

**"JAG KÄNNER MIG INTE KOMPETENT" -
UPPFATTNINGAR OM UTBILDNINGEN OCH ÖVERGÅNGEN
TILL ARBETSLIVET HOS SPRÅKLÄRARSTUDERANDE VID
JYVÄSKYLÄ UNIVERSITET**

Petra Jokela
Magisteravhandling
Svenska språket
Institutionen för språk- och
kommunikationsstudier
Jyväskylä universitet
Våren 2023

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä Petra Jokela	
Työn nimi "Jag känner mig inte kompetent" - Uppfattningar om utbildningen och övergången till arbetslivet hos språklärarstuderande vid Jyväskylä universitet	
Oppiaine Ruotsin kieli	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Kesäkuu 2023	Sivumäärä 48+11
Tiivistelmä <p>Tämän maisterintutkielman tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä opintojensa loppuvaiheessa olevilla Jyväskylän yliopiston kieltenopettajaopiskelijoilla on opinnoistaan ja työelämään siirtymisestä. Lisäksi pyrittiin selvittämään, miten opiskelijat kokevat Jyväskylän yliopiston kielten aineenopettajakoulutuksen kehittävän tulevien kieltenopettajien asiantuntijuutta työelämää varten. Tutkimuksen avulla kerättiin myös opiskelijoiden kehitysideoita Jyväskylän yliopiston kielten aineenopettajakoulutukselle. Tutkimuksen aineisto kerättiin kyselylomakkeella sekä analysoitiin kuvailevien tilastojen sekä laadullisen sisällönanalyysin avulla.</p> <p>Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opiskelijat kokivat opettajuutensa kehittymisen kannalta hyödyllisimmiksi opintokokonaisuuksiksi opettajan pedagogiset aineopinnot sekä opetusharjoittelun. Lisäksi yksittäiset kurssit, jotka yhdistivät teoriaa ja käytäntöä, koettiin hyödyllisiksi. Vähemmän hyödyllisiksi opintokokonaisuuksiksi opiskelijat kokivat esim. kasvatustieteen perusopinnot ja tutkinto-ohjelman yhteiset opinnot, sillä niiden sisällöt jäivät opiskelijoiden mielestä liian teoreettisiksi.</p> <p>Tuloksista ilmeni, että opiskelijat kokivat olevansa asiantuntevia opettamaan omaa pääainettaan. Heikommat taidot opiskelijat kokivat omaavansa opettajan muissa tehtävissä, kuten konfliktitilanteiden selvittämisessä, haastavan luokan hallinnassa sekä koulun muiden toimijoiden kanssa toimimisessa. Lisäksi oppimisvaikeuksien huomioiminen, opetuksen eriyttäminen sekä monikulttuuristen ja -kielisten opijoiden opettaminen tuntui opiskelijoille haasteellisilta. Näistä syistä opiskelijat kokivat työelämään siirtymisen jännittävänä ja pelottavana sekä kokivat tarvitsevansa vielä lisäkoulutusta moniin tehtäviin.</p> <p>93 % kieltenopettajaopiskelijoista kokee, että Jyväskylän yliopiston kielten aineenopettajakoulutusta tulisi kehittää enemmän kieltenopettajan työtä vastaavaksi. Opiskelijat antoivat seuraavia kehitysideoita koulutukselle: teoria tulee kytkeä selkeämmin käytäntöön, monipuolisempaa tutustumista opettajan työhön, harjoittelua tai tutustumista koulumaailmaan opintojen aikaisessa vaiheessa, opettajille ja muille kieliasiantuntijoille erillisiä kursseja, opetusmenetelmien ja erityisesti itsenäisten tentittävien kursien tarpeenmukaisuuden pohtiminen sekä lähtökohdaksi kursseille se, miten opiskelijat pääsevät kehittämään opettajan asiantuntijuuttaan.</p>	
Asiasanat opettajankoulutus, asiantuntijuus, yliopistokoulutus, kieltenopettaja, käsitykset	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja -	

INNEHÅLL

1	INLEDNING	1
2	TEORETISK BAKGRUND	3
2.1	Allmänt om lärares expertis	3
2.2	Språklärares expertis	6
2.3	Lärares professionella utveckling i studier och i början av arbetslivet.....	9
2.4	Språklärarytbildningen i Finland och vid Jyväskylä universitet.....	11
3	MÅL, MATERIAL OCH METOD	15
3.1	Mål.....	15
3.2	Material och datainsamling	16
3.2.1	Enkäten	16
3.2.2	Informanterna	17
3.3	Analysmetod.....	18
4	RESULTAT	20
4.1	Studerares uppfattningar om språklärarytbildningen vid JYU.....	20
4.2	Studerares uppfattningar om sin expertis.....	28
4.3	Studerares uppfattningar om övergången till arbetslivet.....	34
4.4	Studerares utvecklingsidéer för språklärarytbildningen vid JYU.....	36
5	SAMMANFATTANDE DISKUSSION	41
	LITTERATUR	46

BILAGOR:

Bilaga 1. ENKÄT

Bilaga 2. ORIGINAL CITAT PÅ FINSKA

1 INLEDNING

Finska lärare är högutbildade och engagerade i sitt arbete (OECD 2020). Den akademiska lärarutbildningen på universitetsnivå är finska skolsystemets stolthet och den säkrar finska lärares professionella expertis. Uppgiften av lärarutbildningen i Finland är att erbjuda de färdigheter som lärare behöver för sitt arbete under sitt hela arbetsliv (Husu & Toom 2016). Det har dock blivit allt vanligare att lärare är sjukskrivna på grund av arbetsrelaterad utbrändhet; speciellt nya lärare lämnas att klara sig självständigt redan från början av sin karriär vilket kan leda till trötthet (Niinistö & Koivunen 2018). Jokinen m.fl. (2014: 37) konstaterar att i början av arbetslivet finns det många praktiska saker som är obekanta för en ny lärare. Det kan finnas t.ex. obekanta företeelser gällande elever och skolgemenskap, och tillsammans med allt annat självständigt skolarbete som ingår i läraryrket kan dessa skapa stora utmaningar för nya lärare. Av denna anledning borde lärarutbildningen omfatta fler praktiska aspekter från skolvärldens vardag (Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2014: 37).

Syftet med denna avhandling är att undersöka hurdana uppfattningar studerande som är i slutskedet av sina språklärostudier vid Jyväskyläs universitet har om sina studier och om övergången till arbetslivet. Avsikten med avhandlingen är också att undersöka om studerandena anser att språklärostudier vid Jyväskyläs universitet är relevant för språklärares expertis och arbetslivet. Dessutom vill jag samla in studerandenas utvecklingsidéer för språklärostudier vid Jyväskyläs universitet eftersom studerande är de bästa experterna på sin egen utbildning och därför ger deras uppfattningar värdefull information för utvecklingen av utbildningen.

Det är väsentligt att språklärostudier uppfyller arbetslivets krav så bra som möjligt så att studerande känner sig trygga att utexamineras och övergå till arbetslivet. Huhtala (2020) konstaterar att lärarstudierandes uppfattningar om sin expertis har en inverkan på hur positiva de är mot övergången till arbetslivet. Om lärarstudierande som tar examen upplever att de har fått tillräckliga färdigheter för läraryrket under sin utbildning blir övergången till arbetslivet också lättare (Huhtala 2020). Jag anser att när vi lyssnar på studerandenas uppfattningar om utbildningen och deras utvecklingsförslag, kan vi skapa en utbildning som bättre motsvarar kraven i språklärares arbetsliv.

2 TEORETISK BAKGRUND

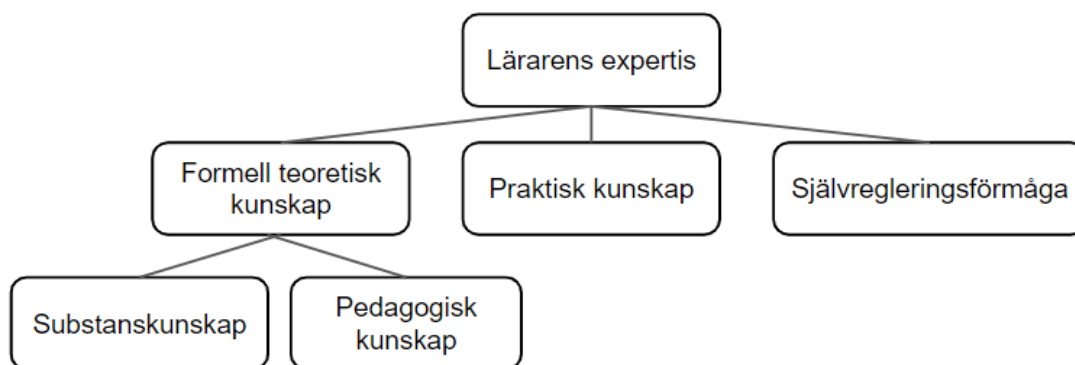
I detta kapitel definieras de centrala begreppen och presenteras de viktigaste tidigare studierna inom ämnet. Först definieras lärares expertis och diskuteras lärarkyrkans utmaningar i dag (2.1). Därefter diskuteras språkpedagogik och presenteras begreppet språklärares expertis och tidigare studier inom ämnet (2.2). Sedan redogörs för teorierna som gäller lärares professionella utveckling (2.3). Till sist diskuteras språklärarytbildningen i Finland och närmare bestämt vid Jyväskylä universitet (2.4).

2.1 Allmänt om lärares expertis

Enligt Nyman (2009: 23) är det utmanande att definiera lärarens expertis eftersom det finns många olika synsätt och tolkningar av nuvarande och framtida krav på lärares expertis. Nyman (2009: 23) konstaterar att lärarens expertis inkluderar både omfattande teoretiska kunskaper och förmågan att tillämpa teori i olika situationer och sammanhang. Dessutom är förmågan att utveckla sin kompetens både individuellt och kollektivt en väsentlig del av lärares expertis (se t.ex. Nyman 2009: 23, Jeskanen 2012, 15). Ett begrepp som ofta förekommer i samband med expertis är yrkeskompetens. Enligt Helakorpi (2010: 65) definieras yrkeskompetens som de färdigheter en anställd behöver för att prestera i sitt arbete. Därtill konstaterar Helakorpi (2010: 65-66) att expertis är mer ett bredare begrepp än kompetens. Därför använder jag begreppet lärares expertis och närmare språklärares expertis i denna avhandling.

Av figur 1 framgår Tynjäläs (2004) beskrivning av de aspekter som lärarexpertisen består av. Tynjälä (2004: 177) presenterar tre olika kompletterande aspekter av lärarens expertis: formell teoretisk kunskap, praktisk kunskap och självregleringsförmåga. Enligt Tynjälä (2004: 177) kan lärarens formella teoretiska kunskap delas in vidare i substanskunskap, dvs. kunskap inom undervisningsämnet, och pedagogisk kunskap. Pedagogisk kunskap omfattar t.ex. kunskaper om undervisning och dess utveckling samt allmänna kunskaper relaterade till utbildningssystemet och samhället. Tynjälä

(2004: 177) påpekar att det är centralt för formell teoretisk kunskap att substanskunskap och pedagogisk kunskap integreras i pedagogisk innehållskunskap. Lärarens pedagogiska innehållskunskap består bl.a. av kunskap om hur ett visst innehåll kan undervisas samt hur lärare kan stödja inlärare med inlärningssvårigheter. Pedagogisk innehållskunskap är didaktisk kunskap som förvärvas genom lärarutbildningen och genom undervisningserfarenhet. (Tynjälä 2004: 177.)



Figur 1. Tynjäläs beskrivning av de aspekter som lärarexpertisen består av (2004: 177).

Också praktisk kunskap som ingår i lärarens expertis utvecklas genom undervisningserfarenhet och denna kunskap är oftast informell och implicit (Tynjälä 2004: 178). Informell kunskap delas vidare in i episodisk kunskap, dvs. kunskap relaterad till händelser och impressionistisk kunskap som gäller kunskap relaterad till intuition. Läraren behöver impressionistisk kunskap t.ex. när hen lär känna sina inlärare. (Tynjälä 2004: 178.) Kiviniemi (2000: 20) presenterar begreppet praktisk teori som också omfattar lärarens kunskaper om det praktiska i läraryrket. Praktisk teori utvecklas gradvis när läraren får undervisningserfarenhet. I likhet med Tynjälä (2004) konstaterar Kiviniemi (2000: 21) att lärarens praktiska teori är främst implicit kunskap. Implicit kunskap innebär att läraren kan vara omedveten om faktorer som påverkar hans arbete. Därför är det viktigt att läraren kritiskt granskar och reflekterar över sin undervisning.

Tynjälä (2004: 178) konstaterar att den tredje aspekten av lärarens expertis omfattar lärarens självregleringsförmåga. Självregleringsförmåga inkluderar t.ex. lärarens metakognitiva kunskaper, såsom reflektion. Tynjälä (2004: 178) anger att självregleringsförmåga är en väsentlig förmåga i läraryrket då även inlärare bör handledas till det. Även Kiviniemi (2000: 21) och Järvinen (1999: 259) betonar att läraryrket kräver reflektion. Reflektion i läraryrket innebär att lärare reflekterar över sin egen och skolkollegens verksamhet (Järvinen 1999: 259). Genom kritisk reflektion kan lärare utveckla t.ex. sin egen undervisning samt skolans verksamhet.

Till skillnad från Tynjäläs indelning (2004) delar Helakorpi (2010: 116) lärarens expertis i fyra områden: substanskunskap, undersöknings- och utvecklingskunskap,

pedagogisk kunskap och kunskap om arbetsgemenskapen. I likhet med Tynjälä (2004) anser Helakorpi (2010: 119) att substanskunskap och pedagogisk kunskap utgör en grund för lärarens expertis. Enligt Helakorpi (2010: 119) behöver läraren också undersöknings- och utvecklingskunskap, dvs. vetenskaplig kunskap om utveckling av undervisning så att hen kan utveckla både sin egen undervisning och skolgemenskapens verksamhet. Av denna anledning bör läraren enligt Helakorpi (2010: 120) följa den vetenskapliga diskussionen om undervisning. Avslutningsvis konstaterar Helakorpi (2010: 120) att läraren behöver ha kunskap om arbetsgemenskapen; en lärare bör ha förmågan att samverka och jobba i mångfaldiga grupper.

Även om lärarens expertis bygger på individuella kunskaper, har tanken om delad expertis blivit allt viktigare under de senaste åren. Enligt Tynjälä (2004: 175) är lärarens expertis ett socialt fenomen och utvecklingen av expertisen kräver deltagande i expertkulturen, dvs. i arbetsgemenskapen. Nyman (2009: 22) konstaterar också att lärarens expertis utvecklas genom en dialog mellan människorna, omgivningen och kulturen. Eftersom lärarens expertis är kopplad till den verksamhet läraren deltar i, har skolgemenskapen en stor roll för nybörjarlärarens professionella utveckling. De normer som råder i skolgemenskapen kan därför antingen hjälpa en ny lärare eller förhindra denne att få stöd. (Nyman 2009: 22.) Den snabba förändringen av arbetslivet kräver i dag i allt högre grad delad expertis. Ett exempel på behovet av delad expertis inom skolvärlden är att läraren förväntas samarbeta med olika aktörer, såsom kuratorer, skolvårdspersonal, socialtjänst och föräldrar.

Utöver de ovannämnda faktorerna har Jokinen m.fl. (2014: 41) presenterat flera nya kunskapskrav för dagens lärare. För det första förväntas lärare numera t.ex. behärska informationsteknologi och ha mediekompetens. Dessutom ökar mångfalden hos inlärare vilket kan leda till att behovet av individuellt stöd ökar. Centrala nya utmaningar för lärare innehåller även hantering av inlärningssvårigheter hos inlärare samt inkludering och differentiering av undervisningen. Därtill betonas lärarens förmåga att vägleda och motivera inlärare. Slutligen framhävs lärarens interaktionsförmåga som ett viktigt kompetenskrav idag. Interaktionsförmågan behövs bl.a. för att kunna möta inlärarnas föräldrar samt för att utöva multiprofessionellt samarbete. (Jokinen m.fl. 2014: 42.) Enligt Jokinen m.fl. (2014: 42) förväntas lärare vara multitalanger i mångkultur, internationalitet och administrativt arbete vid sidan av sin undervisning.

I detta avsnitt behandlades lärarens expertis på generell nivå. I följande kapitel kommer ämneslärares och språklärares expertis att redogöras mer ingående.

2.2 Språklärares expertis

Under de senaste årtiondena har språklärares arbetsområde utvidgats från språkundervisning till att omfatta heltäckande språkpedagogik och därför har kraven på språklärares expertis blivit mångsidigare. Med andra ord har synen på språkkunskaper och målen för språkinläring förändrats. Ännu på 1980-talet betraktades språkundervisningen som undervisning av det språkliga systemet, dvs. grammatiken och ordförrådet (Ruohotie-Lyhty 2021). Kantelinen m.fl. (2016) konstaterar dock att det nuvarande syftet med språkundervisning eller närmare språkpedagogik är att utveckla funktionella språkkunskaper som möjliggör förmågan att agera i autentiska språkliga och kulturella miljöer. Även Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 (UBS 2014) nämner språkpedagogik och språkmedvetenhet som centrala mål:

- (1) Den språkliga kompetensen består av kompetens i modersmålen, i andra språk och i olika dialektala varianter, på olika nivåer. Utgångspunkten för skolans språkundervisning är att språket används i olika situationer och sammanhang. Språkundervisningen ska stärka elevernas språkliga medvetenhet och stödja språkbruk på olika språk parallellt. (---) Eleverna ska vägledas att se och förstå sin egen och andras mångfasetterade språkliga och kulturella identitet. Även betydelsen av minoritetsspråken och de utrotningshotade språken ska behandlas i undervisningen och den ska stödja elevens flerspråkighet genom att inkludera elevens alla språk, även de som används på fritiden. (GLGU 2014: 197.)

Av citat 1 framgår att språkpedagogik fokuserar bl.a. på elevernas språkliga medvetenhet, dvs. elevers förståelse av språkets form och struktur, och på deras förmåga att lära sig språk. Enligt Kantelinen m.fl. (2016) kräver förändringen av referensramen från språkundervisning till språkpedagogik att språklärare omvärderar utgångspunkterna i sin undervisning och sina undervisningsmetoder. Språkpedagogik innebär också att språklärare behöver utvidga perspektivet från det språket som undervisas till alla språk som inlärare behärskar och till utveckling av språkmedvetenhet i hela skolgemenskapen (Kantelinen m.fl. 2016).

Språklärare i Finland är ämneslärare och det finns ytterligare krav på ämneslärares expertis i jämförelse t.ex. med klasslärarens expertis. Enligt Kohonen (2007: 177) finns det tre dimensioner i ämneslärares expertis: 1) teoretisk expertis, 2) pedagogisk expertis och 3) expertis i arbetsgemenskapen. Teoretisk expertis inkluderar lärarens vetenskapliga behärskning av ens undervisningsämne och ämneslärares identitet som expert inom sin disciplin. Pedagogisk expertis i sin tur handlar om undervisningens pedagogiska synvinkel. Den omfattar bl.a. strukturering av undervisningsmaterial till meningsfull form för inlärare, vägledning av inlärare till självständigt arbete samt samarbete och möten mellan inlärare och lärare. Till sist betyder expertis i arbetsgemenskap förmågan att förbinda sig till den gemensamma synen på skolans

ansvar för fostran och aktivt deltagande i utvecklingen av arbetsgemenskapen och samhället. (Kohonen 2007: 177.)

