

Lea Hynninen

*”Ainahan on pakko istua sisällä ensin ja opetella ne sanat
ennenku voidaan ruveta leikkimään”*

**– Kielten opettajaopiskelijoiden käsityksiä vieraan kielen
opettamisesta ja oppimisesta**

**Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Lokakuu 2015
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto**

TIIVISTELMÄ

Hynninen, Lea. ”*Ainahan on pakko istua sisällä ensin ja opetella ne sanat ennenku voidaan ruveta leikkimään*” – Kielten opettajaopiskelijoiden käsityksiä vieraan kielen opettamisesta ja oppimisesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos, 2015. 84 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää alakouluikäisille lapsille tarkoitetun kielileirin ohjaajina toimineiden vieraiden kielten opettajaopiskelijoiden käsityksiä vieraan kielen opettamisesta ja oppimisesta. Vieraan kielen opettajat omaksuvat käsityksiä opettamisesta kokemuksiensa kautta, joita he kohtaavat yhteiskunnassa, koulussa, opettajankoulutuksessa ja opettajana toimiessaan. Käsitysjärjestelmät muodostuvat ja muuttuvat vähitellen aikojen saatossa. Opettajat voivat kuitenkin kantaa mukanaan pinttyneitä ajatusmalleja opetuksesta omilta kouluvuosiltaan, jotka jätettäessä huomioimatta voivat siirtyä heidän omaan opetukseensa ja vaikuttaa epäsuotuisasti oppilaiden oppimiseen. Käsitykset opettamisesta ja oppimisesta ohjaavat opetustapahtumien luonnetta ja siksi onkin tärkeää tehdä tutkimuksia aiheesta. Tässä tutkimuksessa käsitykset ymmärretään dynaamisiksi, tilannesidonnaisiksi, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuviksi tietorakennelmiksi.

Tutkimusaineisto koostuu kymmeneltä 2010-luvun kielileirillä ohjaajana toimineelta vieraan kielen opettajaopiskelijalta aiemmin kerätyistä haastatteluista. Tutkittavilla oli pääaineenaan ruotsi, englanti, saksa tai venäjä ja he olivat opiskelleet keskimäärin viisi vuotta. Haastattelut pidettiin kahdessa erässä, ennen kielileiriä ja leirin aikana, ja ne toteutettiin ryhmähaastatteluina. Aineistoa tarkastellaan dialogeina ja analyysissä käytetään apuna sisällöllistä laadunanalyysiä. Nojaudun työssäni pääasiassa kielen oppimisen ja opettamisen tutkimusperinteeseen (soveltava kielentutkimus), mutta myös kasvatustieteelliseen tutkimukseen opettajien ja opettajaopiskelijoiden käsityksistä.

Tässä tutkimuksessa opettajaopiskelijoiden käsitykset opettamisesta näyttävät olevan voimakkaasti opetussuunnitelman ja muiden ulkoisten normien säätelemää ja kontrolloimaa. Opiskelijat kaipaavat kieltenopetukseen enemmän kielileirillä ollutta vapautta opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen, jota he sovelsivat muun muassa oppimisympäristöjen valinnassa, vapaampaa aikataulua noudattaessa ja toiminnallisia opetusmenetelmiä käyttäessä. Opettajaopiskelijat näkevät hyvän oppimisilmapiirin ja pelit ja leikit kielten oppimista tukevinä tekijöinä. Opiskelijoiden käsitykset mukailevat nykysuuntausta, jossa käsitykset ymmärretään kontekstisidonnaisiksi, monitahoisiksi, vuorovaikutteisiksi, dynaamisiksi ja jopa ristiriitaisiksi.

Avainsanat: käsitykset, opettajaopiskelijat, vieraan kielen opettaminen ja oppiminen, kielileiri

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	5
2 OPETTAJIEN KÄSITYKSET – MITÄ NE OVAT, MITEN NE MUODOSTUVAT JA MITEN NIITÄ TUTKITAAN.....	7
2.1 Mitä käsitykset ovat	7
2.2 Miten käsitykset vieraan kielen oppimisesta ja opettamisesta muodostuvat	11
2.3 Käsitysten dynaaminen luonne	12
2.4 Millä menetelmillä käsityksiä on tutkittu.....	13
2.5 Katsaus aikaisempaan tutkimukseen.....	15
2.5.1 Suomalaisen kielenopettajaopiskelijoiden ja vastavalmistuneiden kielenopettajien käsityksiä kielenopettamisesta ja oppimisesta.....	18
2.5.2 Tutkimuksia ulkomailta.....	24
3 ALAKOULUIKÄISTEN VIERAAN KIELEN OPETUS.....	31
3.1 Alakouluikäisten vieraan kielen opetuksen erityispiirteitä	31
3.2 Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys ja kielikasvatus	32
3.3 Opetusmenetelmät ja oppimistilaisuudet vieraan kielen opetuksessa.....	32
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	36
4.1 Tutkimustehtävä.....	36
4.2 Osallistujat ja aineiston keruu	36
4.3 Aineiston analysointi.....	37
4.4 Tutkimuksen luotettavuus, eettisyys ja tutkijan rooli	38
5 TULOKSET.....	41
5.1 Käsitykset opettamisesta	42
5.1.1 Opetussuunnitelma ja ajankäyttö	42
5.1.2 Opetustuokit ja niiden suunnittelu.....	44
5.1.3 Oppimisympäristö ja oppikirjat.....	46
5.1.4 Vieraan kielen käyttö opetuksessa	47

5.1.5	Opettajan rooli ja identiteetti.....	49
5.1.6	Yhteistyö muiden opettajien kanssa.....	50
5.2	Käsitykset oppimisesta.....	53
5.2.1	Lapset oppijoina	53
5.2.2	Oppimisilmapiiri	55
5.2.3	Leikit ja pelit	57
5.3	Käsitykset opettamisesta ja oppimisesta: yhteenvetoa tuloksista ja muita teemoja.....	59
6	POHDINTA	61
6.1	Tulosten tarkastelua	61
6.2	Käsitysten dynaaminen ja vuorovaikutteinen luonne	66
6.3	Pedagogiset tulkinnat	68
6.4	Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimushaasteet.....	69
6.5	Lopuksi.....	71
	LÄHTEET	72
	LIITE 1	83

1 JOHDANTO

Pro gradu -tutkielmani on jatkoa kandidaatintutkielmalleni, jossa pyrin selvittämään alakouluikäisille tarkoitettulla kielileirillä käytettyjä opetusmenetelmiä ja pohtimaan sitä, kuinka kielileirin opetusmenetelmiä voitaisiin soveltaa perinteisessä opetuksessa. Tulosten perusteella todettiin, että kyseisten opettajaopiskelijoiden mielestä perinteisestä opettajajohdoisesta opetuksesta poikkeaminen voi tukea kielenopiskelun mielekkyyttä ja oppimista. Heidän näkemyksensä mukaan opettajien olisi uskallettava heittäytyä ja kokeiltava rohkeasti uusia toimintatapoja ja opetusmenetelmiä. Koulussakaan opetuksen ei tarvitse olla sidottuna luokkahuoneeseen, vaan koulun tiloja ja lähiympäristöä voidaan käyttää monipuolisesti ja luovasti. Opettajien olisi myös hyvä tiedostaa rentoutuneen ja positiivisen tunnelman merkitys oppilaiden viihtymiselle ja oppimiselle. Etenkin vieraan kielen opiskelun alkutaipaleella positiivisen mielikuvan ja innon syöttäminen opiskelua kohtaan ovat korvaamattomia. Edellisten lisäksi opettajaopiskelijoiden mielestä oppilaalle tulisi rakentaa positiivinen mielikuva kielestä ja kieltenopiskelusta, sillä se voi vaikuttaa koko loppuelämän asenteisiin ja valmiuksiin opiskella kieliä.

Kandidaatintutkielmani tarkoituksena oli selvittää kielileirillä käytettyjä opetusmenetelmiä, mutta havaintojeni ja kielileirin ohjaajille tekemiäni haastattelujen perusteella opetusmenetelmiä ei ollut tietoisesti pohdittu ja opetusmenetelmä käsitteenä tunnuttiin enemmänkin rinnastavan opetustuokioihin tai oppilaille annettaviin tehtäviin. Pro gradu -tutkielmassani haluan selvittää tarkemmin, mikä ohjasi kielileirin ohjaajien eli kielten opiskelijoiden toimintaa. Pyrin selvittämään, millaisia käsityksiä heillä on vieraan kielen opettamisesta ja oppimisesta. Mielenkiintoni kysymykseen heräsi, kun huomasin, että teoria ja käytäntö eivät näyttäneet kohtaavan.

Pro gradu -tutkimuksessani luon katsauksen kielten opettajaopiskelijoiden käsityksiä tarkastelleisiin tutkimuksiin ja nostan esiin keskeisiä tutkijoita, jotka ovat aiheeseen syvemmin perehtyneet. Kirjallisuuskatsauksessa käsittelen lyhyesti myös valmistuneiden opettajien käsityksiä koskevia tutkimuksia, sillä ne liittyvät läheisesti tutkimukseni aiheeseen ja antavat syvempää ymmärrystä käsitys-termin moniulotteisuudesta sekä sen dynaamisesta luonteesta. Kirjallisuuskatsauksen toisessa osiossa esittelen lyhyesti vieraan kielen

opetusta Suomessa, sillä tämä lisää olennaisesti ymmärrystä maailmasta, jossa näitä kielten oppimiseen ja opettamiseen liittyviä käsityksiä sovelletaan. Selvitän myös alakouluikäisten vieraan kielen opetuksen erityispiirteitä, sillä tutkimukseni kohderyhmä työskenteli havainnoinnin aikaan lasten kanssa. Nämä ovat tärkeitä ja keskeisiä kysymyksiä, joiden pohjalta kielten opetusta ja opetusta ylipäätään voidaan kehittää. Työn tuloksia voidaan myös hyödyntää tulevien kielileirien kehittämisessä.

2 OPETTAJIEN KÄSITYKSET – MITÄ NE OVAT, MITEN NE MUODOSTUVAT JA MITEN NIITÄ TUTKITAAN

Opettajien käsityksiä oppimisesta ja opettamisesta pidetään tärkeinä oppimistapahtumaa muovaavina tekijöinä (ks. mm. Richards 1998). Suomenkielisessä tutkimuskirjallisuudessa käytetään kahta termiä: toisaalta kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa puhutaan opettajien *uskomuksista* (ks. esim. Väisänen & Silkelä 2000, Soro 2003), toisaalta kielen oppimisen ja opettamisen tutkimuksessa puhutaan opettajien ja oppijoiden *käsityksistä*. Tässä työssä käytän sanaa *käsitys*. Nojautun työssäni pääasiassa kielen oppimisen ja opettamisen tutkimusperinteeseen (soveltava kielentutkimus), mutta myös kasvatustieteelliseen tutkimukseen opettajien ja opettajaopiskelijoiden käsityksistä. Kielen oppimisen ja opettamisen tutkimus nojautuu kielentutkimuksen lisäksi vahvasti ihmistieteisiin, etenkin psykologiaan ja kasvatustieteisiin. (Kalaja & Barcelos 2003.) Seuraavassa lähdän avaamaan käsitys-termin määritelmää sekä tutkimusmenetelmiä, joilla käsityksiä on tutkittu. Lopuksi teen katsauksen aikaisempaan kieltenopettajaopiskelijoiden käsityksiä koskevaan tutkimukseen.

2.1 Mitä käsitykset ovat

Yleisesti käsityksiä on kutsuttu sekavaksi tai epäselväksi käsitteeksi (Pajares 1992, 307). Tämä monimutkaisuus tekee käsitteen määrittämisestä hyvin haastavaa. Borgin (2001) mukaan ”käsitys on väite, joka voi olla tietoinen tai tiedostamaton, on yksilön arvion mukaan totuudeksi hyväksytty ja sisältää siten tunnepitoista sitoutumista; lisäksi, käsitys ohjaa ajattelua ja käyttäytymistä.” (Borg 2001.) Tämä tiivistää mielestäni osuvasti haastavan käsitteen ydinolemuksen, joka on myös yhtenevä käsitettä laajemmin tarkastelleiden tutkimusten kanssa. Toinen keskeinen käsityksien piirre, johon myös omassa tutkimuksessani nojaan, on käsityksien dynaaminen luonne. Tämän uuden perspektiivin vieraan kielen oppimiskäsitysten tutkimuksessa esittelivät Kalaja ja Barcelos (2003), kun aikaisempi tutkimus oli nojannut sellaiseen määritelmään käsityksistä, jonka mukaan käsitykset ovat staattisia, pysyviä tietorakennelmia. Barcelos ja Kalaja (2011) ovat toisen kielen omaksumista

koskevia käsityksiä tutkineen teoksen uudistetun version katsauksessa koonneet yhteen 11 julkaisun pohjalta kattavan hahmotelman käsityksien luonteesta, jonka esittelen tämän luvun lopussa (Barcelos & Kalaja 2011). Käytän tässä työssä termejä *toisen kielen oppiminen* (tai *omaksuminen*) ja *vieraan kielen oppiminen* rinnakkain toistensa kanssa.

Toisen kielen omaksumista koskevia käsityksiä on tutkittu 1980-luvulta lähtien Horwitzin (1985) ja Wendenin (1986) johdattamana. Alkuun käsityksiä tutkittiin enemmänkin kieltenopiskelijoiden näkökulmasta. Vaikka tiedostetaan, että opiskelijoilla on omat näkemyksensä kielen oppimisesta, heidän omia teorioitaan ei pidetä yhtä suuressa arvossa tieteellisten teorioiden kanssa. (Barcelos 2003; Barcelos & Kalaja 2011.) Riley (1997) huomauttaakin tieteellisen totuuden etsimistä tärkeämpää olevan opiskelijoiden itse kokeeman todellisuuden ja totuuden löytämistä, sillä nimenomaan heidän oma totuutensa, heidän käsityksensä, on se, mikä vaikuttaa voimakkaimmin oppimiseen. (Barcelos 2003, 7–8.) 90-luvulla kiinnostus alkoi kasvaa myös kieltenopettajien käsityksiä kohtaan (ks. esim. Borg 1999; Johnson 1999; Woods 1996). Haluttiin tutkia kieltenopettajien käsityksien keskeistä roolia luokan tapahtumien jäsentäjinä ja sitä, miten ne vaikuttavat siihen panokseen ja vuorovaikutukseen, johon oppilaat ovat osallisena luokahuoneessa (Woods 2003, 201).

Vieraan kielen oppimiseen ja opettamiseen liittyvien käsityksien määrittelemistä vaikeuttaa käsitys-termin yhteydessä käytetyt lukuisat erilaiset määritelmät, jotka ovat syntyneet laajasti eri näkökulmista aihetta lähestyvien tutkimusten myötä. On tutkittu muun muassa yleisiä käsityksiä opettamisesta ja opettajanroolista, käsityksiä oppimisesta yleisesti, käsityksiä opittavana olevan kielen vaikeudesta tai käsityksiä yksilön taipumuksesta kieltenoppimiseen. (Busch 2008, 6.) Barcelos (2003) on vertaillut erilaisia 80- ja 90-luvulla tehtyjä toisen kielen omaksumista määritteleviä käsitteitä ja niiden kuvailuja ja havainnut niissä kaksi selkeää yhtäläisyyttä: Määritelmät painottavat toisen kielen omaksumiseen liittyvien uskomusten viittaavan kieleen ja kieltenoppimiseen. Lisäksi jotkut määritelmät korostavat käsityksien sosiaalista ja kulttuurista luonnetta. Sosiaalinen ulottuvuus muodostuu käsityksien syntyessä vuorovaikutuksessa toisten ihmisten ja ympäristön kanssa. Tässä tutkimuksessa käsitys-termiä käytetään Barceloksen Deweyltä (1933, 6) saaman mallin mukaisesti kuvailemaan ajatusmallia, joka ”kattaa kaikki ne asiat ja aiheet, joista meillä ei ole varmaa tietoa, mutta joiden varassa silti toimimme riittävän luottavaisesti, sekä lisäksi

asiat, jotka nyt hyväksymme varmaksi totuudeksi, mutta jotka voidaan kyseenalaistaa tulevaisuudessa...”. Deweyn määritelmä nostaa esiin yhden käsityksiä koskevan oleellisen tunnuspiirteen: niiden muuttuvan luonteen. Lisäksi määritelmä alleviivaa käsityksien kontekstiin sidottua luonnetta ja osoittaa, että kognitiivisen puolen lisäksi käsitykset ovat sosiaalisen vuorovaikutuksen tuotosta, jotka syntyvät kokemuksen kautta. (Barcelos 2003, 7–10.) Woods (2003) tuo mukaan sosiokonstruktivistisen näkökulman käsityksistä: Näkemykset ovat jäsenyneitä ja yhteyksissä toisiinsa. Ne eivät ole pysyviä itsenäisiä kokonaisuuksia, vaan ne sijoittuvat sosiaaliseen kontekstiin ja muodostuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, kehittyen ja muokkautuen näin jatkuvasti. Lisäksi käsitykset ovat yhteyksissä myös muihin kognitiivisiin prosesseihin. (Woods 2003.) Välillä tunnutaan käyttävän rinnakkain termejä ajatus, uskomus ja käsitys. Näin olen itsekkin tehnyt tässä tutkimuksessa. Selkeyden vuoksi jatkossa käsityksistä tai uskomuksista puhuessa viitataan nimenomaan kielten opetusta ja oppimista koskeviin käsityksiin.

Barcelos ja Kalaja (2011) esittelevät laajaan tutkimusnäyttöön perustuen käsityksistä selkeyttävän kuvailun usein sekavaksi koetun käsitteen moniulotteisesta luonteesta. Suurin osa tarkastelluista tutkimuksista korostaa käsityksien vuorovaikutteisuutta ympäristönsä kanssa. Ne vahvistavat ja täydentävät Barceloksen ja Kalajan (2003) aiemmin koottua kuvailua käsityksien kontekstisidonnaisuudesta, monitahoisuudesta, dynaamisuudesta, ristiriitaisuudesta sekä niiden hajanaisesta rakentumisesta neuvottelujen pohjalta (Barcelos & Kalaja 2011). Selkeyden vuoksi olen kerännyt käsityksien tunnuspiirteistä taulukon seuraavalle sivulle (taulukko 1). Oma näkemykseni käsityksistä nojaa näihin taulukossa esitettyihin tunnuspiirteisiin, joista keskeisimpänä on niiden dynaaminen luonne. Samalla henkilöllä käsitykset voivat vaihdella lyhyidenkin ajanjaksojen aikana ja ne ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, joka osaltaan kehittää, vahvistaa ja muokkaa käsityksiä.

Taulukko 1. Käsitteiden ominaispiirteet Barceloksen ja Kalajan (2011, 285–286) kokoamana.

Ominaispiirre	Ominaispiirteen kuvailu	Tutkimus
Vaihtelevuus	Samalla henkilöllä voivat vaihdella käsitteet samasta kielen oppimisen näkökulmasta eri aikoina tai lyhyiden ajanjaksojen aikana. Vaihtelevuuteen vaikuttavat itselle tärkeät ihmiset, mikro- ja makropoliittiset taustat, tunteet ja minäkuva.	Peng 2011
Monitahoisuus ja dialektisuus	Käsitteet ovat monitahoisia ja muuttuvia järjestelmiä, mikä ilmenee niiden luonteessa olla samaan aikaan a) vakaita ja muuttuvia b) sosiaalisia, mutta henkilökohtaisesti merkittäviä c) tilannekohtaisia, mutta myös yleistettäviä d) dialektisia, jossa sosiaalinen ja kognitiivinen sekä ajatukset ja teot osaltaan osallistuvat toiminnan ohjaamiseen e) muutoksia aiheuttavia f) toisiinsa yhteydessä olevia, juurrutettuja, epälineaarisia, moniulotteisia, monitasoisia g) muuttuvia, satunnaisia ja epäjohdonmukaisia	Mercer 2011; Negueruela-Azarola 2011; Kramsch 2003
Yhteys mikro- ja makropoliittiseen kontekstiin ja keskusteluun	Käsitteet ovat yhteiskuntapoliittisia ja historiallisia tuotoksia	Gao 2010; De Costa 2011; Pan & Block 2011; Negueruela-Azarola 2011
Läheinen yhteys affektiivisiin rakennelmiin, kuten tunteisiin ja minäkuvaan	Käsitteet liittyvät olennaisesti tunteisiin, tunteet voivat liittyä oppilaan minäkuvaan oppijana ja oppijaminäkuva voi vaikuttaa oppilaan toimintaan ja siihen, miten hän lähestyy kielenoppimista. Keskeisiä tunteita tässä ovat mm. pelko, häpeä ja omanarvontunto.	Aragão 2011; Mercer 2011
Toisiin suuntautuneisuus	Itselle tärkeät ihmiset voivat vaikuttaa henkilön päätöksiin ottaa käyttöön uusia käsitteitä tai vahvistaa jo olemassa olevia käsitteitä	Navarro & Thornton 2011
Reflektion ja tarjoumien muovaamia	Käsitteet voivat muuttua tai jalostua reflektion seurauksena. Reflektion voi saada aikaan tarjoumat, tunteet ja sosiohistorialliset kontekstit	Negueruela-Azarola 2011; Woods and Cakir 2011; Borg 2011; Mercer 2011; De Costa 2011
Monimutkainen yhteenkuluvuus tiedon kanssa	Opettajan tieto on muuttuvaa ja tilannesidonnaista. Opettaja tulkitsee tietoa omien kokemusten ja niiden peilaamisen kautta.	Woods & Cakir 2011
Monitahoinen yhteenkuluvuus toiminnan kanssa	Käsitteiden ja toiminnan välillä ei ole suoraa syy-suhdetta. Suhde on dynaaminen ja siihen vaikuttaa olennaisesti tarjoumat, oman toiminnan, tunteiden ja minäkuvan tulkinnat sekä sosiohistorialliset kontekstit.	Borg 2006; Kalaja & Barcelos 2003; Woods 1996

2.2 Miten käsitykset vieraan kielen oppimisesta ja opettamisesta muodostuvat

Vieraan kielen opettajien käsitysjärjestelmät muodostuvat ja muuttuvat vähitellen aikojen saatossa. (ks. mm. Richards 1998.) Nykyään vallitsee yksimielisyys siitä, että vieraan kielen opettajat omaksuvat käsityksiä opettamisesta kokemuksiensa kautta, joita he kohtaavat yhteiskunnassa, koulussa, opettajankoulutuksessa ja opettajana toimiessaan (Gabillon 2012, 191). Valmistuvien kieltenopettajien kielenoppimista koskevia käsityksiä tutkinut Busch (2008) esittelee Borgin (2003) kuvailemat neljä vaihetta, jotka hän on tunnistanut kieltenopettajien käsitysjärjestelmien yksilöllisessä muodostumisessa. Ensimmäisessä vaiheessa uskomukset, oletukset ja tieto muovautuvat omien kouluvuosien aikana. Tässä ensimmäisessä vaiheessa muodostuneet käsitykset opettamisesta ja oppimisesta ovat hyvin voimakkaita ja kestäviä. Opettajaopiskelijat ja noviisiopettajat ovat kuvailleet, kuinka he herkästi käyttävät omassa opetuksessaan menetelmiä ja tekniikoita, joita he ovat omina kouluvuosinaan kohdanneet, eivätkä niinkään menetelmiä, joihin heidän koulutuksensa on heitä ohjannut. Jopa kokeneet opettajat, jotka ovat tietoisesti pyrkineet muuttamaan toimintatapojaan, saavat edelleen vaikutteita tavoista, joiden mukaan heitä itseään on aikanaan opetettu. (Busch 2008, 2–3; Borg 2003).

Seuraava vaihe tulevan opettajan käsityksien muodostumisessa alkaa opettajaopin-tojen aloittamisen myötä. Teoriatieto muun muassa opetusmenetelmistä, vieraan kielen omaksumisesta, kielitieteestä, sosiolingvistiikasta, opetussuunnitelmasta ja arvioinnista vaikuttavat opiskelijan käsityksien muovautumiseen – tosin missä määrin, on kiistanalaista. Jo olemassa olevat käsitykset vaikuttavat uuden tiedon omaksumiseen: esimerkiksi uuden tiedon hyväksymiseen tai hylkäämiseen vaikuttavat omat jo vallalla olevat käsitykset, vaikka ne olisivat ristiriidassa mahdollisesti esitetyn empiirisen tiedon kanssa. (Busch 2008, 3–4; Borg 2003.)

Kolmannessa vaiheessa käsityksiä muokkaavat opetusharjoittelut (Borg 2003). Opetustilanteeseen liittyvät sisällölliset tekijät, kuten opetussuunnitelman asettamat raamit, hallinnolliset rakenteet, noudatettavat toimintaperiaatteet, luokkakoko ja itse opetustilanne voivat vaikuttaa käsityksien muodostumiseen. Verrattuna kokenempiin opettajiin, valmis-

tuvilla opettajilla ja aloittelevilla opettajilla on hyvin erilaisia käsityksiä esimerkiksi päivit-
täisistä luokkahuoneesta tapahtuvista toiminnoista. Esittelen näitä tarkemmin seuraavassa
alaluvussa. Nämä eroavaisuudet voivat kuvastaa eroja käsityksissä tai kokemuksen puutetta
– tai molempia, jos kokemuksen katsotaan vaikuttavan käsityksiin. Neljäs ja viimeinen vai-
he käsityksien muodostumisessa tapahtuu työelämässä, mutta edelleen etenkin uudet opet-
tajat näyttävät turvautuvan omien kokemusten pohjalta syntyneisiin käsityksiin ja kaavoi-
hin ammatillisista näkökulmasta huolimatta. (Busch 2008; Richards 1998; Borg 2003.)

