



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-201406021529>

Author(s): Kaikkonen, Pauli  
Title: Kokemus ja kohtaaminen kielikasvatuksen lähtökohtina  
Main work: Osaaminen ja kokemus : työ, oppiminen ja kasvatus  
Editor(s): Poikela, Esa  
Year: 2005  
Pages: 243-261  
ISBN: 951-44-6411-7  
Publisher: Tampere University Press  
Discipline: Educational sciences  
Item Type: Article in Compiled Work  
Language: fi  
URN: URN:NBN:fi:uta-201406021529

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.

Pauli Kaikkonen

## Kokemus ja kohtaaminen kielikasvatuksen lähtökohtina

Vieraan kielen opetusta on syytä tarkastella kielikasvatuksen osana. Kieli on yksi merkittävimmistä, ehkä jopa merkittävin tekijä, ihmisen identiteetin kehittämisessä (Lüdi 2003). Ihminen todellistuu kielensä ja kieliensä kautta. Äidinkieli on tässä todeksi tulemisessa ihmisen olemuksen ja ryhmiin liittymisen, siis identiteetin, samastumisen merkittävin ilmentäjä. (Esim. Adamzik 2001.) Ihminen on saanut sosialisationsa kautta äidinkieliensä itsestään riippumatta. Koska kielet poikkeavat monessa suhteessa toisistaan ja liittyvät lähes kaikin tavoin kulttuuriympäristöihin, joissa niitä puhutaan, on vieraan kielen opetuksen lähtökohtana otettava huomioon kielinoppijan äidinkielen ja oman kulttuurin ominaispiirteet ja luonne. Jokaisella on äidinkieliensä, se on hänessä kokonaisvaltaisesti läsnä ja se liittyy hänen persoonansa syvärakenteisiin. Se leimaa hänen toimintaansa, myös hänen vieraan kielen oppimistaan.

Tarkastelen tässä artikkelissa kielikasvatuksen perusteita kokemuksen ja kohtaamisen lähtökohdista. Pohdintani perustuu kokemuksellisen oppimisen ajatuksille, jossa kokemusten käsittely reflektion avulla on keskeisessä osassa. Merkittävä kielikasvatuksen taustatekijä on elämismaailmamme monikulttuuristuminen, josta

syystä kulttuurienvälinen oppiminen nousee kielikasvatuksen keskeiseksi käsitteeksi. Kulttuurienvälinen kohtaaminen, jossa kieli ja kielet ovat olennaisesti mukana, on luonteeltaan dialogista ja vaikuttaa samalla oppijan identiteetin kehitykseen hänen toimiessa monikielisessä ja monikulttuurisessa maailmassa. Pohdin artikkelissani myös oppimisen ja oppijan autenttisuutta, opettajan keskeistä tehtävää kulttuurienvälisen kohtaamisen mahdollistajana ja kokemusten käsittelyn ohjaajana sekä portfoliota oppimisen ja opiskelun työvälteenä. Yhdyn monessa merkityksellisen oppimisen ja opiskelun perusajatuksessa professori Annikki Järvisen (1990, 1999) käsityksiin kokemuksellisesta ja reflektiivisestä oppimisesta.

## Kielikasvatuksesta

Toisten kielten oppimisen kannalta ei ole periaatteessa merkitystä sillä, mikä ihmisen äidinkieli on. Jokainen joutuu suhteuttamaan oppimansa vieraan kielen äidinkieleensä, ja äidinkielen vaikutus vieraan kielen käyttöön näkyy hänessä monin tavoin. Sen sijaan se, mikä merkitys hänen äidinkielellään on maailmanlaajuisesti, vaikuttaa vieraan kielen opettamiseen ja käyttämiseen monin tavoin. Se vaikuttaa ihmisen tarpeisiin ja haluunkin osata vieraita kieliä, ja se vaikuttaa institutionaalistuneeseen vieraan kielen opetukseen. Jos ihminen asuu esimerkiksi Yhdysvalloissa ja on saanut äidinkielekseen englannin, ei vieraan kielen kouluopettamista pidetä välttämättä niin tarpeellisena kuin jos on kyse pienemmän kielialueen kielestä, globaalisesti vähemmän tärkeästä kielestä. (Ks. Yhdysvaltain kieli- ja kulttuuripolitiikasta esim. Nieto 2001.) Esimerkiksi meillä Suomessa, pienten kielten maassa, on ollut välttämätöntä panostaa voimakkaasti muiden kielten kuin vain äidinkielen opettamiseen.

Riippumatta siitä, millaiset ovat kielten opettamisen ja opiskelun ympäristötekijät ja mikä on oppilaiden äidinkieli, on mones-takin syytä aiheetta puhua kielikasvatuksesta. Ensinnäkin kielen-opetus on osa sivistymiseen tähtäävää toimintaa ja sitähan kasvatus

juuri on. Toisaalta ympäristömme on läpeensä monikulttuurinen ja suuri osa maailman ihmisistä on tavalla tai toisella monikielisiä (Haarmann 2001; Lüdi, 2003), mutta ihminen saa yleensä alkunsa varsin yksikulttuurisessa ympäristössä. Onhan hänen ensimmäinen sosiaalistumisensa läheisin ympäristö perhe ja sen jäsenet. Varttuessaan ihminen kohtaa muita ihmisiä, kieleltään ja kulttuuriltaan osin toisenlaisia, myös persoonina monin tavoin erilaisia. Lisäksi maailma on muuttunut läpeensä globaaliseksi, halutaan sitä tai ei. Esimerkiksi tiedotusvälineet ja yksilöllinen sähköinen viestintä vahvistavat ja suuntaavat globalisaation kehittymistä. Vieras kieli ja vieraat kielet tulevat mukaan jokaisen yksilön sosialisatioprosessiin jossain vaiheessa, tavalla tai toisella, formaalisesti ja informaalisesti. Kun ohjataan prosessia, jossa kieli ja kielet ovat mukana, voidaan puhua kielikasvatuksesta.

