

**Luokanopettajakoulutus alakoulun ruotsin opetukseen  
valmistajana  
Jonna Pasanen**

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2017  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Pasanen, Jonna. 2017. Luokanopettajakoulutus alakoulun ruotsin opetukseen valmistajana. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 149 sivua.**

Tutkimukseni tavoitteena oli arvioida, miten luokanopettajakoulutus valmistaa luokanopettajaopiskelijoita ruotsin opettamiseen alakoulussa. Tarkastelin, millaisia mahdollisuuksia luokanopettajakoulutus tarjoaa ruotsin kielen opetukseen suuntautumiseen ja miten koulutuksen järjestäjät ja opiskelijat arvioivat koulutuksen antamia valmiuksia.

Tutkimukseni aineisto oli osa Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen ruotsin opettajakoulutusta koskevan arviointihankkeen aineistoa, josta käytän luokanopettajakoulutusten järjestäjien (N=6) ja luokanopettajaopiskelijoiden (N=200) kyselyiden vastauksia sekä koulutuksen järjestäjien vastauksia täydentäviä haastatteluita. Kyselyiden suljetut kysymykset analysoin määrällisesti ja avoimet kysymykset analysoin laadullisen sisällönanalyysin keinoin.

Luokanopettajakoulutusten tarjoamat mahdollisuudet ruotsin opetukseen suuntautumiseen ovat vaihtelevia; kielen opettamiseen liittyviä kursseja, mahdollisuutta ruotsin opettamiseen opetusharjoittelussa tai mahdollisuutta suorittaa kaksoiskelpoisuus tarjotaan eri tavoin. Koulutuksen järjestäjien ja opiskelijoiden arvioiden mukaan monialaiset opinnot eivät valmista ruotsin opettamiseen alakoulussa kovin hyvin, sillä monialaisista opinnoista puuttuu ruotsin kielen kurssi. Opiskelijoiden kehittämissuhteissa toivottiin ruotsin opintojen lisäämistä koulutukseen, esimerkiksi monialaisiin opintoihin.

Tämänhetkinen luokanopettajakoulutus valmistaa ruotsin opettamiseen melko heikosti, ja koulutuksen antamat valmiudet riippuvat paljon yliopistosta sekä opiskelijan valinnoista ja kyvystä soveltaa opittua ruotsin opettamisen kontekstiin. Koulutusta kehittämällä opiskelijoiden valmiuksia ja motivaatiota ruotsin opettamiseen voisi parantaa, mikä vaikuttaisi opetuksen laatuun.

Asiasanat: luokanopettajakoulutus, valmiudet, ruotsin kieli, opettaminen

# SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>RUOTSIN KIELI SUOMALAISESSA YHTEISKUNNASSA</b> .....	<b>9</b>
	2.1 Ruotsin kielen asema ja kielellisten oikeuksien toteutuminen .....	9
	2.2 Ruotsin kieli työelämässä .....	10
	2.3 Ruotsin kieli koulutusjärjestelmässä .....	11
	2.3.1 Kielten oppimäärät.....	11
	2.3.2 Kielivalinnat .....	12
	2.3.3 Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014 .....	14
<b>3</b>	<b>KIELEN OPPIMINEN JA OSAAMINEN</b> .....	<b>17</b>
	3.1 Kielen oppimiseen vaikuttavia tekijöitä .....	17
	3.1.1 Käsitteitä kielen oppimisesta .....	17
	3.1.2 Motivaatio ja asenteet kielen oppimisessa.....	19
	3.1.3 Opettajan merkitys kielen oppimisessa .....	22
	3.2 Ruotsin kielen osaaminen.....	24
	3.2.1 Osaaminen peruskoulussa ja lukiossa .....	25
	3.2.2 Osaaminen korkeakouluissa.....	27
	3.2.3 Osaaminen aikuisväestössä .....	30
<b>4</b>	<b>OPETTAJAN AMMATTITAITO</b> .....	<b>31</b>
	4.1 Ammattitaitoon liittyvien käsitteiden määrittelyä .....	31
	4.1.1 Asiantuntijuus.....	31
	4.1.2 Kompetenssi ja kvalifikaatio.....	32
	4.1.3 Valmiudet .....	36
	4.2 Kieltenopettajan ammattitaito.....	38
	4.3 Opettajankoulutus Suomessa .....	43
	4.3.1 Luokanopettajakoulutus .....	43

4.3.2	Aineenopettajankoulutus .....	44
4.3.3	Opettajien täydennyskoulutus .....	45
4.3.4	Koulutuksen kehittäminen .....	46
<b>5</b>	<b>TUTKIMUSKYSYMYKSET .....</b>	<b>48</b>
<b>6</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>49</b>
6.1	Tutkimuksen lähestymistapa .....	49
6.2	Tutkimukseen osallistujat .....	51
6.3	Aineiston keruu.....	52
6.4	Aineisto ja sen analyysi .....	56
6.4.1	Aineiston kuvaus.....	56
6.4.2	Aineiston analyysi.....	65
6.5	Luotettavuuden tarkastelu .....	68
6.6	Eettiset ratkaisut.....	70
<b>7</b>	<b>TULOKSET.....</b>	<b>73</b>
7.1	Luokanopettajakoulutuksen tarjoamat mahdollisuudet opiskelijalle, joka haluaa suuntautua ruotsin opettamiseen alakoulussa .....	73
7.1.1	Koulutuksen järjestäjien vastaukset .....	73
	Ruotsin opettamiseen valmistavat opinnot .....	73
	Opetusharjoittelut ruotsin opettamiseen valmiuksia antavina opintoina.....	75
	Mahdollisuudet suorittaa luokanopettajan ja ruotsin aineenopettajan kaksoiskelpoisuus .....	77
7.1.2	Opiskelijoiden vastaukset .....	78
	Ruotsin opettamiseen valmistavat opinnot .....	78
	Opetusharjoittelut ruotsin opettamiseen valmiuksia antavina opintoina.....	81

Mahdollisuudet suorittaa luokanopettajan ja ruotsin aineenopettajan kaksoiskelpoisuus .....	83
7.2 Koulutuksen järjestäjien ja opiskelijoiden arvioita koulutuksen antamista valmiuksista ruotsin opettamiseen alakoulussa .....	85
7.2.1 Koulutuksen järjestäjien vastaukset .....	85
Arvioita koulutuksen sisältöjen antamista valmiuksista ruotsin opettamiseen .....	86
Opiskelijoiden tämänhetkiset valmiudet ruotsin opettamiseen.....	90
Koulutuksen kehittämisehdotuksia.....	90
7.2.2 Opiskelijoiden vastaukset .....	93
Arvioita koulutuksen sisältöjen antamista valmiuksista ruotsin opettamiseen .....	94
Opiskelijoiden tämänhetkiset valmiudet ruotsin opettamiseen.....	102
Koulutuksen kehittämisehdotuksia.....	110
<b>8 POHDINTA.....</b>	<b>113</b>
8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	113
8.1.1 Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvien tulosten tarkastelu ja vertailu.....	113
8.1.2 Toiseen tutkimuskysymykseen liittyvien tulosten tarkastelu ja vertailu.....	115
8.1.3 Johtopäätökset .....	120
8.1.4 Tutkimuksen tavoitteen toteutuminen ja tulosten merkittävyys.....	127
8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet .....	128
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>132</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>145</b>

# 1 JOHDANTO

Ruotsin kieli on toinen Suomen kansalliskielistä (Suomen perustuslaki 1999/731, 17§; Kielilaki 2003/423, 1§), mutta sen asema pakollisena opiskeltavana oppiaineena on kiistelty. Julkisessa keskustelussa niin kutsuttu pakko-ruotsi nähdään usein kielteisenä asiana, ja se haluttaisiin poistaa pakollisista oppiaineista. Myös perussuomalaiset nuoret ottivat hiljattain kantaa ruotsin asemaan julkaisemalla pakkoruotsia vastustavan videon, jonka mainoslauseena toimi ”Pakko ei ole kuin kuolla ja opiskella ruotsia.” Ruotsin kielen kiistellyn aseman ja negatiivissävytteisen julkisen keskustelun voi nähdä vaikuttavan oppilaiden opiskelumotivaatioon ruotsia kohtaan sekä ruotsin kielen opettajien työmotivaatioon (Kärkkäinen 1993). Useiden kielten kielitaito on kuitenkin tarpeellinen työelämässä (ks. esim. Sinkkonen 1997; Sajavaara 2000; Sajavaara & Salo 2007), ja myös ruotsin kielen taitoa pidetään tärkeänä (ks. esim. EK 2014, 25).

Vuoden 2016 syksyllä otettiin käyttöön uusi tuntijako, jonka myötä B1-oppimäärä siirtyi alkamaan jo kuudennella luokalla. Useimmiten B1-oppimääränä opiskellaan ruotsia. Uuden tuntijaon mukaisesti B1-oppimäärän tuntimäärät pysyivät samana, mutta kaksi vuosiviikkotuntia kuudesta siirtyi yläkoulusta alakouluun (Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012, 6§).

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (986/1998) määrittelee luokanopettajat kelpoisiksi antamaan luokanopetusta, mikä tarkoittaa sitä, että luokanopettajat ovat kelpoisia opettamaan myös ruotsia alakoulussa sen muututtua pakolliseksi oppiaineeksi. B1-ruotsin siirtyminen alakouluun on herättänyt keskustelua mediassa. Erityisesti kieltenopettajat ja luokanopettajat ovat keskenään eri mieltä siitä, kuka on pätevä opettamaan ruotsia alakou-

lussa. Suomen kieltenopettajien liiton (SUKOL ry) mukaan alakoulussa ruotsin kieltä opettavan tulisi olla ruotsin aineenopettaja, kun taas Suomen Luokanopettajat ry:n mielestä myös luokanopettaja on pätevä ruotsin opettamiseen. Myös Opetusalan Ammattijärjestö (OAJ) muistuttaa, että luokanopettajilla on muodollinen kelpoisuus ruotsin opettamiseen alakoulussa. (Ks. Keski-suomalainen 2017.)

Vaikka luokanopettajat ovat muodollisesti päteviä ruotsin opettamiseen alakoulussa, Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen monialaisissa opinnoissa ei ole ruotsin kieleen liittyvää kurssia, mikä sai minut huolestumaan luokanopettajien ruotsin kielen opettamisen osaamisesta. Tämän vuoksi valitsin tutkimusaiheekseni vuonna 2015 tekemääni kandidaatintutkielmaan (Tollola 2015) luokanopettajien ja aineenopettajien valmiudet sekä tarpeet kuudesluokkalaisten ruotsin kielen opettamiseen.

Kyselyyn osallistuneista luokanopettajista yli puolet oli sitä mieltä, että heillä ei ole riittäviä valmiuksia kuudesluokkalaisten ruotsin opetukseen, ja yli puolet luokanopettajista oli myös sitä mieltä, että eivät edes halua opettaa kuudesluokkalaisille ruotsia (Tollola 2015, 45). Luokanopettajien arviot omasta kielitaidostaan jäivät keskiarvoltaan hieman alle B1-tason, vaikka korkeakoulujen ruotsin kurssien läpikäymiseen vaaditaan B1-taitotasoa.

Luokanopettajien heikot valmiudet tai haluttomuus opettaa ruotsia ovat huolestuttavia, sillä opettajan merkitys oppilaiden oppimiseen on todettu useissa tutkimuksissa (esim. Dufva, Lähteenmäki & Isoherranen 1996; Elsinen 2000; Kantelinen & Varhimo 2000; Kantelinen & Kettunen 2004a; Green-Vänttinen, Korkman & Lehti-Eklund 2010; Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011). Erityisesti ruotsin kielessä laadukas opetus on tärkeää, sillä ruotsin kielen osaamisen taso on heikentynyt (ks. OKM 2012, 56). Tutkielmani yhtenä jatkotutkimushaasteena esitinkin luokanopettajakoulutusten monialaisten opintojen tarkastelua: Miten monialaiset opinnot voisivat jatkossa paremmin vastata kieltenopetuksen tarpeisiin? Pidän tätä tärkeänä, koska kandidaatintutkielmani perusteella luokanopettajien valmiudet eivät olleet kovin hyvät, eivätkä he myöskään olleet kovin innokkaita opettamaan ruotsia.

Vuonna 2015 Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) aloitti ruotsin kielen opettajankoulutusta koskevan arviointihankkeen, jonka tarkoituksena oli selvittää muun muassa ruotsin kielen opettajaksi pätevöittävien koulutusten laatua ja ajantasaisuutta. Tähän sisältyi myös luokanopettajakoulutus. Osallistuin arviointihankkeeseen, josta sain myös aineiston tutkimustani varten.

Koska opiskelen luokanopettajaksi, rajasin oman tutkimuskysymykseni koskemaan nimenomaan luokanopettajakoulutusta, josta tavoitteenani oli tuottaa syvempää tietoa, kuin mitä Karvin arviointihankkeessa oli mahdollista tuottaa yhden koulutuksen osalta. Tutkimuksessani tarkastelen, miten luokanopettajakoulutus valmistaa luokanopettajaopiskelijoita ruotsin opettamiseen alakoulussa. Tarkastelen, millaisia mahdollisuuksia luokanopettajakoulutus tarjoaa opiskelijalle, joka haluaa suuntautua ruotsin opetukseen, ja miten koulutuksen järjestäjät sekä opiskelijat arvioivat koulutuksen antamia valmiuksia ruotsin opettamiseen alakoulussa. Aihe on ajankohtainen, eikä sitä ole tutkittu vielä aiemmin.

Tutkimuksesta voivat hyötyä koulutuksen järjestäjät, sillä he saavat ajankohtaista, lähes koko Suomen opettajankoulutusten kattavaa, tietoa luokanopettajakoulutuksen tarjoamista mahdollisuuksista suuntautua ruotsin opetukseen sekä arvioita koulutuksen antamista valmiuksista ruotsin opettamiseen alakoulussa. Tutkimuksen tulokset tarjoavat siis ajankohtaista tietoa luokanopettajakoulutuksen kehittämiseksi.

Pro gradu -tutkielmani koostuu kahdeksasta pääluvusta. Luvussa yksi johdetaan lukijan aiheeseen. Luvuissa kaksi, kolme ja neljä esittelen tutkielman teoreettista viitekehystä. Näissä luvuissa tarkastelen ensin ruotsin kielen asemaa suomalaisessa yhteiskunnassa, sitten kielen oppimista ja opettamista ja lopuksi opettajan ammattitaitoa. Luvussa viisi esittelen tutkimuskysymykseni, luvussa kuusi kuvaan tutkimuksen toteuttamista ja luvussa seitsemän esittelen tutkimukseni tulokset. Luvussa kahdeksan tarkastelen tuloksia ja vertailen niitä eri vastaajaryhmien kesken sekä teen johtopäätöksiä tuloksista. Lopuksi arvioin vielä tutkimuksen tavoitteen toteutumista sekä luotettavuutta ja esitän jatkotutkimushaasteita.



## **2 RUOTSIN KIELI SUOMALAISESSA YHTEISKUNNASSA**

### **2.1 Ruotsin kielen asema ja kielellisten oikeuksien toteutuminen**

Suomessa on kaksi kansalliskieltä: suomi ja ruotsi (Suomen perustuslaki 1999/731, 17§; Kielilaki 2003/423, 1§). Perustuslain ja kielilain mukaan jokaisella on oikeus käyttää suomea tai ruotsia viranomaisten kanssa asioidessaan. Laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta (ns. kielitaitolaki) pyrkii varmistamaan, että viranomaiset selviytyvät kielilain mukaisista velvollisuuksistaan. Lain edellyttämät kielitaitovaatimukset ovat kaksikielisillä alueilla enemmistön kielen erinomainen kirjallinen ja suullinen osaaminen sekä toisen kielen tyydyttävä kirjallinen ja suullinen osaaminen. Yksikielisillä alueilla tarvitaan viranomaisen kielen erinomaista suullista ja kirjallista taitoa sekä toisen kielen tyydyttävää ymmärtämisen taitoa. Henkilöstön riittävän kielitaidon varmistaminen on viranomaisten vastuulla. (Laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta 2003, 6§.)

Valtioneuvoston kielikertomuksen mukaan henkilöstön kielitaito huomioidaan työhönotossa vaihtelevasti. Kielitaitoa ei nähdä kiinteänä osana ammattitaitoa, vaan siitä voidaan tarvittaessa joustaa. Ongelman taustalla voi olla vaikeus löytää työntekijöitä, joilla olisi ammattitaidon lisäksi riittävä kielitaito. Tämä saattaa aiheuttaa sen, että työyhteisössä ei ole riittävästi ruotsin kielen osaajia, jolloin myös ruotsinkielisten palveluiden tarjoaminen on haastavaa. (Oikeusministeriö 2009, 15; OKM 2012, 16, 18.)

Vaikka ruotsin kieltä pidetään tärkeänä työelämässä, ruotsin kielen osaamiskartoitukset ja valtioneuvoston kielikertomukset kuitenkin osoittavat, että ruotsin kielen osaaminen ei ole yleisesti sellaisella tasolla, joka mahdollistaisi perustuslain ja kielilain kielelliset oikeudet. (OKM 2012, 56.) Ruotsinkielisten kielelliset oikeudet näyttäisivät toteutuvan heikommin kuin suomenkielisten

kielelliset oikeudet (Oikeusministeriö 2012a; Oikeusministeriö 2013, 5). Vuoden 2012 Kielibarometrin mukaan kaksikielisissä kunnissa suomenkieliset vähemmistöt saavat erinomaista palvelua omalla äidinkielellään, kun taas joka neljäs ruotsinkielinen saa palveluita omalla äidinkielellään vain harvoin tai ei koskaan (Oikeusministeriö 2012b). Ruotsinkieliset ovat tietoisia oikeudestaan saada palveluja omalla äidinkielellään, mutta joutuvat usein joustamaan, koska palveluja ei tarjota ruotsiksi (Oikeusministeriö 2013, 20).

## 2.2 Ruotsin kieli työelämässä

Kielitaidon tarpeellisuus työelämässä on osoitettu useissa tutkimuksissa (ks. esim. Sinkkonen 1997; Sajavaara 2000; Sajavaara & Salo 2007.) Työelämän kielitaitovaatimukset ovat lisääntyneet viime vuosina, sillä globalisaatio ja kansainvälistyminen ovat lisääntyneet voimakkaasti 2000-luvun aikana. Tämä heijastuu yritysten kielitaitotarpeisiin. Monipuolinen kielitaito sekä vieraiden kulttuurien tuntemus eivät enää ole vain asiantuntijatehtävissä tarvittavaa osaamista, vaan niitä tarvitaan muissakin työtehtävissä. Kielitaitoa ei nähdä enää yksilön erityisosaamisena, vaan osana ammattitaitoa. (EK 2010, 5; EK 2014, 7.)

Erityisesti englantia nähdään nykyään perustaitona, jota edellytetään lähes jokaiselta työntekijältä. Englannin lisäksi ruotsi ja venäjä ovat Elinkeinoelämän keskusliiton selvitysten mukaan elinkeinoelämässä tarvittavat pääkielet. Yhden kielen osaaminen ei kuitenkaan enää riitä, sillä työelämässä tarvitaan useampien kielten osaajia. Englannin, ruotsin ja venäjän lisäksi yrityksissä tarvitaan saksaa, ranskaa, viroa, espanjaa, kiinaa ja italiaa. (EK 2010, 6; EK 2014.)

Ruotsi on suomen ja englannin jälkeen tärkein kieli Elinkeinoelämän keskusliiton jäsenyrityksissä (EK 2014, 25). Puolet kyselyyn vastanneista yrityksistä piti ruotsia tärkeänä rekrytointikriteerinä. Suurin tarve ruotsin kielen osaajille oli palvelualoilla, joissa kielitaito nähtiin ammatissa toimimisen edellytyksenä. Näiden lisäksi ruotsin merkitys korostui myös finanssialalla sekä teollisuudessa. (EK 2010, 5–6.)

Kielitaitotarpeet vaihtelevat työtehtävien mukaan. Toisissa työtehtävissä kieltä tarvitaan satunnaisesti esimerkiksi epävirallisessa viestinnässä, kun taas toisissa työtehtävissä vierasta kieltä käytetään päivittäin työtehtävien hoitamisessa ja viestinnässä. (EK 2010, 9.)

## **2.3 Ruotsin kieli koulutusjärjestelmässä**

### **2.3.1 Kielten oppimäärät**

Suomalaisessa peruskoulussa vuosiluokilla 3–6 kaikkien oppilaiden tulee opiskella äidinkielen lisäksi vähintään yhtä pitkää (A-oppimäärä) ja yhtä keskipitkää (B1-oppimäärä) kielen oppimäärää. Toisen kielistä tulee olla toinen kotimainen kieli, joka voi olla ruotsi tai suomi. (POPS 2014, 196.)

Aiemmin keskipitkä kielen oppimäärä on alkanut seitsemännellä luokalla, mutta uuden valtioneuvoston asetuksen mukaan oppimäärä alkaa jo alakoulussa. Vuoden 2016 syksyllä käyttöön otetun uuden tuntijaon myötä B1-kielien vuosiviikkotuntien määrä pysyy samana, mutta niiden rakenne muuttuu. Aiemmin luokilla 7–9 B1-kieltä opiskeltiin kuusi vuosiviikkotuntia, mutta jatkossa tunneista kaksi vuosiviikkotuntia siirtyy alakoulun puolelle, jolloin yläkouluun jää neljä vuosiviikkotuntia. (Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 1435/2001, 6§; Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012, 6§.)

Keskipitkän oppimäärän vuosiviikkotuntien määrä on pysynyt samana vuodesta 1994 lähtien, mutta määrä on selvästi vähentynyt 1970- ja 1980-luvuilta. Vuoden 1985 tuntijaosta oppimäärän laajuus on pudonnut yhdeksästä vuosiviikkotunnista kuuteen. (OKM 2012, 29.)

### 2.3.2 Kielivalinnat

Perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS 2014) mukaisessa perusopetuksessa on tarjolla neljä eri kielten oppimäärää, joista osa on pakollisia ja osa vapaaehtoisia. A1-oppimäärä on kaikille pakollinen pitkä oppimäärä, joka alkaa alakoulussa yleensä kolmannella luokalla. Sen laajuus on 16 vuosiviikkotuntia perusopetuksen aikana. (Kangasvieri, Miettinen, Kukkohovi & Härmälä 2011, 8; Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012, 6§; POPS 2014.) A2-oppimäärä on alakoulussa alkava vapaaehtoinen kieli, jonka laajuus on 12 vuosiviikkotuntia. B1-oppimäärä on keskipitkä oppimäärä, joka siirtyi syksyllä 2016 alkamaan alakoulun kuudennella luokalla. Sen laajuus on kuusi vuosiviikkotuntia. Yläkoulussa voi valita valinnaisen B2-kielen, jonka laajuus on neljä vuosiviikkotuntia. Jokaisen perusopetuksessa opiskelevan oppilaan on siis opiskeltava ainakin kahta kieltä: A1-oppimäärää ja B1-oppimäärää. (Kangasvieri ym. 2011; Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012, 6§; POPS 2014.)

Työelämän monipuolistuneesta kielitaitotarpeesta huolimatta kieltenopetus ja kielivalinnat ovat yksipuolistuneet. Vapaaehtoisia valinnaisia kieliä opiskelleiden määrä on vähentynyt selvästi 1990-luvulta. (Kangasvieri ym. 2011, 5.) Oppilaat valitsevat vähemmän vapaaehtoisia kieliä, mutta myös kielitarjonta on kaventunut (OKM 2012, 29).

Vuonna 1994 poistui opetuksen järjestäjän velvollisuus tarjota valinnaisia kieliä. Velvoitteiden vähentyessä kielitarjonta on kaventunut. Ensimmäisenä vieraana kielenä tarjotaan lähinnä englantia, ja vapaaehtoisen A2-kielen opiskelu on loppunut joissain kunnissa kokonaan. (Tuokko, Takala & Koikkalainen 2011, 15.)

Kieltenopetuksen monipuolistamista tavoittelevat hankkeet ja muut toimenpiteet eivät ole auttaneet, sillä kielitarjonta on vähentynyt ja yksipuolistunut (OKM 2012, 120–121). Kuntien kieliohjelmat vaihtelevat paljon kunnan koon mukaan. Yleensä kielten opiskelu aloitetaan englannilla, ja vain suuret

kunnat tarjoavat mahdollisuuden aloittaa jollain toisella kielellä (OKM 2012, 120.) A1-kielenä opiskellaan yleisimmin englantia (Hagman 2011, 55), mikä selittyy osittain sillä, että se on usein ainoa kieli, jota tarjotaan kyseiseen oppimäärään (Kangasvieri ym. 2011, 9). Oppilaiden alueellisen tasa-arvon vaihtelu näkyy myös valinnaisten kielten opiskelussa, sillä opiskelun tarjonta ja määrä vaihtelevat alueen mukaan (OKM 2010, 120; Kangasvieri ym. 2011, 24–25).

Oppilailla on kuitenkin mahdollisuus opiskella useita vieraita kieliä. Tässä yhteydessä vierailla kielillä tarkoitetaan kaikkia muita kieliä paitsi koulun opetuskieltä. Yleisimmin opiskellaan kahta vierasta kieltä. Vuonna 2009 lähes 80 % yläkoulun oppilaista oli opiskellut kahta vierasta kieltä ja vajaa viidennes oppilaista kolmea vierasta kieltä. Valtaosa oppilaista on opiskellut peruskoulun päättyessä vain kahta kieltä, jotka ovat yleisimmin englanti ja ruotsi. Kolmea tai useampaa kieltä opiskelleiden määrä on laskussa. Vuonna 2012 vain 0,4 % oppilaista opiskeli vähintään neljää kieltä. (Hagman 2011, 54; Kangasvieri ym. 2011, 8; Hartonen 2014, 43.)

Valinnaisen A2-kielen opiskelu on vähentynyt 2000-luvun alusta. Vuonna 2009 A2-kieltä opiskeli 24 % oppilaista. Tästä määrä on hieman noussut, sillä vuonna 2012 A2-kieltä opiskeli jo lähes 27 % oppilaista. Valinnaisen B2-kielen suosio on vaihdellut 2000-luvulla. Kokonaisuudessaan B2-kieltä opiskelevien määrä on hieman vähentynyt, mutta kääntynyt nousuun vuoden 2008 jälkeen. Silloin B2-kieltä opiskelevia oli 14 %, ja vuonna 2012 heitä oli jo 17 %. (Hagman 2011, 55–57; Hartonen 2014, 45–47.) A2-kielellä on ollut epäsuora vaikutus myös B2-kielen valintaan. Oppilaalla, joka on valinnut A2-kielen, saattaa siis olla kaksi pitkä kieltä sekä yksi keskipitkä (B1-kieli), eikä hän välttämättä enää valitse B2-kieltä. (OKM 2010, 120.)

Verrattuna muihin Euroopan maihin Suomen alakouluissa opiskeltiin vuonna 2005–2006 kahta vierasta kieltä keskimäärin muita maita enemmän. Suomalaisia yhden kielen opiskelijoita oli alle EU-maiden keskiarvon. Tässä yhteydessä vieraat kielet tarkoittavat äidinkielen lisäksi opiskeltavia kieliä. Euroopan maissa yläkoulun oppilaat opiskelevat keskimäärin 1–1,9 vierasta kieltä. Suomen keskiarvo 2,2 vierasta kieltä oppilasta kohden ylittää EU:n keskiarvon.

(Eurydice 2008, 55–57.) Myös vuosina 2009–2010 Suomen yläkoulun oppilaiden opiskelujen vieraiden kielten määrän keskiarvo oli 2,2 ja ylitti EU:n keskiarvon (Eurydice 2012b, 65). Peruskoulun kielten tuntimäärän suhteellinen osuus kokonaistuntimäärästä on muihin Euroopan maihin verrattuna keskitasoa (Eurydice 2009, 202; Eurydice 2012a, 144).

### 2.3.3 Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014

Kieltenopetus on osa koulun opetus- ja kasvatustyötä, joten opetussuunnitelman päämäärät ja tavoitteet ohjaavat kieltenopetusta. Opetuksen toteuttamiseen vaikuttavat myös käsitys kielestä ja sen merkityksestä ihmiselle sekä yhteiskunnan ja oppimiskäsitysten muutokset. (Kohonen 1998, 25.)

Tällä hetkellä voimassa olevassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) korostuu kieltenopetuksen kielikasvatuksellinen tavoite. Kielikasvatuksella tarkoitetaan kokonaisvaltaista kielen opetusta, joka on oppilaalle merkityksellistä ja omakohtaiseen kokemukseen perustuvaa (Kohonen 2005a, 9). Sen keskeisiä periaatteita ovat oppilaan monikielisyys, kulttuurien välinen kompetenssi, opiskelun autenttisuus, oppilaan autonomia, tietoisuus oppimisesta sekä reflektointi (EVK 2003). Kielikasvatus painottaa sekä kommunikatiivista kompetenssia että kulttuurienvälistä kompetenssia (Kohonen 2005b, 281), jotka näkyvät myös opetussuunnitelmassa.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) kielen oppiminen nähdään koko elämän kestävässä prosessina, jonka aikana oppilaan monikielinen kompetenssi muotoutuu ja kehittyy. Monikielinen kompetenssi sisältää oppilaan kaikkien eri kielten eritasoiset taidot, joita hyödynnetään opetuksessa. Kieltenopetuksessa painotetaan myös kielten käyttöä eri tilanteissa, sillä se vahvistaa kielitietoisuutta, eri kielten rinnakkaista käyttöä sekä monilukutaitoa. Opetuksen tavoitteena on myös vahvistaa oppilaan uskoa omiin kykyihinsä ja rohkaista käyttämään vähäistäkin kielitaitoa autenttisissa tilanteissa. Lisäksi herätetään kiinnostusta kielelliseen ja kulttuuriseen moninaisuuteen. (POPS 2014, 196.)

Kieltä ei kuitenkaan nähdä vain oppimisen kohteena, vaan myös oppimisen välineenä. Kielten oppiminen tukee ajattelutaitojen kehittymistä sekä mui-

den oppiaineiden oppimista. Kielten opiskelun avulla oppilaat harjoittelevat valmiuksia suunnitelmalliseen ja luovaan työskentelyyn. Lisäksi heidän vuorovaikutus- ja tiedonhankintataitonsa kehittyvät. Kielten oppimisen avulla oppilas kehittää omaa monikielistä ja -kulttuurista identiteettiään sekä oppii arvosamaan eri kieliä ja kulttuureita. (POPS 2014, 196–197.)

Kieltenopetuksen tavoitteena on tehdä kielenkäytöstä asianmukaista, luonnollista ja oppilaille merkityksellistä. Opetuksessa käytetään vaihtelevia ja toiminnallisia työtapoja. Ilo, leikillisuus ja luovuus ovat mukana kielten oppimisessa esimerkiksi leikkien, laulujen, draaman ja pelillisyyden kautta. Lisäksi käytetään myös tieto- ja viestintäteknologiaa oppimisen tukena, ja otetaan huomioon oppilaiden mielenkiinnon kohteet. (POPS 2014, 196–197, 206.)

Kieltenopetuksessa oppilaat harjoittelevat erilaisissa ryhmissä ja erilaisissa oppimisympäristöissä toimimista. Opetuksessa luodaan myös mahdollisuuksia harjoitella kansainvälistä yhteydenpitoa. Opetuksessa rohkaistaan luottamaan omiin kykyihin ja käyttämään hankittua kielitaitoa erityisesti autenttisissa tilanteissa. Lisäksi heitä ohjataan aktiiviseen toimijuuteen ja vastuun ottoon omasta oppimisestaan. Jokaiselle taataan myös mahdollisuus yksilölliseen edistymiseen. Myös arvioinnissa huomioidaan oppilaille luontevat itseilmaisun tavat. Arvioinnin tavoitteena on olla oppimista edistävää ja kannustavaa. (POPS 2014, 196–197, 206.)

Ruotsin kielen B1-oppimäärällä on viisi päätavoitetta: kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen, kieltenopiskelutaidot, taito toimia vuorovaikutuksessa, taito tulkita tekstejä ja taito tuottaa tekstejä. Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen sisältää osattujen kielten keskinäisen suhteen jäsentämistä sekä tutustumista suomen ja ruotsin asemaan kansalliskielinä. Kieltenopiskelutaitojen tavoitteena on, että oppilas harjaannuttaa viestinnällisiä taitojaan, ottaa vastuuta omasta opiskelustaan ja arvioinnistaan, oppii näkemään ruotsin taidon osana elinikäistä oppimista, ja rohkaistuu hyödyntämään ruotsinkielisiä oppimisympäristöjä myös koulun ulkopuolella. Taito toimia vuorovaikutuksessa sisältää viestintätilanteiden ja kohteliaisuuden ilmauksien harjoittelua. Lisäksi oppilasta rohkaistaan käyttämään erilaisia keinoja saada

viestinsä perille. Tekstien tulkitsemisen taidon tavoitteena on, että oppilas harjoittelee hyödyntämään tilanneyhteyttä saadakseen selvää helposti ennakoitavasta ja ikätasolleen sopivasta puheesta tai tekstistä. Taitoa tuottaa tekstejä harjoitellaan ikätasolle sopivien puhumis- ja kirjoitustehtävien avulla. (POPS 2014, 205.)



## **3 KIELEN OPPIMINEN JA OSAAMINEN**

### **3.1 Kielen oppimiseen vaikuttavia tekijöitä**

#### **3.1.1 Käsitteitä kielen oppimisesta**

Kielen oppimista voidaan tarkastella sekä kielen opetuksen että kielen oppimisen näkökulmasta. Kielen opetus voidaan määritellä tiettyyn oppimiskäsitykseen pohjautuvaksi vuorovaikutusprosessiksi, jonka tavoitteena on saada aikaan kielen oppimista. Kielen oppiminen on puolestaan laajempi käsite, joka sisältää muodollisen kielen opetuksen lisäksi myös epämuodollista ja tiedostamatonta oppimista. (Laihiala-Kankainen 1993, 29.)

Kielen oppimisessa voidaan erottaa toisistaan käsitteet omaksuminen ja oppiminen. Omaksuminen on prosessi, jossa kieltä opitaan tiedostamatta, kun taas oppiminen on tiedostettua toimintaa. (Krashen 1981, 1.) Tässä luvussa keskityn kielen oppimisen prosessiin omaksumisen sijaan, koska yleensä kouluissa tapahtuva formaali oppiminen on tiedostettua toimintaa.

Käsitteet kielitaidosta sekä oppimisesta ovat vaihdelleet eri aikoina, ja vaikuttaneet kielen opetuksen sisältöihin. Vieraan kielen oppimisen tavoitteena on nykyään kommunikatiivinen kompetenssi. (Veivo 2014, 31.) Hymes korosti jo 1960-luvulla kielenkäytön perustavoitteen eli viestien välittämisen merkitystä, ja 1980-luvulla otettiinkin laajemmin käyttöön kommunikatiivisen kompetenssin käsite (Veivo 2014, 28).

Kommunikatiivista kompetenssia tarkastellessa painopiste on kielen rakenteiden hallitsemisen sijaan taidossa kommunikoida kielellä ja käyttää sitä erilaisissa tilanteissa. Kommunikatiivisen kompetenssin korostaminen painottaa myös kielen oppimista vuorovaikutustilanteissa muiden kielenkäyttäjien kanssa erilaisissa kielenkäyttötilanteissa. Kielen käyttö mahdollisimman aidossa tilanteissa edistää kielen oppimista. Kielen opetuksen tavoitteena on aito ja mielekäs viestintä. Opetukseen kuuluu myös kielioppia ja sanaston opettelua, mutta päätavoitteena on luonteva viestintä. (Järvinen 2014, 102.)

Kielen oppimista ja opettamista voidaan tarkastella myös van Lierin (1996) luomasta ekologisesta näkökulmasta. Lähestymistavassa korostuvat tietoisuuden ja havaitsemisen sosiaalinen luonne sekä yksilön ja ympäristön vuorovaikutus. Kielen oppimisen nähdään olevan prosessi, joka tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa altistumisen, työstämisen, sisäistämisen ja taitamisen kautta. Kielenkäyttötilanteet, kielelliset kontekstit ja vuorovaikutus muiden ihmisten kanssa ovat keskeisiä kielen oppimisen näkökulmasta. (Alanen 2000, 106–111.)

Sajavaara (1999) esittelee van Lierin (1996) näkemyksen muodollisen opetustilanteen kolmesta peruseriaatteesta. Kielen oppimisessa muodollisessa opetustilanteessa on kolme tärkeää peruseriaatetta, joiden tulisi toteutua: tietoisuus, autonomisuus ja autenttisuus. Tietoisuudella tarkoitetaan sitä, että oppija tietää, mitä hän tekee ja miksi. Lisäksi oppijan on tietoisesti osallistuttava kielenkäyttötilanteisiin. Autonomisuus korostaa oppijan omaa vastuuta oppimisesta ja valintojen tekemisestä. Autenttisuudella pyritään tekemään opetustilanteesta sellainen, että se on lähellä ulkopuolisen maailman todellista kielenkäyttöä. (Sajavaara 1999, 94–95.)

Kielitaidon oppimista voidaan tarkastella myös jakamalla kielitaito osa-alueisiin, joita kieltenopetuksen tulisi sisältää. Yksi tapa hahmottaa kielitaidon kokonaisuutta on sen jakamisen seuraaviin osa-alueisiin: lukeminen, kirjoittaminen, puhuminen ja kuunteleminen. Kirjoittaminen ja puhuminen ovat produktiivisia taitoja, jotka ovat aktiivisia prosesseja. Lukeminen ja kuunteleminen ovat reseptiivisiä taitoja eli passiivisia prosesseja, koska niissä ei aktiivisesti tuoteta kieltä. (Pietilä & Lintunen 2014, 22.) Eurooppalainen viitekehys (2003) puolestaan jakaa kielitaidon kuullun ymmärtämiseen, luetun ymmärtämiseen, suulliseen vuorovaikutukseen, puheen tuottamiseen ja kirjoittamiseen.

Myös oppimiskäsitys on muuttunut. Opettamista ei nähdä enää ensisijaisesti tiedon jakamisena, vaan oppilaan oppimisen ohjaamisena. Tällöin painotetaan oppijan omaa aktiivisuutta oman oppimisen ja ymmärryksen rakentajana ja edistäjänä. (Kohonen 1998, 25.)

Kaikkosen (2004b, 115) mukaan myös vieraan kielen opetusta tulisi kehittää. Hän kritisoi kieltenopetusta, joka näkee kielen oppimisen ensisijaisesti väliarvona sekä kognitiivisena oppimisena. Kaikkosen (2004b, 115–116) mielestä kielen opetuksen tulisi yhä paremmin ottaa huomioon kieli- ja viestintätaidot, ja nähdä kielen kokonaisvaltainen luonne.

### 3.1.2 Motivaatio ja asenteet kielen oppimisessa

Motivaatiolla ja asenteilla on todettu olevan yhteys oppimiseen ja oppimistuloksiin (ks. esim. OKM 2012, 40). Tämän vuoksi tarkastelen tässä alaluvussa ensin motivaation ja asenteiden määritelmiä ja sitten tutkimuksia, joita on tehty oppilaiden ja opiskelijoiden ruotsin kielen opiskelun motivaatiosta ja asenteista.

Motivaatio on yksi toisen kielen oppimisprosessiin vaikuttavista tekijöistä (ks. esim. Dörnyei 1994; 1998). Motivaatio laittaa liikkeelle ja suuntaa ihmisen toimintaa (Dörnyei 1998, 117). Sitä voidaan kuvata käyttäytymistä virittävien ja ohjaavien tekijöiden järjestelmäksi (Peltonen & Ruohotie 1992, 16). Motivaatiota voi tarkastella monelta kannalta. Se voi olla esimerkiksi sisäistä tai ulkoista. Sisäisesti motivoitunut oppilas opiskelee, koska tehtävät itsessään ovat tyydyttäviä ja palkitsevia. Jos opiskelija opiskelee saadakseen jonkin tehtävän ulkopuolisen palkkion, on kyse ulkoisesta motivaatiosta. (Laine 1978, 29.)

Oppimistilanteessa motivaatioon vaikuttavat toimintatapoihin, opettajaan ja ryhmään liittyvät tekijät. Toimintatapoihin liittyvät esimerkiksi opetussuunnitelma, opetusmateriaalit, opetusmenetelmät sekä oppimistehtävät. Opettajaan liittyviä tekijöitä ovat esimerkiksi persoonallisuus, suhde oppilaisiin, opetustyyli sekä palaute, ja ryhmään liittyviä tekijöitä esimerkiksi opetusryhmän dynamiikka. (Dörnyei 1994, 277.)