2.3 Käsitusten dynaaminen luonne

Uudemmat lähestymistavat korostavat käsityksien dynaamista luonnetta (Kalaja & Barcelos
2003). Esimerkiksi dialogisesta ja sosiokognitiivisesta näkökulmasta käsityksiä lähestyvän
Dufvan (2003) mukaan käsitykset voivat muuttua ja kehittyä pidemmän ajanjakson kulus-
sa. Käsityksissä voi tapahtua myös niin sanottuja mikrotason muutoksia esimerkiksi haas-
tattelujen aikana. Tämä on mielenkiintoinen aihe tarkasteltavaksi, sillä oma tutkimukseni
perustui juuri haastatteluista kerättyyn aineistoon. Haastattelussa voidaan pyytää pohtimaan
jotakin tiettyä aihetta ja vasta silloin haastateltava muodostaa siihen liittyvän näkemyksen-
sä, jota hän ei ole välttämättä aiemmin edes tiedostanut omaavansa. Toki ihminen omaa
tietyn perustan näkemyksensä luomiselle jo omissa ajatusrakenteissaan. Käsitykset ikään
kuin odottavat henkiin herätystä. (Dufva 2003, 144.) Lisäksi kysymysten asettelu ja sanava-
linnat voivat johdatella vastaajaa tulkitsemaan kysymyksen eri tavalla, kuin mitä kysymyk-
sellä on alun perin haluttu selvittää (Woods 2003, 203). Esimerkiksi haastattelija kysyy
saman kysymyksen, mutta on muotoillut sen eri tavalla kahdessa eri haastattelussa ja tämä
näky myös vastauksien laadussa.

Toisista aiheista ja teemoista on helpompi puhua kuin toisista. Niin sanotut helpot
aiheet heijastavat yleensä erittäin yleistä, vaikutusvaltaista tai virallista näkemystä – joko
puolesta tai vastaan. Näkemykset ovat ikään kuin automaattisiksi vastauksiksi omaksuttuja,
”hauki on kala” -tyyppisiä väitteitä, mutta voidaan pohtia, kuvastavatko ne henkilön omia
perimmäisiä ajatuksia, vai ovatko ne ympäristöstä kyseenalaistamatta opittuja. Kognitiivi-
sista ja dialogisesta näkökulmasta käsityksiä lähestyvä Dufva (2003) antaa esimerkiksi
yleisen väitteen, joka nousee esiin hyvin usein vieraan kielen opiskelun käsityksiä koske-

vissa tutkimuksissa: ”Vieraan kielen opiskeleminen on tärkeää.” Suurin osa on tätä mieltä, mutta vasta tarkemmin erittelemällä päästään selville siitä, mitä vastaaja on todella halunnut sanoa. Tarkentavat kysymykset voivat paljastaa aluksi hyvinkin yksinkertaiselta vaikuttavan väitteen taakse kätkeytyviä piilotettuja merkityksiä, joista osa voi olla jopa ristiriitaisia. Esimerkiksi vieraalla kielellä tarkoitetaan tutkimuksissa hyvin usein englantia, mahdollisesti myös ranskaa ja saksaa, ja kielen tärkeys saatetaan määritellä kielen hyödyllisyyden mukaan, kun esimerkiksi monikulttuurisuuden vahvistaminen loistaa näkökulmissa poissaolollaan. (Dufva 2003, 144–146.)

Henkilökohtaiselta vaikuttavat käsitykset voivat siis olla esimerkiksi opettajankoulutuksessa tai opetusharjoitteluissa mukaan tarttuneita ajatusmalleja. Myös mediasta voidaan omaksua yleisiksi muokkautuvia ajatuksia, jotka ilman tarkempaa erittelyä saattavat peittää alleen henkilön todellisia omakohtaisia näkemyksiä muokkaavia monitahoisia ajatuksia. Kuten Dufva (2003) määrittelee, näkemykset tai käsitykset ovat monimutkainen ja moniulotteinen kokoelma näkökulmia ja mielipiteitä, eikä niinkään hyvin järjestäytyneitä tai johdonmukaisia skeemoja. Riippuen määrittelytavasta, käsitykset voivat sisältää uskomuksia, tietoa, mielipiteitä, asenteita, stereotyyppioita ja ennakkoluuloja. Kuten edellä on todettu, käsitys-käsite on hyvin monimutkainen. (Dufva 2003, 144–146.)

2.4 Millä menetelmillä käsityksiä on tutkittu

Käsityksiä voidaan tutkia lukuisilla tavoilla ja tyypillistä on, että samassa tutkimuksessa useampi menetelmä täydentää toisiaan. Tutkimusmenetelmän valintaan vaikuttaa olennaisesti se, millainen käsitys tutkijalla itsellään on käsityksistä sekä itse tutkimuskysymys. 1980-luvulta lähtien tutkimukset vieraan kielen oppimiskäsityksistä ovat pääasiassa perustuneet kyselyihin. Näissä on käytetty usein Likert-asteikolla mitattavia kysymyksiä ja hyödynnetty kvantitatiivista ja kuvailevaa tutkimusmenetelmää. (Barcelos & Kalaja 2011.) Paljon käytetty kysely on Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI), jonka kehitti kieltenopiskelijoiden käsityksiä kieltenoppimisesta tutkinut Horwitz (1985). Kyselyssä on Likert-asteikolla (täysin eri mieltä, jokseenkin eri mieltä, ei samaa eikä eri mieltä, jokseenkin samaa mieltä, täysin samaa mieltä) arvioitavia kysymyksiä viideltä eri kielen oppimisen osa-alueelta: kielen oppimisen luonne, kielenoppimisen vaikeus, kyky tai taipumus

vieraan kielen oppimiseen, ääntäminen ja kielen oppimisen strategiat. (Peacock 2001, 179–182.) Kyselytutkimuksessa korostuu näkemys käsityksistä staattisina, muuttumattomina, kun taas monet nykysuuntaukset määrittelevät käsitykset dynaamisina ja tilannesidonnaisina, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuvina tietorakennelmina (Kalaja & Barcelos 2003). Oma näkemykseni tässä tutkimuksessa on Dufvan (2003) sekä Barceloksen ja Kalajan (2011) näkemyksien mukainen, joissa käsitykset nähdään monimutkaisina ja moniulotteisina kokoelmina näkökulmia ja mielipiteitä, jotka rakentuvat ja muuttuvat vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Määritelmäni käsityksistä vastaa edellä esitettyssä taulukossa koottuja käsityksien ominaispiirteitä (taulukko 1). Käsityksiä on tutkittu monella erilaisella menetelmällä, mutta tässä tutkimuksessa olen itse kerännyt aineiston haastattelujen kautta, joka on hyvin yleisesti käytetty tapa käsityksiä selvittävässä tutkimuksissa.

Kyselyiden rinnalla käsityksiä voidaan tutkia myös kvalitatiivisesti esimerkiksi haastatteluiden avulla. Haastattelut, joissa käytetään avoimia kysymyksiä, ovat suosittuja aineistonkeruumenetelmiä käsityksiä koskevissa tutkimuksissa. (Barcelos & Kalaja 2011.) Haastattelussa voidaan tuoda esiin haastateltavan omaa ääntä: hänen mielipiteitään, kokemuksiaan, asenteitaan, arvostuksiaan ja käsityksiään (Dufva 2011, 132).

Tutkimushaastattelun voi suorittaa monella eri tavalla ja haastattelun muodot voivat vaihdella tiukasti strukturoidusta kyselyä muistuttavasta lomakehaastattelusta avoimeen haastatteluun. Jälkimmäisessä keskustelun kulku on hyvin vapaata, eikä tutkijalla ole välttämättä etukäteen tarkasti valmisteltuja kysymyksiä. Näiden haastattelumuotojen väliin sijoittuu teemahaastattelu, jossa tutkimuksen tekijä on etukäteen valinnut tiettyjä tutkimuksen kannalta keskeisiä teemoja käsiteltäväksi. Tilanteen annetaan kehittyä keskustelun taapaan, eikä kysymyksillä ole tarkkaan määrättyä muotoa tai järjestystä. Avoimien haastatteluiden analyysi on tulkitsevaa ja laadullista. (Dufva 2011, 132–133).

Tutkimuksessani käytettiin aineistonkeruumenetelmänä melko vapaamuotoista ryhmähaastattelua, joten esittelen seuraavaksi tällaisen neuvottelu- ja keskusteluluontoisen haastattelutekniikan, jota käyttäen Dufva (2003) selvitti suomalaisten aikuisten käsityksiä kielen oppimisesta ja opettamisesta. Oma tutkimukseni poikkeaa kuitenkin edellisistä siinä, että haastatteluja ei tehty tätä tutkimuskysymystä varten, vaan tutkimuskysymys muotoutui vasta jälkeenpäin. Kuten omassakin tutkimuksessani, aineistoa kerättiin myös ryhmäkes-

kusteluissa, lisäksi tarkasteltavassa tutkimuksessa kerättiin aineistoa kirjallisilla kertomuksilla. Keskusteluluonteisuus näkyy haastattelijan ja haastateltavan samanarvoisuutena ja haastattelu muistuttaa enemmänkin tiettyyn aihepiiriin liittyvää keskustelua kuin kuulustelua. Ryhmäkeskusteluissa pyritään samalla tavalla vapaaseen keskusteluun, jota haastattelijat - tässä tapauksessa itse tutkijat - vievät eteenpäin tuomalla keskusteluun uusia puheenaiheita ja esittämällä omia kommenttejaan. Tällaisella haastattelutekniikalla pyritään turvaamaan, että haastateltavan oma ääni pääsee parhaalla mahdollisella tavalla kuuluviin. (Dufva 2003, 133.)

Kielten opettajien käsityksiä koskevat tutkimukset ovat nojanneet suuressa osin haastatteluihin ja havainnoimalla kerättyyn aineistoon (Sakui & Gaies 2003, 157; Borg 1999; Burns 1992; Garden 1996). Kattavamman aineiston saamiseksi haastatteluja yleensä täydennetään yhdellä tai useammalla seuraavista: oppimispäiväkirjat, itseraportointi, kieltenopiskeluhistoria, videotallenteet oppitunneista, vapaamuotoiset keskustelut, piirustukset, tapahtumien mieleenpalautus -tehtävät (stimulated recall task), nettikeskustelut, lauseentäydennystehtävät ja kyselylomakkeet. Piirustuksia ja vertauskuvia on käytetty vielä melko vähäisesti vieraan kielen oppimista koskevien käsityksien tutkimuksessa, vaikka ne on todettu varsin hyödylliseksi tutkimusmenetelmäksi. (Barcelos & Kalaja 2011.)

2.5 Katsaus aikaisempaan tutkimukseen

Maailma ja yhteiskunta ovat kehittyneet ja muuttuneet viime vuosikymmenten aikana valtavasti. On tärkeää tiedostaa ja ymmärtää koulumaailmassa tapahtuvia muutoksia, jotta opetus pysyy ajan tasalla ja vastaa nyky-yhteiskunnan ja oppilaiden tarpeita. Opettajat voivat kantaa mukanaan pinttyneitä ajatusmalleja opetuksesta omilta kouluvuosiltaan, jotka jätettäessä huomioimatta voivat siirtyä heidän omaan opetukseensa ja vaikuttaa epäsuotuisasti oppilaiden oppimiseen. Muun muassa tämän vuoksi käsitysten tutkimus on tärkeää.

Yritys ymmärtää opettajaopiskelijoiden oppimista koskevia käsityksiä on tärkeää opettajankoulutukselle. Käsitykset vaikuttavat tiedonhankintaan ja tulkintaan, tehtävien määrittelyyn ja valintaan, kurssien sisällön tulkintaan sekä ymmärryksen reflektointiin. Ymmärrys opettajaopiskelijoiden käsityksistä voi auttaa ohjaamaan opinto-ohjelmien ja koulutuksen kehittämistä oikeaan suuntaan. (Pajares 1992, 328.) Käsityksien tutkiminen on

ratkaisevan tärkeää, sillä kuten Kagan (1992, 85) toteaa, ”mitä enemmän opettajien käsityksiä koskevia tutkimuksia luetaan, sitä vahvemmin aavistetaan, että tämä kirjava joukko omakohtaista tietoa on koko opettamisen ytimessä.” Lisäksi opettajilla olevat käsitykset vaikuttavat heidän havainto- ja arviointikykyynsä, mikä puolestaan vaikuttaa heidän käyttäytymiseensä luokkahuoneessa. (Pajares 1992, 307). Suomalainen opettajien käsityksien ja uskomusten tutkimus kohdistuu usein opettajan pedagogisen ajattelun tutkimiseen. Pedagogisella ajattelulla tarkoitetaan opettajan ajattelua, joka kohdistuu opetus-oppimistapahtuman aihepiiriin ja sen eri tekijöihin. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2008, 24; Kansanen ym. 2000, 5-6; Kansanen 2004a, 87.) Muusta opettajan ajattelusta pedagogisen ajattelun erottaa opetuksen konteksti, joka kouluopetuksessa on opetussuunnitelman määrittämää (Kansanen 2004a, 88). Reflektion kautta tietoiseksi tuleminen, vaihtoehtojen analysoinnin kautta tavoitteellisuus ja päätöksenteon perusteleminen ovat pedagogisen ajattelun olennaisia piirteitä (Kansanen 1996, 46; Jyrhämä 2002, 8). Yhtälailta pedagoginen ajattelu ohjaa opettajan toimintaa opetus-oppimistilanteessa ja tätä kautta vaikuttaa oppilaan toimintaan ja luokassa tapahtuvaan vuorovaikutukseen, ilmapiiriin ja oppimiseen. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2008, 25). Opettajien ja opettajaopiskelijoiden vallalla olevien käsityksien ymmärtäminen on tärkeää, jotta heidän ammatillisia valmiuksia ja opetusharjoitteluita voidaan kehittää (Pajares 1992, 307). Tässä tutkimuksessa tarkasteltujen kielileirin ohjaajien käsityksien tutkiminen voi myös antaa tietoa tulevien kielileirien kehittämiseksi.

Opettajien käsitykset opetuksesta yleisesti ja siihen liittyvistä rooleista ja tehtävistä ovat muuttuneet. Opettajia ei nähdä enää vain tiedonsiirtäjinä, vaan opettajan tärkeimpänä tehtävänä pidetään oppilaiden oppimisen mahdollistaminen. Näiden lisäksi luokkahuoneen ilmapiirillä on keskeinen merkitys oppimisympäristön luomisessa. (Nyman & Kaikkonen 2013, 177.) Opettajien ja opettajaopiskelijoiden opettamista koskevia käsityksiä voidaan luonnehtia lukuisilla tavoilla, mutta kirjallisuudessa käsityksiä jaotellaan tyypillisesti kahteen pääluokkaan: Ensinnäkin opetus voidaan nähdä tiedon siirtämisenä ja toisena opetuksessa korostuu tiedon rakentamisen merkitys (Entwistle ym. 2000; Kane ym. 2002; Samuelowicz ja Bain, 2001; Teo ym. 2008). Ensin mainittu kuvastaa opettajien taipumusta didaktiseen opettamiseen, missä oppilaan rooli on passiivinen. Tässä tapauksessa opettaja on tiedon lähde ja asiantuntija, joka määrittelee tavoitteet, opetuksen rytmin ja metodologi-

an. Opetus on niin sanotun perinteisen mallin mukaista. Toisessa, niin sanotussa konstruktivistisessä mallissa korostuu oppilaan panoksen merkitys ymmärryksen rakentamisessa ja opettajan rooli tämän prosessin tukijana. (Özmen 2012.) Tutkimusten mukaan opettajaopiskelijat omaksuvat yleensä näkökulmia näistä molemmista käsityskokonaisuuksista, muodostaen monenkirjavan toimintamallin, jossa yhdistyy piirteitä sekä perinteisestä että konstruktivistisesta opetuksesta (Özmen 2012, Brooks, 2002; Entwistle ym. 2000; Minor ym. 2002; Van Driel ym. 2007).

Kieltenopettajien ja opettajaopiskelijoiden käsityksiä tutkittaessa tutkimuskohde on moninainen. Käsityksiä tutkittaessa voidaan selvittää esimerkiksi käsityksiä opettajan ja oppilaan roolista opetustapahtumassa, käsityksiä kieliopin roolista kieltenopetuksessa, uusien opetusmenetelmien käyttöä, arviointia tai oppilaan oman kielen käyttöä opetuksessa vieraan kielen rinnalla. Osittain näitä aiheita on selvitetty seuraavaksi tekemässäni tutkimuskatsauksessa, jossa esittelen aiempaa tutkimusta kieltenopettajaopiskelijoiden käsityksistä kielen oppimisesta ja opettamisesta. Alkuun selostan omana kohderyhmänäni olleiden suomalaisten kieltenopiskelijoiden tutkimusta, mutta tarkastelen kielten opettajaopiskelijoiden käsityksiä myös pohjautuen tutkimuksiin vastavalmistuneiden opettajien käsityksistä. Kuten aiemmin on todettu, valmistuvilla ja aloittelevilla opettajilla on hyvin erilainen skeema, jonka pohjalta he toimivat luokkahuoneessa ja kielten oppitunneilla verrattuna kokeneempiin opettajiin (Busch 2008, 5). Oma johtopäätökseni on, että vastavalmistuneiden opettajien käsitykset ovat vielä melko lähellä opettajaopiskelijoiden käsityksiä. Vähän kokemusta omaavat opettajat esimerkiksi pähkäilevät keskimääräistä enemmän oppituntien suunnittelemisen kanssa. Oppitunnit toteutuvat suppeammilla menettelytavoilla ja tunti-suunnitelmissa on suhteessa vähemmän yksityiskohtia. Oppitunnit ovat opettajakeskeisiä ja kieleen keskittyviä tavoitteita on rajallisesti. Kokemattomammat opettajat eivät osaa hyödyntää yhtä monipuolisesti erilaisten materiaalien käyttömahdollisuuksia opetuksessa. Lisäksi he ryhtyvät enemmän koko luokalle kohdistuvaan opettajajohtoiseen opetukseen kuin pienryhmäopetukseen. (Richards 1998.) Nämä seikat voivat kuvastaa eroja käsityksissä tai kokemuksen puutetta tai molempia, jos kokemus vaikuttaa käsityksiin (Busch 2008, 5). Oppituntien toteutuksen lisäksi noviisiopettajilla on myös erilaisia käsityksiä kielen omaksumisesta verrattuna kokeneisiin opettajiin: Vähemmän kokemusta omaavat opettajat

ajattelivat todennäköisemmin, että kieliopilliset teoriat ovat hyödyllisiä kieltenopetuksessa ja lisäksi he uskovat voimakkaammin, että dialogien ulkoa opettelu on hyödyllistä. Heillä oli siis enemmän niin sanottuja perinteisiä näkemyksiä kielten opettamisesta. (Richards, Tung & Ng; Busch 2008, 5.) Nyt siis syvennyn näihin aiheisiin suomalaisten näkökulmasta ja lopuksi luon myös katsausta muiden maiden tutkimuksiin syventääkseni ymmärrystä kieltenopetukseen ja oppimiseen liittyvistä käsityksistä.

2.5.1 Suomalaisten kieltenopettajaopiskelijoiden ja vastavalmistuneiden kieltenopettajien käsityksiä kieltenopettamisesta ja oppimisesta

Kieltenopettajaopiskelijoiden ja vastavalmistuneiden kieltenopettajien käsityksiä ja kokemuksia kieltenopettamisesta

Tutkimuksessani tarkasteltavat kielileirin ohjaajat olivat opintojensa loppusuoralla olevia kielten aineenopettajaopiskelijoita. Nyman ja Kaikkonen (2013) ovat selvittäneet kieltenopettajaopiskelijoiden ja vastavalmistuneiden opettajien (n = 11) käsityksiä ja kokemuksia kieltenopettamisesta: käsityksiä vieraan kielen opetuksen tavoitteista, opetuksen sisällöstä, itse kielestä sekä valitsemistaan opetustavoista ja -menetelmistä (Nyman & Kaikkonen 2013, 170–177). Esittelen myös tätä vastavalmistuneiden opettajien näkökulmaa, koska oletan, että vastavalmistuneiden opettajien käsitykset opettamisesta ja oppimisesta ovat vielä hyvin lähellä valmistumisen kynnyksellä olevien opiskelijoiden käsityksiä. Vastavalmistuneet opettajat olivat olleet työelämässä kolme–neljä vuotta. Lisäksi tutkimus antaa kuvaa juurikin suomalaisten opettajaopiskelijoiden käsityksistä, joka on yhtenevä oman tutkimukseni kohderyhmän kanssa.

Nymanin ja Kaikkosen (2013) tutkimuksen mukaan enemmistö vastavalmistuneista opiskelijoista (n = 6) näki vieraan kielen opetuksen tärkeimpänä tavoitteena opetussuunnitelman ja oppikirjojen tavoitteiden toteuttamisen. Tämä on yhtenevä yleisesti opettajien opettamista ja oppimista koskevia uskomuksia tutkineen Sahlbergin (2002) näkemyksen kanssa. Nymanin ja Kaikkosen (2013) tutkimuksessa tutkittavat pitivät tärkeänä opettajan laatiman suunnitelman mukaista etenemistä ja mahdollisimman virheetöntä vieraan kielen hallitsemista. Kielitaito ja kielioppi olivat opetuksen keskiössä. Heillä oppiminen keskittyi

tarkasti rajattuihin teemoihin ja kysymyksiin, jotka olivat yleensä oppikirjan sanelemia. Luokassa oleva työrauha, järjestys ja yhteisten sääntöjen noudattaminen koettiin tärkeäksi. Lisäksi he kokivat aikataulun noudattamisen ja luokassa vallitsevan hiljaisuuden tärkeiksi pätevyyden mittareiksi. Heidän oppilaansa tekivät tehtäviä, täyttivät monisteita ja työskentelivät pareittain tai ryhmissä. Oppilailta kysyttiin kysymyksiä ja heille pidettiin erilaisia kokeita. Opetus oli pääasiassa opettajajohtoista. Välillä oppitunneilla pelattiin pelejä motivoidakseen oppilaita, mutta yleisesti näiden katsottiin vievän aikaa oppikirjan seuraamiselta. (Nyman & Kaikkonen 2013, 172–173.)

Kaksi Nymanin ja Kaikkosen (2013) tutkimuksen haastateltavista opettajista näki kielen mahdollisuutena ja tilaisuutena päästä tutustumaan ihmisiin ja kulttuureihin ja sitä kautta laajentamaan maailmankuvaa. Heillä oppikirja ei ollut niin keskeisessä asemassa, eikä virheetön vieraan kielen hallinta ollut ensisijaisena opetuksen tavoitteena. Kielen koettiin olevan vuorovaikutusta ja todellista elämää, ei vain koulua, varten. Opetus pohjautui oppilaiden yksilöllisyyteen ja todellisessa elämässä tarvittavien kielitaitojen hallintaan korostaen oppilaiden kiinnostuksen herättämistä ja ylläpitoa vieraan kielen opiskelua kohtaan. Motivaatiokeinoina toimivat monipuoliset ja vaihtelevat työskentelymenetelmät, kuten draama, pelit, kilpailut, tietovisat, laulut, pantomiimi, pari- ja ryhmätyöt sekä erilaiset projektit. Kohdekieltä käytettiin opetuksessa mahdollisimman paljon. (Nyman & Kaikkonen 2013, 173.)

Kolme opettajaa näki kielen keinona tukea oppimista ja yksilöllistä kehitystä. He pitivät vierasta kieltä keinona saavuttaa jotakin ”hyvää”, jota oppilaat tarvitsevat kouluvuosien aikana ja niiden jälkeen. Kuten edellä, myös tässä tapauksessa käytettiin monipuolisia työskentelymenetelmiä mahdollisimman usein ja pyrittiin valitsemaan niitä oppilaan mahdolliset erityistarpeet, kuten esimerkiksi motivaatio, lukihäiriö, ADHD tai kulttuuriset tekijät, huomioiden.

Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan käsityksiä työympäristön vaikutuksista opettamiseen

Ruohotie-Lyhty (2011a) tutki vastavalmistuneita kieltenopettajia (n = 11) seuranneessa pitkittäistutkimuksessa vieraan kielen opettajien ammatillista kehittymistä ja opettajien käsityksiä opettamisesta ja oppimisesta heidän toimittuaan kielten opettajina kolme–neljä vuotta. Osatutkimuksessa (Ruohotie-Lyhty 2011b) selvitettiin kieltenopettajien näkemystä omasta toiminnastaan kieltenopettajana ja tapoja hahmottaa ympäristöään ja tämän vaikutuksia heidän työhönsä. Esittelen tutkimuksen, sillä kuten edellä, oletan että vastavalmistuneiden opettajien käsitykset ovat vielä melko lähellä opettajaopiskelijoiden käsityksiä sekä lisäksi Ruohotie-Lyhdy (2011a; 2011b) tutkimukset antavat arvokasta kuvaa opettajien käsityksistä nimenomaan Suomessa. Suurin osa pitkittäistutkimuksessa tutkituista opettajista omaksui reaktiivisen asenteen (vrt. myöhemmin rajoittava diskurssi) ympäristöönsä ja rakensi toimintaansa opettajana ympäristön normien, rajoitusten ja auktoriteettien mukaan. Näiden opettajien käyttämät opetusmenetelmät olivat niin sanotusti perinteisiä ja heidän käytännön tietonsa opettamisesta poikkesivat merkittävästi heidän käsityksistään ihanteellisesta kielenopettamisesta. Vastakohtana edellisille tutkimuksille tutkittavista opettajista neljä omaksui aktiivisen ja kriittisen asenteen (vrt. myöhemmin avaava diskurssi) ympäristöönsä kohtaan ja he pyrkivät aktiivisesti kehittämään omaa opetustaan ja suhdettaan muihin opettajiin ja oppilaisiin. (Ruohotie-Lyhty 2011a, 6.) Tutkitut opettajat asettivat tavoitteita omalle toiminnalleen opettajina käyttäen omien koulukokemuksiensa määrittelemiä käsityksiä hyvän tai vastaavasti huonon opettajan ominaisuuksista, oppilassuhteen laadusta ja kieltenopetuksesta. Ruohotie-Lyhty ja Kaikkonen (2009) kuitenkin havaitsivat, että opettajien käsitykset kielenopetuksesta eivät aina olleet yhtenevät opettajan toiminnan kanssa. (Ruohotie-Lyhty & Kaikkonen 2009; Ruohotie-Lyhty 2011a.) Vaikka omasta tutkimuksesta poiketen tutkittavat olivat jo valmistuneita opettajia, antaa katsaus tutkimustuloksiin mielestäni arvokasta tietoa siitä, mitkä tekijät vaikuttavat siihen, että joskus opettajan toiminta luokkahuoneessa tai muussa opetustilanteessa voi olla ristiriidassa opettajan opettamista ja oppimista koskevien käsityksien kanssa. Opettajien käsityksiä opettamisesta ja tavoista hahmottaa ympäristöään suhteessa opettamiseen selvittäneessä osatutkimuksessa

tutkimusaineisto kerättiin haastatteluaineiston diskurssianalyysillä, jossa havaittiin kaksi erilaista lähtökohtaa, joiden kautta voidaan tarkastella opettajan työtä: rajoittava ja avaava diskurssi. Nämä voidaan edelleen jakaa yhteensä kahdeksaan erilaiseen tapaan hahmottaa kielenopettamista, jotka esittelen seuraavaksi. (Ruohotie-Lyhty 2011b.)

Opettajan työtä voidaan tutkimuksen (Ruohotie-Lyhty 2011b) mukaan tarkastella kahdesta näkökulmasta, joista ensimmäisenä esittelen rajoittavan diskurssin, jonka kautta suurin osa ($n = 7$) tutkituista opettajista hahmotti työtään. Rajoittavassa diskurssissa korostuvat työtä kapeuttavat ja rajoittavat tekijät, joita ovat työtä ohjaavat normit, auktoriteetit, oppilaiden kontrolloinnin vaatimus ja olosuhteiden asettamat rajoitteet. Rajoittava diskurssi jakautuu vielä neljään erilaiseen tapaan hahmottaa kielenopettamista: normatiivinen, auktoriteettinen, kontrolloiva ja olosuhteista riippuva diskurssi. Normatiivisessa diskurssissa korostui opetussuunnitelman ja oppikirjojen merkitys, joiden katsottiin sisältävän kaiken välttämättömän opetettavan sisällön. Opettaja arvioi onnistumistaan sen mukaan, kuinka hyvin pystyi käymään läpi oppikirjojen sisältöä. Samaan aikaan oppikirjojen koettiin rajoittavan opetusta ja estävän opettajaa toteuttamasta haluamiaan asioita opetuksessaan. Auktoriteetisessa diskurssissa opetusta koetaan rajoittavan koulun muiden opettajien, rehtoreiden, aiempien opettajien, opettajankoulutuslaitoksen ja jopa omien oppilaiden taholta. Opettajat kokivat saavan epäsuoria sekä avoimia ohjeistuksia siitä, kuinka heidän opettajana tulisi toimia ja tämä esti heitä opettamasta haluamallaan tavalla. Kontrolloivassa diskurssissa opettajalla on tarve näyttää ulospäin, että oppilaat ja luokka ovat hyvässä hallinnassa, mikä liittyy mielikuvaan ihanteellisesta opettajasta. Tämä aiheuttaa sen, että opettaja pyrkii minimoimaan ylimääräisen hälyn ja jopa innostuksen, mikä taas rajoittaa vaihtelevien opetusmenetelmien käyttöä. Tässä tapauksessa siis oppilaiden nähdään rajoittavan opettajaa toimimasta haluamallaan tavalla. Luokassa vallitseva hiljaisuus katsottiin myös Nymanin ja Kaikkosen (2013) tutkimuksessa hyvän opettajan mittariksi. Viimeisenä rajoittavan näkökulman diskursseista opetukseen katsottiin vaikuttavan rajoittavasti ympäröivät olosuhteet. Muun muassa aikapaineen, oppilaiden heikon osaamisen, tilan-, ajan- ja materiaalien puutteen koettiin kaventavan mahdollisuuksia toteuttaa opetusta. (Ruohotie-Lyhty 2011b, 369–372.)

Avaavassa diskurssissa korostuvat työtä mahdollistavat ja opettajien kasvatusköaloja laajentava asiat, kuten itsenäisyys, työssä kehittyminen, kasvattaminen ja olosuhteiden tarjoamat mahdollisuudet. Neljä tutkituista opettajista hahmotti kielenopetusta tämän näkökulman kautta, joka jakautui vielä riippumattomaan, mahdollisuuksien, kehityksen ja kasvatuksen diskursseihin. Riippumattomassa diskurssissa opettaja pitää kiinni omista periaatteistaan, tavoitteistaan sekä aikeistaan ja tuntee päättäväistä omistajuutta opettamisestaan, eikä anna erilaisten auktoriteettien, kuten aiempien opettajien, tai olosuhteiden paineen ohjata työtään. Mahdollisuuksien diskurssi on vastakohta olosuhteista riippuvalle diskurssille. Sen sijaan, että ympäristö koettaisiin rajoittavana tekijänä, se nähdään rikkautena, joka tarjoaa mahdollisuuksia käyttää erilaisia opetusmenetelmiä ja menettelytapoja. Kehityksen diskurssissa korostuu itsensä ja oman opettajuuden kehittäminen sekä halu aloittaa erilaisia projekteja omassa koulussa. Viimeisenä avaavan näkökulman diskursseista kasvatuksen diskurssissa korostuu opettajan välittävä suhde oppilaisiinsa. Opettajat aidosti välittävät oppilaidensa oppimisesta, kasvusta ja henkisestä hyvinvoinnista ja tämä näkyy myös opetuksessa, jossa pyritään vastaamaan oppilaiden tarpeisiin. (Ruohotie-Lyhty 2011b, 369–372.)

Käsitykset, joita opettajalla on ympäristöstä, jossa hän opettajana toimii, voivat vaikuttaa olennaisesti siihen, kuinka hän opettajana toimii. Mielenkiintoista tässä tutkimuksessa oli, että vaikka tutkitut opettajat vaihtoivat työpaikkaa eli työympäristöä useamman kerran tutkimuksen aikana, eivät heidän tapansa käsitteellistä ympäristöään muuttuneet. Vaikuttaa siis siltä, että tapa hahmottaa ja muodostaa käsitys ympäristöstään on riippuvainen opettajasta itsestään, eikä niinkään itse ympäristöstä, jossa hän toimii. (Ruohotie-Lyhty 2011b, 372.) Tämä voi myös liittyä Borgin (2003) kuvaamaan käsityksien muodostumiseen, jossa uudet opettajat näyttävät vielä turvautuvan omien kokemusten pohjalta syntyneisiin käsityksiin ja kaavoihin ammatillisista näkökulmasta huolimatta (Borg 2003).

Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan käsityksiä oppilaan toimijuudesta

Toisessa osatutkimuksessa (Ruohotie-Lyhty 2011a, 41) tarkasteltiin kieltenopettajien käsityksiä oppilaidensa toimijuudesta, eli hyvin lyhyesti määriteltynä yksilön sosiokulttuurisesti

säädellystä kyvystä toimia (Ahearn 2001). Kieltenopettajat voitiin jakaa kolmeen ryhmään sen mukaan, millaiset olivat heidän käsityksensä oppilaitensa toimijuudesta: voimaannuttavat opettajat, oppilaita rajoittavat opettajat ja torjuvat opettajat (Ruohotie-Lyhty 2011, 812). Suurin osa tutkittavista opettajista kuului kahteen jälkimmäiseen ryhmään. Voimaannuttavat opettajat näkivät oppilaansa aktiivisena toimijana ja oppilaan aloitteellisuutta ja vastuullisuutta sekä oppimisympäristön merkityskeskeisyyttä pidettiin tärkeässä arvossa. Oppilaita rajoittavat opettajat ymmärsivät oppilaansa kielenoppijoina, jotka keskittyvät yksinomaan opiskeltavaan aineeseen. Torjuvat opettajat taas näkivät oppilaansa ainoastaan toimintansa kohteina, joiden tehtävänä oli opettajan totteleminen. Kahdessa viimeksi mainitussa opettajat eivät kyenneet opetuksessaan huomioimaan oppilaitaan kokonaisina ihmisinä, vaikka haastatteluissa he tunnistivatkin tämän kielikasvatuksen diskurssin ja oman halun toimia sen mukaan. Esteenä omien tavoitteiden mukaiselle toiminnalle he kokivat kouluympäristön. Kuitenkin heidän käyttötietoonsa liittyi ristiriitaisia ajattelumalleja, joissa kielikasvatuksen periaatteet ja koulun arkitodellisuus näyttäytyivät toisensa poissulkevinä opettajuuden malleina. (Ruohotie-Lyhty 2009.)

Vieraiden kielten opettajaopiskelijoiden käsityksiä vieraan kielen oppitunnista

Alanen ja kumppanit (2013) tutkivat neljännen ja viidennen vuoden vieraiden kielten opettajaopiskelijoita (n = 62) selvittääkseen, millainen käsitys opettajaopiskelijoilla on vieraan kielen oppitunnista. Esittelen tämän tutkimuksen omassa tutkimuksessani, sillä se antaa mielenkiintoista vertailukuvaa siitä, millaisena ”perinteinen” kielen oppitunti nähdään, johon omassa tutkimuksessani haastatellut usein viittaavat vertaillessa kielileirillä tapahtuvaa koulun ulkopuolista kielenopiskelua ”perinteiseen” kielenopiskeluun ja opettamiseen.

Visuaalisilla narratiiveilla kerätyn tutkimusaineiston perusteella kieltenopiskelijat näkivät itsensä kielenoppimisen tukijoina ja ohjaajina enemmänkin kuin kontrolloijina. Oppimisympäristöt, joissa tutkittavat näkivät itsensä toimivan opettajana, vaihtelivat suuresti verrattuna toisiinsa. Toiset näkivät oppituntien tapahtuvan ilmeisen institutionaalisessa ja strukturoidussa oppimisympäristössä, kun toiset näyttivät sijoittavan itsensä opettajana hyvin erilaiseen toiminnalliseen ympäristöön, esimerkiksi keittiöön. Näiden erojen on kat-

sottu kuvastavan käsityseroja kielen opettamisen luonteesta vuorovaikutuksellisena tapahtumana ja mahdollisesti opettajan roolista tässä prosessissa. Opettaja saatettiin nähdä koulun oppituntien vetäjänä ja luokkahuonetoiminnan jäsentäjänä ja organisoijana. Toisaalta opettaja saattoi osallistua oppilaiden kanssa yhteiseen toimintaan, esimerkiksi kokkaamiseen. (Alanen, Kalaja & Dufva 2013.)

2.5.2 Tutkimuksia ulkomailta

Seuraavaksi teen katsauksen muiden maiden kielten opettajaopiskelijoiden käsityksiä tutkineisiin tutkimuksiin syventääkseni ymmärrystä kieltenopetukseen ja oppimiseen liittyvistä käsityksistä. Pohjaan katsaukseni Borgin (2003) ja Gabillonin (2013) katsauksiin, mutta olen valinnut tarkemman tarkastelun kohteeksi yksittäisiä tutkimuksia (Özmen 2012; Mattheoudakis 2007; Peacock 2001), jotka ovat kohdejoukoiltaan ja tutkimusaiheiltaan lähellä omaa tutkimustani. Ensin esittelen opettajaopiskelijoiden käsityksiä selvittäneitä tutkimuksia ja lopuksi vielä esittelen lyhyesti Schulzin (1996; 2001) laajamittaisten kielten opettajien ja oppilaiden asenteita tutkineen tutkimusten löydöksiä, sillä Schulz valottaa mahdollista käsityksien ristiriitaa kieltenopettajien ja heidän oppilaiden välillä ja tällaisen mahdollisen ristiriidan tiedostaminen on mielestäni opettajien hyvä tiedostaa, sillä se voi vaikuttaa oppimistapahtuman luonteeseen.

Vieraiden kielten opettajaopiskelijoiden käsityksiä kielen oppimisesta ja opettamisesta Turkissa

Özmenin (2012) neljä vuotta kestäneessä pitkittäistutkimuksessa selvitettiin turkkilaisten opettajaopiskelijoiden käsityksiä vieraan kielen oppimisesta ja opettamisesta englannin aineenopettajakoulutuksen aikana. 49 opettajaopiskelijaa haastateltiin opintojen eri vaiheissa saadakseen kuvaa mahdollisista käsityksissä tapahtuvista muutoksista. Tämä on mielenkiintoinen näkökulma tarkasteltavaksi tutkimukseni huomioiden, sillä tässäkin tutkimuksessa opetettava kieli on myös tuleville opettajille vieras kieli. Lisäksi käsityksissä mahdollisesti tapahtuvat muutokset valottavat käsitysten dynaamista luonnetta. (Özmen 2012.)

Samasta syystä esittelen myöhemmin Mattheoudakisin (2007) vastaavanlaisen tutkimuksen.

Voimakkaimmin käsityksien muuttumiseen näyttivät vaikuttavan opetusharjoittelut. Opintojen alussa suurimmalla osalla opettajaopiskelijoista oli hyvin perinteinen näkemys opettamisesta, joka perustuu tiedonsiirtämisen näkökulmaan. Heidän käsityksensä mukaan tehokas kielen oppiminen on tulosta sanaston opettelemisesta ulkoa ja kieliopin harjoittelua. Tämä on linjassa myös myöhemmin esitettävien Peacockin (2001) ja Mattheoudakisin (2007) löydösten kanssa. Özmenin (2012) tutkimuksessa kielen oppimisessa painottui kognitiivinen puoli, kun vain muutama opiskelija koki myös sosioaffektiiviset tekijät tärkeinä. Opintojen myötä tämäkin puoli alettiin nähdä tärkeänä ja kielen opiskelu alettiin nähdä prosessina, jossa pyritään kehittämään vuorovaikutustaitoja. Myös eikielelliset tekijät, kuten motivaatio tai opettajien rooli alettiin ymmärtää uudella konstruktivistisemmalla tavalla, kun opettajan rooli alettiin ymmärtää enemmän ohjaajan ja neuvonantajan kaltaiseksi. (Özmen 2012.) Tämä tutkimustulos on linjassa myös Alasen ja kumppaneiden (2013) löydösten kanssa, jossa ensimmäisen vuoden opiskelijoiden yksinäinen, kirjaa kädessään kantava oppijakuva on opintojen edetessä vaihtunut toisia tukevaan, kannustavaan ja ohjaavaan tai yhdessä heidän kanssaan toimivaan kielenopettajaan (Alanen, Kalaja & Dufva 2013).

Vieraiden kielten opettajaopiskelijoiden käsityksiä kielen oppimisesta ja opettamisesta Kreikassa

Mattheoudakisin (2007) kolme vuotta kestäneessä pitkittäistutkimuksessa selvitettiin kyselyjä käyttäen kreikkalaisten vieraan kielen opettajaopiskelijoiden (n = 66) käsityksiä vieraan kielen oppimisesta ja opettamisesta. Tutkimuksessa myös selvitettiin käsityksissä mahdollisesti tapahtuvia muutoksia opintojen ja opetusharjoittelun aikana. Tutkimuksessa jaoteltiin tarkasteltavat käsitykset viiteen kokonaisuuteen: kielenoppimisen prosessi, kyky vieraan kielen oppimiseen, kielenoppimisen vaikeus, oppimis- ja vuorovaikutusstrategiat ja opettajan tehtävä. Olen selkeyden vuoksi koonnut tulokset alla olevaan taulukkoon (taulukko 2), johon olen luettavuuden helpottamiseksi laskenut eri vaiheessa opintoja tarkasteltu-

jen käsityksien tuloksista keskiarvot. Alkuperäisessä tutkimuksessa opiskelijoiden käsityksiä tarkasteltiin vuosittain neljänä opiskeluvuotena sekä harjoittelun aikana. Tässä taulukossa havainnollistetaan muutosta opiskelujen alussa ja lopussa (1. ja 4. opiskeluvuosi). Tilastollisesti merkitsevä muutos käsityksissä on merkitty tähdellä. Özmenin (2012) tutkimuksesta poiketen tässä tutkimuksessa opetusharjoittelu ei juuri vaikuttanut opettajaopiskelijoiden käsityksiin ja sen vuoksi en huomioi sitä tulosten esittelyssä, jotka seuraavat taulukkoa. Opetusharjoittelun vähäinen merkitys käsitysten muovautumiselle voi selittyä osittain tutkitun joukon opetusharjoittelun toteutustavasta, jossa tilaa omille kokeiluille ja kehitysideoille ei juuri anneta. (Mattheoudakis 2007; Özmen 2012.)

Taulukko 2. Kreikkalaisten vieraan kielen opettajaopiskelijoiden käsityksiä kielen oppimisesta ja opettamisesta. (Mattheoudakis 2007)

	Samaa tai täysin samaa mieltä (%)	Ei osaa sanoa (%)	Eri tai täysin eri mieltä (%)
Kielenoppimisen prosessi			
1. On tärkeintä oppia kielen kielioppi*			
1.vuosi	67	3	30
4. vuosi	46	10	44
Keskiarvo	54	7	39
2. On tärkeintä oppia sanastoa*			
1.vuosi	81	0	19
4. vuosi	48	20	32
Keskiarvo	67	7	26
3. Kielen opiskelua on erilaista kuin muiden aineiden opiskelu			
1.vuosi	66	28	6
4. vuosi	51	29	20
Keskiarvo	66	22	12
Kyky oppia vierasta kieltä			
4. Joillakin henkilöillä on erityiskyky kieltenoppimiseen			
1.vuosi	89	5	6
4. vuosi	97	0	3
Keskiarvo	92	3	4
5. Lasten on aikuisia helpompi oppia vieras kieli*			
1.vuosi	97	3	0
4. vuosi	84	3	12
Keskiarvo	92	3	5
6. Kaikilla on kyky oppia vieras kieli			
1.vuosi	69	17	14
4. vuosi	78	8	14
Keskiarvo	73	15	12
Kielenoppimisen vaikeus			
7. Joitain kieliä on helpompi oppia kuin toisia			
1.vuosi	17	16	67
4. vuosi	17	14	69
Keskiarvo	18	13	69
8. Englanti on helppo kieli oppia			
1.vuosi	30	6	64
4. vuosi	14	12	74
Keskiarvo	17	9	75

*) Tilastollisesti merkitsevä muutos käsityksissä ensimmäisen ja neljännen vuoden välillä

(jatkuu)

(taulukko 2 jatkuu)

	Samaa tai täysin samaa mieltä (%)	Ei osaa sanoa (%)	Eri tai täysin eri mieltä (%)
Oppimis- ja vuorovaikutusstrategiat			
9. On tärkeää osata kommunikoida opittavalla kielellä*			
1.vuosi	89	3	8
4. vuosi	100	0	0
Keskiarvo	95	1	3
10. On tärkeintä ääntää oikein			
1.vuosi	67	3	30
4. vuosi	46	23	31
Keskiarvo	48	11	40
11. Minun pitäisi puhua vain kun osaan sanoa oikeat sanat*			
1.vuosi	11	6	83
4. vuosi	3	0	97
Keskiarvo	7	4	89
12. Aloittelijoiden virheet tulisi aina korjata*			
1.vuosi	47	17	36
4. vuosi	8	6	86
Keskiarvo	25	7	68
Opettajan tehtävä			
13. Opettajan tehtävä on auttaa oppilaita oppia oppimaan			
1.vuosi	92	5	3
4. vuosi	89	0	6
Keskiarvo	90	5	5
14. Opettajan tehtävä on jakaa tietoa			
1.vuosi	94	0	6
4. vuosi	98	0	2
Keskiarvo	95	1	4
15. Opettajan tehtävä on kontrolloida oppilaita*			
1.vuosi	33	20	47
4. vuosi	8	6	86
Keskiarvo	23	18	59

*) Tilastollisesti merkitsevä muutos käsityksissä ensimmäisen ja neljännen vuoden välillä

Kuten edellä esitetystä Özmenin (2012) tutkimuksessa ja seuraavassa esiteltävässä Peacockin (2001) tutkimuksessa, myös tässä tutkimuksessa kielten opettajaopiskelijoilla näyttäisi olevan vahva käsitys kieliopin ja sanaston opiskelun keskeisestä asemasta kieltenopimisessa (ks. taulukko 2, kohta 1 ja 2). Näissä käsityksissä tapahtui kuitenkin vähittäisiä muutoksia tutkimuksen aikana, mutta vielä opintojen loppuvaiheessakin lähes puolet opis-

kelijoista oli sitä mieltä, että kieliopin ja sanaston oppiminen on vieraan kielen opiskelun tärkeimpiä osa-alueita. Enemmistö opettajaopiskelijoista uskoi siihen, että jokaisella oppilaalla on kyky oppia vierasta kieltä, mutta valtaosa koki, että lapset oppivat vieraita kieliä helpommin kuin aikuiset ja että joillakin henkilöillä on erityinen kyky oppia kieliä. Opettajaopiskelijat pitävät tärkeänä taitoa kommunikoida opittavalla kielellä, mutta varsinkin opintojen alkuvaiheessa he ovat sitä mieltä, että on tärkeää ääntää oikein. Puhumaan kuitenkin kannustetaan aina, vaikka oikeita sanoja ei osaisi. Opintojen edetessä käsitys aloittelevien kieltenoppijoiden jatkuvasta virheiden korjaamisesta muuttuu huomattavasti joustavammaksi (ks. taulukko 2, kohta 12). Opettajan rooli kieltenopettamisessa nähdään oppimaan oppimisen tukijana ja tiedonjakajana. Mitä enemmän opintoja on takana, sitä enemmän luovutaan ajatuksesta, että opettajan tehtävä olisi kontrolloida oppilaita. (Mattheoudakis 2007.)

Vieraiden kielten opettajaopiskelijoiden, opettajien ja oppilaiden käsityksiä kielen oppimisesta ja opettamisesta

Peacock (2001) vertaili kolme vuotta kestäneessä pitkittäistutkimuksessaan hongkongilaisien vieraan kielen opettajaopiskelijoiden (n = 146) käsityksiä vieraan kielen oppimisesta vieraan kielen opettajien käsityksiin. Tutkimuksessa korostui kolme selkeää eroa opettajaopiskelijoiden ja kokeneempien opettajien käsityksien välillä ja ero pysyi melko muuttumattomana opiskelujen edetessä. Muutos käsityksissä näyttäisi siis tämän tutkimuksen mukaan tapahtuvan vasta työelämässä. Enemmistö ensimmäisen vuoden opettajaopiskelijoista (52 %) uskoi, että vieraan kielen oppimisessa on etupäässä kyse kielioppisääntöjen oppimisesta, kun kokeneemmista opettajista vain 7 % oli samaa mieltä. Lisäksi lähes puolet (43 %) opettajaopiskelijoista uskoi, että uuden sanaston oppiminen on yksi kielenoppimisen päätavoitteista. Lisäksi merkittävä ero havaittiin opettajaopiskelijoiden (64 %) käsityksessä, jonka mukaan henkilöt, jotka puhuvat useampaa kuin yhtä kieltä sujuvasti, ovat hyvin älykkäitä. Kokeneemmista opettajista alle viidennes (18 %) oli samaa mieltä. (Peacock 2001, 184–186.)

Schulz (1996; 2001) puolestaan selvitti kahdessa laajamittaisessa tutkimuksessa kieltenopettajien käsityksiä kieliopin sekä korjaavan palautteen roolista vieraan kielen opetuksessa ja vertasi niitä oppilaiden käsityksiin. Mielenkiintoisia Schulzin tutkimuksessa olivat havainnot kieltenopettajien ja oppilaiden selkeistä käsityseroista. Alle puolet (48 %) opettajista oli sitä mieltä, että oppilaiden virheitä tulisi korjata oppitunnilla. Oppilaista lähes kaikki (94 %) olivat sitä mieltä, että virheitä tulisi korjata ja valtaosa (90 %) toivoi, että heidän suullisia virheitä korjattaisiin, kun opettajista alle puolet (42 %) oli samaa mieltä. Yli puolet (64 %) opettajista oli sitä mieltä, että kieliopin muodollinen opiskelu on olennaista kielen lopullisen hallinnan kannalta ja alle kolmasosa (30 %) opettajista uskoi, että opiskelijat pitävät kieliopista. Vastaavat luvut opiskelijoilla olivat 80 % ja 76 %, eli ero etenkin käsityksessä kieliopin opiskelun mielekkyydestä oli huima.

