



UNIVERSITY OF TAMPERE

This document has been downloaded from
TamPub – The Institutional Repository of University of Tampere

 *Publisher's version*

The permanent address of the publication is
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201303131059>

Author(s): Kaikkonen, Pauli
Title: Opettajuutta etsimässä : vieraan kielen opettajaksi valmistuvien
kokemuksia ja käsityksiä
Main work: Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta
Editor(s): Jaatinen, Riitta; Kaikkonen, Pauli; Lehtovaara, Jorma
Year: 2004
Pages: 114-131
ISBN: 951-44-6215-7
Publisher: Tampere : Tampere University Press
Pages: 266 s.
Discipline: Educational sciences
Item Type: Article in Compiled Work
Language: fi
URN: URN:NBN:fi:uta-201303131059

All material supplied via TamPub is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorized user.

Opettajuutta etsimässä – vieraan kielen opettajaksi valmistuvien kokemuksia ja käsityksiä

Koulun ja sen vieraan kielen opetuksen murros

Kouluun ja sen opetustoimintaan on kohdistettu koko 1990-luvun ajan voimakkaita muutospaineita (ks. esim. Niemi 1998). On puhuttu opettajuuden muutoksesta, niin että opettaja olisi pikemminkin oppimisen ohjaaja ja auttaja kuin perinteinen tiedon välittäjä. Kouluja on vaadittu muuttumaan yhteisöllisyyden suuntaan ja opettajilta on vaadittu kykyä toimia yhteistyössä entistä paremmin, niin koulun sisällä kuin suhteessa yhteiskuntaan. Samalla ovat voimistuneet yksilöllisyyden vaatimukset. Esimerkiksi oppilaiden yksilöllisiä oppimisprosesseja olisi kyettävä ohjaamaan ja oppilaiden ainutkertaiset persoonallisuudet olisi kyettävä ottamaan huomioon ja ohjaamaan jokaisen kasvua yksilönä. Opettajana ei siis ole helppoa olla, sillä koulu traditionaalisenä instituutiona tukeutuu usein jo pitkään voimassa olleisiin malleihin ja toimintatapoihin. Hyviksikään koetut käytänteet eivät kuitenkaan toimi sellaisinaan ajan muuttuessa. Opettajat tietävät tämän, mutta ei ole helppoa muuttaa perinteistä toimintakulttuuria. On niin paljon tekijöitä, jotka toimivat muutosta vastaan. Toisaalta myös koululle kuuluva sivistystehtävä velvoittaa opettajia. On siirrettävä aikaisempien sukupolvien ymmärrystä maailmasta ja ihmisestä seuraaville sukupolville. Tästä syntyy samalla koululle moninaisia ongelmia, sillä ei ole yksiselitteistä määrittää, mitä kaikkea tulee siirtää ja mistä luopua.

Maailma on itsessään melkoisessa myllerryksessä. Modernin aika, jonka kasvatteja opettajat ovat, on nopeassa muutoksessa. On monia tekijöitä, jotka oppilaat ja opettajat kokevat hyvinkin eri tavoin. Modernin ajan myöhemmät vaiheet, joita paraikaa elämme ja joista käytämme usein nimityksiä 'jälkiteollinen aika', 'myöhäismoderni, postimoderni aika', 'jälkitraditionaalinen aika' jne., luovat kasvaville nuorille toisenlaista kokemusta kuin heidän vanhemmillaan ja opettajillaan oli heidän ollessaan nuoria. Modernin ajan kritiikki, joka pyrkii mm. osoittamaan ns. suuret kertomukset merkityksettömiksi ja primitiivisen ihmisen uskomuksiksi, on iskenyt itsensä tehokkaasti läpi. Nuori joutuu suuntautumaan tulevaisuuden maailmaan, jossa ei ole nä-

kyvissä merkittäviä elämän turvallisuutta ylläpitäviä kiintopisteitä. Elämme ainakin länsimaissa kehitysvaihetta, jossa koti, uskonto ja isänmaa tuntuvat lähinnä kliseiltä verrattuna globalisaatioon, Euroopan yhdentymiseen, monikulttuurisuuteen ja virtuaalitetollisuuteen. Nuoren ihmisen on kyettävä valmistautumaan lähes täysin ennustamattomaan tulevaisuuteen. Se rakentaa epävarmuutta ja pelkoja, joita koti ja koulu eivät näytä kykenevän enää käsittelemään kovin hyvin. Erilaisten ja eri-ikäisten ihmisten todellisuudet eivät kohtaa, eletään traditionaalisen modernin ja postmodernin ajan jännityskentässä.

Vieras kieli on kouluissamme merkittävä oppiaine. Opiskeleehan jokainen suomalainen peruskoululainen vähintään kahta itselleen vierasta kieltä. Vieraiden kielten tuntimääräkin on koululaitoksessemme korkeampi kuin monissa muissa maissa. Ylioppilastutkinnossa vieraiden kielten kokeet muodostavat noin puolet kaikista. Maamme kielipolitiikka lähtee siitä, että oman äidinkielen ollessa maailmanlaajuisesti vähemmistökielinen on osattava useita vieraita kieliä, mikäli aikoo toimia elämässään ammateissa, jotka edellyttävät kansainvälisiä yhteyksiä. Lisäksi yleisesti pidetään tärkeänä, että on opiskeltava vieraita kieliä voidakseen ymmärtää paremmin toisia, kieleltään ja kulttuuriltaan erilaisia ihmisiä. Vieraiden kielten oppimisella on siis myös ihmiskuntaa suojelevia ja erilaisuuden ymmärtämiseen tähtäviä tavoitteita, joihin liittyvät läheisesti kulttuurienvälisen kohtaamisen pyrkimykset. Vieras kieli on itsessään väline ymmärtää ja tulkita toisen kulttuurin ihmisiä ja se on tullut myös osaksi tavallisen ihmisen arkipäivää. Siitä on siis tullut maailmassa olemisen väline äidinkielen rinnalle. Englannin rooli valtion rajat ylittävänä kielenä osoittaa hyvin maailmassa olemista myös vieraalla kielellä (esim. musiikki, tietotekniikka, taivaskanavat). Samoin nuorten ihmisten liikkuvuuden lisääntyminen on johtanut vieraiden kielten todellisen käytön nopeaan lisääntymiseen.

Kykeneekö koulu luomaan sellaista vieraan kielen opetusta ja sellaisia opiskeluympäristöjä, jotka johtavat monikulttuurisen ajan ja kansainvälisen liikkuvuuden edellyttämiin kieli- ja viestintätaitoihin, on haasteellinen kysymys. Näyttää nimittäin siltä, että se vieraan kielen opetus, joka opettaa kieltä ja testaa sen osaamista ensisijaisesti erilaisina osajärjestelminä, ei kykene vastaamaan riittävästi aikamme haasteisiin. Kielen välinearvoa korostava opetus ei kohtaa oppilaita kokonaisina ihmisinä, vaan etusijan saa kognitiivinen oppiminen, ikään kuin kieli olisi pääasiallisesti tietoa, jota on painettava muistiin. Näin toimittaessa ajatellaan helposti, että kieltä voidaan opiskella varastoon, josta sitä sitten joskus ammennetaan, kun tulee eteen todellinen kielenkäyttötilanne. Mutta kieli ei ole vain kognitiivinen rakennelma, vaan ihmiselle elävä maailmassa olemisen ja kohtaamisen väline, joka on luonteeltaan sosiaalinen ja jossa emootiot ja affektiot näyttelevät merkittävää roolia (ks. Kaikkonen 2000, 2001, 2002b ja 2004b; Ko-

honen 1999, 2001 ja 2003). Vieraan kielen opettajaksi opiskelevat ovat erittäin tietoisia kielen kokonaisvaltaisesta luonteesta, ovathan he opiskellessaan kohdanneet tämän todellisuuden hyvin konkreettisesti, varsinkin ollessaan ulkomailla. Siksi he näyttävät olevan valmiita suuntaamaan vieraan kielen kouluopetuksen tavoitteita kielen kokonaisuutta, kulttuurisuutta ja viestinnällisyyttä huomioon ottavaan suuntaan.

