteorioiden pohjalta 27

4.2 Kulttuurin käsite jäävuori-mallin avulla hahmotettuna 31

4.2.1 Kulttuurin käsite tutkimushenkilöiden määrittelemänä 32

4.3 Kulttuuri viestintänä 33

5 KIELI KULTTUURISENA ILMIÖNÄ 34

5.1 Sosiaalistuminen kulttuuriyhteisöön 37

5.2 Identiteetin merkitys kielenopetuksessa 40

5.3 Alku aina hankalaa: kielenoppimisprosessin taustatekijät 42

6 KOHTI VUOROVAIKUTUKSELLISTA KIELENOPETUSTA 44

6.1 Kulttuurienvälinen toiminta ja oppiminen 44

6.2 Kulttuurienvälinen (toiminta)kompetenssi 48

6.2.1 Kielenopettajuus elämäntapana 51

6.3 Toimintakompetenssi ja opettaminen 54

7 MITÄ TUTKIMUS PALJASTI – OPETTAJA KULTTUURISEN TIEDON VÄLITTÄJÄNÄ 56

7.1 Motivoitumalla parempaan kielenhallintaan 59

7.2 "Kieli ja kulttuuri ovat yhtä" – muut tutkimushenkilöiden mainitsemat syyt kulttuuripainotteiselle kielenopetukselle 61

8 MILLÄ EVÄILLÄ KIELIÄ TÄNÄ PÄIVÄNÄ ALA-ASTEELLA OPETETAAN? 62

9 POHDINTA 66

LÄHTEET 68

LIITTEET 74

Liite 1. Esitutkimuksen kysymykset 74

Liite 2. Lopullinen kyselylomake 75

Liite 3. Tutkimusjoukko 77

Liite 4. Miten tutkimushenkilöt pitävät yllä kielitaitoaan 79

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimukseni taustaa

Kansainvälistyvä maailma asettaa koulujen kielenopetukselle yhä suurempia haasteita. Painopiste kielenopiskelussa on vuosien kuluessa muuttunut mekaanisesta sääntöjen ulkoa opettelemisesta ja kääntämisestä suullisen kielitaidon kehittämisen ja yleensäkin vuorovaikutuksellisen oppimisen suuntaan. Tämä on jo sinänsä myönteistä kielenopetuksen kannalta, sillä osoittaahan se sen, että alalla seurataan uusimpia tutkimistuloksia sekä oppimisesta ja opettamisesta.

Silti kuitenkin vaikuttaa siltä, että kielenopetuksen keinot ovat pysyneet jo vuosien ajan samanlaisina. Riippumatta painopisteen muutoksista opetus peruskoulussa sekä lukioissa tuntuu keskittyvän edelleen kieli- ja muoto-oppia painottavaan ns. mekaaniseen kielenopiskeluun. Kieltentunnit ovat valitettavan usein erillisiä tunteja koulupäivän keskellä, jotka eivät liity millään tavoin muuhun koulussa annettavaan opetukseen. Vaikka suullisten harjoitusten määrää on koulussa lisätty ja oppilaan rooli luokkahuonetilanteessa on (ainakin toivottavasti) aktiivisempi kuin ennen, jäävät monet oppimistilanteet kauaksi aidoista viestintätilanteista.

Kenties kielenopetusta tässä mallissaan voisi radikaalisti verrata tilanteeseen, jossa matematiikan tunneilla opeteltaisiin vain kaavat mutta itse laskuja ei koskaan harjoiteltaisi. Jokainen ymmärtää, minkälaisiin tuloksiin senkaltaisella opiskelulla päästään. Vaikka vertaus ei tietenkään ole yhdenpitävä, on se ajatukseltaan lähellä sitä ristiriitaa, joka kielenoppimistilanteessa usein vallitsee. Vastaavanlaiseen ongelmatilanteeseen jouduin itse suorittaessani päättöharjoittelua, jonka yhteydessä pidin englannin tunteja kuudennelle luokalle. Tulevana kieltenopettajana jäin miettimään, miten itse voisin opettaa kieltä paremmin ja mielenkiintoisemmin. Valitettavan usein turvauduin opetuksessani vanhoihin tuttuihin kaavoihin, jotka motivoivat lapsia (ja minua) kehnonlaisesti. 'Lähtölaukauksen' gradulleni antoi

myös eräällä luennolla kuulemani väite, jonka mukaan kukaan muu kuin natiivi (vierasta kieltä syntyperäisesti puhuva) ei voisi opettaa vierasta kieltä. Koska kuitenkin käytäntö on se, että vieraan kielen opetus on käytännössä mahdotonta järjestää vain natiivien toimesta, ja sitä opettavat opettajat ovat opiskelleet kieliä eripituisia määriä, halusin tutkia millaisille lähtökohdille vieraan kielen opetus nykypäivän ala-asteella perustuu.

Ovatko aidot viestimistilanteet ja elämyksellisyys, jonka nimeen nyt koulumaailmassa vannotaan, utopiaa vai ovatko ne mahdollisia niin että kieltenopiskelu voisi toteutua kaikessa monimuotoisuudessaan? Eräs näkökulma uudenkaltaiselle opiskelulle voisi toteutua kulttuuripainotteisen opiskelun kautta, jossa keskitytään kulttuurien väliseen viestintään unohtamatta oman kulttuuriperustan vaikutusta. Pauli Kaikkonen korostaa kirjassaan Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen (1994, 6 - 8) sitä, että kieltä ei ole mielekästä irrottaa siitä kulttuuritaustasta, joka kielen on synnyttänyt, jossa sitä käytetään ja jossa se muuttuu.

Kielen oppimisen ja kulttuurin kenttä on laaja kokonaisuus, jossa oppija omana persoonanaan on tärkeässä roolissa. Opettajankaan merkitystä ei tule unohtaa, sillä hän on ratkaisevassa asemassa siihen nähden, miten oppilaat vieraaseen kieleen suhtautuvat, onko se heille vain etäinen oppiaine vai voiko siitä muotoutua opiskelijalle jopa yhtä merkityksellinen ja tärkeä asia kuin vaikkapa heidän oma äidinkielensä. Mielestäni tämä edellyttää opettajalta kunnianhimoista sitoutumista kielen ja sen kohdekulttuurin tai kulttuurien omaksumiseen.

2 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

2.1 Tutkimustehtävät

Tässä luvussa perustelen oman tutkimukseni metodivalintoja. Tutkimukseni on laadullinen, fenomenografisesti suuntautunut tutkimus, jonka aineistonkeruumenetelminä käytetään kuvailevia kertomuksia sekä haastattelua.

Oma tutkimukseni on lähtenyt liikkeelle niiden tuntemieni kieltenopettajien innoittamana, jotka ovat elämäntavoiltaan "kulttuurin ahmijoita". Heitä yhdistää läpi elämän aikuisiälläkin jatkunut opiskelu, itsensä ammatillinen kehittäminen ja yleensäkin erilaisten kulttuuriin – elämään – liittyvien kokemusten hankkiminen. Myös siksi halusin selvittää, millaiset opettajat opettavat kieliä ala-asteella ja millaisille peruslähtökohdille heidän opetuksensa tänä päivänä rakentuu. Tutkimustehtäväni on tiivistettävissä seuraaviin osakysymyksiin:

1. Miten tärkeänä opettajat näkevät kulttuurin- ja maantuntemuksen osana kielenopetusta ala-asteella?
2. Miksi kulttuurisia sisältöjä käsitellään kielenopetuksessa?
3.Eroavatko paljon kieltä/kieliä opiskelleiden opettajien näkemykset tässä vähemmän kieliä opiskelleista opettajista?

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) eräiksi tavoitteiksi mainitaan koulu yhtenä osatekijänä lapsen kulttuuri-identiteetin ohjaajana sekä monikulttuurisuuteen ja kansainvälisyyteen kasvattajana. Edellä mainitut tavoitteet ovat osa opetussuunnitelmatyössä väistämättä tapahtuvaa arvoperustan selkeyttämistä ja tiedostamista (12-14). Monikulttuurisuus ja kansainvälisyys ovat monissa kouluissa jo arkipäivää. Suvaitsevaisuuskasvatus luo pohjaa kansainväliselle yhteistyölle ja näin ollen kulttuurien väliselle opetukselle voi katsoa olevan laajemmatkin perusteet. Kiinnostus eri kulttuureja kohtaan,

tiedonhankkiminen, erilaisten ihmisten kohtaaminen ja asioista keskusteleminen eivät rajaudu tietenkään vain kielenopetuksen tehtäviksi mutta soveltuvat mainiosti näihin puitteisiin ja luovat edellytyksiä monipuoliselle kielenopetukselle.

2.2 Fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtia

Jo ennen kuin osasin varsinaisesti nimetä tutkimukseni aihetta, puhumattakaan tutkimusongelmista, olin varma yhdestä asiasta: halusin tutkia pro gradu-työssäni ihmisten käsityksiä jostain laaja-alaisesta aiheesta, johon ei sinänsä ole olemassa oikeita tai vääriä vastauksia. Tutkimusaiheeksi rajautui myöhemmin kielenopetus ja kulttuurillisten sisältöjen merkitys opetuksessa. Ongelmaksi muotoutui siis tutkia opettajien ajatuksia kulttuurista, kielestä ja ajattelusta, opettamisesta ja oppimisesta. Kun olin saanut tutkimusongelmani hahmotettua, oli aika paneutua uuteen ongelmaan; mikä onkaan tutkimukseni luonne ja millaisin keinoin sitä tulisi lähestyä?

Fenomenografisella tutkimuksella tarkoitetaan tutkimussuuntausta, jossa tieteellisien totuuksien sijaan kohteena on ihmisten arkiajattelu. Tutkimuksen tarkoituksena on tällöin kuvata ilmiöitä maailmassa ja miten erilaiset käsitykset rakentuvat ihmisten tietoisuudessa (Häkkinen 1996, 5, Ahonen 1995, 114). Ilmiö, omassa tutkimuksessani esimerkiksi kulttuuri, on ihmisen ulkoisesta tai sisäisestä maailmasta saama kokemus, josta hän aktiivisesti rakentaa käsityksen. Käsitys taas on kokemuksen ja ajattelun avulla muodostettu kuva jostain ilmiöstä (Ahonen 1995, 116, Häkkinen 1996, 23).

Oma tutkimukseni ei tietenkään rajoittunut vain sen ympärille, mitä sanalla 'kulttuuri' tarkoitetaan, vaikka tästä aiheesta olisikin varmasti tehnyt jo yhden tutkimuksen. Mutta sen tutkimisella – ihmisten kulttuurista muodostamien mielikuvien kuvaamisella – on kuitenkin tärkeä pohja sille, mitä vielä perustavammin halusin tarkastella. Kun tutkimushenkilöt olisivat pohtineet käsitettä kulttuuri, olisi minulle mahdollisesti muodostunut kuva siitä, mikä on se kulttuurin kuva, jonka kautta uudenlaista oppimista ja opettamista voisi tapahtua.

Häkkinen (1996, 14) nimittää fenomenografisen tutkimuksen kuvailevaksi tutkimukseksi. Tutkittava ilmiö näyttäytyy erilaisena eri ihmisille riippuen siitä, miten he ovat ymmärtäneet kyseisen ilmiön. Tämä on mielestäni juuri tämänkaltaisen tutkimuksen rikkaus; eri ihmisten kokemukset maailmasta luovat tutkimusongelmasta ikään kuin spektrin, jonka läpi tutkijana minulla on mahdollisuus (ja velvollisuus katsoa) ja jota täytyy tarkastella monelta eri suunnalta juuri sen monimuotoisuuden takia. Fenomenografia on myös nimetty ennen kaikkea empiiriseksi tutkimussuuntaukseksi, jossa hankittua aineistoa analysoidaan, tulkitaan ja kuvataan (Ahonen 1995, 122). Tämänkaltainen tutkimus on mielestäni haastava tutkijalle; on oltava valmis uusiin tulkintoihin ja itsearviointiin.

2.3 Fenomenografia osana kvalitatiivisen tutkimuksen kenttää

Omassa tutkimuksessani tarkastelen ala-asteen kielenopetusta kulttuurilähtöisestä näkökulmasta käsin. Tutkimuskohteenani olivat opettajat, joiden asenteista ja kiinnostuksen kohteista halusin saada tietoa. Koska tavoitteenani oli tutkia näinkin henkilökohtaisia asioita joihin ei ole yksiselitteisiä vastauksia, täytyi mielestäni metodin olla sellainen, joka vastaa tarkoitustani mahdollisimman hyvin.

Tieteellisen tutkimuksen kenttä on erityisesti ihmis- ja yhteiskuntatieteissä perinteisesti jaettu kahteen eri tutkimusmenetelmätyyppiin. Määrällinen (kvantitatiivinen) ja laadullinen (kvalitatiivinen) tutkimus ovat edustaneet eräänlaista vastakohtaparia, jossa määrällinen tutkimus pohjautuu positivistiseen tieteenfilosofiaan ja laadullinen hermeneuttis-fenomenologiseen (Soininen, 1995, 30-33). Vaikka tieteenfilosofien joukossa on aina ollut niitä, joiden mukaan tieteellisten selitysten rakenne niin luonnontieteissä kuin muissakin tieteissä on olennaisesti sama, ovat monet filosofit kuitenkin puolustaneet vastakkaista näkemystä. Sen mukaan inhimillisen toiminnan intentionaalisuus tai tarkoituksenmukaisuus erottaa sen luonnontieteistä juuri metodologian kannalta merkittävällä tavalla: humanistiset ja ihmistieteet pyrkivät teleologisesti ymmärtämään inhimillisiä tekoja ja historiallisia tapahtumia niiden päämäärästä käsin ja siksi esim. kausaalinen selitysmalli ei ole riittävä (Niiniluoto 1997, 54).

Kvantitatiivinen tutkimus nojaa luonnontieteiden pitkään perinteeseen, joka pyrkii objektiivisuuteen, ja se perustuu luonnontieteistä tuttuun koeasetteluun, jossa etsitään tutkimusyksiköille annettujen arvojen eri muuttujien välisiä tilastollisia yhteyksiä ja säännönmukaisuuksia (Borg & Gall 1989, 382-383, Cohen & Manion 1986, 10, Alasuutari 1994, 25). Kritiikki kvantitatiivista tutkimusta kohtaan onkin noussut juuri niiden tavoitteiden pohjalta, joille se perustuu. Laajaa yleistettävyyttä ei aina voida pitää riittävänä perusteena tutkimukselle jos sen päämääränä on synnyttää erilaista, syväluotaavampaa tietoa. Graduni lähtökohtajana on ajatus siitä, että on mahdollista tutkia kielenopettajien asenteita, mielipiteitä ja ajatuksia hyvinkin moniulotteisesta aiheesta, joten päätin hylätä kvantitatiivisen metodin, koska se ei tuntunut tarjoavan riittävää pohjaa tutkimusaineistoni käsittelylle. Kvalitatiivinen tutkimus (tai ensimmäiset ideat sen metodeista) pohjautuu siihen näkemykseen, ettei inhimillistä toimintaa voida tutkia täysin pelkästään tilastollisin keinoin (Eskola & Suoranta 1996, 23, Denzin & Lincoln 1998, 10). Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan näkökulma muuttuu 'ulkoisesta osallistuvaksi', ts. lähestymistapa tutkimukseen on ymmärtävä ja tulkitseva. Tällöin tutkijan on lähes mahdotonta olla objektiivinen. Kvalitatiivista tutkimusta kohtaan osoitettu kritiikki kohdistuu usein juuri tutkijan subjektiivisuuteen. Subjektiivisuutta ei kuitenkaan tulisi ymmärtää aivan kirjaimellisesti. Patton (1990, 54-56) kuvaa tutkijan olemusta kvalitatiivisessa tutkimuksessa 'empaattisen neutraaliksi' Tällöin tutkijan luotettavuus säilyy vaikka hän onkin läheisessä kontaktissa ihmisten kanssa ja pyrkii ymmärtämään heidän tunteitaan ja kokemuksiaan.

Silverman (1993, 29) esittää neljä kriteeriä, joille laadullisen tutkimuksen pitäisi nojautua. Ensimmäiseksi laadullisen tutkimuksen pitäisi pohjautua enemmän teoreettisiin ongelmiin kuin teknisiin kysymyksiin. Toiseksi olisi myös tärkeätä tarkastella sosiaalisia ilmiöitä muuten kuin etsimällä niille syitä, esimerkiksi käsittelemällä niitä toimintatapoina. Kolmanneksi Silverman esittää, että arkipäivän ymmärryksen tulisi olla se perusta, jolle tutkimuksen sosiaalinen kenttä määräytyy. Neljäs kriteeri liittyy tutkimuksen suorittamiseen; sen pitäisi tapahtua luonnollisissa olosuhteissa eikä keinotekoisissa koeympäristössä.

Häkkinen (1996, 12-13) muistuttaa siitä, että fenomenografinen tutkimus on keskittynyt juuri kasvatustieteellisen alueen ilmiöiden kuvaamiseen. Häkkisen mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa toteutuvat erityisesti Silvermanin kriteereistä toinen ja kolmas. Fenomenografia ei halua selvittää miksi ihmisillä on tietynlaisia käsityksiä ilmiöistä, vaan sen tavoitteena on kuvata erilaisia näkemyksiä niiden omista lähtökohdista käsin (Uljens 1992, 132.)

Omassa tutkimuksessani olen halunnut käyttää metodeja, joissa tilastollisiin yleistyksiin ei pyritä, vaan joilla kuvataan ilmiötä (kulttuuripainotteinen kielenopetus) ja joiden avulla pyrin ymmärtämään opettajien ajattelumalleja ja toimintatapoja ja voin antaa teoreettisesti mielekkään tulkinnan ilmiöstä. Silvermanin kriteereistä oma tutkimukseni toteuttaa ainakin ensimmäistä ja neljättä. Teoreettisen viitekehyksen avulla olen halunnut ymmärtää ja selittää aihettani. Tutkimuksen suorittaminen on myös tapahtunut luonnollisesti; kovin keinotekoisessa ympäristössä tämänkaltaista tutkimusta olisi ollutkin vaikeampi toteuttaa. Tutkimushenkilöt kirjoittivat minulle omalla tyylillään vapaamuotoisen kirjeen, ja myöhemmin haastattelin kolmea opettajaa heidän työpaikallaan samoista aiheista. Kirjoitelmista ja haastatteluista kerron enemmän luvuissa 2.4.3 ja 2.4.4.

2.4 Tutkimusmenetelmät

Alkaessani pohtia metodivalintoja, nousi vahvimmaksi vaihtoehdoksi kirjoitelmien tekeminen, ts. että tutkimushenkilöni kirjoittaisivat omin sanoin ja mahdollisimman vapaasti omista kokemuksistaan, tunteistaan ja elämänsä vaiheista. Vain tällä tavalla tunsin saavani aineistoa, joka olisi tutkimusongelmani kannalta laadukkainta. Myös fenomenografisessa tutkimussuuntauksessa painotetaan sitä, "että tutkimuksen menetelmällisten ratkaisujen pitäisi perustua ennen kaikkea tutkimustehtävään ja sitä ohjaavaan tiedonintressiin" (Häkkinen 1996, 12-13). Päätin toteuttaa kyselyn, joka olisi muodoltaan vapaa.

Oman tutkimukseni aineiston keruu käynnistyi maaliskuussa 1999. Tuolloin lähetin eteläsuomalaisen kotikuntani jokaiselle viidentoista ala-asteen rehtoreille sähköpostin, jossa selvitin tutkimukseni tarkoitusta ja kysyin heidän koulussaan

kieliä opettavien opettajien nimiä. Päädyin paikkakunnan valinnassa kotikuntaani, koska tiesin vuonna 1999 muuttavani takaisin pääkaupunkiseudulle ja asettuvani sinne asumaan. Näin ollen mm. haastattelujen tekeminen helpottuisi. Toivoin myös opettajien vastaamisintoon ehkä vaikuttavan senkin, että kerroin olevani kyseiseltä paikkakunnalta kotoisin.

