

Ruohotie-Lyhty, M., A. Huhta, & J. Moate, K. Mård-Miettinen, H. Pirhonen & O.-P. Salo (toim.) 2024. Näkökulmia moninaisuuden kielen oppimisessa ja opettamisessa. Perspectives on diversity in language learning and teaching. AFinLA-teema / n:o 18, 152–178.

Maria Ruohotie-Lyhty¹, Camilla Rosvall²,

Liisa Suomela¹ & Maria Kautonen^{3,1}

¹Jyväskylän yliopisto, ²Åbo Akademi, ³Itä-Suomen yliopisto

Opettajaopiskelijoiden näkökulmia moninaiseen ruotsinopettajuuteen eri opettajankoulutusyhteisöissä

Nostot

- Tutkimme opettajaopiskelijoiden näkemyksiä ruotsinopettajuudesta kolmessa yliopistossa.
- Aineisto kerättiin toivottua ja ei-toivottua ammattitulevaisuutta kuvaavien narratiivien avulla.
- Yhteistä opiskelijoille oli tulevaisuuden visiona mielekäs ja motivoiva oppimisympäristö.
- Eri koulutusohjelmien väliset erot tulivat selkeimmin esille liittyen kielen rooliin opetuksessa.



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Abstract

This article focuses on themes related to language, learning and teaching that future Swedish language professionals visualize for their future work, and what kind of conditions these themes create for language teaching in a more multilingual and multicultural school. The article is based on a study of students at three different universities providing Swedish teacher education, thus focusing on the diverse educational contexts for Swedish language education. With this perspective, we can better understand the resources these educational contexts provide their students with to construct their professional identities. The study is based on a qualitative analysis of visual narratives and accompanying descriptions produced by 62 students. The results show the willingness of the participants to work for multifaceted language education, however, with different foci in the different teacher education contexts.

Keywords: teaching, teacher education, Swedish language, visual narratives

Asiasanat: opettajuus, opettajankoulutus, ruotsin kieli, visuaaliset narratiivit

1 Johdanto

Suomalainen koululaitos on opetusta ohjaavissa asiakirjoissaan (OPH 2014) sitoutunut tasa-arvoisen ja demokraattisen koulutuksen edistämiseen. Tärkeinä opetusta ohjaavina arvoina opetussuunnitelmassa mainitaan erilaisten oppilaiden osallisuus, positiivinen asenne monikulttuurisuuteen ja -kielisyyteen ja kestävä kehitys (OPH 2014). Nämä tavoitteet heijastelevat yhteiskuntamme muutosta yhä monikulttuurisempaan ja monikielisempään suuntaan. Kielen opettajien haasteena onkin luoda ratkaisuja, jotka kääntävät oppijoiden erilaiset taustat eduksi sen sijaan, että monikielisyys nähtäisiin opetuksen esteenä. Kansainvälisessä kielenopetuksen tutkimuksessa yhtenä ratkaisuna tällaiseen opetukseen on kehitetty ajatusta monikielisestä lähestymistavasta kielenopetukseen, jossa kieliä ei hahmoteta erillisinä entiteetteinä, vaan resursseina osallisuudelle ja toiminnalle (Chik & Melo-Pfeifer 2023; Garcia & Li 2014; The Douglas Fir Group 2016) ja kielenopetus taas nähdään oppiaineiden opettamisen sijaan laajemmin monikielisten identiteettien ja kielitietoisuuden tukemisena (Calafato 2020).

Opetuksen kehittäminen kouluissa monikielisyttä tukevaan suuntaan vaatii tavoitteisiin sitoutuneita opettajia, joilla on halua ja kykyä kehittää koulujen kielenopetusta. Tämä asettaa myös opettajankoulutukselle haasteen jalkauttaa opetussuunnitelmien ja kielenopetusta koskevan teoreettisen ajattelun tarjoamia näkökulmia monikielisestä opetuksesta, demokratiakasvatuksesta ja yhteistyöstä opettajaopiskelijoiden koulutukseen. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme kolmen opettajakoulutuslaitoksen ruotsinopettajaopiskelijoiden käsityksiä tulevasta työstään ja vertaamme näitä käsityksiä viimeaikaiseen kielenopetusta koskevaan teoreettiseen ajatteluun ja suomalaisen koululaitoksen tavoitteeseen monikielisyttä ja monikulttuurisuutta tukevasta koulusta (OPH2014). Tämä tarkastelu tarjoaa lähtökohtia pohtia kielenopettajien koulutusohjelmien vahvuuksia ja heikkouksia monikielisen kielikasvatuksen kehittäjinä.

Tarkastellessamme ruotsin parissa toimivien opettajaopiskelijoiden näkemyksiä itsestään tulevana opettajina tutkimuksemme liittyy aikaisempaan runsaaseen opettajien ammatillisia identiteettejä koskevaan tutkimuskenttään. Kielenopettajan työn tärkeä resurssi on oma opettajaidentiteetti, jolla tarkoitetaan tässä yhteydessä opettajan käsitystä itsestään kielen käyttäjänä ja ammatillisena toimijana (Pennington & Richards 2016; Vähäsantanen 2015). Selkeän ja positiivisen ammatillisen identiteetin voidaan nähdä tukevan merkittävästi kielenopettajan hyvinvointia työssä (Ruohotie-Lyhty 2013) ja sen rakentumisen tukeminen onkin suomalaisen kieltenopettajien koulutuksen merkittävä tavoite (OKM 2016). Tärkeä paikka identiteetin muodostumisessa on opettajankoulutus ja sen kieliympäristö. Opettajankoulutuksessa opiskelija tulee osalliseksi monista uusista yhteisöistä, joiden kieli- opiskelu- ja vuorovaikutuskäytänteet yhdessä käsiteltävien sisältöjen kanssa tukevat opiskelijan pohdintaa omasta opettajaidentiteetistä. Nämä kokemukset muodostavat resurssin, jonka avulla identiteettiä voidaan pohtia suhteessa yksilöllisiin kokemuksiin kielistä sekä suhteessa yhteisössä ja yhteiskunnassa vallitseviin käsityksiin monikielisydestä. Opiskelijalla on näin mahdollisuus pohtia, syventää ja muuttaa käsityksiään itsestään kielenkäyttäjänä ja kielikoulutuksen merkityksestä yhteiskunnan kehittämisessä.

Tutkimuksemme liittyy laajempaan Svenska kulturfondenin rahoittamaan hankkeeseen Ruotsin kieli kokemuksena, pedagogiikkana ja politiikkana: ruotsin kielen opettajaopiskelijoiden käsityksiä ruotsin kielen opettamisesta (PoPUpp 2022–2023¹). Hankkeessa tutkimme ruotsin kielen opettajaksi opiskelevien identiteetin muodostumista neljässä eri ruotsinopettajien koulutusohjelmassa. Mukana ovat ruotsin aineenopettajien koulutusohjelmat Jyväskylän ja Itä-Suomen yliopistoista, kielikylpyopettajakoulutus Åbo Akademiassa ja KIMO-koulutus (Kielitietoisuutta ja monikielisyttä tukeva opettajankoulutus) Jyväskylän yliopistosta. Hankkeen tarkoituksena on tunnistaa tapoja, joilla opettajaopiskelijoiden monikielisen opettajaidentiteetin muodostumista tuetaan eri ohjelmissa ja kehittää näitä tapoja yhteistyössä. Tässä artikkelissa tarkastelemme kolmen suomalaisen opettajankoulutusyhteisön tarjoamia resursseja opiskelijoiden opettajaidentiteetin rakentamiselle opiskelijoiden tuottamien kuvien ja kirjoitusten pohjalta. Tutkimuskysymyksemme on:

Mitä kieleen, oppimiseen ja opettajuuteen liittyviä teemoja eri yliopistojen opettajankoulutusyhteisöissä opiskelevat osallistujat tuovat esille aineistossamme?

Tulosten pohjalta tarkastelemme, millaisia edellytyksiä nämä keskeiset teemat antavat kielenopetukselle entistä monikielisemmässä koulussa. Tutkimus perustuu 62 opiskelijan tuottamiin visuaalisiin narratiiveihin ja niitä selittäviin lyhyisiin teksteihin kolmessa opettajankoulutusyhteisössä; Jyväskylän yliopistossa, Itä-Suomen yliopistossa ja Åbo Akademiassa Vaasassa. Tarkastelemalla näitä kolmea eri opetta-

1 <https://www.jyu.fi/fi/hankkeet/ruotsin-kieli-kokemuksena-pedagogiikkana-ja-politiikkana-ruotsin-kielen-opettajaopiskelijoiden>

jankoulutusyhteisöä voimme tunnistaa niitä tekijöitä, jotka tukevat opiskelijoiden positiivisen opettajaidentiteetin rakentumista heidän valmistautuessaan toimimaan opettajina ruotsin opetuksen moninaisissa tehtävissä eri koulutusasteilla ja erilaisissa kielikonteksteissa.

2 Kielenopettajaidentiteettiä rakentamassa opettajankoulutuksessa

Soveltavassa kielitieteessä identiteetti on jo pitkään ollut tärkeä käsite kielen oppimisen ja opettamisen tutkimuksessa. Identiteetillä viitataan Nortonin mukaan siihen ”miten yksilöt ymmärtävät suhteensa maailmaan, miten tuo suhde rakentuu ajassa ja paikassa ja kuinka yksilöt ymmärtävät tulevaisuuden mahdollisuutensa” (Norton 2012: 3). Identiteetti on tärkeä käsite pyrittäessä ymmärtämään yksilön toimintaa, kielen käyttöä ja opiskeluun liittyviä valintoja. Käsitteet itsestä kielenkäyttäjänä ja kielen oppijana ohjaavat hakeutumaan tiettyihin kielellisiin ympäristöihin ja ohjaavat yksilön toimintaa oppimistilanteissa (Morita 2004). Käsitteet kielten merkityksestä ja tarpeellisuudesta itselle ja yhteisöille taas ohjaavat tiettyjen kielten pariin ja auttavat tekemään priorisointeja niiden käytön suhteen (Dufva 2013). Opetussuunnitelmien mukaan suomalaisen koulutuksen tavoite on monikielisen identiteetin tukeminen (Opetushallitus 2014: 28, 86, 91). Perusopetuksen opetussuunnitelma ohjaa huomioimaan yksilön ja kouluyhteisön eri kieliä arjessa. Vaikka opetussuunnitelmien mukaan ”jokainen opettaja on oman oppiaineensa kielen opettaja” (Opetushallitus 2014: 125), kieliaineiden opettajilla on edelleen erityinen rooli koulun monikielisten käytänteiden kehittäjinä.

Opiskelijan aloittaessa opintonsa kielenopettajan koulutusohjelmassa, hänen kielellinen ja kielenoppimiseen liittyvä identiteettinsä toimii pohjana ammatillisen identiteetin kehittämiseksi. Opettajankoulutuksen tarkoituksena on tarjota opiskelijalle mahdollisuus tarkastella omia kokemusten perusteella muodostuneita näkemyksiä uudesta kasvattajan näkökulmasta, rikastaa näitä käsityksiä ja tarjota mahdollisuus myös käsitysten muutokselle tiedon ja kokemusten lisääntyessä.