Nuoren vieraan kielen opettajan opettajuuden lähtökohdat

Käsitys kielestä ja sen merkityksestä ihmiselle vaikuttaa olennaisesti koulun kielenopetuksen toteutukseen. Käsitukset muodostuvat ihmiselle eri teitä ja mukana on vaikuttamassa useita tekijöitä. Nuorelle vieraan kielen opettajalle ne syntyvät ensinnäkin omien koulukokemusten kautta. Se, millaisia kielenoppimiskokemuksia hän sai omana kouluaikana, leimaa hänen ajatteluaan ”hyvistä” ja ”huonoista” vieraan kielen opettajista, toimivista ja toimimattomista opetusmenetelmistä ja opiskelutilanteista. Mutta koulukokemukset antavat hänelle myös yleistä käsitystä siitä, millaista rakennetta yhteiskunta ja koulu sen osana suosivat luodessaan oppimisympäristöjä ja opiskeluprosesseja. Näin näyttää tapahtuvan siitä huolimatta, että oma kouluaika on menneisyyttä, nuorellakin opettaja usean vuoden takana. On siis oletettavaa, että nuoren vieraan kielen opettajan kokemukset saamastaan vieraan kielen opetuksesta antavat suuntaa hänen omalle opettajantoininnalleen. Siksi kauan ja siksi nuoresta pitäen hän on siihen tutustunut.

Käsitys kielenopetuksesta ja -oppimisesta kehittyy vääjäämättä myös opettajaksi opiskelun seurauksena. Yliopistoperinteeseen sitoutuva koulutus ohjaa nuorta opettajaa myös ajattelemaan ja analysoimaan toimintaansa vieraan kielen opettajana. Koska opettajankoulutuksen tehtävänä on kehittää opetuksen ja oppimisen teoreettista ymmärtämistä ja soveltavana tieteenalana tutkia ja kokeilla opetusta käytännössä, se antaa nuorelle opettajalle mahdollisuuden katsoa vallitsevien koulukäytänteiden taakse, nähdä niitä toisin ja hahmottaa opetuksen ”tulevaisuutta”, tosin tietenkin rajallisesti. Ilman teoriaa ja käytäntöä yhdistävää ja dialogiin saattavaa opettajankoulutusta opettajan olisi huomattavasti vaikeampaa problematisoida oman kouluaikinsa vieraan kielen opetuksen laatua.

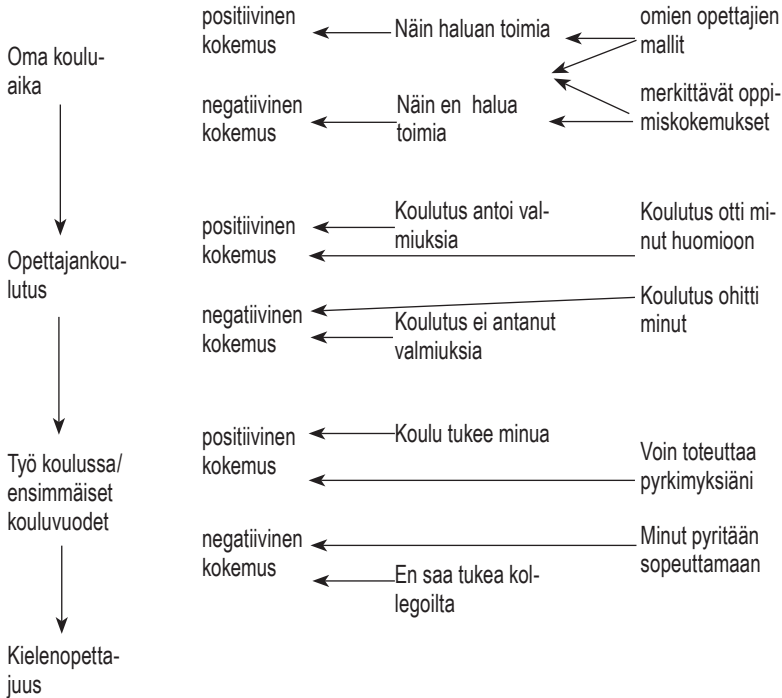
Siirtyessään kouluun työhön nuori, juuri valmistunut vieraan kielen opettaja kohtaa varsinaisesti ensimmäistä kertaa opettajan koulutodellisuuden. Hän tajuaa asemansa nuorena, ”kokemattomana” opettajana vielä heikoksi. Siksi on luonnollista, että hän menee kouluun epävarmana, varauksellisena, ehkä hieman pelokkaanakin, vaikka saattaa kätkeä sitä esimerkiksi ”rempseyden” taakse. Ei siis ole yhdentekevää, miten kou-

lu ottaa nuoren opettajan vastaan eikä ole yhdentekevää, millainen pedagoginen ilma-
piiri kouluyhteisössä on. Mitä suuremman ristiriidan nuori opettaja kuvittelee hänen
ja vanhemman opettajakunnan pedagogisessa ajattelussa olevan, sitä suurempi lienee
epävarmuus. Usein puhutaan – olen itsekin kuullut usean vanhemman opettajan niin
sanovan –, että koulun hyväksi koettu, usein rutinoitunut, toimintamalli palauttaa
opettajankoulutuksen idealisoiman nuoren opettajan arkirealismiin.

Opetus koulussa voi muuttua vain hitaasti ilman suurta yhteiskunnallista muutos-
ta, jollaista ei liene näkyvissä. On oletettavaa, että nuoret vieraan kielen opettajat toi-
mivat työssään useiden, itselleen ristiriitaisten voimien ohjaamana. Opettajankoulutus
ottaa lähtökohdaksen myös ajatuksen, että nuoret opettajat tuoreilla ajatuksillaan ja
ennakkoluulottomalla toiminnallaan muuttavat koulua. Suuri instituutio muuttuu hi-
taasti ja opettajasukupolvien kohtaamisella koulussa on siihen vaikutuksensa. Nuori
opettaja tuo sisäistämänsä uudet ajatukset kouluun kantaen samalla mukanaan vuosien
kuluessa itseensä kerrostuneita kokemuksi oppimisestaan. Tämän lisäksi nuori vieraan
kielen opettaja arvottaa kokemuksiään: hänellä on runsaasti merkittäviä oppimiskoke-
muksi, niin positiivisia kuin negatiivisia. Sitten kun hän siirtyy opettajaksi valmistut-
tuaan ensimmäiseen työpaikkaansa, sekä kouluaikeiset, henkilökohtaisesti hankitut
että opettajankoulutuksen tuottamat kokemukset ja niitä seuranneet käsitykset tule-
vat hänen mukanaan kouluun, nuoren opettajan ensimmäisinä ”pääomina”. Niitä hän
sitten joutuu suhteuttamaan havaitsemaansa ja kokemaansa koulun opetus- ja kasva-
tustoimintaan. Miten koulu suhtautuu ”noviisiopettajaan” ei ole siis hänen henkilö-
kohtaisten kokemustensa, ajatustensa ja uskomustensa kannalta merkitykseltöntä. Siinä
kulminoituu nuoren opettajan autenttisuuden kysymys: Voiko hän lähteä liikkeelle ko-
kemuksistaan, uskomuksistaan ja pyrkimyksistään, vai onko hänen sopeuduttava sel-
lisiin käytäntöihin, joita toiset pyrkivät hänelle sanelemaan?

