

Keisanen, T., E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Siromaa (toim.) 2013. AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2013 / n:o 5. 24–40.

Riikka Alanen, Kati Kajander & Tarja Nyman

Jyväskylän yliopisto

”Luin oppikirjoja ja kirjaimellisesti pänttäsin asioita” – vieraiden kielten opettajaopiskelijat kielen oppimista ja opettamista pohtimassa

Portfolios have been used for a number of years in language teacher education to support and nurture pre-service teachers’ reflective thinking. Combined with the European Language Portfolio (ELP), portfolio provides a powerful tool for students to critically examine their beliefs about languages, language learning and teaching. In the study, the language learning biographies of 29 first-year language teacher students at the first stage of constructing their student teacher portfolios were analyzed to examine the meanings underlying the students’ experiences with language learning in the past. The findings reveal a sharp difference between meanings associated with L2 learning in and out of the classroom: in the classroom context, L2 learning was mainly associated with school achievement and grades whereas no such meanings were attached to it outside the classroom. The teacher was widely regarded as a source of inspiration and motivation but the overall association of L2 learning with school achievement raises the question of what teachers are actually perceived as promoting: good grades, love of other languages and cultures, or both?

Keywords: reflection, beliefs, language teacher education, foreign language learning, foreign language teaching

1 Johdanto

Opettajaopiskelijoilla on paljon kokemusperäistä tietoa siitä, mitä kielen oppiminen ja opettaminen on niin koulussa kuin koulun ulkopuolella. Heillä on myös runsaasti kokemuksia erilaisista opettajista ja siitä, miten nämä toimivat. Tämä tieto on peräisin toisaalta koulusta, jota he ovat käyneet lähes koko lapsuus- ja nuoruusikänsä, toisaalta yliopiston ainelaitokselta ja opettajankoulutuksesta. Opettajaopiskelijoilla on runsaasti todennäköisesti hyvinkin vahvoja ennakkokäsityksiä kielenoppimisen ja kielenopettajuuden luonteesta, niin samansuuntaisesti he myöhemmin toimivat koulussa kustannettujen oppikirjojen, koeteltujen työtapojen ja kielitestien ohjaamana (Kaikkonen 2007; Kalaja, Alanen & Dufva 2008; Nyman 2009). Omat koulu- ja opiskeluaikaiset kokemukset vaikuttavatkin merkittävästi opettajan ajatteluun ja käyttäytymiseen (ks. esim. Castro, Secru & Mendéz Garcia 2004).

Vieraan kielen opettajien ja opettajaopiskelijoiden käsityksiä ja uskomuksia kielistä, kielen oppimisesta ja opettamisesta on kansainvälisesti tutkittu jo melko kauan (Kalaja & Barcelos 2003; Borg 2006; Barcelos & Kalaja 2011). Suomessa kieltenopettajien käsityksiä kielen oppimisesta ja opettamisesta on tutkittu 1990-luvulta lähtien (esim. Kalaja 1994; Kalaja & Dufva 1997; Kaikkonen 2004).

Reflektio on pohtivaa ja tiedostavaa toimintaa, jonka avulla vallitsevia käsityksiä ja niiden perusteita pyritään kriittisesti tarkastelemaan ja muuttamaan (Dewey 1910/1991; Krokfors 2003; Kajander & Alanen 2010). Kielellä, kielen käytöllä on tärkeä rooli pohtivassa toiminnassa, sillä tietoisuus omasta ajattelusta ja oppimisesta syntyy ja kehittyy yksilön ja yhteisön välisessä dialogisessa vuorovaikutuksessa (Bråten 1991a, 1991b; Vygotsky 1997).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, miten vieraiden kielten opettajaopiskelijat (n = 29) refleктоivat omaa kielenoppimistaan portfoliotyöskentelyyn oleellisesti kuuluvassa opiskeluelämäkerrassa ensimmäisenä opiskeluvuotenaan. Reflektointia kuvataan tässä tutkimuksessa sen kautta, millaisia merkityksiä opiskelijat antavat kirjoittamisensa teksteissä kielelle, kielen oppimiselle ja opettamiselle koulussa ja koulun ulkopuolella. Näin pyrimme ymmärtämään, millaisia käsityksiä opettajaopiskelijoilla on kielestä, kielen oppimisesta ja opettamisesta ensimmäisenä opiskeluvuotenaan.

2 Vieraan kielen opettajaopiskelijat pohtimassa omaa kielenoppimistaan

Opettajaopiskelijat ovat olleet lukuisia vuosia koulussa oppipoikina havainnoimassa opetusta (*apprenticeship of observation*, Lortie 1977). Tällainen 'havainnoimisen op-

piika' muovaa tulevan opettajan näkemystä siitä, millaista "oikea" opetus on ja miten opettaja toimii luokassa. Myös Kagan (1992) on laajassa tutkimuksessaan todennut, että tullessaan opettajankoulutukseen opiskelijoilla on henkilökohtaisia uskomuksia ja mielikuvia opettajuudesta ja itsestään opettajina. Nämä uskomukset ja mielikuvat säilyvät koulutuksessa muuttumattomina ja seuraavat nuoria opettajia luokkiin. Maallikkoteorioiden merkitys opettajuuden kehittämisessä on noussut esiin mm. Kaikkosen (2004) ja Ruohotie-Lyhdyän & Kaikkosen (2009) tutkimuksissa.

Englannin opiskelijoiden kielenoppimista koskevat käsitykset ovat aikaisempien tutkimusten mukaan hämmästyttävän samankaltaisia: oppikirjakeskeisyys ja sanaston ja kielioopin keskeinen asema kouluoppimisessa nousevat opiskelijoiden muistoissa selkeästi esille (Kalaja ym. 2008). Ruotsin opiskelijoiden kokemukset kouluoppimisesta ovat hyvin samankaltaisia (Kalaja, Alanen, Palviainen & Dufva 2011). Toisaalta jälkimmäinen tutkimus osoittaa myös sen, miten suuri osa opiskelijoiden omalla aktiivisuudella ja toimijuudella – sosiokulttuurisesti välittyneellä kyvyllä toimia (Ahearn 2001: 112) – on koulun ulkopuolisessa kielenoppimisessä: englannin opiskelijat tuntuivat aktiivisesti hakevan monipuolisia tilaisuuksia käyttää ja oppia englannin kieltä, kun taas ruotsin opiskelijoista osa käytti englantia jopa Ruotsissa matkustaessaan. Vaikka Suomi on virallisesti kaksikielinen maa ja medioissa on runsaasti ruotsinkielistä tarjontaa, tähänkään tilaisuuteen eivät opiskelijat aina tarttuneet. Tämän tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että ainakin ruotsin opiskelijat olisivat ilmeisesti tarvinneet lisäkannustusta ja ohjausta koulun oppitunneilta siihen, kuinka löytää tiensä ja tarttua kiinni koulussa ja koulun ulkopuolella tarjoutuviin kielenoppimistilaisuuksiin.