Sähköpostissani rehtoreille kerroin myös, että tulisin lähettämään näille opettajille henkilökohtaista postia (kyselyn), ja siihen vastaaminen tulisi olemaan jokaisen omassa harkinnassa. Sain vastauksen yhdeltätoista rehtorilta, jotka suhtautuivat myönteisesti tutkimukseeni. Yhden koulun rehtori ei vastannut minulle uusintapostista huolimatta ja kolmesta koulusta tuli kieltävä vastaus. Tässä vaiheessa minulla oli kuitenkin jo kolmenkymmenen opettajan nimet, joten päätin tyytyä tähän tutkimusjoukkoon.

Ohjeet laadullisen tutkimuksen kerätyn aineiston määrästä korostavat ennemmin pienempää aineistoa kuin liian suurta (Eskola & Suoranta 1996 34-35; Patton 1990, 186). Nimensä mukaisesti laadullisen tutkimuksen tulisi vastata periaatetta "laatu korvaa määrän", eli vaikka otoskoot ovat pienempiä, tulisi tutkimuksen olla luonteeltaan huolellista ja tarkkaa. Alasuutari painottaa laadullisen aineiston erikoislaatua tilastoainekseen verrattuna; siksi aineiston tulisi olla lähes ehtymätön, riippumatta siitä, missä määrin tutkija sitä lopulta hyödyntää (1994, 77).

Hänen mukaansa on myös luonteenomaista ja oleellista kerätä aineistoa, jonka avulla mahdollisimman monenlaiset tarkastelut tulevat mahdollisiksi (1994, 74-75). Käytännössä tämä tarkoittaa erilaisten menetelmien (havainnointi, tekstit, haastattelut) avulla tapahtuvaa aineistonkeruuta, jotta kvalitatiivisen aineiston monimuotoisuus pääsisi esille. Alasuutari puhuu näkökulman vaihtamisesta, joka tarkoittaa havaintojen tekemistä useamman kuin yhden metodisen valinnan kautta. Minun tutkimuksessani näkökulman vaihtaminen tarkoitti myöhemmässä vaiheessa tapahtuvia haastatteluja, joilla halusin syventää jo saatua tietoa ja sen myötä tarkentaa myös tutkimusongelmia.

2.4.1 Kyselylomake

Huhtikuussa 1999 tein esitutkimuksen muodossa neljälle opettajalle kirjoitelmakyselyn (esitutkimuksen kysymykset liitteessä 1), jonka pohjalta muokkasin lopullisen kirjoitelmakyselyn (liite 2). Halusin esitutkimuksen avulla varmistaa se, että saisin oleellista tietoa graduani varten ja että minulla olisi vielä mahdollisuus muokata lomakettani. Tämä osoittautui hyödylliseksi, sillä päätin uutta lomaketta varten tarkentaa näkökulmaa yhä edelleen. Käytännössä tämä tarkoitti kysymysten uudelleen muokkaamista ja lomakkeen ulkoista hiomista. Päätin edelleen pitää kysymysten määrän vain neljänä, koska epäilin vastaajien motivaation vastaamiseen laskevan, jos kysymyksiä olisi enemmän. Poistin myös esitutkimuksessa olleen kysymyksen numero kaksi (ala-asteen kielenopetuksen teemat ja sisällöt, ks. liite 1) koska se ei tuntunut tuovan oleellista tietoa varsinaiseen aiheeseeni, vaan esitutkimushenkilöt lähinnä luettelivat opetuksensa rutiineja. Haastatelluilta kysyin tästä aiheesta myöhemmin. Sen sijaan lisäsin varsinaiseen lomakkeeseen kysymyksen "mitä sana kulttuuri sinulle merkitsee". Yksinkertaisesta muodostaan huolimatta tämä kysymys tuntui tuottavan vastaajille eniten päänvaivaa. Luvussa 4.2.1 selvitän kulttuurin käsitettä siten kuin tutkimushenkilöt ovat sen mieltäneet.

Kyselylomakkeita on pidetty perinteisesti määrällisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä, mutta myös laadullisessa aineistonkeruussa niitä on käytetty paljon. Kyse on tällöin soveltamisesta, jossa eri menetelmiä sekoitetaan. Myös määrällinen tutkimus voi käyttää laadullisen tutkimuksen menetelmiä ja päinvastoin. Patton nimeää tämänkaltaisen toiminnan 'metodien sekoitukseksi' (methodological mixes). Tällöin metodologiset valinnat riippuvat mm. siitä, mihin tutkimuksella ensisijaisesti pyritään, millaista tietoa on tarkoitus hankkia ja minkälaiset resurssit tutkijalla on käytettävissä. Patton muistuttaa kuitenkin, että tietyt metodologiset valinnat sulkevat pois toisia. Esimerkiksi puhtaasti kvantitatiivisesta aineistosta ei ole mahdollista päätyä yksityiskohtaisiin laadullisiin tuloksiin (Patton 1990, 194-196). Tämä pätee mielestäni myös toiseen suuntaan, joten omassa tutkimuksessani en ole missään vaiheessa olettanut, että tutkimuksellani olisi määrällisesti tilastollista pätevyyttä. Sen sijaan tavoitteenani on

ollut kerätä syväluotaava, sisällöltään laadukas aineisto, jonka avulla on mahdollista toteuttaa pätevä, pienimuotoinen kvalitatiivinen tutkimus.

2.4.2 Tutkimusjoukko

Toukokuussa 1999 lähetin uudistetun kyselylomakkeen kahdellekymmenellekuudelle opettajalle, joiden nimet olin saanut rehtoreilta. Heistä viisitoista vastasi toukokuun aikana. Soitin muutamalle opettajalle ja yhdelle rehtorille toukokuun lopulla kalastellakseni lisää vastauksia. Lopulta pyyntöni tuotti vain yhden vastauksen lisää. Tähän vaikutti osaltaan varmasti ajankohta (myöhäinen kevät) sekä se, että kysymyksiini piti vastata kirjoitelman muodossa ehkä vastaajasta helpommalta tuntuvan "rasti ruutuun" -lomakkeen sijaan. Eräs esitutkimukseen vastanneista huokaisikin lomakkeeni nähdessään: "Ai tää oli tällanen, mä toivoin että oisin päässy helpolla kun ois ollu vaan ruutuja..." Olen kuitenkin tyytyväinen vastausten määrään, vastausprosentin ollessa 66%.

Tutkimusjoukoksi rajautui siis kahdenkymmenen (20) eri ala-asteilla toimivien kieltenopettajien joukko, joista kahdeksantoista (18) oli naisia ja kaksi (2) miehiä. Koska sukupuolella ei tässä tutkimuksessa ole merkitystä, ja otos on pieni, en ole halunnut analysoinnissa enkä raportointivaiheessa tehdä eroa naisten ja miesten välille. Tutkimusjoukko on täten dokumentoitu vain juoksevalla luvulla (T1, T2, jne., ks. liite 3.) Näistä kahdestakymmenestä opettajasta seitsemäntoista (17) on koulutukseltaan luokanopettajia, joista edelleen kahdeksan (8) on aikoinaan valmistunut kansakoulunopettajiksi. Aineenopettajia tutkimusjoukossa oli kaksi (2) ja epäpäteviä (ei valmista korkeakoulututkintoa) yksi (1). Liitteestä 3 käy ilmi kunkin tutkimushenkilön valmistumisvuosikymmen, oppiarvo sekä kieliopintojen laajuus. Taulukko 1 seuraavalla sivulla selventää tutkimushenkilöiden jakaumaa valmistumisvuosikymmenen mukaan ja taulukosta 2 näkyy tutkimushenkilöiden kieliopintojen laajuus:

TAULUKKO 1. Tutkimushenkilöiden %-osuus valmistumisvuosikymmenittäin

Valmistumisvuosi-kymmen	Tutkimushenkilöiden lukumäärä	% -osuus
1960-luku	9	45
1970-luku	1	5
1980-luku	5	25
1990-luku	4	20
ei tutkintoa	1	5
yhteensä	20	100

TAULUKKO 2. Tutkimushenkilöiden kieliopintojen laajuus yliopistossa

Opinnot siinä kielessä / niissä kielissä, jota tällä hetkellä opettaa koulussa	Yhteensä
approbatur-opinnot	14
cum laude-opinnot	2
laudatur-opinnot	1
ei kieliopintoja yliopistossa	4
Yhteensä	20

2.4.3 Kirjoitelmat

Alasuutarin mukaan merkitysrakenteita tutkittaessa aineiston tulee olla tekstiä, jossa ihmiset kertovat asioista omin sanoin (1994, 73). Myös Eskola ja Suoranta esittävät samankaltaisen argumentin (1996, 94). Metodin tulisi myös olla sellainen, että siinä keskitytään haastattelujen sisältöön eikä muotoon. Sellaiset metodit, joissa tutkittava joutuu valitsemaan tutkijan jäsentämistä vaihtoehdoista (esim. puolistrukturoitu haastattelu/kyselylomake), eivät tule tässä tapauksessa kysymykseen.

Eräs käytetyimmistä henkilökohtaisista kvalitatiivisista aineistonhankintamenetelmistä on varmasti (oma)elämäkerta (ks. esim. Eskola & Suoranta 1996, 94-96). Vaikka omassa tutkimuksessani opettajat eivät kirjoittaneet varsinaisia omaelämäkertoja, oli kerronta monissa teksteissä hyvin samankaltaista. Tärkeänä omaelämäkerroissa on se, että niissä ihminen kertoo itse omista ajatuksistaan ilman toisen ihmisen (tutkijan) väliintuloa. Näin on siis mahdollista saada kerättyä aineistoa, jossa välittyvät mahdollisimman aidosti ihmisen omat henkilökohtaiset tunteet, ajatukset ja elämänkokemukset. (Eskola & Suoranta 1996 94, Tigerstedt 1990, 99). Kertomuksen rakenne, sen aiheet ja se mikä jää kertomatta, paljastaa kirjoittajan omia arvovalintoja. Kertomuksen teemat kertovat siitä, mikä hänelle todella on tärkeää omassa elämässään.

Kiinnostus narratiivista ja narratiivislähtöistä tutkimusta on kasvanut myös kasvatustieteessä. Se on tutkimusta, jossa ihmisen omilla kokemuksilla on keskeinen rooli ja jossa opettajat ja oppijat ovat tärkeässä kertojan osassa omissa (ja toisten) kertomuksissa (Connelly & Clandinin 1990, 2). Narratiivisuus voidaan myös käsittää tutkimuksen lajina, jossa luovutaan etäännyttävästä teoreettisesta kirjoittamisesta ja pyritään yksityiskohtaiseen, yksilön monimuotoisia kokemuksia ja näkökulmia hyödyntävään tutkimukseen (Burdell & Swadener 1999, 21).

Oman tutkimukseni haluan nimetä kuitenkin narratiivis*lähtöiseksi* tutkimukseksi, koska opettajien kirjoittamat henkilöhistoriat ovat vain osa aineistoani. Jotkut tutkimushenkilöt painottivat enemmän kuin muut henkilöhistoriaansa, toiset keskittyivät määrittelemään kulttuuria, kieltä ja kielenopetusta enemmän. Kaikkonen

(2001, 10) tähdentää, että olennainen osa kouluoppimisen kannalta on, mitä opettaja ajattelee kielestä, kulttuurista ja viestinnästä, sillä ne vaikuttavat hänen tapaansa opettaa kieltä. Tavoitteenani on ollut ymmärtää ja kuvata eri opettajien käsityksiä kulttuurista, kielestä ja kielenopettamisesta niin, että jokainen osa-alue selittää toista. Richardson (2000, 923-924) kuvaa kirjoittamista metodiksi, jossa nimenomaan sillä, miten me hahmotamme maailmaa, itseämme ja toisiamme on ensisijainen merkitys. Kirjoittaminen on hänen mukaansa metodi, joka eroaa perinteisistä ja totutuista tutkimuksen muodoista. Se on maailman "uudelleensanoittamista", havaitsemisen ja analysoinnin metodi.

Enemmistö oman tutkimukseni kirjoitelmista oli informatiivista ja "ajatuksella kirjoitettuja". Opettajat tuntuivat kertovan mielellään omasta henkilöhistoriastaan ja kielenopettamisesta. Ainoastaan kaksi vastausta kahdestakymmenestä olivat hyvin suppeita – henkilöt olivat vastanneet kysymyksiin vain muutamilla lauseilla.

2.4.4 Haastattelut

Haastattelut eri muodoissaan lienevät kvalitatiivisen tutkimuksen käytetyimpiä aineistoja. Connelly ja Clandinin luokittelevat avoimen haastattelun osaksi narratiivista aineistonkeruumetodia (1990, 5). Myös Ahonen sanoo haastattelun olevan tavallisin fenomenografisen tutkimuksen tiedonhankintamenetelmä (1995, 136).

Myös omassa tutkimuksessani haastattelin osaa tutkimusjoukosta analysoituani kirjoitetut kertomukset. Haastattelujen tavoite tässä vaiheessa tutkimusta oli tuoda lisätietoa aiheeseeni ja uusia ideoita tutkimukseeni. Kuten varmasti kaikilla haastattelua käyttävillä, myös minulla oli tavoitteena päästä lähelle tutkittavaa ja hänen ajatuksiaan. Haastattelun on todettu sopivan käytettäväksi erityisesti silloin, kun tutkimuksen aiheena ovat emotionaaliset arat aiheet tai ilmiöt, joista ihmiset eivät ole tottuneet keskustelemaan (Hirsjärvi & Hurme 1993, 35). Silverman (2000, 822-823) kuvaa (teema)haastattelua tilanteeksi, jossa "laadulliseen tutkimukseen suuntautunut tutkija saa mahdollisuuden luotettavalla tavalla tutkiskella toisen ihmisen sisintä". Vaikka kulttuuri ja kasvatus eivät aiheina varmasti ole opettajille

kaikkein vaikeimpia, oli silti mielestäni jokaisessa haastattelussa nähtävissä se, että opettajat joutuivat reflektoimaan opetustaan ja kokemuksiaan. Kirjoitelmat olivat haastatteluihin verrattuina pintapuolisempia.

Monet tutkijat jakavat haastattelun eri tyyppeihin, joista tyypillisin lienee jako strukturoituun, puolistrukturoituun ja teemahaastatteluun (Eskola & Suoranta 1996 65, Patton 1990, 280). Myös Hirsjärvi ja Hurme (1993, 28-29) käyttävät samaa kolmijaottelua (lomakehaastattelu, avoin haastattelu, teemahaastattelu), joskin heillä teemahaastattelu viittaa puolistrukturoituun haastatteluun. Eri tutkijoilla haastattelulajien nimet poikkeavat hieman toisistaan, mutta periaate on kaikilla sama. Haastattelujen vaihtoehdot liikkuvat tiukasti ennalta määrätystä lomakehaastattelusta (Patton: closed, fixed response interview) toiseen ääripäähän, (open interview, avoin haastattelu) jossa haastattelutilanne muistuttaa normaalia jutustelua sillä erotuksella, että haastattelijalla on mielessään aihepiirit ja tavoitteet joiden avulla hän tietoa hankkii (Eskola & Suoranta 1996, 66, Hirsjärvi & Hurme 1993, 30).

Teemahaastattelulla tarkoitetaan puolistrukturoitua haastattelun muotoa, jossa haastattelun aihepiirit ovat tiedossa ja haastattelija on yleensä rakentanut haastattelurungon. Tämänkaltaisen haastattelumuodon etuna voidaan pitää myös sitä, että tilanteet säilyvät yleensä rentoina eikä keskustelu ole jäykkää ja muodollista (Patton 1990, 283-284). Alasuutari pitää teema/syvähaastattelun yhtenä parhaana puolena sitä, että sekä haastattelija että haastateltava ovat siinä tutkimusmateriaalin aktiivisia tuottajia (1994, 127).

Omissa haastatteluissani käytin kunkin opettajan kirjoitelman pohjalta laatimaani haastattelurunkoa. Runko saattoi vaihdella jokaisessa haastattelussa etenkin järjestykseltään, mutta perusteemat pysyivät samoina.

Kolme haastateltavaani valitsin yksinomaan kirjoitelmien perusteella. Halusin haastatella laajasti kirjoitelmissaan vastanneita opettajia, joiden voisi kuvitella mielellään kertovan näkemyksistään myös henkilökohtaisen tapaamisen merkeissä. Haastatelluista ensimmäinen (T4) on jo n. 30 vuotta ala-asteella kieliä opettanut

luokanopettaja, joka on edelleen hyvin aktiivinen kieltenopiskelija ja kielten käyttäjä. Häntä voisi kuvailla henkilöksi, jonka intohimo on opiskella kieliä ja kouluttaa itseään, ts. pitää itseään "ajan hermolla". Haastateltava puhui mielellään ja vastasi kysymyksiin laajasti, niin ettei minun juuri täytynyt johdatella vastaamaan tarkemmin.

Toinen haastateltava (T1) on nuorempi, n. 10 vuotta työelämässä mukana ollut luokanopettaja. Hänen kirjoitelmansa poikkesi monesta muusta siinä, että hän ei nähnyt kulttuurinopetuksella niin suurta merkitystä ala-asteen kieltenopetuksessa. Tosin haastattelu hieman muutti tätä käsitystä. Häkkinen (1996, 25) pitää tätä yhtenä fenomenografian tunnuspiirteenä; ihmiset voivat muuttaa tai korjata käsityksiään uudelleen haastattelun aikana. Henkilön vastaukset olivat muihin haastateltaviin nähden suppeampia ja hän puhui hiljaa, joka aiheutti sen, että litterointi oli vaikeaa. Pyydettäessä tarkentamaan vastausta hän kuitenkin aina kertoi mielellään enemmän. Jotkut henkilön vastauksista jäivät hivenen vaikeaselkoisiksi ja niiden perusajatusta oli vaikea ymmärtää. Siksi olen ottanut haastateltavalta mukaan tutkimukseen vain ne sitaatit, joiden sisällön oikein ymmärtämisestä olen ollut ehdottoman varma.

Kolmas haastateltava (T10) on nuori aineenopettaja, jonka tausta poikkeaa muista mm. koulutuksen osalta. Hänen pääaineensa on ollut hallinnollinen kasvatustiede ja hän on opiskellut opettajaksi poikkeuskoulutusohjelman kautta. Tämä haastateltava puhui myös monisanaisesti ja mielellään nauhalle. Hän kertoi olevansa perusluonteeltaan erittäin puhelias, minkä itsekin haastattelutilanteessa hyvin huomasin.

Haastattelut toteutettiin 30.11.1999 (T4), 7.12.1999 (T1) ja 18.1.2000 (T10). Jokainen haastattelu oli yksilöhaastattelu, jossa käytin nauhuria. Jokainen haastatteluista oli itsekin opinnoissaan tehnyt yksilöhaastatteluja, joten nauhurin käyttö ei tuntunut heitä hämmentävän. Haastattelut tehtiin kunkin opettajan omassa luokkahuoneessa, rauhallisessa ilmapiirissä työpäivän jälkeen. Ensimmäinen haastattelu oli pisin ja kesti noin tunnin. Loput kaksi kestivät hieman vähemmän eli n. 45 minuuttia.

Sitaatteja haastatteluista olen dokumentoinut aineiston sekaan sellaisenaan. Haastattelusitaatin jälkeen tutkimushenkilön kooditunnuksen perässä on pieni h-kirjain. Tällöin haastattelusitaatti eroaa esim. saman henkilön kirjoitelma-sitaatista (esim. T4=kirjoitelmasitaatti ja T4h=haastattelusitaatti).

Vaikka haastattelu metodina on suosittu ja yksi ensiluokkaisimmista keinoista hankkia kiinnostavaa aineistoa, on sillä myös haittapuolensa. Haastattelutilanne on vuorovaikutustilanne, jossa on (vähintään) kaksi osapuolta. Hirsjärvi ja Hurme esittävätkin, että haastattelijaksi ei synnytä vaan opitaan. Hyvän haastattelijan tunnusmerkeistä mainittakoon mm. kiinnostus ihmisten käyttäytymiseen, herkkyys käyttäytymisvihjeille, ja velvollisuuden tunto, jolla tarkoitetaan vakavaa sitoutumista tutkimuksen tavoitteisiin (1993, 51–52). Haastattelu on kallis ja aikaa vievä menetelmä. Tutkijan tulisi varautua tähän jo tutkimuksensa suunnitteluvaiheessa; yksikin haastattelu tuottaa helposti kymmeniä sivuja litteroitua tekstiä. Itse litteroin jokaisen haastattelun, koska halusin saada mahdollisimman tarkkaa ja autenttista aineistoa, johon pystyisin palaamaan aina uudestaan mahdollisimman nopeasti.