Olen edellä lyhyesti analysoinut nuoreen opettajaan vaikuttavia voimia ja nostan
siltä pohjalta tutkimukseni lähtökohtiin kolme hänen toimintaansa ohjaavaa tekijää:
(1) nuoren vieraan kielen opettajan oma kokemus vieraan kielen opetuksesta ja oppimi-
sesta, (2) opettajankoulutuksen, erityisesti pedagogisten opintojen vaikutus ja (3) kou-
lun, erityisesti ensimmäisten työvuosien, toimintamallien ja työilmapiirin vaikutus.
Uskon näiden tekijöiden kertovan merkittävästi, millaista vieraan kielen opetusta nuori
opettaja oppilaidensa kanssa toteuttaa. Selvittämisen arvoista on näiden tekijöiden vai-
kutuksen voimakkuus ja keskinäinen suhde. Tältä pohjalta olen kehittänyt teorianmallia
nuorten opettajien työurasta ja heidän kehityspoluistaan (ks. kuvio 1).

Tutkimukseni lähtee siis hypoteettisesti siitä, että nuoren vieraan kielen opetta-
jan työhön vaikuttaa koko hänen siihenastinen elämänsänsä. Tullessaan tietoiseksi,
että hänestä tulee vieraan kielen opettaja, opiskelija on joko juuri aloittanut opintonsa



Kuvio 1. Kielenopettajuuden kehittyminen ja siihen vaikuttavia tekijöitä

ainelaitoksella ja opettajankoulutuslaitoksessa (ns. suoravalinnan mukaiset opiskelijat) tai sitten hän on keskimäärin 4. vuoden opiskelija ja on aloittamassa aineenopettajan pedagogisia opintoja. Molemmissa tapauksissa opiskelijalla on pitkä opiskeluhistoria takanaan, vieraan kielen opiskelukokemustakin 10 vuotta tai enemmän. Vieraan kielen opettajiakin hänellä on ollut useita sekä perusasteella, keskiasteella että yliopistossa.

Vaikka opiskelijan kielenopettajuuden tarkkailu, puhumattakaan sen luonteen pohittamisesta, on ollut siihen mennessä ilmeisen vähäistä, se että hän on ylipäätään ollut osallisena kielenopetukseen, on luonut opiskelijalle runsaasti mielikuvia siitä, millaiseen kieleen ja kielenkäyttöön vieraan kielen opetuksessa tähdätään, millaisia opetus- ja opiskelumetodeja koulussa on käytetty, miten opettaja ja oppilaat ovat käyttäneet oppikirjaa jne. Keskiasteen päättäessään oppilaalla on epäsuorasti runsaasti käsityksiä siitä, millaista vieraan kielen opettaminen koulussa on. Näiden lapsuudessa ja nuoruudessa saatujen käsityksien sanotaan olevan varsin vaikuttavia (ks. esim. Penttinen 2003). Väitetään, että nämä käsitykset ohjaavat nuorta opettajaa hänen omassa opetus-

toiminnassaan. Aikaisemmat käsityksen ohjaavat siis saatavia kokemuksia, ehkä siltikin vaikka kokemuksia työstetään.

Opettajakoulutuksen tehtävänä on ohjata opettajaksi opiskelevaa kasvamaan opettajaksi tulevaisuuden kouluun. Siksi koulutus pyritään rakentamaan käsityksille koulun muutoksesta ja vieraan kielen opetuksen kohdalla teoreettiseen ymmärrykseen kielestä, kielen oppimisesta ja opetuksesta. Tätä toimintaa ohjaavat kielenopetuksen ja oppimisen tutkimuspohjaiset ja siltä pohjalta esitetyt tavoitteet ja mallit (ks. esim. Kaikkonen ja Kohonen 1998 ja 2000). Valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteet, jotka laaditaan noin 10 vuoden välein, pohjaavat niin ikään opetuksen teoreettiseen ymmärtämiseen, vaikkakin usein väljästi soveltaen, ja ne ohjaavat koulun ja opettajan toimintaa.

Opettajakoulutuksen ajatellaan siis vaikuttavan merkittävästi nuoren opettajan tapaan ja kykyihin toimia opettajana. Nuoren opettajan ajatellaan kehittävän itselleen oman toimintansa filosofian, joka kertoo opettajalle, mistä lähtökohdista hän itsestään käsin toimii opettajana. On kuitenkin syytä epäillä, vaikuttaako opettajakoulutus niin paljon nuoren opettajan opettajana toimimiseen kuin halutaan uskoa. Kantavatko hänen kouluaikaiset kokemuksensa, käsityksensä ja uskomuksensa esimerkiksi vieraan kielen opettamisesta niin paljon, että ne ohittavat opettajakoulutuksen ajan kokemukset hänen siirryttyä työelämään? Molemmissa on kyse yksilön oppimisprosessiin liittyvistä kokemuksista, toiset on saatu omalta kouluajalta, toiset opettajakoulutuksesta ja siihen liittyvistä käytännön luokkatilanteista. Eri tahoilta saamallaan kokemuksilla, tiedoilla ja käsityksillä varustautuneena nuori opettaja siirtyy työelämään.

Tutkimus ”Kielenopetuksesta kielikasvatukseen – nuoren vieraan kielen opettajan kehityspotut”

Empiirisen tutkimukseni ”Kielenopetus kielikasvatuksena – nuoren vieraan kielen opettajan kehityspotut” (Kaikkonen 2004a) taustalla on laaja empiirinen aineisto, jonka olen kerännyt Jyväskylän yliopiston vieraiden kielten aineenopettajaksi opiskelevilta vuosina 1998–2001. Tämä aineisto toimi pilottiaineistona varsinaiselle, vuodesta 2002 eteenpäin toteutettavalle tutkimukselle. Pilottiaineistojen analyysin pohjalta kehitte-
lin tutkimustehtävää, tutkimusongelmia ja tutkimuskysymyksiä. Näin pyrin varmistamaan tutkimusasetelman ja -aiheen kohdallisuuden. Samalla täsmentyivät monivaiheisen teoria-analyysin seurauksena kielikasvatustutkimuksen kannalta olennaiset käsitteet, jotka sitten ohjasivat empiirisen tutkimuksen metodologisia ratkaisuja.

Kyseessä on nuorten vieraan kielen opettajien pitkittäistutkimus, joka lähtee liikkeelle opettajankoulutuksen loppuvaiheista, ajasta jolloin opiskelijat suorittavat aineenopettajan pedagogiset opintonsa. Useimpien opiskelijoiden kohdalla on kyse 4. tai 5. opiskeluvuodesta. Tutkimuksessani lähdin liikkeelle tilanteesta, jolloin opiskelijat olivat juuri aloittaneet nämä opinnot ja olivat siis myös pitämässä ensimmäisiä harjoitustuntejaan (syyslukukausi 2002).

Toinen tutkimuksellinen interventio tapahtui silloin, kun opiskelijoiden pedagogiset aineopinnot olivat päätyneet ja he olivat – ainakin ajatuksissaan – suunnistamassa kohti opettajan työtä kouluun (kesä ja syksy 2003). Osalla opiskelijoista on tämän jälkeen suoritettavanaan ehkä noin vuoden verran ainelaitoksensa syventäviä opintoja. Näillä opiskelijoilla työelämään siirtyminen tapahtuu siis hieman hitaammin, arviolta 1–2 vuotta myöhemmin. Tutkimuksen kolmas vaihe toteutuu sitten työelämä tutkimuksena nuorten opettajien ensimmäisinä kouluvuosina vuodesta 2004 eteenpäin.