Opettajankoulutuksella on vaikutusta niin nuoren opettajan opetustapaan kuin hänen käsityksiinsä oppimisen luonteesta, kielenopetuksen tavoitteista ja itsestään kielenopettajana. Opettajankoulutus korostaa voimakkaasti oman opetuskäsityksen tai opetusfilosofian rakentamista reflektion kautta. Opettajan asiantuntijuutta koskevan pohdinnan olettaa kehittyvän tai ainakin saavan hyvän alun opettajankoulutuksen pedagogisten opintojen aikana. Samoin kouluharjoittelulla lienee merkittävä vaikutus tulevan kielenopettajan käsityksiin ja tapaan toimia luokassa oppilaidensa kanssa, niin merkitykselliseksi nuoret kielenopettajat mieltävät aineenopettajakoulutuksen aikaisen kouluharjoittelun (Kaikkonen 2004; Nyman 2009).

Reflektion käsitteellä on pitkä historia filosofiassa ja kasvatustieteissä: jo John Dewey (1910/1991) puhui reflektiivisestä ajattelusta. Myöhemmin mm. Schön, van Manen ja Mezirov ovat laajentaneet reflektion merkitystä ja samalla korostaneet sen asemaa opettajaksi kasvamisessa. Lyhyesti määriteltynä reflektiossa oppilas peilaa omaa toimintaansa ja havaintojaan käsityksiään vasten (Kaikkonen 2005: 49). Reflektion ja yleensäkin oppijan metakognitiivisten tietojen ja taitojen kehittäminen – oppimaan oppiminen – ovat keskeisellä sijalla konstruktivisissa oppimisen ja opettamisen teorioissa.

Sosiokulttuurisissa lähestymistavoissa tietoisuus omasta oppimisesta liittyy itseohjautuvuuteen ja sen kehittämiseen (ks. esim. Bråten 1991a, 1991b; Alanen 2002). Kokemuksellisissa oppimisen teorioissa puolestaan reflektio toimii siltana käytännön kokemusten ja teoreettisten käsitteiden välillä (Kolb 1984).

Portfoliotyöskentelyä on pidetty merkittävänä välineenä opettajaopiskelijoiden reflektoinnin kehittämiseen (esim. Zeichner 1987). Vieraiden kielten opettajien koulutuksessa aivan kuten opettajankoulutuksessa yleensä on käytetty portfolioita jo pidemmän aikaa niin Suomessa kuin muuallakin, etenkin Yhdysvalloissa (Linnakylä, Pollari & Takala 1994; Zeichner & Wray 2001). Toisaalta portfolioita on käytetty myös arvioinnin välineenä (Järvinen & Kohonen 1995; Linnakylä & Kupari 1996).

Sosiokulttuurisesta vygotskilaisesta näkökulmasta (kieli)salkkua voidaan tarkastella niin ajattelun ja oppimisen välineenä kuin oppimistoiminnan tuloksena. Vaikka kokemuksellinen ja sosiokulttuurinen lähestymistapa eroavat toisistaan, molemmat korostavat kokemuksellisen tiedon ja reflektiivisen tietoisuuden toiminnan merkitystä oppimiselle. Sosiokulttuurisen kielen oppimisen ja opettamisen tutkimuksen näkökulmasta portfoliotyöskentely tarjoaa toisaalta laajemman oppimisen kontekstin, toisaalta se jäsentää ja ohjaa opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymistä. Näin sen voidaan ajatella myös enemmän tai vähemmän eksplisiittisesti välittävän opettajaksi kasvamiseen liittyvää ajattelua ja toimintaa (Antonek, McCormick & Donato 1997; vrt. Wertsch 2007).

3 Kieltenopettajan salkku vieraiden kielten opettajaopiskelijoiden pedagogisena työvälineenä

Portfolioiden käytöstä vieraiden kielten opettajien koulutuksessa on Suomessa saatavilla suhteellisen vähän julkaistua tutkimustietoa. Euroopassa on kehitetty erityinen eurooppalaisten kielten opettajaopiskelijoiden salkku (European Portfolio for Student Teachers of Languages, EPOSTL, 2007, ks. Newby 2012), jota Suomessa on ollut mukana kehittämässä ja kokeilemassa Kaarina Mäkinen (2009, 2012). Tässä artikkelissa raportoitu tutkimushanke hyödyntää EPOSTL:n sijaan Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen kieltenopettajien koulutuksen tarpeita varten kehitettyä ohjelmaa, johon on nivottu Eurooppalaiseen kielisalkkuun ja kielitaidon itsearviointiin liittyvää tietoutta (esim. Lammi 2002). Tälle hankkeelle olemme antaneet nimen **Kieltenopettajan salkku** (Alanen & Kajander 2011).

Jyväskylän aineenopettajakoulutuksessa on ohjattu jo yli 10 vuoden ajan tulevia kielten opettajia reflektiiviseen ajatteluun siten, että opiskelija kokoaa tärkeinä pitämäänsä oppimistuotoksia portfolioon, joka ”dokumentoi opiskelijan kehitystä ja tarjoaa mahdollisuuden peilata pedagogisten käsitysten muuttumista opintojen aikana” (Jy-

väskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opettajankoulutuslaitoksen opettajan pedagogiset aineopinnot (35p) aineenopettajiksi opiskeleville: opetusohjelma lv. 2009–2010: 5). Opettajakorttelion avulla pyritään siis systematisoimaan tulevan opettajan pohdintaa omasta kehityksestään.

Ehkäpä juuri tästä järjestelmällisestä lähestymistavasta johtuen reflektio on käsitteenä suhteellisen tuttu vieraiden kielten 4. vuoden opettajaopiskelijoille. Esimerkiksi vuonna 2008 opiskelijoilta (n = 81) pyydettiin kyselylomakkeen avovastauksissa pohtimaan sitä, mitä reflektio ja itsearviointi heidän mielestään ovat (ks. Alanen & Kajander 2011). Vastausten perusteella opiskelijoiden käsitykset reflektiosta olivat suhteellisen jäsenyneitä. Usein se liitettiin pohdintaan tai omien kokemusten ja kehityksen peilaamiseen. Yleensä sen ymmärrettiin liittyvän itsetuntemuksen lisääntymiseen.

