

## Vieraiden kielten aineenopettajaopiskelijoiden sähköposteja tulevaisuudesta: tarkastelussa teknologiset oppimisympäristöt

Minna Maijala <sup>1</sup>, Anssi Roiha <sup>2</sup>, Mareen Patzelt <sup>1</sup>

<sup>1</sup>Kieli- ja käännöstieteiden laitos, Turun yliopisto

<sup>2</sup>Kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto



Jo vuosia on teoreettisesti pohdittu, miten teknologian vaikutukset muuttaisivat tulevaisuuden oppimista (ks. esim. Kessler, 2018). Covid-19-pandemian myötä vuonna 2020 tulevaisuuden ihanteista ja peloista tuli yhtäkkiä nykypäivää ja teoreettiset ajatukset vaihtuivat todellisuudeksi. Tätä taustaa vasten tutkimme vieraiden kielten aineenopettajaopiskelijoiden (N=37) käsityksiä tulevaisuuden oppimisympäristöistä. Opiskelijoiden tehtävänä oli lähettää sähköpostia tulevaisuudesta (Hänninen ym., 2021) ja kertoa kielten opettajan arjesta vuonna 2040. Aineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin ja NVivo-ohjelman avulla. Tulokset osoittavat, että osallistujien asenteet teknologiaa kohtaan vaihtelivat myönteisen, kielteisen ja neutraalin välillä. Opettajaopiskelijat yhdistivät oppimisympäristöihin teknologian tarjoamia uusia opetusmenetelmiä sekä niiden mukanaan tuomaa joustavuutta ja monialaista yhteistyötä. Osallistujat pitivät teknologiaa myös tekijänä, joka lisää osallisuutta etäopetuksen ja osallistavien menetelmien avulla.

*Avainsanat: teknologia, oppimisympäristö, kielten opettajaopiskelijat, tulevaisuusajattelu*

Lähetetty: 20.3.2023

Hyväksytty: 30.6.2023

Vastuukirjoittaja: [minmai@utu.fi](mailto:minmai@utu.fi)

DOI 10.23988/ad.127899

## Johdanto

Kielten opiskeluun on monia syitä. Kieliä halutaan oppia esimerkiksi parempaa tulevaisuutta varten, jotta saataisiin hyvä työpaikka tai jotta voitaisiin elää tulevaisuudessa jossakin tietyssä maassa. Kielten opettajia koulutettaessa on vaikeaa ennustaa, millaisia ovat tulevaisuuden kielenopetusmenetelmät ja oppimisympäristöt tai miten tekoälyn käyttö muuttaa niitä. Myös kielitaitotarpeiden ennakoiminen on haasteellista, sillä emme tiedä, miten työnkuvat muuttuvat ja millaisia uusia ammatteja tulevaisuus mahdollisesti tuo tullessaan. Tulevaisuusajattelu ei ole pelkästään luonnontiedekasvatuksen asia, vaan myös kielten oppitunneilla pitäisi tukea vastuullista toimijuutta sekä eettisiin ja kestäviin arvoihin liittyvää muutosta niin yhteiskunnan kuin yksilön tasolla. Kielten tunneillakin pitäisi olla mahdollisuus harjoitella tulevaisuusajattelua ja auttaa oppilaita näkemään ja kuvittelemaan erilaisia vaihtoehtoisia tulevaisuuksia (ks. Laherto, 2020). Tämän takia tulevien kielten opettajien on hyvä välillä pysähtyä pohtimaan omaa tulevaisuuttaan (ks. esim. Henry, 2020) ja omaa kykyään valmistaa oppilaita tulevaisuuden haasteisiin, jotka voivat olla hyvin ennalta-arvaamattomia. Tulevaisuusajattelun tekevät kielten opetuksessa ajankohtaiseksi käynnissä olevien poliittisten kriisien lisäksi ilmastonmuutoksen ja maahanmuuton vaikutukset tulevaisuuteemme. Tulevaisuusajattelu kielten opetuksessa ohjaa sekä opettajia että oppijoita tiedostamaan oman osallisuutensa merkityksen tulevaisuuden rakentamisessa. Eräs tulevaisuuteen kiinteästi liittyvä asia on teknologian käyttö. Teknologian rooli on tullut keskeisemmäksi opetuksessa viimeisten vuosien aikana, ja sen voidaan ajatella korostuvan entisestään tulevaisuudessa. Teknologia on myös laajentanut ja monipuolistanut oppimisympäristöjä muun muassa etäopetuksen ja erilaisten virtuaalisten yhteydenpitovälineiden kautta. Oppilait voivat osallistua opetukseen pitkienkin välimatkojen päästä, mikä poistaa osallistumisen esteitä. Teknologian avulla opetuksessa voidaan myös jouthevasti hyödyntää eri maissa asuvia ihmisiä vierailijoina.

Opettajankoulutus on tärkeä vaihe tulevan opettajan elämässä, koska sen aikana rakennetaan ammatillista identiteettiä sekä reflektoidaan omia kokemuksia ja työhön liittyviä tulevaisuudennäkymiä (Steadman, Kayi-Aydar & Vogel, 2018). Silloin keskitytään pääasiassa omaan opettajuuteen, opetusmenetelmiin ja oppilaisiin, kun taas luokkahuoneen ulkopuoliset seikat, kuten ympäröivä yhteiskunta, jäävät vähemmälle huomiolle (ks. esim. Stenberg, Karlsson, Pitkäniemi & Maaranen, 2014). Opettajankoulutukseen saapuessaan tulevilla opettajilla on ennakkokäsityksiä ja omia kokemuksia kielten oppimisesta ja opettamisesta, ja tutkimusten mukaan nämä kokemukset vaikuttavat vahvasti heidän tuleviin käytänteisiinsä opettajina (Bandura & Sercu, 2005; Barcelos, 2016; Borg, 2006; Johnson, 1994; Stenberg ym., 2014). Näitä käsityksiä voi olla vaikea muuttaa, koska ne ovat saattaneet muodostua varsin pysyviksi, kun opiskelijat aloittavat opettajankoulutuksen (Pajares, 1992). Omat uskomukset ovatkin tärkeitä, kun tulevat opettajat kehittyvät opettajankoulutuksen aikana (Johnson, 1994) ja muodostavat omaa ammatillista identiteettiään (Barcelos, 2016). Uskomusten ja mielikuvien tunnistaminen ja reflektointi opettajankoulutuksessa on olennaista, jotta ne eivät jäisi muuttumattomik-

si (ks. esim. Borg, 2006). Kuvitelmiin kautta voidaan ylittää ajan ja paikan rajoja (Kanno & Norton, 2003).

Tulevina kielten opettajina opettajaopiskelijat luovat jatkossa kielten opettamisen ja oppimisen tulevaisuutta. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme sitä, miten tulevat kieltenopettajat näkevät opettajan työn tulevaisuudessa. Keskitymme erityisesti opettajaopiskelijoiden käsityksiin tulevaisuuden oppimisympäristöistä ja teknologian roolista siinä. Vaikka opettajat eivät voikaan vaikuttaa kaikkiin oppimisympäristön ulottuvuuksiin (esim. luokkien koko), heillä on kuitenkin paljon valtaa monen oppimisympäristöihin liittyvän tekijän kohdalla. Opettajat voivat esimerkiksi useimmiten päättää, millä tavoin he luokkansa järjestelivät tai missä määrin ja millä tavalla hyödyntävät teknologiaa opetuksessaan. Artikkelin tutkimuskysymys on:

*Millaisina kielten opettajaopiskelijat (n=37) näkevät tulevaisuuden teknologiset oppimisympäristöt?*

Seuraavassa luvussa esittelemme tutkimuksen teoreettista viitekehystä sekä käsittelemme aikaisempia tutkimuksia kielten opettajien käsityksistä tulevaisuudesta ja kielen oppimisympäristöistä ja pohdimme, miten teknologia on niissä näyttäytynyt. Tämän jälkeen kuvaamme aineiston, analyysimenetelmät ja sitten esittelemme tutkimuksen tulokset. Lopuksi pohdimme tulosten johtopäätöksiä sekä sitä, miten tulevaisuusajattelua voitaisiin hyödyntää kielten opettajien koulutuksessa.

## **Teoreettinen viitekehys**

### *Teknologiset oppimisympäristöt*

Oppimisympäristö on yksi oppimisen avaintekijöistä, ja sillä on suuri vaikutus oppimiseen (Murillo & Roman, 2011; Suleman & Hussain, 2014; Veermans & Murtonen, 2017). Oppimisympäristö voidaan käsitteellistää monella tavoin. Kapeasti katsottuna sen voi nähdä koostuvan sekä fyysisestä että psykososiaalisesta ympäristöstä (esim. Cleveland & Fisher, 2014; Roiha & Polso, 2023). Laajasti määriteltynä oppimisympäristö rakentuu edellisten lisäksi teknologisista, kulttuurisista ja pedagogisista ulottuvuuksista (Veermans & Murtonen, 2017). Veermansin ja Murtonen (2017) jaottelussa teknologinen ympäristö koostuu muun muassa digitaalisista ja virtuaalisista työvälineistä ja -alustoista. Toikkasen (2012) mukaan teknologinen oppimisympäristö kattaa erilaiset työkalut ja välineet, kuten päätelaitteet ja oppimisalustat. Mikkonen, Vähähyppä ja Kankaanranta (2012) käyttävät puolestaan termiä virtuaalinen oppimisympäristö, jonka voidaan ajatella olevan osin päällekkäinen teknologisen oppimisympäristön kanssa.