Ensimmäisessä tutkimusvaiheessa oli tutkittavana 63 Jyväskylän yliopiston englannin, ranskan, ruotsin, saksan ja venäjän kielen opettajaksi opiskelevaa. Jokainen kirjoitti 3–4-sivuisen (A4-prittisivuja) kirjoitelman, joka käsitteli (1) hänen kokemuksiaan saamastaan vieraan kielen opetuksesta ja hänen opiskelukokemuksiaan peruskoulussa ja lukiossa (ja osin korkeakoulussakin), (2) hänen tärkeänä pitämäänsä asioita vieraan kielen opetuksessa ja (3) pyrkimyksiään tulevana vieraan kielen opettajana koulussa. Lisäksi pyysin opiskelijoita kuvaamaan itselleen merkittäviä oppimis- ja opiskelukokemuksia – sekä positiivisia että negatiivisia –, joita heidän kielenoppijan taipaleellaan oli ollut.

Ensimmäisen tutkimusvaiheen aineistot ja niiden analyysit

Ensimmäinen tutkimusaineisto pyrki siis selvittämään nuorten opettajien lähtökoh-
tia heidän paneutuessaan tosimeleesi kielenopettajuuteen ja etsiessään omaa polkuaan
tulla hyväksi vieraan kielen opettajaksi. Tämä tutkimusvaihe on useassa mielessä tärkeä.
Ensinnäkin opiskelijoiden omat kielenoppijan kokemukset olivat vielä oman työ-
kokemuksen värittämättömiä. Näin niiden aitous oli mahdollisimman korkea, sillä
oppimis- ja opiskelukokemukset olivat vielä tuoreessa muistissa. Tätä korostivat useat
tutkittavat itsekin, olivathan he vasta noin 23–24-vuotiaita eikä peruskoulunkaan
käynnistä ollut vielä kovin montaa vuotta. Aika ei ollut vielä kullannut muistoja ei-
vältä ne olleet sekoittuneet opetuksessa tullesiin kokemuksiin. Toisaalta ilman ensim-
mäistä tiedonkeruuta ei minulla tutkijana olisi ollut niin hyvää mahdollisuutta valita
adekvaatteja jatkotutkittavia kuin nyt oli.

Aineiston analyysiä voi nimittää pelkistämisen menetelmäksi. Lukemalla kirjoitelmat useaan kertaan, useana eri aikana laadin niistä ns. tiiviit tekstit, joista suodatin pois mielestäni redundantin aineksen, mitä vapaasti kirjoitetussa, vaikkakin essee-muotoisessa tekstissä aina on. Pyrin säilyttämään pelkistämisestä huolimatta vastaajien äänet autenttisena. Pelkistys tapahtui tutkimuskysymyksiin ohjaamana. Näin alkuperäinen tekstimassa pelkistyi noin 1/4–1/5 osaan alkuperäisestä. Analysoin sitten jokaisen tutkittavan tiiviin tekstin. Näistä teksteistä muodostui sitten kokemus-, käsitys- tai tietoluokkia tai tekijöitä, faktoreita, joiden antaman määrittelyn mukaan esitän tutkimustulokseni. Merkittävien oppimis- tai opiskelukokemusten kuvauksia sain tutkittaviltani kaikkiaan 64. Luokittelin kokemuskuvaukset ensin dimensiolle positiiviset kokemukset ja negatiiviset kokemukset. Tämän jälkeen luokittelin kokemusten lähteitä ja päädyin luokittelussani viiteen tekijään: (1) opetus koulussa tai luokassa, (2) opettaja, (3) koulun ulkopuoliset kokemukset (myös henkilökohtaiset oivallukset), (4) suullinen kielitaito kielienopetuksessa ja (5) kulttuurilähtöinen kielienopetus.

Toisen tutkimusvaiheen aineistot ja niiden analyysit

Toiseen tutkimusvaiheeseen osallistui 19 edellisen tutkimusryhmän opiskelijaa edustava viittä koulussa opetettavaa vierasta kieltä. He kirjoittivat toisen pohtivan esseen (1) opettaja-ajattelustaan, tavoitteistaan ja pyrkimyksistään nuorena opettajana ja (2) esittivät kokemuksia, käsityksiä ja arviointeja saamastaan opettajankoulutuksesta. Pyrin saamaan tutkittaviltani mahdollisimman kohdallista tietoa antamalla heille suuntaa antavat ohjeet kirjallisina. Laadin ohjeet kuitenkin niin väljästi, että tutkittaville jäi täysi vapaus vastata ajattelunsa mukaan. Näin syntyi toisen vaiheen laadullinen tutkimusaineisto.

Narratiivisissa ja autobiografisissa kirjoituksissa (ks. Jaatinen 2003) on vahvuutena, että tutkittavilla on aikaa varsin paljon pohtia ajatuksiaan. Kirjoittaessaan niitä sitten essee- yms. -muotoon ajatukset samalla pelkistyvät ja tavoittavat tutkittavan ajattelun ydintä. Tutkittavieni halu ja motivaatio osallistua tutkimukseen oli varsin korkea. Olen toiminut heidän opettajanaan useassa otteessa ja saavuttanut ymmärtääkseni heidän luottamustaan sekä tutkijana että opettajana. Tutkittavat osoittivat useassa yhteydessä ymmärtävänsä tämänlaisen tutkimuksen tärkeyden ja osallistuvansa siihen mielellään. Suurin osa heistä on jo ilmoittanut jatkavansa tutkimusta kanssani edelleen, kun ovat siirtyneet kouluun ja ensimmäiseen työpaikkaansa.

Analysoin tekstien pohjalta tutkittavieni ajattelua luokitellakseni heidän opettajuutensa pyrkimyksiä ja tavoitteita. Luin tutkittavien kirjoituksia useaan kertaan ja poimin

niistä heidän ajatteluaan kuvaavia lausumia ja sijoitin ne parhaiten kuvaavien nimikkeiden alle. Syntyi joukko yläkäsitteitä, joiden alle tutkittavien tavoitteet ja pyrkimykset oli mahdollista loogisesti sijoittaa. Tällaisia olivat (1) opettajuus/opettajana toimiminen luokassa tai koulussa, (2) oppilaat ja heidän oppiminen, ohjaaminen ja kohtaaminen (3) vieras kieli ja sen oppiminen ja opettaminen, (4) yhteistoiminta ja sosiaaliset taidot, (5) omaan persoonaan kohdistuvat ajatukset, (5) koulu työympäristönä, työilmapiiri ja koulutyö ja (6) epävarmuus- ja pelkotekijät. Kaikkien tutkittavien ajattelu oli mielestäni sijoitettavissa näiden kuuden kokonaisuuden alle, niin että jokaisen ajattelu sijoitui ainakin kolmeen näistä otsikoista. Analyysin pohjalta laadin jokaisesta tutkittavasta nuoren opettajan profiiliin heidän opettajuutensa tavoitteiden ja pyrkimysten suhteen.

Tekstien kohdalla, joissa tutkittavat kuvasivat ja pohtivat saamaansa opettajankoulutusta, erityisesti aineenopettajan pedagogisia opintoja, menettelin jossain määrin eri tavalla pyrkimyksiä kuvaavan aineiston kohdalla. Luin tekstit useita kertoja läpi, pelkistin niitä ja luokittelin tekstiä niistä nousevien puhetapojen, diskurssien mukaan. Saatujen kahdeksan diskurssin alla esitän sitten tutkittavien koulutuskokemukset, niin positiiviset kuin negatiivisetkin.