Eurooppalainen kielisalkku (EKS) puolestaan pohjautuu yhteiseen eurooppalaiseen kielen oppimisen, opettamisen ja arvioinnin viitekehukseen (EVK), jonka ehkä pisimmälle kehitetty osa EKS on (Byrnes 2007). Eurooppalaista kielisalkkua, joka on portfoliotyöskentelyn kieliin ja kielenoppimiseen erikoistunut muoto, on tutkittu hyvinkin paljon niin kansainvälisesti kuin kansallisesti (esim. Kohonen 2005). EKS on tärkeä autenttisen arvioinnin väline (Kohonen 2001; Little 2005), jonka painopisteisiin kuuluu, kuten portfoliotyöskentelyyn yleensä, osallistujien itsearvioinnin ja reflektion kehittäminen.

Kasvatustieteen perusopinnojen alussa kielisalkkutyöskentelyä esiteltiin ensimmäisen vuoden englannin, ruotsin, saksan, ranskan ja venäjän kielten opettajaopiskelijoille. Tavoitteena oli saada opiskelijat mukaan hankkeeseen mahdollisimman luontevasti. Käyttämämme kielisalkku noudatti eurooppalaisen kielisalkun rakennetta: se koostuu kielibiografiasta, työkansioista ja kielipassista. Kielisalkun ohjeistuksessa korostettiin niin reflektion kuin itse- ja vertaisarvioinnin merkitystä oman kielenoppimisen kehittämisessä ja hallinnassa.

Joidenkin tulosten mukaan vieraiden kielten opettajaopiskelijat pohtivat opettajaopinnojen portfolioissaan opiskelemaan kieliä odotettua vähemmän (esim. Antonek ym. 1997). Kielten laitoksessa opiskelijat ohjattiin heti opintojen alusta alkaen kohdistamaan pohdintansa kielitaitoonsa ja kielenoppimistyyliinsä sekä konkreettisesti kehittämään kielitaitoaan myös varsinaisen kurssityöskentelyn ulkopuolella. **Kehitä kielitaitoasi! -tietoisku** annettiin heti opintojen alussa ensimmäisen vuoden opiskelijoille suunnatussa informaatiotilaisuudessa, ja omaehtoisen kielitaidon kehittämisen tärkeyttä yleensäkin painotetaan läpi opintojen sekä kirjoittamisen että suullisen kielitaidon kursseilla. Erityistä huomiota kiinnitetään koulun ulkopuolisten oppimistilanteiden hyödyntämiseen kielenoppimisessa.

Olemme aikaisemmin tutkineet 1. vuoden kielten opiskelijoiden ($n = 59$) käsityksiä omasta kielitaidostaan (Lehtola, Alanen, Kajander, Nyman & Toomar 2012). Kielten laitoksen johdantokurssin yhteydessä opiskelijoita pyydettiin ensin itse arvioimaan luetunymmärtämisen taitonsa Euroopan neuvoston taitotasosteikolla ja sitten testaamaan lukutaitonsa verkossa **DIALANG**-testin (Alderson & Huhta 2005) avulla. Tuloksista paljastui opiskelijoiden taipumus aliarvioida omaa kielitaitoaan: monet heistä olivat iloisesti yllättyneitä saadessaan kielitaitotestistä odotettua paremman tuloksen. Toisaalta taas jotkut opiskelijat pyrkivät yliarvioidaan kielitaitoaan ja suhtautuivat kriittisesti kielitaitotestissä saamaan tulokseen. Tehtävä sai opiskelijat pohtimaan omaa oppimistaan ja arviointitaitouksiaan sekä ainakin osittain myös pohtimaan kriittisesti itsearviointin ja kielitaitotestien käytänteitä.

Kielitaidon arviointiin osallistuneet opiskelijat eivät kaikki olleet opettajaopiskelijoita, vaikka hekin osallistuivat arviointityöhön. Seuraavassa keskitymme tarkastelemaan nimenomaan ensimmäisen vuoden opettajaopiskelijoiden pohdintoja omasta kielenoppimisestaan.

4 Osallistujat, aineisto ja tutkimustehtävä

Tutkimukseen osallistuivat Jyväskylän yliopistossa vuonna 2009 aloittaneet ensimmäisen vuoden kielten opettajaopiskelijat, jotka antoivat tutkimusluvan ($n = 29$). Aineistoa kerättiin niin, että opettajankoulutuksessa oleville kerrottiin heti opintojen alussa, että heidän omasta kielitaidostaan keräämänsä näytteet, palautteet ja reflektoinnit olisivat osa opintojen myöhemmässä vaiheessa koottavaa opettajaportfoliota. Ensimmäisenä opiskeluvuonna opettajaportfolioon sisältyivät mm. SWOT-analyysi, opiskeluelämäkerta, valinnainen työ (aiheina esim. kuva minusta, elämänpolkukartta ym.) sekä merkittävimmät oppimiskokemukset. Lisäksi opiskelijat pitivät kahta päiväkirjaa: luentopäiväkirjaa ja ns. hämmennyspäiväkirjaa, johon he kokosivat ajatuksiaan, kokemuksiaan ja tunteitaan opintojen aikana.

Keskitymme tässä tutkimuksessa tarkastelemaan opettajaopiskelijoiden ($n = 29$) opiskeluelämäkertoja. Aineisto oli laajuudeltaan lähes 35 000 sanaa, joka vastaa noin 100:aa ykkösrivivälin liuskaa. Opiskelijoille annettiin ohjeeksi kirjoittaa merkittävimpiä oppimiskokemuksistaan ja erityisesti siitä, miten he kokivat kielten oppimisen (taulukko 1). Opiskelijat palauttivat tekstinsä sähköisessä muodossa kasvatustieteen perusopintojen ohjaajina toimineille kielipedagogiikan lehtoreille.

TAULUKKO 1. Opiskelu-elämäkerran ohjeistus.

Opiskelu-elämäkerta

- Kirjoita 1. persoonassa opiskelu-elämäkerta
- Tarkastele merkittäviä oppimiskokemuksia
 - Mikä oli helppoa? Mikä oli vaikeaa?
 - Kerro myös koulun ulkopuolisista oppimiskokemuksista (harrastukset ym.): missä muualla kuin koulussa olet oppinut elämäsi kannalta merkittävää? Ks. kielenoppimisen matkakertomus/EKS
- Tarkastele itseäsi oppijana
 - Miksi joku oli helppoa/vaikeaa, mukavaa/inhottavaa jne.
- Erittele suhdettasi kouluun ja opettajiin
 - Pohdi kokemustesi/tuntemustesi syitä: miksi olet kokenut koulun eri vaiheissa juuri näin?
- Millaisia kokemuksia sinulla on opettajistasi?
 - Millaiset opettajat ovat olleet "hyviä", millaiset "huonoja"? Miksi?
- Millaiseksi opettajaksi haluat itse tulla? Miksi? (alkusysäys opetusfilosofiaan)
- Kun kirjoitat opettajistasi, ÄLÄ mainitse heitä nimeltä vaan käytä peitenimeä (lempinimeä ym.)
- Muistakaa kertoa erityisesti siitä, miten koitte kielten oppimisen
 - Mutta ei pelkästään!

