

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Keski-Heiska, Anna-Mari; Kalaja, Paula

Title: Seitsemän tapaa muistella opettajia

Year: 2010

Version: Published version

Copyright: © Kirjoittaja(t) ja Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Keski-Heiska, A.-M., & Kalaja, P. (2010). Seitsemän tapaa muistella opettajia. In M. Garant, & M. Kinnunen (Eds.), *Ammatillinen viestintä, koulutus ja kulttuuri = Professional communication, education and culture* (pp. 87-104). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja, 68. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/60023>

Garant, Mikel & M. Kinnunen (toim.) 2010. Ammatillinen viestintä, koulutus ja kulttuuri – Professional Communication, Education and Culture. AFinLAN vuosikirja 2010. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 68. Jyväskylä. s. 87–104.



SEITSEMÄN TAPAA MUISTELLA OPETTAJIA

Anna-Mari Keski-Heiska
Paula Kalaja
Jyväskylän yliopisto

This study has been conducted as part of a research project entitled *From Novice to Expert*, and it is about teacher memories viewed from fresh starting points – as discursively constructed. Consequently, memories are considered a type of written or spoken texts (or extracts) that may vary from one context to another, as reflected in the linguistic and rhetorical choices made by those doing the remembering, and that may be used to serve a number of purposes. More specifically, the study to be reported on is an account of memories of former teachers of English as a Foreign Language, and the remembering was done in autobiographies of learning the language written by first-year university students. In their remembering, the students resorted to a total of seven interpretative repertoires, and, interestingly, the teacher was compared and contrasted with the learner within each repertoire, with the parties as a rule taking on complementary roles.

Keywords: teacher memories, autobiography, students of English, interpretative repertoire

1 JOHDANNOKSI

On elämäntilanteita, joissa tulemme muistelleeksi vanhoja opettajiamme – joskus hyvällä ja joskus pahalla. Samoin aivan arkipäivän tilanteissa myönteisesti tai kielteisesti koetut koulu-ajat saattavat nousta puheenaiheeksi. Tässä artikkelissa raportoimme

tutkimuksesta, jossa yliopisto-opiskelijoiden muistoja entisistä opettajistaan analysoitiin uusista lähtökohdista: diskursiivisesti. Muistelijat olivat yliopisto-opiskelijoita, muisteltavat heidän kouluaikaisia englannin kielen opettajiaan, ja muistelu tapahtui tällä kertaa osana heidän kirjoittamiaan omaelämäkertoja.

Alkuun taustoitamme tutkimuksen sijoittamalla sen tutkimuskenttään, pohtimalla mahdollisuuksia analysoida narratiiveja ja selvittämällä muistoja diskursiivisena ilmiönä. Sitten kerromme itse tutkimuksesta: sen tavoitteista, aineiston keruusta ja työstöstä sekä tuloksista eli tunnistetuista tulkintarepertuaareista, joita havainnollistetaan aina yhden tai kahden esimerkin yksityiskohtaisella analyysillä. Päätämme artikkelin arvioimalla tuloksia kriittisesti ja pohtimalla tutkimuksen antia kirjoittajille ja alan ammattilaisille eli kieltenopettajille.

2 TAUSTAA TUTKIMUKSELLE

2.1 Narratiivit kielenoppimisen (ja -opettamisen) tutkimuksessa

Narratiivilla tai tarkemmin *(oma)elämäkerralla* tarkoitetaan kertomusta vaikkapa englannin kielen oppimisestaan – ja sen prosesseista – suhteellisen pitkällä aikavälillä sellaisena kuin oppija on sen itse kokenut (Benson 2004: 17). Lisäksi kerronta tapahtuu yksikön 1. persoonassa eli *minä*-muodossa ja kronologisessa järjestyksessä.

Narratiivien analyysiä voidaan tehdä eri lähtökohdista (Pavlenko 2007) ja siten hakea vastauksia erilaisiin tutkimuskysymyksiin. Tutkija voi ensinnäkin keskittyä siihen, kuinka oppijat ovat kokeneet tietyn kielen oppimisen (*subject reality*); toiseksi, millaista kielen oppiminen on tai on ollut (*life reality*); ja kolmanneksi, kuinka kielen oppimisesta kerrotaan teksteissä (*text reality*). Näin kielen oppimista voi tarkastella joko oppijoiden kokemana,

faktoina tai puhutuissa ja kirjoitetuissa teksteissä rakentuneena (tai rakennettuna).

Näistä kolmas suuntaus tarkoittaa pitäytymistä teksteissä, toisin sanoen herkistymistä sille, millaisin eri kielellisin ja mahdollisesti retorisin keinoin jotakin kielenoppimiseen liittyvää ilmiötä kuvataan tai arvioidaan. Yhdessä ensimmäisistä tällaisista tutkimuksista (Leppänen & Kalaja 1997, 2002) selvitettiin, millaisina kielenoppimisen sankareina englannin kielen opiskelijat rakentuvat (tai rakentavat itsensä) kirjoittamissaan elämäkerroissa: heitä oli sankareista ja uhreista aina antisankareihin. Parissa muussa tutkimuksessa (Heikkinen 1999; Isomöttönen 2003) puolestaan tarkasteltiin, miten oppijat, joista osa oli yliopisto-opiskelijoita ja osa koululaisia, selittävät diskursiivisesti, miksi he ovat onnistuneet tai epäonnistuneet englannin kielen oppimisessa. Näissä tutkimuksissa analyysiyksikkönä oli tulkintarepertuaari (ks. alaluku 2.2). Toisin kuin perinteisessä attribuutioteoriassa, jossa selitykset nähdään päänsisäisinä selitysmalleina, käytettyjen repertuaarien määrä vaihteli ryhmästä toiseen, ja osassa ryhmistä oppijat ottivat itse vastuuta hyvästä tai heikosta menestyksestään, osassa taas syyksivät sen muille. Esimerkiksi opettajia kiitettiin tai moitittiin saavutuksista.