Suomalaisessa ja kansainvälisissä konteksteissa on tehty runsaasti tutkimusta opettajankoulutuksen merkityksestä opettajan ammatti-identiteetille ja työtä koskeville uskomuksille. Tämän tutkimuskirjallisuuden mukaan tulevaisuutta koskevat haaveet opettajuudesta ovat tärkeä osa opettajaidentiteetin muodostumisessa (Golombek & Doran 2014). Opettajan identiteettiä muodostetaan paitsi menneisyyden ja nykyisyyden kokemusten avulla, myös kuvittelemalla omaa tulevaa opettajaminää (Barkhuizen 2017). Nämä mielikuvat opettajan työstä puolestaan ohjaavat opiskelijan orientaatiota opintoihin ja motivoivat opiskeluun. Näitä tulevaisuutta koskevia mielikuvia tutkimalla onkin mahdollista saada tärkeää tietoa kehittyvästä opettajaidentiteetistä ja opetta-

jankoulutuksen tarjoamista resursseista identiteetin kehittymiselle. Tutkimustulosten mukaan opiskelijat hyväksyvät ainakin pintapuolisesti ne diskurssit, joita kohtaavat opettajankoulutuksen aikana (Lanas & Kelchtermans 2015). Tällä ei kuitenkaan välttämättä ole ollut yhtä vahvaa vaikutusta opiskelijoiden työkäytänteisiin heidän siirtymässään työelämään. Yleiset opettajankoulutusta koskevat tutkimukset ovat jo pitkään korostaneet toimijuuden tukemisen merkitystä opettajankoulutuksessa. Sen sijaan että opettajankoulutuksessa opetetaan toistamaan vanhoja malleja, koulutuksen tulisi olla opiskelijoiden oma-aloitteisuutta tukevaa (Kuusisto & Rissanen 2023; Lipponen & Kumpulainen 2015).

Tarkemmin kielenopettajuutta koskevat tutkimukset ovat päätyneet samankaltaisiin tuloksiin. Kielten aineenopettajien tavoitteet ja näkökulmat opettajuuteen heijastelevat vahvasti oman opettajankoulutusyksikön keskeisiä näkemyksiä (Ruohotie-Lyhty 2013). Tyypillistä ainakin alkuvaiheen aineenopettajaopiskelijoille on ollut haave monipuolisista opetusmetodeista ja merkityksellisestä työstä (Ruohotie-Lyhty ym. 2021). Kielikylpyopettajia koskevien tutkimusten mukaan koulutuksessa tärkeitä elementtejä ovat kielen ja sisällön integrointi opetuksessa, opettajan laaja kielitietoisuus ja monikielisen toimintakulttuurin kehittäminen (Peltoniemi & Bergroth 2022: 1332). Tähän liittyy lisäksi opiskelijan ymmärrys kielikylpyopettajien keskeisestä roolista ylläpitää toisen kotimaisen kielen yhteiskunnallista asemaa, ja kykyä edistää myönteisiä asenteita kielenoppimista kohtaan yhteiskunnassamme. Peltoniemi ja Bergroth (2020) korostavat sitä, että esimerkiksi kielitietoista opettajankoulutusta tarvitaan tukemaan kaikkia kouluyhteisöjä, ei pelkästään kielikylpykouluja. Ruotsin kieli on erittäin tärkeä osa kielikylpyopettajan koulutusta, vaikka opettajat tulevaisuudessa käyttäisivätkin ammatissaan useampia kieliä eri sidosryhmien kanssa kommunikointiin, optimaalisen opetusmateriaalin etsimiseen ja uuden aineiston luomiseen. Kielitietoisuus on keskeistä, koska kieli ei ole ainoastaan yksilön vaan myös yhteisön taito. Kielen avulla rakennetaan esimerkiksi yhdessä muiden kanssa merkityksiä ja osallistutaan eri yhteisöihin sekä laajemmin yhteiskuntaan (Kyckling ym. 2019; Ahlholm 2020). Laaja ruotsinopettajia koskeva selvitys (Rossi ym. 2017) vahvistaa myös ruotsinopettajaopiskelijoiden sitoutumisen ilmiölähtöisen ja toiminnallisen oppimisen teorioihin, vaikka käytännön tasolla opiskelijoiden valmiudet eivät ole yhtä selkeät. Tähän asti tehdyt tutkimukset eivät kuitenkaan ole tarjonneet näkökulmia yksittäisten suomalaisten opettajankoulutusyksiköiden tärkeäksi nostamiin teemoihin opettajaidentiteetin rakentamisessa. Tällainen tarkastelu tarjoaa näkökulmia eri koulutusohjelmien vahvuuksiin ja toisaalta siihen, mikä näyttää koulutuksessa jäävän vähemmälle huomiolle. Tämä tutkimus pyrkiikin tarjoamaan uutta tietoa eri ruotsin aineenopettajan kelpoisuuden tarjoavien oppilaitosten opetuksen painotuksista opiskelijoiden kokemana.

3 Tutkimuksen toteutus

3.1 Tutkimuskonteksti ja osallistujat

Tutkimuksessa on mukana opettajaopiskelijoita neljästä eri koulutusohjelmasta kolmen yliopiston opettajankoulutusyhteisöistä. Koulutusohjelmia ja osallistujia esitellään tarkemmin alla.

Åbo Akademin kielikylypysuuntautunut luokanopettajakoulutus on toteutettu syksystä 2018 lähtien kaksikielisessä kieliympäristössä Vaasassa. Opiskelijat valitaan suoravalinnan avulla. Kielikylypypettajaksi opiskelevien oma koulutuskieli on joko suomi tai ruotsi, eli osa opiskelijoista on käynyt suomenkielisen peruskoulun sekä lukion ja osa taas ruotsinkielisen. Yliopistokoulutukseen kuuluva opetus tapahtuu kokonaan ruotsin kielellä. Vaikka opiskelijoiden pääaineena on kasvatustiede, opintoihin sisältyy laaja kielikylypypettajille suunnattu ruotsin kielen opintokokonaisuus (60 op). Koulutus antaa pätevyyden luokanopettajan toimeen perusopetuksessa sekä ruotsin kielen opettajan työhön suomenkielisessä perusopetuksessa. Kotimaisten kielten kielikylypy on perusopetuksen monikielinen opetusohjelma, joka noudattaa valtakunnallista opetussuunnitelmaa ja tiettyjä periaatteita varhaiskasvatuksesta perusopetuksen loppuun saakka (Bergroth 2015). Varhainen täydellinen kielikylypy on täten osa suomalaista koulutusjärjestelmää ja yhteiskuntaa.

Jyväskylän yliopistossa toteutettavaan ruotsin aineenopettajan koulutusohjelmaan valitaan opiskelijat suoravalinnalla, jolloin he saavat opinto-oikeuden sekä ruotsin kielen opintoihin että opettajan pedagogisiin opintoihin. Aineenopettajan koulutus antaa laaja-alaisen pedagogisen kelpoisuuden eri kouluasteiden ja oppilaitosten kieltenopettajan tehtäviin. KIMO-koulutusohjelmaan (Kielitietoinen ja monikielinen opettajankoulutus) sisältyy lisäksi luokanopettajan kelpoisuuden antavat perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot (POM) ja monikielisyttä ja kielitietoisuutta laajoina ilmiöinä käsittelevät opinnot. Kieliympäristö Jyväskylän kaupungissa on yksikielinen, mutta ruotsin aineenopettajien koulutus yliopistolla tapahtuu kaksikielisesti. Ruotsin kielen opinnot suoritetaan kielen ainelaitoksella ruotsiksi, ja aineen- tai luokanopettajuuteen tähtäävät pedagogiset opinnot opettajankoulutuslaitoksella suomeksi. Opintoja suoritetaan rinnakkain sekä kielilaitoksella että opettajankoulutuslaitoksella läpi opiskelun.

Itä-Suomen yliopistossa järjestettävä ruotsin aineenopettajakoulutus eroaa Jyväskylän yliopiston vastaavasta koulutuksesta siinä, että haku kielten aineenopettajan pedagogisiin opintoihin tapahtuu vasta opintojen aikana. Kielten aineenopettajan koulutusta järjestetään yliopiston Joensuun kampuksella suomenkielisessä kieliympäristössä. Opiskelijat suorittavat kieliopinnot ainelaitoksella ruotsiksi ja pedagogiset opinnot Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osastossa suomeksi.

Valmistumisen jälkeen opiskelijoilla on kelpoisuus ruotsin opettamiseen eri koulutusasteilla.

Tutkimukseen osallistui 62 opiskelijaa kolmesta eri yliopistosta. Åbo Akademin osallistujat ovat kielikylpyluokanopettajaksi opiskelevia (n=28), joko opintojen alku- tai loppupäässä. Jyväskylän yliopiston opiskelijat (n=17) ja Itä-Suomen yliopiston opiskelijat (n=17) ovat ruotsin kielen pää- tai sivuaineopiskelijoita opintojen eri vaiheista. Tutkimuksen osallistujat ja aineisto on esitetty taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Tutkimuksen osallistujat ja aineisto.

Yliopisto	Pääopinto-suunta	Koulutus-ohjelma	Opiskelun aloitusvuosi	Kielitausta
Åbo Akademi (n=28)	Kasvatustiede	Kielikylpy-suuntautunut luokanopettaja	2018–2022	Yksikielinen ² (n=7) Kaksikielinen (n=11) Monikielinen (n=8)
Jyväskylän yliopisto (n=17)	Kieliaine	Aineenopettaja	2017–2022	Yksikielinen (n=6) Kaksikielinen (n=2) Monikielinen (n=7)
		KIMO	2021–2022	Kaksikielinen (n=2)
Itä-Suomen yliopisto (n=17)	Kieliaine	Aineenopettaja	2015–2022	Yksikielinen ³ (n=9) Kaksikielinen (n=2) Monikielinen (n=5)

Opiskelijoiden kielitaustan moninaisuus on tässä tutkimuksessa otettu huomioon siten, että opiskelijat ovat itse määrittäneet oman kielitaustansa (*Tunnen itseni...*). Kielitaustan vaihtoehdot olivat yksi-, kaksi- tai monikielinen, ja opiskelijoille annettiin mahdollisuus perustella oma valintansa. Åbo Akademin opiskelijoiden ilmoittamaa yksikielisyyttä (suomi tai ruotsi) perusteltiin sanoin äidinkieli, kotikieli ja tunnekieli. Kaksikielisyyttä perusteltiin sillä, että rinnakkain ja säännöllisesti käytetään sekä ruotsia että suomea eri tilanteissa (arkielämässä, työssä jne.). Monikielisyyttä perusteltiin useampien kielten päivittäisellä käytöllä. Jyväskylän yliopiston opiskelijoiden ilmoittamien tietojen perusteella opiskelijoiden kielitaustoissa ja niiden perusteluissa on havaittavissa tiettyjä vastakkaisia käsityksiä: osa kokee äidinkielenä ja yksikielisen

2 Yksi Åbo Akademin opiskelija on ilmoittanut kaksi vaihtoehtoa (sekä yksi- että monikielisyyden) ja toinen opiskelija on lisännyt neljännen vaihtoehdon ("jag vet ej"). Taulukossa 1 Åbo Akademin opiskelijoiden määrä on siksi N=26/28.