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme, miten vieraiden kielten opettajaopiskelijat (n = 29) refleктоivat omaa kielenoppimistaan portfoliotyöskentelyyn oleellisesti kuuluvassa opiskelu-elämäkerrassa ensimmäisenä opiskeluvuotenaan. Opiskelijoiden tekstejä lähestyttiin aineistolähtöisen laadullisen sisällönanalyysin avulla (Tuomi & Sarajärvi 2002). Tutkimuksen kirjoittajat lukivat tekstit ja luokittelivat lähiluvun avulla analyysin ensi vaiheessa niitä merkityksiä, jotka opiskelijat antoivat niin ohjeistuksessa mainituille seikoille (kuten opettaja ja koulun ulkopuoliset oppimiskokemukset) kuin myös muille teemoille, jotka nousivat esiin opiskelijoiden teksteissä. Analyysin aikana syvensimme tarkasteluamme laajempiin merkityksiin, jotka näyttivät yhdistävän opiskelijoiden mainitsemia usein hyvinkin konkreettisia aihealueita. Näitä merkityksiä tarkastelemalla pyrimme ymmärtämään, millaisia käsityksiä opettajaopiskelijoilla on kielestä, kielen oppimisesta ja opettamisesta ensimmäisenä opiskeluvuotenaan.

5 Tulokset ja pohdinta

Seuraavaksi selostamme päätuloksia opiskelijoiden kertomuksista. Kertomusten perusteella olemme jakaneet tulokset karkeasti kahteen ryhmään: toisaalta kouluun liittyviin, toisaalta koulun ulkopuolisiin kokemuksiin. Tarkastelemme seuraavaksi näitä kokemuk-

sia tarkemmin ja nostamme esille tärkeimpiä seikkoja, jotka näyttivät olleen opiskelijoille merkityksellisiä.

5.1 Kannustajat ja innostajat koulun oppitunneilla

Oppilaalle tärkeän ihmisen merkitys ja hyväksyntä tulee opiskelijoiden kirjoituksista selvästi esiin. **Opettajat** olivatkin tärkeässä asemassa opiskelijoiden kertomuksissa, mikä osittain oli odotettavissa, opiskelijoitahan ohjeistettiin pohtimaan erityisesti kokemuksiaan opettajistaan. Opiskeluelämäkertojen perusteella näyttää siltä, että jos opettajasta pidettiin, haluttiin hänen opettamaansa ainetta myös oppia. Toisaalta jos opettajasta ei pidetty tai opettaja sai oppilaan tuntemaan itsensä arvottomaksi, ei opettajan opettamaan aineeseen jaksettu panostaa (esimerkit 1 & 2).

- (1) Olin hyvä niissä aiheissa mitkä minua kiinnostivat ... Huonoimmat arvosanat löytyvät poikkeuksetta sellaisten opettajien kursseilta, joista en pitänyt.
- (2) Jos minusta tuntuu, ettei opettaja panosta tai, että hän esimerkiksi pitää minua tyhmänä, en jaksa itsekään panostaa.

Opiskelijat käyttivät adjektiiveja 'pätevä', 'innostava' ja 'innostunut' kuvatessaan opettajia, jotka näyttivät herättäneen heidän motivaationsa ja innostuksensa kielen oppimiseen (esimerkit 3 & 4). Omasta aineestaan innostunut opettaja myös onnistui pitämään yllä oppilaiden mielenkiinnon oppitunnilla (esimerkki 4).

- (3) Lukioon mennessäni innostuin uudelleen saksasta ja ruotsista, koska opettajiksi tulivat pätevät ja innostavat henkilöt.
- (4) Minulle opettajan merkitys oppimisessäni on ollut suuri, sillä jos opettaja itse ei ole innostunut asiastaan, en jaksa kuunnella tunnilla, eivätkä asiat tällöin jää minulle hyvin mieleen.

Opettajan oma innostus aineestaan koettiin hyväksi, mutta tärkeänä pidettiin myös sitä, että opettaja antaa oppilaille tilaa ja vastuuta. Opettajan rooli hyvään oppimistulokseen kannustajana oli myös tärkeää jopa siinä määrin, että se vaikutti opettajaopiskelijan uravalintaan. Kuten opiskelija esimerkissä 5 kirjoittaa: "Nämä arvostukseni ehkä kertovat hyvistä opettajistani sekä jotain siitä millaiseksi haluan itse tulla"

- (5) Arvostan opettajia, jotka ovat itse innoissaan aineestaan ja siitä mitä opettavat. Arvostan opettajia, jotka haluavat kuunnella oppilasta ja antavat tilaa. Arvostan opettajia, jotka ovat omia itsejään ja inhimillisiä ja ymmärtävät oppilaiden rajat. Arvostan opettajia, jotka kuitenkin osaavat vaatia oppilaalta tarpeeksi ja saa heidät tekemään ja saavuttamaan asioita. Nämä arvostukseni ehkä kertovat hyvistä opettajistani sekä jotain siitä millaiseksi haluan itse tulla.

Myös opettajan ja oppilaan välisillä henkilökohtaisella affektiivisella suhteella näytti olleen merkitystä kielen oppimisessa. Jos opettajasta pidettiin, oli opiskelijan suhtautuminen opettajan opettamaan aineeseenkin positiivinen (esimerkki 6).

- (6) Ruotsin opettajistani olen aina pitänyt paljon. se on varmaankin osaltaan vaikuttanut positiiviseen suhtautumiseeni ruotsin kieltä kohtaan.

Merkillepantavaa on, että opiskelijat kokivat opettajan merkitykselliseksi toisaalta oman kielenoppimisen kannalta, toisaalta uravalintansa kautta. Opettajan merkitys uravalinnoille on tullut esille myös aikaisemmissa tutkimuksissa. Esimerkiksi Kalaja ja Dufva (1997) havaitsivat kielenopettajien uravalintoja tutkiessaan, että opettajien omilla opettajilla oli ollut positiivinen merkitys nimenomaan uravalintojen kannalta.

Tärkeinä ihmisinä mainitaan opettajien lisäksi **vanhemmat**. Vanhempien kannustus ja positiivinen suhtautuminen opiskeluun saattoivat vaikuttaa myös oppilaan suhtautumiseen (esimerkki 7).

- (7) Vanhempani ovat aina kannustaneet opiskeluun ja se on varmasti myös vaikuttanut minun suhtautumiseeni koulunkäyntiä kohtaan.

