

Latomaa S., E. Luukka & N. Lilja (toim.) 2017. Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society. AFinLAN vuosikirja 2017. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 75. Jyväskylä. s. 201–218.

Katja Mäntylä & Paula Kalaja

Jyväskylän yliopisto

”Unelmieni oppitunti” englannin kielen opettajakoulutettavien visualisoimana

This study views the motivation of future teachers from quite a novel perspective: in terms of vision or envisioning. The study was carried out with student teachers of English (n=31) enrolled on a MA degree programme at a university in Finland. They were asked to envision *an English class of their dreams* after graduating as qualified teachers. The students produced a picture and were asked to comment on it briefly and provide some further details concerning the class. The task was carried out as part of one of the first professionally oriented courses in the students' university studies. The pictures complemented with commentaries, or pools of multimodal data, were subjected to qualitative data-driven content analysis to establish possible variation in the environments where the teaching/learning of English was envisioned to take place in the future, and the equipment and materials at hand for the teaching/learning of the language there, and furthermore, what these would make possible to teach/learn in the class and how. Findings will be reported and discussed from the perspective of teacher education.

Keywords: motivation, vision, student teachers, English

Asiasanat: motivaatio, visio, opettajakoulutettavat, englanti



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

1 Aiheeseen johdattelua

“– where there is a vision, there is a way.” (Dörnyei & Kubanyiova 2014: 2)

Motivaatio on varmaankin vieraiden kielten oppijoiden tutkituin ominaisuus tai piirre¹, ja se vaikuttaa sekä oppimisprosessiin että -tuloksiin: “It provides the primary impetus to initiate L2 learning and later the driving force to sustain the long and often tedious learning process –” (Dörnyei 2005: 65).

Aihetta on tutkittu 1950-luvun lopulta lähtien (kehityskaarista, ks. esim. Dörnyei & Ushioda 2010; Dörnyei & Ryan 2015: 72–105). Alkuun pyrittiin tekemään eroa muun muassa instrumentaalisen (*instrumental*) ja integratiivisen (*integrative*) motivaation välille, myöhemmin myös sisäisen (*intrinsic*) ja ulkoisen (*extrinsic*) motivaation välille. Vuosikymmeniä pohdittiin motivaation samoin kuin oppijoiden muiden piirteiden tai ominaisuuksien olemusta ja syitä (*attributions*) kielten opiskelun onnistumisiin tai epäonnistumisiin. 2000-luvulla motivaation todettiin olevan aiempaa moninaisempi ilmiö, ja tällä havainnolla on ollut vaikutusta myös tutkimuksissa käytettyihin tutkimusasetelmiin ja -menetelmiin. Motivaatio on prosessinomainen alkuineen ja loppuineen, nousuineen ja laskuineen, se on tilannesidonnainen, ja sillä saattaa olla usealla tavalla yhteyksiä oppijan muihin piirteisiin tai ominaisuuksiin. Nykyään motivaatio nähdään myös osana vieraiden kielten oppijoiden **minuuksia** eli käsityksiä itsestään (*L2 motivational self-system*). Oppijat kokevat itseensä ja oppimiseensa kohdistuvan haluja ja toiveita, pelkoja, paineita sekä muiden tahojen odotuksia ja ihanteita, ja he suhteuttavat näitä aiempiin oppimiskokemuksiinsa – sekä myönteisiin että kielteisiin.

Vieraiden kielten opetuksessa on kuitenkin aina kaksi osapuolta – oppijan lisäksi myös opettaja. Opettajien motivaatiota on tutkittu paljon vähemmän. Tässä artikkelissa tarkastelemmekin tulevien englannin kielen opettajien eli opettajakoulutettavien **visioita** (*vision*): millaisia he kuvittelevat ihanneoppituntiansa olevan silloin, kun he joidenkin vuosien päästä aloittavat uransa koulumaailmassa? Visiointi on uusi suuntaus motivaation tutkimuksessa, ja se liittyy opettajien minuuksista yhteen eli **ihanneminuuteen** (*Ideal L2 teacher self*) (Dörnyei & Kubanyiova 2014: 22–28, 123–154). Opettajilla on siis omia odotuksia siitä, millaisina he ihannetapauksessa näkevät itsensä ja toimintansa ammatissaan. Minuuksia on muitakin: mitä opettajat itse näkevät olevan itselleen mahdollista (*Possible self*), mitä he mahdollisesti pelkäävät (*Feared self*), ja mitä he toisaalta kuvittelevat muiden odottavan heiltä (*Ought-to self*). Kuinka motivoituneita opettajat

1 Alan englanninkielisessä kirjallisuudessa termit vaihtelevat: mm. *individual differences* (IDs), *learner contributions (to the classroom)*, *characteristics of the psychology of a language learner* (ks. esim. Ellis 1994; Breen 2001; Dörnyei & Ryan 2015).

ovat sitten työssään riippuu näiden eri minuuksien suhteesta. Se määrittelee myös pitkälti sen, pysähtyvätkö he paikoilleen työuransa aikana vai ovatko he valmiita kehittämään itseään ammatillisesti aina uusien haasteiden edessä.

Luvussa 2 taustoitamme tutkimuksemme määrittelemällä sen avainkäsitteen eli vision ja tiivistämällä aikaisempia tutkimuksia. Luvuissa 3 ja 4 selvitämme tutkimuksemme tavoitteita, aineiston keruuta ja analyysiä sekä päätuloksia. Luvussa 5 pohdimme tutkimuksen antia ja teemme joitain johtopäätöksiä.

2 Tutkimuksen taustoitusta

2.1 Peruskäsitteen määrittely

Tutkimuksemme peruskäsite eli *visio* tai *visiointi* on johdettu latinan kielen sanasta *videre*, 'nähdä'. Sanakirjoissa se määritellään muun muassa seuraavasti:

1) (tulevaisuuden)kuva, näkymä, hahmotelma, kuvitelma, näkemys. *Poliitikkojen visiot huomispäivän Suomesta.*

2) näkemys, harhanäky (Kielitoimiston sanakirja)

the ability to think about or plan the future with imagination or wisdom: *The organization had lost its vision and direction.* (Oxford Dictionaries)

the ability to imagine how a country, society or industry, etc. could develop in the future and to plan for this. *He didn't have the – – vision required for a senior politician.* (Cambridge Dictionary)

Visiointia käsittelevässä perusteoksessa *Motivating learners, motivating teachers. Building vision in the classroom* Dörnyei ja Kubanyiova (2014: 9) puolestaan kierrättävät van der Helmin määritelmää (2009: 98):

giving meaning to one's life, with helping to make shifts in professional careers and with coaching yourself in realizing a personal dream.

