



**UNIVERSITY
OF TURKU**

This is a self-archived – parallel-published version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details. When using please cite the original.

AUTHOR	Pilvi Heinonen ja Anssi Roiha
TITLE	Kielten aineenopettajaopiskelijoiden käsityksiä oppimisesta ja opettajuudesta – Aineistona visuaaliset narratiivit ja metaforat
YEAR	2022
VERSION	Publisher's PDF
CITATION	Pilvi Heinonen ja Anssi Roiha 2022, Kielten aineenopettajaopiskelijoiden käsityksiä oppimisesta ja opettajuudesta – Aineistona visuaaliset narratiivit ja metaforat. Teoksessa Sara Routarinne, Pilvi Heinonen, Tomi Kärki, Anssi Roiha, Marja-Leena Rönkkö, Arttu Korkeaniemi (toim.), Ainedidaktiikka ajassa: Laajenevat oppimisympäristöt ja eri-ikäiset oppijat, s. 201-223. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja: Ainedidaktisia tutkimuksia 22. Rauma: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry.

Kielten aineenopettajaopiskelijoiden käsityksiä oppimisesta ja opettajuudesta - Aineistona visuaaliset narratiivit ja metaforat

PILVI HEINONEN JA ANSSI ROIHA

pilvi.heinonen@utu.fi

Turun yliopisto, opettajankoulutuslaitos

Tiivistelmä

Tässä artikkelissa paneudutaan tulevien kieltenopettajien oppimis- ja opettajuuskäsityksiin. Tutkimukseen osallistuneet 65 kielten aineenopettajaopiskelijaa visualisoivat ainedidaktiikan opintojen alussa ideaalin kielten oppimistilanteen sekä tuottivat kouluun ja opetukseen liittyviä metaforia. Aineisto koodattiin ja analysoitiin sisällönanalyttisesti teemoitellen. Sekä visuaaliset narratiivit että metaforat tarjosivat moniäänisen kuvan oppimisesta ja opettajuudesta. Yhtäältä aineistossa oli havaittavissa tietynlainen institutionaalinen ja suoritusorientoitunut kehys. Tämä tuli esiin muun muassa siinä, miten opettajan ja oppilaan rooleja sekä oppimisympäristöä kuvattiin ja millainen oppilaan toimijuus aineistosta välittyi. Toisaalta aineistosta nousi esiin myös vuorovaikutuksen ja yksilöllisyyden kehys, mikä ilmeni muun muassa yhteistoiminnallisen oppimisen sekä oppilaiden ainutlaatuisuuden korostamisena. Tutkimuksen tulokset antavat arvokasta tietoa kielten aineenopettajaopiskelijoiden oppimiskäsityksistä pedagogisten opintojen alussa ja auttavat kehittämään aineenopettajakoulutusta.

Avainsanat

visuaaliset narratiivit, metaforat, käsitykset, aineenopettajakoulutus

Pre-service language teachers' perceptions of learning and teaching at the outset of their studies: Exploring visual narratives and metaphors

Abstract

This article delves into pre-service language teachers' perceptions of learning and teaching. In the first session of their subject-specific didactical courses, the 65 pre-service language teachers who participated in the study visualised an ideal language learning situation and complemented a number of school and teaching-related metaphors. The data were coded and analysed using thematic analysis. Both the visual narratives and the metaphors provided a rather multi-faceted picture of learning and teaching. On the one hand, strong institutional-ity and the view of learning as an accomplishment was noticeable in the data. It was reflected in the way teachers' and pupils' roles and the learning environment were described as well as in the way pupils' agency was conveyed. On the other hand, interaction and individuality also emerged from the data, which was reflected in the emphasis on collaborative learning and pupils' uniqueness. The results of the study provide valuable insights into pre-service language teachers' perceptions of learning and teaching at the outset of their pedagogical studies and help to develop subject teacher education.

Keywords

visual narratives, metaphors, perceptions, subject teacher training

Johdanto

Käsitysten uskotaan ohjaavan ihmisen toimintaa, mutta myös muokkautuvan sen perusteella (Barcelos & Kalaja 2011). Näin ollen esimerkiksi se, miten opettajat ymmärtävät oppimisen, saattaa enemmän tai vähemmän vaikuttaa heidän käytännön opetustyöhönsä (Alanen, Kalaja & Dufva 2013). Siksi opettajiksi opiskelevien oppimis- ja opettajuuskäsitysten tarkastelu jo opettajankoulutuksen aikana on tärkeää. Käsityksiä on tutkittu paljon etenkin soveltavassa kielitieteessä, sillä niiden ajatellaan olevan yhteydessä kielen oppimiseen (Barcelos & Kalaja 2011). Aikaisemmin käsityksiä lähestyttiin kognitiivisesta viitekehyksestä, jolloin ne ymmärrettiin varsin pysyvinä rakennelmina, joita kartoitettiin muun muassa kyselylomakkeen avulla (Horwitz 1987). Tässä tutkimuksessa nojaudumme kuitenkin kontekstuaaliseen näkemykseen käsityksistä, jonka mukaan käsitykset ovat komplekseja, tilanteisia ja dynaamisia ja ne voivat olla myös osin ristiriitaisia, tiedostamattomia ja piileviä (Barcelos & Kalaja 2011; Dufva, Alanen & Aro 2003). Tämän viitekehyksen valossa käsitysten ajatellaan syntyvän ja myös muokkautuvan sosiokulttuurisessa ympäristössä (Alanen 2003). Käsitykset ovat lisäksi moniäänisiä (Aro 2012) ja niissä ilmenee tietynlaista historiallista kerrostumaa ja pitkäaikaisia kulttuurisia diskursseja ja ideologioita (Mäntylä, Roiha & Dufva 2022).

Tässä artikkelissa raporttoimamme tutkimus on osa kontekstuaalista käsitysten tutkimusperinnettä, jossa tulevien opettajien käsityksiä pyritään tavoittamaan laadullisesti. Tutkimusaineistona hyödynnämme opettajaopiskelijoiden tuottamia oppimista kuvaavia visuaalisia narratiiveja ja metaforia. Aineiston avulla selvitämme sitä, miten kielten aineenopettajaopiskelijat kuvaavat oppimista ja opettamista opintojensa alkuvaiheessa. Lähestyimme tutkimuskohdetta seuraavan tutkimuskysymyksen kautta:

Millainen käsitys oppimisesta ja opettajuudesta heijastuu osallistujien (N=65) tuottamista visuaalisista narratiiveista ja metaforista opintojen alkuvaiheessa?

Viimeisen kymmenen vuoden aikana erityisesti visuaaliset menetelmät ovat yleistyneet (kielten) opettajaopiskelijoiden käsitysten kartoittamisessa (Kalaja & Pitkänen-Huhta 2020). Lisäksi metaforilla tutkimusaineistona on pitkä perinne opettajaopiskelijoiden käsitysten tutkimisessa (ks. Saban 2006 yhteenveto). Tutkimuksemme yhdistää näitä kahta aineistonkeruutapaa suomalaisen opettajankoulutuksen kontekstissa (ks. Pinho 2019) ja nyansoi aiempaa tutkimusta

tuoreella tutkimusaineistolla. Tutkimusprojektissamme olemme lisäksi kiinnostuneita aineenopettajaopiskelijoiden opintojen aikana tapahtuvasta oppimis- ja opettajuuskäsitysten muutoksesta, ja tarkoituksemme on kerätä ensimmäistä aineisto-osaa täydentävä jatkoaineisto (ks. tarkemmin Lopuksi-luku). Tässä artikkelissa raportoimme projektin ensimmäisestä vaiheesta.