Oppikirjat ja aktiviteetit koettiin myös innostavina vieraan kielen oppimisessa. Värikkäät ja hauskat materiaalit ja kirjat innostivat opiskelemaan vierasta kieltä (esimerkki 8).

- (8) Oli hauska oppia vierasta kieltä. Sanastot, kielioppiasiat ja tekstit olivat helppoja ja tehty hauskoiksi nuorille opiskelijoille lisäten kiinnostusta kielten opiskeluun. Ylipäättään kaikkien oppiaineiden materiaalit ja koulukirjat olivat tehty värikkäiksi, hauskoiksi ja opiskeluun innostaviksi. Motivoisivatpa ne vieläkin opiskelemaan.

Myös erilaiset ryhmätyöt, esitelmät, pelit, opettajan oma materiaali ja leikit koettiin tärkeiksi oppimisen välineiksi (esimerkki 9).

- (9) Pidin siitä, että näiden kielten (yläkoulun tunnit) tunneilla opittiin asioita muillakin keinoin kuin vain opettajan selostuksella. Tehtiin ryhmätöitä, esitelmiä, pelattiin ja katseltiin videoita. Oppiminen tapahtui leikin varjolla.

Opiskelijan kertomuksessa nousee esiin yhdessä tekemisen ja leikkimisen ilo "opettajan selostuksen" vastakohtana: "Oppiminen tapahtui leikin varjolla."

Opiskelijat mainitsivat kirjoituksissaan myös monia ulkoisia kannustimia. Hyvä **koulusuoriutuminen** näytti olevan monelle opiskelijalle merkittävä kannustin. Esimerkiksi sanakokeissa hyvin pärjääminen ja hyvä numerot kannustivat oppimaan uusia asioita (esimerkit 10 & 11).

- (10) Opettelin innolla nuorempana uusia sanoja ja sanakokeista tulikin aina täydet pisteet.
- (11) Englannin opettajamme oli hyvin kärkeä ja pelottava, sillä hän saattoi nolata oppilaan kommentteillaan. Hänen tunneillaan ei ollut kivaa, vaan ainoa motivaattori oli hyvät numerot.

Ylioppilaskirjoitukset toimivat monelle hyvin suurena oppimisen kannustimena, kuten eräs opiskelija ytimekkäästi totesi: "Kirjoitukset olivat hyvä kannustin minulle". Näytti myös siltä, että jos opiskelija ei kirjoituksissa menestynyt odotuksia vastaavalla tavalla, hän koki motivaationsa kyseisen kielen oppimiseen laskevan ja saattoi jopa suunnata kiinnostuksensa aivan toisiin kieliin. Esimerkissä 12 opiskelijalle on todennäköisesti vaihto-oppilasvuotensa jälkeen ollut hyvä viestinnällinen suullinen englannin taito. Tämä ei ole kuitenkaan riittänyt erinomaiseen suoriutumiseen ylioppilaskirjoitusten vaatimusten mukaan, minkä seurauksena opiskelija suuntasi mielenkiintonsa ruotsiin ja saksaan.

- (12) Palattuani vaihdosta en enää panostanut Englantiin niin paljon, koska luulin osavani jo paljon. Todellisuudessa osasin vain paljon sanoja ja lausumisen, en niinkään hyvin kielioppia, jolla on suuri merkitys ylioppilaskirjoituksissa. Olin pettynyt, kun sain E:n tulokseksi. Aloin panostaa yhä enemmän ruotsiin ja saksaan.

Koulussa annettu **tunnustuspalkinto** saattoi myös toimia kannustimena oppia kieltä koulun oppituntien ulkopuolella; raportoimme nämä kokemukset kouluun liittyviksi, koska opiskelijat itse liittivät ne kouluun ja opettajiin. Opiskelija saattoi siis kertoa ryhtyneensä aktiivisesti käyttämään vierasta kieltä vapaa-ajalla koulun oppituntien ulkopuolella, koska sai yläasteen jälkeen koulusta palkinnon (esimerkki 13).

- (13) Yläasteen päätyttyä sain ruotsin kielestä erillisen palkinnon, joka myönnettiin oppilaalle, joka on osoittanut erityistä mielenkiintoa ruotsin kieltä kohtaan. Tästä sain paljon lisäinnostusta ja rupesin lukemaan vapaa-ajalla paljon ruotsinkielisiä kirjoja ja kuuntelemaan kieltä.

Koulun antama stipendi saattoi johtaa myös matkaan ulkomaille, missä opiskelija kertoi saaneensa "todellisia oppimisen kokemuksia" (esimerkki 14).

- (14) Lukion toisena vuonna pääsin opettajieni suosituksesta mukaan Pohjola-Nordenin järjestämälle stipendiaattien kulttuuri- ja kielimatkalle Ahvenanmaalle ja Ruotsiin. Siellä koin todellisia oppimisen kokemuksia

Tällaiset kokemukset kuuluvat kuitenkin aivan yhtä paljon koulun ulkopuolisiin oppimiskokemuksiin. Oleskelu ulkomaille on niistä yksi merkittävimpiä.

5.2 Koulun ulkopuoliset oppimiskokemukset: yksin tai yhdessä

Opiskelijoita ohjeistettiin muun ohella myös kirjoittamaan koulun ulkopuolisista oppimiskokemuksistaan. Opiskelijat kertoivatkin usein varsin seikkaperäisesti erilaisista tilanteista tai resursseista, joita he olivat hyödyntäneet oppiakseen kieltä. Opiskelijat nostivat esiin pääasiassa kahdenlaisia kokemuksia: toisaalta he kertoivat itsenäisestä, ehkäpä myös yksinäisestä työskentelystä kielen parissa eri medioiden kautta. **Kirjallisuus, elokuvat, televisiosarjat ja musiikki** olivat omalta osaltaan auttaneet vieraan kielen oppimisessa (esimerkki 15).

- (15) Erityisesti ennen vaihto-oppilasvuotta olen oppinut englannin kieltä lukemalla englanninkielistä kirjallisuutta ja katsomalla esimerkiksi televisiosarjoja ja elokuvia englanniksi. Käytin aikanaan usein teksti-tv:n tekstinpeittosivustoa katsoessani englanninkielisiä ohjelmia. Näiden lisäksi musiikkia kuuntelemalla olen oppinut jonkin verran englannin ja ruotsin sanastoa, kun olen etsinyt laulujen lyriikoita ja suomentanut sanoja.

Virikkeenä saattoi toimia myös **oma kiinnostus** ja käytännön tarve oppia uutta kieltä (esimerkki 16).

- (16) Motiivini kielten opiskeluun on ollut puhtaasti omasta kiinnostuksesta ja käytännön tarpeista nousevaa ja niiden mukaan olen opiskelumenetelmätkin valinnut.