2.2 Muistoista diskursiivisena ilmiönä

Perinteisesti jonkun henkilön tai henkilöryhmän muistelua tai *muistoja* on arvioitu sen mukaan, kuinka totuudenmukaisen kuvan ne antavat muistellusta henkilöstä (Saarenheimo 1991). Näistä lähtökohdista tutkimuksen ongelmana on pidetty muistojen mahdollista epäluotettavuutta (Huotelin 1996).

Mainitulta ongelmalta vältetään tai siitä tulee irrelevantti, jos muistoja tarkastellaankin *diskursiivisesti* (Saarenheimo 1991; Huotelin 1996). Tällöin ollaan kiinnostuneita siitä, kuinka jossakin puhetilanteessa tai tekstissä muisteltavat henkilöt, esimerkiksi opettajat, kuvataan eli miten he rakentuvat kielellisesti. Tämän lisäksi pohditaan aina sitä, miksi muistot rakentuvat sellaisiksi kuin

ne rakentuvat: mitä muistelijä niillä ajaa takaa? Oletuksena on, että muistot ovat erilaisia tilanteesta toiseen. Analyysi on siis tekstien analyysia, niiden lähilukua ja tulkintaa (tutkimuksen lähtökohdistaja ja vaiheista, ks. esim. Potter & Wetherell 1987: 158–176). Analyysiyksikkönä käytettiin *tulkintarepertuaaria*, jonka lanseerasivat alun perin Gilbert ja Mulkay (1984) tutkiessaan tieteen kieltä ja jota ovat myöhemmin kehittäneet edelleen muun muassa Potter ja Wetherell (1987: 149) sekä Edley (2001), joiden määritelmiin raportoimamme tutkimus tukeutui. Tulkintarepertuaarilla tarkoitetaan tapoja kuvata ja arvottaa esimerkiksi ihmisiä, tapahtumia tai ilmiöitä eri puhetilanteissa tai teksteissä. Tutkijan on siten herkistyttävä käytetyille rakenne- ja sanastovalinnoille, metaforille ja retorisisille keinoille (ks. tarkemmin Potter 1996), joilla kuvaus tai arvio pyritään tekemään kuulijalle tai lukijalle vakuuttavaksi. Esimerkiksi kun muistelijä liioittelee, opettaja teki *aina* tai *ei koskaan* jotakin, tai kun opiskelija kollektivisoi, kokemus tai käsitys ei ole vain hänen, vaan esimerkiksi *koko luokan*.

3 TUTKIMUS: OPETTAJAMUISTOT DISKURSIIVISENA ILMIÖNÄ

3.1 Tutkimuskysymykset ja -aineisto

Tässä artikkelissa raportoimme tutkimuksesta (Keski-Heiska 2009), jossa haettiin vastauksia kahteen kysymykseen: ensinnäkin, mihin tulkintarepertuaareihin tukeutuen opiskelijat muistelevat ja kuvailevat entisiä englannin kielen opettajiaan, ja toiseksi, millaisiin rooleihin kunkin repertuaarin käyttö asettaa opettajan ja opiskelijan. Lisäksi eritellään niitä retorisia keinoja, joilla muistoista pyritään tekemään lukijalle vakuuttavia.

Aineisto kerättiin osana projektia Noviiisista ekspertiksi (*From Novice to Expert*). Projekti on lähtökohdiltaan sosiokulttuurinen, dialoginen ja diskursiivinen, ja asetelmaltaan pitkittäistutkimus. Projektissa selvitetään yliopisto-opiskelijoiden kasvua kieliastian-

tuntijuuteen, tai vielä tarkemmin heidän **kielikäsitystensä kehittymistä** sinä aikana, kun he ovat maisterikoulutuksessa englannin kieli joko pää- tai sivuaineenaan pätevöitymässä vieraiden kielten opettajiksi. Projekti alkoi vuonna 2005, ja aineistoa on kerätty ja kerätään jatkossa noin viiden vuoden ajalta erilaisia aineistonkeruutapoja käyttäen (ks. Taulukko 1).

TAULUKKO 1. Noviisista ekspertiksi -tutkimusprojektin vaiheet, aineistot ja tutkimuksen kohteet.

Vaihe/ Opiskelu-vuosi	Aineisto	Aihe
1. vaihe 1.	Kyselyt 1 & 2, elämäkerrat, piirroksiset (omakuvat oppijana)	Koulukokemukset, englannin/suomen käyttö, käsitykset
2. vaihe 4.–5.	Opetusfilosofiat, piirroksiset (omakuvat opettajana)	Englannin/suomen käyttö, käsitykset
3. vaihe 5.	Seurantakysely (internet) Opintorekisterin tiedot	Yliopistokokemukset, englannin/suomen käyttö, käsitykset