Visuaaliset narratiivit ja metaforat oppimiskäsitysten tarkastelussa

Visuaalisia aineistoja on hyödynnetty runsaasti viime vuosina soveltavassa kielitieteessä. Niiden on esitetty tarjoavan osallistujille vaihtoehtoisen tavan ilmaista itseään ja ajatuksiaan kuin vain kirjallisesti tai suullisesti, ja lisäksi joidenkin voi olla helpompi tuoda esiin tuntemuksiaan ja käsityksiään visuaalisesti (Kalaja & Pitkänen-Huhta 2020; ks. myös Kress & van Leeuwen 2006). Dufva, Aro, Alanen ja Kalaja (2011) ehdottavat, että visuaaliset tutkimusmenetelmät voivat tarjota erilaisia näkökulmia ja tuoda ihmisten käsityksistä esiin tiettyjä erityispiirteitä, joita ei välttämättä tavoita kirjallisesti tai haastatteluilla. Tässä artikkelissa raportoitavaa tutkimusta ovat innoittaneet muun muassa Alasen, Kalajan ja Dufvan (2013) sekä Mäntylän ja Kalajan (2019) visuaalisia narratiiveja hyödyntäneet tutkimukset.

Alanen, Kalaja ja Dufva (2013) pyysivät 62:ta neljännen ja viidennen vuoden kielten opettajaopiskelijaa visualisoimaan kielen oppitunti lähitulevaisuudessa ja sanallistamaan sitä lyhyesti. Opettajaopiskelijoiden tuotoksista tarkasteltiin niistä välittyvää oppimisympäristöä, opettaja ja oppilas-suhdetta sekä oppimisen välineitä. Useassa kuvassa esiintyi perinteiset luokkahuoneet liitutaaluineen ja pulpetteineen, joskin joukossa oli myös vähemmän formaaleja oppimisympäristöjä. Opettaja oli läsnä lähes kaikissa visualisoinneissa oppimisprosessin ohjaajana. Noin neljäsosa oli sisällyttänyt kuviinsa oppikirjan, mutta tieto- ja viestintätekniikan läsnäolo kuvissa oli varsin vähäistä. (Alanen, Kalaja ja Dufva 2013.)

Niin ikään Mäntylän ja Kalajan (2019) tutkimuksessa perehdyttiin englannin aineenopettajaopiskelijoiden (N=67) käsityksiin kielten opetuksesta visuaalisten narratiivien avulla. Opiskelijoiden tehtävänä oli visualisoida unelmien englannin oppitunti (*An English class of my dreams*) ja täydentää sitä kirjallisesti. Tutkijat muodostivat aineistosta viisi varsin erilaista kategoriaa liittyen englan-

nin opetukseen: Ensimmäisessä kategoriassa painottui kielen käyttö kommunikoinnissa ja vuorovaikutuksessa. Toisessa kategoriassa korostui kulttuurin huomioiminen. Kolmanteen kategoriaan sisältyivät kuvaukset kielestä systeeminä: kieltä analysoitiin ja metakielellinen tietoisuus oli keskiössä. Neljännessä kategoriassa englantia käytettiin välineenä sisällön oppimisessa (ns. CLIL-tyyppinen opetus) muun muassa historian tai kuvataiteen tunneilla. Viides kategoria edusti kaikkein perinteisintä näkemystä kielten oppimisesta ja opetuksesta ja kieli nähtiin erillisinä opittavina elementteinä (esim. kielioppi, sanasto). Tutkijat tulkitsivat opetuskokemusta omaavien opiskelijoiden visualisoinnit kaikista monipuolisimmiksi opitun kuvauksiksi. (Mäntylä & Kalaja 2019.)

Tässä artikkelissa raportoitu tutkimus poikkeaa edellä kuvatuista tutkimuksista (Alanen, Kalaja & Dufva 2013; Mäntylä & Kalaja 2019) muun muassa siten, että aineisto on kerätty ainedidaktiikan opintojen ensimmäisellä kerralla. Näin ollen suurimmalla osalla tutkimuksemme opiskelijoista ei ole lainkaan aikaisempaa opetuskokemusta tai pedagogisia opintoja suoritettuna. Lisäksi Alasen, Kalajan ja Dufvan (2013) tutkimus on jo noin kymmenen vuotta vanha, joten on mielenkiintoista nähdä, näkyykö aineistossamme uudempia virtauksia (kielten) oppimisesta ja opettajuudesta. Halusimme lisäksi tehtävänannollamme (ks. *Tutkimuksen toteutus* -osio) varmistaa sen, että opiskelijat kuvaavat käsityksiään nimenomaan ihanteellisesta kielenoppimisesta eivätkä niinkään tuota kuvausta tyyppillisestä oppitunnista, jonka sisältöön saattavat vaikuttaa tietyt käytännön asiat ja resurssien rajallisuus (vrt. Alanen, Kalaja & Dufva 2013). Lisäksi edellä esitellyistä tutkimuksista poiketen hyödynnämme aineistona kahta toisiaan täydentävää aineistomuotoa, visuaalisia narratiiveja ja metaforia, mikä mahdollistaa moninäkökulmaisemman käsitysten tarkastelun verrattuna moniin aikaisempiin tutkimuksiin (ks. kuitenkin Pinho 2019).

Visuaalisten narratiivien ohella myös metaforien käyttö käsitysten kartoittamisessa on yleistynyt viime vuosikymmenien aikana. Metaforia on hyödynnetty jo työssä olevien kieltenopettajien käsitysten tutkimisessa (esim. de Guerrero & Villamil 2002; Salo 2010), ja lisäksi metaforia on käytetty paljon myös opettajankoulutuksessa muun muassa tulevien opettajien käyttöteorian rakentamisessa (Määttä, Wallinheimo & Salo 2020), opettajan ammatti-identiteetin kuvaajina (esim. Thomas & Beauchamp 2011) tai reflektion välineinä (esim. Perry & Cooper 2001). Tutkimuksiin on vaikuttanut erityisesti Lakoffin ja Johnsonin (1980) tunnettu metaforateoria, joka olettaa metaforien olevan läsnä ihmisten jokapäiväisessä toiminnassa ja ajattelussa sekä muokkaavan tapaamme ajatella

ja toimia. Teorian mukaan metaforat tarjoavat samalla kokemuksellisen kehyksen abstraktien käsitteiden ymmärtämiselle ja maailman jäsentämiselle (Lakoff & Johnson 1980). Metaforien ajatellaan myös voivan auttaa ilmaisemaan implisiittisiä esimerkiksi opettamiseen ja oppimiseen liittyviä uskomuksia (Wegner, Burkhart, Weinhuber & Nückles 2020).

Kielten opettajaopiskelijoiden käsityksiä on jo aiemmin kartoitettu metaforilla. Esimerkiksi Linin, Sheinin ja Yangin (2012) tutkimuksessa tarkasteltiin englannin aineenopettajaopiskelijoiden käsityksiä itsestään opettajina metaforien avulla. Yleisimmät metaforaluokat olivat *hoivaaja* (esim. puutarhuri, vanhempi), *yhteisöllinen johtaja* (esim. matkaopas, laivan kapteeni) sekä *tiedon jakaja* (esim. televisiotoimittaja, muusikko). Linin, Sheinin ja Yangin (2012) mukaan opiskelijat esittivät itsensä siis varsin perinteisessä opettajan roolissa, mikä oli linjassa myös de Guerreron ja Villamilin (2002) tutkimuksen kanssa koskien jo valmistuneita opettajia. Toisaalta metaforat heijastelivat myös käsitystä oppilaista aktiivisina toimijoina, jotka ottavat vastuuta omasta oppimisestaan, mikä edustaa modernimpaa käsitystä oppimisesta ja opettajuudesta.

