

Tampereen ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Kehittämishanke

**Valmistuvien opettajien näkökulma kieltenopetuksen
kielellisiin ja pedagogisiin haasteisiin**

Bergström, Marina

Työn ohjaaja Sirpa Levo-Aaltonen
Seinäjoki 2010

Kehittämishanke arvioitu erinomaiseksi

Tampereen ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu
Opettajankoulutuksen kehittämishanke

Bergström, Marina

Valmistuvien opettajien näkökulma kielenopetuksen kielellisiin ja pedagogisiin haasteisiin

60 sivua + 2 liitesivua

Kesäkuu 2010

Työn ohjaaja Sirpa Levo-Aaltonen

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen ensisijaisena tavoitteena oli tarkastella Vaasan yliopistossa syksyllä 2008 kielen aineenopettajaopintonsa aloittaneiden opiskelijoiden kielen opettamiseen liittyviä kokemuksia. Keskeisiä tutkimuskysymyksiä olivat muun muassa mitä kielellisiä ja pedagogisia haasteita opettajaopiskelijat kohtaavat suorittaessaan harjoittelua, miten opiskelijat kokevat oman kielitaitonsa riittävyyden eri opetustilanteissa, miten opetukseen liittyvät haasteet eroavat eri kouluasteilla ja miten opettajakoulutuksen ja kieliopintojen sisältö opiskelijoiden näkemyksen mukaan vastaa aloittelevan opettajan tarpeita opetustyössä. Lisäksi tavoitteenani oli kartoittaa kokeilussa mukana olleiden mentoropettajien havaintoja opiskelijoiden harjoittelusta. Opiskelijoiden ja mentoropettajien kokemusten kartoittamisen avulla pyrin siten selvittämään mihin seikkoihin ja kielellisiin osa-alueisiin opettajaksi pyrkivien opiskelijoiden koulutuksessa tulisi jatkossa kiinnittää erityistä huomiota ja miten kieliopintojen ja aineenopettajan pedagogisten opintojen sisältöjä voitaisiin edelleen kehittää tulevien kielenopettajien tarpeita ajatellen. Tutkimusaineistona käytin pääasiassa opiskelijoiden kanssa tehtyjä yksilöhaastatteluja ja mentoreille lähetettyä kyselyä.

Opiskelijat asettuvat opettajaharjoittelussa uuteen kielelliseen rooliin, joka edellyttää sekä kykyä puhua kielestä että käyttää kieltä opetuksen välineenä. Opettaja on luokassa myös usein vastuussa kommunikaatiosta, mikä asettaa korkeat vaatimukset hänen kykyynsä tuottaa kieltä. Opiskelijat kokivat haastavana myös oman kielen virheettömän tuottamisen sekä oppilaiden esittämiin kysymyksiin vastaamisen. Opiskelijat korostivat opetuksen vaativan paljon kielellistä esivalmistelua mutta he totesivat samalla kieliopin, luokkahuonekielen ja ammattisanaston olevan seikkoja, joihin opettaja pystyy perehtymään opetusta valmistellessaan. Luonteva arkipäivän tilanteisiin liittyvä kommunikaatio kohdekielellä oppilaiden kanssa ja kulttuurin tuntemuksen välittäminen ovat sitä vastoin seikkoja, joita tulisi harjoitella aktiivisesti koko opiskelun ajan siihen tarjoutuvissa autenttisissa tilanteissa. Nämä ovat samalla osa-alueita, jotka painottuvat entistä enemmän tämän päivän kielenopetuksessa. Tämän päivän kielikasvatus korostaa myös opettajan tehtävää luoda luokassa tilanteita, joissa oppilaille tarjoutuu tilanteita sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja merkitysneuvotteluun. Tämä haastaa opettajan käyttämään kieltä spontaanisti ennalta odottamattomissa tilanteissa. Haastattelut osoittavat, että erityisesti aikuisopiskelijoiden parissa suoritettu harjoittelu kehittää opiskelijan kykyä reagoida ennalta odottamattomissa tilanteissa. Harjoittelu eri asteilla antaa opiskelijoille tärkeää kosketusta kielenopetuksen mahdollisuuksiin ja eri oppilaiden erityistarpeisiin.

Avainsanat: opetusharjoittelu, kielenopetus, haasteet

Sisällysluettelo

1 Johdanto.....	4
1.1 Tavoite.....	<u>5</u>
1.2 Aineisto ja menetelmä.....	<u>6</u>
2 Kieltenopetuksen kielelliset haasteet.....	<u>8</u>
2.1 Opetuskielen valintaan ja opetettavan kielen käyttöön liittyviä kokemuksia.....	<u>8</u>
2.2 Kielen eri osa-alueiden opettamiseen liittyviä kokemuksia.....	<u>12</u>
2.3 Opiskelijanäkemyksiä oman kielitaidon riittävydestä opetustilanteissa.....	<u>15</u>
2.4 Mentoropettajien näkemyksiä opetusharjoittelijoiden kielitaidosta.....	<u>21</u>
2.5 Yliopiston aineopintojen rooli opetustyössä tarvittavan aineenhallinnan kehittämisessä.....	23
2.6 Johtopäätökset.....	<u>28</u>
3 Kieltenopetuksen pedagogiset haasteet.....	35
3.1 Eri kouluasteiden asettamat pedagogiset haasteet.....	35
3.2 Mentoreiden näkemyksiä pedagogisten opintojen keskeisistä sisällöistä.....	42
3.3 Opiskelijakokemuksia pedagogisten opintojen toteutuksesta.....	45
3.4 Mentorin rooli opettajaharjoittelussa.....	49
3.5 Johtopäätökset.....	<u>50</u>
4 Näkökulmia aineenopettajakoulutuksen kehittämiseksi.....	54
Lähteet.....	58
Liite 1: Opettajaopiskelijoiden haastattelu.....	61
Liite 2: Kysely mentoreille.....	62

1 Johdanto

Vaasan yliopiston humanistinen tiedekunta¹ aloitti syksyllä 2008 kaksivuotisen kielten aineenopettajakoulutusyhteistyön Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen kanssa. Koulutukseen osallistuneet opiskelijat saivat aineenopettajan kelpoisuuden, joka muodostui ylemmästä korkeakoulututkinnosta, opettajan pedagogista opinnoista (35 op) ja opetettavan aineen (englanti, ruotsi, saksa tai äidinkieli ja kirjallisuus) substanssiopinnoista. Koulutusyhteistyösopimus solmittiin lukuvuosille 2008/2009 ja 2009/2010. Kokeilussa aloitti syksyllä 2008 yhteensä 20 Vaasan yliopiston humanistisen tiedekunnan tutkinto-opiskelijaa, jotka suorittivat yhden lukuvuoden aikana Tampereen yliopiston OKL:n tarjoamat pedagogiset opinnot. Nämä opiskelijat olivat opettajaopintojaan aloittaessaan suorittaneet suurimman osan substanssiopinnoistaan. Toinen kokeilussa mukana ollut opiskelijaryhmä aloitti opettajaopintonsa syksyllä 2009 ja he valmistuivat kieltenopettajiksi toukokuussa 2010.

Aineenopettajan kelpoisuuden tarjoaminen Vaasan yliopiston kieltenopiskelijoille on ollut merkittävä lisä humanistisen tiedekunnan opetustarjonnassa. Aikaisempina vuosina kieltenopettajaksi haluavat opiskelijat ovat hakeneet kukin erikseen opiskeluoikeutta jossakin opettajakoulutusta tarjoavassa yliopistossa. Aineenopettajien koulutus on lisännyt kielikylypöpettäjien koulutuksen² rinnalla koko yliopiston vaikuttavuutta ja antanut mahdollisuuden hyödyntää ja vahvistaa sitä osaamista, jota muun muassa pohjoismaisten kielten laitoksella on saatu kielikylypöpettämisen tieteellisen tutkimuksen ja kehittämisen myötä.

Vaasan yliopiston opiskelijoiden suorittamat aineenopettajan pedagogiset opinnot koostuivat humanististen tieteiden kandidaatin tutkintoon lukeutuvista kasvatustieteen perusopinnoista, filosofian maisterin tutkintoon sisältyvistä kasvatustieteen aineopinnoista (n. 15 op) ja ohjatusta opetusharjoittelusta (n. 20 op). Opettajarajoittelun osuus pedagogisista opinnoista oli 15 opintopistettä. Harjoittelu koostui yleisharjoittelusta (3 op), perusharjoittelusta (6 op) ja syventävästä harjoittelusta (6 op). Tämän lisäksi opiskelijoilla oli mahdollisuus suorittaa vapaasti valittavaa

¹ Filosofinen tiedekunta 1.1.2010 lähtien.

² Vaasan yliopiston pohjoismaisten kielten laitos kouluttaa kielikylypöpettājia yhdessä Oulun yliopiston Kajaanin opettajakoulutuslaitoksen kanssa.

laajentavaa harjoittelua 3 opintopistettä. Jokaisen opiskelijan perusharjoittelua ja syventävää harjoittelua ohjasi mentori (noin 15 opetustuntia/opiskelija/harjoittelu). Opettajaharjoittelua ohjaava didaktikko (TaY) ohjasi puolestaan opiskelijoita 4 opetustuntia/harjoittelu.

Harjoittelut suoritettiin perusasteella, ammatillisessa peruskoulutuksessa, lukioasteella, Vaasan ammattikorkeakoulussa, Vaasan yliopistossa ja/tai Vaasa-opistossa. Vaasan mallissa harjoittelut suoritettiin alueen tavallisissa kouluissa ja ohjaavina opettajina, mentoreina, toimivat kyseisissä kouluissa työskentelevät kokeneet kieltenopettajat. Opinnot suoritettuaan opiskelijat saivat kelpoisuuden toimia kielen aineenopettajan tehtävissä peruskoulussa ja lukiossa, ammatillisissa oppilaitoksissa, ammattikorkeakouluissa, kansanopistoissa sekä kansalais- ja työväenopistoissa (ks. myös Taalas & Aalto 2007).

Pedagogiset opinnot sijoituivat opiskelijoiden maisteriopintojen loppuvaiheeseen. Ennen pedagogisten opintojen aloittamista opiskelijat suorittivat kieliopinnotsa tiedekunnan muiden kieltenopiskelijoiden tavoin opiskellen pääaineenaan sitä kieltä, jonka opettajiksi he aikovat.³ Kieliopinnoissa ei siten erityisesti huomioida opiskelijoiden mahdollista hakeutumista opettajakoulutukseen.

1.1 Tavoite

Tutkimuksen ensisijaisena tavoitteena on tarkastella Vaasan yliopistossa syksyllä 2008 kielten aineenopettajaopintonsa aloittaneiden opiskelijoiden kielten opettamiseen ja opettajaharjoitteluun liittyviä kokemuksia. Tavoitteena on tutkia muun muassa seuraavia kysymyksiä:

- Mitä kielellisiä ja pedagogisia haasteita opettajaopiskelijat kohtaavat suorittaessaan harjoittelua?
- Minkälaisia kielellisiä, tiedollisia ja taidollisia vaatimuksia opettaminen eri asteilla asettaa opettajalle?

³ Pedagogisten opintojen myötä opiskelija saa valmiudet opettaa kaikkia kieliä, joista hän on suorittanut vähintään aineopinnot.

- Miten opettajakoulutuksen ja kieliopintojen sisältö opettajaharjoittelijoiden näkemyksen mukaan vastaa opettajan/opettajaharjoittelua suorittavan opiskelijan tarpeita opetustyössä?
- Minkälaisia kokemuksia harjoittelua suorittavilla henkilöillä on erilaisten opetusmenetelmien käytöstä ja niiden soveltuvuudesta kielitaidon eri osa-alueiden opettamiseen (ja oppimiseen)?

Toisaalta tarkastelen yllä mainittuja kysymyksiä myös opiskelijoita ohjanneiden mentoropettajien näkökulmasta. Tavoitteenani on hyödyntää niitä havaintoja, joita mentorit ovat tehneet opettajaharjoittelijoita ohjatessaan. Opiskelijoiden ja mentoropettajien kokemusten kartoittamisen avulla pyrin siten selvittämään mihin seikkoihin ja kielellisiin osa-alueisiin opettajaksi pyrkivien opiskelijoiden koulutuksessa tulisi jatkossa kiinnittää erityistä huomiota ja miten kieliopintojen ja aineenopettajan pedagogisten opintojen sisältöjä voitaisiin edelleen kehittää tulevien kieltenopettajien tarpeita ajatellen. Tutkimus antaa luonnollisesti myös konkreettista tietoa siitä, miten opiskelijat itse kokevat opettajakoulutuksen ja opettajaharjoittelun, ja miten harjoittelu vastasi tai mahdollisesti muutti heidän käsityksiään kielen opettamisesta.

Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää aineenopettajakoulutusyhteistyön kokeiluvaiheen arvioinnissa ja jatkosuunnittelussa. Tutkimuksen suunnittelussa olen pyrkinyt huomioimaan niin Vaasan yliopiston kuin Tampereen yliopiston mahdolliset tarpeet ja toiveet koulutusyhteistyön arvioimiseksi.

1.2 Aineisto ja menetelmä

Tutkimusaineisto koostuu 11 opiskelijan kanssa tehdyistä yksilöhaastatteluista, opetusharjoitteluja ohjanneille mentoropettajille tehdystä kyselystä ja 18 opiskelijan kirjallisista harjoitteluraporteista. Keskityn tutkimuksessani kuitenkin analysoimaan lähemmin kahta ensin mainittua aineistoa kirjallisten harjoitteluraporttien ollessa apuna tulosten tulkinnassa. Analysoin aineistoa kvalitatiivisesti esimerkkejä hyödyntäen. Kunkin pääluvun lopuksi vedän aineiston pohjalta johtopäätöksiä suhteuttaen tuloksia aiheeseen liittyvään teoriaan ja aikaisempaan tutkimukseen.

Tutkimukseeni osallistuneista opiskelijoista seitsemällä on ruotsin kieli pääaineena, neljällä opiskelijalla on pääaineena englannin kieli, kolmella saksan kieli ja neljällä äidinkieli ja kirjallisuus. Opiskelijoiden kirjalliset raportit kuuluivat osana pedagogisten opintojen suorittamista ja ne kerättiin perusharjoittelun ja syventävän harjoittelun päätyttyä. Opintonsa suorittaneista 19 opiskelijasta 18 antoi luvan käyttää raportteja tutkimustarkoitukseen. Haastattelut tehtiin koko opintokokonaisuuden päätyttyä huhtitoukokuussa 2009 ja niihin osallistui 11 opiskelijaa. Myöhäinen ajankohta vaikutti siihen, ettei kaikilla opiskelijoilla ollut mahdollisuutta osallistua haastatteluun. Haastatteluista yhdeksän tehtiin yksilöhaastatteluna, jonka kesto oli noin tunti/opiskelija. Kaksi opiskelijaa vastasi haastattelukysymyksiin sähköpostin välityksellä. Mentorikysely lähetettiin sähköpostitse 30 harjoitteluja ohjanneelle opettajalle toukokuun 2009 lopulla. Ajankohta ei tässäkään tapauksessa ollut paras mahdollinen ja vastauksia tuli 13 mentorilta.

Harjoitteluraportit on kirjoitettu kahden eri harjoittelujakson päätyttyä ja raporteissa opiskelijat pohtivat muun muassa käsityksiään opettajuudesta ja analysoivat omia kokemuksiaan kieltenopettamisesta. Heitä pyydettiin myös kirjoittamaan käyttämistään työtavoista, opetusvälineistä ja materiaaleista, analysoimaan oppilaiden/opiskelijoiden oppimista ja siihen vaikuttavia tekijöitä sekä asioita, joissa opiskelija omasta mielestään onnistui ja toisaalta asioita, joissa kohtasi vaikeuksia. Opiskelijoita pyydettiin lisäksi pohtimaan ainedidaktisten opintojen ja opiskeluryhmän merkitystä omassa harjoittelussa.

Yksilöhaastattelujen tarkoituksena on saada tarkempaa tietoa siitä, miten opiskelijat ovat kokeneet opetettavan kielen eri osa-alueiden opettamisen ja miten omat opinnot opetettavassa kielessä opiskelijoiden näkemyksen mukaan tukevat työskentelyä kieltenopettajana. Kielen eri osa-alueilla tarkoitan esim. suullista ja kirjallista kielitaitoa, kielen ääntämystä, sanastoa, kielioppia (ja sen eri osa-alueita), kielen käyttöä eri yhteyksissä, kielen eri tyyllilajeja, ammattikielen hallintaa jne. Olen myös kiinnostunut selvittämään miten opettajaharjoittelua suorittaneet opiskelijat ovat eri opetustilanteissa kokeneet oman kielitaitonsa ja aineenhallintansa riittävyyden ja miten opiskelijoiden kohtaamat haasteet kieltenopetuksessa mahdollisesti eroavat eri kouluasteilla (ks. liite 1).

Mentoropettajille suunnatun *kyselylomakkeen* avulla kerään mentoreina toimivien kokeneiden opettajien näkemyksiä harjoittelun toteutuksesta, opiskelijoiden harjoittelujaksoilla kohtaamista haasteista, oman koulutusasteen asettamista opetuksellisista haasteista sekä siitä, mihin kieltenopettajien koulutuksessa tulisi heidän mielestä jatkossa panostaa. Mentoreille esitetyt kysymykset löytyvät liitteestä 2.

2 Kieltenopetuksen kielelliset haasteet

Tässä luvussa tarkastelen kieltenopetuksen kielellisiä haasteita aluksi opettajaopiskelijoiden näkökulmasta. Tulokset pohjautuvat opiskelijoiden haastatteluvastauksiin. Keskityn erityisesti kuvaamaan sitä, miten opiskelijat ovat kenttäharjoittelujaksoillaan kokeneet oman substanssiosaamisensa riittävyyden suhteessa niihin kielitaitovaatimuksiin, joita opettajan työ harjoittelun perusteella asettaa. Selvitän muun muassa sitä, miten opettajaopiskelijat kokevat kielen käytön opetuksen välineenä, mitä haasteita he kohtasivat opettaessaan kielitaidon eri osa-alueita ja miten opiskelijat kokevat oman kielitaitonsa riittävyyden eri opetustilanteissa. Luvun lopuksi tarkastelen opiskelijoiden harjoittelua ohjanneiden mentoropettajien näkemyksiä opiskelijoiden kielitaidosta ja siitä, miten yliopiston kieliopinintoja voitaisiin edelleen kehittää vastaamaan opetustyössä tarvittavaa kielitaitoa.

2.1 Opetuskielen valintaan ja opetettavan kielen käyttöön liittyviä kokemuksia

Opetusharjoittelijoiden kokemukset opetettavan kielen käytöstä opetuksen välineenä vaihtelivat suuresti. Suurin osa opiskelijoista kertoi kuitenkin pyrkineensä käyttämään opetettavaa kieltä opetuksen välineenä muutoin kuin kielioppia opettaessa. Osa opiskelijoista totesi päätyneensä tähän ratkaisuun tiedostamatta, osa kertoi saaneensa tämän ohjeen mentoriltaan. Monelle kieliopin opettaminen oppilaiden äidinkielellä oli kuitenkin itsestään selvyys (ks. esimerkki 1).

- (1) *Lyskalla opetin kaikki ruotsiksi paitsi kieliopin, ei hajua mistä tämä periaate tuli, kielioppi vaikeampi asia. Yläkoulussa meni aikaa ruotsin kielen käytön aloittamiseen, rutiinilauseita sanoin ruotsiksi.*

Esimerkissä 2 eräs saksan kieltä opettanut opiskelija perustelee äidinkielen käyttöä kieliopin opettamisessa sillä, että käytäntö helpottaa opettajan työtä. Hän kokee kieliopin vaikeaksi osa-alueeksi ja vastauksesta heijastuu epäsuorasti huoli siitä ymmärtävätkö oppilaat asiasisältöä mikäli opetus annetaan kohdekielellä.