3 ALAKOULUIKÄISTEN VIERAAN KIELEN OPETUS

Koska tutkimuksessani tarkastellaan vieraan kielen opetusta ja siihen liittyviä käsityksiä, avaan hieman vieraan kielen opetuksen luonnetta Suomessa sekä vieraan kielen opetuksen erityispiirteitä lapsilla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPS 2014, 11) mukaan opettajan tulee opetuksessaan noudattaa opetuksen järjestäjän vahvistamaa opetussuunnitelmaa. Vieraan kielen opetuksen tulee antaa oppilaalle valmiuksia toimia erikielisisä viestintätilanteissa ja totuttaa oppilas käyttämään kielitaitoaan ja kasvattaa hänet ymmärtämään ja arvostamaan myös muiden kulttuureiden elämänmuotoa. (OPS 2004, 138.) Suomen kielikoulutus on kolmenkymmenen viime vuoden aikana kehittynyt huomattavasti: kielikoulutukseen panostetaan kaikilla koulutusasteilla, kielenopetuksen alkua on varhennettu, kielenopetuksen metodit ovat kehittyneet ja monipuolistuneet, kotimaisten kielten kielikylypyopetusta ja vieraalla kielellä opettamista on kehitetty ja kielitaidon arviointitietämys on maassamme lisääntynyt. (Sajavaara, Luukka & Pöyhönen 2007, 27–28.)

3.1 Alakouluikäisten vieraan kielen opetuksen erityispiirteitä

Lasten vieraan kielen opetuksessa on joitakin tyypillisiä piirteitä, jotka erottavat heidät opetuksen kohderyhmänä nuorista ja aikuisista. Tämä on tärkeä asia huomioida myös opetuksessa. Cameron (2001) luettelee joitakin ilmeisiä eroja: lapset ovat usein innokkaampia ja eloisampia oppijoita, he haluavat miellyttää opettajaansa, eivätkä vertaisryhmäänsä, he ovat innokkaampia kokeilemaan erilaisia toimintoja, vaikka heille ei olisi täysin selvää miten tai miksi se tulisi tehdä ja lisäksi he eivät koe kiusalliseksi vieraalla kielellä puhumista. Toisaalta, verrattuna vanhempiin oppijoihin lapset usein menettävät kiinnostuksensa nopeammin ja he eivät kykene samalla tavalla ylläpitämään motivaatiota, jos tehtävä on liian vaikea. Tämän lisäksi lapsilla ei ole aikuisten kykyä käyttää meta-kieltä ja näin ollen kielestä ja sen eri ulottuvuuksista puhuminen on hankalampaa. Nämä ovat vain joitakin tyypillisiä ja yleisluonteisia piirteitä, jotka kuvailevat lasta kielen oppijana. On tärkeää muistaa, että jokainen oppija on yksilö, jolla on omat erityistarpeensa, jotka tulee ottaa huomioon opetuksessa. (Cameron 2001, 1.)

3.2 Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys ja kielikasvatus

Oppiminen on prosessi, jossa oppijan kokemukset aiheuttavat pysyviä muutoksia oppijan tiedoissa tai taidoissa (Schunk 2012, 3–4). Muutos syntyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja se voi olla tarkoituksellista tai tahatonta, positiivista tai negatiivista ja tietoista tai tiedostamatonta. Oppimista voidaan tarkastella erilaisten oppimiskäsitysten pohjalta, joihin vaikuttavat monet tekijät, kuten yleiset käsitykset inhimillisen tiedon ja psyykkisten prosessien luonteesta, yhteiskunnalliset perinteet ja normit sekä yhteiskunnan opetukselle ja koulutukselle asettamat odotukset (Rauste-von Wright ym. 2003, 139–140). Nykyinen oppimiskäsitys huomioi oppijan kokonaisvaltaisena persoonana holistisen ihmiskäsityksen mukaisesti, ja kielen oppiminen nähdään sekä yksilölliseksi että sosiaaliseksi prosessiksi (Kaikkonen & Kohonen 2000, 7–9). Tätä näkemystä kutsutaan sosiokonstruktivistiseksi oppimiskäsitykseksi. Sosiokonstruktivismissa korostetaan sosiaalista vuorovaikutusta, yhteistoiminnassa oppimista, keskustelua, merkityksistä neuvottelua sekä merkitysten rakentamista käytännöllisissä yhteyksissä (Tynjälä 1999, 61). Opetussuunnitelman perusteet pohjautuvat tähän sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa oppilas nähdään aktiivisena toimijana ja oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa (OPS 2014, 17). Tämä vaikutti olevan kantava periaate myös toiminnallisella kielileirillä.

Vieraan kielen opetusta kuvataan nykyisin usein termillä kielikasvatus. Kielikasvatuksessa oppimiskäsitykseen liitetään sosiokonstruktivistisen puolen lisäksi kokemuksellisuus ja emotionaalisuus (Salo 2009, 92). Motivaatio, asenteet ja tunteet ovat luonnollinen osa ihmisen toimintaa ja ovat kiinteässä yhteydessä kognitiiviseen toimintaan. Oppilas ja opetustilanne huomioidaan kokonaisvaltaisesti ja oppimistapahtuma ymmärretään prosessiksi, johon vaikuttavat erilaiset yksilölliset, sosiaaliset sekä ei-kielelliset tekijät. (Kaikkonen & Kohonen 2000, 7.)

3.3 Opetusmenetelmät ja oppimistilaisuudet vieraan kielen opetuksessa

Opetusmenetelmiä on perinteisesti pidetty yhtenä opettajan työn tärkeimpänä osaamisalueena (Rauste-von Wright ym. 2003, 204). Didaktiikka eli opetusoppi on opettajankoulutuksessa keskeisessä asemassa. Didaktiikka opetusoppina on normatiivinen malli siitä, miten

opetus tulisi järjestää, jotta opetustavoitteet saavutettaisiin (Kansanen 2004b, 10). Koulutukselle asetettuja tavoitteita lähestytään opetusmenetelmin, jotka kuvastavat sitä tapaa, jolla opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus on järjestetty (Kansanen 2004b, 32). Opetusmenetelmät ovat niitä käytännöllisiä toimenpiteitä, joiden avulla opettaja organisoi opiskelua ja pyrkii edistämään oppimista (Vuorinen 2001, 63). Juuri nämä ovat niitä toimenpiteitä, joissa heijastuu opettajaopiskelijan ja opettajan käsitykset oppimisesta ja opettamisesta.

Opetus ja oppiminen ovat vuorovaikutteisessa suhteessa. Sitä paremmin opitaan, mitä selkeämpi käsitys opettajalla on opettamisesta tai mitä parempi on opettajan käyttötieto. (Julkunen 1998, 180.) Käyttötietoon sisältyy teoreettista tietoa ja kokemuksen kautta hankittua tietoa sekä opettajan uskomuksia, arvoja ja asenteita (van Driel ym. 2001, 137; Johnson 1994, 75). Nämä heijastuvat opettajan käyttämiin opetusmenetelmiin. Tärkein peruste opetusmenetelmän valintaan on tavoite, mihin opetuksessa pyritään. Tavoitteet voidaan jakaa kolmeen pääryhmään: tiedon ja ymmärryksen tavoitteet, asenteiden ja kokemusten tavoitteet sekä taitojen ja valmiuksien tavoitteet. Lisäksi on otettava huomioon muitakin tekijöitä, kuten oppilaiden kehitystaso, ryhmän tottumukset ja motivaatio, opettajan työtaidot ja valmiudet, ulkoiset resurssit kuten työskentelytila, välineet, oppimateriaali ja käytettävissä oleva aika. (Vuorinen 2001, 68–71.)

Koska havainnoitavana oli toiminnallinen kielileiri ja siellä toimiva ohjaajajoukko, esittelen lyhyesti perinteisen opetusmenetelmiin pohjautuvan opetuksen kyseenalaistaneiden Kumaravadivelun, Allwrightin ja van Lierin ajatuksia opetustapahtumien luonteesta, sillä ne antavat laajemman kuvan opettajan moniulotteisista mahdollisuuksista opetuksen toteuttamisen suhteen.

Kumaravadivelu (2003) kyseenalaistaa perinteisen opetusmenetelmiin pohjautuvan ajatusmallin, joka tarjoaa vain rajallisen ja rajoittavan näkökulman kielten oppimiseen ja opettamiseen. Hän huomauttaa, että opetus ei automaattisesti johda oppimiseen, vaikka se olisi kuinka tarkoituksenmukaista. Kumaravadivelu kuvailee, kuinka oppiminen on ensisijaisesti jokaisen yksilöllisen oppijan ohjaaman omakohtaisen rakennelman tulosta, ja kukin oppija kokee ja näkee opetustapahtumat omista yksilöllisistä lähtökohdistaan käsin. Tämän ajatuksen mukaisesti oppiminen on siis oppilaan kontrolloimaa, jolloin opettajan

tehtävänä on pyrkiä luomaan oppimisen mahdollistavat olosuhteet. (Kumaravadivelu 2003, 44.) Allwright (1986) määrittelee tämän oppimistilaisuuksien rakentamisena. Allwright korostaa, että sekä opettajalla että oppilaalla on molemmilla tärkeä rooli luokkahuoneen oppimistilaisuuksien rakentajana ja hyödyntäjänä. (Allwright 1986, 6.) Viitaten Allwrightiin Kumaravadivelu (2003) puhuu oppimistilaisuuksien maksimoimisesta. Hän nostaa esille rajoitteet ja puutteet, joita liittyy liian tiukkaan ja kirjaimelliseen ennalta määrätyn opetussuunnitelman ja opetusmateriaalin seuraamiseen, sillä oppituntien kulkua ja oppilaiden tarpeita ja toimintoja ei voi aina ennakoita. (Kumaravadivelu 2003, 44–47.) Tämä viitekehys on mielenkiintoinen tutkimuksessani tarkasteltavana olleen opetussuunnitelma- ja opetusmateriaalivapaan kielileirin näkökulmasta.

Kumaravadivelu (2003) tarkastelee opettajien ja oppilaiden mahdollisuuksia luoda oppimistilaisuuksia luokkahuoneessa ja sen ulkopuolella, kuten kielileirilläkin oli tarkoituksena. Hän nostaa tärkeiksi keinoiksi oppilaiden osallistamisen, kuuntelemisen ja ideoiden huomioimisen sekä opettajan taidon kysyä oikeanlaisia kysymyksiä, joiden avulla syntyy merkityksellistä vuorovaikutusta. Oppilaat saattavat esimerkiksi luoda oppimistilaisuuksia ohjaamalla luokkahuoneen keskustelua heille merkitykselliseen suuntaan. Opettajan tulisi tukea tätä oppilaiden yritystä löytää oma tie oppimiseen. Opettaja voi esimerkiksi ohjata keskustelua ja synnyttää vuorovaikutusta kysymällä oikeantyyppisiä kysymyksiä. Tällaisia ovat niin kutsutut prosessi- ja metaprosessikysymykset. Prosessikysymyksillä selvitetään oppilaiden mielipiteitä tai tulkintoja ja metaprosessikysymykset ohjaavat oppilaita rakentamaan perusteluja päättelylleen tai esittämään keinoja, joilla he ovat päässeet ratkaisuihin käsiteltävässä pulmassa. Avoimet kysymykset saavat yleensä aikaan pidempiä ja kieliopillisesti monitahoisempia vastauksia verrattuna kysymyksiin, joihin on jo opettajan tiedossa oleva ennalta määritelty vastaus. (Kumaravadivelu 2003, 48–50.)

Toinen lähestymistapa, joka huomioi oppilaan osallistamisen, kuten kielileirilläkin näytti olevan tavoitteena, on van Lierin (2007) esittelemä toimintalähtöinen pedagogiikka (engl. Action-based Teaching), jonka taustalla vaikuttavat muun muassa Pestalozzin, Vygotskyn, Piaget'n ja Montessorin teoriat. Toimintalähtöinen pedagogiikka (TLP) on luotu luokkahuoneopetuksen kehittämiseksi, jossa oppilaan toimijuus on oppimisprosessin keskiössä ja opetuksen lähtökohtana ovat oppijan tarpeet ja toiveet. Kielen opetusta lähestytään

holistisesta, koko persoonan ja kielen laajasti huomioivasta näkökulmasta, jossa oppilas nähdään sosiaalisena olentona, jolla on unelmia, huolia ja uskomuksia. Uuden kielen oppimiseen liittyy uuden identiteetin muodostaminen, joka edellyttää henkilökohtaista panostusta ja sitoutumista, merkityksellisiä toimintoja ja haastavia, mielenkiintoisia, tuettuja ja tyydyttäviä keinoja tehdä näitä toimintoja ja tehtäviä. TLP:ssä painotetaan oppimisprosessia ja korostetaan sosiaalista vuorovaikutusta ja kognitiivis-reflektiivistä työtä. Oppilaiden toiminnan tulisi olla heidän itsensä alkuunpanemaa, sillä tämä vahvistaa oppimista tukevaa sisäistä motivaatiota ja riippumattomuutta. (van Lier 2007, 46–48.)

Toimintalähtöinen pedagogiikka haastaa perinteisen ajattelumallin opetuksesta ja koulutuksesta, jossa opetus nähdään tiedon yksisuuntaisena siirtämisenä. TLP on vapauttava ja autonomiaa tukeva kasvatusoppi, jossa suunniteltu ja ennustettavissa oleva sekä improvisoitu ja ennakoimaton ovat dynaamisessa vuorovaikutuksessa keskenään. Alussa oppilaiden toiminnot ovat tarkemmin strukturoituja, mutta vähitellen uusia rakenteita kehittyä oppilaiden tullessa enemmän riippumattomiksi ja heidän ottaessa vahvemmin ohjaksia omasta oppimisestaan. (van Lier 2007, 52–53.)

Edellä on esitelty oppilaan omaa keskeistä ja aktiivista roolia kielenoppijana korostavia näkökulmia sekä kielenoppimisen vuorovaikutteisuuden ja oppimisympäristön laajempaan ymmärtämiseen kannustavia näkemyksiä. Tähän suuntaan vaikuttaisi myös vieraan kielen opetus Suomessa kehittyvän ja tämä näkyy peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa, joissa korostetaan kielten opiskelussa olevan runsaasti sijaa ilolle, leikillisyydelle ja luovuudelle. Tavoitteena on, että kielenkäyttö olisi mahdollisimman asianmukaista, luonnollista ja merkityksellistä oppilaalle ja työskentelyssä korostuu yhdessä oppiminen erilaisissa oppimisympäristöissä. (OPS 2014, 221.) Myös tällaista vuorovaikutteisuutta, iloa, luovuutta ja edellä mainittuja improvisointia ja dynaamisuutta sopivassa suhteessa ennalta suunnitellun kanssa näyttivät olevan kantavana teemana toiminnallista kielileiriä suunnitellessa. Seuraavaksi esittelen tarkemmin tämän kielileirin ja sen yhteydessä toteuttamani tutkimuksen.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää monikielisen kielileirin ohjaajien toiminnan taustalla olevia mahdollisia käsityksiä opettamisesta ja oppimisesta. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä opettajaopiskelijoiden vieraan kielen opettamiseen ja oppimiseen liittyvistä käsityksistä. Tutkimusprosessin aikana tutkimustehtäväkseni muotoutui seuraava kysymys:

1. Mitkä ovat kielileirin ohjaajina toimineiden kielten opettajaopiskelijoiden käsitykset kielten opettamisesta ja kielten oppimisesta?

4.2 Osallistujat ja aineiston keruu

Tutkimukseen osallistui kymmenen kielten (ruotsi, saksa, venäjä, englantia) opettajaopiskelijaa, jotka toimivat ohjaajina monikielisellä kielileirillä 2010-luvun alussa. Viitataan opettajaopiskelijoihin jatkossa lyhyemmällä termillä opiskelijat. Suurin osa opiskelijoista oli loppuvaiheessa opintojaan ja he olivat opiskelleet keskimäärin viisi vuotta. Suurimmalla osalla kielileirin ohjaajana toimineista kielten opettajaopiskelijoista oli opetuskokemusta kielistä harjoitteluiden tai kielikerhojen tai muutamalla sijaisuuksien kautta. Yhdellä opiskelijalla ei ollut lainkaan opetuskokemusta. Joka toinen opiskelijoista oli toiminut erilaisten harrastuskerhojen tai leirien ohjaajina. Opiskelijat lähtivät mukaan kielileirille hakemaan kokemusta opettamisesta, jota koettiin tulleen liian vähän opintojen aikana. Etenkin alakouluikäisten opettamisesta haluttiin saada lisäkokemusta. Kielileiri nähtiin mahdollisuutena päästä kokeilemaan erilaisia tapoja opettaa sekä hyvänä tilaisuutena päästä järjestämään opetusta ryhmänä muiden opiskelijoiden kanssa. Toinen merkittävä syy kielileirillä osallistumiseen oli siitä saatavat opintopisteet.

Kielileiri oli 10–12-vuotiaille lapsille järjestetty monikielinen kesäleiri, jossa opittiin saksan, ruotsin ja venäjän kieltä toiminnan kautta, esimerkiksi kokaten, retkeillen, pelaen ja liikkuen. Ohjaajina toimineiden opiskelijoiden lisäksi mukana oli myös kielten laitoksen ja opettajankoulutuslaitoksen henkilökuntaa, jotka toimivat leirin ohjaavina opettaji-

na. Kielileiri oli viisipäiväinen ja kesti kuusi tuntia päivässä. Leirillä oli kaksi ruotsin ryhmää, kaksi saksan ryhmää ja yksi venäjän ryhmä. Ohjaajina toimineita opiskelijoita oli keskimäärin kolme ryhmää kohden.

Tutkimusaineisto kerättiin kielileirin yhteydessä pidetyistä haastatteluista (haastattelurunko liitteessä 1). Haastattelijoina toimi kaksi kielileirillä ohjaavina opettajina toiminnutta henkilöä. Osassa haastatteluista oli mukana vain toinen haastattelijosta, osassa molemmat. Huomioitavaa on, että haastatteluja ei tehty tätä tutkimusta varten, vaan yleisenä tavoitteena oli kerätä tietoa opettajaopiskelijoiden taustoista ja kokemuksista. Sain haastattelut käyttööni omaa pro gradu -tutkimustani varten. Haastattelut olivat ryhmähaastatteluja kielileirin suunnittelusta ja toteutuksesta vastanneille opiskelijoille. Haastattelun ensimmäinen osa pidettiin kaksi viikkoa ennen kielileiriä ja toinen osa päivää ennen kielileirin päätymistä. Opiskelijoita haastateltiin kolmessa kolmen–neljän hengen ryhmässä. Litteroin haastattelut, jonka jälkeen aloitin tarkemman analyysin. Peilasin haastattelussa esiin nousevia teemoja vieraiden kielten opettajaopiskelijoiden ja vastavalmistuneiden opettajien käsityksiin opettamisesta ja oppimisesta.

4.3 Aineiston analysointi

Tarkastelen aineistoa dialogeina, josta sisällöllisen laadunanalyysin avulla poimin ajatuskokonaisuuksia, jotka edustavat käsityksiä, joita vieraan kielen opettajaopiskelijoilla on. Sisällönanalyysia voidaan käyttää aineiston analyysimenetelmänä. Aineistolähtöisessä analyysissä tutkimusaineistosta pyritään luomaan teorettinen kokonaisuus, jonka analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti. Aineistolähtöisen analyysin mukaisesti pyrin löytämään tutkimuskysymysten kannalta olennaiset merkityskokonaisuudet jäsentämällä, tulkitsemalla ja arvioimalla opiskelijoiden haastatteluissa ilmeneviä ajatuksia. (Tuomi ja Sarajärvi 2011, 95). Tarkastelen sitä, miten opiskelija puhui itsestään opettajana, oppilaistaan ja opetustuokioista. Aineiston analysoinnin tukena sovellan myös teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, jossa tässä tapauksessa aikaisempi tieto käsityksistä ohjaa ja auttaa analyysia. Aineistolähtöisyys ja teoreettisen taustan mallit toimivat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. (Tuomi ja Sarajärvi 2011, 95–97.)

En ollut itse mukana tekemässä haastatteluja, mutta aineiston litteroinnin kautta koin pääseväni hyvin kiinni haastattelujen sisältöön. Lisäksi kandidaatintutkielman yhteydessä suorittamani koko kielileiriviikon kestänyt havainnointi yhdessä kielileirin ryhmistä tuki aineiston sisään pääsemistä. Aloitin aineiston analysoinnin lukemalla litteroidun aineiston läpi useaan kertaan ja pyrin lähestymään aineistoa Eskolan ja Suorannan (1998, 175) kuvaileman tematisoinnin kautta, jossa nostin esiin tutkimusongelman kannalta keskeisimmät ja olennaisimmat aiheet. Teemoittelua tukee teorian ja empirian vuorovaikutus. (Eskola ja Suoranta 1998, 175.) Analysoinnin viitekehyksenä toimi tutkimustehtäväni, joka pyrki vastaamaan kysymykseen kielten opettajaopiskelijoiden käsityksistä kielten opettamisesta ja oppimisesta. Ensin erittelin aineistosta kaikki opettamista koskeneet puheenvuorot ja seuraavaksi oppimista koskeneet puheenvuorot. Osa näistä puheenvuoroista saattoi olla päällekkäisiä, eli samassa yhteydessä opiskelija ilmaisi näkemyksiään sekä opettamisesta että oppimisesta. Olen kuitenkin tarkastellut näitä omina ajatuskokonaisuuksinaan. Aineistoa uudestaan ja uudestaan läpi lukiessani aloin hahmottaa usein toistuvia ajatuskokonaisuuksia muun muassa opetussuunnitelmasta, ajankäytöstä, suunnittelusta, äidinkielen ja vieraan kielen käytöstä opetuksessa, opetusmenetelmistä, oppimisympäristöstä sekä ryhmätyöstä muiden ohjaajien kanssa ja näitä käytin edelleen väljänä viitekehyksenä aineistoa yhä uudelleen lukiessani.

4.4 Tutkimuksen luotettavuus, eettisyys ja tutkijan rooli

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija joutuu jatkuvasti pohtimaan tekemiään ratkaisuja ja näin ottamaan kantaa sekä analyysin kattavuuteen että tekemänsä työn luotettavuuteen (Eskola ja Suoranta 2008, 208–210). Ei ole olemassa objektiivisiä, ”puhtaita” havaintoja sinällään, vaan muun muassa jo käytetyt käsitteet, tutkimusasetelma ja menetelmät ovat tutkijan asettamia ja vaikuttavat aina tuloksiin (Tuomi ja Sarajärvi 2011, 96). Tärkein tekijä tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa onkin tutkija itse, eli luotettavuuden arvioinnissa tulee tarkastella koko tutkimusprosessia. (Eskola ja Suoranta 2008, 208–210.)

Laadullisen tutkimuksen teon mukaisesti hyväksytään, että tutkimuksessa ei pyritä absoluuttiseen totuuteen, vaan tavoitteena on pikemminkin löytää tai paljastaa tosiasioita (Hirsjärvi 2009, 161). Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole olemassa

yksiselitteistä ohjeistusta, mikä tuo lisähaasteita tutkimuksen luotettavuuden arviointiin (Tuomi & Sarajärvi 2011, 140). Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa korostuu aineiston systemaattinen ja luotettava tulkinta. Systemaattisessa analyysissä pyritään tekemään avoimeksi tutkimuksessa tehdyt valinnat, rajaukset ja analyysin etenemistä ohjaavat periaatteet. Luotettavuuden lisäämiseksi lukijalle näytetään, mistä aineiston kokonaisuus koostuu ja miten päähavainnot rakentuvat. Arviointi ja tulkinta ovat laadullisen tutkimuksen luotettavuuden perusta. (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 27.) Olen pyrkinyt vahvistamaan tutkimuksen luotettavuutta selostamalla tarkasti tutkimuksen toteutuksen ja kaikki sen vaiheet (Hirsjärvi 2009, 232). Katkelmat haastatteluista tulosten yhteydessä lisäävät tutkimuksen luotettavuutta ja mahdollistavat tutkijan tekemien tulkintojen arvioinnin. Yleisesti tekstisitaatit tutkimuksessa toimivat päätelmien tukena. (Moilanen & Räihä 2010, 65.) Myös tässä tutkimuksessa keskeiset tuloksiin ja tulkintaan vaikuttaneet haastattelukatkelmat ovat lukijan nähtävillä.

Tutkimusta tulee aina arvioida kokonaisuutena ja Tuomen ja Sarajärven (2011) mukaan tutkijan on hyvä kiinnittää huomiota seuraaviin kokonaisuuden osatekijöihin oman tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa: tutkimuksen kohde ja tarkoitus, tutkijan sitoutuneisuus, aineiston keruu ja analysointi, osallistujien valinta, tutkimuksen kesto, luotettavuus ja raportointi (Tuomi & Sarajärvi 2011, 140–141). Tutkimukseni tarkoituksena oli saada lisätietoa kielten opettajaopiskelijoiden käsityksistä liittyen kielten opettamiseen ja oppimiseen. Olin sitoutunut aiheeseen, sillä mielenkiintoni ymmärtää aihetta syvemmällä tasolla heräsi kandidaatin tutkielmaa tehdessäni ja kieltenopiskeluun liittyvät Juliet-opintoni lisäsivät kiinnostusta ja sitoutuneisuutta entisestään. Aineiston keruun osalta tutkimukseen liittyi haaste, sillä haastatteluaineisto oli aiemmin kerättyä, eikä sitä oltu kerätty tämä tutkimuskysymys mielessä. Olen pyrkinyt selostamaan aineiston analyysivaiheessa tutkimustuloksia ja tekemiäni päätelmiä mahdollisimman tarkasti tutkimuksen luotettavuutta ja läpinäkyvyyttä lisätäkseni. Tekstikatkelmat haastattelukysymyksistä ja haastateltavien keskusteluista auttavat avaamaan aineistoa paremmin myös lukijalle (Moilanen & Räihä 2010, 65). Luotettavuutta pyrin lisäämään läpi työn mahdollisimman perusteellisella ja avoimella raportoinnilla sekä vertaamalla ja yhdistämällä vastaavia ilmiöitä muihin tutkimuksiin (Moilanen & Räihä 2010, 61).