Opiskelijalle saattoi riittää kannustimeksi pelkkä **oppimisprosessi itsessään**. Kuten eräs opiskelija toteaa: "Oppiminen tapahtui oppimisen ilosta."

Toisaalta opiskelijat toivat esiin tilanteita, joissa korostui kokonaisvaltaisempi toisen kielenpuhujan ja kulttuurin kohtaaminen. Erilaiset **kielikerhot ja kielimatkat** olivat auttaneet vieraan kielen oppimisessa: "Olin jo viisivuotiaasta lähtien käynyt vapaa-ajalla englantikerhossa, jossa opeteltiin englannin alkeita leikkien ja pelaten erilaisia pelejä englanniksi", kirjoittaa eräs opiskelija. Myös **vieraassa maassa asuminen** oli lisännyt kielitaitoa (esimerkki 17).

- (17) Muutimme perheeni kanssa Lontooseen ja minut laitettiin kolmannelle luokalle brittiläiseen kouluun. Muistan, että siskollani ja minulla oli kuvasanakirjoja. ... Enkua opin myös naapurin lasten kanssa leikkiessäni. ... Aloin pitämään yhteyttä lapsuuden ystäviin (englanninkielisiä) Facebookin kautta viestitellen. Aloin pitämään BBC Newsin etusivua oletussivunani netissä. Vaihdoin kännykän enkuksi, samoin Facebookin.

Esimerkistä 16 käy myös ilmi, kuinka **digitaalinen ja sosiaalinen media** (esim. Facebook) luo aivan uudenlaisia tilaisuuksia vuorovaikutukseen ja vieraan kielen käyttöön.

Monet kirjoittivat oppineensa vieraita kieliä ulkomailla, harjoittelussa tai matkaillessa eri maissa. Erään opiskelijan sanoin: ”Espanjan suosio matkailumaana antoi lisämotivaatiota oppia perusfraaseja.” **Ulkomailla oleskelu** saattoi olla myös osa ammattiopintoja (esimerkki 18).

- (18) Toinen kielitaitoa parantava kokemus oli ulkomaanharjoittelu Hollannissa, Haagissa. Lähdimme kahden koulukaverini kanssa erään projektihankkeen rahoittamana kolmeksi kuukaudeksi harjoitteluun. Hollantilaisten englannin kielen taito oli hämmäntävä, aivan kuin he olisivat puhuneet sitä äidinkielenään. Vaikka käytännön tilanteita olikin koulussa harjoiteltu, tuntui tämä tilanne hieman hämmäntävältä. Kokoajan oli pärjättävä muulla kuin omalla äidinkielellään, niin töissä kuin vapaa-ajalla. Saatoimme olla hieman huvittavia hollantilaisten silmissä huonompine kielitaitoinemme ja muutamia väärinymmärryksiäkin sattui. Näin jälkeen päin aika on kullannut muistot ja tuo aika tuntuu kielten oppimisen kannalta tärkeimmältä ajalta.

Kaiken kaikkiaan koulun ulkopuolella tapahtuvaan kielen oppimiseen ei liitetty samantaisia suoriutumisen ja menestymisen merkityksiä kuin kouluoppimiseen. Kielen kohtaaminen, käyttäminen ja oppiminen näyttivät olevan seurausta joko oppijan omasta mielenkiinnosta tai selviytymisestä kokonaan uudelta tilanteesta, esimerkiksi muutosta ja työharjoittelusta vieraassa maassa.

5.3 Yhteenvedoa ja pohdintaa

Tässä tutkimuksessa rajasimme tarkastelun opettajaopiskelijoiden ensimmäisen vuoden aikana laatimiin opiskeluelämäkertoihin. Analyysin välineenä käytimme laadullista sisällönanalyysiä.

Opiskelijat kirjoittivat opiskeluelämäkerroissaan niin koulussa kuin koulun ulkopuolella tapahtuneesta kielen oppimisesta. Kertomusten perusteella näihin liitettiin kuitenkin melko erilaisia merkityksiä: koulun oppituntien ulkopuolella vierasta kieltä käytettiin omasta halusta vuorovaikutukseen vieraan kielen puhujien tai erilaisten tekstien kanssa, kun taas koulun oppitunneilla suorittaminen oli keskeisessä asemassa. Kielen oppiminen koulussa näyttäytyi kertomuksissa eräänlaisena kilpailukenttänä, jossa menestymistä palkitsevat niin opettajat kuin vanhemmatkin.

Vaikka koulun kielenopetuksen ja koulun ulkopuolisen kielen oppimisen välillä on yhtymäkohtia – esimerkiksi koulussa saatu tunnustus johti jotkut opiskelijat käyttämään vierasta kieltä koulun ulkopuolella – opiskelijat näyttävät jäsentävän nämä kielenoppimisympäristöt varsin eri tavalla. Aikaisempien tutkimusten perusteella kielenoppijan identiteetti ja toimijuus näyttäytyvät esimerkiksi opiskelijoiden piirroksissa ja kirjallisissa vastauksissa varsin erilaisina riippuen siitä, onko kyse koulussa vai koulun ulkopuolella tapahtuvasta kielenoppimisesta (mm. Kalaja ym. 2011). Samantapaisia tu-

loksia on saanut esimerkiksi Aro (2009), joka väitöskirjatutkimuksessaan tutki alakouluikäisten lasten käsityksiä vieraan kielen käyttämisestä ja oppimisesta viiden vuoden ajan. Lasten haastatteluista paljastui, kuinka oppilaat jo 3. luokalla ryhtyivät tekemään eroa koulun 'oikean' kielenoppimisen ja vapaa-ajalla tapahtuvan kielen käyttämisen välille.

Opiskelijoilla oli varsin selkeät käsitykset erilaisista välineistä (esim. mediat) ja resursseista ja niiden tarjoamista mahdollisuuksista kielen käyttöön ja oppimiseen (vrt. Kalaja ym. 2008). Osa välineistä liittyi selkeämmin itsenäiseen, autonomiseen oppimiseen (esim. kirjallisuuden lukeminen), kun taas osassa oli kyse kokonaisvaltaisemmista toiminnan malleista, joiden avulla opiskelija pääsi vuorovaikutukseen toisten kielenpuhujien ja vieraan kulttuuriympäristön kanssa (esim. harjoittelu ulkomailla, kielimatkat, kielikerhot, digitaalinen ja sosiaalinen media)

Opiskelijoiden kirjoituksissa opettaja liitettiin suoraan hyvään menestykseen kielioopinnoissa: hyvä, mieleinen opettaja kannusti oppilaan hyviin suorituksiin. Kirjoituksista ei kuitenkaan käynyt suoranaisesti ilmi, missä määrin opiskelijat olivat tietoisia opettajasta oppimisen arvioijana ja hyväksynnän antajana: ehkä tämä opettajan tehtävä on niin keskeinen, että sitä pidettiin itsestään selvänä osana koulutyöskentelyä. Opettajan vaikutus tuntui myös sellaisissa tilanteissa, joissa opettajaa ei suoranaisesti mainittu: esimerkiksi jos oppitunneilla oli ollut pelejä ja leikkejä (esimerkki 9), on hyvin todennäköistä, että niiden järjestäjänä oli ollut opettaja.