Edellä olevia määritelmiä yhdistää tulevaisuuteen suuntautuneisuus, ihanteellisuus, tavoiteltavuus, muutoshalukkuus ja toteuttamiskelpoisuus. Dörnyei ja Kubanyiova (2014: 125) muistuttavat, että visioinnissa tulisi olla mukana myös arkista realismia. Se ei siis saisi olla katteetonta toiveajattelua:

[The idea] is not to identify some kind of idealised fantasy image of a language classroom that may never exist, but, rather, to develop a personally meaningful *possible* vision that

is integral to who the teacher is and that is sensitive to the context in which his/her work is located.

Ajatuksena on, että niin tulevien kuin jo työelämässä olevien opettajien olisi hyvä aika ajoin vertailla visioitaan aiempiin kokemuksiinsa ja nykykäsitteisiinsä vieraiden kielten oppimisesta ja opettamisesta: kuinka lähellä todellisuus ja ihanteet ovat toisiaan? Kun opettajat tiedostavat tällaisia asioita ja havaitsevat mahdollisia ristiriitaisuuksia, he voivat motivoitua kehittämään itseään ja uudistamaan opetuskäytänteitään (tiedostamisprosessin eri vaiheista² ks. esim. Dörnyei & Ryan 2015: 98). Kuten jo aiemmin mainitsimme, visiointi liittyy kiinteästi opettajien ihanneminuuteen (ks. myös Kubanyiova 2017).

2.2 Aikaisempia tutkimuksia meillä ja muualla: oppituntien muistelua ja visiointia

Hammerness (2003, 2006) kysyi amerikkalaisilta vastavalmistuneilta opettajilta, millaiseksi he kuvittelivat ihanneluokkansa ja oppituntinsa, mitä he opettaisivat sekä miten ja miksi. Aineisto kerättiin kyselylomakkeella (n=80), ja osaa opettajista haastateltiin vielä myöhemmin (n=16), joten aineisto on verbaalista. Opettajien visiot ihanneluokastaan ja oppitunnistaan luokiteltiin sen mukaan, kuinka tarkkoja, kattavia tai idealistisia ne olivat.

Noviisista ekspertiksi -projektin seurantatutkimuksessa Kalaja työtovereineen (Alanen, Kalaja & Dufva 2013; Kalaja 2016) tiedusteli suomalaisilta vieraiden kielten opiskelijoilta (n=65), millaiseksi he kuvittelivat ihanneoppituntinsa vuoden päästä valmistumisestaan: millaisessa ympäristössä ja millaisin välinein he opettaisivat, mitä ja miten? Kyselyn aikaan opiskelijat olivat päättämässä pedagogisia aineopintojaan ja valmistumassa pian yliopistosta maisteriksi. Heitä pyydettiin piirtämään ihanneoppituntinsa ja kertomaan siitä lyhyesti omin sanoin. Aineisto oli siis sekä verbaalista että visuaalista, ja sitä analysoitiin sisällöllisesti ja osin myös diskursiivisesti hyödyntämällä kaikkea projektiaineistoa.

Clarke (2008) puolestaan kartoitti Arabiemiraattikunnissa opiskelevien, tulevien alakoulun englanninopettajien (n=75) muistikuvia onnistuneista oppitunneista. Opiskelijat jakoivat kokemuksiaan internetin keskustelufoorumilla ja fokusryhmissä. Aineisto oli siis verbaalista, ja se analysoitiin diskursiivisesti. Tutkimus oli pitkäikäinen, ja se kattoi opiskelijoiden opettajakoulutusohjelman kaksi viimeistä vuotta.

Borg, Birello, Civera ja Zanatta (2014) pyysivät espanjalaisia, tulevia alakoulun englanninopettajia (n=52; raportti tosin pohjautuu kahdeksalta opiskelijalta kerättyyn

2 Tiedostamisprosessin vaiheet on kylläkin kuvattu oppijan näkökulmasta, mutta mielestämme niitä voi yhtä hyvin soveltaa tuleviin ja jo ammatissa toimiviin opettajiin.

aineistoon) muistelemaan aiempia – joko omia tai toisten pitämiä – oppitunteja, jotka he kokivat myönteisiksi tai mielestään onnistuneiksi. Opiskelijoita pyydettiin piirtämään tällainen oppitunti vuoden mittaisen opetusmetodologiaa käsittelevän kurssin alussa ja lopussa. Lisäksi heitä haastateltiin kahdesti. Tämäkin tutkimus oli siis pitkittäinen.

Harjanteen ja Tellan (2011) tutkimuksessa puolestaan tarkasteltiin kyselytutkimuksen avulla opettajien (n=15) käsityksiä viestinnällisen opetuksen toteutumisesta kieliluokassa. Kyselyn vastaajat kokivat painottavansa opetuksessaan merkityksellistä viestintää enemmän kuin kielen muotoja. Opettajan roolia kuvattiin mentoriksi tai ohjaajaksi, ja oppilaan aktiivinen rooli ja tekeminen korostuivat.

