

”Tärkeämpää on kasvattaa rohkeita ja ennakkoluulottomia kielenkäyttäjiä kuin kokeiden kanssa onnistuvia tuppisuita”: Luokanopettajaopiskelijoiden visioita ruotsin opettamisesta

Laura Siltala

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2022
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Siltala, Laura. 2022. "Tärkeämpää on kasvattaa rohkeita ja ennakkoluulottomia kielenkäyttäjiä kuin kokeiden kanssa onnistuvia tuppisuita": Luokanopettajaopiskelijoiden visioita ruotsin opettamisesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 65 sivua + liitteet.

Tässä tutkielmassa tarkastelin luokanopettajaopiskelijoiden visioita ruotsin opettamisesta. Selvitin, millaisia emootiota heillä heräsi ja millaisia uskomuksia heillä oli ruotsin opettamisesta, sekä millaisin metodein he opettaisivat ruotsia.

Tutkimuksen aineiston muodosti 14 luokanopettajaopiskelijoiden kirjoittamaa narratiivia. Narratiivit kerättiin Webropol-kyselylomakkeella ja niiden kirjoittamista ohjattiin apukysymyksillä. Aineisto analysoitiin laadullisesti aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Tulokset osoittivat, että valtaosa luokanopettajaopiskelijoista suhtautui ruotsin opettamiseen positiivisesti tai neutraalisti. Lisäksi tuloksista kävi ilmi, että he uskoisivat selviytyvänsä ruotsin opettamisesta, vaikka monet kokivatkin ruotsin kielen taidossaan olevan puutteita. Opetusmetodeista luokanopettajaopiskelijat suosivat toiminnallisia työtapoja ja vuorovaikutusta painottavia harjoituksia. Tärkeänä nähtiin turvallisen ja rohkaisevan kielenoppimis- ja käyttämissilmapiirin luominen, sekä positiivisen asenteen välittäminen ruotsin kieltä kohtaan.

Tutkimus osoitti, että luokanopettajaopiskelijoiden ihanneopettajaminä piti hauskoja ja mielenkiintoisia oppitunteja, ja sai oppilaat innostumaan ruotsista myös koulun ulkopuolella. Näin ollen luokanopettajaopiskelijoiden visiot ruotsin opettamisesta heijastelivat heidän ihanneopettajaminäänsä. Ääntämisen opettamista ei mainittu narratiiveissa kertaakaan, mistä voisi päätellä, että sille ei luokanopettajakoulutuksessa ole annettu juurikaan painoarvoa ainakaan opintojen alkuvaiheissa.

Asiasanat: narratiivi, luokanopettaja, ruotsin kieli, uskomus, visio

SISÄLTÖ

SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	5
2 EMOOTIO, VISIO, IDENTITEETTI, NARRATIIVI.....	7
2.1 Emootio ja visio	7
2.2 Identiteetti ja opettajaidenteetti.....	8
2.3 Uskomus	9
2.4 Narratiivi	9
2.5 Aiempi narratiivien tutkimuskäyttö	10
3 RUOTSIN KIELEN OPETUS ALAKOULUSSA.....	13
3.1 Luokanopettajat ruotsin opettajina	13
3.2 Ruotsin opetukseen liittyvä täydennyskoulutus.....	18
3.3 Opettajaopiskelijan ja noviisiopettajan käsitykset ruotsin opettamisesta 19	
3.4 Ruotsin alkeet ja opetusmenetodit	20
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	23
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	25
5.1 Tutkittavat ja aineiston keruu	25
5.2 Aineiston analyysi	27
5.3 Eettiset ratkaisut.....	29
6 TULOKSET.....	31
6.1 Tunteet ja uskomukset	32
6.2 Ihanteellinen ja pelätty opettajaidenteetti.....	37
6.3 Opetusmenetodit.....	40

6.4 Yhteenveto	47
7 POHDINTA.....	49
7.1 Emootiot, uskomukset ja ruotsin opetus	49
7.2 Opetusmenetelmät.....	52
7.3 Kehittyvä opettajaidentiteetti ja ihanneopettajaminä.....	55
7.4 Tutkimuksen kriittinen tarkastelu ja jatkotutkimusaiheita	56
LÄHTEET	60
LIITTEET.....	66

1 JOHDANTO

Oppilaiden kuuluu peruskoulussa perusopetuslain (L 628/1998, 11§) mukaan opiskella toista kotimaista kieltä kulloinkin voimassa olevan tuntijaon mukaisesti. Suomenkielisillä oppilailla tämä kieli on ruotsi, ja ruotsinkielisillä suomi. Ruotsin kielen voi aloittaa jo ensimmäisellä luokalla alakoulussa A1-kielenä, mutta käytännössä koulut, joissa ruotsin kieli olisi tarjolla A1-kielenä, ovat harvassa, ja valtaosa perusopetuksen oppilaista aloittaa ruotsin B1-kielenä. Suomenkielisissä kouluissa 1.8.2016 voimaan tulleen tuntijakoasetuksen (A 422/2012) myötä ruotsin kielen aloitus B1-kielenä siirtyi vuosiluokalle 6, ja samalla yläkoulusta alakouluun. Ruotsin aineenopettajien lisäksi ruotsia opettavat alakoulussa myös luokanopettajat, jotka ovat kelpoisia opettamaan ruotsia alakoulupedagogiikkaan keskittyvällä kasvatustieteen maisterin tutkinnollaan (Rossi ym. 2017, 19). Ruotsin kielen opintoja luokanopettajan tutkintoon ei kuitenkaan välttämättä kuulu pakollisen virkamiesruotsin lisäksi lainkaan, ja virkamiesruotsin opinnot keskittyvät tieteenalan kielitaitoon eivätkä niinkään kielen opettamisen pedagogiikkaan.

Tässä tutkielmassa on tavoitteena selvittää, millaisia visioita luokanopettajaksi opiskelevilla on itsestään ruotsin kielen opettajina. Näitä visioita tulevaisuudesta selvitetään luokanopettajaopiskelijoiden kirjoittamien narratiivien eli tarinoiden pohjalta, joissa he kuvailevat itseään tuoreina luokanopettajina pitämässä ruotsin kielen tunteja. Opettajan motivaatio oppiainetta kohtaan motivoi myös oppilaita (Dörnyei 2018), ja siksi onkin tärkeää tarkastella luokanopettajaksi opiskelevien ajatuksia ruotsin kielen opettamisesta. Se, miten opettajaopiskelija visioi omaa opetustaan liittyy vahvasti siihen, kuinka motivoituneita he ovat opettamaan valmistuttuaan (Mäntylä & Kalaja 2019). Lähestyn näitä visioita emootioiden ja uskomuksien kautta. Opettajaopiskelijoiden uskomukset saattavat realisoitua opetuksessa valmistumisen jälkeen (Kalaja 2016, 129), joten on perusteltua tarkastella, millaisia uskomuksia ruotsin kielen opetusta kohtaan on vielä opiskeluvaiheessa. Emootioiden ja uskomuksien kä-

sittelyn kautta selviää, millaisia ruotsin opettajia luokanopettajaopiskelijat kuvittelisivat tulevaisuudessa olevansa ja myös millaisia ruotsin opettajia he haluaisivat olla. Ihanneminä (*ideal self*) opettajana on kytköksissä opettajan motivaatioon. Visioidessaan ruotsin kielen opetustaan luokanopettajaopiskelijat pohtivat, millaisia ruotsin opettajia he haluavat olla ja luovat kuvan ihanneopettajaminästään.

Koska luokanopettajakoulutus pitää sisällään vain vähän ruotsin kielen opintoja, on myös tärkeää selvittää, miten luokanopettajaopiskelijat itse kokevat ajatuksen siitä, että hekin saattavat jonain päivänä opettaa ruotsia osana luokanopettajan ammattiaan. Omissa luokanopettajan opinnoissani tämä alakoulun kieltenopettajuuteen pätevöityminen on mainittu vain sivulauseessa, mikä ei erityisesti tarjoa valmistautumista asiaan. Narratiivit ovat tärkeitä myös identiteetin rakentamisen kannalta (Huhtala 2015). Niinpä näiden narratiivien kirjoittamisesta voi olla hyötyä myös luokanopettajaopiskelijoille itselleen, sillä kirjoittamisen kautta he pääsevät jäsentämään ajatuksiaan aiheesta.

2 EMOOTIO, VISIO, IDENTITEETTI, NARRATIIVI

2.1 Emootio ja visio

Emootio eli tunne on käsitteenä monimutkainen ilmiö, joka on tulkittavissa useilla eri tavoilla. Kuitenkaan nämä erilaiset tulkinnat eivät sulje toisiaan pois, vaan ennemminkin täydentävät toisiaan. Emootio syntyy neurobiologisenä ja kognitiivisena prosessina ja motivoi yksilöä toimintaan, ilmaisuun ja sosio-kommunikatiiviseen viestintään (Izard 2010.) Tässä tutkielmassa opettajaopiskelijat kirjoittivat emootioistaan eli tunteistaan ruotsin opettamista kohtaan narratiiveihinsa, joissa he visioivat eli kuvittelivat pääsevänsä opettamaan ruotsia ja pohtivat, miltä se heistä tuntuisi ja miten he sen toteuttaisivat käytännössä. Emootiot ovat myös olennainen osa opettajan työtä ja sen toteuttamista (Day 2008, 64). Emootioiden voidaan sanoa olevan opettajan kehityksessä liikkeelle-paneva voima (Golombek & Johnson 2004), ja siksi niiden kautta voikin tutkia opettajaopiskelijoiden visioita opettamisesta. Opettajien kognition ja emootioiden välillä on yhteys, minkä seurauksena opettajat pyrkivät etsimään työkaluja, joiden avulla he pystyvät uudelleenrakentamaan opettajuuttaan (Golombek & Johnson 2004).

Visiointi eli tulevaisuuden kuvittelu auttaa opettajaopiskelijoita motivoitumaan ja rakentamaan opettajaidentiteettiään (Mäntylä & Kalaja 2019, 259). Kubanyiovan (2015) mukaan kielten opettajat visioivat useampia erilaisia tulevaisuuden minuuksia (*future selves*), joihin vaikuttaa niin heidän menneisyyden kokemuksensa kuin opetusympäristönsäkin (Kubanyiova 2015). Ölmez-Çağlarin ym. (2020) mukaan nämä Kubanyiovan teorian mukaiset mahdolliset minuudet (*possible selves*) toimivat kannusteina tulevaisuuden käytökselle ja tarjoavat kontekstin arvioinnille ja tulkinnalle siitä, millainen opettaja itse tällä hetkellä on. Nämä mahdolliset opettajaminuudet pitävät sisällään kolme erilaista vaihtoehtoa; 1. ihanneopettajaminuus (*ideal language teacher self*), joka on sel-

lainen visio itsestä, jollainen opettaja toivoisi olevansa, 2. velvollisuusopettajaminuus (*ought-to language teacher self*), joka pohjaa ympäristön vaatimuksiin ja velvollisuuksiin sekä 3. pelätty opettajaminuus (*feared language teacher self*), joka heijastaa opettajan pelkoja siitä, millainen opettaja hän olisi, jos ei ylittäisi ideoita eikä onnistuisi huolehtimaan vastuistaan (Ölmez-Çağlar ym. 2020). Näistä opettajaminuuksista ihanneopettajaminuus on vahvasti kytköksissä motivaatioon ja siihen, kuinka opettajat selviytyvät haasteista urallaan (Mäntylä & Kalaja 2019, 259). Niinpä sen sanallistaminen, millainen opettaja haluaisi olla, auttaa tulevaa opettajaa myös saavuttamaan ihanteensa. Se, miten opettajaopiskelijat visioivat omaa opettamistaan vaikuttaa myös siihen, miten motivoituneita he ovat opettamaan valmistumisen jälkeen (Mäntylä & Kalaja 2019, 255).

2.2 Identiteetti ja opettajaidentiteetti

Identiteettiä kuvataan joustavaksi, moniulotteiseksi ja väliaikaiseksi konstruktioksi, joka rakentuu ja muuntuu jatkuvasti uudelleen osallistumisen ja neuvottelun kautta (Huhtala 2015). Opettajaidentiteetti koostuu ammatillisen ja persoonallisen identiteetin osasista (Arvaja & Sarja 2021, Arvaja 2016). Opettajaopiskelijat neuvottelevat identiteettinsä sisäisessä dialogissaan erilaisten äänten välillä, joihin sekoittuu oman äänen lisäksi myös ympäristön, opiskelijakollegoiden ja yhteiskunnan olettamuksia ja viestejä (Arvaja & Sarja 2021). Opettajakoulutuksen aikana ammatillinen opettajaidentiteetti kehittyy yhteydessä yksilön tietoihin ja tunteisiin, ja opettajaidentiteetin kehittyminen jatkuu dynaamisena prosessina, joka ei rakennu vain yksilöllisesti vaan myös yhteisöllisesti (Kalaja ym. 2016, 21). Parhaimmillaan opettajien ammatillinen identiteetti kehittyy kollegiaalisessa ja yhteisvastuullisessa hengessä (Hilden 2011, 11). Kaikki opettajan tai opettajaopiskelijan teettämät aktiviteetit luokahuoneessa rakentavat hänen identiteettiään, joka myös heijastuu luokahuoneaktiviteetteihin (Kalaja ym. 2016, 22). Identiteetin rakentuminen kulkee käsi kädessä visioinnin ja motivaation kanssa (Mäntylä & Kalaja 2019, 259).

2.3 Uskomus

Uskomukset ovat metakognitiivista tietoa, ja lisäksi ne ovat kontekstiriippuvaisia ja dynaamisia, jotka vaihtelevat tai pysyvät vakaina ajan ja paikan vaihtuessa tai jopa konflikteissa (Kalaja 2016, 11). Opettajien uskomusten katsotaan olevan yksi vaikuttavimpia asioita opettajan päätösten ja luokkahuoneessa toimimisen takana (Barcelos 2016, 71). Uskomusten tutkimista pidetään tärkeänä siksi, että ne saattavat realisoitua opettajaopiskelijoiden opetuksessa valmistumisen jälkeen (Kalaja 2016, 129). Tässä tutkielmassa selvitetään luokanopettajaopiskelijoiden uskomuksia osana heidän tulevaisuuden visioitaan ruotsin opettamisesta.

2.4 Narratiivi

Narratiivi tarkoittaa perinteisesti tarinaa menneistä tapahtumista tai kokemuksista. Kun ihmiset kertovat elämästään, he myös tulkitsevat kokemuksiaan ja valitsevat, mitä kertovat ja mitä jättävät kertomatta. Henkilökohtaiset narratiivit ovatkin tärkeitä identiteetin muodostamisen kannalta (Huhtala 2015.)

Menneistä tapahtumista kertomisen sijaan narratiivi voi koskea myös tulevaisuutta. Opiskelijoiden narratiivit koskien tulevaisuuttaan voidaan nähdä voimakkaina työkaluina opettajankouluttajille oppia opettajaopiskelijoiden tulevaisuusnäkemistä ja motivaatiosta (Ruohotie-Lyhty & Pitkänen-Huhta, 2020). Narratiivinen kehys voidaan määritellä tarinan "luurangoksi", johon tutkimuksen osallistujat täydentävät omat näkemyksensä (Barkhuizen 2014). Narratiivien tarkoituskaan ei ole kuvailla tutkittavaa ilmiötä objektiivisesti, vaan niiden avulla voidaan yhdistellä ilmiötä ja tulkintoja toisiinsa (Golombek & Johnson 2004). Narratiivia voidaan pitää holistisena instrumenttina, jonka kautta on mahdollista päästä syvällisemmin tarkastelemaan opettajien ja opettajaopiskelijoiden uskomuksia, motivaatiota ja identiteettiä (Barcelos 2016, 76). Täydennetyt tarinat edustavat merkityksiä, joita tarinankertojat antavat kokemuksilleen (Barkhuizen 2014). Opettajankoulutuksessa narratiiveja on käytetty keinona

rakentaa opettajaopiskelijoiden ja opettajien identiteettiä ja kielten opettamisen reflektoinnin työkaluna (Kalaja & Mäntylä 2018). Narratiivien voidaan sanoa demonstroivan, miten opettaja toteuttaa opetustaan suhteessa tunteisiinsa ja arvoihinsa sekä miten he näkevät itsensä suhteessa muihin (Golombek & Johnson 2004).

2.5 Aiempi narratiivien tutkimuskäyttö

Opettajaopiskelijoiden kirjoittamat sekä visuaaliset narratiivit ovat olleet tutkimuksen kohteena jo kahden vuosikymmenen ajan lukuisissa erilaisissa tutkimuksissa, joissa on selvitetty opiskelijoiden uskomuksia, käsityksiä ja motivaatiota (mm. Ruohotie-Lyhty & Pitkänen Huhta 2020, Kalaja & Mäntylä 2018, Kalaja 2015, Huhtala 2015, Kalaja, Alanen, Palviainen & Dufva 2011, Kalaja, Alanen & Dufva 2008). Tulevien opettajien identiteettikehityksen ymmärtäminen on tärkeää myös siksi, että kaikki narratiivit eivät ole aina yksilön kehityksen kannalta hyväksi (Ruohotie-Lyhty & Pitkänen-Huhta 2020). Niin Ruohotie-Lyhdy (2013, 2016) kuin Barcelosinkin (2016) tutkimuksissa todettiin, että opettajaopiskelijoiden negatiiviset uskomukset ja pelot opettajuudesta heikensivät heidän opiskelu- ja opettamismotivaatiotaan. Tällaistenkin uskomuksien on hyvä tulla ilmi, jotta niihin voidaan pyrkiä opettajankoulutuksessa vaikuttamaan.

Kalajan, Alasen ja Dufvan tutkimuksessa (2008) ensimmäisen vuoden englanninopettajaopiskelijat piirsivät kuvan itsestään englannin kielen oppijoina ja kirjoittivat lyhyen saateen kuvaan. Kalajan, Alasen, Palviaisen ja Dufvan kyselytutkimuksessa (2011) selvitettiin englannin ja ruotsin opiskelijoilta heidän kokemuksistaan englannin ja ruotsin oppimisesta koulussa ja koulun ulkopuolella. Englannin opiskelijat olivat olleet paljon aktiivisempia oppimaan englannin kieltä koulun ulkopuolella, kun taas ruotsin opiskelijat eivät olleet päässeet paljon käyttämään ruotsin kieltä vapaa-ajallaan (Kalaja ym. 2011). Tämä on koulu-ruotsia opiskelleille luonteenomaista, sillä kulttuurissamme englannin kieleen törmää monin paikoin paljon useammin kuin ruotsiin, vaikka ruotsi onkin toi-

nen Suomen virallisista kielistä. Kalajan, Alasen, Palviaisen ja Dufvan tutkimuksessa vastaajat olivat ruotsin kielen pääaineopiskelijoita, ja silti he eivät olleet koulun ulkopuolella juurikaan päässeet käyttämään ruotsin kieltä. Näin ollen on todennäköistä, että luokanopettajaopiskelijalla, jolla ei välttämättä ole varsinaista kiinnostusta ruotsin kieleen, tilanne tästä tuskin poikkeaa.

Huhtala (2015) tutki suomenkielisten ruotsinopettajaopiskelijoiden opettajaidentiteettejä. Kirjoitettujen narratiivien avulla Huhtala selvitti, millaiset syyt olivat ruotsin opettajaksi haluamisen takana, sekä millaisia huolia opettajaopiskelijoilla oli tulevaisuuden ammattiaan koskien. Lisäksi Huhtalalla oli tavoitteena selvittää, kuinka noviisiopettajia voitaisiin tukea siirtymässä opiskelijasta ammattilaiseksi.