- (2) *Ohjeistus saksaksi ja suomeksi, esimerkiksi ensin saksaksi ja sitten sama suomeksi. Kielioppi tietenkin suomeksi. Vaikeaa asiaa on hankala opettaa toisella kielellä ja on epävarmaa ymmärtääkö oppilaat mitä tarkoittaa.*

Vaikka opettajaharjoittelijoiden pyrkimyksenä oli käyttää kohdekieltä mahdollisimman paljon opetuksessa, moni tekijä vaikutti siihen, että äidinkielen käyttöä suosittiin. Eräs harjoittelija kommentoi käyttäneensä yläasteella opetuksessaan 20–30 % opetusajasta opetettavaa kieltä. Lukiossa hän puolestaan käytti 70–80 % ajasta opetettavaa kieltä. Kielen valintaan liittyvistä tekijöistä yläkoulussa hän kertoo seuraavasti:

- (3) *Mentori sanoi, että välispiikit ruotsiksi koska monille opettajan käyttämä kieli on ainut kontakti ruotsin kieleen. Sitten taas jos sitä olis käyttäny enempi niin osa olis tippunu kärryiltä.*

Esimerkki 3 osoittaa monen muun vastauksen tavoin mentoropettajan pitävän tärkeänä sitä, että opettaja tarjoaa oppilaille kohdekielistä syötettä. Mielenkiintoista on, ettei mentoropettaja kuitenkaan täysin luota opettajan (ja opettajaharjoittelijan) mahdollisuuksiin antaa kaikkea opetusta kohdekielellä vaan suosittelee kohdekielen käyttöä rutiininomaisiin kielenkäyttötilanteisiin, ns. välispiikkeihin, joilla opettaja muun muassa viestittää siirtymistä opetusmomentista toiseen. Esimerkki kuvaa siten hyvin kielen roolia kieltenopetuksessa. Kieli nähdään edelleen monen koulun kieltenopetuksessa ensisijaisesti oppimisen kohteena, ei välineenä, siitä huolimatta, että opettajien tietoisuus kielellisen syötteen tarjoamisesta on todennäköisesti lisääntynyt. Esimerkki valottaa kuitenkin ennen kaikkea mentoropettajan roolista aloittelevan

opettajan mallina ja niistä kielenopetuksen ja – oppimisen lainalaisuuksiin liittyvistä näkemyksistä, joita mentoropettajat epäsuorasti välittävät.

Eräs opettajaharjoittelija kertoi käyttäneensä suomea koska koki vaikeaksi mukauttaa omaa yliopistotasosta kielenkäyttöään oppilaille sopivalle tasolle (ks. esim. 4). Monen muun harjoittelijan tapaan hän ilmaisi myös huolensa siitä, etteivät oppilaat ymmärrä kaikkea opetettavasta asiasta mikäli opetus tapahtuu muulla kuin äidinkielellä. Kuten esimerkin 2 opiskelija hän toteaa käyttävänsä opetuskielenä omaa äidinkieltä silloin, kun opetettava asia on hänelle itselleen vaikea.

- (4) *Mietin missä kohtaa osaan ja voin puhua saksaa. Käytin suomea kun oli itselle hankala asia. Sanat saattoi unohtua ja mietin mitenköäs tämä muotoillaan niin että muut ymmärtää. Olisin osannu sanoa hienosti jotakin saksaksi mutta kukaan ei olisi ymmärtänyt. Osaan yliopistotason saksaa, vaikeaa ilmaista itseä yksinkertaisemmin ja ottaa huomioon oppijoiden taso.*

Vastauksista heijastuu myös opettajaopiskelijoiden omat koulukokemukset, joiden jättämät mielikuvat saattavat ohjata omaa toimintaa siitä huolimatta, että opiskelija olisi halukas muuttamaan käytänteitä. Opiskelijan saattaa siten olla vaikea käyttää kohdekieltä opetuksen välineenä, mikäli hän itse on kyseisellä kouluasteella saanut kielenopetusta äidinkielellä.

Opettajaharjoittelijat kertoivat varmistaneensa oppilaiden ymmärtämisen joko käyttämällä suomea tai toistamalla opetuksessa käydyt asiat kahdella kielellä. Eräs opiskelija kertoi esimerkiksi ensin sanovansa opetettavan asian kohdekiellellä ja toistavansa saman asian oppilaiden äidinkielellä. Eräs toinen opiskelija puolestaan ilmaisi asian ensin äidinkielellä ja sen jälkeen kohdekiellellä. Tavoitteena oli kummallakin opiskelijalla kohdekielen maksimaalinen käyttö ja oppilaiden ymmärtämisen varmistaminen, mutta he eivät pystyneet antamaan erityistä syytä siihen miksi he toteuttivat toistot valitsemallaan tavalla.

Haastattelujen perusteella voidaan siten todeta monen eri tekijän vaikuttaneen opettajaharjoittelijan käyttämän opetuskielen valintaan (ks. kuvio 1). Opiskelijat eivät vastauksissaan kuitenkaan pohtineet tarkemmin opetuskielen valinnan merkitystä kielen

oppimisessa eivätkä he ryhtyneet lähemmin tarkastelemaan tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet heidän omaan kielelliseen käyttäytymiseensä. Päinvastoin osoittavat monet vastaukset opiskelijan toimineen vaistomaisesti ja valinneen opetuskielen mentorin ohjeen tai omien aiempien koulukokemusten perusteella. Vastauksissa nousi selvästi esiin se, että opiskelijat kokevat erityisesti kieliopin opettamisen vaikeana osa-alueena. Kokemukset kieliopin haasteellisuudesta eivät olleet pelkästään omakohtaisia vaan osa totesi myös mentorin pitävän sitä asiana, joka kannattaa opettaa oppilaiden äidinkielellä.



Kuvio 1. Opettajaopiskelijoiden opetuskielen valintaan vaikuttaneet tekijät

Yllä esitetyt kommentit ovat keskeisiä kielenopetuksen tulevaisuutta ajatellen. Tulevien opettajien tapa nähdä kielioppi irrallisena ja vaikeana kielitaidon osa-alueena johtaa todennäköisesti siihen, että se koetaan tulevinakin vuosikymmeninä kouluissa vaikeana. Myös opettajien valinta opettaa kielioppia äidinkielellä viestittää oppilaille asian haastavuudesta ja siitä, että kielioppi voidaan nähdä kielenkäytöstä irrallisena osana. Ajatellen opiskelijoiden tulevaa toimintaa opettajina olisi siten toivottavaa, että

koulutuksessa jatkossa huomioitaisiin opiskelijan kyky analysoida kielioppiin sisältyviä osa-alueita oppijan näkökulmasta niin, että kielioppiopetus voitaisiin nähdä todellista kielenkäyttöä tukevana kompetenssinä.

2.2 Kielen eri osa-alueiden opettamiseen liittyviä kokemuksia

Haastatellessani opettajaopiskelijoita pyysin heitä kertomaan niistä kielitaidon osa-alueista, joiden opettamista he olivat mielestään kokeilleet. Pyysin heitä myös selvittämään minkä osa-alueen opettamisen he kokivat helpoimpana ja toisaalta haasteellisimpana. Apuna haastateltavilla opiskelijoilla oli lista kielellisen kompetenssin eri osa-alueista, jonka olin työstänyt Bachman & Palmerin (1996) kommunikatiivisen kompetenssin mallia hyödyntäen.

Lähes kaikki opettajaharjoittelijat olivat opettaneet kielioppia jollakin harjoittelujaksolla. Kielioppiin liittyen opiskelijat kertoivat pitävänsä erityisen haasteellisena kieliopillisesti oikeiden ja väärin ilmausten perustelemista. Tehtävä asettaa korkeat vaatimukset opettajan kielen rakenteen teoreettiselle hallinnalle ja metakielen hallinnalle (ks. Faerch 1986). Lisäksi opettajan tulee pystyä asettumaan opiskelijan asemaan ja sopeuttamaan opetuksensa eritasoisten oppijoiden mukaan. Seuraavat esimerkit valottavat saksan (5), englannin (6) ja ruotsin (7) kieltä opettaneiden harjoittelijoiden kokemuksia kieliopin opettamisesta.

- (5) *Vaikeinta oli kieliopin opettaminen. Vaikea asettua oppilaan asemaan ja opettaa itsestään selviä asioita, selittää miksi jokin asia on näin on vaikein. Opinnoissa ei suoranaisesti ollut tällaisia harjoituksia. Relatiivilauseet ja lauseoppi helppoa, verbin aikamuodot hankalia opettaa. Huomasi, että jos itse olisi ollut oppilas, ei olisi ymmärtänyt mitä opettaja tarkoitti.*
- (6) *Kielioppiasiat haastavia, selittää yksinkertaisesti ja niin, että monen eri tasoiset oppilaat ymmärtävät. Ala-asteella opetus oli kokonaisvaltaista, asian jauhamista niin, että kaikki tajuaa ja silti puolet ei ole tajunnu. Lukiossa kielioppiasiat haastavia.*

- (7) *Haastavaa opettaa kielioppia koska kaikki vihaa sitä, itse oon siitä tykännyt. Opetus rutiininomaista ja oppilaat tylsistyy. Huikea ero vaatimustasossa ja työmäärässä (yläkoulu-lukio). Yläkoulus yks ryhmä missä kaikki huonoja. Konditionaalia käytiin läpi viikon. Lukiossa hyvä ryhmä ja oppilaat tietää että tämä on pakko oppia kun sitä kysytään yo-kirjotuksissa. Yläkoulus oppilaat ei ollu vastaanottavaisia, ois pitäny opettaa kaikki alusta.*

Kommenteissa nousee eri tavoin esille haaste opettaa kielioppisääntöjä oppilaille ymmärrettävällä tavalla. Se, että opetettava asia koetaan opettajan kannalta itsestäänselvyytenä saattaa liittyä siihen, että opettajalla on tietty tuntuma normin mukaisesta kielenkäytöstä, jota hän ei kuitenkaan ole tottunut verbalisoimaan. Esimerkin 5 opiskelija ei myöskään koe saaneensa harjoitusta tämän tyyppisiin tilanteisiin yliopisto-opinnoissaan.

Kuten monessa muussakin yhteydessä nousee oppilaiden motivaatio keskeiseen asemaan opetuskokemuksia arvioitaessa. Vaikka kieliopin opettaminen sisällöllisesti on haastavampaa lukiossa kuin yläkoulussa, ovat lukio-oppilaat ylioppilaskirjoitusten vuoksi motivoituneempia. Kielioppiopetuksen haasteellisuutta lisää lukiossa kuitenkin tiukka opiskelutahti. Kuten opettajaharjoittelija esimerkissä 7 yllä toteaa, on yläkoulussa paremmat mahdollisuudet keskittyä pidemmäksi aikaa opetettavaan kielioppiasiaan. Kieliopin opetuksessa moni oli kokeillut erilaisia opetusmenetelmiä. Silti kielioppi koettiin usein hieman yksitoikkoisena, oppijoita tylsistyttävänä osa-alueena.

Siitä huolimatta, että opettajaharjoittelijat pitävät kielioppia haasteellisena opetettavana osa-alueena, kertoi moni opettavansa sitä mielellään. Kuten seuraavista sitaateista ilmenee, on kielioppi opiskelijoiden mielestä selkeä kokonaisuus, jonka opettamiseen on mahdollisuus paneutua etukäteen. Kielioppiin liittyviä harjoituksia ja muuta materiaalia on myös runsaasti saatavilla:

- (8) *Helppoa on kielioppi, kun se on selkeää ja tehtäviä löytyy aina, joka näkökulmalle.*
- (9) *Muodollinen kieltenopetus, mikä korostuu ehkä liikaakin kieltenopetuksessa, on tutuinta ja ehkä myös helpointa. Mä kyllä itse asiassa tykkäsin kieliopin*

opettamisesta, että silloin kun oli joku hankala asia niin oli tosi hauska yrittää avata sitä.

On luonnollista, että opettajaharjoittelijat intresseistään ja omista vahvuuksistaan johtuen mieltävät hyvin erilaiset kielen osa-alueet mielekkäimmiksi ja helpoimmiksi opettaa. Seuraavassa muutama esimerkki siitä, minkä kielen osa-alueen opettamista opiskelijat pitivät helppoina:

- (10) *Koin erityisen mielekkääksi kirjallisuuden opettamisen, koska kyseinen oppiaineen osa-alue antaa opettajalle mahdollisuuden luovuuteen (vrt. esimerkiksi kielenhuolto).*
- (11) *Kulttuurin ja kirjallisuuden opettaminen helppoa kun ollut vaihdossa Saksassa.*
- (12) *Helpointa oli kappaleiden läpikäynti. Kappaleissa ihan helppoja perusjuttuja: kuunneltiin, suomennettiin joko lause lauseelta tai laajemmin, sorinalukua, keskustelua kappaleen aiheesta. Itse asiassa se oli aika tylsää. Mun harjoittelut meni aika perinteisiä opetusmenetelmiä käyttäen. Mun mentorikin opetti melko perinteisesti.*

Esimerkissä 11 eräs opiskeluaikana vaihdossa ollut opiskelija koki omana vahvuusalueenaan olevan kulttuurin tuntemuksen välittäminen oppilaille. Moni opiskelija koki kuitenkin erityisen haasteelliseksi opettaa kulttuuriin liittyviä asioita. Tulos ei ole yllättävä ajatellen sitä, että kulttuurinopetus tutkimustenkin mukaan on ollut melko vähäistä esim. perusopetuksen kieltenopetuksessa. Kaikkonen (1998, 16–17) toteaa, että kieltenopetuksessa on pitkään keskitytty opettamaan hieman maantuntemusta ns. oikean opetuksen lisänä. Tänä päivänä puhutaan kuitenkin yhä enenevässä määrin kielikasvatuksesta, johon sisältyy oleellisesti kulttuuri, yksilön kasvu yhteiskunnalliseen toimijuuteen ja kielen oppiminen kokemuksellisenä, kokonaisvaltaisena oppimisena (Kohonen 2003, 149).

Seuraavassa esimerkissä (13) opiskelija toteaa kieleen liittyvän kulttuurin opetuksen olleen vähäistä lähes joka asteella. Vastaus on mielenkiintoinen ajatellen sitä, että

kulttuurin tuntemusta pyritään esim. yliopistossa tietoisesti ottamaan mukaan monessa eri yhteydessä. Opiskelijat saattavat kuitenkin mieltää sanan kulttuuri hyvin eri tavoin. Esimerkin 13 opiskelija totesi myöhemmin haastattelussa, ettei opintojensa aikana saanut esim. mitään kulttuuriin liittyvää monistenippua. Toisaalta hän oli opintojensa aikana osallistunut Tandem-opetukseen, jossa hän sai suomenruotsalaisen opiskelijan partneriksi. Menetelmän tarkoituksena on luoda puitteet kahdelle henkilölle toistensa kielen oppimiseen. Osapuolet tapaavat säännöllisesti, mutta he saavat keskenään sopia missä he tapaavat ja mistä he haluavat tapaamisissa keskustella. Opiskelija totesi, että hän oli partnerinsa kautta oppinut paljon muun muassa suomenruotsalaisten tavoista ja juhlapyhistä. Mielenkiintoista on, ettei opiskelija koe pystyvänsä hyödyntämään tätä kontaktia kyseisen kulttuurin edustajaan tai yliopisto-opintojensa kautta epäsuorasti saamansa kulttuurintuntemusta omassa opetuksessaan.

- (13) *Vaikeinta oli opettaa kulttuuria, koska ei ittekkään niin hyvin tiedä koska sitä ei ole koskaan niin paljon koulussakaan ollu. Saksan kielessä tietäisin aika paljon kirjallisuutta, koska täällä on aika paljon yliopistossa tullut, ruotsissa en osaisi niinkään sanoa...Kulttuuri on jäänyt vähä joka asteella vähäiseksi, että jos ei itellä oo kontakteja niin...Jos joku kysyis multa kulttuuriin liittyvistä asioista, niin mä en varmaankaan osais vastata siihen kovin paljon.*

Muita haastavia kielen osa-alueita olivat opiskelijoiden mukaan muun muassa ääntämyksen opettaminen. Muutama opiskelija koki myös oppilaiden tekstien korjaamisen haastavaksi. Eräs äidinkieltä opettanut opiskelija totesi esseaineiden arvostelemisen olevan haastavaa, koska kyseiselle tekstilajille ei ole helppo löytää yksiselitteistä määritelmää. Tekstien korjaaminen koettiin kuitenkin vaikeaksi opetettavasta kielestä riippumatta etenkin lukiossa.

2.3 Opiskelijanäkemyksiä oman kielitaidon riittävydestä opetustilanteissa

Opettajaharjoittelijat suhtautuivat yleisesti ottaen hyvin positiivisesti omaan kielitaitoonsa ja omaan aineenhallintaansa. Vaikka moni harjoittelija kertoi käyttävänsä

paljon omaa äidinkieltään opetustilanteissa, olivat kokemukset kohdekielen käytöstä yllättävänkin myönteisiä harjoittelijoiden vähäinen opetuskokemus huomioiden. He ottivat haastatteluissa esille yksittäisiä tilanteita, joissa he olivat kokeneet puutteita omassa kielitaidossaan. Tilanteet liittyivät muun muassa oppilaiden esittämiin yllättäviin kysymyksiin. Seuraavassa kaksi esimerkkiä, joissa opiskelijat kommentoivat tyypillistä tilannetta, jossa opettajalta kysytään yksittäisen sanan kohdekielistä vastinetta. Esimerkit valottavat mielenkiintoisella tavalla opiskelijoiden eri tapoja reagoida kyseisiin tilanteisiin. Esimerkissä 14 opiskelija kokee kiusallisena asiana sen, ettei hänellä heti ole antaa oppilaalle oikeaa vastausta ja hän ratkaisee tilanteen oman toiminnan kautta ottamalla selvää ja lupaamalla palata asiaan myöhemmin. Jälkimmäisessä esimerkissä (15) opiskelija aktivoi kysymyksellä muut luokan oppilaat ja siirtää ongelman ratkaisuvastuun heille.

- (14) *..välillä tulee ihan typeriä juttuja, et mikä on **nojatuoli** niin ei tuu mieleen ja sit viis minuuttia niin sit se on tossa... ja sitte mua alkaa hävettää et mä en tiedä tai sitte ne kattoo sillai niinku (huokaisee) siis eks sä tiää, et tällasella ilmeellä, et hei sä oot opettaja et miks et sä tiää, nii sitte mä oon vaan että mä otan selvää. Tai sit mä oon vaan sanonu et odottakaa vähän aikaa et se tulee kohta.*
- (15) *No yhen kerran mä muistan kun tota noin niin meillä oli kielioppitehtävä ja se oli semmonen tarina missä oli aukkoja ja siinä tarinassa itessään oli tää yks verbi **hylla** (su. juhlia, onnitella) ja mä en tienny mitä se tarkotti ja yks kysy mitä se tarkoittaa, niin tota sit mä vaan heitin vastakysymyksen, että niin mitä tää tarkoittaa ja ei kukaan tienny. Ja sit mä vaan, että okei, ette voi olla näin passiivisii, että nyt teidän pitää oppia se, että tietoa ei vaan aina saa vaan sitä pitää itse etsii, että huomiseks kaikki ottaa selville mitä se tarkoittaa.*

Opiskelijat totesivat kuitenkin oppilaiden olevan passiivisia erityisesti yläkoulussa ja lukiossa ja esittävän harvoin kysymyksiä. Hiljaiset ryhmät koettiin haastavina muun muassa siitä syystä, että opettaja joutui vastaamaan suuresta osasta luokkahuoneen kommunikaatiosta. Sen sijaan aikuisopiskelijoita ja yliopisto-opiskelijoita opettaessa harjoittelijat kokivat haastavana kysymykset, jotka saattoivat erityisesti työväenopiston

puolella koskea mitä tahansa kieleen ja kulttuuriin liittyvää. Aikuisopiskelijoiden kanssa työskenneltäessä haastavaksi koettiin myös suuret erot opiskelijoiden kielitaidossa. Haastavia ovat myös kysymykset, jotka tuntuvat itsestäänselvyyksiltä, kuten opiskelija seuraavassa esimerkissä toteaa.