Tästä aineistosta tutkimuksessa hyödynnettiin opiskelijoiden kirjoittamia omaelämäkertoja, jotka kerättiin projektin ensimmäisessä vaiheessa lukuvuonna 2005–2006 osana Jyväskylän yliopiston englannin kielen opintojen ensimmäisen opiskeluvuoden pakollista kurssia Opi oppimaan vieraita kieliä. Kurssilaiset olivat opiskelijoita, joiden pää- tai sivuaineena oli englannin kieli; osa oli niin kutsuttuja opettajakoulutukseen suoravalittuja – osa muulla tavalla mukaan valittuja, joista myös suurin osa päätyi kieltenopettajiksi. Opiskelijat ohjeistettiin kirjoittamaan noin viiden konekirjoitusliuskan pituinen elämäkertansa, jossa he saattoivat kertoa kokemuksistaan englannin kielen oppijana niin koulussa kuin vapaa-ajalla – alkaen ensimmäisestä kontaktista kieleen ja päättyen nykyhetkeen. Kirjoittajille esitettiin apukysymyksiä, jotta he pääsisivät helpommin alkuun kirjoittamisessa. Osa kysymyksistä koski heidän aikaisempia opettajiaan, mutta opiskelijat saivat itse

valita, mitä aiheita he elämäkerrassaan käsittelivät ja missä järjestyksessä. Elämäkerrat kirjoitettiin suomeksi eli opiskelijoiden äidinkielellä. Tutkimusaineistoksi kertyi näin 110 elämäkertaa.

Osana elämäkertojaan opiskelijat tulivat muistelleeksi entisiä englannin kielen opettajiaan aina alakouluajoilta saakka. Opettajat on siis koettu tavalla tai toisella merkittäviksi opiskelijoiden oppimishistoriassa, kun he näistä kerran elämäkerrassaan kirjoittavat. Lukiessamme näitä kuvauksia (ts. opettajamuistoja) huomasimme hyvin pian, ettei ole muistoja opettajasta ilman oppijaa. Muistelija ja muisteltava toimivat ikään kuin peilinä toisilleen. Välillä opettaja näyttää olevan peilikuvassa etualalla ja entinen oppilas takalalla, välillä taas toisinpäin. Muistoja eli tekstikatkelmia luettiin ja verrattiin toisiinsa, ja niistä löytyi yhtäläisyyksiä ja eroja, kun analyysiyksikkönä käytettiin tulkintarepertuaaria (ks. määritelmä alaluvussa 2.2). Yhteensä 50 elämäkerrasta poimittiin ja analysoitiin 109 opettajamuistoa, joista tunnistettiin 175 viittausta tulkintarepertuaareihin.

Analyysi on laadullista. Määrällinen analyysi olisi ollut haasteellista sen takia, että repertuaarit kietoutuvat tekstikatkelmissa usein tiukasti toisiinsa: muistelija saattaa aloittaa virkkeen vetamalla yhteen repertuaariin tai joihinkin sen piirteisiin ja päättää sen jollakin toisella.

3.2 Tulokset: tavat muistella englannin kielen opettajia

Tekstikatkelmista tunnistettiin kaiken kaikkiaan seitsemän eri tapaa eli repertuaaria muistella englannin kielen opettajia. Repertuaarit nimettiin rutiini-, edistymis-, vastuu-, kauhu-, epäpätevyys-, arviointi- ja taustarepertuaareiksi. Seuraavissa alaluvuissa ne kuvataan ja niitä havainnollistetaan aina yhden tai kahden muiston eli tekstikatkelman yksityiskohtaisella kielellisellä ja retorisella erittelyllä. Osassa repertuaareja opettaja näytti olevan vahvemmassa roolissa, osassa puolestaan muistelija eli entinen oppilas, ja lopuista oli vaikea sanoa, kummasta oli kyse.

3.2.1 Muisteltava eli entinen opettaja vahvemmassa roolissa

Rutiinirepertuaari

Turvautuessaan rutiinirepertuaariin muistelijan kerrontaa hallitsee toisto ja ennalta-arvattavuus eli rutiini. Opettaja oppitunteineen ei yllätä, vaan polkee paikoillaan, mikä turhauttaa opiskelijaa. Opetustilanne näyttäytyy siis pitkälti opettajan hallitsemana. Hän tekee tunnin kulkuun vaikuttavat päätökset, eikä kirjoittajilla tunnu olevan niihin sananvaltaa. Yksikään aineistossa esiintyvä opettajamuisto, joka oli rakennettu rutiinirepertuaarin varaan, ei kuvannut opettajaa positiivisessa valossa.

- (1) Uusi opettajamme osoittautui todella vanhanaikaiseksi tapaukseksi, joka ei ollut poikennut tutusta kaavastaan viimeiseen kolmeenkymmeneen vuoteen. Joten ensimmäisen tunnin jälkeen tiesimme, millainen koko loppu vuosi ja jäljellä oleva peruskoulun englannin opiskelu olisi. (48M)

Kielen tasolla vaikutelma rutiinista luodaan monin eri tavoin. Usein vedotaan äärimmäisyyksiin (Potter 1996: 176). Esimerkissä 1 tällaisia äärimmäisyyksiä edustavat opiskelijan toteamus siitä, että hän tiesi ensimmäisen tunnin jälkeen millainen *koko* loppuvuosi ja *jäljellä oleva peruskoulu* tulisivat olemaan. Lisäksi hän huomauttaa opettajan osoittautuneen *todella vanhanaikaiseksi tapaukseksi*. Opettajan vanhanaikaisuuden äärimmäisyyttä kehitellään tässä esimerkissä pidemmälle myös numeerisesti toteamalla, ettei opettaja ollut poikennut tutusta kaavastaan *viimeiseen kolmeenkymmeneen vuoteen*. Tavallista on niin ikään rakentaa opettajamuisto jonkin toistoa kuvaavan metaforan ympärille. Aineistossa tällaisia kielikuvia edustivat viittaukset esimerkiksi *kaavaan*, jota voidaan seurata ja noudattaa, tai *nauhaan*, joka voidaan kelata alkuun.