## Kulttuurienvälinen oppiminen kielikasvatuksen tavoitteena

Otettaessa tavoitteeksi kulttuurienvälinen vieraan kielen oppiminen, on samalla perusteltava, mitä kulttuurienvälisyys opetuksen näkökulmista tarkoittaa. Ajattelen niin, että kulttuurienvälinen vieraan kielen opetus ei varsinaisesti poikkea yleisestä kulttuurienvälisestä kasvatuksesta. Kulttuurienvälinen kasvatus, kasvatus kohti monikulttuurisuutta, kasvatus kansainvälisyyteen, kasvatus suvaitsevaisuuteen, vierauden ymmärtämiseen, empatiaan ja niin edelleen ovat käsitteitä, jotka esiintyvät jatkuvasti sekä alan tutkimuskirjallisuudessa, koulujen opetussuunnitelmissa että arkipuheessa (ks. Bausinger, 1999; Bredella ja Delanoy 1999). Vaikka lähdetään liikkeelle kulttuurienvälisen kasvatuksen yleisestä luonteesta, on vieraan kielen opetuksen myös syytä määritellä ja kuvata omia pyrkimyksiään osallistuessaan kulttuurienvälisen kasvatuksen kokonaisprosessiin.

Edellä esitetystä seuraa, että vieraan kielen opetus ei sinänsä takaa kulttuurienvälistä oppimista eikä ole itsestään selvästi toimintana kulttuurienvälistä kasvatusta. Jos se rajoittuu esimerkiksi

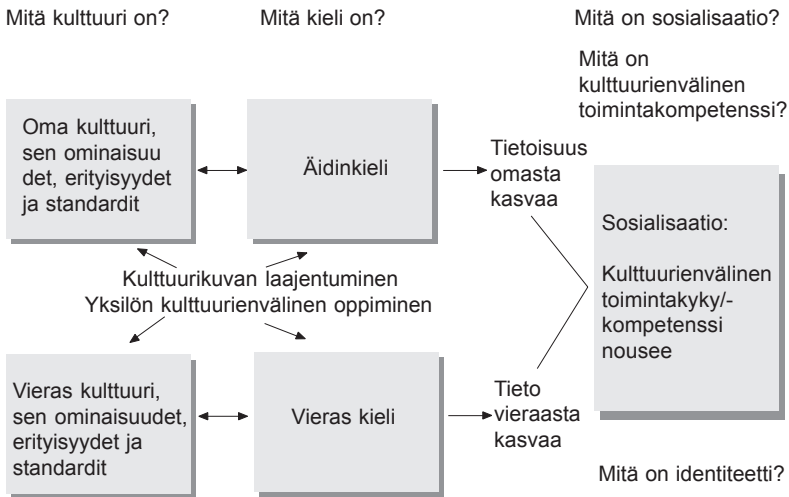
kielen analysointiin ja opettamiseen järjestelmänä tai jos se rajautuu vain koululuokassa neljän seinän sisällä tapahtuvaksi toiminnaksi, se sulkee helposti ulkopuolelleen merkittävien henkilökoh- taisten kokemusten hankkimisen ja käsittelyn. Jos ei ole riittävästi autenttiseksi koettavia aineksia opiskelun pohjaksi, niin ei tapahdu vierauden kohtaamista kuin erittäin rajallisesti. (Kaikkonen 2002.) Niin ei pääse syntymään useinkaan kulttuurienvälisen kasvatuksen edellyttämää kohtaamista, perspektiivin vaihtoa eikä konflikteja, jotka ovat merkittäviä kulttuurienvälisen oppimisen kannalta.

Konfliktit syntyvät kohtaamistilanteissa, jos ovat syntyäkseen. Ne ovat luonteeltaan yksilön persoonaa koskettavia ja rakentavia, kuten esimerkiksi kohtaamistilanteen aiheuttama epävarmuuden kokeminen, sen voittaminen ja siitä oppiminen. Vierauden kohtaamistilanteet ovat aina monitulkintaisia ja siksi ongelmallisia. Ihminen tulkitsee vierasta, outoa, toisenlaista käyttäytymistä oman kulttuurin antaman mallin mukaan. Silloin kun hän ei kykene ymmärtämään eikä ennustamaan, mitä vieraasta käyttäytymisestä seuraa, monitulkintainen tilanne muuttuu hänelle epävarmentavaksi tekijäksi. Usein tällaisessa tilanteessa koetaan kulttuurishokin kaltainen kokemus, jonka ylipääsemiseen tarvitaan aikaa ja oppimista. Olen sitä mieltä, että voimakkaankin konfliktin kokeminen vierasta kieltä ja kulttuuria opittaessa voi kääntyä ja voidaan opetuksellisesti kääntää positiiviseksi kokemukseksi. Itsestään selvästi niin ei kuitenkaan käy.

Kun yksilö oppii tulkitsemaan vierasta käyttäytymistä, niin kielellistä kuin kielenulkoistakin, se johtaa muutoksiin hänessä. Toisin sanoen kulttuurienväliset konfliktit ovat hyvin henkilökoh- taisia. Mutta konfliktit ovat luonteeltaan myös kollektiivisia. Vie- rauden kohtaamisessa nousevat esiin omaan kulttuuriin sosiaalis- tumisen seurauksena syntyneet, oikeina ja itsestään selvinä pidettä- vät käsitykset. Niitä ovat esimerkiksi monet stereotyyppiset kuvat itsestä ja vieraasta, omasta ja vieraasta kulttuurista. Konfliktitilan- teisiin ovat usein syynä joko väärin ymmärtäminen tai sellaisenaan oikeaksi katsotut käsitykset, jotka ovat oppijassa reflektoimattomi- na. Väärin ymmärtäminen ja virheelliset tulkinnat ovat siis monin

tavoin hyödyllisiä ja hedelmällisiä kulttuurienvälisen oppimisen kannalta. Opiskelu, joka ei mahdollista eikä hyväksy konflikteja, johtaa usein epäautenttisiin tilanteisiin, sulkee osan tietävää, tuntevaa ja tahtovaa ihmistä oppimistilanteen ulkopuolelle. Kohtaaminen antaa mahdollisuuden konflikteille.