För att ha en språklärarytbildning som motsvarar arbetslivets krav behöver man ha förståelse för vad expertis inom språkundervisningen innebär. Såsom Richards (2010: 102) konstaterar är uppfattningar om god undervisning alltid kulturelaterade och därför granskar han expertis inom språkundervisning utifrån västerländsk synvinkel. I denna studie definieras begreppet *språklärares expertis* enligt Richards (2010: 101) som anser att en språklärares expertis omfattar tio kärnområden som delvis är överlappande:

1. Nivån av språkkunskaper
2. Innehållskunskap om språkundervisning
3. Undervisningsfärdigheter
4. Kontextuell kunskap
5. Språklärarydentity
6. Elevcentrerad undervisning
7. Pedagogisk resonemangsförmåga
8. Teoretisering av praktiken
9. Medlemskap i en praktikgemenskap
10. Professionalism

När det gäller nivån av språkkunskaper redogör Richards (2010: 103) för olika förmågor som språklärare behöver ha. Språklärare behöver t.ex. förstå texter korrekt, förse inlärare lämpliga språkmodeller i klassrummet och ge inlärare språklig input med rätt svårighetsgrad. Dessutom bör språklärare ha förmågan att välja relevant målspråkligt material såsom tidningar, tidskrifter och webbsidor som de kan använda i språkundervisning. (Richards 2010: 103.)

Enligt Richards (2010: 105) innebär innehållskunskap om språkundervisningen språklärares disciplinära kunskaper samt pedagogiska ämneskunskaper. Disciplinära kunskaper syftar till lärares teoretiska kunskaper i sitt undervisningsämne. Pedagogiska ämneskunskaper i sin tur omfattar lärares kunskaper i bl.a. undervisning, bedömning, planering, differentiering och självreflektion. Även Tynjälä (2004: 177) konstaterar att det är avgörande för lärarens expertis att behärska pedagogisk innehållskunskap som innehåller både ämneskunskaper och pedagogiska kunskaper.

Undervisningsförmåga i språk omfattar lärares grundläggande färdighet att genomföra en lektion (Richards 2010: 107). Denna förmåga innefattar t.ex. lärares förmåga att inleda lektioner och observera inlärares språkanvändning. Enligt Richards (2010: 108) innebär kontextuell kunskap om sin tur språklärares förståelse av inläringens sociokulturella perspektiv, dvs. att inläring alltid äger rum i en social

kontext. Därför bör läraren ha en övergripande förståelse t.ex. av inlärares bakgrunder och deras förväntningar och värderingar gällande språkinläring.

Richards (2010: 111) uppger att elevcentrerad undervisning lämpar sig väl för språkundervisning. Man kan genomföra elevcentrerad språkundervisning t.ex. genom att sammanlänka undervisningsinnehållet till inlärares liv. Enligt Richards (2010: 114) behöver läraren också ha didaktiska kunskaper. Lärarens didaktiska kunskaper beskrivs som lärares förmåga att bearbeta t.ex. grammatiska strukturer och begrepp till en form som är förståelig för inlärare. Denna förmåga avser bl.a. analys av potentiellt undervisningsmaterial, identifiering av språkliga mål som kan uppnås med hjälp av materialet och beslutsfattande gällande t.ex. tidsanvändningen. (Richards 2010: 115.)

Teoretisering av praktiken innebär att läraren genom praktiskt arbete utvecklar ett personligt system av sina kunskaper (Richards 2010: 116). Med andra ord reflekterar läraren sin praktik och på så sätt utvecklar sitt tänkande och sin undervisning. Även Kiviniemi (2000: 21) konstaterar att en reflekterande expert försöker att kritiskt granska sina antaganden om den egna verksamheten. På så sätt kan läraren utveckla sin teori om det praktiska lärarbetet.

Enligt Richards (2010: 118) ger medlemskap i en praktikgemenskap möjligheter för lärare att arbeta och lära sig tillsammans. Eftersom lärare har gemensamma mål och ansvar kan de utnyttja gemensam problemlösning. Även Kohonen (2007: 178) uppger att en samhällsorienterad lärare ser kollegialt samarbete som nödvändigt för sin egen utveckling och viktigt för sina inlärares heltäckande lärande. Till sist uppger Richards (2010: 119) att ett område av språklärares expertis är professionalism. Professionalism betyder lärares egen syn på undervisning och speciellt reflektion över sina egna värderingar, övertygelser och praktiker. Enligt Richards (2010: 119) är medveten och systematisk reflektion nyckeln till lärares professionella utveckling.

Det finns tidigare forskning om språklärares expertis som utnyttjar Richards (2010) dimensioner av språklärares expertis. Huhtala (2020) har undersökt blivande svensklärares uppfattningar om lärarens expertis. Hennes material bestod av uppsatser i vilka lärarstuderande reflekterade över sig själva som studerande och som blivande språklärare. Studerandenas uppfattningar analyserades med innehållsanalys och jämfördes med Richards (2010) dimensioner av språklärares expertis. Resultaten visade att de studerande betonade vikten av kulturell kompetens hos inlärare samt vikten av motivation och elevcentrerad undervisning. Däremot var de oroliga för sin auktoritetsposition som lärare. Av resultaten framgick också att studerandena ville klara sig självständigt i början av arbetslivet och ville inte besvära sina lärarkollegor för mycket eftersom de upplevde att andra lärare ofta har bråttom.

I detta kapitel diskuteras lärares expertis och dess olika delområden. I följande kapitel granskas lärares professionella utveckling närmare.

2.3 Lärares professionella utveckling i studier och i början av arbetslivet

Det finns många faktorer som har en inverkan på nya lärares professionella utveckling. Enligt Nyman (2009: 16) är det svårt att definiera lärares professionella utveckling eftersom syner på lärares utveckling varierar bland forskare. Det är inte heller enkelt att avgöra när lärares professionella utveckling börjar. Kaikkonen (2004: 17) presenterar dock en teoretisk modell på språklärares utvecklingsväg. Enligt modellen finns det tre faktorer som påverkar språklärares professionella utveckling:

1. Språklärares egna erfarenheter av språkundervisning och språkinläring under skoltiden
2. Språkläraryrket, speciellt de pedagogiska studierna
3. Skolan där lärare undervisar under de första åren efter utbildningen

I Kaikkonens modell ses språklärares professionella utveckling som en process som börjar redan i grundskolan och fortsätter i arbetslivet. Kaikkonen (2004: 18) konstaterar att språklärares egna erfarenheter under skoltiden har en stor inverkan på deras uppfattningar om framgångsrik språkundervisning. Språklärares egna inlärningsupplevelser formar deras tänkande t.ex. om sakkunniga språklärare, nyttiga undervisningsmetoder och olika inläringssituationer.

Språkläraryrket och särskilt de pedagogiska studierna påverkar i hög grad språklärares professionella utveckling (Kaikkonen 2004: 19; Turunen m.fl. 2009: 179). Nyman (2009) konstaterar också att läraryrket stöder den unga lärarens professionella utveckling. Avsikten med språkläraryrket är att utveckla språklärares teoretiska kunskaper samt ge möjligheter att träna läraryrket i praktiken. Eftersom lärare får nya kunskaper gällande språkundervisningens teori och praktik kan de reflektera över sina egna inlärningsupplevelser. (Kaikkonen 2004: 19.) Språkläraryrket betonar också skolans roll i samhället och värderingar gällande skolsystemet och därför har den en inverkan på språklärares professionella utveckling (Turunen m.fl. 2009: 179).

När den nyutexaminerade läraren övergår till sin första skola fortsätter hans professionella utveckling. Kaikkonen konstaterar (2004: 19) att den första skolan där en ny lärare jobbar i har en stor inverkan på lärares professionella utveckling. Det kan hända t.ex. att lärarkollegor som har mer erfarenhet rekommenderar nya lärare att använda skolans traditionella undervisningsmetoder i stället för nya idéer från läraryrket. Det är också möjligt att nya lärare inte får tillräckligt med stöd i sitt första jobb och därför försvagas deras professionella utveckling. (Kaikkonen 2004: 19.) Ruohotie-Lyhty (2012) konstaterar också att början av en lärarens karriär är utmanande.

Därför framför Ruohotie-Lyhty (2012) att man kan underlätta nya lärares övergång till arbete genom att utrusta dem bättre för arbetslivets krav under lärarutbildningen.

Kaikkonen (2004: 19-20) uppger att framgångsrik lärarutbildning påverkar positivt lärarens professionella utveckling. Om lärarutbildningen är framgångsrik, kan nya lärare reflektera över sina egna erfarenheter och uppfattningar om undervisning och inläring. Därtill ger framgångsrik lärarutbildning mångsidiga verktyg för utvärdering av eget tänkande och egna praktiker. Följaktligen får nya lärare genom lärarutbildningen en förmåga att utveckla sin expertis under sitt arbetsliv. (Kaikkonen 2004: 20; Turunen m.fl. 2009: 182.) Turunen m.fl. (2009: 179) uppger också att framgångsrik lärarutbildning förstärker professionell självkänsla och ger grundläggande färdigheter för att arbeta som lärare. Nyman (2009: 72) sammanfattar lärarutbildningens betydelse för nya lärare: grunden för lärarens professionella utveckling i arbetslivet läggs redan i lärarutbildningen.

Tynjälä (1999: 160-161) beskriver professionell utveckling en som livslång inlärningsupplevelse som innebär kontinuerlig utveckling av kunskaper. Järvinen (1999: 258) uppger också att lärarens professionella utveckling behöver ses som en dynamisk process. Av detta skäl ses lärarens expertis inte som en permanent egenskap som har uppnåtts genom utbildning eller arbetslivserfarenhet. I stället ses den som kontinuerlig självreflektion som därför också innebär ständig inläring. (Tynjälä 1999: 161.) Helakorpi (2010: 117) påpekar också att i en värld av snabba förändringar behövs ständigt nya kunskaper. Därför är det väsentligt att lärare alltid utvecklar sig själva och sina substanskunskaper och pedagogiska kunskaper (Helakorpi 2010: 117).

Nya lärares professionella utveckling har undersökts tidigare. Nyman (2009) undersökte utvecklingen av pedagogiskt tänkande och professionell expertis hos elva unga språklärare. Materialet för studien insamlades under 2003-2008 och det bestod av de nya lärarnas uppsatser och intervjuer, med fokus på diskurser som beskriver lärares upplevelser i början av arbetslivet. Huvudresultatet visade att det fanns tre olika vägar i informanternas professionella utveckling: utvidgande expertis, expertis i främmande språk och kultur samt ostadig expertis. Unga lärare med utvidgande expertis hade tillgodogjort sig språkpedagogik och planerade undervisningen enligt inlärares behov. Unga lärare med expertis i främmande språk och med ostadig expertis använde bara läroboken och fokuserade på det språkliga systemet i sin undervisning. Av resultatet framgick också att egenmakt (eng. *empowerment*) har en stor roll i lärarens professionella utveckling. Egenmakt innebär lärarens ägande av sin expertis och viljan att utvecklas.

Avsnitten 2.1-2.3 behandlade lärarens och närmare språklärarens expertis och dess utveckling. Avsnitten 2.1-2.3 visade att lärarutbildningen är viktig för utvecklingen av lärarens expertis och därför presenteras språklärarytbildningen i Finland och vid Jyväskyläs universitet i avsnitt 2.4.

2.4 Språklärarytbildningen i Finland och vid Jyväskylä universitet

I detta avsnitt diskuteras språklärarytbildningen i Finland och närmare vid Jyväskylä universitet. Jag presenterar språklärarytbildningen i Finland och vid Jyväskylä universitet eftersom denna studie undersöker hurdana färdigheter språklärarytbildningen ger till blivande språklärare. I detta avsnitt beskriver jag bara den sedvanliga universitetsutbildningen av språklärare i Finland för att denna studie syftar på denna expertis som språklärarytbildning vid universitet ger.

Man kan studera till språklärare vid åtta universitet i Finland. Alla språklärare behöver avlägga en utbildning på 300 studiepoäng (ETCS) som omfattar en kandidatexamen på 180 ECTS och en magisterexamen på 120 ECTS. Språklärare kan innefatta flera språk i sin examen (t.ex. engelska och svenska). Efter språklärarytbildningen blir en språklärare behörig att undervisa i respektive språk i grundskolan om hen har avlagt minst 60 studiepoäng i undervisningsämnet och i gymnasiet om hen har avlagt minst 120 studiepoäng i undervisningsämnet. Utöver det är en språklärare också behörig att undervisa i respektive språk t.ex. i folkhögskolor och yrkeshögskolor. (Bendtsen 2016: 49.) Rasehorn (2009: 272) uppger att med lärarytbildning tillägnar lärare sig akademisk expertis. Det omfattar t.ex. lärarens förmåga att tillämpa vetenskaplig kunskap i praktiken. Ytterligare omfattar akademisk expertis t.ex. kommunikationsförmåga och samarbetsförmåga. (Rasehorn 2009: 272.)

Språkläraryes kandidat- och magisterexamen (300 ECTS) består av studier i substanskunskaper i ett språkämne (120 ECTS), lärarens pedagogiska studier med lärarpraktik (60 ECTS) samt utbildningsprogrammets gemensamma studier och språk- och kommunikationsstudier (Bendtsen 2016: 50). Substansstudier i språk består av grund-, ämnes- och fördjupande studier i ett språkämne med kurser i bl.a. språk, språkets historia och kultur (Bendtsen 2016: 50). Lärares pedagogiska studier fokuserar t.ex. pedagogiska ämneskunskaper såsom undervisningsmetoder, planering och bedömning. Därtill omfattar de pedagogiska studierna övning av social kompetens och kommunikationsförmåga samt förebyggande av diskrimination och utestängning. Lärares pedagogiska studier behandlar också inlärningssvårigheter, kulturell mångfald och utveckling av arbetsgemenskapen. (Patrikainen 2009: 17.) Lärarpraktiken är vanligen organiserad vid universitets övningsskolor och praktiken omfattar t.ex. observation, planering och undervisning (Bendtsen 2016: 50).

Ruohotie-Lyhty (2021: 79) uppger att lärarens förmåga att göra självständiga pedagogiska beslut är grundtanken i det finländska utbildningssystemet. Därför syftar språklärarytbildningen till att ge en akademisk utbildning som förbereder språklärare för denna typ av beslutsfattande (Ruohotie-Lyhty 2021: 79). Av denna anledning är språklärarytbildningen i Finland forskningsbaserad. Bendtsen (2016: 51) konstaterar att avsikten med språklärarytbildningen är att utbilda lärare som tillägnar sig

forskningsbaserad inställning till sitt arbete. Forskningsbaserad inställning betraktas som viktig för lärarens professionella utveckling eftersom lärare alltid behöver utveckla t.ex. sina teoretiska och pedagogiska kunskaper (se avsnitt 2.3). Genom forskningsbaserad språklärarytutbildning bekantar också lärarstudier sig med den senaste forskningen i pedagogik, vilket det är väsentligt för att lärare ska lära sig att reflektera över sina praktiker i relation till forskning. (Bendtsen 2016: 51.)

I likhet med Ruohotie-Lyhty (2021) uppger Martin och Pennanen (2015: 7) att lärararbete i Finland kräver stort ansvar. Orsaken är att redan under den första arbetsdagen har läraren fullt juridiskt och pedagogiskt ansvar över sina inlärare och deras undervisning. I det finländska utbildningssystemet finns det inte lagenliga introduktionsprogram för nybörjarlärare (Martin & Pennanen 2015: 7). Detta har lett till att cirka en tredjedel av lärarna får ingen ordentlig introduktion i början av arbetslivet (Jokinen m.fl. 2014: 38). Av denna anledning är det väsentligt att lärare får tillräckliga färdigheter att agera i skolans vardag redan i lärarutbildningen.

Enligt forskning finns det styrkor och svagheter med lärarutbildningen i Finland. En av styrkorna med den finländska lärarutbildning är att den är akademisk och forskningsbaserad och ger därför omfattande utgångspunkter för läraryrket och lärares professionella utveckling (se t.ex. Bendtsen 2012; Husu & Toom 2016; Ruohotie-Lyhty 2021). Därtill har t.ex. lärarpraktiken fått beröm från studerande eftersom den ger erfarenheter i hur det är att på riktigt undervisa inlärare (Patrikainen 2009: 15). Lärarutbildningen i Finland har också kritiserats eftersom den är starkt forskningsbaserad. Enligt Husu och Toom (2016: 17) betonar lärarutbildningen ofta teorin vilket leder till att lärares praktiska kunskaper förblir bristfälliga. Tynjälä (1999: 162) konstaterar också att traditionell universitetsundervisning har kritiserats för att den ofta fokuserar information som är användbar t.ex. i tentor men inte i lärarens komplexa arbetsliv.

Språklärarytutbildningen i Finland har undersökts tidigare av t.ex. Bendtsen (2012) och Kiviniemi (2000). Bendtsens (2012) undersökning handlade om lärarutbildningens relevans och syftade till att kartlägga hur väl utbildningen förbereder nya språklärare för sitt framtida yrke. Materialet samlades in med semistrukturerade intervjuer hos 20 nytexaminerade språklärare från Åbo Akademi. Huvudresultatet visade att de deltagande lärarna ansåg praktikperioderna som den viktigaste delen av lärarutbildningen. Lärarna ställde sig också positivt till praktiska kurser som gav konkreta tips för undervisning och planering. Omdömena var inte lika positiva när det gäller kurserna i pedagogik och de teoretiska studierna i språk utan lärarna uppskattade studier där man kan integrera teori och praktik. Efter att lärarna hade jobbat som språklärare hade de en mer kritisk uppfattning om utbildningen; de hade inte förberetts för t.ex. disciplinära åtgärder såsom arbetet mot mobbning.

Kiviniemi (2000) har gjort en utredning för Utbildningsstyrelsen för att identifiera hurdana behov det finns för utveckling av lärarnas grundutbildning och fortbildning. I utredningen undersöktes lärarnas och lärarutbildarnas syn på det förändrade lärararbetet och dess utmaningar samt kraven på utveckling av lärarutbildningen. Målgruppen för studien var lärare i grundskolan och gymnasiet i en stad och materialet för studien samlades in med gruppintervjuer med lärare. Av huvudresultatet framgick att de intervjuade lärarna ansåg att lärarutbildningen borde återspegla de krav som lärare möter i skolorna. Dessa krav inkluderar bl.a. elevernas ökat störande beteende, starkare skolfientlig subkultur bland eleverna och individuella skillnader mellan eleverna. Lärarna uppgav också att deras arbete har börjat likna socialarbete och att de inte har färdigheter att bemöta det. Av dessa anledningar föreslog lärarna att lärarutbildningen i framtiden borde omfatta mer praktiska saker från skolans vardag.

Språklärarytbildningen vid Jyväskylä universitet omfattar fem språk: engelska, franska, ryska, svenska och tyska. Studeranden har ett av dessa språk som sitt huvudämne och kan utöver det studera ett eller flera andra språk eller andra ämnen som biämne. Språklärarytbildningen vid JYU erbjuder en unik möjlighet att söka till pedagogiska studier för lärare (60 ECTS) redan i samband med ansökan till utbildningsprogrammet (direktval). De direktvalda studerandena får rätten till studier som syftar till språkundervisning och språklärarytbe. Härefter beskrivs innehållet av kandidat- och magisterexamen enligt läroplanen 2020-2023 i språklärarytbildningen vid JYU.