Myös Peltonen ja Ruohotie (1992, 82) näkevät samankaltaisia tekijöitä oppimismotivaation taustalla. He luokittelevat motivaatioon vaikuttavat tekijät persoonallisuuteen, fyysiseen ympäristöön, sosiaaliseen vuorovaikutukseen sekä oppimistehtävään. (Peltonen & Ruohotie 1992, 82.) Opettaja voi omalla toiminnallaan vaikuttaa luokan ilmapiiriin sekä vuorovaikutukseen, minkä lisäksi hänellä on keskeinen rooli opetusmateriaalien ja opetuksen sisältöjen va-

linnassa. Näiden kautta opettaja voi siis välillisesti vaikuttaa oppilaiden motivaatioon.

Asenteet puolestaan voidaan määritellä yksilön taipumukseksi tuntea, ajatella ja toimia tietyllä tavalla. Ne ovat tapoja arvioida ympäristön asioita arvostamisen tai väheksymisen kautta. (Peltonen & Ruohotie 1992, 39.) Motivatio ja asenteet ovat yhteydessä toisiinsa, sillä oppilaiden asenteet vaikuttavat motivaatioon (Kristiansen 1992, 33).

Suomalaisväestö suhtautuu ruotsin kieleen myönteisesti Folktingetin (Allardt 1997) teettämän asennetutkimuksen mukaan. Tutkimuksen mukaan suurin osa suomalaisväestöstä suhtautuu ruotsin kieleen myönteisesti, ja haluaa ruotsin kielen ja kulttuurin säilyvän Suomessa (Allardt 1997). Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta ja asenteista on kuitenkin tehty paljon tutkimuksia, joiden tulokset ovat olleet vaihtelevia. Joidenkin tutkimusten mukaan asenteet ovat varsin kielteisiä (esim. Kärkkäinen 1993; Kärkkäinen, Palola & Tiainen 1993), kun taas joidenkin tutkimusten mukaan asenteet ovat hyvin myönteisiä (esim. Kantelinen 2000; Green-Vänttinen, Korkman & Lehti-Eklund 2010; Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011).

Erityisesti 1990-luvulla tehtyjen asennetutkimusten mukaan oppilaiden suhtautuminen ruotsin kieleen on ollut melko kielteistä (esim. Mustila 1990; Kärkkäinen, Palola & Tiainen 1993). Esimerkiksi Peruskoulun arviointi 90 - tutkimuksen mukaan peruskoulun yhdeksäsluokkalaiset pitivät ruotsin kielen osaamista tärkeänä, mutta eivät kuitenkaan pitäneet sitä mieluisana oppiaineena. (Kärkkäinen 1993; Kärkkäinen, Palola & Tiainen 1993). Kuitenkin 2000-luvulla tehtyjen asennetutkimusten mukaan oppilaat suhtautuvat neutraalimmin tai myönteisemmin ruotsin kieleen ja sen opiskeluun (esim. Kantelinen 2000; Green-Vänttinen, Korkman & Lehti-Eklund 2010; Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011).

Oppijan kokema kielen hyödyllisyys vaikuttaa kielten opiskeluun (Kangasvieri ym. 2011, 34). Vuoden 2008 Nuorisobarometrissa selvitettiin, millaisia asioita ja kuinka paljon nuoret kokivat oppivansa peruskoulun ja toisen asteen koulutuksen aikana. Kielitaito koettiin kolmanneksi opituimpana asiana; vas-

tanneista 84 % koki kehittäneensä kielitaitoa erittäin paljon tai paljon. Lähes kaikki (89 %) pitivät kielitaitoa myös elämässä pärjäämisen kannalta melko tärkeänä tai tärkeänä. (Myllyniemi 2008, 16, 19–21.)

Vuoden 2008 B1-ruotsin oppimistulosten arvioinnissa selvitettiin oppimistulosten lisäksi peruskoulun oppilaiden asenteita ja käsityksiä ruotsin hallinnasta, siitä pitämisestä ja sen hyödyllisyydestä. Oppilaista noin puolet piti ruotsia vaikeana oppiaineena, mutta noin puolet arvioi myös saavuttavansa hyviä tuloksia ruotsissa. Selvityksen mukaan noin puolet oppilaista piti ruotsia ja sen oppitunteja ikävystyttävänä eivätkä pitäneet oppiaineesta. Vajaa puolet oppilaista koki, ettei tarvitse ruotsia arkielämässään, mutta noin 35 % arvioi tarvitsevänsä ruotsia työelämässä. Poikien asenteet kaikilla osa-alueilla olivat kielteisempiä kuin tyttöjen asenteet. (Tuokko 2009, 33.)

Svenska i toppen -hankkeen selvityksen perusteella perusopetuksen 9. luokan oppilaista 49 % suhtautua ruotsin oppiaineeseen myönteisesti, 31 % neutraalisti ja 20 % kielteisesti. Yleisimmät syyt myönteiseen suhtautumiseen olivat tyytyväisyys opetuksen tasoon, hyvä opettaja ja monipuoliset oppitunnit. Kielteisesti suhtautuneet kokivat ruotsin tarpeettomaksi, vaikka saattoivatkin pitää opetusta hyvänä. Oppilaista 62 % piti ruotsia helppona. (Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011, 19–23.)

Green-Vänttisen, Korkmanin ja Lehti-Eklundin (2010) tutkimukseen osallistuneiden lukiolaisten suhtautuminen ruotsin kieleen oli pääsääntöisesti myönteistä. Puolet lukiolaisista piti ruotsista, ja vain kymmenesosa ei pitänyt. Loput suhtautuivat kieleen neutraalisti. (Green-Vänttinen, Korkman & Lehti-Eklund 2010, 55.)

Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen oppimistulosten kansallisessa arvioinnissa vuonna 2001 selvisi, että oppilaiden asenteet kieltä kohtaan selittivät noin kolmasosan koetuloksista. Myönteinen asennoituminen kieleen näkyi myös kouluarvosanoissa, sillä mitä korkeampi arvosana oppilaalla oli, sitä myönteisesti hänen asennoitumisensa oli. (Tuokko 2002, 113.)

Korkeakouluopiskelijoiden asenteet ruotsia kohtaan ovat vaihtelevia. Juurakko-Paavolan (2008) tutkimuksen mukaan lähes puolet opiskelijoista suhtau-

tui myönteisesti ruotsin opiskeluun, mutta reilu kolmasosa suhtautui kielteisesti. Naispuoliset opiskelijat suhtautuivat pääosin myönteisesti, kun taas miespuoleisilla opiskelijoilla asenteet olivat melko kielteisiä. (Juurakko-Paavola 2008, 71–72.)

Nordqvist Palviaisen ja Jauhojärvi-Koskelon (2009) tutkimukseen osallistuneet Jyväskylän yliopiston opiskelijat olivat myönteisiä ruotsin opiskelua kohtaan. Heistä lähes 70 % kertoi, että opiskelisi ruotsia, vaikka se ei olisikaan pakollista. Opiskelijoista noin 60 % opiskelee mielellään ruotsia, ja noin puolet pitää ruotsin puhumista mukavana. Noin puolet opiskelijoista pitää ruotsin kielen opiskelua tärkeänä työelämän kannalta. (Nordqvist Palviainen & Jauhojärvi-Koskelo 2009, 128; Jauhojärvi-Koskelo & Palviainen 2011.)

Tutkimuksissa on todettu, että heikkokaan ruotsin kielen opiskelumotivaatio ei johdu kielestä sinänsä, vaan opiskelumotivaatioon vaikuttaa ennen kaikkea opettaja, hänen persoonansa ja opetustapansa sekä oppilaan menestyminen ruotsin opinnoissa. Lisäksi ruotsin kielen opiskelumotivaatioon vaikuttavat myös opiskelun sopiva haasteellisuus, oppilaiden kokemukset opetuksen mielekkyydestä ja tarpeellisuudesta sekä oppilaiden asenteet. (Kantelinen 2004a, 160; Kantelinen & Kettunen 2004b, 101; OKM 2012, 42.) Seuraavassa alaluvussa käsitellenkin tarkemmin opettajan merkitystä kielen oppimisessa.

### **3.1.3 Opettajan merkitys kielen oppimisessa**

Kielen oppimisessa on tärkeää, että sosiaalinen ympäristö on kannustava. Oppilaiden tulisi saada tukea ja kannustusta kielen oppimiseen. (OKM 2012, 40.) Laadukas opetus vaikuttaa oppimistuloksiin, asenteisiin ja motivaatioon (OKM 2012, 39). Myös Lammi (2002) muistuttaa väitöskirjatutkimuksessaan, että opiskelun tavoitteena eivät voi olla vain oppimistulokset, vaan huomiota täytyy kiinnittää myös oppimismotivaation kehittämiseen. Opetuksen tavoitteena tulisi olla kognitiivisen oppimisen edistämisen lisäksi myös kiinnostuksen ja motivaation tukeminen. (Lammi 2002, 152–153.)

Kieltenopettajan merkitys kielen oppimiseen on todettu useissa tutkimuksissa (esim. Dufva, Lähteenmäki & Isoherranen 1996; Elsinen 2000; Kantelinen

& Varhimo 2000; Kantelinen & Kettunen 2004a; Green-Vänttinen, Korkman & Lehti-Eklund 2010; Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011). Opettajalla on todettu olevan merkitystä erityisesti oppilaan oppimiseen ja motivaatioon (ks. esim. Kantelinen 1995a; Jauhojärvi-Koskelo & Palviainen 2011) sekä myönteisten oppimiskokemusten syntymiseen (ks. esim. Kantelinen & Varhimo 2000, 334; Mäkinen 2004). Kettunen (2004, 30) kuitenkin muistuttaa, että opettaja ja hänen luomansa opetusjärjestelyt voivat vaikuttaa myös kielteisesti opiskelumuotivaatioon.

Peltosen ja Ruohotien (1992) mukaan opettajan omalla motivaatiolla sekä asenteilla yhdessä opetuksen järjestämiseen liittyvien tekijöiden kanssa on selvä yhteys oppilaiden motivaatioon sekä persoonallisuuteen, joiden kautta vaikutukset ylettyvät myös oppimistuloksiin. Opettajan vaikutukset oppilaisiin ovat kuitenkin yksilöllisiä, sillä saman opettajan toiminta saattaa vaikuttaa toiseen oppilaaseen myönteisesti ja toiseen kielteisesti. (Peltonen & Ruohotie 1992, 95, 100.) Jauhojärvi-Koskelon ja Palviaisen (2011) tutkimuksessa puolet opiskelijoista oli sitä mieltä, että heidän aiemmat opettajansa ovat vaikuttaneet heidän oppimiseensa ja opiskelumuotivaatioonsa myönteisesti (Jauhojärvi-Koskelo & Palviainen 2011, 97).

Juurakko-Paavolan (2008) tutkimukseen osallistuneista ammattikorkeakouluopiskelijoista suurin osa mainitsi opettajan selittävänä tekijänä ruotsin kielessä menestymiseen. Opiskelijat olivat sitä mieltä, että hyvä ja rohkaiseva opettaja motivoi ruotsin kielen opiskeluun, kun taas huono opettaja heikentää motivaatiota. (Juurakko-Paavola 2008, 75.) Myös Elsinen (2000) tutkimuksessa nostettiin tärkeäksi tekijäksi opetustilanteisiin liittyvistä tekijöistä opettaja. Vastaajien mukaan oppimista edistävä opettaja on vaativa, kannustava, innostava, hyvä, huumorintajuinen ja pätevä. (Elsinen 2000, 122.)

Kantelinen (2000) tarkasteli tutkimuksessaan ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden ruotsin kielen opiskelukokemuksia ja niihin vaikuttaneita tekijöitä. Aineiston perusteella kolme vahvimmin kokemuksiin vaikuttanutta tekijää olivat opettaja ja hänen opetustapansa, opiskelun integroituminen ammatilliseen ja käytännön elämän viestintätilanteisiin sekä opiskelun haasteellisuus.

den taso. Myönteisesti opiskelukokemuksiin vaikuttanut opettaja oli vastausten mukaan positiivinen ja innostunut työstään. Opettaja voi omalla toiminnallaan vaikuttaa kaikkiin kolmeen tekijään, jotka voivat joko edistää tai heikentää myönteiseen opiskelukokemusten syntymistä. (Kantelinen 2000, 350–355.)

Samankaltaisia tuloksia tuotti myös Kantelisen ja Varhimon (2000) tutkimus ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta eri opiskelukonteksteissa. Opettaja, opiskelutehtävät ja kieliopintojen ajoitus tukivat myönteisten oppimiskokemusten syntymistä. Tuloksissa nostettiin esiin opettajan asennoituminen ja ammattitaito sekä opiskelutehtävien sisältö, työtavat ja haasteellisuus. (Kantelinen & Varhimo 2000, 333–343.)

Mäkinen (2004) tutki kieltenopettajaopiskelijoiden myönteisiä ja kielteisiä kokemuksia opettajista. Opiskelijoiden mukaan myönteinen kokemus syntyy, kun opettaja on kiinnostunut työstään, osaa luoda myönteisen oppimisilmapiirin, osaa yhdistää kieltä ja kulttuuria sekä käyttää monipuolisia työskentelytapoja. Kielteisiä kokemuksia syntyy, kun opettaja ei huomioi erilaisia oppimistyyylejä, pitää samanlaisia oppitunteja jatkuvasti, suosii tiettyjä oppilaita eikä anna palautetta. (Mäkinen 2004, 200, 205.) Opettajan persoonallisuus ja toimintatapa näyttävätkin vaikuttavat oppimiskokemusten myönteisyyteen (Kaikkonen 2004a, 53).

Kärkkäinen (1993, 152) tiivistää hyvin, että opiskelumotivaation parantamiseksi oppilaiden tulisi kokea ruotsin kielen opiskelu tärkeäksi ja hyödylliseksi sekä mielenkiintoiseksi ja mukavaksi. Opettajan rooli motivaation parantamisessa on silloin oman innostuneisuuden ja asennoitumisen välittämisessä sekä oman opetuksen kehittämisessä kiinnostavammaksi. (Kärkkäinen 1993, 152; ks. myös Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011.)

### **3.2 Ruotsin kielen osaaminen**

Työelämän kielitarpeita koskevissa tutkimuksissa on huomattu, että suomalaisten kielitaito on kaventunut ja muuttunut yksipuoliseksi. Englantia osataan



melko hyvin ja ruotsia jonkin verran, mutta muita kieliä osataan melko vähän. (Kangasvieri ym. 2011, 45.)

Ruotsin kielen osaaminen on heikentynyt. Yksi syy taitojen heikentymiseen on ruotsin opetuksen vähentyminen ja yksipuolistuminen perusopetuksessa. Esimerkiksi B1-oppimäärän vuosiviikkotunnit ovat laskeneet puoleen, kun verrataan 1970-luvun vuosiviikkotuntien määrään. (OKM 2012, 56.)

Ruotsin kielen ylioppilaskirjoitusten osallistujamäärät ovat myös olleet laskussa, kun vuoden 2004 ylioppilastutkinnon rakenneuudistuksen jälkeen toisen kotimaisen kielen kirjoittaminen ei ole enää ollut pakollista. Vuosien 2005–2009 välillä ruotsin kirjoittaneiden määrä on laskenut 89 prosentista 68 prosenttiin. (OKM 2012, 33, 56.) Tämänkin jälkeen kirjoittajamäärät ovat olleet laskussa. Vuoden 2014 kevästä vuoden 2015 kevääseen mennessä ruotsin pitkän oppimäärän kirjoittaneiden määrä laski lähes 12 % ja keskipitkän oppimäärän lähes 10 %. Kevään 2015 ja 2016 välillä ruotsin kirjoittaneiden määrä on ollut edelleen laskussa, mutta aikaisempia vuosia vähemmän. Pitkän oppimäärän kirjoittajien määrä laski hieman yli yhdellä prosentilla, ja keskipitkän oppimäärän hieman yli kolmella prosentilla. (Ylioppilastutkintoon osallistujat kokeittain (kaikki kokelaslajit) tutkintokerrat kevät 2014 ja kevät 2015; Ylioppilastutkintoon osallistujat kokeittain (kaikki kokelaslajit) tutkintokerrat kevät 2015 ja kevät 2016.)

### **3.2.1 Osaaminen peruskoulussa ja lukiossa**

Vuonna 2008 suoritettiin oppimistulosten kansallinen arviointi koskien peruskoulun päättövaiheen ruotsin B-oppimäärää (Tuokko 2009). Tuolloin voimassa olleen opetussuunnitelman (2004) mukaan B-ruotsissa arvosanaa 8 vastaavat eurooppalaisen viitekehysten mukaiset taitotasot A2.1 (peruskielitaidon alkuvaihe) reseptiivisessä kielitaidossa ja A1.3. (toimiva alkeiskielitaito) produktiivisessa kielitaidossa (EVK 2003; POPS 2004; Tuokko 2009, 39). Arvioinnissa oppilaiden ruotsin kokonaisosaaminen oli verrattavissa arvosanaan 7. Produktiivisen kielitaidon osaaminen oli selvästi heikompaa kuin opetussuunnitelmassa määritelty hyvä osaaminen. Sen sijaan reseptiivisessä kielitaidossa oppilaat

keskimäärin ylsivät hyvän osaamisen tasolle. Kokonaisuudessaan arvosanan 8 tasoisia oppilaita oli 21 %. Arvosanan 8 alle jääneitä oppilaita oli 52 % ja sen ylittäviä 27 %. (Tuokko 2009, 41.)

Kielitaidon eri osa-alueilla menestyttiin hieman eri tavalla. Reseptiivinen kielitaidon koe sisälsi kuullun ymmärtämisen ja lukemisen tehtäviä. Hieman yli neljännes oppilaista saavutti arvosanaa 8 vastaavan tason reseptiivisissä taidoissa. Produktiiviset taidot (kirjoittaminen ja puhuminen) olivat oppilaille haastavampia. Kirjoittamisessa hyvään osaamistasoon pääsi 19 % oppilaista ja puhumisessa 16 %. Produktiivissa taidoissa kuitenkin osa oppilaista jäi kokonaan alimman taitotason alapuolelle. Kaikilla osa-alueilla tyttöjen osaaminen oli keskimäärin poikien osaamista parempaa. (Tuokko 2009, 42–43, 51.)

Tuokon (2009) selvityksessä verrattiin myös vuoden 2008 osaamista vuoden 2001 osaamiseen. Arvioinnissa huomattiin, että osaamisen taso oli laskenut. Suurin muutos oli tapahtunut kieliopillisten rakenteiden osaamisessa, jossa osaaminen oli laskenut lähes 10 prosenttiyksikköä. Luetun ymmärtämisen osaamisen lasku oli ollut noin kuusi prosenttiyksikköä ja kuullun ymmärtämisen lasku noin kaksi prosenttiyksikköä. (Tuokko 2009, 46.)

Hildénin ja Rautopuron (2014) tutkimus kuitenkin osoittaa, että ruotsin kielen A-oppimäärän oppimistulokset ovat parempia kuin B-oppimäärän. Kielitaidon arviointi perusopetuksen päättövaiheessa osoitti, että suurin osa oppilaista ylitti kuullun ymmärtämiseen liittyvät tavoitteet, kun taas luetun ymmärtämiseen liittyvät tavoitteet ylitti noin puolet oppilaista. Yli puolet oppilaista saavutti myös puhumisen tavoitteet. Kirjoittamisessa noin puolet oppilaista saavutti tavoitteet, mutta vajaa puolet jäi sen alle. (Hildén & Rautopuro 2014, 61.)

Lukiossa saavutettua kielitaitoa voidaan osin tarkastella ylioppilaskokeiden tulosten perusteella. B-oppimäärän kirjoittaneista oppilaista vain 40 % saavuttaa oppimäärälle asetetun B1-tason. Suurin osa B-oppimäärän kirjoittaneista saavuttaa vain A2-tason. Tästä voidaan päätellä, että suurin osa ylioppilaista ei saavuta asetettua tavoitetta. (OPH 2011, 66.)

Takala laati vuonna 2013 valtioneuvoston kanslian toimeksiannosta katsauksen peruskoulun ja lukion ruotsin ja suomen kielen osaamistasosta tuoreimpien kansallisten arviointien mukaan. Takalan (2013) mukaan B-ruotsia osataan peruskoulussa heikosti tai korkeintaan välttävästi. Tämä tarkoittaa sitä, että puolet oppilaista ei saavuta peruskielitaidon tavoitetasoa, jolla pärjäisi arkielämän yksinkertaisissa tilanteissa. Kielitaidon eri osa-alueista kirjoittaminen ja puhuminen ovat haastavimpia. Tyttöjen kielitaito on merkittävästi poikien kielitaitoa parempi. (Takala 2013, 3, 6–7.)

Peruskoulussa saavutettu kielitaito heijastuu korkeakouluopintoihin saakka. Ruotsin osaamistaso on peruskoulussa heikko, mikä heijastuu toisen asteen opintoihin ja sitä kautta myöhemmin korkeakouluopintoihin. Aiemman koulutusasteen opinnot eivät tuota riittävää pohjaa seuraavan koulutusasteen kieliopintoihin. (Takala 2013, 3.)

### **3.2.2 Osaaminen korkeakouluissa**

Yliopistoissa toisen kotimaisen kielen pakollisten opintojen määrä vaihtelee 3–5 opintopisteen välillä (OKM 2012, 36). Tavoitetaso yliopistossa on asetettu vastaamaan julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta annetun lain mukaista suomen ja ruotsin kielen taitoa (Laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta 2003; OKM 2012, 26, 36–37). Korkeakoulujen ruotsin opintojen arviointikriteerit eivät kuitenkaan aina ole olleet yhdenmukaisia.

Vuosina 2003–2005 toteutettiin KORU-hanke korkeakoulujen ruotsin kielen suoritusten yhteismitallisuuden kehittämiseksi (ks. esim. Elsinen & Juurakko-Paavola 2006.) KORU-hankkeessa määriteltiin eurooppalaiseen viitekehykseen pohjautuvat taitotasokuvaukset korkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen osaamisesta, ja vuonna 2006 korkeakouluissa otettiin käyttöön KORU-hankkeen suositukset. Suosituksen mukaan vaadittava taso kaikilla kielitaidon osa-alueilla on B1. (OKM 2012, 37.) B1-tasolla kielenkäyttäjä ymmärtää pääkohdat selkeistä viesteistä, selviytyy useimmista tilanteista kohdekielisellä alueella, pystyy tuottamaan yksinkertaista tekstiä tutuista aiheista sekä pystyy perustelemaan lyhyesti mielipiteitä (EVK 2003, 48).

Juurakko-Paavola (2008), Jaatinen ja Juuso (2008) sekä Niemi (2008) ovat tutkineet korkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielitaitoa. Juurakko-Paavolan (2008) tutkimukseen osallistui 116 ammattikorkeakoulun ruotsinopettajaa, jotka arvioivat opiskelijoidensa kielitaitoa eurooppalaisen viitekehyksen mukaan ennen ja jälkeen ruotsin kurssin. Opettajien arvioiden mukaan kurssin alkaessa suurin osa opiskelijoista (75 %) oli kielitaidoltaan alle B1-tasoa, kun taas kurssin loputtua vain viidesosa jäi alle B1-tason. Tämä osoittaa opiskelijoiden kielitaidon edistymistä kurssin aikana. (Juurakko-Paavola 2008, 7-8.) Juurakko-Paavolan (2008) tutkimukseen osallistuneet ammattikorkeakouluopiskelijat toivat kuitenkin esille turhautuneisuuden siitä, että opetusta on vaikea seurata, koska aiempien ruotsin opintojen aikana taidot ovat jääneet puutteellisiksi (Juurakko-Paavola 2008, 75).

Niemen (2008) tutkimukseen osallistuneet korkeakoulujen opettajat myönsivät, että pakollisen ruotsin kurssin suorittaneista opiskelijoista noin viidennes ei todellisuudessa saavuttanut vaadittua B1-tasoa, vaikka sai suorituserkinnän tutkintotodistukseensa. Jaatinen ja Juuso (2008) puolestaan selvittivät yli 800 ammattikorkeakoulun opiskelijan tarvetta valmistaville kursseille ennen varsinaisen ruotsin kurssin alkamista. Kielitaitotestin tulokset osoittivat, että suurin osa opiskelijoista olisi tarvinnut valmistavan kurssin (Jaatinen & Juusto 2008, 14).

Palviainen (2010) on tutkinut yliopisto-opiskelijoiden ruotsin kielen kielitaitoa. Hän tutki Jyväskylän yliopiston opiskelijoiden kielitaitoa akateemisen ruotsin kurssin alkuvaiheessa. Kielitaitoa arvioitiin opiskelijoiden kirjoittamien tekstien avulla. Yli puolet opiskelijoista jäi tekstien osalta alle B1-taitotason, joka vaaditaan kurssin suorittamiseen. (Palviainen 2010.) Opiskelijoista vain 17 % arvioi oman ruotsin kielen taitonsa hyväksi, ja vain 16 % oli tyytyväinen taitoonsa (Nordqvist Palviainen & Jauhojärvi-Koskelo 2009, 128).

Samassa tutkimuksessa todettiin, että akateemisen ruotsin kurssin alkuvaiheessa opiskelijoissa oli heikko ruotsin kielen taito, sillä noin puolet jäi alle B1-tason. Vaikka opiskelijoiden taitotaso oli heikompi kuin toivottavaa olisi, he olivat kuitenkin suhteellisen motivoituneita. (Jauhojärvi-Koskelo & Palviainen

2011, 98.) Yliopisto-opiskelijoiden motivaatio oli selkeästi korkeampi kuin ammattikorkeakouluopiskelijoiden (ks. esim. Juurakko-Paavola 2011).

Kansalliskieliselvityksessä (OPH 2011) esitetään Juurakko-Paavolan (2009) kuvaus ammattikorkeakoulujen ruotsin kielen opetusta koskevista huolista. Ammattikorkeakouluun tullessaan opiskelijoilla tulisi olla taitotasoa B1 vastaava osaaminen, joka sisältää peruskieliopin ja -sanaston hallinnan. Ammattikorkeakoulujen opintojen tavoitteena on erityisalan kieltenopetus, mutta opiskelijoiden puutteellisen kielitaidon vuoksi opinnoissa joudutaan suurelta osin kehittämään peruskielitaitoa. Tällöin resurssit menevät sellaisten taitojen oppimiseen, jotka olisi tullut oppia jo aiemmilla kouluasteilla. (OPH 2011, 62.)

Sama ilmiö näkyy myös yliopistojen ja korkeakoulujen kielikeskuksille tehdyssä kyselyssä. Kielikeskukset ovat huomanneet, että ruotsin kielen taitotaso on laskenut 2000-luvulla. Opinnoissa on yhä enemmän opiskelijoita, joilla on heikot ruotsin kielen taidot. (OKM 2012, 37–39.) Ruotsin kielen taidon heikentymisen syyksi arvioidaan ruotsin opetuksen vähentyminen peruskoulussa ja lukiossa sekä ruotsin kielen valinnaisuus ylioppilaskokeissa (OKM 2012, 37–39). Opiskelijat, jotka eivät ole kirjoittaneet ruotsia, ovat usein suorittaneet myös vähimmäismäärän kieliopintoja lukion aikana, jolloin kielitaito on jäänyt heikommaksi (OPH 2011, 63). Opiskelijoiden heikentynyt kielitaito aiheuttaa haasteita kielikeskuksille, sillä he joutuvat paikkaamaan puutteita opiskelijoiden ruotsin kielen taidossa (OPH 2011, 62; OKM 2012, 37).

Opetushallitus (2011) ehdottaa tilanteen parantamiseksi ruotsin kielen opetuksen tehostamista perusopetuksessa ja lukiossa sekä ruotsin kielen opintojen resurssien lisäämistä korkeakouluissa. Perusopetuksen ruotsin kielen opetuksen parantaminen nähdään tärkeimpänä, sillä peruskoulun aikaisen kielitaidon kehittyminen nostaisi kielitaidon lähtötilannetta sekä motivaatiota korkeakouluopinnoissa. Tätä kautta vaikutukset ulottuisivat myös työelämään. (OPH 2011, 67.)

### 3.2.3 Osaaminen aikuisväestössä

Tilastokeskus on selvittänyt vuodesta 1995 lähtien 18–64-vuotiaiden aikuisten kielitaitoa itsearviointin avulla. Selvityksen mukaan vuonna 2006 aikuisväestöstä 85 % ilmoitti osaavansa ainakin yhtä vierasta kieltä (tässä yhteydessä mikä tahansa muu kieli kuin äidinkieli), mikä tarkoittaa sitä, että vieraan kielen osaajien määrä on noussut 1990-luvulta. Useampaa kuin yhtä kieltä ilmoitti osaavansa noin 70 % aikuisväestöstä. Yleisin kahden kielen osaamisen yhdistelmä oli englanti ja ruotsi. Tämän yhdistelmän osaajia oli 62 %. (Tuokko ym. 2011, 21–22.)

Selvityksessä on käytetty nelitasoista taitotasosteikkoa, joka perustuu eurooppalaiseen viitekehykseen (2003). Alimman tason kielenkäyttäjät ymmärtää muutamia sanoja ja fraaseja. Toisella tasolla oleva perustason kielenkäyttäjät ymmärtää ja osaa käyttää tavallisia arkipäivän ilmaisuja yksinkertaisissa tilanteissa. Kolmannella tasolla oleva itsenäinen kielenkäyttäjät ymmärtää selkeää kieltä ja tuottaa yksinkertaista tekstiä, minkä lisäksi osaa myös kuvailla kokemuksia ja tapahtumia. Ylimmällä tasolla oleva taitava kielenkäyttäjät ymmärtää vaativaa tekstiä ja hallitsee kielen lähes täydellisesti käyttäen kieltä sujuvasti. (EVK 2003, 48; Tuokko ym. 2011, 20–21.)

Ruotsin kielen itsearvioinnissa vain neljä prosenttia piti itseään taitavana kielenkäyttäjänä. Itsenäiseksi kielenkäyttäjäksi taitotasonsa arvioi neljäsosa vastanneista, samoin kuin perustason kielenkäyttäjäksi. Loput arvioivat taitotasonsa olevan alimmalla tasolla. (Tuokko ym. 2011, 22–23.)

## 4 OPETTAJAN AMMATTITAITO

### 4.1 Ammattitaitoon liittyvien käsitteiden määrittelyä

Osaamista ja ammatinhallintaa voidaan arkikielessä käyttää synonyymeinä, mutta Hakkarainen ja Jääskeläinen (2010, 77) määrittelevät osaamisen yksilön taidoksi, kun taas ammatinhallinta on usean toimijan yhteisvaikutusta. Henkilön ammattitaitoa voidaan kuvata useilla käsitteillä, esimerkiksi kompetenssi, kvalifikaatio, taito, kyky, tehokkuus ja taitavuus. Käsitteissä yhdistyvät tieto, käyttäytyminen, asenteet ja arvot. (Ruohotie & Honka 2003, 17.)

Tässä alaluvussa tarkastelen ammattitaitoa ensin käsitteen asiantuntijuus kautta ja sitten käsitteiden kompetenssi ja kvalifikaatio kautta. Lopuksi perustelen, miksi käytän tässä tutkimuksessa käsitteitä kompetenssi ja kvalifikaatio asiantuntijuuden sijaan.

#### 4.1.1 Asiantuntijuus

Opettajan ammattia pidetään asiantuntija-ammattina (Luukkainen 2005, 27). Asiantuntijuuteen liitetään vahva ammattispesifinen tietämys, taito soveltaa asiantuntemusta käytännön ongelmien ratkaisuun sekä metakognitiiviset ja korkean asteen ajattelun taidot. Asiantuntijuudessa on myös keskeistä yksilön kyky jatkuvaan oppimiseen ja oman toiminnan uudistamiseen. (Ruohotie 2010, 106.)

Asiantuntijuutta on tutkimuskirjallisuudessa lähestytty monelta eri kanalta. Tynjälän (2010) mukaan asiantuntijuus muodostuu neljästä osa-alueesta: teoreettisesta tai käsitteellisestä tiedosta, käytännöllisestä tai kokemuksellisesta tiedosta, toiminnan säätelyä koskevasta tiedosta tai itsesäätelytiedosta sekä sosiokulttuurisesta tiedosta. Teoreettinen tieto on yleispätevää ja muodollista tietoa, jota voidaan esitellä esimerkiksi kirjoissa, kun taas käytännöllinen tieto syntyy vain kokemuksen myötä. Itsesäätelytietoon liittyy omiin työskentely- ja toimintatapoihin, ajatteluun sekä oppimiseen liittyvää reflektiivistä tietämystä.

Sosiokulttuurisella tiedolla tarkoitetaan sosiaalsiin ja kulttuurisiin käytäntöihin liittyvää tietoa. (Tynjälä 2010, 83.)

Dreyfus ja Dreyfus (1986) ovat tarkastelleet asiantuntijuuden kehittymistä viiden eri vaiheen kautta. Ensimmäisessä vaiheessa henkilö on aloittelija, joka ratkaisee ongelmia annettujen toimintaohjeiden mukaisesti. Edistynyt aloittelija pystyy edellisen lisäksi hieman ottamaan huomioon tilannetekijöitä. Kolmannessa vaiheessa henkilö on jo pätevä ongelmanratkaisija, eikä ole enää riippuvainen toimintaohjeista, vaan pystyy toimimaan ilman niitä tehtävän tavoitteiden suuntaisesti. Taitavan suorittajan perustoiminnot ovat automatisoituneita. Viimeisessä vaiheessa, asiantuntijavaiheessa, henkilö toimii harjaantuneen ymmärryksensä sekä kokemustensa perusteella. (Dreyfus & Dreyfus 1986, 21–30.) Ammatillista kehittymistä voidaan tarkastella käsitteillä noviisi ja ekspertti. Käsitteet muodostavat jatkumon, jonka alkupäässä on noviisi – aloitteleva opettaja ja loppupäässä ekspertti – asiantuntija. (Turunen, Komulainen & Rohiola 2000, 180.)

Järvisen, Koiviston ja Poikelan (2000) mukaan koulutuksella tuotetaan pääasiassa teoretietoa, kun taas työn ja ammatillisen käytännön kautta kehittyä todellinen osaaminen. Työelämään siirtyvä noviisi on aloittelija, joka kehittyä työtehtävissään lopulta ammattinsa osaavaksi ekspertiksi. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 73.)

#### **4.1.2 Kompetenssi ja kvalifikaatio**

Tutkimuksessani tarkastelen opettajien ammattitaitoa käsitteillä kvalifikaatio ja kompetenssi, jotka voidaan nähdä ammattitaitoon liittyvinä keskeisinä käsitteinä (ks. esim. Ellström 1992, 20; Luukkainen 2005, 42). Vaikka kompetenssiin ja kvalifikaatioon liittyvää kirjallisuutta on paljon, on käsitteiden käyttö epätarkkaa, eikä yhteisiä määritelmiä aina löydy (Ruohotie & Honka 2003, 54). Toisinaan käsitteitä ammattitaito, kvalifikaatio ja kompetenssi käytetään synonyymeinä toisilleen (mm. Luukkainen 2005, 43), ja esimerkiksi kompetenssilla voidaan silloin tarkoittaa sekä yksilön ominaisuuksia että työtehtävän asettamia vaatimuksia (Ruohotie & Honka 2003, 54). Ellström (1992, 19–20) näkee kompe-



tenssin ja kvalifikaation kuuluvan samaan käsiteperheeseen, jossa käsitteiden ydinsisältö on sama, mutta jokaisella on myös oma erityinen sisältönsä. Seuraavissa kappaleissa tarkastelen käsitteiden tarkempia määritelmiä.

Hildén (2002) käyttää käsitettä kompetenssi kyvykkyyden ja pätevyyden synonyyminä. Kompetenssilla hän tarkoittaa kykyä suoriutua tehtävistä hyvin. Kompetenssi koostuu taidoista, tiedoista, kokemuksista, ihmissuhteista, arvoista ja asenteesta sekä motivaatiosta, energiasta ja henkilökohtaisista ominaisuuksista. (Hildén 2002, 33–34.) Ruohotie ja Honka (2013) puolestaan määrittelevät kompetenssin työntekijän tietojen, taitojen ja kykyjen muodostamaksi yksilölliseksi ominaisuudeksi, joka selittää onnistumista työtehtävissä. Kompetenssi voi olla laajaa erilaisissa ammateissa tarvittavia valmiuksia tai kapea-alaista tiettyssä ammatissa tarvittavaa osaamista. (Ruohotie & Honka 2003, 58.) Ellström (1992) määrittelee kompetenssin yksilön potentiaaliseksi toimintakyvyksi suhteessa tiettyyn tehtävään tai tilanteeseen. Se on kykyä tehdä työtä menestyksekkäästi.

Kompetenssi on siis työntekijän osaamista, jolla hän vastaa työn asettamiin kvalifikaatiovaatimuksiin (Luukkainen 2005, 43). Ellström (1992, 30) määrittelee kvalifikaation vaatimuksiksi, joita sekä työ että työnantaja asettavat työntekijälle. Ne ovat osaamisvaatimuksia, joita ammattitaitoiselta työntekijältä edellytetään (Luukkainen 2005, 42). Nämä vaatimukset voidaan jakaa muodollisiin ja epämuodollisiin vaatimuksiin. Lisäksi vaatimuksia voidaan tarkastella myös niiden objektiivisuuden kautta. Työn todelliset vaatimukset ovat usein olennaisempia kuin työnantajan asettamat vaatimukset. (Ellström 1992, 30.)

Kvalifikaatiovaatimukset ovat esillä esimerkiksi opetussuunnitelmissa, opettajakelpoisuuksia koskevassa asetuksessa ja viranhakuilmoituksissa (Luukkainen 2005, 42). Virallisten pätevyysvaatimusten lisäksi työnhakuilmoituksissa voidaan esittää myös laatukriteerejä, joiden perusteella valinta tehdään silloin, kun hakijoilla on sama pätevyys. Työnantaja voi siis itse määritellä, millaisia ominaisuuksia, tietoja tai taitoja hakijalla tulee olla pätevyyden lisäksi. (Penttinen & Kyyrönen 2005, 301–302.)

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (986/1998) määrittelee virallisen kvalifikaation sekä luokanopettajalle että aineenopettajalle. Asetuksen mukaan luokanopettajan kelpoisuus syntyy, kun henkilö on suorittanut kasvatustieteen maisterin tutkinnon, vähintään 60 opintopisteen laajuiset perusopetuksessa opetettavien aineiden monialaiset opinnot ja vähintään 60 opintopisteen laajuiset opettajan pedagogiset opinnot. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998, 4§.) Aineenopettajan kelpoisuuden saa silloin, kun on suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon, kussakin opetettavassa aineessa vähintään 60 opintopisteen laajuiset aineenopettajan koulutukseen kuuluvat opetettavan aineen opinnot (perusopinnot ja aineopinnot) sekä vähintään 60 opintopisteen laajuiset opettajan pedagogiset opinnot (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998, 5§).

Vuonna 2013 Suomessa oli varsin hyvä tilanne pätevien luokanopettajien ja aineenopettajien suhteen. Suomenkielisissä kouluissa työskennelleistä luokanopettajista 94,5 % oli muodollisesti päteviä. Aineenopettajista, tässä tapauksessa toisen kotimaisen kielen eli ruotsin opettajista, oli muodollisesti päteviä 95,6 %. (Hartonen & Ojala 2013, 66, 77.)

Kaksoiskelpoisuudesta puhutaan silloin, kun luokanopettajalla on kelpoisuus myös johonkin perusopetuksessa kaikille yhteisenä opetettavaan aineeseen (Perusopetuksen ja lukion opettajat 2015). Vuonna 2013 luokanopettajan virassa olevista opettajista 15,9 % oli kaksoiskelpoisia. Heillä on muodollinen kelpoisuus sekä luokanopetukseen että aineenopetukseen. (Hartonen & Ojala 2013, 66–67.)

Tarkastelen vielä lyhyesti kompetenssin ja kvalifikaation välistä suhdetta. Työntekijän kompetenssissa saattaa olla paljon tekijöitä, joita ei kvalifikaation näkökulmasta vaadita, mutta toisaalta on myös mahdollista, että työssä vaaditaan taitoja, joita työntekijän kompetenssissa ei ole (Ellström 1992, 29–30). Myös Luukkainen (2005) kuvaa vastaavaa tilannetta työelämän näkökulmasta. Henkilö voi olla kompetentti ilman kvalifikaatiota tai kvalifikoitu ilman kompetenssia. Kompetenssi ilman kvalifikaatiota tarkoittaa sitä, että henkilö on pätevä tekemään työtä ilman virallista tutkintoa eli pystyy vastaamaan asetettuihin

vaatimukseen. Kvalifikoitu ilman kompetenssia puolestaan tarkoittaa sitä, että henkilöllä on virallinen kelpoisuus työhön, esimerkiksi tutkintotodistus, mutta hän ei osaa tehdä häneltä edellytettyä työtä. (Luukkainen 2005, 43.)