Kalajan (2016, 124–125) tutkimuksessa kieltenopettajaopiskelijoiden tehtävänä oli kuvitella, millaista olisi vieraan kielen opettaminen vuosi valmistumisen jälkeen. Tutkimuksessa ei siis kuvailtu menneisyyttä, vaan tulevaisuutta, sillä tulevaisuuden visioiminen on vahvasti kytköksissä motivaatioon (Kalaja 2016, 128). Tutkimuksessa käytettiin sekä visuaalista että verbaalista dataa. Kalajan ja Mäntylän (2018) tutkimuksessa englanninopettajaopiskelijoiden tehtävänä oli tuottaa visuaalinen representaatio unelmiensa englannin tunnista. Ruohotie-Lyhdyn ja Pitkänen-Huhdan tutkimuksessa (2020) kieltenopettajaopiskelijoille annettiin tehtäväksi kuvitella kaksi mahdollista skenaariota tulevaisuudestaan valmistumisen jälkeen; millaisiin tehtäviin he haluaisivat päätyä ja millaisiin he eivät missään nimessä haluaisi päätyä. Suomen ulkopuolella esimerkiksi Barcelos (2016) on tutkinut brasilialaisten englanninopettajaopiskelijoiden identiteetin kehittymistä kirjoitettujen narratiivien ja haastattelujen pohjalta. Turkissa Ölmez-Çağlar ym. (2020) on tutkinut englanninopettajaopiskelijoiden mahdollisia minäkuvia ”possible selves”-teorian näkökulmasta, jolloin opettajaopiskelijat visualisoivat, mitä he saattaisivat olla, haluaisivat olla tai pelkäisivät olevansa tulevaisuuden ammatissaan.

Yllä mainitsemani tutkimukset ovat keskittyneet pitkälti kielen oppimiseen ja opettamiseen kieltenopettajaopiskelijoiden näkökulmasta, mutta tässä

tutkielmassa olisi tarkoitus selvittää, millaisia uskomuksia luokanopettajaopiskelijoilla liittyy kielten opettamiseen. Vaikka luokanopettajaopiskelijan opintoihin kuuluu paljon muutakin, kuuluu myös kielten opetus olennaisena osana luokanopettajan työhön, jos ei muuten, niin suomen kielen näkökulmasta, sillä on hyvin yleistä, että luokasta löytyy oppilaita, joiden äidinkielenä on jokin muu kuin suomi. Toisen kotimaisen kielen osalta myös opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 197) sanotaan jokaisen opettajan olevan kielen opettaja. Lisäksi etenkin uransa alussa oleva luokanopettaja ei välttämättä pääse valitsemaan, mitä oppiaineita opettaa, vaan kompromisseja saattaa joutua tekemään. Näin ollen on tärkeää jo opintojen aikana pohtia, miten opettaisi kieliä. Keskityn tässä tutkielmassa ruotsin kieleen, sillä sen opettamista on tutkittu vähemmän, ja koska se on luokanopettajille verrattain uusi tulokas B1-kielen siirryttyä alkamaan jo kuudennelta luokalta.

Narratiivien avulla on siis tutkittu paljon opettajaopiskelijoiden motivaatiota, identiteetin kehittymistä ja visioita opettajuudesta. Koska tässä tutkielmassa pyritään selvittämään, millaisia visioita luokanopettajaopiskelijoilla ruotsin opettamisesta on, olen päättänyt lähestyä aihetta tässä tutkielmassa narratiivien kautta ja katsoa, millaisia asioita luokanopettajaopiskelijoiden tarinoista nousee.

3 RUOTSIN KIELEN OPETUS ALAKOULUSSA

3.1 Luokanopettajat ruotsin opettajina

Ruotsin kielen asema Suomessa on turvattu lailla (kielilaki 2003/423), mutta sen tarpeellisuus kouluaineena on kuitenkin kyseenalaistettu lukuisia kertoja vuosien saatossa. Kun B1-ruotsin opetus siirtyi yläkoulun alusta alakouluun kuudennelle luokalle, toivottiin sen parantavan oppilaiden motivaatiota. Kuitenkaan vuosiviikkotunteja ruotsin opetukselle peruskoulussa ei lisätty opetussuunnitelmaan, vaikka aloitus siirtyikin yhdellä vuodella aiemmaksi. Sen sijaan tuntiresurssia venytettiin siten, että kaksi vuosiviikkotuntia siirrettiin yläkoulusta alakoulun opetukseen (Kurki 2021). Hakola (2017) huomauttaa, että tämän takia yläkouluun jäävät neljä vuosiviikkotuntia jakautuvat kolmelle vuodelle, jolloin on mahdollista, että ruotsia ei opeteta lainkaan yhtenä vuonna yläkoulussa. Kuitenkin opettajille suunnatussa kyselytutkimuksessa opettajien mielestä oppilaiden kielitaidon kehittymiseen tarvitaan vähintään kaksi vuosiviikkotuntia joka vuosi (Hakola 2017). Jotkin kunnat tosin ovat lisänneet B1-ruotsin opetustunteja siten, että vuosiviikkotunteja riittää joka vuodelle kaksi. Tämä voi kuitenkin johtaa oppilaiden eriarvoiseen asemaan, kun joissain kunnissa opetusta saa enemmän kuin toisissa (Hakola 2017.) Kurki (2021) huomauttaa, että opetussuunnitelman tavoitteet vuosiluokille 7-9 sisältävät jo sen verran vaativia ruotsin opetuksen sisältöjä, että niihin eteneminen voi olla haastavaa, mikäli käytössä on vain yksi opetustunti ruotsia viikossa ja jos oppilailla on pitkiäkin taukoja ruotsin opetuksessa.

Koska luokanopettajan tutkinto antaa kelpoisuuden opettaa kaikkia alakoulussa opetettavia aineita, koskee tämä myös ruotsin kieltä (asetus opetus-toimen kelpoisuusvaatimuksista 1998/986). Opetussuunnitelman uudistuksen myötä luokanopettajista tuli siis kelpoisia myös ruotsin opetukseen. Sen myötä luokanopettajat myös opettavat aiempaa enemmän kieliaineita (Hahl ym. 2020,

79). Siksi onkin tärkeää tarkastella, millaisia ajatuksia tämä tulevissa luokanopettajissa herättää ja miten he visioisivat itsensä opettamassa ruotsia. Perusopetuksessa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisissa opinnoissa (POM, 60 op) Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksessa on otettu huomioon opettajaopiskelijoiden aiemmat asenteet ja uskomukset eri oppiaineita kohtaan, ja opintojaksojen aikana opiskelijat pääsevät tarkastelemaan näitä kriittisesti (Jyväskylän yliopisto 2022). Vieraista kielistä tai kielikasvatuksesta vastaavassa opintokokonaisuudessa ei kuitenkaan ole opintojaksoa kaikissa yliopistoissa tai opintojaksot voivat olla vapaaehtoisia, ja niinpä esimerkiksi ruotsin kieltä kohtaan opittuihin asenteisiin ei välttämättä juurikaan päästä koulutuksen kautta vaikuttamaan. Palviaisen ja Jauhojärvi-Koskelon (2009) tutkimuksessa erityisesti naispuolisilla opettajaopiskelijoilla oli pääasiassa positiiviset käsitykset ruotsin kielen opiskelemisestä, vaikka suurin osa koki-kin taitonsa heikkoina. He käsittivät hyvänä kielitaitona kieliopin osaamisen ja sujuvan puhumisen (Palviainen & Jauhojärvi-Koskelo 2009). Toisaalta Lehtolan ym. (2012, 55) mukaan ainakin kielten opiskelijoilla on taipumus aliarvioida omaa kielitaitoaan. Tämän tutkielman kannalta on olennaista myös se, miten opiskelijoiden oman kielitaidon arviointi vaikuttaa heidän visioihinsa ruotsin kielen opettamisesta.

Kansallisen koulutuksen arviointikeskus KARVI teki toukokuussa 2017 selvityksen ruotsin kielen opettamiseen liittyvistä järjestelyistä ja ruotsin kielen opetuksen kelpoisuuteen johtavista koulutuksista, ja selvityksessä havaittiin, että luokanopettajaopiskelijoista jopa yli puolet arvioivat ruotsin kielen taitonsa kohtalaisiksi tai tyydyttäväiksi. Kyseisessä selvityksessä todettiin myös, että opiskelijat kokivat saaneensa erittäin vähän tukea ruotsin kielen taitojensa kehittämiseen, ja lisäksi opiskelijat kokivat tutkintoonsa kuuluvat pakolliset ruotsin kielen opinnot riittämättömiksi kielitaitonsa kohentamiseen. Luokanopettajakoulutuksen edustajien mukaan opinnot valmistivat myös huonosti ruotsin kielen opettamiseen, vaikkakin koulutuksessa on heidän mukaansa osia, joista saa yleisesti eväitä kielten opettamiseen. Yli puolet opiskelijoista luotti kuitenkin

kin pystyvän opettamaan ruotsia ammatissaan alakoulun opettajana, sillä he näkivät opetussisällöt yksinkertaisina eivätkä he kokeneet, että kielen alkeiden opettaminen vaatisi paljonkaan osaamista kielestä tai sen didaktiikasta (Rossi ym. 2017, 5.) KARVI:n selvityksessä arvioitiin ruotsin kielen aineenopettajien koulutusta niin yliopistoissa kuin ammatillisissa opettajakorkeakouluissa, kieli- kypsyopettajakoulutusta sekä luokanopettajakoulutusta (Rossi ym. 2017, 3). Tässä tutkielmassa pyritään selvittämään, onko nykyisten luokanopettajaopiskelijoiden ajatukset ruotsin opettamisesta samanlaisia kuin Rossin ym. (2017) selvityksessä.

KARVI:n selvityksessä kävi ilmi opetuksen järjestäjille suunnatuilla puhelinhaastatteluilla, että vuonna 2016–2017 alkavaa B1-ruotsia alakoulussa opetti useimmissa otokseen kuuluneissa kunnissa (62 %) sekä ruotsin aineenopettajat että luokanopettajat. Kunnista ja yksityisistä kouluista 30 %:ssa B1-ruotsia opettivat ruotsin kielen opettamiseen pätevöityneet opettajat. Ainoastaan luokanopettajat opettivat alkavaa B1-ruotsia vain kahdessa kunnassa ja yhdessä kaupungissa (8 %). Opetuksen järjestäjistä 36 % oli linjannut, että opettajiksi tulee ensisijaisesti valita kelpoisuuden lisäksi myös ruotsin kielen opettamiseen pätevöityneitä opettajia, eli ruotsin kielen aineenopettajia tai kaksoiskelpoisia luokanopettajia, joilla oli ruotsin kielen oppiaineesta vähintään 60 opintopisteen laajuiset opinnot suoritettuna, sillä näin oppilaille voitaisiin taata oikeus yhdenvertaiseen oppimiseen (Rossi ym. 2017, 6.) Suuressa osassa kuntia näin ei siis ole kuitenkaan linjattu. Rossin ym. (2017, 6) mukaan luokanopettajan laajoista pedagogisista taidoista huolimatta ruotsin kielen opinnot ovat saattaneet jäädä 3–4 opintopisteeseen. Tämä voi hyvinkin todennäköisesti vaikuttaa siihen, miten itsevarmana tuore opettaja ruotsia opettaa. Lisäksi jos ruotsin kielen osaamisessa on suuria puutteita, vaikuttaa se väistämättä opetuksen laatuun. Rossi ym. (2017, 6) lisäävät, että ruotsin kielen opintojen vähäisyys luokanopettajan tutkinnossa voi heikentää luokanopettajien halukkuutta sekä edellytyksiä opettaa B1-ruotsia. Myös Kurki (2021) huomauttaa, että joissain alakouluissa

ruotsia opettaa opettaja, jolla ei ole riittävää motivaatiota, kiinnostusta tai taitoja ruotsin opettamiseen.

B1-ruotsin siirryttyä käytännössä vasta lukuvuonna 2016–2017 alakouluun, on aihetta ehditty tutkia vasta vähänlaisesti, mutta muutama opinnäytetyö aiheesta tai sen läheltä on kuitenkin valmistunut sekä Svenska nu -verkosto ja Suomen kieltenopettajien liitto SUKOL ry ovat tilanneet tutkimuksen siitä, miten tämä muutos on vaikuttanut oppilaiden ruotsin kielen osaamiseen (Kurki 2021). Esittelen ensin lyhyesti opinnäytetyöt, ja palaan sitten edellä mainittuun selvitykseen. Palhokumpu (2018) perehtyi pro gradu -tutkielmassaan ensimmäistä lukuvuottaan ruotsia opettavien luokanopettajien motivaatioon, kelpoisuuteen ja ruotsin opettajana toimimiseen. Luotonen (2019) on tutkinut luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksia opettaa englantia ja ruotsia alakoulussa kyselytutkimuksen avulla. Impilä ja Heilä tutkivat pro gradu -tutkielmassaan (2020) luokanopettajien asenteita ja valmiuksia opettaa A1-kieltä varhennetusti, sillä A1-kieli aikaistui ensimmäiselle vuosiluokalle samaan aikaan kuin B1-ruotsi siirtyi alakoulun kuudennelle vuosiluokalle. Pasanen (2017) selvitti pro gradu -tutkielmassaan KARVI:n ruotsin opettajankoulutusta koskevan arviointihankkeen aineistosta, miten luokanopettajakoulutus valmisti opiskelijoita ruotsin opettamiseen alakoulussa. Pasanen mukaan valtaosa luokanopettajista ei kokenut luokanopettajakoulutuksen antaneen tarpeeksi valmiuksia ruotsin opetukseen, ja Pasanen ehdottaakin muutoksia luokanopettajakoulutukseen, jotta se voisi valmistaa luokanopettajia paremmin ruotsin opetukseen. Uusimmassa Jyväskylän yliopiston opetussuunnitelmassa 2020–2023 luokanopettajille onkin perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisissa (POM) opinnoissa uutuutena viiden opintopisteen laajuinen pakollinen opintojakso POMM1120 Kielipainotteinen monialainen oppimiskokonaisuus koulussa, jossa syvennyttään kielenopetuksen pedagogiikkaan erityisesti varhaisen kielenoppimisen ja toisen kotimaisen kielen näkökulmasta.

Svenska nu -verkoston ja Suomen kieltenopettajaliitto SUKOL ry:n tilaamassa tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, onko tuntijako- ja varhentamisuu-

distuksilla päästy niihin tavoitteisiin, joita niillä tavoiteltiin (Kurki 2021). Syynä uudistuksille oli tutkimuksissa todettu ruotsin kielen osaamisen heikko taso, mikä hankaloitti monien kieliopintoja toisella asteella ja korkeakouluissa (Kurki 2021). Tutkimusaineisto kerättiin haastatteleamalla ruotsin kielen opettajia yläkoulussa ja lukiossa eri puolelta Suomea, ja lisäksi kvantitatiivista aineistoa kerättiin B1-ruotsin valtakunnallisen kokeen arvosanoista (Kurki 2021). Selvityksen mukaan vastaajat olivat varsin yksimielisiä siitä, että uudistuksella ei ollut päästy niihin tavoitteisiin, joihin sillä pyrittiin, ja pääasiassa sen katsottiin johtuvan oppituntien vähyydestä, jolloin motivointiin ja oppisisältöihin keskittymiseen ei jää kunnolla aikaa ja joka aiheuttaa joillekin oppilaille pitkiäkin taukoja ruotsin opiskelussa (Kurki 2021). Kurjen tutkimuksen perusteella vaikuttaa siltä, että uudistus olisi voinut onnistua menestyksekkäämmin, mikäli sen yhteydessä olisi lisätty ruotsin opetuksen vuosiviikkotunteja ylipäätään siten, että tuntimäärä olisi yläkoulussa pysynyt uudistusta edeltävällä tasolla. Opettajat arvioivat myös yhdeksi oppimista huonontavaksi syyksi opetuksen tason alakoulussa ja tästä seuraavat tasoerot seitsemännellä luokalla, mikä on opettajalle haastavaa, kun osan kanssa pitäisi aloittaa aivan alkeista, kun taas osa on oppimisessaan jo pidemmällä (Kurki 2021). Suurin osa vastaajista oli sitä mieltä, että ruotsin osaaminen on heikentynyt paljon tai jonkin verran, mutta kukaan ei ollut sitä mieltä, että osaaminen olisi parantunut, ja näin ollen vastaajat pitivät varhentamis- ja tuntijakouudistusta epäonnistuneena (Kurki 2021). Kurki (2021) toteaa kuitenkin, että opetuksen tason kehittämiseen alakoulussa kannattaa panostaa tulevaisuudessa, sillä sen vaikutus on suuri niin osaamiseen kuin motivaatioonkin. Kurjen mukaan (2021) ruotsin kielen opettamisen aloittaminen alakoulussa voi olla toimiva uudistus, mutta tarvitaan korjaavia toimenpiteitä, jotta se palvelisi tarkoitustaan. Tällaisiksi toimenpiteiksi Kurki (2021) listaa 1) vuosiviikkotuntimäärän lisäämisen yläkouluun, 2) alakoulun kielenopetuksen tason varmistamisen, 3) kevyemmät tavoitteet alakoulun kielen opetukseen, jotta painopiste kielitaidon perustaitojen oppimisessa pysyisi yläkoulussa, 4) lisätutkimuksen varhentamisen vaikutuksesta oppilaiden motivaatioon ja asen-

teisiin sekä 5) lisätutkimuksen siitä, millainen tuntimäärä olisi riittävä vaadittavan kielitaidon saavuttamiseksi.

3.2 Ruotsin opetukseen liittyvä täydennyskoulutus

Luokanopettajien ruotsin opetuksen osaamista voitaisiin parantaa täydennyskoulutuksella. Kuitenkin Rossin ym. (2017, 5) mukaan ruotsin opetukseen liittyvää täydennyskoulutustakin oli järjestetty erittäin vähän. Myös Hakola (2017) ja Kurki (2021) nostavat esiin huolen siitä, voiko ruotsin alkeiden siirtyminen alakouluun heikentää oppimistuloksia, jos täydennyskoulutusta ei ole riittävästi tarjolla. Maijala ja Kylänpää (2017) tekivät Turussa ja Raumalla järjestetyssä täydennyskoulutuksessa kyselyn luokanopettajille ruotsin opettamisesta. Heidän tutkimustuloksensa ovat linjassa Rossin ym. (2017) tuloksien kanssa. Suurimmalla osalla täydennyskoulutukseen osallistuneista ruotsia opettaneista luokanopettajista oli myönteisiä kokemuksia ruotsin opettamisesta, ja he olivat ottaneet ruotsin kielen innostuneesti ja avoimesti vastaan (Maijala & Kylänpää 2017). Toki voi miettiä, olisivatko ruotsiin negatiivisemmin suhtautuneet opettajat osallistuneet täydennyskoulutukseen ylipäättään. Opettajien mukaan myös oppilaat olivat kuudennella luokalla motivoituneempia ja ennakkoluulottomia ruotsin kieltä kohtaan eikä heillä ollut ”pakkoruotsi-ilmiötä” (Maijala & Kylänpää 2017). Maijalan ja Kylänpään (2017) kyselyn mukaan joillain opettajilla oli kuitenkin innostuksesta huolimatta ollut haasteita kieliopin ja ääntämisen opettamisessa, sillä omassa ruotsin kielen tai äidinkielen taidoissa oli puutteita. Luokanopettajat kuitenkin olivat kokeneet hyötyvänsä laadukkaista oppimateriaaleista ja ruotsin kielen oppikirjoista opetuksen apuna. Opetusmetodeina Maijalan ja Kylänpään informantit olivat käyttäneet opetussuunnitelman mukaista oppilaiden aktiivista ja osallistavaa roolia korostavia toiminnallisia työtapoja, kuten pelejä ja leikkejä. Kyseiset luokanopettajat kokivat myös vieraan kielen opetuksen muiden, suomen kielellä opettavien, aineiden opetusta monipuolisempänä, mutta vaativan myös enemmän valmistelua. Täydennyskoulutuksen aikana luennoilla keskusteluissa nousi esiin luokanopettajien vahvuudet

kielten opetuksessa, kuten kielten opetuksen integroiminen muihin oppiaineisiin. Kielitaidon arviointi sen sijaan koettiin vaikeaksi ja siihen toivottiin lisäkoulutusta. Oppimateriaaleja vertailemalla opettajat havaitsivat, että niissä oli suuria eroja, mikä saattoi johtaa erilaiseen opetukseen eri kouluissa. Kollegiaalinen vertaistuki koettiin todella tärkeäksi ja lisäkoulutukselle nähtiin selkeä tarve (Maijala & Kylänpää 2017.)