3 Yksi Itä-Suomen yliopiston opiskelija on valinnut kaksi vaihtoehtoa (yksikielinen ja monikielinen). Taulukossa 1 Itä-Suomen yliopiskelijoiden määrä on siksi N=16/17.

ympäristönsä perusteella olevansa yksikielisiä nykyisistä kieliopinnoistaan huolimatta, osalle monikielisyys määrittyy minkä tahansa kielten osaamisen ja käyttämisen perusteella. Myös Itä-Suomen yliopiston opiskelijoiden vastauksissa yksikielisyys näyttyy pääasiassa heidän äidinkielenä puhumansa suomen kautta. Eräs opiskelijoista koki olevansa kaksikielinen, koska kotona puhuttiin kahta kieltä (suomi ja ruotsi), kun taas toinen kokee sujuvan englannin taidon olevan syy kaksikielisyyteen. Monikielisuuden perusteluissa opiskelijoilla toistuu usean kielen hallinta edes jollakin tasolla.

3.2 Tutkimusaineisto ja analyysimenetelmät

Tutkimusaineisto koostuu opiskelijoilta kerätyistä ammattitulevaisuutta ja ruotsin kielen merkitystä hahmottavista visualisoinneista, ns. visuaalisista narratiiveista (ks. Barkhuizen 2011), ja niitä selittävästä teksteistä. Erilaisia visuaalisia narratiiveja on käytetty juuri kielenoppimisen ja -opettamisen (esim. Alanen ym. 2013) sekä kielenopettajaidentiteettien tutkimiseen (Ruohotie-Lyhty ym. 2021), ja niiden voidaan nähdä olevan keino muodostaa identiteettejä (Heikkinen 2001: 118; Johansson 2005: 19; Barkhuizen 2011). Aineistonkeruumenetelmä yhdistää elementtejä myös eläytymismenetelmästä ohjaamalla opiskelijoita visioimaan toivottua ja ei-toivottua ammattitulevaisuutta (vrt. Wallin ym. 2015). Tulevaisuuden visualisointia pidetään keskeisenä myös opettajaopiskelijoille oman opettajaidentiteetin muodostamisessa (Barkhuizen 2017).

Tehtävänanto ammattitulevaisuutta pohtivaan tehtävään koostui kahdesta osiosta. Ensimmäisessä osiossa opiskelijoita pyydettiin tekemään kaksi kuvaa, jotka kuvaavat omaa tulevaisuutta kielen ammattilaisena kymmenen vuoden kuluttua. Ensimmäisessä kuvassa opiskelijat tekevät unelmatyötään, ja toisessa taas työtä, joka ei vastaa unelmaa. Kuvaamisen tapa oli vapaa, eli opiskelijat joko piirsivät itse tai käyttivät muita keinoja hyväkseen laatiessaan kuvaa. Kuvan toteuttamisessa opiskelijoille annettiin laatimista tukevia kysymyksiä kuten *Missä työskentelet?* ja *Mikä merkitys opiskelemallasi kielellä on työssäsi, elämässäsi ja yhteisöissä, joissa toimit?* Toisessa osiossa opiskelijoiden tehtävänä oli kirjoittaa lyhyt kuvia selittävä teksti, jossa opiskelija kertoo, mitä omista kuvista näkyy, miten todennäköisenä hän pitää näitä kahta tulevaisuutta sekä mitkä seikat voivat estää tai edistää esitettyjen toiveiden toteutumista.

Tutkimuksen toteutuksen eri vaiheissa olemme huomioineet Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeet hyvälle tieteelliselle käytännölle (TENK 2023). Aineistoa kerättiin opiskelijoille pakollisena kotitehtävänä kurssien yhteydessä ja lisäksi aineistoa täydennettiin ottamalla yhteyttä kohderyhmän opiskelijoihin myös kurssien ulkopuolelta. Osallistuminen tutkimukseen oli vapaaehtoista. Opiskelijoille kerrottiin mahdollisuudesta antaa tuotoksensa tutkimuskäyttöön, ja tutkimusluvan myöntäneiden opiskelijoiden visualisoinnit kerättiin tutkimusaineistoksi. Koska tehtävän toteutustapa oli vapaa ja opiskelijat eroavat usein toisistaan siinä, kuinka he parhaiten ilmaisevat

itseään, opiskelijoiden tehtävään käyttämää aikaa ei nähty tarpeelliseksi kontrolloida. Tehtävän suorittamiseen kuluva ajaksi arvioitiin kuitenkin tehtävänannossa noin 10–20 minuuttia.

Aineisto analysoitiin sisällönanalyttisin menetelmin (Tuomi & Sarajärvi 2018; Krippendorf 2019). Ensin jokaisen osallistujan kuvista koottiin sanallinen kuvaus taulukkuun ja taulukkoon liitettiin myös tiivistelmät opiskelijoiden kirjoittamista teksteistä. Toiseen sarakkeeseen merkittiin näiden perusteella jokaisen osallistujan kuvista ja teksteistä tulkitut keskeiset teemat. Teemojen analyysissä keskityttiin siihen, millaisia asioita visualisoinneissa nousi keskeisiksi ja toistuviksi elementeiksi, ja mitä opiskelijat kuvasivat heille itselleen merkityksellisiksi asioiksi visualisointeja selittävässä teksteissä. Nämä aineistossa toistuvat elementit luokiteltiin seuraavien yläteemojen alle: opetus, oppimisympäristö, opettajuus. Analyysissä sekä opiskelijoiden tuottamat positiiviset että negatiiviset visualisoinnit, joskin teemoittelussa esille nousseet keskeiset teemat tulivat pääasiassa esille positiivisissa visualisoinneissa ja niitä selittävässä teksteissä. Tämän jälkeen etsittiin yhtäläisyyksiä ja eroja eri osallistujien välillä, minkä perusteella kunkin yliopiston aineistosta saatiin muodostettua kaksi tai kolme alateemaa kuhunkin yläteemaan (ks. luku 4).

4 Tuloksia

Taulukkoon 2 olemme koonneet aineistosta nousevia teemoja, jotka korostuvat opettajaopiskelijoiden visuaalisissa narratiiveissa.

TAULUKKO 2. Yliopisto-opiskelijoiden (N=62) tulevaisuuden opettajuudessa korostuvia teemoja.

	Kielikylpyopettajaopiskelijat, Åbo Akademi (n=28)	Jyväskylän yliopisto (n=17)	Itä-Suomen yliopisto (n=17)
Opetus	Monikielisyys ja monikulttuurisuus	Monipuolinen kieltenopetus	Monipuolinen kieltenopetus
	Ruotsin kielen ja kulttuurin tärkeys	Monipuoliset opetusmenetelmät	Monipuoliset opetusmenetelmät
	Kaksikielisyys (suomi ja ruotsi)	Oppilaiden toimijuus	Oppilaiden toimijuus
	Monikielisyys ja monikulttuurinen tietoisuus	Kieli ja kulttuuri	Kieli ja kulttuuri

	Monialainen oppimis- ympäristö	Vuorovaikutteinen oppimisympäristö	Vuorovaikutteinen oppimisympäristö
Oppimisympäristö	Mielekäs kielen omaksuminen arjessa	Hyvä vuorovaikutus oppilaiden välillä	Vuorovaikutus oppimisympäristössä
	Kielen opetuksen integrointi oppiaineisiin	Hyvä vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden välillä	Motivoituneet oppijat
	Turvallinen ja motivoiva oppimisympäristö	Hyvä ilmapiiri	Viihtyisä oppimisympäristö
Opettajuus	Kielikylpyopettajuus	Opettaja yhteisön osana	Opettaja yhteisön osana
	Kielikylpyopettajan kielellinen rooli	Yhteistyö opettajien välillä	Yhteenkuuluvuus työyhteisössä
	Toiminnallinen kaksikielisyys	Yhteisopettajuus	Työn merkityksellisyys ja arvostuksen kokeminen

Pääteemat kaikissa koulutusohjelmissä käsittelevät opetusta, oppimisympäristöä ja opettajuutta. Kussakin yliopistossa opiskelevat opiskelijat kuitenkin hahmottivat näitä eri tavoin. Seuraavaksi tarkastelemme teemoja tarkemmin esimerkkien avulla. Käsittelemme ensin Åbo Akademin opiskelijoiden (ÅA), sitten Jyväskylän yliopiston (JY) ja Itä-Suomen yliopiston (UEF) opiskelijoiden ilmaisemia tärkeitä teemoja. Jyväskylän ja Itä-Suomen yliopistojen opiskelijoiden vastausten samankaltaisuuden vuoksi käsittelemme aineenopettajaopiskelijoita saman otsikon alla, mutta nostamme esiin keskeisiä eroja näiden eri yliopistojen opiskelijoiden välillä. Aineistoesimerkit ovat alkuperäisessä muodossaan joko suomen tai ruotsin kielellä riippuen vastaajan käyttämästä kielestä.

4.1 Åbo Akademin kielikylpy- luokanopettajaopiskelijoiden teemat

Keskeiset teemat Åbo Akademin aineistossa liittyvät monikielisyteen ja monikulttuurisuuteen, monialaiseen oppimisympäristöön ja kielikylpyopettajuuteen. Kuvio 1 havainnollistaa näitä kielikylpyopettajuuden teemoja aineistossa.



KUVIO 1. Tulevaisuuden kielikylpyopettajuutta heijastavia teemoja (ÅA24).