Opettajan merkitystä kielenoppimisessa ovat viime aikoina tutkineet yksityiskohdaisemmin Wan, Low ja Li (2011), jotka tarkastelivat opettajan merkitystä englannin kielen oppimiselle niin kielenopettajien (n = 33) kuin 1. vuoden (n = 35) ja 3. vuoden (n = 35) kiinalaisten englannin yliopisto-opiskelijoiden näkökulmasta. Aineistoa kerättiin tutkimuksessa puolistrukturoidun täydennystehtävän "An English teacher is... because..." ja haastattelun avulla. Osallistujien vastauksia tarkasteltiin metafora-analysiin avulla. Tulokset paljastivat mielenkiintoisia eroja sen suhteen, millaisena eri osallistujaryhmä näkivät opettajan merkityksen. Kukaan opiskelijoista ei pitänyt opettajaa kiinnostuksen nostattajana tai työtoverina, vaikka osa opettajista nostikin nämä näkökohdat esiin vastauksissaan. Osa opiskelijoista taas piti opettajaa nimenomaan auktoriteettihahmona, tulkinta, jonka kaikki opettajat vastauksissaan torjuivat (Wan ym. 2011: 410). Opettaminen, tuen ja tiedon antaminen näyttivät olevan ryhmille yhteisiä tulkintoja opettajan tehtävistä.

Wanin ym. (2011) tulokset ovat tietysti sidoksissa kiinalaiseen kulttuurikontekstiin, mutta huomionarvoista on opettajan ja oppijoiden näkökulmien välillä vallitseva ero. Onkin mielenkiintoista nähdä, muuttuuko kielten opettajaopiskelijoiden käsitys opettajan merkityksestä koulun kielenopetuksessa opintojen aikana: arvostavatko

opettajaopiskelijat itsessään tulevina opettajina samoja ominaisuuksia ja käytäntöjä kuin kouluaikoina oppilaina ollessaan?

6 Kielenoppijasta opettajaksi?

Opiskelijoilla näytti koulukokemustensa perusteella olevan käsitys opettajasta ennen kaikkea kannustajana ja innostajana. Väistämättä mieleen nousee kuitenkin kysymys, kannustajana mihin? Koulussa menestymiseen? Hyviin arvosanoihin? Vai kieleen ja kulttuuriin tutustumiseen? Opiskelijoiden esiintuomat arvosanojen ja hyvän suoriutumisen teemat tukevat pikemminkin ensimmäistä tulkintaa: hyvä opettaja kannustaa oppijaa hyviin suorituksiin. Tämä voi olla kuitenkin liian yksioikoinen päätelmä. Kaikilla ihmisillä on tarve tulla hyväksytyksi, kuulluksi. Opettamisen affektiivinen puoli, kosketus toiseen ihmiseen, voi olla vähintäänkin yhtä tärkeää kuin menestyminen opinnoissa. Opettajan rakkaus kieleen ja kulttuuriin saattaa herättää saman tunteen oppilaassa. Opettajaa kohtaan tunnettu lämpö ja innostus saattavat siirtyä itse kieleen.

1990-luvulla vieraiden kielten opetuksessa on painotettu kieliopin ja sanaston-tuntemusta (Kaikkonen 2007; Kalaja ym. 2008). Nykyään pyritään näkemään kielenope-tus laajana kokonaisuutena, kielikasvatuksena, jonka tavoitteena on oppijan kieli-identi-teetin kehittäminen monikulttuuriseen suuntaan (Kaikkonen 2004). Tähän liittyvät myös uudet näkemykset kielestä toimintana ja käytäntönä (ns. *language*). Tämänäyttöinen kokonaisvaltainen näkemys kielen opiskelusta ja opettamisesta on ristiriidassa perinteisen kielikeskeisen taitojattelun kanssa.

2000-luvun alun nuorista vieraan kielen opettajista muutamat näyttävät jatka-van tätä kielikeskeistä traditiota (Nyman 2009). Tulevat vieraan kielen opettajat ovatkin kahden tradition käännekohtassa: muodostuvatko opettajuuden pohjaksi vieras kieli ja kulttuuri ja niiden opettaminen, vai omaksuuko tuleva opettaja kielikasvattajuuden tavoitteet ja sen mukanaan tuomat haasteet?

Kirjallisuus

- Ahearn, L. 2001. Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, 109–137.
- Alanen, R. 2002. Lev Vygotski – kieli ja ajattelu ihmisen kehityksessä. Teoksessa H. Dufva & M. Lähteenmäki (toim.) *Kielentutkimuksen klassikoita. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä* (4). Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 201–234.
- Alanen, R. & K. Kajander 2011. Reflektio ja itsearviointi. Opettajan mielistelyä vai kriittistä oman toiminnan arviointia? Teoksessa R. Hildén & O.-P. Salo (toim.) *Kielikasvatus tänään ja huomenna. Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*. Helsinki: WSOYpro Oy, 65–82.