Kaikki viisi mainittua tutkimusta käsittelevät opettamista, neljä erityisesti vieraiden kielten opetusta. Osa näistä tutkimuksista on oman tutkimuksemme kannalta relevantteja aiheeltaan (visiot), osa metodologialtaan (piirustukset). Piirustuksia³ käytettiin tutkimuksissa tosin kahteen eri tarkoitukseen, joko menneitten oppituntien muisteluun tai tulevien visiointiin. Clarken sekä Borgin ja kollegoiden tutkimuksille on yhteistä se, että opettajakoulutettavat turvautuvat niissä kahteen diskurssiin: millaista vieraiden kielten opetus oli ollut heidän kouluaikanaan, ja millaista se olisi, kun he alkaisivat opettaa. Omassa opetuksessa heillä korostuisivat muun muassa oppilaiden tarpeet ja kiinnostuksen kohteet sekä opettajan uusi rooli: opettaja olisi tiedonjakajan sijaan ohjaaja. Lisäksi opetuksessa painottuisi viestinnällisyys, suullistaminen, autenttiset oppimateriaalit sekä nykyteknologia. Näistä seikoista opettajan ja oppilaan muuttuneet roolit sekä viestinnällisyys nousivat esiin myös jo ammatissa toimivien opettajien arvioissa omasta opetuksestaan (Harjanne & Tella 2011).

3 Tutkimuksen toteutus

3.1 Tavoitteet

Tutkimuksemme on jatkoa Suomessa jo aiemmin tehdyille tutkimuksille tulevien opettajien visioinneista (Alanen ym. 2013; Kalaja 2016). Erona on kuitenkin se, että tässä raportoitavassa osatutkimuksessa osallistujat ovat aiempaa nuorempia eli vasta noin puolessavälissä yliopisto-opintojaan. Lisäksi pyrimme kehittämään edelleen käyttämiämme aineistonkeruumenetelmiä, yhtäältä monipuolistaaksemme ja toisaalta yhtenäistääksemme niitä, jotta aineisto olisi aiempaa systemaattisempaa ja vertailukelpoisempaa.

Haemme tutkimuksemme vastauksia kahteen pääkysymykseen: millainen olisi tulevien englannin kielen opettajien ihanneoppitunti, ja miksi se olisi juuri sellainen?

3 Olemme muualla (esim. Kalaja & Mäntylä painossa) puhuneet piirroksista myös visuaalisina narratiiveina: ne ovat sitä sekä semiootikkojen että narratiivien tutkijoiden kriteereillä.

Tätä tarkoitusta varten opettajakoulutettavia pyydettiin visioimaan ihanneoppituntejaan sekä visuaalisesti että verbaalisesti. He tuottivat kuvan ihanneoppitunnistaan valitsemallaan tavalla ja vastasivat kirjallisesti kysymyksiin muun muassa siitä, missä oppitunti pidettäisiin, millaisin välinein ja resurssein, mitä he opettaisivat ja miten.

3.2 Aineiston keruu ja analyysi

3.2.1 Tutkimukseen osallistujat

Osallistujat ovat erään suomalaisen yliopiston opiskelijoita (n=31), jotka opiskelevat englannin kieltä joko pää- tai sivuaineenaan. He ovat opettajakoulutettavia, eli aineenopettajan pedagogiset opinnot alkavat heillä heti ensimmäisenä opiskeluvuotena, ja osana opintojaan he suorittavat kasvatustieteen perus- ja aineopinnot. Yliopistosta valmistuessaan he saavat aineenopettajan kelpoisuuden. Osalla opiskelijoista on jo hiukan opettajakokemusta.

Aineistoa kerätessä opiskelijat olivat jo suorittaneet vieraiden kielten oppimisen ja opettamisen johdantokurssit, jotka kuuluvat kieliaineiden yhteisiin perus- ja aineopintoihin. Osana englannin kielen erikoistumislinjansa aineopintoja opiskelijat osallistuivat alan jatkokurssille *Current Issues in Teaching English* (CITE, 5 op). Kurssilla tarkastellaan englannin kielen oppimista, opettamista ja arviointia pääasiassa Suomen koulujärjestelmän näkökulmasta sekä perehdytään alan johdantoteokseen (Kirsten Hummel 2014, *Introducing second language acquisition: perspectives and practices*). Kirjan pohjalta käsitellään muun muassa seuraavia aiheita: vieraan kielen oppimista ja opetusta koskevan tutkimuksen avainkysymykset ja teoreettiset lähtökohdat, oppimiskontekstit, oppijankielen kehittyminen, oppijoiden piirteet tai ominaisuudet, opetusmenetelmät ja sisällöt, kielitaidon arviointi sekä monikielisyys. Lisäksi kurssilaiset etsivät itse, lukevat ja tiivistävät vuorollaan kahden tai kolmen hengen ryhmissä viikon aihetta käsittelevän tutkimusartikkelin, jonka pohjalta tunnilla käydään keskustelua.

3.2.2 Tehtävät

Annoimme opiskelijoille tehtävät 1 ja 2 kotitehtäviksi CITE-kurssin viimeiselle tapaamiskerralle. Tehtävien ohjeistusta tarkensimme (Hammernessin vuoden 2003 tutkimusta mukaillen) tällä kertaa niin, että avoimia kysymyksiä (tehtävä 1) täydennettiin suljetuilla (tehtävä 2). Lisäksi annoimme kuvan tuottamiseen muitakin vaihtoehtoja kuin käsin piirtämisen.

Tehtävä 1 ohjeistettiin suomeksi seuraavasti:

Tee kuva: "Unelmiäni englannin oppitunti", siis sellainen, jonka voisit kuvitella toteuttavasi, kunhan ensin valmistut yliopistolta. Voit piirtää kuvan käsin, tietokoneella tai esim. leikkaamalla kuvia lehdistä jne.

- Kerro mitä oppitunnillasi tapahtuisi (omin sanoin, muutamalla virkkeellä).
- Perustele vielä, miksi oppituntisi olisi juuri tuollainen.

Tehtävä 2 koostui seuraavista tarkentavista lisäkysymyksistä:

- Keitä oppitunnillasi olisi?
- Mitä opettaisit?
- Miten opettaisit?
- Opettajan roolit tai tehtävät oppitunnillasi?
- Oppilaiden roolit tai tehtävät oppitunnillasi?
- Millaisessa ympäristössä oppituntisi pidettäisiin?
- Mitä välineitä/tekniikkaa olisi käytössäsi/nne? Mihin niitä käytettäisiin?

Tehtävälomakkeen lopussa pyysimme opiskelijoilta lupaa käyttää aineistoa tutkimustarkoituksiin.