Kompetensmålen i kandidatexamen (180 ECTS) omfattar bl.a. generella vetenskapliga färdigheter, arbetslivsfärdigheter och färdigheter i arbetssökning. För det första innehåller kandidatexamen grund- och ämnesstudier i ett språkämne inklusive kandidatseminarium och kandidatavhandling (80 ECTS). För det andra ingår utbildningsprogrammets gemensamma grund- och ämnesstudier (15 ECTS) i kandidatexamen. Dessa studier innehåller t.ex. introduktionskurser till språkläraryrket (KOPP1000 Kohti kielenopettajuutta) och till forskning om språkinläring och språkundervisning (KOPA1000 Johdatus kielen oppimisen ja opettamisen tutkimukseen). För det tredje omfattar kandidatexamen grundstudierna i pedagogik (25 ECTS). Kandidatexamen innehåller också obligatoriska kommunikation- och språkstudier (6 ECTS). Därtill kan studeranden också inkludera biämnesstudier eller valfria kurser i sin kandidatexamen.

Kompetensmålen i magisterexamen (120 ECTS) omfattar också bl.a. generella vetenskapliga färdigheter, arbetslivsfärdigheter och identifiering och utveckling av egen kompetens. För det första innehåller magisterexamen fördjupade studier i ett språkämne inklusive magisterseminarium och magisteravhandling (60 ECTS). För det andra ingår utbildningsprogrammets gemensamma fördjupade studier (15 ECTS) i magisterexamen. Dessa studier inkluderar valbara kurser i språkinläring och

språkundervisning såsom t.ex. kursen i nya verktyg och miljöer för språkinlärning (KOPS1100 Kielenoppimisen uudet työkalut ja ympäristöt) och i bedömning av språkkunskaper (KOPS1005 Kielitaidon arviointi). För det tredje innehåller magisterexamen lärarens pedagogiska studier (35 ETCS) vilka innehåller också lärarpraktiken. Lärarpraktiken utförs i Jyväskylän normalskola. Därtill inkluderar magisterexamen kursen KLSY012 Magisters portfölj (5 ETCS) i vilken studerandena skapar en egen kompetensportfölj. Studeranden kan också inkludera biämnestudier eller valfria kurser i sin magisterexamen.

Språklärarytbildningen vid Jyväskylän universitet har också undersökts tidigare. Honkanen och Majuri (2010) undersökte hur ämneslärarytbildningen förbereder svensklärare för arbetslivets krav och hur utbildningen kunde utvecklas i framtiden. Studien var en kvalitativ fallstudie och materialet bestod av intervjuer med fyra svensklärare som hade jobbat som språklärare i 1-3 år. Resultaten visade att utbildningen ger goda färdigheter för svensklärares arbete. Lärarna ansåg också att lärarens pedagogiska studier förberedde dem för ämnesundervisning. Däremot framgick det av resultaten att lärarna önskade att studierna hade en starkare koppling till det praktiska lärararbetet; de hade inte tillräckliga färdigheter att bl.a. möta olika aktörer i skolans vardag. När det gäller utvecklingsidéer önskade lärarna t.ex. längre lärarpraktik samt undervisning om hur lärare kan behandla varierande konfliktsituationer.

3 MÅL, MATERIAL OCH METOD

I detta kapitel presenteras genomförandet av studien. Först presenteras syftet samt forskningsfrågorna i avsnitt 3.1. Därefter redogörs för materialet och materialinsamlingen i avsnitt 3.2. Till sist presenteras metoden i avsnitt 3.3.

3.1 Mål

Syftet med studien är att redogöra för hurdana uppfattningar studerande som är i slutskedet av sina språklärostudier vid Jyväskylä universitet har om sina studier och om övergången till arbetslivet. Avsikten med avhandlingen är också att undersöka hur språkläroutbildningen vid Jyväskylä universitet förbereder studerande för arbetslivets krav. Detta undersöks genom att granska språklärostuderandenas uppfattningar om den expertis de har utvecklat i utbildningen. Dessutom redogörs för studerandenas utvecklingsidéer gällande språkläroutbildningen. Denna studie avser att besvara följande forskningsfrågor:

- Hurdan uppfattning har språklärostuderande om språkläroutbildningen vid Jyväskylä universitet och om dess roll i deras professionella utveckling?
- Hurdan uppfattning har språklärostuderande vid Jyväskylä universitet om övergången till arbetslivet?
- Hur anser språklärostuderande att språkläroutbildningen vid Jyväskylä universitet bör vidareutvecklas så att den ännu bättre motsvarar arbetslivets krav?

Jag antar att med dessa forskningsfrågor kan jag få resultat som ger nya perspektiv på språkläroutbildningen vid Jyväskylä universitet. Med dessa forskningsfrågor kan jag få ingående resultat bl.a. av studerandenas uppfattningar om studiehelheter och kurser i språkläroutbildningen samt deras expertis och utvecklingsidéer, vilka är viktiga resultat då utbildningen vidareutvecklas. I jämförelse med tidigare studier i ämnet (t.ex. Bendtsen 2012, Honkanen & Majuri 2010, Huhtala 2020, Kiviniemi 2000)

granskar min studie mer ingående studerandes uppfattningar om sin utbildning i relation till övergången till arbetslivet. Därtill är det viktigt att studera språkläro-studerande vid olika universitet för att jämföra olika studerandes uppfattningar om deras utbildning. Resultaten av denna studie kan därför användas i utvecklingen av språkläro-utbildningen vid JYU och även vid andra universitet i Finland.

3.2 Material och datainsamling

Materialet i denna studie består av 29 enkätsvar av språkläro-studerande som är i slutskedet av sina studier vid Jyväskylä universitet. Antalet informanter (N=29) ger viss representativitet för resultaten även om syftet med studien inte är att göra statistiska generaliseringar. Därtill konstaterar Alanen (2011: 148) att ett mindre antal informanter gör det möjligt att samla in mer djupgående information. Avsikten med studien är att genomföra en djupgående deskriptiv analys av enkätsvaren för att redogöra för studerandenas uppfattningar om temat. Därför är antalet deltagare lämpligt för att nå syftet med studien.

Materialinsamlingsprocessen började i december 2022 och slutade i januari 2023. Jag kontaktade utbildningsplanerarna i ämnen svenska, engelska, tyska, ryska och romansk filologi (franska) och de skickade länken till enkäten till språkläro-studerandenas e-postlistor (närmare uppgifter om enkäten ges i avsnitt 3.2.1 nedan). Länken skickades två gånger till e-postlistor: första gången innan jullov 2022 och andra gånger efter nyår 2023. Informanterna deltog frivilligt i studien och de hade två veckor tid att fylla i enkäten.

3.2.1 Enkäten

En enkät används ofta när man undersöker t.ex. attityder, erfarenheter eller uppfattningar hos informanter (Alanen 2011: 146). Enkätundersökning är en lämplig metod för denna studie eftersom jag undersöker studerandenas uppfattningar om sin utbildning, expertis och övergången till arbetslivet. Avsikten med studien är också att samla in svar från flera språkläro-studerande för att resultaten i viss utsträckning ska vara representativa. Enligt Ejlertsson (1996) är enkätundersökning ett effektivt sätt att samla in material från ett större antal informanter. Det finns ändå nackdelar med en enkätundersökningen. Om påståendena eller frågorna i enkäten är t.ex. tvetydiga eller oklara kan resultatet påverkas negativt. Därför framför Alanen (2011: 151) att påståendena i enkäten borde vara tydliga och entydiga och därför formulerade jag påståendena samt frågorna så tydligt som möjligt.

Jag samlade in materialet med en webbaserad enkät i Webropol eftersom det är ett tydligt enkätverktyg. Valli (2018) konstaterar att fördelen med en webbaserad enkät är att den minskar forskarens arbete då enkätsvaren inte behöver transkriberas. Enkäten i min studie är 4 sidor lång och det tog cirka 15-20 minuter att fylla i den. Antalet frågor är 19 (se bilaga 1). Utöver 7 bakgrundsfrågor finns det både 3 slutna och 9 öppna frågor i enkäten. De slutna frågorna är påståenden på en 4-gradig Likertskala och de öppna frågorna gav informanterna en möjlighet att svara med egna ord. Fördelen med slutna frågor är att de är snabba att analyseras medan öppna frågor kan ge djupgående och även ny information för forskaren (Alanen 2011: 148).

Enkäten börjar med 7 bakgrundsfrågor vilka kartlägger t.ex. informanters huvudämne, biämne, antalet studieår och undervisningserfarenhet. Utöver bakgrundsfrågorna har enkäten 3 huvudteman: övergången till arbetslivet, utvärdering av studierna och utvärdering av den egna expertisen. Alla teman finns på egen sida i enkäten och innehåller både slutna och öppna frågor. Efter bakgrundsfrågorna fortsätter enkäten med 4 frågor gällande övergången till arbetslivet samt utveckling av språklärarytbildningen vid Jyväskylä universitet. Därefter finns det 4 frågor om språklärarytbildningen vid Jyväskylä universitet och dess relevans för informanternas professionella utveckling. Enkäten avslutas med 3 frågor om informanternas uppfattningar om sin expertis. Frågorna i denna sektion baserar sig på Richards (2010) indelning av språklärares expertis. I den sista öppna frågan ges informanterna en möjlighet att kommentera teman fritt.

Som nämnts ovan är enkätens slutna frågor påståenden på en Likertskala. Likertskalan är en lämplig metod när man undersöker t.ex. attityder eller uppfattningar (Valli 2018). Likertskalan i den här studien är 4-gradig och svarsalternativen är: 1= helt av annan åsikt, 2= delvis av annan åsikt, 3= delvis av samma åsikt och 4= helt av samma åsikt. Fördelen med en 4-gradig Likertskala är att informanterna tvingas ta ställning till ämnet när det inte finns ett neutralt svarsalternativ "varken av samma eller annan åsikt" (Valli 2018). Det är dock möjligt att resultatet kan påverkas negativt när informanten måste ta ställning till alla påståenden. Jag anser ändå att informanterna kan ta ställning till alla påståenden eftersom enkäten gäller deras egen utbildning och expertis.

3.2.2 Informanterna

Informanterna i denna studie är 29 språklärestuderande som är i slutskedet av sina språklärestudier vid Jyväskylä universitet. Jag valde att undersöka språklärestuderande som är i slutskedet av sina studier eftersom de har redan utfört huvuddelen av sina studier såsom lärarpraktiken, lärarens pedagogiska studier och huvuddelen av sina substansstudier i språk. Av denna anledning antar jag att mina informanter har

omfattande kännedom av sin utbildning och expertis samt tankar på övergången till arbetslivet. I tabell 1 redogörs för deltagarnas huvudämne.

Tabell 1. Antalet informanter enligt huvudämne

huvudämne	n	procent
svenska	8	28%
engelska	12	41%
tyska	5	17%
ryska	2	7%
romansk filologi	2	7%
totalt	29	100%

Utöver huvudämne samlade jag in bakgrundsinformation om informanternas biämne, startår för lärarstudier vid Jyväskylä universitet, tid för framtida utexaminering, anställningsmål och antalet månader de har vikarierat som språklärare. Valli (2018) konstaterar att bakgrundsfrågorna kan utgöra förklaringsvariabler, vilka kan upplysa resultaten av studien. Om en informant har t.ex. något annat anställningsmål än läraryrke, kan det ha en inverkan på hans svar.

3.3 Analysmetod

Jag analyserade materialet både statistiskt och innehållsmässigt. Svaren på de Likertskalade frågorna analyserades med beskrivande kvantitativ statistik (se t.ex. Melin 2006). De statistiska analyserna i denna studie är begränsade till frekvensfördelningar och granskning av stapelfigurerna. Jag diskuterar frekvenser med beskrivande exempel från de öppna frågorna. Svaren på de öppna frågorna analyserades med kvalitativ innehållsanalys. Tuomi och Sarajärvi (2017) konstaterar att kvalitativ innehållsanalys används i kvalitativa och i vissa fall också i kvantitativa studier. Denna studie är mestadels kvalitativ till sin karaktär men det finns också kvantitativa inslag för att numeriska data analyseras för de Likertskalade-påståendena. Ejlertsson (1996: 15) uppger att kvalitativ innehållsanalys används t.ex. för att beskriva och uppfatta en företeelse och det är också syftet i denna studie. Av denna anledning är beskrivande kvantitativ statistik och kvalitativ innehållsanalys lämpliga metoder för studien.

Jag genomförde kvalitativ innehållsanalys enligt Braun och Clarkes (2006: 87) modell som innehåller sex faser. Kvalitativ innehållsanalys är dock inte en lineär process utan alla faser upprepas och bearbetas under analysen (Braun & Clarke 2006: 86).

Jag bearbetade också olika faser flera gånger under analysprocessen. I tabell 2 redogör jag för faserna i den kvalitativa innehållsanalysen denna i studie.

Tabell 2: Faserna i den kvalitativa innehållsanalysen i studien

1. Tillgång till data	Jag läste data och gjorde inledande anteckningar. Mina forskningsfrågor styrde analysprocessen från början så jag gjorde anteckningar enligt forskningsfrågorna.
2. Skapandet av inledande koder	Jag kodade intressanta och relevanta särdrag hos data på ett systematiskt sätt. Inledande koder var t.ex. studerandenas positiva och negativa uppfattningar om olika teman.
3. Sökandet efter teman	Jag samlade olika koder till potentiella teman. Potentiella teman var studerandenas uppfattningar om studier, övergången till arbetslivet och deras expertis.
4. Granskning av teman	Jag granskade att koderna och temana utgör en tydlig helhet och planerade en inledande struktur för rapporten.
5. Definiering samt benämning av teman	Jag analyserade data för att upptäcka relevanta detaljer för varje tema. Jag skapade också tydliga övergripande namn för varje tema.
6. Skrivning av rapporten	Jag valde relevanta och intressanta exempel av data, t.ex. olika citat. Därtill gjorde jag figurer av data. Jag tolkade de utvalda utdragen och figurerna med hjälp av tidigare forskning i ämnet. Jag gjorde slutlig analys av utvalda utdrag med hjälp av litteratur och forskningsfrågor.

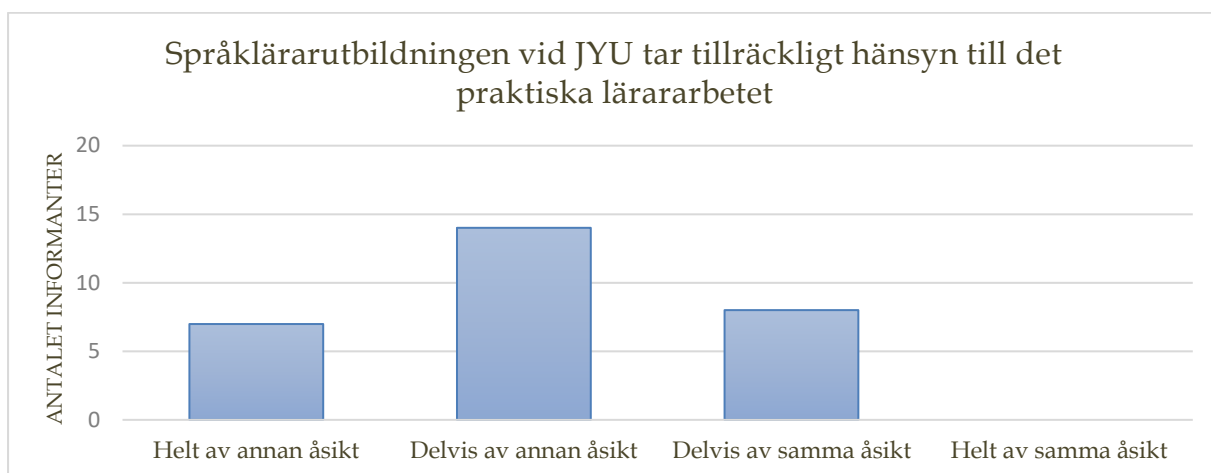
Av tabell 2 framgår faserna i den kvalitativa innehållsanalysen i denna studie som är tillgång till data, skapandet av inledande koder, sökandet efter teman, granskning av teman, definiering samt benämning av teman och skrivning av rapporten. Betydande under analysprocessen var forskningsfrågorna som styrde hela analysprocessen. När det gäller forskningsetiska överväganden analyserade jag materialet på så sätt att jag inte kunde veta vad som är svararens huvudämne. Orsaken till detta är att det fanns bara två studerande som hade ryska eller romansk filosofi som huvudämne. Denna analysmetod ledde till att informanternas anonymitet försvarades.

4 RESULTAT

I detta kapitel presenteras resultaten av studien. Först redogörs för studerandenas uppfattningar om språklärarytbildningen vid Jyväskylä universitet i avsnitt 4.1. Sedan presenteras studerandenas uppfattningar om sin expertis i avsnitt 4.2. Därefter föreställs studerandenas uppfattningar om övergången till arbetslivet i avsnitt 4.3. Till sist redogörs för studerandenas utvecklingsidéer för språklärarytbildningen vid Jyväskylä universitet i avsnitt 4.4. Figurerna och citaten som presenteras i texten illustrerar studerandenas svar på enkätens slutna och öppna frågor. Enkätuppgifterna i figurerna är översatta av mig från finska till svenska medan citaten har översatts från finska till svenska med programmet DeepL Translate.

4.1 Studerandes uppfattningar om språklärarytbildningen vid JYU

I studien kartlades studerandes uppfattningar om språklärarytbildningen vid Jyväskylä universitet (JYU). Jag ville undersöka om studerandena anser att balansen mellan teori och praktik är meningsfull i språklärarytbildningen vid JYU. Jag ville också redogöra för vilka studiehelheter och kurser studerande anser som mer nyttiga och betydelsefulla för utvecklingen av sin expertis och sin professionella utveckling. Därtill ville jag utreda vilka studiehelheter och kurser studerande anser som mindre nyttiga. Resultaten visade ganska samstämmiga uppfattningar bland de deltagande studerandena när det gäller balansen mellan teori och praktik samt mer nyttiga och mindre nyttiga studiehelheter. Största delen av studerandena, 21 studerande av 29, ansåg att språklärarytbildningen vid JYU inte tar tillräcklig hänsyn till lärarens praktiska arbete. Figur 2 nedan illustrerar studerandenas svar med påståendet "Språklärarytbildningen vid JYU tar tillräcklig hänsyn till det praktiska lärarbetet".



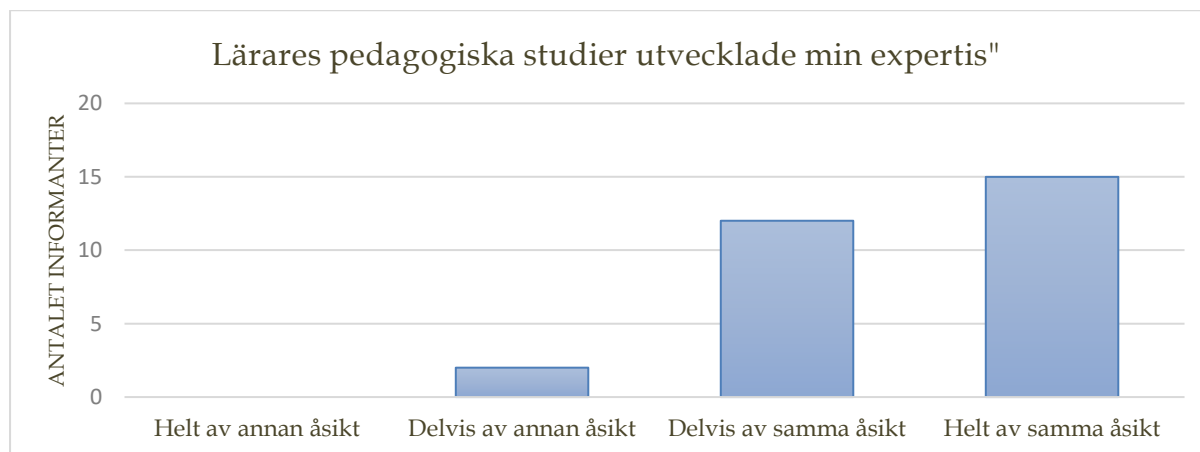
Figur 2. Studerandenas (n=29) uppfattning om i vilken mån deras språklärarytbildning tar hänsyn till det praktiska lärararbetet.