- (16) *Kyllä mä ne kappaleet luin ja tiesin mitä ne käsitteli ja tiesin yleensä mitä ne kysyksi, jos sielä oli jotakin vaikeeta mutta välillä tuli sellasia outoja mitä ei tienny, että ne olis vaikeita. Varsinki kun oli se eka kurssi ja ne oli tosi yksinkertasia ne kappaleet ja sit mä kysyin, että oliko mitään kysyttävää..jaa ei, no sitten mennään eteenpäin ja sit yhtäkkiä yks kysy, että mikä toi on toi **gör** (ääntää niinkuin sana kirjoitetaan). Olin vähä, että mikä gör...jaa gör (su. tehdä)! Että otetaanpa alusta ja katotaan oliko täällä muutakin mitä te ette tienny...Se oli semmosta kun mä en oikeen tienny mikä on hankalaa ja siin tuli välillä ihan täytenä yllätyksenä ja tuntu vähä, ettei osaa selittää yhtään mitään.*

Kuten yllä esitetty esimerkki osoittaa vaaditaan opettajalta valppautta tunnistaa oppilaiden lähtötaso ja taitoa mukauttaa opetus kunkin oppilaan taso huomioiden. Kuten tässäkin esimerkissä opiskelijat kertoivat usein pyrkivänsä ennakoimaan vaikeat tilanteet ennen oppituntia tarkistamalla ne opetusmateriaalissa esiintyvät sanat, jotka saattavat olla vaikeita oppilaille. Se, ettei kielellisesti haastavia tilanteita tullut eteen useammin voidaan varmasti osittain selittää sillä, että harjoitustunnit olivat hyvin tarkasti suunniteltuja ja valmisteltuja. Seuraavassa opiskelija kertoo myös suunnitelleensa etukäteen tarkasti sen, mitä hän kirjoittaa taululle. Opettajan rutiinin kasvaessa tilaa jää enemmän spontaanille opetukselle ja yllättäville tilanteille.

- (17) *Yläkoulussa ei tullut haastavia tilanteita kielellisesti, ei edes kielioppi. Mulla oli yks sellanen isompi aihealue, oli tien kysyminen ja neuvominen niin ei ollu siinäkään oikeastaan mitään, ehkä ne piti jotenki hakea taas muistiin että mikä on **vastapäätä** tai et kyllähän ne on tuolla jossakin, mutta et sitä ei käytä niin piti hakea. Mä suunnittelin tosi tarkkaan kaikki aina ja kaikki mitä mä meinaan taululle laittaa niin mä suunnittelin. Oppilaat ei paljon kommentoinu. Lukiossa joskus kysyivät miksi joku on näin mutta ovat yllättävän passiivisia.*

Haastatellut opiskelijat totesivat lisäksi erityisesti yläkoulun oppimateriaalin olevan kielellisesti sen verran helppoa, ettei haastavia tilanteita usein kohtaa. Kielellinen valmistautuminen tulee esiin hyvin myös seuraavassa esimerkissä, jossa opiskelija kommentoi omaa aineenhallintaansa ja sitä työtä, minkä hän tuntia valmistellessaan teki opetettavan asian mieleenpalauttamiseksi.

(18) *Mä oon tähän tarkotuksella oikeen tehny hirveesti töitä, ainaki lukiossa niin sielä oli kaikki interrogatiivipronominin ja mä olin, että Mikä? Ne oli niin ne kaikki käsitteet jääny, piti ite opiskella ne uudelleen ja tämmönen kielioppitermistö kasvo ihan hirveesti. Mut yläkoulussa se oli niin paljo niinku normaalimpaa tai alemptasosta se kieli, ettei sielä ollu mitään ongelmia.*

Moni opiskelija piti vaikeana käyttää opetettavaa kieltä arkipäiväisistä asioista keskustelemisessa. Opiskelijat halusivat käyttää kohdekieltä esimerkiksi tuntien alussa luodakseen parempaa kontaktia oppilaisiin ja antaakseen oppilaille mahdollisuuden kuulla enemmän kohdekieltä. Arkikielen tuottaminen ja ns. pintatason kommunikaatio (ks. Cummins 1984) tarjoaa oppilaille mahdollisuuden käsitellä omia arkipäivän kokemuksia kohdekielellä. Haastattelut osoittavat kuitenkin, ettei opiskelijan puutteellista arkikielen hallintaa välttämättä ole helppoa kehittää opetustilanteita varten. Siinä, missä esimerkiksi erikoissanastoa voidaan opetella kohdekielellä tuntia valmisteltaessa, vaatii luonnollinen arkipäivän kommunikaation paljon harjoitusta luonnollisissa kommunikaatiotilanteissa. Kuten seuraavasta esimerkistä voidaan nähdä saattaa puutteellinen arkipäivän sanaston hallinta johtaa tiettyjen aihealueiden välttelyyn tai suomen kielen käyttämiseen niissä tilanteissa missä opiskelija mieluummin käyttäisi kohdekieltä.

(19) *Ruotsin sanastossa oli puutteita, arkipäivän sanastossa, olisin halunnut sanoa jotakin mutta jätin sanomatta. Erikoissanastoa opiskelin joka tunnille. Oppilaat eivät esittäneet kauheasti kysymyksiä. Ala-asteella kysymyksiä tulee jonkin verran mutta niihin oon osannut vastata. Tunnit valmisteltiin etukäteen ja kappaleet oli helppoja.*

Haastattelussa nousi esiin myös opiskelijoiden kokemukset monologin pitämisen haasteellisuudesta. Opiskelijat astuvat opetusharjoittelussa uuteen rooliin, jossa he aiemmasta poiketen ovat päävastuussa luokassa käytävän keskustelun ylläpidosta. Tämä asettaa monia vaatimuksia opettajana toimivan opiskelijan kielitaidolle. Opettajan tulee kyetä tuottamaan paljon kieltä ja muodostamaan yhtenäisiä kielellisiä kokonaisuuksia.

(20) *Lukiossa oli kyllä silleen, että kun ei oo ikinä aikaisemmin joutunu pitämään mitään monologia luokan edessä niin varsinkin etukäteen oli semmonen olo että mä en siihen kykene.[...] Luokkakieli ja luokkasanat on esimerkiksi aivan outoja.*

Mielenkiintoista on miten opiskelija yllä olevassa esimerkissä toteaa myös luokkakielen ja luokkasanojen olevan hänelle outoja. Luokkakiellellä opiskelija tarkoittaa todennäköisesti kieltä, jota tarvitaan esimerkiksi ohjeiden antamisessa. Esimerkin (20) kommentti voidaan tulkita siten, että opiskelija kokee sekä puutteita luokan opetustilanteisiin liittyvässä sanastossa että sosiolingvistisessä kompetenssissa, jota tarvitaan sujuvaan ja luontevaan luokkahuonekanssakäymiseen (ks. Mård-Miettinen & Niemelä 2005). Kyseinen seikka otettiin esiin monen muunkin opiskelijan vastauksissa ja se yllättää siinä mielessä, että opiskelijat ovat usean vuoden ajan itse saaneet yliopistossa opetusta omalla kohdekielellään. Se, että luokkakieli kuitenkin koetaan vieraaksi voi johtua monesta seikasta. Opiskelijat eivät ehkä kiinnitä luokkahuonekieleen huomiota silloin kun he itse ovat opiskelijoita, jolloin heillä ei ole suoranaista tarvetta oppia sitä. Toinen selitys saattaa olla, ettei yliopistossa käytettyä luokkahuonekieltä koeta samanlaiseksi kuin se luokkahuonekieli, mitä opettajan tulee käyttää esim. perusopetuksessa. Kommenttien voidaan myös katsoa tukevan käsitystä siitä, ettei pelkkä opittavan asian (esim. luokkahuonekielen) kuuleminen ja kyseiselle kielelle altistuminen takaa kyseisen kielen oppimista vaan sen omaksuminen edellyttää mahdollisuutta tuottaa ja käyttää kieltä omassa toiminnassa (Gass & Selinker 2001).

Seuraavassa esimerkissä eräs opiskelija kertoo saaneensa mentoria havainnoidessaan luokkahuonekieleen liittyviä malleja. Esimerkki valottaa samalla hyvin niitä strategioita, joihin kyseinen opiskelija on turvautunut kielellisesti haastavissa tilanteissa.

- (21) *Kun mä olin niitä mun mentorin tunteja seuraamas niin sieltä sai paljo ta fram böckerna ja ne jäi heti siitä niku silleen mieleen...mä käytin itte just niin paljo kiertoilmauksii, jos en mä vaikka itte tienny ja mä käytin paljo samoja fraaseja ja samoja ohjeistuksii ja niinku semmosta yksinkertasta ja sit oikestaan sen tokan ja kolmannen harjottelun jälkeen niin mun ruotsi niinku vapautu, koska mä tajusin, että ne ymmärtää ja ett' mun kielitaito oikeesti riittää tähän ja se vaan tulee ittestään se ruotsi sieltä ja se parani ihan huimasti, mä olin ittekiihan yllättyny, koska mä odotin, että mul tulee enemmän vaikeuksii...*

Esimerkissä (21) harjoittelija kertoo suosivansa samojen fraasien toistamista ja kiertoilmauksia. Kuten muutamista muista tässä luvussa aiemmin esitetyistä esimerkeistä on käynyt ilmi, suosivat toiset opiskelijat muita strategioita. Jotkut opiskelijat kertovat muun muassa vaihtaneensa tietoisesti kieltä kielellisesti haastavissa tilanteissa, esimerkiksi 19 opiskelija puolestaan toteaa välttelevänsä aiheita, joissa kokee kielitaitonsa puutteelliseksi.

Yllä esitettyjen kielellisten osa-alueiden lisäksi opiskelijat kokivat haastavaksi tuottaa virheetöntä kohdekieltä. Omaan puheen oikeakielisyyteen liittyen ruotsin ja saksan kieltä opettaneet opiskelijat kertoivat miettineensä muun muassa sanajärjestystä ja substantiivien sukua.

- (22) *...mua jännitti mun sanajärjestys hirveesti, et sit kun mä annan tulla vaan niin kun sanotaan, et jos sivulausees on liikkuva määre niin et mihin se menee, et se pitää oikeesti muistaa nyt, et se menee oikeeseen paikkaan et malli on hyvä, mut kyllä se oikeesti sit yleensä meni oikeen, et pari kertaa mut mä heti itekin tiedostin ja korjasin sen.*
- (23) *Aina välillä tulee tilanteita joissa sanoo väärin. Lukiossa on ehkä tarkempi mitä sanoo, mutta alakoululaisetkin kuuntelee tarkasti mitä opettaja sanoo. Kyllä mä sen tiedän, että mä virheitä tein ihan varmasti puheessa mutta en mä näe sitä niin vaarallisena.*

Opiskelijat ovat haastattelujen perusteella tietoisia siitä, ettei heidän kielenkäyttönsä ole joka tilanteessa virheetöntä ja he suhtautuvat yleisesti ottaen tyynesti virheiden esiintymiseen. Asenne kuvastaa hyvin vallitsevaa käsitystä siitä, ettei opettajaa enää nähdä kaikkietävänä tiedon ammentajana. Siinä missä opettaja perinteisessä behavioristiseen teoriaan tukeutuvassa kieltenopetuksessa nähdään auktoriteettina, on hän konstruktivistisen käsityksen mukaan oppija muiden oppijoiden joukossa (Kohonen 2006, 56–57). Tänä päivänä myös kielenoppijoiden virheet nähdään oppimisprosessiin luonnollisesti kuuluvana osana, mikä luonnollisesti heijastuu myös opettajan tapaan reagoida virheisiin (Tella 2004). Opiskelijoiden tapaan suhtautua kielenoppijoiden virheisiin vaikuttaa haastatteluiden perusteella vahvasti heidän omat kokemuksensa opettajien tavasta reagoida virheisiin ja väriin vastauksiin. Omakohtaiset kielteiset kokemukset ovat herättäneet opiskelijoissa turhautumista, jota halutaan välttää omalla ymmärtäväisemmällä suhtautumistavalla.

(24) *Joskus oon pakkana väittäny, että joku sana on en-sukunen ja sit myöhemmin huomannu et olikohan se näin ja sanonu, että hetkinen että minäpä tarkistan ja sit se on just toisinpäin. Väitin kerran, että se on **ett lägenhet** ja **en bostad** ja ihmettelin, että onpa jännä kun se on tässä kalvolla laitettu väärin...sit sanoin, että nyt oon kyllä ihan hakoteillä.*

Kuten esimerkistä 24 käy ilmi, kertovat opiskelijat haastatteluissa myös myöntävänsä ja korjaavansa omat virheensä oppilailleen mikäli he kyseisessä tilanteessa huomaavat sanoneensa väärin.

2.4 Mentoropettajien näkemyksiä opetusharjoittelijoiden kielitaidosta

Yleisesti ottaen mentorit suhtautuivat hieman opiskelijoita itseään kriittisemmin opiskelijoiden kielitaitoon ja kielenkäyttöön opetustilanteissa. He korostivat vastauksissaan opettajan kykyä käyttää kohdekieltä opetuksen välineenä todeten monen opiskelijan suullisen kielitaidon kaipaavan harjoitusta. Seuraavassa esimerkissä mentori peräänkuuluttaa myös kykyä ja halua hyödyntää eleitä ja ilmeitä verbaalisen kommunikaation tukemiseksi.

- (25) *Koska itse pyrin käyttämään opetettavaa kieltä tunnin aikana lähes koko ajan (kielioppiasiat selitän suomeksi), olin hämmästynyt, että pääaineenaan kieltä opiskeleva ei siihen kykenekään. Koska harjoittelija ei halunnut/uskaltanut/kehdannut/viitsinyt käyttää eleitä ja ilmeitä + muita apukeinoja, hän joutui usein turvautumaan suomen kieleen.*

Mentorit olivat harjoittelijoiden kanssa yhtä mieltä siitä, että oppilaiden esittämät kysymykset saattavat asettaa opettajan kielellisesti haastaviin tilanteisiin. Muutama kyselyyn vastannut mentori vertaa näihin tilanteisiin liittyen opettajaa elävään/kävelevään sanakirjaan. Esimerkissä (26) mentori toteaa, ettei opettaja ole mikään elävä sanakirja. Muutama muu mentori korostaa sitä vastoin, että opettajan tulee omaksua rooli kävelevänä sanakirjana, jolla on laaja sanastonhallinta ja joka on valmis ottamaan selvää siitä, mitä oppilaat kysyvät (ks. esim. 27).

- (26) *Ennako-odotukseni heidän kielitaidostaan oli kyllä hieman korkeammalla kuin mitä käytännön kielitaito oli, koska he tekivät joitakin hyvin alkeellisiakin virheitä. Mutta mielestäni tämä on täysin anteeksiannettavaa, koska käytännön työssähän oppii parhaiten ja jos ajattelee, että heillä oli elämänsä ensimmäiset tunnit, ei voi todellakaan vaatia täydellistä kielenhallintaa. Haastavia tilanteita, esim. kun oppilas kysyi jotakin sanaa ruotsiksi. Tietenkään opettaja ei ole mikään elävä sanakirja, mutta kyllähän se tekee oppilaaseen sävöyksen, jos opettaja tietää sanan, jota kysytään.*

- (27) *Sanaston hallinnassa haasteita varsinkin kielikylpyryhmissä, joissa eteen voi tulla yhtä äkkiä ihan mitä tahansa kysymyksiä (tunteja ei voi valmistaa sanaston suhteen paljon, opettajan on toimittava sanakirjana).*

Sanastonhallinnan lisäksi mentorit pitivät harjoittelijoiden tavoin kielioppia haastavana opetusmomenttina. Moni mentori oli kuitenkin myös myönteisesti yllätynyt harjoittelijoiden kielitaidosta. Kielioopin ja sanastonhallinnan lisäksi mentorit nostivat esiin oikean ääntämyksen merkityksen opetustyössä.

- (28) *Kielitaito oli hyvällä tasolla, ääntämiseen oli toisinaan puututtava sekä sanojen painotukseen.*

- (29) *Äidinkielen opetuksessa kielitaitoa mitataan eri tavoin kuin vieraissa kielissä, mutta harjoittelijan artikulointi ja puhuminen olivat selkeää. Puhetapa vain pitää aina sopeuttaa luokka-asteen mukaan, mikä korjaantui tuntien pidon yhteydessä.*

Mentoreista poiketen opiskelijat eivät kommentoineet omassa ääntämyksessä ilmenneitä puutteita. Eräs opiskelija kertoi saaneensa myönteistä palautetta mentoriltaan juuri ääntämykseen liittyen. Osa opiskelijoista kommentoi kuitenkin ääntämyksen oppimisen merkitystä yliopisto-opinnoissa toivoen opettajien antavan enemmän palautetta opiskelijoiden ääntämyksestä koko yliopisto-opintojen ajan.

2.5 Yliopiston aineopintojen rooli opetustyössä tarvittavan aineenhallinnan kehittämisessä

Kuten tämän raportin johdannossa totesin, aineenopettajakoulutukseen osallistuvat opiskelijat opiskelevat kieliä (ja muita mahdollisia sivuaineita) usean vuoden ajan ennen pedagogisiin opintoihin hakeutumista. Osa haastattelemistani opiskelijoista kertoi päätyneensä koulutukseen viime hetkellä lyhyen harkinnan jälkeen, kun taas osa oli jo ennen yliopisto-opintojen aloittamista uskonut päätyvänsä opettajaksi. Totesin myös johdannossa, ettei ainelaitosten kieltenopetusta ole erityisesti suunniteltu tulevien opettajien tarpeita ajatellen vaan opinnot valmistavat opiskelijoita moneen eri ammattiin, jotka vaativat kieliasantuntijuutta. Sivuainevalinnoillaan opiskelija voi kuitenkin vahvistaa erityisosaamistaan niillä osa-alueilla, joita hän esimerkiksi opettajan työssä tarvitsee. Opettajaksi pyrkiville suositellaan muun muassa monikielisyyden opintokokonaisuutta, jonka kautta opiskelija saa keskeistä tietoa kielten opettamisesta ja -oppimisesta.

Taalas & Aalto (2007) toteavat yleisesti ottaen osan yliopistojen ainelaitosten tarjoamien opintojen tukevan vain löyhästi valmistuvan opettajan tietopohjan kehittymistä. Käytännön opetustyössä tarvittava aineenhallinta voi tästä syystä heidän mukaan jäädä puutteelliseksi. Huomioiden myös lukiosta yliopistoon tulevien opiskelijoiden aiempaa heikompi kielitaito, tulisi Taalaksen & Aallon (2007, 158)

mielestä aineopintojen suunnittelussa huomioida entistä paremmin opetustyössä vaadittavat tiedot ja taidot. Tässä luvussa tarkastelen ensin opiskelijoiden näkemyksiä siitä, miten kieliopinnot ovat tukeneet opetustyössä tarvittavan kielitaidon kehittymistä ja aineenhallintaa. Tämän jälkeen käyn lyhyesti läpi seikkoja, joihin mentoropettajien mielestä tulisi kiinnittää erityistä huomiota tulevien opettajien kieliopinnoissa.