Etenemisrepertuaari

Etenemisrepertuaarin käyttö loi aineistossa vaikutelmaa luokahuoneessa tapahtuvasta kielen oppimisesta prosessina, jossa voidaan joko edetä tai olla etenemättä. Opettajasta tuli muistoissa tämän prosessin säätelijä: hän määrittä oppimisen tahdin ja suunnan.

Muistelijat puolestaan olivat opettajan kontrollin alaisia. Heidän oma henkilökohtainen tahtinsa tuntui usein olevan ristiriidassa opettajan tahdin kanssa, ja moni kuvaileekin itseään oppijana, joka olisi halunnut edetä nopeammin ja oppia enemmän. Repertuaaria ei kuitenkaan käytetty pelkästään negatiivisten muistojen kertomiseen, vaan opettajat, jotka onnistuivat ottamaan opetuksessaan huomioon ryhmän tai yksilön tason, saivat osakseen positiivista palautetta. Siitä huolimatta kontrolli oli viime kädessä opettajalla.

- (2) Kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla opetustahti muuttui minusta liian hitaaksi. Samoja jo unissanikin osaamiani asioita pyöriteltiin aivan liian kauan. Se oli turhauttavaa, kun osasin asian jo ulkoa ja olin aina edellä tehtävissä. Olisin halunnut oppia enemmän ja uutta. (19F)

Tyypillisinä kielellisinä vihjeinä etenemisrepertuaarin tunnistamiseen voidaan pitää liikkeeseen, määrään ja nopeuteen viittaavia sanoja sekä metaforia. Näitä ilmaisuja voidaan myös kvantifioida (Potter 1996: 190) eli kuvailla numeerisesti ottaen kantaa siihen, miten paljon opittiin tai miten nopeasti edettiin. Esimerkissä 2 tällaisia ilmaisuja ovat muistelijan toteamukset siitä, että opetustahti muuttui *liian hitaaksi*, miten *asioita pyöriteltiin aivan liian kauan* sekä se, että hän itse *oli aina edellä* tehtävissä. Lisäksi hän olisi halunnut oppia *enemmän*. Opettajan tahti ei siis ollut tässä esimerkissä muistelijan mieleen: se oli ristiriidassa hänen omansa kanssa ja esti siten kehittymisen ja hidasti oppimista.

Vastuurepertuaari

Vastuurepertuaaria käyttäessään muistelija ottaa tavalla tai toisella kantaa kysymykseen, kuka on vastuussa oppimisesta, tietystä oppimistuloksesta tai vaikkapa muistelijan innostuksesta tai motivaatiosta englannin opiskeluun. Vastuurepertuaari taipuu muistoissa moneen: sillä voidaan joko korostaa opettajaa positiivisena tekijänä oppimisprosessissa, säilyttää hänen harteilleen vastuu epäonnistumisesta tai vastaavasti minimoida hänen vaikutuksensa oppimisprosessiin. Siitä huolimatta vastuurepertuaarin käyttö on

pääasiallisesti yksisuuntaista: opettaja vaikuttaa (tai on vaikuttamatta), muistelija vaikuttaa (tai on vaikuttumatta). Muistelija ei puolestaan vaikuta opettajaan, mikä kenties heijastelee luokkahuoneen perinteisiä valtasuhteita.

- (3) Hän on hauskin opettaja, mitä minulla on koskaan ollut. Luulenpa, että tämä seikka vaikutti myös osaltaan siihen, että äkkiä kiinnostukseni englantia kohtaan ponnahti ylös ja jäi istumaan pilven reunalle. (1F)

Hallitseva kielellinen piirre, jonka voi yhdistää vastuurepertuaarin käyttöön, on konjunktioiden ja vastaavien ilmausten käyttäminen luomaan syy–seuraus-suhteita opettajan, muistelijan ja oppimisen välille. Esimerkissä 3 muistelija ei ole turvautunut varsinaiseen konjunktioon, vaan sitoo yhteen opettajan persoonan ja oman kiinnostuksensa kielen opiskeluun käyttämällä ilmaisua *tämä seikka vaikutti myös osaltaan siihen, että* [...]. Toisin sanoen tämä ilmaisu asettaa opettajan vastuuseen innostumisesta eli jakaa hänelle kiitosta. Esimerkki 3 sisältää myös toisen yleisen kielellisen piirteen, johon vastuurepertuaaria käytettäessä usein nojaututtiin. Jokin muistelijan piirre, tässä tapauksessa hänen innostuksensa, asetetaan lauseen subjektiksi ja sille annetaan siten aktiivinen rooli. Opettaja vaikutti toiminnallaan tähän personifioituun piirteeseen eikä koko oppijaan.

3.2.2 Ei yksiselitteistä roolijakoa

Kauhurepertuaari

Kauhurepertuaarin varaan rakennetuista muistoista välittyy kuva ilkeämielisen auktoriteetin eli opettajan ja uhrin, muistelijan, kohtaamisesta. Muistelijat kuvailevat opettajia hyödyntäen voimakkaita, negatiivisesti latautuneita sananvalintoja ja sekoitellen keskenään muun muassa sodankäynnistä ja kauhutarinoista tuttua sanastoa. Täten rakennettua opettajaa he itse pelkäävät, inhoavat tai jopa vihaavat. Auktoriteetin ja uhrin suhde on sisällöllisesti yksiselitteinen – auktoriteetti hallitsee ja dominoi – mutta tekstin tasolle mentäessä yksiselitteisyys hälvenee. Liioitellut ja

värikkäät sananvalinnat taivuttelevat lukijan suurella todennäköisyydellä muistelijan puolelle, mikä voi asettaa hänet vahvempaan asemaan.