Som det framgår av figur 2 var en klar majoritet av informanterna, 21 studerande av 29, antingen helt eller delvis av annan åsikt med påståendet att språklärarytbildningen vid JYU tar tillräcklig hänsyn till det praktiska lärararbetet. Bara åtta studerandena var delvis av samma åsikt och ingen var helt av samma åsikt. Detta resultat tyder på att studerandena har en uppfattning om att språklärarytbildningen vid JYU har för svag koppling till det praktiska lärararbetet. Citat (1) belyser en studerandes uppfattning om kopplingen till det praktiska lärararbetet vid JYUs språklärarytbildning.

- (1) Min ämneslärarexamen i språk och mina egna studier har inte gett mig praktiska färdigheter eller konkreta undervisningsmetoder. Allt jag har lärt mig har varit under praktiken, där "du får omsätta allt du har lärt dig i praktiken och öva på att undervisa", men i verkligheten får du bara dina första konkreta exempel på hur och på vilka sätt du kan undervisa språk under praktiken.

Enligt citat (1) har studeranden inte fått tillräckliga färdigheter under sin språklärarytbildning när det gäller det praktiska lärararbetet. I citat (1) motiverar studeranden sitt svar (helt av annan åsikt) med att betona att hen känner att hen inte har fått några praktiska färdigheter eller konkreta metoder för att undervisa i språk under sin utbildning. Däremot konstaterar studeranden i citat (1) att lärarpraktiken har gett hen konkreta exempel på hur språket kan undervisas. Det är ändå viktigt att notera att lärarpraktiken är en del av språklärarytbildningen vid JYU och studeranden troligen menar att andra studier förutom praktiken har varit mindre nyttiga för hen. Svaren i figur 2 och citat (1) återspeglar Husu och Tooms (2016: 18) och Kiviniemis (2000: 47) resultat: teori undervisas ofta i lärarytbildningen utan en stark koppling till det praktiska lärararbetet. Därför konstaterar Kiviniemi (2000: 47) att teoretiska studier borde konkretiseras med vardagliga fenomen som lärare möter i skolan.

Även när det gäller nyttiga och meningsfulla studiehelheter och kurser var studerandenas uppfattningar ganska samstämmiga. Flera studerande lyfte fram lärares pedagogiska studier och lärarpraktiken som nyttiga. Figur 3 nedan illustrerar studerandenas svar med påståendet "Lärares pedagogiska studier utvecklade min expertis".



Figur 3. Studerandenas (n=29) uppfattning om i vilken mån lärares pedagogiska studier utvecklade deras expertis.

Som det framgår av figur 3 var majoriteten av informanterna, 27 studerande av 29, antingen helt eller delvis av samma åsikt att lärares pedagogiska studier utvecklade deras expertis. Bara två studerande var delvis av annan åsikt. Detta resultat tyder på att studerandena har positiva uppfattningar om lärares pedagogiska studier. Citat (2) och (3) belyser studerandenas positiva uppfattningar.

(2) Pedagogiska studier, eftersom de gav mig praktisk erfarenhet i kombination med teori.

(3) Pedagogiska studier för lärare, eftersom de ger praktisk erfarenhet av undervisning, men också kräver djup självreflektion och ifrågasättandet av ens egna värderingar.

Studerandena i citat (2) och (3) gav beröm för lärarens pedagogiska studier eftersom dessa gav studeranden praktisk erfarenhet med koppling till teori och självreflektion. Detta resultat bekräftar fynden i Bendtsens (2012: 3) studie som visade att lärarstuderandena ansåg de mer praktiskt inriktade kurserna som värdefulla. Vid sidan av lärarens pedagogiska studier ansåg de deltagande studerandena i min studie lärarpraktiken som en nyttig del av deras utbildning. Figur 4 nedan illustrerar studerandenas uppfattningar om lärarpraktiken.



Figur 4. Studerandenas (n=29) uppfattning huruvida lärarpraktiken var nyttig för deras professionella utveckling som lärare.

Som det framgår av figur 4 var majoritet av informanterna, 28 studerande av 29, antingen helt eller delvis av samma åsikt med påståendet att lärarpraktiken är nyttig för deras professionella utveckling som lärare. Bara en studerande var delvis av annan åsikt. Detta resultat ger tydlig bild av studerandenas positiva uppfattning om lärarpraktiken. Citat (4), (5) och (6) belyser studerandenas positiva uppfattningar om lärarpraktiken.

- (4) Lärarpraktiken i en normalskola. I övrigt ger studierna främst kunskaper i ett ämne eller någon tjugig teori som inte behandlas i praktiken.
- (5) Lärarpraktiken och lärarrummet är de som jag minns bäst eftersom de var så konkreta och reflekterande.
- (6) Lärarpraktiken och kurser som anordnas av lärare på fältet (dvs. lärarutbildare i normalskola) är de enda användbara kurserna.

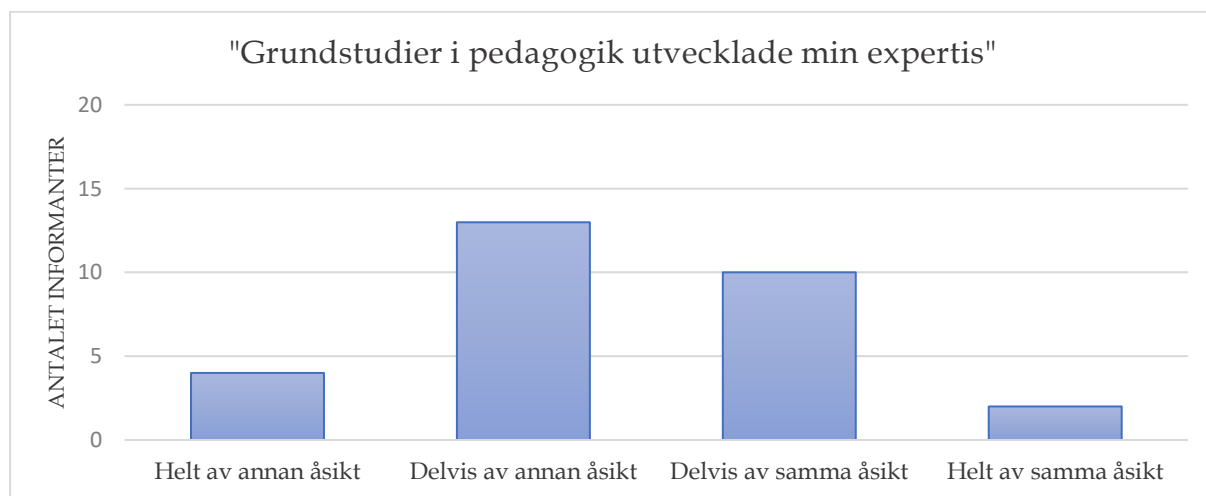
Studerandena i citat (4) och (5) ansåg att praktiken var nyttig eftersom den var konkret och gav praktisk erfarenhet. Studeranden i citat (6) i sin tur ansåg att lärarpraktiken och kurserna som undervisades av normalskolans lärare var de enda nyttiga kurserna inom utbildningen. Citat (6) bekräftar fynden i Patrikainens (2009: 15) studie: studerande konstaterar ofta att lärarpraktiken är den bästa delen av utbildningen. Enligt tidigare forskning (se t.ex. Patrikainen 2009: 15 & Kiviniemi 2000: 50) uppskattar studerande lärarpraktiken eftersom den ger praktisk undervisningserfarenhet, och detta är också resultatet i min studie.

Det var också anmärkningsvärt att flera studerande önskade mer lärarpraktik. 13 studerande av 29 var antingen helt eller delvis av annan åsikt med påståendet "Det fanns tillräckligt med lärarpraktik". Citat (7), (8) och (9) belyser studerandenas önskemål om lärarpraktik. Studerandena i citat (7) och (8) lyfte fram ett önskemål om lärarpraktiken som skulle äga rum redan i ett tidigare skede av studierna. Därtill anser

studeranden i citat (9) att studerande behöver fler praktiklektioner med samma grupp för att lära känna gruppen bättre.

- (7) Undervisning i ett tidigare skede, så att studerande inte lär känna området "ordentligt" förrän under det fjärde året, när de inser att det är fel område. Någon form av lärarpraktik under det första året skulle vara viktigt.
- (8) Jag anser att vi kunde ha en liten lärarpraktik och observation redan i våra grundstudier, särskilt när det gäller det ämne vi undervisar i.
- (9) Fler övningslektioner och fler lektioner med samma grupp för att få in dig mer i gruppen.

I studien kartlades också studerandenas uppfattningar om studiehelheter och kurser som de ser som mindre nyttiga för utvecklingen av deras expertis. De deltagande studerandena hade liknande uppfattningar också om mindre nyttiga kurser; negativa omdöme fick t.ex. grundstudierna i pedagogik samt de gemensamma studierna i språkläraryrket (t.ex. KOPA1000 Johdatus kielen oppimisen ja opettamisen tutkimukseen, KOPS1005 Kielitaidon arviointi). Figur 5 nedan illustrerar studerandenas svar gällande grundstudierna i pedagogik.



Figur 5. Studerandenas (n=29) uppfattning huruvida de grundstudierna i pedagogik utvecklade deras expertis.

Av figur 5 framgår att majoriteten av informanterna, 17 studerande av 29, var antingen helt eller delvis av annan åsikt med påståendet "Grundstudier i pedagogik utvecklade min expertis". 12 studeranden var ändå antingen delvis eller helt av samma åsikt vilket tyder på att studerandena har skilda uppfattningar om de grundstudierna i pedagogik. Citat (10) och (11) nedan belyser studerandenas uppfattningar om de grundstudierna i pedagogik.

(10) De grundstudierna i pedagogik med mycket teori som kunde ha kondenserats till ett tydligt och kortfattat paket. Även om temana är viktiga och relevanta är vissa av föreläsningarna mycket abstrakta och jag skulle ha velat se mer praktisk arbetslivserfarenhet.

(11) De grundstudierna i pedagogik förblev på nivån av en onödig världsbild, som inte var till någon nytta när man utvecklar som lärare.

Studerandena i citat (10) och (11) ansåg att de grundstudierna i pedagogik var för abstrakta även om enligt studeranden i citat (10) var temana relevanta för blivande lärare. Dessa svar överensstämmer med resultaten i Bendtsens (2012: 3) studie: informanterna i hennes studie gav negativ feedback till kurserna i pedagogik. Detta berodde t.ex. på informanternas upplevelse att kurserna inte tog upp saker som är användbara i undervisningssammanhang (Bendtsen 2012: 3). Det kan sålunda konstateras att problemet med kurserna i pedagogik är att temana är relevanta men genomförandet av kurserna har brister.

Utöver kurserna i pedagogik hade de deltagande studerandena också ganska negativ uppfattning om de gemensamma studierna i språkinläring och språkundervisning som ingår i språklärarytbildningen vid JYU. Innehållet i de gemensamma studierna presenteras närmare i avsnitt 2.4. Majoriteten av informanterna, 17 studerande av 29, var antingen helt eller delvis av annan åsikt med påståendet "Gemensamma studier i språklärarytbildningen såsom KOPP, KOPA och KOPS utvecklade min expertis". Det är ändå viktigt att notera att 11 studerande var delvis av samma åsikt med påståendet. Studerandena hade liknande uppfattningar om de gemensamma studierna i språklärarytbildningen som om kurserna i pedagogik: innehållet var relevant enligt studerande men förverkligandet av kurserna kändes inte meningsfullt för blivande språklärare (se t.ex. citat 12 och 13).

(12) De gemensamma studier i språklärarytbildning (KOPP, KOPA, KOPS och KLSP och KLSY) har varit en "handvändning" Det verkar som om de delvis har viktigt innehåll, men kanske har det sätt på vilket de har genomförts inte varit tillräckligt motiverande, eftersom de har blivit överflödiga.

(13) KOPS1005 Kielitaidon arviointi: något användbart, men egentligen väldigt teoretiskt och inte relaterat till praktiken: hur bedömer vi egentligen? Vad betyder alla dessa saker egentligen i praktiken? KOPS1100 Kielenoppimisen uudet työkalut ja ympäristöt - bra kurs, användbar, jag lärde mig något nytt om min egen undervisning.

Som det framgår av citat (12) och (13) anser studerandena att de gemensamma studierna kändes mindre nyttiga även om innehållet var viktigt. På samma sätt som för de grundstudier i pedagogik och engelskans grammatikkurser ger studeranden i citat (13) negativ uppfattning för kursen som inte har stark koppling mellan teori och praktik. Däremot ger studeranden i citat (13) beröm för den fördjupade kursen i nya verktyg och miljöer för språkinläring (KOPS1100 Kielenoppimisen uudet työkalut ja ympäristöt) eftersom den kändes som nyttig och viktig för lärarens expertis.

Substanskurser i språk lyfte fram emellertid varierande uppfattningar hos de deltagande studerandena. En klar majoritet av informanterna, 21 studerande av 29, var antingen helt eller delvis av samma åsikt med påståendet "Grund-, ämnes- och fördjupade studier inom mitt eget område utvecklade min expertis". Studerandena gav positiv feedback på substanskurser som fokuserade på fenomen ur ett undervisningsperspektiv. Citat (14) och (15) nedan belyser studerandenas uppfattningar.

(14) Vissa kurser i grammatik var också användbara, liksom kurser inom ett studieområde som fokuserade på fenomenet ur ett undervisningsperspektiv, till exempel Undervisningsmaterial som resurs eller Digital games and Language Learning

(15) Den tyska kursen Opetusviestintä (SAXA041) och den engelska kursen Communication skills for teachers (EKIA1020) var användbara kurser för lärares professionella utveckling. Kurser inom svenska såsom Klassrumsinteraktion (RUOA102) sekä Bedömning av svenska som andraspråk (RUOS113) var användbara eftersom de inte bara fokuserade på teoretiska kunskaper utan också på konkreta situationer/uppgifter.

Som det framgår av citat (14) och (15) anser studerandena att substanskurser som har en stark koppling mellan teori och praktik var nyttiga för deras professionella utveckling som lärare. Flera studeranden lyfte fram de kurser som nämns i citat (14) och (15) som nyttiga kurser. Detta resultat tyder på att språkläroarstuderande uppskattar kurser som är konkret kopplade till lärarens arbete i skolan. Dessa resultat bekräftar fynden i Bendtsens (2012: 4) studie: lärarna i hennes studie ansåg substanskurser som värdefulla om de upplevde teman som relevanta för läraryrket och om kursen inkluderade både teori och praktik.

Det var också anmärkningsvärt att speciellt studerande med engelska som huvudämne inte var nöjda med substanskurserna. Det bör ändå noteras att detta resultat kan påverkas av det faktum att majoriteten av informanterna, 12 studerande av 29, hade engelska som huvudämne. Andra studeranden som hade andra språk som huvudämne nämnde också problem med substanskurserna men problem med engelskakurser dyk up flera gånger i svaren. Orsaken till studerandenas negativa uppfattningar om engelskans substanskurserna var samma som för de övriga studierna: bristen på koppling mellan teori och praktik i dem. Citat (16), (17) och (18) illustrerar studerandenas svar på en öppen fråga: "Vilka kurser/studiehelheter har du upplevt som mindre nyttiga när det gäller att utveckla din lärarexpertis och varför?"

(16) Alla kurser i engelsk grammatik: de borde ha någon koppling till undervisningen, men det fanns ingen koppling, all grammatik man gick igenom var så krävande att man inte behöver den i sin undervisning.

(17) De flesta studier i ett huvudämne utvecklar bara dina kunskaper i ämnet, vilket är också viktigt. Men det är till exempel mycket mer användbart att kunna undervisa i grundläggande grammatik och vokabulär än att bara analysera strukturer.

(18) Dessutom är nästan alla kurser som erbjuds under de fem åren (jag menar engelskkurser från grundläggande till avancerad nivå) nästan uteslutande teoretiska. Jag håller med

om att det är viktigt att säkerställa våra akademiska språkkunskaper och vår förståelse av språk teori, historia och kultur, men inte i denna utsträckning. Det finns ingen anledning för oss att ta sådana djupgående kurser i engelsk historia och grammatik när vi uppriktigt sagt inte gör någonting med den kunskapen. Vad vi behöver och vad som kommer att hjälpa våra färdigheter är att ha konkreta verktyg för vårt framtida läraryrke. För språklärare bör nästan alla kurser handla specifikt om lärares expertis. Det viktigaste för oss skulle vara att undervisa oss hur man undervisar i grammatik, även på en viss skolnivå, hur man använder denna kunskap om engelskans historia i undervisningen, hur man integrerar kulturell utbildning i undervisningen.

Som det framgår av citat (16), (17) och (18) anser studerandena att engelskans substanskurser inte är relevanta för blivande språklärare. Såsom studerandena i citat (16) och (18) konstaterar behandlar t.ex. engelskans grammatikkurser så krävande teman att språklärare inte behöver dessa i läraryrket. Studerandena i citat (17) och (18) anser att blivande språklärare skulle hellre dra nytta av substanskurser som handlar om hur lärare kan undervisa i grammatik och ordförråd för inlärare i olika skolstadier. Sammantaget anser studerandena att substanskurserna behöver ha en starkare koppling till läraryrket. Det bör ändå noteras här att målet med de ovannämnda grammatikkurserna är enligt kursbeskrivningen att utveckla studerandenas egen grammatiska kompetens. Detta resultat ger underlag för att det finns ett dilemma mellan att utveckla studerandenas egen språkliga kompetens och deras undervisningsförmåga i språk.

Studeranden i citat (18) konstaterar också att substanskurserna är för teoretiska för blivande språklärare och därför anser hen att nästan alla kurser borde ges separat för blivande språklärare och för andra språkexperter. Även om studerandena är direktvalda till språkläraryrket vid Jyväskylä universitet går de och de övriga språkexperterna samma substanskurser och därför är det inte alltid möjligt att anpassa kurserna till lärare. Separata kurserna mellan språklärare och övriga språkexperter kunde ändå leda till förbättring av språkläraryrket och substanskurserna.

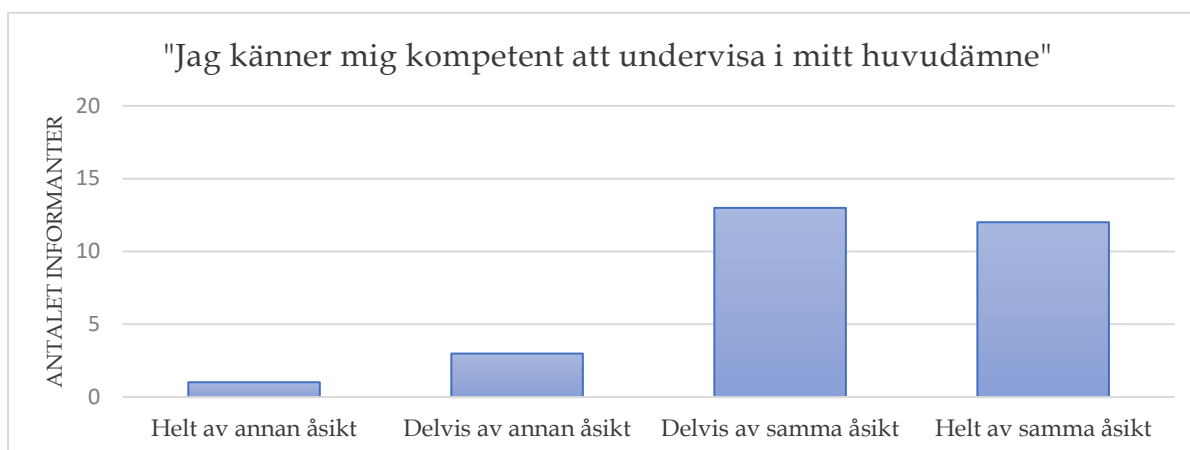
I enkäten ombads studerandena också svara på en öppen fråga som kartlade deras utvecklingsidéer för kurser som de upplevde som mindre nyttiga och hela språkläraryrket. Studerandenas utvecklingsidéer granskas närmare i avsnitt 4.4. Följande avsnitt 4.2 handlar om de deltagande studerandenas uppfattningar om sin expertis.