Kielikylpyopettajan tärkeä kielellinen rooli ja vuorovaikutus monine erilaisine opetusmetodeineen ovat kuvion 1 keskiössä. Kuvassa korostuu kielikylpylapsien kielen omaksuminen esimerkiksi laulamisen avulla. Opiskelija ÅA24 on lisäksi kuvassaan tuonut esiin kielen opetuksen integroinnin oppiaineisiin, mikä näkyy esimerkiksi kielen ja oppisisältöjen yhteensovittamisessa. Kuviossa näkyy myös kielikylpylle luonteenomainen teemaopetus (*Tema hösten*), ns. eheytetty opetus, jossa syksyyn liittyvät käsitteet ja kielelliset ilmaisumuodot ovat osa oppimisympäristöä. Näiden lisäksi kalakäsité ilmaistaan kuudella eri kielellä. Opiskelija ÅA24 korostaa kuvassaan kielenomaksumista tukevia oppimisympäristön "ei-kielellisiä" osa-alueita (sosiaaliset normit, arvot, turvallisuudentunne, me-henki jne.) selventämällä kuvaa näin:

- (1) Klassen är mångkulturell och det finns elever med flera olika nationaliteter /bakgrunder i gruppen. Flera språk både hörs och syns på väggarna inne i klassen. Vi sjunger och pratar om allt möjligt och vi lär oss av och med varandra. Vi pratar mycket om olika kulturer. Vi har ofta temahelheter som både jag som lärare tycker ger mycket och eleverna är ivriga att få behandla olika tema ur ett brett perspektiv i olika ämnen. Eleverna har möjlighet att jobba på sin egen nivå med uppgifterna i olika temaområdena och i bokhyllan i klassen finns både lättlästa och mera avancerade böcker att

väja mellan. På väggarna finns bilder och text som stöder varandra i den språkliga utvecklingen och inläringen. (ÅA24)

Kielikylpyopettajuudesta puhuttaessa ydinilmiöiksi aineistossa voimme nostaa monikielisuuden, monialaisen oppimisympäristön ja kielikylpyopettajan kielellisen roolin. Esittelemme seuraavaksi tarkemmin näitä opiskelijoiden kuvaamia teemoja ja havainnollistamme niitä aineistoesimerkkien avulla.

4.1.1 Monikielisyys ja monikulttuurisuus

Åbo Akademin aineistossa tärkeänä teemana näyttäytyy **monikielisyys ja monikulttuurisuus**, ja sen alakäsitteinä kaksi- ja monikielisyys sekä molemmat kotimaiset kielet (suomi ja ruotsi). Kielten merkitystä kuvattiin visualisoinneissa monella tapaa, esimerkiksi puhekuplissa esitettiin sisältöä paitsi molemmilla kotimaisilla myös englannin ja saksan kielellä. Lisäksi monikielisyttä kuvattiin käyttämällä vuorovaikutusta enimmillään kuudella eri kielellä, värittämällä hahmot eri väreillä ja piirtämällä ihminen maapallolle. Opiskelijat korostavat monikielisuuden merkitystä kirjallisissa selityksissään esimerkiksi seuraavalla tavalla:

- (2) Monikielisyys on rikkaus eivätkä kielet kilpaile keskenään. (ÅA20)
- (3) Det viktigaste som jag vill lyfta fram här är att eleven kan känna sig trygg i klassrummet eftersom attityderna i klassrummet värdesätter och tillåter även andra språk och kulturer. (ÅA21)

Kulttuuria edustavat teemat korostavat monikulttuurisia ja monikielisiä opetusryhmiä, monikielisuuden ja kulttuuritaustojen sekä ruotsin kielen ja kulttuurin tärkeyttä. Visualisoinneissa tämä ilmenee väritettyjen useiden eri maiden lippujen läsnäololla ja kielten liittämällä eri geometrisiin muotoihin eli oppilashahmot kolmio, ympyrä ja neliö edustavat suomen, ruotsin ja englannin kieltä. Tästä monikielisyys ja monikulttuurisuus –teemasta hyviä esimerkkejä ovat seuraavat opiskelijoiden kommentit:

- (4) Här jobbar jag som språkbadslärare i ett livfullt och öppen hjärtligt klassrum där flerspråkighet och diversitet ses som rikedom. (ÅA19)
- (5) Kotimaassa haluan antaa yksikielisille lapsille rikkauden kaksi- tai monikielisyyteen, sillä koen sen avaavan useita ovia tulevaisuudessa. (ÅA12)

Näiden yllä mainittujen teemojen vastakohtana esitettiin negatiivisissa tulevaisuudenkuvissa yksikielisiä puhekuplia, tuotiin esiin Suomen lippu ja merkittiin rasti Ruotsin lipun päälle. Näiden lisäksi eräässä visuaalisessa narratiivissa piirroksen taululle oli kirjoitettu teksti *I 3B talar vi ENDAST [Ruotsin lippu]!* (ÅA20). Tässä visualisoinnissa opiskelija on korostanut ruotsin kielen käyttämistä eri ilmaisukeinoin luokassa, jossa

on vahva kehotus yksikielisyyteen. Tämä ei vastannut hänen tulevaisuuden toivottua työympäristöään.

4.1.2 Monialainen oppimisympäristö

Seuraava yläkäsite **monialainen oppimisympäristö** sisältää teemoja, joilla on vahva yhteys kielikylpyopetuksen erityispiirteisiin (ks. Bergroth 2015: 56–74). Onnistuneeseen oppimistilanteeseen vaikuttaviin tekijöihin lukeutuvat mielekäs, motivoiva ja turvallinen opetustunti sekä kielen omaksuminen arjessa. Esimerkkejä oppimisympäristöön liittyvistä teemoista ovat kielen opetuksen integrointi oppiaineisiin (ks. luku 4.1.3) värikkäät, harmoniset luokkahuoneet ja myönteinen ilmapiiri, joissa opettaja ja oppilaat istuvat iloisesti ja turvallisesti yhdessä. Seuraavat opiskelijoiden käsitykset tukevat näitä edellä mainittuja teemoja:

- (6) Till mitt drömyrke hör ett trevligt klassrum som motiverar eleverna till lärandet samt att i undervisningen ha olika projektarbeten och temahelheter som stärker samtidigt både elevernas språkinläring och färdigheter i olika vetenskapsområden. (ÅA28)
- (7) Luokassa, jossa työskentelen, puhutaan kielikylpykieltä ja oppilaat omaksuvat, että yksi opettaja yksi kieli. Seinillä on myös kahdella eri kielellä ilmaistu, että kielikylpykoulu on kaksi kielinen. [...] Toivon, että tulevaisuudessa oppilaat panostavat omaan kielelliseen oppimiseen ja saavat saman tiedon, vaikka kieli on eri. Seinällä olevat lukujärjestys ja muut kielelliset asiat auttavat oppilaita muistamaan esimerkiksi eri oppiaineet ruotsin tai suomen kielellä. (ÅA16)

Ensimmäisessä esimerkissä opiskelija (ÅA28) korostaa oppimisympäristöä ja sen tärkeyttä ainesisältöjen opetuksessa. Toinen esimerkki taas tuo esiin oppimista tukevia elementtejä, kuten esimerkiksi kielelliset valmiudet ja käyttötaidot. Lisäksi opiskelijoiden kuvaamat kielimaisemat ja käsitemaailmat ovat monesti monikielisiä. Opiskelijoiden selittämissä teksteissä tämä ilmaistiin esimerkiksi seuraavasti:

- (8) På den första bilden syns ett eget riktigt "hemklassrum" där svenska syns i inredningen men också andra språk. Det är viktigt att elever ser språk och ord, substantiv och verb osv som passar in i temata som behandlas just då, vilket underlättar att följa rutiner. Elever sitter i hästskoform, vilket uppmuntrar till diskussioner i klassrum. Alla språk ryms med och jag som lärare försöker göra mitt bästa med att synliggöra olika språk, respektera alla språk som finns, uppmuntra elever och väcka intresse mot språk hos elever. (ÅA15)

Monialaisen ja kielitietoisen oppimisympäristön yhtenä osa-alueena voidaan pitää myös asenteisiin liittyviä teemoja, jotka kuvastavat myönteistä asennetta ruotsin kieleen ja kielen merkitystä eri yhteisöissä. Lisäksi Åbo Akademin aineistosta erottuu yleisesti myönteinen asenne ruotsin kieltä ja sen oppimista kohtaan sekä kielikylpyoppilaiden myönteiset asenteet ruotsin kieltä kohtaan. Myönteinen asenne kuvataan

aineistossa käyttämällä ruotsia iloisten, viittaavien oppilaiden puhekuplissa, esimerkiksi *Älsklingssvenska* (ÅA16), *Svenska är roligt*, (ÅA22), *Jag vet!* (ÅA21), *Jag talar svenska! Jag med! Och jag!* (ÅA24). Myönteisen asenteen vaikutusta tuo esille opiskelijan alla oleva kuvaus:

- (9) Unelmatyössäni lapsi omaksuu ruotsin myös toiseksi kielekseen suomen rinnalle ja näkee toisen kielen positiivisessa valossa. Lapset viittaavat vastatakseen kysymykseen epäröimättä, tuntevat itsensä rohkeiksi ja ovat innokkaita oppimaan uutta. (ÅA1)

Myönteistä asennetta kuvataan ylipäättään tuomalla esiin Ruotsiin liittyviä elementtejä, kuten värikäs ruotsinlippu ja peukku sekä ruotsin kruunu. Vastakohtana negatiivisissa tulevaisuudenkuvinäkyissä näkyi puhumattomuus eli opettaja on mykkä tai monesti oppilaiden kohdalla ei nähdä puhekuplia lainkaan, ja jos näitä esiintyy, sisältö on yksikielistä (suomeksi) tai sisällöllisesti ruotsin kielen vastaista. Näiden lisäksi oppimisympäristö kuvataan kaoottiseksi. Siellä ei esiinny vuorovaikutusta eikä kielitietoisuutta tukevia elementtejä.

4.1.3 Kielikylpyopettajuus

Mielekkääseen kielikylpyopettajan työhön vaikuttavat monet asiat. Aineistosta noussevat vahvasti esiin opettajaan liittyvät kielelliset ominaisuudet, eritoten kaksi- tai monikielinen opettaja ja monikielinen **kielikylpyluokanopettaja**. Visualisoinneissa tämä ilmenee esimerkiksi niin, että puhuva ja iloinen opettaja kuvataan työssään käyttäen rinnakkain useampaa kieltä, kuten *Hyvää huomenta! God morgon! Good morning!* (ÅA9), ja kannustaen oppilaita monikieliseen vuorovaikutukseen: *Idag ska vi prata om språk!* (ÅA19), *På vilka olika språk kan ni säga god morgon?* (ÅA14). Eräs opiskelija selventää edellä olevat lainaukset kirjoittamalla *Monikielisyys on tärkeää ja haluan opettajana työskennellä kielitietoisesti* (ÅA20). Lisäksi monet opiskelijat korostavat kielikylpyopettajan kielellistä roolia (ÅA4, ÅA11), ja eräät tuovat esille tärkeän kielikylpyopetuksen erityispiirteen (ÅA16), joka korostaa, että yksi opettaja käyttää ainoastaan omaa opetuskieltään

- (10) Kielikylpyopettajana haluan opettaa lapsille ruotsin kielen ja toimia heille kielellisenä esimerkkinä. (ÅA4)
- (11) Opetuksessa olennainen asia on ruotsin kielen osaaminen ja sen pääasiallinen käyttäminen. Kielikylpyluokanopettajana kuitenkin minun tulee osata myös suomen kieltä, sillä oppilaiden äidinkieli ei ole ruotsin kieli. (ÅA11)
- (12) Kuvassa näkyy, kuinka luokassa, jossa työskentelen, puhutaan kielikylpykieltä ja oppilaat omaksuvat, että yksi opettaja yksi kieli. (ÅA16)