- (4) (Nimi) oli aikaisemmassa koulussani opettanut niin kutsuttuja ”yläluokkalaaisia” eli 4.-6.-luokan oppilaita ja hänen maineensa kaikinpuolin inhottavana ja vastenmielisenä ihmisenä oli lähes legendaarinen. Totta kai suurien ja viisaiden yläluokkalaisten propaganda oli iskenyt minuun lujaa. Ennakkoluuloni (Nimi) kohtaan olivat suuret. Ja niinhän siinä lopulta kävi, että me kaikki kolmannen luokan kullamurut vihasimme (Nimi) yhteistuumin. (1F)

Kauhurepertuaarin hallitsevin kielellinen piirre ovat sananvalinnat, erityisesti adjektiivit ja substantiivit, joita ei perinteisesti liitetä koulumaailmaan. Esimerkissä 4 tällaista sanastoa edustavat adjektiivit *inhottava* ja *vastenmielinen*, substantiivit *propaganda* ja *ennakkoluulot* sekä verbi *vihasimme*. Kauhurepertuaari ei muodostu kielen tasolla kuitenkaan pelkästään sananvalinnoista. Eräs toinen siihen usein liittyvä piirre on vaikutelman luominen siitä, että kirjoittaja ei ole ainoa, joka oli kyseistä mieltä opettajasta, toisin sanoen jonkinlainen konsensuksen (Potter 1996: 159) luominen. Konsensuksen korostuminen kauhurepertuaarin avulla rakennetuissa muistoissa saattaa johtua kielen voimakkuudesta; muiden mielipiteiden ja reaktioiden kuvailu auttaa vahvistamaan uskottomalta kuulostavien muistojen uskottavuutta. Esimerkissä 4 konsensusta luodaan useilla eri tavoilla. Siinä viitataan ”yläluokkalaisiin”, opettajan *maineeseen*, vanhempien oppilaiden *propagandaan* ja *meihin*, luokkaan, joka *yhteistuumin* vihaa opettajaa.

Epäpätevyysrepertuaari

Epäpätevyysrepertuaariin tukeutuessaan muistelijat rakentavat opettajan sen kautta, mitä hän ei ole. Opettaja ei siis osaa, ei hallitse, ei tiedä vastausta, ei selitä eikä tiedä jotakin sanaa. Muotoillessaan muistot tähän tapaan muistelijat antavat olettaa, että hyvän opettajan pitäisi osata, hallita ja tietää. Aineiston pohjalta oli kuitenkin vaikea sanoa, kumpaa tämäntyylinen muistelu korosti

enemmän, opettajan epäpätevyyttä vai muistelijaa itseään. Opettajan epäpätevyyttä vasten muistelijat itse nimittäin piirtyivät aktiivisina, enemmän kaipaavina ja tarvitsevinä opiskelijoina. Siksi roolien välistä suhdetta ei voi kuvata yksiselitteisesti.

- (5) Ikäluokkamme jaettiin kahteen ryhmään, joista toisella ryhmällä opettajana oli kauan Isossa-Britanniassa asunutkin, tehokas ja ammattitaitoinen opettaja. Omalle puoliskolleni päteviä englannin kielen opettajaa ei valitettavasti ”riittänyt”. Opettajaksemme tuli siis ruotsinkielen opettaja. (11F)
- (6) Oli onni, että tapasin kyseisen pojan, sillä englannin kielen opetus lukiossamme ei ollut kovinkaan hyvää. Opettaja oli sähläävä keski-ikäinen nainen, joka oli kyllä luonteeltaan äärettömän kiltti, mutta hänen tapansa opettaa oli sekava. Jos häneltä kysyi kysymyksen miksi, hän ei osannut vastata. Yleensä hän lupasi selvittää asian seuraavaksi tunniksi, ja unohti sitten koko asian. Onneksi oppikirja tarjosi hyviä tehtäviä. (42F)

Opettajien epäpätevyyttä rakennettiin aineistossa monin tavoin. Esimerkki 5 havainnollistaa niistä yhtä, opettajien vertailua. Muistelijä kuvaa kahta opettajaa, omaansa sekä toisen ryhmän opettajaa. Jälkimmäistä kuvaillaan tehokkaana ja ammattitaitoisena, minkä lisäksi hän on *kauan Isossa-Britanniassa asunutkin*. Tätä englanninkieliseen maailmaan sidottua opettajaa vastaan muistelijan oma opettaja määrittellään *ruotsinkielen opettajana*. Tämä kuvaus mahdollistaa opettajan vahvuuksien sijoittamisen muualle kuin englannin kieleen.

Esimerkki 6 mahdollistaa epäpätevyysrepertuaarin tarkastelun myös muilta osin. Se tuo esiin, miten opettajamuistoja voidaan sen avulla rakentaa kieltolausein. Tässä tapauksessa opettaja *ei osannut vastata* eli epäonnistui tiedon jakamisessa, tehtävässään. Tämän lisäksi se näyttää, miten muistelijä hahmottelee itselleen vaihtoehtoisia oppimisreittejä esittäen täten itsensä aktiivisena ja oppimishaluisena. Tässä tapauksessa hän oli ensinnäkin tutustunut englantia äidinkielenään puhuvaan poikaan, mikä mahdollisti kielitaidon parantamisen opettajasta huolimatta. Ikään kuin opettajan aiemmin kuvattua sähläävyyttä, sekavuutta ja osaamisen puutetta

kompensoivana asiana hän toteaa esimerkin lopussa, että *onneksi oppikirja tarjosi hyviä tehtäviä*.