3.3 Opettajaopiskelijan ja noviisiopettajan käsitykset ruotsin opettamisesta

Kun opettajaopiskelija aloittaa opintonsa yliopistossa, on osalla jo runsaastikin kokemusta opettamisesta esimerkiksi opettajan sijaisuuksien kautta, minkä osalta he voivat olla jo pitkällä oman opettajaidentiteettinsä muodostamisessa. Osalla taas mielikuva opettamisesta voi perustua lähinnä omiin koulukokemuksiin. Nyman (2011, 114) mainitsee luokkahuoneen ja koulun arjen olevan tuttuja opettajaopiskelijan omilta kouluajoilta, mutta samanaikaisesti tähän tuttuuteen sekoittuu myös tieto vielä tuntemattommasta koulutyön puolesta; opettajuudesta. On tutkimusnäyttöä siitä, että opettajaopiskelijoiden käsitykset opettamisesta kumpuavat heidän omista koulukokemuksistaan, ja näin ollen he saattavat opettaa kieliä samoin metodein kuin heitäkin on opetettu (Ruohotie-Lyhty & Pitkänen-Huhta 2020, Nyman 2011). Alasen, Kajanderin ja Nymanin (2013) mukaan opettajaopiskelijoilla on kokemuksia ja tietoa erilaisista opettajista ja heidän toiminnastaan niin omilta kouluajoiltaan kuin yliopiston ainelaitokselta ja opettajankoulutuksesta. Tämän tutkielman aineiston narratiivit kirjoittaneilla opiskelijoilla on todennäköisesti jo jonkinlainen käsitys opettajuudesta ylipäätään ja ehkä myös jonkinlainen käsitys vieraan kielen opettamisesta, mutta käsitykset juuri ruotsin kielen opettajuudesta saattavat pohjautua heidän omiin koulukokemuksiinsa. Omista koulukokemuksista voi olla jo pidemmän aikaa ja opetussuunnitelma on saattanut muuttua useammankin kerran niiden jälkeen, joten käsitys ruotsin opettamisesta voi olla hyvinkin erilainen kuin mihin opetussuunnitelma nykyään ohjaa.

Oppikirjoilla ja muulla kustantajien tuottamalla oppimateriaalilla on perinteisesti ollut merkittävä rooli opetuksessa. Luukka ym. (2008, 64) toteavat oppikirjojen ohjaavan opetusta voimakkaasti valtakunnallisen opetussuunnitelman ohella. Luukka ym. (2008, 64) jatkavat, että oppikirjojen on katsottu toimivan jopa piilo-opetussuunnitelmana, sillä ne tarjoavat opetukselle raamit ja vaikuttavat käsitykseen siitä, mitkä asiat kielten opetuksessa ovat tärkeitä. Myös Nyman (2011, 105) nostaa tutkimuksessaan nuorista opettajista esiin suurena ryhmänä opettajat, jotka tukeutuvat oppikirjaan ja käsittävät opetussuunnitelman ilmenevän suoraan oppikirjasta. Maijalan ja Kylänpäänkin (2017) tutkimuksessa ruotsia opettavat luokanopettajat tukeutuivat vahvasti oppikirjoihin ruotsin opetuksessa, vaikka havaitsivatkin niiden sisällöissä suuria eroja. Luukka ym. (2008, 64) mukaan oppikirjat vaikuttavat opetuksen sisältöjen ja tekstinäkemyksen lisäksi myös siihen, millaiseen toimintaan ne ohjaavat oppilaita.

3.4 Ruotsin alkeet ja opetusmenetelmät

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa B1-ruotsille asetettuihin tavoitteisiin vuosiluokilla 3–6 liittyvät keskeiset sisältöalueet pitävät sisällään:

S1 Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen: ”Tarkastellaan ja verrataan ruotsin kielen ja entuudestaan tuttujen kielten tärkeimpiä yhtäläisyyksiä ja eroja.”

S2 Kielenopiskelutaidot: ”Asetetaan tavoitteita ja suunnitellaan toimintaa yhdessä. Selvitetään, missä ruotsin taitoa tarvitaan ja missä sitä voi käyttää. Opetellaan huomaamaan, miten ruotsin kieli näkyy erilaisissa arkisissa yhteyksissä.”

S3 Kehittyvä kielitaito, taito toimia vuorovaikutuksessa, taito tulkita tekstejä, taito tuottaa tekstejä: ”Sanastoa ja rakenteita opetellaan monenlaisten aihepiirien yhteydessä, kuten minä itse, perheeni, koulu, harrastukset ja vapaa-ajan vietto. Lisäksi valitaan yhdessä kiinnostavia kielenkäytön aihepiirejä. Opetellaan ruotsin kielen tärkeimmät suomesta poikkeavat foneettiset merkit ja niiden

luonteva ääntäminen. Harjoitellaan erilaisia vuorovaikutustilanteita.” (POPS 2014, 205.)

Koska B1-ruotsin opiskelu alkaa kuudennella vuosiluokalla, tulisi nämä tavoitteet saavuttaa tuon yhden lukuvuoden aikana. Erityisesti sisältöalue S3 pitää sisällään monipuolisen repertuaarin kielitaidon eri osa-alueita. Kurki (2021) huomauttaa, että opetussuunnitelman oppimistavoitteiden ja sisältöjen perusteella jo kuudennella luokalla vaaditaan jo melko syvällistä osaamista ruotsin kielessä erityisesti ääntämisen kohdalla.

Ruotsin ääntämisen opettamisessa opettajalla onkin suuri rooli, sillä oppikirjoissa aiheeseen liittyviä harjoituksia on vain vähän, ja nekin keskittyvät lähinnä yksittäisiin äänneisiin ja segmentteihin (Heinonen 2020). Näin ollen on vaarana, että vahvasti oppikirjaan tukeutuva ruotsin opettaja jättää ääntämisen opettamisen hyvin vähäiseksi, jolloin sujuvan ruotsin ääntämisen oppiminen on oppilaille vaikeampaa. Heikkolan ja Alisaaren (2017) mukaan laulaminen, laulujen kuuntelu sekä laulujen sanojen rytmikäs lausuminen ovat hyviä metodeja oppia alkeistason ääntämistä, ja näistä erityisesti laulujen sanojen rytmikkäällä lausumisella on havaittu hyviä tuloksia ääntämisestä harjoitellessa. Kjellin (2002, 101) painottaa, että ruotsin kielen ääntäminen ja prosodia, joka sisältää intonaation, painotuksen ja rytmin, on helpointa oppia heti ruotsin kielen alkeita opetellessa, jolloin ääntämisestä tulee sujuvaa. Kjellin (2002, 101) väittääkin, että uuden kielen oppimisessa helpointa on juuri ääntämisen oppiminen, toisin kuin usein kuvitellaan. Mikäli koulussa kuitenkin ruotsin ääntämisen opetus rajoittuu yksittäisiin äänneisiin tai segmentteihin, jää prosodian oppiminen mahdollisesti saavuttamatta kokonaan. Kurki (2021) kyseenalaistaakin, takaako luokanopettajaopiskelijan käymä lyhyt ruotsin kielen kertauskurssi riittävän osaamistason ruotsin kielen ääntämisen opettamiseen.

Peruskoulussa vieraan kielen opetukseen käytettävissä oleva aika on varsin vähäinen, joten opetuksessa tulisikin panostaa sellaisiin aktiviteetteihin ja menetelmiin, joiden myötä vieraille kielelle altistuminen ja kielenkäyttömahdollisuudet maksimoituvat (Hahl ym. 2020, 82). Tämä pätee myös ruotsin kie-

leen erityisesti, kun tuntijakouudistuksen myötä ruotsin opiskeluun saattaa tulla merkittäviäkin taukoja. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että leikit ja pelillisuus muiden toiminnallisten työtapojen ohella edistävät oppimisen iloa ja vahvistavat luovan ajattelun ja oivaltamisen edellytyksiä (POPS 2014, 21). Ruotsin kielen B1-oppimäärää koskien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan työskentelyssä korostuu pari- ja pienryhmätyöt sekä erilaiset oppimisympäristöt, ja työtavoista mainitaan erityisesti leikki, laulu, pelillisuus ja draama (POPS 2014, 206). Oppiminen on altistuksen ja kiinnostuksen lopputulos, ja niinpä kun oppijat ovat innostuneita ja sitoutuneita oppimaan, tietojen ja taitojen perustana olevat hermoradat heidän aivoissaan muovautuvat huomattavasti tehokkaammin (Järvilehto 2015, 15). Kielen tulisi olla osa oppilaan arkea, mielenkiinnon kohteita ja harrastuksia pelkän oppiaineen sijaan, jotta oppilas motivoituisi oppimaan kieltä, sillä kielen omaksuminen tapahtuu käyttämällä niitä itselle merkityksellisissä tilanteissa (Kajander ym. 2020). Koska nykynuoret viettävät aikaa pelaillen, on luontevaa, että pelit ovat osa myös kieltenopetusta (Kajander ym. 2020). Ketamo, Koivisto ja Koivisto (2014, 251) huomauttavat kuitenkin, että oppimisleileillä on myös muita hyötyjä ja mahdollisuuksia kuin oppilaiden motivoiminen – ne voivat tarjota esimerkiksi opettajalle hyödyllistä arviointitietoa ilman formaaleja kokeita ja niiden aiheuttamia paineita ja vertailua. Rasti-Behbahani ja Shahbazi (2020) toteavat tutkimuksessaan vieraan kielen sanaston oppimisen tehostuvan digitaalisen pelin avulla. Perinteiset oppikirjaan ja sanalistoihin keskittyvät kieltenopetusmenetelmät eivät sovi kaikille oppilaille, vaan monikanavaiset, toiminnalliset menetelmät auttavat sekä heitä että muitakin oppijoita pääsemään kiinni kielen opiskeluun (Meuronen 2015).

Tässä tutkielmassa on tarkoituksena selvittää myös, millaisin metodein luokanopettajaopiskelijat näkevät itsensä opettamassa ruotsin kielen alkeita.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää, millaisia visioita luokanopettajaopiskelijoillaan on itsestään ruotsin opettajina narratiivien ja aineistolähtöisen lähestymistavan kautta. Visioita lähestytään ensin emootioiden ja uskomuksien näkökulmasta. Sen jälkeen selvitetään, millaisia opetusmetodeja luokanopettajaopiskelijat käyttäisivät opetuksessaan.

Tämän tutkielman tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia visioita luokanopettajaopiskelijoilla on itsestään opettamassa ruotsia?
 - a) Millaisia emootioita ja uskomuksia luokanopettajaopiskelijoilla on koskien ruotsin opettamista?
 - b) Millaisia metodeja luokanopettajat aikovat käyttää ruotsin opetuksessa?

Varsinaisen tutkimuskysymykseni lisäksi on kaksi alakysymystä, joiden avulla pyrkimykseni oli selvittää vastaus varsinaiseen tutkimuskysymykseeni. Ensimmäinen alatutkimuskysymykseni keskittyy siihen, millaisia emootioita ja uskomuksia luokanopettajaopiskelijoilla voi sanoa olevan heidän narratiiviansa perusteella itsestään ruotsin opettajina. Opettajaksi kasvaminen ja kehittyminen on kognitiivisen lisäksi emotionaalista (Golombek & Johnson 2004). Uskomukset liittyvät kiinteästi asenteisiin ja käsityksiin sekä ne voivat realisoitua myöhemmin työelämässä (Kalaja 2016, 129). Näitä emootioita ja uskomuksia pyrin löytämään luokanopettajaopiskelijoiden kirjoittamista narratiiveista. Toinen alakysymys koskee sitä, millaisia opetusmetodeja luokanopettajaopiskelijat aikovat käyttää opettaessaan ruotsia. Tämän kysymyksen tarkoituksena oli selvittää

tää konkreettisempia keinoja, miten tutkimukseeni osallistujat ajattelevat itsensä opettamassa ruotsin kielen alkeita ja sen kautta löytää, millainen olisi heidän ihanneopettajaminänsä. Tämä kysymys antoi informanteille mahdollisuuden pohtia, millaista ruotsin opetus käytännössä olisi ja millaista he haluaisivat sen olevan. Näin voi olla mahdollista havaita erilaisia tapoja toteuttaa ja tuoda käytäntöön ensimmäisen tutkimuskysymyksen uskomuksia kielen opettamiseen liittyen.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkittavat ja aineiston keruu

Tämä tutkimus toteutettiin Webropol-kyselynä (liite 2) kielten opettamisesta kiinnostuneille erään suomalaisen yliopiston luokanopettajaopiskelijoille maaliskoukokuun 2021 aikana. Osan aineistosta keräsin osallistumalla etänä eräälle ensimmäisen vuoden opiskelijoiden kasvatustieteen opintojakson tapaamiselle vierailijana. Kerroin opiskelijoille lyhyesti tutkimuksestani ja sen jälkeen he saivat kyselylinkin, johon he pääsivät vastaamaan. Lisäksi linkki kyselyyn jaettiin myös muille luokanopettajaopiskelijoille sähköpostitse, mutta valtaosa aineistostani koostui tuon vierailemani opintojakson opiskelijoiden vastauksista.

Webropol-kysely sisälsi aluksi taustakysymyksiä vastaajan sukupuolesta, opiskeluvuodesta, kysymyksen siitä, oliko heillä sivuaineena jokin kieli sekä itsearvioinnin ruotsin kielen osaamisesta. Näiden jälkeen vastaajat pääsivät kertoamaan oman tarinansa siitä, miltä ruotsin opettaminen heistä ajatuksen tasolla tuntuisi, ja miten he itse ruotsia opettaisivat. Aineistonkeruuni päämenetelmä oli siis opiskelijoiden kirjoittamat narratiivit, joiden toteuttamisen muoto oli varsin vapaa, joskin heitä ohjasivat tarjoamani apukysymykset.

Vastaajia oli yhteensä 14. Valtaosa vastanneista oli naisia (12) ja ensimmäisen vuoden opiskelijoita (13). Ruotsin kielen itsearviointi oli kaikille pakollinen kysymys ja siihen oli annettu vaihtoehtot: "Ruotsi on äidinkieleni", "Osaan ruotsia sujuvasti", "Tulen ruotsilla toimeen tarvittaessa", "Ruotsin kielen taitoni on hiukan ruosteessa", "Ruotsin kieli on minulle vaikeaa" ja "En osaa lainkaan ruotsia". Tällä kysymyksellä pyrin kartoittamaan vastaajien ruotsin osaamisen tasoa.

Viimeinen kysymys Webropol-lomakkeessa sisälsi pyynnön kirjoittaa pieni tarina siitä, miten luokanopettajaopiskelijat opettaisivat ruotsin kieltä. Barkhuizenin (2014) mukaan narratiivinen kehys voidaan määritellä tarinan "luu-

rangoksi”, johon tutkimuksen osallistajat täydentävät omat näkemyksensä. Tässä tutkimuksessa tällaisena kehyksenä toimi saate narratiivien kirjoittamiselle. Saate oli seuraavanlainen:

”Sanotaan, että jokainen luokanopettaja on myös kieltenopettaja. Vuonna 2016 voimaan tulleen tuntijakoasetuksen (A422/2012) myötä B1-ruotsin opetus siirtyi yläkoulusta alkamaan alakoulun kuudennelta luokalta. Luokanopettaja on kelpoinen opettamaan kaikkia alakoulussa opetettavia aineita, joihin sisältyy nykyään myös ruotsin kieli. Usein alkavaa ruotsia opettaakin oma luokanopettaja. Lähde mielikuvitusmatkalle tulevaisuuteen, kun olet jo hiljattain valmistunut ja työskentelet luokanopettajana kuudennella luokalla. Pääset aloittamaan luokkasi kanssa ruotsin kielen alkeita. Miltä ajatus ruotsin kielen opettamisesta tuntuu? Millaisia ruotsin tuntisi ovat? Millaisia asioita ruotsin tunneillasi opiskellaan ja millaisia työtapoja käytät? Anna konkreettisia esimerkkejä. Vääriä vastauksia ei ole! Voit halutessasi kirjoittaa vastauksesi myös englanniksi tai ruotsiksi”.

Saatteessa olevien apukysymyksien avulla osallistuja saattoi miettiä ruotsin kielen opettamista eri näkökulmista. Johdannossa toin ilmi, että ihan jokainen luokanopettaja on kelpoinen opettamaan kuudennen luokan ruotsia. Tämän tarkoituksena oli auttaa heitä hahmottamaan, että tämä asia voi koskea tulevaisuudessa myös heitä. Apukysymyksillä halusin auttaa vastaajia pääsemään alkuun asian pohtimisessa eri näkökulmista. Sisällytin apukysymyksiin kysymyksen myös konkreettisista työtavoista, jotta vastaajat kertoisivat myös opetusmetodeista, joita käyttäisivät ruotsia opettaessa. Halusin painottaa, että vääriä vastauksia näihin kysymyksiin ei ole, jotta heillä ei olisi paineita vastata sellaisella tavalla kuin he arvioisivat minun toivovan. Lisäksi annoin mahdollisuuden vastata myös englanniksi tai ruotsiksi, koska osaan itse sujuvasti näitä kieliä ja ymmärtäisin näilläkin kielillä kirjoitetut vastaukset. Ajattelin, että jos vastaajissa olisi äidinkieleltään muita kuin suomenkielisiä, parantaisi tämä tutkimuksen inklusiivisuutta ja antaisi osallistujalle mahdollisuuden kirjoittaa itse valitsemallaan kielellä.

5.2 Aineiston analyysi

Tämä tutkimukseni sijoittuu kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen kentälle. Analyysimetodiksi tutkimukselleni valikoitui aineistolähtöinen sisällönanalyysi, sillä näin minulla oli mahdollisuus keskittyä analyysissäni opiskelijoiden narratiiveista nouseviin teemoihin, joita en etukäteen voinut ennustaa. Hyvin pian narratiiveja lukiessani havaitsin niissä toistuvia teemoja, joiden ympärille lähdin rakentamaan analyysiäni. Luin narratiivit läpi lukuisia kertoja aina hiukan eri näkökulmasta. Tuomen ja Sarajärven (2018, 102) mukaan aineistolähtöisessä analyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tehtävänasettelun ja tarkoituksen mukaisesti. Tutkimuskysymykset toimivat koko ajan tutkimukseni kiintopisteinä ja niiden avulla aloin pilkkoa aineistoani ja etsiä aineistosta vastauksia kysymyksiini. Tuomen ja Sarajärven (2018, luku 4.4.3) mukaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheet ovat aineiston pelkistäminen eli redusointi, ryhmittely eli klusterointi sekä käsitteellistäminen eli abstrahointi. Moilanen ja Räihä (2010, 50) käyttävät aineiston pelkistämisestä etsimällä tekstistä olennaisimmat asiat termiä teemoittaminen. Heidän mukaansa teemojen avulla pyritään löytämään ydin tekstin merkityksenannoista. Moilanen ja Räihä (2010, 50) esittävät kaksi vaihtoehtoa teemoittelun toteuttamiselle; joko etsiä aineistosta teemoja, joista informantit puhuvat tai teemoittaa aineistoa omien kysymystensä kautta. Itse teemoittelin aineiston omien tutkimuskysymysteni pohjalta. Tällöin tehtäväni ei niinkään ollut teemojen etsiminen aineistosta vaan informanttien antamien merkityksien löytäminen (Moilanen & Räihä 2010, 50). Aloitin teemoittelun tutkimuskysymysteni pohjalta siten, että valitsin eri aspekteille eri värin, jolla alleviivailin narratiiveista kohtia, joiden koin vastaavan tutkimuskysymyksiini vaikkapa emotion tai uskomuksien tai opetusmetodin osalta. Näin sain poimittua olennaiset asiat tutkimuskysymysteni kanalta jokaisesta narratiivista. Datan redusoinnin eli pelkistämisen jälkeen seuraa aineiston klusterointi eli ryhmittely (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4.4.3). Näin ollen pelkistettyäni datani ryhmittelin pelkistettyjen ilmaisujen avulla alkupe-
räisilmaisut narratiiveista, esimerkiksi siten, että kun etsin vastausta kysymyk-

seen ”millaisia emootioita luokanopettajaopiskelijoilla on ruotsin opetusta kohtaan” ryhmittelin samaan alaluokkaan vastaukset ”tuntuu hienolta” ja ”ei tunnu pelottavalta vaan innostaa”.