Perinteisesti kielten oppiminen tapahtuu luokkahuoneessa. Luokkahuone on monimutkainen, alati muuttuva, kompleksi ympäristö (ks. esim. Larsen-Freeman, 2012), jonka niin kutsutun ekosysteemin muodostavat

siihen osallistuvat opettajat ja oppilaat, oppimisympäristö, käytetyt materiaalit ja aktiviteetit (Guerrettaz & Johnston, 2013). Toisen kielen oppimisen alalla oppimisympäristöjen teoreettinen pohja kattaa tilan, paikan ja myös niiden ulkopuolisen ympäristön (Dong & Blommaert, 2016; Gao & Park, 2015; van Lier, 2004) sekä globaalin maailman kielten oppimisen ympäristönä (Kramsch, 2014). Kielen oppimisen tila (*space*) voi olla kielen oppimisen tarkoituksiin erikseen luotu paikka (esim. luokkahuone) tai kielen oppimista varten spontaanisti muodostunut tila (esim. bussipyssäkki), jossa vuorovaikutus tapahtuu (Benson, 2021). Kielen oppimisympäristöön kuuluvat senhetkiset käytettävissä olevat resurssit (*resources*), joita voivat olla esimerkiksi ihmiset, esineet, sisällöt tai oppimateriaalit (Benson, 2021; Guerrettaz & Johnston, 2013).

Suomalainen kieltenopetus on perinteisesti perustunut oppikirjojen runsaaseen käyttöön (esim. Harjanne, Díaz Larenas & Tella, 2017; Härmälä & Marjanen, 2022; Luukka ym., 2008). Viime vuosikymmenten aikana sähköisten oppimateriaalien käyttö on lisääntynyt ja kielen oppimisen tilat ovat siirtyneet yhä enemmän fyysisen luokkahuoneen ulkopuolelle ja virtuaalisiin tiloihin. Teknologia on tuonut uusia ulottuvuuksia sekä kielten formaaleihin että informaaleihin oppimisympäristöihin (Mutta, Lintunen & Pelttari, 2017), joita voidaan kuvata monimediaksiksi, koska molemmissa ympäristöissä hyödynnetään erilaisia teknologisia välineitä (Blin & Jalkanen, 2014; Jalkanen & Taalas, 2015). Viime vuosina kielten oppitunneilla on käytetty myös robotteja erilaisissa kokeiluissa ja pilottihankkeissa (ks. tark. esim. Johansson ym., 2022).

Tutkimuksissa on havaittu erilaisten teknologisten oppimisympäristöjen hyödyntämisen lisääntyneen kieltenopetuksessa (ks. esim. Jakonen, Jalkanen, Paakkinen & Suni, 2015), ja digitaalisten välineiden käyttö tuntuu olevan entistä merkittävämmässä roolissa tulevien kieltenopettajien opiskelussa, työtehtävissä ja vapaa-ajalla (ks. Huhtala, 2018). Teknologisten oppimisympäristöjen kehitystä vauhditti osaltaan myös COVID-19-pandemia (Benson, 2022). Kulunut pandemia-aika muutti myös kielten oppimisen ympäristöjä siten, että verkkokokousohjelmista tuli tavallisia oppimisen ympäristöjä, jotka mahdollistivat vuorovaikutuksen perinteisen luokkahuoneen ulkopuolella. Kielten oppimisen kannalta verkkokokousohjelmien, kuten Zoomin, haasteita ovat muun muassa se, että ryhmäkeskustelujen monitorointi vie aikaa ja opettaja ei välttämättä pysty osallistumaan niihin niin paljon kuin haluaisi. Erityisesti suurissa opetusryhmissä vuorovaikutuksen mahdollistaminen voi olla ongelmallista (Moorhouse, 2020). Kielten opettajat ovat kokeneet etäopetuksen myös lisäävän heidän stressiään (MacIntyre, Gregersen & Mercer, 2020). Vah-tolan ym. (2022) tutkimuksessa varhaista A1-kielen opetusta tarkasteltiin erilaisten oppimisympäristöjen näkökulmasta pandemian aiheuttamassa poikkeustilanteessa keväällä 2020. Tutkimuksessa analysoitiin opettajien kirjallisia raportteja (n=10), jotka oli kerätty täydennyskoulutuksen aikana. Raporteissa oli havaittavissa eroja erityisesti digitaalisten oppimisympäristöjen hyödyntämisessä ennen ja jälkeen etäopetuksen. Esimerkiksi videoiden käyttö opetuksessa näytti lisääntyneen etäopetusjakson aikana; kukaan opettajista ei ollut käyttänyt omia videoita opetuksessa ennen koronakevättä. Tähän artikkeliin valittu tulevaisuusajattelun ja tulevaisuuden

teknologisten oppimisympäristöjen näkökulma on tällä hetkellä ajankoh-  
tainen ei pelkästään yhteiskunnallisesti vaan myös COVID19-pandemian  
mukanaan tuomien oppimisympäristöjen muutosten vuoksi.

### *Kielten aineenopettajien tulevaisuuskäsityksiä*

Erilaisia reflektiivisen kirjoittamisen muotoja käytetään paljon opettajan-  
koulutuksessa, koska ne ovat keino selvittää tulevien opettajien kehitty-  
mistä koulutuksen aikana. Reflektiivistä kirjoittamista opettajan oppimisen  
kartoittamisessa on aikaisemmissa tutkimuksissa selvitetty monenlaisten  
aineistojen avulla. Aineistona on hyödynnetty esimerkiksi henkilökohtai-  
sia oppimispäiväkirjoja (Le Fevre, 2011; Roiha, 2023), portfolioita (Man-  
svelder-Longayroux, Beijaard & Verloop, 2007), multimodaalisen kehitty-  
misen dokumentaatioita, joissa yhdistetään kuvaa ja tekstiä (Kalaja, 2016),  
kirjoittamiseen yhdistettyä ääneen ajattelu -menetelmällä kerättyä aineis-  
toa (Dikilitaş & Comoglu, 2022) tai tuoreimmissa tutkimuksissa videoi-  
ta (Yuan, Mak & Yang, 2022). Viime vuosikymmenten aikana erilaisten  
narratiivien tutkimus on vakiintunut kieltenopettajia käsittelevissä tutki-  
muksissa, koska sitä kautta päästään kurkistamaan opettajien ajatteluun ja  
esimerkiksi niihin syihin, joiden vuoksi he ovat valinneet kieltenopettajan  
ammatin (ks. esim. Barkhuizen, 2011, 2014; Johnson & Golombek, 2011).  
Useimmissa aikaisemmissa tutkimuksissa tarkastelun kohteena on ollut  
senhetkinen tilanne tai menneisyys eikä niinkään tulevaisuuden kuvaus.

Kielten aineenopettajaopiskelijoiden tulevaisuusvisioita on tutkittu  
Suomessa jonkin verran. Useat tutkimukset ovat hyödyntäneet visuaalista  
aineistoa. Ruohotie-Lyhty ja Pitkänen-Huhta (2022) tutkivat ensimmäi-  
sen vuoden kielten opettajaopiskelijoiden (n=61) piirtämien tai löytämien  
kuvien ja niihin liitettyjen kuvailevien tekstien pohjalta heidän näkemyk-  
siään tulevaisuudestaan kielten opettajina. Tutkijat tunnistivat aineistosta  
ensinnäkin työn luonteeseen liittyvän näkökulman, johon liittyi sekä opti-  
mistisia (unelmatyö) että pessimistisiä (painajaistyö) tulevaisuuden näky-  
miä. Optimistisiin unelmatyön kuvauksiin oli kuvattu opettaja ja oppilaat  
viihtyisässä luokkahuoneessa, jossa ei näkynyt teknologiaa. Negatiivisissa  
kuvauksissa toistui esimerkiksi säännöt, vaatimukset, yhteisön paineet  
ja yksinäisyys. Toiseksi kuvissa oli tunnistettavissa työn statukseen liitty-  
vä näkökulma, jossa korostui opettajan työn yhteiskunnallinen arvostus.

Maijalan (2023) tutkimuksessa pedagogisten opintojen aikana kerättiin  
kielten opettajaopiskelijoilta visuaalista ja kirjallista aineistoa opintojen  
alussa (n=51) ja lopussa (n=43). Opintojen alussa opiskelijat kirjoittivat  
ja piirsivät tulevaisuudesta itselleen postikortin, joka avattiin opintojen  
loppupuolella ja jota reflektointiin kirjallisesti. Kerättyä multimodaalista  
aineistoa analysoitiin laadullisesti käyttäen teoreettisena viitekehystenä  
transformatiivista oppimista (Mezirow, 1978). Tutkimuksen tuloksista  
kävi ilmi, että kielten opettajaopiskelijat kohtasivat pedagogisten opinto-  
jen vuoden aikana erilaisia haasteita, jotka liittyivät pääasiassa itsetuntoon  
opettajana, luokkahuonetyöskentelyyn ja oppiaineen tuntemukseen. Vuo-  
den aikana oli kuitenkin havaittavissa muutosta, mikä näkyi aineistossa  
erityisesti itseluottamuksen lisääntymisenä ja motivaatiossa työskennellä

oppijoiden kanssa. Osa opiskelijoista koki opintojen alussa epävarmuutta tulevaisuudesta. Tunteet liittyivät muun muassa epävarmaan työllistymistilanteeseen sekä omien digitaitojen kyseenalaistamiseen. Joidenkin opettajaopiskelijoiden kohdalla kuitenkin erityisesti digitaidot olivat kehittyneet pedagogisten vuoden aikana, ja he olivat saaneet itsevarmuutta digitaalisuuden hyödyntämiseen kielten opetuksessa.