Olen useassa yhteydessä nostanut vieraan kielen opetuksen lähtökohdaksi sen, että opetus auttaa oppijaa kasvamaan äidinkielen ja kulttuurinsa asettamien rajojen yli (esim. Kaikkonen 2001). Tätä kasvuprosessia olen luonnehtinut oppijan kulttuurikuvan laajentamiseksi, jossa kieli, kulttuuri ja ympäristö – niin oma kuin vieras – ovat kohtaamis- ja hankautumisyhteydessä keskenään. Opi- taessa vierasta kieltä ja vieraan kulttuurin ominaispiirteitä sekä kielellistä ja kielikulttuurista käyttäytymistä aukeaa mahdollisuus oppia syvästi myös oppijan äidinkieleen ja kulttuuriseen käyttäytymiseen liittyviä tekijöitä. Tässä kulttuurikuvan laajentumisprosessissa kehittyy oppijan identiteetti monin tavoin. Kuviossa 1 kuvaan oppijan kulttuurikuvan laajentumista sekä käsitteitä, jotka ovat olennaisia oppimisen ja opettamisen, siis kielikasvatuksen kannalta.



**Kuvio 1.** Oppijan kulttuurikuvan laajentuminen kielikasvatuksen ohjaamana

Oppiessaan vierasta kieltä, vieraan kulttuurin ja kulttuurisen käyttäytymisen erityispiirteitä ihminen laajentaa kulttuurikuvaansa aina kahteen suuntaan. Samalla, kun hän oppii tietoja ja taitoja vieraasta kielestä ja kulttuurista, hän tulee tietoiseksi äidinkiелensä ja oman kulttuurinsa erityispiirteistä, erityisesti niistä automaattisista käyttäytymismalleista, jotka hän on oppinut jo varhaisen sosiaalistumisensa seurauksena, ja joita hän käyttää sujuvasti ja rutinoituneesti kiinnittämättä niihin yleensä huomiota.

Vieras kieli ja kulttuuri toimivat parhaimmillaan opetuksellisesti ikään kuin peilinä paljastaen oman kulttuurin ja siinä ihmisten välisen kohtaamisen sekä äidinkielen automatisoituneita, tiedostamattomaksi jääneitä piirteitä. Ihmisen kulttuurikuva laajentuu sekä kohti vierasta että omaa ja hänen sosiaalistumisensa kulttuurien väliseksi toimijaksi tulee mahdolliseksi. Kulttuurikuvan laajentumisessa on kyse kulttuurien välisestä oppimisesta, jossa mahdollistuu yksilön identiteetin joustava kehitys. Hän tulee tietoiseksi siitä, että identifioi itsensä ryhmiin, joissa hän on kasvanut ja elänyt. Hän johtaa merkittävän osan identiteettiään ryhmiensä arvoista, normeista ja ominaisuuksista. Samalla hänessä käynnistyy identiteetin laajentumisprosessi kohti monikulttuurista identiteettiä (Kaikkonen 2004b). Koulu voi antaa sysäyksen ja suuntaakin yksilön monikulttuuriselle identiteettikehitykselle, joka jatkuu siten varmasti ja monimuotoisena prosessina läpi hänen elämänsä. Vieraan kielen opetus on siis parhaimmillaan oppijan identiteettiä hedelmällisesti kehittävä väline, joka tukee ja samalla laajentaa sitä tietoisesti.

Kuviosta 1 ilmenee vielä tarve ja vieraan kielen opetuksen kannalta tavoite kehittää oppijan kulttuurienvälisen toiminnan kompetenssia tai kuten välistä todetaan oppijan kulttuurienvälisiä viestintäkompetenssia (Byram 1997). Jotkut tutkijat puhuvat yksinkertaisesti vain kulttuurienvälisestä kompetenssista (esim. Bredella ja Delanoy 1999; Volkman 2002). Kulttuurienvälinen, viestinnän ja toiminnan kompetenssi sisältää perinteisen kieli- ja viestintätaitojen lisäksi useanlaisia oppijaan liittyviä ominaisuuksia sekä toisen ymmärtämiseen ja tulkintaan liittyviä tekijöitä, kuten

oppijan uskomukset ja odotukset, kyvyn herkistyä vieraudelle, empatiakyvyn, kunnioittamisen kyvyn, interaktiivisen valmiuden ja monitulkintaisuuden sietokyvyn. Lisäksi kulttuurienvälisen toimijan tulisi tiedostaa ja osata käyttää muun muassa oppimis- ja interaktiostrategioita sekä hänellä tulisi olla taitoa arvioida sekä kognitiivista, emotionaalista että sosiaalista tietoa ja käyttäytymistä. Taivoitteellista vieraan kielen kohtaamista ja oppimista voi luonnehtia kokemukselliseksi, uteliaaksi, etsiväksi ja reflektiiviseksi. On tiettenkin niin, että tällaiset tavoitteet ovat koko oppimista ja kaikkea opetusta kattavia, mutta vieraan kielen opetuksella ja opiskelulla voi olla oppimisen kokonaisuudessa niiden kulttuurienvälisen luonteen takia aivan erityinen asema.