Yllä olevat esimerkit havainnollistavat sen, että opiskelijat ovat omaksuneet kielikylpyyn kaksikielisen opetusohjelman ja siksi myös pitävät kielikylpyopettajan kielellistä

tietoutta tärkeänä. Tämä liittyy siihen, että kielikylpyopettajalla on pedagogisen roolin lisäksi erityinen kielellinen rooli (Met, 1994), joka vaatii kielikylpyopettajalta kielen ja sisällön yhteensovittamista jokaisessa opetustilanteessa. Kielikylpyopettajuuden kielteisiä tulevaisuuden kuvia opiskelijat luonnehtivat tuomalla esiin erilaisia opetuskellisia haasteita, asenteita ja ajanpuutteen:

- (13) På den andra bilden har elever inget klassrum där språk inte har synliggjorts och det blir utmanande att följa rutiner eller temaarbeta, kollegialt samarbete där lärare inte står på samma linje gällande språk och språkmedvetenhet, till exempel att en lärare inte tycker att språk är viktiga. (ÅA15)
- (14) Jag hittar inte motiverande sätt att lära språket. Allt färre elever studerar svenska och tidsbristen är konstant. I skolan där jag arbetar kan jag inte använda svenska till att umgås med andra lärare och attityden mot svenskan i samhället blir allt mer negativ. Det finns inte stöd eller teamarbetsmöjlighet och jag planerar ensam mina lektioner. (ÅA17)

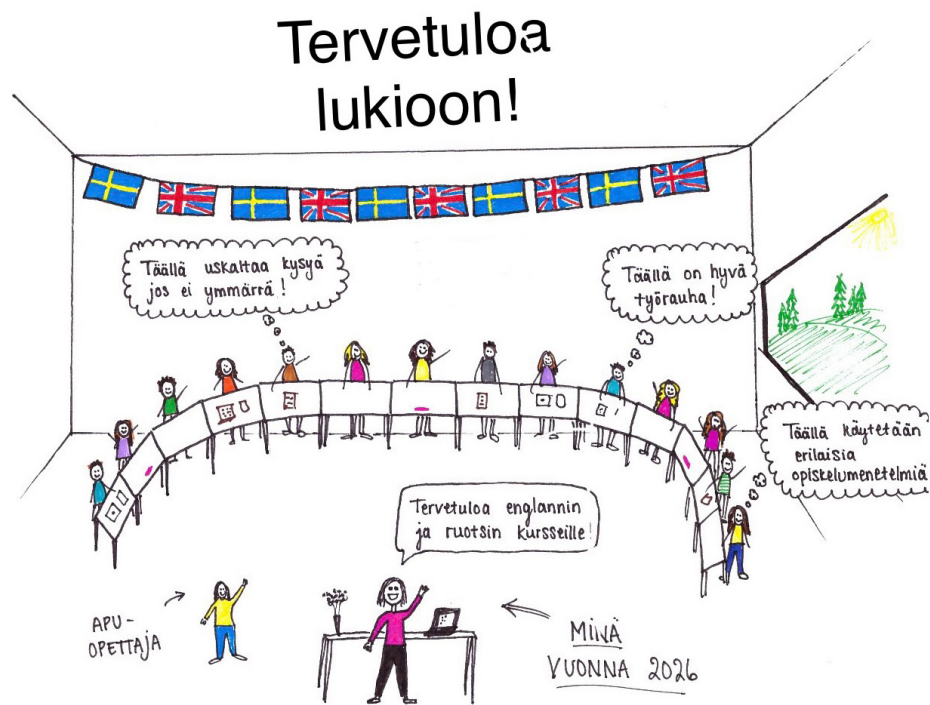
Kielteiset tulevaisuuden kuvat eivät välttämättä kuvasta pelkästään kielikylpyopettajaksi opiskelevien pelkoja, vaan todennäköisesti kuvastavat myös muiden opetuslalle pyrkivien pelkoja. Valtaosa kielteisistä visualisoinneista havainnollistaakin muita ammattiryhmiä kuin kielikylpyopettajia, eivätkä ole suoraan yhdistettävissä kielikylpyopetuksen erityispiirteisiin.

4.2 Jyväskylän ja Itä-Suomen yliopistojen opiskelijoiden teemat

Tyypillistä ruotsin aineenopettajaopiskelijoille Jyväskylän ja Itä-Suomen yliopistoissa on kuvitella itsensä ruotsin aineenopettajana ja/tai muiden kielen opettajina eri koulutusasteilla, ja ainoastaan muutamassa vastauksessa kuvataan muunlaista työtä, kuten luokanopettamista, työtä päiväkodissa tai kielen parissa Ruotsissa. Vastauksissa korostuvat osin myös eri näkökulmat kielenopettajuuteen kuin Åbo Akademin aineistossa. Visualisoinneissa kuvataan pääasiassa luokkahuoneympäristöjä, joissa opettajalla on erilaisia rooleja oppimisen ja vuorovaikutuksen edistämiseksi. Opiskelijoiden vastauksissa korostuvia teemoja ovat monipuolinen kieltenopetus, vuorovaikutteinen oppimisympäristö ja opettaja yhteisön osana. Näiden yläteemojen sisällä eri yliopistojen opiskelijoiden vastauksissa ilmenee kuitenkin joitakin eroja, joita käsittelemme seuraavissa alaluvuissa.

Aineenopettajaopiskelijoille keskeiset teemat tulevat esille opiskelijan JY33 kuvassa, jossa hän kuvaa työtään ruotsin parissa lukiossa (KUVIO 2).

UNELMATYÖNI

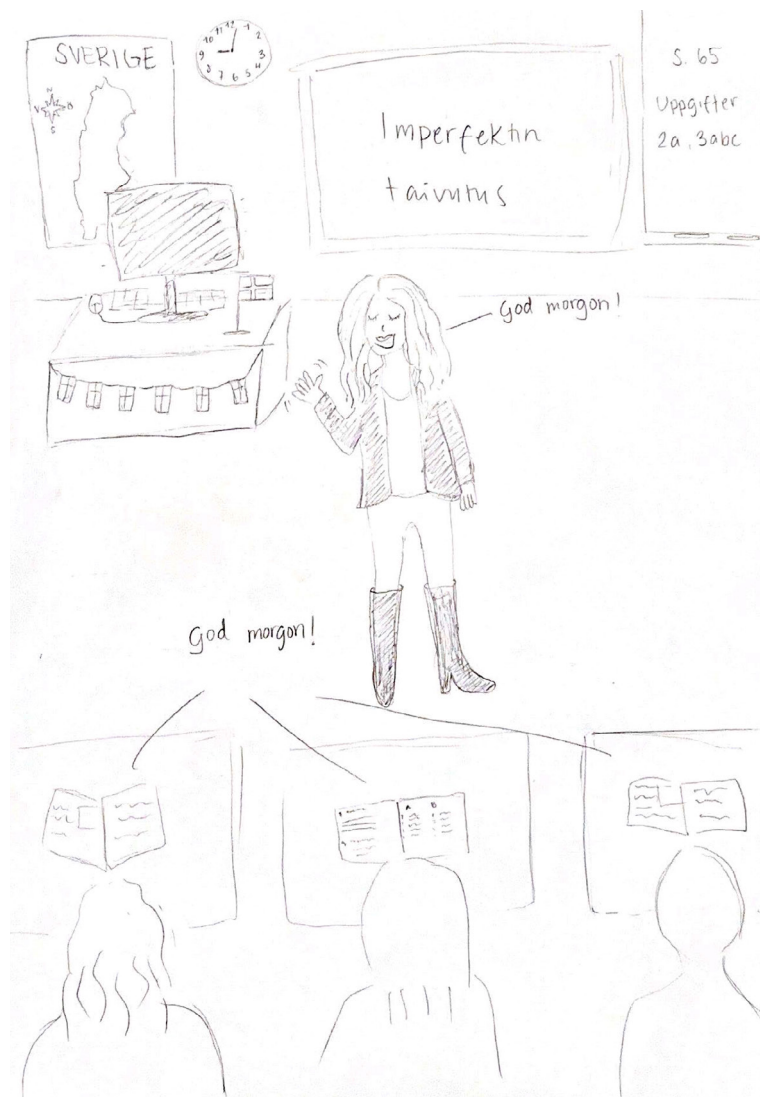


KUVIO 2. Tulevaisuuden ruotsinopettajuutta heijastavia teemoja lukion opettajana (JY33).

Kuviossa opettaja toimii yhteistyössä toisen opettajan kanssa ja oppilaat tuovat ajatuskuppilissa esille työskentely-ympäristössä ja opetuksessa tärkeitä piirteitä: hyvän ilmapiirin, turvallisuuden ja monipuoliset opetusmenetelmät. Luokkahuone on järjestetty hevosenkengän muotoon. Tyypillistä kuvassa on myös se, että tulevaisuus ruotsin parissa hahmotetaan aineenopettamisen viitekehyksessä. Myös selitetekstissä opiskelija tuo esille näitä teemoja seuraavasti:

- (15) Työssä joka vastaa unelmatyötäni, olen lukion kieltenopettajana melko pienessä luki-ossa, jossa on maltilliset ryhmäkoot. Kuvasta näkyy, että opiskelijat kokevat olonsa turvalliseksi ja esimerkiksi työrauha on hyvä. Kuvassa seison opettajanpöydän takana mutta tärkeämpää minulle on toimia ns. ohjaajana, joka kiertelee jatkuvasti luokassa tukemassa opiskelijoiden oppimista.

Myös opiskelijan UEF16 kuvassa esiintyy useita aineenopettajille keskeisiä teemoja (KUVIO 3).



KUVIO 3. Tulevaisuuden ruotsinopettajuutta heijastavia teemoja (UEF16).

Kuviossa 3 opiskelija (UEF 16) on visualisoinut tulevaisuuden työympäristökseen perinteisen luokkahuoneen, jossa viihtyisyyttä on tuotu esiin luokan seinällä olevan

Ruotsin kartan sekä lippujen avulla. Kieli(oppi), *imperfektin taivutus*, näkyy oppimisen kohteena taululla. Kuvassa esiintyy myös vuorovaikutusta oppilaiden ja opettajan välillä *God morgon* -tervehdyksen muodossa. Selitetekstissään opiskelija tuo esille oppilaiden motivoituneisuutta sekä työstä nauttimisen tärkeyttä vertaamalla tulevaisuuden haavetta ei-toivottuun tulevaisuudenkuvaan:

- (16) Ensimmäisessä kuvassa näkyy iloinen opettaja ruotsin luokassa aamulla. Hän nauttii työstään ja on iloinen. Myös oppilaat ovat innoissaan opettajan tunnista. (--) Toisessa kuvassa on henkilö töissä kaupan kassalla. Hän ei käytä ruotsin kieltä vaan ainoastaan suomea. Kuten ensimmäisessä kuvassa, on toisessakin aamu. Erona ensimmäiseen kuvaan on se, että merkityksellisyyden tunne sekä aito innostus puuttuvat.