Omat haastatteluni onnistuivat mielestäni kohtuullisen hyvin, vaikka minulla ei paljon kokemusta tällaisessa olekaan. Aikaisemmin olen haastatellut pro seminaari-työtäni varten 7-vuotiaita lapsia. Ilmapiiri haastattelutilanteissa oli vapautunut ja opettajat kertoivat mielellään ajatuksistaan.

3 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Eräs tieteelliselle tutkimukselle asetetuista vaatimuksista on luotettavuus (validity) (mm. Hirsjärvi ja Hurme 1993, 128; Soiminen 1995, 120). Luotettavuutta tarkasteltaessa erotetaan usein ulkoinen luotettavuus (external validity) sisäisestä luotettavuudesta (internal validity). Ulkoisella luotettavuudella tarkoitetaan tutkimustulosten yleistettävyyttä johonkin suurempaan perusjoukkoon nähden, aineiston edustavuuteen. Sisäinen luotettavuus liittyy mittarin pätevyyteen ja

pysyvyyteen. Tällä tarkoitetaan sitä, miten luotettavasti ja oikein tietoja saadaan otoksesta (Eskola ja Suoranta 1996, 166; Soininen 1995, 120; Valkonen 1978, 77-79). Tässä luvussa käsittelen luotettavuuden käsitettä suhteessa omaan tutkimukseeni.

3.1 Kuvailevan tutkimuksen luotettavuus ja yleistettävyys

Vaikka omassa tutkimuksessani opettajat eivät kirjoittaneetkaan varsinaisia omaelämäkertojaan, on kirjoitusote niissä hyvin samankaltaista. Beattien (1995, 59-65) mukaan yksilön narratiivinen kokonaisuus muodostuu kolmen peruslähtökohdan kautta: opettajan henkilökohtaisen historian, käytännön toiminnan ja ajattelun. Koska omassa tutkimuksessani suurin osa opettajista kertoi elämänvaiheistaan omista kouluajoistaan lähtien, pohdiskellen syitä omille valinnoilleen ja opetusmetodeilleen, uskallan luokittaa omankin metodini 'narratiivislähtöiseksi'.

Eräs tärkeä piirre kvalitatiivisessa tutkimuksessa on sen jatkuva muokkaus, jota tutkija tekee työstäessään tutkimustaan eteenpäin. Laadukas kvalitatiivinen tutkimus säilyy tuskin koskaan muuttumattomana alusta loppuun, vaan teoria ja aineisto osaltaan muokkaavat sitä tutkimuksen edetessä. Tutkijan omia esioletuksia, pelkoja, toiveita, näkemyksiä ja kiinnostuksen kohteita ei tulisi unohtaa. Päinvastoin kuin "perinteisessä" kvantitatiivisessa tutkimuksessa, jossa tutkija säilyttää etäisyytensä tutkittavaan aiheeseen, tuo laadullinen tutkimus tutkijan lähelle aihettaan.

Laadullista tutkimusta voisi kuvata reflektioksi, jossa tutkimus elää ja on jatkuvassa muutoksen tilassa. Ahosen mukaan fenomenografinen intersubjektiivisuus toteutuu etenkin haastatteluissa; samalla kun haemme tietoa toisen ihmisen ajattelusta, on prosessissa mukana koko ajan myös oma tietoisuutemme jonka rakenteet heijastuvat tulkintaamme toisen henkilön ilmaisusta (1995, 136). Olisi vanhanaikaista väittää, että tämä vaikuttaisi kielteisesti tutkimuksen luotettavuuteen. Peshkin (2000, 5) esittääkin tätä näkemystä tukevan argumentin. Hänen tutkimuksessaan yhä uudet päätökset ja valinnat vaikuttivat siihen, miten hän käsitteli vanhempaa aineistoa, minkälaista uutta aineistoa hän päätti lähteä keräämään ja mitä hän lopulta kirjoitti. Peshkinin mukaan tämä oli olennaista etsittäessä uskottavia perusteita sille

tulkinnalle, jonka hän lopulta aineistostaan esitti. Varmasti tutkijan on hyvä kuitenkin muistaa ankara itsekritiikki tutkimuksen kaikissa vaiheissa, sillä kuten Perttula (1995, 45) toteaa, tutkijan, joka pyrkii tekemään mahdollisimman luotettavaa fenomenologista tutkimusta, on tavoiteltava tutkittavaa ilmiötä sellaisena kuin se tutkittavalle ilmenee. Ahosen mukaan intersubjektiivinen luottamus edellyttää haastattelijalta kolmea asiaa: ensinnäkin sitä, että haastattelija tiedostaa omat lähtökohtansa, jolloin hän voi arvioida niiden vaikutusta haastateltavan ilmauksiin. Toiseksi haastattelijan on kuunneltava huolella mitä haastateltava sanoo ja kolmanneksi haastateltavan tulee luottaa tutkijaan, jotta haastattelutilanteen luonne muistuttaisi vuorovaikutusta eikä kuulustelua (1995, 136-137).

Connelly ja Clandinin esittävät, että narratiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioimisessa on käytettävä muita perusteita kuin validius, reliaabelius (tutkimuksen toistettavuus) ja yleistettävyys, koska narratiivinen tutkimus ja sen tulkinnat kumpuavat aina kokonaisuudesta (whole) (1990, 5). Narratiivisen tutkimuksen tulosten tulkinta ei voi koskaan perustua pelkälle syy-seuraus -mallille. Sen sijaan tutkimuksen siirrettävyys (transferability), tutkimuksen selkeys (apparency) ja todellisuudentuntu (verisimilitude) luottavuuden mittarina toimivat luotettavuuden osoittajana (7-8). Oman tutkimukseni selkeys ja todellisuudentuntu ovat lukijan arvioitavissa. Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen yksinkertaisesti mutta tarkasti, sisällyttäen mukaan mahdollisimman paljon esimerkkejä aineistosta. Siirrettävyys tässä tutkimuksessa tarkoittaa sitä, että samankaltainen tutkimus on mahdollista tehdä käyttäen samoja lomakkeita, lukuun ottamatta tietenkin haastatteluja, joissa olen käyttänyt tutkimushenkilöiden kirjoitelmiin pohjautuvia haastattelurunkoja. Connelly ja Clandinin toteavat vielä, että vaikka narratiivisessa tutkimuksessa täytyy lukijalla säilyä selkeä tunne kokonaisuudesta, on mukana oltava myös esimerkkejä, jotka selittävät ja tuovat tutkimukseen mukaan konkreettisuutta (1990, 7). Koska tutkijan tehtävä on luoda ihmisten ilmaisuista käsitteitä, täytyy kokemukset kuvata sisällöllisesti latautuneella kielellä, jolloin myös kuvailut esitetään arkikielellä ja lainauksia täytyy olla paljon (Uljens 1992, 91-92). Omassa tutkimuksessani esitän tutkimushenkilöiden ilmaukset suorina lainauksina, jotka olen usein liittänyt teorian osaan sellaisenaan ilman selittäviä kommentteja. Silloin vastuu tulkinnasta siirtyy myös osittain lukijalle. Sitaattien lopussa oleva koodi tarkoittaa juoksevaa

numerointia, joiden avulla tutkimushenkilöt on luetteloitu (ks. myös liite 3 tutkimushenkilöistä).

Flickin (1999, 222-228) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen tekijä voi itse vaikuttaa paljonkin tutkimuksensa luotettavuuteen. Muistiinpanojen ja kerätyn aineiston tallentaminen kirjoittamalla ja nauhoittamalla on tärkeä lähtökohta. Myöhemmin tulkintojen tekeminen helpottuu, kun aineistoon voidaan palata nopeasti ja se on selkeästi dokumentoitu. Oman tutkimukseni haastattelut ovat kaikki litteroitu ja tulostettu jo varhaisessa vaiheessa paperille. Tutkimushenkilöiden kirjoitelmiin on ollut hyvin helppo palata yhä uudestaan; jokainen tutkimushenkilö kirjoitti minulle henkilökohtaisen kirjeen.

Fenomenografisen tutkimuksen yleistettävyydestä on esittänyt huomioita mm. Uljens (1992, 137). Hänen mukaansa käsitykset eivät ole luotettavia kuin suhteessa juuri tutkimuksen empiriaan; ts. tutkittavaan joukkoon. Käsitykset täytyisi aina muistaa ankkuroida juuri siihen empiriaan, josta ne ovat peräisin.

Ehkä eräs huomionarvoinen seikka laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa on se, että se on usein luonteeltaan hyvin arvolatautunutta tai sen ilmiöt hyvin arvosidonnaisia. Perinteisin, määrällisin tutkimuksen keinoin ei tällaisia aiheita voi laadukkaasti tutkia, jolloin käyttöön otettavat keinot tarkoittavat usein ihmisten haastattelemista ja analysointivaiheessa tutkijan oman vaiston varaan heittäytymistä. Määrällisen (kvantitatiivisen) tutkimuksen luotettavuutta voi siis olla helpompi ulkoisesti tarkastella, mutta subjektiivisuus kvalitatiivisessa tutkimuksessa tuo siihen aivan oman, tutkimusta rikastuttavan näkökulman.

3.2 Triangulaatio

Koska nykyään laadullinen ja määrällinen tutkimus nähdään toisiaan täydentävinä tutkimusmetodeina, on alettu puhua triangulaatiosta. Käsitteellä tarkoitetaan eri metodien (usein sekä laadullisten että määrällisten) käyttöä samassa tutkimuksessa (Denzin 1978, 291, Flick 1999, 229, Jick 1985, 135). Flick korostaa, ettei

triangulaatiota tulisi käsittää vaihtoehdoksi validiteetin sijalle, vaan ennemmin strategiaksi, jolla voidaan lisätä tutkimuksen luottavuutta (1999, 229).

Borg & Gall (1989, 393) kuvaavat triangulaatiota yksinkertaisesti 'toistoksi tai uusinnaksi' (replication) jolloin aineistoa kerätään erilaisilla metodeilla, eri otoksilla ja eri paikoista. Näin sen tavoitteena on lisätä tutkimuksen luotettavuutta.

Perinteinen tapa määritellä triangulaatiota on luokitella se neljän eri alakohdan avulla. *Aineistotriangulaatiolla* tarkoitetaan eri aineistolähteiden (haastattelut, kirjoitelmat, lomakkeet jne.) käyttöä. *Tutkijatriangulaatiossa* kaksi tai useampi tutkija vertailee aineistoa, tuloksia, lähteitä sekä suorittaa tutkimusta. Kolmas laji on *teoriatriangulaatio*, jolloin aihetta lähestytään useamman eri teorian ja näkökulman avulla. Neljäntenä kohtana voidaan erottaa *metoditriangulaatio*, jolloin nimensä mukaisesti käytetään kahta tai useampaa eri metodia aineiston keräämiseen (Flick 1999, 229-230).

Triangulaatiota omassa tutkimuksessani löytyy aineistonkeruumenetelmistä. Alusta asti halusin kerätä erilaista aineistoa, eli pelkkä kyselylomake tuntui riittämättömältä ja siksi haastattelin kolmea eri opettajaa uudelleen samoista aiheista. Tavoitteenani oli kerätä aineisto, johon on mahdollista palata yhä uudelleen ja mahdollisimman nopeasti. Jickin mukaan triangulaation yksi vahvuus on siinä, miten eri metodeja käytettäessä jonkin metodien heikkoudet kompensoituvat jonkin toisen menetelmän vahvuuksilla (1985, 138). Omassa tutkimuksessani sain haastatteluilla korvattua tiettyjen tutkimushenkilöiden suppeahkoja kirjoitelmia.

4 KULTTUURI – MITÄ SE ON?

> *... kulttuuri on tapa -, ruoka-, liikunta-, viestintä-, liikenne-, perinne – ja kaikkinaista muuta kulttuuria. Se on ala – ja yläkulttuuria, hengen ja ruumiin "viljelyn" monimuotoisuutta kaikkina aikoina ja niin myös tästä päivästä eteenpäin, uutta hakevaa, vanhaan palaavaa kuin myös soveltavaa. Se voi olla hyvää tai huonoa, arvostettua tai hyljättävää, mutta aina se on kuitenkin aikansa lapsi; tapa jolla me ihmiset elämme ja itseämme ilmaisemme.* (T19)

Kulttuurin määritteleminen on varmasti yksi haastavimmista tehtävistä. Kulttuuri lienee sanana kaikille tuttu, mutta jos ihmisiä pyydettäisiin määrittelemään se, syntyisi todennäköisesti yhtä monta määritelmää kuin on ihmisiä. Eräs kulttuurin käsitteeseen liittyvä perusasia todentuukin juuri edellä mainitussa virkkeessä; kulttuuri on aina sidonnainen ihmisiin, ts. se on jotain, jonka ihmiset ovat luoneet.

> *Kulttuuria on kaikilla inhimillisen elämän aloilla. Yleensä jälki, joka syntyy ihmisten toiminnan tuloksena.* (T7)

> *Sana kulttuuri: tavat toimia yhteiskunnassa, taide ja tiede, kaikki se mitä ihminen luo – koko elämä!* (T 15)

Bauman (1997) näkee kulttuurin vastaparina luonnon. Hänen mukaansa kulttuuri on ihmisen tekemää, keinotekoista luonnon uudelleenjärjestelyä. Onhan kulttuuri jo etymologisestikin yhteydessä luontoon ja sen ohjailemiseen (kultivoida–verbi voi tarkoittaa sekä viljelemistä että sivistämistä). Bauman näkee viljelemisen – kulttuurin – esimerkkinä toiminnasta, jossa päämäärällä on tärkeä merkitys. Toiminnan tarkoituksena on tietyn todellisuuden osan pakottaminen muotoon, jota

siinä ei normaalisti ole ja jota ei muuten edes syntyisi. Kulttuurin näkökulmasta kaikki muu, joka lipeää järjestyksestä on kaaosta (177 –179).

Riippumatta siitä, nähdäänkö kulttuuri kaaoksena vai ei, on varsin luontevaa liittää Baumaninkin mainitsema yhteiskuntaa ylläpitävä järjestys kulttuurikäsitteeseen. Perinteisesti kulttuurikäsite on määritelty kokonaisuudeksi, joka sisältää mm. tietoja, taitoja, lakeja, normeja jne. 1950-luvun sosiologiassa korostettiin sosiaalisen normin käsitettä, jolla tarkoitettiin sitä, että normien avulla yhteiskuntia pidettiin koossa. Normit myös antoivat kulttuurille sen pakottavuuden. Normeja, asenteita ja sosiaalisia arvoja ihmiset ovat pitäneet tärkeinä nimenomaan yhteiskunnan toimivuuden kannalta. Tämänkaltainen määritelmä tarkoittaa kulttuuria yhteiskuntateoreettisena käsitteenä. (ks. esim. Kaikkonen 1994, 63 ja Mäkelä 1987, 9). Bauman (182) kuvaa arvojärjestelmää järjestelmän luomiseksi, jonkun asian asettamista jonkun toisen edelle. Arvot löytyvät aina jonkun valinnan taustalta.

Varsin yleistä on, että kulttuuriin katsotaan sisältyvän mm. sellaisia osa-alueita kuin historia, musiikki, taiteet, kirjallisuus, kieli ym. edellä mainittujen lisäksi (Segall ym. 1990, 26-27). Omassa tutkimuksessani enemmistö tutkimushenkilöistä listasi edellä mainitut osa-alueet kulttuuriin kuuluvaksi.

> *Kulttuuri on maan ja kansan tavat, ruokatottumukset,*
> *musiikki, rakennustyylit ja tietysti teatteri ja taide.*
> (T18)

Myös ihmisten tunteet kaikessa monimuotoisuudessaan ovat osa kulttuuria (esim. pelot, toiveet, halut). Oleellista kulttuuria hahmotettaessa on se, että kaikki nämä aspektit periytyvät sukupolvelta toiselle, ne ovat ikään kuin "siirrettäviä" (Salzmann 1993, 156, Segall ym. 1990, 27). Fennes & Hapgood esittävät mielenkiintoisen argumentin; heidän mukaansa kulttuuria on vaikea hahmottaa sen takia, että olemme itse ihmisinä osa kulttuuria (1997, 13).

Robinson esittää, että kulttuurin käsite jakautuu kahtia sen mukaan voidaanko sitä havainnoida ulkoisesti vai ei. Robinson kysyi opetustehtävissä työskenteleviltä

ihmisiltä mitä kulttuuri heidän mielestään on. Vastaukset jakautuivat kolmeen eri luokkaan. Näitä olivat 1) ideat, joihin kuuluivat mm. uskomukset ja arvot, 2) käyttäytyminen, (mm. kieli, eleet, tavat) ja 3) "tuotteet" (products) joita ovat musiikki, kirjallisuus, taide jne. Näistä huomioista ideoiden luokka edusti käsitystä kulttuurista sellaisena ilmiönä, jota ei voi havainnoida, koska ne ovat sisäisesti koettuja asioita. Niiden laajempi kuvailu ja selittäminen on tosin mahdollista (1988, 7-8). Eräs tapa selventää tätä jaottelua on tarkastella sitä oppimisteorioiden kannalta.

4.1 Kulttuurinmäärittely oppimisteorioiden pohjalta

Robinson (1988, 8-12) esittää neljä erilaista oppimisteoreettista määrittelyä kulttuurille. Näitä ovat behavioristinen, funktionalistinen, kognitiivinen ja symbolilähtöinen määrittely.

1) Behavioristinen määrittely

Behavioristisen määritelmän mukaan kulttuuri koostuu erillisistä käyttäytymistavoista, kuten perinteistä ja tavoista joita pystytään helposti havainnoimaan. Tämä määritelmä painottaa nimenomaan käyttäytymistä eikä itse ilmiöiden selittämistä pidetä tärkeänä. Kielenopetuksessa behavioristinen kulttuurinmäärittely (funktionaalisen määrittelyn ohella) on ollut erityisen suosittu; siksi monissa oppikirjoissa opiskellaan eri maiden ihmisten toiminnan muotoja (esim. kuinka englantilaiset nuoret viettävät vapaa- aikaansa).

Oppikirjojen ja opettajien oppaat tarjoavatkin runsaasti valmista materiaalia ja vinkkejä kielenopettajille kulttuuriin liittyvien asioiden käsittelyyn. Useissa kirjoitelmissa mainittiinkin juuri oppikirjat tärkeänä apuna kulttuuristen asioiden käsittelyssä:

> *Tekstin sisällä itsessään voi olla maantuntemusta ja kulttuuria. Niin, että kirjan henkilöt menevät ja tekevät.*(T 18)

Tämänkaltaista materiaalia käytettäessä saatetaan kuitenkin törmätä stereotypioiden ja varsin kapea-alaisten käsitysten viljelyyn. Koska behavioristisiin oppimisteorioihin on viime aikoina suhtauduttu kasvatustieteessä ja psykologiassa yhä kriittisemmin, olisi mielestäni luonnollista siirtää painopistettä siirtää hieman muualle; ajatuksiin ja kieleen, joka mahdollistaa ilmaisun. Käyttäytyminen toki paljastaa ihmisestä paljon, mutta se on vain osa kulttuurin moninaista ja värikästä käsitettä. Jokainen haastateltu myönsikin stereotypioitten vaarat opetettaessa kansoille ja maille tyypillisiä piirteitä ja ominaisuuksia.

> *... kyllä siinä saattaa olla semmonen vaara että antaa semmosen kuvan että saksalaiset on justiin tämmösiä... sotilaallisia tai mitä nyt Saksaan heijastuu* (T4h)

> *Se on tietysti se vaara. Et mäkin pystyn hyvin paljon sanomaan et millasta on saksalainen arkielämä kun on ite siellä asunu ja ollu ja samoin Amerikassa...mut sehän on siitä muuttunu ja [muuttuu] koko ajan - - - kyl mä vaan niinku omien kokemuksieni kautta kerron että tietysti se että miten sitä sitten painottaa että onko kaikki saksalaiset sotilaallisia ja tämmösiä tai kaikki englantilaiset tämmösiä..*(T1h)

2) Funktionaalinen määrittely

Tämän määrittelyn mukaan kulttuuri nähdään sosiaalisena ilmiönä. Ihmisen käyttäytymistä tarkastellaan yhteisön sisällä tapahtuvana toimintana. Behavioristisen tutkijan lailla funktionaalisesti orientoitunut tutkija pyrkii havainnoimaan mitä kulttuurimuotoja tietyn kulttuurin sisällä esiintyy.