Klusteroinnin jälkeen seuraa aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen, jossa poimitaan aineistosta tutkimuksen kannalta olennainen tieto sekä tämän tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Käsitteellistäminen tarkoittaa siis sitä, että alkuperäisdatan ilmauksista edetään teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Klusterointi itsessään on jo osa tätä prosessia (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4.4.3.) Loin pääluokat, joita olivat a. emootiot b. uskomukset c. ihanneopettajaminuus d. pelätty opettajaminuus e. metodit, koska nämä teemat toistuivat aineistossani ja koin, että näiden kautta löysin vastauksia tutkimuskysymyksiini. Nämä kategoriat olivat osin päällekkäisiä ja toisistaan riippuvaisia. Emootioilla ja uskomuksilla on esimerkiksi suuri vaikutus toisiinsa, ja tunne saattoi toimia perusteluna uskomukselle. Lisäksi esimerkiksi opetusmetodit ja ihanneminä liittyvät kiinteästi toisiinsa, sillä usein opiskelija kuvasi käyttävänsä jotain tiettyä metodologia siksi, että koki hyvän kieliä opettavan opettajan toimivaan niin. Ihanneminän kanssa vastakkaisena usein esitettiin pelätty opettajaminä, millainen ei ainakaan haluttu olla. Esimerkki analyysiprosessistani löytyy liitteestä 3.

Moilanen ja Räihä (2010, 50) muistuttavat, että teemoittamisessa on muistettava pysyä uskollisena tekstille sekä varoa tekemästä liian kokonaisvaltaisia tulkintoja tutkimuskohteestaan. Myös Tuomi ja Sarajärvi (2018, luku 4.4.3) toteavat, että aineistolähtöisen sisällönanalyysin johtopäätöksissä tutkija pyrkii ymmärtämään tutkittavia heidän omasta näkökulmastaan ja ymmärtämään, mitä tutkittavana olevat asiat merkitsevät itse tutkittaville. Tässä pyrin huolellisuuteen. Moilasan ja Räihän (2010, 51) mukaan tutkija, joka valitsee aineistolähtöisen sisällönanalyysin, ratkaisee arvoitusta informanttien antamien vihjeiden perusteella. Tähtäsin tähän koko analyysin tekemisen ajan. Samalla kun etsin narratiiveista avainkohtia, valitsin jo suoria lainauksia aineistosta esimerkeiksi havainnollistamaan teemojen toteutumista käytännössä. Päädyinkin käyttä-

mään runsaasti suoria lainauksia aineistosta esimerkkeinä, jotta lukijalle välityisi selkeämpi kuva, millä tavoin informanttini narratiiveissaan toivat eri teemoja esiin. Tämän pohjalta lukijalla on myös mahdollisuus kriittisesti tarkastella tekemiäni tulkintoja narratiivien sisällöstä.

Tutkimukseni taustatiedoksi analysoin myös opettajaopiskelijoiden ruotsin kielen taitotasoa suhteessa emootioihin ruotsin opettajuutta kohtaan. Lisäksi tarkastelin, millaisia yhteyksiä sivuaineekysymyksen vastauksilla oli opettajaopiskelijoiden visioihin. Olin myös aikeissa tarkastella tarkemmin yksittäisten osallistujien vastauksia nähdäkseni, onko eroa eri sukupuolten tai opintojen eri vaiheessa olevilla, mutta koska tutkimukseeni vastaajista valtaosa edusti ensimmäisen vuoden opiskelijoita ja naisia, näistä ei oikein voinut johtopäätöksiä vetää liian homogeenisen tutkimusjoukon vuoksi.

5.3 Eettiset ratkaisut

Tutkimus toteutettiin Webropol-lomakkeella, johon osallistujat saivat linkin joko Zoom-tapaamisen aikana tai sähköpostitse. Linkin avaamisesta ei jäänyt minulle minkäänlaisia tunnistetietoja, mikä turvasi osallistujien anonymiteetin. Webropol-lomakkeen saatteessa kerroin, millaista tutkimusta olen tekemässä ja mitkä sen tavoitteet ovat sekä tarjosin linkin tutkimuksen tietosuojailmoitukseen. Näin ollen tutkimukseen osallistujilla oli mahdollisuus tutustua siihen, miten henkilötietoja tutkimuksessani käsitellään ja miten niitä suojellaan. Suostumuksen tutkimukseen osallistumiseen osallistujat antoivat täyttämällä lomakkeen. Se seikka, että Zoom-tapaamisessa tutkimukseen osallistuneet opiskelijat tiesivät toistensakin osallistuvan tutkimukseen, heikensi jossain määrin tutkimuksen eettisyyttä, sillä näin ollen tutkittavien anonymiteetti saattoi kärsiä. Kuitenkin tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista ja mikäli tutkittavat olisivat halunneet jättää tästä syystä vastaamatta, he olisivat näin voineet tehdä.

Kyselylomakkeessa kysyttiin vastaajien opiskeluvuotta ja toki myös vastaajan opiskeluala oli kohderyhmän vuoksi tiedossani jo valmiiksi. Muita hen-

kilötietoja tutkimuksessani ei käsitelty. Erityisiin henkilötietoryhmiin kuuluvia tietoja tutkimuksessani ei käsitelty lainkaan. Tietosuojailmoituksessa kerroin, että tulen todennäköisesti käyttämään aineistosta suoria sitaatteja, mutta tuolloin tarvittaessa pseudonymisoin aineistoa siten, että vastaajan henkilöllisyyden tunnistaminen vaikeutuu. Lisäksi tietosuojailmoituksessa kerroin säilyttäväni aineistoa tietoturvallisesti Jyväskylän yliopiston suojatulla palvelimella siihen saakka, että opinnäytetyöni on valmis ja tämän jälkeen aineisto hävitetään.

Apukysymykset saattoivat toki jossain määrin ohjailla informanttien vastauksia, mutta koin ne tärkeiksi, jotta saisin informaatiota sekä tunteista että metodeista, sillä muutoin narratiivi olisi voinut jäädä näiden keskeisten tutkimieni asioiden osalta suppeaksi.

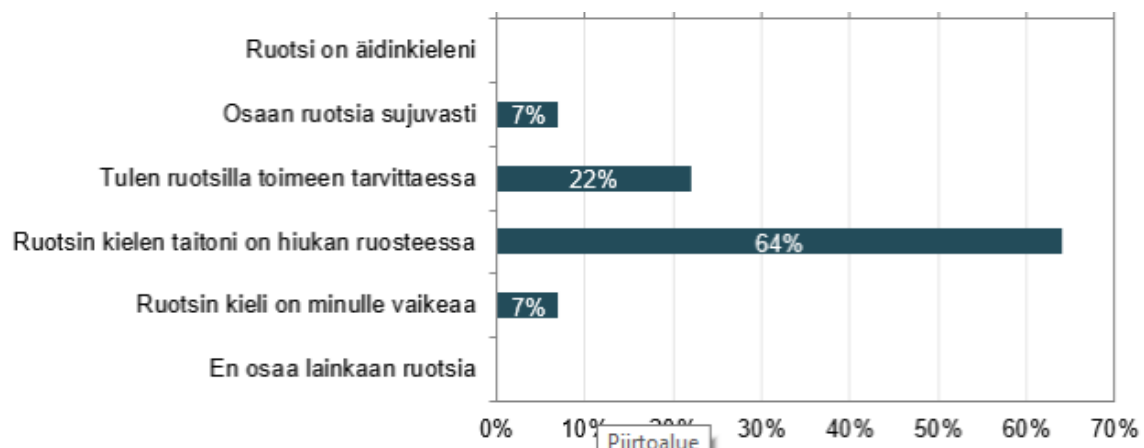
6 TULOKSET

Tässä luvussa tarkastelen tutkimuskysymyksittäin tutkimukseni tuloksia. Eteen tutkimuskysymyksieni osoittamassa järjestyksessä ja havainnollistan tuloksia esimerkkikatkelmilla aineistosta teemoitteluni pohjalta. Aloitan ruotsin itsearviointin tuloksista tämän luvun johdannossa. Sen jälkeen ensimmäisessä alaluvussa syvennyn tunteisiin ja uskomuksiin, joita luokanopettajaopiskelijoilla on itsestään ruotsin opettajina. Toisessa alaluvussa keskityn opettajaminuuksiin; ihanneopettajaminuuteen ja pelättyyn opettajaminuuteen ja niiden ilmeneeseen narratiiveissa. Kolmannessa alaluvussa pureudun opetusmetodeihin, joita luokanopettajaopiskelijat kirjoittavat aikovansa käyttää ruotsin opetuksessaan. Neljännessä alaluvussa teen yhteenvetoa tuloksista. Lainauksissa tutkimusaineistosta lainaukset ovat esitetty siinä kirjoitusasussa kuin ne on alun perin annettu, poistamatta mahdollisia kirjoitus- tai kielioppivirheitä autenttisuuden säilyttämiseksi.

Ruotsin kielen itsearvioinnissa (kuvio 1) oli vastausvaihtoehtoina ”Ruotsi on äidinkieleni” (5), ”Osaan ruotsia sujuvasti” (4), ”Tulen ruotsilla toimeen tarvittaessa” (3), ”Ruotsin kielen taitoni on hiukan ruosteessa” (2), ”Ruotsin kieli on minulle vaikeaa” (1) sekä ”En osaa lainkaan ruotsia” (0). Ensimmäistä ja viimeistä vaihtoehtoa ei valinnut kukaan tutkimukseen osallistuneista. Äidinkielistä tai täysin ruotsin taidottomia vastaajia ei siis ollut. Suosituin vastausvaihtoehto oli ”Ruotsin kielen taitoni on hiukan ruosteessa”, jonka valitsi 14 opiskelijasta yhdeksän (64 %). Vastaajista kolme (22 %) vastasi tulevansa ruotsilla toimeen tarvittaessa, ja yksi opiskelija (7 %) vastasi osaavansa ruotsia sujuvasti. Ruotsin kielen totesi olevan itselleen vaikeaa myös yksi opiskelija (7 %). Näin ollen kokonaisuutena tämän otoksen luokanopettajaopiskelijoiden ruotsin kielen taito oli heidän arvionsa mukaan hiukan ruosteessa ja taitotasolla 2, sillä omista ruotsin kielen opinnoista oli jo aikaa eikä yliopiston virkamiesruotsin kurssi ollut vielä tullut vastaan. Ruotsia ei myöskään yksikään opiskelija ni-

mennyt kiinnostavaksi sivuaineeksi sivuainekysymyksen kohdalla, mutta myöhemmin kahdesta narratiivista kävi ilmi, että ruotsi voisi olla toivottu sivuaine tulevaisuudessa.

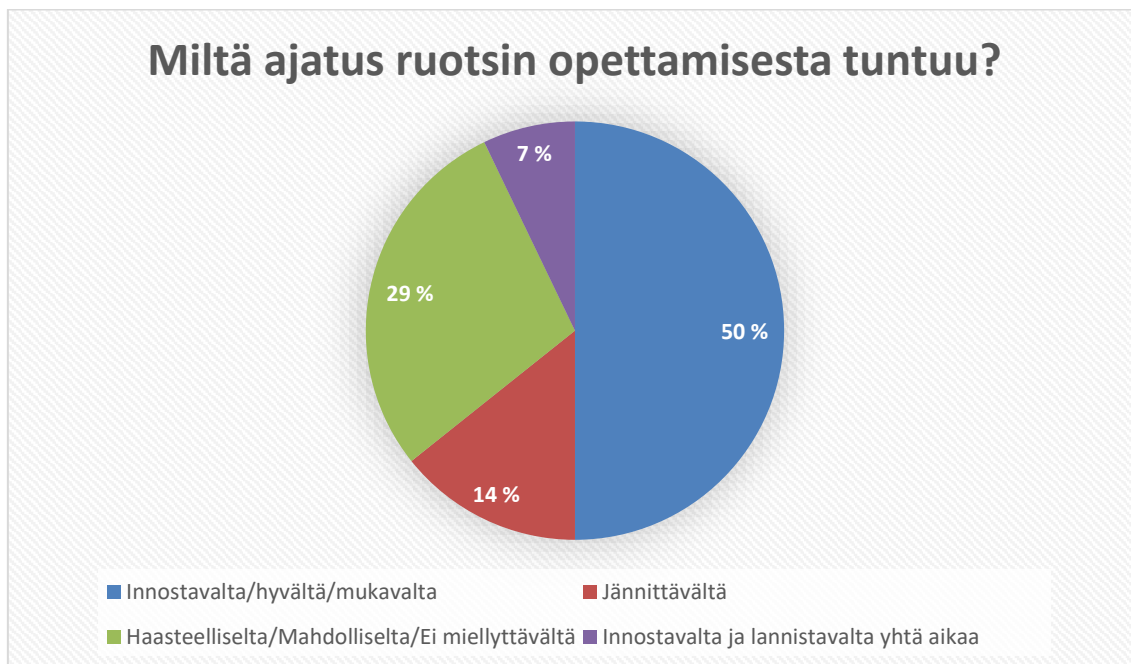
Kuvio 1. Ruotsin kielen taidon itsearviointi



6.1 Tunteet ja uskomukset

Valtaosa vastaajista oli aloittanut narratiivinsa kertomalla, miltä ajatus ruotsin opettamisesta tuntui. Tämä johtunee siitä, että ensimmäinen apukysymys koski sitä. Kuvio 2 näyttää, miten vastaukset jakautuivat. Puolet (50 % = 7) vastaajista suhtautuivat ajatukseen ruotsin opettamisesta lähtökohtaisesti positiivisesti. Kaksi (14 %) vastaajista koki ajatuksen pääasiassa jännittäväksi. Tähän syyksi annettiin oma tämänhetkinen ruotsin kielen osaaminen sekä oppilaiden mahdollinen pakkoruotsin vastustus. Neljä (29 %) vastaajaa ei kokenut olevansa innoissaan ruotsin opettamisesta, mutta he kokivat sen kuitenkin mahdollisena. Yhdelle (7 %) vastaajista ajatus tuntui innostavalta ja lannistavalta yhtä aikaa.

Kuvio 2. Miltä ajatus ruotsin opettamisesta tuntuu?



Niistä, jotka olivat vastanneet itsearviointiin ruotsin kielen osaamisesta ”Osaan ruotsia sujuvasti” tai ”Tulen ruotsilla toimeen tarvittaessa”, suhtautui kolme neljästä ruotsin opetukseen innostuneesti ja yksi koki sen ”haasteelliseksi, muttei mahdottomaksi”. Niistä, jotka kokivat ajatuksen ruotsin opetuksesta jännittäväksi, koki toinen ruotsinsa olevan hiukan ruosteessa ja toinen ruotsin olevan hänelle vaikeaa. Näin ollen voisi päätellä ainakin tämän niukan aineiston perusteella, että paremmalla ruotsin osaamistasolla ruotsin opettaminen tuntuu todennäköisemmin innostavalta tai hyvältä, kun taas oma heikompi kielitaito saa ruotsin opettamisen tuntumaan jännittävältä. Kuitenkin niissä, jotka kokivat ruotsinsa olevan hiukan ruosteessa, oli enemmän hajontaa. Kuvio 3 havainnollistaa, miten ruotsin taitotasoltaan erilaiset opiskelijat kokivat ruotsin opetuksen.

Kuvio 3. Ruotsin itsearviointi suhteessa ruotsin opettamisesta heränneisiin tuntemuksiin

	ruotsin opettaminen tuntuu innostavalta/ hyvältä/mukavalta	ruotsin opet- taminen jännit- tää	ruotsin opet- taminen tun- tuu haasteelli- selta/ mahdolliselta/ ei- miellyttävältä	ruotsin opettaminen tuntuu in- nostavalta ja lannistavalta yhtä aikaa
osaan ruot- sia sujuvas- ti (1)	1			
tulen ruot- silla toi- meen tar- vittaessa (3)	2		1	
ruotsin kie- len taitoni on hiukan ruosteessa (9)	4	1	3	1
ruotsin kieli on minulle vaikeaa (1)		1		

Koska vastanneissa oli niin paljon ensimmäisen vuoden opiskelijoita, ei heistä monillakaan ollut vielä sivuaineita, mutta yksi heistä opiskeli sivuaineenaan englantia ja kolme oli kiinnostunut tai aikeissa hakea sivuaineoikeutta englantiin. Yksi vastasi sivuainekysymykseen "ei vielä", mikä indikoi, että jokin kieliaine tulevaisuudessa kiinnostaisi. Neljä jätti vastaamatta kysymykseen sivuaineesta, sillä tämä kysymys oli vapaaehtoinen, joten mahdollisesti joukossa saataisi olla enemmänkin englannin tai muun kielen opettamisesta kiinnostuneita, mutta ainakaan he eivät halunneet tuoda kiinnostustaan ilmi tässä kohdassa.

Englantia sivuaineenaan opiskeleva opiskelija 4 koki ajatuksen ruotsin opettamisesta hyvänä, vaikka hän kokikin kielitaitonsa olevan hiukan ruosteessa. Niistä kolmesta, jotka toivoivat englantia sivuaineeksi jossain vaiheessa opintojaan, kaksi oli sitä mieltä, että ajatus ruotsin opettamisesta tuntuu hyvältä tai innostavalta ja yksi koki sen haasteelliseksi.

Aineistoni luokanopettajaopiskelijoista valtaosa suhtautui siis ajatukseen ruotsin opettamisesta positiivisesti, ja heillä oli uskomus, että he onnistuisivat siinä hyvin. Esimerkkien 1 ja 2 opiskelijoilla oli kiinnostus ruotsin kieltä kohtaan, ja he kokivat ajatuksen ruotsin opettamisesta hienona tai mukavana:

Ajatus ruotsin opettamisesta tuntuu hienolta. Olen toivottavasti yliopistossa päässyt opiskelemaan ruotsia sivuaineena, joten olen erittäin kiinnostunut ruotsin opettamisesta. Pidän ruotsin kielestä todella paljon. (esimerkki 1, opiskelija 10)

Ajatus ruotsin opettamisesta tuntuu mukavalta. Olen pitänyt ruotsin kielestä aina ja olen pärjännyt siinä hyvin. (esimerkki 2, opiskelija 5)

Niissä narratiiveissa, joiden kirjoittajat eivät suhtautuneet ruotsin opettamiseen innostuneesti tai muutoin positiivisesti, oli kuitenkin selvästi havaittavissa uskomus, että opettajana kyseinen luokanopettajaopiskelija kyllä selviytyisi ruotsin opetuksesta ja onnistuisi siinä. Usein epäröintiä aiheutti juuri epävarmuus omasta kielitaidosta. Opiskelija 14 kirjoitti hyötyneensä vieraan kielen pedagogiikan opinnoista, sillä hän kirjoitti, että ”koen omaavani keinoja opettaa ruotsia, vaikkei kieli olekaan itselleni vahvin”. Esimerkit 3 ja 4 havainnollistavat, miten ruotsin opetus voi tuntua mahdolliselta, vaikka omassa kielitaidossa olisikin puutteita.

Ajatus ruotsin opettamisesta tuntuu ihan mahdolliselta, vaikka koenkin että tällä hetkellä taitoni ovat erittäin ruosteessa. (esimerkki 3, opiskelija 3)

Ruotsin taitoni ovat siis todella ruosteessa, joten ruotsin opettaminen tuntuu nyt jännittävältä. Toisaalta uskon, että kun vasta aloitetaan uuden kielen opiskelu, opetellaan sellaisia asioita, joita minäkin vielä muistan. (esimerkki 4, opiskelija 7)

Myös esimerkissä 5 toistuu ajatus, että vaikka oma kielitaito kaipaakin kertaa-
mista, ei ruotsin alkeiden opettaminen silti tunnu kovin haastavalta, koska al-
keiden opettaminen mielletään helpoksi.