Seuraavassa tarkastelemme tarkemmin aineenopettajaopiskelijoiden kuvaamia opetukseen, oppimisympäristöön ja omaan opettajuuteen liittyviä teemoja Jyväskylän ja Itä-Suomen yliopistoissa.

4.2.1 Monipuolinen kieltenopetus

Tärkeänä teemana aineenopettajaopiskelijoiden opetusta käsittelevissä vastauksissa opetukseen liittyen nousee **monipuolinen kielenopetus**, joka saa ruotsin tuntumaan oppilaista mielekkäältä. Opiskelijat haluavat olla innostavia opettajia, joiden tunneille on mukava tulla. Tämän vastakohtana nähdään negatiivisissa tulevaisuudenkuvin työhönsä kylläntynyt opettaja, joka ei jaksakaan enää panostaa oppilaiden oppimiseen. Innostava opetus näyttäytykin toiveena nimenomaan suhteessa työhön kylläntymiseen ja pelkoon oppilaiden motivaation puutteesta. Monet opiskelijat sekä Jyväskylän että Itä-Suomen yliopistossa kuvaavat visualisoinneissaan ja kuvaavissa teksteissä niitä monipuolisia opetusmenetelmiä, joita tällaisessa innostavassa kielenopetuksessa tarvitaan. Osa osallistujista tyytyy vain mainitsemaan oppimismenetelmien monipuolisuuden, kuten opiskelija JY28 *monipuoliset metodit opetuksessa* tai kuten opiskelija JY33 kuvan puhekuplassa opiskelija toteaa *"Täällä käytetään erilaisia opiskelumenetelmiä"*. Visualisoinneissa näkyy myös erilaisia opetusmenetelmiä, kuten kirjojen käyttö, suulliset harjoitukset, opintomatkat sekä pari- ja ryhmätyöt. Osana monipuolista opetusta on myös kohdekielen käyttö. Esimerkiksi opiskelija UEF16 myös kuvaa keskeisenä asiana, että hänen unelmakuvassaan *käytetään ruotsin kieltä* opetuksessa.

Monipuolisuus saattaa vastauksissa liittyä myös opetusympäristöön, opiskelija JY29 mainitsee opettamisen *luokkahuoneen ulkopuolella, esimerkiksi luonnossa*. Myös opiskelija UEF14 tuo esille opintomatkojen tärkeän roolin omassa unelma-ammattitulevaisuudessaan ja opiskelumotivaation herättäjänä. Kielen oppimisen kokonaisvaltaisuus näkyy myös opiskelijan JY6 kuvassa (valokuva/internetistä valittu kuva, jossa kolme ihmistä kulkee sakeassa metsässä) ja sen selityksessä:

- (17) Kuvassa ympäristöä tutkitaan kaikin aistein, mennään uteliaasti ryteikköön. Minulle kieli on fyysistä, tilallista ja seikkailullista. (JY36)

Opiskelijoiden visualisoimissa opetustilanteissa keskeisenä näyttäytyy myös oppijoiden toimijuus ja oppilaslähtöisyys sekä Jyväskylän että Itä-Suomen yliopiston aineistossa; oppilaiden vastuunotto ja aktiivisuus kielenoppijoina ja kielenkäyttäjinä. Tätä opiskelijat kuvaavat usein seliteteksteissään sekä visualisoinneissa hymyilevien ja yhdessä työskentelevien oppilaiden kautta. Esimerkiksi UEF8 kuvassa ruotsinopettajuus näyttäytyy kielten aineenopetuksen, tosin opiskelijan kuvauksen mukaan varhaisen kieltenopetuksen kontekstissa. Keskustelutehtävää pareittain suorittavat oppilaat ovat aktiivisina kielenkäyttäjinä kuvassa, kun taas opettajan tehtävänä on seurata oppilaiden edistymistä ja tarjota kannustavaa palautetta. Opiskelija kuvaa myös selitetekstissään hänelle keskeisiä teemoja seuraavasti:

- (18) Unelmatyöni sijoittuu varhaiseen kieltenopetukseen, jossa käytän funktionaalista/kommunikatiivista ja oppilaslähtöistä opetustyyliä. Kuvassa olen toimeton, sillä oppilaat ovat itseohjautuvia. Luokassa olen vain oppimisen tukena. Oppilaat ovat kuvassa innostuneita ja aktiivisia. (UEF8)

Monipuoliseen opetukseen kuuluvat myös erilaiset oppimiskohteet, joita aineenopettajaopiskelijoiden visualisoinneissa nousee esille. Opiskelijat näkevät kielen kattavan laajasti erilaisia osa-alueita ja kulttuurin tärkeänä kielen osa-alueena. Kulttuuri muiden kielen osa-alueiden rinnalla painottuu monilla opiskelijoilla tärkeänä etenkin Jyväskylän yliopiston aineistossa. Jotkut opiskelijat antavat esimerkin luovasta toiminnasta, joka saattoi liittyä elämykselliseen kulttuurinopetukseen, kuten opiskelijan JY3 kuvassa, jossa luokassa on pöydillä korvapuustit. Kyseinen opiskelija kuvaa selitetekstissä arvojensa mukaista opetusta kirjoittaen:

- (19) Minulla on aikaa kertoa oppilaille korvapuustipäivästä ja saamme viettää sitä myös yhdessä. (JY3)

Myös muut kielitaidon osa-alueet, kuten kielioppi, suullinen vuorovaikutus ja kirjoittaminen näyttäytyvät opetuksen kohteina visualisoinneissa. Näitä oppimiskohteita tuodaan usein visualisoinneissa esille seliteteksteissä tai kuvissa luokassa olevan taulun teksteissä; *4.10. Kanelbullens dag!* (JYU3), *Idag: Böjning av verb* (JYU38), *Stockholm* (UEF3), *Speed dating* (UEF8), *Grammatik – Kielioppi* (UEF10), *Imperfektin taivutus* (UEF11) ovat esimerkkejä taululla olevista opetuksen teemoista. Vaikka monella opiskelijalla juuri kielioppi näyttäytyi taululla oppimisen kohteena, kielioppi esiintyi myös osalla ei-toivotussa tulevaisuuden visiossa epämotivoivana ja oppilaita sekä opettajaa tylsistyttävänä oppimiskohteena (esimerkiksi opiskelijat UEF8 ja JYU15).

4.2.2 Vuorovaikutteinen oppimisympäristö

Aineenopettajaopiskelijoiden kuvissa korostuu **vuorovaikutuksen** arvostus oppimisympäristössä. Opettajat haluavat panostaa oppilaiden ja opettajan sekä oppijoiden välisen vuorovaikutuksen kehittämiseen. Tämä teema on selkeästi esillä sekä Jyväskylän että Itä-Suomen yliopistojen opiskelijoiden vastauksissa. Tätä arvostusta kuvataan monin eri tavoin sekä opiskelijoiden visualisoinneissa että niitä selittävässä teksteissä. Tyypillisesti kuvissa näkyy luokkatila, jossa oppilaat istuvat ryhmissä, piirissä tai liikkuvat vapaasti. Kuviin on saatettu lisätä myös vuorovaikutukseen liittyviä puhe ja -ajatuskuplia kuten *Täällä uskaltaa kysyä jos ei ymmärrä* ja *Täällä on hyvä työrauha* (JY33). Osa opiskelijoista tunnistaa myös opettajan roolin hyvän vuorovaikutuksen rakentamisessa:

- (20) tärkeämpää minulle on toimia ns. ohjaajana, joka kiertelee jatkuvasti luokassa tuke-
massa opiskelijoiden oppimista. (JY33)
- (21) Kuvassa näkyy, kuinka opettaja on oppilaidensa kanssa läsnä, ja hänellä on aikaa
auttaa ja ohjata oppilaita yksilöllisesti. Luokka/ryhmäkoot ovat pienet, ja opettajana
pystyn keskittymään siihen, mikä on oleellisin, eli itse opettamiseen sekä vuorovai-
kutukseen oppilaiden kanssa. (UEF6)
- (22) Pyörin luokassa oppilaiden seassa sen sijaan, että istuisin vain oman pöytäni takana.
(UEF7)

Joissakin Itä-Suomen yliopiston opiskelijoiden visualisoinneissa ja seliteteksteissä nousee esiin erityisesti kasvokkaisen vuorovaikutuksen korostaminen tärkeänä osana opetusta vastakohtana puhelimiten ja muiden laitteiden käytölle (UEF1, UEF10 ja UEF11). Esimerkiksi opiskelija UEF1 on kuvannut oppimisympäristöä, jossa opiskelijat puhelimiten käytön sijaan istuvat yhdessä pöydän ääressä, ja tekstissään hän kuvaakin tilannetta seuraavasti:

- (23) Haluan olla opettaja peruskoulussa ja haluan että oppilaat saavat olla toistensa
kanssa tekemisissä ihan fyysisesti. (UEF1)

Poikkeuksena aineistossa yksi opiskelija kuvaa unelmakseen täysin vastakkaisen vision pääasiassa etänä tapahtuvasta (opetus)työstä, mikä poikkeaa muiden aineenopetta-
jaopiskelijoiden kuvauksista:

- (24) Ensimmäisessä kuvassa, unelmatyössäni, toimin kieltenopettajana, materiaalien laati-
jana, tai muussa koulutustani vastaavassa työssä, joka tapahtuisi pääosin etänä inter-
netin välityksellä. Työssä pystyisin hyödyntämään opettajakoulutustani, vaikka työ
itsessään ei olisi välttämättä juuri opettamista. Se voisi olla myös laajemmin opetus-
alalla jollain tavalla työskentelemistä. Toisessa kuvassa, joka kuvastaa työtä, joka ei
ole unelmani, toimin kieltenopettajana melko perinteisessä ympäristössä. Työpaikkani
olisi isossa koulussa, jossa on paljon ihmisiä. En koe viihtyväni tällaisessa ympäris-
tössä hyvin. (UEF9)

Vuorovaikutuksen lisäksi Itä-Suomen yliopiston aineistossa usein toistuvana keskeisenä teemana nousee esiin motivoituneet oppilaat. Opiskelijat kuvaavat oppilaiden innostuksen ja motivoituneisuuden olevan tärkeä osa oppimisympäristöä ja vaikuttuvan työskentelyilmapiiriin ja viihtyisyyteen. Esimerkiksi opiskelijat kuvaavat, että *Tässä kuvassa työ tuntuu tärkeältä ja kaikki luokassa ovat innoissaan uuden asian parissa* (UEF10) ja *Toiveammattissani siis opetan innostuneille lapsille ruotsia omassa luokkahuoneessani* (UEF12).