Kulttuuri merkitsee minulle ihmisen, ryhmän tai kansan tapaa tehdä asioita ja ajatella tietyllä tavalla.
(T8)

Robinsonin ohella myös Kaikkonen (1994, 75-76) mainitsee kulttuurin funktionaalisen määrittelyn tukevan kielen opiskelijaa, kun hän haluaa ymmärtää vieraskulttuurisia ilmiöitä. Kaikkonen puhuu "viestintäkyvyn laajentumisesta äidinkielen asettamien rajojen ulkopuolelle", mitä hän pitää vieraan kielen oppimisen keskeisenä tavoitteena. Tämä tavoite edellyttää kuitenkin sitä, että oppija tulee tietoiseksi oman kulttuurinsa itsestäänselvyyksistä. Tämä puolestaan voi tapahtua vain sen kautta, että oppija tiedostaa jonkun vieraan kulttuurin itsestäänselvyyksien olemassaolon. Kaikkosen mukaan edellä mainittu on merkittävä todiste vieraskulttuurisen kouluopetuksen välttämättömyydestä.

Funktionaalinen määritelmä varmasti tukeekin kielen opiskelijaa, mutta mielestäni se on riittämätön, jos kulttuurin ajatellaan todentuvan vain toimintana. Kenties tavoitteena funktionalisesti suuntautuneella tutkijalla voisi olla nimenomaan *eri* kulttuurimuotojen tarkasteleminen ja vertailu yhteisön sisällä, jotta tutkimuksesta ei muotoutuisi liian yksipuolista.

3) Kognitiivinen määrittely

Kognitiivinen määrittely on jo nimensäkin mukaisesti ihmisen tiedollisiin prosesseihin keskittyvää. Tämän määrittelyn mukaan kulttuuri ei ole aineellinen ilmiö, vaan sitä voidaan kuvailla mekanismiksi, joka muodostuu mm. asioiden ja esineiden malleista sekä muodoista. Nämä mallit tallentuvat ihmisen muistiin. Kulttuuri on ihmisen aivoissa tapahtuvaa prosessointia, jonka kautta kokemukset taltioidaan, luokitellaan ja tulkitaan.

Yksi tutkimushenkilö kertoi mielenkiintoisella tavalla ajattelun ja kielen yhteydestä:

Lapsesta asti oon leikitellyt suomen kielellä,
sillä lailla et tää juttu liittyy tähän...
mä nautin siitä ja vähän vanhempana oon
ruvennu ajattelee kielen rakenteitakin. Ja
sitten siitä, miten jossain muussa kielessä
se menee eri tavalla. Eihän sitä pienenä
oo tajunnu näin, mutta nyt myöhemmin...
(T10h)

Robinson muistuttaa kognitiivisen kulttuurimääritelmän yhteydessä kuitenkin siitä, että se unohtaa ihmisen emotionaalisen puolen, joka on yhtä tärkeä kuin ihmisen tiedollinen puoli kulttuuria tarkasteltaessa. Kenties Robinsonin huomiota voidaan pitää kärjistettynä esimerkkinä, kuten yllä olevasta esimerkistä voidaan päätellä.

4) Symbolilähtöinen määrittely

Symbolilähtöisellä määritelmällä tarkoitetaan kulttuurin hahmottamista symbolien ja merkitysten kautta. Kulttuuri nähdään dynaamisena merkitysten ja symbolien järjestelmänä, jossa yksilön aiemmat kokemukset vaikuttavat ilmiöiden tulkintaan, joka puolestaan vaikuttaa uuteen tulevaisuuden kokemukseen. Tämä taas vaikuttaa uuden tulkinnan tekemiseen. Symbolilähtöinen määritelmä painottaa yksilön merkitystä ja osallisuutta muutosprosessiin, jollaisena kulttuuri nähdään.

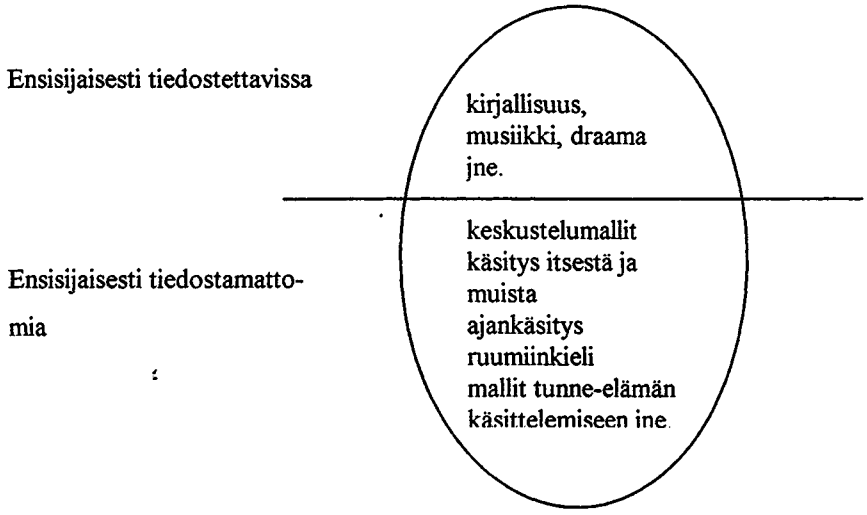
Byram (1989, 43) näkee symbolilähtöisen kulttuurin määrittelyn vastakohtana behavioristiselle määritelmälle. Symbolilähtöisen määritelmän mukaan vieraan kielen opetukseen sisältyy väistämättä myös kulttuurin opetusta. Tällöin kulttuurin opettaminen tarkoittaa merkityksiä sisältävien symbolien (jotka voivat olla sekä kielellisiä että nonverbaalisia) ja erilaisten symbolijärjestelmien kehittämistä.

Kielenopetus on hirveen monipuolista...
se on lukemista, kuuntelemista, ymmärtämistä
ja kaikki oppimistyylit on erilaisia. Ja kieli
sinänsä on kiinnostavaa. Tärkeetä olis
tarjota mahdollisimman monella aistikanavalla (T1h)

Lehtosen (2000, 16) mukaan merkitysten tuottaminen ja niiden selittäminen ovat kaikkein useimmin toistuvia inhimillisiä toimintoja. Lehtonen pitää ihmistä selittävänä olentona, joka tekee päätelmiä todellisuudesta, sosiaalisista tilanteista ja tietenkin itsestämme. Tätä kautta tuotamme itsellemme ja toisille käsityksiä tästä maailmasta.

4.2 Kulttuurin käsite jäävuori -mallin avulla hahmotettuna

Kulttuuria on määritelty erilaisten käsitteiden avulla, joista yksi tunnetuimpia ovat m. jäävuori -malli (ks. esim. Fennes&Hapgood 1997, 14-15). Siinä kulttuurin käsite jaetaan ikään kuin kahtia, ilmiöihin, jotka todentuvat tietoisuudessa ja toisaalta niihin, joita emme pysty tietoisesti käsittelemään. Ensin mainittuihin kuuluvat useat ns. korkeakulttuuriin kuuluvat ilmiöt (esim. kirjallisuus, musiikki, kaunotaiteet, draama jne.) Ne ovat myös helposti havaittavissa ja lueteltavissa. Toisen puolen muodostavat ne asiat, joita ei voi havaita (ainakaan suoranaisesti), eli arvot, asenteet, käsitykset ym.

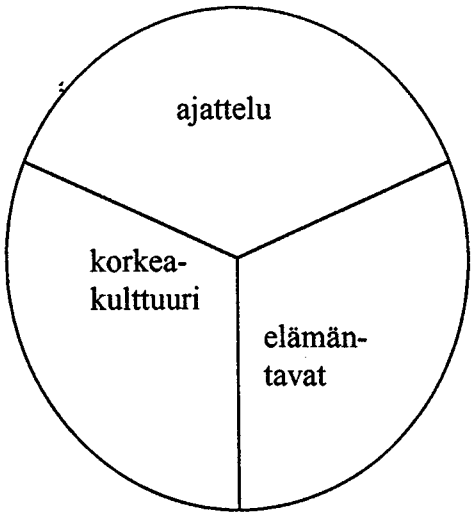


KUVIO 1. Jäävuorimalli kulttuurin käsitteestä (Fennesin & Hapgoodin 1997, 14 mukaan)

Kuten Fennesin & Hapgoodin mallista voi havaita, suuri osa kulttuurin kenttään kuuluvista asioista on meille tiedostamatonta. Jäävuoren "huipulla", nähtävissä ja koettavissa, on vain pieni osa kulttuurin moninaista käsitettä. Ehkä juuri tästä syystä ne on myös usein helpointa nimetä ensimmäisenä kulttuuriin käsitteeseen kuuluvaksi.

4.2.1 Kulttuurin käsite tutkimushenkilöiden määrittelemänä

Omassa tutkimuksessani pyysin tutkimushenkilöitä määrittelemään sanan 'kulttuuri'. Kaikki olivat vastanneet kysymykseen, tosin yksi henkilöistä oli kirjoittanut, että "kulttuuri on niin laaja käsite, että kysymys vaatisi paneutumista." Muiden vastausten perusteella olen päätynyt ratkaisuun, jossa vastaukset oli mahdollista luokitella kolmen eniten toistuneen käsitteen alle. Mielenkiintoista on se, että vastaukset muistuttavat suuresti Robinsonin (1988) tutkimusta, jossa tulokset jakaantuivat kolmeen eri luokkaan (ideat, käyttäytyminen, tuotteet). Ideoiden sijaan omassa tutkimuksessani opettajat puhuivat ajattelusta, käyttäytymisen sijaan useat mainitsivat elämäntavat ja tuotteet voidaan tässä nimetä nimenomaan korkeakulttuurin tuotteiksi (taiteet, tieteet). Oleellista oli myös se, että kukaan kysymykseen vastanneista ei määritellyt kulttuuria vain yhden luokan kautta, vaan yleensä ainakin mainitsemalla kaksi luokkaa (esim. "kulttuuri on tapa käyttäytyä ja ajatella tietyllä tavalla").



KUVIO 2. Kulttuurin käsite tutkimushenkilöiden kuvaamana

4.3 Kulttuuri viestintänä

Edellä mainittu kulttuurin yhteiskuntateoreettinen määrittely ei suinkaan ole ainoa tapa hahmottaa kulttuurin olemusta. Pelkkä norminäkökulma kulttuuriin on vajavainen, sillä kieli ja ihmisten välinen keskinäinen ymmärrettävyys ovat yhtä perustavia argumentteja yhteiselle kulttuurille kuin yhteiset säännöt (Mäkelä, 9). Eräs lähtökohta on ns. viestintäteoreettinen perspektiivi, jossa ihmisten välinen toiminta, kommunikaatio ja viestintä yhdessä synnyttävät yhteisöjä. Näistä yhteisöistä, jotka muotoutuvat valtion muotoon, käytetään nimitystä yhteiskunta (Kaikkonen 1994, 67). Kaikkonen toteaa, että edelleen on hyvä tarkastella kulttuurin käsitettä myös yhteiskuntateoreettisesti, mutta lisäksi kuvaan astuvat toiminta- ja kommunikaatioteoriat.

Kulttuuri viestintäteoreettisesti tarkoittaa siis sitä, että kulttuuri omaksutaan viestintätilanteessa toisten ihmisten kanssa. Koska yksilö kuuluu aina johonkin yhteisöön, hän myös kommunikoi sekä on muutenkin yhteydessä yhteisön toisten jäsenten kanssa. Tällöin kulttuurin peruskäsitteiksi nousevat kieli, kulttuuristandardit, käyttäytymisrutiinit sekä kommunikaatiorituaalit, jotka opitaan viestintätilanteessa ja toiminnassa toisten kanssa jonkin yhteisön puitteissa (Kaikkonen 1994, 68). Tutkimusjoukkoni opettajista kolme (T5, T10, T13) mielsi kielen ja kulttuurin vuorovaikutussuhteen niin selkeäksi, että kielen ja kulttuurin välille saatettiin jopa vetää yhtäläisyysmerkit. Yhdellä tutkimushenkilöistä tämä suhde kiteytyi seuraavasti:

> *Olen aina ollut sitä mieltä, että maan kieltä on osattava, että kulttuuria ymmärtäisi.*(T5)

Siksi kulttuurisisältöinen kielenopetus nähtiinkin hyvin tärkeänä, jopa välttämättömänä ala-asteella:

> *Mielestäni kielenopetus on kulttuurinopetusta, joten omaan opetukseeni sisällytän aina tietoa kyseisestä maasta tai maista.* (T10)

Koska kielen ja kulttuurin suhde nähdään näin merkittävänä kulttuurin hahmottamisessa, on syytä tarkastella kieltä kommunikaation välineenä hieman tarkemmin.

5 KIELI KULTTUURISENA ILMIÖNÄ

Ihminen on kulttuurinsa tuote itse sitä tiedostamatta.
Eri kielten rakenteiden ja sanontojen
vertailu on tässä mielessä kiinnostavaa.
Toisaalta ne heijastavat ihmiskunnan
kollektiivista alitajuntaa, toisaalta taas
erilaisia tapoja rakentaa kieli, siis ajatella..
(T10)

Terminä kieli viittaa ihmisen monimuotoiseen kykyyn kommunikoida äänellään. Jos puhutaan jostain tietystä kielestä, tarkoitetaan sillä jotain niiden useiden tuhansien suullisten viestintäjärjestelmien joukosta, joita ihmiset käyttävät eri yhteisöissä (Salzmann 1993, 155). Kielellä voi olla myös funktio, jota toteutetaan sekä kirjoittamalla että viittomalla; tällöin san *kieli* ('language') ei rajaudu käsittämään vain puhumista (Milroy 1992,1).

Tällaisen määritelmän mukaan kieli käsitteenä esitetään kuitenkin kovin kalpeassa valossa. Tietenkin kieli on viestintäväline, mutta pelkkä puhuminen (tai vaihtoehtoisesti kirjoittaminen tai viittominen) ei tarkoita, että viestintä aina onnistuisi. Mielenkiintoisen näkökulman asiaan tuo Lehtonen (2000), jonka lähtökohtana on ajatus siitä, että kieli on osa ihmisenä olemista. Hänen mukaansa kieli ei ole pelkkä väline, jota käytetään sanoman välittämiseen, vaan kieli syntyy kanssakäymisestä ihmisen kanssa ja se on aina ihmisten välistä *tietoisuutta*. Lehtonen puhuu kielestä osana todellisuutta, jossa on mukana myös ei-kielellisiä

aineksia, mutta kielen erityistehtävänä on merkitysten luominen. Tämä tarkoittaa sitä, että vaikka maailmamme koostuu lukemattomista asioista, jotka ovat luonnollisesti olemassa ennen kuin ne on nimetty, vasta merkitysten mukaantulo antaa asioille muodon, luokituksen ja jakaa ne merkityksellisiksi olioiksi. Eräs oleellinen asia todentuu tämän näkemyksen kautta; tieto on mahdollista vain merkitysten kautta. Jokaisella meistä on lukematon määrä kielenulkoisia kokemuksia, mutta ei-kielellistä tietoa meillä ei voi olla ennen merkitysten luomista. Kulttuuripainotteisen opetuksen kannalta Lehtonen esittää myös tärkeän havainnon: kieli on aina havaitun todellisuuden esittämistä tietynlaiseksi (2000, 29-31). Kenenkään kieli ei ole se "ainoa oikea vaihtoehto", kenenkään maailmankuva ei siis voi olla se ainoa ja mahdollinen.

Kielen ja kulttuurin suhde on jo monien vuosien ajan askarruttanut tutkijoita. On tutkijoita, jotka asettavat kielen kulttuurin edelle, ts. ilman kieltä ei ole kulttuuria (ks. esim. Segall ym. 1990, 9) Aiemmin todettiin kielen olevan osa ihmisten välistä vuorovaikutusta. Sitä voitaisiin kuvailla myös sosiaalisen vuorovaikutuksen keinoksi (Leino, 1987, 29).

Tämän vuosisadan alussa kielen suhdetta maailman hahmottamiseen lähdettiin tarkastelemaan kielenkäytön kannalta. Syntyi eräs kuuluisimmista hypoteeseista, jota kutsutaan mm. suhteellisuushypoteesiksi tai Sapirin-Whorfin hypoteesiksi (Leino 1987, 29, Salzmann 1993, 153-154). Sen mukaan ihmiset hahmottavat maailmaa kukin oman kielensä kautta ja he ovat ikään kuin oman kielensä "armoilla". Tämän hypoteesin mukaan ihmiset elävät erilaisissa maailmoissa, jotka harvoin jos koskaan kohtaavat.

Omassa tutkimuksessani mielenkiintoista oli se, että yksi tutkimushenkilö totesi hyvin selkein sanoin kulttuuripitoisen kielenopetuksen turhaksi. Kulttuuripitoisen kielenopetuksen henkilö määritteli lähinnä tapakulttuurin omaksumiseksi, mikä itsessään on jo mielenkiintoinen havainto:

> *Ei kaikkea tarvitse kaikille opettaa. Kunkin kielen oppimateriaalin tulee sisältää niitä aineksia*

kielenopiskelussa, joiden avulla voidaan estää suomalaisen kielenkäyttäjän pahimmat munaukset hänen asioidessaan kohdemaissa....tapakulttuurin laaja-alainen opiskelu peruskoulussa lienee vielä turhaa, sillä siitä on kovin pienelle joukolle oppilaista todellista hyötyä. Hauskaa se on, mutta käsittääkseni niukkojen tuntimäärien väärää käyttöä. (T19)

Vaikka kyseessä ei ehkä olisikaan Sapirin-Whorfin -hypoteesin kaltainen rankka toteamus siitä, että eri kulttuurien ihmiset eivät koskaan tule ymmärtämään toisiaan, on mielipide mielenkiintoinen. Henkilön ajatusrakennelma ikään kuin kumpuaa siitä lähtökohdasta, että kulttuurien välisiin kohtaamisiin (tapakulttuurin opiskelu) voidaan koulussa käyttää aikaa, mutta se on turhaa, koska emme kuitenkaan tule täysin ymmärretyiksi ("voidaan estää pahimmat munaukset") ja siksi aikaa ja resursseja tulisi käyttää johonkin hyödyllisempään.

Edellä mainittua Sapirin-Whorfin -hypoteesia voidaan tulkita kahdella eri tavoin. Lievempi tulkinta painottaa kielen *ohjaavaa* roolia maailman hahmottamisessa. Emme suinkaan ole vankeja kielemme armoilla, mutta se kyllä ohjaa tapaamme ajatella ja todellisuuskäsitystämme (Leino 1987, 32).