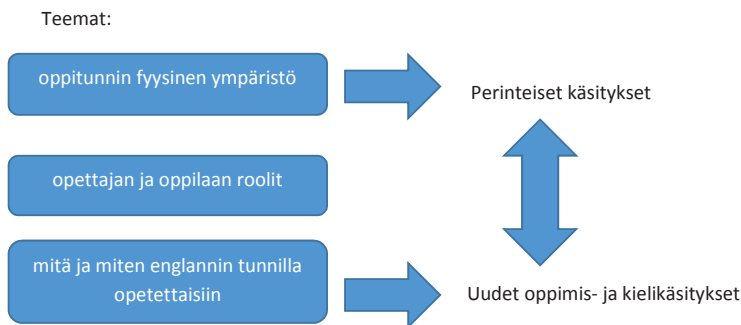
Tehtäviä käytettiin kahteen tarkoitukseen. CITE-kurssin päätteeksi opettajakouluttavat keskustelivat ryhmissä visioistaan ja vertailivat tulevaisuuden ihanneoppituntejaan. He pääsivät tällä tavoin reflektoimaan ja tiedostumaan kurssilla käydyistä vieraiden kielten oppimista ja opettamista koskevista teemoista. Näistä teemoista on yleensä useampi kuin yksi käsitys, ja tutkimustuloksetkin ovat paljolti ristiriitaisia.

Englannin kielen opetus on Suomessa muutoinkin uusien haasteiden edessä, kun perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteet (OPH 2014; OPH 2015) on vasta uudistettu. Jo aiemmissa opetussuunnitelman perusteissa mukana olleiden kolmen päätavoitteen tärkeysjärjestystä on vaihdettu, ja tavoitteiden sisäisiä painotuksia on myös jossain määrin muutettu. Ensimmäisenä tavoitteena on nyt oppilaiden kielitietoisuuden lisääminen ja monikieliseen identiteettiin kasvaminen. Toisena tavoitteena on kehittää oppilaiden kielenopiskelutaitoja. Vasta kolmantena tavoitteena on heidän kielitaitonsa kehittäminen. Kielitaito jaetaan opetussuunnitelman perusteissa kolmeen osa-alueeseen: taito toimia vuorovaikutuksessa, taito tulkita tekstejä ja taito tuottaa tekstejä. Tekstit voivat olla joko suullisia tai kirjoitettuja. Englannin kielen opetuksen erityispiirre on se, että opetuksen taitotasotavoitteet ovat muita vieraita kieliä korkeammat kaikilla kielitaidon osa-alueilla. Uusissa perusteissa myös tunnustetaan ensimmäistä kertaa englannin kielen asema maailmankielenä. Englanniksi voidaan opiskella muita kouluaineita (CLIL-opetus), ja oppilaat voivat hakea tietoa eri asioista englanniksi esimerkiksi internetistä. Opetussuunnitelmien uudistusten pitäisi näkyä vähitellen opetuskäytännöissä ja oppimateriaaleissa.

Tutkivina opettajina halusimme selvittää, miten kurssilla käsitellyt asiat, kuten opetus suunnitelmaudistus, heijastuisivat opiskelijoiden visioissa.

3.2.3 Aineiston analyysi

Analyysin lähtökohtana olivat opiskelijoiden laatimat kuvat, jotka jaoteltiin ensin karkeasti tarkentavissa kysymyksissä olleiden kolmen teeman mukaan. Nämä teemat on esitelty alla olevassa kuviossa (kuvio 1). Alustavan jaottelun jälkeen valitsimme tähän osatutkimukseen kustakin teemasta kaksi ääripäätä tapauksiksi: uusia oppimis- ja kieli-käsityksiä heijastelevan kuvan sekä perinteistä ajattelua edustavan kuvan. Valitut kuusi esimerkkikuvaa analysoimme tarkemmin sen perusteella, mitä niissä tapahtui, millainen oli kuvan välittämä asetelma opetustilanteesta, kuka oppitunnilla teki ja mitä, mikä oli kielen rooli ja mitä kielestä tunnilla opittiin. Tarkastelimme myös oppimateriaaleja ja tilan käyttöä.



KUVIO 1. Aineiston teemat ja niistä valitut esimerkkitaupukset: valinnan perustelut.

Analyysin apuna olivat osallistujien kirjoittamat kuvaukset oppitunnista ja sen kulusta. Osa osallistujista oli kirjoittanut myös perusteluja valinnoilleen. Analyysin vaiheet noudattivat laadulliselle aineistolle tyypillistä asteittaista etenemistä karkeasta analyysistä aineiston hienosyisempään tarkasteluun (ks. esim. Hennink, Hutter & Bailey 2011). Koska aineisto on joka tapauksessa pieni, emme yritä tehdä yleistyksiä, vaan esittelemme kuusi tapausta, kaksi ääripäätä kustakin yllä mainitusta teemasta. Kuuden esimerkkitaupuksen taustoja valottaa taulukko 1, jossa opiskelijat ovat siinä järjestyksessä kuin heidän kuvauksiaan käsitellään tekstissä. Käytämme opiskelijoista pseudonyymeja.

TAULUKKO 1. Osatutkimuksen esimerkitapaukset.

| Nimi | Pääaine | Englannin opinnoissa menossa | Opetusharjoittelu suoritettu | Opetuskokemusta esimerkiksi sijaistamisesta |
|--------------------------|---------------|------------------------------|---------------------------------|---|
| Mikko | venäjä | 5. vuosi | kyllä | ei |
| Tiina | englanti | 3. vuosi | ei | ei |
| Sanna | kasvatustiede | 2. vuosi | kyllä | kyllä |
| Päivi | englanti | 2. vuosi | ei | ei |
| Noora | ranska | 4. vuosi | kyllä | kyllä |
| Iris (vaihto-opiskelija) | englanti | 3. vuosi | pedagogisia opintoja kotimaassa | kyllä |

4 Tulokset

4.1 Oppimisympäristö: kieli on kaikkialla

Mikon kuvassa (kuva 1) kieli ja sen oppiminen eivät ole rajautuneet mihinkään yksittäiseen tilaan, vaan kieltä opitaan "hautausmaasta R-kioskille" eli kaikkialla.