Alanen, Kalaja ja Dufva (2013) pyysivät tulevia englanninopettajia (n=62) visualisoimaan itsensä pitämässä englannin tuntia lähitulevaisuudessa. He muodostivat tuloksista kolme pääteemaa: oppimisympäristön, opettaja - oppilas-suhteen sekä oppimisen välineet. Useasta visualisoinnista välittyi varsin perinteinen kuva opettajuudesta. Näissä visualisoinneissa opettaja oli luokan edessä, oppimisympäristöissä korostuivat taulu, pulpetit sekä opettajan pöytä ja oppikirjat olivat keskeisiä artefakteja. Joissakin kuvissa puolestaan näkyi avoimempia oppimisympäristöjä ja tietokoneita hyödynnettiin oppimisessa.

Heinonen ja Roiha (2022) paneutuivat tulevien kieltenopettajien (n=65) käsityksiin ideaalista oppimistilanteesta visualisointien ja metaforien avulla. Osallistujien tehtävänä oli heidän pedagogisten opintojensa alussa visualisoida ”ideaali (vieraiden) kielten oppimistilanne” ja täydentää joukko opetukseen ja oppimiseen liittyviä metaforia (esim. ”opettaja on kuin..”, ”oppilas on kuin..”, oppiminen on kuin..”). Vaikka tutkimuksessa ei suoraan mainittu tulevaisuutta, tehtävänanto implikoi opiskelijoiden tarkastelleen oppimistilannetta nimenomaan jo työssä olevina opettajina. Aineistosta piirtyi kaksi varsin vastakkaista kehystä: Yhtäältä aineistosta heijastui perinteinen oppimisympäristö, jossa korostuivat oppikirjat, pulpetit ja opettajan keskeinen rooli. Toisaalta aineistossa oli myös elementtejä informaaleimmista oppimisympäristöistä ja koulun ulkopuolella oppimisesta. Lisäksi opiskelijoiden visualisoinneissa esiintyi varsin paljon digitaalisia laitteita, kuten tietokoneita ja tabletteja.

Aikaisemmissa kielten opettajaopiskelijoiden tulevaisuuskuvauksissa ja -käsityksissä on tullut esille erilaisia oppimisympäristöjä. Oppimisympäristöissä teknologia ja digitalisaatio eivät kuitenkaan ole olleet kovin vahvassa roolissa. Keskitymme tässä artikkelissa analysoimaan vieraiden kielten opettajaopiskelijoiden käsityksiä tulevaisuuden oppimisympäristöstä nimenomaan teknologisen oppimisympäristön valossa.

## Tutkimuksen toteutus

### *Aineisto ja osallistujat*

Tutkimuksen aineistona ovat vieraan kielen aineenopettajaopiskelijoiden (n=37) kirjoitelmat. Osallistujat suorittivat lukuvuoden kestäviä opettajan pedagogisia opintojaan suomalaisessa yliopistossa. Heidän tehtävänä oli lähettää pedagogisten opintojen ainedidaktikoille sähköpostia tulevaisuudesta (Hänninen ym., 2021; Sools, 2020). Heitä pyydettiin kuvaamaan tyypillistä työviikkoaan kielten opettajina vuonna 2040. Olimme laatineet

muutamia ohjaavia tukikysymyksiä, joihin opiskelijat saivat halutessaan vastata. Kysymykset liittyivät muun muassa opetettaviin kieliin ja kohderyhmiin, opetusmenetelmiin sekä oppimisympäristöihin (ks. Liite 1). Ohjeena oli kirjoittaa vähintään 150 sanan sähköposti Word-tiedostolle ja palauttaa se kurssialustalla olleeseen suljettuun palautuskansioon. Näin olle opiskelijat eivät ole nähneet toistensa kirjoitelmia eivätkä näin voi sen perusteella tunnistaa toisiaan tutkimuksesta. Opiskelijoiden sähköpostien keskimääräinen pituus oli noin 150–200 sanaa.

Tehtävällä oli myös pedagoginen funktio, sillä aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että tulevat kielten opettajat hyötyvät reflektiivisestä kirjoittamisesta ammatillisen kehityksen tukena (ks. esim. Golombek & Johnson, 2017; Johnson & Golombek, 2011). Aineisto kerättiin keväällä 2022 opiskelijoiden pedagogisten opintojen yhteydessä. Kaikki opinnoissa olleet tekivät tehtävän, mutta hyödynnämme aineistona sähköposteja vain niiltä opiskelijoilta, jotka antoivat kirjallisen suostumuksensa tutkimukseen osallistumiseen. Opiskelijoille annettiin lisäksi tutkimuksen tietosuojaseloste, jossa kerrottiin, miten aineistoa tullaan käsittelemään ja miten siitä raportoidaan. Aineistoa säilytetään suojatussa yliopiston pilvipalveluksessa. Tutkimusluvan antaneiden joukossa oli pääaineenaan englannin, ruotsin, espanjan, latinan, saksan, ranskan ja venäjän opiskelijoita. Usealla opiskelijalla oli kuitenkin muita kieliä sivuaineinaan pääaineensa lisäksi.

### *Analyysimenetelmän kuvaus*

Analysoimme vuonna 2022 kerätyt sähköpostit laadullisen sisällönanalyysin keinoin (Kuckartz, 2014). Aineisto luokiteltiin ja koodattiin induktiivisesti NVivo-ohjelman (Bazeley & Jackson, 2013) avulla. Käsitelimme jokaista sähköpostia erikseen ja annoimme jokaiselle sähköpostille oman ID-koodinsa. Kävimme aineiston läpi lukemalla sähköpostit tarkkaan, jolloin tunnistimme sähköposteista samanlaisia aiheita. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa koodasimme aineiston näiden laajojen aihepiirien mukaan. Sähköposteissa mainittiin eniten tulevaisuuden oppimisympäristöjä (33/37). Oppimisympäristön kuvauksissa painotettiin tulevaisuuden fyysistä oppimisympäristöä (Veermans & Murtonen, 2017) ja varsinkin teknologian roolia siinä eri näkökulmista. Lisäksi sähköposteissa pohdittiin oppimisympäristön ja muun maailman monikielisyyttä sekä tulevaisuuden käsityksiä kielestä ja sen oppimisesta (30/37). Koska nämä aiheet esiintyivät eniten opiskelijoiden sähköposteissa, valitsimme ne seuraavan analyysivaiheen kohteeksi. Muodostimme kunkin teeman alle tarkempia koodeja sen mukaan, miten opiskelijat kuvailivat asiaa ja mitä aiheita he siinä mainitsivat. Vaikka opiskelijoiden sähköposteissa (n=37) kuvailtiin oppimisympäristöjen (n=33) lisäksi muita teemoja, keskityimme tässä artikkelissa oppimisympäristöjen kuvauksiin ja niissä erityisesti asenteisiin digitaalisuutta ja teknologiaa kohtaan.

Luotettavuuden lisäämiseksi analyysissa sovellettiin rinnakkaisarviointia. Kaikki tutkijat lukivat aineiston useampaan kertaan ja jokainen teki oman laadullisen analyysinsä itsenäisesti. Tämän jälkeen vertailimme omia tulkintojamme ja keskustelun kautta pääsimme yksimielisyyteen ai-

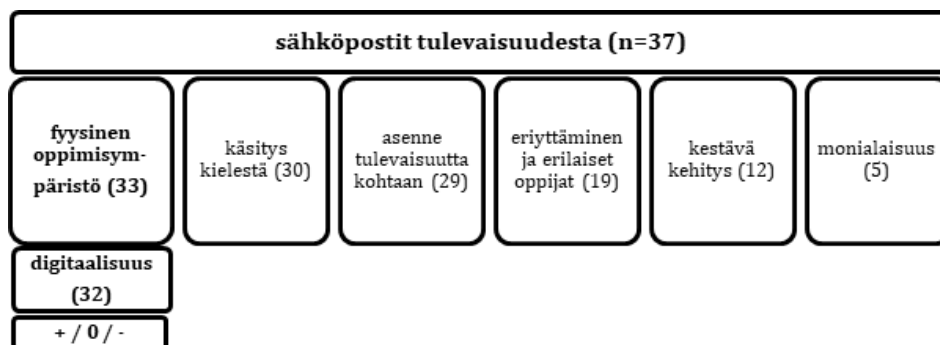
neistosta muodostetuista kategorioista ja niihin kuuluvista aineistoesimerkeistä. Yksimielisiä olimme erityisesti oppimisympäristö-kategoriaan ja digitaaliseen oppimisympäristöön luokitelluista tekstikohdista. Analyysin kriittinen kohta oli erityisesti luokittelu myönteisiin, kielteisiin ja neutraaleihin näkemyksiin. Etenkin neutraalin ja positiivisen eron osalta tutkijat joutuivat keskustelemaan tulkinnoista. Luokitellessamme sitä, mitä tutkimuksessamme pidettiin positiivisena, sovimme lopulta yhteiseksi linjaksi sen, että yleisten faktojen luetteleminen ilman arvioivia ilmaisuja heijastaa neutraalia asennetta, esimerkiksi ”oppimateriaalit ovat saatavilla vain sähköisesti sekä kokeet järjestetään luonnollisesti myös ainoastaan sähköisesti”. Sen sijaan positiivisia konnotaatioita sisältävät termit (esim. ”lähes rajattomat mahdollisuudet”) päädyimme luokittelemaan positiivisiksi.