Opettajaksi valmistuvien kokemukset ja käsitykset ja niistä nousevaa pohdintaa

Kouluaikainen vieraan kielen opetus ja opiskelu sekä merkittävät oppimiskokemukset

1990-luvun koulun vieraan kielen opetus ja opiskelu oli tutkittavieni mielestä aika toisenlaista, kuin mitä esimerkiksi koulun opetussuunnitelman perusteet vuodelta 1994 asettavat tavoitteeksi. Samoin se poikkesi melkoisesti kielikasvatuksen tutkimuksen esiin nostamista tavoitteista (ks. esim. Kaikkonen ja Kohonen 1998 ja 2000; Kaikkonen 2004c). Koulun kielenopetus oli etupäässä kieliopin ja sanaston opetukseen tähtäävää toimintaa. Opiskelijat kertovat, että luokkatyöskentely oli oppilaita opetukseen sopeuttavaa ja että oppimisympäristö oli lähes yksinomaan kielipainotteinen. Merkityspainotteisen opiskelun kokemukset olivat varsin vähäisiä (ks. oppimisympäristön merkitys- ja kielipainotteisuudesta esim. Huttunen 2002). Samoin opiskelijat kertovat, että opettaja ja oppimateriaali määrasivät koko vieraan kielen opiskelun toiminnan, olivat sen keskeisiä tekijöitä.

Tutkittavieni kuvaamat oppimis- ja opiskelukertomukset osoittavat, että heille on syntynyt opiskeluhistoriansa aikana suuri joukko merkittäviä kokemuksiä, joista ainakin osaa he ovat pohtineet vieraan kielen opetuksen ja oppimisen kannalta. Näyttää siltä, että he myös kykenevät analysoimaan niiden pohjalta nousevia käsityksiä hyvästä ja huonosta vieraan kielen opetuksesta ja rakentamaan sen pohjalta opettajana toimimistaan. Mikäli omien, kouluaikaisten kokemusten vaikutuksen hypoteesi pitää paikkansa nuoren opettajan opetuskäyttäytymisessä, niin ilmeisesti sekä positiiviset että negatiiviset kokemukset ovat mukana vaikuttajina.

Kielikasvatus ja opetussuunnitelman perusteet nostavat tavoitteeksi myös aktiivisen ja itsenäisen vieraan kielen oppijan. Jotta voidaan oppia vieraita kieliä itse kullekin oppijalle ominaisella tavalla, on syytä olla tietoinen ja opiskella aktiivisesti ns. metakognitiivisia taitoja, erityisesti oppimaan oppimisen taitoja. Tutkittavieni mukaan heidän vieraan kielen opettajansa eivät ole juurikaan heitä näihin taitoihin ohjanneet. Kuitenkin oppimispsykologia on korostanut jo koko 1990-luvun ajan oppimisen kognitiivisia prosesseja ja oppimisen sosiaalista luonnetta. Kognitiivisen oppimisen tietorakenteet ovat olleet tutkimuksen kohteena ja ns. sosiokonstruktivistinen oppiminen on tuonut mukanaan yhteistoiminnallisen ja yhdessä tapahtuvan opiskelun merkityksen näkyvästi esiin (ks. esim. Kohonen & Leppilampi 1994).

Kognitiivisen kielenoppimisen lisäksi on käyty laajasti tieteellistä keskustelua emotionaalisen-affektiivisen kielenoppimisen tärkeydestä (ks. esim. Arnold 1999). Samoin kielten merkitys yksilön identiteetin rakentajana on ollut laajasti esillä (ks. tarkemmin esim. Kaikkonen 2002a). Myös vieraan kielen opetuksen tarjoama ihmiskäsitys on noussut pohdintoihin useissa yhteyksissä (ks. esim. Lehtovaara 2001). Millainen ihmiskäsitys vieraan kielen opetuksen taustalla vaikuttaa, ei ole merkityksetöntä, sillä kieli ja kielet ovat ihmisen minä–me-suhteen kehittämissä merkittäviä tekijöitä (Kurtz 2003). Maailmanlaajuisesti on koko 1990-luvun ajan pidetty välttämättömänä kulttuurienvälisestä oppimisesta, johon vieraan kielen opetus voi antaa merkittävän panoksen. Kielen rooli on ymmärretty tärkeäksi tavoitteen toteutumisessa, joka tähtää parempaan erillaisuuden ja toiseuden ymmärtämiseen (ks. Bredella ym. 2000 tai Kaikkonen 1997a ja b; 2001). Kuitenkaan tutkittavieni kouluaikaisessa opetuksessa ja opiskelussa eivät edellä mainitut tekijät ole olleet sanottavasti mukana.

Kielikasvatuksen tutkijat korostavat koulun kielenopetuksen suuntamuutoksen välttämättömyyttä, jotta se pystyy vastaamaan monikulttuurisen ja monimuotoisen maailman tuomiin haasteisiin. Myös oppijat itse osoittavat selvästi, mitä koulun vieraan kielen opetuksesta puuttuu. Kuitenkin, niin kuin tämäkin tutkimus osoittaa, opetus muuttuu perusteissaan erittäin hitaasti. Opetussuunnitelman tavoitteet ja kielikasvatustutkimuksen tulokset eivät näytä tavoittavan koulutodellisuutta kuin vain osittain.

Koulu toimii monien käytänteiden ohjaamana, jotka tuntuvat siirtyvän opettajapolvilta toisille. Lukion päättävä ylioppilaskirjoitus tehtävineen näyttää vaikuttavan ala-asteen kielenopettajienkin tapaan asettaa kielen osaitaitoja tärkeysjärjestykseen. Oppikirjojen toimintamalli ohjaa kielenopettajien käytännön koulutyötä ja opettajat suosivat tutkittavieni mukaan opettajakeskeistä, deduktiivista opettamismallia. Kieli on opiskelun kannalta kielenkäyttöä ensisijaisempi. Koulukokeilut kuitenkin osoittavat, että oppilaat motivoituvat paremmin ja saavat parempia kokonaistuloksiakin opiskelustaan, jos opetus ja opiskelu koetaan autenttiseksi (ks. Kaikkonen 2000, 2002b) ja oppimisympäristö toteutuu merkityspainotteisena kielipainottuneisuuden sijasta (Zylinska 2003).

Pyrkimykset ja tavoitteet vieraan kielen opettajana

Opettajaksi valmistuvien tavoitteet ja pyrkimykset ovat varsin vahvasti modernin kielikasvatuksen teoriakäsityksen mukaisia. He asettavat tavoitteekseen monipuolisen vieraan kielen opetuksen, oppilaskeskeiset työtavat, yhteistoimintaa ja vuorovaikutusta korostavan merkityspainotteisen opiskeluympäristön. He kokevat opettajankoulutuksen ohjanneen heitä pääosin näiden tavoitteiden suuntaan ja ovat varsin tyytyväisiä saamaansa kielikasvatuskoulutukseen. Ne kielikasvatuksen tavoitteet, joihin vieraiden kielten opettajien koulutus ei ole antanut paljonkaan konkreettista, liittyvät erityisesti autenttisuuden ja kohtaamisen sekä affektiivis-emotionaalisen oppimisen kokemukseen. Kouluharjoittelussa nämä tekijät eivät ole selvästikään olleet kovin paljon esillä. Herää kysymys, onko tämä yhteydessä opiskelijoiden yleisempään kokemukseen, että oppilaita ei ole opittu kohtaamaan henkilökohtaisella vaan luokkatasolla.