KUVA 1. Kieli on kaikkialla (Mikko).

Mikon kuvassa näkyy, että kieltä ja sen oppimista ei ole rajattu yhteen tilaan, vaan oppiminen koostuu tilanteista ja mikä tahansa ympäristö voi olla kielenoppimisen ympäristö. Kirjat, sosiaalinen media, vuorovaikutus muiden kanssa, matkustaminen ja utelias mieli näkyvät kaikki Mikon kuvassa. Niin ikään hänen tekstiselityksessään korostuu kielenoppimisympäristöjen moninaisuus ja vuorovaikutus muiden kanssa. Kielenkäyttöä tai "elämää", kuten hän selityksessään luonnehtii, opetetaan aidoissa tilanteissa. Erikseen Mikko mainitsee oppijan uteliaisuuden: vaikka kirjat ovatkin läsnä, visiossa korostuu oppijan oma, aktiivinen rooli.

Mikko on pitkällä opinnoissaan ja on jo suorittanut sekä pedagogiset opinnot että opetusharjoittelun, mikä myös ilmenee hänen kommenteissaan: hänen unelmiensa oppitunti huomioi oppilaiden kiinnostuksen kohteet. Mikko haluaa noudattaa uusia Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (OPH 2014) ja integroida kielten ja muiden oppiaineiden opetusta ja opintoja. Hänen visiossaan näkyvät myös opettajankoulutuksessa viime vuosina vahvasti esillä olleet erilaiset oppijat ja oppimistyyli: hän haluaa opettaa tavoilla, joita oppilaat itse haluavat ja tarvitsevat. Toisaalta Mikon visiossa on viitteitä perinteisemmästäkin kielenopetuksesta, sillä hän esimerkiksi mainitsee, että tärkeät asiat kirjoitetaan muistiin. Digiloikkaa Mikko ei näe välttämättömäksi, koska hänen mukaansa kirjoittamiseen sopii yhtä hyvin tabletti kuin liitutaulukin – mikä kulloinkin on saatavilla.

4.2 Oppimisympäristö: luokkahuone sohvineen

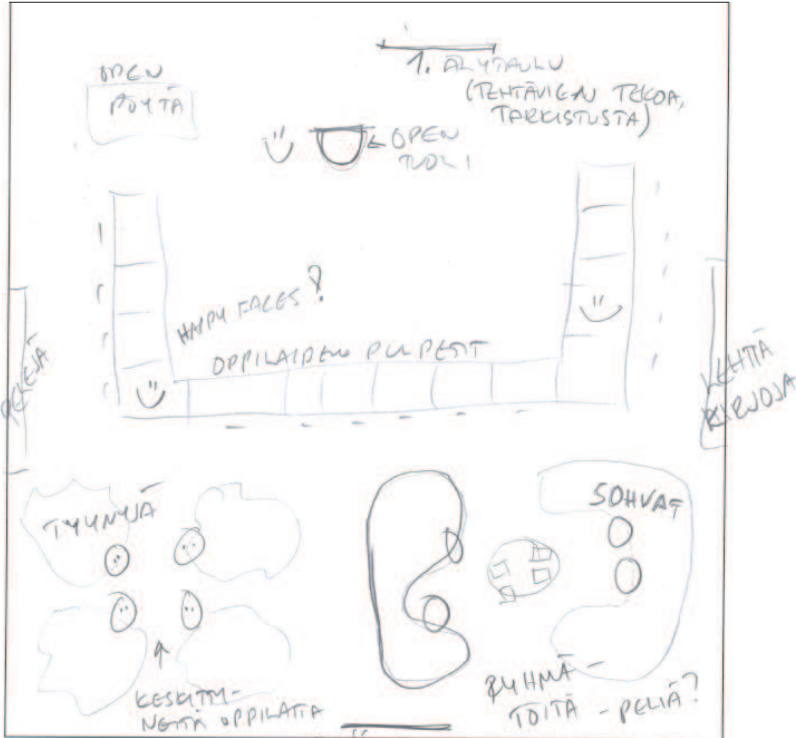
Tiinan visio (kuva 2) kielen oppimisesta ja sen oppimisympäristöstä on puolestaan Mikkoa perinteisempi.

Tiinan piirtämässä luokkahuoneessa pulpetit muodostavat hevosenkengän, ja keskellä edessä on opettajan tuoli. Opettajan pöytä on hieman sivummalla kuten luokkahuoneissa yleensä. Tehtävien tekemiseen ja tarkistamiseen Tiina käyttäisi älytaulua. Perinteisestä luokkahuoneesta poiketen hänen visioimassaan luokassa on pulpettien lisäksi tynyjä, sohvia, kirjoja ja lehtiä.

Kuvan saatteena olevassa tekstissä Tiina korostaa sanaston harjoittelun ja tekstien läpikäymisen merkitystä. Lisäksi hän mainitsee erilaiset muistitekniikat kieliopin opettelussa. Hänen mukaansa muistitekniikat ja pelit ovat innovatiivisia menetelmiä, joiden käyttö motivoi oppilaita kielten opiskeluun. Lisäksi hän mainitsee erikseen, että tunnilla "käydään asioita läpi", mikä kertoo siitä, että opettajalla on mielessään lista asioista, jotka tunnilla käsitellään.

Tiina ei ole vielä ollut opetusharjoittelussa, ja hän on suorittanut vasta vähän pedagogisia opintoja. Hänen visionsa kuvaakin ehkä enemmän sitä, miten hänelle itsel-

leen on kieltä opetettu ja mihin hän on tottunut, kuin niitä mahdollisuuksia, joita hän voisi hyödyntää, kun hän itse on opettaja.