3.2.3 Muistelijä eli oppija vahvemmassa roolissa

Arviointirepertuaari

Oppilaiden arviointi on perinteisesti opettajan tehtävä, velvollisuus ja etuoikeus. Tukeutuessaan arviointirepertuaariin muistelijä voi kuitenkin kääntää tämän asetelman pääläelleen ja ottaa itselleen arvioijan roolin tehden opettajasta arvioinnin kohteen. Aineistosta tunnistetuissa arviointirepertuaariin lukeutuvissa katkelmissa opettajia ja heidän metodejaan, tekemisiään ja päätöksiään arvioidaan ja arvostellaan kielen oppimisen ja opettamisen ammattisanastoa hyväksi käyttäen sekä erilaisiin kielenoppimiskäsityksiin pohjaten. Täten muistelijat voivat osoittaa hallitsevansa kielen oppimisen ja opettamisen terminologian ja luoda kuvaa itsestään jonkinlaisina noviisi-eksperteinä.

- (7) Koko kielen opiskelun ajan [...] minua on kummastuttanut se, mikseivät opettajani [...] puhuneet opetettavalla kielellä enemmän. Opiskelen opettajaksi, ja nyt olemme käsitelleet paljon erilaisia käsityksiä kielen oppimisesta. [...] vieras kieli tulisi oppia omaksumisen kautta, mielekkäässä vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Kielioppia tulisi opettaa vain tukemaan jo opittuja asioita. Kuitenkin, nyt kun mietin minun kielen oppimisen historiaa, kielioppiseikkoihin sun muihin on käytetty aikaa enemmän kuin mihinkään muuhun, ja ylioppilaskirjoituksiin tähtäävän opetuksen takia suulliselle harjoittelulle ei ole juurikaan uhrattu aikaa. (25F)

Esimerkissä 7 muistelijä sovittaa yhteen kouluaikaisia kokemuksiaan ja yliopistossa hankkimaansa tietoa vieraiden kielten opettamisesta. Se havainnollistaa monia arviointirepertuaariin liitettävissä olevia kielellisiä piirteitä: ammattisanaston käyttöä, konditionaalirakenteita sekä kirjoittamista nuoren aikuisen äänellä, selkeästi nykyperspektiivistä. Pohdinta alkaa opettajien opetustaitojen puutteen esittelyllä. Opettajat eivät muistelijan mukaan puhuneet luokassa opetettavalla kielellä. Tämän todettuaan

muistelija ottaa itselleen tietoisesti asiantuntijan roolin toteamalla opiskelevansa opettajaksi. Seuraavaksi konditionaalirakenteet ja kielen oppimisen ammattisanasto auttavat häntä kuvailemaan sitä, mitä luokkahuoneessa hänen mielestään ja yliopisto-opintojensa perusteella pitäisi tapahtua. Ammattisanastoa, johon voi törmätä alan kirjallisuudessa, edustavat muun muassa ilmaisut *käsityksiä kielen oppimisesta, omaksumisen kautta* sekä *mielekkäässä vuorovaikutuksessa*. Idealin kuvailun jälkeen muistelija vertailee sitä opintojensa todellisuuteen todellisuuden kärsiessä tappion. Vanhat opettajat on näin arvioitu negatiivisesti, mutta kriittisesti, ja muistelija on osoittanut hallitsevansa alansa sanastoa ja käsitteistöä.

Taustarepertuaari

Taustarepertuaarin avulla tapahtuvan muistelun tarkempi tutkiskelu osoittaa, että näennäisissä opettajamuistoissa on tekstin tasolla kyse jostakin muusta. Päähuomio tuntuu nimittäin olevan muistelijassa itsessään opettajan jäädessä repertuaarin nimen mukaisesti taustalle. Erittelemällä opettajan sanomisia ja tekemisiä muistelija kuvaa opettajan positiivista suhtautumista itseään kohtaan luoden samalla kuvaa itsestään hyvänä kielenoppijana. Näissä muistoissa opettaja tuntuisi esiintyvän ennen kaikkea ammattiryhmänsä edustajana ja siten kykenevänä arvioimaan muistelijaa ja antamaan tältä palautetta.

- (8) Pelleilin koko matkan ja onnekseni opettaja joka suurimman osan ajasta oli kanssani tekemisissä ymmärsi vinksahantunutta ilmaisuani ja näki sen ohi että äijähän tajuaa kielestä jotain. Heti ensimmäisellä tunnilla kirjoitetun aineen jälkeen opettaja kysyy josko haluaisin suorittaa kurseja mahd. itsenäisesti [...] (27M)
- (9) [...] loin tekstin, josta yhä tänäkin päivänä olen ylpeä. Eläväisin muisto englannin kielen opiskelusta koko peruskouluajoltani on se hetki, kun opettaja palauttaa minulle tuon aineen ja kysyy: ”Kirjoititko sinä tämän ihan varmasti itse? Ettet vain olisi internetistä kopioinut...”. Opettajan mielestä teksti oli liian hyvä ja minä otin tuon lausahduksen imarteluna. Olen säilyttänyt aineen pienenä muistona. (1F)