Seuraavaksi tarkastelemme sitä, miten opiskelijat kuvailivat oppimisympäristön piirteitä ja sen vaikutuksia kielten opetukseen sekä opiskeluun tulevaisuudessa. Tuloksia havainnollistetaan aineistoesimerkeillä, joiden perässä oleva koodi viittaa opiskelijan pääaineena olevaan kieleen sekä numeroon, jolla opiskelija identifioitiin. Artikkelissa käytetyt kielilyhenteet ovat EN = englanti, ES = espanja, RA = ranska, RU = ruotsi ja SA = saksa.

## Tulokset

### *Aineiston luokittelu*

Opiskelijoiden sähköposteissa mainittiin oppimisympäristöjen lisäksi muita ajankohtaisia teemoja, kuten eriyttäminen ja kestävä kehitys. Niistä 33 sähköpostista, joissa kuvailtiin tulevaisuuden oppimisympäristöä, peräti 32 pohti digitaalisuutta ja teknologian vaikutuksia, mikä kuvastaa aiheen keskeisyyttä aineistossa (ks. kuvio 1).



KUVIO 1. Analyysin koodaus ja luokittelu NVivo-ohjelman (Bazeley & Jackson, 2013) avulla.

Analyysissa fyysiseen oppimisympäristöön liittyvät kuvaukset luokiteltiin sen mukaan, oliko opiskelijoilla positiivinen, negatiivinen tai neutraali asenne teknologiaa kohtaan. Positiivisiksi luokiteltiin ne tekstit, joissa opiskelijat kuvasivat tai perustelivat opetuksen digitaalista tulevaisuutta positiivisilla esimerkeillä (ks. esimerkki 1) tai arvioivat sitä suoraan posi-



tiiviseksi (ks. esimerkki 2).

*(1) Mielekkäältä tuntuu opettamisen helppous digitaalisuuden avulla sekä opetuksen keskittyminen kommunikatiivisuuteen kieliopin pönttämisen sijaan. (RU6)*

*(2) Vaikka etätöskentelyssä omat haastavuutensa, koen sen ehdottomasti myös erittäin rikastavana ja hyödyllisenä tapana opiskella ja opettaa. (RA1)*

Neutraaleiksi luokitelluissa teksteissä opiskelijat kuvailivat digitalisoinnin vaikutusta tulevaisuuden kieltenopetukseen, mutta välttivät arvottavia muotoiluja (ks. esimerkki 3). Kahdessa neutraaliksi luokitellussa esimerkissä opiskelijat kuvasivat oppimisympäristön digitalisoitumista samanaikaisesti sekä positiivisesti että negatiivisesti ilmaisematta kuitenkaan selkeästi omaa asennoitumistaan sitä kohtaan (ks. esimerkki 4).

*(3) Olemme myös pysyvästi siirtyneet käytäntöön, jossa kaksi päivää viikossa opetetaan ja opitaan etäyhteydellä. Tähänkin käytetään hologrammitoimintoa, joten opettaja pystyy varmistamaan oppilaan mukanaolon. (EN4)*

*(4) Suurin muutos tietysti harjoitteluaikeihin on ollut se, ettei oppilaita enää näe oikeastaan koskaan livenä, eivätkä he myöskään tapaa minua. Sitä ehkä eniten kaipaatan, mutta on ollut mahtavaa saada nähdä ja kiertää maailmaa työn ohella. (ES4)*

Negatiiviset asenteet puolestaan näkyivät epäilyinä ja huolina teknologian vaikutuksia kohtaan (ks. esimerkki 5).

*(5) Opiskelijani saavat kirjoittaa kirjoittelmansa viikkoon, mikäli haluvat. Ruutua ei ole pakko tuijottaa, mikäli se väsyttää. (RU9)*

Opiskelijat toivat esiin muun muassa sen, että jatkuva teknologian käyttö vaikuttaa nuorten fyysiseen ja henkiseen hyvinvointiin negatiivisella tavalla.

### *Opetuksen digitaalisuus*

Monet opiskelijat kuvailivat sähköposteissaan tulevaisuuden koulujen ja luokkien runsaan teknologian käytön mahdollistavan moninaisia opetus- ja oppimistapoja. Alla olevassa sitaatissa eräs ruotsin opiskelija kuvaa vuonna 2040 käytössä olevaa kielten opiskelun tapaa seuraavasti:

*(6) Koulumme on todella moderni ja viihtyisä, käytämme lisäksi uusinta tekniikkaa. Käytävät ovat täynnä mukavia opiskelusoppeja pehmeine sohvineen, joihin voi itsenäisen työskentelyn lomassa siirtyä. Meillä kaikki tehdään nykyään sähköisesti, oppilailta vaaditaan siis omaa tablettia/konetta, mahdollisuuksien mukaan myös koulu kustantaa laitteistot. Fyysistä materiaalia ei juurikaan enää käytetä. (RU5)*

Opiskelijan kuvauksessa puhutaan uusimmasta tekniikasta muttei tarkenneta, mitä sillä tarkalleen ottaen tarkoitetaan. Hänen visioissaan sähköinen työskentely on syrjäyttänyt lähes täysin perinteisen kirjojen tai muun fyysisen materiaalin avulla työskentelyn. Esimerkistä 6 ei käy ilmi, miten opiskelija itse suhtautuu tähän muutokseen, joten tämä kuvaus luokiteltiin kategoriaan neutraali suhtautuminen.

Kuvauksista välittyi myös ajatus teknologian vaikutuksesta opetuksen monipuolisuuteen (ks. Mutta ym., 2017). Esimerkissä 7 espanjan opiskelija kuvaa muun muassa oppimispelien tarjoamia mahdollisuuksia kielenoppimiseen.

*(7) Opetus vaan on muuttunut enemmän oppilaslähtöiseksi ja toiminnallisemmaksi. Opetuksen tukena käytetään paljon erilaisia oppimispeljä- ja sovelluksia. Pidän toiminnallisuudesta, mielestäni kielioppiakin on paljon mielekkäämpää oppia hauskan tekemisen kautta. (ES5)*

Esimerkin 7 perusteella nykyisin vallalla olevat oppimisen ideaalit, kuten oppilaslähtöisyys ja toiminnallisuus, ovat opiskelijan kuvaamassa tulevaisuudessa yhä hyvän pedagogiikan keskeisiä elementtejä, ja niitä hyödynnetään nykyistä voimakkaammin käytännössä. Opiskelija myös kertoo haluavansa toteuttaa tulevaisuudessa sellaista opetusta, josta hän itse pitää ja jonka avulla hän itse kokee oppivansa parhaiten.

Monen sähköpostin mukaan oppilaat innostuvat tulevaisuudessa helpoiten uusien, digitaalisten materiaalien käytöstä. Esimerkissä 8 englannin opiskelija kuvaa, kuinka hän on myös itse opettajana motivoitunut ja innostunut teknologian tuomista mahdollisuuksista kielenopetukseen:

*(8) Lisäksi käytän video-, uutis- ja pelimateriaaleja, joita on kehitetty todella paljon opetuksen käyttöön. Olen tällä hetkellä innostunut luokan uusista virtuaalilaseista ja mahdollisuudesta käyttää niitä seuraavan jakson oppitunneilla. (EN17)*

Teknologian runsas käyttö vaatii uutta osaamista (ks. Maijala, 2023), mikä tulee ilmi joidenkin opiskelijoiden kuvauksista. Esimerkin 9 englannin opiskelijan sähköpostissa käsitellään esimerkiksi media- ja lähdekriittisyyttä.

*(9) Käytämme koulussa työvälineinä pelkästään tietotekniikkaa: tietokoneita, puhelimia ja tabletteja. Näiden avulla oppikirjan sijaan keskitymme paljon mediasisältöön, jonka vuoksi media- ja lähdekriittisyys on erityisen tärkeää. (EN9)*

Vaikka esimerkin 9 opiskelija tarkasteleekin ensisijaisesti asiaa oppilaiden näkökulmasta, edellyttää mediakriittisyys myös opettajilta asianmukaista ja ajantasaista osaamista. Monen muun opiskelijan tavoin tämän opiskelijan tulevaisuuskuvaus kuvauksessa tietotekniset välineet ovat täysin syrjäyttäneet perinteiset työskentelyvälineet (ks. esim. Heinonen & Roiha, 2022). Opiskelijan kuvauksessa oppikirjaa käytetään vertailukohtana tie-

toteknisille työvälineille. Tämä on varsin ymmärrettävää, sillä suomalainen kielenopetus on perinteisesti ollut, ja näyttää yhä olevan, varsin opikirjapainotteista (ks. esim. Harjanne ym., 2017; Härmälä & Marjanen, 2022; Luukka ym., 2008).