Metaforatutkimuksissa on oltu kiinnostuneita paitsi opettajaopiskelijoiden käsityksistä, myös niiden muuttumisesta opintojen aikana. Farrellin (2006) tutkimuksessa kolme tulevaa englanninopettajaa tuottivat metaforia ennen opetusharjoitteluaan ja palasivat niihin harjoittelun jälkeen. Farrell (2006) muodosti kolme laajempaa metaforaluokkaa opiskelijoiden metaforista: 1) *työrauhan ylläpitäjä*, 2) *kulttuurin välittäjä* ja 3) *oppijakeskeinen kasvattaja*. Opiskelijoiden tehtävänä oli myös analysoida tuottamia metaforia ja antaa perusteluja niille. Kahden opiskelijan oppimista ja opettamista koskevat metaforat pysyivät samana myös opetusharjoittelun jälkeen, kun taas yksi opiskelija oli muuttanut ennakkokäsitystään harjoittelun perusteella. Alun perin hän oli kuvannut luokkahuonetta *taistelukenttänä* ja kertonut tämän käsityksen muodostuneen osin hänen omista kokemuksistaan oppijana. Opetusharjoittelu oli kuitenkin muuttanut hänen käsitystään opettamisesta eikä hän enää allekirjoittanut tätä metaforaa.

Useimmissa aikaisemmissa tutkimuksissa on tarkasteltu joko metaforia tai visuaalisia narratiiveja erikseen, joskin on syytä huomata, että metaforien ja visuaalisten narratiivien välinen raja on tiettyssä mielessä häilyvä. Esimerkiksi Määttä, Wallinheimo ja Salo (2020) ovat esittäneet, että myös piirroksia voidaan tulkita metaforiksi. Pinhon (2019) tutkimuksessa yhdistettiin näitä kahta toi-

siinsa liittyvää ja toisiaan täydentävää aineistonkeruumenetelmää ja keskityttiin englannin opettajaopiskelijoiden opettajakäsityksiin metaforien ja niiden visualisointien avulla. Opiskelijoiden tehtävänä oli kurssin alussa tuottaa metafora englannin opettajuudesta, perustella sitä ja visualisoida se. Opiskelijat myös reflekoivat tuotoksiaan pienryhmäkeskustelussa sekä palasivat niihin kurssin lopussa. Kurssin aikana opiskelijoiden käsitys opettamisesta kehittyi ja he täydensivät alkuperäisiä tuotoksiaan tai laativat täysin uuden metaforan ja siihen liittyvän visualisoinnin. Opiskelijat muu muassa laajensivat kulttuurikäsitystään, mikä alussa näyttäytyi varsin staattisena ja homogeenisenä. (Pinho 2019.)

Saadaksemme monipuolisen kuvan opiskelijoiden oppimis- ja opettajuuskäsityksistä yhdistämme tutkimuksessamme Pinhon (2019) tavoin sekä visuaalisia narratiiveja että metaforia, joskin näitä kahta aineistoa ei kytketty aineistonkeruuvaiheessa yhtä selkeästi toisiinsa (vrt. Pinho 2019). Lisäksi aineiston analyysissä tarkastelemme opiskelijoiden oppimis- ja opettajuuskäsityksiä poikkileikkaavasti: tutkimuksessamme olemme analysoineet rinnan molempia aineistoja ja kartoittaneet temaattisia yhteyksiä niiden välillä. Seuraavaksi kuvaamme tätä projektimme ensimmäisen vaiheen toteutusta tarkemmin.

Tutkimuksen toteutus

Tutkimukseen osallistui yhteensä 65 kielten aineenopettajaopiskelijaa, joista 22 oli äidinkielen ja kirjallisuuden ja 43 vieraiden kielten (englanti, ruotsi, saksa, ranska, venäjä, espanja, latina) opiskelijoita. Osallistujat suorittivat lukuvuoden kestäviä opettajan pedagogisia opintoja suomalaisessa yliopistossa. Suurimmalla osalla heistä ei ollut lainkaan aiempaa opettajakokemusta tai aikaisempia pedagogisia opintoja. Osallistujien pedagogiset opinnot koostuvat 20 opintopisteestä yleisiä kasvatustieteen opintoja, 20 opintopisteestä ainedidaktiikan opintoja sekä 20 opintopisteestä opetusharjoitteluja. Tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin ainedidaktisten opintojen ensimmäisen kurssin osana.

Opiskelijoiden tehtävänä oli ainedidaktiikan opintojen avauskerralla visualisoida *ideaali kielen oppimistilanne*. Visualisoinnin sai toteuttaa haluamallaan tavalla (esim. piirtämällä, tekemällä sarjakuvan, ottamalla kuvan internetistä tai koostamalla kuvakollaasin useammasta kuvasta). Lisäksi opiskelijoille annettiin mahdollisuus täydentää visualisointiaan kirjallisesti. Hieman yli puolet opiskelijoista tuottikin multimodaalisia narratiiveja eli visualisoinnin ja sitä

täydentävän sanallisen kuvauksen, mikä toi myös lisätukea kuvallisesta aineistosta tehdyille tulkinnoille (ks. myös Kalaja & Mäntylä 2018). Toisena tehtävänä opiskelijoiden tuli kirjallisesti täydentää joukko kouluun ja opetukseen liittyviä metaforia⁴: *opettaja on kuin...*, *koulu on kuin...*, *oppija on kuin...*, *kasvatus on kuin...*, *oppiminen on kuin...* sekä *ideaali oppimistilanne on kuin...* Opiskelijoille annettiin vapaus jatkaa metaforia joko yksittäisillä tai useammilla sanoilla.

Tutkimusluvut aineistoihin pyydettiin osallistujilta tehtävien tuottamisen jälkeen. Osallistujat tutustuivat tutkimuksen tietosuojaselosteeseen ennen tutkimusluvun antamista. Lisäksi opiskelijoille painotettiin sitä, ettei mahdollisella tutkimukseen osallistumisesta kieltäytymisellä ole vaikutuksia kurssin suoritukseen tai arviointiin. Seitsemän opiskelijaa ei antanut lupaa käyttää visualisointejaan ja metaforiaan tutkimuksen aineistona. Aineistosta raportoidaan nimettömänä eivätkä opiskelijat ole nähneet toistensa tuotoksia, mikä entisestään suojelee heidän yksityisyyttään.

Visuaalinen ja metafora-aineisto koodattiin ja analysoitiin sisällönanalyttisesti teemoitellen (Braun & Clarke 2006). Analysoimme aineistoa aluksi tahoillamme, vertailimme alustavia havaintojamme (mm. *opettaja, koululuokka, ryhmässä oppiminen, oppikirjat, työrauha, opetusmenetelmät, motivointi ja eriyttäminen*) ja muodostimme niiden pohjalta analyysin pääteemat yhdessä (*opettajan ja oppilaan roolit, oppimisympäristö, oppimateriaali, oppimisen hetkellisyys, yhteisöllisyys ja yksilöllisyys*). Havainnoidaksemme analyysiemme yhdenmukaisuutta ristiinanalysoimme yhden aineisto-osion. Temaattista analyysia taustoittivat tietyt teoreettiset näkemykset kielenoppimisesta, mutta se eteni kuitenkin pitkälti aineiston ehdoilla. Visuaalisissa narratiiveissa olimme kiinnostuneita siitä, millaisia oppimista kuvaavia elementtejä niissä esiintyi tai jäi esiintymättä esimerkiksi suhteessa tällä hetkellä opetussuunnitelmissa ja tutkimusperustaisissa oppimiskäsityksissä vallalla oleviin tendensseihin. Kiinnitimme huomiota muun muassa visualisoinneissa esiintyviin oppimisympäristöihin ja artefakteihin, toimijoihin ja niiden välisiin suhteisiin sekä työskentelytapoihin. Metaforissa kiinnitimme huomiota opettajan ja oppilaan roolien sekä heidän suhteensa kielelliseen kuvaamiseen sekä metaforista piirtyviin tiedonkäsitteisiin ja oppimisprosessin kuvauksiin.