4.2 Studerandes uppfattningar om sin expertis

I studien kartlades också de deltagande studerandenas uppfattningar om sin expertis. Jag ville undersöka vad studerandena anser om sin expertis och hur språklärarytbildningen vid JYU har stött deras professionella utveckling. Därtill ville jag också redogöra för vilka kunskaper/färdigheter studerandena anser att de ännu skulle behöva för att underlätta övergången till språklärares arbetsliv. I denna studie definieras begreppet språklärares expertis enligt Richards (2010) som konstaterar att det finns tio kärnområden i språklärares expertis (se avsnitt 2.2). Jag inkluderade i enkäten en sluten fråga om varje kärnområde för att kartlägga studerandenas uppfattningar om sin expertis.

Det fanns flera områden av språklärares expertis som de deltagande studerandena hade positiva uppfattningar om. För det första var 26 studeranden av 29 samma åsikt med påståendet "Jag har lärt mig en reflekterande inställning till mitt arbete under studier". Detta resultat visar att utbildningen har varit framgångsrik eftersom såsom Richards (2010: 119) konstaterar är reflekterande inställning till sitt arbete väsentlig för lärares professionella utveckling. För det andra var 26 studeranden av 29 samma åsikt med påståendet "Jag kan planera elevcentrerad undervisning". Det här resultatet visar att utbildningen har lyckats med att ge studerandena färdigheter i elevcentrerad undervisning. Detta är positivt resultat eftersom de nationella läroplansgrunderna framhäver elevcentrerad undervisning (Utbildningsstyrelsen 2014, 2019). Till sist var 21 studeranden av 29 samma åsikt med påståendet "Jag har fått bra färdigheter för utvecklingen av språklärares expertis under mina studier". Detta resultat tyder på att studerandena har förstått att grunden i lärares expertis skapas i utbildningen men lärares professionella utveckling fortsätter hela arbetslivet.

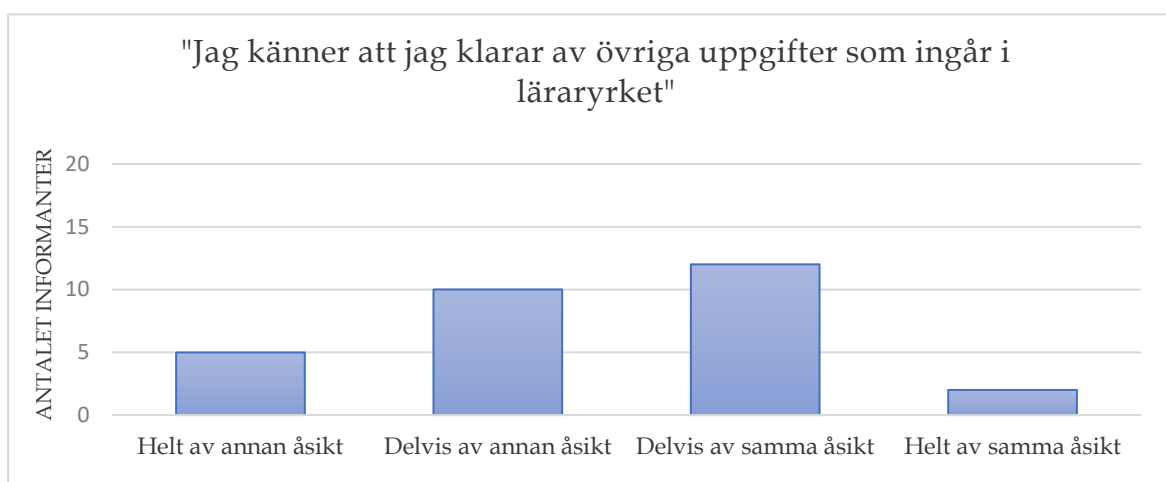
Det första kärnområdet i Richards (2010) indelning av språklärares expertis är nivån av språkkunskaper, vilket innebär lärares egna kunskaper i det språk som hen undervisar. Resultaten av studien visade att en klar majoritet av informanterna anser att de är kompetenta att undervisa i sitt huvudämne. Figur 6 nedan illustrerar studerandenas svar.



Figur 6. Studerandenas (n=29) uppfattning om deras kompetens att undervisa i deras huvudämne.

Som det framgår av figur 6 var majoriteten av informanterna, 25 studerande av 29, antingen helt eller delvis av samma åsikt med påståendet "Jag känner mig kompetent att undervisa i mitt huvudämne". Bara tre studerande var delvis av en annan åsikt och en studerande var helt av en annan åsikt. Detta resultat tyder på att studerandena har uppnått omfattande substanskunskaper i sitt huvudämne under språkläraryrket vid JYU. Nyman (2009: 27) har fått motsvarande resultat i sin studie: språklärarna identifierade sig ofta genom sitt undervisningsämne och språkundervisningen upplevdes som den mest meningsfulla delen i läraryrket.

Härefter presenteras studerandenas uppfattningar om sin expertis i färdigheter som de känner osäkerhet över. Figur 7 nedan illustrerar studerandenas svar med påståendet "Jag känner att jag klarar av övriga uppgifter som ingår i läraryrket".

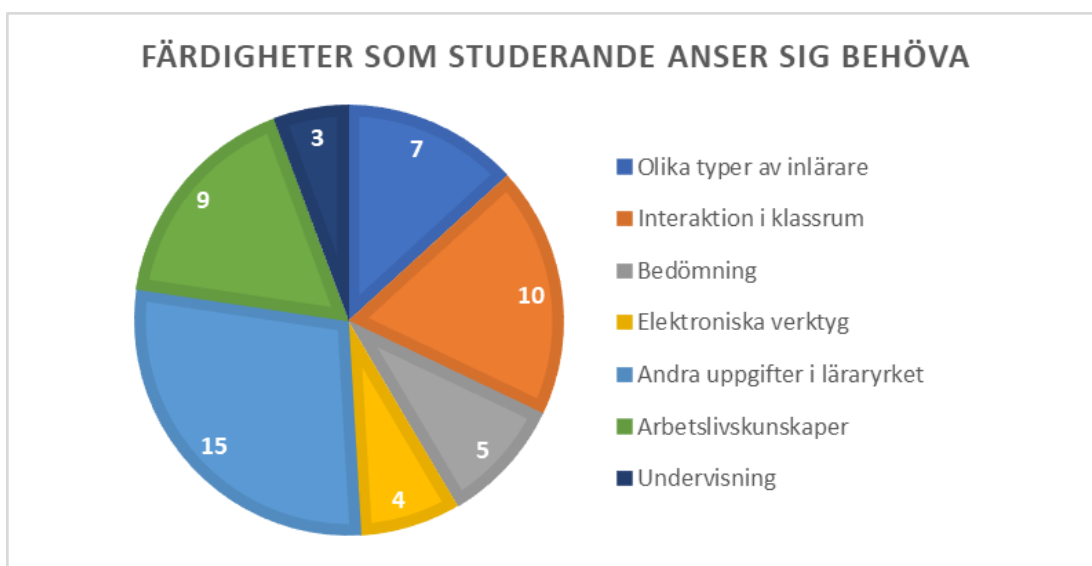


Figur 7. Studerandenas (n=29) uppfattning om huruvida de känner sig att de klarar av övriga uppgifter som ingår i läraryrket.

Som det framgår av figur 7 hade studerandena varierande uppfattningar om deras expertis i övriga uppgifter som ingår i läraryrket. 15 studerande av 29 var antingen

helt eller delvis av annan åsikt med påståendet "Jag känner att jag klarar av övriga uppgifter som ingår i läraryrket" medan 14 studerande var antingen helt eller delvis av samma åsikt. Detta resultat ger underlag att påstå att studerandena har uppnått väldigt varierande nivå av expertis i övriga uppgifter som ingår i läraryrket.

I denna studie ville jag också redogöra för vilka kunskaper/färdigheter studerandena anser att de ännu skulle behöva för att underlätta övergången till språklärares arbetsliv. Av detta skäl inkluderade jag en öppen fråga i enkäten vilken kartlade studerandenas önskemål för utbildningen. De deltagande studerandena nämnde flera olika företeelser som de skulle vilja att utbildningen behandlade i större utsträckning. Figur 8 är en cirkeldiagram som illustrerar studerandenas svar på en öppen fråga "Hurdana ytterligare kunskaper/färdigheter skulle du behöva som stöd för övergången till arbetslivet som språklärare?" Många studerande nämnde flera olika kunskaper och därför visar figur 8 ett större antal svar än vad antalet informanter är i denna studie. Siffran för varje sektor visar antalet av studerande som har nämnt kunskapen i fråga.



Figur 8. Cirkeldiagram av studerandenas uppfattningar om hurdana kunskaper de skulle behöva för att underlätta övergången till språklärares arbetsliv.

Figur 8 visar alla färdigheter som studerandena anser att de skulle ännu behöva för att underlätta övergången till språklärares arbetsliv. En stor del av studerandena (15 av 29) ansåg att de behöver mer kunskaper i övriga uppgifter i läraryrket och många studerandena (10 av 29) ansåg också att de behöver mer färdigheter i interaktion i klassrum. Därtill ansåg många studerandena (9 av 29) att de skulle behöva arbetslivskunskaper och flera studerandena (7 av 29) ansåg att de behöver färdigheter i olika typer av inlärare.

I öppna frågor uppkom det en klar önskan för bättre kunskaper och färdigheter i läraryrkets övriga uppgifter. Citat (19), (20) och (21) visar tre exempel av

studerandenas svar på en öppen fråga: "Hurdana ytterligare kunskaper/färdigheter skulle du behöva som stöd för övergången till arbetslivet som språklärare?"

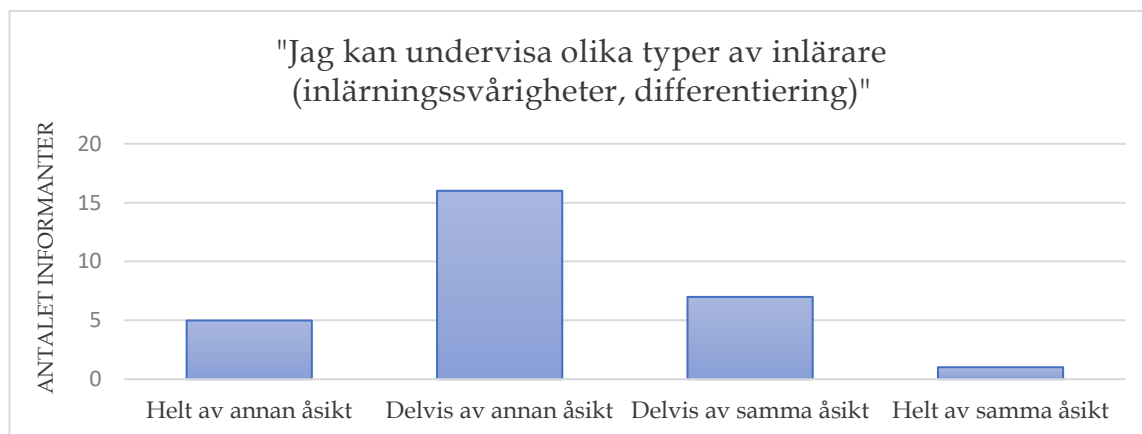
- (19) Alla andra saker som lärare gör utanför undervisningen. Till exempel samarbete med socialt arbete eller pedagogiska diskussioner, eller till och med uppgifterna för en gruppvägledare. Jag vet ingenting om dessa, så jag skulle behöva mer kunskap och praktiska färdigheter.
- (20) Mycket mer praktiska saker: undervisning, planering, andra aktiviteter (Wilma, vårdnadshavare, barnskyddsanmälningar, svåra elever, gruppvägledning, lärarmöten, föräldrakvällar, att agera som gruppleddare, organisera skolevenemang ...).
- (21) Det är ingen idealisk situation för att övergå till arbetslivet om man efter fem år inte har gått igenom de frågor som är särskilt viktiga för lärares övergången till arbetslivet. Lärarlön, kollektivavtal (t.ex. OVTES jämfört med privata arbetsgivare), undervisningsansvar på grundskole-, gymnasie- och universitetsnivå (var är det lättast att ta reda på), vad ingår i en lärares kontrakt/titel, vad är viktigt att veta när man söker ett lärarjobb, hur fastställs en lärares lön, vad mer ingår i en lärares jobb förutom undervisning/bedömning/planering? Det finns till exempel många skillnader mellan en heltidsanställd timlärare och en deltidsanställd timlärare.

Som det framgår av citat (19), (20) och (21) nämner studerandena flera uppgifter i läraryrket utöver undervisning som de känner osäkerhet över som blivande språklärare. Studeranden i citat (19) och (20) konstaterar att de skulle behöva mer utbildning i t.ex. samarbete med socialtjänsten och föräldrar, klassföreståndares uppgifter, lärarmöten och svåra elever. Studeranden i citat (21) lyfter också fram oron att språkläraryrket inte har behandlat flera viktiga saker som lärare möter vid övergången till arbetslivet. Studeranden nämner t.ex. lärarens lön, kollektivavtal, undervisningsskyldighet och lärarens övriga uppgifter som oklara företeelser. Utöver studerandena i citaten ovan ansåg flera andra studeranden att de inte har tillräckliga färdigheter när det gäller t.ex. möten med föräldrar, mobbning eller konfliktsituationer. Detta resultat tyder på att det finns ganska många företeelser i läraryrket som inte har behandlats tillräckligt ingående i språkläraryrket vid JYU.

Resultaten i min studie är i linje med tidigare studier. Ruohotie-Lyhty (2012) rapporterade att de deltagande lärarna i sin studie inte var förberedda att handskas med arbetsron i klassen och kontakten med föräldrar. Därtill rapporterade Honkanen och Majuri (2010: 82) att lärarutbildningen inte förberedde de deltagande lärarna tillräckligt väl till möten med olika aktörer i skolan. Mina resultat liknar också resultaten i Bendtsens (2012: 4) studie: de deltagande lärarna i Bendtsens studie ansåg att de inte var förberedda för disciplinproblem, mobbning, kontakten med föräldrar eller klassföreståndares uppgifter. Kiviniemi (2000: 51) föreslår att utgångspunkten för lärarutbildningen borde vara de vardagliga företeelserna i lärarens arbete som t.ex. hantering av administrativt arbete och samarbete med föräldrar.

I denna studie ville jag också kartlägga de deltagande studerandenas uppfattningar om deras expertis när det gäller olika typer av inlärare. Figur 8 visade att

många studerande (15 av 29) kände sig osäkerhet över olika typer av inlärare. Först ville jag veta hurdana uppfattningar studerandena har om sin expertis i inlärnings-svårigheter och differentiering. Figur 9 nedan illustrerar studerandenas svar med påståendet "Jag kan undervisa olika typer av inlärare (inlärnings-svårigheter, differentiering)".



Figur 9. Studerandenas (n=29) uppfattning om sin kompetens att undervisa inlärare med inlärnings-svårigheter och att differentiera sin undervisning.

Som det framgår av figur 9 var majoriteten av informanterna, 21 studerande av 29, antingen helt eller delvis av annan åsikt med påståendet att de kan undervisa olika typer av inlärare. 7 studerande var delvis av samma åsikt medan bara en studerande var helt av samma åsikt. Detta resultat tyder på att majoriteten av studerandena har en uppfattning om att de inte har uppnått tillräckliga färdigheter för undervisning av olika typer av inlärare. Detta är anmärkningsvärt eftersom såsom Martin och Penanen (2015: 8) konstaterar, behöver allt fler inlärare idag mer individuell uppmärksamhet. Därför är det väsentligt att också språklärare har kunskaper om inlärnings-svårigheter och differentiering. Citat (22) och (23) belyser studerandenas uppfattningar om sin expertis i olika typer av inlärare.

(22) Under min undervisningspraktik träffade jag till exempel inte på grupper med inlärnings-svårigheter. Så det fanns ingen praktisk erfarenhet, så med denna mängd undervisning känner jag mig inte säker när jag övergår till arbetslivet och träffar olika studenter. Differentiering i praktiken är inte klart.

(23) Hur kan vi stödja elever, känna till och förstå deras stödbehov och vara en del av lösningen om vi har gått igenom trestegsstöd en eller två gånger och teoretiserat vad det innebär? Hur kan vi vara förberedda på att arbeta med och fylla i styrdokument om vi inte ens vet hur ett styrdokument ser ut? Till exempel skulle trestegsstödet och differentiering kunna gås igenom mycket mer på fem år och få ett exempel på vad allt detta är lärarens/ klasslärarens/ rektorns/ rektorns/ föräldrarnas/ morförelärdarnas ansvar och vem som fyller i vad och hur det ser ut i konkreta termer.

Studeranden i citat (22) konstaterar att hen inte har undervisat inlärare som har inlärnings-svårigheter i lärarpraktiken. Dessutom anser hen att differentiering inte är klart

för hen. Studeranden i citat (23) i sin tur ifrågasätter blivande språklärares förmåga att stödja inlärare med inlärningssvårigheter om de inte känner till vad trestegsstöd är eller hur ett pedagogiskt dokument, som används till att dokumentera olika stöd för inlärare, är. Enligt studeranden i citat (23) borde t.ex. trestegsstödet och differentiering behandlas mer ingående under studierna med stark koppling till praktiken. Dessa resultat tyder på att studerandena har en uppfattning om att det finns brister i språkläraryrket i hur väl den förbereder studeranden att bemöta olika typer av inlärare. Utöver detta anser studerandena också att bemötandet av mångkulturella grupper inte heller har behandlats tillräckligt ingående i utbildningen. Citat (24) och (25) nedan belyser studerandenas uppfattningar om deras expertis i mångkulturella grupper.

(24) Det finns ingen erfarenhet av mångkulturella undervisningsgrupper, och det har inte talas mycket om dem.

(25) Det har varit för lite diskussion om inlärningssvårigheter och mångkulturella grupper i kurserna, och när det har varit diskussion har den fokuserat på teori snarare än god praxis.

Som det framgår av citat (24) och (25) anser studerandena att mångkulturella grupper knappast har behandlats under språkläraryrket. Enligt studeranden i citat (25) har man vidare fokuserat på teori snarare än det praktiska lärarbetet då inlärnings-svårigheter eller mångkulturella grupper har diskuterats under studierna. I enkäten fanns det också en sluten fråga om undervisning av mångkulturella grupper. Majoriteten av informanterna, 21 studeranden av 29, var antingen helt eller delvis av annan åsikt med påståendet: "Jag kan undervisa en mångkulturell grupp". Detta resultat är beaktansvärt eftersom såsom Kantelinen m.fl (2016) konstaterar är det första språket av allt fler elever i Finland inte ett av Finlands nationalspråk utan något annat språk. Därför är det väsentligt att språklärare får tillräckliga färdigheter i utbildningen att undervisa också inlärare som inte har t.ex. finska eller svenska som modersmål.