Positiivisten ja neutraalien kuvausten lisäksi teknologian vaikutuksia opetusmenetelmiin tuotiin esiin myös negatiivisessa valossa. Muun muassa teknologian vaikutukset opiskelijoiden jaksamiseen huolettivat joitain opiskelijoita. Haittapuolina tuotiin esille esimerkiksi silmäsräkyä liiallisen ruutuajan seurauksena (esimerkki 10).

*(10) Opetusmetodini ovat monipuolistuneet hurjasti sitten vuodesta 2022. Kirjoja ei enää ole, vaan kaikki materiaalit ovat korvattu sähköisillä materiaaleilla. Jatkuva ruutu-aika saa useimmilla silmät särkemään mutta tämä on mitä on. Oppilaat rakastavatkin välillä tehdä tehtäviä vanhoilta kunnan monisteilta, sillä nämä ovat harvinaista herkkua nykyään. (EN10)*

Toisaalta esimerkin 10 englannin opiskelija kokee teknologian kuitenkin monipuolistaneen opetusmenetelmiä, mikä kuvastaa sitä, että osa opiskelijoista toi samanaikaisesti esiin sekä teknologian positiivisia että negatiivisia puolia. Mielenkiintoista on, että opiskelija tuo esille myös perinteiset paperimonisteet motivoivana asiana niiden harvinaisuuden vuoksi, kun valtaosa opiskelijoista kuvasi nimenomaan tietotekniikan hyödyntämistä uutena ja sitä kautta oppilaita motivoivana asiana.

Samansuuntaisia ajatuksia tuo esiin esimerkin 11 saksan opiskelija omassa tulevaisuuskuvaussessaan. Vaikka hänen mielestään teknologian kautta oppimisympäristö on avoimempi ja herättää monen oppilaan kiinnostusta, se tuo mukanaan myös puutteita perinteisissä asioissa, kuten käsin kirjoittamisessa.

*(11) Oppimisympäristö on hyvin avoin. Perinteiset luokkahuoneet ovat jääneet historiaan. Jokainen oppitunti koostuu erilaisten digilaitteiden käytöstä, eikä paperisia kirjoja käytetä enää ollenkaan. Se on harmi, sillä yhä harvemmat osaavat enää kirjoittaa sujuvasti käsin. (SA1)*

Opiskelijoiden sähköposteissa mainitaan monia erilaisia tulevaisuuden innovaatioita, joita he aikovat käyttää opetuksessaan vuonna 2040. Virtuaalilasien lisäksi vuoden 2040 kielten opetuksessa käytetään sähköpostien mukaan muun muassa myös hologrammeja opetuksen toteuttamisessa ja hyperloopia matkustamiseen. Näiden avulla edistetään muun muassa kohdekuulttuurin tuntemusta, sillä ne mahdollistavat tulevaisuudessa helpommin vuorovaikutustilanteet kohdekielisten puhujien kanssa (esimerkki 12).

*(12) Tulevaisuuden opetusmenetelmiin kuuluu perinteisiä omastakin ajastani tuttuja menetelmiä, kuten esimerkiksi toiminnallista oppimista, mutta uusi teknologia antaa lähes rajattomat mahdollisuudet opettamiselle ja oppimiselle. Mikäli kurssillani on esimerkiksi kulttuuripainotus, simuloimme itsemme virtuaalikypärän ja lasien avulla keskelle oppimisen kohteena olevaa kulttuuria. Lisäksi matkustaminen on nopeaa*

*ja edullista Hyperloopin tyhjiökapseleissa, joka taas mahdollistaa opetukseen yhdistettäviä nopeita opintomatkoja. Emme ole täten enää sidottuna senhetkiseen olinpaikkaamme. (EN18)*

Esimerkin 12 opiskelija vaikuttaa suhtautuvan teknologiapainotteiseen tulevaisuuteen erittäin positiivisesti, sillä hän puhuu teknologian mukanaan tuomista ”rajattomista mahdollisuuksista”. Opiskelija näyttää kokevan kulttuurin painotuksen tärkeäksi kielenopetuksessaan, joskin hänen kuvauksestaan heijastuu jokseenkin rajoittunut käsitys kulttuurista (ks. myös Maijala, 2020). Tämä käy ilmi muun muassa siten, että kulttuuria käsitellään vain tietyillä kursseilla eikä se näytä läpäisevän kaikkea kielenopetusta. Lisäksi opiskelija kirjoittaa ”oppimisen kohteena olevasta kulttuurista” yksikössä, mikä ei huomioi kulttuureiden moninaisuutta (ks. esim. Hahl, 2020; Sommier & Roiha, 2018). Edellisten lisäksi opiskelija käsittelee sähköpostissaan oppimisen tiloja ja sitä, millaisia mahdollisuuksia teknologia avaa niiden suhteen. Käsittelemme tätä asiaa yksityiskohtaisemmin seuraavassa alaluvussa.

### *Fyysiset oppimisympäristöt*

Monen opiskelijan sähköposteissa käsiteltiin teknologian vaikutusta opetuksen tiloihin. Teknologia ja uudistettu oppimisympäristön suunnittelu mahdollistavat joidenkin sähköpostien mukaan esimerkiksi luokan tai koulun ulkopuolisen opetuksen (esimerkki 13).

*(13) Luokkatilani on avara ja siellä liikutaan paljon. Erilaisia oppimisympäristöjä koululuokan lisäksi hyödynnetään paljon: liikumme ja vietämme aikaa ulkona sekä hyödynnämme virtuaalisia ympäristöjä. Erilaisten ympäristöjen avulla yritetään pitää yllä oppilaiden mielenkiintoa, sillä keskittyminen nykyaikana on oppijoille hankalaa. (EN9)*

Esimerkin 13 opiskelija ei vaikuta näkevän perinteistä ja modernimpaa oppimista vastakkaisina vaan toisiaan täydentävinä. Hänen tulevaisuuden opetuksensa vaikuttaakin olevan tietynlainen hybridi, jossa yhdistyvät perinteinen ja teknologinen oppimisympäristö. Opiskelija tosin mainitsee, että vuonna 2040 oppilailla on vaikeuksia keskittyä, joskaan hän ei eksplisiittisesti yhdistä sitä teknologian runsaaseen käyttöön (ks. Huhtala, 2018).

Uudet laitteet edistävät muutaman sähköpostin mukaan myös monialaisuutta ja yhteistyötä sekä kansallisella että kansainvälisellä tasolla. Opiskelijoiden sähköpostien mukaan uusi teknologia mahdollistaa vuonna 2040 esimerkiksi globaalikasvatuksen projekteja eri opettajien, aineiden ja koulujen yhteistyönä. Teknologiaa käytetään lisäksi muun muassa opettajien osaamisen laajentamiseen ja opetusvierailuihin (esimerkki 14).

*(14) Kielenopetuksessani keskityn kommunikatiiviseen kielenkäyttöön, ja koulumme on tiiviisti yhteydessä ulkomaisiin kouluihin. Siellä käymme vierailuilla ja osallistumme mm. toistemme opetustuokioihin video-puheluiden avulla. (EN9)*

Erilaisten laajentuneiden oppimisympäristöjen lisäksi erityisesti etäopetus nousi esiin usean opiskelijan tulevaisuusvisioissa. Ylipäätään monessa sähköpostissa kerrotaan, että opettajat ja oppilaat eivät ole enää sidottuna yhteen paikkaan opetustilanteessa.

Tulevaisuuden kielten opetus järjestetään täysin tai osin etänä. Esimerkin 15 opiskelija on visioinut jopa vuotta 2055, jolloin koulut (oletettavasti fyysisinä rakennuksina eikä instituutioina) ovat peräti hävinneet kokonaan. Opiskelija yhdistää tämän kehityksen lisääntyneeseen vapauteen, joka näyttäisi olevan hänen mielestään positiivinen asia.

*(15) Hämmästyisitte, jos näkisitte, minkälaista opettajan työ on vuonna 2055. Työskentely on huomattavasti vapaampaa, kun kouluja ja luokkatiloja ei ole enää lainkaan. Oppilaat osallistuvat opetukseen mistä vain ikinä haluavat, kuten opettajatkin. Minä ilmestyn hologrammina vaikka paratiisirannalle, kunhan oppilaalla on tarvittava tekniikka mukanaan. (EN18)*

Monissa etäopetusta käsittelevissä sähköposteissa mainitaan, että järjestely perustuu oppilaiden omiin toiveisiin ja toisinaan myös opettajien toiveisiin. Esimerkin 15 opiskelijan tavoin monet opiskelijat korostavat sitä, kuinka etäopetus antaa sekä opettajille että oppilaille entistä enemmän vapautta. Varsinkin oppilaan näkökulmasta tämä esitetään motivoivana tekijänä. Myös opettajan työstä tulee joidenkin opiskelijoiden mukaan etäopetuksen ansiosta mieluisempaa, sillä se antaa enemmän aikaa ja jous-  
tavuutta myös yksityiselämässä (ks. esimerkit 16–18)

*(16) Oppimisympäristö on kehittynyt vuodesta 2022, sillä etäopiskelu on erittäin suuressa suosiossa. Opiskelijoiden mielipiteet on otettu huomioon päätöksiä tehdessä entistä enemmän. Hybridiopetusta on edelleen jonkin verran, mutta suurin osa opiskelijoista suosii etäopiskelua. (EN2)*

*(17) Sovimme aina kurssin aluksi opiskelijoiden kesken, milloin pidämme virtuaaliviikot, jolloin tunnit pidetään VR-laseja käyttäen virtuaaliluokassa. Tällöin kaikilla on mahdollisuus mennä vaikka vanhempien luokse tai ulkomaille aurinkoon talvikuukausina. (ES3)*

*(18) Heitä motivoi myös työskentelyn vapaampi muoto etäopiskellessa. Itseäni etäopetus motivoi myös, sillä pystyn helpommin suunnittelemaan arkeni työskentelyn ympärille. Etäopiskelu tuottaa kuitenkin haasteita, ja siksi onkin mukavaa päästä välillä opettamaan paikan päälle kasvotusten opiskelijoiden kanssa. Työ on silti antoisaa ja kehittävää. (EN2)*

Esimerkin 19 espanjan opiskelijan sähköpostissa korostuu, että laaja etäopetus edistää vapauden lisäksi tasa-arvoa: oppilaat voivat osallistua opetukseen mistä päin Suomea tahansa, eikä asuinpaikka ole esteenä heidän kielenopetukselleen.