Luukkaisen (2005) mukaan toteutunut ammattitaito on kompetenssin ja motivaation yhteistulos, joka saa aikaan laadukasta toimintaa. Kompetenssi ja motivaatio saattavat kuitenkin vaihdella toimintaympäristön mukaan. (Luukkainen 2005, 49–50.)

Tässä tutkimuksessa tarkastelen luokanopettajaopiskelijoiden ammattitaitoa heidän kokemansa kompetenssin sekä työelämän asettamien kvalifikaatiovaatimusten suhteen. Tarkastelen molempia näkökulmia, sillä Luukkaisen (2005, 49) mukaan työntekijän ja työnantajat näkemykset ammattitaidosta saattavat olla erilaisia. Toteutuvan ammattitaidon näkökulmasta kiinnitän huomiota kompetenssin lisäksi myös motivaatioon.

Käytän tutkimuksessani käsitettä kompetenssi kuvaamaan opiskelijoiden taitoja ja tietoja. Vaikka opettajan ammattia tarkastellaan myös asiantuntijuuden kautta, jätän tämän käsitteen tutkimuksen ulkopuolelle. Asiantuntijuudessa painottuu kognitiivinen näkökulma, josta en niinkään ole kiinnostunut tämän tutkimuksen puitteissa. Asiantuntijuuden määritelmässä painotetaan esimerkiksi teoreettista ja käytännöllistä tietoa, toimintojen automatisoitumista sekä tiedon soveltamista erilaisissa tilanteissa (ks. esim. Dreyfus & Dreyfus 1986; Tynjälä 2010). Tämän tutkimuksen kannalta asiantuntijuuden käsite on ongelmallinen, sillä tutkin luokanopettajaopiskelijoita, jotka eivät ole vielä työelämässä. Kaikki eivät myöskään tule opettamaan ruotsia, joten tilanne on osalle myös kuvitteellinen. On mahdotonta tarkastella, kuinka opiskelija käyttää saamaansa tietoa erilaisissa ympäristöissä, jos opiskelija ei vielä tee niin eikä välttämättä edes aio. Tavoitteenani on tarkastella, millaisia valmiuksia luokanopettajakoulutus antaa ruotsin opetukseen alakoulussa, joten näkökulmani on opiskelijan tämänhetkisessä osaamisessa ja asenteissa eikä niinkään työn toteuttamisessa asiantuntijana.

Toisaalta asiantuntijuus myös helposti luo mielikuvan jo olemassa olevasta asiantuntijuudesta, esimerkiksi vahvasta ammattispesifisestä tietämyksestä

sekä asiantuntemuksen soveltamisesta, mutta tutkimuksessani tarkastelen tilannetta, jossa opiskelijoiden asiantuntijuus on vielä kehittymässä (esimerkiksi Dreyfuksen ja Dreyfuksen (1986) mallissa vaiheissa 1–4.) Tämänkin vuoksi käytän mieluummin käsitettä kompetenssi. Se ottaa paremmin huomioon opiskelijan omat käsitykset ja kokemukset taidoistaan, eikä luo yhtä vahvaa mielikuvaa osaamisen erinomaisesta tasosta.

Kompetenssin tarkasteleminen tuo mukanaan myös kvalifikaation ulottuvuuden. Erityisesti alakoulun ruotsin opetuksen kannalta on mielestäni tärkeää tarkastella sekä opiskelijoiden kokemaa kompetenssia että työelämän asettamaa kvalifikaatiota, koska pätevyysvaatimusten väljyys tässä tilanteessa aiheuttaa sen, että työtä saattavat tehdä myös henkilöt, joilla ei ole riittävää kompetenssia.

#### **4.1.3 Valmiudet**

Myös käsitettä valmius voidaan käyttää kuvaamaan ammatillista osaamista (Hentinen 1989), vaikka se onkin käsitteenä epäteoreettinen. Peltonen ja Ruohotien (1992, 22) määrittelevät valmiudet henkilön suhteellisen pysyviksi kyvyiksi, luonteenpiirteiksi, asenteiksi, tiedoiksi ja taidoiksi. Kouluvalmiuksien yhteydessä valmiutta on määritelty tiettyjen taitojen tai tietojen omaksumisena ja oppimisena. Laajemmassa määritelmässä se voidaan nähdä myös koko persoonallisuuden kehityksen asteena. (Oinonen 1969, 23.)

Eurooppalaisessa viitekehyksessä (EVK 2003) on esitetty kielen käyttämiseen vaikuttavia osatekijöitä, joista yksi osatekijä on yksilön yleiset valmiudet. Nämä on jaettu neljään osa-alueeseen, jotka ovat tiedot, taidot, elämänhallintataidot ja oppimiskyky. (EVK 2003, 146–154; Veivo 2014, 36–37.) Näitä määritelmiä yksilön yleisistä valmiuksista voidaan hyödyntää valmius-käsitteen määrittelyssä ilman kielen käyttämisen liittyvää näkökulmaa. Osa-alueita ja määritelmiä soveltaessa opettajan valmiuksiin voidaan ajatella, että tiedot ovat opettajan teoreettista taustatietoa ja taidot käytännön kokemuksella hankittua taitoa toimia erilaisissa tilanteissa luokkahuoneessa ja sen ulkopuolella. Elämänhallintataitoihin liittyy opettajan persoonallisuuspiirteet, kun taas oppimiskyky voidaan nähdä elinikäisen oppimisen näkökulmasta.

Tässä tutkimuksessa käytän myös käsitettä valmius kuvaamaan opiskelijoiden tämänhetkisiä tietoja, taitoja ja asenteita. Käsite poikkeaa esimerkiksi ammattitaidosta tai kompetenssista siten, että valmiudet viittaavat toiminnan hallinnan sijasta enemmän toiminnan ennakointiin ja valmiina oloon tiettyä tarkoitusta varten (ks. Hentinen 1989). Tämä käsite kuvastaa mielestäni parhaiten opiskelijoiden tämänhetkistä osaamista, sillä en tavoittele ensisijaisesti tietoa siitä, miten he hallitsisivat ruotsin opettamisen työelämässä, vaan pikemminkin tietoa siitä, millaista osaamista luokanopettajakoulutus on tuottanut heille ruotsin opettamista varten.

Sekä valmiudet että motivaatio vaikuttavat työntekijän suoritukseen tai työpanokseen. Valmius kuvaa, mitä henkilö osaa tehdä, kun taas motivaatio määrittelee, mitä hän haluaa tehdä. Jos henkilöllä on riittävät valmiudet tehtävän suorittamiseen, hänen suoritustasoa voidaan nostaa hyvällä motivaatiolla, mutta jos valmiudet ovat heikot, pelkkä hyvä motivaatio ei nosta suoritustasoa merkittävästi. (Peltonen & Ruohotie 1992, 22.)

Yksilökohtaisten tekijöiden, kuten valmiuksien ja motivaation, lisäksi toimintaan vaikuttavat myös tilannetekijät. Suoritusta voidaankin tarkastella kolmen tekijän yhteisvaikutuksena. Nämä tekijät ovat motivaatio, valmiudet ja tilannetekijät. Jos jokin tekijöistä puuttuu tai on heikkoa, yksilön tehtävästä suoriutuminen heikentyy. (Peltonen & Ruohotie 1992, 22.)

Kandidaatintutkimuksessani (Tollola 2015) tutkin luokanopettajien ja ruotsin aineenopettajien kokemia valmiuksia kuudesluokkalaisten ruotsin opettamiseen. Kyselyyn osallistuneet luokanopettajat arvioivat valmiuksiaan kielitaitonsa ja opetussuunnitelman mukaisen opetuksen toteuttamisen näkökulmasta. Luokanopettajien kokonaiskielitaito vastasi hieman alle taitotason B1 kielitaitoa eurooppalaisen viitekehyksen avulla arvioituna. (Tollola 2015, 34–35.) B1-tasolla kielen käyttäjä ymmärtää pääkohdat selkeistä viesteistä, selviytyy useimmista tilanteista kohdekielisellä alueella ja pystyy tuottamaan yksinkertaista tekstiä (EVK 2003, 48). Opetussuunnitelman toteuttamiseen liittyvissä valmiuksissa luokanopettajien keskiarvo oli 2 (asteikolla 1=heikosti, 2=kohtalaisesti, 3=hyvin). Luokanopettajista alle puolet (41 %) piti valmiuksi-

aan riittävinä kuudesluokkalaisten ruotsin kielen opettamiseen, ja alle puolet (41%) heistä haluaisi opettaa ruotsia kuudesluokkalaisille. (Tollola 2015, 35–36.) Vaikka luokanopettajat ovat muodollisesti päteviä (kvalifikaatio) opettamaan ruotsia alakoulussa, tulosten perusteella näyttäisi siltä, että heidän todellinen osaamisensa (kompetenssi) ei pääsääntöisesti ole riittävää (Tollola 2015, 45).

## 4.2 Kieltenopettajan ammattitaito

Tässä alaluvussa tarkastelen ensin opettajan ammattitaitoa yleisellä tasolla, minkä jälkeen tarkennan näkökulmaa kieltenopettajan ammattitaitoon. Lopussa käsittelen myös kieltenopettajan ominaisuuksista tehtyjä tutkimuksia, jotka kuvaavat opiskelijoiden käsityksiä hyvästä kieltenopettajasta.

Opettajan ammattia pidetään professiona. Se korostaa opettajan ammatin vaatimaa korkeaa koulutustasoa, erityisasiantuntemusta, eettistä toimintaa sekä ammatillista autonomiaa. (Luukkainen 2000, 60, 63.) Opettajalta edellytetään sekä opetus- ja oppimisteoreettista osaamista että syvällistä opetettavan tiedonalan hallintaa, ja opettajaviran saaminen edellyttää opettajan tutkintoa (Patrikainen 2000, 29). Mikkola (2007, 11) jäsentää opettajan ammattitaitovaatimukset neljään eri osa-alueeseen, jotka ovat opetettavan aineen tai alan sisältötietous, oppimisen ja opetuksen asiantuntemus, sosiaaliset ja eettiset valmiudet sekä käytännön koulutyön osaaminen.

Tynjälän (2004) mukaan opettajan asiantuntijuus koostuu kolmesta tekijästä: teoreettisesta tiedosta, käytännöllisestä tiedosta sekä itsesäätelytiedosta. Teoreettinen tieto jakautuu substanssietoon eli opetettavaan aineeseen liittyvään tietoon ja kasvatustieteelliseen tietoon. Tynjälä (2004) näkee tärkeänä myös substanssietoon ja pedagogisen tietämyksen yhdistymisen, josta hän käyttää käsitettä pedagoginen sisältötieto. Pedagoginen sisältötieto liittyy sekä teoreettiseen tietoon että käytännölliseen tietoon, jolla tarkoitetaan kokemuksen kautta opitavaa tietoa. Itsesäätelytiedolla puolestaan tarkoitetaan itsesäätelyyn liittyviä metakognitiivisia taitoja ja reflektointia. (Tynjälä 2004, 177–178.)

Opettajuuden laadun määrittäminen on kuitenkin haastavaa. Suomessa asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista määrittelee opettajan muodollisen kelpoisuuden, mutta opettajan todellinen osaaminen voi poiketa tästä runsaasti (ks. esim. Luukkainen 2005, 43). Amerikassa opettajien työn tehokkuutta ja laatua arvioidaan oppimistulosten kautta (ks. esim. Strong 2011). Suomessa kuitenkin opettajien autonomia on suurempi, sillä heidän ammattitaitoonsa luotetaan ilman jatkuvia arviointeja. Patrikaisen (2000, 29) mukaan Suomessa opettajan pätevyyden osoituksena on laaja pedagoginen vapaus, jonka myötä opettaja saa itsenäisesti suunnitella ja toteuttaa opetustaan sekä ratkaista kasvatukseen ja opetukseen liittyviä ongelmia.

Amerikkalaisen ”No Child Left Behind”-ohjelman myötä kaikki osavaltiot määrättiin osoittamaan opettajiensa pätevyys. Opettajien pätevyyttä kuitenkin mitattiin vain tutkintotodistusten perusteella. (Strong 2011, 12–13.) Oppilaiden ja opiskelijoiden näkemyksissä opettajan toivotuista ominaisuuksista korostuvat kuitenkin usein tutkinnon sijaan opettajan persoonallisuuteen liittyvät piirteet. Walker (2008) on löytänyt tutkimukseensa osallistuneiden opiskelijoiden vastauksista 12 keskeisintä hyvän opettajan ominaisuutta tai toimintatapaa. Hänen tutkimuksensa mukaan hyvä opettaja on valmistautunut hyvin tunneille, on positiivinen ja reilu, asettaa korkeita odotuksia oppilaille, on kiinnostunut oppilaistaan, luo yhteenkuulumisen tunnetta, on empaattinen ja huumorintajuinen, kunnioittaa oppilaitaan, antaa anteeksi ja myöntää virheensä. (Walker 2008, 64–67.)

Hyvän opettajan määrittely ei ole siis objektiivista. Opettajuuden tai opettajan työn laatua voidaan näkökulmasta riippuen tarkastella esimerkiksi kelpoisuuden, persoonallisuuspiirteiden, pedagogiikan tai oppilaiden oppimisen edistämisen kyvyn kautta. Pätevyydellä tarkoitetaan esimerkiksi tutkintotodistusta, persoonallisuuspiirteillä esimerkiksi rehellisyyttä, pedagogiikalla esimerkiksi luokanhallintaitoja ja opetusmenetelmiä ja oppimisen edistämisellä esimerkiksi opetuksen tehokkuutta. (Strong 2011, 12.)

Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan kielenopettajan ammattitaitoa. Nymanin (2009, 25–26) mukaan vieraan kielen opettajan työhön sisältyy kasvatuk-

sellisia, pedagogisia, eettisiä, kulttuurisia, poliittisia, sosiaalisia ja teknisiä ulottuvuuksia. Kohonen (2007) käyttää aineenopettajan asiantuntijuudesta käsitettä moniulotteinen asiantuntijuus, joka sisältää kolme ulottuvuutta: tiedollisen asiantuntijuuden, pedagogisen asiantuntijuuden sekä työyhteisöllisyyden. Tiedollinen asiantuntijuus on opetettavan oppiaineen tieteellistä hallintaa, kun taas pedagoginen asiantuntijuus liittyy oppiaineen pedagogiseen muotoon jäsentämiseen sekä oppilaiden kohtaamiseen ja ohjaamiseen. Työyhteisöllisyys liittyy puolestaan yhteisvastuulliseen kasvatustehtävään ja työyhteisön kehittämiseen. (Kohonen 2007, 177–178.)

Kielen opetuksen toteutukseen vaikuttaa käsitys kielestä sekä sen merkityksestä ihmiselle (Kaikkonen 2004b, 117). Nuoren kieltenopettajan käsityksiä kielen opetuksesta ohjaavat omat koulukokemukset, opettajankoulutus ja ensimmäiset työvuodet. Omat kielenoppimiskokemukset vaikuttavat opettajan käsityksiin hyvästä kieltenopettajasta, opetusmenetelmistä ja opetustilanteista. Kouluaikaiset kokemukset suuntaavat omaa toimintaa kieltenopettajana. Tämän jälkeen käsityksiä kieltenopetuksesta muokkaa opettajaksi opiskeleminen, jossa kehitetään opetuksen ja oppimisen teoreettista ymmärtämistä sekä harjoitellaan opettamista käytännössä. Lopuksi myös työelämässä hahmottuva koulutodellisuus muokkaa käsityksiä. (Kaikkonen 2004a, 18–19.)

Parhaimmillaan opettajankoulutus tarjoaa mahdollisuuksia käsitellä ja reflektoida omia koulukokemuksia, antaa välineitä oman toiminnan arviointiin sekä ajankohtaisen ja monipuolisen tutkimukseen pohjautuvan käsityksen kielestä ja sen tehtävästä sekä sen opettamiseen ja oppimiseen liittyvistä tiedoista. Lisäksi se antaa mahdollisuuksia käsitellä ja soveltaa opittua käytännössä. (Kaikkonen 2004a, 19–20.) Nuoret opettajat aloittavat työuransa niillä tiedoilla ja taidoilla, jotka opiskelu on heille antanut. Tällä pääomalla he aloittavat työn ja ovat vastuussa oppilaidensa ohjaamisesta ja oppimisesta. (Kaikkonen 2004a, 12.)

Kaikkosen (2004a, 55) tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden omat koulukokemukset kieltenopetuksesta ovat painottuneet kieliopin ja sanaston opetteluun. Jos näitä koulukokemuksia ei käsitellä opettajankoulutuksessa, on



vaarana, että kieltenopettajien käsityksiä ja sen myötä omaa toimintaa opettajana ohjaavat liikaa omat koulukokemukset, jotka eivät ole kielikasvatustavoitteen mukaisia.

Kieltenopettajan oma kielitaito on keskeinen työkalu vieraiden kielten opetuksessa, mutta ei riitä yksinään. Opettajan pedagogiset opinnot antavat valmiuksia oppilaiden kielellisten taitojen kehittämiseen sekä motivoimiseen. Opintojen didaktinen tehtävä on antaa perusta kielen opettamisen oppimiselle. (Penttinen & Kyyrönen 2005, 300.) Opettajan tulee hallita oman opetusalan sisältöalueet voidakseen nostaa esiin oppimisen kannalta keskeisimmät ydinasiat. Sisällönhallinta voi olla sekä teoreettista että käytännöllistä. Opettajan puutteellinen sisällönhallinta voi muodostua esteeksi oppilaiden oppimiselle. (Luukkainen 2004, 197–198.)

Opettajan ominaisuuksiin liittyvissä tutkimuksissa on noussut esiin opettajan työkentän ja ammattitaidon osatekijöiden laajuus. Opettajan ammattitaidon ulottuvuuksista keskeisiä ovat pedagoginen tieto ja taito, aineenhallinta, vuorovaikutustaidot sekä opettajan persoonallisuus. (Karlsson-Fält & Maijala 2007, 332.)

Ellströmin (1992) mukaan myös persoonallisuus vaikuttaa kompetenssiin. Hän näkee kompetenssin yksilön potentiaaliseksi toimintakyvyksi, jolla yksilö vastaa tietyn tehtävän tai tilanteen asettamiin vaatimuksiin. Toimintakykyyn vaikuttaa psykomotoristen, kognitiivisten ja sosiaalisten tekijöiden lisäksi myös persoonallisuus. (Ellström 1992, 21.) Tämän vuoksi on aiheellista tarkastella myös opettajan ominaisuuksia koskevia tutkimuksia.

Karlsson-Fält ja Maijala (2007) ovat tutkineet yliopisto-opiskelijoiden arvostamia ominaisuuksia kieltenopettajilla. Vapaaehtoisten kielten opiskelijoiden mielestä opettajan tärkeitä ominaisuuksia olivat persoonalliset ominaisuudet, pedagogiset taidot sekä kulttuuritaidot. Pedagogisista ominaisuuksista opiskelijat arvostivat eniten monipuolisuutta, selkeyttä ja eritasoisten oppijoiden huomioimista. Yli puolet kyselyyn vastanneista nosti tärkeimmäksi ominaisuudeksi innostuneisuuden. Innostuneisuuden lisäksi arvostettuja ominaisuuksia olivat kannustava, positiivinen ja kärsivällinen. Opiskelijat toivat vas-

tauksissaan myös esille, että kieltenopettajan tulisi olla innostunut opettamastaan kielestä ja kulttuurista, mutta myös itse opettamisesta. Suurin osa opiskelijoista näki opettajan kielitaidon osana ammattitaitoa. Kielitaidon eri osa-alueista arvostetuin oli opettajan hyvä ääntämys. (Karlsson-Fält & Maijala 2007, 337–339.)

Tutkintoon pakollisena kuuluvaa kielen opetusta voidaan kutsua erityisalojen kielen opetukseksi (Karlsson-Fält & Maijala 2007, 334). Ruotsin kielen pakollista kurssia opiskelevien opiskelijoiden vastauksissa painottuivat opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet. Tämän jälkeen yleisimmin mainittiin vuorovaikutustaidot, sisältötietoon liittyvä asiantuntemus sekä didaktiikan eri osa-alueet. Opettajan pedagogisista ja didaktisista taidoista tärkeimpinä pidettiin järjestelmällisyyttä, johdonmukaisuutta, suunnitelmallisuutta, opettajan auktoriteettia ja kykyä vaatia asioita opiskelijoilta. (Karlsson-Fält & Maijala 2007, 342, 345.)

Tutkimuksessa tultiin siihen tulokseen, että opettajan persoonalla on iso merkitys yliopisto-opiskelijoille. Opettajan persoonaa pidettiin tärkeämpänä kuin kelpoisuutta ja opetustaitoa. Ruotsin opettajaa arvostettiin erityisesti silloin kun hän oli kannustava, innostava, rohkaiseva ja motivoiva. (Karlsson-Fält & Maijala 2007, 344.)

Svenska i toppen – hankkeen selvitykseen osallistuneet peruskoulun oppilaat toivoivat ruotsin opetukseen enemmän suullisia harjoituksia, kuullunymmärtämistä, kulttuuria, arjen ruotsia ja työskentelyrauhaa. Lukiolaiset puolestaan toivoivat enemmän vaihtelevaa materiaalia sekä suullisen kommunikoinnin harjoittelua. Opiskelijat kokivat, että opetuksessa tulisi ottaa huomioon kaikki kielitaidon osa-alueet, mutta painotuksen tulisi olla suullisessa kielitaidossa. He myös pitivät tärkeänä, että opettaja puhuu johdonmukaisesti ruotsia. (Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011, 28–30.)

Opettajan merkitys kielen oppimisessa on keskeinen. Opettaja ja opetuksen sopiva taso ovat tärkeimmät tekijät, jotka vaikuttavat positiivisen asenteen syntymiseen oppiaineita, tässä tapauksessa ruotsia, kohtaan. (Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011, 21.) Ruotsin kielen oppimista koskevien myönteisten

oppimiskokemusten syntyä on tärkeää, että opettaja on tietoinen siitä, miten opiskelumotivaatioon voi vaikuttaa ja pyrkii myös tietoisesti edistämään oppilaiden motivaatiota (Kantelinen 1995b). Hänen on myös tiedostettava omat vaikutuksensa oppilaiden opiskelumotivaatioon oman persoonallisuutensa ja opetuksensa kautta (Kantelinen 1995b).

## **4.3 Opettajankoulutus Suomessa**

### **4.3.1 Luokanopettajakoulutus**

Luokanopettaja on kasvatuksen, opetuksen ja oppimisen asiantuntija, jonka tehtäviin kuuluu perusopetuksen luokkien 1–6 opettaminen. (Jakku-Sihvonen, Tisari & Uusiautti 2007, 20). Luokanopettajakoulutuksen tavoitteena on, että opiskelija perehtyy ihmisen kokonaisvaltaiseen kehitykseen, opettajan ja oppijan väliseen vuorovaikutukseen sekä kasvatus-, oppimis- ja kehitysprosessia koskeviin tieteellisiin teorioihin. Nämä kaikki tukevat opettajan toimintaa kasvatus- ja opetustyölle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. (Luukkainen 2000, 41.) Mikkola ja Välijärvi (2014) jäsentävät opettajakoulutuksen keskeiset tavoitealueet oppimisen, opetuksen ja kasvatuksen asiantuntijuuteen, sisällölliseen asiantuntijuuteen, opettajan työn eettiseen ja yhteiskunnalliseen ulottuvuuteen sekä käytännön koulutyöhön (Mikkola & Välijärvi 2014, 60).

Luokanopettajakoulutuksessa opiskellaan pääaineena kasvatustiedettä, joka antaa teoreettisen perustan opettajan työlle. Yleisimmin suoritetaan kasvatustieteen maisterin tutkinto, johon kuuluu kieli- ja viestintäopintoja, opettajan pedagogisia opintoja, peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisia opintoja, sivuaineopintoja sekä vapaasti valittavia opintoja. (Luukkainen 2000, 42.) Luokanopettaja voi pätevoitää aineenopettajaksi opiskellessaan jonkin peruskoulun oppiaineen perus- ja aineopinnot (60 op) sivuaineenaan (ks. esim. Jyväskylän yliopisto 2017a.)

Peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot (ns. monialaiset opinnot) ovat luokanopettajakoulutuksen pakollinen pitkä sivuaine (60 op), jossa opiskellaan peruskoulussa opettavien aineiden

hallintaa sekä pedagogiikkaa (Lindfors 2007, 265–266). Lindforsin (2007) mukaan luokanopettajaopiskelijat ovat kokeneet monialaisten opintojen antamat valmiudet erittäin tärkeäksi osaksi luokanopettajan osaamista, vaikka opinnot onkin toisinaan koettu pirstaleisiksi ja oppiaineiden käsittely pinnalliseksi (Lindfors 2007, 266, 269–270).

Opetettavien aineiden hallinta on pitkään ollut opettajankoulutuksen perustana. Opettajan tulee tietää, miten oppiaineet rakentuvat ja miten jokaista oppiainetta tulisi opettaa. Nykyään luokanopettajan työ nähdään kuitenkin laaja-alaisempuna ja kokonaisvaltaisempuna työnä, joka sisältää myös kasvatusvastuuta ja yhteiskunnallista näkökulmaa. Tämän vuoksi kasvatustiede on opettajankoulutuksen keskiössä. Vaikka painopisteenä on kasvatustieteellinen osaaminen, on yhä opetettavien aineiden opinnot tekijä (ns. monialaiset opinnot), joka erottaa luokanopettajan esimerkiksi aineenopettajasta. (Lindfors 2007, 265.)

#### **4.3.2 Aineenopettajankoulutus**

Käsittelen myös lyhyesti aineenopettajankoulutusta ruotsin kielen opettajaksi opiskelevien osalta, jotta lukijalle syntyisi käsitys luokanopettaja- ja aineenopettajankoulutuksen sisältöjen samankaltaisuuksista ja erilaisuuksista. Aineenopettajankoulutuksen maisterin tutkintoon kuuluu yhden tai kahden opetettavan aineen opinnot sekä opettajan pedagogiset opinnot (Luukkainen 2000, 43; Salo 2006, 238). Useimmiten opiskelija hakeutuu ensiksi pääaineopiskelijaksi tiedekuntaan, minkä jälkeen myöhemmin hakee aineenopettajankoulutukseen. Kielten opiskelussa opiskelijan kielitaito ja kulttuurinen pääoma kasvavat, kun taas pedagogisissa opinnoissa opiskelija saa pedagogisia ja didaktisia valmiuksia kielen opettamiseen (Salo 2006, 238). Tavoitteena on kouluttaa kasvatusta ja opetusalan asiantuntijoita (Luukkainen 2000, 44).

Ruotsin kielen opettajaksi hakevien määrä on vähentynyt 1990-luvun alkupuolelta (Luukkainen 2000, 223). Tähän arvellaan olevan useita syitä. Usein ruotsin opettajan työ koetaan haasteelliseksi verrattuna muiden kielten opettajien töihin, sillä ruotsin kielestä ja sen asemasta käydään paljon negatiivista

keskustelua. Ruotsin opettajat saattavat joutua myös puolustamaan asemaansa oppilaille, vanhemmille tai työyhteisölle. Lisäksi ruotsin opettajien odotetaan saavan oppilaat kiinnostumaan enemmän ruotsin kielestä ja saavuttamaan parempia oppimistuloksia. (Salo 2010; OKM 2012, 53.)

### 4.3.3 Opettajien täydennyskoulutus

Täydennyskoulutuksen tavoitteena on ammatillisen pätevyyden kehittäminen ja sen kautta opetuksen laadun parantaminen (Hämäläinen & Mikkola 1992, 7). Täydennyskoulutus edistää siis ammatillista kehittymistä (Luukkainen 2004, 298). Täydennyskoulutusta järjestetään, jotta työntekijät pysyisivät ajan tasalla. Täydennyskoulutus voidaan kohdistaa tiettyyn työtehtävään tai laaja-alaiseen soveltavaan koulutukseen. Lisäksi se voi olla myös persoonallisuuden kehittämiseen liittyvää. Tällöin tavoitellaan työntekijän kehittymistä, joka voi henkilöstön kehittymisen kautta johtaa työyhteisön ja oppilaitoksen kehittymiseen. (Hämäläinen & Mikkola 1992, 5.)

Luukkainen (2004, 298) näkee itsensä kehittämisen olevan sekä opettajan velvollisuus että oikeus. Hänen mukaansa itsensä kehittäminen on keskeinen osa ammattitaitoisen opettajan työtä. (Luukkainen 2004, 298.) Tutkimusten mukaan opettajien täydennyskoulutuksella on myös yhteys koulutuksen laatuun (esim. Hämäläinen & Jakku-Sihvonen 2000, 10–11) ja opettajien ammatilliseen kehittyneisyyteen (esim. Meriläinen 1998, 183). Täydennyskoulutukseen oli osallistunut vuonna 2012 lähes 80 % kaikista peruskoulun opettajista (Kangasniemi, Hämäläinen & Kyrö 2013, 142).

Kandidaatintutkielmassani (Tollola 2015) tarkastelin luokanopettajien täydennyskoulutustarpeita kuudesluokkalaisten ruotsin opettamisen näkökulmasta. Tutkimukseeni osallistuneita luokanopettajista 93 % (n=25) koki tarvitsevansa täydennyskoulutusta kieltenopetukseen alakoulussa. Luokanopettajien täydennyskoulutustarpeet liittyivät suurimmaksi osaksi kielen opettamiseen sekä omaan kielitaitoon. Aineiston perusteella luokanopettajat eivät näyttäneet tietävän, kuinka kieltä tulisi opettaa, ja he kokivat kielitaitonsa riittämättömiksi. (Tollola 2015, 41–44.)

#### 4.3.4 Koulutuksen kehittäminen

Yhteiskunnallisten muutoksien vuoksi koulutusta täytyy kehittää jatkuvasti, jotta se tuottaisi ammattitaitoisia opettajia. Opettajankoulutuksen kehittämistä on pyritty tukemaan monin tavoin. Vuosina 2003–2006 toteutettiin valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti (Vokke), jonka tavoitteena oli edistää opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämistä (Jakku-Sihvonen, Tissari & Uusiautti 2007). Vuonna 2001 laadittiin opettajankoulutuksen kehittämisohjelma (Opetusministeriö 2001), ja vuonna 2016 julkaistiin selvitys ajankohtaisesta opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi (Husu & Toom 2016).

Koska opettajankoulutus on osa yhteiskuntaa, yhteiskunnalliset muutokset heijastuvat myös koulutukseen. Yhteiskunnallisina haasteina voidaan nähdä tällä hetkellä esimerkiksi nuorten syrjäytyminen, opettajien työuupumus, kansainvälistyminen, informaatioteknologia ja opettajien kohtaama väkivalta. (Hökkä & Eteläpelto 2013, 23.) Itse näen myös perusopetuksessa tapahtuneiden muutosten, esimerkiksi ruotsin keskipitkän oppimäärän aloituksen siirtymisen alakouluun, tuovan haasteita opettajankoulutukselle. Muutoksesta johtuen myös luokanopettajat ovat kelpoisia opettamaan ruotsia alakoulussa, joten mielestäni opettajankoulutuksen tulisi vastata tähän muutokseen, ja antaa luokanopettajaopiskelijoille riittävät valmiudet ruotsin opettamiseen alakoulussa.

Muutokset yliopistoissa ovat usein melko hitaita. Kun yliopistossa uhkaa muutos, niin kutsutut hitausvoimat käynnistyvät. Hitausvoimat ovat yksilötoimijoiden muutosvastarinnan muodostama kokonaisuus. Se voi olla avointa tai salassa tapahtuvaa. Hitausvoimat voivat näyttäytyä muutossignaalin huomiotta jättämisenä, aktiivisena vastustamisena tai muutoksen tekemisessä vähäiseksi. (Karjalainen 2005, 48–49.)

Koulutuksen tulisi olla vaikuttavaa, mikä tarkoittaa sitä, että sen tuottamat valmiudet edistävät yksilön henkistä kasvua sekä yhteiskunnan, kulttuurin ja työelämän kehitystä. Vaikuttavuutta arvioidessa arvioidaan, millaista koulutusta tarvitaan ja miten tarjolla oleva koulutus vastaa tarpeita, miten saavutetut

tulokset vastaavat koulutuksen tavoitteita, millaiset oppimis- ja kommunikaatiovalmiudet koulutus tuottaa ja millaisen suhtautumisen elinikäiseen oppimiseen koulutus tuottaa. (Jakku-Sihvonen 1998, 7-8.) Opettajankoulutuksen vaikuttavuus tulee kuitenkin näkyviin vasta muutaman vuoden viiveellä (Penttinen & Kyyrönen 2005, 302).

Koulutusta ja oppimistuloksia on tutkittu ja arvioitu Suomessa paljon. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) on koulutuksen ulkopuolisen arvioinnin riippumaton asiantuntijaorganisaatio sekä koulutuksen arvioinnin kehittäjä. Karvi tekee koko koulutusjärjestelmää kattavaa arviointia. Sen tehtäviin kuuluvat koulutusjärjestelmän toimivuuteen liittyvät arvioinnit, teema- ja järjestelmäarvioinnit, oppimistulosten arvioinnit sekä laatujärjestelmien arvioinnit. (Karvi 2016a, 2.) Karvin strategiassa on määritelty neljä toiminnan painopistettä, joiden yhteisenä tavoitteena on ennakoivuus ja vaikuttavuus. Painopisteet ovat oppimisen ja osaamisen kehittäminen arviointien avulla, koulutusjärjestelmän toimivuus ja kehittäminen, yhteiskunnallisesti keskeiset ja kriittiset teemat sekä koulutuksen järjestäjien tukeminen laadunhallinnassa ja kehittävään arviointiin perustuva toiminta kulttuurin vahvistamisessa. Arviointien periaatteena on kehittävä arviointi, joka painottaa osallistavuutta, arvioinnin toteuttajan ja arviointiin osallistuvan välistä luottamusta sekä koulutuksen järjestäjien vastuuta toimintansa laadun kehittämisestä. (Karvi 2016a, 4-5.)

Jyväskylän yliopiston erillislaitoksena toimiva Koulutuksen tutkimuslaitos tekee myös koko koulutusjärjestelmää koskevia tutkimuksia. Sen on erikoistunut kansainvälisiin vertailututkimuksiin, esimerkiksi PISA-tutkimuksiin (ks. esim. Välijärvi ym. 2002; Välijärvi ym. 2007), mutta tekee myös kansallisia sekä alueellisia koulujen toimintaa edistäviä tutkimuksia. Tutkimusten tavoitteena on tukea eri toimijoita oppimisen edistämisessä ja koulutuksen kehittämisessä. (Jyväskylän yliopisto 2017b.)

Muista toimijoista esimerkiksi Opetushallitus toteuttaa oppimistulosten arviointia (ks. OPH 2017) ja Opetus- ja kulttuuriministeriö tuottaa monipuolisesti erilaisia koulutukseen ja opetukseen liittyviä julkaisuja (ks. OKM 2017).

## 5 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksessani tarkastelen, millaisia valmiuksia luokanopettajakoulutus antaa luokanopettajaopiskelijoille ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa. Tavoitteenani on arvioida, miten luokanopettajakoulutus valmistaa luokanopettajaopiskelijoita ruotsin opettamiseen alakoulussa. Tavoitteena on myös tuottaa tietoa luokanopettajakoulutuksen antamista valmiuksista ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa luokanopettajakoulutuksen kehittämiseksi. Tutkimusongelmani on ”Miten luokanopettajakoulutus valmistaa luokanopettajaopiskelijoita ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa?” Siihen liittyviä tutkimuskysymyksiä ovat seuraavat:

1. Millaisia mahdollisuuksia luokanopettajakoulutus tarjoaa opiskelijalle, joka haluaa suuntautua ruotsin opettamiseen alakoulussa?

- Millaisia ruotsin opettamiseen valmistavia opintoja tarjotaan?
- Millaisia ruotsin opettamiseen liittyviä sisältöjä monialaisissa opinnoissa on?
- Miten opetusharjoittelut valmistavat ruotsin opettamiseen?
- Millaisia mahdollisuuksia tarjotaan luokanopettajan ja ruotsin aineenopettajan kaksoiskelpoisuuden suorittamiseen?

2. Miten koulutuksen järjestäjät ja opiskelijat arvioivat koulutuksen antamia valmiuksia ruotsin opettamiseen alakoulussa?

- Kuinka hyvin koulutuksen sisällöt valmistavat ruotsin opettamiseen?
- Millaiset valmiudet loppuvaiheen opiskelijoilla on tällä hetkellä ruotsin opettamiseen?
- Millaisia uudistuksia koulutukseen tulisi tehdä, jotta se valmistaisi opiskelijoita paremmin ruotsin opettamiseen?



## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 6.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Mixed method -tutkimukseksi kutsutaan tutkimusta, jossa yhdistetään määrällisiä ja laadullisia lähestymistapoja tai menetelmiä (Johnson & Onwuegbuzie 2004, 17). Se voidaan suomentaa metodien yhdistämiseksi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 218). Tässä tutkimuksessa olen yhdistänyt sekä määrällistä että laadullista tutkimusta saadakseni yleisen kuvan tutkimastani ilmiöstä (ks. esim. Bryman 1992, 60). Määrällisessä tutkimuksessa selvitetään lukumääriin liittyviä kysymyksiä, ja aineisto koodataan numeeriseen muotoon (Tuomi 2007, 95), kun taas laadullisessa tutkimuksessa pyritään muun muassa kuvaamaan ja ymmärtämään ilmiötä tilastollisten yleistysten sijaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Lähestymistavat eivät kuitenkaan ole toisiaan pois sulkevia, vaan ne voidaan nähdä toisiaan täydentävinä lähestymistapoina (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 127), kuten tässä tutkimuksessa.

Olen hyödyntänyt tutkimuksessani määrällisen tutkimuksen vahvuutta saavuttaa tarkkaa numeerista tietoa sekä riippumattomuutta tutkijan tulkinnoista (ks. esim. Johnson & Onwuegbuzie 2004, 19). Toisaalta olen myös hyödyntänyt laadullisen tutkimuksen vahvuutta selittää tutkittavaa ilmiötä (ks. esim. Johnson & Onwuegbuzie 2004, 20.)

Olen myös pyrkinyt vähentämään kummankin lähestymistavan heikkouksia yhdistämällä niitä toisiinsa. Laadullisen tutkimuksen heikkouksia ovat esimerkiksi se, että tietoa ei voi yleistää suoraan, ja tutkijan omat ennakkosenteet voivat vaikuttaa tuloksiin (Johnson & Onwuegbuzie 2004, 20). Määrällisen tutkimuksen heikkoutena voidaan puolestaan nähdä se, että tieto on liian abstraktia ja yleistä sovellettavaksi suoraan esimerkiksi tiettyihin tilanteisiin (Johnson & Onwuegbuzie 2004, 19). Muun muassa näitä heikkouksia olen pyrkinyt vähentämään yhdistämällä eri lähestymistapoja toisiinsa.

Tutkimukseni liittyy Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) arviointihankkeeseen, joten kuvaan arviointihanketta yleisellä tasolla luodakseni pohjaa seuraaville alaluvuille. Karvi toteutti ruotsin kielen opettajankoulutuksen arvioinnin vuosina 2015–2017 (Karvi 2016b). Arvioinnin kohteina olivat ruotsin kielen opettajaksi kelpoisuuden antava aineenopettajankoulutus, ruotsin oppiaineen koulutus, luokanopettajakoulutus, kielikylypykoulutuksen koulutusohjelma sekä ammatillinen opettajankoulutus. Arvioinnin tavoitteena oli selvittää edellä mainittujen koulutusten nykytilaa sekä kehittämistarpeita. Arvioinnilla oli kolme pääteemaa: ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavien koulutusten sisältö, laatu ja ajantasaisuus, B1-ruotsin varhentamisen vaikutukset opettajien työllisyyteen ja täydennyskoulutustarpeisiin sekä B1-ruotsin opetuksen järjestäminen perusopetuksessa. Näistä pääteemoista ensimmäinen liittyi tutkimuskysymyksiini.