4 Tarkalleen ottaen opiskelijoiden kirjalliset tuotokset ovat suoria vertauksia (englanniksi *simile*) metaforan ollessa epäsuora vertaus ilman ”kuin”-sanaa. Käytämme kuitenkin artikkelissa systemaattisesti termiä metafora, sillä sen ja suoran vertauksen kuvaannollista merkitystä voidaan pitää samana (ks. esim. Fogelin 1988). Lisäksi nojaudumme tutkimuksessamme Lakoffin ja Johnsonin (1980) metaforateoriaan, jota on hyödynnetty sekä suorien että epäsuorien vertausten tarkasteluun.

Tulokset

Kokonaisuudessaan aineistomme tarjosi hyvin moniäänisen kuvan opiskelijoiden oppimis- ja opettajuuskäsityksistä. Kuitenkin visuaalisista narratiiveista ja metaforista oli selvästi tulkittavissa, ja osin myös laskennallisesti vahvistettavissa, toistuvia teemoja, joista olemme abstrahoineet kaksi pääkehystä: *institutionaalinen ja suoritusorientoitunut kehys* sekä *vuorovaikutuksen ja yksilöllisyyden kehys*. Kummatkin pääkehukset toistuivat selkeästi läpi aineiston.

Institutionaalinen ja suoritusorientoitunut kehys

Sekä visuaalisissa narratiiveissa että metaforissa yhtenä kantavana juonteena oli oppimisen institutionaaliset raamit ja oppimisen suoritusorientoituneisuus. Tämä kehys piirtyi aineistossa näkyviin melko perinteisenä oppimis- ja opettajuuskäsityksenä, joka näkyi esimerkiksi kuvauksina opettajan ja oppilaan rooleista ja toimijuudesta, oppimisympäristöstä ja välineistöstä sekä opetettavista sisällöistä, oppimisprosessista ja sen taustalla olevasta tiedonkäsituksesta.

Opettajan ja oppilaan toimijuus ja roolit

Toimijoiden roolit ja suhteet näkyivät visuaalisissa narratiiveissa siten, että opettaja toimijana etualaistui suurimmassa osassa tämän kehyksen visuaalisointeja: muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta opettaja oli lähes kaikissa visualisoinneissa näkyvässä ja keskeisessä roolissa sekä aktiivisesti ohjaamassa oppimisprosessia (ks. myöhemmin Kuvio 1; myös Alanen, Kalaja & Dufva 2013). Vastaavasti myös metaforissa opettajan vahva toimijuus näkyi esimerkiksi taajaan toistuvassa kasvattamisen ja viljelyn sekä hoivaamisen tematiikassa (ks. myös de Guerrero & Villamil 2002; Lin, Shein & Yang 2012; Farrell 2006). Tulkintamme mukaan tämä kuvaa ennen kaikkea käsitystä opettajan aktiivisesta roolista oppimisprosessissa mutta myös käsitystä opettajasta kasvattajana ja oppimisen mahdollisuuksien luojana, esimerkiksi *opettaja on kuin puutarhuri, joka luo kasveilleen otollisen ympäristön puhjeta kukkaan* (MC5)⁵, *puutarhuri, joka ohjaa ja edesauttaa puutarhan kasvua* (ME20) ja *maanviljelijä* (MA15). Joissain tapauksissa myös oppijaan viitattiin suoraan näissä kuvauksissa, vaik-

5 Metafora-aineisto on käsitteilyn helpottamiseksi jaettu aineisto-osioihin opiskelijaryhmien mukaan (A, B, C ja E) ja koodattu. Koodi (esim. MC5) sisältää tiedon aineistotyyppistä (M=metafora), aineisto-osioista (C-ryhmä) ja metaforan järjestysnumeron (5) aineistossa.

kakin oppija tarpeineen kuvattiin tällöin taustana, jota vasten opettajan rooli piirtyi näkyviin, mitä havainnollistaa seuraava esimerkki: *Opettaja on kuin puutarhuri. Hän huolehtii ja hoitaa sekä antaa kasveilleen oikeat rakenmusaineet, jotta niistä kasvaisi vahvoja ja vankkoja puita ja pusikoita. Taitava puutarhuri myös tunnistaa kasviensa tarpeet ja osaa mukauttaa hoitoaan niiden tarpeiden mukaiseksi.* (MA18)

Paitsi aktiivisena toimijana opettaja kuvattiin metaforissa myös monin paikoin ehdottomana tiedonlähteenä ja tiedollisena auktoriteettina, esimerkiksi *opettaja on kuin tietosanakirja* (ME8, ME10), *tietokone* (ME18) ja *loputon tietopankki, josta löytyy vastaus kaikkeen* (ME2), mikä kuvastaa luokkahuoneen epäsymmetristä tiedonkäsitystä. Tämän käsityksen voi tulkita nojaavan opettajan ja oppilaan institutionaalisista rooleista käsin rakentuvaan oletukseen opettajasta tiedollisena auktoriteettina (esim. Heritage 2005; Tainio 2007). Sekä opettajan ja oppilaan väliseen tiedolliseen epäsymmetriaan nojaava tiedonkäsitys että opettajan etualaistunut toimijuus näkyivät myös metaforissa, joissa oppija kuvattiin oppimisprosessissa ja suhteessa tietoon melko passiivisena tiedon vastaanottajana ja toiminnan kohteena, paikoin lähes epätoimijana: *oppija on kuin muovattava alusta* (MB9), *sieni, joka imee itseensä tietoa ympäriltään* (ME7), *pesusieni, joka imee itseensä tietoja ja taitoja* (MA2, ME4). Toisinaan esimerkiksi sieni-metafora oli kuitenkin valjastettu myös aktiivisemmän toimijuuden ja prosessimaisen tiedonrakentamisen kuvaamiseen: *oppija on kuin pesusieni, joka saa ja prosessoi/käsittelee uutta informaatiota jatkuvasti* (MA4) ja *Oppija on kuin pesusieni ja vesi opetettua tietoa: oppija voi imeä vain tietyn verran tietoa kerrallaan ja loppu valuu pois, hän -- säilyttää tiedon imemisen kapasiteettinsa koko eliniän.* (MA16)

Osassa metaforia oli siis tulkittavissa vahvasti instituution kehukseen kytkeytyviä opettajuus- ja oppimiskäsityksiä, ja paikoin myös visuaaliset narratiivit vahvistivat näitä tuloksia, mitä havainnollistaa seuraavat kuvat (Kuvio 1).



Kuvio 1. Institutionaalinen kehys visuaalisissa narratiiveissa.

Useissa ideaalin oppimistilanteen visualisoinneissa opettajan ja oppilaan roolit sekä samalla oppimisympäristö kuvattiin monin paikoin varsin perinteisen frontaaliopetuksen muodossa: opettaja seisoo luokan edessä ja oppilaat istuvat omissa pulpeteissaan rivissä (ks. Kuvio 1). Seuraavaksi paneudumme tarkemmin aineistosta esiin nousseisiin kuvauksiin oppimisympäristöistä ja -materiaaleista.