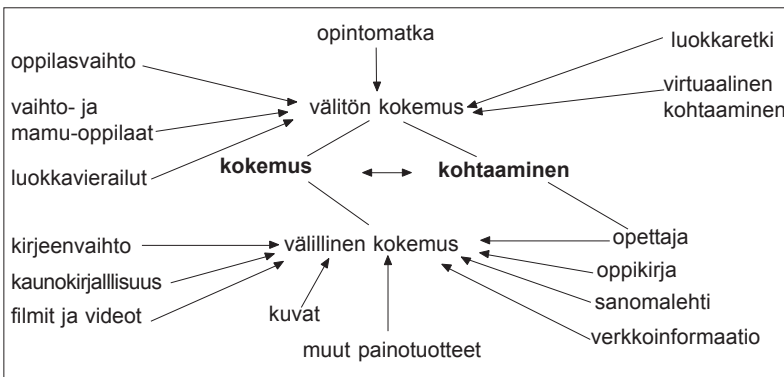
### Kokemus ja kohtaaminen vieraan kielen opetuksen peruskäsitteinä

Kokemus ja kohtaaminen liittyvät monin tavoin toisiinsa. Jokainen ihminen hankkii kokemuksia aivan yksinkin, sillä onhan hän havaintoja tekevä ja aistein varustettu olento. Hän kykenee myös käsittelemään hankkimiaan kokemuksia, toiset tehokkaammin, toiset vaatimattomammin. Ihminen on kuitenkin peruluonteeltaan sosiaalinen, elää ja toimii yhdessä toisten ihmisten kanssa ja on aina suhteessa toisiin ihmisiin. Tiedämme, että terve ihminen etsii sosiaalisia kontakteja, rakentaa erilaisia sosiaalisia verkostoja elämänsä tueksi ja iloksi. Vieraan kielen institutionaalinen opettaminen saa perusteensa ajatuksesta, että ihmiset ryhtyvät käyttämään saamaansa kielitaitoa itsensä ja yhteisöjensä hyväksi. Maamme kaltainen järjestäytynyt yhteiskunta asettaa vieraiden kielten opettamiselle tavoitteita ja oikeutettuja vaatimuksia ylläpitäessään sitä ja kustantaessaan sen. Jos vieraan kielen opetuksen tavoitteeksi asetetaan kulttuurienvälinen oppiminen tai kulttuurienvälinen viestintä, niin opetuksesta vastaavien on perusteellisesti pohdittava, mitä kulttuurienvälinen oppiminen on ja miten sen päämäärät parhaiten saavutetaan. Koulu formaalisena opiskeluymppäristönä



ottaa väijäämättä etäisyyttä oppilaidensa todellisuuteen, mutta tässä etäisyyden ottamisessa on ilmeisen monia asteita. Koulu voinee lähestyä oppilaidensa todellisuutta niin halutessaan. Se voi tarjota esimerkiksi vieraan kielen opetuksellaan – osana oppilaiden kielikasvatusta – mahdollisuuksia autenttisille kokemuksille ja vierauden kohtaamiselle ja käsittelylle monin tavoin.

Esitän kuviossa 2 kokemuksen ja kohtaamisen kulttuurienvälisen oppimisen peruskäsitteinä ja kuvaan niiden kytkentöjä kohtaamisen muotoihin ja eri opiskelulähteisiin. Oppijan on mahdollista saada sekä välittömiä että välillisiä kokemuksia vieraista kielistä ja kulttuureista. Kohtaaminen mahdollistaa periaatteessa aina välittömän kokemuksen. Koulut ovatkin mahdollistaneet kohtaamistilanteita oppilasvaihdon, ystävyyskoulutapaamisten, luokkaretkien yms. muodossa. Monet viralliset organisaatiot luovat rakenteita kohtaamiselle. Sen sijaan yllättävän vähäistä ja ehkä vähän puhuttuakin ovat olleet yksittäisten opettajien toimenpiteet mahdollistaa kohtaamiskokemuksia luokkahuoneen sisällä. Useimmissa suomalaisissakin kunnissa on useita kieliä äidinkielenään puhuvia ihmisiä, joita lienee suhteellisen helppo kutsua kouluun ja heidän kanssaan voi jopa suunnitella opetussuunnitelman sisällä tapahtuvaa vieraan kielen ja vierauden opiskelua.



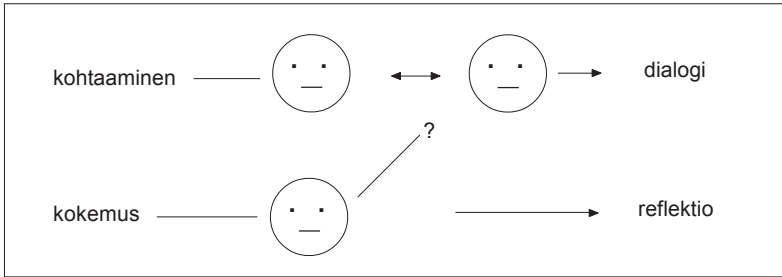
**Kuvio 2.** Kokemus ja kohtaaminen kulttuurienvälisen oppimisen peruskäsitteinä

Toisen merkittävän kohtaamisen ja oppimisen mahdollisuuden muodostavat koulujen vaihto-oppilaat ja maahanmuuttaja-taustaiset oppilaat. Heidän kokemustensa ja potentiaalinsa aktiivisesta käytöstä vieraan kielen ja vierauden oppimiseksi on käyty varsin vähän keskustelua. Oppilaskokemukset viittaavat siihen, että näitä kohtaamisen lähteitä ei juuri käytetä hyväksi, syystä tai toisesta (Kaikkonen 2004a). Koulussa jo olevaa monikielisyttä ja -kulttuurisuutta ei osata tai haluta ottaa mukaan olennaiseksi osaksi kielikasvatusta (Gogolin 2003). Valtavan kohtaamisen potentiaalini mahdollistaa koko ajan kasvava ja kehittyvä virtuaalinen viestintä. Koulut ovat tämän kohtaamisen toteuttajina vielä alkutai-paleella. Tietoa toki saadaan ja etsitäänkin eri tavoin esimerkiksi internetistä ja kotisivuja, portaalejakin rakennetaan verkkoon, mutta kohtaamisen mahdollistavaa viestintää toteutetaan vielä varsin vähän. Verkkojen kautta tapahtuva kohtaaminen antaa kuitenkin mahdollisuuden todelliseen kulttuurienväliseen oppimiseen, kunhan vain löytyy rohkeutta rakentaa yhteyksiä.