Karvin arviointihankkeen aineisto koostui koulutusten henkilökunnille lähetettyjen itsearviointikyselyiden vastauksista, niitä täydentävistä arviointihaastatteluista sekä kyseisten koulutusten opiskelijoiden itsearviointikyselyiden vastauksista. Näiden lisäksi kerättiin tietoa opetuksen järjestäjiltä B1-ruotsin opetuksen järjestelyistä puhelinkyselyillä sekä ruotsin kielen opettajilta ruotsin kielen opetuksen nykytilasta sähköisellä kyselyllä.

Sain Karvilta luvan käyttää arviointihankkeen aineistoa pro gradu -tutkielmassani. Toimin arviointihankkeen arviointiryhmän jäsenenä koko arviointihankkeen ajan, joten olen osallistunut tasavertaisesti hankkeen aineiston keruun suunnitteluun ja toteutukseen. Pro gradu -tutkimustani varten rajasin käytettäväksi aineistoksi luokanopettajakoulutusten henkilökuntien ja opiskelijoiden itsearviointikyselyiden vastaukset. Lisäksi käytän myös itsearviointeja täydentävien arviointihaastatteluiden haastattelumuistiinpanoja. Haastattelut kohdistuivat luokanopettajakoulutusten henkilökuntiin ja opiskelijoihin.

## 6.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksen kohderyhmää olivat yliopistojen luokanopettajakoulutusten henkilökunnat sekä loppuvaiheessa opintojaan olevat luokanopettajaopiskelijat. Henkilökuntia ohjeistettiin kokoamaan vastaajaryhmä, joka yhdessä keskustellen vastaisi kyselyyn. Ohjeistuksessa pyydettiin, että ryhmässä olisi edustettuna koulutuksen johtoa, opetus- ja tutkimushenkilöstöä, opetuksen suunnitteluhenkilöstöä ja/tai opinto-ohjauksesta vastaavaa henkilöstöä. Loppuvaiheessa opintojaan olevat luokanopettajaopiskelijat määriteltiin siten, että heidän tuli olla suorittanut opintojaan vähintään neljän lukuvuoden ajan tai muutoin olla opintojensa maisterivaiheessa. Opiskelijat saivat valita, haluavatko he vastata itsenäisesti kyselyyn vai keskustella ensin opiskelijaryhmän kanssa, mutta jokaista opiskelijaa ohjeistettiin palauttamaan omat vastaukset. Vastaukset palautettiin anonyymisti.

Karvin arviointihankkeeseen osallistuivat kaikki suomenkielistä luokanopettajakoulutusta järjestävät yliopistot Suomessa. Yksi yliopistoista ei kuitenkaan myöntänyt lupaa vastaustensa tutkimuskäyttöön, joten aineistoni koostuu kuuden yliopiston luokanopettajakoulutusten henkilökuntien vastauksista (N=6). Henkilökunnat vastasivat kyselylomakkeeseen ryhmissä, joihin kuului 3–9 henkilökunnan jäsentä. Lisäksi Karvin arviointihankkeeseen osallistui yhteensä 206 luokanopettajaopiskelijaa Suomen eri luokanopettajakoulutusta järjestävistä yliopistoista. Kuusi opiskelijaa ei myöntänyt lupaa vastaustensa käyttämiseen tutkimuksessa, joten aineistossani on 200 luokanopettajaopiskelijan vastaukset (N=200). Koska kaikki Karvin arviointihankkeeseen osallistuneet eivät myöntäneet lupaa vastaustensa käyttöön tutkimustarkoituksessa, saattavat tulosluvussa esittämäni tulokset hieman poiketa vuonna 2017 julkaistun Karvin arviointihankkeen raportissa esitetyistä tuloksista.

Vaikka aineisto yliopistojen henkilökuntien kohdalla on lukumäärällisesti pieni, sen voidaan katsoa edustavan perusjoukkoa hyvin, sillä tutkimukseen osallistui suurin osa luokanopettajakoulutusta järjestävistä yliopistoista. Opiskelijoiden vastausten osalta aineisto ei täysin edusta perusjoukkoa, sillä vastaa-

jien määrät vaihtelivat suuresti yliopistoittain, ja vastausprosentti oli melko pieni. Vastausprosenttia ei voi kuitenkaan määrittää tarkasti, sillä yliopistoilta ei kysytty, kuinka paljon heillä on tällä hetkellä loppuvaiheen opiskelijoita. Koulutusten henkilökuntia eikä opiskelijoita velvoitettu osallistumaan arviointiin, vaan kaikki osallistuivat vapaaehtoisesti.

### 6.3 Aineiston keruu

Olen käyttänyt tutkimuksen toteuttamisessa monimenetelmäisyyttä, josta voidaan käyttää myös käsitettä triangulaatio. Monimenetelmäisyydellä voidaan tarkoittaa esimerkiksi eri menetelmien käyttämistä saman asian tutkimiseen (Brannen 1992, 11). Eri menetelmien yhdistäminen toimii esimerkiksi silloin, kun halutaan tutkia eri näkökulmia samasta tutkimusongelmasta. Sen avulla analyysiin voi saada lisää sekä leveyttä että syvyyttä. (Brannen 1992, 16.) Tutkimuksessani olen käyttänyt laadullista analyysimenetelmää tulkitsemaan ja selventämään määrällistä aineistoa (ks. esim. Brannen 1992, 24). Kvantitatiiviset ja kvalitatiiviset menetelmät ovat siis käytössä rinnakkain (ks. esim. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 128).

Denzin (1978, 295) jakaa triangulaation neljään päätyyppiin, jotka ovat tutkimusaineistoon liittyvä, tutkijaan liittyvä, teoriaan liittyvä sekä metodinen triangulaatio. Tässä tutkimuksessa on käytetty tutkimusaineistoon liittyvää triangulaatiota, sillä tietoa on kerätty eri tiedonantajaryhmiltä eli luokanopettajakoulutusten henkilökunnilta ja opiskelijoilta. Lisäksi on käytetty metodista triangulaatiota. Metodinen triangulaatio tarkoittaa useiden metodien käyttöä, ja siinä voidaan erottaa toisistaan metodin sisäiset ja metodin väliset alaluokat. Metodin sisäinen menetelmä tarkoittaa sitä, että tutkija käyttää yhtä metodia, ja kysyy asiaa erityyppisillä kysymyksillä. Metodin välinen menetelmä tarkoittaa sitä, että samaa ilmiötä tutkitaan erilaisilla metodeilla. (Denzin 1978, 301–302.) Tässä tutkimuksessa on käytetty molempia alaluokkia. Metodin sisäistä menetelmää käytettiin arviointihankkeen kyselyssä, jossa kysyttiin sekä suljettuja että avoimia kysymyksiä. Metodin välistä menetelmää käytettiin myös, sillä kyselyn

lisäksi aineistoa kerättiin myös haastattelemalla. Tutkimuksessa on myös osittain käytetty tutkijaan liittyvää triangulaatiota, sillä aineiston keruun suunnittelussa ja toteutuksessa on ollut useita eri henkilöitä (Karvin hankkeessa toimineet arviointiryhmän jäsenet). Pro gradu -tutkielmani raportointi, aineiston analyysi ja tulosten esittäminen on kuitenkin tehty täysin itsenäisesti.

Tässä tutkimuksessa tutkimusongelmaa on siis lähestytty sekä määrällisen että laadullisen lähestymistavan kautta. Aineistonkeruun ensimmäinen vaihe toteutettiin kyselyn avulla, ja toinen vaihe haastattelun avulla. Molemmat aineistonkeruumenetelmät sopivat sekä laadulliseen että määrälliseen tutkimukseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71). Kyselylle ja haastattelulle on yhteistä se, että molemmissa tutkittavaa ilmiötä ja siihen liittyviä asioita kysytään henkilöiltä suoraan. Niiden välinen ero liittyy kuitenkin tiedonantajan toimintaan tiedonkeruuvaiheessa. Kyselyssä vastaaja täyttää hänelle laaditun kyselylomakkeen itsenäisesti, kun taas haastattelussa haastatteliija esittää suullisesti kysymykset, joihin haastateltava vastaa, ja vastaukset merkitään ylös. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.)

Kyselylomaketutkimuksen etuna on tehokkuus, sillä kyselylomakkeen avulla voi kerätä laajan aineiston helposti (Alanen 2011, 160). Kyselyllä on mahdollista tavoittaa paljon ihmisiä, ja kysyä heiltä monia kysymyksiä samanaikaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 18). Sen vahvuuksia ovat myös se, että tutkija ei vaikuta läsnäolollaan vastauksiin, kysymykset esitetään jokaiselle vastaajalle samassa muodossa ja aineiston kerääminen on nopeaa. Vastaaja voi myös itse valita vastaamisajankohdan. (Valli 2001, 31.) Kyselyn heikkoutena puolestaan voidaan pitää sitä, että tutkija ei voi tietää, ovatko vastaajat täyttäneet kyselyn huolellisesti ja rehellisesti. Tutkija ei myöskään tiedä, ovatko vastausvaihtoehdot olleet onnistuneita vastaajien näkökulmasta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 184.)

Haastattelun etuna on sen joustavuus. Haastatteliija voi toistaa kysymyksen, oikaista väärinkäsityksiä ja tehdä tarkentavia kysymyksiä. Haastattelun heikkoutena on kuitenkin sen hitaus. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73–74.) Aineiston hankinnassa käytetyssä haastattelussa oli piirteitä sekä strukturoidusta

haastattelusta että teemahaastattelusta (ks. esim. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 197). Haastattelukysymykset oli koottu valmiiksi lomakkeelle, mutta niiden esittämisjärjestys ei ollut täysin määrätty. Haastattelussa tehtiin myös vastausten perusteella täydentäviä kysymyksiä, joita ei oltu ennalta määritelty lomakkeelle. Lisäksi jokaista koulutuksen järjestäjää haastateltiin osittain erilaisilla kysymyksillä, sillä haastattelun avulla haluttiin saada lisätietoja ja tarkennuksia itsearviointien vastauksiin. Haastattelu toteutettiin ryhmähaastatteluna, sillä haastattelut pohjautuivat koulutuksen järjestäjien itsearviointeihin. Ryhmähaastattelu on tehokas tiedonkeruun muoto, sillä samalla kerralla saadaan tietoa useilta henkilöiltä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 199). Ryhmähaastattelua käytettiin, koska kyselyynkin oli vastattu ryhmänä, ja tämän avulla oli mahdollista tavoittaa samalla kerralla koulutuksen eri osa-alueista vastaavia henkilöitä.

Yliopistojen luokanopettajakoulutusten henkilökuntien kysely toteutettiin 11.4.-9.5.2016. Linkki sähköiseen kyselylomakkeeseen sekä vastausohjeet lähetettiin koulutusten nimeämille yhteyshenkilöille jokaiseen luokanopettajakoulutusta tarjoavaan yliopistoon. Yhteyshenkilön tehtävänä oli koota vastaajaryhmä, joka yhdessä keskustellen vastasi kyselyyn. Vastaajaryhmään toivottiin osallistuvan eri työtehtäviä (johtaminen, koulutuksen suunnittelu ja/tai kehittäminen, opettaminen, tutkimus ja opinto-ohjaus) hoitavia henkilöitä monipuolisten vastauksien saamiseksi. Vastaajaryhmien koko vaihteli kolmesta henkilöstä yhdeksään henkilöön. Kahdeksasta kyselyn saaneesta yliopistosta seitsemän vastasi kyselyyn eli vastausprosentiksi muodostui 88 %. Tämän tutkimuksen aineistona on kuitenkin vain kuuden yliopiston vastaukset, sillä yksi yliopistoista ei antanut lupaa käyttää vastauksiaan tutkimuskäyttöön. Tulosluvussa käytän yliopistojen luokanopettajakoulutusten henkilökunnista käsitettä ”koulutuksen järjestäjä”, jolla tarkoitan yksikkömuodosta huolimatta koko vastaajaryhmää, joka on yhdessä antanut vastaukset.

Luokanopettajaopiskelijoiden kysely toteutettiin 18.4.-25.5.2016. Linkki sähköiseen kyselylomakkeeseen ja vastausohjeet lähetettiin luokanopettajakoulutusten yhteyshenkilöille, joita pyydettiin välittämään kysely opiskelijoille.

Opiskelijoita pyydettiin vastaamaan lomakkeeseen henkilökohtaisesti. Kyselyn päättymiseen mennessä 206 opiskelijaa seitsemästä eri yliopistosta vastasi kyselyyn, ja heistä 200 antoi luvan käyttää vastauksiaan tutkimukseen.

Opiskelijoiden taustatietoina kysyttiin, missä yliopistossa he opiskelevat, ja kuinka monta lukuvuotta he ovat olleet läsnä olevana yliopistossa. Vastaajien määrät vaihtelivat yliopistoittain viidestä opiskelijasta 86 opiskelijaan (keskiarvo 24 opiskelijaa/yliopisto). Kahdeksan opiskelijaa ei ilmoittanut yliopistoaan. Opiskelijat olivat olleet keskimäärin neljä lukuvuotta läsnä olevana yliopistossa. Vastaukset vaihtelivat yhdestä lukuvuodesta 22 lukuvuoteen tyyppiäriarvon ollessa neljä lukuvuotta.

Kyselyiden lisäksi luokanopettajakoulutusten henkilökuntia myös haastateltiin. Haastattelut järjestettiin kesäkuussa sekä elo-lokakuussa vuonna 2016. Yhden yliopiston luokanopettajakoulutusta ei haastateltu, sillä heidän kyselynsä vastaukset myöhästyivät, eikä haastattelukysymyksiä ehditty tämän vuoksi muodostaa haastatteluun mennessä. Arviointihankkeen arviointiryhmä toteutti haastattelut. Jokaisessa haastattelussa oli haastateltavana henkilökunnasta ja 1–2 opiskelijasta koostuva ryhmä, jonka koko oli 4–7 jäsentä. Yhdessä haastattelussa ei ollut mukana opiskelijaa. Haastattelukysymykset tehtiin jokaiselle yliopistolle erikseen heidän itsearviointikyselynsä sekä opiskelijakyselyn vastausten perustella. Tavoitteena oli tarkentaa kyselyiden vastauksia sekä syventää ymmärrystä arviointiin liittyvistä teemoista. Haastattelut kestivät noin 1–1,5 tuntia. Haastatteluja ei äänitetty, vaan sihteereinä haastatteluissa toimivat Karvin työntekijät. He tekivät haastatteluista tekniset muistiinpanot eli kirjasivat ylös mahdollisimman tarkasti, mitä haastateltavat kertoivat. Lisäksi haastatteluihin osallistuneet arviointiryhmän jäsenet tekivät muistiinpanoja haastattelussa esille nousseista arvioinnin kannalta tärkeistä huomioista. Tässä tutkimuksessa haastattelumistiinpanoja on kuitenkin käytetty vain vähän, joten pääasiallisen aineiston muodostavat kyselyiden vastaukset.

## 6.4 Aineisto ja sen analyysi

Tutkimukseni aineisto on peräisin Karvin arviointihankkeen aineistosta. Arviointihankkeen pääaineisto muodostui ruotsin oppiaineen, aineenopettajakoulutuksen, luokanopettajakoulutuksen, kielikylypyöpetuksen koulutusohjelman ja ammatillisen opettajakoulutuksen kyselyistä sekä kyselyitä täydentäneistä teemahaastatteluista. Ammatillisen opettajakoulutuksen henkilökuntaa ei haastateltu. Tutkimukseni aineisto muodostuu luokanopettajakoulutuksen järjestäjien ja luokanopettajaopiskelijoiden kyselyistä sekä luokanopettajakoulutuksen järjestäjille tehtyjen haastatteluiden muistiinpanoista. Kyselyt suunniteltiin Karvin arviointihankkeesta vastaavien arviointiasiantuntijoiden ja arviointihankkeeseen nimetyn arviointiryhmän yhteistyönä. Olen ollut mukana suunnittelemassa kyselyä sekä toteuttanut aineistonkeruuta arviointiryhmän jäsenenä.

### 6.4.1 Aineiston kuvaus

#### Koulutuksen järjestäjien kysely

Karvin arviointihankkeen luokanopettajakoulutuksen henkilökunnille suunnattu alkuperäinen kysely oli jaettu viiteen eri teemaan: luokanopettajakoulutuksen valintaprosessi ja rakenne, luokanopettajakoulutuksen tavoitteet ja sisällöt, luokanopettajakoulutuksen menetelmät ja arviointi, luokanopettajakoulutuksen yhteys perusopetuksen uusiin opetussuunnitelmaperusteisiin ja luokanopettajien työllistyminen sekä täydennyskoulutus. Ennen varsinaisia teemaan liittyviä kysymyksiä kysyttiin taustatietoja, ja lopuksi oli vielä kokoava pohdinta sekä kysymys vastausten käytöstä tutkimustarkoitukseen. Kysymysten numerointi aloitettiin ensimmäisen teeman ensimmäisestä kysymyksestä, ja yhteensä kysymyksiä oli 40. Osa kysymyksistä sisälsi myös jatkokysymyksiä.

Tutkimusaineistoani varten valitsin kyselylomakkeesta ne kysymykset, jotka liittyivät tutkimusongelmaani. Olen koonnut valitsemani kysymykset liitteeseen 1. Tulosluvussa olen muuttanut kysymysten järjestystä rakentaakseni niistä tutkimuskysymyksiäni vastaavan loogisesti etenevän kokonaisuuden.



Ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni (Millaisia mahdollisuuksia luokanopettajakoulutus tarjoaa opiskelijalle, joka haluaa suuntautua ruotsin opettamiseen alakoulussa?) liittyvät kyselyn kysymykset olen koonnut taulukkoon 1. Taulukossa näkyvät kysymysten numerot vastaavat alkuperäisen Karvin kyse-lylomakkeen numerointia. Ensiksi kysyttiin, onko luokanopettajakoulutuksen monialaisissa opinnoissa ruotsin opettamiseen liittyvä kurssi (kysymys 9), koska monialaiset opinnot ovat luokanopettajakoulutuksesta saatavaa ydinosaa- mista, joka erottaa esimerkiksi luokanopettajan ja aineenopettajan osaamisen toisistaan. Lisäksi kysyttiin myös muita ruotsin opettamiseen valmistavia kurs- seja (kysymykset 10b ja 5). Opetusharjoitteluita tarkasteltiin seuraavista näkö- kulmista: onko opiskelijoilla mahdollisuus opettaa ruotsia opetusharjoitteluissa (kysymys 17a), ketkä voivat opettaa ruotsia opetusharjoitteluissa (kysymys 17b), montako tällaista opiskelijaa koulutuksessa on (kysymys 17c) ja millaista yhteistyötä opiskelijat tekevät kieltenopettajien sekä kieltenopettajaopiskelijo- den kanssa (kysymykset 30b, 16a, ja 30d). Lopuksi kysyttiin myös mahdolli- suutta suorittaa kaksoiskelpoisuus (kysymys 2), koska sen avulla opiskelijan on mahdollista saada lisää osaamista ruotsin opettamiseen. Lisäksi koulutuksen järjestäjiä pyydettiin kuvailemaan, miten kaksoiskelpoisuuden opiskelu on mahdollista, mitkä opintojen sisällöt ovat, ja kuinka monta opiskelijaa vuosit- tain hyväksytään kyseisiin opintoihin (kysymykset 3a, 3b ja 3c).

TAULUKKO 1. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvät koulutuksen järjestäjien lomakkeen kysymykset

Tutkimuskysymys	Kyselyn kysymys
Millaisia mahdollisuuksia luokanopettajakou- lutus tarjoaa opiskelijal- le, joka haluaa suuntau- tua ruotsin opettami- seen alakoulussa?	9. Onko koulutuksenne monialaisissa opinnoissa (POM-opinnot) ruotsin kielen opettamiseen liitty- viä kursseja? (1=kyllä, 2=ei)
	10. b) Mitkä luokanopettajakoulutukseenne kuulu- vat muut kurssit valmistavat opiskelijaa ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa ja miten?
	5. Mikäli luokanopettajakoulutuksessanne on mahdollisuus suuntautua ruotsin kieleen ilman varsinaista kaksoiskelpoisuuden tuottavaa koulu- tusta, kuvaile lyhyesti, millä tavoin opiskelija

	<p>voi suorittaa näitä opintoja.</p>
	<p>17. a) Tarjoatteko luokanopettajaopiskelijoillenne mahdollisuutta opettaa ruotsia harjoittelujensa aikana?</p> <p>17. b) Keillä opiskelijoistanne on mahdollisuus opettaa ruotsia harjoitteluissaan? Arvioikaa myös, kuinka monta oppituntia heillä on mahdollisuus opettaa ruotsia.</p> <p>17. c) Arvioikaa vielä, kuinka monta tällaista opiskelijaa teillä vuosittain.</p>
	<p>30. b) Kuinka paljon luokanopettajaopiskelijanne tekevät harjoitteluissaan yhteistyötä harjoittelukoulujen tai muiden koulujen kieltenopettajien kanssa?</p> <p>Kuvaile vielä lyhyesti, millaista yhteistyö kieltenopettajien kanssa on. (Erityisesti mahdollinen ruotsin kieleen tai muiden kielten opetukseen liittyvä yhteistyö.)</p>
	<p>16. a) Arvioikaa, kuinka monta oppituntia luokanopettajaopiskelijanne keskimäärin opettavat eri opetusharjoitteluissaan ruotsin kielen aineenopettajaopiskelijan kanssa.</p>
	<p>30. d) Kuinka paljon luokanopettajaopiskelijanne tekevät harjoitteluissaan yhteistyötä kieltenopettajaopiskelijoiden kanssa?</p> <p>Kuvaile vielä lyhyesti, millaista yhteistyö kieltenopettajaopiskelijoiden kanssa on. (Erityisesti mahdollinen ruotsin kieleen tai muiden kielten opetukseen liittyvä yhteistyö.)</p>
	<p>2. Tarjoatteko koulutuksessanne opiskelijoille mahdollisuuden suorittaa kaksoiskelpoisuuden, joka tuottaa sekä luokanopettajan pätevyyden että pätevyyden opettaa ruotsin kieltä aineenopettajana?</p>
	<p>3. a) Kuvaile lyhyesti, miten luokanopettajaopiskelijanne voivat suorittaa kaksoiskelpoisuuden (luokanopettaja ja ruotsin kielen aineenopettaja) osana tutkintoaan.</p> <p>b) Arvioikaa, kuinka monta opiskelijaa vuosittain</p>

	<p>tain hyväksytään näihin opintoihin.</p> <p>c) Kuvailkaa myös lyhyesti kaksoiskelpoisuusopintojenne sisältö.</p>
	<p>Mikä on luokanopettajakoulutuksessanne niiden opiskelijoiden määrä, joiden tavoitteena tiedätte olevan kaksoispätevyuden hankkiminen eli valmistuminen sekä luokanopettajaksi että ruotsin kielen aineenopettajaksi?</p>

Toiseen tutkimuskysymykseeni (Miten koulutuksen järjestäjät ja opiskelijat arvioivat koulutuksen antamia valmiuksia ruotsin opettamiseen alakoulussa?) liittyvät kysymykset olen koonnut taulukkoon 2. Taulukossa näkyvät kysymysten numerot vastaavat alkuperäisen Karvin kyselylomakkeen numerointia.

Ensimmäiseksi kysymykseksi valitsin kysymykset luokanopettajan keskeisimmistä ammattitaitovaatimuksista ja niiden eroamisen ruotsin kielen aineenopettajan ammattitaitovaatimuksista (kysymykset 6a ja 7), sillä arviot koulutuksen antamista valmiuksista oletettavasti pohjautuvat käsityksiin ammattitaitovaatimuksista. Valmiuksia tarkasteltiin kielitaidon kehittymisen, toiminnallisen kielitaidon sekä kielipedagogiikan tuntemuksen kautta (kysymykset 11, 23a, 23b, ja 12), sillä nämä nähtiin keskeisinä osa-alueina kieltenopettajan asiantuntijuudessa kyselyä laatiessa. Koulutuksen järjestäjiltä pyydettiin myös arviota siitä, millaiset valmiudet koulutus kokonaisuudessaan antaa ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa (kysymys 39). Lopuksi koulutuksen kehittämisen näkökulmasta pyydettiin arvioimaan opetussuunnitelman muutosten huomioimisen välttämättömyyttä (kysymys 26) sekä pyydettiin kertomaan, onko koulutuksessa tehty jo muutoksia, jotta se jatkossa valmistaisi paremmin ruotsin opettamiseen alakoulussa (kysymys 38a).

TAULUKKO 2. Toiseen tutkimuskysymykseen liittyvät koulutuksen järjestäjien lomakkeen kysymykset

Tutkimuskysymys	Kyselyn kysymys
<p>Miten koulutuksen järjestäjät ja opiskelijat arvioivat koulutuksen antamia valmiuksia ruotsin opettamiseen alakoulussa?</p>	<p>6. a) Mitkä ovat mielestänne luokanopettajan keskeisimmät ammattitaitovaatimukset? Mainitkaa viisi keskeisintä.</p>
	<p>7. Eroavatko luokanopettajan keskeisimmät ammattitaitovaatimukset mielestänne ruotsin kielen aineenopettajan ammattitaitovaatimuksista?</p> <p>Jos ammattitaitovaatimukset mielestänne eroavat toisistaan, mitkä ovat keskeisimmät erot?</p>
	<p>11. Miten luokanopettajakoulutuksenne kokonaisuutena tukee opiskelijan ruotsin kielitaidon kehittymistä?</p>
	<p>23. a) Missä määrin luokanopettajakoulutuksenne käsitellään toiminnallista kielitaitoa?</p> <p>b) Millä tavoin ohjaatte opiskelijoitanne opettamaan toiminnallista kielitaitoa?</p>
	<p>12. Miten luokanopettajakoulutuksenne tukee opiskelijan yleistä kielipedagogiikan tuntemista ja näiden taitojen kehittymistä?</p>
	<p>10. a) Arvioikaa, kuinka hyvin luokanopettajakoulutuksenne monialaiset opinnot valmistavat tulevia luokanopettajia ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa.</p> <p>Perustelkaa vastauksenne.</p>
	<p>39. Arvioikaa, millaiset valmiudet koulutuksenne kokonaisuudessaan antaa ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa.</p>
	<p>26. Ottakaa kantaa seuraavaan väittämään:</p> <p>Opetussuunnitelmaan tulevien muutosten huomiointi luokanopettajakoulutuksessa on välttämättömyys koulujen ja oppilaitosten ruotsin kielen opetuksen näkökulmasta.</p> <p>Perustelkaa vielä lyhyesti vastauksenne.</p>
	<p>38. a) Onko koulutuksessanne tehty muutoksia, jotta se valmistaisi luokanopettajia paremmin ruot-</p>

	sin kielen opettamiseen alakoulussa? Millaisia uudistuksia olette tehneet ja miksi? Miksi ei? Millaisia suunnitelmia teillä on?
--	--

### Opiskelijoiden kysely

Luokanopettajaopiskelijoiden alkuperäisessä kyselyssä oli 21 kysymystä, joita ennen kysyttiin kaksi taustakysymystä. Osa kysymyksistä sisälsi myös jatkokysymyksiä. Olen koonnut liitteeseen 2 kysymykset, joiden vastaukset valitsin tutkimusaineistooni. Tulosluvussa olen muuttanut kysymysten järjestystä rakentaakseni niistä tutkimuskysymyksiäni vastaavan loogisesti etenevän kokonaisuuden.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni (Millaisia mahdollisuuksia luokanopettajakoulutus tarjoaa opiskelijalle, joka haluaa suuntautua ruotsin opettamiseen alakoulussa?) liittyvät kyselyn kysymykset olen koonnut taulukkoon 3. Taulukossa näkyvät kysymysten numerot vastaavat alkuperäisen Karvin kyselylomakkeen numerointia.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvien kysymysten valinnassa opiskelijoiden lomakkeesta on ollut samanlaiset perustelut kuin koulutuksen järjestäjien kysymyksissäänkin. Ensin selvitettiin, onko monialaisissa opinnoissa ruotsin opettamiseen liittyvä kurssi (kysymys 5a), sillä monialaiset opinnot ovat luokanopettajan ydinosasta. Toiseksi haluttiin selvittää, onko koulutuksessa muita ruotsin opettamiseen valmistavia kursseja (kysymys 4). Opetusharjoittelun antamia valmiuksia tarkasteltiin siitä näkökulmasta, onko opiskelijoilla mahdollisuus opettaa ruotsia opetusharjoitteluissa, ja tekevätkö he yhteistyötä ruotsin kielen opettajien tai ruotsin kielen aineenopettajaopiskelijoiden kanssa (kysymykset 9, 10a, 10b, 11a ja 11b). Lopuksi kysyttiin mahdollisuutta suorittaa kaksoiskelpoisuus (1a), koska sen avulla opiskelijan on mahdollista lisätä omaa osaamistaan ruotsin kielessä ja sen opettamisessa.

TAULUKKO 3. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvät opiskelijoiden lomakkeen kysymykset

Tutkimuskysymykset	Kyselyn kysymys
<p>Millaisia mahdollisuuksia luokanopettajakoulutus tarjoaa opiskelijalle, joka haluaa suuntautua ruotsin opettamiseen alakoulussa?</p>	<p>5. a) Sisältyykö luokanopettajakoulutuksenne monialaisiin opintoihin (POM-opinnot) ruotsin kielen opettamiseen liittyvä kurssi?</p> <p>b) Kuvaile kurssin sisältö lyhyesti.</p>
	<p>4. Sisältyykö yliopistonne luokanopettajakoulutukseen kursseja, joilla on käsitelty tai käsitellään sitä, miten eri kieliä opetetaan koulussa?</p> <p>Kerro vielä lyhyesti, mitä nämä kurssit ovat ja miten kielten opettaminen on niihin liittynyt tai liittyy.</p>
	<p>9. Onko luokanopettajaopiskelijoilla mahdollisuus opettaa ruotsia opetusharjoitteluisanne?</p> <p>Pitäisikö mielestäsi opetusharjoitteluisanne olla mahdollisuus harjoitella myös ruotsin kielen opettamista?</p>
	<p>10. a) Oletko tehnyt jo suorittamiesi opetusharjoittelujen aikana yhteistyötä ruotsin kielen aineenopettajan kanssa?</p> <p>b) Kuvaile vielä lyhyesti, millaista yhteistyötä teitte ruotsin kielen aineenopettajan kanssa.</p>
	<p>11. a) Oletko tehnyt jo suorittamiesi opetusharjoittelujen aikana yhteistyötä ruotsin kielen aineenopettajaopiskelijoiden kanssa?</p> <p>b) Kuvaile vielä lyhyesti, millaista yhteistyötä teitte ruotsin kielen aineenopettajaopiskelijoiden kanssa.</p>
	<p>1. a) Onko opiskelijoilla luokanopettajakoulutuksessasi mahdollisuus suorittaa kaksoiskelpoisuus niin, että heillä valmistuessaan on sekä luokanopettajan tutkinto (KM) että päte-</p>

	vyys opettaa ruotsin kieltä aineenopettajana?  b) Kuvaile, miten kaksoiskelpoisuuden voi koulutuksessasi suorittaa.
--	---

Toiseen tutkimuskysymykseeni (Miten koulutuksen järjestäjät ja opiskelijat arvioivat koulutuksen antamia valmiuksia ruotsin opettamiseen alakoulussa?) liittyvät kysymykset olen koonnut taulukkoon 4. Taulukossa näkyvät kysymysten numerot vastaavat alkuperäisen Karvin kyselylomakkeen numerointia.

Ensimmäisenä haluttiin selvittää, mitä opiskelijoiden mielestä vaaditaan luokanopettajalta, joka opettaa ruotsia (kysymys 6b), koska arviot koulutuksen antamista valmiuksista oletettavasti pohjautuvat käsityksiin ammattitaitovaatimuksista. Kyselyssä haluttiin selvittää myös opiskelijoiden arvioita siitä, miten koulutus tukee kielitaidon kehittymistä, miten se ohjaa toiminnallisen kielitaidon opettamiseen sekä miten opiskelijoita on motivoitu opettamaan ruotsia (kysymykset 3, 14 ja 7). Nämä osa-alueet nähtiin keskeisinä kieltenopettajan asiantuntijuudessa kyselyä laatiessa. Toiminnallista kielitaitoa kysyttiin opiskelijoilta hieman eri tavalla kuin koulutuksen järjestäjiltä, eikä opiskelijoita pyydetty arvioimaan toiminnallisen kielitaidon sisällymistä koulutukseen, mutta tulosluvussa kyseisen kysymyksen vastaukset esitetään toisen tutkimuskysymyksen kohdalla, jotta alaluvun rakenne olisi vastaava kuin koulutuksen järjestäjillä. Opiskelijoita pyydettiin myös arvioimaan, kuinka hyvin monialaiset opinnot kokonaisuudessaan valmistavat ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa (kysymys 8).

Opiskelijoita pyydettiin arvioimaan heidän senhetkisiä valmiuksiaan, sillä sen avulla voidaan saada tietoa, millaista osaamista koulutus on tuottanut. Opiskelijat arvioivat kielitaitoaan sekä sen riittävyttä alakoulun ruotsin kielen opettamiseen (kysymys 2). Heiltä kysyttiin myös, missä työtehtävissä he halusivat toimia valmistumisen jälkeen, ja haluaisivatko he opettaa ruotsia tulevaisuudessa työtehtävissään (kysymykset 19 ja 20). Tätä kysyttiin, koska kompetenssin lisäksi myös motivaatio vaikuttaa toteutuvaan ammattitaitoon (ks. Luukkainen 2005, 49–50). Lopuksi opiskelijoilta kysyttiin, miten heidän mielestään luokan-

opettajakoulutusta voisi kehittää, jotta se valmistaisi paremmin ruotsin opettamiseen alakoulussa (kysymys 21).

TAULUKKO 4. Toiseen tutkimuskysymykseen liittyvät opiskelijoiden lomakkeen kysymykset

Tutkimuskysymykset	Kyselyn kysymys
Miten koulutuksen järjestäjät ja opiskelijat arvioivat koulutuksen antamia valmiuksia ruotsin opettamiseen alakoulussa?	6. b) Mitä mielestäsi vaaditaan luokanopettajalta tilanteessa, jossa hänen työtehtäviinsä kuuluu myös ruotsin kielen opettaminen esimerkiksi omalle luokalleen? Kuvaile lyhyesti.
	3. Kuinka paljon yliopistonne luokanopettajakoulutus mielestäsi tukee luokanopettajaopiskelijoiden ruotsin kielitaidon kehittymistä?  Perustele lyhyesti vastauksesi.
	14. Onko kurseillanne käsitelty toiminnallisen kielitaidon opettamista oppilaille?  Halutessasi voit vielä kertoa, miten kurseillanne on käsitelty toiminnallisen kielitaidon opettamista.
	7. Missä määrin sinua on luokanopettajakoulutuksessa motivoitu opettamaan tulevaisuudessa myös ruotsin kieltä oppilaillesi?  Kerro vielä lyhyesti, miten sinua on motivoitu opettamaan ruotsin kieltä.
	8. Kuinka hyvin luokanopettajakoulutuksen monialaiset opinnot kokonaisuutena mielestäsi valmistavat luokanopettajia ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa?  Perustele vastauksesi.
	2. Arvioi, millainen on oma ruotsin kielen taitosi tällä hetkellä.  Miten arvioisit tämänhetkisen kielitaitosi riittävän ruotsin kielen opet-



	<p>tamiseen alakoulussa?</p> <p>Voit halutessasi vielä täydentää vastauksiasi ruotsin kielitaidostasi.</p>
	<p>19. Missä työtehtävissä toivot olevasi viisi vuotta valmistumisesi jälkeen?</p> <p>Perustele vastauksesi.</p>
	<p>20. Haluatko tulevassa tehtävässäsi opettaa ruotsin kieltä?</p> <p>Perustele vastauksesi.</p>
	<p>21. Miten luokanopettajakoulutusta voisi mielestäsi kehittää, jotta se valmistaisi luokanopettajia paremmin ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa?</p>

Usein kyselyt, kuten nämäkin kyselyt, sisältävät sekä avoimia että suljettuja kysymyksiä. Suljetuissa kysymyksissä on vastausvaihtoehtona tutkijan antamat ennalta määrätyt vaihtoehdot, joista vastaajan tulee valita sopiva. Avoimissa kysymyksissä vastaaja saa itse muotoilla vastauksen. (Alanen 2011, 150–151; Vehkalahti 2014, 25.) Monivalintakysymyksien vahvuus on se, että vastauksia voidaan luotettavammin vertailla, ja niitä on helpompi käsitellä. Avoimien kysymyksien etuna on se, että vastaajat saavat ilmaista itseään omin sanoin, mutta heikkoutena on se, että vastausten sisällöt voivat olla hyvin monenlaisia, ja niitä voi olla vaikea käsitellä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 190.) Toisaalta avovastauksista voidaan kuitenkin saada sellaista tietoa, joka voisi ilman avovastauksia jäädä saamatta (Vehkalahti 2014, 25).

#### 6.4.2 Aineiston analyysi

Koska kyselylomake sisälsi sekä monivalintakysymyksiä että avoimia kysymyksiä, olen aineiston analyysissä käyttänyt sekä määrällisiä että laadullisia analyysimenetelmiä. Määrällistä aineistoa olen operoinut tilastomatematiikan peruskäsitteillä eli prosenttiluvuilla, frekvensseillä ja keskiarvoilla (ks. esim. Tuomi 2007, 96). Frekvenssillä tarkoitetaan esiintymiskertojen lukumäärää.

Suhteellinen frekvenssi tarkoittaa muuttujan arvojen prosentuaalista osuutta kaikista havainnoista. Keskiarvolla kuvataan välimatkaa muuttujan keskimääräisestä, tyypillisestä arvosta frekvenssijakaumassa. (Ks. esim. Alanen 2011, 157–158.)

Koulutuksen järjestäjien kyselyssä osallistujien määrä on niin pieni, että olen esittänyt vastaukset pääasiassa numeerisesti ilman tilastollisia peruskäsitteitä. Osassa avokysymyksistä olen kuitenkin käyttänyt frekvenssejä osoittamaan, kuinka monta kertaa tietty luokka esiintyy vastauksissa. Opiskelijoiden kyselyihin vastanneiden määrä oli suuri, joten niiden analysoinnissa olen käyttänyt prosenttilukuja, frekvenssejä sekä keskiarvoja. Myös osassa avokysymyksistä olen käyttänyt frekvenssejä osoittamaan tietyn luokan esiintyvyyttä aineistossa.

Laadullisessa analyysissä olen käyttänyt aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä aineistoa käsitellään pelkistämällä ilmauksia, ryhmittelemällä niitä ja luomalla sopivia kategorioita. Ensin aineistosta etsitään tutkimuskysymyksen kannalta oleelliset asiat, joita ilmaisevat lauseet pelkistetään yksittäisiksi ilmauksiksi. Tämän jälkeen samaa tarkoittavat ilmaisut yhdistetään samaan kategoriaan eli luokkaan, ja luokka nimetään. Luokkien muodostamisessa tutkija joutuu tekemään omia tulkintoja siitä, mitkä ilmaisut laitetaan mihinkin luokkaan. Luokkien muodostamisen jälkeen samansisältöisistä alaluokista muodostetaan yläluokkia, jotka nimetään. Yläluokista voidaan muodostaa vielä yhdistäviä luokkia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 101.)

Kyselylomakkeiden avovastaukset olen siis analysoinut aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Avovastaukset olivat useimmiten hyvin lyhyitä, joten minun ei juurikaan tarvinnut pelkistää vastauksia, vaan pystyin lähes suoraan luokittelemaan ne. Alaluokista muodostin sopivia yläluokkia. Osalla pääluokista ei ollut erillisiä alaluokkia, sillä alaluokat olisivat olleet pieniä, ja niitä olisi tullut paljon. Taulukossa 5 olen esittänyt esimerkin tekemästäni luokittelusta luokanopettajaopiskelijoilta kysytystä kysymyksestä ”Miten luokanopettajakoulutusta voisi mielestäsi kehittää, jotta se valmistaisi luokanopettajia paremmin ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa?”.

TAULUKKO 5. Esimerkki aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä kysymyksessä "Miten luokanopettajakoulutusta voisi mielestäsi kehittää, jotta se valmistaisi luokanopettajia paremmin ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa?"