Luotettavan lisäksi tutkimuksen tulee olla myös eettistä. Ihmistieteissä tutkimuseettisten normien keskeinen lähtökohta on ihmisen kunnioittamista ilmentävät arvot ja eettisiksi periaatteiksi ovat vakiintuneet tutkittavien itsemääräämisoikeus, vahingoittumattomuus sekä yksityisyyden kunnioittaminen. Itsemääräämisoikeuden mukaisesti osallistujat ovat itse saaneet päättää, haluavatko he osallistua tutkimukseen. Päätöksen tehdäkseen osallistujille on annettu riittävästi tietoa tutkimuksesta. Ihmistieteellisessä tutkimuksessa vahingoittumattomuus liittyy yleensä henkiseen, sosiaaliseen ja taloudelliseen vahinkoon, joka tässä tutkimuksessa on vältetty asianmukaisesti ja luottamuksellisesti toimimalla. Yksityisyyden kunnioittaminen lähtee liikkeelle siitä, että ihmisillä on aina oikeus määrittää se, mitä tietoja hän antaa tutkimuskäyttöön. Toiseksi tutkimustekstit tulee kirjoittaa niin, että yksittäiset osallistujat eivät ole niistä tunnistettavissa. (Kuula 2006, 60–64.) Haastateltavilta opettajaopiskelijoilta pyydettiin lupa haastattelun tekemiseen ja haastatteluaineiston käyttämiseen tutkimuksessa. Tutkimuksessa ei mainita ketään nimeltä, eivätkä tulokset ole yhdistettävissä tiettyyn henkilöön. Tutkimuksessa ei ole myöskään mainittu kielileirin tarkkaa aikaa tai paikkaa missä tutkimus tehtiin, sillä se ei ole oleellista tulosten ja tutkimuskysymyksen kannalta. Näillä tekijöillä tutkimuksen eettisyys on pyritty varmistamaan.

5 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen keskeisiä tutkimuksessa tekemiäni havaintoja opettajaopiskelijoiden käsityksistä vieraan kielen opettamisesta ja oppimisesta. Käsittelen tutkimuskysymyksen mukaisesti opiskelijoiden käsityksiä opettamisesta luvussa 5.1 ja oppimisesta luvussa 5.2. Painotus on opettamiseen liittyvissä käsityksissä, sillä niistä opiskelijat puhuivat enemmän haastatteluissaan haastattelukysymysten ohjaamina. Käsitykset liittyvät sekä koulumaailmassa että kielileirillä tapahtuvaan opetukseen ja oppimiseen. Tarkastelen niiden teemojen kautta, jotka ovat muotoutuneet haastattelukysymysten (mm. opetussuunnitelma), osallistujien omista sanoista (mm. opettajan rooli) sekä aiemman aiheeseen liittyvän tutkimuksen (mm. lapset oppijoina) ohjaamina. Nämä teemat kuvastavat mielestäni myös opetustyön arjessa esiintyviä keskeisiä osa-alueita. Luvun lopussa ja pohdinnassa (luku 6) tarkastelen käsityksien merkityssisältöjä laajemmasta näkökulmasta.

Käytän tekstissäni suoria lainauksia haastatteluista tuodakseni opiskelijoiden äänen kuuluviin ja elävöittääkseni tekstiä sekä lisätäkseni tulosten ja analysoinnin läpinäkyvyyttä. Lainaukset ja muu teksti liittyvät toisiinsa ja käyvät ikään kuin vuoropuhelua keskenään. Lainaukset on numeroitu, sillä viitataan niihin myöhemmin pohdintaluvussa ja lisäksi lainausten perässä eri opiskelijat on selkeyden vuoksi eroteltu numeroin. Olen esittänyt myös keskeisimmät haastattelijan osuudet, jolloin nähdään tausta tiettyyn keskusteluaiheeseen siirtymiseen. Välillä opiskelijoiden välinen keskustelu jatkui pidempään ja puheaihe saattoi siirtyä pois haastattelukysymyksestä. Tällöin en ole erikseen esitellyt haastattelukysymystä, jos se ei tuonut lisäarvoa tulkinnalle. Haastattelukysymykset eivät ole välttämättä sanasta sanaan suoria lainauksia, vaan olen karsinut kysymyksistä ylimääräiset välisanat pois luettavuuden parantamiseksi. Suorissa lainauksissa olen merkinnyt katkelmasta puuttuvan osan [...] merkinnällä. Tämä osa on ollut epäolennainen tarkasteltavan tuloksen kannalta. Kolme pistettä (...) viittaa opiskelijan puheenvuoron keskeytymiseen joko toisen opiskelijan päälle puhuessa tai puheen jostain muusta syystä katketessa.

5.1 Käsitukset opettamisesta

Käsittelen tässä alaluvussa kielten opettamiseen liittyviä käsityksiä seuraavien teemojen kautta: opetussuunnitelma ja ajankäyttö, opetustuokiot ja niiden suunnittelu, oppimisympäristö ja oppikirjat, vieraan kielen käyttö opetuksessa, opettajan rooli ja identiteetti sekä yhteistyö muiden opettajien kanssa. Luvun lopussa olen näiden konkreettisten teemojen pohjalta muodostanut luokkia, joissa käsityksiä tarkastellaan laajempien merkityssisältöjensä näkökulmasta.

5.1.1 Opetussuunnitelma ja ajankäyttö

Ennen kielileirin alkua toteutetuissa haastatteluissa selvitettiin opiskelijoiden odotuksia ja tunnelmia tulevaan leiriin liittyen. Haastattelija halusi selvittää opiskelijoiden ajatuksia siitä, miltä on tuntunut lähteä suunnittelemaan kielileiriä ”ihan puhtaalta pöydältä ilman tiettyjä raameja”, ”ilman minkäänlaisia opetussuunnitelmaa tai rajoja”, ”ilman oppikirjaa”. Esimerkkinä haastattelukysymys, johon palaan myös seuraavissa alaluvuissa:

Haastattelija: Te ootte päässy tekemään vähän eri tavalla näitä töitä, nii tavallaan pääsette puhtaalta pöydältä alottamaan suunnittelun nii miltäs se on tuntunu? Ku ei oo ollu minkäänlaisia opetussuunnitelmia eikä minkäänlaisia rajoja, eikä oppikirjaa?

Samasta aiheesta selvitettiin tunnelmia myös kielileirin aikana:

Haastattelija: Kuinka paljon se tiputtaa harteilta sitä painetta ku ei oo sitä opetussuunnitelmaa siellä taustalla ja ei oo astettu mitään tavoitteita, muuta ku se että hauskaa pitää olla, toimintaa pitää olla?

Haastattelukysymyksen vastauksissa nousi esiin tutkittaville yhteinen kielten opettamiseen liittyvä käsitys, joka koski opettamiseen liittyvää vapautta tai enemmänkin vapauden puutetta koulumaailmassa. Opetussuunnitelman ja aikarajoitteiden koettiin vahvasti ohjaavan kielten opetuksen suunnittelua ja kielten tuntien toteutusta.

(1) Tuntu tosi hyvältä jotenki semmoselta vapauttavalta et ei tosiaan niinku sido mikään semmonen OPSi siellä taustalla ja sillain niinku et, eikä oo niinku semmosia paineita että niitten pitäis niinku oppia jotaki (naurua) ja miusta se on kauheen ihana ajatus että sillon siinä on niinku semmonen vapaus myös niinku siihen kieleen. (Opiskelija 9)

(2) Tosi mukavaa se on ollu ku voi niinku aivan hullujaki ideoita käyttää (kun OPSia ei ole ohjaamassa työtä). Tai ei hulluja mutta niinku luovasti voi toteuttaa kaikkee. (Opiskelija 8)

(3) On kyllä helpottavaa (ettei ole OPSia), silleen et ei tarvii olla niin pilkuntarkkaa siinä mitä tekee. (Opiskelija 4)

Lähes kaikki opiskelijat kuvailivat, kuinka vapauttavalta tuntui työskennellä ilman tiukkaa aikataulua, sääntöjä, opetussuunnitelmaa tai sitoutuneisuutta luokkahuoneeseen. Opiskelijoiden puheenvuoroissa edellä mainitut tekijät tunnuttiin liitettävän vahvasti opettamiseen koulussa. Opiskelijat tuntuivat kaipaavan vapautta, hauskanpitoa ja luovuutta opetukseen, jota he pääsivät toteuttamaan kielileirillä. Esimerkiksi eräs opiskelija kuvaili kielileirin opetusta sellaisena, jossa opettaja kykenee vapaammin keskittymään tiettyyn asiaan ja huomiomaan oppilaiden toiveita ilman painetta siitä, että tunneilla on ehdittävä käymään tiettyjä opetussuunnitelman mukaisia asioita:

(4) Pystyy vapaammin ite keskittymään sitten johonki, varsinki ku ei oo semmosta että no on pakko käydä tää ja tää ja tää (kun on opetussuunnitelma), et miten niinku lennossa muuttaa sitä järjestystäki ja toleen et mitä tehään seuraavaks ja sen mukaanki et mitä ne lapset haluu tehdä ja jos ne haluu mennä ulos nii mennään ulos ja tehään tää juttu nyt siellä. (Opiskelija 2)

Toinen opiskelija kuvaili, kuinka opetussuunnitelma luo painetta, eikä koulussa kerkeä pannotamaan tai keskittymään kunnolla käsiteltävään asiaan, toisin kuin kielileirillä. Hän tiedostaa, kuinka koulussakin voi joutua priorisoimaan ja valitsemaan niitä aiheita, jotka käydään perusteellisemmin läpi, jolloin toiset aiheet jäävät vähemmälle huomiolle tai kokonaan käymättä läpi:

(5) Ja jos sul on niinku opetussuunnitelma nii sulla on toi toi toi toi toi mitkä sun pitää ehtii käydä nii sulla on koko aika se paine --- tietenki sä sillonki voit priorisoida että sä käyt sen kunnolla, mut sit sul saattaa jäädä joku asia joko kokonaan käymättä tai sit vaan vähälle. Et tässä on just se niinku paras se et ku sul ei oo mitään semmost pakkoo mihinkään. (Opiskelija 3)

Opiskelijoiden käsitys opetussuunnitelman tavoitteista ja koulussa käytettävistä aikaresursseista eivät haastatteluissa tunnu kohtaavan. Opetussuunnitelmaa tai sen konkreettista merkitystä ei eritelty sen tarkemmin, mutta se mainittiin useampaan otteeseen hyvin negatiivisävytteisesti tekijänä, joka luo paineet ja rajoittaa luovuutta sekä sitoo ja ohjaa tekemistä huonolla tavalla.

5.1.2 Opetustuokiot ja niiden suunnittelu

Vaikka suurin osa opiskelijoista nautti kielileirillä opetukseen liittyvästä vapaudesta, kysyttäessä mistä opiskelijat olisivat halunneet enemmän tietoa tai tukea, koettiin ennalta asetettujen raamien puuttuminen myös vaikeana asiana ja leirille jopa toivottiin esimiestä, joka olisi kertonut tarkasti mitä pitää tehdä:

(6) Toisaalta ois ollu hirveen helppoo jos ois ollu semmonen joku esimies joka ois määrällily -- toisaalta ois ollu helpompi ku olis ollu joku joka sanoo, että tee näin ja näin ja näin ja näin. (Opiskelija 6)

Haastattelijan kysyessä opetuksen suunnittelun aloittamisesta ilman ennalta asetettuja rajoja (ks. s. 42), nousi pääasiassa esiin edellisessä luvussa esiteltyjä positiivisia vapauden liittyviä seikkoja, mutta toisaalta opetustuokioiden suunnitteluun liittyi myös vapaudesta aiheutuvia haasteita, kuten opetettavan sisällön valitsemisessa. Ainut ennalta annettu ohje oli toiminnallisuuden sisällyttäminen opetukseen, muuten opiskelijoilla oli täysin vapaat kädet tuntien toteutuksessa ja he saivat vapaasti liikkua luokkahuoneesta pihalle ja lähiympäristöön. Opiskelijat lähtivät seuraavan esimerkin mukaisesti opetuksen suunnittelussa liikkeelle heidän itse valitsemien teemojen pohjalta:

(7) Ei lähteny nihkeesti käyntiin, mutta ei mitenkään hirveen vauhilla just varmaan sen takia ku kaikki oli vähän silleen et no mitenkähän tässä nyt pitäis tehdä ja mitäs me nyt niitten kanssa tehään (kun ei ollut raameja ohjaamassa suunnittelua). [...] Jossain vaiheessa ruvettiin miettiä niitä teemoja joita halutaan käyä ja näin ja siltä pohjalta sit siitä edettiin ja siihen et no mitenkä niitä teemoja sitten käsitellään. (Opiskelija 6)

Kysyttäessä, ovatko kielileirin tekemiset ja yhteistyö vastanneet opiskelijoiden odotuksia, ilmeni seuraavan esimerkin mukaisesti, että opetustapahtumien vaatima suunnittelu ja sen työläisyys yllättivät:

(8) Mä en jotenki aatellu että ihan näin paljon niinku pitäis suunnitella, et se jotenki yllätti et niin hirveesti on sitten lopuks sitä niinku suunnittelua ja miettimistä ja pohtimista ja kaikkee semmosta --- on kiva sit että ollaan sitten hyvin valmistauduttu ja että meillä on niinku valmiina kaikkia materiaaleja ja tehtäviä ja leikkejä ja lauluja ja kaikkee semmosta, et se on tosi kiva, et se yllätti et sitten niinku suunnitellaan nii tarkasti. (Opiskelija 8)

Aiemmin kielileirillä toimineelta opiskelijalta kysyttäessä, millaista hyötyä aiemmasta kokemuksesta on ollut, kuvaili hän kuinka perusteellisen suunnittelutyön myötä tuli helpottava tunne, että tulevaan on valmistauduttu hyvin ja tiedetään mitä ollaan tekemässä.

(9) Oppinu viime vuodesta (kielileiriltä) että pitää olla tarkemmat suunnitelmat että usein mentiin silleen että no tehään jotain askartelua että kyllä me jotain keksitään, nii nyt meillä on sit tarkemmin suunniteltu ja silleen tuntuu ehkä jotenkin helpommalta mennä pitää sitä viikoo ku tietää oikeesti mitä tekee. (Opiskelija 5)

Haastattelijan kysyessä, millaisia odotuksia opiskelijoilla on juuri ennen kielileirin alkua, alkoivat opiskelijat puhua siitä, kuinka he eivät olleet etukäteen juuri kerinneet valmistautua kielileiriä varten ja siitä opiskelijoiden välinen keskustelu ohjautui opetustilanteiden ennakoimattomuuteen ja tilannekohtaisuuteen ja tiedostettiin se, että ryhmän tason, toiminta ja dynamiikka vaikuttavat opetustuokion kulkuun. Lisäksi seuraavan esimerkin mukaisesti pohdittiin sitä, että opetuksessa pitää olla joustava ja on kyettävä muuttamaan suunnitelmia tarpeen mukaan:

(10) Mun mielest se on ainaki siis toisaalt hyväki niinku et ei liikaa mieta ja suunnittele koska sit tiiät sen todellisuudessa vasta sit ku näät ne lapset, että siis tietenki sul pitää olla se ohjelma, mut että sit sen näkee sit paikan päällä, että mikä toimii ja mikä ei, et siihen niinku on täs tän niinku harjoittelujen ja koulun aikanakin oppinu että pitää olla joustava ja sillain niinku pystyy muuttamaan niitä suunnitelmia. (Opiskelija 3)

5.1.3 Oppimisympäristö ja oppikirjat

Mahdollisuus kokeilla erilaisia ympäristöjä opetuksessa ilahdutti opiskelijoita, se että voi olla paljon ulkona, eikä tarvitse aina olla luokassa. Tämä selvisi kysyttäessä, millaisena opiskelijat ovat kokeneet opetuksen toteuttamisen erilaisessa toimintaympäristössä verrattuna kouluun:

Haastattelijä: No mites ylipäänsä se, et tää oli kuitenkin erityyppistä kielenopettamista ku koulussa, et se toimintaympäristö ja kaikki ne tavat oli aika erilaista kun koulussa, nii miltäs se tuntu?

Opiskelijat peilasivat vastauksissaan näkemyksiään myös opetussuunnitelman tai muiden ennalta asetettujen tavoitteiden vaikutuksiin toimintaansa. Liikkumisen luokasta mainittiin olevan koulussa hankalaa, sillä siihen tarvittaisiin aina erillisiä lupia ja toinen koki tiukat aikarajat ja 45 minuutin oppitunnit rajoittavaksi. Lisäksi koulussa olevien sääntöjen koettiin rajoittavan luovuutta ja mahdollisuutta soveltaa erilaisten asioiden, kuten juuri esimerkiksi oppimisympäristön valitsemisen yhteydessä. Opiskelijoilla tuntui olevan käsitys, että koulussa opetus on toteutettava luokkahuoneessa:

(11) Oli tosi kivaa ja vapauttavaa kans just se että sai mennä ulos viemään sen ns. oppitunnin ja tehä muutaki ku kirjottaa ja kuunnella luokassa. (Opiskelija 6)

(12) Ennen tätä leiriä aatteli aina että ainahan meiän on pakko istua sisällä ensin ja opetella ne sanat ennenku me voidaan ruveta leikkimään. (Opiskelija 6)

(13) Voi mennä muualle siitä luokasta, että koulussa se on nii vaikeeta sitten, että meilläki etä jos lähet niitten kanssa ulos kielten tunnilla nii pitää olla vanhemmille ilmoittaa. (Opiskelija 1)

Myös oppikirjan merkitystä pohdittiin ja käsitys oppikirjan asemasta kieltenopiskelussa tuntui olevan melko synkkä. Eräs opiskelija kertoi, kuinka vapauttavaa kielileirillä on, kun ”ei oo mitään kirjaa mitä pitäis käydä läpi, ja et oikeesti niillä (oppilailta) on välillä hauskaakin”. Toinen kertoi, kuinka häntä masentaa jo valmiiksi, kun tietää, että tulevaisuudessa koulussa opettaessaan siellä tulee luultavasti olemaan oppikirja.

5.1.4 Vieraan kielen käyttö opetuksessa

Kohdekielen käytöstä opetuksessa ei suoraan kysytty haastatteluissa, mutta eri puheenvuoroissa opiskelijat sivusivat aihetta ja opiskelijat olivat sitä mieltä, että vierasta kieltä (kohdekieltä) tulisi käyttää opetuksessa mahdollisimman paljon. Kielileirin myötä opiskelijoille tuli vahva käsitys siitä, että lapset ymmärtävät yllättävän paljon ja osaavat päätellä asiayhteyksistä ja kehonkielen tukemana, vaikka kielitaitoa ei vielä paljoa olisikaan. Tämä selvisi seuraavien esimerkkien mukaisesti kysyttäessä asioista, jotka olivat yllättäneet opiskelijat kielileirillä:

(14) Miten jopa ne ketkä ei oo luku saksaa, nii neki tajuu et ku sä käytät kehonkieltä ja näytät, nii ne on aina sillai, et okei. (Opiskelija 3)

(15) Me ei olla käyty edes kellonaikoi silleen läpi, mä aina sanon saksaks ku ne kysyy et paljon kello on nii mä sanon niille saksaks sen ja ne aina tajuu sen. (Opiskelija 3)

Eräs opiskelija puhui passiivisesta oppimisesta, jota hän uskoi tapahtuvan, kun oppilaat kuulevat vierasta kieltä ympärillään ja vähitellen saavat varmuutta myös omaan kielen tuottamiseen. Useimmiten kohdekieltä puhuttiin kielileirillä alkuun vähemmän, mutta sen käyttöä lisättiin suomen kielen rinnalle vähitellen, kuten seuraavassa tapauksessa:

(16) Ekan päivänä me puhuttiin aika vähän saksaa --- et jos opeteltiin tutustumisfraasei tai mitä nyt ekana päivänä oli siinä, nii ne otettiin aina saksaks --- ohjeet annettiin periaattees suomeks et sit aina välil jotain vaikka että, sitzen, et istukaa --- leipomisessa (päivä 3/5), siit eteenpäin me ollaan käytetty niinku tosi paljon saksaa, et periaatteessa aina sanotaan kaikki saksaks ja sitten jos, jos sinne jää niit katseita, että nyt mä en tajunnu, nii, tai muutenki, nii sit

me sanotaan aina suomeks, et me ollaan käytetty niinku kahta kieltä rinnakkain. (Opiskelija 3)

Yksinkertaiset asiat ja yksinkertaisten sanojen käyttäminen, toisto, lyhyet lauseet, painotukset ja elekieli mainittiin, kun kysyttiin asioista, jotka tulisi ottaa huomioon aloittelevien kieltenoppijoiden opetuksessa ja kohdekieltä käytettäessä opetuksessa. Yksinkertaisia fraaseja toistettiin kohdekielellä, vaikka niitä ei olisi erikseen opetettu ja eräs opiskelija koki leikeissä tai ohjeita annettaessa kohdekielen käytön luontevaksi.

Kun opiskelijoita pyydettiin pohtimaan asioita, jotka he olisivat halunneet tehdä toisin kielileirin aikana, pari opiskelijaa totesi leirin loppuvaiheessa, että kohdekieltä olisi voinut käyttää enemmänkin. He saivat luottamuksen siitä, että kieltä kuullessaan oppilaat alkavat vähitellen ymmärtää enemmän. Toinen heistä totesi, että oma jännittäminen uudessa tilanteessa verotti keskittymistä kieleen muuten kuin ennalta suunnitelluissa tehtävissä:

(17) Ehkä ois niinku ainaki omalta kohalta enemmän voinu puhua saksaa --- et vaikka ne ei -- -ymmärrä, että turha niille on puhua mutta toisaalta koska totta kai kun ne kuulee sitä nii ne ruppee ymmärtämään. (Opiskelija 7)

(18) Aion puhuu siel (jatkossa) saksaa paljon silleen et mä annan ohjeet saksaks. Et sen, tää on antanu siihen luottamuksen siitä, että voi tehdä, et kyl ne lapset ymmärtää. (Opiskelija 3)

Yksi opiskelija oli täysin muista poiketen sitä mieltä, että kohdekieltä ei kielileirillä tarvitse ”käyttää loppujen lopuksi hirveen paljoo”. Hänen mielestään kielitaitoa enemmän on hyötyä kokemuksesta lasten kanssa toimimisesta ja opettamisesta ja tämän vuoksi hän ei kokenut vaikeaksi lähteä opettamaan omaa sivuaineenaan olevaa kieltä pääaineensa sijaan. Sopivasta vieraan kielen käytön määrästä keskustellessa toinen opiskelija jakoi ikävän muiston omilta kouluajoiltaan, kun opettaja oli puhunut vain kohdekieltä, jota oppilas ei vielä ymmärtänyt ja tämä loi epämiellyttävän tunteen hallinnan menettämisestä. Hänen mielestään on tärkeää, että oppilaat pystyvät esimerkiksi vihjeiden avulla ymmärtämään mistä puhutaan.

(19) Itelläni on sellanen kielenopiskelukokemus yläasteelta ku mä aloin opiskelee ranskaa ku opettaja tuli luokkaan ja tota alko puhua pelkästään ranskaa ja me ei sanaakaan osattu, nii mulla tuli niiku sellanen, että ikäänku sellanen tunne että menetti tavallaan hallinnan, että että, oli niiku, ei ollu mitään niinku kapasiteettia yhtään mistään niinku repiä mitä se puhuu ja mun mielestä niinku on mielekästä puhua sitä kieltä sillä tavalla että voi antaa jotain vihjeitä ees siihen että mistä mää puhun. (Opiskelija 10)

5.1.5 Opettajan rooli ja identiteetti

Edellisissä alaluvuissa on kuvailtu aineistoesimerkein sitä, kuinka opiskelijat näkevät kielen opettajan työn olevan vahvasti opetussuunnitelman ja aikarajoitteiden ohjaamaa. Eräs opiskelija alkoi tarkemmin pohtia opettajan roolia, kun haastattelussa kysyttiin sitä, millaisia valmiuksia heidän pedagogiset opintonsa ovat antaneet heille: ”Mites teidän pedagogiset opinnot on valmistanu teitä niinku tän tyyppiseen kielenopetukseen?” Vastauksena tähän kysymykseen opiskelija kuvaili sitä, miten hänen mielestään tärkeintä opintojen aikana on kasvaa omalta identiteetiltään opettajan rooliin. Siihen liittyi hänen mielestään läheisesti se, että oppii suunnittelemaan ja toteuttamaan tehtäviä ja miettimään sitä, mikä on järkevää ja hyvää opettamista.

Opiskelijoilta kysyttiin myös kielileirin intensiivisyydestä, joka johti jälleen pohdintaan opettajan roolia:

Haastattelija: No tää on ollu intensiivinen viikko kaikella tavalla, nii miltäs se on tuntunu, lasten kanssa yhdessä oleminen näinkin intensiivisesti?