Ajatus opettamisesta tuntuu itseasiassa hyvältä, koska kyse on kuitenkin
vain alkeista ja olen varma, että kuinka tahansa ruosteessa oma ruotsini
olisikin, saisin nopeasti palautettua lukemalla ne päähäni. (esimerkki 5,
opiskelija 4)

On yleistä, että ruotsin opiskelusta ei pidetä tai sitä ei koeta mielenkiintoiseksi.
Näin ollen ruotsia opettava opettaja joutuukin puolustelemaan sitä, miksi oppi-
laiden pitäisi opiskella ruotsia. Ruotsin kielen opetuksessa opettajan panos mo-
tivoinnissa onkin erityisen tärkeä (Kajander 2010.)

Aineistossa nousikin toistuvasti esiin myös asennekasvatus ruotsin kieleen
liittyen. Maininnat pakkoruotsista ja odotukset negatiivisesta asenteesta ruotsia
kohtaan oppilaiden puolelta olivat yleisiä. Opiskelijoilla vaikutti olevan usko-
mus, että oppilaiden motivointi ruotsin opetusta kohtaan olisi haasteellista.
Esimerkeistä 6–8 voi havaita tämän erityisen hyvin:

Ruotsin opettaminen varmasti jännittäisi minua huomioiden oman osaa-
miseni tason. Jännitystäni kasvattaisi todennäköisesti ajatus siitä, että op-
pilaat voivat kokea ruotsin opiskelun vain pakkoruotsina. (esimerkki 6,
opiskelija 2)

Omassa opetuksessani pyrkisin positiivisen mielikuvan luomiseen, sillä
ruotsi ei yleisesti ole kovin pidetty oppiaine. (esimerkki 7, opiskelija 5)

Ruotsin kielen opetuksen alkumetreillä minun olisi tärkeää yrittää saada
lasten mahdolliset ennakkoluulot kukistettua ja luotava heille mahdolli-
suus päättää itse mitä mieltä kielestä ja sen opiskelusta he ovat. (esimerk-
ki 8, opiskelija 13)

Esimerkin 6 opiskelija koki ajatuksen ruotsin opettamisesta jännittävänä sekä
oman kielitaitonsa tason vuoksi että pakkoruotsi-ilmiön vuoksi. Esimerkissä 7
tuodaan esille pyrkimys positiivisen mielikuvan luomiseen ruotsin kielestä, kun
taas esimerkin 8 opiskelija toivoo voivansa kukistaa ruotsiin liittyvät ennakko-
luulot ja antaa oppilaille mahdollisuuden itse päättää mitä mieltä he ovat ruot-

sista ja sen opiskelusta. Esimerkkien 7–8 opiskelijat siis tunnistavat mahdollisen haasteen ja pohtivat keinoja selättää se.

6.2 Ihanteellinen ja pelätty opettajaidentiteetti

Tutkimusten mukaan opettajaopiskelijoiden käsitykset opettamisesta usein kumpuavat heidän omista koulukokemuksistaan ja näin he saattavatkin opettaa kieliä samoilla metodeilla kuin heitäkin on opetettu (ks. Ruohotie-Lyhty & Pitkänen-Huhta 2020, Alanen, Kajander & Nyman 2013, Nyman 2011). Minun aineistoni luokanopettajaopiskelijoista moni teki selkeän eron siihen, millaisia heidän omat kokemuksensa ruotsin opetuksesta oppilaana olivat olleet verrattuna siihen, miten he aikoisivat itse ruotsia opettaa. Toisaalta useimmat lähtivät pohtimaan ruotsin kielen opettamista ylipäätään omien kokemustensa kautta. Kubanyiovan (2015) mukaan kielten opettajat visioivat tulevaisuuteensa useita erilaisia minuuksia, joihin vaikuttaa sekä heidän menneisyyden kokemuksensa että opetusympäristönsäkin. Tämä oli selvästi nähtävissä tämänkin tutkielman aineistossa koskien myös luokanopettajaopiskelijoita, sillä narratiiveissa nousi toistuvasti esiin omat kokemukset ruotsin opiskelusta ja toive siitä, että itse voisi toimia toisella tavalla. Yhtä lailla, jos luokanopettajaopiskelijalla oli positiivisia kokemuksia ruotsin opiskelusta, tahtoi hän opettaa itse samoin metodein ruotsia tulevaisuudessa. Ölmez-Çağların (2020) esittelemät opettajaminuudet näkyivät tämän tutkielman aineistossa siten, että suurin osa esitteli ihanneopettajaminuutensa (*ideal language teacher self*), jonka mukaan kerrottiin, millaisia opettajia he haluaisivat ruotsia opettaessaan olla. Useimmat halusivat painottaa toiminnallisuutta ja rohkaista oppilaita käyttämään kieltä autenttisissa oppimisympäristöissä, joten heidän ihanneopettajaminänsä vaikutti olevan sellainen, joka pystyy tällaiseen. Myös ympäristön vaatimukseen ja velvollisuuksiin pohjaava velvollisuusopettajaminuus (*ought-to language teacher self*) näkyi aineistossani, vaikkakin lievemmin, sillä siellä mainittiin opetussuunnitelma, joka ohjaa opetusta, ja esimerkiksi eräs informantti kirjoitti opettavansa oppikirjan asiat, joiden lisäksi hän halusi opettaa myös ruotsin olevan hauskaa. Tässä siis

yhdistyi nämä kaksi eri opettajaminuutta, velvollisuuttaan täyttävä sekä ihan-teellinen, sillä velvollisuutena koettiin opettaa asiat, joita oppikirjat sisälsivät, mutta niiden lisäksi oli ideaalina kyetä opettamaan myös ruotsin kielen hauska luonne ja näin ollen vaikuttaa oppilaiden asenteeseen ruotsin kielestä. Pelätty opettajaminuus (*feared language teacher self*) näkyi narratiiveissa vastakkainasetteluissa ihanneopettajaminuuden kanssa. Esimerkiksi tutkielmani otsikkoonkin päässyt otos opiskelijan 1 narratiivista ”Minulle tärkeämpää on kasvattaa rohkeita ja ennakkoluulottomia kielenkäyttäjiä, kuin kokeiden kanssa onnistuvia tuppisuita” viittaa pelättyyn opettajaminuuteen, jollaisessa opettaja epäonnistuisi rohkeiden ja ennakkoluulottomien kielenkäyttäjien kasvattamisessa ja oppilaista tulisikin tällaisia kokeiden kanssa onnistuvia tuppisuita, jotka kyllä osaisivat asiat teoriassa, mutta käytännössä eivät osaisi tai uskaltaisi käyttää kieltä.

Monet peilasivat ajatuksiaan ruotsin opettamisesta siihen, millaista ruotsin opetusta he itse olivat saaneet, ja lähtivät sen pohjalta miettimään, millaista ruotsin opettaminen heistä voisi olla. Monilla vastaajilla, kuten opiskelijalla 6 (esimerkki 3), oli positiivisia kokemuksia ruotsin opiskelusta. Hän koki, että hänen opettajansa olivat olleet hyviä, koska he ovat käyttäneet monipuolisia työtapoja ja onnistuneet luomaan tunneille hyvän ilmapiirin, ja tällainen hän halusi itsekin olla:

Minulla on itselläni ollut hyviä kokemuksia (lyhyen) ruotsin opiskelusta, ja aineen opettajani ovat aina olleet hyviä. He ovat käyttäneet pedagogisesti laajoja opetustapoja ja tunneilla on ollut hyvä, tuomitsematon ilmapiiri. (esimerkki 9, opiskelija 6)

Sellaiset opiskelijat, joilla oli huonoja kokemuksia ruotsin opiskelusta, kokivat, että he voisivat itse suoriutua paremmin ja tehdä ruotsin oppitunneista mielenkiintoisempia kuin millaisia heillä itsellään oli ollut. Esimerkissä 10 ja 11 havainnollistuu tämä.

Ajatus ruotsin opettamisesta tuntuu samaan aikaan innostavalta ja lannistavalta. Omat muistot ruotsin tunneilta varjostavat mieltä, mutta olisin innoissani päästessäni opettamaan kieltä ehkä vähän erilaisilla tavoilla kuin mihin olen itse tottunut kouluelämässä. (esimerkki 10, opiskelija 11)

Ruotsin opettaminen ei tunnu vielä kovin miellyttävältä ajatukselta, sillä en ole ikinä pitänyt sen opiskelusta saatikka kielestä itsestään. Se on tuntunut liian monimutkaiselta ja tylsältä ja tunnit ovat olleet samanlaisia. Uskon, että aloittaessani ruotsin tunnit en ole siitä iloinen, mutta koska omat kokemukseni ovat olleet negatiivisia, osaan parantaa niistä. (esimerkki 11, opiskelija 12)

Aineistosta kävi ilmi, että monen ihanteellinen opettajaminä olisi sellainen, joka saisi motivoitua oppilaat ruotsin opiskelemiseen, ja jonka oppitunneilla olisi hauskaa. Opiskelija 9 toi esiin myös pelätyn opettajaminänsä vertaamalla itseään sellaisiin opiskelijakollegoihin, joiden motivaatio opettaa ruotsia oli alhainen ja pyrki erottumaan heistä välittämällä oppilaille positiivisen asenteen ruotsin kieltä kohtaan.

Opetan oppikirjan asiat mutta haluan opettaa oppilaille myös sen, että ruotsin (ja ylipäättänsä) opiskeleminen on hauskaa. Liian moni tuntemani opettajaopiskelija on sanonut, että "vihaa" ruotsia ja se vaikuttaa varmasti heidän opetuksen laatuun. Itse pyrin luomaan oppilaille hyvän pohjan eri kielten opetukseen jotteivat he opi negatiivista ajattelutapaa kieltenopiskeluun. (esimerkki 12, opiskelija 9)

Luokanopettajaopiskelijat vaikuttivat kokevan, että oppilaiden asenne ruotsin kieltä kohtaan olisi heidän vastuullaan, ja joillain heistä tuntui olevan vahva tarve muuttaa sitä. Opettaja voikin vaikuttaa omalla toiminnallaan merkittävästi siihen, miten oppilaat motivoituvat ruotsin opiskeluun (mm. Kajander 2010, Green-Vänttinen & Lehti-Eklund 2011). Positiivisen asenteen välittämisen lisäksi monet korostivat avoimen ja luottavaisen ilmapiirin luomiseen oppitunneille. Juuri tällaisen ilmapiirin luominen onkin tärkeää ruotsin opetuksessa niin oppilaille kuin opettajille (Green-Vänttinen & Lehti-Eklund 2011, 67). Useampi opiskelija myös mainitsi narratiivissaan, että ei opettajana takertuisi virheisiin, kuten opiskelija 13 seuraavassa esimerkissä:

Oppitunneilla keskittyisin avoimen ja luottavaisen ilmapiirin luomiseen ja ylläpitämiseen, jotta kaikilla olisi mahdollisuus kokeilla rohkeasti uutta kieltä. Virheiden ja ongelmakohtien purkamiseen en keskittyisi liikaa, jottei niiden kautta tulisi negatiivisia tunteita. Kävisin asiat myöhemmin läpi yhteisesti ilman, että kenenkään tarvitsisi tuntea epäonnistuneensa. (esimerkki 13, opiskelija 13)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 205) koskien B1-ruotsin opetusta alakoulussa yhdeksi keskeiseksi sisältöalueeksi mainitaan S1 Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen, jossa tavoitteena on tutustua myös ruotsin kielen asemaan Suomessa. Green-Vänttisen ja Lehti-Eklundin (2011, 67) mukaan ruotsin opiskelumotivaatiota kohottaisi tietoisuus suomenruotsalaisesta kulttuurista. Tästä huolimatta vain yhdessä narratiivissa tuotiin esiin ruotsin kielen kulttuurinen ulottuvuus eksplisiittisesti. Opiskelija 14 piti tärkeänä keskustelua, jossa pohdittaisiin, miksi ruotsia opiskellaan Suomessa ja mitä hyötyä siitä voisi olla.

Lisäksi kulttuurinen ulottuvuus olisi hyvä tuoda osaksi opetusta: miksi ruotsia opiskellaan Suomessa? Mitä sillä tehdään? Keskustelu "pakkoruotsista" eli oppilaiden käsityksistä ruotsin opetuksesta ja oppimisesta olisi mielenkiintoinen - ja varmaan välttämätönkin. (esimerkki 14, opiskelija 14)

Tässä esimerkissä esitetään yhtenä ratkaisuna edellä mainitulle pakkoruotsi-ilmiölle yhteinen keskustelu ilmiöstä.

6.3 Opetusmenetelmät

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että leikit ja pelillisuus muiden toiminnallisten työtapojen ohella edistävät oppimisen iloa ja vahvistavat luovan ajattelun ja oivaltamisen edellytyksiä (POPS 2014, 21). Oppiminen onkin tehokkainta silloin, kun se on hauskaa (Järvilehto 2015, 14). Mikäli lapset eivät ole innostuneita siitä, mitä he tekevät, heidän oppimistehokkuutensa huononee ja päinvastoin; mikäli he ovat innostuneita ja kiinnostuneita siitä, mitä ovat tekemässä, he voivat kyetä huikkeisiin saavutuksiin (Järvilehti 2015, 10). Hauskojen ja pelinkaltaisten elementtien tuomisella opetukseen saadaan aikaan positiivisia oppimistuloksia ja positiivisia muutoksia käyttäytymisessä (Kapp 2012, 12).

Opetusmenetelmiä koskien aineistoni narratiiveissa toistuivat pelit, leikit, videot, TV-sarjat ja toiminnallisuus ylipäättään. Narratiiveista kävi ilmi, että

opiskelijoille oli tärkeää käyttää sellaisia opetusmetodeja, joilla voisi tehdä ruotsin opiskelemisesta hauskaa ja mielenkiintoista. Monet esittivät näitä toiminnallisia metodeja parempina verrattuna oppikirjoihin ja niiden avulla opettamiseen. Myös pari- ja ryhmätöitä pidettiin hyvänä metodina ruotsin opiskeluun. Lisäksi useampi opiskelija piti tärkeänä tuoda ruotsin kielen lähelle oppilaan kokemusmaailmaa. Myös tietotekniikan hyödyntäminen nähtiin tärkeänä, kuin myös perinteisempi kieliopin ja sanaston opetus.

Pelit ja leikit nähtiin tärkeinä opetusmetodeina kielen alkeita opettaessa erityisesti siksi, että niiden nähtiin auttavan oppilaita luomaan positiivisen mielikuvan ruotsin kielestä. Tätä havainnollistavat esimerkit 15 ja 16. Esimerkissä 15 opiskelija asettaa vastakkain suorittamisen ja arvosanat oppimisen, kielellä leikkittelyn ja positiivisen asenteen luomisen kanssa ja esimerkki 16 tavoittelee positiivisia tunteita ruotsin kieltä kohtaan käsittelemällä aiheita, joista oppilaat ovat jo kiinnostuneita.

Työtapoina kuudesluokkalaisille toimisi varmasti myös pelillisuus ja toiminnallisuus, toki riippuen luokasta - fokus pois suorittamisesta, arvosanoista ja keskittyminen oppimiseen, kielen kanssa leikkittelyyn ja positiiviseen käsitykseen ruotsin kielen (ja kaikkien kielten) opetuksesta. (esimerkki 15, opiskelija 14)

Lasten omien mielenkiinnonkohteiden (harrastukset, arkielämä, some, digitaalisuus tms.) tuominen oppitunneille antaisi mahdollisuuksia motivoitua kielen käyttämiseen. Usein ottamalla aiheen, josta on jo kiinnostunut, voi luoda positiivisia tunteita toista asiaa kohtaan. Vaikka mielenkiinnonkohteisiin voi liittyä vaikeaa sanastoa, en keskittyisi sanaston opiskeluun, vaan käyttämiseen. (esimerkki 16, opiskelija 13)

Esimerkissä 17 luodaan oletus, että muutoin uusi oppiaine voisi tuntua oppilaista ahdistavalta, mutta pelit ja leikit lieventäisivät tätä ahdistusta sen lisäksi, että ne auttaisivat oppilaita oppimaan.

Tuntini sisältäisivät paljon pelejä ja leikkejä, koska ne ovat oppimisen kannalta merkittäviä ja silloin moni ei kokisi uutta ainetta niin ahdistavaksi. (esimerkki 17, opiskelija 4)

Oppikirjat ohjaavat tutkimusten mukaan vahvasti opettajan toimintaa (Luukka 2008, 64). Koulun ja vapaa-ajan teksti- ja mediamailmojen katsotaankin eroa-

van toisistaan merkittävästi toisistaan (Jalkanen 2011). Opettajien koulutuksessa otetaankin tämä nykyään huomioon, mikä näkyi aineistossani siten, että oppikirjat mainittiin vain viidessä narratiivissa. Osa näistä vastaajista piti toiminnallisempia harjoituksia ja ryhmätöitä vastakkaisina oppikirjojen kanssa, ja halusi keskittyä uuden kielen opetuksessa kommunikaatioon kielioppisääntöjen sijaan. Esimerkissä 18 opiskelija kertoo oman kokemuksensa perusteella kieliopin opiskelun vaikeuttaneen kielen oppimista sekä ”nostavan rimaa kieltä puhuessaan”:

Toiminnallisuus ja tuntien monipuolisuus olisivat minulle myös tärkeitä. Voisimme "perinteisen" opiskelun lisäksi aloittaa yhdessä esimerkiksi jonkun ruotsinkielisen sarjan, jota katsottaisiin läpi vuoden. Haluaisin keskittyä sanastoon ja puhumiseen eniten, sillä itse olen kokenut kieliopin vain vaikeuttavan kielten oppimista ja nostavan rimaa kieltä puhuttaessa. Haluaisin tehdä paljon suullisia harjoituksia ja käytäntöön liittyviä tehtäviä. (esimerkki 18, opiskelija 7)

Esimerkissä 19, opiskelija perustelee, miksi haluaisi välttää oppikirjojen käyttämistä oppitunneillaan:

Ajattelen yleisestikin, että kieliä oppii parhaiten puhumalla ja haluaisin käyttää sitä paljon omassa kielten opettamisessa. Lauluja ja leikkejä ja videoita. On tärkeää kuulla kieltä sen luonnollisessa käyttöympäristössä joten yrittäisin kaikin tavoin tuoda sen kielen opettamisen pois oppikirjoista. Minulle tärkeämpää on kasvattaa rohkeita ja ennakkoluulottomia kielenkäyttäjiä, kuin kokeiden kanssa onnistuvia tuppisuita. (esimerkki 19, opiskelija 1)

Esimerkin 19 opiskelija ei näe kokeissa onnistumista niin tärkeänä kuin rohkean ja ennakkoluulottoman kielenkäytön osaamisen. Esimerkin 20 opiskelija ei myöskään näe kirjallisten kokeiden roolia erityisen merkittävänä arvioinnissa:

Työtavoissani painottuisi ryhmätyöskentely, eikä kirjallisilla kokeilla olisi niin suuri rooli arvioinnissa. (esimerkki 20, opiskelija 4)

Myös positiivisesti tai neutraalin positiivisesti oppikirjoihin suhtautuvia löytyi narratiivien kirjoittajista. Esimerkeissä 21 ja 22 oppikirjan ja muiden oppimateriaalin sisällöt nähdään tärkeinä, mutta ne kuitenkin esitetään vastakkaisina hauskuuden kanssa, ikään kuin hauskuus olisi sellainen ominaisuus, mitä oppikirjoista ei löydy.