Opettajaksi valmistuvilla on varsin paljon epävarmuutta tai pelkoa työhön siirtymistä kohtaan. Se ei nouse juurikaan taidoista ja valmiuksista ryhtyä vieraan kielenopettajaksi eikä pelko kohdistu oppilaiden kohtaamiseen. Epävarmuutta ruokkivaksi tekijäksi nousevat juuri kasvattamiskysymykset ja opettajan opetuksen ulkopuoliset tehtävät, joihin he kokevat olevansa valmistautumattomia. Samoin vanhempien kollegojen ja koulun työyhteisön kohtaaminen nostaa epävarmuutta ja pelkoja esiin ennen työhön menemistä.

Luokittelin valmistuvat opettajat heidän opettajuutensa tavoitteiden ja pyrkimysten pohjalta opettajatyyppeihin. Tyypittely on tietenkin suuntaa-antavaa ja se voi muuttua paljonkin ensimmäisien työvuosien aikana. Opettajaprofiilit, jotka olen sijoittanut saatujen opettajaluokkien alle, palvelevat erityisesti kolmatta tutkimusvaihetta, kun selvitetään nuorten opettajien työkäyttäytymistä. Analyysin tuloksena syntyi kolme opettajuuden pääluokkaa: (1) kasvattaja-opettajat, (2) laaja-alaiset opettajat ja

(3) aineen- tai kielenopettajat. Luokka 2 'laaja-alaiset, yleistä opettajuutta korostavat opettajat' jakautui lisäksi kolmeen alaryhmään: (a) autenttista opettajuutta korostaviin, (b) opettajan ohjaajan tehtävää korostaviin ja (c) opettajan ominaisuuksia korostaviin nuoriin opettajiin.

On ilmeistä, että opettajaksi opiskelevilla on jo selkeät käsitykset koulusta ja varsin pitkälle pohdittuja tavoitteita opettamiselle jo koulutuksen alkuvaiheessa, ehkä jo ennen koulutustakin. Koulutus sitten syventää näitä ja avaa niiden pohjalta erilaisia ja uusiakin toimintamalleja. Onko tätä pidettävä hyvänä vai huolestuttavana tuloksena opettajankoulutuksen kannalta, ei ole yksiselitteinen eikä helposti vastattava kysymys. Joka tapauksessa nuorten opettajien tavoitepohdinnat ovat syventyneet ja henkilökohtaistuneet koulutuksen edetessä.

Nuoret opettajat ovat löytäneet pääsääntöisesti tapansa toimia opettajana. Osa korostaa kasvattajan, osa ohjaajan, osa opettajan, osa kielenopettajan tehtävää. Kaikki pohtivat itseään ja omaa opettajuuttaan eikä juuri kukaan ohita oppilaita pohdinnossaan. Valtaosasta kirjoituksia nousee kuva nuoresta opettajasta, joka ymmärtää oppimisen monipuolisena tiedon käsittelynä ja jatkuvana ja elinikäisenä prosessina. Heidän käsityksensä kielen opettamisesta on laaja-alainen ja vastaa varsin hyvin modernin kielikasvatuksen ajatuksia, jotka ovat varsin selkeässä ristiriidassa heidän oman kouluikänsä kielenopettajien toimenpiteisiin.

Kokemukset opettajankoulutuksesta

Opettajankoulutuksen kokemuksista nousee näkyviin kahdeksan puhetapaa, diskursseja, jotka luonnehtivat tutkittavien ajatuksia koulutuksesta yleensä. Näkyviin tulivat seuraavat diskurssit: (1) koulutustyytyväisyyden diskurssi, (2) muutoksen diskurssi, (3) koulukäytännön ja harjoittelun korostumisen diskurssi, (4) kasvatuksen ja kasvatusongelmien diskurssi, (5) koulutusavoimuuden ja kokeiluun kannustamisen diskurssi, (6) yhteistyön ja yhdessä tekemisen diskurssi, (7) vastuullisuuden diskurssi ja (8) oppilaskeskeisyyden ja oppimaan oppimisen diskurssi.

Jyväskylän yliopiston vieraan kielen opettajankoulutus on ollut pääsääntöisesti kohdallista, monipuolista ja hyvin kielenopettajan työhön valmistavaa. Se on pitänyt yllä ja ohjannut opiskelijoita useimpiin modernin kielikasvatuksen tavoitteisiin. Soraäänäkin toki löytyy, mutta ei niin merkittävästi, että koulutustyytyväisyyttä ei voisi pitää tutkittavien pääpuhetapana.

Koulutus on ohjannut kielenopettajaksi opiskelevia selvästi toisenlaiseen vieraan kielen opettajuuteen, kuin mistä heillä oli kokemusta omalta kouluajaltaan. Koulutuk-

sen teoreettiset opinnot ja kouluharjoittelu ovat modernin kielikasvatuksen mukaisesti korostaneet kielen kulttuurista ja viestinnällistä luonnetta. Vaikka opetuksen painopiste on selkeästi siirtynyt suullisen kielitaidon opetusta korostavaksi, kieli ymmärretään kuitenkin kokonaisuudeksi. Myös ns. metakognitiivisten taitojen ja yhteistoiminnallisten taitojen ja valmiuksien esillä pitäminen näkyvällä tavalla on leimannut koulutusta. Koulutus on siis tietoisesti pyrkinyt muutokseen, joka ei kuitenkaan ole jokaisen opiskelijan kohdalla päässyt syystä tai toisesta täysin toteutumaan. Yleinen trendi on kuitenkin nuorten opettajien muutoshalukkuus ja koulun vieraan kielen opiskelun muuttamisen halukkuus kielikasvatuksen teoriaymmärryksen suuntaisesti.

Koulutuksensa jälkeen päällimmäiseksi näyttävät jäävän käytännön luokkatilanteiden ja kouluharjoittelun kokemukset. On ymmärrettävää, että usean vuoden teoreettisten opintojen jälkeen käytännöllinen opetusharjoittelu koetaan mielekkääksi. Kouluopetushan on monin tavoin praktista. Tutkittavien puhettavan mukaan opettajankoulutus peilautuu voimakkaasti harjoittelun kautta. Voi olla, että kyse on huolimattomasta puheesta, mutta se on kuitenkin aika johdonmukaista. Siksi on syytä olettaa, että harjoittelu lienee ollut vahva ja tärkeä kokemus opiskelijoille. Ajattelua voinee tulkita myös siihen suuntaan, että teoriaopinnot eivät ehkä saavuta käytäntöä riittävästi.

Koulutus on ollut kaiken kaikkiaan varsin avointa ja kysymyksiä asettavaa. Opiskelijoilla on ollut runsaasti mahdollisuuksia reflektoida kokemaansa ja tekemäänsä. Heitä on ohjattu laajastikin analysoimaan omaa opettajuuttaan, mutta palautetta opiskelijat eivät näiden pohdintojensa tueksi koe saaneensa riittävästi. Koulutus on ohjannut myös monenlaisen ryhmäytymiseen ja ryhmätoimintaan. Lisäksi ryhmissä, erityisesti aineryhmissä, näyttää vallinneen varsin luottamuksellinen ja kokemusten jakamisen ilmapiiri. Aineenopettajatoimintaisen koulun muuttuminen nykyistä voimakkaammin yhteistyötä tekeväksi ja opetusta ja kasvatusta yhdessä suunnittelevaksi ja toteuttavaksi edellyttää opettajilta vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja. Näitä vieraan kielen opettajakoulutus näyttää tarjonneen kohtuullisessa määrin.