*(19) Tällä hetkellä toimin espanjan kielen opettajana täysin etänä, aivan kotoa käsin. Voin siis tehdä töitä missä päin maailmaa itse haluan*

*ja tällä hetkellä esimerkiksi asustelen Costa Rican saarella, Väli-Amerikassa. Työnantajani toimii tällä hetkellä suomalainen opisto, joka tarjoaa eri tasoisia espanjan kielen kursseja ja tunteja kaikille halukaille. Opetustunteja itselläni on muutama päivässä ja kaikki opetus tapahtuu täysin etänä, kuten jo aiemmin mainitsinkin. Tämä mahdollistaa useamman opiskelijan osallistumisen tunneille mistä päin Suomea tahansa. (ES4)*

Vaikka etäopetus mahdollistaa toisaalta kielten opiskelua monelle, tuodaan asia esille myös negatiivisemmassa valossa (ks. Moorhouse, 2020). Esimerkin 20 englannin opiskelija mainitsee muun muassa yksinäisyyden tunteen, joka hänen mukaansa syntyy siitä, kun opettaja ei enää lainkaan tapaa oppilaitaan koulussa.

*(20) Oppimisympäristöni on hieman yksinäisempi kuin ennen, sillä nykyään ei ole läsnäolovelvollisuutta koululla – valtaosa oppilaista osallistuu opetukseen etäyhteyksien avulla, tai sitten katsovat tunnit tallenteilta ja tekevät korvaavia tehtäviä. (EN1)*

Etä- ja hybridiopetuksen kerrotaan sähköposteissa myös kuormittavan opettajia (ks. MacIntyre ym., 2020). Vaikka työtehtävissä teknologia auttaisi esimerkiksi tekstien korjaamisessa, käytetään etä- ja hybridiopetuksen suunnitteluun huomattavasti enemmän aikaa kuin perinteisen opetuksen suunnitteluun, joka tapahtuu kaikille samaan aikaan luokkahuoneessa (esimerkki 21).

*(21) Arkeeni kuuluu tätä nykyään hybridiopetus vakiona, eli annamme oppilaille ja opiskelijoille aina mahdollisuuden osallistua opetukseen etäyhteyden välityksellä. Tämä tuo tuntisuunnitteluun haasteita, sillä työmäärä on selkeästi suurempi verrattuna perinteiseen lähiopetukseen. (EN16)*

### *Tulosten yhteenveto*

Kaiken kaikkiaan opiskelijoiden kuvaukset tulevaisuuden oppimisympäristöistä olivat erittäin teknologiapainotteisia. Lähes kaikissa sähköposteissa (32/37) mainittiin teknologisia muutoksia osana tulevaisuuden oppimisympäristöä. Opiskelijoiden asenne teknologiaa kohtaan kuitenkin vaihteli paljon. Tulevaisuuden teknologian käyttöön suhtauduttiin useimmiten positiivisesti (17/33). Siihen liittyviä teemoja olivat muun muassa opettajan työmäärän väheneminen, opetuksen monipuolisuus ja autenttisuus sekä vapaus ja joustavuus. Negatiivisesti asiaan suhtautuvia oli 13/33. He toivat esille esimerkiksi opettajan työmäärän lisääntymisen, psyykkiset ja fyysiset haitat, oppilaiden keskittymisvaikeudet, motivaation puutteen ja haasteet tekniikan kanssa. Neutraalisti asiaa käsitteli 12/33. He mainitsivat uuden osaamisen ja siihen sopivan koulutuksen, digitaalisten työkalujen runsaan käytön sekä etä- tai hybridiopetuksen. Joissakin aiheissa opiskelijat toivat esiin erilaisia ja vastakkaisia näkemyksiä, kun taas toisia pohdittiin vain yhdestä näistä perspektiiveistä (positiivinen, negatiivinen tai neutraali).

## Pohdinta

Tässä tutkimuksessa paneuduimme tulevien vieraiden kielten opettajien (n=37) tulevaisuuskäsityksiin ja siihen, millainen rooli teknologialla niissä on. Tutkimuksen perusteella lähes kaikki opiskelijat (32/37) kokivat, että teknologia kuuluu olennaisena osana tulevaisuuden kieltenopiskeluun. Opiskelijoiden mukaan tulevaisuuden oppimisympäristöissä teknologia mahdollistaa innovatiivisten opetusmenetelmien käyttöä ja uudenlaisia kohdekielen käyttökokemuksia. Teknologia auttaa jopa kokeiden korjaamisessa. Oppilaat käyttävät kirjojen, paperin ja kynien sijaan laajalti sähköisiä laitteita. Niihin kuuluvat jo nykykoulussa esiintyvät laitteet, kuten kannettavat tietokoneet ja tabletit, mutta myös virtuaalilaseja ja hologrammeja, jotka ovat vielä pääosin tulevaisuutta. Uusi teknologia ja sen mukana muuttuneet oppimisympäristöt vaativat opettajilta ja oppijoilta uutta osaamista: Teknologian käyttöön tarvitaan teknisen taidon lisäksi media- ja lähdekriittisyyttä, mikä korostuu esimerkiksi tekoälyn käytössä oppimisessa ja opetuksessa. Tulevaisuuden oppimisympäristöt ovat opiskelijoiden kuvauksissa nykyisiä joustavampia, sillä on laajasti siirretty joko osa- tai kokoaikaiseen etä- tai hybridiopetukseen, jonka mahdollistavat uudet sähköiset laitteet. Opiskelijoiden kuvauksissa korostuivat kuitenkin pääosin sellaiset laitteet, joista heillä oli itsellään kokemuksia tai joita he olivat itse nähneet käytettävän. Tämä voi osaltaan selittää sen, että kuvauksissa ei mainittu esimerkiksi robotteja, joita on kuitenkin tuotu kieltenopetukseen jo jonkin verran (ks. esim. Johansson ym., 2022).

Teknologian vahva läsnäolo eroaa muun muassa 10 vuotta sitten tehdystä Alasen ym. (2013) tutkimuksesta, jossa opiskelijat olivat kuvanneet visuaalisesti itsensä pitämässä englannin tuntia lähitulevaisuudessa. Näissä kuvissa teknologian osuus oli varsin vähäistä. Sen sijaan Heinosen ja Roihan (2022) tutkimuksessa, jossa kielten opiskelijat kuvasivat ideaalista oppimistilannetta, teknologia oli paljon Alasen ym. (2013) tutkimusta suuremmassa roolissa. Vaikuttaa siis siltä, että teknologia on vakiinnuttanut paikkansa suomalaisten kieltenopettajien oppimis- ja opetuskäytöksissä. Pandemia näyttää myös käynnistäneen uusia tapoja ajatella kielenopetusta ja niitä mahdollisuuksia, joita teknologia voisi (tulevaisuudessa) tarjota (ks. Benson, 2022). Lisäksi näyttää siltä, että tulevat kieltenopettajat ovat omaksuneet koulussa nykyään painottuvan tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen (ks. myös Huhtala, 2018). Sekä Perusopetuksen (OPH 2014) että Lukion opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2019) painottuu tieto- ja viestintäteknologia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) se on yhtenä kaiken opetuksen läpäisevänä laaja-alaisena osaamiskokonaisuutena ja se nähdään sekä oppimisen kohteena että välineenä. Osasyynä tieto- ja viestintäteknologian suureen rooliin opiskelijoiden kuvauksissa lienee myös se, että heidän pedagogisissa opinnoissaan tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen kielten opetuksessa on yksi opetuksen painopistealueista.