Taustarepertuaarin käytölle tyypillisiä piirteitä ovat opettajien tekemisiä ja sanomisia kuvailevien verbien käyttö, suorat lainaukset (Potter 1996: 160) sekä pronomiivalinnat, joilla muistelija voi korostaa omaa erikoista suhdettaan opettajaan. Esimerkissä 8 muistelija kuvaa nimenomaan jälkimmäistä. Opettaja *ymmärsi* hänen *vinksahtanutta*, poikkeavaa, *ilmaisuaan* ja näki sen ohi. Erikoisen, pelleilevän ilmaisun tuolla puolen on nimittäin oppija, joka *tajuaa kielestä jotain*. Muistelija ei siis niinkään kuvaa opettajaa, vaan opettajan tekemää havaintoa itsestään. Opettaja esiintyy muistossa, mutta jonkinlaisessa sivuroolissa. Opettajan tekemällä havainnolla oli seurauksia, kuten lukija saa muiston jatkuessa huomata. Epäsuoraa kerrontaa hyödyntäen muistelija kuvailee opettajan ehdotuksen. Hän nimittäin *kysyi*, haluaisiko muistelija suorittaa kurseja itsenäisesti, minkä voi tulkita jonkinlaisena luottamuksen osoituksena oppijaa kohtaan.

Esimerkissä 9 puolestaan muistelija laittaa opettajan sanat lainausmerkkeihin antaen täten ymmärtää niiden heijastelevan todellista sananvaihtoa tarkasti. Tällaista kielellistä keinoa hyväksi käyttäen muistelija voi vahvistaa muiston uskottavuutta (Potter 1996: 160). Opettajalta lainatuista sanoista välittyy ennen kaikkea hänen epäuskonsa ja ihmettelynsä muistelijan kielitaitoa kohtaan, joka täten näyttäytyy lukijalle poikkeuksellisen hyvänä. Välittömästi lainauksen loputtua muistelija vääntää opettajan sanojen merkityksen lukijoille rautalangasta ja esittää tulkintansa niistä: *Opettajan mielestä teksti oli liian hyvä*, minkä muistelija itse tulkitsee *imarteluksi*.

4 PÄÄTÄNNÖKSI

Olemme nyt havainnollistaneet jokaista seitsemää tulkintarepertuaaria analysoimalla aina yhtä tai kahta tutkimuksen aineistosta otettua esimerkkiä. Analyysin edetessä saimme huomata, että repertuaarien sisällä korostuivat eri kielelliset piirteet: esimerkiksi vastuurepertuaaria käytettäessä tukeuduttiin usein konjunktioihin

ja ilmaisiin, jotka mahdollistivat syy–seuraus-suhteiden luomisen; taustarepertuaarin avulla rakennetuissa muistoissa korostuivat epäsuora kerronta ja suorat lainaukset; arviointirepertuaaria käytettäessä muistelijat viljelivät alansa ammattisanastoa.

Kielellisten piirteiden lisäksi muistoista oli mahdollista tunnistaa erilaisia retorisia apukeinoja, joiden avulla muistelijat voivat vahvistaa muistojen uskottavuutta (Potter 1996). Nämä apukeinot eivät varsinaisesti olleet sidottuja tiettyihin repertuaareihin, mutta toisinaan jotkut niistä korostuivat jonkin tietyn repertuaarin käytössä. Niinpä esimerkiksi konsensuksen luominen (Potter 1996: 159) liittyi usein kauhurepertuaariin, äärimmäisyyksiin vetoaminen (Potter 1996: 176) rutiinin rakentamiseen, kvantifointi (Potter 1996: 190) etenemisen kuvailuun ja suorien lainausten käyttö, Potterin (1996: 160) termein *active voicing*, opettajan sanomisien raportointiin taustarepertuaarin avulla rakennetuissa muistoissa.

Sen lisäksi että aineistosta tunnistettujen tulkintarepertuaarien käyttö mahdollisti opettajien muistelun ja kuvailun eri näkökulmista, jokainen niistä asetti opiskelijan ja opettajan erilaiseen keskinäiseen suhteeseen tekstin tasolla. Muistelijan kerronta asetti opettajan vahvempaan rooliin rutiini-, edistymis- ja vastuurepertuaarien sisällä. Muistelijan itsensä rooli sitä vastoin korostui arviointi- ja taustarepertuaarien avulla rakennetuissa muistoissa. Kauhu- ja epäpätevyysrepertuaarien käyttö puolestaan mahdollisti molempien roolien painottamisen, joten yksiselitteisen tulkinnan tekeminen ei ollut mahdollista. Nämä roolien keskeiset dynamiikat ja varsinaiset roolit on koottu Taulukkoon 2. Opettaja ei siis esiintynyt muistoissa irrallisena, vaan suhteessa kirjoittajaan. Muistellessaan opettajiaan kirjoittajat rakensivat samalla kuvaa itsestään.

TAULUKKO 2. Opettajan ja opiskelijan roolit repertuaarien sisällä.