Kaksi muuta opiskelijaa kävi edellisen kysymyksen jälkeen vuoropuhelua siitä, millainen on heidän rooli opettajana oppilaiden silmissä. Vuoropuhelusta saattoi tulkita, että heidän mielestään opettaja koulussa on etäinen ja jotenkin erillinen oppilaista. Kielileirillä he näkivät roolikseen oppilaiden tekemisten ohjaamisen.

(20) - Jotenki nyt on semmonen fiilis, et emmä tiä näkeekö ne meitä opettajina... (Opiskelija 2)

- Ei ne varmaan, ei ei, en mä usko... (Opiskelija 1)

- En mä tiiä mitä ne meistä ajattelee. (Opiskelija 2)
- Ne sanoo meitä ihan nimellä, ei ne sano niinku ope... (Opiskelija 1)
- Nii tulee vähän semmonen just, vähemmän, niinku mitenkään virallinen olo et... (Opiskelija 2)
- Eikä me oo sanottu niinku niille mitään että... (Opiskelija 1)
- Nii vaan niinku nimet, et se on tavallaan, ku et ollaan kaikki vaan ihmisiä, että kukaan ei ees tavallaan oo se ope siinä tilanteessa. Vähän ohjataan vaan sitä niitten tekemistä. (Opiskelija 2)

Opettajan tehtävänä pidettiin myös esimerkkinä olemista oppilaille:

(21) Me ollaan ne esimerkit [...] meidän pitäis kaikkien olla siellä niinku sillai innostavana esimerkkinä [...] Sellast heittäytymist. (Opiskelija 3)

5.1.6 Yhteistyö muiden opettajien kanssa

Opiskelijoiden vuoropuheluista sai sellaisen kuvan, että kieltenopettajan työ nähdään koulussa melko itsenäisenä, eikä yhteisopettajuus kuulu luonnostaan opetustyöhön. Kielileirillä opiskelijat työskentelivät osana suurta ryhmää koko leirin osalta sekä pienemmässä opiskelijaryhmässä oman kieliryhmänsä sisällä. Ryhmässä toimimisen hyötyinä mainittiin ideoiden monipuolisuus, luovan työn sujuminen ja työmäärän jakaminen. Eräs opiskelija luotti siihen, että saa toiselta opiskelijalta tukea ja täydennystä taitoihinsa. Keskustellessa siitä, kuinka osa opiskelijoista oli kokenut kielileirin hyvin raskaaksi, sillä he eivät olleet ehtineet pitää kunnollisia taukoja koko viikon aikana, he samalla kuvailivat sitä, kuinka he saivat ryhmässä toimimisesta voimaa. Ryhmältä koettiin saavan kannustusta ja varmuutta omaan tekemiseen ja pari opiskelijaa oli ilahtuneita siitä, että heillä oli mahdollisuus purkaa ja käydä läpi päivän tapahtumia oman leiriryhmänsä opiskelijoiden kesken. Tähän he eivät uskoneet olevan samalla lailla mahdollisuuksia koulussa:

- (22) - On kyllä tosi ihanaa että myö ollaan oltu niinku kolmestaan tässä. Et sen päivän jälkeen pystyy silleen niinku kelaamaan, että mitäs tänään tapahtukaan. (Opiskelija 9)
- Nii vähän purkamaan kaikki niinku... (Opiskelija 10)
- Et sellasta ei välttämättä oo sitten ku menee kouluun nii hirveen paljoo ainakaan. (Opiskelija 9)

Eri kieliryhmien opiskelijoiden kesken ei kuitenkaan tehty paljoa yhteistyötä, vaan yhteistyö rajoittui lähinnä muutamiin kielileirin suunnitteluvaiheessa yhdessä pidettyihin palaverihin, ennen kuin ryhmäjakoja oli vielä tehty:

Haastattelija: Nii mites se teiän yhteistyö on kaikkien kanssa sujunu? Siis muitten ohjaajien kanssa? Tai sit täs teiän ryhmässä?

(23) Sillon alussa kokoonnuttiin silleen niinku ihan kaikki että ei oltu sillon vielä jakaannuttu näihin kieliryhmiin että suunniteltiin sitä sillon niinku enemmän kokonaisuutena (Opiskelija 9)

(24) Jotaki tehtäviä semmosia mitkä on kaikilla, nii ollaan sitten et toiset on tehny ja toiset on sitten tavallaan kääntäny, että silleen on tehty yhteistyötä, mut aika pitkälle niinku kieliryhmissä on tehty ne tarkemmat. (Opiskelija 4)

(25) Ei hirveesti olla noitten muitten ohjaajien kanssa oltu sit sillä lailla tehty yhteistyötä. (Opiskelija 8)

Eri kieliryhmien opiskelijoiden kesken ei juuri jaettu ajatuksia tai pyritty hyödyntämään toisten opiskelijoiden eri kieliin liittyvää osaamista:

(26) - Ainut ku me suunniteltiin se. (Opiskelija 3)

- Nii ku ne aiheet jaettiin. (Opiskelija 2)

- Emmä oo ollu muuten niinku missään tekemisissä oikeestaan muitten (kieliryhmien) kanssa. (Opiskelija 3)

- Ei muuten ku ne kaikkien yhteiset tapaamiset sillon, että oltais asioista juteltu, mutta ei muuten. (Opiskelija 2)

Opiskelijat eivät juuri nähneet yli kielirajojen menevän yhteistyön vaikuttavan opetuksen suunnitteluun tai toteutukseen. Lähinnä mahdollisia yhteisiä materiaaleja käännettiin omalle kielelle.

Haastattelija: No onks se että tässä on ollu kolme eri kieltä nii onko se onko se niinku auttanut, vaikeuttanut tai onks sillä ollu mitään vaikutusta teiän mielestä?

(27) Äkkiseltään ei kyllä hirveesti tuu suuntaan eikä toiseen mieleen vaikutuksia (eri kielten kanssa toimimisesta) [...] taitettiin vähän jakaa meiän leirivihkoideoita muihin kieliin mut periaatteessa jokainen kieli on tehny ihan omat juttusa sitten tai ne rungot sovittu yhdessä mutta emmä nyt tiä onko siitä hirveesti ollu puoleen tai toiseenkaan mitään (vaikutusta). (Opiskelija 6)

(28) Ei se ehkä hirveesti oo lopulta näkyny siinä suunnittelussa, et kuitenki tehään samoja juttuja, mutta se on sit nii helppo muuttaa eri kielille, soveltaa vaan. (Opiskelija 5)

Oman pienryhmän sisällä yhteistyö oli runsaampaa, sillä leirin suunnittelu ja toteutus tehtiin alusta lähtien kaikki yhdessä. Haastattelijan kysyessä, oliko kaikki materiaali ja suunnittelu tehty yhdessä, selvisi, että ideointi tapahtui yhdessä, mutta muuten työ pyrittiin jakamaan tasaisesti siten, että jokainen tekee oman työpanoksensa itsenäisesti ja lopuksi nämä kootaan yhteen:

(29) Vähän niinku siis jaettu noita osa-alueita silleen että yks tekee aina tiettyihin teemoihin niitä tehtäviä. (Opiskelija 9)

(30) Me jaettiin et tietyt tehtävät vaikka että mä tein vaikka tutustumiseen liittyyvi juttui, Opiskelija 4 teki vaik leipomiseen liittyyvi, sit toinen teki karttoi siis silleen me jaettiin tehtävi. (Opiskelija 3)

Yhteistyön suurimpana haasteena suurin osa opiskelijoista toi esiin erilaisten mielipiteiden yhteensovittamisen ja työmäärän jakamisen mahdollisimman tasaisesti. Niin sanotun vastuuhenkilön valitsemista pohdittiin, mutta selkeää roolijakoa ei tehty. Työnjakautumisen uskottiin tapahtuvan luonnollisesti leiriviikon aikana ilman tarkempia vastuuhenkilöiden jakoja. Myös opiskelijoilla olevien erilaisten toimintatapojen sulattaminen yhdeksi toimivaksi kokonaisuudeksi koettiin haastavaksi. Kun selkeä tehtävänanto puuttui ja itsensä ilmaiseminen tai viestiminen ei ollut aina tarpeeksi selkeää, oli opiskelijoiden mukaan vaarana, että jokainen tulkitsee tai ymmärtää tietyn asian eri tavoin. Eräs opiskelija kuvaili, kuin-

ka hän on huono tekemään ryhmätöitä ja tekee mieluummin kaiken itse ja jättäytyy pois yhteistyökuvioista. Toinen opiskelija totesi suuren opiskelijamäärän hankaloittavan suunnittelutyötä, sillä opettajan ”normaalissa” työssä voisi suunnitella kaiken itse:

(31) Mun mielest se oli jotenki hirmu hankalaa se työnjako et jos vertaa niinku opettajan työhön nii sä voit ite suunnitella kaiken, mutta nyt oli sit silleen että pitäis osata jakaa vähän kaikille silleen tasasesti sitä hommaa. (Opiskelija 7)

5.2 Käsitukset oppimisesta

Tässä alaluvussa käsittelen oppimiseen liittyviä käsityksiä. Tarkastelen käsityksiä kolmen teeman (lapset oppijoina, oppimisilmapiiri, leikit ja pelit) kautta, jotka muotoutuivat haastattelukysymysten ohjaamina sekä esittelemäni kirjallisuuden pohjalta luontevaksi katsomallani tavalla. Luvun lopussa tarkastelen käsityksiä laajempien merkityssisältöjen kautta. Alkuun käsittelen opiskelijoiden näkemyksiä lapsista kielten oppijoina etenkin kielileirin tyypisessä toimintaympäristössä, jonka jälkeen tarkastelen käsityksiä oppimisilmapiirin, pelien ja leikkien asemasta kieltenoppimisessa. Kuten edellä, myös tässä alaluvussa olen kirjannut myös haastattelukysymyksen, mutta jos opiskelijoiden käsitykset ovat nousseet esiin muun keskustelun lomassa ilman suoraa haastattelukysymystä, ei kysymystä ole tässä esitetty, sillä sen ei ole katsottu tuovan tässä tapauksessa lisäarvoa tulkinnalle.

5.2.1 Lapset oppijoina

Lasten kyky ymmärtää ja poimia uutta tietoa näytti yllättävän opiskelijat, samoin se kuinka paljon ja nopeasti he voivat oppia.

Haastattelija: Onks teillä ollu jotaki sellasia tilanteita tai juttuja mitkä on yllättäny teiät?

Jokaisessa kieliryhmässä opiskelijat huomasivat leiriviikon aikana, että lapset pystyvät hämmästyttävällä tavalla päättelämään ja oppimaan asioita, myös sellaisia, joita heille ei suoraan olisi opetettukaan:

(32) Me ei olla käyty edes kellonaikoi silleen läpi, mä aina sanon saksaks ku ne kysyy et paljon kello on nii mä sanon niille saksaks sen ja ne aina tajuu sen. Nii jotenki aina hämmästyttää et me ei olla ees opetettu tuota teille ja silti niinku osaatte sen. (Opiskelija 3)

(33) Joo, joo, niinku me aateltiin että niiden kirjainten kanssa joudutaan tappelemaan vielä niinku perjantainaki, mutta niinku tänäänki [...] kirjotti ohjeet taululle tota, venäjäksi, ja ne osas sen lukee sen kaikki, tai niinku fraaseja kirjotti, venäjäksi, nii ne osas kaikki ne lukee. Että se on aivan uskomatonta miten nopeesti ne niinku oppii. (Opiskelija 8)

Kehon kieli, muiden kielten avulla päättely, suomen käyttäminen kohdekielen rinnalla esimerkiksi ohjeiden annossa ja tottuminen kuulemaan kieltä edistivät opiskelijoiden mukaan ymmärtämistä ja oppimista. Vaikka tiettyjä kielirakenteita ei olisi erikseen opetettu tai opiskeltu, opiskelijat huomasivat oppilaiden pystyvän juuri edellä mainittujen tekijöiden avulla ymmärtämään uutta kieltä. Tämän huomasi eräs opiskelija esittäessään kysymyksiä oppilaille, jotka ymmärsivät mitä opiskelija haki, vaikka verbejä tai kysymyslauseen muodostusta ei oltu erikseen käsitelty millään tavalla:

(34) Vaiks me ei olla käyty niinku mitään, et sellasii niit verbei tai mitään, et miten muodostat kysymyslauseen, sä pystyt puhuu niille ja ne aina ymmärtää. (Opiskelija 3)

(35) Ne on nii ennakkoluulottomia, että aikuiset ku ne tekis nii ne olis sillai, että emmää vielääkään osaa tätä kirjainta ja miten tää menee. (Opiskelija 10)

Ennakkoluulottomuus ja rohkeus yrittää ilman pelkoa epäonnistumisesta huomattiin oppimista tukeviksi ominaisuuksiksi.

Kun haastattelija pyysi opiskelijoita kuvailemaan kouluun nähden erilaisten toimintatapojen käyttöön liittyviä kokemuksia, nousi opiskelijoiden vastauksissa lasten huomioiminen oppijoina (lasten toiveet, innostaminen, kielen käytön luonnollisuus):

Haastattelija: Tossa vähän puhuttiinkin jo erilaisesta oppimisympäristöstä ja erilaisista tavoitteista siihen kouluun verrattuna ja oikeestaan toimintatavatkin on ollu erilaisia, nii miltä ne on tuntunu?

Opiskelijat nostivat esille, kuinka kielileirillä voitiin ottaa huomioon lasten toiveita enemmän kuin koulussa voisi. Eräs opiskelija kuvaili, kuinka kielileirillä oppilaat innostuvat kaikesta herkemmin, sillä he eivät ole tulleet sinne opiskelemaan. Hänen mukaansa oppilaat tekevät mielellään erilaisia tehtäviä ja osallistuvat innoissaan erilaiseen toimintaan. Opiskelijoiden puheenvuoroissa käsite oppiminen tunnuttiin mieltävän kouluun liitettynä jotenkin negatiivisena asiana, samoin kuin opettaminen, kuten seuraavista esimerkeistä ilmenee:

Haastattelija: Nii miltäs se on tuntunu ku on saanu vähän niinku silleen soveltaa, ett ei oo nii tiukasti kiinni niissä säännöissä mitä koulussa yleensä on?

(36) On se ollu paljon hauskempaa [...] ku on semmosta hauskaa tekemistä nii ei koskaan tule sellanen olo, että hei nyt mä opetan [...]. (Opiskelija 2)

(37) Tää on ehkä sillain tosi helppo tapa myös opettaa niitä kieliä, koska se on kuitenkin luonnollista käyttää sitä kieltä ku leikitään tai annetaan jotain muita ohjeita ja tällasta näin. Se et, se ei oo niin koulumaista, niin se on kauheen hauskaa. Ja ite nauttii siitä ku näkee ku toisilla on tosi kivaa ja ne tykkää tehdä asioita. (Opiskelija 4)

5.2.2 Oppimisilmapiiri

Opiskelijoiden puheenvuoroista on tulkittavissa, että hyvä oppimisilmapiiri kannattelee kieltenopiskelua ja se voidaan saavuttaa luomalla positiivinen mielikuva kieltenopiskelusta. Hyvä ryhmädynamiikka vapauttaa opettajaa kurinpidosta ja hyvässä hengessä on mukavampi oppia:

(38) Tärkeintä on luoda alkuun se hyvä ryhmähenki ja käyttää siihen aikaa, koska se vaikuttaa sit siihen, et jos sä alussa jaksat panostaa siihen nii se palkitaan sit myöhemmin sillä et se ryhmä toimii, nii sun ei tarvii sillon nii paljoo keskittyä kurinpitoon ja lapset oppii paljon ilosemmin ku niillä on se hyvä henki siinä. (Opiskelija 3)

Tämä oli ensimmäinen asia, joka opiskelijalle tuli mieleen kysyttäessä, mitä kielileiristä on jäänyt mieleen tulevana kielten opettajana. Kun opiskelijoita pyydettiin pohtimaan, pysty-

tääkö kielileirin tyyppisellä toiminnalla vaikuttamaan oppilaiden tuleviin kielivalintoihin, alkoivat opiskelijat keskustella kielenopiskelun mielekkyydestä ja tämän kautta juuri edellä mainitusta oppimisilmapiiristä. Innon herättämistä kielenopiskeluun pidettiin tärkeänä ja tämä onnistuu opiskelijoiden mukaan silloin, kun lapset saadaan innostumaan ja opiskelu on hauskaa. Kielileirin avulla toivottiin oppilaille jäävän myönteinen kuva kielenopiskelusta, jonka he muistaisivat myös tulevaisuudessa. Mukavaa kielenopiskelusta tekee opiskelijoiden mukaan se, että on hauskaa, ei ole paineita oppimisesta, eikä opiskelu ole liian koulumaista. Koulumaisiksi piirteiksi ilmenee opiskelijoiden puheenvuoroissa luokassa istuminen eli fyysisen oppimisympäristön rajoittuminen luokkahuoneeseen, ”pänttäminen”, oppikirjapainotteisuus ja jossain määrin hauskuuden puuttuminen. Eräs opiskelija vielä arveli, että koska kielileirillä lapset eivät ole tulleet opiskelemaan, niin he innostuvat kaikesta herkemmin. Tällaisina opiskelijat arvelevat oppilaiden näkevän kielenopiskelun koulussa:

(39) Onnistuttiin sen yhdenkin palautteen perusteella leikkimään aika paljon ja olemaan epäkoulumaisia, nii nyt niille ehkä tuli enemmän semmonen toivottavasti semmonen olo että kielten lukeminen ei oo vaan sitä luokassa pänttäämistä, että se voi olla hauskaakin. (Opiskelija 6)

Oppilaiden kehumista, kannustamista, itsetunnon vahvistamista ja onnistumisen kokemusten luomista pidettiin tärkeänä. Myös nämä näyttäytyivät tärkeinä tekijöinä hyvän oppimisilmapiirin rakentamisessa:

(40) Jopa ne heikommatki lapset, ku ne tääl jo jotain oppii, nii ne saa sen itseluottamuksen ja sitten niien on siel tunnil tosi hienoo ku ne pystyy viitata ja joskus niiltä kysytään ja ne sit tietää sen. Et kyl mä uskon siis et varmasti ku saa sen, et etenkin tällasel hauskal tavalla nii, niilhän tulee kaikil nyt sillai että vitsit kielten opiskelu on kivaa. (Opiskelija 3)

(41) Ollaan tosi paljon kehuttu --- ku sieltä tulee se oikee vastaus ja just sitä kautta kannustettu nii se varmaan on jättäny myös sen positiivisen jäljen sinne jonneki päähän että, et ehkä mä osaanki jotain ja pystyn. (Opiskelija 4)

Haastattelija jatkoi keskustelua kysymällä: ”Mites te luulette, että vaikuttaaks tää asenteisiin jollaki tavalla, tämmönen lähestymistapa?” Kieltenopiskeluun liittyviin asenteisiin ja sitä kautta oppimisilmapiiriin vaikuttavat opiskelijoiden mukaan opettajan oma asenne ja kotoa, esimerkiksi vanhemmilta tai isovanhemmilta, tulevat asenteet. Eräs opiskelija arveli, että mitä nuorempana kieltenopiskelu aloitetaan esimerkiksi kielileirin kautta, sitä vähemmän ympäristön asenteet vaikuttavat omaan haluun opiskella kieltä, esimerkiksi yläasteen alussa ruotsinopiskelun alkaessa. Lapsena aloitettu kieltenopiskelu voi myös seuraavan esimerkin mukaan lisätä motivaatiota, varsinkin jos oppiminen tapahtuu leikin ja pelin kautta:

(42) Mä oon sitä mieltä et kaikkien pitäis alottaa kielten lukeminen jo niinku tollai lapsena leikin ja pelin kautta. Se tois niille sit motivaatiotakin niin paljon enemmän tai ainakin uskon. (Opiskelija 3)

5.2.3 Leikit ja pelit

Haastatteluissa ei suoraan selvitetty leikkien ja pelien tuomia hyötyjä kielten oppimiseen, mutta kun opiskelijoilta muun muassa kysyttiin:

Haastattelija: Jos miettii teiän tulevaisuutta kieltenopettajana, nii mitä tää on antanu teille tulevina kielten opettajina ja toisaalta voisitte ihan kertoa sen asian mikä tulee ensimmäisenä mieleen tästä leiristä?

lähes kaikki opiskelijat mainitsivat leikin ja pelin tai hauskanpidon kuuluvan kieltenopiskeluun. Kysymykseen vastatessaan he nostivat leikin ja pelien avulla oppimisen hyödyiksi muun muassa sen, että niiden avulla saadaan kaikki osallistumaan, myös niin sanotut heikommat tai kuten seuraavassa esimerkissä myös vastahakoiset oppilaat:

(43) Kuitenki ne innostuu, se pitää, et välillä niillä on se että ”eeikä”, et pakko sanoo se mut joko ne innostuu ite tai vähän sä saat huijattuu ne siihen silleen, et no mut hei katoppas ku meil on tällanen nii sit ne leikkii koht et, ne ketkä on valittanu nii ne on ne innokkaimmat, et siin käy usein nii. (Opiskelija 3)

Lisäksi opiskelijoiden käsitysten mukaan pelit ja leikit tarjoavat monipuolisia oppimisen välineitä, joiden avulla voidaan huomioida erilaiset oppijat. Leikkiessä on luonnollista käyttää kieltä, se motivoi ja oppimista voi erään opiskelijan mukaan tapahtua ikään kuin vahingossa hauskanpidon ja toiminnan kautta, kun kieleen on ”semmonen vapaus”. Lisäksi:

(44) Konkreettisen tekemisen kautta oppiminen että ne saa nimenomaan leikkiä sen pää-olkapää-niin edelleen, et jotenki se et ku ne kokee sen ja ne kuulee, ne osaa yhdistää ne siihen et mihin ne koskee ja jotenki et sitä kautta oppii [...] kyllä sen tajuaa kun siinä vaan lauletaan sitä. (Opiskelija 4)

(45) Et toiminnan kautta (oppiminen) nii se jää nii paljon myös paremmin mieleen, et jos ne tekee siinä samalla jotain ja et se on niinku monipuolista, et välil lauletaan, välil tanssitaan, piirretään, liikutaan. (Opiskelija 3)

Aiempaan koulusta eroavaan oppimisympäristöä koskevaan kysymykseen (h) liittyen eräs opiskelija pohti sitä, että lapsilla on tietynlaiset odotukset, kuinka koulussa toimitaan ja se ohjaa heidän tekemistään ja aloitteellisuuttaan – ja samalla myös opettajien toimintaa ja opetusta.

(46) Niillä on aika konservatiivinen jotenki se ote siihen koulunkäyntiin, et ne just haluaa niinku tehä kirjasta [...] täällä (kielileirillä) niillä ei oo niinku mitään odotuksia et mitä me tehään, et sit ne lähtee niinku kaikkeen tämmöseen erilaiseen tekemiseen mukaan, et jos me oltais nyt koulussa, nii mä luulen et siellä saattas ehkä välillä tulla, et no miks me nyt tehään tämmöstä. (Opiskelija 1)

Kun haastattelija kysyi opiskelijoilta, onko kielileirillä noussut esiin asioita, jotka olisivat yllättäneet positiivisesti tai negatiivisesti ja haastattelija vielä tarkensi kysymystä koskemaan kielenoppimista ja kielellä toimimista, niin eräs opiskelija totesi, että:

(47) Vois enemmän ottaa niinku tuommosta toiminnallista oppimista myös niinku niitten (vanhempien oppilaiden) kanssa ehkä, että hirveen helposti kangistuu vaan kaikkiin kaavoihin. (Opiskelija 10)

Opiskelijoilla itselläänkin tuntui olevan ennen kielileiriä käsitys, että oppiminen ja leikkiminen ovat jotenkin erillisiä tapahtumia. Esimerkiksi yksi opiskelijoista kertoi ajatelleensa, että ensin on pakko istua sisällä ja opetella sanat, ennen kuin voi alkaa leikkiä. Toinen opiskelija myötäili, että kielileirillä hän huomasi, että riittää, kun oppilaat kuulevat sanat ja sitten he voivat mennä leikkimään ja sen myötä oppia ne paremmin.