Kulttuurienvälisen oppimisen kannalta Sapirin-Whorfin hypoteesi ankarasti tulkittuna on varsin lohdutonta luettavaa. Jos eri kulttuurien ihmiset ovat kielensä vankeja niin kielellisesti kuin käyttäytymiseltään, on kulttuurien välinen kommunikointi ja toisten ihmisten ymmärtäminen likipitäen mahdotonta (Salzmann 1993, 155). Nykyään tutkimuksen painopiste keskittyykin siihen tosiasiaan, että kulttuuri ja kieli ovat interaktiossa keskenään. Kulttuuri, kieli ja ajatukset muodostavat keskeisen osan vuorovaikutussuhdetta (Brown, 1986, 45). Siksi kielenopettaminen, joka on täysin irrallaan opetettavan kielen kulttuurista, tuntuukin tässä yhteydessä mahdottomalta ajatukselta. Kärjistetysti sitä voidaan pitää nykyään jopa vääränä oppimismetodina (Byram 1991, 18). Tutkimukseni kaikki muut henkilöt yllä olevaa poikkeusta lukuun ottamatta tunnustivat kielen ja kulttuurin yhteyden:

Se vaikuttaa puolin ja toisin... että kielessä välittyy paljon kulttuurin asenteita ja tapoja ja toisaalta myöskin toisin päin. (T10h)

Onhan luonnollista, että kielen opiskelussa kerrotaan myös maasta tai maista, jossa ko. kieltä puhutaan.(T14)

Kielenopetus, jossa kulttuurillisia sisältöjä ei käsitellä, tuntui haastatelluista lähes mahdottomalta ajatukselta. Tosin senkin kaltaista opetusta he pystyivät kuvittelemaan:

Sen pitäis olla tosi tylsää ja puuduttavaa.
(T10h)

... mä väitän että se on aika huonoa opetusta.
(T4h)

Kyl se mun mielestä kuuluu siihen, et ei se oo irrallinen. Et joka maassa kieli kuuluu siihen arkipäivään – kaikkeen mitä siinä niinkuin on..
(T1h)

5.1 Sosiaalistuminen kulttuuriyhteisöön

Kulttuurin ja kielen suhteen vuorovaikutuksellisuus, vaikkakaan ei sitten niin dramaattisena kuin Sapirin-Whorfin hypoteesissa, on suhde, jossa molemmat vaikuttavat olennaisella tavalla toisiinsa. Kielen sanaston voidaan katsoa aina kertovan siitä, mikä on yhteisölle tärkeää; näin kieli ikään kuin peilaa sitä, mikä koetaan merkitykselliseksi ja kulttuurin kannalta olennaiseksi (Salzmann 1993, 156). Mutta mikä aiheuttaa sen, että jotkut asiat koetaan yhteisön kannalta niin tärkeiksi,

että voidaan puhua kokonaisen kulttuurin muodostumisesta ja säilymisestä? Eikö jokainen yksilö ole periaatteessa vapaa toimimaan niin kuin hän itse näkee oleelliseksi ja tärkeäksi toimia oman elämänsä kannalta?

Sosiaalistumisteorian mukaan ihminen on sen yhteisön tapojen rajoittama, johon hän on sattunut syntymään (Segall ym. 1990, 23-24). Vastasyntynyt alkaa heti syntymänsä jälkeen tehdä havaintoja ja pikkuhiljaa lapsi muodostaa käsityksiä siitä, mikä juuri siinä kulttuurissa on hyväksyttävää ja mikä ei. Näin ollen yksilön käytös kaikissa muodoissaan - tunteiden ilmaisemisesta tai tukahduttamisesta lähtien - on sosiaalistumisen tulos. Yksilön käytös heijastelee yhteisön antamaa käyttäytymismallia.

Sosiaalistuminen tarkoittaa yksinkertaisimmillaan siis sitä, että yhteisö muokkaa yksilöä vahvistamalla tämän haluttua käytöstä ja päinvastoin eliminoi sellaista käytöstä jota ei suvaita tai jota pidetään yhteisössä sopimattomana. Mutta ketkä sitten ovat niitä henkilöitä, joihin lapsi omaa käytöstään suoranaisesti peilaa?

Yksilön kehittymisessä voidaan erottaa erilaisia sosiaalistumisen vaiheita (ks. esim. Byram, 1997, 35-36). Ensimmäisen vaiheen sosiaalistuminen tapahtuu perheyhteisössä, jossa lapsen vanhemmat edustavat hänelle ns. ylintä auktoriteettia. Toinen vaihe on sosiaalistuminen kouluyhteisöön (esikoulu/kouluaika), jossa yksilö alkaa vastaanottaa erilaista tietoa osan tiedosta jäädessä vielä tiedostamattomaksi. Byram toteaa, että kansallisen identiteetin syntyminen on yhteydessä kouluopetukseen ja siellä tapahtuvaan sosiaalistumiseen. Kouluopetuksella hän tarkoittaa laissa säädettyä peruskouluopetusta. Samalla oppilaalle muodostuu toisenlaisia identiteettejä, jotka ovat yhteydessä uskontoon, sosiaalisiin ryhmiin jne.

Myös Bauman tähdentää sosiaalistumisen merkitystä. Hänen mukaansa sosialisaatio on viettien tukahduttamista ja yliminän tuottamista (1997, 42-43). Bauman puhuu lapsen "vapaudesta" valita itselleen tärkeät ihmiset niiden ihmisten joukosta, jotka hänen tielleen osuvat. Tosin lapsen vapaus valita ei ole täydellinen; lapsen elämään 'tuppautuu' ihmisiä, joista jotkut vaikuttavat lapsen elämään tehokkaammin kuin toiset. Silti kukaan meistä ei lopulta pysty välttämään valintoja, joista joihinkin

muihin kiinnitämme enemmän huomiota kuin toisiin ja koemme ne merkityksellisemmiksi.

Byramin mukaan sosiaalistuminen jo edellä mainittujen vaiheiden kautta synnyttää yksilössä tietoisuuden siitä, mikä hänessä on juuri omalle kulttuurille ominaista ja mitkä toisaalta ovat ne piirteet, jotka erottavat hänet toiseen kulttuuriin kuuluvasta henkilöstä. Tätä tietoisuutta omasta kulttuurista vs. sen eroavaisuuksista toiseen kulttuuriin nähden Byram pitää ensiarvoisen tärkeänä perustana onnistuneessa kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa. Hän toteaa, että koska tieto toisesta kulttuurista on aina suodattunut yksilön oman kulttuurin kertomusten kautta ja on usein epämuodollisissa sosiaalistumistilanteissa hankittua sisältäen näin ollen ennakkoluuloja ja stereotypioita, sitä enemmän vuorovaikutusta ja tietoa kulttuureista vuorovaikutustilanteeseen sisältyy (1997, 35-36).

> *Mielestäni kielenopetukseen kuuluu maan ja kulttuurintuntemus. Se lisää oppilaiden kiinnostusta ko. kieltä kohtaan. esimerkkinä seuraava: englantilaisethan ovat hyvin kohteliaita. Olemme opetelleet kohteliasta käytöstä ruokailun yhteydessä. Tätähän täytyy vaatia suomenkielelläkin, mutta oppilaista on hauskaa tehdä se englanniksi. oppilaat pyytävät esim. perunoita käyttäen sanaa "please". "Two potatoes, please."* (T11)

Myös Kaikkonen puhuu siitä, miten kielen oppijan skeemat eri asioista ovat hänen kokemusmaailmassaan vahvasti oman kulttuurin vaikuttamina. Oppija muodostaa uuden kokemuksen avulla käsityksen vieraan kulttuurin vastaavista asioista. Kun lapsi aloittaa vieraan kielen opiskelun, hänellä on suuri määrä erilaisia kokemuksia vieraista kulttuureista (esimerkiksi television kautta hankittuja). Tässä Kaikkonen näkee vieraan kielen opetuksen valtavan mahdollisuuden: kieltenopetuksen avulla voidaan työstää lapsen kokemuksia, rikastuttaa, laajentaa ja systematisoida oppilaan kulttuurikuvaa. Tavoitteena on yksilön kasvun kehittäminen oman äidinkielen ja omien rajojen yli (Kaikkonen 1992, 5 & 1994, 85). Samalla myös haasteet koulun

kieltenopetukselle kasvavat; nyt oppimisen kohteena ei ole ainoastaan kieli vaan koko kulttuuri. Tämä päämäärä luo uusia tavoitteita kieltenopetukselle ja tietenkin jokainen opettaja määrittää tavoitteet myös oman persoonansa mukaiseksi. Kun tavoitteena on lapsen kasvu ja kasvatuksen tukeminen tasapainoiseksi yksilöksi, on paikallaan varmasti pohtia lapsen lähtökohtia ja sitä maailmankuvaa, joka hänelle on muodostunut.

Eräs tutkimushenkilöistä kirjoittaa siitä, miten pelkkä kirjojen tarjoama kulttuurintuntemus ei riitä, vaan nimenomaan opettajan oma panos on tärkeää:

> *Ala-asteen kirjojen kappaleet käsittelevät jonkin verran maantuntemusta ja kulttuuria tulee myös hyvin sille. Opettajana olen kuitenkin huomannut, että lapsille täytyy valottaa huomattavasti laajemmin em. tietoutta, ettei jää vääriä käsityksiä pelkkien kirjojen perusteella.*
> (T8)

Tuskin kovinkaan moni opettajista enää jättäytyy pelkän kirjatiedon varaan käsitellessään kulttuurillisia sisältöjä kieltentunneilla – ainakaan toivottavasti. Tässä kohden voidaankin puhua kielenopettajan "identiteetistä": kun opettaja tietää itse opettamansa kielten kulttuurista tai on ainakin kiinnostunut siitä, on hänellä ikään kuin itsessään mukana tietopankki, josta ammentaa kulttuurisia sisältöjä opetustilanteessa.

5.2 Identiteetin merkitys kielenopetuksessa

Sosiaalistumisteorian mukaan omaksumme ympäristöstämme vaikutteita, vinkkejä ja jopa sääntöjä, joiden pohjalta muodostamme kuvan kulttuurimme hyväksytystä käyttäytymisestä. Mutta jos prosessi olisi näin yksinkertainen, eikö eläminen kaikkine "sääntöineen" luonnistuisi silloin ilman ristiriitoja? Kuitenkin varmasti jokainen meistä ainakin jossain elämänsä vaiheessa on kyseenalaistanut perheensä, ystäviensä tai ylipäätänsä muiden ihmisten valintoja. Emme suinkaan aina ime

vaikutteita niitä kritisoimatta tai ainakin pohtimatta vaihtoehtoja omalle olemisellemme. Kysymys *kuka minä todella olen* on kaikessa filosofisessa ulottuvuudessaan varsin arkipäiväinen!

Bauman puhuu jännitteestä yksilöllisyyden ja yhteenkuuluvuuden tarpeiden välillä (1997, 133- 134). Samalla kun tarvitsemme yhteisöä (sekä varmasti myös yhteisöjä!) jotta kokisimme kuuluvamme johonkin ryhmään ja luomaan suhteita toisiin ihmisiin, etsimme kuitenkin yksityisyyttä, tilaa, jossa olemme oma itsemme. Itse asiassa juuri kaipuu saada olla oma itsensä myös vetää meitä toisten luo, suhteisiin, jossa voimme antaa ja saada.

Yhtälailla kuin yksilön kaipuu liittyä yhteen toisten ihmisten tai ihmisen kanssa, myös kieli toimii ihmisten yhteenliittäjänä tai erottajana. Näin kieli toimii sosiaalisen ja kulttuurisen kerrostumisen ja vallankäytön välineenä. Jopa yhden yhtenäisen kulttuurin sisällä voi olla erilaisia alakulttuureja, joiden kieli eroaa toisistaan merkittävästi. Kielenkäytön ei sanota vaihtelevan vain sen mukaan, kuka puhuu, vaan myös sen mukaan, keille ja missä puhutaan. Tästä varmasti jokaisella on omakohtaisia kokemuksia. Valitsemme murteen, puhetyylin ja sanaston sen mukaan, miten ymmärrämme puhetilanteen. Ihmisellä voidaan siis sanoa olevan useita "kielellisiä identiteettejä". Voidaan siis puhua identiteettien variaatioista, joita yksilö kehittää mm. asuinpaikkansa, kansallisuutensa tai sosiaalisen asemansa takia (Byram 1997, 35, Lehtonen 2000, 48).

Kielenopetuksen kannalta identiteetillä on mielestäni merkitystä silloin, kun tarkastellaan uusia kulttuureja ja pohditaan niiden erityispiirteitä omaan kulttuuriimme nähden. Identiteetin etsintä on jokaisen henkilökohtainen prosessi, eikä opettajan voi olettaa tunnistavan niitä vaiheita, mitä jokainen lapsi milläkin hetkellä kokee. Mutta opettajan ja lapsen yhteys -vastavuoroisuus- syntyy siitä, että heillä molemmilla on kokemus siitä, mitä on olla esim. suomalainen ja mitä se heille merkitsee. Tietenkin nykyään luokissa saattaa olla ja onkin eri kansallisuuksia, mutta se ei tarvitse tarkoittaa etteikö identiteettiä voitaisi pohtia eri näkökulmista käsin. Heterogeenisyys luokassa tältä kannalta nähtynä voi mielestäni olla ainoastaan mahdollisuus. Samaan aiheeseen vaikkakin hieman eri näkökulmasta katsottuna -

opetuksen kannalta - viittasi myös yksi haastatelluista, joka kertoi esimerkin opetuksestaan:

> *Meillä on ollu oppilaitten kanssa välillä kun mä kerron jotain englannista niin ne jotka on käyny siellä ni sanoo et joo, he ovat kokeneet näin ja näin. Et siitä tulee monenlaisii kokemuksii.*
> (T1h)

5.3 Alku aina hankalaa: kielenoppimisprosessin taustatekijät

Vieraan kielen oppimisesta on olemassa hyvin erilaisia käsityksiä, kuten yleensäkin oppimiskäsityksestä. Kielenoppimisen osalta ongelma on jaettavissa kolmeen osakysymykseen:
1)onko kielenoppiminen puhtaasti imitatiivista eli matkimista
2)kognitiivista eli oppimista tapahtuu kun kielestä saadaan tietoa vai
3)onko oppiminen kokonaisvaltaista. Dufva, Isoherranen & Lähteenmäki (1996, 26-27) käsittelevät tutkimuksessaan tietoisuutta ja sen merkitystä kielenoppimisessa. He esittävät näkemyksen *tiedostamattoman ja tietoisen kielenopiskelun rinnastamisesta.* Tällä tarkoitetaan kahden eri oppisuuntauksen vertaamista, jossa ensimmäisessä tutkittaessa toisen tai vieraan kielen oppimista nojaudutaan chomskylaiseen käsitykseen universaalikieliopista (Universal Grammar, UG). Tämä tarkoittaa sitä, että ihminen omaa syntyessään universaalikieliopin, joka on hänelle lajityypillinen ominaisuus ja joka koostuu joukosta ensimmäisen kielen (äidinkieli) omaksumista sääteleviä muodollisia rajoituksia. Jos äidinkielen ja kohdekielen asetukset ovat samat, ei ole syytä kohdistaa huomiota rakenteellisiin seikkoihin. Jos taas kieliopissa löytyy eroja, asiaan on kiinnitettävä huomiota.

Toinen suuntaus taas juontaa juurensa psykologiasta ja siinä tähdennetään kielen käytön ja oppimisen prosessin informatiivista luonnetta. Erilaiset toiminnot, joita kielenoppimistilanteessa opetellaan, ovat aluksi hyvin kontrolloituja, ne vaativat runsaasti energiaa ja toiminta on hidasta ja virheille altista.

Dufva muistuttaa vieraan kielen oppimisessa vielä tärkeästä, ns. kolmannesta piirteestä, jota hän kutsuu *implisiittiseksi oppimiseksi* (1996, 26-27). Tällä hän rinnastaa kielen oppimisen äidinkielen oppimiseen, jota yleensä pidetään omaksumisena sosiaalisten vuorovaikutuksen kautta. Vieraan kielen oppiminenkin voi olla implisiittistä.

Elomaa (2001, 12) pitää kielenopetuksen kahtena perustana motivaatiota ja fysiologisia edellytyksiä. Nämä kaksi "kivijalkaa" eroavat toisistaan siinä, että motivaatioon voi vaikuttaa kun taas edelleen on suht' tiedostamatonta, mitä oppimisprosessissa "korvien välissä" tapahtuu. Perinteisesti on oletettu, että ensimmäiset kielenoppimisprosessit tapahtuvat intuitiivisesti ja implisiittisesti, mutta tutkimukset ovat osoittaneet, että jo pikkulapsilla on jo varhain merkkejä kieliopillisesta tietoisuudesta.

Elomaan mukaan vieraan kielen opiskelussa on oleellisinta, että opetetun mieleen painamiseksi luodaan luokkaan motivoiva ilmapiiri ja ylläpidetään sitä luomalla oppisisältöjä, jotka herättävät mielenkiintoa. Tutkimusten mukaan varhain aloitettu ja jatkuvasti ylläpidetty vieraan kielen opiskelu tehostaa myöhempääkin oppimista aktivoimalla oppimista sääteleviä neuronaalisia verkkoja (2001, 15).

Kulttuuripainotteisella opetuksella varmasti päästään luonnollisesti sen kaltaisiin tilanteisiin, joissa sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta tapahtuu oppimista ikään kuin "itsestään", vaikka oikeata matkaa vieraaseen kulttuuriin ja ympäristöön ei pystytäkään tarjoamaan. Kun oppimisella on selvä yhteys todellisuuteen, on motivointi helppoa:

> *Kerron [opetuksessani] paljon omista ulkomaankokemuksistani ja kömmähdyksistäni. näin opetus on elävämpää, mukaansatempavaa ja mikä parasta, kielellä on selvä kohde ja ympäristö, todellisuuspohja. Lasten silmät loistavat aina kun kerron oikeista tilanteista vieraassa kulttuurissa.* (T10)

Motivaation merkitystä tutkimuksessani käsittelen myös luvussa 7.1

6 KOHTI VUOROVAIKUTUKSELLISTA KIELENOPETUSTA

Aiemmin on todettu, että koulujen vieraan kielen opetuksessa on pyritty vuorovaikutuksellisuuteen ja kommunikatiivisuuteen. Ilmiön esiin tuleminen tapahtui 1980-luvulla, jolloin vieras kieli nähtiin lähinnä välineenä toimia viestintätilanteissa. Tämä tavoite sisältyi ensin funktionaalisen kielenopettamisen periaatteisiin, mutta kommunikatiivisuus oli hieman laajempi käsite, joka toi esiin myös vaatimuksen yksilöllisestä oppimisprosessista eli oppilaan henkilökohtaisen tarpeiden ilmaisemisen (Kaikkonen 1994, 23).

Kommunikatiivinen kielenoppiminen rajoittui valitettavasti usein vain viestintätilanteiden ja erityisesti fraasien harjoitteluun. Kommunikatiivisuus saatettiin rajoitetuimmin käsittää vain tiedon välittämiseksi ja viestien vaihdoksi (Byram 1997, 3). Tämänkaltaiset tilanteet ovat keinotekoisia ja aito viestintä - henkilökohtainen viestintä toisen ihmisen kanssa - jää kommunikatiivisessa kielenoppimisessa vieraaksi. Tämä tuskin on kielenopetuksen tavoite ja siksi vieraan kielen opetuksen tavoite on muotoiltava eri tavalla kuin aiemmin on tehty. Lähtökohdaksi on määriteltävä oppilas, hänen persoonansa, aiemmat kokemuksensa ja käsityksensä maailmasta. Näin ollen kielen oppimisen tavoitteeksi nousee oppijan koko kulttuurikuvan kehittyminen, jossa kielenkäyttö muodostaa yhden merkittävän osa-alueen (Kaikkonen 1994, 122–124). Kulttuurinen tietoisuus, kulttuurikuvan laajentuminen ja kulttuurikompetenssi ovat kaikki käsitteitä, joiden tarkempi määritteleminen luo pohjaa varsinaiselle opetukselle ja oppilaiden maailmankuvan muotoutumiselle.

6.1 Kulttuurienvälinen toiminta ja oppiminen

Puhuttaessa kulttuurien välisestä toiminnasta mieleen saattaa nousta konkreettisia esimerkkejä kirjeenvaihdosta, oppilasvaihdosta tai jostain muusta tämänkaltaisesta toiminnasta. Kuitenkaan kyseiset aktiviteetit eivät sinänsä tuo mitään uutta

kulttuurien väliseen oppimiseen ja kasvatukseen; onhan esim. oppilasvaihtoa toteutettu iät ja ajat suomalaisissakin kouluissa. Mikä sitten on se ideologinen perusta, joka toisi uusia tuulia ja käytännön ideoita kieltenopetukseen?

Uusi ajattelutapa voisi lähteä siitä perusajatuksesta, että kohdekielen kulttuuriin tutustuttaessa ei enää tyydyttäisi vain kyseisen maan ihmisten tapojen ja tottumusten yleiseen luettelemiseen. Kramsch (1993) myöntää tämän olleen perinteinen mutta varsin kapea-alainen näkökulma kulttuurin opettamiseen. Koska suuri osa siitä, mitä kutsumme kulttuuriksi on sosiaalinen rakennelma, jossa tärkeä puoli on yksilön mielikuvilla, täytyy myös opetuksen lähtökohtien uudistua (205–206).