Hyvä vuorovaikutus oppimisympäristössä ilmenee etenkin Jyväskylän yliopiston opiskelijoiden kuvauksissa hyvänä ilmapiirinä ja positiivisina tunteina, joita kuvaavat myös kuvien monet hymyt. Yksi opiskelijoista (JY15) kertoo, miten *yksilölliset erot näkyvät väreinä unelmakuvassa, jokaisen vahvuudet tunnustetaan ja niitä voi hyödyntää*. Toinen opiskelija (JY6) kuvailee sanallisesti kuvansa esittävän *rauhallista työympäristö(ä)*. Vaikka osa opiskelijoista näyttää jo opiskeluvaiheessa tunnistavan selkeästi niitä tekijöitä, jotka auttoivat luomaan hyvän ilmapiirin luokkaan ja tukemaan myös oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta, osalle opiskelijoista tämä arvon mukainen opetus on aineistossa vielä kohtuullisen abstrakti ajatus ja kuvissa hyvä ilmapiiri näkyy tällöin enemmänkin itsestään selvänä ominaisuutena kuin opettajan aktiivisesti rakentamana.

Turvallisen ilmapiirin rinnalle sekä Jyväskylän että Itä-Suomen yliopiston opiskelijoiden visualisoinneissa nousee myös oppimisympäristön viihtyisyys, jota osa opiskelijoista on tuonut esiin mm. kuvissa esiintyviin luokkahuoneisiin sijoitettujen värikkäiden sohvien, verhojen, kukkien sekä seinällä roikkuvien eri maiden lippujen avulla.

4.2.3 Opettaja yhteisön osana

Jyväskylän ja Itä-Suomen yliopiston opiskelijoiden visualisoinneissa ja niitä kuvaavissa teksteissä **työyhteisö** nousee tärkeäksi teemaksi. Opiskelijat eivät kuvaa ainoastaan vuorovaikutusta luokan sisällä ja oppilaiden välillä, vaan tärkeänä työn mielekkyydelle nousee hyvän työyhteisön ja siellä tehtävän yhteistyön merkitys. Opetuksen onnistumiselle vuorovaikutukseen valmis opettajayhteisö nähdään voimavarana. Opiskelijat kuvasivat kuvissa ja teksteissä *toimivaa työyhteisöä, jossa panostetaan työntekijöiden hyvinvointiin* (JY6), ja eräs opiskelija mainitsee myös samankaltaiset arvot mielekkään opetuksen tärkeänä edellytyksenä:

(25) Haluan työskennellä ihmisten kanssa, jotka jakavat samanlaiset arvot ja paikassa, jossa viihdyn. (JY28)

Jyväskylän yliopiston opiskelijat nostavat esiin erityisesti yhteistyön opettajien välillä ja yhteisopettajuuden. Ilmapiirin lisäksi myös aktiivinen yhdessä tekeminen mainitaan useissa opiskelijoiden vastauksissa ja useat opiskelijat kertovat halukkuudestaan tehdä yhteistyötä toisten opettajien kanssa, kuten seuraavat opiskelijat kuvaavat:

173 OPETTAJAOPISKELIJOIDEN NÄKÖKULMIA MONINAISEEN
RUOTSINOPETTAJUUTEEN ERI OPETTAJANKOULUTUSYHTEISÖISSÄ

- (26) Useita aikuisia luokassa resurssina, yhteistyö muiden opettajien tai erityisopettajan kanssa. (JY28)
- (27) Työkavereiden kanssa sujuvaa yhteistyötä ja suunnittelua, mahdollisesti yhteisopettajuutta. (JY34)

Yhteistyö työyhteisössä nähdään yhteydessä myös oppilaslähtöisen opetuksen arvostukseen. Opettajien yhteistyöllä oppilasta on mahdollista paremmin huomioida osana luokkayhteisöä.

Myös Itä-Suomen yliopiston opiskelijat tuovat esiin yhteenkuuluvuuden tärkeyden työyhteisössä ja siellä viihtymisen; olla osa opettajatyöyhteisöä, kuten opiskelija UEF13 kuvaa. Lisäksi hyvin keskeisenä ja toistuvana teemana Itä-Suomen yliopiston aineistossa näyttäytyy kokemus työn merkityksellisyydestä ja arvostuksen kokemisesta. Esimerkiksi opiskelija UEF16 kuvaa tätä näin: *Kaipaani työltäni merkityksellisyyttä ja haluan olla ylpeä tekemästäni työstä.* Myös opiskelija UEF4 kuvaa työssä viihtymistä tekstissään sekä visualisoimassaan negatiivisessa kuvassa, jossa selkeään ammatin sijaan kuvataan surullisin hymiöin työn herättämiä tunteita, jotka vain muuttuvat negatiivisemmiksi vuodesta toiseen:

- (28) Painajaismaisoin työ, jonka tällä hetkellä pystyn kuvittelemaan ei varsinaisesti asetu millekään tietylle alueelle. Ainut toivomukseni on, että nauttisin työnkuvastani ja että töihin olisi usein mukava lähteä. Pahin pelkoni on havahtua reilun 40 vuoden päästä siihen, että en aidosti nauttinut elämästä työurani aikana. (UEF4)

Opiskelija UEF3 kuvaa ja pohtii hyvän työyhteisön tärkeyttä työn merkityksellisyydelle. Visualisoinnissa työyhteisön merkitys näyttää kollegana, joka kysyy ruotsiksi *Läget?* Selitetekstissään opiskelija kuvaa:

- (29) Tärkeintä on tuntea kuuluvansa jonnekin ja kokea saavansa arvostusta, ei pelkästään tekemisestään, vaan myös omasta itsestään omana persoonana. Tätä on luomassa yhteisö työkavereista lähtien ja on myös tärkeää pitää koulua laajemmasta yhteisöstä, paikasta, jossa asuu. (UEF3)

Työn merkityksellisyys näyttää vahvimmin näiden opiskelijoiden visualisointeja selittävässä teksteissä, mutta myös visualisoinneissa sekä opettajan että oppilaiden hymyilevät kasvot viestivät viihtymisestä työympäristössä ja työn merkityksellisyydestä.

5 Pohdintoja

Tässä tutkimuksessa pyrimme selvittämään sitä, millaisia teemoja opettajaksi opiskelevat opiskelijat kolmessa eri yliopistossa tuovat esille visualisoidessaan tulevaa työtään ruotsin parissa. Näin halusimme selvittää, millaisia edellytyksiä nämä ruotsin aineenopettajan ja kielikylpyopettajan koulutusta tarjoavat yliopistot antavat ammatillisen

identiteetin rakentamiselle ja kieltenopetukselle monikielisessä koulussa. Tiivistämme seuraavaksi saamiamme tuloksia eri yliopistoista ja suhteutamme niitä monikielisen koulun kehittämisen tavoitteeseen.

Tutkimuksemme tulokset paljastavat yhtäläisyyksiä ja toisaalta selkeitä eroja Jyväskylän yliopiston, Itä-Suomen yliopiston ja Åbo Akademin opettajaksi opiskelevien osallistujien käsityksissä. Yhteisenä piirteenä eri yliopistoista tulevien opiskelijoiden visualisoinneissa ja kirjoituksissa erottui tärkeänä mielekäs, motivoiva ja turvallinen oppimisympäristö, jossa oppilas tulee kuulluksi ja nähdyksi. Näiden teemojen voidaan nähdä liittyvän vahvasti tasa-arvoisen ja kaikkia oppijoita osallistavan koulun tavoitteeseen, johon Nivalan ja Rynnäsen (2013) mukaan liittyy johonkin kuulumisen tunne, kokemus omasta merkityksellisyydestä yhteisössä ja yhteiskunnassa. Opiskelijoiden kuvauksissa oppilaat nähtiin tärkeänä osana luokkayhteisöä ja oppilaiden tarpeista lähtevä opetus merkityksellisenä. Erityisesti aineenopettajaosallistujien kuvissa ja teksteissä korostuivat myös yhteistyön ja yhteisöllisyyden näkökulmat, jossa oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus oli tärkeää (vrt. Bendtsen 2016). Åbo Akademin opiskelijoiden kuvauksissa taas korostui kielellisen osallistumisen teema, jossa ruotsia opitaan kielikylpy-ympäristössä luontevasti arjessa (vrt. Bergroth 2015). Nämä osallistumisen ja osallisuuden teemat voidaan nähdä positiivisina tulevaisuuden koulun kehittämisessä yhä monikielisemmässä ja -kulttuurisemmassa yhteiskunnassa.

Erot eri opiskelijaryhmien välillä tulevat näkyviin selkeimmin kielen ja opettajan rooliin liittyvissä teemoissa sekä näkemyksissä monikielisyydestä. Kieleen liittyvä kaksi- ja monikielisyyden tavoite oli voimakkaasti esillä Åbo Akademiä tulevien opiskelijoiden kuvauksissa, joissa opettajat toivat esille kielen luontevan käytön opetuksessa, kielikylpyopettajan roolin kielellisenä mallina ja monikielisyyden tavoitteen. Kuvista ja teksteistä kävi ilmi vahva sitoutuminen monikielisen toiminnan rakentamiseen. Tämä voidaan nähdä olevan sidoksissa kielikylpyopettajan toimintaympäristöön ja työnjakoon opetuksessa, jossa kaksi kieltä on jatkuvasti luontevasti läsnä ja toisaalta ilmiölähtöiseen ja kaksikieliseen opiskelu-ympäristöön (ks. Rossi ym. 2017). Lisäksi Åbo Akademin opiskelijoiden kuvauksissa kommunikaatio ja kunnioitus erikielisiä ihmisiä kohtaan omassa työyhteisössä oli tärkeää, eli niissä korostettiin ymmärretyksi tulemistä, vaikka kommunikaatio tapahtuu eri kielillä. Jyväskylän ja Itä-Suomen yliopistoissa opiskelevien osallistujien kuvauksissa sen sijaan kieli tulee esille toisessa roolissa. Opiskelijoiden kuvissa ja kuvauksissa heidän opettamansa ruotsi näyttäytyi vieraana kielenä, jonka oppimiseen opettajat halusivat motivoida tarjoamalla luovaa ja monipuolista opetusta. Kaksikielisyys tai monikielisyys tavoitteina eivät sen sijaan erottuneet Jyväskylän ja Itä-Suomen yliopistojen osallistujien kuvissa kovinkaan selkeästi eikä oppijoiden monikielisyttä tai moninaisuutta tuotu juuri esille. Aiempi tutkimus onkin osoittanut, että monikielinen opetus tuntuu opettajista haastavalta toteuttaa (Alisaari ym. 2019; Llompарт ym. 2023). Vaikka nämä erot aineistoissa ovat luontevasti ymmärrettävissä opiskelijoiden erilaisten ammattitavoitteiden näkökulmasta ja heijastelevat osittain myös omia kokemuksia näissä ympäristöissä, on syytä pohtia, miten erityisesti

aineenopettajaopiskelijoiden kaksi- ja monikielisyyteen liittyvää pohdintaa voisi tukea opintojen aikana ja miten kieli voitaisiin hahmottaa muutenkin kuin kouluaineena.