Utöver övriga uppgifter i läraryrket, interaktion i klassrummet och olika typer av inlärare nämnde studerandena flera företeelser de skulle behöva mer färdigheter som stöd för övergången till språklärares arbetsliv. Av figur 8 framgår också att fem studeranden har en uppfattning om att de behöver mer färdigheter i bedömning. Studerandena beskrev t.ex. att det inte räcker till att de deltar i några studiecirkel gällande bedömning under sina studier. Därtill påpekade studerandena att det är möjligt att inte alla kunna öva på elevbedömning under sin lärarpraktik. Fyra studeranden konstaterar också att elektroniska verktyg som lärare använder är oklara för dem. Av dessa verktyg nämnde studerandena nämner bl.a. Wilma, Abitti och elektroniska undervisningsmaterial som oklara. Alla studerandena har dock deltog i kursen som handlar om nya verktyg och miljöer för språkinläring (KOPS1100 Kielenoppimisen

uudet työkalut ja ympäristöt). Därför är det inte möjligt att elektroniska verktyg är helt okända för dem.

Till sist som det framgår av figur 8 svarade nio studeranden att de skulle vilja ha mer utbildning i arbetslivskunskaper. Studerandena önskar mer utbildning t.ex. i jobbsökande, dolda arbetsplatser och lärarens lön. Därtill konstaterar studerande att t.ex. följande begrepp i läraryrket är oklara för dem: planeringstid (fin. *YS-aika*), kollektivavtal med anknytning till OVTES vs. privat skola, undervisningsskyldighet samt del- och heltidslärare. Några studerandena nämner också lärarens rättigheter och skyldigheter som oklara företeelser för dem.

4.3 Studerandes uppfattningar om övergången till arbetslivet

I denna studie ville jag också kartlägga hurdana uppfattningar de deltagande studerandena har om övergången till arbetslivet. Huhtala (2020) konstaterar att om lärarstuderande anser att de har fått tillräckliga färdigheter för läraryrket under sin utbildning blir övergången till arbetslivet enklare. Därför är det viktigt att undersöka studerandenas uppfattningar om övergången till arbetslivet ur olika synvinklar. Jag ville veta hurdana känslor studerandena har av övergången till arbetslivet. Figur 9 nedan illustrerar studerandenas svar på en öppen fråga "Att övergå till språklärares arbetsliv känns... (skriv tre adjektiv)."



Figur 10. Ordmoln av studerandenas (n=29) känslor inför övergången till arbetslivet.

Av figur 10 framgår alla adjektiv som studerandena nämnde i den öppna frågan och ju större ordet är i ordmolnet desto fler studeranden har nämnt det i sitt svar. Som det framgår av figur 10 hade de deltagande studerandena varierande känslor inför

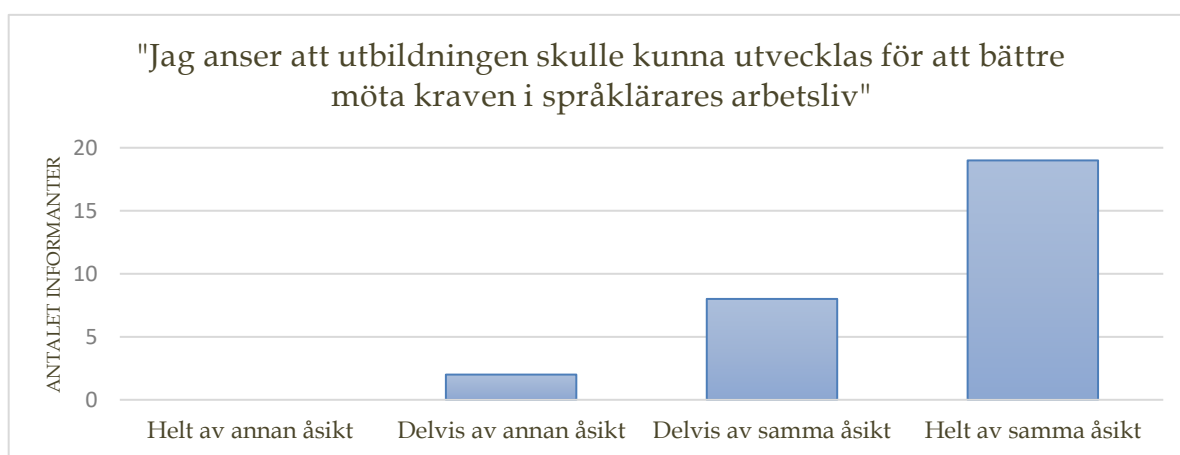
övergången till arbetslivet. I allmänhet verkar övergången till arbetslivet väcka mer negativa känslor eftersom t.ex. adjektiven skrämmande, stressigt, jobbigt, ångestfyllt och osäkert förekommer från ordmolnet. Å andra sidan förekommer det också några positiva känslor i studerandenas svar såsom entusiastiskt och intressant. I den öppna frågan uppräknade 14 av 29 studerande bara negativa ord såsom ångestfyllt, skrämmande och oroligt medan 15 studerande uppräknade både positiva och negativa adjektiv såsom spännande, ångestfyllt och intressant. Härfter diskuterar jag närmare de två mest frekventa adjektiven som förekom i studerandenas svar som är spännande och skrämmande.

Det adjektiv som förekom oftast i studerandenas svar var spännande (fin. *jännittävä*). Totalt 16 studeranden nämnde i den öppna frågan att känslan var spännande. Svenska Akademiens Ordbok (2023) definierar adjektivet spännande på följande sätt: "som inger känslor av både rädsla eller nervositet och lust om berättelse, äventyrlig upplevelse eller dylikt". Adjektivet spännande är således intressant eftersom det kan beskriva antingen en positiv eller en negativ känsla och det förekom i svaren tillsammans med varierande adjektiv. Adjektivet spännande förekom 14 gånger i öppna svar med negativa adjektiv såsom skrämmande, ångestfyllt och osäkert medan det förekom 9 gånger med mer positiva adjektiv såsom entusiastiskt, intressant, meningsfullt och naturligt. Studerandena kan känna sig spända inför övergången till arbetslivet för olika skäl: de kan t.ex. känna sig osäkra över några företeelser i språklärarens arbetsliv och därför kan de vara spända eller det kan vara spännande att övergå till språklärarens arbetsliv eftersom det är en stor förändring i deras liv.

Adjektivet skrämmande (fin. *pelottava*) förekom 15 gånger i studerandenas svar. I likhet med adjektivet spännande förekom också adjektivet skrämmande tillsammans med varierande adjektiv vilka var både positiva och negativa. Oftast förekom adjektivet skrämmande med adjektiv såsom spännande, entusiastiskt och jobbigt. Därefter nämnde studerandena i den öppna frågan känslor såsom stressigt (7), entusiastiskt (7), ångestfyllt (6), osäkert (4), intressant (5), jobbigt (5) osv. De känslor som studerandena har inför övergången till arbetslivet överensstämmer med de övriga resultaten i denna studie; studerandena känner sig osäkra för att de anser att det ännu finns många företeelser i språklärarens arbetsliv som inte behandlas tillräckligt ingående (se avsnitt 4.2) i deras språkläro-utbildning. Å andra sidan nämner studerandena också positiva känslor i deras svar vilket tyder på att de ändå är entusiastiska inför övergången till arbetslivet även om de samtidigt är osäkra.

4.4 Studerandes utvecklingsidéer för språklärarytbildningen vid JYU

I denna studie ville jag undersöka om studerandena vid Jyväskylä universitet anser att språklärarytbildningen skulle kunna vidareutvecklas till att bättre möta kraven i språklärarens arbetsliv. Därför ville jag kartlägga hurdana utvecklingsidéer studerandena har för språklärarytbildningen vid JYU. Resultaten visade att studerandena var eniga om att språklärarytbildningen vid JYU behöver utvecklas. Största delen av informanterna, 27 studerande av 29, anser att utbildningen skulle kunna utvecklas. Figur 11 illustrerar studerandenas svar med påståendet "Jag anser att utbildningen skulle kunna utvecklas för att bättre möta kraven i språklärarens arbetsliv".



Figur 11. Studerandenas (n=29) uppfattning om behovet att utveckla utbildningen till att bättre möta kraven i språklärarens arbetsliv.

Av figur 11 framgår att majoriteten av informanterna, 27 studerande av 29, var antingen delvis eller helt av samma åsikt att språklärarytbildningen vid Jyväskylä universitet skulle kunna utvecklas. Bara två studeranden var delvis av annan åsikt och ingen var helt av annan åsikt. Citat (26) och (27) belyser studerandenas uppfattningar om utbildningen och dess utvecklingsbehov.

(26) Det verkar som om lärarutbildningen vid Jyväskylä universitet och den pedagogiska fakulteten är helt avskild från verkligheten. Detta är mycket olyckligt, eftersom den främsta finska pedagogiska forskningen i Jyväskylä är koncentrerad till Ruusupuisto. Lärarutbildningen har stannat vid plattityder och världsbilder, och det finns ingen förmåga att omsätta teori i praktik. All forskning och teori som produceras verkar bara gynna den undersökande universitetsklassen, och framtida lärare lämnas åt sitt öde, som om de vore försökskaniner för att bevisa att problemen inom undervisningssektorn är verkliga, så att forskarna har mer att studera. Sammanfattningsvis känner jag att mina år av lärarutbildning har varit onödiga och bortkastade. Detta är en hälsning till dem som utvecklar lärarutbildningsprogrammen.

(27) Om namnet på utbildningsprogrammet är "språklärare", bör hela programmet inte bara fokusera på den språkliga aspekten utan också på undervisning. Det kan inte vara så att de tre första åren ägnas åt teori, som inte ger oss någonting om undervisning, och sedan

under det näst sista året börjar vi snabbt lära oss allt om undervisning. Hur mycket enklare skulle det vara om vi kunde börja tala om viktiga och komplicerade saker såsom bedömning eller differentiering redan under det första året? Det skulle vara viktigt för programmet att förbereda lärarstudieranden för lärarjobbet, att ge lärarstudieranden de färdigheter som krävs för att kunna säga att han eller hon är kompetent att undervisa under den sista våren. Personligen känner jag inte att jag är i närheten av kvalificerad eller kompetent, och jag måste arbeta riktigt hårt för att själv ta reda på dessa viktiga och väsentliga saker som min utbildning inte har gett mig.

Som det framgår av citat (26) och (27) anser studierandena att det finns ett starkt behov av att utveckla språkläraryrket vid JYU. Enligt citat (26) anser studieranden till och med att språkläraryrket vid Jyväskylä universitet har blivit avskild från verkligheten. Studieranden konstaterar att utbildningen inte lyckas överföra teoretiskt kunnande till lärarens praktiska arbete och därför lämnas nya språklärare att klara sig självständigt i arbetslivet. Studieranden i citat (27) har också likartade uppfattningar om utbildningen för att hen anser att största delen av utbildningen behandlar teorier utan en stark koppling till det praktiska lärararbetet. Utöver detta anser studieranden i citat (27) att språkläraryrket inte har gett hen tillräckliga färdigheter att arbeta som språklärare och därför måste hen självständigt utreda väsentliga saker för att klara sig i arbetslivet.

Citat (26) och (27) föreställer de mest negativa kommentarerna om språkläraryrket vid JYU men de sammanfattar dock många studierandes tankar. Studierandena konstaterar att utbildningen utvecklar deras professionella expertis på en teoretisk plan men många upplever att de saknar praktiska färdigheter. Några studieranden gav också mer positiva kommentarer om utbildningen. Studieranden i citat (28) nedan konstaterar t.ex. att utbildningen har gett hen grundläggande kunskaper för språkläraryrket och arbetslivserfarenheten ska komplettera hens expertis. Det är ändå viktigt att också reflektera över de mer negativa kommentarerna eftersom de är studierandenas uppfattningar om en utbildning som borde erbjuda nya lärare tillräckliga färdigheter för att börja jobba som språklärare.

(28) Mina studier har gett mig grundläggande kunskaper om många aspekter av undervisning, men jag känner inte att jag har behärskat dem tillräckligt bra ännu. Detta kommer sannolikt att förändras när jag börjar undervisa och får arbetslivserfarenhet.

I denna studie ville jag också kartlägga studierandenas utvecklingsidéer för språkläraryrket vid Jyväskylä universitet. Jag samlade studierandenas utvecklingsidéer genom en öppen fråga i enkäten. Jag ville speciellt veta hur utbildningen kunde utvecklas till att förse de studierande med bättre förutsättningar för språklärares arbetsliv. En utvecklingsidé som upprepades flera gånger i studierandenas svar var att det behövs mer studier i praktiskt lärararbete i språkläraryrket. Behoven av mer studier i praktiskt lärararbete och konkret från språklärares arbetsliv uppkom i 21 studierandes öppna svar av 29 studierande. Citat (29) och (30) nedan belyser studierandenas svar på den öppna frågan: "Hur anser du att språkläraryrket kunde

utvecklas så att den skulle ge dig ännu bättre färdigheter för att övergå till arbetslivet/arbetslivet över huvud taget. Motivera ditt svar.”

- (29) Mer undervisning, eftersom det utvecklar yrkeskunskaper mycket, mycket mer än att studera teori. Det är svårt att tillämpa teori som universitetet ger i praktik: t.ex. universitetet betonar vikten av att använda ett främmande språk: använd det alltid osv. I verkligheten är det dock inte så, eftersom man måste ta hänsyn till studenternas nivå (och teorin, dvs. grammatiken, måste alltid undervisas på finska). Det vore viktigt med ett enhetligt tillvägagångssätt, och universitetet skulle också kunna försöka fokusera på realistiska frågor.
- (30) Mer konkreta saker... hur man undervisar olika saker, hur man är en lärare (t.ex. gruppledning), vad övriga uppgifter läraryrket innebär, hur man lär känna de verktyg som används i yrket.

Som det framgår av citat (29) konstaterar studeranden att språkläraryrket borde innehålla flera möjligheter att träna på undervisning eftersom hen anser att det utvecklar lärarens expertis mer än de teoretiska studierna. Studeranden betonar också att de teoretiska studier som universitet erbjuder är svåra att tillämpa i det praktiska läraryrket. Detta bekräftar fynden i Husu och Tooms (2016: 18) studie som framhåller att undervisningsmetoder i läraryrket ofta inte ger goda inlärningsresultat i lärares praktiska arbete. Studeranden i citat (30) önskar också mer konkreti för språkläraryrket; t.ex. kännedom om hur lärare kan undervisa olika saker, hur lärare ska hantera en klass och hurdana övriga uppgifter som ingår i läraryrket. Dessa är alla saker som enligt kursbeskrivningar hör till språkläraryrket men det är tydligt att många studeranden längtar efter mer studier som behandlar det praktiska läraryrket.

Utöver studerandenas önskemål om mer praktik och konkreti, presenterades det också en annan utvecklingsidé i studerandenas svar. Studerandena konstaterar att språkläraryrket och övriga språkexpertstuderanden borde ha separata kurser som skulle garantera en mer praktisk inriktning i blivande språklärares kurser. Citat (31) och (32) belyser studerandenas uppfattningar om kurser och utvecklingsidéer till dem.

- (31) Vad vi behöver och vad som hjälper vår expertis är att ha konkreta verktyg för vårt framtida yrke, undervisning. För språklärare bör nästan alla kurser vara separata av språkexperter. Det viktigaste för oss skulle vara att lära oss hur grammatik undervisas, även på en viss nivå i skolan, hur denna kunskap om engelskans historia används i undervisningen, hur kulturell utbildning integreras i annan undervisning.
- (32) Enligt min åsikt borde kursernas innehåll efter grundstudier vara tydligare uppdelat i undervisning av pedagogik och konkreta undervisningsstilar. Ja, de interaktions- och samarbetsfärdigheter som man lär sig i de flesta kurser är mycket användbara, men jag tycker att det är frustrerande att lära sig saker i t.ex. grammatikkurser som inte är användbara i mitt eget yrke. Jag skulle till exempel ha längtat efter en kurs om grammatikundervisning, som skulle ha gått igenom olika sätt att undervisa i grammatik, både metoder och praktiska exempel. Dessutom lät de "pedagogiska" kurser som för närvarande erbjuds av engelskan, såsom "Pedagogical practises in the English language classroom", mycket användbara, och jag föreställde mig att denna kurs skulle täcka

differentiering och sätt att arbeta i språkklassrummet - i verkligheten gjorde vi en transkription av interaktionssituationer i klassrummet.

Som det framgår av citat (31) och (32) har dessa studerande liknande uppfattningar om språkläraryrket och utbildningens utvecklingsbehov. Båda anser att språklärare och övriga språkexperter bör ha separata kurser. Orsaken till detta är att studerandena önskar att innehållet i kurserna skulle motsvara det praktiska arbetet som språklärare. Studerandena i de båda citaten nämner t.ex. att det skulle vara nyttigt om det fanns en kurs som skulle gå igenom hur språklärare ska undervisa grammatik. Studeranden i citat (32) tillägger också att kursbeskrivningarna för de pedagogiska kurserna i engelska verkar praktiska men i verkligheten tränar kurserna inte praktiska lärarfärdigheter. Honkanen och Majuri (2010: 82) fick också motsvarande resultat: lärare i deras studie rapporterade att de hade märkvärdiga brister i pedagogiska kunskaper eftersom de teoretiska studierna inte hade kopplats till det praktiska lärararbetet.

Studerande hade också utvecklingsidéer för undervisningsmetoderna i språkläraryrket vid JYU. Citat (33), (34) och (35) nedan belyser studerandenas uppfattningar om effektiva och nyttiga undervisningsmetoder.

(33) Obligatoriska kurser för lärare för att undervisa ordförråd, grammatik, etc. på ett KONKRET sätt. Och framför allt inte som självständiga meningslösa tentor osv.

(34) Till exempel grupparbete med fokus på olika sätt att undervisa språk och vad man behöver ta hänsyn till när man undervisar små språk. Mindre skrivande, mer pratande och görande.

(35) Ett bra sätt att utveckla utbildningen vore att lärare i språk och andra ämnen, rektorer och annan skolpersonal skulle ge konkreta exempel i olika teman. Jag hade detta i mina pedagogiska studier, men i andra skeden av mina studier saknade jag det. Att lösa olika situationer i skolvärlden tillsammans med studiekamrater skulle också vara mycket givande och lärorikt, och jag tror att det skulle vara användbart under hela studietid. Exempel av olika situationer och deras hantering skulle kunna bes från lärare inom området. Detta skulle göra det mycket tydligare att språkläraryrket är mycket mer än att bara undervisa i ett språk.

Som det framgår av citat (33), konstaterar studeranden att de obligatoriska studierna borde innehålla kurser som på konkret sätt tränar undervisning av ordförråd och grammatik. Studeranden tillägger att sådana kurser inte bör vara onödiga självstudiekurser med boktentor. Det här citatet belyser många studerandes tankar om att t.ex. självstudiekurser som utförs genom bok- eller hemtentor inte utvecklar deras professionella expertis. Husu och Toom (2016: 18) anger också att det är väsentligt att undervisningsmetoder som används i läraryrket är vetenskapligt motiverade. Därför är det viktigt att diskutera om självstudiekurser med boktentor är relevanta för blivande språklärare.