Perinteinen oppimisympäristö ja oppimateriaalikeskeisyys

Visualisoinnissa näkyy paitsi opettajakeskeinen luokkahuonedynamiikka ja opettajan korostunut rooli myös perinteinen oppimisympäristö ja luokkatilaan asettuminen sekä oppimateriaaleihin nojaava oppimiskäsitys. Opetus tapahtuu luokkahuoneessa sisätiloissa, oppilaat istuvat pulpeteissaan pääsääntöisesti erillään toisistaan ja kuvissa näkyy hyvin odotuksenmukaisia oppimistilanteen elementtejä ja artefakteja, kuten oppikirjat ja liitutaulu (ks. myös Alanen, Kalaja & Dufva 2013). Vaikka oppilaat saatiin kuvata näissä visuaalisissa narratiiveissa jossain määrin aktiivisina toimijoina (ks. Kuvio 1, esim. viittaavat oppilaat, oppilaan aloitteet), narratiivi kuitenkin kehystettiin hyvin perinteisiin institutionaalisiin tilallisiin raameihin ja rooleihin. Näin ollen kuvauksissa taka-alastuu esimerkiksi oppimisen vuorovaikutteisuuden, kaikkiallisuuden (Hilppö, Rajala

& Stenberg 2012) ja yksilöllisyyden näkökulmat. Nämä havainnot ovat varsin yhteneväisiä Alasen, Kalajan ja Dufvan (2013) tutkimuksen kanssa, mikä viittaa siihen, että osittain kieltenopiskelijoiden käsityksissä ei ole tapahtunut suurta muutosta viimeisen kymmenen vuoden aikana.

Narratiiveista heijastuva oppikirjavetoisuus on mielenkiintoinen löydös siitä näkökulmasta, että suomalaisessa koulujärjestelmässä liian orjalliseen oppimateriaaleihin nojaamiseen on suhtauduttu monissa yhteyksissä kriittisesti (Karvonen, Tainio & Routarinne 2017). Toisaalta suomalaisessa vieraiden kielten sekä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa on perinteisesti ollut vahva oppikirjapainotus (esim. Dufva, Alanen & Aro 2003; Tainio, Karvonen & Routarinne 2015), mikä saattaa selittää niiden näkyvää läsnäoloa visualisoinneissa. Osaltaan oppikirjavetoisuus kytkeytyy visuaalisista narratiiveista tulkittavissa olevaan oppimiskäsitykseen, jossa korostuu opeteltävien sisältöjen palastelu ja oppimisen mekaaninen luonne. Äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopiskelijoiden visualisoinneissa tämä näkyi paikoin kielioppi- ja käsitelähtöisyytenä ja jopa ulkoaoppimisen eetoksena (ks. Kuvio 1; Marjokorpi 2019), jota on viime vuosina pyritty kielitiedon opetuksessa purkamaan esimerkiksi toiminnallisen kielioopin ja kielentämismenetelmän avulla sekä identifioimalla kielitiedon oppimisen laajempia strategioita (Rättyä 2017; Marjokorpi, Tainio & Routarinne 2022.)

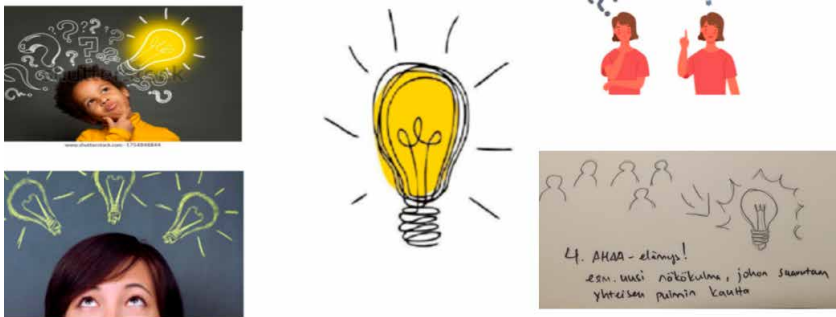
Vastaavasti kieltenopiskelijat olivat sisällyttäneet perinteisiä kielitaidon osa-alueita visualisointeihinsa (mm. kielioppi, sanasto, ääntäminen), vaikka jo pitkään Suomessakin käytössä ollut Eurooppalainen viitekehys on painottanut enemmänkin funktionaalista ja holistista kielikäsitystä (Euroopan neuvosto 2001). Tulkitsimme sisältöjä palastelevan ja listaavan kuvauksen visualisoinneissa implikoivan mekaanista oppimiskäsitystä, jossa oppiminen nähdään oppiaineen eri osa-alueiden haltuun ottamisena pikemmin kuin kokonaisvaltaisena ja funktionaalisenä toimintana.

Oppimisen suorituskeskeisyys ja hetkellisyys

Niin ikään metaforissa oppimista ja oppimisprosessia kuvattiin paikoin mekaanisesti ja suorituskeskeisesti. Samalla niistä heijastui oppimiskäsitys, joka nojaa eräänlaiseen vaikeuksien kautta voittoon -ajatukseen, jonka kuvaamisessa maraton-metafora oli toistuva, esim. *oppiminen on kuin maratoon: se voi tuottaa tuskaa, mutta usein lopussa voi olla ylpeä itsestään* (MA6). Muita vastaavantyypp-

piisiä suorittamista ja tavoitteentäyttymistä kuvaavia metaforia olivat esimerkiksi *oppiminen on kuin labyrintti, se on pitkä tie mutta vie lopulta perille* (ME7) ja *kuin saisi auki ovea, joiden avaimenrei'istä on kurkistellut sisään* (MA16). Samalla kun oppimista kuvattiin suorituskeskeisesti, siihen liittyi ajatus prosessista, jolla on alku ja loppu, esim. *oppiminen on kuin vuoristoon kiipeäminen* (MC13), *kuin paksu kirja. Välillä sitä vain haluaisi skipata suoraan loppuun.* (MB5).

Visuaalisissa narratiiveissa ideaalin oppimistilanteen kuvauksissa eräs hyvin taajaan toistuva visualisointi oli lampun syttyminen (ks. Kuvio 2). Vastaavasti myös metaforissa esiintyi tämä äkillistä oivaltamista kuvaava ajatus, esim. *oppiminen on kuin valaistuminen* (MC6), *kuin lamppu syttyisi* (ME13). Tämäntyyppisen metaforan ja visualisoinnin tulkitsimme implikoivan yhtäältä käsitystä oppimisesta kognitiivisena saavutuksena ja tavoitteentäyttymisenä, toisaalta samalla ikään kuin hetkellisenä, yhdenkertaisena ja ohimenevänä prosessina. Vaikka oivaltamisen näkökulma voidaan nähdä myös oppimisprosessia idealisoivana ja voimaannuttavana, se on samalla osin ristiriidassa esimerkiksi jatkuvan oppimisen ideaalin kanssa.



Kuvio 2. Lampun syttyminen visuaalisissa narratiiveissa.

Lampunsytyminen oli erityisesti visuaalisissa narratiiveissa hyvin etualaistunut visualisoinnin elementti, ja pohdimme tätä aineiston ilmiötä loppuluvussa aineiston rajoitteiden näkökulmasta.

Vuorovaikutuksen ja yksilöllisyyden kehys

Toinen selkeä kehys, johon monet aineistomme visuaalisista narratiiveista ja metaforista kytkeytyivät ja jotka samalla heijastelivat opiskelijoiden oppimista ja opettajuuskäsityksiä, oli oppimisvuorovaikutuksen ja yksilöllisyyden kehys. Tässä kehyksessä opettajan ja oppilaan roolit kuvattiin metaforissa ja visuaalisissa narratiiveissa toimijuudeltaan tasa-arvoisempina kuin institutionaalisessa kehyksessä, ja samalla kuvaukset oppimisprosessista näyttäytyivät oppimisen yhteisöllisyyttä ja oppilaan toimijuutta korostavina mutta myös oppijakohtaisesti yksilöidympinä. Myös oppimisympäristöt esitettiin tässä kehyksessä kokonaisvaltaisempina ja osin modernimpina esimerkiksi kuvaamalla TVT-välineistöä idealiin oppimistilanteen osana (vrt. Alanen, Kalaja & Dufva 2013).