Minun tunneillani hyödyntäisimme oppimateriaaleja aluksi paljon, sillä oppilaiden on tärkeä oppia kielen perusteet ennen kun he voivat käyttää sitä luovasti. Haluan kuitenkin tuoda tunteihini myös hauskoja ja elämyksellisiä osia. (esimerkki 21, opiskelija 5)

Opetan oppikirjan asiat mutta haluan opettaa oppilaille myös sen, että ruotsin (ja ylipäättänsä) opiskeleminen on hauskaa. (esimerkki 22, opiskelija 9)

Esimerkissä 23 opiskelija esittelee oppikirjan käytön yhtenä työtapana muiden joukossa:

Kuten muidenkin kielten tunneilla, opetus ja työtavat on hyvä pitää monipuolisina ja melko konkreettisina. On vaikea lähteä nimeämään tiettyjä työtapoja, mutta käyttäisin apuna esim. satuja ja tarinoita, videoita, pelejä (Alias-sanaselitys) ja toki myös oppikirjaa. (esimerkki 23, opiskelija 6)

Myös esimerkissä 24 oppikirja esitetään luontevana osana ruotsin oppituntia:

Konkreettisesti ruotsin tuntini aloitettaisiin jonkinlaisella sisäänheitto leikillä tai pelillä, jolla opetettaisiin päivän asiaa vaikkapa sanajärjestystä. Tämän jälkeen tekisimme tehtäviä ja harjoitteita oppikirjoista. (esimerkki 24, opiskelija 2)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 206) nimetään ruotsin kielen B1-oppimäärän oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvissä tavoitteissa tärkeäksi, että kielenkäyttö on luonnollista ja oppilaille merkityksellistä. Seitsemässä narratiivissa kirjoitettiin oppilaan omasta kokemusmaailmasta tai autenttisesta oppimisympäristöstä kielen oppimisen apuna. Näille kirjoittajille tuntui olevan hyvin selvää, että kielen opiskelun olisi hyvä jo alkeistasolla linkittyä oppilaan omaan maailmaan ja mielenkiinnon kohteisiin, ja he näkivät tärkeänä luoda aitoja käytännönläheisiä tilanteita kielen käyttämiseen. Esimerkit 25–27 havainnollistavat tätä:

Lisäksi pyrkisin tarjoamaan ruotsin kielen syötettä oppilaille muun muassa kappaleilla, loruilla, lauluilla, videopätkillä. Työtapojen tulisi olla lapsilähtöisiä, kielen opetuksen tulisi olla mahdollisimman lähellä oppilaan omaa kokemusmaailmaa, eikä irrallinen osa. Myös kommunikointi otettaisiin osaksi luokan toimintatapoja esimerkiksi noiden edellämainittujen lyhyiden ja simpeleiden virkkeiden muodossa, jotta saataisiin suullista kielitaitoa aktivoitua. (esimerkki 25, opiskelija 14)

Yrittäisin kannustaa oppilaita löytämään ruotsin kieltä ympäriltään. Tutustuisimme näihin muihin ruotsin kielen lähteisiin. Esimerkiksi ruotsinkieliseen musiikkiin tai muihin luokan mielenkiinnonkohteisiin sopiviin aiheisiin. Ruotsin kieleen jo hetken tutustuttuamme (esimerkiksi kevätlukukaudella) voisimme myös hankkia ruotsinkielisestä koulusta kirjekavereita/videopuheluystäviä yms., joiden kanssa voisimme harjoitella helpoja dialogeja. Tärkeinä olisi siis innostaa oppilaita tutustumaan kieleen rohkeasti ja yrittää löytää ruotsin kieltä ympäriltämme, jotta kieli tulisi lähemmäksi oppilaita. (esimerkki 26, opiskelija 8)

Opettaisın ruotsia mekaanisten tehtävien sijaan/ohella oppilaita aktiivoiden erilaisten draamallisten ja tarinallisten tehtävien avulla sekä innostaen oppilaita käyttämään kieltä myös vapaa-ajallaan – luomalla autenttisen ympäristö kielen käyttämiseen. (esimerkki 27, opiskelija 11)

Esimerkin 26 opiskelija 8 esitti yhdeksi ajatukseksi hankkia ruotsinkielisiä kirjoitettuja videopuhelukavereita luokalle. Tämä saa tukea myös opetussuunnitelmassa, sillä oppilaille tulisi tarjota mahdollisuuksia harjoitella kansainvälistä yhteydenpitoa (POPS 2014, 206). Esimerkissä 28 opiskelija 13 kirjoitti, että jos on jo kiinnostunut jostain aiheesta, sen käsittely tunnilla voi luoda positiivisia tunteita toista asiaa, kuten ruotsin kieltä tässä, kohtaan. Hän kirjoitti, että vaikka sanasto olisikin vaikeaa, sanasto ei olisi pääosassa vaan kielen käyttäminen.

Lasten omien mielenkiinnonkohteiden (harrastukset, arkielämä, some, digitaalisuus tms.) tuominen oppitunneille antaisi mahdollisuuksia motivoitua kielen käyttämiseen. Usein ottamalla aiheen, josta on jo kiinnostunut, voi luoda positiivisia tunteita toista asiaa kohtaan. Vaikka mielenkiinnonkohteisiin voi liittyä vaikeaa sanastoa, en keskittyisi sanaston opiskeluun, vaan käyttämiseen. (esimerkki 28, opiskelija 13)

Esimerkissä 29 tiivistyy narratiiveista noussut ydinajatus oppilaan kokemusmaailman huomioimisesta ja autenttisten oppimisympäristöjen tarjoamisesta:

Haluaisin, että kieli pääsisi mukaan oppilaiden elämään, eikä jäisi vain kouluun. (esimerkki 29, opiskelija 10)

Opiskelun eheyttämisen avulla oppilaiden on mahdollista hahmottaa koulussa opiskeltavien asioiden yhteyksiä oman elämän, yhteisön, yhteiskunnan sekä ihmiskunnan kannalta. Jotta opiskelun eheyttäminen toimisi, opetuksessa tulisi tarkastella todellisen maailman ilmiöitä sekä teemoja kokonaisuuksina oppiainerajat ylittäen. Opiskelun eheyttämisen tavoitteena on mahdollistaa opiskelta-

vien asioiden keskinäisten suhteiden ja riippuvuuksien ymmärtäminen (POPS 2914, 31.) Kahdessa narratiivissa tuotiin ilmi ajatus oppiainerajojen ylittämistä:

Haluaisin myös ylittää oppituntirajoja esim laskemalla matematiikkaa ruotsiksi, jossa tulee hyvää numeroiden harjoittelua (esimerkki 30, opiskelija 3)

Ruotsin tunteillani todennäköisesti yhdistetään kielen oppimista muihin oppiaineisiin kuten musiikkiin ja liikuntaan. (esimerkki 31, opiskelija 2)

Edellä mainituissa esimerkeissä ei ehkä vielä toteudu opetuksen eheyttämisen varsinaisessa merkityksessä, mutta näissä kuitenkin ilmaistaan pyrkimys oppiainerajojen ylittämiseen. Toki monessa muussakin narratiivissa mainittiin laulut, leikit ja toiminnallisuus, jotka useimmiten sisältävät liikuntaa ja musiikkia ja näin ollen yhdistävät ainakin näiden oppiaineiden sisältöjä ruotsin sisältöjen kanssa. Joissain narratiiveissa ilmeni myös tavoite opettaa, miltä ruotsin kieli kuulostaa esimerkiksi musiikin tai televisiosarjojen avulla. Tämän voi havaita esimerkeistä 32 ja 33:

Voisimme myös ajoittain yhdessä katsoa jotain ruotsin kielistä sarjaa tms. jotta kielen kuulokuva parantuisi. (esimerkki 32, opiskelija 3)

Kuuntelisimme paljon ruotsinkielisiä lauluja, jotta oppilaat saisivat käsityksen siitä, millaiselta ruotsi ylipäätään kuulostaa. (esimerkki 33, opiskelija 4)

Neljä opiskelijoista arvioi suunnittelevansa ruotsin opetusta englannin tai muun vieraan kielen opetuksen kautta. Kirjoituksista kävi ilmi ajatus, että sellaiset asiat, mitkä toimivat muiden vieraiden kielten opetuksessa toimisivat varmaankin myös ruotsin opetuksessa, sillä englannin opetus tai vieraiden kielten pedagogiikka ylipäätään oli heille jo jossain määrin tuttua. Esimerkit 34 ja 35 havainnollistavat tätä.

Uskoisin suunnittelevani ruotsin kielen opetusta paljon englannin kielen opetuksen kautta, sillä olen kiinnostunut englannin kielestä ja todennäköisesti opiskelen sitä myöhemmin sivuaineena. (esimerkki 34, opiskelija 13)

Ruotsin tuntini ovat samanlaisia kuin englannintunnit: puhun ruotsia oppituntin aikana, luon monipuolista ja osallistavaa tekemistä, näytän ruotsinkielisiä videoita, tv-sarjoja ja musiikkia. Opetan myös draaman kautta esim.

kohtausten näyttely, tunteiden näyttely, prepositioiden näyttely. (esimerkki 35, opiskelija 9)

Pari- ja ryhmätyöt mainitaan myös opetussuunnitelmassa työtapoina, jotka korostuvat ruotsin opetuksessa (POPS 2014, 206). Pari- ja ryhmätyöt esitettiin narratiiveissa toisinaan vastakkaisina asioina opettajajohtoiselle kielten opetukselle. Tämän voi havaita esimerkistä 36.

Haluaisin, että ruotsin tuntini olisivat hauskoja ja motivoivia oppilaille. Toivoisin, että olisi paljon mahdollisuuksia pari- ja ryhmätöille, ja haluaisin oppituntien olevan erilaisia, eikä pelkästään opettajajohtoisia. Tietysti opettajajohtoisuutta on varmasti jonkin verran, mutta haluaisin, että oppilaat pääsisivät yhdessä oppimaan ruotsin kieltä. (esimerkki 36, opiskelija 10)

Esimerkissä 37 opiskelija 5 kirjoittaa myös pari- ja ryhmätöiden tekemisen puolesta, mutta siitä näkökulmasta, että näiden metodien käyttäminen olisi vuorovaikutuksellisempaa kuin ”hänen aikanaan” eli silloin kun hän itse opiskeli koulussa ruotsia.

Voisimme tehdä esimerkiksi pienen näytelmän ruotsiksi pienissä ryhmissä. Tunneillani olisi varmasti myös pelaamista ja oppiminen olisi vuorovaikutuksellisempaa kuin minun aikamani. Tekisimme siis varmasti pari- ja ryhmätöitä. (esimerkki 37, opiskelija 5)

Tässä motiivina tietyn metodin käytölle on omat koulukokemukset ja ihanteellinen opettajaminä rakentuu sen kautta, millaista haluaisi oman opetuksen olevan verrattuna siihen, millaista opetusta itse oli saanut. Tässä on myös havaittavissa luomieni kategorioiden päällekkäisyys ja keinotekoisuus, sillä opetusmetodit tietenkin liittyvät vahvasti opettajaminuuteen. Parhaimmillaan ihanneopettajaminuus realisoituu käytännössä opetusmetodien kautta.

Opetussuunnitelma mainittiin kahdessa narratiivissa. Esimerkissä 38 esitettiin, että opetussuunnitelma määrää oppisisällöistä, kun taas esimerkissä 39 opetussuunnitelmasta kirjoitettiin eräänlaisena ideapankkina.

Uskoisin, että OPS määrää jonkin verran opetettavista asioista, mutta tunteilla voitaisiin opiskella mm. sanastoa, kieliopin alkeita ja itsensä ilmaisua. (esimerkki 38, opiskelija 6)

En ole toki lukenut ruotsin opetussuunnitelmaa, josta saisin vielä lisää ideoita omaan opetukseeni. (esimerkki 39, opiskelija 7)

Vaikka suurin osa aineistoni narratiivien kirjoittajista olikin ensimmäisen vuoden opiskelijoita, oli heillä selkeästi jo käsitys siitä, millaisin metodein kieltä kannattaisi opettaa. Kuten edellä olen esittänyt, nämä metodit usein saavat tukea myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista.

6.4 Yhteenveto

Valtaosa narratiivien kirjoittajista suhtautui positiivisesti ajatukseen ruotsin opettamisesta, tai vähintään neutraalisti. Joitain vastaajia ajatus ruotsin opettamisesta jännitti. Monet kokivat oman ruotsin taitonsa olevan hiukan ruosteessa, sillä sen opiskelusta oli kulunut aikaa eikä yliopiston virkamiesruotsikaan ollut vielä tullut opinnoissa vastaan. Kuitenkin suurimmalla osalla oli uskomus, että he selviäisivät ruotsin opettamisesta, koska katsoivat alkeiden opettamisen olevan helppoa.

Monilla vaikutti lisäksi olevan aineiston perusteella ennakkoluuloja siitä, että oppilaat saattaisivat kokea ruotsin kielen opiskelun tylsänä tai ankeana, jopa ahdistavana, ja pitivät tärkeänä, että he itse yrittäisivät vaikuttaa tähän. Opettajan roolin katsotaankin olevan tärkeä vaikuttaja ruotsin oppimismotivaation luomisessa (Green-Vänttinen & Lehti-Eklund 2011, 65–66). Monet myös peilasivat omia kokemuksiaan ruotsin opiskelusta siihen, miten sitä itse opettaisivat, sillä omat kokemukset olivat se tarttumapinta, minkä pohjalta he saattoivat alkaa tarkastella ilmiötä. Tutkimukseen osallistuneiden luokanopettaja-opiskelijoiden tavoitteena vaikutti olevan rohkaista oppilaita käyttämään kieltä myös luokahuoneen ulkopuolella ja auttaa heitä saavuttamaan hyvä käytännön kielitaito. Esimerkin 19 opiskelija tiivistää aineistoni ydinajatuksen näin: ”Minulle tärkeämpää on kasvattaa rohkeita ja ennakkoluulottomia kielenkättäjiä, kuin kokeiden kanssa onnistuvia tuppisuita”. Opetusmetodien suhteen luokanopettajaopiskelijat tämän tutkimuksen perusteella suosivatkin toiminnallisuutta ja monipuolisia työtapoja. Myös pari- ja ryhmätyöt koettiin tärkeänä

tapana oppia. Oppikirjoihin ja kokeisiin arvioinnin pohjana suhtauduttiin enimmäkseen varauksellisemmin, vaikka osa vastaajista toki näki ne myös hyödyllisinä työkaluina kielen opettamisessa. Nämä valitut opetusmenetelmät heijastelevat luokanopettajaopiskelijoiden ihanneopettajaminuutta; ideaalitilanteessa he opettaisivat näillä metodeilla.

7 POHDINTA

Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää, millaisia visioita luokanopettajaopiskelijoilla olisi itsestään opettamassa ruotsia. Tarkastelin näitä visiota kahdesta eri näkökulmasta. Ensin pyrin vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni; millaisia emootioita luokanopettajaopiskelijoilla syntyi ruotsin opetusta ajatellessa ja millaisia uskomuksia näihin liittyi. Sitten selvitin, millaisia opetusmetodeja luokanopettajaopiskelijat käyttäisivät ruotsin opetuksessa. Näin oli mahdollista saada jonkinlainen kokonaiskuva siitä, miten luokanopettajaopiskelijat visioisivat itsensä opettamassa ruotsin kieltä. Visioinnin ytimessä oli ajatus ihanneopettajaminästä; luokanopettajaopiskelijat kysyivät itseltään narratiiveja kirjoittaessaan: ”Millainen ruotsin opettaja haluaisin olla?”

7.1 Emootiot, uskomukset ja ruotsin opetus

Tarkastellessani luokanopettajaopiskelijoiden itsearviointia ruotsin kielen taidosta suhteessa siihen, millaisia emootioita ruotsin kielen opettaminen heissä herätti, havaitsin, että sellaiset opiskelijat, jotka arvioivat ruotsin kielen taitonsa hyväksi, olivat innostuneita ruotsin opettamisesta, yhtä poikkeusta lukuun ottamatta. Vastaavasti ainoa vastannut, joka koki ruotsin kielen olevan itselleen vaikeaa, kirjoitti jännittävänsä ruotsin opetusta, koska oma kielitaito ei tuntunut riittävältä. Tämä asettaakin eräänlaisen haasteen luokanopettajakoulutukselle. On tutkimustuloksia siitä, että yläkouluun tullessa oppilaiden ruotsin osaamisen taso vaihtelee merkittävästi riippuen siitä, kuka heille on opettanut alakoulun kuudennella ruotsia ja miten se on tehty, mikä asettaa oppilaat eriarvoiseen asemaan (Kurki 2021). Varhentamis- ja tuntijakouudistuksen jälkeen luokanopettajat ovat opettaneet enemmän kieliaineita (Hahl 2020, 79), ja mikäli näin on jatkossakin, tulisi huolehtia siitä, että valmistuvien luokanopettajien ruotsin kielen taito on riittävä ruotsin opettamiseen. Havaitsin myös, että suurin osa

heistä, joilla oli jo sivuaineena englanti tai kiinnostus englannin tai muun kielineen sivuaineopiskeluun, kokivat narratiiviansa perusteella valmiutensa hyväksi myös ruotsin opettamiseen, vaikka itse ruotsin kielen taito ei olisi ollut hyvällä tasolla. Eräs opiskelija kirjoittikin hyötynensä valinnaisista vieraan kielen pedagogiikan opinnoista, vaikka ruotsi ei ollutkaan hänen vahvin kielenä. Näin ollen voisi olla hyödyllistä perehtyä luokanopettajan opinnoissa vieraan kielen pedagogiikkaan enemmän myös kaikille pakollisissa opinnoissa – ei pelkästään ruotsin vaan myös varhennetun A1-kielen vuoksi, jota luokanopettajat opettavat myös yhä enemmän (Hahl 2020, 79).

Valtaosa aineistoni luokanopettajaopiskelijoista vaikutti suhtautuvan ruotsin kieleen ja ruotsin opetukseen positiivisesti tai vähintään neutraalisti. Palviaisen ja Jauhojärvi-Koskelon tutkimuksessa (2009) ilmeni, että erityisesti naispuolisilla opettajaopiskelijoilla oli positiiviset käsitykset ruotsin opiskelusta siitä huolimatta, että suuri osa heistä kokikin taitonsa heikkona. Lisäksi Palviaisen ja Jauhojärvi-Koskelon (2009) tutkimuksessa käsitys hyvästä kielitaidosta käsitti kieliopin osaamisen ja sujuvan puhumisen. Kieliopin osaaminen ja sujuva suullinen kielitaito nousivat esiin myös monissa narratiiveissa, jotka muodostivat tämän tutkielman aineiston. Näinpä opiskelijoiden käsitykset ruotsin kielestä ja sen osaamisesta olivat samansuuntaisia kuin Palviaisen ja Jauhojärvi-Koskelon tutkimuksessa. Kuitenkin eräs luokanopettajaopiskelija kirjoitti, että oli omalla kohdallaan kokenut kieliopin opiskelun hankaloittavan kielen opiskelua ja nostavan rimaa puhua kieltä. Tämä on toisaalta ymmärrettävää, mikäli oppilaalle tulee kieliopin painotuksen kautta paineita siitä, että kieltä pitäisi osata täydellisesti ennen kuin sitä uskalletaan käyttää. Toisaalta voisi ajatella, että yksinkertaisten kielioppiasioiden opettaminen helpottaisivat kielen oppimista, kun oppilaat ymmärtäisivät logiikan kielen toimimisen takana. Green-Vänttisen ja Lehti-Eklundin (2011, 69) mukaan olisikin tärkeää suosia sellaisten kielen rakenteiden opetusta, jotka esiintyvät kielessä usein ja joilla on kommunikatiivista merkitystä. Esimerkiksi sivulauseen sanajärjestystä pidetään vaativana rakenteena ja sen merkitys ymmärrettävään kielen tuottamiseen on

vähäinen (Green-Vänttinen & Lehti-Eklund 2011, 69). Kenties juuri tällaisten kielitiedon osa-alueiden opetuksen vuoksi kyseinen luokanopettajaopiskelija koki kieliopin opiskelun vaikeuttavan kielen oppimista.