Studeranden i citat (34) föreslår att det skulle vara nyttigt att ha grupparbete som fokuserar t.ex. hur lärare kan undervisa i språk och vad hen behöver ta hänsyn till då hen undervisar i språk. Studeranden tillägger också att det behövs mindre skrivandet

och mer prat och agerandet i utbildningen. Detta citat tyder på att studeranden uppskattar kurser som ger en möjlighet att arbeta tillsammans med andra lärarstuderanden. Mindre skrivandet skulle kunna tolkas på så sätt att studeranden önskar mer diskussion på kurserna. Studeranden i citat (35) anser att det skulle vara nyttigt om olika lärare, rektorer och skolpersonal skulle berätta om konkreta exempel på olika teman som berör skolan. Därtill anser studeranden att det skulle vara lärorikt att tillsammans med andra språkläroarstuderanden få prova lösa sådana problem som språklärare har mött i skolvärlden. På så sätt skulle studerandena få en förståelse hur en lärare kan hantera olika typer av situationer som är aktuella i skolan. Det är ändå anmärkningsvärt att sådana lärarbesök sker redan i några kurser av utbildningen men kanske studerandena önskar det även mer.

5 SAMMANFATTANDE DISKUSSION

I detta kapitel sammanfattas och diskuteras resultaten och forskningsprocessen. Syftet med studien var att redogöra för hurdana uppfattningar Jyväskylä universitets språklärarstudierande har om sina studier, sin expertis och övergången till arbetslivet. Därtill ville jag samla in studerandenas utvecklingsidéer för språkläraryrket vid JYU. I studien deltog 29 språklärarstudierande vid Jyväskylä universitet som har engelska, romansk filologi (franska), ryska, svenska eller tyska som huvudämne. Som materialinsamlingsmetod använde jag en webbaserad enkät. Enkätsvaren analyserades med beskrivande kvantitativ statistik och kvalitativ innehållsanalys.

Den första forskningsfrågan i studien var *Hurdan uppfattning har språklärarstudierande om språkläraryrket vid Jyväskylä universitet och om dess roll i deras professionella utveckling?* En allmän uppfattning bland studerandena var att nyttiga studieheter och kurser var lärarpraktik, lärares pedagogiska studier samt substanskurser som hade stark koppling mellan teori och praktik. Däremot ansåg studerandena att mindre nyttiga kurser för deras professionella utveckling var t.ex. grundstudier i pedagogik samt de gemensamma kurserna i språkinläring och språkundervisning (t.ex. KOPP, KOPA och KOPS-kurser). Denna negativa uppfattning berodde på studerandenas upplevelse att de ovannämnda kurserna inte behandlades tillräckligt ingående sådana saker som är direkt användbara i deras framtida språkläraryrke. Det övergripande resultatet var att studerandena anser att språkläraryrket vid JYU inte tar tillräckligt hänsyn till lärarens praktiska arbete vilket har lett till en uppfattning om bristfälliga praktiska lärarfärdigheter hos studerandena.

Den andra forskningsfrågan i studien var *Hurdan uppfattning har språklärarstudierande vid Jyväskylä universitet om övergången till arbetslivet?* Studerandena beskrev övergången till arbetslivet oftast med adjektiven spännande, skrämmande, stressigt, entusiastiskt och ångestfyllt. Det kom sålunda tydligt fram i studerandenas svar att de upplever mer negativa än positiva känslor inför övergången till arbetslivet. Det finns ett antal möjliga förklaringar till studerandenas huvudsakligen negativa uppfattning om övergången till arbetslivet. Det kom t.ex. fram att studerandena känner sig osäkra över många vardagliga företeelser i språklärares arbetsliv. Av denna

teori och praktik kan också tyda på studerandes svårigheter att förstå betydelsen av teoretiska kunskaper för undervisningsarbete. Å andra sidan beskriver Husu och Toom (2016: 18) att inom lärarutbildningen finns det ofta en uppfattning att behärskning av teoretisk kunskap leder också till praktisk färdighet. Denna uppfattning har dock inte studerandena i min studie. Dessa resultat väcker en fråga om hur lärarutbildare kunde konkretisera sin undervisning så att studerandena skulle uppfatta den som relevant för deras expertis och professionella utveckling.

Tidigare studier (t.ex. Bendtsen 2012, Honkanen och Majuri 2010, Ruohotie-Lyhty 2012) nämner flera olika kunskapskrav som lärare i deras studie rapporterade att de inte uppfylldes av nya språklärare. Dessa kunskapskrav omfattade t.ex. hantering av krävande grupper (disciplinproblem, mobbning, konfliktsituationer), möte med olika aktörer i skolans vardag (vårdnadshavare, socialtjänst) och klassföreståndares uppgifter. Studerandena i min studie nämnde samma företeelser när de räknade upp vad de är osäkra över inför arbetslivet som språklärare. Dessutom visade resultaten av denna studie att studerandena känner sig också osäkra t.ex. över diversiteten bland inlärare och mångkulturella grupper. Såsom Jokinen m.fl. (2014: 41) konstaterar har mångfalden hos inlärare ökat under de senaste årtionden och det är ett nytt kunskapskrav för dagens lärare att bemöta denna mångfald. För att möta dessa nya kunskapskrav bör språklärarytbildningen utvecklas på så sätt att vid sidan av de traditionella kunskapskraven bör utbildningen också ta hänsyn till de nya kunskapskraven inom området.

Studerandena i denna studie upplevde att lärarpraktiken var en av de viktigaste delarna av utbildningen för dem eftersom den gav praktisk erfarenhet. Studerandenas uppskattning av lärarpraktiken har också märkts i tidigare studier (se t.ex. Bendtsen 2012, Kiviniemi 2000, Patrikainen 2009). Å andra sidan konstaterade studerandena i denna studie att lärarpraktiken borde börja tidigare så att studerandena skulle få en realistisk bild av läraryrket redan i början av studier. Språklärarytbildningen vid JYU inkluderar dock kursen KOPP1000 Kohti kielenopettajuutta som ges i början av studierna och som är avsedd som introduktion i språklärarens arbete men studerandenas uppfattningar tyder på att de upplever kursen inte som tillräckligt konkret och praktisk. Därtill anser studerande i denna studie i likhet med informanterna i Bendtsens (2012) och Kiviniemis (2000) studier att lärarpraktiken i en normalskola ger en orealistisk bild av läraryrket. Flera studerande i min studie beskrev t.ex. att de fick ingen erfarenhet av att undervisa inlärare med inlärningssvårigheter eller mångkulturella grupper under lärarpraktiken i normalskolan. Dessa resultat tyder på att det skulle vara nyttigt för språklärares professionella utveckling att genomföra åtminstone delar av lärarpraktiken eller att observera undervisningen också i andra skolor i Jyväskylä med inlärare med inlärningssvårigheter eller mångkulturella bakgrunder.

Resultaten av studien lyfte också fram frågan om schemaläggning av studiehelheter i språklärarytbildningen. Flera studeranden upplevde att de praktiska kunskaperna i lärararbetet diskuterades bara under lärarpraktiken och lärares pedagogiska studier vilka genomförs ofta under det fjärde studieåret. Många studeranden upplevde att de tre första studieåren bestod bara av kurser med teoretisk innehåll och därför önskade de att vardagliga fenomen i språklärares arbetsliv ska ingå redan i kurser som tas de första studieåren. Det är ändå viktigt att påpeka att kursen KOPP1000 Kohti kielenopettajuutta tas redan det första studieåret men den kan möjligen vara för teoretisk eftersom studerandena inte upplever den som en kurs med praktisk inriktning. Å andra sidan beskriver Husu och Toom (2016: 23) att lärarutbildningar med direktval, såsom språklärarytbildningen vid Jyväskylän universitet, innebär att lärarkompetensen utvecklas under hela utbildningen. Resultaten av min studie visar dock att studerandena vid JYU har en annorlunda uppfattning; de upplever att kurserna i början av studierna inte har en stark koppling till lärararbete och därför anser studerandena troligen att dessa kurser är rent teoretiska. Eftersom JYU har direktval till språklärarytbildningen så skulle det vara viktigt att studerandena skulle uppleva att deras lärarkompetens utvecklas under hela studietiden.

När det gäller etiska överväganden finns det några möjliga faktorer som har påverkat resultaten av studien. För det första kan resultaten påverkas av antalet informanter som deltog i studien. På grund av att studien granskar 29 språklärarytberendes uppfattningar om sin utbildning och övergången till arbetslivet, är det möjligt att andra språklärarytberende har en annorlunda uppfattning om temat. Det är t.ex. möjligt att enkäten har svarats av studerandena som har mer negativ uppfattning om sin utbildning. För det andra ledde studerandenas omfattande svar på enkätfrågorna till att det var nödvändigt för mig att begränsa vilka alla resultat som presenterades i resultatredovisningen. Jag har presenterat resultat som var mest typiska i studerandenas svar eftersom det är i min åsikt är relevant för att nå syftet med studien. För det tredje kan det påverka resultaten om studerandena har förstått påståendena, frågorna eller svarsalternativen i enkäten på ett felaktigt sätt. Jag försökte ändå undvika möjliga missförstånd genom att formulera entydiga påståendena.

I fråga om studiens validitet och reliabilitet konstaterar Ejlertsson (1996: 86) att studiens validitet speciellt i enkätundersökningar syftar till studiens förmåga att mäta det som den avser att mäta. Jag säkrade validiteten genom att tänka igenom alla frågor och påståenden i enkäten så att de är relevanta för forskningsfrågorna och syftet med studien. Med reliabilitet menas att upprepade mätningar bör ge samma resultat alltså studien måste vara möjlig att återges (Ejlertsson 1996: 86). Jag säkrade reliabiliteten genom att rapportera noggrant hur studien har genomförts. Materialsamling och informanterna presenteras i avsnitt 3.2 och enkäten är bifogad i avhandlingen (se bilaga 1).

Även om resultaten av denna studie redogör för studerandenas uppfattningar om temat kan resultaten inte generaliseras för att antalet informanter var ganska begränsat. I framtiden kunde det vara nyttigt att undersöka detta tema med ett större antal informanter och då kunde den här studien användas som pilotundersökning. Därtill kunde det vara nyttigt att samla in ganska liknande data från språklärare som har studerat vid JYU och har varit i språklärares arbetsliv i cirka 1-2 år. I det här fallet skulle möjliga brister i den expertis som studierna har gett dem, ha konkretiserats för lärarna. Det skulle också kunna vara nyttigt att undersöka och jämföra språkläraryt- bildningarna vid olika universitet i Finland och dra sedan slutsatser om hurdan utbildning är i studerandenas åsikt mest meningsfull för lärares professionella utveckling och expertis.

Denna studie bidrar bland annat till förståelsen av studerandenas uppfattningar om Jyväskylä universitets språkläraryt- bildning och dess utveckling. Även om studerandenas uppfattningar om sina studier har undersökts på ett sätt i form av kurs- återkoppling ger denna forskning ett nytt perspektiv, eftersom den riktar sig just mot arbetslivsfärdigheter som studierna ger. Min studie gav förstärkande bevis på att språkläraryt- bildningen vid JYU behöver ta bättre hänsyn till det praktiska lärarbetet för att studerandena ska känna sig trygga att övergå till arbetslivet. Genom studien fick jag också konkreta exempel på de styrkor och svagheter som finns det i språklä- raryt- bildningen vid JYU. Därtill nämnde studerandena flera utvecklingsidéer som kan utnyttjas i utvecklingen av språkläraryt- bildningen vid JYU och även vid andra universitet i Finland.

LITTERATUR

- Alanen, R. 2011. Kysely tutkijan työkaluna. I: Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. (red.). *Kieltä tutkimassa: Tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura. (146-161)
- Bendtsen, M. 2012. *Nyutexaminerade språklärares syn på lärarutbildningen*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Kielikoulutuspolitiikan verkosto.
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/40216>
- Bendtsen, M. 2016. *Becoming and being a language teacher: Evolving cognitions in the transition from student to teacher*. Doktorsavhandling. Åbo Akademis förlag.
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-765-831-7>
- Ejlertsson, G. 1996. *Enkäten i praktiken: En handbok i enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Helakorpi, S. 2010. Ammatillinen opettaja. I: *Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin*. Hämeen ammattikorkeakoulu. 101-124.
<https://core.ac.uk/download/pdf/38125908.pdf>
- Honkanen, A. & Majuri, A. 2010. *Hur ämneslärarutbildningen motsvarar arbetslivets krav: Fyra unga svensklärares erfarenheter och uppfattningar*. Avhandling pro gradu. Institutionen för språk vid Jyväskylän universitet.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201009282793>
- Huhtala, A. 2020. *Tulevien ruotsinopettajien näkemyksiä opettajan asiantuntijuudesta*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto; Kielikoulutuspolitiikan verkosto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/67860>
- Husu, J. & Toom, A. 2016. Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelman laatimisen tueksi. Undervisnings- och kulturministeriet. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-425-2>
- Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. 2014. Opettajien induktiovaiheen haasteet ja osaamisen kehittäminen. I: *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa: Huomisen haasteita*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 37-43.
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/44968>
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. I: Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (red.), *Oppiminen ja asiantuntijuus: Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 258-274

- Kantelinen, R., Jeskanen, S. & Koskela, T. 2016. Kieltenopettaja kielikasvatuksen ammattilaisena – asiantuntijuus muutoksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 7(1). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-maaliskuu-2016/kieltenopettaja-kielikasvatuksen-ammattilaisena-asiantuntijuus-muutoksessa> (Hämtad 27.11.2022)
- Kiviniemi, K. 2000. *Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle: Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista*. Opetushallitus.
- Kohonen, V. 2007. Aineenopettajan autenttisuus: miten salkkutyöskentely voi edistää professionaalista kasvua? I: E. Estola, H. L. T. Heikkinen & R. Räsänen (red.) *Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena 90 Syrjälän 60-vuotispäivänä*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, E92, 155–184. <http://jultika.oulu.fi/Record/isbn978-951-42-8593-6>
- Martin, A. & Pennanen, M. 2015. Pedagogisk expertis i rörelse. *Tutkimuslaseita/Koulutuksen tutkimuslaitos*, (52). <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/45860#>
- Melin, I. (2006). *Tilastolliset menetelmät: Johdanto*. Espoo: Teknillinen korkeakoulu. <https://math.aalto.fi/opetus/sovtoda/oppikirja/Johdanto>
- Niinistö, M. & Koivunen, L. 2018. Ensimmäisen työvuoden tappotahti pakotti 27-vuotiaan Tiinan vaihtamaan alaa – nuorten naisten sairauspoissaolot lisääntyneet. Yle uutiset. <https://yle.fi/uutiset/3-10346419> (Hämtad 6.10.2022)
- Nyman, T. 2009. *Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen*. Doktorsavhandling. Jyväskylä universitet. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3664-8>
- OECD 2020. Education policy outlook Finland. <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Finland-2020.pdf> (Hämtad 20.11.2022)
- Patrikainen, R. 2009. Teorian ja käytännön kohtaaminen – ikuinen ongelma? I: Blomberg, S. (red.), *Opettajuuteen ohjaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus. 15-18.
- Rasehorn, K. 2009. Opettajuuden kehittyminen. I: Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (red.), *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* Vaasa: Ykkös-Offset Oy, 259–285. <https://fisme.fi/wp-content/uploads/2017/08/Opettajuuden-kehittyminen-Rasehorn.pdf>
- Richards, J. C. 2010. Competence and Performance in Language Teaching. *RELC journal*, 41(2), 101-122. <https://doi.org/10.1177/0033688210372953>

- Ruohotie-Lyhty, M. 2021. Preparation of Teachers of EAL in Finland : Research, Policy, Curriculum and Practice. I: N. Polat, L. Mahalingappa, & H. Kayi-Aydar (red.), *The Preparation of Teachers of English as an Additional Language around the World : Research, Policy, Curriculum and Practice*, 74-91. *Multilingual Matters. New Perspectives on Language and Education*, 94. <https://doi.org/10.21832/9781788926164-006>
- Ruohotie-Lyhty, M. 2012. Vastavalmistuneiden kielenopettajien ammatillinen kehittyminen ja toimijuus. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 3(4). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskuntasuyskuu-2012/vastavalmistuneiden-kielenopettajien-ammattillinen-kehittyminen-ja-toimijuus> (Hämtad 7.10.2022.)
- Svenska Akademiens Ordböcker. 2023. <https://svenska.se/tre/?sok=sp%C3%A4nnande&pz=1> (Hämtad 15.5.2023)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2017. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turunen, T., Komulainen, J. & Rohiola, U. 2009. Opiskelijan ammatillinen kehittyminen. I: Blomberg, S. (red.), *Opettajuuteen ohjaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus. 179-187.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35(2), 174-190. <https://docplayer.fi/11594194-Asiantuntijuus-ja-tyokulttuurit-opettajan-ammattissa-1.html>
- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. I: Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (red.), *Oppiminen ja asiantuntijuus: Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 160-179.
- Utbildningsstyrelsen. Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014. Grunderna för gymnasiet läroplan 2019. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderna_for_laroplanen_for_den_grundlaggande_utbildningen_2014.pdf
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf
- Valli, R. 2018. Aineistonkeruu kyselylomakkeella. I: Valli, R. & Aarnos, E. 2018. *Ikkunoita tutkimusmetoideihin: 1, Metodien valinta ja aineistoinkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.

BILAGA 1: ENKÄT



Kysely kielten aineenopettajan tutkinto-ohjelman loppuvaiheen opiskelijoille työelämään siirtymisestä ja opintojen kehittämisestä

Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Hei,

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa kielten aineenopettajaksi ja teen maisterintutkielmaani opiskelijoiden ajatuksista työelämään siirtymisestä ja kielten aineenopettajan tutkinto-ohjelman kehittämisestä.

Vastaathan kyselyyn, jos olet englannin/ruotsin/saksan/venäjän/romaanisen filologian opiskelija ja olet jo suorittanut opetusharjoittelun sekä tehnyt opettajan pedagogiset aineopinnot.

Taustatietojen lisäksi kyselyssä on 3 pääteemaa: työelämään siirtyminen, opintojen arviointi ja oman asiantuntijuuden arviointi.

Vastauksesi käsitellään täysin anonymisti, sillä tunnistetietoja ei kerätä. Vastamiseen kuluu noin 15 minuuttia ja voit missä vaiheessa tahansa tallentaa vastauksesi ja jatkaa vastaamista myöhemmin.

Kiitos paljon vastauksistasi!

Ystävällisin terveisin,
Petra Jokela

1. Opintosuuntani (=pääaineeni) on *

- ruotsi
- englantia
- saksa
- romaaninen filologia
- venäjä

2. Sivuaineeni (kirjoita vastauksesi tekstikenttään)

3. Opintojen aloitusvuosi *

4. Arvioitu opintojen valmistumisajankohta *

5. Mihin työtehtävään/työtehtäviin aiot hakeutua valmistumisen jälkeen?

6. Jos olet tehnyt opettajan sijaisuuksia, laita tähän arvio tekemästäsi määrästä (esim. 1 pvä/vko/kk)

7. Vastauksiani saa käyttää JYU:n kielten aineenopettajan tutkinto-ohjelman kehittämiseen ja luovuttaa laitoksen käyttöön *

Kyllä

Ei

Työelämätaidot

8. Vastaa seuraaviin väittämiin valitsemalla itsellesi sopivin vaihtoehto

1= Täysin eri mieltä

2= Osittain eri mieltä

3= Osittain samaa mieltä

4= Täysin samaa mieltä *

	1 	2 	3 	4 
Saamani kielten aineenopettajakoulutus on tähän mennessä antanut riittävät valmiudet kielenopettajana työskentelemiseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opinnot ovat relevantteja kielenopettajan työn näkökulmasta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koen, että koulutusta voisi kehittää paremmin kielenopettajan työelämän vaatimuksia vastaavaksi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teorian ja käytännön suhde opinnoissa on mielestäni sopiva työelämän kannalta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opetuksessa huomioidaan riittävästi opettajan työn käytännön osaaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Kieltenopettajan työelämään siirtyminen tuntuu minusta:
(Kirjoita kolme adjektiivia) *





10. Mitä tietoja/taitoja vielä tarvitsisit edesauttamaan kieltenopettajan työhön siirtymistä?

11. Miten kielten aineenopettajan tutkinto-ohjelmaa voisi mielestäsi kehittää, jotta se antaisi sinulle entistä paremmat valmiudet työelämään siirtymiseen/työelämään ylipäättään? Perustele vastauksesi.