Koulutus on antanut opettajaksi opiskeleville melko paljon vastuuta. Se on tukenut itsenäistä toimintaa ja oma-aloitteisuutta kohtuullisesti. Eriäviä mielipiteitäkin esiintyy. Koulutus on pyrkinyt ohjaamaan nuoria opettajia oppilaskeskeiseen ajatteluun ja tiedon omaksumisen konstruktivistiseen luonteeseen. Kuitenkaan se ei ole päässyt kovin hyvin kiinni yksilölliseen oppimiseen ja erilaisiin tapoihin ja kykyihin opiskella ja oppia koulukontekstissa. Tämä näkyy tutkittavien suurena epävarmuutena siitä, miten ohjata ja opettaa muuta kuin luokkaa. Koulutus on ohjannut nuorta opettajaa tarkastelemaan opettamista ensi sijassa ns. keskiverto-oppilaan kannalta.

Koulutustyytymättömyys tulee esiin juuri erityistoimenpiteitä vaativan kasvatuksen ja opetuksen kohdalla. Opetussuunnitelmassa mukana oleva erityispedagoginen koulutus ei ole onnistunut antamaan nuorille opettajille juuri minkäänlaisia valmiuksia kohdata erilaista ja toisenlaista oppijaa. Samoin kouluharjoittelussa ei ole saatu valmiuksia ohjata kognitiivisesti hitaasti edistyviä tai ns. vaikeita oppilaita. Nuoret opettajat tuntevat jääneensä yksin näiden kysymysten kohdalla siirtyessään koulutyöhön, vaikka ovatkin puheensa mukaan vakuuttuneita siitä, että he tulevat kohtaamaan tulevaisuudessa entistä enemmän ”vaikeita” oppilaita ja oppimisvaikeuksia.

Koulutustyytymättömyys nousee yleisemminkin esiin juuri opettajan kasvatus- ja opetuksen ulkopuolisista tehtävistä. Enemmistö opiskelijoista olisi halunnut koulutuksen panostavan enemmän kasvatuskysymysten käsittelyyn ja esimerkiksi vanhempien kohtaamiseen. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos ja normaalikoulu ovat pyrkineet kehittämään sekaryhmissä tapahtuvaa pienryhmätyöskentelyä, jossa pureudutaan eri aineiden näkökulmista opetus- ja kasvatuskysymyksiin (ks. Rautiainen 2004). Se ei näytä vielä toimivan riittävän hyvin eikä sillä ole vielä tarpeeksi suurta opetussuunnitelmallista painoa. Kuitenkin useat opiskelijat korostavat, että juuri nämä sekaryhmät antoivat parhaimmillaan aineksia kasvatuskysymysten käsittelyyn.

Nuoren vieraan kielen opettajan koulupolku

Tutkimuksen kolmas vaihe toteutetaan kokonaisuudessaan, kun nuoret vieraan kielen opettajat ovat siirtyneet ensimmäiseen työpaikkaansa, kouluun. Toteuttamani tutkimus antaa hyvän pohjan jatkaa työelämän tutkimusta. Sen pohjaksi on olemassa tietoa sekä nuorten opettajien koulukokemuksista vieraan kielen oppijoina, heidän opettajuutensa pyrkimyksistä ja tavoitteista että heidän käsityksistään saamastaan opettajankoulutuksesta. Näin on olemassa jatkotutkimusta varten runsaasti sellaista pohjatietoa (mm. opettajaprofiilit), jonka perusteella on mahdollista tutkia opettajuuden muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä monipuolisesti. Myös opettajankoulutuksen vaikuttavuutta on samalla mahdollista tutkia.

Jatkotutkimus sijoittuu pääosin vuosille 2004–2007. Tutkittavat siirtyvät kouluun asteittain. Kolme heistä aloitti opettajantyöt syksyllä 2003, loput siirtyivät työelämään 1–2 vuoden aikana, kun he ovat saaneet kaikki aineopintonsa valmiiksi. Suuri osa tutkittavista on ilmaissut halukkuutensa osallistua työelämän jatkotutkimukseen ja kolme jo koulussa toimivaa on lupautunut aloittamaan koulutyön kokemuksista nousevat pohdinnan lukuvuoden 2003–2004 aikana. Olen pyytänyt heitä pitämään opettajan päiväkirjaa kokemuksistaan ja pohdinnoistaan.

Työelämän tutkimus tarkastelee, millaiseen kielikasvatukseen aikaisempi oppijankokemus, opettajankoulutus ja työelämä ohjaavat nuorta kielenopettajaa. Se pyrkii siis mm. selvittämään, millaista on nuorten vieraan kielen opettajien opetus, millaisiin oppimisprosesseihin he ohjaavat oppilaitaan ja millaisia oppimisympäristöjä he kehittävät opetuksessaan. Samalla on todennäköisesti nähtävissä ja tulkittavissa myös yhteiskunnan ja koululaitoksen ohjausprosesseja, joiden vaikutus opettajien vieraan kielen opettamiseen on ilmeistä.

Edellä mainittuun liittyen jatkotutkimuksella pyritään selvittämään nuorten opettajien pyrkimyksiä ja mahdollisuuksia toimia kielikasvatuksen teorian ja mallien mukaan, heidän todentunteita opetuskäytänteitään ja niitä tekijöitä, jotka ohjaavat heidän opettajuutensa kehittymistä, mahdollisesti myös vastoin heidän pyrkimyksiään. Seuraavat kysymykset ovat keskeisiä selvitettäessä heidän vieraan kielen opettajuutensa muotoutumista ensimmäisten työvuosien aikana: (1) Vaikuttavatko omien kouluopettajien mallit tai opetustavat nuorten opettajien omaan työhön? Jos vaikuttavat, niin miten? (2) Miten opettajankoulutus on vaikuttanut heidän kielenopettajan työhönsä? (3) ”Sopeuttaako” koulutyön realismi nuoren kielenopettajan ja rutinoittaako se häntä negatiivisella tavalla? (4) Jos ”sopeuttaa”, niin mitkä ovat vaikuttavia tekijöitä tässä prosessissa? (5) Mitkä ovat tekijöitä, joilla opettaja voi suojaautua mahdollista ”sopeuttavaa” vaikutusta vastaan? Ja lopuksi laaja, kokoava kysymys: (6) Millaisia vieraan kielen opettajia nuoret opettajat ovat ensimmäisien työvuosien jälkeen?

Kirjallisuus

- Arnold, J. (toim.) 1999. *Affect in Language Learning*. Cambridge: CUP.
- Bredella, L., Meißner, F.-J., Nünning, A. & Rösler, D. 2000. *Grundzüge einer Theorie und Didaktik des Fremdverstehens beim Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Teoksessa L. Bredella, F.-J. Meißner, A. Nünning & D. Rösler (toim.) *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen. Gunter Narr, IX–LII.
- Huttunen, I. 2002. *Facilitating language teachers to develop meaning-oriented learning environments*. Teoksessa V. Kohonen & P. Kaikkonen (toim.) *Quo vadis foreign language education?* Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A27/2002, 199–216.
- Jaatinen, R. 2003. *Vieras kieli oman tarinan kieleksi. Autobiografinen refleksiivinen lähestymistapa vieraan kielen oppimisessa ja opettamisessa*. Tampere: Tampere University Press.
- Kaikkonen, P. 1997a. *Fremdverstehen durch den schulischen Fremdsprachenunterricht – einige Aspekte zum interkulturellen Lernen*. *Info DaF* (1)1997, 78–86.
- Kaikkonen, P. 1997b. *Learning a Culture and a Foreign Language at School – Aspects of Intercultural Learning*. *Language Learning Journal*, March 1997, No 15, 47–51.