Aineistoni luokanopettajaopiskelijoista suurin osa koki ajatuksen ruotsin opettamisesta innostavana tai hyvänä, vaikka suurin osa valitsikin ruotsin kielen itsearviointiin vastauksen ”Ruotsin kielen taitoni on hiukan ruosteessa”. Nämä opiskelijat olivat luottavaisia, että ehtivät tulevaisuudessa kehittää ruotsin kielitaitoaan ennen kuin päätyvät sitä opettamaan. Lisäksi narratiiveista nousi ajatus, että kielen alkeiden opettaminen olisi helppoa, joten puutteet omassa kielitaidossa eivät niin paljon haittaisi. Kuitenkin varhentamis- ja tuntijakouudistuksen jälkeen oppilaissa on havaittu huomattavia tasoeroja ruotsin kielen taidossa yläkouluun tullessaan, ja tälle on yhdeksi syyksi pohdittu epäpätevää opetusta alakoulun puolella (Kurki 2021). On toisaalta loogista, että kieltenkin opettamiseen ajatellaan luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa vähäisen tietotaidon riittävän, sillä luokanopettajaopiskelijoiden koulutuksessa perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisissa opinnoissa ei yhdestäkään oppiaineesta opiskella sisältöjä täysin kattavasti, vaan keskitytään enemmän pedagogisiin ratkaisuihin ja tietotaidon täydentäminen jää opiskelijan omalle vastuulle. Myös Rossin ym. (2017, 5) tutkimuksessa valtaosa luokanopettajaopiskelijoista luotti pystyvänsä opettamaan myös ruotsia tulevassa ammatissaan alakoulun opettajana, sillä opetussisällöt vaikuttivat heistä yksinkertaisilta eivätkä he kokeneet kielen alkeiden opettamisen vaativan erityistä osaamista kielestä tai sen didaktiikasta. Näin ollen tämän tutkielman tulokset ovat linjassa Rossin ym. tutkimuksen tulosten kanssa.

Aineistossa nousi toistuvasti esiin ns. ”pakkoruotsi-ilmiö” sekä oppilaiden mahdollinen negatiivinen asenne ruotsin kieltä kohtaan, mikä vaikutti olevan se asia, joka narratiiveja kirjoittaneita luokanopettajaopiskelijoita huolestutti ja jännitti merkittävästi ruotsin kielen opettamisessa. Aineistoni luokanopettajaopiskelijoista moni koki, että heidän vastuullaan oli välittää oppilaille positiivinen asenne ruotsin kieltä kohtaan. Onkin todettu, että opettajan vaikutus on

keskeinen ruotsin oppimismotivaation kehittymisessä (Kajander 2010, Green-Vänttinen & Lehti-Eklund 2011). Lisäksi opettajan oma motivaatio vaikuttaa positiivisesti myös oppilaiden motivaatioon (Dörnyei 2018). Luokanopettaja-opiskelijat vaikuttivat tiedostavan tämän ja pyrkivät ottamaan erityisesti motiivon ja turvallisen, virheitä tuomitsemattoman oppimisilmapiirin huomioon opetuksessaan. Motivoiminen onkin avainasemassa oppimisessa ylipäätään Maijalan ja Kyläpään (2017) tutkimuksessa todettiin, että opettajien mukaan oppilaat olivat kuudennella luokalla ruotsin kielen aloittaessaan motivoituneempia ja ennakkoluulottomampia kuin yläkoulussa ruotsin kieltä kohtaan ja ”pakkoruotsi-ilmiö” loisti poissaolollaan. Tämän perusteella motivointi ei kenties ole yhtä haastavaa alakoulun loppuvaiheessa kuin yläkoulussa, vaikka siihen varmasti täytyy kiinnittää huomiota kaiken ikäisten oppijoiden kanssa.

7.2 Opetusmenetelmät

Opetusmenetelmistä aineistossa korostuivat toiminnalliset työtavat sisältäen pelit, leikit, draaman sekä tietotekniikan hyödyntämisen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 206) mainitaan, että leikin, laulun, pelillisyyden ja draaman avulla oppilaat pystyvät käsittelemään myös asenteitaan ruotsin kieltä kohtaan. Toiminnallisten opetusmenetelmien puolesta puhuvat myös Kajander ym. (2020), joiden mukaan kielen tulisi olla osana oppilaan arkea ja mielenkiinnonkohteita pelkän oppiaineen sijaan. Kielen omaksuminen tapahtuu käyttämällä sitä oppilaalle itselleen merkityksellisissä tilanteissa (Kajander ym. 2020). Aineistoni informantit perustelivatkin näiden menetelmien käyttöä juuri sillä, että he halusivat tehdä oppimisesta hauskaa ja mielenkiintoista. He näkivät tärkeänä ja motivoivana sen, että oppilaat pääsisivät käyttämään kieltä aidoissa vuorovaikutustilanteissa ja vapaa-ajallaan. Maijalan ja Kyläpään (2017) tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat olivat myös käyttäneet ruotsin kielen opettamisessa nykyisen opetussuunnitelman mukaista oppilaiden aktiivista ja osallistavaa roolia korostavia toiminnallisia työtapoja, kuten pelejä ja leikkejä. Toki erona oli se, että Maijalan ja Kyläpään (2017) tutkimuksen opettajilla oli jo

kokemusta ruotsin opettamisesta ja opetussuunnitelman tuntemusta B1-ruotsin osalta, kun taas tämän tutkielman luokanopettajaopiskelijat vasta visioivat, mil-laista olisi opettaa ruotsia eikä heiltä vielä voi odottaa opetussuunnitelman osaamista ruotsin kielen osalta. Maijalan ja Kyläpään (2017) mukaan luokanopettajien vahvuudeksi osoittautui ruotsin kielen integroiminen muihin oppi-aineisiin. Myös aineistoni luokanopettajaopiskelijat kirjoittivat mielellään integroivansa ruotsin kielen opetusta esimerkiksi matematiikkaan, liikuntaan ja musiikkiin. Tältä osin tämän tutkimuksen tulokset noudattivat samaa linjaa kuin Maijalan ja Kyläpään (2017) tutkimus.

Ottaen huomioon, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014, 205) antaa yhdeksi tavoitteeksi ”tarjota oppilaalle runsaasti tilaisuuksia harjoitella ikätasolle sopivaa hyvin pienimuotoista puhumista ja kirjoittamista”, näyttäytyi osa (esim. ruotsinkielisen kirjallisuuden lukeminen, vapaamuotoinen ruotsinkielinen keskustelu) luokanopettajaopiskelijoiden tarinoissa ilmenneistä työtavoista ehkäpä hivenen haasteellisina alkeistason oppijoille. Tämä on kuitenkin sikäli ymmärrettävää, sillä vastanneet luokanopettajaopiskelijat olivat vielä opintojensa alkuvaiheessa eikä voine olettaa, että kokemusta kielten opettamisesta olisi vielä paljoakaan.

On pitkään ollut ongelmana, että koulun ja vapaa-ajan kielenkäyttöympäristöt eroavat huomattavasti toisistaan (Jalkanen 2011), ja aineistoni perusteella vaikuttaa siltä, että tätä on selvästi opettajankoulutuksessa painotettu, sillä opiskelijat pyrkivät käyttämään autenttisia oppimisympäristöjä ja yrittävät ”kaikin tavoin tuoda sen kielen opettamisen pois oppikirjoista”, kuten opiskelija 1 kuvaa. Asennoituminen oppikirjoja kohtaan oli aineistossani toisaalta ristiriitaista. Siinä missä osa halusi välttää jumittumasta oppikirjoihin ja jopa välttää niiden käyttämistä, osa odotti löytävänsä kirjoista hyviä aktiviteetteja tunnille. Luukan ym. (2008, 64) mukaan oppikirjat ohjaavat opetusta voimakkaasti. Myös Nyman (2011, 105) toteaa nuorten opettajien tukeutuvan voimakkaasti oppikirjaan ja jatkaa, että nuoret opettajat saattavat käsittää opetussuunnitelman ilmenevän oppikirjasta, mikä on tässäkin tutkielmassa nähtävissä siinä,

että eräskin opiskelija koki tarpeelliseksi ”opettaa oppikirjan asiat” ja sen lisäksi tehdä toiminnallisempia aktiviteetteja, vaikka toiminnalliset aktiviteetit ovat olennainen työkalu opettaa näitä sisältöalueita. Tässä siis nähtiin esimerkiksi oppikirjojen sisällöt ja toiminnalliset työtavat erillisinä kokonaisuuksina eikä esimerkiksi saman oppisisällön opettamisena eri näkökulmista. Modernit oppikirjat (esim. Hallonbåt) ohjaavat paljon toiminnallisuuteen ja painottavat suullista kielitaitoa, joten on huomioitava myös se, että informanttini eivät välttämättä ole tutustuneet näihin, vaan ajattelivat oppikirjoista kirjoittaessaan sellaisia oppikirjoja, joita ovat itse käyttäneet opinnoissaan yläkoulussa ja lukiossa.

Mielenkiintoinen huomio oli se, että tämän tutkielman narratiiveissa ääntämisen opettamista ei mainittu lainkaan. Majjalan ja Kyläpään (2017) aineiston luokanopettajien keskuudessa ääntämisen opettaminen kielioppiasioiden ohella nähtiin haasteellisena. Heinosen (2020) mukaan opettajalla on ruotsin ääntämisen opettamisessa suuri rooli, sillä oppikirjat siihen eivät juuri ohjaa kuin yksittäisten äänteiden ja segmenttien osalta. Lisäksi Kjellinin (2002, 101) mukaan ruotsin kielen ääntäminen ja prosodia on helpointa oppia heti alkeita opetellessa. Näin ollen olisikin alkavaa ruotsia opettavan opettajan tehtävä ohjata oppilaat ruotsin ääntämisen alkuun. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 205) B-ruotsin osalta alakoulussa ohjeistetaan opettelemaan ruotsin kielen tärkeimmät suomen kielestä poikkeavat foneettiset merkit sekä niiden ääntäminen luontevasti. Kurki (2021) huomauttaa, että alakoulun oppimistavoitteista ja sisällöistä vaaditaan melko syvällistä ja hyvää ruotsin kielen osaamista esimerkiksi juuri ääntämisen kohdalla ja pohtiikin, riittääkö muutama opintopisteen kertauskurssi takaamaan tällaisen taitotason ruotsin kieltä opettavalle luokanopettajalle. Tämä voisikin olla sellainen asia, johon opettajankoulutuksessa tulisi kiinnittää huomiota. Myös Kurki (2021) ehdottaa opetuksen järjestämisessä kunnissa sekä opettajankoulutuksessa varmistamaan alakoulun kieltenopetuksen taso, jotta oppilailla olisi samantasoinen ruotsin kielen taito siirryttäessä yläkouluun. Toisaalta puhuttu kieli kyllä tuli esiin aineistossa useita kertoja, ja luokanopettajaopiskelijat pyrkivät erityisesti rohkai-

semaan oppilaita käyttämään kieltä suullisesti. Lisäksi osalla opiskelijoista oli tavoitteena opettaa oppilaille, miltä ruotsin kieli kuulostaa esimerkiksi televisiosarjojen ja laulujen avulla. Heikkolan ja Alisaaren (2017) mukaan ääntämistä harjoitellessa laulaminen, laulujen kuuntelu sekä laulun sanojen lausuminen rytmikkäästi ovat hyviä metodeja, joten matka ääntämisen opettamiseen laulujen kuuntelemisesta ei välttämättä ole kovin pitkä.

Ruotsinkielinen kulttuuri esiintyi narratiiveissa vähäisesti. Eräs opiskelija haaveili voivansa löytää oppilaille ruotsinkielisiä videotervehdys- tai kirjekaveriteita, ja toinen opiskelija pohti kulttuurisen ulottuvuuden tuomisen opetukseen olevan tärkeää. Olisikin motivoivaa, jos oppilaille kerrottaisiin ruotsin tunneilla suomenruotsalaisesta kulttuurista eikä vain ruotsalaisesta, mikä toisi kieltä lähemmäs oppijoita (Green-Vänttinen & Lehti-Eklund 2011, 67). Green-Vänttisen ja Lehti-Eklundin (2011, 68) tutkimuksessa ruotsin motivaatioon positiivisesti vaikuttavia tekijöitä osoittautuivat olevan arkiruotsin oppimisen, autenttisen oppimismateriaalin, tutustumisen ruotsinkieliseen kulttuuriin niin Suomessa kuin Ruotsissa, opettajan ruotsin kielen puhumisen oppitunneilla sekä sopivasti mitoitetut oppimistavoitteet, jotka tähtäävät arjen ruotsilla pärjäämiseen.

7.3 Kehittyvä opettajaidentiteetti ja ihanneopettajaminä

Tämän tutkielman tuloksissa oli nähtävissä, miten erilaisista osasista opettaja-opiskelijoiden opettajaidentiteetti muodostuu, ja kuinka heidän opettajaidentiteettinsä rakentuu jatkuvassa ristitulessa ympäristön vaikutteiden ja oman äänen välisessä ristitulessa (vrt. Arvaja & Sarja 2021). Heidän näkemyksiinsä vaikuttivat niin omat kokemukset koulusta ja muualta elämästä kuin opettajankoulutuksessaan opitut asiat. Omat kokemukset ja asenteet edustavat omaa ääntä, ja opettajankoulutuslaitoksella sekä ehkä opettajan sijaisuuksissa tai opetusharjoittelussa saavutettu tietotaito edustavat ympäristöä. Luokanopettaja-opiskelijoiden ihanneopettajaminä sai oppimisesta hauskaa ja mielenkiintoista, ja onnistui luomaan luokkaan turvallisen ja luottavaisen oppimisilmapiirin. Heidän ihanneopettajaminänsä suosi toiminnallisia opetusmetodeja ja onnistui

tuomaan ruotsin kielen oppilaiden arkeen koulun lisäksi. Pelätyn opettajami-
nän oppitunnit olivat tylsiä pakkoruotsin tunteja, joilla pääosassa oli kielioppi,
ja tunneilla korostettiin virheitä ja opiskeltiin pelkästään oppikirjan avulla.
Koska ammatillinen opettajaidentiteetti kehittyy opettajankoulutuksen aikana
yhteydessä yksilön tietoihin ja tunteisiin (Kalaja ym. 2016, 21), on tärkeää, että
tutkimukseni luokanopettajaopiskelijat pääsivät pohtimaan, millaista ruotsin
opettaminen olisi. Näin he ovat jo jollain tapaa valmistautuneet tilanteeseen
sitten, jos se oikeasti tulee vastaan. Mäntylän ja Kalajan (2019) tutkimuksen
mukaan oman opettamisen visioiminen on kytköksissä opettamismotivaatioon
valmistumisen jälkeen, joten siltäkin kannalta tähän tutkimukseen osallistumi-
nen toivottavasti hyödytti myös osallistuneita opiskelijoita.

7.4 Tutkimuksen kriittinen tarkastelu ja jatkotutkimusaiheita

Tämän tutkimuksen tuloksista voisi hyötyä erityisesti luokanopettajia koulutta-
va taho, jonka onkin syytä ottaa huomioon se, että luokanopettajat enenevässä
määrin opettavat myös kieliä alakoulussa. Lisäksi tutkimus voisi kiinnostaa itse
luokanopettajaopiskelijoita sekä narratiivien käytöstä kiinnostuneita opinnäyte-
työntekijöitä sekä asiantuntijoita.

Reliabiliteetti tarkoittaa sitä, että tutkimus on toistettavissa ja siitä saatai-
siin samanlaisia tuloksia, mikäli se toistettaisiin uudelleen, ja valideetti puoles-
taan viittaa siihen, onko tutkittu sitä, mitä on luvattu (Tuomi & Sarajärvi 2018,
luku 6.2). Tuomen ja Sarajärven (2018, luku 6.2) mukaan reliabiliteetti- ja validi-
teettikäsitteiden käyttöä on kritisoitu siitä, että ne on luotu määrälliseen tutki-
mukseen eivätkä vastaa laadullisen tutkimuksen tarpeita.

Mikäli tämä tutkimus toistettaisiin, olisi todennäköistä, että samoilla tut-
kimusmenetelmillä saataisiin samansuuntaisia tuloksia. Toki aineisto voisi olla
toisenlainen ja johtaa hieman erilaisiin johtopäätöksiin, mikäli tutkimukseen
osallistujat olisivat heterogeenisempi joukko. Lisäksi jos tutkimusjoukkoon sat-
tuisi ruotsin kielen taidoltaan merkittävästi erilaisia vastaajia kuin tässä tutki-
muksessa oli, voisi se vaikuttaa muihinkin tutkimustuloksiin. Tässä tutkimuk-

sessä esimerkiksi sukupuolijakauma mukailee varsin hyvin luokanopettajakoulutuksen naisvaltaista sukupuolijakaumaa ja sikäli otoksen voisi sanoa edustavan kielten opettamisesta kiinnostuneita luokanopettajaopiskelijoita opintojen sa alkuvaiheessa. Toki tiedostan, että tämän tutkimuksen osallistujamäärä (14) olisi voinut olla suurempikin eivätkä tulokset ole näin ollen välttämättä yleistettävissä laajemmin. Olisinkin toivonut enemmän vastauksia, mutta valitettavasti enempää vastauksia ei tullut määräajan kuluessa enkä voinut aikataulullisista syistä markkinoida tutkimustani laajemmalle joukolle. Tälläkin otoksella oli kuitenkin mahdollista syventyä tutkittavaan ilmiöön ja tehdä siitä joitain johtopäätöksiä, vaikka kaikkiin Suomen luokanopettajaopiskelijoihin tutkimustulokset eivät lienekään yleistettävissä. Tuomen ja Sarajärven (2018, luku 6.1) mukaan on tärkeää pohtia, vaikuttaako esimerkiksi tutkijan sukupuoli, ikä, virka-asema tai muu vastaava seikka siihen, millaisia asioita hän kuulee ja havainnoi aineistostaan. On mahdollista, että omalla taustallani kielten opettajana sekä tulevana luokanopettajana saattoi olla vaikutusta siihen, miten tutkimustuloksia tulkitsin, vaikka pyrinkin puolueettomuuteen tässä.

Kirjoitettu aineisto edellytti, että odotin osallistujien kykenevän ilmaisemaan itseään kirjallisesti (Tuominen ja Sarajärvi 2018). Epäilemättä tämä ei yliopisto-opiskelijoiden kohdalla ole mitenkään epärealistinen odotus, mutta yksilöllisiä eroja kirjallisessa ilmaisussa voi tuki olla paljonkin myös heissä. Lisäksi on huomioitava, että narratiivien kirjoittamiseen saattoi vaikuttaa esimerkiksi se, että suurin osa kirjoitti narratiivinsa oppitunnin aikana, jolloin heillä ei ollut mahdollisuutta käyttää kirjoittamiseen niin pitkästi aikaa kuin ehkä vapaa-ajalla kirjoittaessa. Toisaalta informantit olivat jo valmiiksi oppitunnilla ja asennoituneita keskustelemaan opettamisesta, joten joitain se saattoi myös auttaa kirjoittamisessa.

Saatetekstin kysymykset saattoivat johdatella narratiivien kirjoittamista johonkin suuntaan. Oli kuitenkin perusteltua käyttää apukysymyksiä, sillä ne toimivat eräänlaisena narratiivin luurankona (vrt. Barkhuizen 2014), johon luokanopettajaopiskelijat täydensivät omat näkemyksensä. On kuitenkin huomioi-

tava, että informantit saattoivat narratiiveissaan kirjoittaa myös sellaisia asioita, mitä odottivat minun toivovan heiltä. Mikäli apukysymykset olisivat olleet erilaisia, olisi sekin voinut tuottaa erilaisia narratiiveja. Toisenlainen aineisto olisi voinut olla myös silloin, mikäli narratiivien kirjoittajat eivät olisi jo valmiiksi olleet kiinnostuneita kielten opettamisesta. Toisaalta tällaisia opiskelijoita voisi olla haastavaa saada osallistumaan tutkimukseen, joka koskee kielten opetusta. Voisi kuitenkin olla mielenkiintoista toistaa tutkimus laajentamalla otos kaikkiin luokanopettajaopiskelijoihin.

Kyselylomakkeen käytöllä oli omat rajoituksensa. En voinut esimerkiksi pyytää vastanneilta lisätietoja tai tarkennuksia heidän ajatuksilleen, kuten vaikkapa haastattelussa olisin voinut. Kuitenkin tutkittavien anonymiteetin kannalta valitsemani aineistonkeruumetodi oli toimiva, vaikkakin Zoom-tapaamisen yhteydessä osallistuneet tiesivätkin toistensa osallistumisesta. Nyt jälkikäteen ajatellen olisin voinut kysyä kyselylomakkeessa tarkennuksia esimerkiksi siihen, minkä verran luokanopettajaopiskelijoilla oli kokemusta opettamisesta ylipäätään esimerkiksi sijaisuuksien tai opetusharjoittelun merkeissä. Tästä olisi voinut saada lisätietoa siitä, mihin opiskelijoiden käsitykset opettamisesta pohjautuvat. Toisaalta halusin pitää taustakysymykset mahdollisimman vähissä, jotta intoa kirjoittaa tarina kyselylomakkeen loppuun vielä olisi jäljellä. Olisin myös voinut kysyä ajatuksia erityisesti ääntämisen opettamisesta, vaikka toki sen loistaminen poissaolollaan kertoo jotain siitä, kuinka olennaisena osasena ruotsin opetusta se nähdään.