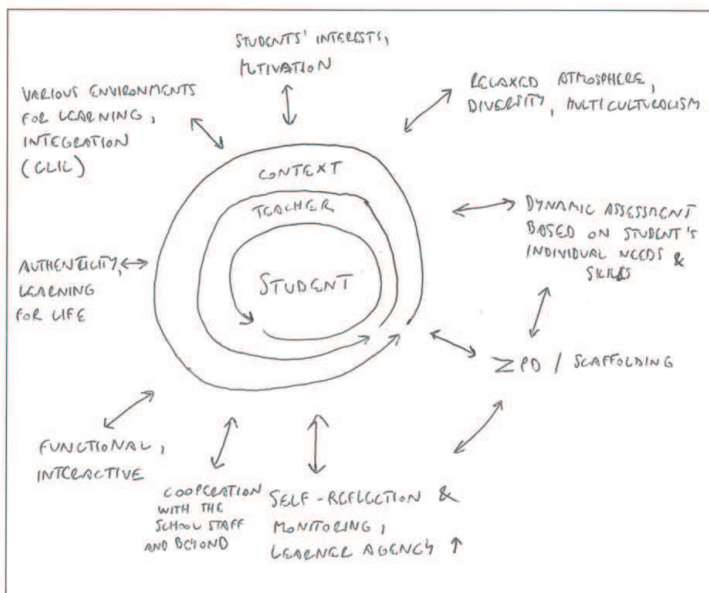
KUVA 2. Luokkahuone sohvineen (Tiina).

4.3 Opettajan ja oppilaan roolit: oppilas keskiössä

Kun tarkastellaan lähemmin opettajan ja oppilaan rooleja, toisessa ääripäässä erottuu Sannan piirtämä kuva (kuva 3), jossa oppilas on kehän keskellä, opettajan ja kontekstin ympäröimänä.

Sannan kuva on varsin kattava, ja se huomioi opettajan ja oppilaan erilaiset roolit. Sanna opiskelee englantia vasta toista vuotta, mutta hän on jo toiminut opettajana ja valmistuu pian luokanopettajaksi. Tämä selittää kuvassa mainitut termit, kuten lähi-kehityksen vyöhyke, ilmapiiri ja autenttisuus, jotka ovat viime vuosina olleet paljon esillä kielenopetusta koskevassa keskustelussa. Opettajan rooleista Sanna mainitsee kuvassaan esimerkiksi oppilaiden tukemisen ja motivoinnin, ja hän puhuu myös dynaamisesta arvioinnista. Toisaalta Sannan selityskommenteissa opettaja on tiedon välittäjä, mikä puolestaan heijastaa perinteisempää käsitystä oppimisesta eikä uutta opetussuunnitelmaa tai tutkimusta. Sannan mukaan kielenoppimisessa olennaisinta on vuorovaikutus.

Sannan visiossa kielenoppimisen menetelmät ovat hyvin moninaisia, tietotekniikan käytöstä aina peleihin ja draamaan. Sanna ei pohdi tarkemmin, mitä hyötyä näistä menetelmistä on kielenoppimisen kannalta muuten kuin kommentoimalla, että vaihtelu on välttämätöntä, jotta oppilaiden mielenkiinto pysyy yllä.



KUVA 3. Oppilas keskiössä (Sanna).

4.4 Opettajan ja oppilaan roolit: modernit roolit

Opettajien ja oppilaiden roolien joukossa ääripäät eivät olleet yhtä helposti havaittavissa kuin ääripäät fyysisessä ympäristössä. Kaikissa visioissa tulee jollain tavalla esiin oppijakeskeisyys. Esimerkiksi Sannan kuva (kuva 3) esitteli tuoreesta tutkimuksesta tuttua termistöä, kun taas Päivin kuva (kuva 4) tuo esille samankaltaista ajattelua yleistajuisin nimityksin.

Päivillä ei ole kokemusta opettajan työstä, ja hän on vasta pedagogisten opintojensa alussa. Kommenteissaan Päivi kertoo, että oppimisympäristöksi kelpaa perinteinen luokkahuone perinteisine kirjoinen, mutta hänen unelmatunnillaan opettaja kuuntelee ja oppilaat puhuvat ja kuuntelevat. Siten ympäristöllä ei ole väliä, vaan tärkeämpää on, mitä tunnilla tehdään ja miten.

Päivin kuvassa näkyvät ominaisuudet, kuten motivoituneisuus, uteliaisuus ja itsevarmuus, saattavat viitata yhtä hyvin opettajaan kuin oppilaaseenkin. Päivin visiossa on vahvasti mukana myös autenttisuus, tasa-arvo, käytännönläheisyys, monipuolisuus ja

innostus. Päivi mainitsee kuvauksessaan niin ikään luokan hyvän ilmapiirin. Siten Päivi lähestyy oppimista siihen liittyvien arvojen ja tarvittavien ominaisuuksien kautta.



KUVA 4. Modernit roolit (Päivi).

4.5 Mitä ja miten opetetaan: projektitöitä ryhmissä

Oppimisen tavoissa erilaiset pari- ja ryhmätöitä nousevat kuvissa vahvasti esiin, ehkä osin heijastumana työtavoista, joihin osallistujat ovat itse yliopisto-opiskelijoina tottuneet ja joita myös CITE-kurssilla käytetään. Nooran vision (kuva 5) keskiössä ovat erilaiset projektit, joita tehdään ryhmissä.

Nooran unelmaoppitunti sijoittuu kartanoon, joka tarjoaa runsaasti mahdollisuuksia ryhmätöihin. Lisäksi hän mainitsee tekstissään, että oppitunteja voidaan pitää myös luokan ulkopuolella. Nooran visiossa moderni teknologia on läsnä ja oppilaat käyttävät esimerkiksi tabletteja. Vaikka kyseinen oppitunti keskittyy kulttuuriin, projekteja voidaan toteuttaa yhteistyössä esimerkiksi biologian, maantiedon ja muidenkin oppiaineiden kanssa.

Nooran kuvassa opettaja on tarkkailija ja opastaja, joka on tarvittaessa apuna, mutta oppilaat tekevät työtä ryhmissä keskenään. Kieli korostuu erittäin vahvasti välineenä, jolla tehdään asioita, enemmän kuin oppimisen kohteena, jota opiskellaan tarkoituksellisesti. Tämä näkemys tulee esiin useimmissa aineiston kuvissa, joskaan ei

kaikissa. Noora on tottunut toimimaan opetettavalla vieraalla kielellä, sillä hänellä on kokemusta toiminnallisesta kielenopetuksesta: hän on ollut ohjaajana lasten toiminnallisella kielileirillä osana opintojaan. Sen lisäksi hän on jo suorittanut pedagogiset opinnot.