Kansainvälinen projektityöskentely, yhteisten projektien rakentaminen kahden tai useamman maan koululuokan kesken, on eräs kohtaamisen mahdollisuus. Näyttöä kulttuurienvälisestä oppimisesta antavat esimerkiksi Reinhard Donath ja Ingrid Volkmer (2000) toimittamassaan kirjassa ja Martina Mölleringin (2003) toteuttamat sähköpostiprojektit. Molemmissa kirjeenvaihdot johtivat kokemusten molemminpuoliseen reflektointiin, eräässä Donathin ja Volkmerin kuvaamassa tapauksessa jopa monenlaisiin konflikteihin. Vasta konfliktit mahdollistivat syvälle ankkuroituneen kulttuurisen käyttäytymisen käsittelyn ja johtivat sitä kautta kulttuurienväliseen oppimiseen. Oppilaat totesivat kokeneensa lopultakin itselleen merkityksellistä vieraan kielen oppimista mainitunlaisessa opiskelussa. Kaiken lisäksi toiminnasta yhdistyivät merkityksellisellä tavalla sekä vieraan kielen että äidinkielen käyttö, kielikasvatuksen molemmat puolet. Kokemukset johtivat aikaisemman ajattelun reflektointiin ja sitä kautta uuden oppimiseen. Järvisen (1990) mukaan juuri reflektio on kokemuksellisen oppimisen ehto.

Kuvio 2 pyrkii osoittamaan myös, että välillisten kokemusten kautta kohtaamista voi tapahtua vain rajoitetusti. Oikeastaan oppilaat kohtaavat välittömästi vain opettajansa ja toisensa. Tapahtuu-ko tällöin autenttiseksi luokittuvaa kohtaamista, riippuu ennen muuta opettajasta: Haluaako ja kykeneekö hän olemaan omana itsenään luokkatilanteissa vai ottaako hän mieluummin opettajan ”roolin” rakentaen samalla kuilua itsensä ja oppilaiden välille? Osaako hän ohjata oppilaita toimimaan keskenään autenttisella tavalla? Ihmisen eläytymisen kyky mahdollistaa merkityksellisen kohtaamisen myös esimerkiksi kaunokirjallisuuden kautta, mutta koulun vieraan kielen opetus ei nähdäkseni sitä paljonkaan hyödynnä. Autenttisen kirjallisuuden tuomia vaikeuksia pidetään liian suurina. Kuitenkin esimerkiksi runous ja sopivasti valitut kirjallisuusotteet tekisivät vieraskielisen kirjallisuuden kohtaamisen mahdolliseksi. Oppilaspuheenvuorot kuitenkin osoittavat opettajien käyttävän tätä mahdollisuutta sangen vähän (Kaikkonen 2004a).

Kokemukseen ja kohtaamiseen liittyy kaksi muuta merkittävää käsitettä: kohtaamisen dialogisuus ja kokemusten reflektointi (ks. kuvio 3). Kulttuurienvälinen kohtaaminen edellyttää dialogia. Sanan kreikkalaisen perusmerkityksen mukaan dialogi on sitä, että sen toteuttajat asettuvat eräänlaiseen välitilaan (dia = väliin, välissä), jossa heidän tietonsa, ymmärryksensä ja käsityksensä maailmasta (logos) nousee yhteiseen tarkasteluun. Jotkut tutkijat puhuvat niin sanotusta kolmannesta paikasta tai tilasta (the third place tai der dritte Ort), kuten esimerkiksi Andreas Müller-Hartmann (1999) viitattaessaan oman ja vieraan kulttuurin lisäksi syntyvään kulttuurienväliseen tilaan. Bernhard Waldenfels (2000) tuo myös välitilan käsitteen esiin kuvatessaan kulttuurienvälisen tilan luonnetta samalla tavalla kuin itse ajattelen olevan dialogisessa tilassa. Dialogisuuden käsite voidaan näin yhdistää kulttuurienvälisyyden käsitteeseen kohtaamisen tapana.



**Kuvio 3.** Kokemus ja kohtaaminen dialogina ja reflektiona

Kulttuurienvälisen oppimisen näkökulmasta dialogisuus on siis välitilaa asettumista, jossa osallistujat ikään kuin astuvat hieman irti omasta kulttuurisesta maailmastaan tullakseen samanarvoiseksi toisten dialogiin osallistujien kanssa. Kulttuurienvälisen vieraan kielen oppimisen kannalta se on varsin vaikeaa, sillä usein vahvempi, yleensä äidinkielenään kieltä puhuva ei ymmärrä, että myös hänen on tultava välitilaa oppiakseen. Dialoginen tilanne toteutuu nähdäkseni helpommin silloin, kun dialogia käydään – siis ollaan dialogisessa tilassa – jokaiselle vieraalla kielellä. Merkityksellinen kulttuurienvälisen oppiminen edellyttää siis dialogia, jonka seurauksena mahdollistuu perspektiivin vaihto, toisen ihmisen näkökulman ymmärtäminen, samoin kuin oman subjektiivisen näkökulman tajuaminen ja suhteellistuminen.

Kokemus mahdollistaa merkityksellisen ja mahdollisesti pysyvän oppimisen. Kokemus ei kuitenkaan johda itsestään selvästi oppimiseen (ks. Järvinen 1990; myös Jarvis 1987). On paljon näyttöä siitä, että esimerkiksi kulttuuristen stereotyyppien yksipuolinen käsittely johtaakin niiden vahvistumiseen. Samoin vierailut tai opintomatkat ulkomaille saattavat vahvistaa aikaisempia käsityksiä vieraskulttuurisesta käyttäytymisestä. Käsitysten verifiointia tai falsifiointia ei tapahdu. Kokemus, johtaakseen merkittävään oppimiseen, edellyttää sen reflektointia. (Järvinen 1990 ja 1999, Järvinen ja Poikela 2000.) Reflektointi työtapana antaa ensinnäkin aineksia purkaa kokemus näkyvään tai kuultavaan kielelliseen muotoon ja asettaa käyttäytymisen perusteet monipuolisesti poh-

dittavaksi ja keskusteltavaksi. Reflektointi yhdistettynä dialogiseen kohtaamistilanteeseen valottaa erilaisten ihmisten taustaoletuksia, näkökulmia ja kokemuksia. Dialogitilanteessa toteutuu reflektion konkreettinen perusmerkitys: kokemus peilautuu toista kokemusta vasten heijastuakseen sitten takaisin refleктоijan ajatteluun.