Repertuaari	Opettajan rooli	Opiskelijan rooli	Vahvempi rooli
Rutiini-	Paikallaan polkeva opettaja	Turhautunut oppija	Opettajalla
Edistymis-	Oppimisen kontrolloija	Riippuvainen opettajan kontrollista	Opettajalla
Vastuu-	Se, joka vaikuttaa oppimiseen	Se, joka vaikuttuu	Opettajalla
Kauhu-	Ilkeämielinen auktoriteetti	Uhri	Ei yksiselitteistä
Epäpätevyys-	Se, joka ei onnistu tehtävässään	Oppija, joka tarvitsee enemmän kuin opettaja voi tarjota	Ei yksiselitteistä
Arviointi-	Arvioinnin kohde	Arvioija	Opiskelijalla
Tausta-	Ammattiryhmänsä edustaja, joka kykenee arvioimaan oppijaa	Hyvä oppija	Opiskelijalla

On tärkeää huomata tuloksia tarkastellessa, että aineistosta tunnistetut repertuaarit eivät ole sidottuja yksittäisiin opettajiin. Samaa opettajaa voidaan muistella useampaan repertuaariin tukeutuen. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että tekstitasolla liikuttaessa muistelijan ja muisteltavien opettajien roolit sekä niiden suhteet toisiinsa muuttuvat repertuaarin vaihtuessa toiseksi. Samaa opettajaa voidaan siis muistella esimerkiksi paikallaan polkevana, rutinoituneena opettajana ja ilkeänä auktoriteettina; häntä voidaan pitää vastuussa heikosta oppimisesta ja hänet voidaan asettaa muistelijan itsensä arvioinnin kohteeksi, kuten eräässä pitkässä opettajamuistossa tutkimuksen aineistossa. Muistelija itse piirtyi opettajaa vasten turhautuneen oppijan, uhrin, opettajan toiminnasta vaikuttuvan ja opettajan toiminnan arvioijan rooleissa. Voidaan

siis todeta, että kielen tasolla muodostuva opettaja–oppilas-suhde on potentiaalisesti vähintäänkin monitahoinen.

Analyysi vaati opettajamuistojen eli elämäkerran tekstikatkelmien lähilukua – mikä on oma taitonsa – ja herkistymistä tekstin eri tason kielellisille piirteille. Analyysi oli lopulta tutkijan tulkintaa, mutta se tehtiin avoimesti ja yksi tekstikatkelma kerrallaan seikkaperäisesti eritellen. Analyysin pohjalta emme halua tehdä yleistyksiä, mutta jos vastaavia repertuaareja tunnustetaan jossakin muussa aineistossa tai jonkun muun henkilöryhmän, kuten esimerkiksi ruotsin kielen opettajien, muistoissa, olivatpa nämä puhetta tai kirjoitettua tekstiä, tietämyksemme voi kumuloitua ja ymmärtämyksemme muistelemisesta diskursiivisena ilmiönä kasvaa.

Analyysi antoi narratiivien kirjoittajille eli tuleville vieraiden kielten opettajille mahdollisuuden miettiä, millaisen kuvan he haluaisivat antaa itsestään siinä vaiheessa, kun he siirtyvät työelämään. Toisaalta myös tutkimuksen lukijat, esimerkiksi jo kentällä toimivat vieraiden kielten opettajat sekä muidenkin aineiden opettajat ja luokanopettajat voivat pohtia, millaista kuvaa he mahdollisesti luovat itsestään omalla olemisellaan ja toiminnallaan kouluissaan, minkälaisiin repertuaareihin tukeutuen heidät rakennetaan vuosia myöhemmin. Toisin sanoen tällainen analyysi mahdollistaa kriittisen **itsereflektion**, jonka tuloksena on mahdollista yrittää muuttaa kuvaa, jos se katsotaan tarpeelliseksi. Muistelun takautuvan luonteen vuoksi kuvan muuttaminen ei kuitenkaan ole täysin muistelun kohteen vallassa, sillä hän voi luonnollisesti vaikuttaa toiminnallaan vain tulevien muistojen syntymiseen, ja niihinkin rajallisesti. Opettajan rakentaminen tekstitasolla on lopulta muistelijan, oppilaan, käsissä.

KIRJALLISUUS

- Benson, P. 2004. (Auto)biography and learner diversity. Teoksessa P. Benson & D. Nunan (toim.) *Learners' stories. Difference and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 4–21.

- Edley, N. 2001. Analysing masculinity. Interpretative repertoires, ideological dilemmas and subject positions. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S. Yates (toim.) *Discourse as data*. Lontoo: Sage, 189–228.
- Gilbert, N. & M. Mulkay 1984. *Opening Pandora's Box. A sociological analysis of scientists' discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heikkinen, A. 1999. *A discourse analysis of success and failure accounts in learning English as a foreign language*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, englannin kielen laitos.
- Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria*. Helsinki: BTJ, 13–40.
- Isomöttönen, A. 2003. *A discursive study of hard-of-hearing learners' explanations for failure and success in learning English as a foreign language*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, kielten laitos.
- Keski-Heiska, A.-M. 2009. *English teachers as constructed in the language learning autobiographies written by university students. A discursive study*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, kielten laitos.
- Leppänen, S. & P. Kalaja 1997. Vieraan kielen oppijoiden elämäkerrat – tarinoita sankarioppijan matkan varrelta. *FINLANCE*, 17, 33–56.
- Leppänen, S. & P. Kalaja 2002. Autobiographies as constructions of EFL learner identities and experiences. Teoksessa E. Kärkkäinen, J. Haines & T. Lauttamus (toim.) *Studia linguistica et litteraria septentrionalia. Studies presented to Heikki Nyysönen*. Oulu: Oulun yliopisto, 189–203.
- Pavlenko, A. 2007. Autobiographic narratives in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 28 (2), 163–188.
- Potter, J. 1996. *Representing reality. Discourse, rhetoric, and social construction*. Lontoo: Sage.
- Potter, J. & M. Wetherell 1987. *Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour*. Lontoo: Sage.
- Saarenheimo, M. 1991. Omaelämäkerrallinen muisti ja elämäkerta. *Gerontologia*, 5 (4), 260–269.