Kielen roolin hahmottamisen lisäksi opiskelijaryhmien välillä oli havaittavissa eroja siinä, miten vahvasti opettajuus hahmotettiin yhteistyön ja yhteisöllisyyden näkökulmasta. Kaikkien kolmen yliopiston opiskelijoiden kuvauksissa luokkahuone näyttäytyi yhteisöllisenä paikkana. Selkeimmin teema tuli kuitenkin esille Jyväskylän yliopiston aineistossa, jossa opiskelijat uskoivat monipuolisen ja mielekkään työn ruotsin kielen parissa toteutuvan parhaiten yhteistyössä kollegoiden kanssa tai jopa yhdessä opettaen. Kehitettäessä kielenoppijoiden tarpeita vastaavaa kielenopetusta tätä voidaan pitää erittäin keskeisenä näkökohtana. Suomalaisessa yhteiskunnallisessa keskustelussa nousevat säännöllisesti esiin kysymykset inkluusiosta ja erityisopetuksesta. Tässä tutkimuksessa usealla opettajaksi opiskelevalla näytti olevan halukkuutta kehittää kaikkia oppilaita osallistavaa kielenopetusta yhteistyössä muiden ammatillisten toimijoiden kanssa, mikä näyttäisi kertovan näiden teemojen näkymisestä sisällöissä. Tällaisen opetuksen kehittämisen näkökulmasta yhteistyön taitojen oppiminen opettajankoulutuksen aikana onkin hyvin tärkeää. Useissa tutkimuksissa on todettu, että vaikka opiskelijat kokevat opintojen loppuvaiheessa opettajankoulutusyhteisön arvot omakseen, tämä ei välttämättä näy heidän käytännön työssään, jos arvoja ei ole sisäistetty käytännön toiminnan tasolla (Ruohotie-Lyhty 2011; Von Wright 1995). Opiskelijat tarvitsevat keskustelun lisäksi myös kokemuksia yhteistyöstä. Esimerkissä harjoitteluissa saatava kokemukset yhteisopettajuudesta voivat tarjota tarpeellisia malleja opettajan ammatillisen identiteetin kehittämiseksi.

Tämä tutkimus perustuu kolmessa suomalaisessa opettajankoulutusyksikössä kerättyjen visuaalisten narratiivien ja niiden selitystekstien sisällönanalyttiseen tarkasteluun. Tutkimus tarjoaa laadullisen näkökulman näissä opettajankoulutusohjelmissa opiskelevien opiskelijoiden tulevaisuudenkuviin kertoen siitä, millaisia oppimisympäristöjä ja millaista opettajuutta opiskelijat visualisoivat tulevaisuudessaan ja miten he näkevät monikielisyyden roolin opetuksessaan. Vaikka tulokset eivät laadullisina ole yleistettävissä koskemaan koko suomalaista kielenopettajankoulutusta, ne tarjoavat kuitenkin näkökulmia siihen, mitä teemoja kielten opettajan koulutuksessa tulisi nostaa vielä pohdittaviksi ja edelleen kehitettäväksi. Ne tarjoavat myös muille kielten opettajien kouluttajille mahdollisuuden reflektoida oman koulutuksen vahvuuksia ja kehittämiskohteita. Tulevassa tutkimuksessa olisi tärkeä selvittää, miten nämä opettajankoulutuksessa muodostetut käsitykset kehittyvät edelleen opiskelijoiden edetessä opinnoissa ja siirtyessä työelämään. Pitkittäistutkimuksella voitaisiin tarjota entistä tarkempi kuva opettajankoulutuksen merkityksestä käsitysten muotoutumisessa.

Kiitokset

Kiitämme Svenska kulturfonden rahoituksesta hankkeelle Ruotsin kieli kokemuksena, pedagogiikkana ja politiikkana: ruotsin kielen opettajaopiskelijoiden käsityksiä ruotsin kielen opettamisesta (PoPUpp 2022–2023).

Kirjallisuus

- Ahlholm, M. 2020. Kielitietoiseksi kasvaminen. Teoksessa L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen & S. Routarinne (toim.), *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa*. Ainedidaktisia tutkimuksia Nro 18. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 115–140.
- Alanen, R., Kalaja, P. & Dufva, H. 2013. Visuaaliset narratiivit ja valmistuvien aineenopettajien käsitykset vieraiden kielten opettamisesta. Teoksessa T. Keisanen, E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Siromaa (toim.), *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen julkaisuja*, 5 (2013), 24–40. <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/8738/6423>.
- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Commins, N. & Acquah, E. 2019. Monolingual ideologies confronting multilingual realities: Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80, 48–58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>
- Barkhuizen, G. 2011. Narrative knowledging in TESOL. *TESOL Quarterly*, 45 (3), 394–414.
- Barkhuizen, G. 2017. Language Teacher Identity Research: An Introduction. Teoksessa G. Barkhuizen (toim.), *Reflections on Language Teacher Identity Research*, 9–19. New York, NY; Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Bendtsen, M. 2016. *Becoming and being a language teacher: Evolving cognitions in the transition from student to teacher*. Åbo Akademis förlag.
- Bergroth, M. 2015. *Kotimaisten kielten kielikylpy*. Vaasan yliopisto.
- Blommaert, J. 2013. Citizenship, language, and superdiversity: Towards complexity. *Journal of Language, Identity, and Education*, 12, 193–196.
- Chik, A. & Melo-Pfeifer, S. 2023. Do societal and individual multilingualism lead to positive perceptions of multilingualism and language learning? A comparative study with Australian and German pre-service teachers. *Language Awareness*. <https://doi.org/10.1080/09658416.2023.2234288>
- Dufva, H. 2013. Language learning as dialogue and participation. In E. T. Christensen, L. Kuure, A. Mörch, & B. Lindström (toim.), *Problem-based learning for the 21st century. New Practices and Learning Environments*. Aalborg University Press, 51–72. [http://vbn.aau.dk/da/publications/problem-based-learning-for-the-21st-century\(10e4f3a7-f023-4a43-bed2-9f33b0cf396d\).html](http://vbn.aau.dk/da/publications/problem-based-learning-for-the-21st-century(10e4f3a7-f023-4a43-bed2-9f33b0cf396d).html)
- Heikkinen, H. 2001. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, Raine (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. S. 116–132.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod: Med livsberättelsen i fokus*. Studentlitteratur.
- Kansalliskielistrategia 2021. Valtioneuvoston periaatepäätös. Haettu 13.2.2023 osoitteesta <https://oikeusministerio.fi/kansalliskielistrategia>.
- Krippendorff, K. 2019. *Content analysis: An introduction to its methodology* (Fourth Edition). SAGE.

- Kuusisto, E. & Rissanen, I. 2023. Kohti päämäärätietoista yhteiskunnallista opettajuutta? Opettajaopiskelijoiden tulevalle työlleen asettamat päämäärät. *Kasvatus*, 54 (4), 385–398. <https://doi.org/10.33348/kvt.138074>
- Kyckling, E., Vaarala, H., Ennser-Kananen, J., Saarinen, T. & L. Suur-Askola 2019. *Kielikoulutuksen saavutettavuus eurooppalaisessa perusopetuksessa: pääsyn, mahdollistumisen ja arvon näkökulmia*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/66348>
- Lanas, M., & G. Kelchtermans 2015. "This has more to do with who I am than with my skills": Student teacher subjectification in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 47, 22–29.
- Lipponen, L., & K. Kumpulainen 2011. Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and teacher education*, 27 (5), 812–819.
- Llompert, J., Dražnik, T. & Bergroth, M. 2023. I am a plurilingual speaker, but can I teach plurilingual speakers? Contradictions in student teacher discourses on plurilingualism in Spain, Slovenia, and Finland. Teoksessa S. Björklund & M. Björklund (toim.). *Policy and practice for multilingual educational settings: comparisons across contexts*. Multilingual Matters, 95–120.
- Met, M. 1994. Teaching content through a second language. Teoksessa F. Genesee (toim.). *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. New York: Cambridge University Press, 159–182.
- Morita, N. 2004. Negotiating participation and identity in second language academic communities. *Tesol Quarterly*, 38 (4), 573–603.
- Nivala, E., & S. Rynnänen (2013). Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, 14, 9–41.
- Norton, B. 2012. Identity and second language acquisition. *The encyclopedia of applied linguistics*. Wiley, 1–8.
- Norton, B., & K. Toohey 2011. Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44 (4), 412–446.
- Opetushallitus 2014. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016. *Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja: opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Peltoniemi, A. 2017. Lärarstudenters och verksamma lärares åsikter om vad som är viktigt i utbildningen till språkbadsklasslärare. VAKKI-publikation. I Keng, N., A. Nuopponen & D. Rellstab (Red.) 2017. *Ääniä, Röster, Voices, Stimmen*. VAKKI-symposiumi XXXVII 9. 10.2.2017. VAKKI Publications 8. Vaasa, 157–168. http://www.vakki.net/publications/2017/VAKKI2017_Peltoniemi.pdf
- Peltoniemi, A., & M. Bergroth 2022. Developing language-aware immersion teacher education: identifying characteristics through a study of immersion teacher socialisation. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25 (4), 1324–1335, DOI: 10.1080/13670050.2020.1757613
- Pennington, M. C., & J. C. Richards 2016. Teacher identity in language teaching: Integrating personal, contextual, and professional factors. *RELC journal*, 47(1), 5–23.
- Perussuomalaiset 2022. *Perussuomalaisten suomalaisuusohjelma*. Saatavilla osoitteesta [Suomalaisuusohjelma](https://www.perussuomalaiset.fi/ohjelma)so.pdf (perussuomalaiset.fi) [luettu 12.2.2022].
- Rossi, P., Ainoa, A., Eloranta, O., Grandell, M., Lindberg, M., Pasanen, J., Sihvonen, A., Hakola, O., & T. Pirinen (2017). *Kuka opettaa ruotsia?: Ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavien koulutusten arviointi*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

- Ruohotie-Lyhty, M. 2011. Opettajuuden alkutaival: Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, (410). Jyväskylän yliopisto.
- Ruohotie-Lyhty, M. 2013. Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work. *Teaching and Teacher Education* 30 (Feb), 120-129. doi: 10.1016/j.tate.2012.11.002
- Ruohotie-Lyhty, M., Camargo Aragão, R., & Pitkänen-Huhta, A. 2021. Language teacher identities as socio-politically situated construction: Finnish and Brazilian student teachers' visualisations of their professional futures. *Teaching and Teacher Education*, 100, Article 103270. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103270>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK 2023. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. Helsinki.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vähäsantanen, K. 2015. Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47, 1–12.
- Wallin, A., Helenius, J., Saaranen-Kauppinen, A., & Eskola, J. 2015. Eläytymismenetelmän ensimmäiset kolme vuosikymmentä: menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmetodiksi. *Kasvatus* 46 (3), 247–259.
- Wright, M. von 1995. Student teachers' beliefs and a changing teacher role. *European Journal of Teacher Education* 20 (3), 257–266.