Opiskelijoiden kokemuksia aineopinnoista

Opiskelijoilla oli hieman eriäviä näkemyksiä siitä, missä määrin yliopisto-opinnot ovat tukeneet opetustyössä tarvittavaa substanssiosaamista. Esimerkiksi ruotsin kielen opintoihin pakollisena kuuluva tanskan ja norjan kielen peruskurssi todettiin yhdessä vastauksessa täysin hyödyttömänä kun taas eräs toinen opiskelija mainitsi, että ”*Tanskan ja Norjan alkeista on jäänyt mieleen kulttuurijuttuja, joilla pystyy piristämään (opetusta) ja kertomaan miten Norjas ja Tanskas tehdään*”. Kyseinen opiskelija kertoo haastattelussa hyötynensä myös kirjallisuusopinnoista, jotka ovat antaneet mahdollisuuden kertoa omassa opetuksessa kirjoista ja osoittaa sitä kautta omaa yleistietoa ja pätevyyttä. Mielenkiintoista on, että ensin mainittu opiskelija ei sitä vastoin koe saaneensa lainkaan kulttuuriin liittyvää opetusta yliopisto-opintojensa aikana. Hän toteaa, että ”*suomenruotsalaisista, kulttuurista ja eri kieliryhmistä ei olla keskusteltu opinnoissa*”.

Yliopiston kielioppikurssit mainittiin jokaisen haastatellun opiskelijan vastauksissa. Kursseihin ei oltu kuitenkaan varauksettoman tyytyväisiä. Osa totesi kurssien tulevan opintojen liian varhaisessa vaiheessa, osa koki yliopiston kielioppiopetuksen olevan eri tasolla kuin se kielioppi, jota tarvitaan opettaessa kielioppia muilla kouluasteilla. Yliopiston kielioppikursseilla pureudutaan luonnollisesti kielioppiin muita asteita syvällisemmin. Vastajat totesivat myös opetuksessa käytettävän terminologian poikkeavan siitä, mihin oppilaat esimerkiksi yläkoulussa ja lukiossa ovat tottuneet. Tämä johtaa siihen, ettei yliopiston opintojen tietoja suoraan pystytä hyödyntämään omassa opetuksessa (ks. esimerkki 30).

- (30) *Perusteellinen kieliopin läpikäynti ja kielihistorian taustoihin ei hyödynnä opettamisessa, kirjallisuusopinnotkin liian syvällisiä.*

Haastateltujen joukossa oli kuitenkin myös niitä, jotka pitivät hyvänä asiana sitä, että kielioppikursseilla oli pureuduttu syvällisemmin kielioppiin vaikka taitoja ei suoraan voikaan käyttää omassa opetuksessa. Kielioppikurssien rinnalla opiskelijat kokivat saaneensa tukea oman kieliopin hallintaansa muun muassa käänöskursseilla. Myös tutkielman kirjoittamisen yhteydessä saatu palaute on tukenut kielen muodollista hallintaa ja auttanut analysoimaan kielen rakennetta (ks. esim. 31).

(31) *Ruotsissa käänösseminaarissa ensimmäistä kertaa aukesi ruotsinkielioppi kunnolla. Englannissa (laaja sivuaine) kieliopin opetus on ollut todella vajavaista ja siitäkin vähästä paljon unohtunut kolmessa vuodessa.*

Moni opiskelija mainitsi myös sen seikan, ettei yliopistossa riittävästi tueta kielen oikean ääntämyksen omaksumista. Ääntämyksen kehittäminen on esimerkiksi ruotsin kielen opintojen kurssikuvauksissa kirjattu ainoastaan yhden kurssin tavoitteisiin ja kuten opiskelija alla olevassa esimerkissä toteaa, kurssi suoritetaan jo ensimmäisenä opiskeluvuotena. Kurssista saatu arvosana kuvaa siten paremmin lähtötasoa kuin mahdollista tasoa opintojen päätösvaiheessa. Opiskelijat toivovat myös, että suulliseen kielitaitoon ja ääntämykseen liittyvää palautetta annettaisiin useammalla kurssilla koko opintojen ajan. Seuraavassa opiskelija kommentoi kumpakaan yllä mainittua seikkaa:

(32) *Ekana vuonna kun oli fonetiikka oli huono kun arvosana tuli niin aikases vaihees. Ääntämystä on ollu liian vähän ja organisoitu huonosti. Alussa vois olla harjoituksia mutta testi ym. myöhemmin. Opettajat vois suullis kursseis jutella henkkohtasesti ja antaa palautetta. Kandis ja gradus saa palautetta mutta suullisesta kielitaidosta ei riittävästi.*

Opiskelijat, jotka olivat olleet opiskelijavaihdossa tai suorittaneet pidemmän kieliharjoittelujakson kohdekielisessä ympäristössä kokivat saaneensa harjoittelusta paitsi kulttuurintuntemusta myös hyödyllistä harjoitusta suullisessa kielenkäytössä. Suullisen kielitaidon kurseja ei suoranaisesti koettu tarvittavan lisää siitä huolimatta, että moni koki tarpeelliseksi kehittää omaa suullista kielitaitoa. Keskeinen kysymys tässä yhteydessä onkin miten eri opiskelijat hyödyntävät opintojen aikana tarjoutuvat tilaisuudet harjoitella suullista kielitaitoa. Kuten seuraavassa esimerkissä mainitaan, eivät läheskään kaikki opiskelijat ole valmiita käyttämään kieltä suullisen kielitaidon

kursseilla, puhumattakaan muista yliopiston luentomuotoisista kursseista. Näille kursseille saattaa osallistua sekä kieltä äidinkielenään puhuvia kuin kieltä sivuaineena opiskelevia opiskelijoita, mikä rajoittaa arempien opiskelijoiden halua käyttää kohdekieltä.

(33) *yliopistolla ei moni puhu vaikka kuinka olis puhekursseja.*

Eräs toinen opiskelija kokee päinvastoin yliopisto-opintojen kehittäneen nimenomaan suullista kielitaitoa. Hän toteaa myös tulkkausopintojen tukeneen valmiutta käyttää kieltä.

(34) *...kun ei sitä lukiossa puhuta eikä sielä joudu opettajan kanssa välttämättä puhumaan ruotsia, sit ku tuli tänne niin täällä joutu puhumaan ruotsia koko ajan laitoksella kaikkien opettajien kans. Sitten toi tulkkaus, sielä joutu käyttämään ja kehittämään ittelleen sellasen ruotsin millä pärjää.*

Tulkkausopinnoissa opiskelijat saavat runsaasti harjoitusta konkreettisista kohdekielisistä tilanteista, joissa suoritus vaatii kohdekielen suullista käyttöä. Tilanteet ovat usein kielellisesti haastavia, mikä tukee kielen kehittymistä ja eri kommunikaatiostrategioiden hyödyntämistä. Valmius käyttää eri strategioita viestinnän tukena ja mahdollisten kielellisten puutteiden kompensoimisessa on keskeinen taito silloin kun kieli toimii opetuksen välineenä. Tulkkausharjoitukset tukevat siten hyvin myös niitä valmiuksia, joita opettajalta vaaditaan eri opetustilanteissa.

Mentoropettajien näkemyksiä aineenhallinnan kehittämiseksi

Mentoropettajille lähetetyssä lomakkeessa pyysin heitä kirjaamaan kielellisiä erityishaasteita, joita heidän oppilaitoksensa asettaa opettajan kielitaidolle. Mentorit korostivat luonnollisesti vastauksissaan hieman eri asioita riippuen kouluasteesta ja kyseisen koulun kielenopetuksen tavoitteista. Yleistäen voidaan sanoa yliopisto-opettajien korostaneen sitä, että opettajalla tulee olla erinomainen kielen hallinta ja eri tiedekuntien erikoisalojen ammattikielen tuntemus. Työväenopistossa toimivat mentorit nostivat esiin erityisesti suullisen kielitaidon, kulttuurin ja yhteiskunnan tuntemuksen merkityksen. He toivat myös esiin aikuisopiskelijoiden halun perehtyä oman alansa

terminologiaan, mikä on opettajan kannalta haastavaa kun samassa ryhmässä on hyvin monen eri alan edustajia. Seuraavassa esimerkki mentorin kommentista liittyen työväenopistossa annettavan kieltenopetuksen haasteista:

- (35) *Toiminnallinen kielitaito, kielen hallinta jokapäiväisessä elämässä, kielialueen maantuntemus, johon kuuluvat kulttuuri, historia ja ihmisten jokapäiväinen elämä; miten ihmiset puhuvat oikeassa elämässä.*

Myös ammattiopistossa opettaminen vaatii ammattisanaston tuntemusta. Siellä opettajan haasteena saattaa olla muun muassa käyttää kohdekieltä johdonmukaisesti siitä huolimatta, että opiskelijat eivät itse välttämättä halua käyttää kyseistä kieltä. Kuten mentori seuraavassa esimerkissä toteaa, on suullisen kielitaidon merkitys suuri mm. palvelualalla. Opettajan haasteellisenä tehtävänä on tarjota kielellisesti heikoillekin opiskelijoille eväät kohdekielellä tapahtuvaan asiakaspalveluun:

- (36) *Suullisen kielitaidon lisääminen on haastavaa, koska monella opiskelijalla on heikko kielipohja ja suullisen kielitaidon hallinta on asiakaspalvelussa olennaisempaa kuin kirjallinen raportointi.*

Lukio-opettajat korostivat opettajan toimivan muun muassa kielen ääntämyksen mallina. Opettaminen vaatii monen kielitaidon osa-alueen hallintaa ja ylioppilaskirjoitukset luovat paineen ohjata oppilaat parhaan mahdollisen tuloksen saavuttamiseen. Alakoulussa opettajan haasteena on puolestaan käyttää kieltä niin, että oppilaat ymmärtävät sanoman ja kiinnostuvat kielestä vaikka eivät itse sitä vielä osaa tuottaa.

Tulevien kieltenopettajien substanssiosaamista eli opetettavan kielen hallintaa toivottiin yliopiston ainelaitoksilla kehitettävän erityisesti suullisen kielitaidon osalta. Suullisen kielitaidon merkitystä korostettiin erityisesti yliopistossa ja vapaassa sivistystoimessa (työväenopisto), mutta sen merkitys on kasvamassa myös lukiossa kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi.

- (37) *Kielen käytännön hallintaan tulisi kiinnittää nykyisin enemmän huomiota, koska suullisen kielitaidon kurssikin tulee uudeksi syventäväksi kurssiksi tulevaisuudessa.*

Toinen keskeinen kielen hallintaan liittyvä seikka, joka tuli esille myös opiskelijoiden haastatteluissa, on kielellisten ratkaisujen perusteleva itse opetustilanteissa sekä oppilaiden tuotosten korjauksen yhteydessä. Seuraavassa yhteenveto niistä kielellisistä seikoista, joita mentoropettajat toivoivat huomioitavan ainelaitoksilla.

Kielelliset seikat
<ul style="list-style-type: none"> • opettaminen kohdekielellä • vuorovaikutustaidot • kielen käytännön hallinta • suullinen kielitaito ja ääntämys • kirjallinen kielitaito • kielioppi, kielioppiratkaisujen ja sanavalintojen perusteleva • ammattikielen termistön hallinta • oman kielitaidon ylläpitäminen • kulttuurin tuntemus, tavat ja tottumukset kielialueella • lähtö- ja päättötason arviointi, KORU:n periaatteet, kokeiden laadinta, tekstien ja harjoitusten korjaaminen ja arvostelu sekä palautteen antaminen • kaunokirjallisuuden hallinta

Kuvio 2. Kielelliset seikat, joihin mentoreiden näkemyksen mukaan tulee jatkossa kiinnittää huomiota aineenopettajakoulutuksessa

2.6 Johtopäätökset

Opettajaharjoittelua suorittaneet opiskelijat suhtautuvat haastattelujen perusteella melko luottavaisesti omaan kielitaitoonsa ja aineenhallintaansa. Kielellisten seikkojen sijaan opiskelijat keskittyvät vastauksissaan enemmän muihin, opetuksen käytännön toteuttamiseen liittyviin haasteisiin (kuten opettajan roolin omaksumiseen ja luokan hallintaan, ks. luku 3). Tulosta voidaan pitää odotettuna ajatellen niitä huomioita, joita

eri tutkijat ovat vuosien varrella tehneet aloittelevien ja toisaalta kokeneempien opettajien toimintaa ohjaavista ajattelumalleista. Monesti asiantuntijaopettajan todetaan eroavan aloittelevasta opettajasta kyvyssään mukauttaa toimintaansa opetustilanteen ja oppilaiden tarpeiden mukaan. Kokeneelle opettajalle tunnusomaista on muun muassa hänen kykynsä perustella omia valintojaan ja analyyttisesti kuvata sitä mitä luokkahuoneessa tapahtuu. Hän kykenee hyödyntämään aikaisempia kokemuksiaan kohdatessaan odottamattomia tilanteita ja hän osaa sopeuttaa oman kielenkäyttönsä oppilaille ymmärrettävään muotoon. (Bents & Bents 1990.) Kokeneilla opettajilla on siten kyky toimia kokonaisvaltaisesti ja joustavasti, huomioida oppilaiden tarpeet ja perustella toimintaansa (Widjeskog & Perkkilä 2008). Aloittelevan opettajan strategista toimintaa ohjaa siten miten-kysymys eksperttiopettajan käyttäytymisen ohjautuessa mitä- ja miksi-kysymyksin (Isberg 1996).

Berlinger (1986) nostaa omassa aloittelevan opettajan ja eksperttiopettajan eroja kuvaavassa mallissaan esille opettajan kokemuksen myötä automatisoituvan tavan toimia luokassa. Aloitteleva opettaja näkee opetuksen osamomentit toisistaan erillisinä kokonaisuuksina ja toimintaa ohjaa pyrkimys selvittää tilanteesta. Opettaja tarkastelee opetustapahtumaa lähinnä omasta näkökulmastaan eikä hän välttämättä kykene huomioimaan oppijoiden oppimistarpeita. Kokemuksen myötä opettaja pystyy tunnistamaan opetuksessa esiin tulevia tilanteita ja toimimaan niissä yhä joustavammin tehden strategisia valintoja ja priorisointeja. Useamman opetusvuoden jälkeen toiminta automatisoituu ja eksperttiopettajan toimintaa ohjaa ns. tilannetaju, jonka ansiosta hän toimii opetustilanteissa luontevasti ja joustavasti ilman että hänen tarvitsee tietoisesti kohdistaa siihen huomionsa. Asiantuntijaopettajan toiminta keskittyy siten oppilaiden reaktioiden tulkitsemiseen ja niihin sopivien toimintatapojen tiedostamattomaan vastaamiseen aikaisempien vastaavien tilanteiden jättämien muistikuvien avulla. Nämä muistikuvat eri opetustilanteista ohjaavat myös opettajan suunnittelua.

Tässä tutkimuksessa tekemäni haastattelut tukevat käsitystä siitä, että aloittelevat opettajat ensisijaisesti keskittyvät tilanteesta selviytymiseen. Se, etteivät he vähäisestä opetuskokemuksestaan huolimatta kokeneet harjoittelussa suurempia kielellisiä haasteita saattaa siten johtua siitä, että heidän ensisijainen huomionsa kiinnittyy tuntien läpiviemiseen ja luokan hallintaan. Opettajaopiskelijat eivät kokeneet opetustilanteita kielellisesti erityisen haastaviksi myöskään siksi, että

- harjoitustunnit olivat etukäteen tarkkaan suunniteltuja ja valmisteltuja,
- opetuksessa käytettiin melko paljon äidinkieltä kohdekielen sijaan,
- oppilaat ovat monesti passiivisia eivätkä he esimerkiksi kysymyksillään haasta opiskelijoita yllättäviin tilanteisiin,
- monella asteella käsitelty kieliaines oli suhteellisen helppoa,
- opettajaopiskelijoiden mielestä opettajan ei tarvitse tietää kaikkea.

Kuten yllä käy ilmi, eivät opettajaopiskelijat pidä ensiarvoisen tärkeänä sitä, että opettaja hallitsee täydellisesti opetettavaa kieltä. He pitävät opettajan tekemiä virheitä hyväksyttävänä ja näkevät myös tärkeänä oppilaiden mahdollisuuden tehdä virheitä. Tämä konstruktivistista oppimiskäsitystä tukeva ajattelumalli saattaa joissakin tapauksissa olla opiskelijan reaktio omien opettajien toteuttamalle perinteisemmälle opetustyyliille. Opettajan suvaitsevainen suhtautumistapa virheisiin nähdään opettajaopiskelijoiden keskuudessa oppilaiden motivaatiota lisäävänä ja mahdollisesti myös oppilaita ja opettajaa lähentävänä tekijänä. Josefsson (2009, 241) kritisoi kuitenkin erityisesti 1990-luvulla vallinnutta käsitystä siitä, että opettajan kielitaitoa tärkeämpää on hänen kykynsä ohjata oppilaita. Hän toteaa kielenopettajan hyvän kielitaidon olevan elintärkeää. Hänen näkemyksensä mukaan hyvää kielitaitoa vaaditaan muun muassa tarjolla olevan oppimateriaalin kriittisessä tarkastelussa sekä opetettavien sisältöjen priorisoinnissa, kyseenalaistamisessa, selittämisessä ja sovittamisessa kielenoppijoiden erilaisten taustojen ja osaamistasojen mukaan. Hyvää kielitaitoa tarvitaan myös oman materiaalin tuottamisessa ja oppilaiden kielen kehityksen arvioimisessa. Jälkimmäinen seikka vaatii opettajalta kykyä hahmottaa minkä kielellisen osa-alueen harjoitusta kukin oppilas tarvitsee, kykyä selittää kielellisiä lainalaisuuksia oppilaille ymmärrettävällä tavalla ja suunnitella opetusta oppilaiden tarpeita ajatellen. Josefssonin (2009) mukaan opettajan kielitaidon hallinnan arvostus on keskeistä opettajien itsetunnon, opettajan ammatin statuksen ja oppilaiden kielitaidon kehityksen kannalta.

Vaikka opiskelijat minun tutkimuksessani olivat luottavaisia oman kielitaitonsa suhteen, osoittivat haastatteluvastaukset opettajan tarvitsevan erittäin monipuolista kielitaitoa opetettavassa kielessä. Kuten aikaisemmin tässä luvussa totesin, voidaan vaadittavaa

kielitaitoa tarkastella esim. kanadalaistutkija Jim Cumminsin (1984) teorian avulla. Teorian mukaan kielitaito voidaan jakaa toisaalta valmiuteen käyttäen kieltä sujuvasti erilaisissa arkipäivän konkreettisissa kommunikaatiotilanteissa (*BICS, basic interpersonal communicative skills*). Tämä ns. pintasujuvuuden taso edellyttää muun muassa kielen perusanaston ja peruskieliopin hallintaa sekä kielen luonnollista ääntämystä. Kielen käyttö arkipäivän kontekstisidonnaisissa kommunikaatiotilanteissa antaa myös mahdollisuuden hyödyntää erilaisia kommunikaatiostrategioita ja ei-kielellisiä keinoja. Toisaalta kielitaito sisältää tiedolliset ja akateemiset valmiudet (*CALP, cognitive academic language proficiency*). Tämä jälkimmäinen taso käsittää kyvyn ilmaista monimutkaisempia merkityksiä ilman kommunikaatiotilanteeseen liittyvää kontekstuaalista tukea. Kieltä luonnollisessa ympäristössä oppivat henkilöt omaksuvat ensin BICS-tason kielitaidon kun taas CALP-tason kielitaidon kehittyminen kestää hyvin kauan. (Cummins 1984.) Tässä tutkimuksessa saadut opiskelijakommentit viittaavat kuitenkin siihen, että kieltä muodollisessa kouluympäristössä oppineet tulevat opettajat kokevat usein ongelmalliseksi BICS-tason kielenkäytön. Opiskelijat eivät välttämättä ole tottuneet käyttämään kieltä muualla kuin opiskeluympäristössä eikä esimerkiksi erilaisten kommunikaatiostrategioiden käyttämiseen synny opiskeluaikana riittävää tarvetta kommunikaatiovastuun ollessa opettajalla. Tulevaisuuden haasteena onkin siten tiedostaa opiskelijoiden tarpeet kehittää kommunikatiivista kielitaitoa ja saada yliopisto-opiskelijat entistä aktiivisemmin hakeutumaan tilanteisiin, joissa arkipäivän kommunikaatiota voidaan harjoitella. Haastattelut osoittavat, että esimerkiksi opiskelijavaihdossa olleet opiskelijat suhtautuvat luottavammin omaan kielitaitoonsa ja että lyhyempikin oleskelu kohdekielisessä ympäristössä auttaa kielellisen sujuvuuden kehittämisessä.