KUVA 5. Projektitöitä ryhmissä (Noora).

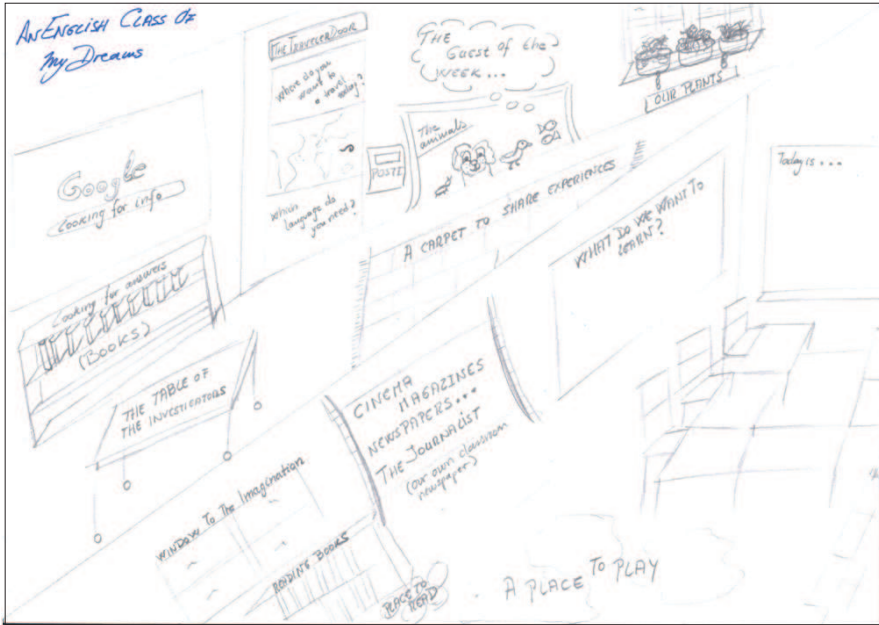
4.6 Mitä ja miten opetetaan: luokkahuoneessa kaikella on funktionsa

Edellä mainitussa Nooran visiossa korostuu se, miten kieltä opitaan, kun taas Iriksen visiossa (kuva 6) nousee vahvasti esiin se, mitä kielestä opitaan ja miksi.

Iris mainitsee tekstissään, että oppitunti voitaisiin pitää missä tahansa, mutta hän on piirtänyt kuvaansa luokkahuoneen, jossa jokainen tavanomainenkin esine on valjastettu kielenoppimiseen. Luokkahuoneesta löytyvät esimerkiksi "ikkuna mielikuvitukseen", "tutkimuspöytä", "kokemusten jakamismatto" ja "leikkipaikka". Iriksen kuvassa taulua ei käytetä oikeiden vastausten tarkistamiseen tai opitun kertaamiseen, vaan opittavien asioiden kirjaamiseen. Kuten Noorankin visiossa kieltä opitaan projekteja tehdessä ja projektien lopullisen aiheen päättävät oppilaat itse – opettajan ennalta antamissa rajoissa. Siten oppilailla on valtaa päättää, mitä kielestä ja kulloisestakin aiheesta opi-

taan, ja oppiminen on varsin oppilaslähtöistä. Iriksen mukaan oppilaiden tehtävänä on etsiä itse tietoa, kun taas opettaja toimii oppaana ja tukena.

Iriksen näkemykset heijastavat uutta opetussuunnitelmaa, vaikka hän onkin vaihto-opiskelija. Kotimaassaan hän on suorittanut pedagogisia opintoja ja opetusharjoittelun.



KUVA 6. Luokkahuoneessa kaikella on funktionsa (Iris).

4.7 Visioiden yhteiset piirteet

Vaikka erilaisista oppimisympäristöistä puhutaankin paljon, opiskelijoiden visioissa ympäristöllä ei ole juurikaan merkitystä, vaan perinteisessäkin luokkahuoneessa kieltä saatetaan opiskella uudella tavalla. Toisaalta, kuten vaikkapa Mikon visio (kuva 1) osoittaa, kielenoppimista ei nähdä luokkaan tai tilaan sidottuna. Digitalisoitumisesta huolimatta teknologia ei juurikaan korostu, eikä kielenoppimista nähdä välineistä riippuvaisena vaan pikemminkin vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä tapahtuvana, mikä on sopusoinnussa myös uusien opetussuunnitelman perusteiden kanssa (OPH 2014, 2015). Kiinnostavaa on, että vaikka kentällä toimivista kielenopettajista valtaosa kertoo nojaavansa opetuksessaan pitkälti oppikirjaan (Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen 2008), oppikirja on tämän tutkimuksen visioissa näkymätön.

Edellä kuvatut oppimisympäristöt osoittavat, että englannin opettajaksi opiskelevat näkevät oppimisen oppilaslähtöisenä ja yhteistoiminnallisena ja kielen puolestaan

vuorovaikutuksen välineenä ja tilanteisena. Tämä heijastelee myös uusia opetussuunnitelman perusteita (OPH 2014, 2015). Opettajan tehtävänä on motivoida ja opastaa oppilasta tiedon etsinnässä ja rakentamisessa sekä olla tarvittaessa apuna. Tämä roolitus on havaittavissa aiemmissakin tutkimuksissa (Clarke 2008; Harjanne & Tella 2011; Borg ym. 2014). Oppilaat saavat mahdollisesti jopa itse päättää, mitä opiskellaan – opettajan asettamissa rajoissa. Poikkeuksiakin löytyy muun muassa sellaisista opiskelijoista, jotka ovat opettajaopintojensa alkuvaiheessa ja näkevät opettajan roolin perinteisenä tiedon välittäjänä ja oppilaan sen vastaanottajana. Opettajaopinnoilla näyttäisi siis olevan vaikutusta siihen, miten tulevat opettajat näkevät oppimisen, kielen ja oman roolinsa opettajina.