- Kaikkonen, P. 2000. Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä vieraan kielen opetuksessa. Teoksessa P. Kaikkonen ja V. Kohonen (toim.) *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos, 49–61.
- Kaikkonen, P. 2001. Intercultural learning through foreign language education. Teoksessa V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara: *Experiential learning in foreign language education*. Harlow: Pearson Education, 61–105.
- Kaikkonen, P. 2002a. Identitätsbildung als Zielvorstellung im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Teoksessa V. Kohonen & P. Kaikkonen (toim.) *Quo vadis foreign language education? Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A27/ 2002*, 33–44.
- Kaikkonen, P. 2002b. Authentizität und authentische Erfahrung in einem interkulturellen Fremdsprachenunterricht. *Info DaF* (1)2002, 3–12.
- Kaikkonen, P. 2004a. Kielenopetus kielikasvatuksena – nuoren vieraan kielen opettajan kehityspotu. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 80.
- Kaikkonen, P. 2004b. Fremdsprachenunterricht zwischen Moderne und Postmoderne. *Info DaF* 2004, 11p. (käsikirjoitus)
- Kaikkonen, P. 2004c. Kokemus ja kohtaaminen kielikasvatuksen keskeisinä lähtökohtina. Teoksessa E. Poikela (toim.) [*Nimi ei vielä tiedossa*], 13 s. (käsikirjoitus)
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (toim.) 1998. Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja, A14/1998.
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (toim.) 2000. *Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Kohonen, V. 1999. Authentic assessment in affective foreign language education. Teoksessa J. Arnold (toim.) *Affect in Language Learning*. Cambridge: CUP, 279–294.
- Kohonen, V. 2001. Towards experiential foreign language education. Teoksessa V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara: *Experiential learning in foreign language education*. Harlow: Pearson Education, 8–60.
- Kohonen, V. 2003. Eurooppalaisen kielisalkun keskeisiä periaatteita. *Tempus* (5)2003, 10–11.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. *Toimiva koulu – yhdessä kehittäen*. Porvoo: WSOY.
- Kurtz, J. 2003. Menschenbilder in der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts: Konturen, Funktionen und Konsequenzen für das Lehren und Lernen. *ZFF (Zeitschrift für Fremdsprachenforschung)* Bd. 14(1), 149–167.
- Lehtovaara, J. 2001. What is it – (FL) teaching? Teoksessa V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara: *Experiential learning in foreign language education*. Harlow: Pearson Education, 141–176.
- Niemi, H. (toim.) 1998. *Opettaja modernin murroksessa*. Porvoo: WSOY.
- Penttinen, S. 2003. Lähtökohdat liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi. Nuoruuden kasvuympäristöt ja opettajankoulutus opettajuuden kehitystekijöinä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*. vol 219, Jyväskylän yliopisto.
- Rautiainen, M. 2004. Yhteistä opettajuutta etsimässä. Aineenopettajaksi opiskelevien yhteistyötä yli ainerajojen. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 78.
- Zylinska, M. 2003. Abschied von der kommunikativen Didaktik oder über den Ausgang aus der selbstverschuldeten Oberflächlichkeit und Banalität. www.eduprojects.net/dafnord/abschied.html. Luettu 10.9.2003.

”Minä en ole OK. Sinäkään et ole OK. Asia on silti ihan OK.”

Joka katsoo Viljon tai minun artikkeleiden bibliografisia tietoja, huomaa että teimme erityisen paljon monenlaista yhteistyötä 1990-luvulla. Ei yhteistyö vieläkään mihinkään ole hävinnyt, mutta 90-luvulla oli erityisen monta yhteistä projektia. Uskallan sanoa, että yhteisten projektien ja matkojen seurauksena meistä tuli hyviä ystäviä.

Olimme tietenkin olleet jo yli vuosikymmenen saman laitoksen opettajia ja tehneet niissä puitteissa paljon yhteistä, mutta henkilökohtainen tunteminen alkoi syventyä merkittävästi ns. OK-projektin (1994–98), kokemuksellisen oppimisen konferenssien (kohdallani vuodesta 1994 alkaen, Viljon kohdalla jo vuodesta 1987) ja Wikipeda-projektin (1998 alkaen) myötä. Näiden tutkimus- ja koulutushankkeiden kautta meistä tuli työpari, joka oppi luottamaan toisiinsa lähes rajattomasti. Mihin toinen päätti, siitä toinen jatkoi tai sitten vain tehtiin yhdessä: suunniteltiin, kirjoitettiin, pidettiin seminaareja ja esitelmää.

OK-projekti (Oppilas, opetussuunnitelma ja kulttuurin muutos) oli aluksi nimeltään OOK, mutta lyhentyi nopeasti OK:ksi. Siitä Viljo oivalsi heti yhteyden AA-kerhoon ja sen mottoon ”Minä en ole OK. Sinäkään et ole OK. Asia on silti ihan OK.” Tällä lauseella Viljo avasi monta kansallista ja kansainvälistä keskustelu- ja seminaaritilaisuutta, joissa esittelimme OK-projektia ja sen tuotoksia. Projektissa oli mukana kuusi pirkanmaalaista koulua ja kymmeniä opettajia oppilaineen. Ajatuksemme oli antaa sysäystä koulun kehitykselle ja toteuttaa samalla pitkäkestoista opettajien täydennyskoulutusta, joka lähtee liikkeelle koulun tarpeista, mutta tuo samalla mukaan tieteellisen tutkimuksen näkökulman. Uskon OK-projektin avanneen uusia ovia koulun ja yliopiston hedelmälliseen yhteistyöhön.

Mieleen painuvia muistoja ja seikkailujakin koimme yhdessä monilla matkoilla. Yritimme saada kansallisia ja kansainvälisiä yhteistyökumppaneita ja EU:takin ymmärtämään kielikasvatuksen ja opettajien koulutuksen yhteistoiminnallisuuden tärkeyden. Välistä onnistuimme tosi hyvin, välistä tuli ”lunta tupaan”.

Erytisen mieleenpainuvia ovat olleet Viljon kanssa yhteiset kokemuksellisen oppimisen maailman konferenssit (Washington 1994, Kapkaupunki 1996, Tampere 1998 ja Aukland 2000). Olimme ilmeisesti aina huonetovereita, kun se vain oli käytännössä mahdollista. Näin vietimme vähäisen vapaa-ajankin toistemme seurassa kielenopettajuutta ja opettajankoulutusta pohtien ja maailman ja ihmisten moninaisuutta ihailen ja ihmetellen. Mieleen nousevat iloisen työteliäät hetket Hollannin Utrechtsissa, jossa yhteistoiminnallisuus oli päällimmäisenä, Intian ja Atlantin valtamerien yhtymisen ihailu Hyvän toivon niemellä, paahdettujen luiden imeskely Chicagossa, nuhjuisen asemakorttelin hotelli Saksan kylmimpään talviaikaan Frankfurtissa (Oli muuten lähellä, ettei katolta putoava puolen tonnin jäälaatta osunut kohdallemme.) tai osterien syönti Uudessa Seelannissa. Paljon olisi kerrottavaa Upsalasta, Berliinistä, Hallesta, Gießenistä, Washingtonista, Kapkaupungista tai vaikkapa Tampereelta ja Vampulasta, Heidelbergistäkin.

Viljon seurassa ei ole koskaan käynyt aika pitkäksi. Siitä Viljo on pitänyt seuraihmisenä huolen. Useat tapahtumat, pienet kimmelluksetkin, joita työteliään ja vähän hajamielisen professorin seurassa vääjäämättä tapahtuu, ovat auttaneet näkemään Viljon luonteen lujuuutta, kokemisen mutkattomuutta ja ajattelun syvyyttä, mutta samalla kertaa hänen luottavaista elämistään ohi kiitävässä hetkessä. Olen ollut etuoikeutettu saadessani kokea hänen kanssaan niin paljon ja samalla kertaa oppia katselemaan asioita uusista näkökulmista.