Mielenkiintoista on myös se, että opiskelijat kokevat arkikielen luontevan tuottamisen olevan haasteellisempaa kuin esimerkiksi monella asteella tarvittavan ammattikielen tuottamisen. Yksi keskeinen selitys tulokselle on se, että ammattikieli mielletään ensisijaisesti sanastoon liittyväksi seikaksi kun taas luonteva arkikielen tuottaminen asettaa vaatimuksia monen kommunikatiivisen kompetenssin osa-alueen hallinnalle. Tiettyyn ammattikieleen liittyvän sanastoon on myös mahdollista perehtyä opetusta valmisteltaessa kun taas arkikieleen liittyvät kommunikaatiotilanteet ovat monesti ennalta odottamattomia ja niihin reagoiminen tilanteeseen sopivalla tavalla vaatii monipuolista ja jatkuvaa harjoittelua. Arkikieleksi mielletään myös hyvin monet koulun

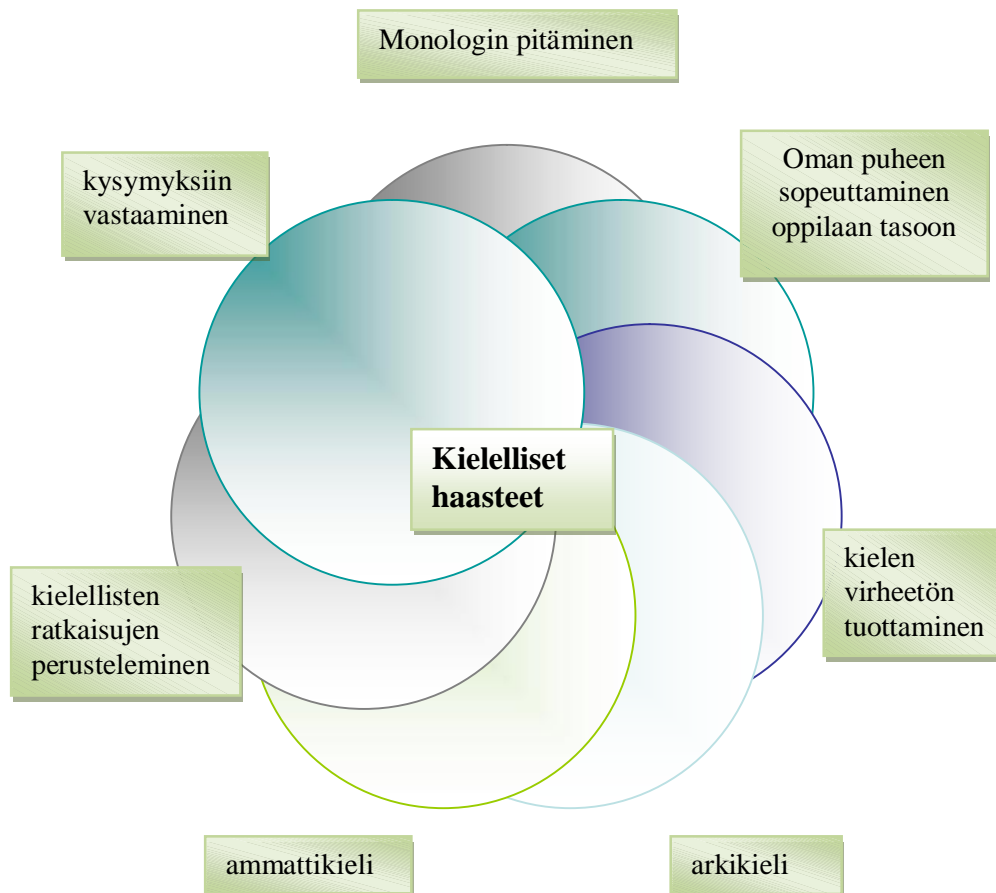
ulkopuoliset ja toisaalta myös luokkahuonetoimintaan liittyvät osa-alueet harrastuksista ajankohtaistapahtumiin, jolloin keskusteluissa vaadittava sanasto muodostuu erittäin suureksi. Vaikka ammattikielet nähdään opiskelijoiden keskuudessa rajattuina ja helpommin hallittavina ovat nekin haastavia siksi, että niiden sanasto saattaa olla opiskelijalle täysin vierasta.

Opiskelijoiden haastatteluvastaukset antoivat samalla kuvan opetuksen edelleen melko perinteisestä olemuksesta erityisesti yläkoulussa ja lukiossa. Perinteinen kieltenopetus korostaa erityisesti opettajan sanaston ja kieliopin hallintaa. Haastatteluista käy selkeästi myös ilmi se, että opettajan tulee hallita esimerkiksi kielioppi sekä käytännössä että opetuksen kohteena. Jälkimmäinen vaatimus edellyttää muun muassa kieliopillisten termien hallintaa, ensin mainittu puolestaan kielioppisäännön automatisoitumista omassa kielenkäytössä. Oman haasteensa tuo myös se, ettei yliopistossa opitut ja käytetyt kielioppitermit kaikilta osin vastaa niitä mitä opettaja tarvitsee esimerkiksi lukiossa.

Monella muulla asteella korostuu toisaalta muut kommunikatiivisen kompetenssin osa-alueet (ks. esim. Canale & Swain 1980, Bachman & Palmer 1996), kuten pragmaattinen ja strateginen kompetenssi. Ruohotie-Lyhty (2006, 20) toteaa myös, ettei kielenopetuksen tavoitteeksi enää riitä kielen rakenteiden ja sanaston tuntemus, eikä edes viestintätilanteista selviäminen kyseisellä kielellä. Tämän päivän kielikasvatusnäkemukseen kuuluu yhtä lailla oman ja toisen kulttuurin tuntemus sekä avoin suhtautuminen näitä kohtaan. Kaikkonen (1998: 16–17) toteaa kieleen liittyvän kulttuurin opetuksen tähän mennessä olleen lähinnä keskittynyt maantuntemuksen opettamiseen ns. oikean opetuksen lisänä. Tämä kuva välittyy myös opiskelijoiden kommentteista, joiden mukaan he itse kokevat kulttuurin opetuksen olleen vähäistä koulussa ja yliopistossa. He kertovat myös itse opettaneensa harjoittelussa lähinnä muita asioita kuin kulttuuria todeten samalla, ettei heillä olisi riittävää tietoa ja taitoa välittää kulttuurintuntemusta omille oppilailleen. Poikkeuksen tästä tekevät muun muassa työväenopistossa harjoitelleet opiskelijat, jotka kertoivat opiskelijoiden haastaneen opettajaharjoittelijat hankkimaan ja käsittelemään opetuksessa kulttuuriin liittyviä asioita. Aikuisopiskelijat haastavat muutenkin opettajan hyvin monenlaisiin odottamattomiin tilanteisiin. Aikuisopiskelijat osallistuvat opetukseen usein omasta halustaan ja ovat siten aktiivisia ja tiedonhaluisia. Haastetta lisää myös opetettavien

henkilöiden vaihteleva kielitaidon taso sekä hyvin erilaiset sosiaaliset lähtökohdat ja työtaustat.

Opiskelijoiden kokemukset kieltenopetuksen kielellisistä haasteista voidaan yhteenvetona kiteyttää kuviossa 3 esitettyihin seitsemään osa-alueeseen.



Kuvio 3. Opetusharjoittelussa koetut kielelliset haasteet

Eri opiskelijat näyttävät haastattelujen perusteella suosivan erilaisia strategioita kielellisesti haastavissa opetustilanteissa (vrt. Bialystok 1990, Brown 2000, Faerch & Kasper 1983). Strategiat ovat myös kytköksissä siihen, minkälaisesta kielellisestä tilanteesta kulloinkin on kysymys. Kuviossa 4 esitetään yhteenveto niistä strategioista, jotka esiintyivät opiskelijoiden haastatteluvastauksissa. Haastattelussa ei esitetty suoraan opiskelijan kommunikaatiostrategioihin liittyviä kysymyksiä eikä tuloksista

voida vetää yleistettäviä johtopäätöksiä. Opiskelijoiden vastaukset antavat kuitenkin kuvan niistä keinoista, joihin opiskelijat turvautuvat pyrkiessään opettamaan asiasisältöjä kohdekielellä. Tätä kautta vastaukset antavat mielenkiintoisen kuvan siitä minkälaista kielellistä syötettä oppilaat kohtaavat opetustilanteissa. Haastattelut osoittavat muun muassa osan suosivan kielen vaihtamista kohdekielestä äidinkielen tilanteissa, joissa opiskelija kokee oman kielitaidon riittämättömäksi. Sitä vastoin osa opiskelijoista pyrkii ilmaisemaan itseään kohdekielellä hyödyntäen eleitä ja kiertoilmauksia. Strategian valintaan vaikuttaa tilanteen lisäksi muun muassa opiskelijan persoonallisuus ja opetukselle asetetut tavoitteet.



Kuvio 4. Opiskelijoiden suosimat strategiat kielellisesti haastavissa tilanteissa

Opiskelijat käyttivät myös erilaisia strategioita varmistaakseen sen, että kaikki oppilaat ymmärtävät opetetun asian. Joku opiskelija käytti kohdekieltä ainoastaan pienen osan opetusajasta siksi, ettei uskonut oppilaiden pysyvän mukana kohdekielisessä opetuksessa. Osa kertoi hyödyntävänsä toistoa varmistaakseen oppilaiden ymmärtämisen. Kaikilla mainituilla strategioilla on luonnollisesti etunsa ja haittapuolensa. Oleellista on kuitenkin, että mentori, joka monessa tapauksessa suositteli tiettyä toimintamallia, ja opiskelija tiedostavat strategian valinnan mahdolliset vaikutukset oppilaiden käyttäytymiseen ja oppimiseen.

3 Kieltenopetuksen pedagogiset haasteet

3.1 Eri kouluasteiden asettamat pedagogiset haasteet

Opetusharjoittelussa koetut pedagogiset haasteet liittyivät opiskelijoiden kokemusten mukaan usein oppilasainekseen tai opettajan työnkuvan laaja-alaisuuteen. Harjoittelua suorittaneet opiskelijat olivat yllättyneitä muun muassa siitä, miten suuri osa oppilasryhmistä vaatii eriyttämistä. Osa harjoittelijoista yllättyi siitä, miten monella oppilaalla on henkilökohtainen opetussuunnitelma, osa yllättyi yleisemmin ryhmien suurista yksilöiden välisistä eroista.

(38) *Perusharjoittelussa yllätti oppilasaineksen laajuus, laaja skaala erilaisia oppilaita, vähemmistökulttuurin edustajia, yliopistossa aikuisten kanssa työskentely oli yllättävän kivaa.*

(39) *Harjoittelussa havaitsemani opettajan työmäärä, opetustekniikat ja vuorovaikutus oppilaiden kanssa vastasivat aikaisempaa käsitystäni kielen opettamisesta. Yllättäviä seikkoja sen sijaan olivat suuret luokkakoot ja eriyttämistä vaativien oppilaiden valtava määrä. Haasteena miten pystyt tarjoamaan jokaiselle jotakin, saada kaikki tuntemaan että tehdään yhdessä töitä.*

Kuten yllä esitetystä sitaateistakin ilmenee, opetusharjoittelu tarjosi opiskelijoille mahdollisuuden kokeilla opettajana toimimista eri kouluasteilla. Seuraavassa tarkastelen lähemmin opiskelijoiden kokemuksia kunkin kouluasteen asettamista pedagogisista erityishaasteista. Peilaan opiskelijakokemuksia samalla niihin haasteisiin, joita kyseisellä kouluasteella opettavat mentorit nostivat esiin mentorkyselyssä.

Alakoulu

Alakoulussa oppilaiden ikä tuo mukanaan omat haasteet kieltenopetukseen. Opiskelijat olivat osittain yllättyneitäkin siitä, miten suuri osuus kasvatuksella ja käytännön

huolenpidolla on kieltenopettajan työssä. Moni opiskelija koki tästä syystä alakoulun vähemmän mielekkääksi paikaksi toimia kieltenopettajana ja osa totesi siksi toivoneensa harjoittelupaikkaa muualta kuin alakoulusta. Seuraavassa kaksi kommenttia opiskelijoilta, jotka suorittivat opettajaharjoittelua alakoulussa:

(40) *...huolenpito lapsista, onko kaikilla kynä ja kumi, muun työn määrä kuin kielen opettaminen yllätti.*

(41) *Alakoulussa kasvatus on puolet opetusta ja asiat ihan perusteita.*

Kyselyyn vastannut alakoulun mentori oli osittain samoilla linjoilla opiskelijoiden kanssa, mutta hän korosti opettajan haasteena olevan kyky löytää keinot lasten mielekkääseen kieltenopiskeluun (ks. esim. 42).

(42) *Pitää pistää itsensä likoon, kuten varmasti kaikilla kouluasteilla. Kielen opiskelu pitää mielestäni tehdä sellaiseksi, että oppilaat oppivat vähän niin kuin leikin varjolla. Samalla pitää kuitenkin heti alusta alkaen opetella opiskelemaan kieltä, esim. sanoja pitää harjoitella, kappaleita luetaan ääneen jne. Pitää vaatia, sillä harva opettelee mitään, jos ei ole pakko.*

Yläkoulu

Yläkoulussa opettaminen oli monen haastatellun mielestä yllättävän myönteinen kokemus. Monella opiskelijalla oli ollut omiin koulukokemuksiin pohjautuvia ennakkokäsityksiä yläkoulun vaikeasti hallittavista oppilaista ja osa kertoi tästä syystä vältelleensä harjoittelun suorittamista yläkoulussa. Osa puolestaan hakeutui yläkouluun suorittamaan syventävää harjoittelua muiden harjoittelijoiden saamien myönteisten kokemusten kannustamana. Myönteisistä kokemuksista huolimatta opiskelijat ottivat usein esille yläkoulun haastavan oppilasmassan.

(43) *Kurinpito, älyttömän levotonta. Pitää koko ajan niinku ekaluokkalaiselle sanoa että älä..älä...*

Oppilaiden motivaation puute kieliopintoja kohtaan yllätti myös monen opiskelijan. Eräs opiskelija totesi yllättyneensä yläkoulussa sitä, että ruotsin opiskeluun suhtaudutaan vielä kielteisemmin kuin mitä hän osasi odottaa.

(44) *Yllätyin siitä, että teinien kanssa voi tulla toimeen. Ei luulla kuitenkaan, että ruotsi on niin pakkoruotsia kuin mitä se oli. Ysit on aika kauheita. Kunnan säännöt on olemassa mutta edes opettajat ei noudata niitä.*

Opetusmenetelmiin liittyen eräs opiskelija totesi haastattelussa yläkoulun yllättäneen monipuolisilla opetustavoilla (ks. esim. 45). Toinen opiskelija puolestaan piti haastavana oppiaineksen opettamista erilaisille oppijoille ja opetettavan asian muuntamista ymmärrettävään muotoon. Hän oli kuitenkin tyytyväinen siihen, että yläkoulussa voidaan keskittyä sisältöön hienojen termien ollessa vähemmän tärkeitä.

(45) *Positiivisena yllätyksenä tuli kuitenkin se, että miten paljon esimerkiksi kielenopetus on muuttunu siitä kun ite oli koulussa. Tai sitten mulla sattuu olemaan niin hyvät opettajat että ei ollu vaan pelkästään kirjojen perusteella, et niillä oli tosi paljon uutta ja eri metodeja ja itekin sai tosi paljon ideoita sielä.*

Lukio

Oppilaiden motivaation puute koettiin jonkin verran haasteellisena myös lukiossa ja eräs harjoittelija kertoi olleensa yllättynyt siitä, että osa lukio-oppilaista saattaa olla hyvinkin epämotivoituneita opiskelemaan kieltä, jonka ovat itse valinneet (esim. saksa). Esimerkissä 46 opiskelija toteaa oppilaiden olevan epämotivoituneita opiskelemaan oppikirjan kappaleita ja pyrkivänsä motivoimaan oppilaita kertomalla heille selkeästi mitä asioita tunnilla tullaan käymään läpi.

(46) *Lukios haastavinta saada ne kiinnostumaan siitä asiasta, justiin kun ne kappaleet ei välttämättä kosketa niitä tai sitten niitä ei muuten vaan kiinnosta...et saada ne motivoitumaan niin, ettei ne yhtäkkiä lähde tai ettei ne istu siä takki päällä, että ne jaksais yrittää. Huomasin sen, että jos niille sanoo, että mitä tehdään seuraavaksi, jos sanoo että me käydään läpi nämä asiat ja sit*

lähdetään niin ne jaksaa. Ja se, ettei lähde sinne niin opettajana, että minähän olen teitä nyt 5 vuotta vanhempi ja tiedän nyt maailmasta kaiken, et menee sinne ja sanoo, että me käydään läpi nämä asiat niin ne kattoo, että sä et yritä mitään.

Eräs toinen harjoittelija kertoi yllättyneensä siitä, miten huonosti lukiolaiset tekevät läksynsä. Hän totesi asiaan puuttumisen olevan hankalampaa lukiossa kuin yläkoulussa, koska lukiolaiset pitävät opiskelua vapaaehtoisena.

Lukiossa yllättävänä koettiin yleisesti myös tiukka opiskelutahti ja opettajan suuri työ määrä. Tiukan aikataulun vuoksi opettajan omalle luovuudelle ei juuri jää tilaa eikä oppilaille vaikeisiin asioihin voida aikapulan vuoksi keskittyä pidempää aikaa. Nämä seikat koettiin osittain turhauttavinkin opettajan kannalta mikä käy ilmi seuraavasta kommentista:

(47) *Lukiossa nopeat rupeavat tekemään omia juttuja. Lukiossa ajankäyttö haasteellista. Siellä hirveesti hommaa ja kaikki loppuunpalaneita. Lukiossa ei mitään mahdollisuutta poiketa rutiinista ja keksiä ylimääräisiä juttuja.*

Eräs harjoittelija kertoi yllättyneensä siitä, miten hataralla pohjalla lukio-oppilaiden taidot ovat. Hän totesi myös odottaneensa ennakkoon, että lukiossa saa opetuksessa keskittyä itse asian opettamiseen. Harjoittelu osoitti kuitenkin sen, että opettajan energiaa tuhrautuu yllättävän paljon luokan hallintaan ja että lukio-opetus ei siinä suhteessa olekaan kovin kaukana yläasteen opetuksesta.

Kuten yllä olevista kommentteista käy ilmi ovat opettajaharjoittelijat pitäneet opetusta erityisesti lukioissa melko kaavamaisena ja oppikirjasidonnaisena. Kommenttien perusteella tähän vaikuttaa erityisesti tiukka opiskelutahti ja lukio-opintojen taustalla hämmöttävät ylioppilaskirjoitukset. Oppikirjan lisäksi opetuksessa hyödynnetään harjoittelijoiden mukaan liiankin suuressa määrin aikaisempien vuosien ylioppilaskokeita. Opetusmenetelmien monipuolisen käytön sijaan opetuksessa keskitytään ylioppilaskokeisiin vastaamiseen.