Aineistosta piirtyi kuitenkin esiin varsin erilaisia ja vastakkaisia suhtautumisia tulevaisuuden teknologiseen oppimisympäristöön. Osa asenne teknologisvälitteistä opetusta kohtaan välittyi positiivisena, osa toi esiin sen negatiivisia puolia, kun taas osa vaikutti suhtautuvan siihen neutraa-

listi. Mielenkiintoisesti samaa asiaa kuvattiin usein vastakkaisista näkökulmista. Esimerkiksi etäopetus esiteltiin hyvänä asiana muun muassa sen vuoksi, että se mahdollistaa osallistumisen paikasta riippumatta, mikä yhdistettiin motivaatioon. Toisaalta moni toi esiin etäopetuksen negatiivisia puolia, kuten lisääntyneen työmäärän tai yksinäisyyden (ks. myös MacIntyre ym., 2020; Moorhouse, 2020). Näin ollen on mielenkiintoista, että vaikka jotkut opiskelijat eivät nähneet teknologian korostunutta roolia myönteisenä asiana, he kokivat sen kuitenkin olevan väistämätön suuntaus kielten opetuksessa. He siis tuntuvat kokevan olevansa voimattomia vastustamaan teknologian voimakasta läsnäoloa tulevaisuuden opetuksessa, vaikka he itse pitivät sitä osin ongelmallisena. Tämä kuvastaa myös sitä, että opiskelijat olivat tehtävänannon mukaisesti kuvanneet nimenomaan ”tyypillistä opetusviikkoaan” ideaalin opetuksen sijaan (vrt. esim. Heino & Roiha, 2022).

Opiskelijoiden tulevaisuusvisioissa oli eroja myös sen suhteen, kuinka paljon asioiden ajateltiin muuttuvan vuoteen 2040 mennessä. Osa opiskelijoista tuntui kuvaavan tulevaisuutta nykyhetkestä käsin ja heidän tulevaisuuskuvauksissaan oli mukana tietynlaista anakronismia. He muun muassa mainitsivat käyttävänsä ”uusinta tekniikkaa” ja viittasivat jo nykyisin varsin suuressa käytössä oleviin tabletteihin ja tietokoneisiin, joihin ei oletettavasti vuonna 2040 viitata enää uusina oppimisvälineinä. Kuvauksissa oli mukana myös mainintoja ”uusien digitaalisten ratkaisujen” motivoivan oppilaita perinteisiä enemmän, mikä on tässä hetkessä usein esitetty argumentti. Vastakohtana tälle toiset opiskelijat visioivat hyvinkin erilaisia tulevaisuuksia, joissa esiintyi muun muassa hyperloop tai joissa fyysisiä kouluja ei ollut enää lainkaan.

Opiskelijoiden tulevaisuusvisioissa käsiteltiin oppilaiden osallisuutta joko suoraan tai epäsuorasti monesta eri näkökulmasta. Kuvauksissa esimerkiksi etäopetus mahdollistaa oppilaiden osallistumisen opetukseen paikasta riippumatta, mikä lisää opetuksen saavutettavuutta. Eräskin opiskelija toi esille sitä, kuinka hänen opetukseensa on tulevaisuudessa mahdollista osallistua eri puolilta Suomea. Vaikka opiskelija ei itse asiaa nostakaan esille, voi tämän nähdä mahdollistavan muun muassa monipuolisemman kielivalikoiman, sillä kieliryhmiä voi muodostaa etäyhteyksien avulla. Etäopetukseen liittyen usea opiskelija mainitsi, kuinka opetusjärjestelyt sovitaan yhdessä oppilaiden kanssa ja heidän toiveensa otetaan asiassa huomioon, mikä lisää oppilaiden osallisuutta myös opetusjärjestelyjä koskevaan päätöksentekoon. Lisäksi moni opiskelija kirjoitti sähköposteissaan, kuinka tulevaisuuden menetelmät edistävät ylipäätään oppilaiden osallistumista opetukseen muun muassa oppilaslähtöisyyden ja toiminnallisuuden myötä.

Tulevaisuusajattelun kautta voidaan tukea tulevien opettajien kykyä kohdata epävarmuutta, vahvistaa heidän kykyään nähdä vaihtoehtoisia tulevaisuusskenaarioita ja ottaa kestävä kehityksen periaatteiden mukainen aktiivinen toimijuusrooli tulevaisuuden luomisessa (ks. myös Vaherto, 2020). Myös kielten opettajankoulutuksen pitäisi antaa valmiuksia toimia opettajana tulevaisuuden kouluissa. Tässä artikkelissa tarkasteltu kokeilu voisi olla yksi keino toteuttaa tulevaisuusajattelua ja ohjata opettajaopis-



kelijoita näkemään vaihtoehtoisia tulevaisuuksia. Tärkeää on myös, että näitä tulevaisuusvisioita käsitellään opiskelijoiden kanssa, niitä reflektoidaan analyttisesti ja pohditaan sitä, millä keinoin tulevaisuuden kehityskulkuun voidaan vaikuttaa. Tulkintamme on, että tämän tutkimuksen opiskelijoiden kirjoittamissa sähköposteissa näkyy tulevaisuusajattelun näkökulmasta riippumatta senhetkinen yhteiskunnallinen tilanne ja erityisesti COVID19-pandemian vaikutus teknologisten oppimisympäristöjen kuvauksiin ja etäopetuksen korostamiseen (ks. Vahtola ym., 2022). Jatkossa olisi mielenkiintoista tarkastella sitä, onko teknologia, ja etenkin etäopetus, vähemmän keskeisessä roolissa tulevien kieltenopettajien tulevaisuusvisioissa COVID19-pandemian jälkeisenä aikana vai nähdäänkö etäopetus pysyvänä osana tulevaisuutta.

## Kirjallisuus

- 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 tutkimuksia n:o 5* (s. 41–56). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Bandura, E. & Sercu, L. (2005). Culture teaching practices. Teoksessa L. Sercu, E. Bandura, P. Castro, L. Davcheva, C. Laskaridou, U. Lundgren, M. C. Mendez García & R. Phyllis (toim.), *Foreign language teachers and intercultural competence. An international investigation* (s. 75–89). Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd.
- Barcelos, A. M. F. (2016). Student teachers' beliefs and motivation, and the shaping of their professional identities. Teoksessa P. Kalaja, A. M. F. Barcelos, M. Aro & M. Ruohotie-Lyhty (toim.), *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching* (s. 71–96). London: Palgrave Macmillan.
- Barkhuizen, G. (2011). Narrative knowledging in TESOL. *TESOL Quarterly*, 45(3), 391–414. doi: 10.5054/tq.2011.261888
- Barkhuizen, G. (2014). Narrative research in language teaching and learning. *Language Teaching*, 47(4), 450–466. <https://doi.org/10.1017/S0261444814000172>
- Bazeley, P. & Jackson, K. (2013). *Qualitative data analysis with NVivo*. Second Edition. London: SAGE.
- Benson, P. (2021). *Language learning environments: Spatial perspectives on SLA*. Bristol: Multilingual Matters.
- Benson, P. (2022). Mapping language learning environments. Teoksessa H. Reinders, C. Lai & P. Sundqvist (toim.), *The Routledge handbook of language learning and teaching beyond the classroom* (s. 24–35). New York: Routledge.
- Blin, F. & Jalkanen, J. (2014). Designing for language learning: agency and languaging in hybrid environments. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 8(1), 147–170.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education. Research and practice*. London: Continuum.
- Cleveland, B. & Fisher, K. (2014). The evaluation of physical learning environments: A critical review of the literature. *Learning Environments Research*, 17, 1–28. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9149-3>
- Dikilitaş, K. & Comoglu, I. (2022). Pre-service English teachers' reflective engagement with stories of exploratory action research. *European Journal of Teacher Education*, 45(1), 26–42. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1795123>