Pääloukka	Alaluokka	Esimerkki vastauksista
Ruotsin opettamisen sisältöjen lisääminen (n=150)	Ruotsin kurssi pakolliseksi monialaisiin opintoihin (n=53)	"Monialaisiin voisi sisällyttää lyhyen ruotsin kurssin (nimenomaan pedagogisesta näkökulmasta)."
	Ruotsin didaktiikka pakolliseksi opintoihin (n=70)	"Ehdottomasti kielen opetuksen didaktiikkaa ja kielen oppimisen teoriaa voi lisätä luokanopettajan pakollisiin opintoihin."
	Ruotsin lisääminen valinnaisina opintoina (n=12)	"Ehkäpä valinnaiskurssi olisi hyvä asia halukkaille."
	Ruotsin sisältöjen lisääminen (ei perusteluja) (n=15)	"En osaa oman kokemukseni perusteella sanoa muuta kuin että siihen voisi valmistaa edes jotenkin."
Ruotsin kieliopinnojen lisääminen (n=29)	ei erillisiä alaluokkia	"Ruotsin kielen opetusta olisi lisättävä, sillä monilla ruotsin kielen taito on erittäin huonolla tolalla."
Muut kehittämiss ehdotukset (n=30)	Ruotsin integrointi muihin opintoihin (n=8)	"Osa kursseista tulisi olla kokonaan ruotsiksi, oppimistehtäviä pitäisi kirjoittaa ruotsiksi ja esitelmiä pitää ruotsiksi. Luennot tulisi olla osaksi ruotsinkielisiä."
	Yliopiston kannustus ruotsin opiskeluun (n=7)	"Ehkä myös kannustaa opiskelijoita enemmän ruotsin kielen opiskeluun."
	Muut pienet alaluokat, esim. ruotsin opettamisen opetusharjoitteluisa	"Lisäksi opettamista tulisi harjoitella myös harjoittelukoulussa."

Koulutusta ei tarvitse kehittää (n=4)	ei erillisiä alaluokkia	”Ei tarvitse kehittää. Ruotsinopetus kannattaa säilyttää aineenopettajilla.”
---------------------------------------	-------------------------	--

## 6.5 Luotettavuuden tarkastelu

Tässä luvussa kuvaan aineistoon ja kyselylomakkeeseen liittyviä tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet tutkimuksen luotettavuuteen. Pohdintaluvun yhteydessä (luku 8.2) tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta yleisellä tasolla. Karvin arviointihankkeen aineiston käyttäminen tutkimusaineistona on sekä parantanut että heikentänyt tutkimukseni luotettavuutta. Saman aineiston käyttäminen on mahdollistanut minulle laajan tutkimusaineiston käyttämisen. Yksityishenkilönä en olisi todennäköisesti onnistunut tavoittamaan yliopistojen henkilökuntaa tässä laajuudessa. Myös opiskelijoiden määrä olisi saattanut olla pienempi. Arviointihankkeen aineiston käyttäminen on parantanut luotettavuutta myös siten, että aineiston keräämisen suunnitteluun ja toteutukseen on osallistunut useita eri henkilöitä, joilla on ollut erilaista asiantuntijuutta.

Luotettavuuden heikentyminen liittyy siihen, että aineisto on kerätty alun perin Karvin arviointihanketta varten, joten myös kyselyiden ja haastatteluiden sisällöt ja rakenne oli suunniteltu vastaamaan hankkeen tarpeita. Kyselyä laatiessa onkin tärkeää pitää mielessä kohderyhmä ja kyselyn tarkoitus. Kysymykset tulisi kohdistaa siten, että vastaukset antavat tutkimusongelmien kannalta oleellista tietoa. (Alanen 2011, 149–150.) Aineiston luotettavuutta oman tutkimukseni kohdalla heikentää se, että kysely ei ollut suoraan laadittu vastaamaan tutkimuskysymyksiäni. Näin ollen kyselyssä oli paljon tutkimukseni kannalta tarpeettomia kysymyksiä, ja toisaalta tutkimukseni kannalta oleelliset kysymykset on esitetty osallistujille yksittäisinä kysymyksinä muiden kysymysten joukossa. Kysely oli myös rakenteeltaan jäsennelty arviointihankkeen teemojen mukaisesti, joten vastaajat ovat saattaneet pohtia kysymyksiä tiettyjen teemojen ohjaamina. Tässä tutkimuksessa olen kuitenkin valinnut kyselylomakkeesta vain tietyt kysymykset ja jäsennellyt niistä tutkimusongelmaani vastaavan ko-

konaisuuden, joten olen saattanut tarkastella vastauksia hieman eri näkökulmista. Lisäksi kaikkia kysymyksiä ei ollut merkitty pakolliseksi, sillä niistä puuttui vastauksia.

Kyselylomaketta laatiessa tulisi myös huomioida lomakkeen pituus ja kysymysten lukumäärä. Vastaamisen tulisi olla mahdollisimman helppoa vastaajalle, jotta hän motivoituisi lomakkeen täyttämiseen (Vehkalahti 2014, 48). Jos kyselylomake on liian pitkä, vastaajan mielenkiinto saattaa loppua tai hän ei jaksa täyttää huolellisesti kaikkia kohtia (Valli 2001, 29). Laadittu kyselylomake oli myös kokonaisuudessaan niin pitkä, että kaikkiin kysymyksiin ei vastattu perusteellisesti. Tutkimukseni näkökulmasta kohdennetumpi ja tiiviimpi kyselylomake olisi saattanut tuottaa enemmän yksityiskohtaista tietoa tutkimusongelmastani.

Tulosten vertailtavuutta henkilökuntien ja opiskelijoiden välillä on heikentänyt se, että kysymyksiä on kysytty heiltä hieman eri tavoilla. Esimerkiksi koulutuksen järjestäjiltä kysyttiin opiskelijoiden tekemää yhteistyötä kieltenopettajien kanssa (kysymys 30), kun taas opiskelijoilta kysyttiin yhteistyötä ruotsin aineenopettajien kanssa (kysymys 10). Yliopiston tukea kielitaidon kehittymiselle kysyttiin koulutuksen järjestäjiltä avokysymyksellä ("Miten luokanopettajakoulutuksenne kokonaisuutena tukee opiskelijan ruotsin kielitaidon kehittymistä?"), kun taas opiskelijoilta kysyttiin monivalintakysymyksellä ("Kuinka paljon yliopistonne luokanopettajakoulutus mielestäsi tukee luokanopettajaopiskelijoiden ruotsin kielitaidon kehittymistä?") asteikolla ei lainkaan - jonkin verran - paljon - erittäin paljon. Lisäksi koulutuksen järjestäjiltä ja opiskelijoilta pyydettiin eri asteikolla arvioita siitä, kuinka hyvin koulutuksen monialaiset opinnot valmistavat ruotsin opettamiseen alakoulussa. Koulutuksen järjestäjien asteikko oli heikosti - tyydyttävästi - hyvin - erinomaisesti, kun taas opiskelijoiden asteikko oli erittäin huonosti - melko huonosti - melko hyvin - erittäin hyvin. Koulutuksen järjestäjien ja opiskelijoiden vastaukset eivät siis kaikkien kysymysten kohdalla olleet suoraan vertailtavissa keskenään.

Joidenkin kysymysten muotoilut olivat myös monitulkintaisia. Esimerkiksi koulutuksen järjestäjien kysymyksessä 11 heiltä kysyttiin, miten heidän luo-

kanopettajakoulutuksensa kokonaisuutena tukee opiskelijan ruotsin kielitaidon kehittymistä. Osa koulutuksen järjestäjistä vastasi kysymykseen arvioimalla laadullisesti, miten koulutus tukee kielitaidon kehittymistä, kun taas osa koulutuksen järjestäjistä kuvasi, miten koulutus heidän mielestään tukee kielitaidon kehittymistä. Sama monitulkintaisuuden ongelma oli myös koulutuksen järjestäjien kysymyksissä 12 (”Miten luokanopettajakoulutuksenne tukee opiskelijan yleistä kielipedagogiikan tuntemista ja näiden taitojen kehittymistä?”) ja 39 (”Arvioikaa, millaiset valmiudet koulutuksenne kokonaisuudessaan antaa ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa.”). Näissäkin kysymyksissä osa koulutuksen järjestäjistä arvioi laadullisesti, kun taas osa keskittyi kuvailemaan tilannetta.

Haastatteluiden luotettavuus on heikompi kuin kyselyn vastausten, sillä haastatteluita ei äänitetty, vaan niistä kirjattiin muistiinpanot. Koska olin itse mukana vain kahden luokanopettajakoulutuksen haastatteluissa, loput käyttämäni haastattelumuistiinpanot perustuvat sihteerien sekä arviointiryhmän muiden jäsenten muistiinpanoihin. Haastatteluiden heikomman luotettavuuden vuoksi olen käyttänyt niitä vain vähäisessä määrin aineistona. Luotettavuutta lisätäkseni olen kuitenkin pyytänyt tarvittaessa tarkennuksia muistiinpanoihin niiltä henkilöiltä, jotka olivat kyseisissä haastatteluissa mukana.

## 6.6 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen eettisyys ja uskottavuus pohjautuvat siihen, että tutkija noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132). Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu esimerkiksi tiedeyhteisön tunnustamien toimintatapojen noudattaminen, joita ovat muun muassa rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu myös muiden tutkijoiden työn ja saavutusten kunnioittaminen esimerkiksi huolellisin lähdeviittein. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.) Näitä käytäntöjä olen noudattanut tutkimuksessani parhaan osaamiseni mukaan.

Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu myös tutkimuslupien hankkiminen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Kyselylomakkeen lopussa sekä koulutuksen järjestäjiltä että opiskelijoilta kysyttiin, saako heidän kyselyvastauksiaan arvioinnin päätyttyä käyttää tutkimuskäyttöön siten, ettei vastaajaa eikä vastaajaorganisaatiota voida tunnistaa. Karvin arvioinneissa pyydetään useimmiten lupaa vastausten tutkimuskäyttöön, jotta kerättyä materiaalia voidaan myöhemmin hyödyntää eri tutkimuksissa. Lupaa vastausten tutkimuskäyttöön ei siis pyydetty vain tätä pro gradu -tutkielmaa varten. Olen jättänyt tutkimukseni ulkopuolelle ne henkilöt, jotka eivät myöntäneet lupaa tutkimuskäyttöön.

On kuitenkin huomattava, että tutkimukseen osallistujat eivät varsinaisesti tiedneet, millaiseen tutkimuskäyttöön vastauksia voitaisiin käyttää. Vaikka he myönsivät luvan, he eivät tiedneet, että heidän vastauksiaan tullaan käyttämään juuri tässä tutkimuksessa. Olen kuitenkin kirjoittanut yksityiskohtaisesti, mistä aineistoni on peräisin, joten jos joku asianosainen lukee tutkielmaani, hänen on mahdollista havaita, että hänen vastauksiaan on käytetty tässä tutkimuksessa.

Tutkimuksen eettisiin tekijöihin kuuluu myös tutkittavien suoja. Tutkittavien suoja tarkoittaa muun muassa sitä, että tutkijan on selvitettävä osallistujille tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja mahdolliset riskit, osallistujien osallistumisen tulee olla vapaaehtoista sekä osallistujan tulee suostuessaan tietää, mistä tutkimuksessa on kyse (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Näistä lähtökohdista tarkasteltuna osallistujien osallistuminen omaan tutkimukseeni on hieman ongelmallista. Osallistujat olivat tietoisia Karvin arviointihankkeen tavoitteista ja menetelmistä, mutta antaessaan kyselyn lopussa luvan vastausten tutkimuskäyttöön he eivät tiedneet, millaiseen tutkimukseen heidän vastauksiaan käytettäisiin. Näin ollen he eivät olleet tietoisia, että vastauksia käytettiin samanaikaisesti myös pro gradu -tutkielmaan, eivätkä he myöskään olleet tietoisia kyseisen tutkimuksen tavoitteista tai menetelmistä. Osallistuminen oli kuitenkin vapaaehtoista, sillä he antoivat luvan vastausten tutkimuskäyttöön. Toisaalta tutkittavilla on myös oikeus keskeyttää mukanaolonsa tutkimuksessa milloin

tahansa sekä oikeus jälkikäteen kieltää itseään koskevan aineiston käytön, mikä ei tässä tapauksessa toteudu, sillä osallistujat eivät ole tietoisia vastaustensa tutkimuskäytöstä. Näitä ongelmia olisi voitu välttää, mikäli kyselyn lopussa olisi selkeästi kerrottu, millaisessa tutkimuksessa luvan antaneiden vastaajien vastauksia aiotaan käyttää, sillä tämä oli tiedossa jo aineistoa kerätessä. Tämä olisi myös nostanut tutkimukseni eettistä tasoa. Tässä tapauksessa kuitenkin lupaa vastausten tutkimuskäyttöön kysyttiin yleisellä tasolla, sillä se mahdollisti luvan saamisen useita eri tutkimuksia varten. Aineistoa voidaan siis käyttää pro gradu -tutkielmani lisäksi myös muihin tutkimuksiin myöhemmin.

Tutkittavien suojaan liittyy kuitenkin myös tutkimustietojen luottamuksellisuus sekä osallistujien anonymiteetti. Tutkimustietojen luottamuksellisuus tarkoittaa sitä, että tutkimustietoja ei luovuteta ulkopuolisille, ja tietoja käytetään vain sovittuun tarkoitukseen. Anonymiteetin turvaaminen puolestaan tarkoittaa sitä, että kaikki osallistujat jäävät nimettömiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.) Olen sitoutunut siihen, että tutkimustiedot säilyvät vain omassa käytössäni ja vain tätä tutkimusta varten. Karvin aineiston käyttöluvasopimuksessa olen luvannut säilyttää aineiston salassa muilta ja tuhota sen, kun en enää käytä sitä. Tässä tutkimuksessa olen myös sitoutunut siihen, että en julkaise arviointihankkeen aineistoa koskevia tuloksia ennen kuin arviointihankkeen oma raportti on julkaistu. Yksittäisten osallistujien anonymiteetti on turvattu, sillä heistä ei ole kerätty identifioivia tietoja. Tutkimusaineistossa opiskelijat on merkitty numeroin. Koulutuksen järjestäjien vastaukset on merkitty vastaajaorganisaation eli yliopiston nimellä, mutta vastauksista ei ilmene, ketkä henkilökuntaan kuuluvat henkilöt ovat antaneet vastauksia. Lisäksi olen myös kiinnittänyt erityistä huomiota siihen, että yliopistot ovat mahdollisimman tunnistamattomia myös tulosten raportoinnissa. Tämä on aiheuttanut hankaluuksia, sillä yliopistoja on vähän, ja esimerkiksi yliopistojen opintosisältöjä tunteva henkilö voi yksittäisestä kurssista tai opintojaksosta päätellä, mistä yliopistosta on kyse. Yksittäisestä vastauksesta ei voi kuitenkaan päätellä saman yliopiston vastauksia muihin kysymyksiin.



## 7 TULOKSET

Tulosluku koostuu kahdesta alaluvusta, jotka vastaavat seuraaviin tutkimuskysymyksiin: ”Millaisia mahdollisuuksia luokanopettajakoulutus tarjoaa opiskelijalle, joka haluaa suuntautua ruotsin opettamiseen alakoulussa?” ja ”Miten koulutuksen järjestäjät ja opiskelijat arvioivat koulutuksen antamia valmiuksia ruotsin opettamiseen alakoulussa?” Molemmissa alaluvuissa esittelen ensin koulutuksen järjestäjien vastaukset ja sen jälkeen opiskelijoiden vastaukset. Yhteenvedon ja tulosten tarkastelun esitän pohdintaluvussa.

### 7.1 Luokanopettajakoulutuksen tarjoamat mahdollisuudet opiskelijalle, joka haluaa suuntautua ruotsin opettamiseen alakoulussa

Tässä luvussa esittelen tuloksia luokanopettajakoulutuksen tarjoamista mahdollisuuksista opiskelijalle, joka haluaa suuntautua ruotsin opettamiseen alakoulussa. Tähän liittyvät ruotsin opettamiseen valmistavat opinnot, opetusharjoitellut ruotsin opettamiseen valmiuksia antavina opintoina sekä mahdollisuudet suorittaa luokanopettajan ja ruotsin aineenopettajan kaksoiskelpoisuus. Esittelen ensin koulutuksen järjestäjien vastaukset ja sitten opiskelijoiden vastaukset.

#### 7.1.1 Koulutuksen järjestäjien vastaukset

##### Ruotsin opettamiseen valmistavat opinnot

Koulutuksen järjestäjiltä kysyttiin, onko heidän koulutuksensa monialaisissa opinnoissa ruotsin kielen opettamiseen liittyviä kursseja (vastausvaihtoehdot 1=kyllä, 2=ei). Kaksi koulutuksen järjestäjää vastasi, että heidän koulutuksensa monialaisissa opinnoissa on ruotsin kielen opettamiseen liittyviä kursseja, kun taas neljä koulutuksen järjestäjää vastasi, että heidän monialaisissa opinnoissaan ei ole ruotsin kielen opettamiseen liittyviä kursseja. Kyllä-vastanneita pyydettiin tarkentamaan vastausta kertomalla kursseista ja niiden sisällöistä.

Toinen yliopistoista kertoi heillä olevan kolmen opintopisteen laajuinen pakollinen vieraan kielen didaktiikan kurssi, jonka sisällöt tukevat myös ruotsin opettamista. Toinen yliopistoista kertoi heillä olevan valinnainen viiden opintopisteen laajuinen kurssi, joka käsittelee kielikasvatusta sekä viiden opintopisteen laajuinen kurssi, joka käsittelee kulttuurisesti moninaista ja kielitietoista koulua. Haastattelussa he kuitenkin kertoivat, että kursseja ei tarjota erikseen tietyn kielen opiskelijoille, vaan niiden tehtävä on tukea yleistä kielikasvatusta. Lisäksi heillä on myös 25 opintopisteen laajuinen sivuainekokonaisuus, joka käsittelee vieraiden kielten opettamista lapsille.

Koulutuksen järjestäjiltä kysyttiin avokysymyksellä, mitkä luokanopettajakoulutukseen kuuluvat kurssit (pois lukien monialaiset opinnot) valmistavat opiskelijaa ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa ja miten ne valmistavat siihen. Yksi koulutuksen järjestäjä ei vastannut tähän kysymykseen. Kaksi koulutuksen järjestäjää oli sitä mieltä, että mahdollisuus seurata kieltenopetusta opetusharjoittelussa antaa valmiuksia ruotsin opetukseen. Yksi koulutuksen järjestäjä oli sitä mieltä, että kielikeskuksen kurssit valmistavat ruotsin kielen hallintaa lisäämällä, kun taas toinen koulutuksen järjestäjä puolestaan vastasi, että äidinkielen ja kirjallisuuden kurssit valmistavat kielen opettamiseen, ja lisäksi ne sisältävät S2-didaktista opetusta (S2=suomi toisena kielenä) ja monikielisyysopetusta. Yksi koulutuksen järjestäjä toi esille kielitietoisen opetuksen ja vuorovaikutusilmiöön liittyvän opetuksen kielen opettamiseen valmistavana opetuksensa. Yksi koulutuksen järjestäjä oli sitä mieltä, että kaikki opettamiseen liittyvät kurssit valmistavat myös ruotsin opettamiseen, minkä lisäksi heillä on tarjolla valinnaisia erityiskursseja.

Koulutuksen järjestäjiltä kysyttiin avokysymyksellä, millä tavoin koulutuksessa on mahdollisuus suuntautua ruotsin kieleen ilman varsinaista kaksikielisuuden tuottavaa koulutusta. Neljä yliopistoa mainitsi yhtenä tapana suuntautua ruotsin kielen opetukseen sen, että opiskelija voi suorittaa ruotsin perusopinnot (tai osan niistä) ainelaitoksella sivuaineopiskelijana. Tämän lisäksi yksi yliopistoista nosti esille ruotsin yleisopinnot (ruotsin kirjallinen ja suullinen taito). Yhdessä yliopistossa oli myös mahdollisuus suorittaa 25 opintopis-

teen laajuinen opintokokonaisuus, joka keskittyy vieraiden kielten opettamiseen lapsille. Haastattelussa kyseisen yliopiston henkilökunta kuitenkin kertoi, että opintokokonaisuudessa opiskelee pääasiassa kansainvälisiä opiskelijoita, mutta he toivoivat, että opintokokonaisuuteen mahtuisi enemmän myös suomalaisia opiskelijoita. Yhdessä yliopistossa suunniteltiin POM-opintokokonaisuutta ruotsin kielessä, ja toisessa yliopistossa suunniteltiin mahdollisuutta osallistua ruotsinkielisen luokanopettajakoulutuksen kursseille. POM-opintokokonaisuudella viitattiin monialaisten opintojen kurssiin.

### **Opetusharjoittelut ruotsin opettamiseen valmiuksia antavina opintoina**

Henkilökunnilta kysyttiin, tarjoavatko he luokanopettajaopiskelijoille mahdollisuutta opettaa ruotsia opetusharjoittelujensa aikana (vastausvaihtoehdot 1=kyllä, 2=ei). Yksi yliopisto ei vastannut kysymykseen ollenkaan. Loput viisi yliopistoa vastasi tarjoavansa mahdollisuutta opettaa ruotsia opetusharjoitteluiden aikana. Heitä pyydettiin tarkentamaan avovastauksessa, keillä opiskelijoilla on mahdollisuus opettaa ruotsia. Kolme koulutuksen järjestäjää vastasi, että ruotsin opettamisen mahdollisuutta tarjotaan opiskelijoille, joilla on sivuaine ruotsista. Yksi näistä tarkensi, että heillä oli vastaushetkellä kuusi sivuaineenä ruotsia opiskelevaa, joilla on mahdollisuus opettaa ruotsia yläkoulussa tai kielisuihkutuksessa ja kielileirillä. Lisäksi mahdollisuus on kaksoiskelpoisuutta suorittavilla opiskelijoilla. Syksyn haastattelussa he kertoivat, että kaikki opiskelijat voivat halutessaan opettaa ainakin muutaman tunnin ruotsia. Yksi koulutuksen järjestäjä vastasi, että mahdollisuus on 6. luokka-asteella harjoittelevilla 2. ja 3. vuosikurssin opiskelijoilla. Toinen koulutuksen järjestäjä puolestaan vastasi, että ruotsin opettamiseen kannustetaan, jos opiskelijalla on kielitaitoa ja kiinnostusta. Lisäksi koulutuksen järjestäjiä pyydettiin vielä arvioimaan avovastauksessa, kuinka monta tällaista opiskelijaa heillä on vuosittain. Kaksi koulutuksen järjestäjää vastasi, että heillä ei ole yhtään sellaista opiskelijaa, yksi vastasi heillä olevan kaksi sellaista opiskelijaa ja yksi vastasi heillä olevan kuusi sellaista opiskelijaa vuosittain.

Koulutuksen järjestäjiltä kysyttiin myös, kuinka paljon luokanopettajaopiskelijat tekevät opetusharjoitteluisaan yhteistyötä kielenopettajien kanssa (asteikolla 1=ei lainkaan, 2=jonkin verran, 3=paljon, 4=erittäin paljon). Yksi koulutuksen järjestäjä ei vastannut kysymykseen. Neljä koulutuksen järjestäjää vastasi, että yhteistyötä tehdään jonkin verran, ja yksi koulutuksen järjestäjä vastasi, että yhteistyötä tehdään paljon. Koulutuksen järjestäjiä pyydettiin myös kuvailemaan lyhyesti avovastauksessa, millaista yhteistyö kielenopettajien kanssa on. Yhteistyötä tehtiin opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa sekä opetuksen seuraamisessa ja siitä keskustelussa. Lisäksi kieltä opettavat opiskelijat saavat ohjausta aineenopettajalta opetusharjoittelun yhteydessä. Yksi koulutuksen järjestäjä vastasi, että luokanopettajakoulutuksen vieraan kielen oppimiseen liittyvässä sivuaineessa tehdään paljon yhteistyötä ohjaavien kielenopettajien kanssa opetusharjoitteluiden yhteydessä. Yksi koulutuksen järjestäjä vastasi yhteistyön riippuvan täysin opiskelijan kurssivalikoimasta.

Koulutuksen järjestäjiä pyydettiin arvioimaan avovastauksessa, kuinka monta oppituntia luokanopettajaopiskelijat keskimäärin opettavat opetusharjoitteluisaan yhdessä ruotsin kielen aineenopettajaopiskelijan kanssa. Oppituntien määrää pyydettiin arvioimaan jokaisen neljän opetusharjoittelun kohdalla erikseen. Kolmen ensimmäisen opetusharjoittelun osalta kolme koulutuksen järjestäjää vastasi, että yhteistyötä ei tehdä ollenkaan (0 h), ja kolme koulutuksen järjestäjää jätti vastaamatta kysymykseen. Neljännen opetusharjoittelun kohdalla kaksi koulutuksen järjestäjää vastasi, että yhteistyötä ei tehdä ollenkaan (0 h), ja neljä yliopistoa jätti vastaamatta kysymykseen.

Heitä pyydettiin myös arvioimaan, kuinka paljon luokanopettajaopiskelijat tekevät opetusharjoitteluisaan yhteistyötä kielenopettajaopiskelijoiden kanssa (asteikolla 1=ei lainkaan, 2=jonkin verran, 3=paljon, 4=erittäin paljon). Yksi koulutuksen järjestäjä ei vastannut tähän kysymykseen. Neljä koulutuksen järjestäjää vastasi, että opiskelijat eivät tee opetusharjoitteluisa ollenkaan yhteistyötä kielenopettajaopiskelijoiden kanssa, ja kaksi koulutuksen järjestäjää vastasi yhteistyötä tehtävän jonkin verran. Heitä pyydettiin myös kuvailemaan lyhyesti avovastauksessa, millaista yhteistyö kielenopettajaopiskelijoiden

kanssa on. Kaksi koulutuksen järjestäjää vastasi tähän kysymykseen. Toinen vastasi, että yhteistyö on tapauskohtaista ja riippuu opiskelijan opiskeluvalinnoista ja taustasta, ja toinen vastasi, että luokanopettaja- ja aineenopettajaopiskelijat ovat samassa opiskelijahuoneessa opetusharjoitteluiden aikana.

### **Mahdollisuudet suorittaa luokanopettajan ja ruotsin aineenopettajan kaksoiskelpoisuus**

Koulutuksen järjestäjiltä kysyttiin, tarjoavatko he koulutuksessaan opiskelijoille mahdollisuuden suorittaa luokanopettajan ja ruotsin aineenopettajan kaksoiskelpoisuuden (vastausvaihtoehdot 1=kyllä, 2=ei). Puolet koulutuksen järjestäjistä (n=3) vastasi, että heidän koulutuksessaan on mahdollisuus suorittaa luokanopettajan ja ruotsin aineenopettajan kaksoiskelpoisuus, kun taas puolet (n=3) vastasi, että heidän koulutuksessaan ei ole kyseistä mahdollisuutta. Yksi yliopistoista, joka ei tarjoa mahdollisuutta kaksoiskelpoisuuden suorittamiseen, toi kuitenkin haastattelussa esille, että he haluaisivat tarjota mahdollisuuden ja uskovat sen myös kiinnostavan opiskelijoita. Koulutuksen järjestäjiltä, jotka tarjoavat mahdollisuuden kaksoiskelpoisuuden suorittamiseen, kysyttiin kolme lisäkysymystä liittyen kaksoiskelpoisuuden suorittamiseen, siihen hyväksyttävien opiskelijoiden määrään sekä opintojen sisältöön.

Heitä pyydettiin ensin avovastauksessa kuvailemaan, miten luokanopettajaopiskelijat voivat suorittaa kaksoiskelpoisuuden osana tutkintoaan. Kaksi koulutuksen järjestäjää kertoi kaksoiskelpoisuuden suorittamisen onnistuvan siten, että opiskelijat hakevat ainelaitokselle opiskelemaan ruotsin kieltä joko lyhyenä tai pitkänä sivuaineena. Yksi koulutuksen järjestäjä vastasi, että tutkintorakenne on suunniteltu siten, että siihen mahtuu 60 opintopisteen laajuinen sivuaine.

Toisena heitä pyydettiin avovastauksessa arvioimaan, kuinka monta opiskelijaa kyseisiin opintoihin hyväksytään vuosittain. Yksi koulutuksen järjestäjä vastasi, että näihin opintoihin ei vuosittain hyväksytä yhtään opiskelijaa, kun taas kaksi yliopistoa vastasi vuosittain hyväksyttävän kaksi opiskelijaa. Yliopisto, jossa hyväksytään vuosittain kaksi opiskelijaa, tarkensi vastaustaan haastat-

telussa kertomalla, että ainelaitos määrittelee vuosittain sivuaineopiskelijoiden määrän, ja sivuainetta haetaan kokeen kautta.

Opintojen sisältöjä kysyttäessä yksi koulutuksen järjestäjä vastasi humanistisen tiedekunnan määrittelevän opintojen sisällöt, jotka kuitenkin vastaavat ruotsin aineenopettajan opintoja. Toinen koulutuksen järjestäjä vastasi opiskelijoiden suorittavan molempien laitosten opetussuunnitelmien mukaiset opinnot, ja kolmas koulutuksen järjestäjä vastasi, että opiskelija suorittaa luokanopettajaopintojen lisäksi ruotsin kielen perus- ja aineopinnot. Yksi koulutuksen järjestäjä kertoi myös, että yhteisgradun kirjoittaminen on mahdollista, mikäli opiskelija suorittaa ruotsin syventävät opinnot.

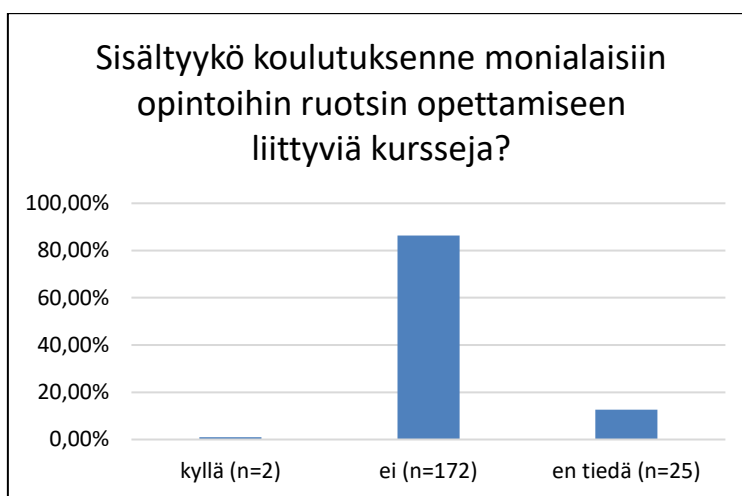
Koulutuksen järjestäjiltä kysyttiin myös lomakkeen alussa taustakysymyksenä arviota siitä, kuinka monta luokanopettajan ja ruotsin aineenopettajan kaksoiskelpoisuutta tavoittelevaa opiskelijaa heidän koulutuksessaan on. Yksi koulutuksen järjestäjästä ei vastannut kysymykseen. Yksi koulutuksen järjestäjä vastasi heillä olevan kuusi luokanopettajan ja ruotsin aineenopettajan kelpoisuutta tavoittelevaa opiskelijaa, ja yksi koulutuksen järjestäjä vastasi heillä olevan kymmenen sellaista opiskelijaa. Kolme koulutuksen järjestäjää vastasi, ettei heillä ole yhtään kaksoiskelpoisuutta luokanopettajaksi ja ruotsin aineenopettajaksi tavoittelevaa henkilöä. Yksi näistä yliopistoista oli kuitenkin sellainen, joka kertoi myöhemmin toisessa kysymyksessä tarjoavansa mahdollisuutta kaksoiskelpoisuuden suorittamiseen. Kyseisen yliopiston henkilökunta kertoi, että he kannustavat opiskelijoita hankkimaan kaksoiskelpoisuuden, mutta ruotsin valinta sivuaineeksi on hyvin epätavallista.

## 7.1.2 Opiskelijoiden vastaukset

### Ruotsin opettamiseen valmistavat opinnot

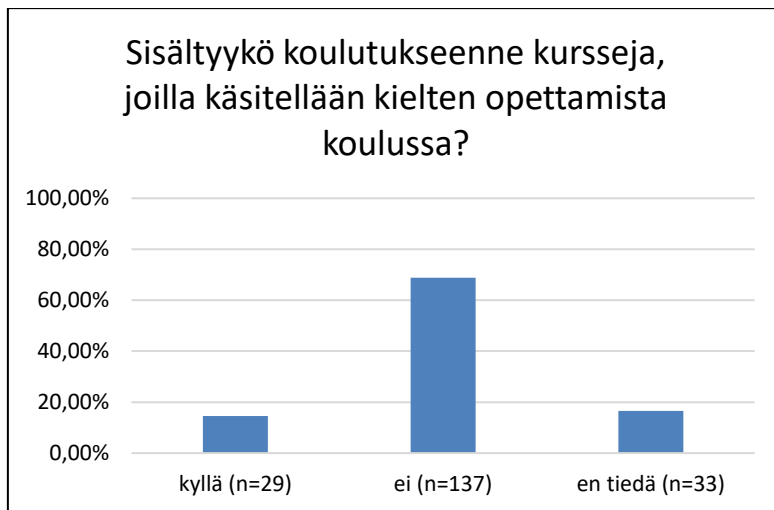
Opiskelijoilta kysyttiin, sisältyykö heidän luokanopettajakoulutuksensa monialaisiin opintoihin ruotsin kielen opettamiseen liittyvä kurssi (vastausvaihtoehdot 1=kyllä, 2=ei, 3=en tiedä). Yksi opiskelija ei vastannut kysymykseen. Vastaukset on esitetty kuviossa 1. Suurin osa opiskelijoista (86,4 %, n=172) vastasi, että heidän koulutuksensa monialaisiin opintoihin ei kuulu ruotsin kielen opet-

tamiseen liittyvää kurssia. Opiskelijoista 12,6 % (n=25) ei tiennyt, onko heidän monialaisissa opinnoissaan ruotsin kielen opettamiseen liittyvää kurssia. Vain kaksi opiskelijaa vastasi heidän monialaisissa opinnoissaan olevan ruotsin kielen opettamiseen liittyvä kurssi. Kyllä-vastanneita opiskelijoita pyydettiin avovastauksessa kuvailemaan kurssin sisältöä, ja vain toinen heistä vastasi tähän kysymykseen. Hänen vastauksensa ”Kertauskurssi lukion ruotsista. Lisäksi ammattikielen sanastoa opetellaan.” viittaa kuitenkin siihen, että kurssi ei kuulu monialaisiin opintoihin, vaan yleisiin kieliopintoihin.



KUVIO 1. Opiskelijoiden vastaukset ruotsin opettamiseen liittyvästä kurssista koulutuksen monialaisissa opinnoissa

Opiskelijoita kysyttiin myös, sisältyykö heidän luokanopettajakoulutukseensa kursseja, joilla on käsitelty tai käsitellään kielten opettamista koulussa (vastausvaihtoehdot 1=kyllä, 2=ei, 3=en tiedä). Yksi opiskelija ei vastannut kysymykseen. Vastaukset on esitetty kuviossa 2. Opiskelijoista 14,6 % (n=29) vastasi, että heidän luokanopettajakoulutukseensa sisältyy kursseja, joilla käsitellään kielten opettamista koulussa. Opiskelijoista 68,8 % (n=137) vastasi, että kursseja ei ole, ja 16,6 % (n=33) ei tiennyt, onko kursseja.



KUVIO 2. Opiskelijoiden vastaukset kielten opettamiseen liittyvistä kursseista

Kyllä-vastanneita opiskelijoita pyydettiin avovastauksessa kertomaan vielä lyhyesti, mitä nämä kurssit ovat ja miten kielten opettaminen liittyy niihin, ja heistä 23 vastasi tähän. Vastauksista ei kuitenkaan aina käynyt ilmi, olivatko kurssit pakollisia vai valinnaisia kursseja, ja sisältyivätkö ne monialaisiin opintoihin vai muihin opintoihin. Opiskelijoiden mukaan kielen opettamista oli käsitelty englannin (n=16), ruotsin (n=3), äidinkielen ja kirjallisuuden (n=5) sekä kielen opettamiseen liittyvän sivuaineen (n=3) kursseilla. Osa opiskelijoista kuvasi pakollista englannin kielen didaktiikan kurssia, kun taas osa kuvasi muita englannin kielen kursseja. Englannin kielen didaktiikan kurssiin suhtauduttiin pääosin neutraalisti. Osa opiskelijoista kuitenkin piti kurssia hyödyttömänä kielten opettamisen näkökulmasta, kun taas osa näki sitä pystyvän hyödyntämään myös muiden kielten opettamisessa. Muut englannin kielen kurssit keskittyivät opiskelijoiden mielestä enemmän aineenhallintaan kuin kielen opettamiseen. Ruotsin kurssin sisältöä tarkennettiin vain yhdessä vastauksessa, jossa kurssin kerrottiin keskittyvän enemmän tieteellisiin teksteihin ja oman alan sanastoon, mutta jossa oli kuitenkin myös hieman mietitty kielten opettamista. Äidinkielen ja kirjallisuuden kursseja koskevissa vastauksissa ei kerrottu tarkemmin, miten kielen opettamista käsiteltiin. Kielen opettamiseen liittyvästä sivuaineesta kerrottiin, että se sisältää monipuolisesti kieltenopetukseen liittyvää pedagogiikka, ja myös opetusharjoittelussa pääsee opettamaan englantia.



Yksi opiskelija toi kuitenkin esille, että kurssit liittyvät sivuainekokonaisuuksiin, joten ne eivät ole kaikkien saatavilla. Näiden luokkien lisäksi yksittäisenä tapauksena mainittiin alkukasvatuksen opintoihin liittyvä kurssi, jossa käsiteltiin kieltä, kulttuuria ja vuorovaikutusta, ja tutustuttiin eurooppalaiseen kielsalkkuun. Lisäksi mainittiin, että valinnaisilla sivuaineilla ja opetusharjoittelussa pidetyillä oppitunneilla voi myös saada valmiuksia kielten opettamiseen.

### **Opetusharjoittelut ruotsin opettamiseen valmiuksia antavina opintoina**

Opiskelijoilta kysyttiin monivalintakysymyksellä, onko luokanopettajaopiskelijoilla heidän koulutuksessaan mahdollista opettaa ruotsia opetusharjoitteluissa (vastausvaihtoehdot 1=kyllä, 2=ei, 3=en tiedä). Yksi opiskelija ei vastannut kysymykseen. Opiskelijoista 2,5 % (n=5) vastasi, että heidän koulutuksessaan luokanopettajaopiskelijoiden on mahdollista opettaa ruotsia opetusharjoitteluissa. Vajaa puolet opiskelijoista (41,7 %, n=83) vastasi, että heidän koulutuksessaan ei ole mahdollisuutta opettaa ruotsia opetusharjoitteluissa, ja hieman yli puolet opiskelijoista (55,8 %, n=111) vastasi, etteivät tiedä, onko tällainen mahdollisuus olemassa.

Opiskelijoilta kysyttiin myös, pitäisikö heidän mielestään opiskelijoilla olla mahdollisuus harjoitella myös ruotsin opettamista. Kysymys esitettiin avokysymyksenä, ja siihen vastasi 184 opiskelijaa. Kysymykseen vastanneista opiskelijoista 91 % (n=168) oli sitä mieltä, että mahdollisuus pitäisi olla, kun taas 5 % (n=10) oli sitä mieltä, että mahdollisuutta ei tarvita. Opiskelijoista 3 % (n=6) ei osannut sanoa, mitä mieltä on asiasta.

Kyllä-vastanneiden joukossa oli 66 vastausta, joissa vastattiin myöntävästi ilman tarkempia perusteluja. Kyllä-vastauksia perustelleista opiskelijoista suurin osa (n=52) oli sitä mieltä, että mahdollisuus tulisi tarjota, koska ruotsi siirtyy alakouluun ja myös luokanopettaja on pätevä opettamaan sitä. Opiskelijoista 27 oli sitä mieltä, että ruotsin opettaminen opetusharjoittelussa tulisi tarjota mahdollisuuden muodossa, eli opiskelija voisi halutessaan valita sen opettamisen, mutta se ei saisi olla pakollista. Heistä neljä toi esille myös sen, että opiskelijalla tulisi olla riittävät pohjataidot ruotsin kielessä voidakseen valita ruotsin opet-

tamisen opetusharjoittelussa. Neljä opiskelijaa piti ideaa hyvänä, koska se kehittäisi opiskelijoiden taitoa. Kuusi opiskelijaa toi esille sen, että ruotsin opettaminen on monelle vierasta, ja kynnyks opettamiseen voi olla suuri. Kaksi opiskelijaa ehdotti, että opetusharjoittelussa voisi olla myös mahdollisuus havainnoida ruotsin kielen tunteja opettamisen sijasta, ja yksi opiskelija oli sitä mieltä, että mahdollisuus opettamiseen voisi olla maisteriharjoittelussa.