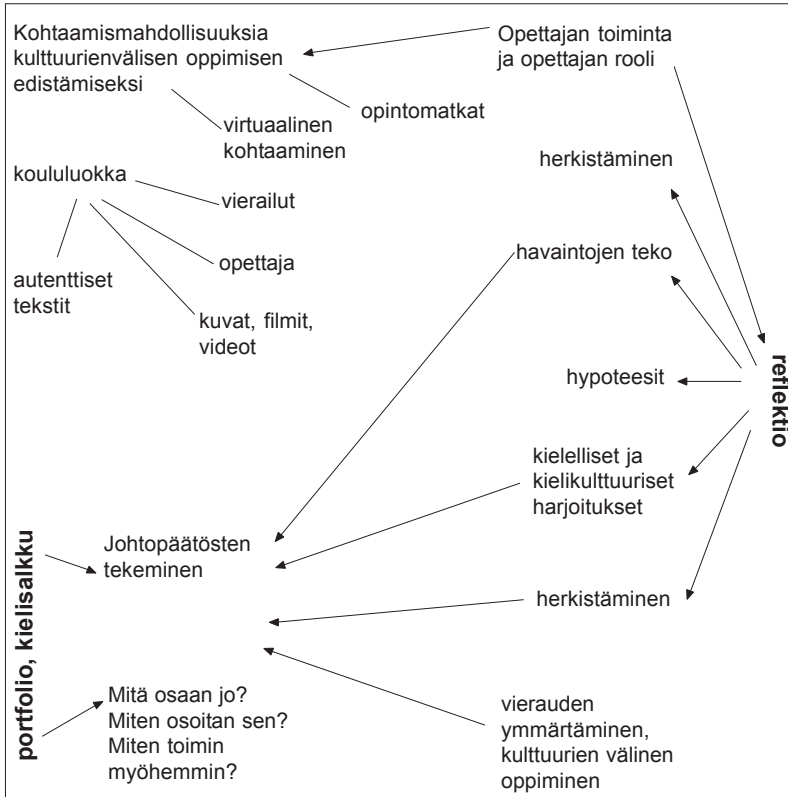
## Opettaja kohtaamisen valmistelijana ja toteuttajana

Institutionaalinen kielikasvatus edellyttää opettajalta toteutuakseen erityistä asennoitumista ja erityisiä toimia. Opettaja on avainasemassa johdateltaessa vieraan kielen oppijoita kulttuurienväliseen kohtaamiseen. Kulttuurienvälinen oppiminen edellyttää useiden kokemuksellisten prosessien käynnistämistä. Nämä prosessit eivät ole luonteeltaan pelkästään kognitiivisia, vaan oppilaiden affektiivis-emotionaalinen ja sosiaalinen käyttäytyminen ja oppiminen ovat niissä olennaisesti mukana. Kyse on kokonaisvaltaisesta oppimisesta ja siihen ohjaamisesta.

Prosessit eivät kohdistu yksinomaan vieraan kielen oppimiseen, vaan kyse on yhtälailla kielenulkoisen viestinnän oppimisesta, omasta kielestä ja kulttuurista oppimisesta sekä itsestä oppimisestä. Myös metakognitiivinen oppiminen on näissä prosesseissa olennaisesti mukana ja sitä on ohjattava. Metakognitiivisten ja reflektiivisten taitojen opiskelu on hyvä aloittaa jo suhteellisen varhain (Järvinen 1999). Myös tämä on opettajan tehtävä. Kulttuurienvälisessä oppimisessä on laajasti nähtynä kyse oppilaiden sosiaalisaatioprosessien kehittämistä. Voidaan puhua laajentuvasta sosiaalisaatiosta, jonka seurauksena yksilö kasvaa kohti kansainvälisyyttä, oppii elämään kansainväliseksi muuttuneessa, globaalissa kohtaamisen maailmassa, jossa monikielisyys ja usean kielen käyttö ovat tarpeen. Edelleen kielenopetus kielikasvatuksena avaa mahdollisuuksia oppilaiden identiteetin kehittymiselle monikulttuuriin suuntaan (Kaikkonen 2004b).

Kuviossa 4 esittelen vieraan kielen opettajan toimia kohtaamisen mahdollisuuksien järjestämiseksi, kohtaamisen pedagogiikan prosesseja ja kokemuksellista, kohtaamis pohjaista oppimista tukevia toimenpiteitä. Opettaja tarjoaa mahdollisuuksia ohjatulle kohtaamiselle. Hän voi kutsua luokkaansa vieraan kulttuurin edustajia ja samalla vieraan kielen puhujia. Hän voi integroida vierailut olennaisina opetussuunnitelman osina normaaliin arkityöskentelyyn ja samalla sopia vierailijoiden kanssa heidän ja omasta roolistaan kohtaamistilanteissa. Hän voi itse toimia oppilaita ohjatesaan autenttisten periaatteiden mukaan kohtaamalla heidät aidosti tietävinä, tuntevina ja sosiaalisina olentoina. Opiskeluteemat eivät seuraa yksinomaan edeltä tehtyjä tarkkoja suunnitelmia, vaan saavat muotoa ajankohtaisista, oppilaita puhuttavista ja heistä esiin nousevista aiheista ja tilanteista. Samoin opettaja pyrkii kohtaamaan oppilaansa kielellisesti aidolla tavalla ymmärtäen, milloin on paikallaan vieraan kielen käyttö, ja milloin on syytä käydä asioita keskustellen läpi oppilaiden äidinkielellä. Usein reflektiiviset tilanteet näyttävät edellyttävän myös äidinkielistä keskustelua.