Kramsch esittää erilaisia perusteita kielen ja kulttuurien opetukselle. Eräs hänen perusteistaan on 'kulttuurienvälisen yhteyden' luominen. Tällä Kramsch tarkoittaa sitä, ettei toista kulttuuria voi oppia pohtimatta ensin sitä kulttuuria, josta oppija itse tulee. Mielenkiintoista on se, että samankaltaisen perusteen uudenkaltaiselle opetukselle/oppimiselle esittää myös Kaikkonen, joka puhuu kulttuurikuvan laajentumisesta (2001, 10-11). Kaikkosen mukaan oppijan rutinoituneet, automatisoituneet ja tiedostamattomat toiminnat ovat juuri niitä asioita, joille kulttuurienvälinen oppiminen perustuu ja joiden avulla oppiminen on mahdollista. Näistä toiminnoista ihminen tulee tietoiseksi vasta kun hän kohtaa toisten kulttuurien vastaavia järjestelmiä ja hän joutuu pohtimaan niiden perusteita. Kramschin lailla Kaikkonen pitää erityisen tärkeänä reflektointia, sitä että ihminen tietoisesti pohtii myös oman kulttuurinsa rutinoituneita käyttäytymismalleja. Kulttuurikuvan laajentuminen tarkoittaa siis yksinkertaisimmillaan tietoisuuden laajentumista sekä omasta (tutusta) että vieraasta. Havaintojen tekeminen ja sekä omalle että vieraalle kulttuurille herkistyminen ovat tässä avaintekijöitä. Eräs tutkimushenkilöistä tiivisti saman asian hyvin konkreetilla tavalla:

> *Parhaiten oman kulttuurin tiedostaa, kun menee ulkomaille. Silloin huomaa, kuinka sidoksissa on oman kulttuurinsa normeihin, tapoihin, eleisiin, ihmissuhteisiin, aikakäsitykseen ja moneen muuhun seikkaan. Oma kulttuuri avautuu uudella tavalla,*

jolloin on paremmat mahdollisuudet ymmärtää myös muita tapoja hahmottaa maailmaa. Huomaa eri kulttuurien edut ja haitat. Ehkä ymmärtää myös itseään paremmin, kun huomaa, miksi ajattelee asioista tietyllä tavalla. (T10)

Vertailujen tekeminen oli kaikille haastatelluille tuttua, sillä jokainen heistä kertoi vertailevansa omaa suomalaista kulttuuriamme tai jonkin muun maan kulttuuria opettamiensa vieraiden kielten kulttuuriin. Tämä tapahtui hyvinkin konkreetilla tavalla, vertailemalla eri kulttuurien tapoja (esim. juhlapyhien aikaan), sanoja, lauluja, jopa rakenteita eri kielten välillä.

Me saatetaan kesken englannin kielten tuntii miettii jotain ranskan kielen juttuu ja sit toisinpäin kesken ranskan tunnin.(T10h)

Kulttuurivertailua- joo, on meillä. Miten siellä vieraassa kulttuurissa on ja miten meillä on ja se onkin jännää siinä että Saksassa vielä on niinku erilaisii perinteitä .. ja löytyy niinku eri tavalla kun Englannissa. (T1h)

Kasvatuksellinen näkökulma kulttuurikuvan laajentumiskäsitteessä liittyy mielestäni juuri reflektointiin ja sen suomiin mahdollisuuksiin. Ehkä meillä tämänkaltaisen kulttuuriopetuksen ja -opiskelun avulla onkin mahdollista kasvattaa lapsista kriittisiä ja suvaitsevaisia maailmankansalaisia. Rasistiset mielipiteet syntyvät ihmisille usein juuri silloin kun vieras koetaan uhkana omalle kulttuurille. Jos kulttuurikuva tai kulttuurinen tietoisuus ihmisellä on kehittynyt sille tasolle, että vieraan kulttuurin ilmiöitä ei nähdä ensisijaisesti vaarallisina ja kielteisinä, vaan ne nähdään ikään kuin peilikuvana oman kulttuurimme ilmiöille, niin mahdollisuudet suvaitsevuudelle tai ainakin rakentavimmille kohtaamisille ihmisten välillä lienevät mahdollisia.

Yli-Renko (1993, 23) esittää omaan tutkimukseensa perustuen syyn sille, miksi kulttuurienväliseen viestintään nojautuvaa opetusta tulisi harjoittaa ja kehittää (suomalaisissa) kouluissa. Hänenkin mukaansa esteet kulttuurienväliselle viestinnälle liittyvät juuri muukalaisvihaan (ksenofobia) ja etnosentrisyyteen, jolloin omalle kulttuurille ominaiset arvot ja standardit nostetaan muita arvokkaammiksi eikä niitä edes kyseenalaisteta. Toisaalta vierauden pelolla voi olla myös toinen suunta kuin muukalaisviha, nimittäin ksenofilia. Tällä tarkoitetaan vieraan / ulkomaalaisuuden ylenmääräistä ihailua ja rakastamista (Fennes & Hapgood 1997, 7). Kummallakaan suuntauksella ei ole tervettä perustaa normaalissa ihmisten välisessä kanssakäymisessä, vaikka muukalaisviha ensi kuulemalta kuulostaakin ehkä seuraamuksiltaan vaarallisemmalta. Yli-Renko pitää kulttuurienvälistä viestintää yhtenä kieltenopetuksen tärkeimmistä tehtävistä. Myös yksi tutkimushenkilö mainitsi samaisen aiheen:

> *Eli että ei pidä niinku omaa kulttuuriaan aivan hirveen hyvänä ja arvostelee koko ajan sitä toista tai sit toisaalta ei ihannoi sitä toisen maan kulttuuria aivan hirveesti. Jolloin pitää omaansa huonona. Vaan siinä pitää löytää semmonen keskitie...* (T4h)

Suvaitsevaisuusnäkökulma tuli kahdella opettajalla sekä kirjoitelmissa että haastatteluissa esiin. He näkivät myös kielenopetuksella olevan paremmat mahdollisuudet suvaitsevaisuuskasvatukseen, kuin monilla muilla kouluaineilla. Syy tähän löytyi mm. kielten oppikirjoista:

> *Mä sanoisin että kielenopiskelussa se on erittäin helppoa koska se tulee vastaan niinku erilaisissa oppikirjoissa, sillä aikoinaan esim. OK English – kirjassa oli niin, niin tuota tummaihoinen ja siellä käsiteltiin näitä eri rotuja...ja[eri rotujen] ystävät oli erilaisia...* (T4)

> *Kun täällä Suomessakin huomaa oppilaissa*

tällasia rasistisia taipumuksia niin kertakaikkiaan mä oon ranskan tunnilla puhunu siitä että kuinka ranskan opiskelijan niinku pitää jo olla hirveen avoin... ottamaan vastaan kaikennäköstä kulttuuria ... eli ehdottomasti se suvaitsevaisuuden ja ihmisten erilaisuuden hyväksyminen niin mä uskon että kielen opiskelu sitä lisääkin. Jos se oikealla tavalla tarjotaan. (T4h)

Kun vähän oppii tuntemaan muita kulttuureita, ymmärtää, et ihmiset toimii eri tavalla. Mikä näyttää suomalaisessa kulttuurissa tosi oudolta, semmosen ehkä ymmärtää paremmin... [suvaitsevaisuuskasvatus] on jotenkin luonnollisempaa ja kuuluu siihen [kielenoppimiseen]. Pyrin sitä välittämään oppilaille. (T10h)

Kuitenkin oli mielestäni yllättävää, ettei suvaitsevaisuuskasvatuksesta ollut enempää mainintoja kirjoitelmissa. Kenties tässä on myös tutkijalla syytä mennä itseensä, ja ottaa osa vastuusta itselleen. Jälkeenpäin ajateltuna olisi ollut mielenkiintoista liittää lomakkeeseen suora kysymys kielenopetuksen roolista kansainvälisyys –ja suvaitsevaisuuskasvatuksen osalta. Vaikka tapakulttuurin merkitystä ja kohteliaisuutta ulkomailla korostettiin useimmissa papereissa, ei niissä kehitelty ajatusta pidemmälle, vaan moni tyytyi kertaamaan opetuksen rutiineja, kohteliaisuuskäytäntöjä ja erilaisten harjoitteiden merkitystä opetukselleen.

6.2 Kulttuurienvälinen (toiminta)kompetenssi

Kulttuurienvälinen (toiminta)kompetenssi syntyi käsitteeksi laajentamaan kommunikatiivista kompetenssia. Kommunikatiivisella kompetenssilla tarkoitettiin lähinnä tietoa siitä, mikä voidaan tai ei voida sanoa jossain tietyssä sosiaalisessa kontekstissa tiettyä kulttuuria koskevien normien ja arvojen vuoksi (Byram 1997, 3, Salzmann 1993, 193). Ennen kommunikatiivista kompetenssia puhuttiin pelkästään

kielikompetenssista, jolla tarkoitettiin lingvististä kompetenssia. Erilaiset kompetenssit onkin syytä nähdä jatkumona, jossa tavoitteena on vieraan kielen opiskelussa mielekkään kokonaisuuden muodostuminen (Kaikkonen 1998, 14).

Kielentutkimuksessa asiaa lähestytään monin termin, jotka vaihtelevat yleensä asiasta kirjoittavien tutkijoiden mukaan. Yleisiä termejä, joita näkee käytettävän kulttuurikompetenssin yhteydessä ovat mm. kulttuurienvälinen, monikulttuurinen, kulttuurinen tietoisuus ja kulttuurinen herkkyys (Matinheimo-Kokko 1999, 43).

Kulttuurienvälistä kompetenssia määritellessään Byram (1997, 1-2) esittää ajatuksen siitä, että ihmisten suhtautuminen toisiin ihmisiin ja eri kulttuureihin on jaettavissa kahteen lähtökohdiltaan eri näkökantaan. Näitä eri näkökantoja hän nimittää turistin (tourist) ja oleskelijan (sojourner) näkökannaksi. Oleskelijan näkökulmaa Byram pitää kulttuurien välisessä viestinnässä tärkeämpänä, koska turistit odottavat maailman pysyvän samankaltaisena tai muuten matka(ilu) menettää merkityksensä. Turisti ei myöskään odota oman elämäntapansa muuttuvan toisen kulttuurin vaikutuksesta – korkeintaan hieman rikastuvan. Oleskelija sen sijaan tarkkailee muita toisenlaisin periaattein. Hänen näkökulmastaan käsin voidaan tehdä vertailuja toisesta kulttuurista, asettaa kyseenalaiseksi kulttuurin uskomuksia, tapoja ja merkityksiä mutta vain sillä edellytyksellä, että hänen omat uskomuksensa, tapansa ja arvonsa voivat muuttua niiden kokemusten ja vuorovaikutustilanteiden ansiosta, joita hän kohtaa. Tätä Byram pitää erityisen arvokkaana. Vain oleskelijalla on todella mahdollisuus oppia itsestään ja toisista kulttuureista jotain sekä kenties saada aikaan kehitystä ja parannuksia.

Kaikkonen (1998) määrittää käsitteen kulttuurien väliseksi toimintakompetenssiksi, jolloin yksilö omaa eritoten empaattisen ja kunnioittavan asenteen toisia ihmisiä ja kulttuureja kohtaan (19-20). Tämä ei kuitenkaan riitä, vaan hänellä tulisi olla tietoa ja ymmärrystä erilaisista käsitteistä, roolikäyttäytymisestä sekä hänen vuorovaikutuskykynsä tulisi olla riittävät sekä kielellisesti että kielenulkoisesti. Näihin ajatusten pohjalta pelkkä kielen "systeeminen", rakenteisiin perustuva kielenoppiminen ja -käyttö käsitetään varsin riittämättömäksi. Fennes ja Hapgood (1997, 43-44) esittävät kulttuurienväliselle oppimiselle neljä erilaista periaatetta,

jotka ovat hyvin samankaltaisia Kaikkosen kulttuurienväliselle kompetenssille määrittelemien periaatteiden kanssa. Näitä ovat

- etnosentrisyyden voittaminen ja tietoisuus siitä, että yksilön käsitykset ovat aina hänen oman kulttuurinsa läpi suodattuneita
- empatian ja avoimuuden kehittäminen toisia yksilöitä ja kulttuureita kohtaan
- kommunikointikyvyn (kielitaito) kehittäminen, jotta kulttuuriset raja-aidat voitaisiin rikkoa ja
- yhteistyön eri kulttuurista tulevien ihmisten ja monikulttuuristen yhteisöjen kesken mahdollistavien keinojen kehittäminen.

Vuonna 1993 tehtiin tutkimus, jossa selvitettiin kuuden maamme yliopiston opettajankoulutuslaitosten kielten opetusharjoittelijoille tehdyn kyselyn mukaan sitä, riittävätkö kielenopetuksessa hankitut tiedot ja taidot kielenopetukseen (Yli-Renko 1994, 181-195). Tutkimuksessa opetusharjoittelijat arvioivat oman koulutuksensa riittävyyttä mm. peruskielitaidon- ja tiedon osalta, mutta myös kulttuurikompetenssin osalta. Yli-Renko määrittelee kulttuurikompetenssin hieman Kaikkosen (1998) ja Fennesin ja Hapgoodin (1997) tapaan; kulttuurikompetenssiin kuuluvat hänen mukaansa yleistiedot kohdemaasta ja sen ihmisistä, tapakulttuurin hallinta, sekä yleisesti erilaisten kulttuurisidonnaisten arvojen sekä erojen tunnistaminen.

Mielenkiintoista Yli-Rengon tutkimuksessa oli, että kulttuurikasvatukseen oleellisesti liittyvät rauhan- ja kansainvälisyyskasvatuksen opinnot koettiin opiskelijoiden mielestä riittämättömiksi. Vaikka opiskelijoiden kulttuurikompetenssi todettiin yleisesti riittäväksi, toivottiin koulutukseen lisää kulttuuriin ja kulttuurien väliseen viestintään liittyvää opetusta.

Samankaltainen viesti välittyi myös muutamista papereista omassa tutkimuksessani (tosin henkilöt kirjoittivat lähinnä peruskielitaidon ylläpitämisestä). Kaksi opettajista totesi, ettei kielitaito pysy yllä pelkästään opettamalla ja että koulutus on riittämätöntä:

Toivoisin lisää esim. aktiivisia keskustelupiirejä aktiivisen kielitaidon ylläpitämiseksi (ettei tarvitse omalla kustannuksella kouluttautua). Mielestäni ns. kielikylpykoulutus on riittämätöntä. (T7)

Tuntuu, ettei kielitaito pysy yllä opetettaessa 4.-8.-luokkalaisia. (T10)

Sama henkilö tarkensi näkökulmaansa haastattelussa:

Se on sitä et niin perusasioita kun tälle ikäluokalle opettaa, et täytyis ... lukionopettajilla ehkä paremmin pysyis [kielitaito] yllä. Et nytkin huomaa kun mennään pidemmälle niin ite aika usein niinku tarkistaa ihan jotain perusjuttuja... Ei näitten lasten kanssa. Se on niin perussanastoa... Se on varmaan kaikilla kielenopettajilla ihan sama olo. (T10)

Myös toisenlaisia mielipiteitä oli ilmassa:

Opettaessa kielitaito kertaantuu. (T17)

Ehkä pitämäni kielisuihku 1-2 luokalla kuvaamataidossa vähän edesauttaa "tavallista" englannin puhumista. (T16)

6.2.1 Kielenopettajuus elämäntapana

Matinheimo-Kokko muistuttaa tärkeästä seikasta; yhteiskunnan roolista ja avusta keskusteltaessa opettajien kulttuurisen kompetenssin kehittämisestä. Opettajankoulutuksen tulisi sitoutua ja paneutua niihin periaatteisiin, joiden avulla taitavia ja motivoituneita opettajia myös kulttuurikompetenssin alalla valmistuu (1999, 48).

Tutkimushenkilöiden edellisen luvun lopussa mainitsemat kommentit ovat hyvä johdattelu kysymykseen kielenopettajan identiteetistä, josta kysyin kaikilta kolmelta haastatellulta. Jokainen heistä totesi, että kielenopettamisen kuuluu aktiivinen kielenkäyttäminen, matkustelu ja uudelleenkouluttautuminen. Kielitaidon ylläpitäminen oli selvästi aihe, joka jakoi tutkimushenkilöjen vastauksia (kirjoitelmissa) eniten (ks. taulukko 3). Painopiste kielitaidon ylläpitämisessä tuntui painottuvan tutkimushenkilöillä kahteen keskimmäiseen vaihtoehtoon; ts. siihen, että kielitaitoa ylläpidettiin kun mahdollista tai vähän (ks. liite 4 kriteereistä). Yhteensä näin vastasi viisitoista opettajaa kahdestakymmenestä. Haastatelluista jokainen kertoi pitävänsä kielitaidon ylläpitämistä itsestäänselvyytenä ainakin itselleen:

> *Itelle se [matkustelu] on etu. Sitä on niinku hirven innostunu siihen opettamiseen Mutta onks se sitten välttämätöntä, niin vaikee sanoo. Mutta kun itelle se on niinku elämäntapa.* (T1h)

Elämäntapa, "kielenopettajana toimiminen" tuli kertaalleen ilmi mm. kysyttäessä haastatelluilta sitä, vaatiiko opettaminen kohdekielen ja sen kulttuurin syvää tuntemusta:

> *Kyl se ehkä on niin. En vois kuvitella opettavani esim. ruotsia- ku ei oo siitä kielestä ja maasta paljon tietoo. Et sen kielen koki niinku vasta omakseen kun lähti sinne Saksaan opiskeleen ja asuun ja sillä tavalla.* (T1h)

Kieltä hyvin aktiivisesti käyttävät opettajat myös suhtautuivat opettamiseen niin, että sen osaamisessa ei voi tulla rajoja vastaan, vaan päinvastoin kunnianhimo kielen ja sen kulttuurin hallitsemiseen lisääntyy kielen opiskelun myötä. Taulukko 3 kuvaa sitä, kuinka tutkimushenkilöt itse kertoivat ylläpitävänsä kielitaitoaan. Jaottelu perustuu lomakkeen kysymykseen 3. Erittäin aktiivisesti kielitaitoaan ylläpitävien joukossa oli kaksi opettajaa, jotka molemmat täydennyskouluttavat itseään yliopistossa (T1, T4). Kolmas henkilö (T10) on aineenopettaja ja neljäs (T14) erittäin aktiivinen kielenopiskelija vapaa-ajallaan.

Se [kielitaidon ylläpitäminen] on osa sitä ammattitaidon ylläpitämistä ja ehkä vielä enemmän kun missään muussa opetettavassa aineessa, koska se on sitä jatkuvaa kommunikointia ja kielitaito pysyy yllä vaan puhumalla. (T10h)

Sehän [itsensä kehittäminen] innostaa jo itseänikin ja pitää vireänä ja tota...mut että kielihän muuttuu koko ajan. Ja tilanteet eri maissa et jos mul ois nyt ne samat tiedot Englannista kun mul oli vuonna seitkytneljä niin olisinhan mä nyt aika heikoilla tässä näin ja... et kyl opettajan on mun mielestä välttämätöntä seurata alkuperäistilannetta näissä alkuperäismaissa ja kulttuurin kehittymisessä.(T4h).

Sekä kirjoitelmista että haastatteluista oli johdettavissa se seikka, että ala-asteella kielten opettajien kielitaidon tasosta ja sen tarpeellisesta tasosta ollaan monta eri mieltä. Mielipiteet vaihtelivat edellä mainitun kaltaisista "kielenopettajuus elämäntapana" -tyylisistä kannanotoista selkeisiin "opettaessa kielitaito kertaantuu" -toteamuksiin. Enemmistössä kirjoitelmia tosin pahoiteltiin oman kielitaidon suppeutta ja mainittiin se, miten kielitaidon ylläpitäminen on jäänyt muiden (tärkeämpien) asioiden takia vähälle.

Seuraavalla sivulla oleva taulukko 3 selventää tutkimushenkilöiden jakaumaa kysyttäessä kielitaidon ylläpitämisestä.