Ei-vastausten joukossa oli neljä ei-vastausta, joita ei perusteltu ja kuusi vastausta, jotka oli perusteltu. Kaksi opiskelijaa oli sitä mieltä, että mahdollisuutta ruotsin opettamiseen opetusharjoittelussa ei tulisi tarjota, ellei sitä opeteta tai harjoitella ensin koulutuksessa. Yksi opiskelija oli sitä mieltä, että ruotsin opettamisen tulisi kuulua aineenopettajille. Kaksi opiskelijaa oli sitä mieltä, että mahdollisuus ei ole tarpeellinen, koska muut aineet ovat tärkeämpiä ja luokanopettaja opettaa niitä todennäköisemmin. Tätä kuvaa esimerkiksi seuraava vastaus: "En koe tätä tarpeelliseksi. Harjoitteluja on viiden vuoden aikana ainoastaan kolme ja on hyvä, että niissä keskitytään luokan opettajan tyypillisesti opettamien aineiden (esim. äidinkieli ja kirjallisuus) harjoitteluun." Yksi opiskelija vastasi suomen riittävän hänelle.

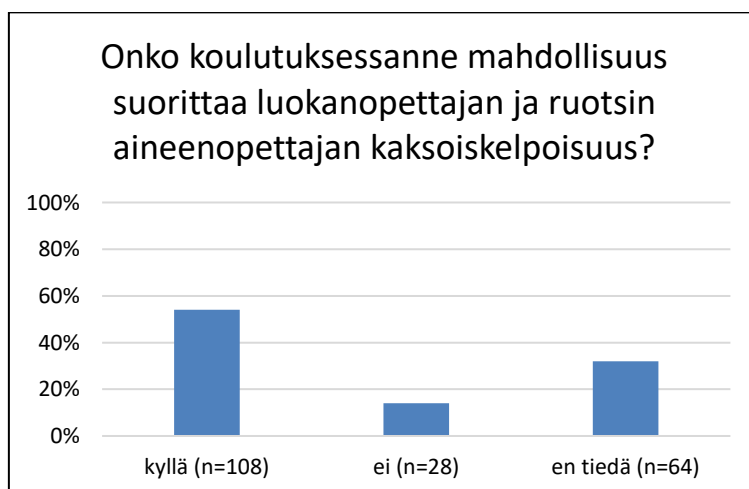
Kaksi opiskelijaa vastasi "en osaa sanoa" ilman perusteluja. Lisäksi kaksi opiskelijaa vastasi pohtien molempia vaihtoehtoja. Toinen heistä vastasi, että mahdollisuutta ei tulisi olla, jos ruotsia ei tarvitse opettaa, vaan aineenopettaja opettaa sitä, mutta jos ruotsia tarvitsee opettaa, silloin mahdollisuus tulisi olla. Toinen opiskelija vastasi, että mahdollisuutta ei tulisi olla, jos ruotsia ei ole opinnoissa, mutta kyllä, jos sitä on opinnoissa.

Opiskelijoilta kysyttiin myös, ovatko he suorittamiensa opetusharjoittelujen aikana tehneet yhteistyötä ruotsin kielen aineenopettajan kanssa (vastausvaihtoehdot 1=kyllä, 2=ei). Vain yksi opiskelija vastasi tehneensä yhteistyötä ruotsin kielen aineenopettajan kanssa opetusharjoittelunsa aikana, ja kertoi avovastauksessa yhteistyön olleen keskustelua tuntien pitämisestä, motivoinnista, uuden asian opettamisesta sekä toiminnallisuuden merkityksestä kielten opiskelussa. Opiskelijoista suurin osa (99,5 %, n=199) ei ollut tehnyt yhteistyötä ruotsin kielen aineenopettajan kanssa.

Lisäksi opiskelijoilta kysyttiin, ovatko he suorittamiensa opetusharjoitteluiden aikana tehneet yhteistyötä ruotsin aineenopettajaopiskelijoiden kanssa (vastausvaihtoehdot 1=kyllä, 2=ei). Vain kaksi opiskelijaa (1 %) kertoi tehneensä yhteistyötä ruotsin aineenopettajaopiskelijoiden kanssa. Toinen yhteistyötä tehneistä opiskelijoista kertoi avovastauksessa yhteistyön olleen toisten pitämien tuntien seuraamista, kun taas toinen opiskelija kertoi yhteistyön olleen keskustelua opetusmenetelmistä ja oppilaiden motivoinnista ruotsin kielen opiskeluun. Opiskelijoita suurin osa (99 %, n=198) kertoi, ettei ole tehnyt yhteistyötä ruotsin aineenopettajaopiskelijoiden kanssa opetusharjoitteluiden aikana.

### **Mahdollisuudet suorittaa luokanopettajan ja ruotsin aineenopettajan kaksoiskelpoisuus**

Opiskelijoilta kysyttiin, onko heidän luokanopettajakoulutuksessaan mahdollisuus suorittaa kaksoiskelpoisuus niin, että heillä olisi valmistuessaan sekä luokanopettajan tutkinto että pätevyys opettaa ruotsin kieltä aineenopettajana (vastausvaihtoehdot 1=kyllä, 2=ei, 3=en tiedä). Vastaukset on esitetty kuviossa 3. Opiskelijoista hieman yli puolet (54 %, n=108) vastasi heillä olevan mahdollisuus suorittaa luokanopettajan ja ruotsin aineenopettajan kelpoisuus, kun taas 14 % (n=28) vastasi, että heillä ei ole kyseistä mahdollisuutta. Opiskelijoista 32 % (n=64) ei tiennyt, onko heillä mahdollisuutta.



KUVIO 3. Opiskelijoiden vastaukset kaksoiskelpoisuuden suorittamisen mahdollisuudesta

Opiskelijoita pyydettiin myös avovastauksessa kuvailemaan, miten kaksoiskelpoisuuden suorittaminen on mahdollista heidän luokanopettajakoulutuksessaan. Opiskelijoista 103 (52 %) vastasi avokysymykseen. Kaksoiskelpoisuuden suorittamiselle löytyi kaksi erilaista mahdollisuutta: ruotsin kielen tai pohjoismaisten kielten perus- ja aineopintojen suorittaminen sivuaineopintoina tai JOO-opintoina. JOO-opinnot tarkoittavat joustavaa opinto-oikeutta, jonka avulla opiskelijat voivat hakea opinto-oikeutta toiseen yliopistoon esimerkiksi sivuainekokonaisuuden suorittamista varten (ks. esim. Oulun yliopisto 2017). Perus- ja aineopintojen suorittamisen mahdollisuudesta kerrottiin 90 vastauksessa, kun taas JOO-opinnoista kerrottiin kahdessa vastauksessa. Näiden vastausten lisäksi 11 opiskelijaa vastasi epävarmuutta ilmaisevalla tavalla opintojen suorittamismahdollisuudesta.

Suurin osa opiskelijoista kertoi, että kaksoiskelpoisuus peruskouluun on mahdollista saavuttaa opiskelemalla perus- ja aineopinnot ruotsin kielestä tai pohjoismaisista kielistä. Opiskelijat puhuivat pitkästä sivuaineesta tarkoittaessaan 60 opintopisteen laajuisia opintoja. Osa opiskelijoista tarkensi myös, että halutessaan opiskelija voi saavuttaa lukion opettajan pätevyyden suorittamalla myös syventävät opinnot. Opiskelijat toivat vastauksissaan esille sivuaineen saamiseen järjestettävät pääsykokeet. Opiskelijoiden sanavalinnoissa oli eroja; puhuttiin "hakemisesta", "ottamisesta" ja "valitsemisesta". Joissain vastauksissa tuotiin esille, että opinto-oikeuden saaminen ei ole helppoa, koska hakijoita on enemmän kuin paikkoja. Yksi opiskelija toi esille, että luokanopettajakoulutuksen ja ruotsin laitoksen opinnot ovat erittäin vaikeita sovittaa lukujärjestykseen ilman päällekkäisyyksiä.

Kaksi opiskelijaa vastasi kaksoiskelpoisuuden suorittamisen olevan mahdollista heidän koulutuksessaan JOO-opintojen kautta yhteistyössä toisen yliopiston kanssa. Kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan olleet varmoja siitä, miten kaksoiskelpoisuuden suorittaminen onnistuu, sillä 11 opiskelijaa ilmaisi epävarmuuttaan vastauksissa käyttämällä esimerkiksi ilmauksia "käsittääkseni", "uskoakseni" tai "luulen".

## 7.2 Koulutuksen järjestäjien ja opiskelijoiden arvioita koulutuksen antamista valmiuksista ruotsin opettamiseen alakoulussa

Tässä luvussa esittelen koulutuksen järjestäjien ja opiskelijoiden arvioita koulutuksen antamista valmiuksista ruotsin opettamiseen alakoulussa. Tähän liittyvät ammattitaitovaatimukset, arviot koulutuksen sisältöjen antamista valmiuksista, opiskelijoiden tämänhetkiset valmiudet ruotsin opettamiseen sekä koulutuksen kehittämisehdotukset. Esittelen ensin koulutuksen järjestäjien vastaukset ja sitten opiskelijoiden vastaukset.

### 7.2.1 Koulutuksen järjestäjien vastaukset

#### **Ammattitaitovaatimukset**

Koulutuksen järjestäjiä pyydettiin avovastauksessa kertomaan, mitkä ovat heidän mielestään viisi keskeisintä luokanopettajan ammattitaitovaatimusta. Yksi yliopisto ei vastannut tähän kysymykseen. Eniten mainintoja sai pedagoginen osaaminen (n=6). Toiseksi useimmin mainittiin vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot (n=5). Eettistä osaamista painotettiin kolmessa yliopistossa, kun taas aineenhallinta, tutkiva opettajuus ja yhteiskunnallinen osaaminen saivat kaksi mainintaa. Yhden kerran vastauksissa mainittiin moniammatillinen yhteistyö, monenlaisen oppijan kohtaaminen, intellektuaalinen osaaminen, esteettinen osaaminen sekä tieto- ja viestintätekniinen osaaminen. Koulutuksen järjestäjiltä kysyttiin avokysymyksellä myös, miten heidän mainitsemiaan ammattitaitovaatimuksia opetetaan opiskelijoille. Yksi yliopisto ei vastannut, mutta kaikki muut koulutuksen järjestäjät kuvasivat ammattitaitovaatimukseen liittyvän osaamisen sisältyvän suurimpaan osaan opinnoista. Yksi koulutuksen järjestäjä mainitsi osan teemoista, esimerkiksi vuorovaikutuksen, olevan omia opintokokonaisuuksia.

Koulutuksen järjestäjiltä kysyttiin myös, eroavatko heidän mielestään luokanopettajan keskeisimmät ammattitaitovaatimukset ruotsin kielen aineenopettajan ammattitaitovaatimuksista (vastausvaihtoehdot 1=kyllä, 2=ei). Yksi kou-

lutuksen järjestäjä ei vastannut kysymykseen. Puolet koulutuksen järjestäjistä (n=3) oli sitä mieltä, että luokanopettajan keskeisimmät ammattitaitovaatimukset eroavat ruotsin aineenopettajan ammattitaitovaatimuksista, kun taas puolet koulutuksen järjestäjistä (n=3) oli sitä mieltä, että ammattitaitovaatimukset eivät eroa toisistaan. Ne koulutuksen järjestäjät, jotka olivat sitä mieltä, että ammattitaitovaatimukset eroavat toisistaan, perustelivat vastaustaan sillä, että aineenopettajan aineenhallintaan liittyvä osaaminen on laajempaa, eikä luokanopettajalta voi vaatia samanlaista aineenhallintaa.

### **Arvioita koulutuksen sisältöjen antamista valmiuksista ruotsin opettamiseen**

Koulutuksen järjestäjiä pyydettiin arvioimaan luokanopettajakoulutuksen antamia valmiuksia seuraavista näkökulmista: ruotsin kielitaidon kehittyminen, toiminnallinen kielitaito sekä kielipedagogiikan tuntemus. Lisäksi heitä pyydettiin arvioimaan, kuinka hyvin heidän luokanopettajakoulutuksensa monialaiset opinnot valmistavat tulevia luokanopettajia ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa sekä millaiset valmiudet luokanopettajakoulutus kokonaisuudessaan antaa ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa.

Henkilökuntia pyydettiin arvioimaan avovastauksessa, miten heidän luokanopettajakoulutuksensa kokonaisuutena tukee opiskelijan ruotsin kielitaidon kehittymistä. Kaksi koulutuksen järjestäjää kuvasi laadullisesti, miten koulutus tukee opiskelijan ruotsin kielitaidon kehittymistä. Toinen heistä vastasi, että koulutus tukee heikosti kielitaidon kehittymistä, ja toinen heistä vastasi, että koulutus tukee olemattomasti kielitaidon kehittymistä. Neljä koulutuksen järjestäjää kuvasi vastauksissaan, mitkä opinnot tukevat kielitaidon kehittymistä. Kaikki neljä toivat esille tutkintoon pakollisena kuuluvat kieliopinnot, erityisesti pakollisen virkamiesruotsin kurssin. Tämän lisäksi vastauksissa mainittiin kerran mahdollisuus lähteä opiskelijavaihtoon, mahdollisuus suorittaa harjoittelu ulkomailla sekä mahdollisuus hakea luokanopettajaopiskelijoille räätälöityyn ruotsin kielen sivuainekokonaisuuteen.

Kyselylomakkeessa koulutuksen järjestäjiä pyydettiin myös arvioimaan, missä määrin koulutuksessa käsitellään toiminnallista kielitaitoa ja miten opis-

kelijoita ohjataan opettamaan sitä. Kyselylomakkeessa toiminnallinen kielitaito määriteltiin seuraavasti: ”Eurooppalaiseen viitekehykseen perustuvalla toiminnallisen kielitaidon käsitteellä viitataan siihen, miten kielenkäyttäjät kykenee suorittamaan viestinnällisiä tekoja käyttämällä kielellä oman kielitaitonsa mukaisesti. Tällöin korostuu siis kielen käyttö viestinnän välineenä, lingvistisen kompetenssin (mm. sanasto, kielioppi, fonologia) toimiessa viestinnän apuvälineenä eikä itsetarkoituksena.”

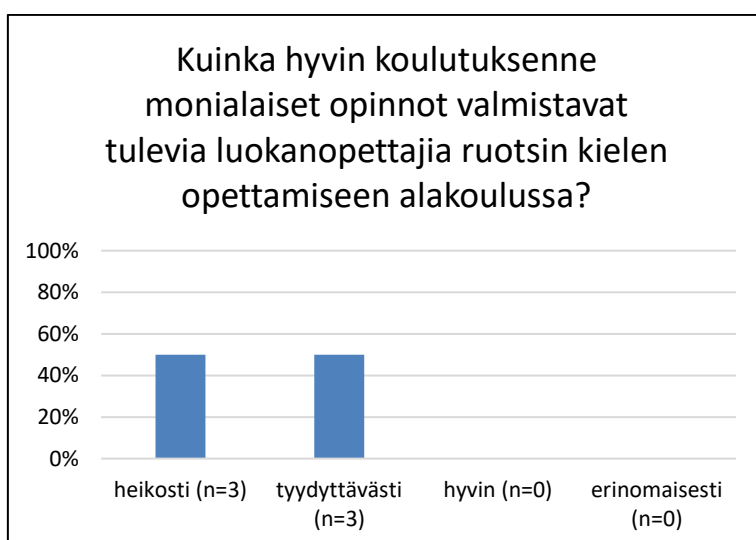
Koulutuksen järjestäjiltä kysyttiin ensin, missä määrin luokanopettajakoulutuksessa käsitellään toiminnallista kielitaitoa (vastausvaihtoehdot 1=ei lainkaan, 2=jonkin verran, 3=paljon, 4=erittäin paljon). Kolme koulutuksen järjestäjää vastasi, että koulutuksessa käsitellään toiminnallista kielitaitoa jonkin verran, yksi koulutuksen järjestäjä vastasi paljon, ja yksi vastasi erittäin paljon. Yksi koulutuksen järjestäjä ei vastannut tähän kysymykseen ollenkaan.

Koulutuksen järjestäjiltä kysyttiin lisäksi avokysymyksellä, millä tavoin he ohjaavat opiskelijoitaan opettamaan toiminnallista kielitaitoa. Kolme koulutuksen järjestäjää vastasi, että ohjaaminen tapahtuu opetusharjoittelussa. Yksi koulutuksen järjestäjä vastasi, että toiminnallista kielitaitoa käsitellään S2-opetuksen yhteydessä. Yksi koulutuksen järjestäjä nosti esille vuorovaikutustaidot ja viestintätaidot. Yksi koulutuksen järjestäjä ei osannut vastata yleisesti, sillä heidän koulutuksessaan se riippuu täysin opintojaksosta. He kertoivat, että esimerkiksi vieraan kielen opettamista käsittelevä sivuainekokonaisuus sisältää paljon käytännön harjoittelua toiminnallisesta kielitaidosta sekä kielisalkkuun tutustumista ja sen käytön harjoittelua.

Koulutuksen järjestäjiä pyydettiin arvioimaan avovastauksessa, miten heidän luokanopettajakoulutuksensa tukee opiskelijan yleistä kielipedagogiikan tuntemista ja näiden taitojen kehittymistä. Yksi koulutuksen järjestäjä vastasi kuvaamalla laadullisesti ”hyvin”. Muut koulutuksen järjestäjät kertoivat vastauksissaan, mitkä opinnot heidän mielestään tukevat yleistä kielipedagogiikan tuntemista ja taitojen kehittymistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden opinnot mainittiin useimmin (n=3). Tämän lisäksi yksi koulutuksen järjestäjä vastasi heidän vieraan kielen didaktiikan kurssinsa tukevan kielipedagogiikan tunte-

mista. Yksi koulutuksen järjestäjästä toi esille myös alkuopetukseen sisältyvän yleisen kielipedagogiikan. Muutoin kielipedagogiikan tuntemuksen tukeminen nähtiin olevan opiskelijan valinnoista kiinni. Yksittäisiä mainintoja saivat valinnaiset kielikasvatuksen kurssit sekä 25 opintopisteen laajuinen kielten opettamista koskeva sivuainekokonaisuus, opinnäytetöissä kielipedagogiikkaan perehtyminen, opetusharjoitteluissa tuntien seuraaminen ja vinkkien saaminen opettajilta sekä mahdollisuus erikoistua kielipedagogiikkaan opiskelemalla S2-opintoja tai äidinkielen opintoja.

Koulutuksen järjestäjiä pyydettiin myös arvioimaan, kuinka hyvin heidän luokanopettajakoulutuksensa monialaiset opinnot valmistavat tulevia luokanopettajia ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa (vastausvaihtoehdot 1=heikosti, 2=tyydyttävästi, 3=hyvin, 4=erinomaisesti). Vastaukset on esitetty kuviossa 4. Kolme koulutuksen järjestäjää arvioi heidän monialaisten opintojensa valmistavan tulevia luokanopettajaopiskelijoita ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa heikosti, kun taas kolme koulutuksen järjestäjää arvioi monialaisten opintojen valmistavan tyydyttävästi. Yksikään koulutuksen järjestäjä ei arvioinut heidän monialaisten opintojensa valmistavan luokanopettajaopiskelijoita ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa hyvin tai erinomaisesti.



KUVIO 4. Koulutuksen järjestäjien arvio monialaisten opintojen antamista valmiuksista ruotsin opettamiseen



Neljä koulutuksen järjestäjää perusteli vastaustaan sillä, että heillä ei ole monialaisissa opinnoissa erillistä opintojaksoa ruotsin kielen opettamisesta. Heistä kaksi toi esille, että pakollisten kurssien puuttuessa opiskelijoiden saamat valmiudet riippuvat omasta aktiivisuudesta eli siitä, valitsevatko he tarjolla olevia vapaaehtoisia kursseja tai hakeutuvatko he ruotsin kielen sivuaineopiskelijoiksi. Yksi koulutuksen järjestäjä perusteli vastaustaan sillä, että heidän kehittämissä on vielä alkuvaiheessa. Yksi koulutuksen järjestäjä oli sitä mieltä, että vaikka heidän monialaisissa opinnoissa ei ole ruotsin opettamiseen liittyviä kursseja, opiskelijat saavat muilla monialaisten opintojen kursseilla didaktisia valmiuksia, joita voivat hyödyntää ruotsin kielen opettamisessa. Haastattelussa he tarkensivat vastaustaan kertomalla, että hyödynnettäviä valmiuksia saa erityisesti äidinkielen kurssien sisällöistä (kielitietoisuus ja monikielisyys), draamakurssilta, oppimisvaikeuksien käsittelystä sekä S2-opetuksesta.

Luokanopettajakoulutusten henkilökuntia pyydettiin arvioimaan avovastauksessa, millaiset valmiudet heidän luokanopettajakoulutuksensa kokonaisuudessaan antaa ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa. Kaksi koulutuksen järjestäjää vastasi kysymykseen kuvaamalla laadullisesti koulutuksen antamia valmiuksia. Toinen heistä arvioi koulutuksen antavan tyydyttävät valmiudet, ja toinen arvioi koulutuksensa antavan heikot valmiudet. Loput neljä koulutuksen järjestäjää vastasi kuvaamalla oman koulutuksensa tilannetta. Kaksi koulutuksen järjestäjää vastasi, että koulutuksen antamat valmiudet riippuvat opiskelijoiden valinnoista. Jos opiskelija hyödyntää tarjolla olevia mahdollisuuksia, hän voi saada erittäin hyvät tai erinomaiset valmiudet ruotsin opettamiseen alakoulussa. Yksi koulutuksen järjestäjä kertoi, että Normaalikoulun kielivalinnoista johtuen ruotsin opettaminen opetusharjoitteluissa ei ole ollut mahdollista, mutta opiskelijoille on tarjottu mahdollisuutta osallistua kielisuihkutus- ja kielileiritöimintaan, joilla omaa osaamista voi kehittää. Yksi koulutuksen järjestäjä vastasi, että heillä olisi kompetenssi tarjota ruotsin pedagogisia opintoja, mutta henkilöstöresurssit riittävän vain aineenopettajankoulutuksen tarpeisiin.

## **Opiskelijoiden tämänhetkiset valmiudet ruotsin opettamiseen**

Koulutuksen järjestäjiä ei pyydetty kyselylomakkeessa arvioimaan opiskelijoiden senhetkisiä valmiuksia ruotsin opettamiseen, mutta haastatteluissa kysyttiin koulutuksen järjestäjien käsityksiä heidän opiskelijoidensa senhetkisestä kielitaidosta. Yksi koulutuksen järjestäjä arvioi, että heidän koulutuksessaan vain viidennes opiskelijoista olisi sellaisia, joilla on riittävä ruotsin kielen taito ja motivaatio opettaa ruotsia. He toivat myös esille huolen siitä, että suurin osa opiskelijoista osaa heikosti ruotsia, ja on ikävää, mikäli he joutuvat heikolla kielitaidolla opettamaan ruotsia. Toinen koulutuksen järjestäjä arvioi, että vain osalla on riittävät taidot ruotsin opettamiseen. He perustelivat vastaustaan sillä, että alle puolet opiskelijoista on osallistunut ruotsin ylioppilaskokeeseen, ja heidänkään arvosanansa eivät välttämättä olleet hyviä. Kolmas koulutuksen järjestäjä arvioi opiskelijoiden kielitaidon olevan heikkoa, ja lisäksi akateemisen ruotsin kurssin kuvattiin olevan lähinnä ”tulipalon sammuttamista”, mikä ei riitä ruotsin opettamiseen koulussa.

## **Koulutuksen kehittämisehdotuksia**

Koulutuksen järjestäjiä pyydettiin ottamaan kantaa väittämään ”Opetussuunnitelmaan tulevien muutosten huomioiminen luokanopettajakoulutuksessa on välttämätöntä koulujen ja oppilaitosten ruotsin kielen opetuksen näkökulmasta” (vastausvaihtoehdot 1=täysin eri mieltä, 2=eri mieltä, 3=samaa mieltä, 4=täysin samaa mieltä). Kolme koulutuksen järjestäjää vastasi olevansa samaa mieltä, kun taas kolme vastasi olevansa täysin samaa mieltä. Heiltä pyydettiin vielä lyhyitä perusteluja avovastauksessa. Kolme koulutuksen järjestäjää vastasi, että ruotsin siirtyminen alakouluun vaatii huomiota. Heidän vastauksissaan tuli esille, että opiskelijat tarvitsevat tietoa vieraan kielen kehityksestä ja alakoulupedagogiikasta, ja opettajan tulisi olla kielipedagogisesti koulutettu. Esille tuotiin myös huoli siitä, että luokanopettaja on muodollisesti pätevä opettamaan ruotsia. Yksi yliopisto oli sitä mieltä, että koulutuksen on varmistettava, että luokanopettajaksi opiskelevissa on opiskelijoita, joilla on valmiuksia ruot-

sin opettamiseen kuudennella luokalla. Muutosten huomioimista perusteltiin myös sillä, että opetussuunnitelma on virallinen asiakirja, jota on noudatettava. Yksi koulutuksen järjestäjä myös mainitsi, että heidän yliopistonsa kouluttaa opettajia alueelle, jossa koulut ovat isoja ja niissä on oma pätevä ruotsin opettaja.

Koulutuksen järjestäjiltä kysyttiin, onko heidän koulutuksessaan tehty muutoksia, jotta se valmistaisi luokanopettajia paremmin ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa (vastausvaihtoehdot 1=kyllä, 2=ei, 3=on suunnitteilla). Kaksi koulutuksen järjestäjää vastasi, että heidän koulutuksessaan on tehty muutoksia, kaksi koulutuksen järjestäjää vastasi, että muutoksia ei ole tehty, ja kaksi koulutuksen järjestäjää vastasi muutosten olevan suunnitteilla (ks. taulukko 6).

TAULUKKO 6. Koulutuksen järjestäjien vastaukset koulutuksen muutoksista

<b>Onko koulutuksessanne tehty muutoksia, jotta se valmistaisi luokanopettajia paremmin ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa?</b>	<b>Millaisia muutoksia on tehty? / Miksi muutoksia ei ole tehty? / Millaisia muutoksia on suunnitteilla?</b>
Kyllä (n=2)	Luokanopettajille räätälöity ruotsin kielen sivuainekokonaisuus Kielen opettamiseen ja kielikasvatukseen valmistavien opintojen lisääminen
Ei (n=2)	Ei ole resursseja Taloudellisen tilanteen vuoksi tultava toimeen vähemmällä opetusresursseilla
On suunnitteilla (n=2)	Ruotsin osuuden lisääminen vieraan kielen didaktiikan kurssille Ruotsin kurssi monialaisiin opintoihin ja kielikeskuksen opetuksen integrointi pääaineeseen

Heitä pyydettiin myös kertomaan avovastauksessa, millaisia muutoksia on tehty, miksi muutoksia ei ole tehty tai millaisia muutoksia on suunnitteilla (ks. taulukko 6). Koulutuksen järjestäjät, jotka olivat jo tehneet muutoksia, kertoivat, että toisessa koulutuksessa on viime vuosina tarjottu luokanopettajaopiskelijoi-

le räätälöityä sivuainetta ruotsin kielestä, ja toisessa on lisätty kielen opettamiseen ja kielikasvatukseen valmistavia opintojaksoja. Ensimmäinen koulutuksen järjestäjä kertoi haastattelussa toivovansa mahdollisuutta sisällyttää ruotsia monialaisiin opintoihin, mutta kertoi myös, että se ei ole mahdollista, koska jokaisen opintojakson tulee olla viisi opintopistettä, joten sen sijaan he miettivät integroituja ratkaisuja. Jälkimmäinen koulutuksen järjestäjä kertoi haastattelussa, että heillä on myös suunnitteilla äidinkielen kurssien kehittäminen kielikasvatuksellisesta näkökulmasta.

Koulutuksen järjestäjät, jotka eivät olleet tehneet muutoksia, perustelivat vastaustaan resurssien puutteella. Toinen koulutuksen järjestäjä vastasi, että heillä ei ole tällä hetkellä resursseja tehdä muutoksia, ja toinen vastasi, että taloudellisista syistä heidän on täytynyt tulla toimeen vähemmällä opetusresursseilla. He ovat kuitenkin suunnitelleet lisäävänsä monialaisiin opintoihin kieli-pedagogisen osuuden, mutta sitä ei ole toistaiseksi saatu mahtumaan. Toinen koulutuksen järjestäjistä kertoi haastattelussa, että taloudellisista syistä he eivät voi nostaa monialaisten opintojen opintopistemäärää, minkä vuoksi vieraan kielen didaktiikka ei mahdu opintoihin. Lisäksi he toivat esille, että kaikki opiskelijat eivät tule koskaan opettamaan ruotsia, mutta opettavat muita aineita, joten niiden tulee ensisijaisesti olla monialaisissa opinnoissa.

Kaksi koulutuksen järjestäjää oli suunnitellut muutoksia. Toinen koulutuksen järjestäjä kertoi, että heidän monialaisten opintojen englannin kielen kurssi on muutettu vieraan kielen didaktiikan kurssiksi, jossa jatkossa ruotsin osuus voisi olla selkeämmin näkyvillä, ja lisäksi he painottavat opiskelijoiden omaehtoista kouluttautumista. Haastattelussa he toivat myös esille, että toivoisivat mahdollisuutta järjestää ruotsin perusopinnot halukkaille opiskelijoille. He kertoivat myös, että olisivat halunneet ruotsin kurssin osaksi monialaisia opintoja, mutta asia ratkaistiin muuttamalla englannin kielen kurssi vieraan kielen didaktiikan kurssiksi ja lisäämällä pakollista ruotsin kielen opetusta yhden opintopisteen verran. Toinen koulutuksen järjestäjä suunnitteli monialaisiin opintoihin opintojaksoa kielen opettamisesta, ja lisäksi he suunnittelivat kieli-keskuksen ruotsin kielen opetuksen integrointia pääaineopetukseen. Haastatte-

lussa he toivat myös esille kielikasvatuksen professoreiden toiveen siitä, että monialaisia opintoja olisi mahdollista suorittaa myös ruotsin kielellä.

## 7.2.2 Opiskelijoiden vastaukset

### Ammattitaitovaatimukset

Opiskelijoita pyydettiin avovastauksessa kuvailemaan, mitä heidän mielestään vaaditaan luokanopettajalta tilanteessa, jossa hänen työtehtäviinsä kuuluu myös ruotsin kielen opettaminen. Vastausten perusteella muodostin vaatimuksista kolme pääluokkaa: kielitaito (n=149), kielen opettamisen taidot (n=122) sekä opettajan ominaisuudet (n=99). Jos yhdessä vastauksessa mainittiin useampi asia, pilkoin vastauksen osiin ja sijoitin jokaisen asian erikseen omaan luokkaansa. Opiskelijat, jotka painottivat kielitaidon merkitystä ruotsin opetuksessa, kuvailivat usein kielitaitoa ”riittävänä” kielitaitona. Opiskelijoilla oli kuitenkin erilaisia vaatimuksia kielitaidolle; kielitaidon tuli vastauksesta riippuen olla kohtalainen, tyydyttävä, vahva, sujuva tai lähes täydellinen. Vastauksissa oli myös esitetty kielitaidon eri osa-alueiden hallintaa. Opettajalta vaadittiin kieliopin hallintaa (n=33), sanaston hallintaa (n=25), suullista osaamista (n=23), ääntämistä (n=8), kirjallista osaamista (n=6) ja kulttuurin tuntemusta osana kielitaitoa (n=3).

Kielen opettamisen taitoja osana ammattitaitoa vaadittiin 122 vastauksessa. Olen sijoittanut tähän luokkaan kaikki didaktiikasta, pedagogiikasta tai yleisesti kielen opettamisesta kertovat vastaukset. Opettajalta vaadittiin tietoa ja taitoa kielen opettamisesta ja oppimisesta (n=34), pedagogista osaamista (n=24), didaktiikan osaamista (n=16), monipuolisia opetusmenetelmiä (n=13), oppilaiden motivointia (n=10), oppilaiden kiinnostuksen kohteiden huomioimista (n=6), oppilastuntemusta (n=5), opetussuunnitelman tuntemista (n=4), eriyttämistä (n=3), ruotsin kurssin käymistä (n=3) sekä oppiaineen integrointia muihin oppiaineisiin ja arkeen (n=3). Yhteensä 66 vastauksessa vaadittiin yhdistelmänä riittävää kielitaitoa sekä pedagogista osaamista.

Opettajan ominaisuuksiin liittyviä asioita tuotiin esille 99 vastauksessa. Useimmin mainitut tekijät olivat itsensä kehittäminen (n=23) ja innostus (n=23). Itsensä kehittämisessä opiskelijat pitivät tärkeänä, että opettaja perehtyy oma-toimisesti kielen opettamiseen ja haluaa kehittyä sekä kehittää itseään. Myös innostus ja sen välittäminen nähtiin tärkeänä. Muita esille tulleita ominaisuuksia olivat opettajan asenne (n=13), motivaatio (n=11), rohkeus käyttää kieltä (n=9), kiinnostus ruotsin kieleen (n=7), varmuus (n=5) ja yhteistyön tekeminen (n=3). Kerran mainittuja ominaisuuksia olivat kärsivällisyys, luovuus, avoimuus, stressinsieto ja ”hyvä opettaja”.

### **Arvioita koulutuksen sisältöjen antamista valmiuksista ruotsin opettamiseen**

Opiskelijoita pyydettiin arvioimaan luokanopettajakoulutuksen antamia valmiuksia seuraavista näkökulmista: ruotsin kielitaidon kehittyminen, toiminnallinen kielitaito sekä ruotsin opettamiseen motivointi. Lisäksi heitä pyydettiin arvioimaan, kuinka hyvin heidän luokanopettajakoulutuksensa monialaiset opinnot valmistavat tulevia luokanopettajia ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa.

Opiskelijoilta kysyttiin monivalintakysymyksellä, kuinka paljon luokanopettajakoulutus tukee heidän mielestään ruotsin kielitaidon kehittymistä (vastausvaihtoehdot 1=ei lainkaan, 2= jonkin verran, 3=paljon, 4=erittäin paljon). Yksi opiskelijoista ei vastannut tähän kysymykseen. Vastaukset on esitetty kuviossa 5. Suurin osa opiskelijoista oli sitä mieltä, että luokanopettajakoulutus ei tue ruotsin kielitaidon kehittymistä lainkaan tai tukee jonkin verran. Opiskelijoista 37,2 % (n=74) oli sitä mieltä, että koulutus ei tue ruotsin kielitaidon kehittymistä lainkaan ja 59,3 % (n=118) oli sitä mieltä, että se tukee vain jonkin verran. Opiskelijoista 2,5 % (n=5) vastasi koulutuksen tukevan ruotsin kielitaidon kehittymistä paljon ja 1,0 % (n=2) vastasi sen tukevan erittäin paljon.



KUVIO 5. Opiskelijoiden arviot ruotsin kielitaidon kehittymiseen saadusta tuesta

Opiskelijoita pyydettiin vielä perustelemaan arvionsa avovastauksessa. Yhteensä 166 opiskelijaa (86 %) perusteli vastauksensa. Opiskelijat, jotka olivat sitä mieltä, että yliopisto ei tue ruotsin kielitaidon kehittymistä lainkaan vastasivat, että ruotsi ei näy heidän koulutuksessaan (n=25) tai he pitivät pakollista ruotsin kurssia riittämättömänä (n=38).

Opiskelijat, jotka kokivat, että ruotsi ei näy heidän koulutuksessaan, olivat sitä mieltä, että mikään luokanopettajakoulutuksen kurssi ei ole liittynyt ruotsin kieleen. He kertoivat myös, että ruotsista ei ole ollut puhetta missään vaiheessa; se ei näy arjessa, siitä ei puhuta, sen opiskeluun ei kannusteta eikä kieltä käytetä. Heidän ei ole myöskään tarvinnut lukea ruotsiksi kirjallisuutta eikä luentoja ole pidetty ruotsiksi. Osa toi esille, että maisteriopinnoissa ei ole ruotsia ollenkaan.

Opiskelijoista 19 % (n=38) perusteli saamansa tuen vähyyttä pakollisen ruotsin kielen kurssin puutteellisuudella. Pakollista ruotsin kurssia pidettiin puutteellisena viidestä syystä: kurssi ei liity ruotsin kielen opettamiseen, sitä pidetään sekä liian helppona että vaikeana, kurssi ei riitä kehittämään kielitaitoa ja se on irrallinen muista opinnoista. Vaikka kysymyksessä kysyttiin yliopiston antamaa tukea kielitaidon kehittymiselle, opiskelijat pitivät ruotsin kurssin puutteena sitä, että kurssilla ei käsitellä kielen opettamista. Eräs opiskelija vastasi näin: ”Pakollisena kurssina on ainoastaan ruotsin kirjallinen ja suullinen

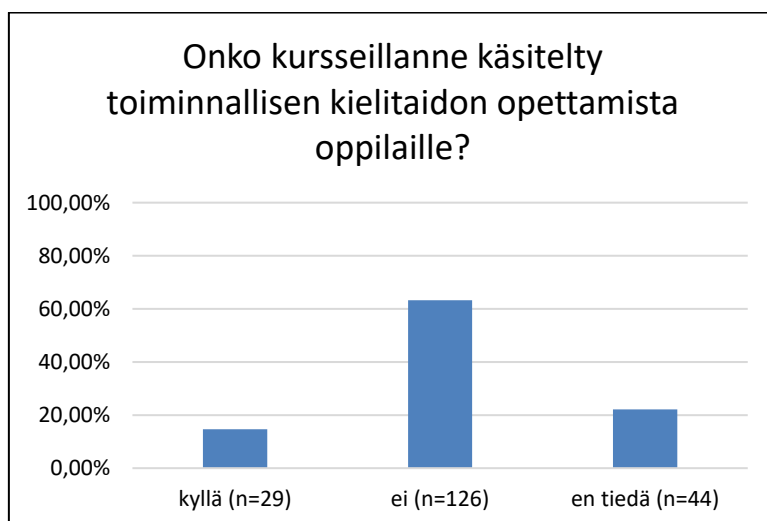
taito, joka ei yksinään riitä kielitaidon kehittämiseen saati sitten didaktisen ymmärryksen ja opetuksen kehittämiseen.” Osa opiskelijoista piti ruotsin kurssia liian helppona tai turhana, kuten näissä vastauksissa näkyy: ”Minun kielitaitoa se ei ainakaan kehittänyt. Lähinnä oli kertaamista.” sekä ”Se ainoa ruotsin kielen kurssi, joka meillä on pakollisena, on aivan ahdistavan turha.” Yksi opiskelijoista puolestaan piti kurssia liian vaikeana. Kurssin puutteena nähtiin myös se, että se ei riitä kehittämään kielitaitoa. Tämä näkyi esimerkiksi seuraavassa vastauksessa: ”Opintoihin kuuluu vain yksi kurssi ruotsia, joka ei juurikaan kehitä kielitaitoa lyhyytensä ja sisältöjensä puolesta.” Osa opiskelijoista näki kurssin puutteena sen suorittamisen irrallisena muista opinnoista. Pakollinen ruotsin kurssi nähtiin siis riittämättömänä sekä kielitaidon kehittymisen että kielen opettamisen kannalta. Osa opiskelijoista oli myös sitä mieltä, että kielitaito ja sen kehittäminen ovat ensisijaisesti opiskelijoiden vastuulla. Tämä näkyy seuraavissa vastauksissa ”3 opintopistettä pakollisena ei juuri ole auttamista. Omissa käsissä on jos haluaa kehittyä.” ja ”Osaaminen perustuu omaan harrastuneisuuteen.”

Jonkin verran tai paljon tukea saaneista opiskelijoista 101 kirjoitti avovastaukseen perusteluita. Kaksi heistä ei antanut varsinaisia perusteluja, vaan kirjoittivat, etteivät oikein osaa sanoa. Muut opiskelijat perustelivat saamaansa tukea pakollisella ruotsin kurssilla. Vastauksissa oli samoja piirteitä kuin niiden opiskelijoiden vastauksissa, jotka kokivat, ettei kurssi tukenut heidän kielitaitonsa kehittymistä. Opiskelijat kertoivat sekä myönteisistä että kielteisistä kokemuksistaan kurssiin liittyen. Kurssia pidettiin sekä hyvänä että huonona, mutta toisaalta myös liian helppona tai liian haastavana. Vastausten perusteella kurssin sisällöt vaihtelevat, sillä osa kertoi, että kurssilla oli vain kerrattu lukion sisältöjä, kun taas osa kertoi sisällöiksi akateemisen ruotsin ja ammattisanaston harjoittelun. Myös jonkin verran tai paljon tukea saaneet opiskelijat kritisoivat sitä, että kurssilla ei käsitellä ollenkaan ruotsin opettamista. Opiskelijat toivat kuitenkin esille myös valmennuskurssit, valinnaiset kurssit sekä sivuainemahdollisuuden, joiden avulla opiskelija voi kehittää kielitaitoaan lisää.