- Alderson, J. C. & A. Huhta 2005. The development of a suite of computer-based diagnostic tests based on the Common European Framework. *Language Testing*, 22, 301–320.
- Antonek, J. L., D. E. McCormick & R. Donato 1997. The student teacher portfolio as autobiography: developing a professional identity. *The Modern Language Journal*, 81 (1), 15–27.
- Aro, M. 2009. *Speakers and doers. Polyphony and agency in children's beliefs about language learning*. Jyväskylä Studies in Humanities 116. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Barcelos, A. M. & P. Kalaja (toim.) 2011. Beliefs about SLA revisited. Special Issue. *System*, 39 (3).
- Bråten, I. 1991a. Vygotsky as precursor to metacognitive theory: I. The concept of metacognition and its roots. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 35, 179–192.
- Bråten, I. 1991b. Vygotsky as precursor to metacognitive theory: II. Vygotsky as metacognitivist. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 35, 305–320.
- Byrnes, H. 2007. Perspectives. *The Modern Language Journal*, 91 (4), 641–645.
- Castro, P., L. Secru & M. C. Mendéz Garcia 2004. Integrating language-and-culture teaching: an investigation of Spanish teachers' perceptions of the objectives of foreign language education. *Intercultural Education*, 15 (1), 91–104.
- Dewey, J. 1910/1991. *How we think*. Amherst, New York: Prometheus Books.
- EPOSTL = Newby, D., R. Allan, A.-B. Fenner, B. Jones, H. Komorowska & K. Soghikyan. 2007. *European Portfolio for Student Teachers of Languages*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opettajankoulutuslaitoksen opettajan pedagogiset aineopinnot (35 op) aineenopettajiksi opiskeleville: opetusohjelma IV. 2009–2010. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos.
- Järvinen, A. & V. Kohonen 1995. Promoting professional development in higher education through portfolio assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 20 (1), 25–36.
- Kagan, D. M. 1992. Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), 129–199.
- Kaikkonen, P. 2004. *Kielenopetus kielikasvatuksena – nuoren vieraan kielen opettajan kehityspotu*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Kaikkonen, P. 2005. Kielikasvatus koulun vieraan kielen opetuksen kehiksenä. Teoksessa V. Kohonen (toim.) *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa – tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsinki: WSOY, 45–63.
- Kaikkonen, P. 2007. Interkulturelles Lernen in einem multikulturellen Europa – Fremdsprachliches Lernen im Spannungsfeld. Teoksessa M. A. Kreienbaum (toim.) *Europakompetenz – durch Begegnung lernen*. Opladen: Leske+Budrich, 35–51. Saatavana myös http://line.upb.de/docs/Graz_Manuskript_Kaikkonen.pdf
- Kajander, K. & R. Alanen 2010. Pakkopullaa vai ihan hyvä juttu? – Lukiolaisten kokemuksia itsearvioinnista. Teoksessa E. Ropo, H. Silfverberg & T. Soini (toim.) *Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat. Ainedidaktinen symposiumi Tampereella 13.2.2009*. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A31. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, 113–124.
- Kalaja, P. 1994. Vieraiden kielten oppijoiden käsitykset kielenoppimisesta: vaihtoehtoista määrittelyä ja tutkimusta. *FINLANCE*, 14, 50–66.
- Kalaja, P., R. Alanen & H. Dufva 2008. Self-portraits of EFL learners: Finnish students draw and tell. Teoksessa P. Kalaja, V. Menezes & A. M. F. Barcelos (toim.) *Narratives of learning and teaching EFL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 186–198.
- Kalaja, P., R. Alanen, Å. Palviainen & H. Dufva 2011. Milk cartons and English roommates. Context and agency in L2 learning beyond the classroom. Teoksessa P. Benson & H. Reinders

- (toim.) *Beyond the language classroom. The theory and practice of informal language learning and teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 47–58.
- Kalaja, P. & A. M. Barcelos (toim.) 2003. *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Kalaja, P. & H. Dufva 1997. "Kohtalona koulu": englanninopettajan ammattiurasta ja identiteetistä. Teoksessa A. Mauranen & T. Puurtinen (toim.) *Translation-acquisition-use*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 203–218.
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kohonen, V. 2001. Developing the European language portfolio as a pedagogical instrument for advancing student autonomy. Teoksessa L. Karlsson, F. Kjisik & J. Nordlund (toim.) *All together now. Papers from the Nordic conference on autonomous language learning*. Helsinki: University of Helsinki Language Centre, 20–44.
- Kohonen, V. (toim.) 2005. *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsinki: WSOY.
- Krokfors, L. 2003. Tavoitteena ajatteleva opettaja. Teoksessa R. Silkelä (toim.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja n:o 1, 2003. Joensuu: Soveltavan kasvatustieteen laitos, 23–26.
- Lammi, K. 2002. *Kielisalkku lukion ruotsin kielen opiskeluun motivoinnissa: opiskelijoiden ja opettajan kokemuksia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Lehtola, T., R. Alanen, K. Kajander, T. Nyman & J. Toomar 2012. Kielten opiskelijoiden käsitykset omasta lukemistaidostaan kieliopinnoissa. Teoksessa E. Yli-Panula, K. Merenluoto & A. Virta (toim.) *Koulu ja oppiaineiden monet kulttuurit. Ainedidaktinen symposiumi Turussa 11.2. 2011. Ainedidaktisia tutkimuksia 3*. Turku: Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja, 55–69.
- Linnakylä, P. & P. Kupari 1996. Autenttinen arviointi peruskoulun opiskelua ja arviointimenetelmiä uudistamassa. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.) *Silta uuteen opiskelija-arviointini. Arviointia opiskelija-arvioinnista*. Arviointi 6. Helsinki: Opetushallitus, 95–122.
- Linnakylä, P., P. Pollari & S. Takala (toim.) 1994. *Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Little, D. 2005. The Common European Framework and the European Language Portfolio: involving learners and their judgments in the assessment process. *Language Testing*, 22 (3), 321–336.
- Lortie, D. C. 1977. *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mäkinen, K. 2009. Portfolio vieraiden kielten opettajaopiskelijoiden ammatillisen kasvun välineenä. Teoksessa R. Jaatinen, V. Kohonen & P. Moilanen (toim.) *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienväläinen toimijuus: Pauli Kaikkosen juhlaKirja*. Helsinki: OKKA, 178–202.
- Mäkinen, K. 2012. The use of the personal statement. Teoksessa D. Newby, A.-B. Fenner & B. Jones (toim.) *Using the European Portfolio for student teachers of languages*. Strasbourg/Graz: Council of Europe Publishing, 45–54.
- Newby, D. 2012. Supporting good practice in teacher education through the European Portfolio for Student Teachers of Languages. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6 (3), 207–218.
- Nyman, T. 2009. *Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 368. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Ruohotie-Lyhty, M. & P. Kaikkonen 2009. The difficulty of change: the impact of personal school experience and teacher education on the work of beginning language teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53 (3), 295–309.
- Tuomi, J. & A. Sarajärvi 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Vygotsky, L. S. 1997. *The collected works of L. S. Vygotsky. Volume 4. The history of the development of higher mental functions*. Toim. R. W. Rieber. Käänt. M. J. Hall. New York: Plenum Press.
- Wan, W., G. D. Low & M. Li 2011. From students' and teachers' perspectives: metaphor analysis of beliefs about EFL teachers' roles. *System*, 39 (3), 403–415.
- Wertsch, J. V. 2007. Mediation. Teoksessa H. Daniels, M. Cole & J. V. Wertsch (toim.) *The Cambridge companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press, 78–192.
- Zeichner, K. M. 1987. Preparing reflective teachers: an overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research*, 11 (5), 565–575.
- Zeichner, K. M. & S. Wray 2001. The teaching portfolio in US teacher education programs: what we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, 17 (5), 613–621.