- Dong, J. & Blommaert, J. (2016). Global informal learning environments and the making of Chinese middle class. *Linguistics and Education*, 34, 33–46. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2015.08.003>
- Gao, S. & Park, J. S. Y. (2015). Space and language learning under the neoliberal economy. *L2 Journal*, 7(3), 78–96. doi: 10.5070/L27323514
- Golombek, P. R. & Johnson, K. E. (2017). Re-conceptualizing teachers' narrative inquiry as professional development. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 19(2), 15–28. <https://doi.org/10.15446/profile.v19n2.65692>
- Guerrettaz, A. M. & Johnston, B. (2013). Materials in the classroom ecology. *The Modern Language Journal*, 97(3), 779–796. doi: 10.1111/j.1540-4781.2013.12027.x
- Hahl, K. (2020). Kulttuurin muuttunut olemus opetussuunnitelmissa ja vieraiden kielten oppikirjoissa. Teoksessa R. Hilden & K. Hahl (toim.), *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen* (s. 173–201). Helsinki: Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja.
- Harjanne, P., Díaz Larenas, C. & Tella, S. (2017). Foreign-language teaching and studying in Chilean and Finnish classrooms as seen by teachers. *Journal of Language and Cultural Education*, 5(3), 1–21. <https://doi.org/10.1515/jolace-2017-0025>
- Heinonen, P. & Roiha, A. (2022). Kielten aineenopettajaopiskelijoiden käsityksiä oppimisesta ja opettajuudesta - aineistona metaforat ja visuaaliset narratiivit. Teoksessa S. Routarinne, P. Heinonen, T. Kärki, A. Roiha, M.-L. Rönkkö & A. Korkeaniemi (toim.), *Ainedidaktiikka ajassa: Laajenevat oppimisympäristöt ja eri-ikäiset oppijat* (s. 210–233). Rauma: Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja.
- Henry, A. (2020). Possible selves and personal goals: What can we learn from episodic future thinking? *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 6(3), 481–500. <https://doi.org/10.32601/ejal.834659>
- Huhtala, A. (2018). Opetuksen ja oppimisen digiloikka kieltenopiskelijoiden silmin. Teoksessa L. Lehti, P. Peltonen, S. Routarinne, V. Vaakanainen & V. Virsu (toim.), *Uusia lukutaitoja rakentamassa: lukutaidon moninaiset merkitykset ja tutkimusmenetelmät. AFinLAN vuosikirja* (s. 61–76). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Hänninen, V., Pohjola, H., Tarvainen, M., Hätilä, J., Korhonen, H., Rovamo, H. & Sools, A. (2021). Kirje tulevaisuudesta -menetelmä. Teoksessa S. Ryyänen & A. Rannikko (toim.), *Tutkiva mielikuvitus. Luovat, osallistuvat ja toiminnalliset tutkimusmenetelmät yhteiskuntatieteissä* (s. 132–153). Helsinki: Gaudeamus.
- Härmälä, M. & Marjanen, J. (2022). *Englantia koronapandemian aikaan: A-englannin osaaminen 9. luokan lopussa keväällä 2021*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 22: 2022.
- Jakonen, T., Jalkanen, J., Paakkinen, T. & Suni, M. (2015). Kielen oppimisen virtauksia ja pedagogiikan pyönteitä: Näkökulmia tutkimukseen ja laajeneviin oppimisympäristöihin. Teoksessa T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.), *Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning. AFinLAN vuosikirja 2015* (s. 7–20). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Jalkanen, J. & Taalas, P. (2015). Monimediaisen kielten opetuksen tutkimus: Teknologian integroinnista pedagogiseen kehittämiseen. Teoksessa T. Jakonen, J. Jalkanen & M. Suni (toim.), *Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning*. Jyväskylä: AFinLAN vuosikirja 2015 (s. 172–186). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Johansson, M., Majjala, M., Mutta, M. & Veivo, O. (2022). Sosiaaliset robotit ja kielenoppiminen. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 13(1). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-helmikuu-2022/sosiaaliset-robotit-ja-kielenoppiminen>.
- Johnson, K. E. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching & Teacher Education*, 10(4), 439–452.
- Johnson, K. E. & Golombek, P. R. (2011). The transformative power of narrative in second language teacher education. *Tesol Quarterly*, 45(3), 486–509. doi: 10.5054/tq.2011.256797

- 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* (s. 124–146). London: Palgrave Macmillan.
- Kanno, Y. & Norton, B. (2003). Imagined communities and educational possibilities: Introduction. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(4), 241–249. [https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0204\\_1](https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0204_1)
- Kessler, G. (2018). Technology and the future of language teaching. *Foreign Language Annals*, 51(1), 205–218. doi: 10.1111/flan.12318
- Kramersch, C. (2014). Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction. *The Modern Language Journal*, 98(1), 296–311. doi: 10.1111/j.1540-4781.2014.12057.x
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Text Analysis: A Guide to Methods, Practice and Using Software*. London: SAGE.
- Laherto, A. (2020). Tiedekasvatuksen muuttuvat tavoitteet: luonnontieteellisestä lukutaidosta kestävyyskasvatukseen, toimijuuteen ja tulevaisuusajatteluun. *Ainedidaktiikka*, 4(3), 41–63. <https://doi.org/10.23988/ad.91998>
- Larsen-Freeman, D. (2012). Complex, dynamic systems: A new transdisciplinary theme for applied linguistics? *Language Teaching*, 45(2), 202–214. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000061>
- Le Fevre, D. M. (2011). Creating and facilitating a teacher education curriculum using preservice teachers' autobiographical stories. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 779–787. doi: 10.1016/j.tate.2011.01.003
- van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Dordrecht: Kluwer.
- Luukka, M. R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. (2008). *Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- MacIntyre, P., Gregersen, T. & Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 94, <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>.
- Maijala, M. (2020). Culture teaching methods in foreign language education: pre-service teachers' reported beliefs and practices. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 14(2), 133–149. <https://doi.org/10.1080/17501229.2018.1509981>
- Maijala, M. (2023). Multimodal postcards to future selves: exploring pre-service language teachers' process of transformative learning during one-year teacher education programme, *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17(1), 72–87. <https://doi.org/10.1080/17501229.2021.1919683>
- Mansvelter-Longayroux, D. D., Beijaard, D. & Verloop, N. (2007). The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(1), 47–62. doi:10.1016/j.tate.2006.04.033
- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult education*, 28(2), 100–110.
- Mikkonen, I., Vähähyppä, K. & Kankaanranta, M. (2012). Mistä on oppimisympäristöt tehty? Teoksessa M. Kankaanranta, I. Mikkonen & K. Vähähyppä (toim.), *Tutkittua tietoa oppimisympäristöistä – Tieto- ja viestintätekniikan käyttö opetuksessa* (s. 5–8). Helsinki: Opetushallitus.
- Moorhouse, B. L. (2020). Adaptations to a face-to-face initial teacher education course 'forced' online due to the COVID-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 609–611. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1755205>
- Murillo, F. J. & Roman, M. (2011). School infrastructure and resources do matter: Analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 29–50. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.543538>

- Mutta, M., Lintunen, P. & Peltari, S. (2017). Kielitaito ja informaalin oppimisen kontekstit: Kielten opiskelijoiden ja yhteiskuntatieteilijöiden käsityksiä kielitaidosta ja teknologioiden hyödyntämisestä oppimisen tukena. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & N. Lilja (toim.), *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa – Language awareness in an increasingly unequal society. AFinLAn vuosikirja 2017* (s. 181–200). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- OPH. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH. (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307–332.
- Roiha, A. (2023). Broadening pre-service English language teachers' perceptions of differentiation relying on the 5D model. *The Teacher Educator*, 58(3), 289–306. <https://doi.org/10.1080/08878730.2022.2126054>
- Roiha, A. & Polso, J. (2023). *Onnistu eriyttämisessä: Toimivan opetuksen opas*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ruohotie-Lyhty, M. & Pitkänen-Huhta, A. (2022). Status versus nature of work: Pre-service language teachers envisioning their future profession. *European Journal of Teacher Education*, 45(2), 193–212. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1788535>
- Sommier, M. & Roiha, A. (2018). Dealing with culture in schools: A small-step approach towards anti-racism in Finland. Teoksessa A. A. Alemanji (toim.), *Antiracism education in and out of schools* (s. 103–124). London: Palgrave Macmillan.
- Sools, A. (2020). Back from the future: A narrative approach to study the imagination of personal futures. *International Journal of Social Research Methodology*, 23(4), 451–465. <https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1719617>
- Steadman, A., Kayi-Aydar, H. & Vogel, S. M. (2018). From college composition to ESL: Negotiating professional identities, new understandings, and conflicting pedagogies. *System*, 76, 38–48. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.04.013>
- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkäniemi, H. & Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European journal of teacher education*, 37(2), 204–219. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.882309>
- Suleman, Q. & Hussain, I. (2014). Effects of classroom physical environment on the academic achievement scores of secondary school students in Kohat division, Pakistan. *International Journal of Learning & Development*, 4(1), 71–82. doi:10.5296/ijld.v4i1.5174
- Toikkanen, T. (2012). Sosiaalinen media ja oppimisen uudet mahdollisuudet. Teoksessa L. Ilomäki (toim.), *Laatua e-oppimateriaaleihin. E-oppimateriaalit opetuksessa ja oppimisessa*. Oppaat ja käsikirjat 2012:5 (s. 25–32). Tampere: Suomen Yliopistopaino.
- Vahtola, T., Lintunen, P. & Maijala, M. (2022). Oppimisympäristöt A1-kielen opetuksen mahdollistajina vuosiluokilla 1–2. Teoksessa T. Seppälä, S. Lesonen, P. Iikkanen & S. D'hondt (toim.), *Kieli, muutos ja yhteiskunta – Language, Change and Society. AFinLAn vuosikirja 2022* (s. 347–369). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Veermans, M. & Murtonen, M. (2017). Oppimisympäristö asiantuntijuuden kehittymisen tukena. Teoksessa M. Murtonen (toim.), *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet* (s. 348–363). Tampere: Vastapaino.
- Yuan, R., Mak, P. & Yang, M. (2022). 'We teach, we record, we edit, and we reflect': Engaging pre-service language teachers in video-based reflective practice. *Language Teaching Research*, 26(3), 552–571. doi: 10.1177/1362168820906281

Liite 1: Tehtävä

Lähetä sähköpostia vieraiden kielten didaktikoille tulevaisuudesta:

Olet matkustanut aikakoneella tulevaisuuteen vuoteen 2040. Olet toiminut noin 15 vuotta kielten opettajana ja sähköpostissa kuvaat tyypillistä työviikkoasi. Kerro, missä ja milloin kirjoitat.

Voit vastata muun muassa seuraaviin kysymyksiin:

Mitä kieltä tai kieliä opetat?

Millainen on kohderyhmäsi?

Millainen on oppimis- ja työympäristösi?

Millaisia opetusmenetelmiä käytät?

Entä millaisia sisältöjä opetat?

Mikä työssäsi tuntuu mielekkäältä, mikä haasteelliselta?

Kirjoita vähintään 150 sanan sähköpostisi Word tiedostolle ja palauta Moodlella olevaan palautuskansioon.

Mukavaa tulevaisuuden visiointia!