TAULUKKO 3. Kielitaidon ylläpitäminen tutkimushenkilöiden kirjoitelmien mukaan

Kielitaidon ylläpitäminen	Henkilöt	Yhteensä
Erittäin aktiivista	T1, T4, T10, T14	4
Kun mahdollista	T2, T3, T7, T9, T12, T15, T18, T19	8
Vähän	T5, T6, T8, T13, T16, T17, T20	7
Ei kerro	T11	1
Yhteensä	20	20

Huom. Liite 4 selventää taulukon 3 jaottelua erittäin *aktiivisesti - kun mahdollista - vähän.* Siinä selitetään ne kriteerit, joiden pohjalta tällainen jaottelu oli mahdollista tehdä.

6.3 Toimintakompetenssi ja opettaminen

Voidaan kysyä, miksi opetuksen pitäisi sitoutua edellä mainittujen kaltaisten ominaisuuksien kehittämiseen yksilössä (empatian kehittäminen, vuorovaikutuskykyjen ja tapakulttuurin hallitseminen, jne.). Eikö voitaisi pikemminkin keskittyä niiden olosuhteiden parantamiseen ja kehittämiseen, joiden puitteissa mahdollisimman hyvää ja harmonista oppimista eri kulttuureista tapahtuisi?

Opetushallitus julkaisi vuonna 1999 valtakunnalliset kriteerit perusopetuksen päättöarvioinnille. Tarkoituksena on yhtenäistää arviointiperiaatteita ja vihkosessa esitetään arvosanan hyvä (8) kriteerit kaikissa yhteisissä oppiaineissa. Kielten opetuksen osalta kulttuurikompetenssi on saanut aivan oman lukunsa. Jotta oppilaan voitaisiin katsoa omaksuvan hyvät tiedot kielessä, tulisi hänen mm. tuntea keskeisiä kohdekulttuuriin kuuluvia normeja, arvoja uskomuksia ja tapoja sekä tietää keskeisiä asioita kielialueen maantieteestä, elinkeinoista ja kulttuureista (1999, 32). Vaikka Opetushallituksen julkaisussa kulttuurikompetenssi on määritelty varsi suppeasti, ei sen merkitystä ei voi vähätellä. Mietinnössä ilmaistaan kuitenkin se, että kieli ja kulttuuri ovat yhteydessä. Viimeistään tämän pitäisi olla merkki siitä, että kielenopetuksen voidaan katsoa olevan 'uusilla urilla.'

Byramin mukaan erilaiset instituutiot kuten koulut ja yhteisöt tukevat ihmisen kasvua johonkin yhteisöön mm. sosiaalistumisen kautta. Näin varmistetaan ihmisen samaistuminen jonkin ryhmän tai yhteisön jäseneksi. Kuitenkin samaan aikaan on vaatimuksia, jotka edellyttävät kielten- ja kulttuurienvälisten kokemusten ylläpitämistä.

Tässä juuri onkin mielestäni koulun tehtävä; sen tulisi auttaa ja avustaa yksilöä niin että tämä oppii vastaanottamaan tietoa toisista kulttuureista, sopeutumaan toiseen kulttuuriin, tavoitteenaan saavuttaa siellä hyväksyntä pyrkimällä ymmärtämään toisia ihmisiä. Vaikka painopiste kulttuurienvälisessä opetuksessa onkin vieraiden kielten opetuksessa, eivät edellä mainitut tavoitteet koske ainoastaan kieltenopiskelua.

Byram näkee, että erityisesti historian, maantieteen ja kirjallisuuden kautta oppija saa erilaisia kokemuksia mm. vierauden tunteesta. Vieraan kielen opetuksessa on kuitenkin se hyöty, että siinä kieli itsessään toimii huomion keskipisteenä. Kielen oppiminen mahdollistaa vuorovaikutuksen eri kulttuurista tulevan ihmisen kanssa (1997, 2 –3).

... sitähän ne lapset yrittää et ne oppii uutta kieltä ja ymmärtämään ulkomaalasia ihmisiä.
(T 10h)

7 MITÄ TUTKIMUS PALJASTI – OPETTAJA KULTTUURISEN TIEDON VÄLITTÄJÄNÄ

Lähes poikkeuksetta kielten tunnit ala-asteella miellettiin sekä haastateltujen että muiden tutkimushenkilöiden keskuudessa tunneiksi, joilla luontevasti voidaan käsitellä kohdekielen kulttuuria (tai kulttuureja). Yhteensä seitsemäntoista opettajaa oli sitä mieltä, että on luonnollista opettaa kulttuurisia sisältöjä kieltentunneilla. Kaksi opettajaa ei kertonut syytä, mutta hekin sanoivat, että kulttuurinopetus kuuluu kieltenopetukseen. Vaikka yksi tutkimushenkilö kertoi pitävänsä tapakulttuurin opettamista turhana, voidaan sanoa, että kaikkien muiden mielestä kulttuuri- ja maantuntemus on yksi osa kielentuntia. Seuraavalla sivulla olevan taulukon tarkoituksena on selventää tutkimushenkilöiden mielipidejakaumaa.

TAULUKKO 4. Miksi kulttuurintuntemusta tulisi opettaa ala-asteen kieltentunneilla

Syy	Henkilöt	Yhteensä
Motivaation takia	T1,T2,T4,T8,T9, T11, T18	7
Koska kieli ja kulttuuri ovat yhtä	T5, T10, T13	3
Kansainvälisyyskasvatus perusteena	T16	1
Koska OPS:ssa sanotaan niin	T7	1
On luonnollista opettaa kulttuureista kielenopetuksen yhteydessä	T3, T6, T14, T15, T17	5
Ei kerro syytä	T20, T2	2
Kulttuurintuntemusta ei tarvitse opettaa	T19	1
Yhteensä	20	20

Lasten motivoituminen ja kiinnostuksen herättäminen kielenopiskeluun oli ehdottomasti tärkein opettajien mainitsema syy sille, miksi kulttuurillisia sisältöjä

heidän mielestään pitäisi opettaa. Opettaminen koettiin näin mielekkääksi ja tarkoituksenmukaiseksi. Eräs opettaja puki asian sanoiksi näin

> *Monen oppilaan on vaikea kokea kieliopin ja sanojen opettelua sinänsä mielekkääksi, mutta jo se että tietää missä tätä kieltä tarvitaan auttaa varmasti motivoitumaan.*(T8)

Yksi haastatelluista kertoi mielenkiintoisen esimerkin pitämältään ranskan tunnilta:

> *Viime kesänä kun me oltiin Quebecissä ja siellä ranskaa puhuvalla alueella, niin mä kerroin sit et se on pyrkinyt eroamaan siitä koko Kanadan yhteisöstä ja pari kertaa se on se äänestys ollu ja molemmilla kerroilla se on ollu [että ei eroa yhteisöstä] mutta se ei ollu ollenkaan myönteinen asia näitten ranskan opiskelijoiden mielestä. Mut se että kun mä sanoin että ranska on siellä virallisempana kielenä niin..ne eräällä tavalla hurras sitä! Vaikka nää kaikki on erittäin hyviä englannin lukijoita. Sillä ranskan tunnilla ne samaistuu siihen Ranskaan. Ja ranskan kieleen mieluummin.* (T4h)

Lasten maailmassa tunne-elämykset saavat usein aikaan monia voimakkaita reaktioita, kuten edellä mainitussa esimerkistä käy ilmi. On luonnollista, että kasvava lapsi haluaa imeä kaiken mahdollisen tiedon jos se vain hänelle tarjotaan. Kulttuurisisältöinen kielenopettaminen muodostuu näin ollen kaikista luonnollisimmaksi tavaksi opettaa kieltä ja sen sisältöjä. Miksi kielenopettamisen tulisi rajautua pelkäksi teknisten analogioiden harjoittamiseksi, kun lähtökohdat mielenkiintoisemmalle ja varmasti kaikin tavoin rikkaammalle opetukselle ovat saavutettavissa – ja vain vähän suuremmalla vaivalla?

7.1 Motivoitumalla parempaan kielenhallintaan

> *Erilaiset kulttuurit voivat avata uusia maailmoita ja näkökulmia. Maan –ja kulttuurintuntemus on mielestäni tosi tärkeää ja lisää oppilaiden motivaatiota kielen opiskelussa.* (T9)

Tärkein tutkimushenkilöiden nimeämä syy sille, miksi kielenopetukseen tulisi sisällyttää kulttuurisia sisältöjä, oli motivaatio (lasten motivoiminen kielenopetukseen). Motivaation nimesivät tärkeimmäksi syyksi seitsemän opettajaa (ks. taulukko 2.). Minkälaisia teoreettisia näkökulmia motivaatiolle, joka toimintaa ohjaa, on sitten löydettävissä?

Motivaatiossa on kyse ihmisen toiminnasta, siitä, miten innokkaasti he toimeen ryhtyvät ja niistä seikoista, jotka tuottavat heille tyydytystä (Kuusinen 1997, 192). Motivaatioon liittyy toiminnan syy, jonka takia johonkin tiettyyn tavoitteeseen on lähdetty, ja joka puolestaan on yhteydessä toiminnan tavoitteisiin ja saavutuksiin. Cook (1996, 96) määrittelee motivaation opettajan kannalta voimaksi, joka herättää lapsissa innostuksen ja kiinnostuksen työskentelyyn.

> *Kyllä varmaan ala-asteen suurimpana tavoitteena on se innostus siihen kieleen -että sais sen välittymään... Joskus kuulee, että on niin vaikeeta, ja ei jaksa niitä sanoja, mut jos sais sen et se on hyödyllistä. Semmonen motivointi...et sais motivoitumaan.* (T1h)

Motivaation eri alalajeina on eroteltu kaksi lähtökohdiltaan erilaista tavoitetta. Suoritus -ja oppimistavoite määräytyy tehtävän tekemiseen käytetyn strategian mukaan. Näin ollen voidaan erottaa myös se, onko tekeminen ulkoisesti vai sisäisesti motivoitunutta (Kuusinen 1997, 210). Karkeasti yleistäen suoritus- ja oppimistavoitteiden erot liittyvät siihen, jossa esim. älykkyys ensin mainitun perusteella kehittyy harjoitusten myötä ja sitä voidaan kasvattaa, kun taas viimeksi

mainittu saattaa paljastaa riskin alhaisen älykkyyden paljastumisesta. Tämä onkin sitten paljastavaa motivaation kannalta; tarkoittaahan se, että oppiminen nähdään joko kehittymistä lisäävänä toimintana tai pelkästään arvioinnin kohteena.

Myös Cook (1996, 96-97) nostaa esiin samankaltaisen teorian motivaatiosta kun sitä käsitellään kielenoppimisen yhteydessä. Cook jakaa motivaation lajit myöskin kahteen; hän erottaa toisistaan 'välinemotivaation' (instrumental motivation) sekä motivaation, jota voitaneen kutsua 'yhtenäistäväksi' (integrative motivation). Välinemotivaatiolla tarkoitetaan kielen oppimista jonkin välillisen tavoitteen saavuttamiseksi, (esimerkiksi kokeen läpäiseminen tai työpaikan hankkiminen) eikä oppimisella välttämättä nähdä muita tavoitteita. Yhtenäistävä motivaatio puolestaan heijastelee sitä, samaistuuko oppilas kohdekieleen ja se kulttuuriin. Cook esittää, että mitä enemmän oppilas ihailee kohdekulttuuria, lukee sen kulttuurin synnyttämää kirjallisuutta, vierailee maassa/maissa lomillaan ja ennen kaikkea suhtautuu innostuneesti kielentunteihin sekä kielenopiskeluun, sitä menestyksekkäämpää hänen opiskelunsa on.

Kielenopiskelun Cook jakaa myöskin kahteen eri tyyppiin. Jos oppija kokee, että hänen kykynsä lisääntyvät, ja että kielenopiskelu ei missään tapauksessa rajoita hänen kehittymistään, on kyseessä 'kehittävä kaksikielisyys' (Cook käyttää termiä additive bilingualism). Kun opiskelu vie päinvastaisiin tuloksiin, toisin sanoen kun oppija tuntee kielenopiskelun rajoittavan hänen kykyjään ja mahdollisuuksiaan, voidaan puhua 'rajoittavasta kaksikielisyydestä' (subtractive bilingualism).

Cookin mukaan olisi kuitenkin liian yksinkertaista tehdä päätelmä "vain yhtenäistävä motivaatio on hyväksyttävä, ja oikea motivaation laji" . Hänen mielestään on tärkeää ymmärtää, että motivaation lajit eivät poissulje toisiaan, vaan päinvastoin täydentävät toisiaan.

7.2 "Kieli ja kulttuuri ovat yhtä" - muut tutkimushenkilöiden mainitsemat syyt kulttuuripainotteiselle kielenopetukselle

Motivaation lisäksi oli kirjoitelmissa tuli esiin monia muitakin syitä sille, miksi maan- ja kulttuurintuntemusta tulisi sisällyttää kielenopetukseen (ks. taulukko 4). Motivaation jälkeen seuraavaksi yleisimmäksi syyksi (viiden opettajan mielestä) nimettiin kielen ja kulttuurin "luonnollinen yhteys". Tällöin kieltä ja kulttuuria ei suoranaisesti mielletty toistensa 'peilikuviksi', vaan kulttuurin panos opetuksessa oli jotain "irrallisempaa", jota joko voitiin sisällyttää opetukseen tai jättää se pois. Tätä tarkennettiin useimmiten seuraavasti:

> *Maan- ja kulttuurintuntemusta on hyvä ujuttaa sellaisiin tuntitilanteisiin kuin se luonnollisesti kuuluu. Pienemmillä oppilailla esim. kohteliaisuus, tervehdykset, ruuat, jne. Isommilla voisi hyödyntää integraatiota ympäristötietoon.* (T15)

> *Ala-asteen kielenopetuksessa mielestäni pitäisi tuntea kieltä käyttävien keskeisten maiden ja kaupunkien nimet ja sijainnit. Lisäksi pitäisi tunneilla käsitellä maiden luonnolle tyypillisiä seikkoja ja niihin liittyvää sanastoa. samaten myös kohdemaan /maiden kulttuurista olisi tunnettava keskeisiä asioita.*(T3)

Kolme opettajista sanoi suoraan kielen ja kulttuurin olevan yhtä, niin, että jompaa kumpaa käsiteltäessä ei voida unohtaa toista. Tässä erään heistä näkemys asiasta:

> *Ilman toista toinen jää hengettömäksi - kuin kuva ilman ääntä tai päinvastoin.*(T13)

Muita opettajien selkeästi nimeämiä syitä maan-ja kulttuurinopetukseen sisällyttämiseen kielenopetukseen olivat: kansainvälisyyskasvatus kokonaisuutena (1) ja se, että OPS:ssa niin sanotaan (1).

> *Olemme EU:ssa, ja yhä enenemässä määrin kansainvälistymässä. On internet ym. jolla solmia suhteita...Oppilaitten on hyvä tietää eri kulttuureista.* (T16)

> *Koska koulumme opetussuunnitelmassa on mainittu kielenopetuksen yhtenä tarkoituksena tutustuttaa ao. maan kulttuuriin.*(T7)

Kaksi tutkimushenkilöä ei kertonut syytä sille, miksi heidän mielestään kulttuuria tulisi sisällyttää kielenopetukseen. Molempien mielestä näin tulisi kuitenkin tehdä (T12, T20). Kuten aiemmin on jo todettu, aineistosta löytyi yksi muista eriävä mielipide, jonka mukaan kulttuurin (tapakulttuurin, huom.) sisällyttäminen kielenopetukseen on turhaa (T19). Tässä on tietenkin otettava huomioon se asia, ettei ole varmaa, miten henkilö suhtautuu muunlaiseen kulttuurinopetukseen.

8 MILLÄ EVÄILLÄ KIELIÄ TÄNÄ PÄIVÄNÄ ALA-ASTEELLA OPETETAAN?

Kuten aineistostani käy ilmi, valtaosa tutkimushenkilöistä oli sitä mieltä, että on luonnollista ja oppilaan innostuksen kannalta hyödyllistä ja järkevää sisällyttää maan- ja kulttuurintuntemusta kielenopetukseen. Tämä ei ole yllättävää. Enemmän tutkijaa aineiston analysointivaiheessa olisi varmasti ihmetyttänyt päinvastainen tulos.

Sen sijaan mielenkiintoiseksi muodostuivat ne seikat, jotka olivat johdettavissa kirjoitelmista ja haastatteluista. Näihin kuului mm. se tosiasia, että ala-asteen kielenopetuksesta on tänä päivänä vastuussa kielikoulutukseltaan hyvinkin erilainen joukko opettajia, jotka näkevät kielenopetukselle ja siihen liittyvänä kulttuurintuntemukselle olevan hyvin erilaisia perusteita ja tavoitteita. Vaikka epäilemättä jokainen opettaja tähtää laadukkaaseen opetukseen ja haluaa tarjota omien mahdollisuuksiensa mukaisesti monipuolista materiaalia oppilailleen, jää kysymykseksi: onko kielenopetus "kielipuolen" asemassa peruskoulussa tänään? Koska opettajista ja resursseista on pulaa, voi kieltä (kuten yhtälailla tietysti mitä tahansa muutakin ainetta ala-asteella) opettaa ihminen, jolla ei välttämättä ole tehtävään vaadittavaa koulutusta tai syvempää omakohtaista kokemusta / tietoa opettamastaan kielestä ja sen kulttuurista.

Se, että on muodollisesti epäpätevä tehtäväänsä ei tarkoita sitä, että on huono opettaja. Ala-asteen kielenopetuksen yhtenä etuna voidaan pitää sitä, että kieltä opettaa ihminen, joka on käynyt monipuolisen luokanopettajakoulutuksen ja sitoutuu kunnianhimoisesti opettamaan monia aineita - kenties myös juuri vierasta kieltäkin - omalle luokalleen, jolloin jatkuvuus ja pitkäjänteisyys mahdollistavat mielekkään ja monia aineita kielenopetukseen integroivan opetuksen.

Kuitenkin koulutus johonkin tehtävään - kuten aina on toivottavaa - tarjoaa ihmiselle uusia näkökulmia ja ajatuksia. Monesti enemmän kieliä opiskelleet ihmiset ovat myös viettäneet aikaa kohdekulttuurissa jo opiskelujensa aikana. Uskon itse vahvasti siihen, että kielenopettajan mahdollisimman laaja peruskoulutus ja tuntemus sekä tietämys opettamastaan kielestä sekä sen kulttuurista luo mahdollisuudet rikkaammalle ja monipuolisemmalle opetukselle. Jos ajatellaan, että ala-asteen kieltenopetuksesta "selviytyy" henkilö, joka ei lukion jälkeen ole kieltä opiskellut / käyttänyt ainakaan kovin paljoa, ollaan mielestäni hakoteillä. Myös tutkimuksessani muutamat opettajat ottivat kantaa tähän kysymykseen:

> *Lasten pitäisi saada todella hyvä alkuopetus.*
> *Opettajan pitäisi itse myös hallita hyvä ääntämys.*
> *Nykyinen tilanne ei kaikilta osin ole hyvä.* (T7)

Yksi opettajista kertoi tilanteesta, jossa hänen oli töitä saadakseen täytynyt valita myös englannin opettaminen, vaikka ei olisi halunnut:

> *Olisin halunnut kieltäytyä kielenopetuksesta, mutta koulutoimenjohtaja sanoi : 'Olethan sinä kirjoittanut englannin YO-kirjoituksissakin.' Hyvän ystäväni avustuksella ja hirvittävällä työllä selviydyin enkuntunneista.*(T11)

Varmasti ala-asteen englannintunneista jokainen luokanopettajakoulutuksen läpikäynyt selviytyykin ainakin jotenkuten; ainakin valmistaessaan tunnit erityisellä huolella. Mutta jos opettaja ei koe kielenopettamista omaksi 'vahvaksi' puolekseen eikä nauti sen opettamisesta esimerkiksi siitä syystä, että on epävarma joistain kielioppisäännöistä tai ääntämisestään, kuinka hän silloin voisi motivoida lapset monipuoliseen kielenkäyttöön jos motivaatio vielä nähdään yhtenä tärkeimmistä syistä kulttuuripainotteiselle kielenopetukselle? Voidaanko tällöin sanoa, että opetus on laadukasta?