Lukiossa työskentelevien mentoreiden kommentit olivat hyvin samansuuntaisia opiskelijakommenttien kanssa. Vastauksissa tulivat siten esiin motivaatio-ongelmat, tiukka opiskelutahti sekä suuret ja heterogeeniset ryhmät. Seuraavassa lukion äidinkielenopettajana toimiva mentori nostaa esiin haasteen tukea hyviä oppilaita saavuttamaan entistä parempia tuloksia. Sama seikka näkyy epäsuorasti opiskelijoiden vastauksissa heidän todetessa haasteelliseksi työllistää nopeita opiskelijoita. Opiskelijoiden kommentteissa seikka nähdään kuitenkin enemmän haasteelliseksi opettajan ajankäytön suhteen kun taas mentoropettaja seuraavassa esimerkissä kokee haastavaksi pystyä tukemaan hyvien oppilaiden oppimista.

(48) *On oltava samaan aikaan tehokas ja innovatiivinen. Asiaa on valtavasti, silti äidinkieleessä jokainen opiskelija pitäisi tuntea hyvin henkilökohtaisesti - ainakin kirjoittajana. On osattava ohjata myös hyviä opiskelijoita kohti kiitettäviä tuloksia -kultainen keskitie ei riitä lukiossa.*

Ammattiopisto

Sekä opiskelijat että mentorit pitivät heterogeenisiä oppilasryhmiä ammattiopiston suurimpana haasteena. Monet oppilaat ovat vastanneiden mielestä melko heikkoja ja epämotivoituneita. Seuraavassa kaksi esimerkkiä opiskelijakommenteista (esim. 49 ja 50) ja kaksi mentorkommenteista (esim. 51 ja 52):

(49) *Ammattioppilaitoksessa haasteet koskivat lähinnä oppilaiden motivaation ylläpitämistä ja lisäämistä.*

(50) *Kampaamolinjalla oli 7 HOIKS-oppilasta, hyvin heikko ryhmä, työrauhan ylläpitoon meni suurin osa ajasta.*

(51) *Täytyy osata mennä tarpeeksi yksinkertaisesti asioita. Opiskelijamateriaali aika heikkoa. Toisaalta joukossa myös todella hyviä; valtavan heterogeeniset ryhmät. Opiskelijoiden rauhattomuus ja näköalattomuus.*

(52) *Ryhmät ovat todella heterogeenisiä. On nuoria, aikuisia, kielissä mukautettuja, maahanmuuttajia, jotka eivät koskaan ole opiskelleet ruotsia,*

monenlaista oppimisvaikeutta, kaksoistutkintolaisia ja kaksikielisiä. Opetuksen eriyttäminen vaatii valmistelua.

Positiivisena asiana ammattiopistossa nähtiin se, että opettajalla on vapaus käyttää opetuksessaan omaa materiaalia ja vaikuttaa itse opetuksensa sisältöön. Opiskelijat totesivatkin kokeilleensa erilaisia opetusmenetelmiä vaihtelevalla menestyksellä. Etuna nähtiin myös se, että opetuksessa voidaan keskittyä suullisen kielitaidon kehittämiseen. Ammattisanasto asettaa opetukseen omat erityishaasteensa, mutta luo samalla hyvät mahdollisuudet suunnitella oppimistilanteita, joissa oppilaat voivat harjoitella kieltä aitoja työelämän kielenkäyttötilanteita muistuttavissa yhteyksissä.

Yliopisto

Haastatelluista opiskelijoista kaksi oli suorittanut jonkin harjoittelujakson yliopistossa. Kokemukset vaihtelivat melko paljon johtuen siitä, että opiskelijat olivat pitäneet hyvin erityyppistä opetusta. Toinen opiskelija koki opettamisen haastavana muun muassa siksi, että hän ei itse tuntenut olevansa riittävän perehtynyt opetettavaan aiheeseen. Hän mainitsi opetuksen olevan sisällöllisesti vaativaa ja aikuisten parissa työskentelyn antoisaa. Toinen opiskelijoista kommentoi seuraavasti pitämänsä ruotsin peruskurssin asettamia haasteita:

(53) *Yliopistossa on ihan eri tarkoitukset opetuksella (virkamiesruotsi) ja muutenkin kielipalveluissa etenkin opetus keskittyi siihen, että kieli tulisi riittävän korrektiksi, mutta ennen kaikkea kommunikatiiviseksi.*

Mentoreilta asiasta kysyttäessä vastaukset olivat hyvin laajat. Kyselyyn vastanneet yliopistolehtorit asettavat korkeat vaatimukset yliopistossa toimivalle opettajalle ja vastaukset antavat kuvan opettajan laajasta vastuusta opetettavassa aineessa. Seuraavassa esimerkissä yhden mentorin näkemys pedagogisista haasteista yliopistossa:

(54) *Itsenäistä vastuun kantamista, opetuksen suunnittelua, opetusmateriaalin suunnittelua ja valmistelua; Kykyä suunnitella kokonaisia jaksoja, koko lukuvuoden opetus, Entistä suurempaa kykyä eriyttää opetustaan opiskelijoiden lähtötason mukaan; Omia kommunikatiivisia ja sosiaalisia*

taitoja; valmiutta laittaa itsensä likoon ryhmän edessä; Ryhmätaitojen hallitsemista (pienryhmän ryhmäyttäminen); Kielitaidon mittaamisen ja arvioinnin hallitsemista; Suurien kokonaisuuksien ja opetusryhmien hallintaa; Erityisalojen substanssin hallintaa (kauppa, hallinto, tekniikka, laki); Aikuisopetuksen erityispiirteiden hallitsemista; Opetusteknologian hallintaa (tietokone, oppimisalustat); Itseopiskelun organisointia, ohjaamista ja kontrollointia. Heterogeenisten ryhmien ohjaamista; erilaiset oppijat! Yliopisto-opiskelijan kohtaamista oppijana (korkea tiedollinen kapasiteetti; erityisosaamisen tunnistaminen; akateemisen vapauden soveltaminen käytäntöön).

Muu aikuiskoulutus

Työväenopistossa harjoitteluaan suorittaneet opiskelijat kokivat haasteellisena opetustilanteiden yllätyksellisyyden. Aikuisopiskelijat ovat haastatteluiden perusteella muita oppilasryhmiä aloitteellisempia ja avoimempia ja taipuvaisempia esittämään ennalta arvaamattomia kysymyksiä. Esiin nousevia asioita on usein vaikea ennakoida ja opettajalta vaaditaan joustavuutta tuntien läpiviemisessä. Kuten opiskelija toteaa seuraavassa esimerkissä osa opiskelijoista saattaa hallita opiskeltavan kielen jopa paremmin kuin opettaja itse osan ollessa vasta aloittelijoita.

(55) *Vaasa-opiston puolella oli enemmän haasteellista se, että ne saatto esittää ihan mitä tahansa kysymyksiä. Sielä ei aina tienny mitä tulee, et osa oli lukenu tosi paljo ja paljo enemmän kun mä ja sit ne kysy jotakin niin mulla ei ollu aavistustakaan. Sit osa ei tienny oikeestaan hirveesti mitään.*

Eräs työväenopistossa harjoitellut opiskelija koki vaikeaksi asettua usein paljon itseään vanhempien oppilaiden asemaan. Hän totesi, että opiskelijat ovat usein hyvin motivoituneita kielenoppijoita, jotka kuitenkin toivovat, että opetuksessa huomioidaan heidän kiinnostuksen kohteet.

Samat opiskelijoiden mainitsevat haasteet tulevat esiin myös mentoreiden vastauksissa. He korostavat opiskelijoiden korkeaa ikää, yksilöllisen ja monipuolisen opetuksen

merkitystä ja opiskelun vapaaehtoisuutta. Opiskelijoiden maksaessa opetuksesta ovat niin motivaatio kuin odotuksetkin ovat korkealla.

Tässä luvussa esitellyistä harjoitteluasteista lukio oli opiskelijoiden keskuudessa suosituin harjoitteluaste. Harjoittelujaksojen jälkeen lukiota ei kuitenkaan välttämättä nähty ihanteellisimpana työpaikkana. Aloittelevalle kieltenopettajalle lukion todettiin olevan haastava niin sisällöllisesti kuin aikataulullisesti ja työmäärällisesti (ks. myös Lenkkeri 2009). Moni opiskelija totesi haastattelussa voivansa työskennellä tulevaisuudessa yläkoulussa, lukiossa, ammattiopistossa ja mahdollisesti ammattikorkeakoulussa. Kukaan opiskelijoista ei ollut kuitenkaan käytännössä kokeillut opettamista ammattikorkeakoulussa. Kukaan haastatelluista ei voinut kuvitella työskentelevänsä yliopistossa. Kieltenopettaminen yliopistossa koetaan haastavana samalla kun koko opetuskulttuuri nähdään poikkeavan muista kouluasteista. Opiskelijat vierastavat myös ajatusta tutkimuksen tekemisestä opettamisen rinnalla.

3.2 Mentoreiden näkemyksiä pedagogisten opintojen keskeisistä sisällöistä

Seuraavaksi tarkastelen mentoropettajien ehdotuksia siitä, mihin pedagogisiin seikkoihin aineenopettajakoulutuksessa tulisi jatkossa kiinnittää erityistä huomiota opiskelijoiden tulevaa työtä ajatellen. Huomioitavat seikat ovat luonnollisesti läheisessä yhteydessä edellä esitettyihin haasteisiin. Sen sijaan, että mentorit olisivat vastauksissaan maininneet seikkoja, joissa olivat havainneet keskeisemmät puutteet harjoittelijoiden toiminnassa, otti moni esille suuren joukon ominaisuuksia ja asioita, joihin tulevien opettajien tulisi olla opintojensa puitteissa perehtynyt (ks. esim. 58). Kuvioon 5 on koottu yhteenveto mentoreiden vastauksista.

Vastausten kirjo osoittaa hyvin opettajan työn haasteellisuuden ja monisäikeisyyden. Eräs seikka, joka otetaan esille useamman mentorin vastauksissa, on oppilasryhmien heterogeenisuus ja valmius eriyttää opetusta erilaisten oppijoiden tarpeet huomioiden. Maahanmuuttajaoppilaiden kasvava osuus kouluissa luo lisääntyvän tarpeen käyttää kieltenopetuksessa erilaisia opetusmenetelmiä ja työtapoja. Maahanmuuttajalasten kasvattajalta vaaditaan myös maahanmuuttajalasten oman kulttuurin tuntemusta. Näiden

oppilaiden kielelliset lähtökohdat saattavat olla hyvin vaihtelevat, mikä puolestaan asettaa omat vaatimuksensa opettajan kykyyn suunnitella opetus niin, että se parhaalla mahdollisella tavalla vastaa kunkin oppilaan lähtökohtia ja kehittymistarpeita. Monella eri kouluasteella myös oppilaiden luku- ja kirjoitusvaikeudet lisäävät opettajan tarvetta eriyttää opetusta. Näitä vaikeuksia yleisempiä ovat kuitenkin oppilaiden motivaatio-ongelmat, jotka haastavat opettajat käyttämään monipuolisia ja oppilaiden kannalta mielekkäitä menetelmiä. Tämän lisäksi jokaisessa luokassa on luonnollisesti hyvin eritasoisia oppilaita, jotka suoriutuvat hyvin eri tahdissa annetuista tehtävistä. Opettajat tarvitsevat siten keinoja työllistää kaikki opiskelijat mahdollisimman tehokkaasti.

Pedagogiset seikat

- heterogeenisten ryhmien ohjaaminen ja eritasoisten oppilaiden huomioiminen (mm. maahanmuuttajaoppilaat, luki-oppilaat)
- erilaiset motivaatiot ja tavoitteet kielenopiskelussa
- ryhmien hallinta ja ryhmäyttäminen
- aikuisopetuksen erityispiirteet
- valmius itsenäiseen oman opetusmateriaalin valmistamiseen
- rohkeus kokeilla uusia opetusmenetelmiä ja vaihtelevia työtapoja
- kokonaissuunnittelun näkeminen
- tutkimusperäisen opetuksen antaminen (yliopisto)
- jatkokouluttautumisen tarve
- uuden opetusteknologian haltuunotto
- apuvälineiden käyttö
- eleiden ja ilmeiden käyttö
- oman alan sisältöjen seuraaminen, yleissivistyksen kohottaminen
- yhteistyö kollegojen kanssa
- nöyryys ja vastuu

Kuvio 5. Pedagogiset seikat, joihin mentoreiden näkemyksen mukaan tulee jatkossa kiinnittää huomiota aineenopettajakoulutuksessa

Opetuksen eriyttämiseen liittyvät vastaukset kuvastavat hyvin nykykäsitystä siitä, että opettajan tehtävänä on monipuolisella opetuksella taata eritasoisille ja eri oppimistyylejä suosiville oppilaille mahdollisuus oppimiseen sen sijaan että oppilaan tulisi mukautua opettajan valitsemaan tapaan opettaa. Mentoreiden antama kuva opetuksen monipuolisuudesta on kuitenkin hieman ristiriidassa sen käsityksen kanssa, jonka opettajaharjoittelijat antavat haastatteluissaan kouluissa käytetyistä menetelmistä. Opetus oli monessa tapauksessa edelleen hyvin opettajajohtoista, oppikirjasidonnaista ja tekstien läpikäyminen perinteistä. Selvää on kuitenkin, että opettajan keskeisenä haasteena on tulevaisuudessa löytää motivoivia työtapoja esimerkiksi ruotsin kielen opiskeluun nyt kun kyseiselle kielelle ei enää ole ulkoista motivaattoria kielen ollessa vapaaehtoinen ylioppilaskirjoituksissa.

Eräs alakoulun mentoropettaja painottaa puolestaan vastauksessaan konkreettisemmin asioita, joihin opiskelijoita tulisi koulutuksessa valmistaa. Hänen mainitsemansa seikat liittyvät opettajan tapaan hyödyntää muun muassa ei-kielellisiä keinoja erilaisten oppilaiden huomioimiseksi. Mentori ottaa myös esiin opiskelijan kaksijakoisen roolin harjoittelijana ja toisaalta opettajana.

(56) *Ensiksikin pitäisi painottaa, kuinka luokkaan ja kouluun tullaan. Siellä vallitsevat opettajan tavat ja silloin opiskelija astuu hänen reviirilleen. Saa olla rohkea, mutta pitää olla nöyrä. Oppilaisiin nähden opiskelija on aikuinen, joka ei ole oppilaiden kaveri. Tulisi käydä läpi, kuinka toimia, jos luokassa on erityisoppilaita, heikkolahjaisia tai oppilaat eivät tottele. Katsekontaktin tärkeys, läsnäolo, luokassa kierrellään, kun tehdään tehtäviä, miten autetaan, miten käytetään eleitä ja ilmeitä kielen apuna jne.*

Sama mentori jatkaa ottamalla esiin konkreettisia opetuksessa huomioitavia seikkoja, kuten taulutyöskentelyn sekä keinoja opetuksen monipuolistamiseksi. Mentori mainitsee uskovansa näiden seikkojen jo sisältyvän opettajakoulutukseen.

(57) *On tärkeää, että on keinot, kuinka opettaa kieltä. Yksinomaan se, että osaa itse käyttää kieltä, ei riitä. Tunnin suunnittelua, kuinka tunnista saa mielenkiintoisen. Harjoitella muutamia "kivoja juttuja", esim. musiikin ottamista mukaan opetukseen, vitsejä, leikkejä, joitakin nettisivuja (esim.*

opit, jota käytetään peruskoulussa paljon), joita voi hyödyntää jne. Ja sitten ihan perusjuttuja, kuinka sanoja luetaan, miten kappaleet voi käydä läpi, miten tehtäviä kannattaa tarkistaa, taulutyöskentely, erilaisten kokeiden laadinta. Olen melko vakuuttunut, että yliopistolla on käyty läpi näitä juttuja, mutta harjoittelijani ei vain tainnut olla niiden aikana paikalla...

Monet esimerkissä 57 mainitut seikat ovat samoja, joihin opiskelijat olisivat kaivanneet opastusta jo pedagogisten opintojen alussa. Tämä käy ilmi seuraavasta kappaleesta.

3.3 Opiskelijakokemuksia pedagogisten opintojen toteutuksesta

Opiskelijat olivat erittäin tyytyväisiä siihen, että opetusharjoittelut pidettiin tavallisissa kouluissa. Harjoittelujaksot koettiin pedagogisten opintojen tärkeimpänä osana, koska ne antoivat konkreettisen kosketuksen opittavaan asiaan eli opettamiseen. Opiskelijat olivat myös yhtä mieltä siitä, että muiden opettajaharjoittelijoiden tuntien seuraaminen antoi hyvän tilaisuuden saada käytännön vinkkejä esim. eri opetustyylien toimivuudesta. Eräs opiskelija mainitsi oppineensa muun muassa *muiden auskujen tekemistä virheistä ja äänen käytöstä*.

Kontaktiopetuspäivien sisältöön suhtauduttiin hieman kriittisemmin. Lähes kaikki haastatellut harjoittelijat totesivat, että lähiopetuksessa olisi voitu jo ennen ensimmäisen harjoittelujakson alkua esitellä erilaisia opetusmenetelmiä. Osa opiskelijoista olisi toivonut konkreettisia neuvoja luokahuoneessa toimimiseen, opetusryhmien hallintaan, apuvälineiden käyttöön ja eri tapoihin käydä läpi opetettava asia (teksti, kielioppiasia tms.). Opetusmenetelmiin ja eri tapoihin tutustuttiin koulutuksen myöhemmässä vaiheessa ja monen mielestä ensimmäinen harjoittelu aloitettiin tyhjästä. Seuraavat esimerkit kuvaavat hyvin opiskelijoiden kokemuksia:

(58) *Odotin parempia valmiuksia, perustyö ja perusopetustaito on jäänyt vähemmälle, sen sijaan opetettiin sirkustemppeja (esim. draamapedagogiikkaa, median hyödyntämistä). Kaksi tuntia opetettiin miten kielioppia opetetaan erityisluokalle. Aineen korjaus, kieliopin opetus (mitä asioita tulisi ottaa huomioon), perusasioista tulisi saada tietoa. Nyt mallit*

omissa opettajissa, toisten ideoita kuuntelemalla. Omilta mentoreilta tullut paljon ideoita, muiden opetusta seuraamalla sain ideoita siitä miten luokassa kuljetaan, miten seisoa, puhua, opetuskeinoista.

- (59) *Alku pettymys, ei ollu sitä mitä odotin. Toivoin pohjaa siihen miten opettaa mutta lähetettiin perusharjoitteluun kylmiltään. Pintaraapaisua. Tuntisuunnitelmiin toivoi matskuu, konkreettinen esimerkki tuntisuunnitelmasta, mitä kaikkee tunnilla voi käyttää. Tuntisuunnitelman teko, mitä oppimiskeinoja olemassa, pelit, mikä on learning cafe, yhteistoiminnallinen oppiminen... näistä sai tietoa liian myöhään eikä niitä voinu kokeilla esimerkiksi perusharjoittelus. Mentorin kautta kehittyi paljon.*

Yllä olevia esimerkkejä tarkasteltaessa nousee esiin kysymys siitä, keneltä tulevan opettajan tulee saada malli opettamiseen. Esimerkissä 58 opiskelija toteaa saaneensa opetuksen mallin omilta entisiltä opettajiltaan, mentoropettajiltaan ja opiskelukavereiltaan. Se, ettei koulutuksessa suoraan anneta esimerkkejä tai opettamisen mallia ohjaa opiskelijaa muodostamaan oman henkilökohtaisen opetustyylin ja aktivoi omatoimiseen virikkeiden etsimiseen. Toisaalta moni opiskelija totesi turvautuneensa pitkälti mentorin antaman mallin soveltamiseen omassa opetuksessa. Mentorilla on siten suuri vastuu siitä minkälaisen kuvan tuleva opettaja saa kielenopetuksesta.