Opinnot

12. Vastaa seuraaviin väittämiin valitsemalla itsellesi sopivin vaihtoehto

- 1= Täysin eri mieltä
2= Osittain eri mieltä
3= Osittain samaa mieltä
4= Täysin samaa mieltä *

	1 	2 	3 	4 
Oman opintosuuntani perus-, aine- ja syventävät opinnot kehittivät opettajan asiantuntijuuttani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oman opintosuuntani opintoja oli riittävästi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kasvatustieteen perusopinnot kehittivät opettajan asiantuntijuuttani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1 	2 	3 	4 
Opettajan pedagogiset opinnot kehittivät opettajan asiantuntijuuttani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajan pedagogisia opintoja oli riittävästi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opetusharjoittelu oli hyödyllinen opettajuuteni kehittymisen kannalta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opetusharjoittelua oli riittävästi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tutkinto-ohjelman yhteiset opinnot kuten KOPP, KOPA ja KOPS-kurssit kehittivät opettajan asiantuntijuuttani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tutkinto-ohjelman opinnot ovat vahvistaneet vuorovaikutustaitojani opettajan työhön	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Mitkä kurssit/opintokokonaisuudet olet kokenut hyödyllisiksi opettajuutesi kehittymisen kannalta ja miksi? *

14. Mitkä kurssit/opintokokonaisuudet olet kokenut vähemmän hyödyllisiksi opettajuutesi kehittymisen kannalta ja miksi? *

15. Voit halutessasi tässä kertoa, miten vähemmän hyödyllisiksi kokemiasi kurseja voisi mielestäsi kehittää

Oma asiantuntijuus





16. Vastaa seuraaviin väittämiin valitsemalla itsellesi sopivin vaihtoehto

1= Täysin eri mieltä

2= Osittain eri mieltä

3= Osittain samaa mieltä

4= Täysin samaa mieltä *

	1 	2 	3 	4 
Koen olevani pätevä opettamaan omaa pääainettani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koen olevani pätevä perustelemaan pedagogisia käytänteitäni, esim. mitä opetan ja miten opetan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koen osaavani hoitaa muita opettajan työhön kuuluvia tehtäviä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen saanut opintojeni aikana hyvät valmiudet kielenopettajan asiantuntijuuden kehittymiselle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen saanut opintojeni aikana hyvät valmiudet toimia työyhteisön jäsenenä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen oppinut opintojeni aikana reflektoivan asenteen omaan työhöni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaan suunnitella oppijakeskeistä opetusta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koen hallitsevani luokkahuonerutiinit kuten tunnin aloittamisen, tehtävästä toiseen siirtymisen, ohjeistamisen jne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaan suunnitella opetusta, joka vahvistaa oppijoiden kielitietoisuutta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaan toimia moninaisten oppijoiden kanssa (oppimisvaikeudet, eriyttäminen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaan opettaa monikulttuurista opetusryhmää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Tässä voit halutessasi perustella vastauksiasi kohdan 16 väittämiin

18. Jos olet jo ollut työelämässä (esim. sijaisuus):

Millaisia tilanteita olet kohdannut, joihin opinnot ovat valmistaneet sinua ja/tai eivät ole valmistaneet sinua?

19. Vapaa sana, jos sinulla tulee jotain lisättävää mieleen esimerkiksi kielenopettajan opinnoista/kielenopettajan työstä/työelämään siirtymisestä yms.

Kiitos paljon vastauksistasi!

BILAGA 2. ORIGINAL CITAT PÅ FINSKA

Citat 1: Kieltenaineopettajan tutkinnossa ja omassa opinnoissani en ole saanut mitään käytännön valmiuksia tai konkreettisia metodeja opettamiseen. Kaikki opitut asiat on opittu harkassa, jossa "saat laittaa kaiken oppimasi käytäntöön ja harjoitella opettamista" mutta todellisuudessa harkassa vasta saa ensimmäiset konkreettiset esimerkit miten ja millä eri tavoilla kieltä voi opettaa.

Citat 2: Pedagogiset aineopinnot, sillä sitä kautta sai käytännön kokemusta yhdistettynä teoriaan.

Citat 3: Opettajan pedagogiset aineopinnot, sillä nämä antoivat käytännön kokemusta opettajana toimimisesta, mutta vaativat myös syvää itsereflektiota ja omien arvojen kyseenalaistamista.

Citat 4: Norssilla tehtävät fyysiset harjoittelut. Muuten opinnot antavat lähinnä aineosaamista, tai jotain hienoa teoriaa, jolla ei käytännössä tee mitään.

Citat 5: Opetusharkka ja opehuoneet ovat jääneet päällimmäisenä mieleen koska ne olivat niin konkreettisia ja pohdiskelevia.

Citat 6: Opetusharjoittelu ja kentällä olevien opettajien (eli Norssin ohjaajat) vetämät kurssit ylivoimaisesti ainoat hyödylliset kurssit.

Citat 7: Opettamista aiemmassa vaiheessa, jotta ei vasta neljäntenä vuonna aleta ensimmäisen kerran "kunnolla" tutustumaan alaan, jolloin älyttään sen olevan väärä ala. Heti ensimmäisenä vuonna joku pieni harjoittelu olisi tärkeä.

Citat 8: Mielestäni meillä vois olla jo perusopinnoissa pieni harkka ja observointia ja varsinkin oman opetettavan aineen parissa.

Citat 9: Enemmän harjoittelutunteja ja enemmän opetustunteja saman ryhmän kanssa, jolloin ryhmän sisään pääsee paremmin.

Citat 10: Kasvatustieteen opinnot, jossa paljon sellaista teoriaa, joka oltaisiin voitu tiivistää napakaksi ja selkeäksi kokonaisuudeksi. Vaikka aiheet ovat tärkeitä ja oleellisia, ne jäivät joillakin luennoilla kovin abstrakteiksi eli olisin toivonut enemmän käytännön työhön liittyvää kokemusta.

Citat 11: Kasvatustieteen perusopinnot jäivät tarpeettoman maailmansyleilyn tasolle, ei hyödyttänyt opettajaksi kasvamista lainkaan.

Citat 12: Tutkinto-ohjelmien yhteiset kurssit (KOPP, KOPA, KOPS sekä KLSP JA KLSY) ovat olleet "käsien heiluttelua"... tuntuu että niissä on ollut osittain tärkeät sisällöt mutta ehkä toteutustapa ei ole sitten ollut tarpeeksi motivoiva, kun ne ovat jääneet turhan tuntuiseksi.

Citat 13: KOPS1005 kielitaidon arviointi: jotakin hyötyä, mutta todella todella teoreettista eikä yhdistetä käytäntöön: miten oikeasti arvioimme? Mitä nämä kaikki asiat oikeasti tarkoittaa käytännössä? KOPS1100 Kielenoppimisen uudet työkalut ja ympäristöt - hyvä kurssi, hyödyllinen, sain oppia omaan opettajuuteen.

Citat 14: Myös jotkut kielioppikurssit olivat hyödyllisiä sekä opintosuunnan kurssit, jotka keskittyivät johonki ilmiöön opettajuuden näkökulmasta, esim. Undervisningsmaterial som resurs tai Digital games and Language Learning.

Citat 15: Saksan Opetusviestintä (SAXA041) sekä englannin Communication skills for teachers (EKIA1020) olivat hyödyllisiä kursseja opettajaksi kehittymisen kannalta. Ruotsin opinnoista Klassrumsinteraktion (RUOA102) sekä Bedömning av svenska som andraspråk (RUOS113) olivat hyödyllisiä, koska niillä paneuduttiin teorian tiedon lisäksi myös konkreettisiin tilanteisiin/tehtäviin.

Citat 16: Kaikki englannin kielioppikurssit: jotain yhteyttä pitäisi saada opettajuuteen niissä sitä ei ollut ollenkaan, kaikki kielioppi mitä käytiin läpi oli niin vaativaa ettei opettajan työssä sitä tarvitse ollenkaan.

Citat 17: Suurin osa pääaineopinnoista kehittää vain aineosaamista, mikä toki tärkeää myös. Mutta olisi paljon hyödyllisempää osata opettaa esimerkiksi peruskielioppia ja sanastoa, kuin analysoida vain rakennetta.

Citat 18: Lisäksi, lähes kaikki kurssit koko viiden vuoden aikana (puhun nyt siis englannin kursseista aina perusopinnoista syventäviin asti) ovat lähes täysin teoreettisia. Ymmärrän, että on tärkeää varmistaa meidän akateemisen kielitaidon kehitys ja ymmärrys kielen teorioista, historiasta ja kulttuurista mutta ei tässä mittakaavassa. Ei ole mitään järkeä käydä niin syvällä englannin historian kursseja, kielioppikursseja, kun emme suoraan sanoen tee niillä tiedoilla yhtään mitään. Se, mitä tarvitsemme ja se, mikä auttaa meidän asiantuntijuutta on se, että saamme konkreettisesti keinoja tule-vaan ammattiimme eli opettajuuteen. Kieltenopettajille pitäisi olla lähes kaikki kurssit erikseen asiantuntijoista. Meille tärkeintä olisi oppia, kuinka opettaa kielioppia vaikka tietylle koulu-asteelle, kuinka hyödyntää tätä Englannin kielen historian osaamista opetuksessa, kuinka ottaa kulttuurin opetusta mukaan opetukseen.

Citat 19: Kaikkeaa niitä muita asioita, mitä opetuksen ulkopuolella tehdään koulussa. Esim. Monitahoinen yhteistyö sosiaalityön kanssa tai kasvatust keskustelut tai vaikka ryhmänohjaajan tehtävät. Näistä en tiedä yhtikäs mitään, joten tarvitsisin enemmän tietoa ja käytännön osaamista.

Citat 20: Paljon enemmän käytännön asiaa: opettamista, sen suunnittelua, muuta toimintaa (wilma, huoltajat, lastensuojeluilmoitukset, vaikeat oppilaat, ryhmänohjaaminen, opettajakoukset, vanhempainillat, ryhmänohjaajana oleminen, koulun tapahtumien järjestely...)

Citat 21: Ei ole ideaali tilanne siirtyä työelämään jos viiden vuoden aikana ei ole esimerkiksi voitu käydä läpi erityisen tärkeitä asioita opettajan työelämään siirtymisessä. Opettajien palkkaus, työehtosopimus (esim. OVTES vs. yksityisen työnantajan palveluksessa olevat), opetusaineiden opetusvelvollisuudet alakoulussa/yläkoulussa/lukiassa (mistä nämä saa helpoiten tietoon), mitä opettajan työsopimuksessa/viranhoitomääräyksessä kerrotaan, mitkä asiat on olennaista tietää opettajan työtä hakiessa, kuinka opettajan palkka muodostuu, mitä kaikkea muuta opettajan työhön kuuluu opetuksen/arvioinnin/suunnittelun lisäksi? Esim. päätoimisella tuntiopettajalla ja sivutoimisella tuntiopettajalla on paljon eroja keskenään.

Citat 22: Opetusharjoittelun aikana ei sattunut kohdalle yhtään ryhmää, jossa olisi ollut esim. Oppimisvaikeuksia. Siksi tästä ei kertynyt mitään käytännön kokemusta, joten tällä opetuksen määrällä ei ole varma olo siirtyä työelämään kohtaamaan moninaisia oppijoita. Eriyttäminen käytännössä ei selkeää.

Citat 23: Kuinka pystymme tukea oppilaita, tietää ja ymmärtää heidän tuentarpeita ja olla osana ratkaisemassa niitä, jos kolmiportainen tuki on käyty kerran kaksi teoreettisesti läpi mitä siihen kuuluu? Miten voimme valmistautua siihen että työskentelemme pedagogisien asiakirjojen kanssa niitä täyttäen jos emme tiedä edes miltä pedagoginen asiakirja näyttää? Esimerkiksi kolmiportaista tukea ja eriyttämistä voisi viiden vuoden aikana käydä paljon enemmän läpi ja saada esimerkki siitä mikä kaikki tässä on opettajan/luokanopen/rehtorin/erkan vastuulla ja kuka täyttää mitäkin ja miltä mikäkin näyttää konkreettisesti.

Citat 24: Monikulttuurisista opetusryhmistä ei ole minkäänlaista kokemusta, eikä niistä ole juuri puhuttukaan.

Citat 25: Oppimisvaikeuksista ja monikulttuurisuudesta ollaan puhuttu kursseilla liian vähän, ja silloin kun ollaan, ollaan keskitytty teoriaan, eikä käytännön hyviin toimintatapoihin.

Citat 26: Tuntuu, että Jyväskylän yliopiston opettajankoulutus ja kasvatustieteiden tiedekunta on täysin irtaantunut todellisuudesta. Tämä on äärimmäisen harmillista, sillä Jyväskylässä kuitenkin Suomen koulutusalan huippututkimus on keskittynyt Ruusupuistoon. Opettajankoulutus on jäänyt korulauseiden ja maailmansyleilyn tasolle, eikä teoriaa kyetä siirtämään käytäntöön. Kaikki tutkimus ja teoria, mitä tuotetaan, tuntuu hyödyttävän vain tutkivaa yliopistoluokkaa ja kentälle siirtyvät aineenopettajat jätetään oman onnensa nojaan, ikään kuin koekaniineiksi toteamaan opetusalan ongelmat todellisiksi, jotta tutkijoilla olisi enemmän tutkittavaa. Loppukaneetiksi kirjoitettakoon, että koen vuodet opettajankoulutuksessa turhiksi ja hukkaan valutetuiksi. Tämä terveisinä opettajankoulutuksen kehittäjille.

Citat 27: Jos koulutuksen nimi on kielten aineenopettaja, silloin koko koulutuksen pitäisi keskittyä opettajuuteen kielellisen puolen lisäksi. Ei voi mennä niin, että ensimmäiset 3 vuotta käydään teoriaa josta emme saa mitään opettajuuteen ja sitten toiseksi viimeisenä vuonna aletaan opetella sitä kaikkea nopeasti mikä opettajuuteen kuuluu. Kuin-ka paljon helpompaa olisikaan, jos jo ensimmäisenä vuonna voitaisiin alkaa puhua tärkeistä ja monimutkaisista asioista kuten arviointi tai eriyttäminen? Tärkeää olisi että koulutus valmistaisi opettajan työhön, antaisi tarvittavat eväät jotta opettajaopiskelija voisi sanoa olevansa viimeisenä keväänä pätevä opettamana. Itse en koe, että olen lähelläkään pätevää tai kykenevää, ja joudunkin tehdä todella paljon töitä sen eteen, että selvitän näitä tärkeitä ja olennaisia asioita itselleni mitä koulutus minulle ei ole tarjonnut.

Citat 28: Olen opintojen myötä saanut perusvalmiudet moniin opettajan työn osa-alueisiin mutta en koe hallitsevani niitä kaikkia vielä riittävän hyvin. Tämä todennäköisesti muuttuu kun pääsen tekemään opettajan työtä ja saan työkokemusta.

Citat 29: Enemmän opettamista, koska se kehittää ammattitaitoa paljon ja paljon enemmän kuin teorian opiskelu. Yliopiston tarjoama teoria on vaikeasti sovellettavissa käytäntöön: esim. yliopistossa painotetaan vieraan kielen käytön merkityksestä: käyttäkää sitä aina jne. Kuitenkaan todellisuudessa näin ei ole, sillä oppilaiden taso pitää ottaa huomioon (ja teoria eli kielioppi tulee opettaa aina suomeksi). Yhtenäinen linja olisikin tärkeä, ja yliopisto voisi yrittää myös keskittyä realistisiin asioihin.

Citat 30: Lisää konkretiaa... miten opettaa eri asioita, miten toimia opettajana (esim. ryhmänhallinta), mitä kaikkea muuta kuin opetusta työhön sisältyy, perehtyminen opettajan työvälineisiin.

Citat 31: Se, mitä tarvitsemme ja se, mikä auttaa meidän asiantuntijuutta on se, että saamme konkreettisesti keinoja tulevaan ammattiimme eli opettajuuteen. Kieltenopettajille pitäisi olla lähes kaikki kurssit erikseen asiantuntijoista. Meille tärkeintä olisi oppia, kuinka opettaa kielioppia vaikka tietylle koulu-asteelle, kuinka hyödyntää tätä Englannin kielen historian osamista opetuksessa, kuinka ottaa kulttuurin opetusta mukaan opetukseen.

Citat 32: Kurssien sisällöt pitäisi mielestäni jakaa perusopintojen jälkeen selkeämmin pedagogiikan ja konkreettisten opetustyylien opettamiseen. Kyllä, vuorovaikutus ja yhteistyötaidot, jotka suurimmalla osalla kursseista oppii ovat äärimmäisen hyödyllisiä, mutta mielestäni on esim. grammar kursseilla turhauttavaa opiskella opena asioita, joista ei ole omassa ammatissani hyötyä. Olisin esimerkiksi kaivannut kieliopin opetuksen kurssin, jossa olisi käyty läpi eri tapoja opettaa kielioppia, niin metodeja kuin käytännön esimerkkejä. Lisäksi ne "pedagogiset" kurssit mitä englannin oppiaine tällä hetkellä tarjoaa kuten "pedagogical practises in the english language classroom" kuulosti to-della hyödylliseltä ja kuvittelin että tällä kurssilla käytäisiin läpi esim. eriyttämistä ja kielentunnin työtapoja - todellisuudessa kurssilla tehtiin litterointi luokkahuoneen vuorovaikutuksesta.

Citat 33: Pakollisiin opintoihin opettajille suunnattuja opintoja, missä käytäisiin sanaston, kielopin yms. opettamista KONKREETTISESTI. Ja ennen kaikkea niin, etteivät ne olisi mitään turhia itsenäisiä kirjatenttejä yms.

Citat 34: Sit esim. Ryhmätyöt, jossa keskityttäisiin siihen, millä eri tavoin kieliä opetetaan ja mitä pitää ottaa huomioon esim. pienten kielten opettamisessa. Vähemmän kirjoittamista, enemmän puhetta ja tekoja.

Citat 35: Yksi hyvä tapa, jolla koulutusta voisi kehittää, olisi, että kielten ja muidenkin aineiden opettajia, rehtoreita ja muuta koulun henkilökuntaa tulisi kertoamaan konkreettisia esimerkkejä eri aihealueisiin liittyen. Tätä oli hieman pedagogisissa aineopinnoissa mutta olisin kaivannut niitä myös muissa opintojeni vaiheissa. Myös erilaisten koulumaailman tilanteiden ratkaiseminen yhdessä opiskelijakollegoiden kanssa olisi hyvin antoisaa ja opettavaista, ja se olisi mielestäni hyödyllistä koko opeopintojen ajan. Esimerkkitalanteita voisi pyytää kentällä toimivilta opettajilta, ja samalla saada vastauksia, kuinka tilanteissa ollaan toimittu. Tämä auttaisi paljon sen hahmottamisessa, että kieltenopettajan työ on hyvin paljon muutakin kuin kielen hallintaa.