Vaikka tutkimus vahvisti sitä tutkijan esioletusta, että kulttuuriset sisällöt nähdään tärkeinä ala-asteen kielenopetuksessa, on aineistostani (kirjoitelmat ja haastattelut) johdettavissa myös seuraavat päätelmät:

1. Se, mitä kulttuurinopetuksella käsitetään perustuu jokaisen opettajan omaan lähtötasoon ja oppimisnäkemyksiin kielestä. Varsin usein tämä miellettiin maan ja sen kansalaisten tuttujen piirteiden kuvaamiseksi; ts. stereotypisten mallien toistamiseksi. Samat esimerkit englantilaisten kohteliaisuudesta, saksalaisten järjestelmällisyydestä tai ranskalaisten boheemiudesta toistuivat aineistossa. Suuria eroja ei nuorten ja vanhempien opettajien välillä aineistosta löytynyt. Toisaalta kaikki haastatellut puhuivat myös stereotypioiden vaaroista ja kertoivat harjoittavansa kulttuurivertailua omilla oppitunneillaan.
2. Kielenopetus tänä päivänä nähdään yhtenä tärkeimmistä oppiaineista ala-asteella. Kukaan tutkimushenkilöistä ei kiistänyt kieltenoppimisen tärkeyttä, vaan sen nähtiin

kuuluvan tärkeimpiin oppiaineisiin kansainvälistymisen ja toisaalta yleissivistävän luonteensa takia.

3. Paljon kieliä opiskelleiden opettajien näkemykset erosivat muista siinä mielessä, että he löysivät hieman enemmän perusteista kulttuurinopetukselle sekä enemmän vaihtoehtoisia malleja sille, kuinka kulttuuripainotteista kielenopetusta tulisi toteuttaa. Heillä myös toistui ajatus "kielenopettajan identiteetistä", joka tarkoittaa kielitaidon jatkuvaa ylläpitämistä, matkustelua ja kulttuureiden vertailua kieltentunneilla sekä heidän omassa elämässään. Se, kuinka paljon oli kieltä opiskellut, ei tässä aineistossa välttämättä korreloinut sen kanssa, miten tärkeänä kulttuuripainotteinen kieltenopetus nähtiin. Sen sijaan oleellista oli opettajien oma harrastuneisuus sekä täydennyskouluttautuminen.

Kramschin (1993) ja Kaikkosen (2001) käsityksen mukaan kulttuurinopetuksen tulisi nykypäivänä perustua uusille, moderneille lähtökohdille, joilla tarkoitetaan kulttuurienvälisen yhteyden luomista ja kulttuurikuvan laajentumista (omien standardien vertailua). Oppilaan omat lähtökohdat, hänen oma äidinkielensä ja kokemuksensa ovat se pohja, jolle kulttuurinen tietoisuus rakentuu Byram (1991, 19). Kaikkosen (2001, 10) mukaan vieras kieli todentuu oikeastaan vasta kulttuurienvälisissä tilanteissa, jolloin sen oppiminen edellyttää autenttisia kokemuksia kielen kanssa toimimisesta aidoissa kielenkäyttötilanteissa. Siinäpä haastetta kerrakseen opettajille: luoda oppimisympäristö, jossa oppimisen ilo ja kielenkäytön aitous kohtaavat.

Tämänkaltaisen opetuksen ja oppimisympäristön luominen lienee mahdollista vain opettajalle, joka on kunnianhimoisesti sitoutunut oman oppiaineensa (kielen) opettamiseen, oman opetuksensa reflektointiin sekä aktiiviseen täydennyskouluttautumiseen.

9 POHDINTA

Kansainvälistyvä maailma ja yhä kiihtyvä tietoliikenne luovat haasteita kielenopetukselle. Valitettavasti tulevaisuus ei ole täynnä vain positiivisia odotuksia kulttuurienväliselle kommunikaatiolle. Kuten Hewitt (2000, 205-206) muistuttaa, rasismi ja muukalaisviha ovat nykypäivää monissa Euroopan maissa huolimatta nuorisokulttuurin näennäisestä "suvaitsevaisuustrendistä". Koulujenkin on otettava tämä asia huomioon opetussuunnitelmissaan ja löydettävä erilaisia tapoja kehittää kulttuurienvälistä kommunikaatiota ja kompetenssia sekä opettajien että oppilaiden kesken.

Kun oma tutkimukseni on nyt suoritettu, on mieleen tulvinut uusia kysymyksiä ja parantamisehdotuksia sekä oman tutkimukseni että teorian inspiroimana. Aineiston osalta olisin voinut jo suunnitteluvaiheessa kasvattaa tutkimusjoukkoa ja valita aineistonkeruuajankohdaksi varhaisemman kevään. Kevätlukukauden loppu ja lähestyvä kesä varmasti vaikuttivat vastaamisprosenttiin.

Toisaalta olen mielelläni paneutunut näinkin pieneen tutkimusjoukkoon, sillä matkan varrella kirjoitelmat ja haastattelut ovat tulleet tutkijalle tutuiksi, mikä olisi varmasti ollut vaikeampaa suuren aineiston kanssa. Koen tutkittavaa lähelle pääsemisen 'omaksi lajikseni', sillä haastatteluja olisin mieluusti tehnyt näin jälkeenpäin ajateltuna muutaman lisääkin. Olen kuitenkin miettinyt sitä, olisiko tämä tutkimus muuttunut paljon, jos kaikkien kirjoitelmien tutkimisen sijaan olisinkin valinnut opettajien joukosta kaksi (tai useamman) eri näkökantoja edustavan opettajan ja tehnyt vertailevaa tapaustutkimusta. Mahdollisuuksia on lukemattomia.

Jatkotutkimuksen osalta tässä tutkimuksessa käsitellyt aiheet ja ilmiöt poikinevat myös uusia mahdollisuuksia. Eräs näistä on opettajankoulutuksen rooli; Yli-Rengon (1993 & 1994) tavoin voisi olla mielekästä ja mielenkiintoista selvittää, minkälaisiksi koulutuksessa olevat opettajaopiskelijat kokevat kulttuurienväliset kommunikaatiotaitonsa. Myös suvaitsevaisuuskasvatuksen ja rasismin ehkäiseminen ansaitsisivat aivan oman tutkimuksensa, tai ainakin niiden laajempi käsitteleminen

tutkimuksessa sekä teoreettisesti että aineiston osalta olisi mielekästä. Myös kulttuurikompetenssin osalta olisi mielenkiintoista tutkia opettajien näkemyksiä; millaisia periaatteita opettajat sisällyttäisivät kulttuurikompetenssiin? Olisivatko ne samankaltaisia vai hyvinkin erilaisia kuin teoreetikkojen ja tutkijoiden vastaavat?

Kielenopettamisen kenttä on laaja ja aivan kuten niin moni muukin ilmiö koulumaailmassa, muutoksen tilassa. Kenties onkin turha odottaa koulumaailmaa 'rauhoittumaan' ja palaamaan jonkinlaiseen status quo'hon, sillä ei koulun tehtävä liene jämähtää paikalleen. Uudetkin lähtökohdat esim. kielenopetukselle on tarkoitettu muuttumaan ja kehittymään: ennen kaikkea juuri nyt luomaan perusta kunnianhimoiselle ja järkevälle opetukselle.

LÄHTEET

Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari, 113-160.

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Apo, S. 1990. Kertomusten sisällön analyysi. Teoksessa: K. Mäkelä (toim.), 62-79.

Bauman, Z. 1997. Sosiologinen ajattelu. Tampere: Vastapaino.

Beattie, M. 1995. New prospects for teacher education: narrative ways of knowing teaching and teacher learning. Educational Research 37, 53-70.

Borg, W. R. & Gall, M. 1989. Educational Research. An introduction. 5. painos. New York: London.

Brown, H. D. 1986. Learning a second culture. Teoksessa: J. M. Valdes (toim.), 33-48.

Burdell, P. & Swadener, B.P. 1999. Critical personal narrative and autoethnography in education: reflections on a genre. Educational Researcher 28, 21-26.

Byram, M. 1989. Cultural studies in foreign language education. Clevedon: Multilingual matters ltd.

Byram, M.1991. Teaching culture and language: towards an integrated model. Teoksessa: M. Byram & Buttjes, D. (toim.), 17-30.

Byram, M. & Buttjes, D. (toim.) 1991. Mediating languages and cultures: towards an intercultural theory of foreign language education. Clevedon: Multilingual matters ltd.

Byram, M. 1997. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon : Multilingual matters ltd.

Cohen, L & Manion, L. 1986. Research methods in education. London: Croom Helm.

Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. 1990. Stories of experience and narrative inquiry. Educational Researcher 19, 2-14.

Cook, V. 1996. Second language learning and language teaching. London: Arnold.

Denzin, N.K. 1978. The research act. New York: McGraw-Hill.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) 1998. The landscape of qualitative research. Thousands Oaks: Sage Publications.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) 2000. Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage Publications.

Dufva H., Isoherranen S. & Lähteenmäki M. 1996. Elämää kielen kanssa. Arkikäsityksiä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Elomaa, E. 2001. Mieli ja kieli: kielenoppimisen taustatekijöistä. Tempus 36, 12-15.

Eskola, J.& Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.

Fennes, H. & Hapgood, K. 1997. Intercultural learning in the classroom. London: Cassell.

Flick, U. 1999. An introduction to qualitative research. London: Sage.

Gundara, J. & Jacobs, S. (toim.) 2000. Intercultural Europe. Diversity and social policy. Aldershot: Ashgate Arena.

Hewitt, R. 2000. Youth and interculturalism in Europe. Teoksessa: Gundara, J.&S. Jacobs (toim.), 205-216.

Hirsjärvi,S. & Hurme, H. 1993. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.

Hoikkala, T. (toim.) 1987. Kieli, kertomus, kulttuuri. Helsinki: Gaudeamus.

Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.

Häkkinen, K. (toim.) 1999. Innovative approaches to intercultural education. Jyväskylän yliopisto: Continuing education centre.

Jick, T. D. 1985. Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in Action. Teoksessa: J. Van Maanen (toim.), 135-148.

Kaikkonen, P. 1992. Vieraan kielen oppiminen on kasvamista äidinkielen ja oman kulttuurin rajojen yli. Tempus 27, 4-7.

Kaikkonen, P. 1994. Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.

Kaikkonen, P. 1998. Kohti kulttuurien välistä vieraan kielen oppimista. Teoksessa: P. Kaikkonen, & V. Kohonen, (toim.), 11-24.

Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (toim.) 1998. Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä. Tampereen opettajankoulutuksen julkaisuja A 14/1998. Tampere: Tampereen yliopisto.

Kaikkonen, P. 2001. Vieras kieli kulttuurisena opetus- ja oppimisilmiönä. Tempus 36, 10-11.

Kramsch, C. 1993. Context and culture in language teaching. Oxford University Press.

Kuusinen, J. (toim.)1997. Kasvatuspsykologia. Juva: WSOY.

Kuusinen, K-L. 1997. Motivaatio. Teoksessa: J. Kuusinen (toim.), 192-222.

Lehtonen, M. 2000. Merkitysten maailma. Kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia. Tampere: Vastapaino.

Leino, P. 1987. Kieli ja maailman hahmottaminen. Teoksessa: T. Hoikkala (toim.), 26-51.

Matinheimo-Kokko, K. 1999. Developing cultural competence in teacher training. Teoksessa: K. Häkkinen (toim.), 42-51.

Milroy, J. 1992. Linguistic variation and change. Oxford: Blackwell.

Mäkelä, K. 1987. Rakenne, muuntelu, merkitys ja muut. Teoksessa: T. Hoikkala, (toim.), 7-25.

Mäkelä, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.

Niiniluoto, I. 1997. Johdatus tieteenfilosofiaan. Helsinki: Otava.

Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. London: Sage.

Peshkin, A. 2000. The nature of interpretation in qualitative research. Educational Researcher 29, 5-9.

Perttula, J. 1995. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. Kasvatus 26, 39-47.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus. Helsinki : VAPK.

Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. 1999. Opetushallitus. Helsinki : Yliopistopaino.

Richardson, L. 2000. Writing: A method of inquiry. Teoksessa: N. K. Denzin & Y.S Lincoln (toim.), 923-948.

Robinson, G. 1988. Cross-cultural understanding. London : Prentice Hall.

Salzmann, Z. 1993. Language; culture and society. And introduction to linguistic anthropology. Boulder: Westview Press.

Segall, M. et al. 1990. Human behavior in global perspective. An introduction to cross-cultural psychology. New York: Pergamon Press.

Silverman, D. 1993. Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and interaction. London: Sage.

Silverman, D. 2000. Analyzing talk and text. Teoksessa: N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.), 821-834.

Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuksen julkaisuja A:43.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E.& Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä.

Tella, S. (toim.) 1994. Näytön paikka. Opetuksen kulttuurin arviointi. Ainedidaktiikan symposiumi 4.2.1994. Osa 1. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 129.

Tigerstedt, C. 1990. Omaelämäkertojen erillisteemojen analyysi. Teoksessa: K. Mäkelä (toim.), 99-113.

Uljens, M. 1992. Phenomenological features of phenomenography. University of Göteborg. Reports from the Department of education and educational Research 3.

Valdez, J.M. (ed). 1986. Culture Bound. Bridging the culture gap in the language teaching. New York: Campbridge University Press.

Valkonen, T. 1978. Haastattelu- ja kyselyaineiston analyysi sosiaalitutkimuksessa. 5.painos. Helsinki: Gaudeamus.

Van Maanen, J. (ed.) 1985. Qualitative methodology. Beverly Hills: Sage.

Yli-Renko, K. 1993. Intercultural communication in foreign language education. Research reports A:168. Faculty of Education: University Of Turku.

Yli-Renko, K. 1994. Kulttuurien välinen viestintä kielenopettajan koulutuksessa. Julkaisussa S. Tella (toim.), 181-195.

LIITTEET

Liite 1: ESITUTKIMUKSEN KYSYMYKSET

1. Olitko itse kiinnostunut kielistä omana kouluaikanasi? Miksi halusit erikoistua kielenopettajaksi/lähdit opiskelemaan kieltä/kieliä ja minkä verran olet niitä opiskellut?
2. Mitkä teemat ja sisällöt kielenopetuksessa ala-asteella ovat mielestäsi tärkeitä ja miten itse niitä painotat (esim. kielioppi, suullinen/kirjallinen ilmaisu jne.)?
3. Tulisiko ala-asteen kielenopetukseen sisältyä maan-ja kulttuurintuntemusta ja jos tulisi, niin kuinka paljon? Voit myös kertoa omasta opetuksestasi.
4. Miten itse ylläpidät kielitaitoasi? (Matkusteletko, onko ulkomaalaisia ystäviä, muu harrastuneisuus.) Oletko ollut tai oletko nyt mukana jossain koulutuksessa tai projektissa kielenopetuksen osalta?

Liite 2: LOPULLINEN KYSELYLOMAKE

4.5.1999
Helsinki

Hyvä opettaja!

Olen Nurmijärveltä kotoisin oleva luokanopettajaopiskelija ja tutkin gradussani kielenopetusta ala-asteella. Toivoisin, että Sinä kirjoittaisit hyvin vapaamuotoisen kirjoitelman itsestäsi kielenopettajana laatimieni kysymysten avulla. Voit kirjoittaa omalla tyylilläsi niin laajasti kuin haluat. Voit myös kertoa jotain muuta asiaan liittyvää, jos koet sen tarpeelliseksi.

Graduni aikataulun kannalta on tärkeää saada aineisto koottua mahdollisimman pian. Palautathan kirjoitelman minulle **24.5.99** mennessä (ohessa vastauskuori, jossa osoite ja postimerkki). Kaikkien siihen mennessä vastanneiden kesken arvotaan lahjakortti Akateemiseen kirjakauppaan!

Kaikki vastaukset käsittelen ehdottoman luottamuksellisesti. Olen kiitollinen pienimmästäkin asiaan liittyvästä informaatiosta. Siksi SUURI kiitos jo etukäteen vaivannäöstäsi ja avustasi graduni osalta! Jos Sinulle sopii, että otan myöhemmin yhteyttä henkilökohtaisen haastattelun merkeissä, merkitse kyllä seuraavalle viivalle:

_____

Tuuli

Kevätterveisin,

Tuuli Töyli puh: 050 - 3049724

Os. Vänrikki Stoolin katu 8 a 3

00100 Helsinki

Kysymykset:

1. Kerro omasta kielenopiskelustasi. Olitko ollut kiinnostunut kielistä jo kouluaikanasi? Miksi halusit erikoistua kielenopettajaksi? Minkä verran olet kieliä opiskellut?

2. Pitäisikö kielenopetukseen mielestäsi sisällyttää maan – ja kulttuurintuntemusta? Jos pitäisi, niin mitä se ala-asteella käytännössä olisi? Voit myös kertoa esimerkkejä omasta opetuksestasi.

3. Miten itse ylläpidät kielitaitoasi? (Matkusteletko, onko ulkomaalaisia ystäviä, muu harrastuneisuus). Oletko ollut tai oletko nyt mukana jossain koulutuksessa kielenopetuksen osalta?

4. Mitä sana *kulttuuri* sinulle merkitsee?

Kiitos vastauksistasi!

Liite 3: TUTKIMUSJOUKKO

Tutkimushenkilö	**Millä vuosikymmenellä valmistunut opettajaksi**	**Oppiarvo**	**Kieliopintojen laajuus yliopistossa**
* T1	1990-luku	LO	englanti: 15 ov., saksa: 20 ov
T2	1980-luku	LO	englanti: 15 ov.
T3	1960-luku	LO	englanti: approbatur
*T4	1960-luku	LO	saksa: 15 ov., englanti: cum laude-opinnot, ranska: 20 ov.+ opintoja ulkomailla
T5	1970-luku	AO	Hum.kand. (englanti)
T6	1980-luku	LO	englanti: 15 ov
T7	1980-luku	LO	englanti: 15 ov.
T8	Ei pätevyyttä	-	Ei kieliopintoja yliopistossa
T9	1960-luku	LO	Ruotsi: 15 ov.
*T10	1990-luku	AO	Ranska: cum laude-opinnot
T11	1980-luku	LO	Ei kieliopintoja yliopistossa
T12	1980-luku	LO	Englanti: 15 ov.
T13	1960-luku	LO	Ei kieliopintoja yliopistossa
T14	1960-luku	LO	Ruotsi: approbatur

T15	1990-luku	LO	Ranska: 15 ov, englanti: 15 ov.
T16	1960-luku	LO	Englanti: approbatur
T17	1990-luku	LO	Ei kieliopintoja yliopistossa
T18	1960-luku	LO	Englanti: approbatur
T19	1960-luku	LO	Englanti: approbatur
T20	1960	LO	Engl.: approbatur

LO= luokanopettaja (pääaine kasvatustiede)

AO= aineenopettaja (pääaine jokin kieli)

*=haastateltu

Liite 4: MITEN TUTKIMUSHENKILÖT PITÄVÄT YLLÄ KIELITAITOAAN

Jaottelun perustana on seuraavat kriteerit, jotka on johdettu tutkimushenkilöiden kirjoitelmien pohjalta:

Erittäin aktiivista: Tutkimushenkilö mainitsee kirjoitelmassaan täydennyskouluttavansa itseään parhaillaan, kertoo laajasti miten on aikaisemmin kouluttanut itseään, mainitsee kiinnostuksen koulutukseen, harrastuksina vieraskielinen kirjallisuus ja tv-ohjelmat, mainitsee matkustelevansa useamman kerran vuodessa ja eri kohteisiin, on mahdollisesti työskennellyt ulkomailla kielenopettajana ja mainitsee omana tavoitteenaan kielitaitonsa jatkuvan kehittämisen ja ylläpitämisen, on erikoistunut kieleen/kieliin yliopistossa (väh. approbatur-opinnot, yleensä cum laude-opinnot opettamassaan kielessä/kielissä).

Kun mahdollista: Kielitaidon ylläpitoa mahdollisuuksien puitteissa, lähinnä omaehtoisesti (lukeminen ja televisio-ohjelmat), joitain valinnaisia lisäkursseja tai täydennyskoulutusta kielten osalta (esim. VESO-päivät) jos aikaa/mahdollisuuksia, approbatur-tasoiset opinnot opettamassaan kielessä/kielissä.

Vähän: Tutkimushenkilö mainitsee, että ei ylläpidä kielitaitoaan tällä hetkellä, luettelee joitain aikaisemmin käymiään kursseja.

Ei kerro: Tutkimushenkilö ei kerro miten ylläpitää kielitaitoaan.