- (60) *Kaipaisin vinkkejä siihen miten käydä asioita läpi. Miten esim. teksti voitaisiin käydä läpi. Nyt rutiini: lue kappale, kuunnellaan kappale, alleviivaukset. Lukiossa ei saanut mentorilta vaihtoehtoisia käytänteitä.*

Toinen mentorin rooliin liittyvä kysymys, joka herää haastatteluja tarkasteltaessa on se, tuleeko mentorin olla opetustapahtuman ulkopuolinen seuraaja vai opetustilanteisiin itse osallistuva ohjaaja. Seuraavasta esimerkistä käy ilmi, että opiskelija on kokenut antoisaksi tilanteen, jossa hän voi opetustilanteissa käydä opetettavaan aiheeseen liittyvää vuoropuhelua mentorinsa kanssa. Sopimus tehtiin opiskelijan mukaan siksi, että opiskelija koki opetettavan asiakokonaisuuden haasteellisena. Vaikka mentori yleisen käytännön mukaan on opetuksen seuraaja antaen opetuksesta palautteen tunnin

jälkeen, on tässä esimerkissä nähty ratkaisu koettu hyvänä ja omaa opettajuutta kehittävänä käytäntönä.

- (61) *Meillä oli mentorin kanssa sopimus, että hän sai koska vain keskeyttää ja kommentoida ja täydentää opetusta. Koin tämän valtavan kivana ja sain idean yrittää myöhemmin omassa opetuksessa hyödyntää toista opettajaa tai vaikka saada siivooja mukaan keskusteluun. Saada toisen aikuisen näkökulma.*

Tässä luvussa aiemmin esitettyjen toiveiden lisäksi opiskelijat kertoivat kaivanneensa koulutuksessa tietoutta maahanmuuttajaopetuksesta ja aikuiskoulutuksessa huomioitavista asioista. Äidinkielen opettajaksi kouluttautuneet opiskelijat olivat myös kriittisiä sen suhteen, että opetuksessa keskityttiin paljon vieraiden kielten opetukseen. Seuraavassa myös kommentti, jossa mainitaan oppilasmateriaali, jolla opiskelija viittaa muun muassa maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin. Hän mainitsi haastattelussa myös sen, että tulevan opettajan tulisi tuntea esim. kaksikielisyyteen ja kielikylpyopetukseen liittyviä asioita, koska kielikylpyoppilaiden oma, muista poikkeava kouluhistoria heijastuu muun muassa heidän tapaansa ilmaista itseään eri kielillä.

- (62) *Syksyyn olisi toivonut enemmän opetusmenetelmien opetusta. Käsiteltiin kielikasvatusta, mikä ei koskenut täysin äidinkielen opetusta, kaikki käsiteltiin vieraan kielen kannalta. Talvella arvioinnissa ryhmä äidinkielen opettajille. Media ja draamapedagogiikka-osuudet olisi saanu olla aikaisemmin koska niitä olisi ollut kiva kokeilla aikaisemmin. Luokkatilanteiden läpikäynti olisi ollut kivaa. Autenttinen arviointi (kaikki arviointihan on autenttista) ja kielikasvatus ei oikein koskettanut. Eurooppalainen viitekehys on suuri mysteeri koska äidinkieltä ei ole siinä mukana, se otettiin esille useaan kertaan.*

- (63) *Kirjallisuutta olisin kaivannut, mitä äidinkielen rintamalla on tällä hetkellä tapahtunut, miten erilaista oppilasmateriaali tänä päivänä on.*

Osa opiskelijoista piti koulutuksessa myöhemmin esiteltyjen pedagogisten lähestymistapojen esittelyä loistavina, osa puolestaan piti esim. draamapedagogiikan käsittelyä tarpeisiinsa nähden toissijaisena seikkana. Draamapedagogiikkaa ei moni

haastatelluista harjoittelijoista ollut kuitenkin käytännössä kokeillut. Seuraavassa kaksi harjoittelijaa kommentoivat suhtautumistaan draaman käyttöön kieltenopetuksessa:

- (64) *Lähimmäksi draamaa mä oon päässy kun ne on keskustellu ja saanu eläytyä johonki rooliin A tai B. Ehkä se toimii vähän pienempien kans tai lukiossa jos sulla on vähä siihen suuntautunu kurssi. Ku se tuntuu sille, että sä oot itte sielä ihan tärinässä joku hattu päässä että No niin, nyt eläydytään! Ja kaikki on että Oi ei!*
- (65) *Eräänlainen draamapedagogiikka kokeilu yliopistossa onnistui hyvin. Ihan improvisaatiolla keksin idean ja se toimi. Itse en niin kiinnostunut ole näistä eri opetusmenetelmistä, koska ideaali tilanteet on niin kaukana siitä todellisesta sirkuksesta, mikä luokissa on. Ensin pitää saada aitoa (ei-harjoittelu) kokemusta paljon enemmän, että löytää sen oman identiteettinsä opettajana ja sen jälkeen tuoda siihen lisää eri metodeja.*

Yllä olevat esimerkit kuvastavat opiskelijoiden varauksellista suhtautumista draamapedagogiikkaan osana kieltenopetusta. Vaikka opiskelija esimerkissä 64 toteaa kokeilunsa toimineen, antaa vastaus kuvan opettajasta, joka mielellään toteuttaa perinteisempää kieltenopetusta siinä todellisessa ”sirkuksessa”, joka harjoittelijoita opintojen päätyttyä odottaa. Vastaus antaa toisaalta kuvan siitä, että kyseinen opiskelija monen muun tapaan kokee uransa alussa tarvitsevansa perusmenetelmiä kikkailujen sijaan. Vastaus kuvastaa hyvin myös sitä, miten opiskelija on oivaltanut oman ammatti-identiteettinsä kehittyvän ajan saatossa oman käytännön kokemuksen karttuessa. Kommentti nostaa siten osuvasti esiin sen tosiasian, että opiskelijat ovat harjoittelujaksojen ja koulutuksen päättyessä ainoastaan saaneet käsityksen siitä mistä osatekijöistä opettajuus koostuu. Ajan myötä karttuva kokemus osoittaa minkälaisen kokonaisuuden he siitä itselleen rakentavat. Munby ym. (2001) tuovat tutkimuksessaan esille käytännön kokemusten merkityksen sekä opettajien tiedon kehittymiselle että heidän uskomusjärjestelmänsä tiedostamiselle. Opettajan käytännön tietoon sisältyy Elbazin (1981, 47) mukaan laaja-alaista käytännöllistä tietoa esimerkiksi opetussuunnitelmasta, opetettavasta aineksesta, opettamisesta, luokan hallinnasta ja oppilaiden tarpeista.

3.4 Mentorin rooli opettajaharjoittelussa

Kun mentoreilta kysyttiin missä asioissa he kokivat harjoittelijoiden tarvitsevan eniten apua harjoittelujakson alussa ja toisaalta harjoittelun edetessä nousi vastauksissa opiskelijoiden vastausten tavoin esille hyvin konkreettiset käytännön ongelmat, joista keskeisin oli tuntisuunnitelman laadinta. Monelle opetusharjoittelijalle ensimmäisen harjoitustunnin pitäminen oli aivan ensimmäinen opetuskokemus eikä heille siten ole aikaisemmin ole tullut tutuksi tuntisuunnitelman sisältö. Käytettävissä olevan ajan ja tunnin sisällön yhteensovittaminen oli toinen käytännönseikka, joka vaati ohjausta erityisesti harjoittelujakson alussa. Seuraavissa kommentteissa kiteytyy harjoittelun alkuvaiheen ongelmat kahden mentorin kokemina. Esimerkeistä jälkimmäisessä korostuu samalla mentorin kokemus roolistaan harjoittelijan vastuuntunnon herättelijänä. Seikat, jotka kyseinen mentori luettelee (tuntisuunnitelma, ideointi, taulutyöskentely jne.) ovat samoja joihin monet opettajaharjoittelijat kertoivat toivoneensa apua lähiopetusjaksoilla ennen ensimmäisen harjoittelujakson alkua.

(66) *Alussa harjoittelijoille oli kaikki uutta ja jo pelkkä oppitunnin eteneminen tietyn kaavan mukaan oli haastava tehtävä. Tukea tarvittiin muun muassa siihen, miten yksinkertaisesti (rautalangasta) esim. kielioppiasiat on opetettava, miten kaikki termit on selitettävä juurta jaksan, varsinkin B-ruotsin opiskelijoille. Harjoittelun aikana tukea tarvittiin muun muassa johdonmukaisuuden periaatteen opettamiseen tuntien suunnittelussa, siihen, että asiat etenevät loogisessa järjestyksessä. Myös kokeiden laatimiseen liittyviin tehtäviin sekä kannustamiseen käyttää opetettavaa kieltä tunneilla (small talkia) kiinnitettiin huomiota.*

(67) *Ehkä minun harjoittelijani sattui olemaan erityistapaus, joka ei ollut välttämättä ollut paikalla luennoillaan. Hän tarvitsi apua lähes kaikessa: tunnin kulkuun, tuntusuunnitelmiin, ideointiin= tunnit ovat muutakin kuin kirjaa eteenpäin siitä mihin viimeksi jäätiin, taulutyöskentelyyn, kokeiden laadintaan, perusasioihin= tunneille tullaan ajoissa ja ne valmistellaan jne. Koko harjoittelun ajan jouduin "painostamaan", että homma hoituisi. Tähän en ollut varautunut joutuvani aikuista ohjatessani.*

Harjoittelun edetessä harjoittelijat kaipasivat mentorien kokemusten mukaan tukea muun muassa opiskelijoiden tuottamien tekstien ja kirjoitelmien arvioinnissa ja korjausmerkinnöissä, työtapojen valinnassa, aineenhallinnassa ja kasvatuksellisissa seikoissa. Seuraavassa eräs mentori ottaa esille opettajan tilannetajun kehittämisen ja oman aineenhallinnan ylläpitoon liittyvät seikat.

(68) *Ehkäpä siinä, miten asiat eivät aina menekään suunnitelmien mukaan eli nopeaa reagointia ja asioiden tekemistä toisin. Tämä liittyy koko harjoitteluun sekä myös se, että kielialueen tuntemusta on hyvä harjoittaa (kulttuurin ja ajankohtaisten asioiden seuraaminen), opetukseen liittyy niin paljon muutakin oppikirjojen lisäksi.*

Eräs mentorin kaikkein keskeisimmistä tehtävistä on kuitenkin opiskelijoiden mielestä kannustus. Haastatteluissa todettiin kannustavan palautteen tukevan opiskelijan uskoa itseensä opettajana ja itseluottamusta muun muassa kielitaidon suhteen. Myös Lenkkerin (2009) tutkimus vahvistaa käsityksen siitä, että mentorilta toivotaan kannustavaa tapaa ohjata harjoittelijoita. Hän pyysi aineenopettajakoulutukseen osallistuneita opiskelijoita kuvaamaan viidellä adjektiivilla hyvän mentorin ominaisuuksia ja yleisimmin käytettyjä adjektiiveja olivat *kannustava* ja *avulias*.

3.5 Johtopäätökset

Opiskelijoiden haastattelut osoittavat mentorilla olevan hyvin keskeinen rooli opiskelijoiden pedagogisen kasvun tukemisessa (vrt. Isberg 1996: 90). Mentorin rooli voidaan tämän tutkimuksen pohjalta jakaa neljään osaan (vrt. Meriläinen & Partanen 2008). Mentori toimii ensinnäkin opiskelijalle *kielellisenä ja pedagogisena mallina*. Hän pystyy ohjaamaan opiskelijan kielellisiä ja pedagogisia valintoja niin omassa opetuksessaan antamansa mallin perusteella kuin toisaalta omien suositustensa muodossa. Toiseksi mentori toimii *käytännön opetustyöhön perehdyttäjänä*. Monessa tapauksessa opiskelija oli saanut muun muassa konkreettisen mallin tuntisuunnitelman tekoon mentoriltaan. Mentori perehdyttää harjoittelijan myös harjoituskoulun tavoille, kyseisen kouluasteen kieltenopetuksen tavoitteisiin ja oppilaiden suoritusten arviointiin.

Nämä kaksi yllä mainittua roolia ovat monen opiskelijan kannalta tärkeitä siitä syystä, etteivät he koe juurikaan saavansa konkreettisia opetukseen sovellettavia malleja muun kontaktiopetuksen puitteissa. Kolmanneksi mentori voidaan nähdä *kannustajana*, jolla on tärkeä tehtävä kunkin opiskelijan itseluottamuksen tukemisessa ja opettajaidentiteetin vahvistamisessa. Neljänneksi mentorin roolina on opiskelijoiden harjoitustuntien *kriittinen tarkastelu*, niin että opiskelija itse oppii kiinnittämään huomiota opetuksen eri elementteihin ja kehittämään omaa tapaansa reflektoida ja perustella omia valintojaan.

Keskeistä kaikkien yllä mainittujen roolien kannalta on se, mitä arvoja ja uskomuksia mentori opiskelijalle epäsuorasti ja suorasti välittää. Von Wright (1996) toteaa, että opettajan on tärkeää tiedostaa omat näkemyksensä ja arvonsa, koska hänen henkilökohtainen oppimisenäkemyksensä ja arvomaailmansa luovat perustan sille, mitä ja miten hän havainnoi opetustilanteessa ja mihin hän suuntaa oman ja oppilaiden tarkkaavaisuuden. Samalla tavalla opettajankoulutuksessa mentorin henkilökohtaiset oppimisenäkemykset ja arvot ohjaavat sitä, mihin suuntaan ja mihin seikkoihin hän suuntaa harjoittelijan huomion ja minkä käsityksen harjoittelija saa siitä, mikä kielenopetuksessa on tärkeää. Tutkimuksessani useampi mentori totesikin ohjaussuhteen haastaneen heidät perustelemaan omia valintojaan ja toimintatapojaan. Oman hiljaisen tiedon julkituominen, toimintatapojen reflektointi ja peilaaminen opiskelijan näkemystä vasten tukee siten kokeneidenkin opettajien omaa ammatillista kasvua. Tekijöitä, jotka Kohosen (2002: 360–361) mukaan tukevat opettajan ammatillista kasvua ovat juuri itsensä näkeminen oppijana ja omien kasvatuskäsitysten ja pedagogisten ratkaisujen pohtiminen. Ammatillinen kasvu edellyttää myös valmiutta oman työskentelyn muuttamiseen uuden ymmärryksen pohjalta. Keskeistä on siten opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan vuorovaikutuksellisuus (Clark & Peterson 1986, 256–258).

Opiskelijoiden vastauksia leimaa konkreettinen tarve saada tietoa opetusmateriaalista ja oppiaineeseen kuuluvien osa-alueiden opettamiseen liittyvistä strategioista ja esitystavoista. Osa opiskelijoista mieltää myös uudemmat pedagogiset lähestymistavat (media- ja draamapedagogiikka) liian kaukaisiksi omaa todellista tarvetta ajatellen. Opiskelijat ovat myös taipuvaisia näkemään koulutuksessa annettavan teoreettisen tiedon omasta pedagogisesta toiminnastaan irrallisena osana ja he toteavat muun muassa

saaneensa opettamisen mallin mentorien lisäksi omilta aikaisemmilta opettajiltaan tai opiskelijakavereiltaan. Ajatellen tämän päivän muuttuvaa näkemystä kielikasvatuksen sisällöstä olisi tärkeää, että myös opettajat kentällä käyttäisivät monipuolisia opetusmenetelmiä oppilaiden kielitaidon eri osa-alueiden tukemiseksi. Kaikkonen (2004, 55) toteaa monen opettajan olevan taipuvainen turvautumaan perinteisiin opetusmenetelmiin opettajakoulutuksen jälkeen muun muassa työyhteisön asettaman paineen vuoksi. Opettajan siirtyessä työelämään hänen omat kouluaikaiset mallit saattavat myös aktivoitua. Kaikkosen mukaan opettajien omia koulukokemuksia leimaavat usein mekaaniset tehtävät ja tiukka oppimateriaaliin sidottu toiminta, joka tähtää erityisesti kielioopin ja sanaston oppimiseen. Hän toteaa, että myös yliopistossa ja opettajakoulutuksessa vallitsee perinteinen opetuskulttuuri, joka saattaa ohjata opiskelijaa turvautumaan perinteisiin opetusmenetelmiin omassa työssään. Aineenopettajakoulutuksessa tulisi siten pohtia entistä tarkemmin sitä, minkä mallin haluamme tuleville opettajille antaa kielenopetuksen sisällöstä ja menetelmistä. Taalas ja Aalto (2007) toteavatkin kieliaineiden vaikuttavuuden näkyvän siinä, missä määrin valmistuvat opettajat pystyvät kriittisesti tarkastelemaan sitä opetusperinnettä, johon he itse ovat koulussa saaneet opetusta. Hawkins (2004) toteaa tämän päivän kielenopetuksen olevan yhteistoiminnallista oppimista, jossa opettajan tehtävänä on luoda puitteet oppilaiden väliseen vuorovaikutukselle ja merkitysneuvottelulle. Kielenopetuksessa keskeiseksi ainesosiksi nousee yhteisöllisyys, oppilaiden sosiaalinen vuorovaikutus, kriittinen reflektio ja kyky ymmärtää toista kieltä ja kulttuuria (ks. Hawkins 2004, Tella 2004, Pinho & Andrade 2009). Kielenopetukseen liittyvässä kulttuurikasvatuksessa keskeistä on oppijan sosiaalisten taitojen kehittäminen, suvaitsevaisuuden ja arvostuksen lisääminen eri kulttuureja ja ihmisiä kohtaan. Draaman, median ja uuden informaatioteknologian hyödyntäminen ovat myös keskeisiä tämän päivän ja tulevaisuuden kielenopetuksessa (Tella 2004, 88).

Hawkins (2004) korostaa opettajakoulutuksen olevan haasteen edessä koska koulutuksessa ei pelkästään voida välittää tuleville opettajille tietoa tästä oppimiskäsityksestä vaan opettajienkoulutuksen tulee käytännössä myös prosessina tukea tätä näkemystä. Taalas ja Aalto (2007, 157–158) toteavat samoin kaikella yliopisto-opetuksella olevan vaikutusta siihen, minkä käsityksen valmistuvat opettajat opettamisesta muodostavat. He toteavat yliopisto-opetuksen saattavan olla

menetelmällisesti hyvinkin yksipuolista, mikä rajoittaa opiskelijoiden mahdollisuuksia saada omakohtaisia kokemuksia ja vaikutteita eri tavoista lähestyä opetettavaa sisältöä.

Monet tutkija korostavat (ks. esim. Berliner 1986, Kansanen 1991) etteivät opettajat karttuvan opetuskokemuksen myötä automaattisesti saavuta asiantuntijaopettajan tasoa. Opettajakoulutuksessa tulisi siksi tarjota opettajaopiskelijoille työkalut opettajuuden kehittämiseksi. Opettajaopiskelijat ja asiantuntijaopettajat (ja opettajien kouluttajat) tarkastelevat opetustilanteita eri lähtökohdista ja kiinnittävät opetustapahtumassa huomiota eri seikkoihin. Tästä syystä on erityisen tärkeää että opettajien kouluttajat nostavat esiin opetuksen kehittämisen kannalta keskeiset avaintekijät, joihin opettajaopiskelijoiden tulee jatkossa kiinnittää huomiota opetustaan reflektoidessaan ja kehittäessään. Eri opetustilanteiden yhdessä reflektointi avaa opiskelijat näkemään mitä eri opetustilanteissa tapahtuu ja mitä mahdollisia seurauksia eri ratkaisuilla on.