5.3 Käsitukset opettamisesta ja oppimisesta: yhteenvetoa tuloksista ja muita teemoja

Kielileirin toimintälähtöisyys kiehtoi opiskelijoita ja ilman opetussuunnitelmaa ja ennalta asetettuja raameja opettaminen tuntui ajatuksena vapauttavalta. Vapaus, ja toisaalta joissakin tilanteissa vapauden puute, näytti olevan yksi vastauksista esiin nouseva merkittävä kielten opettamista ja oppimista raamittava teema. Oppimisen tuloksista ei otettu paineita, vaan koettiin, että oppiminen voi tapahtua vapaasti myös hauskanpidon ja toiminnan kautta, ja näin hullujakin ja erilaisia ideoita uskallettiin käyttää ja toteuttaa. Opetussuunnitelman ja aikataulujen koettiin ohjaavan opetustyötä voimakkaasti. Lisäksi oppikirjojen katsottiin ohjaavan kielten opetuksen sisältöä ja näin myös heikentävän kielten opetukseen ja oppimiseen liittyvää vapautta. Opiskelijoiden käsitysten mukaan erilaisten oppimisympäristöjen käyttö koulun kieltenopetuksessa on haastavaa erinäisten lupa-asioiden ja aikarajoitteiden vuoksi. Toisaalta, vaikka opetuksen vapaudesta ja opetussuunnitelman puuttumisesta nautittiin, huomattiin myös opetussuunnitelma opetusta selkiyttävänä ja työtä ohjaavana välineenä. Opetuksen suunnittelutyö ymmärrettiin työläisyydestä huolimatta tärkeäksi osaksi opetusta, joka palkitsi opetushetkessä tietynlaisella varmuuden tunteella. Kielileirillä ollutta vapautta, hauskanpitoa ja luovuutta opetuksen toteutuksessa pidettiin hienona asiana. Hauskanpito ja luovuus muodostavatkin toisen teeman, jonka alle tekemäni konkreettiset käsitysryhmittelyt asettuvat. Hauskuus ja luovuus liittyivät läheisesti hyvän oppimisilmapiirin ja positiivisen mielikuvan rakentamiseen kielestä. Positiivinen oppimisilmapiiri ja myönteinen kuva kielenopiskelusta koettiin tärkeiksi asioiksi ja yhtenä keinona näiden rakentamiseen toimivat erilaiset pelit ja leikit, joiden katsottiin kuuluvan olennaisesti kielten opiskeluun niiden lisätessä opiskelun mielekkyyttä ja hauskuutta, niiden tarjotessa moni-

puolisia oppimisen välineitä ja niiden auttaessa erilaisten ja eritasoisten oppijoiden huomi-
oimisessa. Liian tiukka ennalta määrätty opetussuunnitelma tai oppikirjojen asettamat ope-
tuksen sisällöt koettiin luovuutta rajoittaviksi tekijöiksi. Vielä lopuksi vieraan kielen run-
sasta käyttöä kieltenopetuksessa pidettiin tärkeänä oppimisen kannalta, johon kannusti enti-
sestään havainto oppilaiden kyvystä ymmärtää ja heidän nopeudestaan oppia. Jatkan tulos-
ten syvempää tarkastelua seuraavassa luvussa.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelua

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa kielileirin ohjaajina toimineiden kielten opettajaopiskelijoiden käsityksiä kielten opettamisesta ja oppimisesta. Tässä luvussa tarkastelen lähemmin tutkimukseni keskeisimpiä tuloksia peilaten niitä muihin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen. Käsityksiä tarkasteltiin tutkimuksessani opiskelijoiden haastatteluissa esiin nousseiden teemojen kautta. Osa teemoista muovautui haastattelukysymysten ohjaamina, osa opiskelijoiden oman keskustelun vapaan ohjautumisen kautta. Tutkimuksessa nousi esiin kaksi laajempaa merkityskokonaisuutta: vapaus tai enemmänkin vapauden puute opetuksessa sekä hauskanpidon ja myönteisen oppimisilmapiirin merkitys opetuksessa. Näitä kokonaisuuksia tarkastelen seuraavaksi haastatteluissa esiin nousseiden konkreettisten teemojen kautta. Käytän pohdintojen tukena keskeisiä haastattelukatkelmia, joihin viitataan tekstissä yläindeksinumeroin.

Suurin haastatteluissa esiin nousseista teemoista koski opetussuunnitelmaa ja muiden ulkoisten tekijöiden, kuten aikarajoitteiden tai oppikirjojen, vaikutuksia opetukseen ja opetustuokioihin. Opiskelijat kokivat, että koulussa opetusta usein ohjaavat ulkopuolelta asetetut tavoitteet oppimisen ja aikataulun suhteen, mikä heidän mielestään voi vaikuttaa haitallisesti oppimiseen ja oppimisilmapiiriin. Opiskelijat näyttivät kokevan, että koulu maailmassa opetuksesta tuntuu puuttuvan vapaus. Keskeiseksi vapautta rajoittavaksi tekijäksi mainittiin opetussuunnitelma, jonka seuraamista oppikirjojen lisäksi pidettiin myös Nymanin ja Kaikkosen (2013) tutkimuksessa vieraan kielen opetuksen tärkeimpänä tavoitteena. Opetussuunnitelman nähtiin tutkimuksessani voimakkaasti ohjaavan opetuksen suunnittelua ja kielten tuntien toteutusta. Sen katsottiin luovan paineita oppimisesta¹ ja rajoittavan luovuutta opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa². Opetussuunnitelman katsottiin määrittelevän tarkasti, mitä opetuksessa tulee tehdä³ ja tätä kautta vaikeuttavan oppilaiden toiveiden huomioimista⁴. Sopii pohtia, mihin nämä opiskelijoiden käsitykset perustuvat. On totta, että valtakunnallisesti säädetyt opetussuunnitelmien perusteet rajaavat pääosin opetustyön tavoitteet ja oppimäärät ja ulkoisesti opettajan työ voikin näyttää melko tarkasti rajatulta. (Laitila 1999, 58–59.) Tutkimuksessani opiskelijat puhuivat paljon muun muassa

luovuuden rajoittuneisuudesta kielten opetuksessa. Kuitenkin esimerkiksi työtapoja tarkasteltaessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 30–31) mukaan työtapojen vaihtelu ja monipuolisuus tukevat oppimista ja tuovat oppimiseen iloa ja onnistumisen kokemuksia. Kokemuksellisten ja toiminnallisten työtapojen sekä eri aistien käytön ja liikkumisen katsotaan lisäävän oppimisen elämyksellisyyttä ja vahvistavan motivaatiota. Muun muassa leikkiin, mielikuvituksen käyttöön ja taiteelliseen toimintaan rohkaistaan. Opetussuunnitelmassa myös mainitaan opettajan valitsevan työtavat oppilaidensa kanssa. (OPS 2014, 30–31.) Opetusjärjestelyjen ja oppimisprosessien suhteen opettajalle jätetäänkin paljon mahdollisuuksia, kunhan hänellä vain on halua ja kykyä kokeilla ja käyttää niitä (Luukkainen 2004, 151). Voi olla, että Nymanin ja Kaikkosen (2013) havaintojen mukaisesti pian valmistuvat kielten opettajat nojaavat vielä tiukasti opetussuunnitelmaan sekä oppikirjoihin ja tämän kautta voivat kokea niiden ohjaavan työtä voimakkaasti (Nyman & Kaikkonen 2013). Toinen selitys saattaa liittyä teemaan, joka ei noussut haastatteluissa yhtä mainintaa lukuun ottamatta esille: arviointi. Koulun kieltenopetuksesta poiketen kielileirillä ei arvioidu oppilaita. Koulussa oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tulee arvioida monipuolisesti ja sen tulisi ohjata ja kannustaa opiskelua. Arviointi perustuu opetussuunnitelman perusteissa asetettuihin ja paikallisessa opetussuunnitelmassa tarkennettuihin tavoitteisiin. (OPS 2014, 47–48.) Tämä on opettajalle suuri vastuu ja sen puuttuessa opiskelijat ovat saattaneet osittain kokea juuri edellä mainittua vapautuneisuuden tunnetta.

Myös oppimisympäristön valinnan nähtiin olevan koulussa rajoitunutta verrattuna kielileirin monipuolisiin mahdollisuuksiin liikkua vapaasti eri tiloissa myös luokkahuoneen ulkopuolella. Opiskelijoiden käsitysten mukaan erilaisten oppimisympäristöjen käyttö koulun kieltenopetuksessa on haastavaa erinäisten lupa-asioiden ja aikarajoitteiden vuoksi. Lisäksi opiskelijoilla tuntui olevan käsitys, että koulussa opetuksen on toteuduttava luokkahuoneessa¹¹⁻¹³. Opettajien, tai tässä tapauksessa opiskelijoiden, omat kouluaikaiset kokemukset voivat muokata voimakkaasti opettamiseen liittyviä käsityksiä (Borg 2003), joten voi olla, että tämä heijastuu myös oppimisympäristön valintaan opetuksessa. Suomen kielikoulutus on kolmenkymmenen viime vuoden aikana kehittynyt huomattavasti ja kielenopetuksen metodit ovat kehittyneet ja monipuolistuneet (Sajavaara, Luukka & Pöyhönen 2007, 27–28). Vaatii varmasti kuitenkin oman aikansa, että muutokset siirtyvät myös uuden su-

kupolven opettajille toiminnan tasolle asti. Oppimisympäristön ja oppimisilmapiirin välisestä yhteydestä puhun myöhemmin tässä luvussa.

Toinen keskeinen teema, joka opiskelijoiden haastatteluista oli tulkittavissa, oli pelien ja leikkien myönteinen vaikutus oppimiseen ja oppimisilmapiiriin. Pelien ja leikkien kautta koettiin voivan herättää ja ylläpitää oppilaiden intoa kielten opiskeluun ja niiden nähtiin tarjoavan monipuolisia oppimisen välineitä, joiden avulla voidaan huomioida erilaisia oppijoita^{40, 43}. Vieraan kielen käytön luontevuus, hauskanpito ja toiminnallisuus liitettiin pelien ja leikkien käyttämiseen opetuksessa^{36, 37, 44}. Samaan aikaan opiskelijat tuntuivat näkevän tällaiset opetusmuodot koulumaailmaan kuulumattomina tai niiden toteuttamisen koulussa hankalaksi. Toiminta luokkahuoneessa tai muussa opetustilanteessa näytti siis olevan ristiriidassa opiskelijan opettamista ja oppimista koskevien käsitysten kanssa. Tämän ristiriidan taustalla on haastatteluaineiston pohjalta tunnistettavissa Ruohotie-Lyhdy (2011b) kuvailemaa rajoittavaa diskurssia. Rajoittavassa diskurssissa normit, auktoriteetit ja olosuhteiden asettamat rajoitteet kapeuttavat työtä. Näitä tekijöitä myös tutkimukseni kohderyhmänä olleet opiskelijat nostivat esiin. Heidän käsityksensä mukailivat erityisesti Ruohotie-Lyhdy (2011b) tutkimuksessa esiteltyä normatiivista diskurssia, jossa korostuu opetussuunnitelman ja oppikirjojen merkitys, joiden katsotaan sisältävän kaiken välttämättömän opetettavan sisällön. (Ruohotie-Lyhty 2011b, 369–370.)

Vaikka tutkimuksessani ei tarkemmin eritelty sanaston tai kieliopin opettamiseen ja oppimiseen liittyviä käsityksiä, huomasin joidenkin opiskelijoiden puheenvuoroista, että sanaston oppiminen nähtiin esimerkiksi ehtona leikkien toteuttamiselle¹² ja kieliopin läpikäyminen ehtona uuden asian ymmärtämiselle^{32, 34}. Tämä käsitys on yhtenevä aihetta tarkastelleiden tutkimusten kanssa, joiden mukaan sanaston ja kieliopin asemaa kieltenopiskelussa pidetään keskeisenä ja usein tärkeimpänä osa-alueena (Schulz 1996; Schulz 2001; Peacock 2001; Mattheoudakis 2007; Özmen 2012). Lisäksi tutkimuksessani opiskelijat pitivät tärkeänä vieraan kielen runsasta käyttöä opetuksessa, jonka kautta oppilaat voivat heidän mielestään oppia passiivisesti ja voivat saada varmuutta oman kielen tuottamiseen. Selkeää mielikuvaa kohdekielen käyttötavasta tai sen määrästä opetuksessa ei opiskelijoilla kuitenkaan tuntunut olevan.

Koulumaailmaan sijoittuva kielten opettajan työ tunnuttiin tässä tutkimuksessa nähtävän melko itsenäisenä ja yksinäisenä työnä^{22, 31}. Kielileirille osallistuneet opiskelijat odottivat kuitenkin innokkaasti mahdollisuutta tehdä yhteistyötä muiden opiskelijoiden kanssa, joka näytti heidän puheenvuoroissaan olevan ikään kuin tavallisesta poikkeava asetelma kielten opetuksessa. Yhteistyö yli kielirajojen oli kuitenkin niukkaa ja vaikutti siltä, että yhteistyön tuomia mahdollisuuksia ei tiedostettu tai osattu hyödyntää²⁷. Uusi opetussuunnitelma (2014) korostaa oppiainerajoja ylittävää opiskelua ja opetusta, mutta samaan aikaan esimerkiksi Suomen kieltenopettajien liitto kuvailee kieltenopettajan ammattia ”hyvin itsenäiseksi” (OPS 2014; SUKOL ry 2015). Opettajien vuorovaikutusta pidetäänkin tyypillisesti hyvin luokkahuonekeskeisenä, opettaja-oppilassuhteeseen painottuvana ilmiönä (Kostiainen & Gerlander 2009). Se, millaisen merkityksen opettaja antaa vuorovaikutukselle, on hyvin tärkeää työssä menestymisen, jaksamisen ja kehittymisen kannalta. Nykyään opettajan työssä korostuu yhä enemmän yhteistoiminnan ja yhteisöllisyyden merkitys ja opettajan tulisi luopua ajatuksesta, että kaikesta on selvittävä yksin ja sen sijaan oppia keskustelemaan työstään työkavereiden ja muiden koulun työskentelyyn osallistuvien ammattiryhmien kanssa. Jo opiskeluaikana olisi tärkeää tietoisesti ja tavoitteellisesti pyrkiä kohti vuorovaikutukseen ja yhteiseen jakamiseen perustuvaa orientaatiota muun muassa ajattelutapoja testaamalla, vertaamalla, kyseenalaistamalla ja edelleen niitä kehittämällä toisten kanssa. (Kostiainen & Gerlander 2009; Välijärvi 2006.)

Lapsilla on joitakin erityispiirteitä vieraan kielen oppijoina verratessa heitä vanhempiin opiskelijoihin. Opiskelijat tunnistivat muun muassa Cameronin (2001) luettelemia tunnusomaisia piirteitä lapsista kielten oppijoina: heidän innokkuutensa ja eloisuuden, halun päästä kokeilemaan erilaisia toimintoja ja lisäksi lapset kokivat kielellä puhumisen luontevaksi. Jokaisessa kieliryhmässä opiskelijat hämmästelivät lasten kykyä ja nopeutta oppia^{32, 33, 34}. Sopii pohtia, erehtyvätkö opettajatkin aliarvioimaan lasten kykyä oppia, eivätkä tämän myötä tarjoa riittävästi haasteita oppilaille. Mikäli oppilaille annetaan liian helppoja tehtäviä, saattaa se johtaa oppilaiden turhautumiseen ja tylsistymiseen. Oppimismotivaatio heikkenee, jos alkaa turhauttaa ja jos mielenkiintoa ei osata pitää yllä sopivasti haastamalla. Liian helppoa ei viitsitä yrittää, eikä oppimisesta saa samalla tavalla onnistumisen kokemuksia. (Salmela-Aro & Nurmi 2002.) Lisäksi oppilas, jonka taitoihin opettaja

usko, menestyy paremmin kuin oppilas, jota opettaja pitää vähemmän kyvykkäänä, vaikka tämä todellisilta taidoiltaan olisikin yhtä kyvykäs, mutta jota opettaja pitää vähemmän kyvykkäänä. (Aunola 2002, 118.)

Luokkahuoneen ilmapiirillä on merkittävä vaikutus koulussa viihtymiseen ja tätä kautta myös koulumenestykseen ja oppimistuloksiin (Kämppi ym. 2012, Saharinen 2007, 287). Suurimman osan oppilaista on todettu tuntevan kielijännitystä kielitunneilla ja yksi avaintekijä sen lieventämiseen on juuri vapautuneen ja kannustavan oppimisilmapiirin luominen (Pihko 2009, 60–68). Tutkittavat opiskelijat tiedostivat hyvin oppimisilmapiirin merkityksen oppimismotivaation, itseluottamuksen ja kielten opiskelun mielekkyyden avaintekijänä^{38, 40, 41, 42}. Lisäksi fyysisen oppimisympäristön monipuolinen vaihtelu huomattiin oppimisen iloa lisääväksi tekijäksi ja opiskelijat olivat mielissään siitä, että he pääsivät laajentamaan oppimisympäristöä luokkahuoneen ulkopuolelle. On tärkeää ymmärtää, että oppimisympäristö ja vieraan kielen oppiminen eivät rajoitu ainoastaan oppitunneille ja luokkahuoneeseen (Byram 2006, 109–129). Oppimisympäristön käsite korostaa siirtymää opettajajohtoisuudesta kohti oppilaan fyysisen, kognitiivisen, affektiivisen ja sosiaalisen ympäristön kehitystä. Näin yksilön oppimista haastetaan, ohjataan ja tuetaan sekä kehitetään ja kavennetaan koulussa tapahtuvan oppimisen ja koulunulkopuolisen oppimisen välistä kuilua. Oppilaiden omaa panosta ja vastuunottamista kielenoppimisessa tulee vahvistaa ja samalla tukea heidän kasvua aktiiviseksi toimijaksi sosiokulttuurisessa ympäristössä. (Nyman & Kaikkonen 2013, 168.)

Tässä tutkimuksessa esiin nousseissa kielten opettajaopiskelijoiden käsityksissä kielten opetuksesta on mielestäni hieman huolestuttava sävy. Tapa, jolla opiskelijat hämästelivät oppilaiden kykyä ymmärtää kieltä ilman varsinaista opetusta tai se millaisena he näkivät oppimistapahtuman luonteen, viestii mielestäni osittain puutteellisesta ymmärryksestä lapsista kielenoppijoina tai siitä millainen on kielenoppimisen prosessi. Haastattelujen mukaan kielileirille näytti pääasiassa valikoituneen toiminnallisesta kieltenopetuksesta kiinnostuneita opiskelijoita, jotka ovat myös opinnoissaan mahdollisesti suunnanneet kiinnostustaan lasten opetukseen. Hieman huolestuneena pohdin, millaisia mahtavat olla niiden opiskelijoiden käsitykset kielten opettamisesta ja oppimisesta, jotka eivät vastaavanlaisiin koulutusohjelman ulkopuolisiin toimintoihin hakeudu. Kielen oppimisen ja opettamisen

asiantuntijaksi tähtäävät pääaineopiskelijat opiskelevat pedagogiset aineopinnot, joka antaa heille valmiuden toimia opetus- ja koulutustehtävissä eri kouluasteilla (Englannin kielen opetussuunnitelma 2015–2017; Ruotsin kielen opetussuunnitelma 2015–2017). Kuitenkin tämän tutkimuksen mukaan opetuskokemuksen saaminen esimerkiksi alakouluikäisten kanssa on lähes täysin opiskelijan oman kiinnostuksen varassa, eikä se vielä silloinkaan takaa mahdollisuuksia päästä esimerkiksi harjoittelussa opettamaan alakouluikäisiä oppilaita. Lisäksi on huomioitava, että tutkimukseen osallistuneilla opiskelijoilla ei ollut vielä valtavasti opetuskokemusta, jonka katsotaan keskeisesti muokkaavan käsityksiä opettamisesta ja oppimisesta. Käsityksien taustalla voivat myös vaikuttaa opiskelijoiden omat kouluaikaiset kokemukset. (Borg 2003.)

6.2 Käsitusten dynaaminen ja vuorovaikutteinen luonne

Opiskelijoilla oli kielileirille tullessaan ennalta muodostuneita käsityksiä oppimisesta, opettamisesta ja lapsista kieltenopiskelijoina, jotka heijastuivat heidän toimintaansa. Kuitenkin jo pelkästään viiden päivän kielileirin aikana saattoi opiskelijoiden käsityksissä haastattelujen kautta havaita tapahtuvan muutoksia, kun opiskelijat kuvailivat kokemuksiaan ja viittasivat suoraan tai epäsuoraan siihen, mihin he olivat tottuneet aiemmin. Tämä havainto sopii tämän tutkimuksen teoreettisiin ja metodologisiin odotuksiin käsitysten luonteesta, joiden mukaan käsitykset määritellään dynaamisiksi ja tilannesidonnaisiksi, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuviksi tietorakennelmiksi (Kalaja & Barcelos 2003). Vuorovaikutus ympäristön kanssa, muun muassa opiskelijoiden keskinäiset juttelutuokiot jokaisen kielileiripäivän päätteeksi, vuorovaikutus oppilaiden kanssa ja yhteistyö muiden kielileirin toimijoiden kanssa heijastuu siihen, mitä opiskelijoiden ajatuksissa, käsitykset mukaan lukien, tapahtuu. On myös mahdollista, että myös itse tutkimusaineistoa kerätessä haastattelujen aikana käsityksissä saattoi tapahtua muutoksia. Haastatteluissa opiskelijat esittivät kuin kuorossa näkemyksiään siitä, kuinka opetussuunnitelma rajoittaa luovuutta tai kuinka koulussa on tiukat säännöt, vaikka perusteluja väitteille ei juuri annettu, vaan ne tuntuivat enemmänkin olevan lauseita, joita toistettiin tottumuksesta. Kuten edellä on todettu, Dufva (2003) puhuu tällaisista ”hauki on kala” tyyppisistä väitteistä, jossa näkemykset ovat ikään kuin automaattisiksi vastauksiksi omaksuttuja, eivätkä välttämättä yksiselitteisesti kuvasta

henkilön perimmäisiä ajatuksia (Dufva 2003). Haastattelukysymykset saattoivat myös olla johdattelevia ja näin ohjata opiskelijoiden ajatuksenkulkua. Esimerkiksi ilman opetussuunnitelmaa toimimisesta kysyttäessä jo kysymyksessä esiintyy mahdollinen oletus, että ilman sitä toimiminen vähentää paineita (ks. s. 42) tai kielileirin kielenopettamisen oletetaan jo lähtökohtaisesti olevan erityyppistä kuin koulussa (ks. s. 46). Lisäksi tämän tutkimuksen haastatteluissa ei juuri tehty tarkentavia kysymyksiä tai pyydetty vastaajaa avaamaan vastauksiaan kovinkaan syvällisesti. Toinen haastateltava saattoi usein puhua toisen päälle, jolloin ajatusketju katkesi jo varhaisessa vaiheessa, eikä opiskelijan perimmäisiin ajatuksiin ja käsityksiin päästy kiinni.

Muutoksia käsityksissä näytti haastattelujen puheenvuorojen perusteella tapahtuvan erilaisten oppimisympäristöjen käyttämisessä opetuksessa, näkemyksessä toiminnallisen opetuksen tehokkuudesta ja vieraan kielen käytön määrästä opetuksessa. Haastatteluissa opiskelijat tuntuivat peilaavan käsityksiään aiempiin kielten opetukseen ja oppimiseen liittyviin kokemuksiinsa, joita he olivat itse kouluaikoinaan, opintojen myötä tai harjoittelun kautta kohdanneet. Kielileiri tarjosi ikään kuin aivan uudenlaisia malleja kieltenopetuksen kokemusten ja käsityksien refleктоimiseen. Sopiikin pohtia, tapahtuiko käsityksissä varsinaisia muutoksia verrattuna aiempaan, vai oliko toiminnallinen opetus ja esimerkiksi oppimisympäristöjen vapaampi käyttö enemmänkin uusi asiakokonaisuus opiskelijoille kokemuksen puutteen vuoksi. Suurimmalle osalle opiskelijoista toiminnallinen kielenoppiminen oli uusi lähestymistapa kieltenopettamiseen ja opiskelijat ehkä peilasivat uusia kokemuksiinsa ja tunteitaan aikaisempiin kielten opetukseen ja oppimiseen liittyviin odotuksiin ja käsityksiin. Haastatteluista ei nimittäin käynyt ilmi, että he olisivat aiemmin pitäneet esimerkiksi toiminnallista opetusta hankalana, tosin ehkä hankalana toteuttaa. Toiminnallisen opetuksen kohdalla voitaisiin siis puhua enemmänkin käsitysten kehittymisestä tai jopa kokonaan uusien käsitysten muodostumisesta, enemmän kuin muutoksesta. Kyseisillä opiskelijoilla oli vielä tässä vaiheessa opintojaan melko vähän opetuskokemusta alakouluikäisten lasten kanssa, joten voi olla, että käsityksissä alkaa tapahtua vähittäisiä muutoksia Borgin (2003) kuvailemien kolmannen ja neljännen vaiheen mukaisesti: Osaltaan varmasti opetusharjoitteluun verrattava kielileiri muokkaa tulevien opettajien käsityksiä, kun he pääsevät näkemään ja kokemaan aiemmin opittua teoriaa käytännössä. Neljännessä vaiheessa Borg

(2003) kuvailee jo työelämän vaikutuksia käsityksiin, vaikkakin muutos käsityksissä on siellä usein omien tuttuja ja turvallisten kokemusten hidastamaa. Jo olemassa olevat käsitykset vaikuttavat uuden tiedon omaksumiseen ja omat jo vallalla olevat käsitykset vaikuttavat uuden tiedon hyväksymiseen tai hylkäämiseen. (Busch 2008, Borg 2003.) Esimerkiksi se, mitä opiskelijat ajattelevat opetussuunnitelman rajoittavasta luonteesta, voi estää heitä rohkeasti kokeilemasta uusia tapoja toimia ja toteuttamasta hyväksi näkemäänsä opettajuutta.