Tutkimusmetodini olivat sopivia suhteessa tutkimuskysymyksiin, sillä tutkimuksia visoi-ista, uskomuksista ja kehittyvistä opettajaidentiteeteistä on tehty aiemminkin toimivasti vastaavilla metodeilla (ks. mm. Kalaja, Alanen & Dufva 2008, Barkhuizen 2014, Barcelos 2016, Kalaja 2016, Kalaja, Barcelos, Aro & Ruohotie-Lyhty 2016, Kalaja & Mäntylä 2018, Ruohotie-Lyhty & Pitkänen-Huhta 2020) ja tutkimusmetodien avulla oli mahdollista löytää vastauksia tutkimuskysymyksiini. Toki toisenlaisillakin tutkimusmetodeilla olisi saattanut voida päästä vastaaviin tuloksiin. Esimerkiksi haastattelu olisi voinut toimia

myös aineistonkeruumetodina. Haastattelulla olisi voinut päästä myös syvemmälle osallistujien ajatuksiin kuin näillä yhdellä kerralla kirjoitetuilla anonyymeillä narratiiveilla.

Jatkotutkimusta aiheesta voisi tehdä esimerkiksi laajentamalla otos suuremmaksi, ja mahdollisesti vertailla vaikkapa jo lähempänä valmistumista olevia luokanopettajaopiskelijoita näihin, jotka olivat vielä opintojensa alkuvaiheessa. Lisäksi jatkotutkimuksessa voisi painottaa erityisesti ääntämisen opettamista ja tutkia esimerkiksi kieltenopettajaopiskelijoiden ja luokanopettajaopiskelijoiden mahdollisia näkemyseroja koskien ääntämisen opettamista. Voisi olla myös mielenkiintoista muutaman vuoden kuluttua toistaa tutkimus saman vuosikurssin opiskelijoille, kun he ovat pidemmällä opinnoissaan, joiden myötä heillä olisi todennäköisesti vielä lisää näkemystä ja kokemusta kielten opettamisesta. Yksi mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisi tutkia opettajaopiskelijan toimijuutta (*agency*) (esim. Moate & Ruohotie-Lyhty 2016) suhteessa ihanneopettajaminuuteen. Olin aikeissa ottaa tämänkin näkökulman huomioon tutkielmassani, mutta se oli pakko rajata pois, jotta tutkielma ei olisi laajentunut liikaa. Voisi olla myös hedelmällistä tutkia narratiivien kautta, millaisia visioita opiskelijoilla olisi ruotsin opettamisesta opetusharjoitteluiden jälkeen, mikäli he olisivat päässeet niiden aikana opettamaan ruotsia.

LÄHTEET

- Alanen, R., Kajander, K. & Nyman, T. (2013), "Luin oppikirjoja ja kirjaimellisesti pänttäsin asioita - vieraiden kielten opettajaopiskelijat kielen oppimista ja opettamista pohtimassa. Teoksessa: Keisanen, T., Kärkkäinen, E., Rautiomaa, M., Siitonen, P. & M. Siromaa. *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 5, 24-40. <https://journal.fi/afinla/article/view/8737>
- Arvaja, M. (2016). Building teacher identity through the process of positioning. *Teaching and Teacher Education*, 59 (October), 392-402. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.024>
- Arvaja, M. & Sarja, A. (2021). Dialogic Tensions in Pre-Service Subject Teacher's Identity Negotiations. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 318-330. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705895>
- Barcelos, A. M. F. (2016). Student teachers' beliefs and motivation, and the shaping of their professional identities. Teoksessa P. Kalaja ym., *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching* (s. 71-96). UK: Palgrave Macmillan.
- Barkhuizen, G. (2014). Revisiting narrative frames: An instrument for investigating language teaching and learning. *System* 47, 12-27.
- Day, C. (2018). Professional identity matters: agency, emotions and resilience. Teoksessa: P. A. Schutz ym., *Research on teacher identity: mapping challenges and innovations* (s. 61-70). Springer International Publishing AG.
- Dörnyei, Z. (2018). Motivating students and teachers. Teoksessa J. I. Liontas, *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (s. 4293-4299). Alexandria, VA: TESOL.
- Golombek, P. R. & Johnson, K. E. (2004). Narrative inquiry as a mediational space: examining emotional and cognitive dissonance in second-language teachers' development. *Teachers and Teaching*, 10 (3), 307-327. <https://doi.org/10.1080/1354060042000204388>

- Green-Vänttinen, M. & Lehti-Eklund, H. (2011). *Svenska i finska grundskolor*. Finska, finskugriska och nordiska institutionen, Helsingfors universitet. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/30082/Nordica_Helsingiengia_27.pdf?s
- Hakola, O. (2017). Kelpoinen ja/vai pätevä? Aineenopettajat ja luokanopettajat alkavan B1-ruotsin opettajina. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 8 (6).
- Impilä, F. & Heilä, P. (2020). *Luokanopettajien asenteet ja valmiudet varhennettuun kielten opetukseen*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.
- Izard, C. E. (2010). The many meanings/ aspects of emotion: definitions, functions, activation, and regulation. *Emotion Review*, 2 (4), 363-370.
- Hahl, K., Savijärvi, M. & Wallinheimo, K. (2020). Varhennetun kielenopetuksen käytäntöjä: opettajien kokemuksia onnistumisista ja haasteista. Teoksessa: R. Hilden & K. Hahl (toim.) *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen*. (s. 77-104) Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 17.
- Heikkola, L. M. & Alisaari, J. (2017) Laulun sanoja lausumalla taitavaksi ääntäjäksi? Teoksessa Kuronen, M., P. Lintunen & T. Nieminen (toim.) *Näkökulmia toisen kielen puheeseen - Insights into second language speech*. (s. 18-44) AFINLA-e. Soveltavan kieliteiteen tutkimuksia 2017 / n:o 10.
- Heinonen, H. (2020). Uttalet i läroböcker i svenska som andraspråk från begriplighetsperspektiv. *Puhe ja kieli*, 40 (1), 23-40.
- Hildén, R. (2011). Muutosten tarpeet ja mahdollisuudet kielten opetuksessa. Teoksessa Hildén, R. & O-P. Salo, *Kielikasvustus tänään ja huomenna. Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki* (s. 6-18). Helsinki: WSOYPro Oy.
- Huhtala, A. (2015). Becoming a language teacher: A dream come true or a source of anxiety? *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 9 (1), 53-69.
- Jalkanen, J. (2011). Haasteena kielenopettajan muuttuva asiantuntijuus. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 2 (6).

- <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2011/haasteena-kielenopettajan-muuttuva-asiantuntijuus>
- Jyväskylän yliopisto. (2022). *Opinto-opas 2020-23. Perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset (POM) opinnot*. Saatavilla: <https://opintoopas.jyu.fi/2021/fi/moduuli/oklpom/>
- Järvilehto, L. (2015). *Hauskan oppimisen vallankumous*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kajander, K. (2010). Kielisalkku ruotsin kielen opetuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 1 (7). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-marraskuu-2010/kielisalkku-ruotsin-kielen-opetuksessa>
- Kajander, K., Mäntylä, K., Ahlgren, A.-K., Keskinen, T. & Tiainen, L. (2020). Pelillistä kielitietoisuutta nuorten arkeen: Häng med i svängarna! *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(7). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2020/pelillista-kielitietoisuutta-nuorten-arkeen-hang-med-i-svangarna>
- Kalaja, P. & Mäntylä, K. (2018). "The English class of my dreams!": Envisioning teaching a foreign language. Teoksessa Mercer, S. & Kostoulas, A. *Language Teacher Psychology* (s. 34-52). Bristol: Multilingual Matters.
- Kalaja, P. (2016). 'Dreaming is believing': The teaching of foreign language as envisioned by student teachers. Teoksessa P. Kalaja ym., *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching* (s. 124-146). UK: Palgrave Macmillan.
- Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. (2008). Self-portraits of EFL learners: Finnish students draw and tell. Teoksessa Kalaja, P., Menezes, V & Barcelos, A. M. F., *Narratives of learning and teaching EFL* (s. 186-198). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kalaja, P., Alanen, R., Palviainen, Å. & Dufva, H. (2011). From milk cartons to English roommates: Context and agency in L2 learning beyond the classroom. Teoksessa Benson, P. & Reinders, H., *Beyond the classroom* (s. 47-59). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Kalaja, P., Barcelos, A. M. F., Aro, M. & Ruohotie-Lyhty, M. (2016). *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. UK: Palgrave Macmillan.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Somerset: Center for Creative Leadership.
- Ketamo, H., Koivisto, V.-P. & Koivisto, A. (2014). SmartKid Maths: Motivaatiota oppimiseen opettamalla. Teoksessa L. Krokfors, M. Kangas & K. Kopisto (toim.), *Oppiminen pelissä. Pelit, pelillisyyys ja leikillisyyys opetuksessa*. (s. 244-252) Tampere: Vastapaino.
- Kjellin, O. (2002). *Uttalet, språket och hjärnan*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Kubanyiova, M. (2015). The role of teachers' future self guides in creating L2 development opportunities in Teacher-Led Classroom discourse: Reclaiming the relevance of language teacher cognition. *The Modern Language Journal*, 99 (3), 565-584.
- Kurki, T. (2021). Ruotsin kielen oppimistulokset tuntijako- ja varhentamisuudistuksen jälkeen. 29.10.2021. SUKOL. Svenska nu -verkosto.
- Lehtola, T., Alanen, R., Kajander, K., Nyman, T. & Toomar, J. (2012). Kieltenopiskelijoiden käsitykset omasta lukemistaidostaan kieliopinnoissa. Teoksessa E. Yli-Panula, K. Merenluoto & A. Virta (toim.). *Koulu ja oppiaineiden monet kulttuurit. Ainedidaktinen symposiumi Turussa 11.2.2011. Ainedidaktisia tutkimuksia 3*. (s. 55-69) Turku: Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja.
- Luotonen, S. (2019). *Luokanopettajaopiskelijoiden valmiudet opettaa vieraita kieliä alakoulussa*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.
- Maijala, M. & Kylänpää, S. (2017). Luokanopettajien kokemuksia ruotsin opettamisesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 8 (6).
- Meuronen, M. (2016). Lisää toimintaa vieraan kielen tunneille helposti! *Kieli*,

- koulutus ja yhteiskunta*, 7(2).
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2016/lisaa-toimintaa-vieraan-kielen-tunneille-helposti>
- Moate, J. & Ruohotie-Lyhty, M. (2016). Who and how? Preservice teachers as active agents developing professional identities. *Teachers and Teacher Education* 55, 318-327. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.022>
- Moilanen, P. & Rähkä, P. (2010). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teorettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* (s. 46-69). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- 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 Kalaja, P. & Melo-Pfeifer, S., *Visualising multilingual lives: More than words* (s. 254-274). Bristol: Multilingual Matters.
- Nyman, T. (2011). Vastavalmistunut vieraan kielen opettaja "oikeassa" työssä: haaste opettajankoulutukselle ja koululle. Teoksessa Hildén, R. & O-P. Salo, *Kielikasvatus tänään ja huomenna. Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki* (s. 101-121). Helsinki: WSOYPro Oy.
- Ottavainen-Nurkkala, K. (2017). Kuka pelkää ruotsinopetusta? Täydennyskoulutus tukee ruotsin oppimista ja opetusta alakoulussa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 8 (6).
- Palhokorpi, M. (2018). *Att undervisa i B1-svenska i sjätte klass och erfarenheter av svensklärarrollen*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Palviainen, Å. & Jauhojärvi-Koskela, C. (2008). Mitt i brytpunkten: Finska universitetsstudenters åsikter om svenskan. Teoksessa L. Collin & S. Haapamäki, *Svenskan i Finland 11. Föredrag vid elfte sammankomsten för beskrivningen av svenskan i Finland* (s. 125-133). Skifter från svenska institutionen vid Åbo Akademi (7). Åbo: Åbo Akademi.

- Pasanen, J. (2017). *Luokanopettajakoulutus alakoulun ruotsin opetuksen valmistajana*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus.
- Rasti-Behbahani, A. & Shahbazi, M. (2020). Investigating the effectiveness of a digital game-based task on the acquisition of word knowledge. *Computer Assisted Language Learning*. DOI: 10.1080/09588221.2020.1846567
- Rossi, P., Ainoa, A., Eloranta, O., Grandell, M., Lindberg, M., Pasanen, J., Sihvonen, A., Hakola, O. & Pirinen, T. (2017). *Kuka opettaa ruotsia? – Ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavien koulutusten arviointi*. Julkaisut 14: 2017. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus.
- Ruohotie-Lyhty, M. & Pitkänen-Huhta, A. (2020). Status versus nature of work: pre-service language teachers envisioning their future profession. *European Journal of Teacher Education*.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1788535>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. [E-kirja]
- Ölmez-Çağlar, F., Mirici, İ. H., & Erten, İ. H. (2020). Measuring possible language teachers selves: A scale development study. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7 (1), 327-353.

LIITTEET

Liite 1. Saate tutkimukseen osallistujille ja tutkimuslupa

Arvoisa luokanopettajaopiskelija!

Tällä lomakkeella kerätään dataa pro gradu -tutkielmaani, jossa selvitän luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä ja uskomuksia ruotsin kielen opettamisesta alakoulussa. Tutkimukseen vastaajat kirjoittavat lyhyen tarinan, jossa he visioivat, miten opettaisivat ruotsin kieltä alakoulussa.

Osallistumisesi tähän tutkimukseen on nimetöntä ja täysin vapaaehtoista. Vastaaminen kestää noin 15-20 minuuttia. Voit peruuttaa tutkimukseen osallistumisen missä vaiheessa tahansa keskeyttämällä vastaamisen. Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Tutkimus toteutetaan anonymisti eikä linkin avaamisesta ja lomakkeen täyttämistä jää tunnistetietoja tutkijoille. Jos vastauksissa on henkilöön liittyviä tunnistettavia tietoja, ne pseudonymisoidaan tiedostoa tallennettaessa ja tutkimustuloksia julkistettaessa. Tutkimuksessa kerättyä tietoa ei luovuteta kolmansille osapuolille tai käytetä muihin tarkoituksiin. Tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopiston tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden ja GDPR:n mukaisesti. Voit tutustua tietosuojailmoitukseen tarkemmin tästä linkistä.

Kiitos jo etukäteen osallistumisestasi ja hyvää kevättä!

Ystävällisin terveisin,

Laura Siltala

laura.a.siltala@student.jyu.fi

Luokanopettajaopiskelija

Jyväskylän yliopisto

Tutkielman ohjaaja:

Josephine Moate

Yliopistonlehtori, FT

josephine.m.moate@jyu.fi

1. Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Annan suostumukseni tässä lomakkeessa antamieni tietojen käyttämiseen tutkimuksessa.

- Kyllä

Liite 2. Tutkimuslomake

2. Opiskelen luokanopettajaksi

- ensimmäistä vuotta
- toista vuotta
- kolmatta vuotta
- neljättä vuotta
- viidettä vuotta
- n. vuotta

3. Olen

- nainen
- mies
- muu
- en halua kertoa

4. Opiskeletko sivuaineenasi jotain kieltä? Jos kyllä, niin mitä?

5. Miten arvioisit ruotsin kielen taitoasi?

- Ruotsi on äidinkieleni
- Osaan ruotsia sujuvasti
- Tulen ruotsilla toimeen tarvittaessa
- Ruotsin kielen taitoni on hiukan ruosteessa
- Ruotsin kieli on minulle vaikeaa
- En osaa lainkaan ruotsia

6. Sanotaan, että jokainen luokanopettaja on myös kieltenopettaja. Vuonna 2016 voimaan tulleen tuntijakoasetuksen (A422/2012) myötä B1-ruotsin opetus siirtyi yläkou-lusta alkamaan alakoulun kuudennelta luokalta. Luokanopettaja on kelpoinen opetta-maan kaikkia alakoulussa opetettavia aineita, joihin sisältyy nykyään myös ruotsin kieli. Usein alkavaa ruotsia opettaakin oma luokanopettaja.

Lähde mielikuvitusmatkalle tulevaisuuteen, kun olet jo hiljattain valmistunut ja työ-s-kentelet luokanopettajana kuudennella luokalla. Pääset aloittamaan luokkasi kanssa

ruotsin kielen alkeita. Miltä ajatus ruotsin opettamisesta tuntuu? Millaisia ruotsin tuntisi ovat? Millaisia asioita ruotsin tunneillasi opiskellaan ja millaisia työtapoja käytät? Anna konkreettisia esimerkkejä. Vääriä vastauksia ei ole! Voit halutessasi kirjoittaa vastauksesi myös englanniksi tai ruotsiksi.

Liite 3. Esimerkki aineiston analyysiprosessista

Tutkimuskysymys, johon kohta vastaa	Katkelma tekstistä ja opiskelijan tunnistenumero sulkeissa	Tiivistetty kuvaus tekstistä	Luokittelu
1. Millaisia emootioita ja uskomuksia luokanopettajaopiskelijoilla on koskien ruotsin opettamista?	Ajatus ruotsin opettamisesta tuntuu samaan aikaan innostavalta ja lannistavalta. Omat muistot ruotsin tunneilta varjostavat mieltä, mutta olisin innoissani päästessäni opettamaan kieltä ehkä vähän erilaisilla tavoilla kuin mihin olen itse totunut kouluelämässä. (11)	tuntuu sekä innostavalta että lannistavalta, aiemmat kokemukset vaikuttavat, haluaa itse toimia eri tavoin	emootio
1. Millaisia emootioita ja uskomuksia luokanopettajaopiskelijoilla on koskien ruotsin opettamista?	Ruotsin taitoni ovat siis todella ruosteessa, joten ruotsin opettaminen tuntuu nyt jännittävältä. Toisaalta uskon, että kun vasta aloitetaan uuden kielen opiskelu, opetellaan sellaisia asioita, jotka minäkin vielä muistan. (7)	tuntuu jännittävältä, uskoo selviytyvänsä, koska alkeet ovat helppoja	emootio, uskomus
1. Millaisia emootioita ja uskomuksia luokanopettajaopiskelijoilla on koskien ruotsin opettamista?	Uutta kieltä aloittaessa haluaisin painottaa rohkeutta alusta alkaen käyttää kieltä. Pysin välttämään oikeiden ja väärin vastausten korostamista, vaan haluan rakentaa innostavan ja motivoivan ympäristön uuden kielen opiskeluun (8)	painottaa rohkeutta, välttää korostamista oikeaa ja väärää, haluaa rakentaa innostavan ja motivoivan oppimisympäristön	ihanneopettajaminä
2. Millaisia metodeja he käyttäisivät ruotsin opetuksessa?	Ajattelen yleisestikin, että kieliä oppii parhaiten puhumalla ja haluaisin käyttää sitä paljon omassa kielten opettamisessa. Lauluja ja leikkejä ja videoita. On tärkeää	suullisen kieli-taidon tärkeys, metodeina laulut, leikit videot, opiskelu pois	toiminnalliset opetusmetodit

	kuulla kieltä sen luonnollisessa käyttöympäristössä joten yrittäisin kaikin tavoin tuoda sen kielen opettamisen pois oppikirjoista. (1)	oppikirjoista luonnolliseen kielenkäyttöympäristöön	
2. Millaisia metodeja he käyttäisivät ruotsin opetuksessa?	Kuten muidenkin kielten tunneilla, opetus ja työtavat on hyvä pitää monipuolisina ja melko konkreettisina. On vaikea lähteä nimeämään tiettyjä työtapoja, mutta käyttäisin apuna esim. satuja ja tarinoita, videoita, pelejä (Alias-sanaselitys) ja toki myös oppikirjaa. (6)	monipuoliset ja konkreettiset työtavat, tarinat, videot, pelit, oppikirja	toiminnalliset opetusmenetelmät, oppikirja