Erittäin paljon tukea saaneet opiskelijat (n=2) vastasivat molemmat avokysymykseen. He olivat sitä mieltä, että pakollinen ruotsin kurssi on erittäin laadukas ja on tukenut heidän kielitaitonsa kehittymistä erittäin paljon. Toinen heistä nosti esille myös taitavan opettajan.

Opiskelijoilta kysyttiin monivalintakysymyksellä, onko heidän kurseillaan käsitelty toiminnallisen kielitaidon opettamista oppilaille (vastausvaihtoehdot 1=kyllä, 2=ei, 3=en osaa sanoa). Vastaukset on esitetty kuviossa 6. Opiskelijoilta ei pyydetty suoraan arvioimaan, missä määrin koulutuksessa on käsitelty kielitaidon opettamista, kuten koulutuksen järjestäjiltä kysyttiin, mutta tulosluvun rakenteen selkeyttämiseksi kysymyksen vastaukset esitetään tässä.



KUVIO 6. Opiskelijoiden vastaukset toiminnallisen kielitaidon sisällyttämisestä koulutukseen

Opiskelijoista yli puolet (63,3 %, n=126) vastasi, että heidän luokanopettajakoulutuksensa kurseilla ei ole käsitelty toiminnallisen kielitaidon opettamista oppilaille. Opiskelijoista 14,6 % (n=29) vastasi, että toiminnallisen kielitaidon opettamista on käsitelty kurseilla. Opiskelijoista 22,1 % (n=44) ei osannut sanoa, onko asiaa käsitelty. Yksi opiskelija ei vastannut kysymykseen.

Opiskelijoita ohjeistettiin halutessaan kertomaan avovastauksessa, miten kurseilla on käsitelty toiminnallisen kielitaidon opettamista. Tähän vastasi 17 opiskelijaa, joista kaksi oli vastannut epämääräisillä merkeillä. Vastanneista opiskelijoista seitsemän kertoi, että toiminnallista kielitaitoa oli käsitelty äidin-

kielen kurssin tai S2-opetuksen yhteydessä. Yhdistin nämä samaksi luokaksi, koska kaikista vastauksista ei selvinnyt, oliko S2-opetus osa äidinkielen kurssia vai ei. Vain yksi opiskelija mainitsi käyneensä S2-kurssin ylimääräisenä kurssina. Suurin osa vastaajista tarkensi, millä kurssilla toiminnallista kielitaitoa on käsitelty. Heistä kolme oli tarkentanut myös, miten toiminnallista kielitaitoa on käsitelty. Heidän mukaansa kursseilla on käsitelty toiminnallista kielitaitoa arkitilanteissa, kielen opetuksen liittämistä arkeen ja oikeisiin tilanteisiin, ja miten opetetaan siten, että oppilas oppii mahdollisimman nopeasti toimimaan arkitilanteissa.

Muita kursseja tai opintoja, joilla toiminnallista kielitaitoa oli käsitelty, olivat kielen opettamiseen liittyvä sivuaine (n=2), äidinkielen ja kirjallisuuden sivuaineopinnot, opetusharjoittelu, monikulttuurisuuskurssi, monialaisten opintojen englannin kielen kurssi ja kielten laitoksen kurssit. Kielen opettamiseen liittyvää sivuainetta lukuun ottamatta jokainen edeltävistä mainittiin vain yhden kerran. Kielten laitoksen kursseista kerrottiin, että toiminnallista kielitaitoa ei ole käsitelty opettamisen näkökulmasta, mutta kursseilla on käytetty kieltä paljon keskustelujen, pelien ja esitelmien kautta.

Opiskelijoita pyydettiin arvioimaan monivalintakysymyksessä, missä määrin heitä on luokanopettajakoulutuksessa motivoitu opettamaan tulevaisuudessa myös ruotsin kieltä (vastausvaihtoehdot 1=ei lainkaan, 2=jonkin verran, 3=paljon, 4=erittäin paljon). Vastaukset on esitetty kuviossa 7. Suurin osa opiskelijoista (92 %, n=184) koki, että heitä ei ole motivoitu ruotsin opettamiseen lainkaan. Opiskelijoista vain 7,5 % (n=15) koki, että heitä on motivoitu ruotsin opettamiseen jonkin verran ja 0,5 % (n=1) koki, että heitä on motivoitu paljon. Yksikään opiskelija ei vastannut, että heitä olisi motivoitu erittäin paljon.



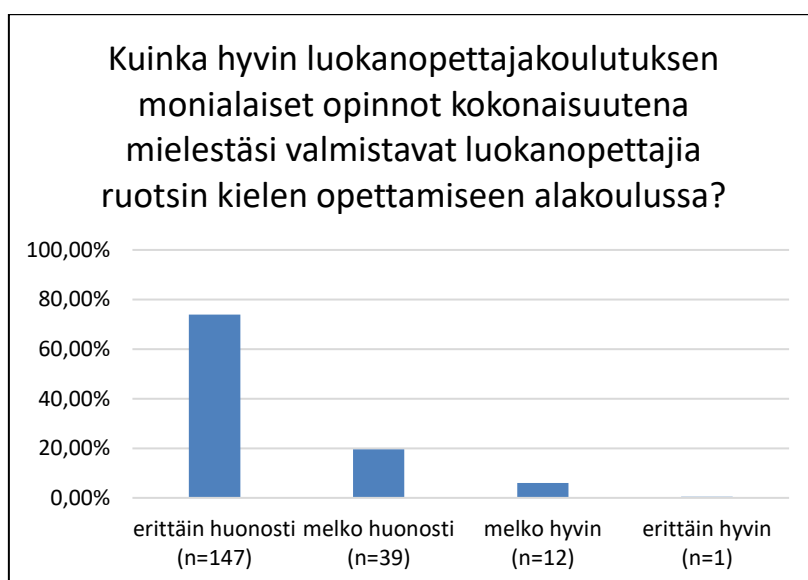
KUVIO 7. Opiskelijoiden arviot heidän motivoimisestaan ruotsin opettamiseen

Opiskelijoita pyydettiin myös kertomaan lyhyesti avovastauksessa, miten heitä on motivoitu opettamaan ruotsin kieltä. Tähän vastasi 15 opiskelijaa. Kaksi opiskelijaa kertoi, että heitä on kannustettu valitsemaan ruotsin kieli sivuaineeksi. Kolme opiskelijaa mainitsi, että pakollinen ruotsin kielen kurssi oli motivoiva, ja siellä rohkaistiin kokeilemaan kielen opettamista. Yksi opiskelijoista toi kuitenkin esille, että kurssilla keskusteltiin siitä, että ruotsin kielen opetuksen laatu voi heikentyä, jos se kuuluu luokanopettajien työnkuvaan. Opiskelija oli sitä mieltä, että tämä ei motivoi ruotsin opettamiseen. Muita motivointikeinoja vastauksissa olivat opetusharjoittelu kielikylypyluokassa, oma harrastuneisuus, kielitaidon hyödyntäminen opetuksessa kielirikasteisen opetuksen menetelmin sekä B1-ruotsin varhentamisesta keskustelu. Opiskelija, joka vastasi monivalintakysymykseen ”paljon”, kertoi vastauksessaan, että häntä ei ole luokanopettajakoulutuksessa motivoitu ruotsin opettamiseen, vaan hänen motivaationsa on peräisin omasta kiinnostuksesta ja elämänpiiristä.

Viisi opiskelijaa kertoi avovastauksissa, ettei heitä ole motivoitu luokanopettajakoulutuksessa ruotsin opettamiseen millään tavalla. Kaksi opiskelijaa kertoi, että he eivät ole käyneet vielä ruotsin kurssia. Yksi opiskelija kävi ruotsin kurssin aiemmin, jolloin ei vielä ollut tietoa ruotsin opetuksen varhentamisesta. Kaksi opiskelijaa oli sitä mieltä, että heitä ei ole kannustettu ruotsin opettamiseen koulutuksessa, mutta he ovat motivoituneita. Toinen mainitsi syyksi

positiivisen kuvan kielten opettamisesta, ja toinen kertoi haluavansa periaatteen tasolla opettaa luokallensa kaikkia oppiaineita.

Opiskelijat arvioivat monivalintakysymyksessä, kuinka hyvin luokanopettajakoulutuksen monialaiset opinnot kokonaisuutena valmistavat ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa (vastausvaihtoehdot 1=erittäin huonosti, 2=melko huonosti, 3=melko hyvin, 4=erittäin hyvin). Vastaukset on esitetty kuviossa 8. Suurin osa opiskelijoista (73,9 %, n=147) vastasi, että monialaiset opinnot valmistavat ruotsin kielen opettamiseen erittäin huonosti ja opiskelijoista 19,6 % (n=39) arvioi niiden valmistavan melko huonosti. Opiskelijoista 6,0 % (n=12) arvioi monialaisten opintojen valmistavan ruotsin opetukseen melko hyvin ja 0,5 % (n=1) erittäin hyvin. Yksi opiskelija ei vastannut kysymykseen.



KUVIO 8. Opiskelijoiden arviot monialaisten opintojen antamista valmiuksista ruotsin opettamiseen

Opiskelijoita pyydettiin perustelemaan arvionsa avovastauksessa. Avovastauksissa 175 opiskelijaa antoi vastauksen, mutta yhdessä vastauksessa ei ollut perusteluja. Niistä opiskelijoista, jotka arvioivat monialaisten valmistavan erittäin huonosti (n=147), 131 antoi avovastauksessa perusteluja arviolleen. Opiskelijat perustelivat yleisellä tasolla, että kielen opettamista ei käsitellä eikä sitä harjoitella monialaisissa opinnoissa ollenkaan. Osa toi myös esille, että monialaisiin opintoihin ei tällä hetkellä sisälly erillistä ruotsin kurssia. Opiskelijoista 44 antoi

vielä tarkempia perusteluja. Heistä 25 toi esille virkamiesruotsin, joka nähtiin ainoana ruotsin opettamiseen valmistavana kurssina. Vastajat kuitenkin olivat sitä mieltä, että kurssi ei valmista opettamiseen, vaan keskittyy kielitaidon kehittämiseen. Opiskelijoista 10 vastasi, että he ovat jo suorittaneet monialaiset opintonsa, eikä ainakaan silloin ruotsin opettamista käsitelty, mutta he eivät osaa sanoa nykytilanteesta. Kolme opiskelijaa toi esille, että ruotsin opettamista ei ole käsitelty monialaisissa opinnoissa, mutta monialaisista opinnoista opittavat pedagogiset taidot ovat jossain määrin sovellettavissa myös muiden oppiainesten opetukseen, kuten tässä vastauksessa ilmenee: "Ruotsin kieltä ei ikinä edes mainittu monialaisissa opinnoissa. Toki ylipäätään pedagogisia taitoja oppi monialaisista, ja niitä voi varmasti käyttää myös ruotsin opettamisessa.". Samoin kolme opiskelijaa koki, että monialaisten opintojen äidinkielen kurssilla opittua voi jossain määrin hyödyntää myös ruotsin opettamisessa. Yksi opiskelija mainitsi myös sen, että opiskelijat eivät ole olleet tietoisia siitä, että ruotsin kielen opettaminen koskee myös heitä: "Meillä ei ole ollut yhtäkään kurssia, joka valmentaisi ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa. Opintojeni keskivaiheille asti olemme olleet siinä uskossa, ettei se edes koske meitä alakoulun opettajina." Yksi opiskelija toi esille kielen opettamiseen liittyvän sivuaineen mahdollisuutena pätevyitä kielen opettamiseen, ja yksi opiskelija kertoi, että on käynyt vapaaehtoisesti fonetiikan kursseja lisätäkseen osaamistaan.

Niistä opiskelijoista, jotka arvioivat monialaisten antavan valmiuksia melko huonosti (n=39), 32 perusteli vastaustaan. Heidän mielestään monialaisissa opinnoissa ei ole ollut kielen opettamiseen liittyviä sisältöjä. Kaksi opiskelijaa ei ottanut tähän kantaa, koska heidän monialaisista opinnoistaan oli niin kauan. Opiskelijoista 30 oli siis sitä mieltä, että monialaisten opintojen sisällöissä ei ole ollut tai ei ole vielä ollut mitään ruotsin opettamiseen liittyvää. Neljä opiskelijaa mainitsi virkamiesruotsin ainoana ruotsin opettamiseen valmistavana kurssina, ja senkin merkitys nähtiin kielitaidon kohentamisena. Opiskelijoista 13 toi kuitenkin esille, että monialaisia opintoja voi soveltaa ruotsin kielen opettamisessa, vaikka itse kielen opettamiseen liittyviä sisältöjä ei ole. Yhdeksän opiskelijaa perusteli monialaisten opintojen valmistavan hyvin opettamiseen ja antavan

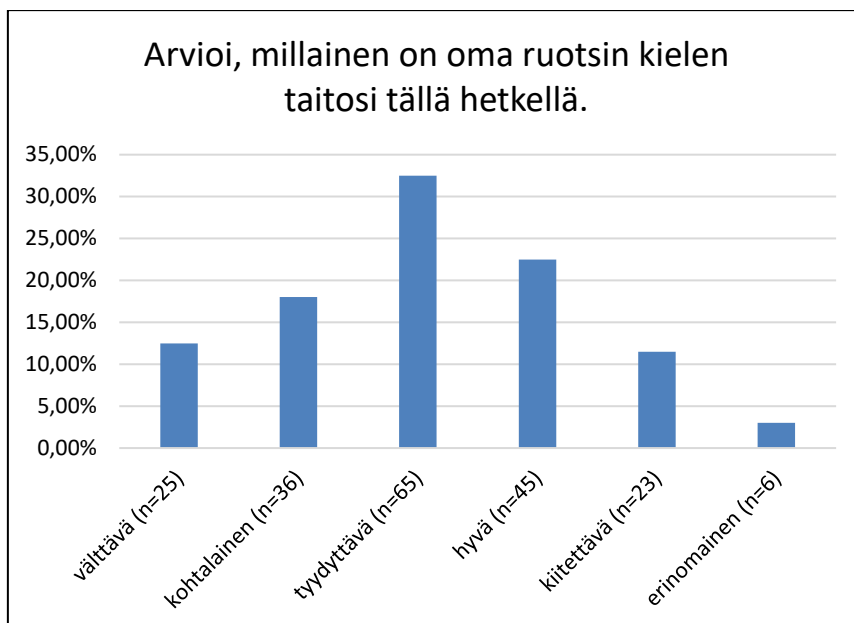
pedagogisia valmiuksia, joita voi hyödyntää ruotsin opettamisessa. Neljä opiskelijaa koki, että erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden kurssia voi hyödyntää ruotsin opettamisessa.

Opiskelijoista 10 perusteli avovastauksessa, miksi monialaiset opinnot ovat valmistaneet ruotsin opetukseen heidän mielestään melko hyvin. Kolme opiskelijaa ei osannut kertoa tarkempia perusteluja. Muut opiskelijat (n=7) olivat sitä mieltä, että monialaisten opintojen muita sisältöjä voi hyödyntää ruotsin kielen opiskelussa. Yksi opiskelija koki monialaisten opintojen sisältävän monipuolisesti eri oppiaineiden didaktiikkaa, jota on mahdollista hyödyntää ruotsin opetuksessa. Viisi opiskelijaa oli sitä mieltä, että monialaiset opinnot antavat monipuoliset pedagogiset valmiudet, jotka auttavat myös ruotsin opetuksessa. Lisäksi yksi opiskelija mainitsi, että äidinkielen ja englannin kurssin sisältöjä voi myös hyödyntää.

Vain yksi opiskelija oli vastannut monialaisten opintojen valmistavan ruotsin opetukseen erittäin hyvin. Hän kuitenkin vastasi avovastauksessa näin: ”Monialaisissa opinnoissa ei käsitellä ruotsin kieltä millään tavalla.” Vastaus viittaa siihen, että opiskelijan on mahdollisesti ollut tarkoitus valita jonkin toinen vastausvaihtoehto monivalintakysymyksessä.

### **Opiskelijoiden tämänhetkiset valmiudet ruotsin opettamiseen**

Opiskelijoita pyydettiin arvioimaan monivalintakysymyksessä heidän sen hetkistä kielitaitoaan (asteikko 1=välttävä, 2=kohtalainen, 3=tyydyttävä, 4=hyvä, 5=kiitettävä, 6=erinomainen). Vastaukset on esitetty kuviossa 9, jossa erojen korostamiseksi pystysuoraan kulkevan akselin arvot ovat välillä 0–35 %. Opiskelijoista 12,5 % (n=25) arvioi kielitaitonsa välttäväksi, 18,0% (n=36) kohtalaiseksi, 32,5 % (n=65) tyydyttäväksi, 22,5 % (n=45) hyväksi, 11,5 % (n=23) kiitettäväksi ja 3,0 % (n=6) erinomaiseksi.



KUVIO 9. Opiskelijoiden arviot ruotsin kielen taidostaan

Opiskelijoita pyydettiin myös arvioimaan heidän kielitaitonsa riittävyyttä ruotsin opettamiseen alakoulussa (asteikko 1=erittäin huonosti, 2=melko huonosti, 3=melko hyvin, 4=erittäin hyvin). Vastaukset on esitetty kuviossa 10, jossa erojen korostamiseksi pystysuoraan kulkevan akselin arvot ovat välillä 0–50 %. Vastaajista 11,5 % (n=23) arvioi kielitaitonsa riittävän erittäin huonosti ruotsin opettamiseen alakoulussa ja 30,5 % (n=61) arvioi kielitaidon riittävän melko huonosti. Vastaajista 39,5 % (n=79) arvioi kielitaitonsa riittävän melko hyvin ja 18,5 % (n=37) erittäin hyvin.



KUVIO 10. Opiskelijoiden arviot heidän kielitaitonsa riittävydestä ruotsin opettamiseen alakoulussa

Kielitaitonsa ja sen riittävyyden alakoulun ruotsin opettamiseen arvioimisen jälkeen vastaajilla oli mahdollisuus täydentää vastausta avovastauksessa, joiden luokittelu on esitetty taulukossa 7. Ohjeistus oli ”Voit halutessasi vielä täydentää vastaustasi ruotsin kielitaidostasi”. Opiskelijat täydensivät vastauksiaan sekä kielitaidostaan että sen riittävydestä opettamiseen. Avovastauksia annettiin yhteensä 85 kappaletta. Tarkennuksia kielitaitoon esitettiin 82 vastauksessa ja tarkennuksia kielitaidon riittävydestä 33 vastauksessa. Osa opiskelijoista tarkensi molempia, minkä vuoksi vastauksien määrä ylittää avovastauksien kokonaismäärän.

TAULUKKO 7. Opiskelijoiden tarkennuksia kielitaitoon tai sen riittävyyteen alakoulussa opettamiseen

Pääluokka	Alaluokka	Alaluokka
Kielitaitoon liittyvät tarkennukset (n=82)	Kielitaitoon vaikuttaneet tekijät (n=42)	Opiskelu (n=42)
		Vapaa-aika (n=11)
	Kielitaidon tämänhetkinen taso (n=45)	
Kielitaidon riittävyyteen liittyvät tarkennukset (n=33)	Alakoulun vaatimustaso on niin matala, että heikollakin kielitaidolla pärjää	
	Kertaamisen jälkeen	



	pärjäisi hyvin	
	Hyväkään kielitaito ei riitä, vaan tarvitaan myös tietoa kielen opettamisesta	
	Osa opettaa, koska on opiskellut yliopistossa ruotsia sivuaineena	

Kielitaitoa tarkennettiin kielitaitoon vaikuttaneiden tekijöiden ja kielitaidon tämänhetkisen tason näkökulmista. Kielitaitoon vaikuttaneena tekijänä opiskelu mainittiin kaikista useimmin (n=42). Opiskelussa tärkeinä nähtiin peruskoulu ja lukio (n=24) sekä korkeakoulut (n=18). Opiskelijat kokivat ruotsin opiskelun peruskoulussa ja lukiossa vaikuttaneen heidän kielitaitoonsa. He kertoivat suorittamistaan ruotsin oppimäärästään sekä arvosanoistaan ylioppilaskirjoituksissa. Suurin osa opiskelijoista oli pärjännyt hyvin ruotsissa, ja opiskelukokemukset olivat myönteisiä. Vastauksissa oli myös muutama kielteinen kokemus, joissa kerrottiin, että opiskelu oli hankalaa tai ruotsin kirjoittaminen ylioppilaskirjoituksissa ei ollut onnistunut. Vastaajissa oli myös kolme opiskelijaa, joiden koulusivistyskieli oli ollut ruotsi ja yksi opiskelija, joka oli käynyt peruskoulun kielikylpyopetuksessa. Suurin osa korkeakoulun vaikuttavana tekijänä mainineista kertoivat kokemuksistaan akatemisen ruotsin suorittamisesta. Lisäksi vastaajista osa oli suorittanut ruotsin kielen perus- ja aineopinnot yliopistossa.

Opiskelun lisäksi kielitaitoon vaikuttavana tekijänä mainittiin oma vapaa-aika (n=11). Opiskelijat mainitsivat kaksikielisyyden omassa perheessä, työkokemuksen ruotsin kielellä työskentelemisestä, Ruotsissa oleskelun (vaihto, asuminen tai työskenteleminen) sekä ruotsinkielisessä kunnassa asumisen. Lisäksi 29 opiskelijaa kertoi, ettei ole tarvinnut ruotsin kieltä missään, mikä on johtanut kielitaidon heikentymiseen.

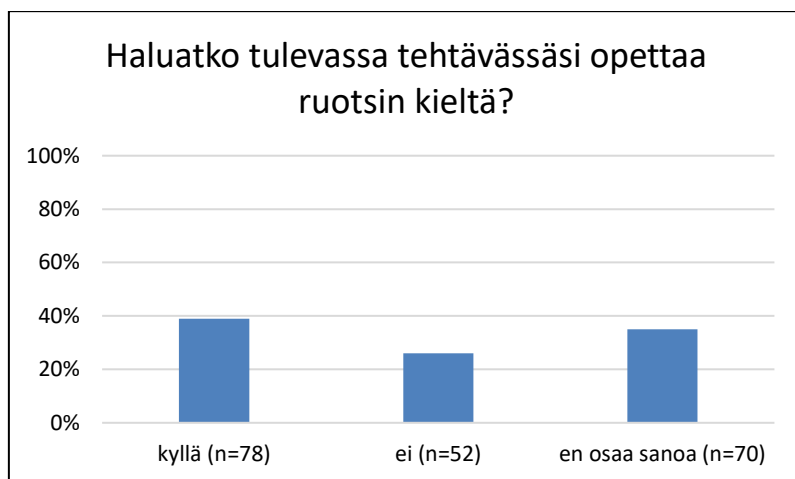
Kielitaitoa tarkennettiin siihen vaikuttaneiden tekijöiden lisäksi myös kuvaamalla kielitaidon tämänhetkistä tasoa tarkemmin (n=45). Vastauksia oli sekä hyvästä että heikosta kielitaidosta. Opiskelijat kertoivat ymmärtävänsä ruotsia paremmin kuin pystyvät itse tuottamaan. Erityisesti suullinen tuottaminen näh-

tiin haastavana. Usea opiskelijoista koki osaavansa ruotsin kielen perusteet tai pystyvänsä palauttamaan ne mieleen pienen kertaamisen jälkeen. Kertaaminen nähtiin vastauksissa tärkeänä. Opiskelijat kokivat, että heillä on kielitaitoa, mutta se on "ruosteessa". Eräs opiskelija kuvasi näin: "Kielitaitoni on hyvä, mutta tällä hetkellä ruosteessa." Opiskelijat näkivät myös kieliopin osaamisen tärkeänä.

Kielitaidon tarkentamisen lisäksi osa opiskelijoista tarkensi kielitaitonsa riittävyttä opettamiseen (n=33). Jaoin vastaukset luokkiin sen mukaan, miten opiskelijat kokivat kielitaitonsa riittävyden. Ensimmäisessä luokassa opiskelijat kokivat alakoulun vaatimustason niin matalaksi, että sitä voi opettaa heikollakin kielitaidolla. Eräs opiskelija kuvaili näin: "Kielen opiskelu on tässä vaiheessa vielä niin alkeissa, että kuka tahansa yliopisto-opiskelija (jonka on täytynyt suorittaa pakollinen ruotsi) voisi opettaa sitä, ehkä pienen kertaamisen jälkeen." Toisessa luokassa opiskelijat kokivat, että kertaamisen jälkeen he pärjäisivät ruotsin opettamisessa alakoulussa. Tätä luokkaa kuvaa seuraava vastaus: "Koen, että vaikka kielitaitoni on vajavainen tällä hetkellä niin kuitenkin omaan hyvän pohjan joka pienellä kertauksella mahdollistaa sen, että voin aivan hyvin opettaa ruotsia alakoulussa.". Kolmannessa luokassa opiskelijat kokivat, että heillä ei ole riittäviä valmiuksia kielen opettamiseen, vaikka kielitaito olisikin hyvä. Heidän mielestään kielitaito ei riitä, koska tarvitaan myös tietoa kielen opettamisesta. Tätä luokkaa kuvaa seuraava vastaus: "Kyllä siinä kohtalaisesti pärjään, kun vain aktiivisesti harjoittelisin. Koen kuitenkin, etten pystyisi tavallisella kielitaidolla opettamaan, koska aineen pedagogiikka on hukassa." Neljännessä luokassa opiskelijat kokivat, että osaavat opettaa ruotsia, sillä he ovat opiskelleet ruotsia yliopistossa ja heillä on kelpoisuus opettaa sitä.

Opiskelijoilta kysyttiin avokysymyksellä, missä työtehtävissä he toivoisivat työskentelevänsä viisi vuotta valmistumisensa jälkeen. Suurin osa opiskelijoista (73 %, n=146) vastasi haluavansa toimia luokanopettajana. Heistä 35 kertoi haluavansa toimia joko luokanopettajana tai muissa työtehtävissä (esimerkiksi aineenopettajana tai erityisopettajana) ja 32 halusi toimia samanaikaisesti sekä luokanopettajana että aineenopettajana.

Opiskelijoilta kysyttiin myös, haluaisivatko he tulevissa työtehtävissään opettaa ruotsin kieltä (vastausvaihtoehdot 1=kyllä, 2=ei, 3=en osaa sanoa). Vastaukset on esitetty kuviossa 11. Opiskelijoista alle puolet eli 39 % (n=78) haluaisi opettaa ruotsia, 26 % (n=52) ei haluaisi opettaa ruotsia ja 35 % (n=70) ei osannut sanoa, haluaisiko opettaa ruotsia.



KUVIO 11. Opiskelijoiden halukkuus opettaa tulevassa työtehtävässä ruotsia

Opiskelijat saivat perustella vastauksiaan halutessaan vielä avovastauksessa. Kyllä-vastauksia perusteltiin 73 avovastauksessa, ei-vastauksia 46 avovastauksessa ja en osaa sanoa -vastauksia 65 avovastauksessa. Luokittelussa olen jakanut yksittäisiä vastauksia useampiin luokkiin, mikäli niissä on esitetty useampi perustelu. Opiskelijoiden perustelut on esitetty taulukossa 8.

TAULUKKO 8. Opiskelijoiden perustelut halukkuudelleen tai haluttomuudelleen ruotsin opettamiseen

Haluatko tulevassa tehtävässäsi opettaa ruotsin kieltä?	Perustelut.
Kyllä	Kiinnostus ruotsin kieltä ja/tai sen opettamista kohtaan (n=38)
	Taidot riittävät (n=11)
	Se toisi vaihtelua työhön tai kehittäisi (n=8)
	Halu muokata opiskelijoiden asenteita (n=8)
Ei	Taidot eivät riitä (n=32)
	Ruotsin kieli ja/tai sen opettaminen

	ei kiinnosta (n=14)
	Ruotsi ei ole tärkeä oppiaine (n=4)
En osaa sanoa	Opettaisi, jos se tulisi tehtäväksi (n=34)
	Voisi opettaa, mutta valmiudet eivät tällä hetkellä riitä (n=17)
	Taidot riittäisivät vain alkeiden opettamiseen (n=3)

Opiskelijat, jotka haluaisivat opettaa ruotsia työtehtävissään (n=78), perustelivat vastaustaan useimmiten sillä, että he ovat kiinnostuneita ruotsin kielestä tai kielistä ylipäätään tai niiden opettamisesta (n=38). Tätä luokkaa kuvaa esimerkiksi seuraava perustelu "Olen aina ollut kiinnostunut kielistä, joten olisin onnellinen mahdollisuudesta opettaa kieliä alakoulussa." Toiseksi eniten halukkuutta perusteltiin sillä, että opiskelijat kokivat heidän taitojensa riittävän siihen (n=11). Heistä kolmella oli ruotsin aineenopettajan pätevyys. Opiskelijat perustelivat halukkuuttaan myös sillä, että ruotsin opetus toisi mukavaa vaihtelua töihin ja kehittäisi heitä (n=8). Tätä luokkaa kuvaavat vastaukset "Haluan opettaa oppilaille monipuolisesti erilaisia tietoja ja taitoja, ja ruotsin opettaminen on yksi näistä. Koen kielten alkeiden opettamisen mielenkiintoiseksi ja mielekkääksi haasteeksi." ja "Toisi mielenkiintoista vaihtelua työhön." Kahdeksan opiskelijaa perusteli vastaustaan sillä, että he haluaisivat olla vaikuttamassa oppilaiden asenteiden muokkaantumiseen. He olivat huolissaan oppilaiden negatiivisista asenteista ruotsia kohtaan, ja halusivat omalla työllään välittää myönteisempiä asenteita. Tämä näkyy esimerkiksi tässä vastauksessa: " Ruotsi ei yleensä nuorten puheessa näytä olevan kovin mieluinen oppiaine, ja toivoisin voivani vaikuttaa tähän innostavalla opetuksella." Lisäksi seitsemän opiskelijaa asennoitui ruotsin opettamiseen varsin neutraalisti, esimerkiksi "En näe mitään syytä miksi ei." tai "Mielelläni voin, mutta ei ole siihen pakkoa tai erityistä paloa.". Kaikista avovastauksista neljässä vastauksessa tuotiin esille toive täydennyskoulutukseen osallistumisesta ennen ruotsin opettamista. Nämä opiskelijat haluaisivat opettaa ruotsia, mutta kokevat tarvitsevansa ensiksi jonkinlaista koulutusta siihen. Vastauksissa oli myös kahdeksan opiskelijaa, jotka olivat harkinneet jo opiskeluaikanaan suorittavansa ruotsin aineenopettajan koulu-

tuksen, ruotsin perusopintoja, kielikylpyopintoja tai muita ylimääräisiä ruotsin kursseja lisätäkseen osaamistaan ruotsin opettamiseen.

Opiskelijat, jotka eivät haluaisi opettaa ruotsia tulevassa työtehtävässään (n=52), esittivät useimmin perusteluiksi sen, että heidän taitonsa eivät riitä (n=32). He toivat esille sekä kielitaidon puutteen että kielten opettamiseen liittyvän koulutuksen puutteen. Toiseksi yleisin perustelu oli se, että opiskelija ei ollut kiinnostunut ruotsin kielestä ja sen opettamisesta (n=15). Lisäksi kolme opiskelijaa ei pitänyt ruotsia tärkeänä oppiaineena, minkä vuoksi ei halunnut opettaa sitä. Yksi opiskelija vastasi näin: "En näe ruotsin kieltä ollenkaan tärkeänä oppiaineena." Vastauksissa oli neljä opiskelijaa, jotka voisivat opettaa ruotsia, jos heidän olisi pakko. Yksi heistä vastasi näin: "Pakon edessä voin opettaa ruotsia, mutta en koe olevani työhön pätevä. Se vaatii paljon opiskelua omalla ajalla." Yksi heistä oli sitä mieltä, että oppilailta on oikeus saada laadukkaampaa opetusta: "Ruotsi ei ole vahvaa osaamisen aluetta minulla. Toki sitä opetan, jos se vastaan tulee, mutta oppilailta olisi oikeus saada ruotsin opetusta joltain joka osaa sitä paremmin."

Suurin osa opiskelijoista, jotka eivät osanneet sanoa, haluaisivatko opettaa ruotsia tulevassa työtehtävässään (n=70), olivat sitä mieltä, että he voisivat opettaa ruotsia, jos se tulisi heidän tehtäväkseen (n=34). Heistä kuusi suhtautui tähän positiivisesti, kaksi voisi opettaa, jos olisi pakko, ja 26 opiskelijaa suhtautui neutraalisti. Myönteisesti suhtautuvia kuvaa seuraava lainaus: "Opetan ruotsia mielelläni, jos minun täytyy, mutta mitään intohimoa ruotsin opettamiseen ei liity." Toinen opiskelijoista, joka voisi pakon edessä opettaa ruotsia, kuvasi näin: "Voin opettaa, mikäli on pakko. Mitään suurempaa kiinnostusta asiaa kohtaan ei kuitenkaan ole, sillä koen omat taitoni melko puutteellisiksi." Neutraalisti suhtautuvien luokkaa kuvaa seuraava lainaus: "Suhtautumiseni ruotsin opettamiseen on melko neutraali, se onnistunee kyllä mutta erityisen intohimoinen en sen suhteen ole." Neutraalisti suhtautuvien joukossa oli myös opiskelijoita, jotka kertoivat voivansa tarvittaessa opettaa ruotsia, mutta antaisivat sen opettamisen mieluummin jollekin pätevämmälle opettajalle. Tätä kuvaa lainaus "Koen pystyväni, mutta jos koulussa joku parempi annan homman mie-

lelläni hänelle koska ei omaa mukavuusaluetta.”. Kaksi opiskelijaa toi myös esille, että ruotsin opettamiseen valmistautuminen vaatisi heiltä paljon työtä, kuten tästä vastauksesta käy ilmi: ”Olen ajatellut, etten kieltäydy ruotsin opettamisesta. Se kuitenkin vaatii paljon työtä, ennen kuin olen riittävän hyvä sitä opettamaan. En aio tyrkyttää itseäni ruotsin opetukseen.”

Toiseksi suurin luokka kuvasi opiskelijoita, jotka voisivat opettaa ruotsia, mutta kokevat, että heidän valmiutensa eivät tällä hetkellä riitä siihen (n=17). Yksi opiskelija vastasi esimerkiksi näin ”Kielen opettaminen voisi olla mielenkiintoista, mutta en koe että minulla on siihen valmiuksia vielä.” Muita luokkia en osaa sanoa -vastanneiden joukossa olivat opiskelijat, jotka kokivat kykenevänsä opettamaan vain alkeita eli alakoulussa (n=3) sekä opiskelijat, jotka eivät osanneet tarkemmin perustella vastaustaan (n=8).

### **Koulutuksen kehittämisehdotuksia**

Kyselyn lopuksi opiskelijoilta kysyttiin avokysymyksellä, miten luokanopettajakoulutusta voisi heidän mielestään kehittää, jotta se valmistaisi luokanopettajia paremmin ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa. Kysymykseen vastasi 182 opiskelijaa, joista yksi vastasi epämääräisin merkein. Vastaukset on esitetty taulukossa 9. Olen jakanut vastauksissa esiintyneet kehittämisehdotukset neljään pääluokkaan, jotka ovat ruotsin opettamisen sisältöjen lisääminen (n=150), ruotsin kieliopinintojen lisääminen (n=29), muut kehittämisehdotukset (n=30) sekä koulutusta ei tarvitse kehittää (n=4). Kolme opiskelijaa ei osannut sanoa tarkemmin kehittämisehdotuksia, vaikka oli vastannut kysymykseen. Osa opiskelijoista esitti useampia kehittämisehdotuksia yhdessä vastauksessa, joten heidän vastauksistaan on sijoitettu ehdotuksia useampaan luokkaan.

TAULUKKO 9. Opiskelijoiden kehittämisehdotuksia koulutukselle

<b>Pääluokka</b>	<b>Alaluokka</b>
Ruotsin opettamisen sisältöjen lisääminen (n=150)	Ruotsin kurssi pakolliseksi monialaisiin opintoihin (n=53)
	Ruotsin didaktiikka pakolliseksi opintoihin (n=70)
	Ruotsin lisääminen valinnaisina opintoina (n=12)

	Ruotsin sisältöjen lisääminen (ei perusteluja) (n=15)
Ruotsin kieliopintojen lisääminen (n=29)	ei erillisiä alaluokkia
Muut kehittämisehdotukset (n=30)	Ruotsin kielen integrointi muihin opintoihin (n=8)
	Yliopiston kannustus ruotsin opiskeluun (n=7)
	Muut pienet alaluokat, esim. ruotsin opettaminen opetusharjoitteluissa
Koulutusta ei tarvitse kehittää (n=4)	ei erillisiä alaluokkia

Ruotsin opettamisen sisältöjen lisäämisen luokassa (n=150) on neljä alaluokkaa. Kysymykseen vastanneista opiskelijoista 29 % (n=53) ehdotti ruotsin kieltä pakolliseksi osaksi monialaisia opintoja, 38 % (n=70) ehdotti ruotsin didaktiikkaa pakolliseksi opintoihin, 7 % (n=12) ehdotti ruotsin lisäämistä valinnaisina opintoina ja 8 % (n=15) ehdotti ruotsin sisältöjen lisäämistä tarkentamatta, millä tavalla. Suurin osa opiskelijoista, jotka toivoivat ruotsin kielen kurssia osaksi monialaisia opintoja, toivoivat ruotsista erillistä kurssia. Osa ehdotti vaihtoehtona myös kielen opettamiseen liittyvää kurssia tai ruotsin ja englannin kurssin yhdistelmiä. Ruotsin didaktiikkaa pakollisena opintoihin toivoneet opiskelijat eivät eritelleet, mihin opintoihin sisällöt tai kurssi kuuluisi. Opiskelijat ehdottivat yleisesti kielen opettamisen kurssia (n=45) ja erillistä ruotsin kurssia (n=25). Sisällöiksi opiskelijat ehdottivat ainedidaktista opetusta, kielen oppimista ja opettamista, opetusmenetelmiä, toiminnallista kielitaitoa, kielen oppimisen vaikeuksia ja toiminnallisuutta.

Ruotsin lisäämistä valinnaisina opintoina toivoi 12 opiskelijaa (7 %). Opintoja ehdotettiin toteutettavaksi osana monialaisia opintoja tai kieliopintoja, mutta suurin osa vastaajista ei tarkentanut, miten toivoisivat valinnaiset opinnot toteutettavaksi. Yksi opiskelija toi esille ruotsin kielen muuttamisen kokonaan valinnaiseksi, kuten vastauksessa ilmenee "Mielestäni ruotsin kieleen ei pitäisi käyttää yhtään suurempaa osaa opettajankoulutuksessa. Ruotsin kielen pitäisi perustua suureen vapaaehtoisuuteen siten, että oppilailla, tai opettajilla ei olisi pakollisia ruotsin kielen kursseja. Sen sijaan halukkaille olisi tarjolla ruotsia yhtenä vaihtoehtona." Opiskelijoista 15 (8 %) toivoi ruotsin sisältöjen lisäämistä

koulutukseen, mutta eivät tarkentaneet, millaisia sisältöjä ja miten niitä tulisi lisätä. Tälle luokalle tyypillinen vastaus oli ”lisää kursseja”.

Toisessa pääluokassa opiskelijat ehdottivat ruotsin kieliopintojen lisäämistä (n=29). Olen tulkinut vastauksissa esiintyvät ”ruotsin kielen kurssit” tässä tapauksessa tarkoittamaan kieliopintoja. Suurin osa ei tarkentanut, millaisia kieliopintoja tarvittaisiin lisää, mutta muutamat opiskelijat ehdottivat läpi opintojen jatkuvia kieliopintoja sekä pakollisia valmentavia kursseja heikon kielitaidon kohentamiseksi. Useassa vastauksessa toivottiin kieliopintojen lisäksi myös kielididaktiikkaa.