4 Näkökulmia aineenopettajakoulutuksen kehittämiseksi

Tämän tutkimuksen tavoitteena on ollut selvittää mitä kielellisiä ja pedagogisia haasteita opettajaopiskelijat kohtaavat suorittaessaan kieltenopettajan pedagogisiin opintoihin kuuluvaa opetusharjoittelua eri kouluasteilla. Lisäksi olen tarkastellut opiskelijoiden kokemuksia siitä, miten yliopiston substanssiopinnot ja pedagogiset opinnot ovat tukeneet opetustyössä tarvittavaa aineenhallintaa ja pedagogista osaamista. Edellä mainittuja tutkimuskysymyksiä pohdin myös opiskelijoiden harjoittelua ohjanneiden mentoropettajien näkökulmasta. Työn laajempaan tavoitteena on siten ollut selvittää, mihin seikkoihin ja kielellisiin osa-alueisiin opettajaksi pyrkivien opiskelijoiden koulutuksessa tulisi jatkossa kiinnittää erityistä huomiota ja miten kieliopinnot ja aineenopettajan pedagogisten opintojen sisältöjä voitaisiin edelleen kehittää tulevien kieltenopettajien tarpeita ajatellen.

Tutkimukseni osoittaa opettajaopiskelijoiden kohtaavan monia kielellisiä haasteita astuessaan tutusta opiskelijan roolista opettajan asemaan. Kieltenopettajan kielellinen rooli on haastava mm. siksi, että opettajalta vaaditaan sekä sujuvaa kommunikaatiota, hyvää muodollista kielen hallintaa että kykyä keskustella kielestä kieliopillisin termein. Kieltenopetuksen painopisteen siirtyessä entistä kokonaisvaltaisempaan kielikasvatukseen odotetaan opettajalta myös hyvää kulttuurin tuntemusta ja hyviä ihmissuhdetaitoja. Opetuksen ollessa vuorovaikutuksellista toimintaa opettaja kohtaa työssään myös monia odottamattomia tilanteita, joissa hänen käytännön kielitaitonsa ja teoreettinen osaamisensa mitataan.

Edellä mainitut kielelliset vaatimukset voidaan yliopiston kieliopinnot näkökulmasta katsottuna muuttaa tavoitteiksi, joihin aineopinnot kuuluvilla kursseilla tulisi tähdätä. Opettajaksi kouluttautuvien opiskelijoiden käydessä samoja kielten kursseja kuin esim. kielenkääntäjiksi opiskelevat nuoret ei opinnoissa kuitenkaan välttämättä riittävästi pystytä huomioimaan tulevien opettajien erityistarpeita. Yliopiston kieliopinnoista opiskelijoiden kiitosta saivat mm. tulkkausopinnot kuuluvat kurssit, jotka kehittävät opiskelijoiden näkemyksen mukaan suullista ilmaisua ja kykyä hyödyntää kommunikaatiostrategioita erilaisista kielenkäyttötilanteista selviytymiseksi. Ainoastaan yksi haastateltu opiskelija oli osallistunut Vaasan yliopiston järjestämiin

monikielisyysopintoihin, jotka hänen mielestään kuuluisi olla pakollisia tuleville opettajille. Hän oli saanut kursseilla perustietoa kielenoppimisesta, -opettamisesta ja esimerkiksi eri vähemmistöihin kuuluvien oppilasryhmien erityistarpeista. Kielioppia opiskelijat kokivat oppineensa käytännössä (kielioppikurssien sijaan) esimerkiksi käännskursseilla ja omaa tutkielmaa työstäessään. Kieliopintoja voitaisiin opiskelijoiden mukaan kehittää mm.

- lisäämällä opiskelijoille annettavaa suullista kielenkäyttöä koskevaa palautetta
- testaamalla kielen ääntämystä (ensimmäisen opiskeluvuoden sijaan) vasta opintojen loppuvaiheessa
- ajoittamalla kielioppikurssit opintojen myöhäisempään vaiheeseen ja kytkemällä harjoitukset esim. oppilaiden autenttisten kirjallisten tuotosten korjaamiseen.

Yleisesti ottaen opiskelijat totesivat kuitenkin olevansa suhteellisen luottavaisia omaa aineenhallintaansa kohtaan. He totesivat muun muassa ammattikielen olevan haastavaa tietyillä kouluasteilla mutta pitivät samalla erityissanaston opetteluksi olevan mahdollista omia opetustunteja suunniteltaessa. Kielen käyttö luontevan kommunikaation välineenä vaatii sitä vastoin harjoittelua autenttisissa tilanteissa ja taitoa on vaikea saavuttaa nopeasti. Myös mentoreista lähes jokainen korosti vastauksissaan suullisen kielitaidon merkitystä opetustyössä. Keskeistä olisi siksi saada opiskelijat heti kieliopintojensa alussa hyödyntämään kaikki kielitaidon kehitystä tukevat kommunikaatiotilanteet. Opiskelijoiden tulisi entistä aktiivisemmin hyödyntää kaikki suullista kielenkäyttöä vaativat tilanteet ja sisällyttää opiskeltavan kielen kulttuuriin liittyviä konkreettisia asioita (lehdet, televisio, internet, kirjallisuus, musiikki, ystävät) omaan arkeensa. Opiskelijoita tulisi myös kannustaa kiinnittämään opinnoissaan huomiota esimerkiksi yliopisto-opettajien käyttämään luokkahuonekieleä ja pohtimaan tietoisesti eri opettajien käyttämiä lähestymistapoja opettamiinsa oppiainesisältöihin.

Opiskelijoiden kokemukset pedagogisten opintojen sisällöstä olivat kaksijakoisia. Toisaalta he pitivät harjoittelujaksoja ja muiden opettajaharjoittelijoiden tuntien seuraamista ensiarvoisen tärkeinä. Toisaalta he kokivat muiden pedagogisten opintojen tukeneen melko vähän heidän ammatillista kasvuaan. Moni haastateltu opiskelija totesi kaivanneensa konkreettisia ohjeita ja vinkkejä opetuksen toteuttamiseen heti

pedagogisten opintojen alussa. Konkreettisten mallien puuttuessa opiskelijat turvautuivat ensimmäisellä harjoittelujaksolla mentorin opetustyyliin hyödyntäen samalla omia aikaisempia kokemuksiaan hyvistä ja huonoista kieltenopettajista. Osa opiskelijoista totesi myöhemmin opintojen aikana saamiensa vinkkien olleen hyödyllisiä osan todetessa kaivanneensa tietoa perusmenetelmistä uudempien pedagogisten suuntausten sijaan. Tulos on samaan aikaan ymmärrettävä ja huolestuttava. Monet opiskelijat omaavat ensimmäisen harjoittelujakson alkaessa hyvin vähän aikaisempaa kokemusta opettamisesta. Siksi on luonnollista, että he harjoittelussaan keskittyvät tuntien läpiviemiseen ja esim. luokan hallintaan. Valmistuvien opettajien tulevan työn kannalta olisi kuitenkin olennaista herättää opiskelijoissa halu tarkastella kriittisesti vallitsevia työtapoja ja löytää omia luovia ratkaisuja vastaamaan kielididaktiikan nykypainotuksia. Opiskelijoiden haastatteluista käy ilmi opetuksen olevan edelleen monesti melko opettajakeskeistä ja oppikirjasidonnaista. Siksi olisi tärkeää, että mentorille ja opettajaharjoittelijalle jäisi aikaa käydä keskustelua eri käytännöistä ja reflektoida omia valintojaan. Pedagogisten opintojen kestäessä vain yhden lukuvuoden aikaa jää suhteellisen vähän kieltenopetuksen kriittiseen tarkasteluun.

Se, että opiskelijoilla on Vaasassa ollut mahdollisuus suorittaa harjoittelujaksot monella eri kouluasteella aidoissa kouluympäristöissä on ollut opiskelijoille ensiarvoisen tärkeää. Opiskelijat ovat harjoittelujaksojen puitteissa saaneet kosketusta moneen erilaiseen opetuskulttuuriin ja oppilasainekseen. Erityisen tärkeänä näen tutkimukseni pohjalta harjoittelun aikuisopiskelijoiden parissa. Aikuisopiskelijat haastavat kysymyksillään ja aidolla kiinnostuksellaan opettajan muun muassa monipuoliseen kielenkäyttöön. Koska eri kouluasteilla painottuvat kielen eri osa-alueet, tarjoaa harjoittelu eri kouluasteilla mahdollisuuden kokeilla eri sisältöjen ja erityyppisen kielenhallinnan opettamista. Eri asteilla tarjoutuu myös erilaiset mahdollisuudet toteuttaa itseään ja kokeilla erilaisia opetusmenetelmiä.

Yhteenvetona voidaan todeta opiskelijoiden olevan erittäin tyytyväisiä Vaasan yliopistossa järjestettyyn aineenopettajakoulutukseen. He kokevat opintojen vahvistaneen käsitystä siitä, että he ovat valinneet oikean alan. He kokevat myös saaneensa harjoittelun kautta itseluottamusta opettajana ja hyvät lähtökohdat opettajan työhön. Koska pedagogiset opinnot ovat kuitenkin melko irrallaan opiskelijoiden

opetettavan aineen opinnoista herää tämän tutkimuksen pohjalta kysymys, missä määrin opinnoissa pystytään syventymään kielididaktisiin kysymyksiin ja yhdistämään opiskelijoiden aineenhallinta ja pedagoginen tietämys. Avoimeksi jää myös kysymys siitä, kenen tehtävänä on antaa tuleville opettajille opettamisen malli ja kuka saa opiskelijat pohtimaan kriittisesti kielenopetuksessa vallitsevia opetuskäytänteitä. Tänä päivänä opettajat tarvitsevat työssään tietoa myös erilaisista ja eri-ikäisistä oppijoista, maahanmuuttajataustaisten lasten erityistarpeista sekä kaksi- ja monikielisydestä. Avoimeksi jää kysymys missä määrin koulutuksessa pystytään antamaan tuleville opettajille valmiuksia tukea näiden ryhmien oppimista.

Lähteet

- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. 1996. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford etc.: OUP.
- Bents, M. & Bents, R. 1990. Perceptions of good teaching among novice, advanced beginner and expert teachers.
- Berliner, D. 1986. Pursuit of the expert pedagogue, *Educational Researcher*, Vol. 15, no 7 pp.5 - 13.
- Bialystok, E. 1990. *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second Language Use*. London: Blackwell.
- Brown, H. D. 2000. *Principles of Language Learning and Teaching*. 4th ed. NY: Longman.
- Canale, M. & Swain, M 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1–47.
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. 1986. Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (ed.) *Handbook of research on teaching*. 3rd edition. New York: Macmillan Publishing.
- Cummins, J. 1984. *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Elbaz, F. 1981. The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum Inquiry* 11, 43-71.
- Faerch, C. 1986. Rules of thumb and other teacher-formulated rules in the foreign language classroom. In G. Kasper (ed.) *Language teaching and communication in the foreign language classroom*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Faerch, C. & Kasper, G. 1983. Plans and strategies in foreign language communication. In C. Faerch & G. Kasper (eds.) *Strategies in interlanguage communication*. Harlow, England: Longman, 20–60.
- Gass, S. & Selinker, L. (2001) *Second language acquisition. An introductory course*. Second edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hawkins, M. R. 2004. *Language Learning and Teacher Education. A Sociocultural Approach*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Isberg L. 1996. *Lärorollen i förändring*. Lund: Studentlitteratur.

- Josefsson, Gunlög 2009. Svensk universitetsgrammatik för nybörjare. Lund: Studentlitteratur.
- Kaikkonen, P. 1998. Kohti kulttuurien välistä vieraan kielen oppimista. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Kokemuksellisen kielenoppimisen jäljillä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 14, 11–24.
- Kaikkonen, P. 2004. Kielenopetus kielikasvatuksena – nuoren vieraan kielen opettajan kehityspolut. Tutkimuksia 80. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Kansanen, P. 1991. Pedagogical thinking: The basic problem of teacher education. *European Journal of Education*, 26, 251-260.
- Kohonen, V. 2002. Yhteistoiminnallisuus oppimiskulttuurin muutoksessa. Julkaisussa Sahlberg, P. ja S. Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, 348 – 366.
- Kohonen, V. 2003. Student autonomy and teachers' professional growth: Fostering a collegial culture in language teacher education. In D. Little, J. Ridley, & E. Ushioda (eds.) *Towards autonomy in foreign language learning: teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Authentia, 149–162.
- Kohonen, V. 2006. Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education. In *Foreign Language English. First Training Workshop on the 2006 Programmes of Study*, 45–64.
- Lenkkeri, S. 2009. Pedagogiska studier för ämneslärare vid Vasa universitet. Studentreflektioner över studierna och språkläraryrket. Avhandling pro gradu i svenska språket. Vasa universitet.
- Meriläinen, M. & Partanen, A. 2008. Aikuisopiskelijan ohjaaminen pedagogisessa harjoittelussa. Teoksessa R. Valli & L. Isosomppi (toim.) *Opetusharjoittelun uudet mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 69–90.
- Munby, H., Russell, T. & Martin, A. 2001. *Teacher's Knowledge and How It Develops*. In V. Richardson (Ed.) *Handbook of Research on Teaching (877-904)*. 4th ed. Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Nunan, D. 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mård-Miettinen, K. & N. Niemelä (2005). Blivande språkbadslärare ger anvisningar på sitt andraspråk. I: *Fackspråk och översättningsteori. VAKKI-symposium XXV*. Vöörä 12 – 13.2.2005. Vasa 2005.

- Pinho, A.S. & Andrade, A.I. 2009. Plurilingual awareness and intercomprehension in the professional knowledge and identity development of language student teachers. *International Journal of Multilingualism* vol. 6, no. 3, 313–329.
- Ruohotie-Lyhty 2006. Opettajuuden reittejä – nuoren kielenopettajan koulukokemusten merkitys opettajan käyttötiedolle. *Kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma*. Jyväskylän yliopisto.
- Taalas, P. & Aalto, E. 2007. Opettajuus.nyt – toiminnallisen opettajankoulutuksen haasteita, 153-196. Teoksessa S. Pöyhönen & M-R. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta*. Koulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto.
- Tella, S. 2004. Visualising Future Foreign Language Education: From Revision and Supervision to Vision. Teoksessa K. Mäkinen, P. Kaikkonen & V. Kohonen (ed.) *Future Perspectives in Foreign Language Education*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 101/2004. Oulu University Press, 71–98.
- Widjeskog, M. & Perkkilä, P. 2008. Ammatillinen kehittyminen opetusharjoittelun haasteena. Teoksessa R. Valli & L. Isosomppi (toim.) *Opetusharjoittelun uudet mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 51–67.
- von Wright, J. 1996. Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. *Kasvatus*, 1, 9–21.

Liite 1: Opettajaopiskelijoiden haastattelu.

1. Missä vaiheessa päätit hakeutua aineenopettajakoulutukseen?
2. Mitä muita vaihtoehtoja/suunnitelmia sinulla oli? Mitä olisit tehnyt, ellet olisi päässyt koulutukseen?
3. Miten tärkeänä näet osallistumisen aineenopettajakoulutukseen tulevaisuutesi kannalta?

Opetusharjoittelu

4. Missä koulussa/oppilaitoksessa suoritit yleisharjoittelun, perusharjoittelun, syventävän harjoittelun? Miksi valitsit nämä? Voitko ajatella opettavasi muillakin asteilla? Perustele.
5. Miten harjoittelu vastasi käsitystäsi kieltenopettamisesta?
 - Mikä oli uutta ja yllättävää?
 - Mikä oli sellaista mitä olit ennalta odottanut?
6. Minkä kielellisen osa-alueen (esim. ääntämys, kielioppi, tekstinmuodostus/kirjoittaminen, lukeminen/luetun yllärtäminen, kielen käyttö eri tarkoituksiin/tyyli, kieleen liittyvä kulttuuri, kirjallisuus, ammattikieli) opettamisen koit erityisen mielekkäänä/helppona ja toisaalta erityisen vaikeana/haastavana? Perustele.
8. Miten koit oman kielitaitosi riittävyyden eri opetustilanteissa käyttäessäsi opetettavaa kieltä opetuksen välineenä tai opettaessasi jotakin kielen osa-aluetta? Anna esimerkkejä haastavista tilanteista. Jos opetit äidinkieltä: Miten koit hallitsevasi opettavat asiat?
9. Eroavatko opetuksen haasteet mielestäsi/kokemuksiesi perusteella eri kouluasteilla (ts. niillä kouluasteilla, joilla olet opettanut)? Jos kyllä, miten?
10. Miten opettavan aineen opinnot yliopistossa ovat mielestäsi tukeneet niiden taitojen hallintaa, joita tarvitaan kyseisen kielen opetuksessa? Mistä kursseista sinulle on ollut erityisesti hyötyä?
11. Mihin osa-alueisiin liittyen toivoisit, että omissa (opettavan aineen) opinnoissasi keskityttäisiin (olisi keskitytty) enemmän?
12. Miten pedagogiset opinnot ovat vastanneet odotuksiasi: Mikä on ollut erityisen hyödyllistä ja mitä olisit toivonut lisää?
13. Mitä opetusmenetelmiä kokeilit, mikä on jäänyt erityisesti mieleen hyvänä tai huonona opetusmenetelmänä? Minkä menetelmän käyttöä haluaisit kokeilla tai minkä osa-alueen opettamiseen kaipaisit enemmän vinkkejä menetelmien suhteen?
14. Mikä tekijä on käsityksesi mukaan vaikuttanut eniten tapaasi opettaa (omilta opettajilta saatu malli, ajatukset siitä, miten itse haluaisit oppia kieltä, opinnoissa saadut tiedot ja vinkit)?

Liite 2: Kysely mentoreille.

1. Nimi:
Kouluaste:
Kieli, jota opetat:
Ohjaamiesi opettajaharjoittelijoiden (Vaasan yliopiston ja Tampereen yliopiston aineenopettajakoulutukseen osallistuvien) lukumäärä:
2. Mitä mieltä olet ohjaamiesi harjoittelujen toteutumisesta kuluneen lukuvuoden aikana?
3. Missä asioissa koit harjoittelijan (tai harjoittelijoiden) tarvitsevan eniten tukea a) harjoittelujakson alussa ja b) harjoittelun aikana muulloin?
4. Miten harjoittelijan pedagogiset taidot ja näkemykset mielestäsi kehittyivät harjoittelun aikana?
5. Miten harjoittelijan kielitaito mielestäsi vastasi opetuksessa tarvittavaa kielitaitoa? Anna mielellään esimerkkejä kielellisesti haastavista tilanteista.
6. Mitä erityishaasteita kouluaste, jolla sinä opetat, asettaa opettajan kielitaidolle?
7. Mitä erityishaasteita kouluaste, jolla sinä opetat, asettaa opettajan pedagogisille taidoille?
8. Mihin aineen hallintaan liittyviin seikkoihin ainelaitoksilla tulisi mielestäsi jatkossa kiinnittää erityistä huomiota ajatellen opiskelijoiden tulevaa työtä opettajana?
9. Mihin pedagogisiin seikkoihin koulutuksessa tulisi jatkossa kiinnittää erityistä huomiota ajatellen opiskelijoiden tulevaa työtä opettajana?
10. Arvioi, kuinka paljon aikaa kaikkiaan käytit harjoittelijan ohjaukseen ja palaute-/arviointikeskusteluun harjoittelujaksoa kohden?
11. Arvioi, kuinka paljon aikaa keskimäärin tulisi varata/budjetoida yhden harjoittelijan ohjaukseen harjoittelujaksolla?
12. Onko mentorina toimiminen tukenut sinun omaa työskentelyäsi opettajana? Miten?
13. Miten harjoittelua ja aineenopettajakoulutuksen eri osapuolten (ts. pedagogista opetusta antavan tahon, ainelaitosten ja harjoittelua ohjaavien mentoropettajien) välistä yhteistyötä voitaisiin mielestäsi kehittää?
14. Mihin aiheisiin liittyen toivoisit itse saavasi mentorikoulutusta tulevana lukuvuonna?