Opettajan ohjaava rooli ja oppilaan aktiivinen toimijuus

Opettajan roolia kuvattiin tämän kehyksen metaforissa oppimisen ohjaamisen näkökulmasta, ja hyvin tavallisia olivat esimerkiksi seuraavan tyyppiset metaforat: *opettaja on kuin suunnannäyttävä* (ME11), *kartanlukija* (ME4) ja *matkaopas* (MA5), *lätkäjoukkueen valmentaja, joka ohjaa ja kannustaa mutta tarvittaessa ottaa myös aikalisän* (ME22). Näistä metaforista heijastuva oppimis- ja opettajuuskäsitys mukaillee suomalaisessa koulujärjestelmässä ja opetus suunnitelmalinjauksissa jo pitkään vallinnutta oppilaskeskeistä pedagogiikkaa (Atjonen ym. 2008; Opetushallitus 2014), jossa opettajan rooli nähdään ennen kaikkea oppimisen mahdollistajana ja tukijana. Tukeminen nousi myös useissa metaforissa eksplisiittisesti näkyviin (ks. myös Salo 2010), esimerkiksi *opettaja on kuin kasvin tukikeppi puutarhassa* (MC7) ja *tukipilari oppisen polulla* (MC2).

Oppilaskeskeisessä pedagogiikassa korostuvat oppilaan toimijuus ja osallisuus, esimerkiksi oppilaan tieto- ja kokemuspohjaan kytkeytyvät tiedonrakentamisen prosessit (esim. Schuh 2003), sekä tutkivan ja ongelmalähtöisen oppimisen periaatteet (esim. Evensen, Hmelo & Hmelo-Silver 2000; Hmelo-Silver 2004). Tämän tyyppistä oppimiskäsitystä ja samalla oppilaan aktiivista toimijuutta oppimisprosessissa implikoivat monet aineistomme oppijaa kuvaavat metaforat, esimerkiksi *oppija on kuin havainnoiva ja oivaltava lapsi* (MC3), *tutkimusmatkailija* (MC9) ja *seikkailulle lähtenyt reppureissaaja, joka vielä etsii omaa määränpäättään* (MC14). Niin ikään visuaalisissa narratiiveissa toiminnallinen ja tehtäväpohjainen oppiminen nousivat tässä kehyksessä selvästi näkyviin.

Oppimisen yhteisöllisyys

Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys ja samalla oppimisen vuorovaikutteisuus sekä opettajan ja oppilaiden yhteistyö esiintyivät teemana sekä metaforissa että visuaalisissa narratiiveissa. Useissa visualisoinneissa oppimistilanne kuvattiin yhteisöllisenä: opettaja oli kuvattu oppimisen ohjaajana ja fyysisesti lähellä oppilaita ohjaamassa ryhmän toimintaa siten, että oppilaat ja opettaja toimivat aktiivisesti yhdessä ja rakentavat tietoa (ks. Kuvio 3).



Kuvio 3. Oppimisen vuorovaikutteisuus ja yhteisöllisyys opiskelijan visualisoinnissa.

Oppimisen yhteisöllinen luonne näkyi myös ideaalia oppimistilannetta kuvaavissa metaforissa, joissa korostuivat yhteistyö ja vuorovaikutus sekä dialogisuus, esimerkiksi *ideaali oppimistilanne on kuin ryhmätyö, sillä se ohjaa kaikkia aktiivisuuteen* (MC3), *palapeli, jonka kaikki palat lokahtavat kohdilleen* (ME2) ja *hedelmällinen vuorovaikutus* (ME7). Osassa metaforista viitattiin oppilaan ja opettajan tasaveroisiin rooleihin yhteistyössä sekä dialogiseen oppimiseen, esimerkiksi *ideaali oppimistilanne on kuin yhteistyö, josta sekä oppija että opettaja*

saavat jotain itselleen (MB11) ja tasa-arvoinen keskustelu (MC7). Vastaavasti visuaalisissa narratiiveissa ideaalin oppimistilanteen kuvauksissa nousi turvallinen oppimisympäristö ja hyvä oppimisen ilmapiiri toistuvasti esiin.

Oppimisen autenttisuus ja oppijan yksilöllisyys

Paitsi vuorovaikutteisuus myös oppimistilanteen autenttisuus välittyi metaforissa, esimerkiksi *ideaali oppimistilanne on kuin autenttinen vuorovaikutustilanne* (MC2). Metafora autenttisesta vuorovaikutuksesta oppimisen ideaalina implikoi samalla oppimistilanteen funktionaalista luonnetta: oppiminen ei ole oppilaan arjesta ja kokemuksista irrallinen, vaan siihen vahvasti kytkeytyvä. Autenttisuudesta on puhuttu jo pitkään kielenopetuksen yhteydessä, ja se nähdään hyvän ja modernin kielenopetuksen yhtenä piirteenä. Nymanin (2015) mukaan autenttisuudessa opetuksessa korostuu toiminnan merkityksellisyys ja opitun sitominen oppilaan elämään ja aikaisempiin kokemuksiin.

Samansuuntaista oppimisen funktionaalisuuteen ja kaikkiallisuuteen viittaavaa käsitystä heijastelivat visualisoinnit, joissa oppiminen kuvattiin luokkahuoneen tai koulun ulkopuolella tapahtuvana (esimerkiksi retkillä, luonnossa tai kahviloissa). Monin paikoin metaforissa näkyi käsitys oppimisesta jatkuvana prosessina, esimerkiksi *oppiminen on prosessi, joka ei koskaan pääty* (MC2) ja *oppiminen on aurinkomatka, kun sen oivaltaa* (MC10). Autenttisuuden lisäksi opiskelijoiden tuotoksissa voi nähdä viitteitä implisiittisestä oppimisesta, joka on vahvasti muun muassa kielikylpyopetuksen taustalla (esim. Krashen 1985). Autenttisuuden ja implisiittisen oppimisen läsnäolo opiskelijoiden tuotoksissa voidaan nähdä positiivisena asiana, sillä myös nykyisin vallalla oleva kommunikatiivinen kielenopetus nojautuu voimakkaasti yllä mainittuihin aspekteihin. Toki vieraan kielen opetuksen kontekstissa on tärkeää huomioida myös eksplisiittinen opetus, sillä sen on todettu olevan tehokkaampaa muun muassa kieliopin opetuksessa (esim. Spada & Tomita 2010).

Yksi tässä kehyksessä toistuva teema erityisesti metaforissa oli jokaisen oppilaan ainutlaatuisuus. Tällaisia oppilaan yksilöllisyyttä painottavia metaforia olivat esimerkiksi *oppija on kuin lumihiuutale, jokainen yhtä uniikki* (ME19), *ainutlaatuinen viherkasvi* (ME9), *karhu, muurahainen tai mitä vain siltä väliltä, jokainen kuitenkin ainutlaatuinen* (MA15) ja *papukaija. Erityislaatuinen, monitaitoinen, värikäs ja joskus äänekäs* (ME12). Kiinnostava seikka on, että oppijaa on näissä metaforissa paikoin kuvattu nimenomaan luonnon ja eläimistön kuvastolla,

mikä implikoi hoivaamisen ja suojelemisen (vrt. kasvattaminen ja viljely edellä) ajatusta. Tulkitsimme yksilöllisyyden eetoksen implisiittisesti viittaavan eriyttämiseen, jolla tarkoitetaan kaikki oppilaat huomioivaa opetuksen lähestymistapaa (esim. Tomlinson 2014). Tämä on positiivinen löydös, sillä yleisesti ottaen opettajaopiskelijoilla on todettu olevan varsin rajoittunut ja kapea käsitys eriyttämisestä (esim. Nepal, Walker & Dillon-Wallace 2021). Lisäksi aineenopettajien on todettu eriyttävän opetustaan vähemmän luokan- ja erityisopettajiin verrattuna (Saloviita 2018). Oppilaiden yksilöllisyys on kuitenkin vahvasti läsnä suomalaisessa koulumaailmassa ja pedagogiikassa, sillä esimerkiksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014, s. 30) mukaan eriyttäminen on ”kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta” ja jokaisen opettajan tulisi näin ollen sitä tehdä opetuksessaan.