Opettaja voi järjestää oppilailleen niin ikään mahdollisuuksia kohdata vieraan kulttuurin oppilaita sekä virtuaalisesti että kasvokkain. Opettaja on yleensä käynnistävä tekijä kansainvälisissä yhteistyöprojekteissa tai sähköpostikirjeenvaihdossa, joiden tavoitteena on opetussuunnitelman mukainen kulttuurienvälinen oppiminen. Samoin on vaikea kuvitella kokonaisen koululuokan kohtaamistilanteita muiden maiden oppilasryhmien kanssa ilman opettajan voimakasta panosta. Kohtaamisen pedagogiikka vaatii opettajalta paljon, mutta on niin sanottuun informaatiopedagogiikkaan verrattuna olennaisesti merkittävämpää kulttuurienvälisen oppimisen kannalta (ks. Kaikkonen 2004b). On ilahduttavaa huomata, miten ponnekaasti monet vieraan kielen opettajat ovat antaneet viime aikoina panoksensa kohtaamisen järjestämiseksi ja tämän toiminnan kautta saatavien kokemusten käsittelemiseksi, kokemuksista oppimiseksi.



**Kuvio 4.** Vierauden kohtaaminen ja kokemuksien käsittely vieraan kielen opetuksessa

Opettaja on niin ikään olennainen kulttuurienvälisen oppimisen prosessien käynnistäjänä. Kuten kuviossa 4 esitän, kulttuurienvälisen oppimisen edellytyksenä on herkistymisen prosessi (Kaikkonen 1997). Vieraan kielen ja kulttuurin vieras luonne vaatii kykyä herkistyä, sensibiloitua vieraudelle ja omalle käyttäytymiselle. Herkkyyttä on mahdollista oppia ja harjoitella. Sitä voidaan edistää vaikkapa joka koulutunti lyhyehkön herkistämisharjoituksen muodossa (teksti, video, musiikki, keskustelu jne.), mutta se on prosessi, joka kulkee läpi koko kouluikäisen vieraan kielen oppi-

misen. Vieraudelle herkistymisessä on viime kädessä kyse elinikäisestä oppimisesta.

Havaintojen tekeminen vieraasta käyttäytymisestä ei ole lainkaan yksiselitteistä eikä helppoakaan. Ihminen tekee luonnostaan havaintoja aistiensa kautta varsin automaattisesti. Vaikka oppijalla kuinka on luontainen havaintojen tekemisen kyky, on tiedostettu havainnointi tapahtuma, jota on syytä harjoitella. Vierasta käyttäytymistä voidaan harjoitella havainnoimaan monin tavoin. Olennaista siinä on, että opettaja ohjaa oppilaiden huomion esimerkiksi tehtävän avulla johonkin vieraan kulttuurin ilmiöön, jonka havaittua kielellistä ja kielenulkoista ilmenemistä voidaan sitten yhdessä pohtia. Siten oppilaat oppivat asettamaan itselleen vierauteen liittyviä hypoteeseja: muodostavat olettamuksia, uskomuksia ja käsityksiä siitä, miten vieraassa maassa ilmaistaan jokin asia kielellisesti ja miten kyseisessä tilanteessa toimitaan muuten kulttuurisesti oikein. Niin toimittaessa on pidettävä kuitenkin mielessä, että ei ole vain yhtä tai kahta oikeaa tapaa toimia kulttuurisesti oikein, ja ettei tavoitteena ole syntyperäisen kielenpuhujan kielitaito, vaan kohtaamiselle ja ymmärtämiselle tarpeellinen toimiva vieraan kielen-taito (Kramsch 1998).

Kun hypoteesien tekemistä on harjoiteltu ohjatusti, on todennäköistä, että oppijat ryhtyvät tekemään niitä itsenäisesti ja tutkimaan eri lähteistä (opiskelussa käytettävät materiaalit, opettaja tietolähteenä, autenttiset kohtaamistilanteet), pitävätkö heidän hypoteesinsa paikkansa vai eivät. Siten hypoteesit verifioituvat tai falsifioituvat. Tätä prosessia opettaja voi tukea monin tavoin muun muassa antamalla oppilailleen tietoa vieraan kulttuurin niin sanotuista kulttuuristandardeista ja kielellisistä normeista (ks. esim. Kaikkonen 1997). Herkistyminen vieraudelle etenee vähä vähältä, jolloin tapahtuu tavoitteeksi asetettua vierauden ymmärtämistä ja oman kulttuurikuvan laajentumista sekä vieraaseen että omaan nähden. Tavoite auttaa oppijaa kasvamaan äidinkieltensä ja oman kulttuurinsa asettamien rajojen yli johtaen samalla kulttuurienväliseen oppimiseen ja kasvuun.



## Portfoliotyöskentely kielikasvatuksen välineenä

Oppilaiden metakognitiivista oppimista tukee erinomaisesti, että he oppivat tekemään johtopäätöksiä oppimisestaan. Sekä opettaja että oppilaat tarvitsevat välineitä tähän prosessointiin. Viime aikoina lähes maailmanlaajuisesti esiin nostettu ”salkkutyöskentely” antaa prosessointiin tukea. Portfoliotyöskentely antaa oppijalle liittymäpinnan myös tunteisiin, sillä ne ovat aidosti mukana oppimiskokemuksien käsittelyssä. Parhaimmillaan portfolion työstäminen johtaa varsin konkreettisiin itsearviointeihin siitä, miten oppilas katsoo jo osaavansa käyttää vierasta kieltä, ja miten hän ymmärtää vierasta käyttäytymistä suhteessa omaansa. Samoin hän oppii pohtimaan, miten hän osoittaa osaamisensa itselleen ja mahdollisesti toisillekin tarpeen niin vaatiessa. Edelleen portfoliotyöskentely auttaa häntä kehittämään itselleen sopivia strategioita kohdata vierautta ja opiskella vieraita kieliä tulevaisuudessa. (esim. Kohonen 2002; Byram 2002.)