6.3 Pedagogiset tulkinnat

Kumaravadivelu (2003) puhuu liian tiukkaan ja kirjaimelliseen ennalta määrätyn opetussuunnitelman seuraamiseen liittyvistä haittapuolista. Hän muistuttaa, että on jätettävä tilaa opetustilanteissa nousevien oppimistilaisuuksien tunnistamiselle ja toteuttamiselle, sillä juuri nämä ovat niitä hetkiä, jolloin kielileirin ohjaajien kaipaama kokemus vapaudesta ja hauskanpidosta todennäköisesti pääsisi toteutumaan. (Kumaravadivelu 2003.) Kenties juuri näihin usein spontaanisti tietyssä hetkessä syntyviin oppimistilaisuuksiin tarttumalla päästään eroon tunteesta, että opetus on liian strukturoitua ja etukäteen suunniteltua, vaikka opettajalla koko ajan olisikin mielessään hyvin selkeä käsitys ja suunnitelma siitä, millaisia asioita oppitunnilla on tarkoitus käsitellä. Tämä mukailee van Lierin (2007) toimintalähtöisen pedagogiikan vapautta ja autonomiaa tukevan kasvatusopin ajatusta improvisoidun ja ennakoimattoman sekä suunnitellun ja ennustettavissa olevan dynaamisesta vuorovaikutussuhteesta (van Lier 2007). On kuitenkin hyvä muistaa, että opetussuunnitelma auttaa nimensä mukaisesti opetuksen suunnittelussa, ja tämä ilmeni myös osan opiskelijoista kuvaillessa olevansa hieman hukassa ilman selkeää suunnitelmaa. He eivät tieneet mistä lähteä liikkeelle opetuksen kanssa. Oppimistuloksista ei otettu paineita, koska oppimiseen liittyviä tavoitteita ei oltu kielileirillä määritetty. Suomessa opetussuunnitelma asettaa opetukselle tarkat tavoitteet, mutta samalla se jättää paljon väljyyttä ja valinnanvapautta opettajalle, jolloin opetusta voidaan toteuttaa esimerkiksi edellä kuvatun Kumaravadivelun (2003) ja van Lierin (2007) ajatusten hengessä. Tavoitteiden avulla varmistetaan, että oppilaat oppivat vaaditut asiat. Jos tavoitteita ei ole, eikä oppimistuloksia seurata, saattaa se vaikuttaa haitallisesti sekä opettamiseen että oppimiseen.

6.4 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimushaasteet

Kuten olen edellä todennut (luku 4.4), laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole olemassa yksiselitteistä ohjeistusta ja laadullisen tutkimuksen teon mukaisesti hyväksytään, että tutkimuksessa ei pyritä absoluuttiseen totuuteen, vaan tavoitteena on pikemminkin löytää ja paljastaa tosiasioita (Hirsjärvi 2009, 161; Tuomi & Sarajärvi 2011, 140). Tässä tutkimuksessa ensisijaisena tavoitteenani oli lisätä ymmärrystä kieltenopettajaopiskelijoiden käsityksistä kielten opettamisesta ja oppimisesta. Luvussa 4.4 olen esitellyt laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kulmakiviä, joita pyrin noudattamaan läpi tutkimukseni teon: aineiston systemaattinen ja luotettava tulkinta, avoimuus valinnoissa ja läpinäkyvyys koko tutkimusprosessissa, tutkimuksen eri osatekijöiden arviointi sekä vertaaminen ja yhdistäminen vastaaviin tutkimuksiin. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 27; Tuomi & Sarajärvi 2011, 140–141.)

Tutkimusta arvioitaessa tulee huomioida myös tutkimuksen uskottavuus (trustworthiness), joka osittain liittyy myös edellä mainitun luotettavuuden arvioimiseen (Elo & Kyngäs 2007). Tutkimuksen uskottavuutta lisää tulosten yksityiskohtainen kuvailu, johon kuuluu analysointiprosessin ja tulosten validiteetin perinpohjainen erittely. Tätä kautta lukijalle valotetaan kyseisen tutkimuksen tekoa sekä sen vahvuuksia ja heikkouksia. Tässä tutkimuksessa olen tutkimuksen uskottavuutta lisätäkseni tarkasti selostanut, miten olen tekemiini ratkaisuihin päätenyt ja perustellut valintojani: olen selostanut tulosten luokitte-
lua, joka tapahtui osittain haastattelukysymysten ohjaamana, osittain pohjautuen aiempaan tutkimukseen. Onnistuneen sisällönanalyysin mukaisesti olen analysoinut ja harkitusti yksinkertaistanut aineistoa kuvatakseni tutkimuksen olennaisen ytimen luotettavasti. Tuloksissa olen pyrkinyt esittämään kattavasti tutkimuksen kannalta olennaisen aineiston ja niiden välisen yhteyden sekä perustelemaan päätelmäni ja tätä kautta vahvistamaan tutkimukseni uskottavuutta. Aineiston ja koko tutkimuksen uskottavuutta vahvistavat lisäksi suorat lainaukset haastatteluaineistosta, joita olen käyttänyt tuloksissa ja pohdinnassa. (Elo ja Kyngäs 2007.)

Hyvän laadullisen tutkimuksen teon mukaisesti olen pyrkinyt avoimuuteen, luotettavuuteen ja uskottavuuteen, mutta tulee huomioida, että tutkimuksessani on tiettyjä rajoituksia. Tuloksiin tulee suhtautua varauksella, sillä aineistona käytettyjä haastatteluja ei

tehty tätä tutkimuskysymystä varten. Tämä tulee huomioida tulosten yleistettävyyttä pohtiessa. Olen pyrkinyt lisäämään tämän tutkimuksen käyttöarvoa ja luotettavuutta selostamalla kaikki tutkimusprosessin vaiheet tarkasti, avaamalla haastateltavien vastauksia kattavasti, olemalla tutkijana läpinäkyvä työssäni ja liittämällä tutkimukseni saman aihepiirin aiempiin tutkimuksiin. (ks. esim. Elo & Kyngäs 2007; Hirsjärvi 2009; Tuomi & Sarajärvi 2011.) Käsitteiden luokitteluun ei ole olemassa yksiselitteistä mallia ja tutkimuksessani muodostetut käsitteuskategoriat (teemat) ovat syntyneet tarkastelemalla luokitteluja yhä uudestaan ja uudestaan kriittisellä silmällä, jonka myötä uudelleenluokittelua on tehty. Luokitukset ovat osittain syntyneet haastattelukysymysten ohjaamina, joten olen tuonut opiskelijoiden puheenvuorojen lisäksi esille myös niitä ohjanneet haastattelukysymykset. On kuitenkin tärkeää huomioida, kuten pohdinnassani olen nostanut esille, että haastattelukysymykset saattoivat joissakin tapauksissa olla johdattelevia ja tätä kautta ohjata myös tuloksia. Käsitteiden dialogista luonnetta tutkinut Dufva (2003) nostaa esille näitä seikkoja, jotka ovat tämä tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden kannalta olennaisia. Dufva (2003) kuvailee, kuinka haastatteluissa haastateltavan ajatusten ja tätä kautta myös käsitteiden muodostuminen voi olla haastattelukysymyksen ohjailemaa. Esimerkiksi kysymys ”Te ootte päässy tekemään vähän eri tavalla näitä töitä [---] nii miltäs se on tuntunu?”, ohjaa opiskelijaa jo lähtökohtaisesti pohtimaan kielileiriä koulusta erilaisena opetus- ja oppimisympäristönä. Jos kysymyksessä olisi esimerkiksi kysytty, miltä työskentely kielileirillä on tuntunut, olisi opiskelija saattanut lähestyä aihetta erilaisesta näkökulmasta ja pohtinut laajemmin sen eri puolia. (Dufva 2003, 143–144.) Sopii myös pohtia, vaikuttiko haastateltavan ja haastattelijan välinen suhde haastattelun luonteeseen. Haastattelijaksi toimi ohjaava opettaja, jonka kanssa osa opiskelijoista on saattanut olla tekemisissä myös opintojensa aikana. Tämä saattaa vaikuttaa haastattelutilanteeseen, jos opiskelija ei syystä tai toisesta halua puhua täysin avoimesti ajatuksistaan tai jos hän haluaa antaa tietynlaisen kuvan itsestään haastattelutilanteessa. Lopuksi vielä on tärkeää muistaa, että haastatteluja ei tehty tätä tutkimusta varten, joten kysymyksikään ei oltu räätälöity tähän tarkoitukseen. Käyttämällä katkelmia haastatteluista tulosten yhteydessä, pyrin mahdollistamaan lukijalle tutkijana tekemiäni tulkintojen arvioinnin (Moilanen & Rähkä 2010, 65).

Haastattelukysymyksiä tarkentamalla ja esimerkiksi opiskelijoiden mahdollisia päiväkirjamerkintöjä keräämällä voitaisiin saada tarkempaa ja syvempää tietoa kyseisestä aiheesta. Olisi myös erittäin mielenkiintoista tutkia, millaisia mahdollisia muutoksia tämän kielileirin ohjaajien käsityksissä on tapahtunut heidän astuttua työelämään tai millaisia opetusmenetelmiä he opetuksessaan käyttävät, jatkoivatko he toiminnallisten opetusmenetelmien käyttöä ja käyttivätkö he entistä enemmän kohdekieltä opetuksessa. Vaikka tutkimukseni on rajoituksia, antaa se kuitenkin kuvaa tämän opiskelijaryhmän käsityksistä ja niitä voidaan verrata aiempiin vastaaviin tutkimuksiin. Lisäksi tutkimus vahvistaa näkemystä käsitysten dynaamisesta ja vuorovaikutteisesta luonteesta.

6.5 Lopuksi

Käsitykset syntyvät ja kehittyvät opettajien ja opiskelijoiden kokemuksen ja ympäristön muovaamina. Oli innostavaa havaita omaa tulevaa opettajuuttanikin ajattelen, kuinka uusiin opetusmenetelmien rohkea ja ennakkoluuloton kokeilu voi innostaa sekä opettajaa itseään että oppilaita. Lisäksi tutkimusta tehdessäni koen syventäneeni ymmärrystäni opettamiseen ja oppimiseen liittyvistä käsityksistä sekä opettajan että osittain oppilaiden puolelta ja se antaa minulle hyviä eväitä tulevaisuutta ja oman opettajuuteni kehittämistä varten. Aion rohkeasti kokeilla ja tehdä erilaisia asioita luokkahuoneessa – ja sen ulkopuolella – ja uskallan tarvittaessa rikkoa perinteisiä kaavoja ja tarkastella ja kyseenalaistaa omia ajatusmallejani ja toimintatapoja.

LÄHTEET

Ahearn, L. 2001. Language and agency. *Annual Review of Anthropology* 30, 109–137.

Alanen, R. 2011. Kysely tutkijan työkaluna. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva (toim.) *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas*. Tampere: Finn Lectura, 146–161.

Alanen R., Kalaja P. & Dufva H. 2013. Visuaaliset narratiivit ja valmistuvien aineenopettajien käsitykset vieraiden kielten opettamisesta. Julkaisussa T. Keisanen, E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen, M. Siromaa (toim.) *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, 5, 41–56.

Allwright, R. 1986. The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics* 5, 156–171.

Aragão, R. 2011. Beliefs and emotions in foreign language learning. *System* 39 (3), 302–313.

Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Barcelos, A. 2003. Researching beliefs about SLA: A critical review. Teoksessa P. Kalaja & A. Barcelos (toim.) *Beliefs about SLA. New research approaches*. Amsterdam: Kluwer, 7–33.

Barcelos, A. & Kalaja P. 2011. Introduction to beliefs about SLA revisited. *System* 39 (3), 281–289.

- Borg, S. 1999. Studying teacher cognition in second language grammar teaching. *System*, 27, 19–31.
- Borg, M. 2001. Key Concepts in TLT: Teachers' Beliefs. *ELT Journal*, 55 (2), Oxford University Press.
- Borg, S. 2003. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81–109.
- Brooks, J. G. 2002. *Schooling for life: Reclaiming the essence of learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Borg, S. 2006. *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. Continuum, London.
- Borg, S. 2011. The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System* 39 (3), 370–380.
- Burns, A. 1992. Teacher beliefs and their influence on classroom practice. *Prospect*, 7, 56–66.
- Busch, D. 2008. Pre-service teacher beliefs about language learning: The second language acquisition course as an agent for change. University of Pennsylvania. Faculty of Education. A dissertation.
- Byram, M. 2006. Developing a concept of intercultural citizenship. Teoksessa G. Alred, M. Byram, & M. Fleming (toim.), *Education for intercultural citizenship: Concepts and comparisons*. Clevedon, OH: Multicultural Matters, 109–129.
- Cameron, L. 2001. Children learning a foreign language. Teoksessa L. Cameron (toim.) *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press, 1–20.

De Costa, P. 2011. Using language Ideology and positioning to broaden the SLA learner beliefs landscape: the case of an ESL learner from China. *System* 39 (3), 347–358.

Dewey, J. 1933. *How we think*. Lexington, MA: D.C. Heath.

Dufva, H. 2003. Beliefs in dialogue: A Bakhtinian view. Teoksessa P. Kalaja & A. Barcelos (toim.) *Beliefs about SLA. New research approaches*. Amsterdam: Kluwer, 131–151.

Dufva, H. 2011. Ei kysyvä tieltä eksy: kuinka tutkia kielten oppimista ja opettamista haastattelun avulla. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva (toim.) *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas*. Tampere: Finn Lectura, 131–145..

Elo, S. & Kyngäs, H. 2007. The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62 (1), 107–115.

Englannin kielen opetussuunnitelma 2015-2017. Kielen oppimisen ja opettamisen asiantuntijaksi tähtäävä pääaineopiskelija. Kielten laitos. Jyväskylän yliopisto. https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kiellet/oppiaineet_ks/englanti/studies/ops_englanti2015-2017#section-1

Entwistle, N., Skinner, D., Entwistle, D. & Orr, S. 2000. Conceptions and beliefs about ‘good teaching’: An integration of contrasting research areas. *Higher Education Research and Development*, 19, 5–26.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 2. painos. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Analyysitavat*. Teoksessa J. Eskola & J. Suoranta (toim.) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino, 137–207.

Gabillon, Z. 2012. Revisiting foreign language teacher beliefs. *Frontiers of Language and Teaching* 3, 189–203.

Gabillon, Z. 2013. A Synopsis of L2 Teacher Belief Research. *Belgrade International Conference on Education 2013*, Nov 2013, Belgrade, Serbia.

Gao, X. 2010. *Strategic Language Learning: The Roles of Agency and Context*. Multilingual Matters, Bristol.

Garden, E. 1996. How language teachers' beliefs about reading instruction are mediated by their beliefs about students. *Foreign Language Annals*, 29, 387–395.

Hirsjärvi, S. 2009 Tutkimustyyppit ja aineistonkeruun perusmenetelmät. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.) *Tutki ja kirjoita*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 191–220.

Horwitz, E. 1985. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign language Annals* 18 (4), 333–340.

Johnson, K. 1992. The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English. *Journal of Reading Behaviour*, 24 (1), 83–108.

Johnson, K. 1999. *Understanding communication in second language classrooms*. Cambridge UK: Cambridge University Press.

Julkunen, M-L. (toim.) 1998. *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Juva: WSOY.

- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. 2000. Minne menet, kielikasvatus? Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 7–10.
- Kalaja, P. & Barcelos, A. (toim.) 2003. *Beliefs about SLA. New research approaches*. Amsterdam: Kluwer
- Kane, R., Sanderetto, S. & Heath, C. 2002. Telling half the story. A critical review of research on the teaching beliefs and practices of the university academics. *Review of Educational Research*, 72 (2), 177–227.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, L. 2000. *Teachers' pedagogical thinking. Theoretical landscapes, practical challenges*. New York: Peter Lang.
- Kansanen P. 2004a. Opettajan pedagoginen ajattelu. Teoksessa P. Kansanen (toim.) *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-kustannus, 87–98.
- Kansanen P. 2004b. Opetuksen perustekijät. Teoksessa P. Kansanen (toim.) *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-kustannus, 10–32.
- Kostiainen, E. & Gerlander, M. 2009. Vuorovaikutus opettajaksi opiskelevien asiantuntijuudessa. *Prologi. Puheviestinnän vuosikirja*, 6–25.
- Kramsch, C., 2003. Metaphor and the subjective construction of beliefs. Teoksessa P. Kalaja & A. Barcelos (toim.) *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Amsterdam: Kluwer, 109–128.
- Kuula, A. 2006. Tutkittavien kohtelua määrittävät normit. Teoksessa A. Kuula (toim.) *Tutkimusetiikka. Aineiston hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino, 40–65.

Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2010 – WHO-Koululaistutkimus (HBSC-Study). Helsinki: Opetushallitus.

Laitila, T. 1999. Siirtoja koulutuksen ohjauksentällä. Suomen yleissivistävän koulutuksen ohjaus 1980- ja 1990-luvulla. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 146.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja.

Mercer, S., 2011. Language learner self-concept: complexity, continuity and change. *System* 39 (3), 335–346.

Minor, L. C, Onwuegbuzie, A. J, Witcher, A. E & James, T. L. 2002. Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96 (2), 116–127.

Moilanen, P., Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä, PS-kustannus, 46–69.

Navarro, D. & Thornton, K. 2011. Investigating the relationship between belief and action in self-directed language learning. *System* 39 (3), 290–301.

Negueruela-Azarola, E., 2011. Beliefs as conceptualizing activity: a dialectical approach for the second language classroom. *System* 39 (3), 359–369.

Nyman, T. & Kaikkonen, P. 2013. What kind of learning environment do newly qualified teachers create? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57 (2), 167–181.

- Pajares, F. 1992. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2008. Opettajan pedagogisen ajattelun kehittymisen liikunnanopettajakoulutuksen aikana. *Liikunta & Tiede* 45 (6), 24–30.
- Pan, L. & Block, D. 2011. English as a “global language” in China: an investigation into learners’ and teachers’ language beliefs. *System* 39 (3), 391–402.
- Peacock, M. 2001. Pre-service teachers' beliefs about second language learning: longitudinal study. *System* 29 (2), 177–195.
- Peng, J.E. 2011. Changes in language learning beliefs during a transition to tertiary study: the mediation of classroom affordances. *System* 39 (3), 314–324.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus: Helsinki.
- Pihko, M-K. 2009. “Pahinta on omin sanoin sanominen”. *Kielijännitys tavanomaisessa vieraan kielen opetuksessa ja vieraskielisessä sisällönopetuksessa*. *Kasvatus* 40 (1), 60–68.
- Rauste-von Wright, ML., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Koulutuksen ongelmien monitoroiminen. Teoksessa ML. Rauste-von Wright, J. von Wright & T. Soini (toim.) *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY, 9–21.
- Richards, J. C. 1998. *Beyond training*. New York: Cambridge.
- Riley, P. 1997. The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access. Teoksessa P. Benson & P. Voller (toim.) *Autonomy and independence in language learning*. New York: Longman, 114–131.

Ruohotie-Lyhty, M. & Kaikkonen, P. 2009. The difficulty of change: the impact of personal school experience and teacher education on the work of beginning language teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 295–309.

Ruohotie-Lyhty, M. 2009. Kielenopetus toimijuuteen kasvattamisena: Mitä oppilas nuorelle opettajalle merkitsee? Teoksessa A. Kallioniemi (toim.) *Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka. Ainedidaktinen symposium 8.2.2008 Helsingissä. Osa 2.* Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. *Tutkimuksia* 299, 809–820.

Ruohotie-Lyhty, M. 2011a. Opettajuuden alkutaival: vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen. Jyväskylä, Finland: Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, 410.

Ruohotie-Lyhty, M. 2011b. Constructing practical knowledge of teaching: eleven newly qualified language teachers' discursive agency. *The Language Learning Journal*, 39 (3), 365–379.

Ruotsin kielen opetussuunnitelma 2015-2017. Kielen oppimisen ja opettamisen asiantuntijaksi tähtäävä pääaineopiskelija. Kielten laitos. Jyväskylän yliopisto. https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kiellet/oppiaineet_kls/ruotsi/opiskelu/opetussuunnitelmat/ruotsinkielenopetussuunnitelma-2015-2017#section-1

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. (toim.) *Haastattelun analyysi.* Jyväskylä: Gummerus.

Saharinen K. 2007. Huumoria koulussa – kiusoittelu opettajan keinona suhtautua oppilaan virheisiin. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi.* Helsinki: Gaudeamus, 287.

Sajavaara K, Luukka M-R. & Pöyhönen S. 2007. Kielikoulutuspolitiikka Suomessa: Lähtökohtia, ongelmia ja tulevaisuuden haasteita. Teoksessa S. Pöyhönen & M-R. Luukka (toim.) Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylä: Yliopistopaino, 13–42.

Sakui, K. & Gaies, S. 2003. A case study: Beliefs and metaphors of a Japanese teacher of English. Teoksessa P. Kalaja & A. Barcelos (toim.) Beliefs about SLA. New research approaches. Amsterdam: Kluwer, 153–170.

Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E. (toim.) 2002. Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatio-psykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salo, O-P. 2009. Dialogisuus kielikasvatuksen kehyksenä. *Puhe ja kieli*, 29;2:89–102. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Samuelowicz, K. & Bain, J.D. 2001. Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41(3), 299–325.

Schunk, D. 2012. Introduction to the study of learning. Teoksessa D. Schunk (toim.) *Learning theories: an educational perspective*. Boston: Pearson, 1–28.

Schulz, R. 1996. Focus on form in the foreign language classroom: Students' and teachers' views on error correction and the role of grammar. *Foreign Language Annals*, 29 (3), 346–364.

Schulz, R. 2001. Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar teaching and corrective feedback: USA-Colombia. *Modern Language Journal*, 85 (2), 244–258.

Soro, R. 2003. Opettajien uskomukset tytöistä, pojista ja tasa-arvosta matematiikassa. Turun yliopisto, Turun opettajankoulutuslaitos, 20014 Turun yliopisto. *Annales Universitatis Turkuensis C* 191.

Suomen kieltenopiskelijoiden liitto SUKOL ry. 2015. Ammattina kieltenopettaja. http://www.sukol.fi/etusivu_vanha/toiminta/opiskelijoille/opettajan_ammatti, luettu 30.9.2015.

Teo, T., Chai, C. S., Hung, D. & Lee, C. B. 2008. Beliefs about teaching and uses of technology among pre-service teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36 (2), 165-176.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktiivisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

van Driel, J., Beijaard, D. & Verloop, N. 2001. Professional development and reform in science education: The role of teacher's practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching* 38 (2), 137–158.

Van Driel, J, Bulte, A, & Verloop, N. 2007. The relationships between teachers' general beliefs about teaching and learning and their domain-specific curricular beliefs. *Learning and Instruction*, 17, 156–171.

Vuorinen I. 2001. Työtapojen luokitus ja valinta. Teoksessa I. Vuorinen (toim.) *Tuhat tapaa opettaa*. Tampere: Kirjapaino oy, 63–75.

Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000. Uskomukset opettajaksi opiskelevien ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) *Opettajatiedon ki-*

pinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Verkossa <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/kipinat/kansi.htm>

Väljærvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A.R. Nummenmaa & J. Väljærvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–26.

Wenden, A. 1986. What do second-language learners think about learning. *ELT Journal* 40, 3–12.

Woods, D. 1996. *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Woods, D. 2003. The Social Construction of Beliefs in the Language Classroom. Teoksessa P. Kalaja & A. Barcelos (toim.) *Beliefs about SLA. New research approaches*. Amsterdam: Kluwer, 201–229.

Woods, D. & Cakır, H. 2011. Two dimensions of teacher knowledge: the case of communicative language teaching. *System* 39 (3), 381–390.

Özmen, K. 2012. Exploring student teachers' beliefs about language learning and teaching: a longitudinal study. *Current Issues in Education* 15 (1), 1–15.

LIITE 1

Haastattelukysymyksiä

Taustakysymykset

- opiskeltavat kielet
- monesko vuosi
- kokemus alakoululaisten opettamisesta/samanikäisten kanssa toimimisesta (esim. harrastukset)
- milloin tehnyt pedaopinnot

Ennen leiriä

- miksi lähdit mukaan kurssille ja leiriä järjestämään?
- miltä tuntui lähteä suunnittelemaan uudenlaista juttua puhtaalta pöydältä?
- miten yhteistyö muiden kurssilaisten kanssa toimi suunnittelussa?
- mitä odotit kurssilta/leiriltä?
- miten usein/paljon tapasitte kasvokkain ja vaihdoitte ajatuksia sähköisesti → miten paljon yhteistä suunnittelua?
- millainen rooli oli K:lla ja P:llä, joilla oli leirikokemusta edelliseltä vuodelta? /K ja P: miltä tuntui/oliko hyötyä ja jos, mitä, viime vuodesta?/K: roolin vaihto projektipäälliköksi?
- miten eri kielten yhteiselo/roolit määräytyivät/sujui?

Leirin aikana ja jälkeen

- mikä onnistui?
- mitä olisit muuttanut?
- mikä yllätti?
- vastasiko lasten kanssa toimiminen ennako-odotuksiasi?
- miten leiriläisten ryhmädynamiikka toimi? miten ohjaajat edesauttoivat ryhmäytymistä?
- miten ohjaajien välinen yhteistyö sujui?
- mistä olisit toivonut lisätietoa/tukea

- miten pedagogiset opinnot auttoivat sinua?
- oliko jotain, mihin pedaopinnot eivät valmistaneet?
- miten eri kieli- ja kulttuuri- elementit näkyivät viikon aikana?
- miten oman metakielen käytön mukauttaminen onnistui?
- miltä koulusta poikkeava oppimisympäristö ja -tavoitteet tuntuivat?
- miltä koulusta poikkeavat toimintatavat tuntuivat?
- miltä intensiivinen yhdessäolo lasten kanssa tuntui?
- mitä lapsille jäi mieleen viikosta?
- miten käytännön järjestelyt/tilat/välineet jne. toimivat?
- lähtisitkö uudelleen mukaan vastaavaan? Miksi?
- mitä itsellesi jäi päällimmäisenä mieleen?
- mitä kurssi opetti sinulle tulevana kielenopettajana?
- miten mielestäsi tällaisella toiminnalla voidaan vaikuttaa kielivalintoihin?
- mikä on kielenopettajan rooli/vastuu kielten 'mainostamisessa'?