Lopuksi

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin tulevien kieltenopettajien käsityksiä oppimisesta ja opettajuudesta visuaalisten narratiivien ja metaforien avulla. Kiinnostavasti aineistosta piirtyi kaksi varsin erisuuntaista pääkehystä: 1) institutionaalinen ja suoritusorientoitunut kehys sekä 2) vuorovaikutuksen ja yksilöllisyyden kehys. Tämä herättää kysymyksen, onko nykypäivän opettajuudessa ja oppimiskäsityksissä vallalla jonkinlainen perinteisen ja modernin ristiveto, joka mahdollisesti näkyy myös käytännön opetustyössä. Yhtäältä tutkimuksemme tulokset esimerkiksi institutionaalisesta kehyksestä ovat varsin linjassa Alasen, Kalajan ja Dufvan (2013) tutkimuksen kanssa, jossa opettaja ja oppikirjat korostuivat oppimisessä. Toisaalta esimerkiksi oppimisympäristöön liittyen aineistossamme voi kuitenkin nähdä pienen muutoksen kohti modernimpia ja muun muassa digitalisoituneita oppimistiloja. Muutoinkin vuorovaikutuksen ja yksilöllisyyden kehys edusti selvästi nykyoppimiskäsitysten mukaista ymmärrystä oppimisesta ja oppimisprosesseista. Visuaalisissa narratiiveissa esiintyi eri-ikäisiä oppilaita aina pienistä alakoululaisista aikuisopiskelijoihin. Analyysimme perusteella oppijoiden iällä ei kuitenkaan tuntunut olevan suurta merkitystä osallistujien visualisoimiin ideaaleihin oppimistilanteisiin. Kaiken ikäisten oppilaiden kohdalla korostuivat samat teemat, kuten oppimisen institutionaalisuus, opettajan rooli ja vuorovaikutuksellisuus.

On hyvin ymmärrettävää, että opiskelijoiden tuotoksista nousi vahvasti esiin varsin perinteinen opettajuus, sillä useimmilla heistä ei ole lainkaan omaa ope-

tuskokemusta tai pedagogisia opintoja suoritettuna. Opiskelijoiden käsityksiin ovatkin oletettavasti vaikuttaneet heidän omat koulukokemuksensa ja mieltymyksensä, kulttuurinen ja yhteiskunnallinen konteksti sekä yhteiskunnassa vallitsevat yleiset uskomukset ja käsitykset. Näin ollen on positiivista, että opiskelijoiden tuotoksissa on myös selvästi havaittavissa modernimpia opetuksen virtauksia, kuten oppilaskeskeisyyttä ja yhteistoiminnallisuutta.

Vaikka metaforien ajatellaan kuvastavan syvällä olevia käsityksiä, jotka ohjaavat tapoja ajatella ja toimia (Turunen & Kalaja 2004), niiden käytöllä on epistemologisesta näkökulmasta myös rajoitteensa. Metaforien avulla on esimerkiksi varsin haasteellista vangita ja välittää koko käsitystä tietyistä asioista, ja pikemmin niiden voidaan ajatella edustavan laajan ilmiön tiettyjä piirteitä, joita osallistuja haluaa korostaa (Inbar 1996). Metaforat kielellisenä formulana ja skeemana taipuvat myös helposti kaavamaisiin ja konventionaalsiin kielellisiin valintoihin, ja niissä saatetaan kaiuttaa yhteisössä vallitsevia ja toistuvia ilmauksia. Visuaalisten narratiivien yhtenä rajoitteena puolestaan on kuvahakujen tarjonta, silloin kun kuvitus poimitaan internetin kuvapankeista itse piirrettyjen kuvien sijaan. Visuaaliset narratiivit voivat tällöin tyypistyä ja yksinkertaistua sen perusteella, millaisia kuvia on helposti saatavilla ja mitä enimmäkseen tarjoutuu verkkohauissa. Lisäksi kuvapankkien kuvat paikoin toistavat odotuksenmukaisia stereotyyppioita esimerkiksi oppimisen luonteesta ja oppimistilanteista; lampun syttyminen oppimisen kuvaajana on tästä selkeä esimerkki (ks. tulosluku). Toisaalta on huomattava, että osallistujat ovat poimineet ja valinneet visuaaliin narratiiveihinsa tietyt kuvat ja hyväksyneet ne osaksi tuotostaan.

Tiedostamme myös sen, että rikkaan ja monipuolisen laadullisen aineiston analysointi on aina haastavaa ja sen luokittelu ja teemoittelu jossain määrin tulkinnanvaraista ja pelkistettyä. Jo yksittäiset visualisoinnit ja metaforat olivat itsessään moniäänisiä, ja olemme paikoin joutuneet tekemään yksinkertaisuuksia tulosten raportoimiseksi. Näin ollen emme ole voineet tarttua kaikkiin aineistossa nousseisiin kiinnostaviin näkökulmiin ja vivahteisiin. Toisekseen aineistomme antaa pääsyn vain opiskelijoiden senhetkisiin käsityksiin, emmekä voi varmasti sanoa, miten käsitykset näkyvät heidän käytännön opetuksessaan. On esimerkiksi täysin mahdollista, että opettajaopiskelijat ovat ajatuksen tasolla omaksuneet tietyt nykyopetusikäisten trendit, kuten yhteisöllinen oppiminen, joka välittyy ainoastaan heidän tuotoksistaan käytännön toteutuksen sijaan. Toisaalta koska käsitysten uskotaan ohjaavan ihmisen toimintaa ainakin jollain tasolla (Barcelos & Kalaja 2011), opettajaopiskelijoiden oppimiskäsitysten voidaan

olettaa osin heijastuvan heidän käyttämiin ainedidaktisiin menetelmiin.

Tutkimuksemme avaa useita suuntia jatkotutkimuksille. Jatkossa olisi esimerkiksi mielenkiintoista tarkastella opettajaopiskelijoiden käytännön opetustoiminnan suhteutumista heidän tuotoksistaan heijastuviin käsityksiinsä. Tutkimusprojektissamme keräämme jatko-aineiston, jossa tämän tutkimuksen osallistujat palaavat näihin opintojen alussa tuotettuihin visualisointeihin ja metaforiin ja reflektivat niitä opintojen lopussa. Tämä tuo hyödyllistä tietoa opiskelijoiden opettajuuden ja oppimiskäsitysten mahdollisesta kehittymisestä ja muutosprosesseista opintojen aikana. Rajoitteistaan huolimatta tässä artikkelissa raportoitu tutkimus tarjosi pääsyn opiskelijoiden käsityksiin tiettyssä hetkessä, mikä on merkittävällä tavalla valaissut meille opettajankouluttajina sitä, millaisia oppimis- ja opettajuuskäsityksiä opiskelijoilla on pedagogisiin opintoihin tullessaan.