Kaikissa aineistomme visioissa korostetaan oppitunnin rentoa ja myönteistä ilmapiiriä. Tämä lienee seurausta viimeaikaisesta keskustelusta siitä, miksi hyvistä oppimistuloksista huolimatta oppilaat eivät viihdy koulussa (Harinen & Halme 2012). Visioissa sen sijaan kaikilla on mukavaa ja oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa siihen, mitä ja miten oppitunnilla tehdään.

Visioissa kielen olemus on moninainen. Toisissa visioissa se on väline, jota saataan opiskella yhdessä reaaliaineiden kanssa, kun taas toisissa kieli on sanastoa, kielioppia ja läpikäytäviä tekstejä. Opettajankoulutus ja -kokemus näkyvät näissäkin ääripäissä: mitä enemmän opettajaopintoja on takana, sitä useammin kieli nähdään tilanteisena ja funktionaalisenä eikä sitä erotella tai lokeroida muusta koulun toiminnasta erilleen. CITE-kurssilla, jolla aineisto kerättiin, keskusteltiin paljon kielestä, kielenoppimisen syistä ja tavoista, opettajan ja oppilaan roolista sekä uudesta opetussuunnitelmasta ja sen välittämistä näkemyksistä ja periaatteista. Opiskelijoiden luomissa visioissa on heijastuksia näistä kaikista.

5 Johtopäätöksiä

Tutkimuksessa pyysimme englannin kielen opettajaksi opiskelevia visioimaan unelmiensa oppitunnin. Visioissa heijastuvat uusien opetussuunnitelmien periaatteet ja toisaalta nykyaikainen näkemys kielestä vuorovaikutuksen välineenä ja tilanteisena. Visioissa näkyy myös opettajan muuttuva rooli: useimmissa visioissa opettaja on opas ja tiedonlähteille ohjaaja, mutta toisaalta perinteisempi ajattelu opettajasta tiedon vartijana ja välittäjänä heijastuu esimerkiksi siten, että tärkeät asiat kirjoitetaan muistiin tai käydään läpi.

Opetussuunnitelmien ja tuoreen tutkimuksen tuntemuksen lisäksi visiot kertovat opiskelijoiden opintojen vaiheesta ja opetuskokemuksesta. Ne osallistujat, jotka ovat pedagogisten opintojensa alkutaipaleella, näkevät unelmiensa oppitunnin melko perinteisenä luokkahuoneena opettajaohjoisine käytänteineen. Näissä visioissa kielikin

näyttäytyy helpommin rakenteina ja sanastona kuin vuorovaikutuksen tai opetuksen välineenä.

On rohkaisevaa huomata, että opinnoilla ja opetuskokemuksella on vaikutusta siihen, mitä opettamisesta ja kielestä ajatellaan. Tulevaisuudessa olisi kiinnostavaa päästä seuraamaan, miten tähän tutkimukseen osallistuneet toimivat myöhemmin opettajina: miten heidän ihanteensa ja visionsa toteutuvat, ja miten osallistujat itse näkevät niiden realistisuuden? Toinen kiinnostava jatkotutkimuksen aihe on näiden tulosten vertailu kentällä toimivien opettajien visioihin, ja tähän olemmekin jo keränneet aineistoa.

Kirjallisuus

- Alanen, R., P. Kalaja & H. Dufva 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*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 24–40.
- Borg, S., M. Birello, I. Civera & T. Zanatta 2014. *The impact of teacher education on pre-service primary English language teachers*. London: British Council.
- Breen, M. P. (toim.) 2001. *Learner contributions to language learning*. Harlow: Pearson Education.
- Cambridge Dictionary*. Cambridge University Press 2017. <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/vision> [luettu 1.2.2017].
- Clarke, M. 2008. *Language teacher identities. Co-constructing discourse and community*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. 2005. *The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition*. London: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. & E. Ushioda 2010. *Teaching and researching motivation*. London: Routledge.
- Dörnyei, Z. & M. Kubanyiova 2014. *Motivating learners, motivating teachers. Building vision in the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. & S. Ryan 2015. *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge.
- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Hammerness, K. 2003. Learning to hope, or hoping to learn? The role of vision in the early professional lives of teachers. *Journal of Teacher Education*, 54 (1), 43–56. DOI: 10.1177/0022487102238657.
- Hammerness, K. 2006. *Seeing through teachers' eyes. Professional ideals and classroom practices*. New York: Teachers College Press.
- Harinen, P. & J. Halme 2012. *Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa*. Helsinki: Suomen UNICEF. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/hyva_paha_koulu.pdf.
- Harjanne, P. & S. Tella 2011. Kieliluokkien todellisuus kieltenopettajan näkökulmasta: KIELO-hankkeen alustavia tutkimustuloksia. Teoksessa L. Tainio, K. Juuti, A. Kallioniemi, P. Seitamaa-Hakkarainen & A. Uitto (toim.) *Näkökulmia tutkimuserustaiseen opetukseen*. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 97–113.
- Hennink, M., I. Hutter & A. Bailey 2011. *Qualitative research methods*. London: Sage Publications.
- Hummel, K. 2014. *Introducing second language acquisition. Perspectives and practices*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

- Kalaja, P. 2016. 'Dreaming is believing': the teaching of foreign languages as envisioned by student teachers. Teoksessa P. Kalaja, A. M. F. Barcelos, M. Aro & M. Ruohotie-Lyhty (toim.) *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 124–146.
- Kalaja, P. & K. Mäntylä painossa. "The English class of my dreams": envisioning teaching a foreign language. Teoksessa S. Mercer & A. Kostoulas (toim.) *Language teacher psychology*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kielitoimiston sanakirja*. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus 2017. <https://www.kielitoimiston-sanakirja.fi/> [luettu 1.2.2017].
- Kubanyiova, M. 2017. Understanding language teachers' sense-making in action through the prism of future self guides. Teoksessa G. Barkhuizen (toim.) *Reflections on language teacher identity research*. New York: Routledge, 100–106.
- Luukka, M.-R., S. Pöyhönen, A. Huhta, P. Taalas, M. Tarnanen & A. Keränen 2008. *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- OPH 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2015. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus.
- Oxford Dictionaries*. Oxford University Press 2017. <https://en.oxforddictionaries.com/definition/vision> [luettu 1.2.2017].