Kokemuksesta oppiminen, kohtaamisen pedagogiikka, opiskelun autenttisuus, monikulttuurisen identiteetin kehittyminen, itsearvioinnin ja ajattelun taitojen kehittyminen sekä kulttuurienvälisen oppimisen moninaisten prosessien käynnistäminen ja opitun reflektointi ovat keskeisiä käsitteitä silloin, kun tähdätään koko ihmisen huomioon ottavaan kielikasvatukseen. Kannatan Viljo Kohosen (2003) tavoin sitä, että siirrymme ajatuksissa, sanoissa ja teoissa toteuttamaan vieraan kielen opetuksen sijasta kielikasvatus. Silloin vierasta kieltä ja vieraita kieliä ei lokeroida omiksi saarekkeikseen, vaan kielet ymmärretään oppijan moninaisena pääomana. Kielten päällekkäinen, limittäinen, fragmentaarinen, virheellinenkin käyttö on hyväksyttävää ja arvokasta opiskeltaessa ymmärtämään vierautta ja kehityttäessä vähä vähältä kulttuurienvälisen vieraan kielen taitajiksi. Samalla myös jokaisen oppijan äidinkieli identiteetin peruselementtinä on merkittävästi mukana oppimisprosessissa, jonka seurauksena vieraat kielet rikastuttavat oppijan monikulttuuriseksi kehittyvää identiteettiä.

## Lähteet

- Adamzik, K. 2001. *Sprache: Wege zum Verstehen*. Tübingen & Basel: Franke.
- Bausinger, H. 1999. *Intercultural Demands and Cultural Identity*. In T. Vestergaard (ed.) *Language, Culture and Identity*. Aalborg: Aalborg University Press. 11–23.
- Bredella, L. & Delanoy, W. (hg.) 1999. *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. 2002. *Politics and policies in assessing intercultural competence in language teaching*. In V. Kohonen & P. Kaikkonen (eds.): *Quo vadis foreign language education? Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A27/ 2002*, 17–32.
- Donath, R. & Volkmer, I. (hg.) 2000. *Das Transatlantische Klassenzimmer. Tips und Ideen für die Online-Projekte in der Schule*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung (1. painos 1997).
- Gogolin, I. 2003. "Das ist doch kein gutes Deutsch" – Über Vorstellungen von "guter" Sprache und ihren Einfluss auf Mehrsprachigkeit. In I. De Florio-Hansen & A. Hu (hg.) *Plurilingualität und Identität*. Tübingen: Stauffenburg. 59–71.
- Haarmann, H. 2001. *Babylonische Welt. Geschichte und Zukunft der Sprachen*. Frankfurt: Campus.
- Järvinen, A. 1990. *Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja A. Tutkimuksia 35.
- Järvinen, A. 1999. *Pedagoginen asiantuntijuus ja sen kehittäminen-opetus- ja ohjaustyössä*. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.): *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY. 257–274.
- Järvinen, A. & Poikela, E. 2000. *Työssä oppimisen reflektiivisyys ja kontekstuaalisuus*. *Aikuiskasvatus* 4/2000, 316–324.

- Kaikkonen, P. 1997. Learning a Culture and a Foreign Language at School – Aspects of Intercultural Learning. *Language Learning Journal*, 15, 47–51.
- Kaikkonen, P. 2001. Intercultural learning through foreign language education. In V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtoavaara (eds.): *Experiential learning in foreign language education*. Harlow: Pearson Education. 61–105.
- Kaikkonen, P. 2002. Authentizität und authentische Erfahrung in einem interkulturellen Fremdsprachenunterricht. *Info DaF* 1(2002), 3–12.
- Kaikkonen, P. 2004a. Kielenopetus kielikasvatuksena – Nuoren vieraan kielen opettajan kehityspotut. *Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia* 80. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kaikkonen, P. 2004b. Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia. Jyväskylä: Jyväskylä University Press.
- Kohonen, V. 2002. The European Language Portfolio: From portfolio assessment to portfolio-oriented language learning. In V. Kohonen & P. Kaikkonen (eds.) *Quo vadis foreign language education?* Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A27/ 2002, 77–93.
- Kohonen, V. 2003. Eurooppalaisen kielisalkun keskeisiä periaatteita. *Tempus* 5, 10–11.
- Kramsch, C. 1998. The privilege of the intercultural speaker. In M. Byram & M. Fleming (eds.) *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge: CUP. 16–31.
- Lüdi, G. 2003. Mehrsprachige Repertoires und plurielle Identität von Migranten: Chancen und Probleme. In I. De Florio-Hansen & A. Hu (hg.): *Plurilingualität und Identität*. Tübingen: Stauffenburg, 39–58.
- Möllering, M. 2003. Förderung von Sprachbewusstsein und interkulturellem Lernen durch computergestützte Kommunikation. Erfahrungen aus einem deutsch-australischen Projekt. Esitelmä, pidetty ZGFF:n konferenssissa Frankfurt am Mainissa, 3.10.2003.

- Müller-Hartmann, A. 1999. Auf der Suche nach dem "dritten Ort": Das Eigene und das Fremde im virtuellen Austausch über literarische Texte. In L. Bredella & W. Delanoy (hg.) *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr. 160–182.
- Nieto, S. 2002. *Language, Culture, and Teaching. Critical Perspectives for a New Century*. Mahwah, NJ. & London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Volkman, L. 2002. Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz. In L. Volkman, K. Stierstorfer & W. Gehring (hg.): *Interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Gunter Narr. 11–47.
- Waldenfels, B. 2000. Zwischen den Kulturen. In A. Wierlacher (hg.) *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies*. Band 26. München: Iudicium. 245–261.