Lähteet

- Alanen, R. (2003). A sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning. Teoksessa P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (toim.), *Beliefs about SLA: New research approaches* (s. 55–85). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Alanen, R., Kalaja, P., & Dufva, H. (2013). Visuaaliset narratiivit ja valmistuvien aineenopettajien käsitykset vieraiden kielten opettamisesta. Teoksessa T. Keisanen, E. Kärkkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Siromaa (toim.), *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia n:o 5* (s. 41–56). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Aro, M. (2012). Effects of authority: Voicescapes in children's beliefs about the learning of English. *International Journal of Applied Linguistics*, 22(3), 331–346. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2012.00314.x>
- Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A.-M., Salonen, M., & Wikman, T. (2008). *Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi*. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Barcelos, A. M. F., & Kalaja, P. (2011). Introduction to Beliefs about SLA revisited. *System*, 39(3), 281–289. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.001>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- de Guerrero, M. C. M., & Villamil, O. S. (2002). Metaphorical conceptualisations of ESL teaching and learning. *Language Teaching Research*, 6, 95–120. <https://doi.org/10.1191/1362168802lr1010a>
- Dufva, H., Alanen, R., & Aro, M. (2003). Kieli objektina - miten lapset mieltävät kielen? Teoksessa M. Koskela & N. Pilke (toim.), *Kieli ja asiantuntijuus. AFinLAn vuosikirja 2003* (s. 295–315). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.
- Dufva, H., Aro, M., Alanen, R., & Kalaja, P. (2011). Voices of literacy, images of books: Sociocognitive approach to multimodality in learner beliefs. *ForumSprache*, 6, 58–74.
- Euroopan neuvosto. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Euroopan neuvosto. <https://rm.coe.int/1680459f97> [Luettu 24.3.2022.]
- Evensen, D. H., Hmelo, C. E., & Hmelo-Silver, C. E. (2000). *Problem-based learning: A research perspective on learning interactions*. New York: Routledge.
- Farrell, T. C. (2006). The teacher is an octopus: Uncovering preservice English language teachers' prior beliefs through metaphor analysis. *RELC Journal*, 37(2), 236–248. <https://doi.org/10.1177/0033688206067430>
- Fogelin, R. J. (1988). *Figuratively speaking*. New Haven: Yale University Press.
- Heritage, J. (2005). Conversation analysis and institutional talk. Teoksessa K. L. Fitch & R. E. Sanders (toim.), *Handbook of language and social interaction* (s. 103–147). New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.
- Hilppö, J., Rajala, A., & Stenberg, K. (2012). Oppimisen kaikkiallisuus - Muutettava oppiminen haastaa kehittämään opettajankoulutusta ja opetusharjoittelua. Teoksessa M. van den Berg, R. Mäkelä, H. Ruuska, K. Stenberg, A. Loukomies & R. Plamqvist (toim.), *Tutki, kokeile, kehitä: Suomen harjoittelukoulujen julkaisu 2012* (s. 201–206). Helsingin normaalilyseo, Viikin normaalikoulu.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
- Horwitz, E. K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. Teoksessa A. Wenden & J. Rubin (toim.), *Learner strategies in language learning* (s. 119–129). London: Prentice Hall International.
- Inbar, D. (1996). The free educational prison: Metaphors and images. *Educational Research*, 28, 77–92. <https://doi.org/10.1080/0013188960380106>
- Kalaja, P., & Mäntylä, K. (2018). “The English class of my dreams!”: Envisioning

- teaching a foreign language. Teoksessa S. Mercer & A. Kostoulas (toim.), *Language teacher psychology* (s. 34–52). Bristol: Multilingual Matters.
- Kalaja, P., & Pitkänen-Huhta, A. (2020). Raising awareness of multilingualism as lived – in the context of teaching English as a foreign language. *Language and Intercultural Communication*, 20(4), 340–355. <https://doi.org/10.1080/14708477.2020.1786918>
- Karvonen, U., Tainio, L., & Routarinne, S. (2017). Oppia kirjoista: Systemaattinen katsaus suomalaisten perusopetuksen oppimateriaalien tutkimukseen. *Kasvatus & Aika*, 11(4), 39–57. <http://hdl.handle.net/10138/230830>
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2. painos). London: Routledge.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lin, W.-C., Shein, P. P., & Yang, S. C. (2012). Exploring personal EFL teaching metaphors in pre-service teacher education. *English Teaching: Practice and Critique*, 11(1), 183–199.
- Marjokorpi, J. J. (2019). Muistaminen ja ulkoa opettelu yhdeksäsluokkalaisten kielioppikeskusteluissa. Teoksessa M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.), *Tutkimuksesta luokkahuoneisiin* (s. 363–384). Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja 15. Jyväskylän yliopisto.
- Marjokorpi, J. J., Tainio, L., & Routarinne, S. (2022). Luokanopettaja- ja suomen kielen opiskelijoiden kieliopilliset päättelystrategiat subjektin ja objektin tunnistamisessa. *Virittäjä*, 126(3), 399–428.
- Mäntylä, K., & Kalaja, P. (2019). ‘The class of my dreams’ as envisioned by student teachers of English: What is there to teach about the language? Teoksessa P. Kalaja & S. Melo-Pfeifer (toim.), *Visualising multilingual lives: More than words* (s. 254–274). Bristol: Multilingual Matters.
- Mäntylä, K., Roiha, A., & Dufva, H. (2022). Investigating young Finnish CLIL pupils’ perceptions of foreign language use through visual narratives. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*. Online-First Article. <https://doi.org/10.1075/jicb.21033.man>
- Määttä, O., Wallinheimo, K., & Salo, O.-P. (2020). Metaforia, piirroksia ja akronyymeja: Työkaluja kieltenopettajan käyttöteorian rakentamiseen ja vahvistamiseen ohjatussa harjoittelussa. Teoksessa O.-P. Salo (toim.), *Teoriaa ja työkaluja ohjatun harjoittelun kehittämiseen* (s. 124–142). Tampere: eNorssi. <http://hdl.handle.net/10138/316222>

- Nepal, S., Walker, S., & Dillon-Wallace, J. (2021). How do Australian pre-service teachers understand differentiated instruction and associated concepts of inclusion and diversity? *International Journal of Inclusive Education*. Online-First Article <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1916111>
- Nyman, T. (2015). Autenttisuuden monet muodot. Teoksessa R. Hildén & M. Härmälä (toim.), *Hyvästä paremmaksi – Kehittämisasiideoita kielten oppimistulosten arviointien osoittamiin haasteisiin* (s. 40–60). Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Perry, C., & Cooper, M. (2001). Metaphors are good mirrors: Reflecting on change for teacher educators. *Reflective Practice*, 2(1), 41–52. <https://doi.org/10.1080/14623940120035514>
- Pinho, A. S. (2019). Plurilingual education and the identity development of pre-service English language teachers: An illustrative example. Teoksessa P. Kalaja & S. Melo-Pfeifer (toim.), *Visualising multilingual lives: More than words* (s. 214–231). Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788922616-016>
- Rättyä, K. (2017). *Kielitiedon didaktiikkaa: Kielentäminen ja visualisointi sanaluokkien ja lauseenjäsenten opetusmenetelminä*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Saban, A. (2006). Functions of metaphor in teaching and teacher education: A review essay. *Teaching Education*, 17(4), 299–315. <https://doi.org/10.1080/10476210601017386>
- Salo, O.-P. (2010). Ruotsin opettaminen tänään ja huomenna – mitä ruotsinopettajat ajattelevat? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. Toukokuu 2010.
- Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560–575. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1390001>
- Schuh, K. L. (2003). Knowledge construction in the learner-centered classroom. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 426–442. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.95.2.426>
- Spada, N., & Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: a meta-analysis. *Language Learning*, 60, 263–308. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00562.x>
- Tainio, L. (2007). (toim.). *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi*. Gaudeamus: Helsinki.

- Tainio, L., Karvonen, U., & Routarinne, S. (2015). Käsitukset oppimateriaalin käytöstä äidinkielen opettajaidentiteetin rakentumisen välineenä. Teoksessa M. Kauppinen, M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.), *Rajaton tulevaisuus: Kohti kokonaisvaltaista oppimista* (s. 189–206). Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Thomas, L., & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27, 762–769. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.007>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners* (2. painos). Alexandria: ASCD.
- Turunen, P., & Kalaja, P. (2004). Kieltenoppijat ja -opettajat: Metaforisesti. Teoksessa P. Muikku-Werner & H. Stotesbury (toim.), *Minä ja kielitiede – soveltajan arki. AFinLAN vuosikirja 2004* (s. 73–88). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.
- Wegner, E., Burkhart, C., Weinhuber, M., & Nückles, M. (2020). What metaphors of learning can (and cannot) tell us about students' learning. *Learning and Individual Differences*, 80. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101884>