Muita kehittämisehdotuksia annettiin 30 vastauksessa. Yhteen alaluokkaan liittyen annettiin yhdestä kahdeksaan vastausta. Kahdeksan opiskelijaa ehdotti, että ruotsin kieltä voisi integroida muihin opintoihin siten, että osa opinnoista olisi ruotsiksi, tehtäviä tehtäisiin ruotsiksi, opinnoissa luettaisiin ruotsinkielistä kirjallisuutta tai osa luennoista olisi ruotsiksi. Lisäksi ehdotettiin, että äidinkieleessä voitaisiin puhua aiheesta, ja jossain opinnoissa voitaisiin tutustua ruotsin oppikirjaan ja pitää ruotsin oppitunti muille opiskelijoille. Seitsemän opiskelijaa puolestaan piti tärkeänä, että yliopistossa rohkaistaisiin ja kannustettaisiin ruotsin opiskeluun, sen käyttämiseen ja kielitaidon ylläpitämiseen. Heidän mielestään opiskelijoiden asenteita tulisi muuttaa myönteisemmäksi. Neljä opiskelijaa ehdotti, että opiskelijoita pitäisi ohjata opiskelemaan ruotsia sivuaineena tai luokanopettajakoulutukseen voisi suunnitella oman ruotsin sivuainekokonaisuuden. Kaksi opiskelijaa toi esille, että ruotsia pitäisi päästä opettamaan opetusharjoitteluissa, ja kaksi opiskelijaa toivoi, että asiasta keskusteltaisiin enemmän. Yksi opiskelija toi esille, että opiskelijat ovat olleet siinä käsityksessä, että aineenopettajat opettavat myös alakouluissa ruotsia. Muiden kehittämisehdotusten luokkaan kuului myös neljä vastausta, joista oli vaikea tulkita, mitä niillä tarkoitetaan.

Neljä opiskelijaa oli sitä mieltä, että koulutusta ei tarvitse kehittää. He olivat sitä mieltä, että koulutuksen kehittämiseksi ei ole tarvetta ja nykyinen koulutus on hyvä tai riittävä. Yksi opiskelijoista toi esille, että ruotsin kieleen ei pitäisi käyttää suurempaa osaa koulutuksessa.



## 8 POHDINTA

### 8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tässä luvussa tarkastelen ensin tutkimukseni tuloksia. Kahdessa ensimmäisessä alaluvussa esitän tärkeimmät tutkimustuloksieni tiivistetysti ja vertaan samalla koulutuksen järjestäjien sekä opiskelijoiden vastauksia toisiinsa. Kolmannessa alaluvussa esitän tulosten pohjalta tekemiäni johtopäätöksiä, ja luon samalla yhteyksiä aiempiin tutkimuksiin ja tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Neljännessä alaluvussa pohdin tutkimukseni tavoitteen toteutumista sekä tulosten merkittävyyttä.

#### 8.1.1 Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvien tulosten tarkastelu ja vertailu

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni oli: ”Millaisia mahdollisuuksia luokanopettajakoulutus tarjoaa opiskelijalle, joka haluaa suuntautua ruotsin opettamiseen alakoulussa?” Koulutuksen järjestäjiltä ja opiskelijoilta kysyttiin, onko heidän koulutuksensa monialaisissa opinnoissa ruotsin kielen opettamiseen liittyviä kursseja. Vain kahden luokanopettajakoulutuksen monialaisiin opintoihin sisältyi ruotsin opettamiseen liittyvä kurssi, joista toisessa on pakollinen vieraan kielen didaktiikan kurssi, ja toisessa valinnainen kielikasvatusta käsittelevä kurssi. Samaa kysyttiin myös opiskelijoilta, joista suurin osa (86,4 %) vastasi, että monialaisissa opinnoissa ei ole ruotsin opettamiseen liittyvää kurssia, ja 12,6 % ei osannut sanoa, onko heillä kurssia. Vain kaksi opiskelijaa vastasi heidän monialaisissa opinnoissa olevan ruotsin kielen opettamiseen liittyvä kurssi, mutta kummatkin opiskelijat opiskelivat yliopistossa, jonka henkilökunta oli kertonut itsearvioinnissaan, että heillä ei ole vastaavanlaista kurssia. Toisaalta niissä yliopistoissa, joissa kerrottiin monialaisiin opintoihin kuuluvan ruotsin kielen kurssin, kaikki näiden yliopistojen kyselyyn vastanneet opiskelijat (n=25) olivat sitä mieltä, että heidän monialaisiin opintoihinsa ei kuulu ruotsin kurssia.

Näyttäisi siis siltä, että opiskelijat eivät miellä samoja kursseja ruotsin opettamiseen liittyviksi kursseiksi kuin koulutuksen järjestäjät.

Sekä koulutuksen järjestäjiltä että opiskelijoilta kysyttiin myös, mitkä luokanopettajakoulutukseen kuuluvat kurssit (pois lukien monialaiset opinnot) valmistavat ruotsin opettamiseen alakoulussa. Koulutuksen järjestäjät toivat vastauksissa esille mahdollisuuden seurata kieltenopetusta opetusharjoittelussa, kielikeskuksen kurssit, äidinkielen ja kirjallisuudet kurssit sekä kielitietoisen opetuksen. Yksi koulutuksen järjestäjä oli myös sitä mieltä, että kaikki opettamiseen liittyvät kurssit valmistavat myös ruotsin opettamiseen. Opiskelijoista vain 14,6 % vastasi heidän koulutukseensa sisältyvän kursseja, joilla käsitellään kielten opettamista koulusta. Opiskelijoiden mukaan kielten opettamista käsitellään englannin, ruotsin, äidinkielen ja kirjallisuuden sekä kielen opettamiseen liittyvän sivuaineen kursseilla. Koulutuksen järjestäjiltä kysyttiin myös, millä tavoin opiskelijoilla on mahdollisuus suuntautua ruotsin kieleen ilman kaksoiskelpoisuutta tuottavaa koulutusta. Vastauksissa mainittiin ruotsin perusopinnojen suorittaminen sivuaineopiskelijana, ruotsin yleisopinnot sekä vieraiden kielten opettamiseen liittyvä sivuainekokonaisuus.

Viisi koulutuksen järjestäjää kertoi tarjoavansa mahdollisuuden opettaa ruotsia opetusharjoitteluiden aikana. Pääosin mahdollisuus tarjottiin sivuaineena ruotsia opiskeleville. Vaikka mahdollisuus on olemassa, vain pieni määrä opiskelijoita hyödyntää mahdollisuutta vuosittain. Opiskelijoista kuitenkin vain 2,5 % vastasi, että heidän koulutuksessaan luokanopettajaopiskelijoilla on mahdollisuus opettaa ruotsia opetusharjoitteluissa. Suurin osa opiskelijoista ei siis tiennyt, onko heillä mahdollisuus opettaa ruotsia opetusharjoitteluissa tai oli sitä mieltä, että mahdollisuutta ei ole, vaikka koulutuksen järjestäjät kertoivatkin tarjoavansa mahdollisuutta siihen. Suurin osa opiskelijoista (91 %) oli kuitenkin sitä mieltä, että opiskelijoille tulisi tarjota mahdollisuus opettaa ruotsia opetusharjoitteluissa.

Koulutuksen järjestäjien mukaan opiskelijat tekevät jonkin verran yhteistyötä kielten opettajien kanssa opetusta seuraamalla ja tunteja pitämällä, mutta vain yksi opiskelijoista kertoi tehneensä yhteistyötä ruotsin kielen aineenopetta-

jan kanssa. Kielten aineenopettajaopiskelijoiden kanssa yhteistyötä tehdään vielä vähemmän. Koulutuksen järjestäjien mukaan luokanopettajaopiskelijan ja kielten aineenopettajaopiskelijan yhteistyönä pitämät tunnit ovat harvinaisia, ja yhteistyötä opetusharjoittelussa ei tehdä ollenkaan tai vain jonkin verran. Yhteistyönä nähtiin esimerkiksi se, että opiskelijat ovat samassa opiskelijahuoneessa opetusharjoitteluiden aikana. Opiskelijoista vain kaksi kertoi tehneensä yhteistyötä ruotsin aineenopettajaopiskelijoiden kanssa. Yhteistyö oli ollut tuntien seuraamista ja keskustelua.

Luokanopettajan ja ruotsin aineenopettajan kaksoiskelpoisuuden suorittaminen on mahdollista kolmessa yliopistossa. Kaksoiskelpoisuuden suorittaminen tapahtuu hakemalla ainelaitokselle opiskelemaan ruotsin kieltä pitkänä sivuaineena, jolloin ainelaitos määrittelee opintojen sisällöt. Opiskelijoista hieman yli puolet (54 %) kertoi tietävänsä, että heillä on mahdollisuus kaksoiskelpoisuuden suorittamiseen, 14 % kertoi, ettei mahdollisuutta ole, ja kolmasosa (32 %) ei tiennyt, onko heillä mahdollisuutta. Opiskelijat tiesivät pääsääntöisesti, miten kaksoiskelpoisuuden suorittaminen on mahdollista, mutta osa oli siitä epävarmoja. Mahdollisuutta kaksoiskelpoisuuden suorittamiseen ei kuitenkaan hyödynnetä kovin paljoa, sillä koulutuksen järjestäjät kertoivat vuosittain opintoihin hyväksyttävän 0-2 opiskelijaa. Luokanopettajan ja ruotsin aineenopettajan kaksoiskelpoisuutta tavoittelevia opiskelijoita oli koulutuksen järjestäjien arvioiden mukaan tällä hetkellä yhteensä 0-10 opiskelijaa (keskiarvo 3 opiskelijaa / yliopisto) yliopistosta riippuen.

### **8.1.2 Toiseen tutkimuskysymykseen liittyvien tulosten tarkastelu ja vertailu**

Toinen tutkimuskysymykseni oli: ”Miten koulutuksen järjestäjät ja opiskelijat arvioivat koulutuksen antamia valmiuksia ruotsin opettamiseen alakoulussa?” Koulutuksen järjestäjien mielestä luokanopettajan keskeisimmät ammattitaitovaatimukset ovat pedagoginen osaaminen, vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot, eettinen osaaminen, aineenhallinta, tutkiva opettajuus ja yhteiskunnallinen osaaminen. Puolet koulutuksen järjestäjistä oli sitä mieltä, että luokanopettajan

ammattitaitovaatimukset eivät eroa ruotsin aineenopettajan ammattitaitovaatimuksista, kun taas puolet koulutuksen järjestäjistä oli sitä mieltä, että ammattitaitovaatimukset eroavat siten, että luokanopettajalta ei voi vaatia yhtä vahvaa aineenhallintaa ruotsin kielessä kuin ruotsin aineenopettajalta. Opiskelijoiden mielestä luokanopettajan tärkeimmät ammattitaitovaatimukset ruotsin kieltä opettaessa ovat kielitaito, kielen opettamisen taidot ja opettajan ominaisuudet, esimerkiksi innostuneisuus ja itsensä kehittäminen.

Kaksi koulutuksen järjestäjistä arvioi luokanopettajakoulutuksen tukevan opiskelijan ruotsin kielitaitoa ”heikosti” tai ”olemattomasti”. Loput koulutuksen järjestäjistä vastasivat tutkintoon kuuluvien pakollisten kieliopintojen tukevan kielitaidon kehittymistä. Opiskelijoista reilu kolmannes (37,2 %) oli sitä mieltä, että koulutus ei tue ruotsin kielitaidon kehittymistä lainkaan, ja yli puolet (59,3 %) arvioi sen tukevan vain jonkin verran. Vain 3,5 % opiskelijoista arvioi koulutuksen tukevan ruotsin kielitaidon kehittymistä paljon tai erittäin paljon. Opiskelijat perustelivat vastaustaan sillä, että ruotsi ei näy koulutuksessa mitenkään tai pakolliset ruotsin kielen opinnot ovat olleet puutteellisia. Toisaalta osa opiskelijoista näki juuri pakollisen ruotsin kurssin tukeneen kielitaidon kehittymistä.

Koulutuksen järjestäjät arvioivat toiminnallista kielitaitoa käsiteltävän luokanopettajakoulutuksessa jonkin verran, paljon tai erittäin paljon. Opiskelijoiden käsitykset toiminnallisen kielitaidon sisältymisestä koulutukseen olivat kuitenkin paljon kielteisempiä. Yli puolet opiskelijoista (63,3 %) vastasi, että toiminnallista kielitaitoa ei ole käsitelty ollenkaan, ja viidennes (22,1 %) ei osannut sanoa, onko sitä käsitelty. Vain 14,6 % opiskelijoista oli sitä mieltä, että toiminnallista kielitaitoa on käsitelty, vaikka koulutuksen järjestävät arvioivat sitä käsiteltävän jonkin verran, paljon tai erittäin paljon. Koulutuksen järjestäjien mukaan opiskelijoita ohjataan opettamaan toiminnallista kielitaitoa opetusharjoittelussa, S2-opetuksen yhteydessä tai vaihdellen opintojaksojen mukaan. Opiskelijoiden vastaukset olivat samankaltaisia. Heidän mukaansa toiminnallista kielitaitoa on käsitelty pääsääntöisesti äidinkielen kurssin tai S2-opetuksen yhteydessä.

Koulutuksen järjestäjät vastasivat yleisen kielipedagogiikan tuntemisen kehittyvän äidinkielen ja kirjallisuuden opinnoissa, vieraan kielen didaktiikan kurssilla, alkuopetuksen kurssilla, vieraan kielen opettamiseen liittyvässä sivuaineessa, opinnäytetöissä sekä opetusharjoitteluissa. Yksi yliopisto vastasi arvioimalla, että koulutus tukee kielipedagogiikan tuntemista ”hyvin”. Tätä kysymystä ei kysytty opiskelijoilta.

Opiskelijoita sen sijaan pyydettiin arvioimaan, missä määrin heitä on motivoitu opettamaan ruotsin kieltä. Suurin osa opiskelijoista (92 %) arvioi, että heitä ei ole motivoitu ruotsin opettamiseen lainkaan, ja vain 8 % arvioi, että heitä on motivoitu jonkin verran tai paljon. Yksikään opiskelija ei vastannut, että heitä olisi motivoitu erittäin paljon. Opiskelijat, jotka kokivat, että heitä oli motivoitu ruotsin opettamiseen, kertoivat, että heitä on kannustettu valitsemaan ruotsi sivuaineeksi tai pakollinen ruotsin kielen kurssi on ollut motivoiva.

Koulutuksen järjestäjät arvioivat, että heidän koulutuksensa monialaiset opinnot valmistavat tulevia luokanopettajia ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa heikosti tai tyydyttävästi. Vastauksia perusteltiin sillä, että monialaisissa opinnoissa ei ole opintojaksoa ruotsin kielen opettamisesta, ja kurssien puuttuessa opiskelijoiden saamat valmiudet riippuvat omasta aktiivisuudesta. Toisaalta opiskelijoiden nähtiin saavan didaktisia valmiuksia muilla monialaisten opintojen kursseilla. Opiskelijoista suurin osa (73,9 %) arvioi, että monialaiset opinnot valmistavat ruotsin kielen opettamiseen erittäin huonosti, ja 19,6 % arvioi niiden valmistavan melko huonosti. Vain 6,5 % opiskelijoista arvioi monialaisten opintojen valmistavan ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa melko hyvin tai erittäin hyvin. Opiskelijat, jotka arvioivat monialaisten valmistavan huonosti, perustelivat arviotaan sillä, että kielten opettamista ei käsitellä monialaisissa opinnoissa ollenkaan. Osa kuitenkin toi esille, että muita monialaisten opintojen kursseja ja niiden antamia pedagogisia valmiuksia voi hyödyntää ruotsin opettamisessa. Opiskelijat, jotka arvioivat monialaisten opintojen valmistavan ruotsin opettamiseen hyvin, perustelivat arviotaan sillä, että monialaisten opintojen muita sisältöjä ja niiden antamia pedagogisia valmiuksia voi hyödyntää ruotsin opettamisessa.

Koulutuksen järjestäjät arvioivat myös kokonaisuudessaan luokanopettajakoulutuksen antamia valmiuksia ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa. Kaksi järjestäjää vastasi laadullisesti opiskelijoiden saavan ”tydyttävät” tai ”heikot” valmiudet. Vastauksissa tuotiin myös esille koulutusten antamien valmiuksien riippuvan pitkälti opiskelijoiden valinnasta. Lisäksi mainittiin kielisuihkutus- ja kielileiritoiminta valmiuksia antavina opintoina. Yksi koulutuksen järjestäjä toi esille henkilöstöresurssit, joiden vuoksi ruotsin pedagogisia opintoja voidaan tarjota vain aineenopettajankoulutuksessa.

Koulutuksen järjestäjät olivat huolissaan opiskelijoiden senhetkisestä ruotsin kielen taidosta, joka heidän mielestään oli isolla osalla heikko. Opiskelijoista yli puolet (63 %) arvioi oman kielitaitonsa välttäväksi, kohtalaiseksi tai tyydyttäväksi, ja vain 37 % opiskelijoista arvioi kielitaitonsa hyväksi, kiitettäväksi tai erinomaiseksi. Opiskelijoiden arviot oman kielitaitonsa riittävydestä alakoulun ruotsin opettamiseen olivat kuitenkin myönteisempiä. Opiskelijoista yli puolet (58 %) arvioi kielitaitonsa riittävän ruotsin opettamiseen alakoulussa melko hyvin tai erittäin hyvin, kun taas 42 % opiskelijoista arvioi kielitaidon riittävän erittäin huonosti tai melko huonosti.

Opiskelijoiden perustelut kielitaitonsa riittävydestä alakoulun ruotsin opettamiseen on jaettu neljään eri luokkaan. Ensimmäiseen luokkaan kuuluivat opiskelijat, jotka kokivat alakoulun vaatimustason niin matalaksi, että sitä voi opettaa heikollakin kielitaidolla, ja toiseen luokkaan kuuluivat opiskelijat, jotka kokivat kielitaidon kertaamisen jälkeen pärjäävänsä ruotsin opettamisessa alakoulussa. Kolmannessa luokassa opiskelijat kokivat, että hyvä kielitaito ei itsessään riitä, vaan tarvitaan myös osaamista ruotsin opettamisesta, ja neljännessä luokassa oli opiskelijat, jotka kokivat, että osaavat opettaa kieltä, koska ovat opiskelleet sitä sivuaineena.

Suurin osa opiskelijoista (73 %) toivoi työskentelevänsä luokanopettajan tehtävissä viisi vuotta valmistumisensa jälkeen. Opiskelijoista vain alle puolet (39 %) haluaisi opettaa ruotsia osana työtehtäviään. Neljännes opiskelijoista (26 %) ei haluaisi opettaa ruotsia, ja 35 % ei osannut sanoa, haluaisiko opettaa ruotsia. Halukkuutta ruotsin opettamiseen perusteltiin useimmiten kiinnostuksella

ruotsin kieleen ja sen opettamiseen sekä omien taitojen riittävyydellä. Samat perustelut toimivat myös toisinpäin. Opiskelijat, jotka eivät haluaisi opettaa ruotsia, perustelivat vastauksiaan sillä, että heidän taitonsa eivät riitä siihen tai he eivät ole kiinnostuneita ruotsin kielestä ja sen opettamisesta. Opiskelijat, jotka eivät osanneet sanoa, haluaisivatko he opettaa ruotsia, olivat useimmiten sitä mieltä, että voisivat opettaa ruotsia, jos se tulisi heidän tehtäväkseen.

Koulutuksen järjestäjät olivat keskenään samaa mieltä siitä, että opetussuunnitelmaan tulevien muutosten huomioiminen luokanopettajakoulutuksessa on välttämätöntä ruotsin kielen opetuksen näkökulmasta. Puolet koulutuksen järjestäjistä oli sitä mieltä, että B1-ruotsin siirtyminen alakouluun on huomioitava koulutuksessa, ja osa toi esille huolen siitä, että luokanopettajan osaaminen ei välttämättä riitä ruotsin opettamiseen alakoulussa.

Koulutuksen järjestäjiltä kysyttiin myös, ovatko he tehneet muutoksia koulutukseen, jotta se valmistaisi paremmin ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa. Kahdessa koulutuksessa muutoksia oli tehty, kahdessa ei oltu ja kahdessa muutokset olivat suunnitteilla. Muutoksia tehneistä koulutuksen järjestäjistä toinen tarjoaa luokanopettajaopiskelijoille räätälöityä sivuainetta ruotsin kielestä ja toisessa on lisätty kielen opettamiseen ja kielikasvatukseen valmistavia opintojaksoja. Koulutuksen järjestäjät, jotka eivät olleet tehneet muutoksia, perustelivat tilannettaan resurssien puutteella. Koulutuksen järjestäjistä, jotka suunnittelivat muutoksia, toinen suunnitteli monialaisten opintojen vieraan kieleen didaktiikan kurssin painottuvan jatkossa aiempaa enemmän ruotsin kieleen, ja toinen suunnitteli monialaisiin opintoihin kielen opettamisen kurssia sekä kielikeskuksen ruotsin kielen opetuksen integrointia pääaineopetukseen.

Opiskelijoilta puolestaan kysyttiin, miten luokanopettajakoulutusta voisi heidän mielestään kehittää, jotta se valmistaisi luokanopettajia paremmin ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa. Opiskelijat ehdottivat ruotsin opettamisen sisältöjen lisäämistä (n=150), ruotsin kieliopintojen lisäämistä (n=29) ja muita kehittämisehdotuksia (n=30), mutta osa opiskelijoista oli sitä mieltä, että koulutusta ei tarvitse kehittää (n=4). Suurin osa opiskelijoista (75 %) ehdotti ruotsin opettamisen sisältöjen lisäämistä, johon kuuluivat seuraavat ehdotukset: ruotsin

kieli pakolliseksi osaksi monialaisia opintoja, ruotsin didaktiikka pakolliseksi osaksi opintoja ja ruotsin lisääminen valinnaisina opintoina. Ruotsin kieliopintojen lisäämistä ehdottaneet opiskelijat ehdottivat esimerkiksi läpi opintojen jatkuvia kieliopintoja sekä pakollisia valmentavia kursseja heikon kielitaidon kohentamiseksi. Muihin kehittämissuunnitelmiin kuuluivat muun muassa ruotsin kielen integroiminen osaksi muita opintoja, opiskelijoiden kannustaminen ja rohkaiseminen ruotsin opiskeluun ja ruotsin kielen käyttöön sekä ohjaaminen sivuaineopiskeluun. Neljän opiskelijan mielestä koulutusta ei tarvitse kehittää, sillä nykyinen koulutus on riittävä.

### 8.1.3 Johtopäätökset

Tutkimukseni tavoitteena oli tarkastella, millaisia valmiuksia luokanopettajakoulutus antaa luokanopettajaopiskelijoille ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa. Tutkimuskysymykseni olivat ”Millaisia mahdollisuuksia luokanopettajakoulutus tarjoaa opiskelijalle, joka haluaa suuntautua ruotsin opettamiseen alakoulussa?” sekä ”Miten koulutuksen järjestäjät ja opiskelijat arvioivat koulutuksen antamia valmiuksia ruotsin opettamiseen alakoulussa?”.

Tulosten perusteella näyttäisi siltä, että ruotsin opettamiseen valmistavia kursseja on luokanopettajakoulutuksissa melko vähän. Koulutuksen järjestäjien vastausten mukaan vain kahden luokanopettajakoulutuksen monialaisiin opintoihin kuului ruotsin opettamiseen liittyvä kurssi, joskaan kyseisten koulutusten opiskelijat eivät mieltäneet kyseisiä kursseja ruotsin opettamiseen liittyviksi. Vaikka vastauksissa tuotiin esille, että opiskelijat voivat saada pedagogisia valmiuksia muilta monialaisten opintojen kursseilta, jää tietojen ja osaamisen soveltaminen opiskelijan omalle vastuulle, koska varsinaisia kielen opettamiseen liittyviä opintoja ei ole suurimmassa osassa koulutuksista. On myös mietittävä, pystyykö opiskelija luomaan yhteyksiä opiskeltavista asioista kielen opettamisen kontekstiin.

Koulutuksen järjestäjien mukaan opiskelijat saavat kuitenkin valmiuksia ruotsin opettamiseen opetusharjoitteluissa seuraamalla kielenopetusta, kieli-keskuksen kursseilla, äidinkielen ja kirjallisuuden kursseilla sekä kielitietoisien



opetuksen kautta. Yksi koulutuksen järjestäjä oli sitä mieltä, että kaikki opettamiseen liittyvät kurssit antavat valmiuksia myös ruotsin opettamiseen. Opiskelijoista kuitenkin vain 14,6 % vastasi heidän koulutukseensa kokonaisuudessaan sisältyvän kurseja, joilla käsitellään kielten opettamista. Kielten opettamista käsitellään englannin, ruotsin, äidinkielen ja kirjallisuuden sekä sivuaineen kursseilla, mutta osaamisen soveltaminen näyttäisi edelleen jäävän pitkälti opiskelijoiden omalle vastuulle.

Tulosten perusteella näyttäisi siltä, että opetusharjoitteluita ei hyödynnetä ruotsin opettamisen näkökulmasta juurikaan. Viisi koulutuksen järjestäjää tarjoaa opiskelijoille mahdollisuuden harjoitella ruotsin opettamista alakoulussa, mutta suurin osa opiskelijoista oli sitä mieltä, että heille ei tarjota sitä mahdollisuutta, tai he eivät olleet tietoisia sen olemassa olost. Opiskelijoita tulisikin siis tiedottaa paremmin mahdollisuudesta opettaa ruotsia opetusharjoittelussa, jotta he voisivat halutessaan hyödyntää sitä. Myös yhteistyötä kieltenopettajien ja kielten aineenopettajaopiskelijoiden kanssa tehdään kokonaisuudessaan melko vähän, ja yhteistyö on pintapuolista. Yhteistyön avulla opiskelija voisi saada enemmän valmiuksia ruotsin opettamiseen.

Luokanopettajan ja ruotsin aineenopettajan kaksoiskelpoisuuden suorittaminen on tällä hetkellä mahdollista kolmessa tutkimukseni aineistoon kuuluneessa yliopistossa. Kolmannes opiskelijoista (32 %) ei kuitenkaan tiennyt, onko heillä mahdollisuutta, joten myös kaksoiskelpoisuuden osalta mahdollisuudesta tulisi tiedottaa enemmän, jotta opiskelijat voisivat hyödyntää sitä. Tällä hetkellä luokanopettajan ja ruotsin aineenopettajan kaksoiskelpoisuutta opiskelevia opiskelijoita on hyvin vähän, vaikka työelämässä kyseiselle yhdistelmälle voisi olla enemmän kysyntää B1-ruotsin siirryttyä alakoulun puolelle.

Kokonaisuudessaan koulutuksen järjestäjien ja opiskelijoiden vastaukset erilaisten mahdollisuuksien olemassa olost poikkesivat jonkin verran toisistaan, ja opiskelijat eivät myöskään aina osanneet vastata kysymyksiin eri opintojen tai mahdollisuuksien olemassa olost. Tulosten perusteella näyttäisikin siltä, että opiskelijoita tulisi paremmin tiedottaa esimerkiksi mahdollisuuksista

suorittaa kaksoiskelpoisuus tai opettaa ruotsia opetusharjoitteluisissa sekä ylipäätään ruotsin B1-oppimäärän varhentamisesta.

Kokonaisuudessaan näyttäisi siltä, että luokanopettajaopiskelijalla on melko heikosti mahdollisuuksia suuntautua ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa, vaikka hän olisi siitä kiinnostunut. Luokanopettajakoulutusten välillä on myös eroja siinä, kuinka paljon kielen opettamiseen valmistavia kursseja tarjotaan pakollisina tai valinnaisina opintoina, ja onko koulutuksessa mahdollisuus suorittaa kaksoiskelpoisuus. Osa yliopistoista tarjoaa vain pakollisen tutkintoon kuuluvan ruotsin kielen kurssin, mitä voidaan pitää riittämättömänä ruotsin opettamisen valmiuksien kehittämiseksi. Tilannetta voidaan pitää ongelmallisena myös koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta.

Puolet koulutuksen järjestäjistä oli sitä mieltä, että luokanopettajien ja ruotsin aineenopettajien ammattitaitovaatimukset eivät eroa toisistaan, kun taas puolet oli sitä mieltä, että vaatimukset eroavat toisistaan siten, että luokanopettajalta ei voi vaatia samanlaista aineenhallintaa kuin ruotsin aineenopettajalta. Opiskelijoista suurin osa piti kielitaitoa tärkeänä osana luokanopettajan ammattitaitoa ruotsia opettaessa. Opettajan kielitaidon onkin todettu olevan tärkeää osaamista vieraiden kielten opetuksessa (Penttinen & Kyyrönen 2005, 300). Myös Luukkainen (2004) pitää tärkeänä sitä, että opettaja hallitsee oman opetusalsansa sisällöt voidakseen nostaa esiin oppimisen kannalta keskeisimmät asiat. Hänen mukaansa opettajan puutteellinen sisällönhallinta voi olla este oppilaiden oppimiselle. (Luukkainen 2004, 197–198.) Näin ollen ruotsia opettavalta opettajalta tulisi vaatia riittävää kielitaitoa ja aineenhallintaa.

Koulutuksen järjestäjät olivat huolissaan opiskelijoiden senhetkisestä ruotsin kielen taidosta. Suurin osa opiskelijoista (68 %) arvioi oman kielitaitonsa välttäväksi, kohtalaiseksi tai tyydyttäväksi. Loput (32 %) arvioivat kielitaitonsa hyväksi, kiitettäväksi tai erinomaiseksi. Asteikko ei ole suoraan vertailukelpoinen eurooppalaisen viitekehyksen kanssa, mutta yliopiston akateemisen ruotsin kurssin taitotasotavoite vastaa B1-tasoa, joka sijoittuu taitotasoasteikon keskivaiheelle (ks. EVK 2003). Tulosten perusteella voisi varovaisesti arvioida, että

kaikki opiskelijat eivät edelleenkään saavuta kyseistä taitotasotavoitetta. Tämä on todettu myös Niemen (2008) väitöskirjatutkimuksessa.

Yli puolet (58 %) opiskelijoista arvioi kuitenkin kielitaitonsa riittävän melko hyvin tai erittäin hyvin ruotsin opettamiseen alakoulussa. Opiskelijoiden arviot oman kielitaitonsa riittävydestä alakoulun ruotsin opettamiseen olivat siis myönteisempiä kuin arviot omasta kielitaidosta, sillä osa heikompaan puolikkaaseen kielitaitonsa arvioineista opiskelijoista arvioi kielitaitonsa kuitenkin riittävän hyvin ruotsin opettamiseen alakoulussa. Perusteluja tälle löytyi avovastauksista, jossa osa opiskelijoista kertoi olevansa sitä mieltä, että alakoulun vaatimustaso on niin matala, että sitä voi opettaa heikollakin kielitaidolla.

Luukkaisen (2005, 49–50) mukaan opettajan toteutuva ammattitaito muodostuu sekä kompetenssista että motivaatiosta, joten on tärkeää, että opettaja on myös motivoitunut. Tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista vain alle puolet (39 %) haluaisi valmistumisensa jälkeen opettaa ruotsia osana työtehtäviään. Luku vastaa hyvin kandidaatintutkielmassani saatua tulosta, jonka mukaan vain 41 % luokanopettajista haluaisi opettaa ruotsia kuudesluokkaisille (ks. Tollola 2015). Tämän tutkimuksen kohderyhmässä olleet opiskelijat, jotka eivät halunneet opettaa ruotsia, perustelivat vastaustaan sillä, että he kokevat taitonsa riittämättömiksi tai eivät ole kiinnostuneet ruotsin kielestä tai sen opettamisesta. Tämän perusteella opiskelijoiden kielitaidon sekä opettamiseen liittyvien valmiuksien tukeminen koulutuksen aikana voisi lisätä motivaatiota ruotsin opettamiseen. Toisaalta myös opiskelijoiden motivointi ruotsin kieleen ja sen opettamiseen voisi lisätä ruotsin opettamiseen halukkaiden opiskelijoiden määrää.

Opiskelijat näkivät valmiutensa ruotsin opettamiseen kielitaidon osalta melko positiivisina, mutta kaikilla ei ollut motivaatiota ruotsin opettamiseen. Peltosen ja Ruohotien (1992) mukaan valmius kuvaa, mitä henkilö osaa tehdä, ja motivaatio kuvaa, mitä hän haluaa tehdä. Riittävät valmiudet omaavien henkilöiden suoritustasoa voidaan nostaa hyvällä motivaatiolla, mutta hyvä motivaatio ei yksinään riitä nostamaan suoritustasoa, jos valmiudet ovat heikot. (Peltonen & Ruohotie 1992, 22.) Opiskelijoiden motivoimiseen tulisi siis kiinnit-

tää huomiota. Opiskelijoiden motivointi jo opiskeluaikana on tärkeää, sillä opettajan motivaation ja erityisesti innostuneisuuden merkitys oppilaiden oppimiselle on tullut esille useissa tutkimuksissa (esim. Kärkkäinen 1993; Elsinen 2000; Kantelinen 2000; Mäkinen 2004; Karlsson-Fält & Maijala 2007).

Opiskelijoiden asettamat ammattitaitovaatimukset ja arviot oman kielitaidon riittävydestä ruotsin opettamiseen olivat hieman ristiriidassa keskenään. Opettajan ammattitaitovaatimuksissa ruotsia opettaessa opiskelijat pitivät tärkeänä kielitaitoa, kielen opettamisen taitoa sekä opettajan henkilökohtaisia ominaisuuksia. Osa opiskelijoista koki kuitenkin voivansa heikollakin kielitaidolla opettaa alakoulussa ruotsia matalan vaatimustason vuoksi. Kuitenkin he olivat sitä mieltä, että opettajan kielitaito, etenkin kieliopin ja sanaston hallinta, on tärkeää ruotsia opettaessa. Opiskelijat pitivät tärkeänä myös opettajan innostuneisuutta, mutta heistä vain 39 % haluaisi opettaa ruotsia tulevassa työtehtävässään. Opiskelijoiden käsitykset luokanopettajan ammattitaitovaatimuksista ruotsia opettaessa näyttäisivät siis olevan laajemmat, kuin mitä he itseltään vaatisivat voidakseen opettaa ruotsia. On huolestuttavaa, jos opiskelijat pitävät alakoulun ruotsia niin helppona, että sitä voi opettaa heikolla kielitaidolla ja ilman halukkuutta siihen. Opiskelijoiden vastaukset heijastelivat myös kieliopin ja sanaston hallintaa painottavaa käsitystä kielen oppimisesta, mikä voi olla osittain syynä siihen, miksi he kokevat pystyvänsä opettamaan ruotsia.

Perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014) painottaa kuitenkin kieltenopetuksen kielikasvatuksellista tavoitetta, jossa näkyy kommunikatiivinen kompetenssi sekä kulttuurien välinen kompetenssi (ks. Kohonen 2005b, 281). Opiskelijoiden käsitykset kielen opettamisesta eivät siis kaikilta osin vastaa perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteita, ja saattavat olla peräisin omista koulukokemuksista. Kaikkosen (2004a) mukaan nuoren kieltenopettajan käsityksiä kielen opetuksesta ohjaavat omat koulukokemukset, opettajankoulutus sekä ensimmäiset työvuodet (Kaikkonen 2004a, 18-19). Koulukokemusten on todettu vaikuttavan opettajien työkäytänteisiin, ja etenkin opettajat, jotka eivät reflektoi toimintaansa, toteuttavat kieltenopetusta omien kouluaikeisten opettamisen mallien mukaisesti (ks. Nyman 2009, 45). Jos opettajankoulutuksessa ei

käsitellä kielten opettamista, opiskelijan kielikäsitys saattaa pysyä samanlaisena omista koulukokemuksista työelämään siirtymiseen saakka, jolloin riskinä on se, että he päätyvät toteuttamaan kieltenopetusta pääasiassa omien kouluaikaisien kokemustensa pohjalta. Tämä ei puolestaan välttämättä ole opetussuunnitelman tavoitteiden mukaista. Heikko kielitaito yhdistettynä näkemykseen sanaston ja kieliopin painottamisesta voi johtaa siihen, että erityisesti suullisen kielitaidon opettaminen jää heikolle, vaikka se korostuukin perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014).

Koulutuksen järjestäjien ja opiskelijoiden arvioiden mukaan kielitaidon kehittymistä ei tueta kovin paljon luokanopettajakoulutuksessa. Tukea kielitaidon kehittymiseen opiskelijat saavat lähinnä pakollisissa kieliopinnoissa. Koulutuksen järjestävät arvioivat sen sijaan toiminnallista kielitaitoa käsiteltävän koulutuksessa melko paljon, kun taas opiskelijat olivat sitä mieltä, että sitä ei juurikaan käsitellä. Koulutuksen järjestäjien mielestä kielipedagogiikkaa käsitellään opinnoissa jonkin verran. Ruotsin opettamiseen motivointia suurimman osan opiskelijoista (92 %) mielestä ei ole lainkaan. Nämä arviot osoittavat, että B1-ruotsin varhentamista ei ole juurikaan huomioitu koulutuksessa. Opiskelijat tarvitsisivat tukea kielitaidon kehittymiseen sekä kielen opettamiseen liittyviin osa-alueisiin, mutta tällä hetkellä tuki jää heikoksi.

Myös arviot monialaisten opintojen sekä koko koulutuksen antamista valmiuksista ruotsin opettamiseen alakoulussa osoittavat, että koulutus ei tue kovin hyvin ruotsin opettamiseen liittyvien taitojen kehittymistä. Koko koulutuksen antamia valmiuksia koulutuksen järjestäjät arvioivat tyydyttäväiksi tai heikoiksi. Monialaisten opintojen antamia valmiuksia alakoulun ruotsin opetukseen koulutuksen järjestäjät arvioivat heikoiksi tai tyydyttäväiksi, ja opiskelijoiden enemmistö arvioi monialaisten opintojen antavan valmiuksia ruotsin opettamiseen erittäin huonosti tai melko huonosti. Useimmin esitetty perustelu oli ruotsin opettamiseen liittyvän kurssin puuttuminen monialaisista opinnoista. Yksikään koulutuksen järjestäjä ei ollut sitä mieltä, että monialaiset opinnot olisivat valmistaneet ruotsin opetukseen hyvin tai erinomaisesti. Nekin yliopistot, jotka olivat vastanneet heillä olevan ruotsin kielen opettamiseen liittyvä

monialaisten kurssi, vastasivat koulutuksen valmistavan ruotsin opetukseen vain heikosti tai tyydyttävästi.

Koska luokanopettajakoulutuksen monialaiset opinnot antavat kelpoisuuden luokanopettajan työhön, niiden tulisi antaa valmiuksia kaikkiin perusopetuksessa opetettaviin aineisiin, joihin muutoksen myötä myös ruotsi kuuluu. Aineiston perusteella näyttäisi kuitenkin siltä, että monialaiset opinnot eivät tällä hetkellä valmista kovin hyvin ruotsin opettamiseen alakoulussa.

Kaksi koulutuksen järjestäjää oli jo tehnyt muutoksia koulutukseen järjestämällä luokanopettajaopiskelijoille räätälöityä sivuainetta ruotsin kielestä tai lisäämällä kielen opettamiseen ja kielikasvatukseen valmistavia opintojaksoja. Kahdella koulutuksen järjestäjällä muutokset olivat suunnitteilla, ja kaksi koulutuksen järjestäjää kertoi, että resurssien vuoksi muutoksia ei ole mahdollista tehdä. Opiskelijat puolestaan ehdottivat koulutuksen kehittämiseksi useimmiten ruotsin opettamisen sisältöjen lisäämistä sekä ruotsin kieliopintojen lisäämistä. Opiskelijat toivoivat esimerkiksi ruotsin kielen opintojaksoa pakolliseksi osaksi monialaisia opintoja. Vastauksista käy ilmi, että suurin osa opiskelijoista toivoo koulutusta kehitettävän.

Koko tutkimuksen tulosten perusteella näyttäisikin siltä, että koulutuksissa tulisi tehdä muutoksia, jotta se valmistaisi luokanopettajia paremmin ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa. Ongelma opiskelijoiden vähäisistä valmiuksista kielen opettamiseen korostuu erityisesti ruotsin kielen kohdalla, sillä sen osaaminen on heikompaa kuin esimerkiksi englannin osaaminen, ja toisaalta luokanopettajan ja englannin aineenopettajan kaksoiskelpoisuus on yleisempi yhdistelmä kuin luokanopettajan ja ruotsin aineenopettajan kaksoiskelpoisuus.

Koulutuksen kehittäminen ruotsin opettamisen näkökulmasta on osittain myös asennekysymys, jossa heijastuvat käsitykset ruotsin opetuksen tärkeydestä sekä halukkuus tehdä muutoksia. Koulutuksen järjestäjät voivat resurssihin vedoten jättää kehittämättä koulutusta, mutta mikäli he oikeasti haluavat lisätä opiskelijoidensa valmiuksia ruotsin opettamiseen, se on mahdollista myös pienillä muutoksilla. Opiskelijat ehdottivat ruotsin opintojen lisäämisen ohella myös monia pieniä muutoksia, esimerkiksi kannustamista ruotsin kielen opis-

keluun ja kielen käyttöön sekä kurssimateriaalien lukemista tai tehtävien tekemistä ruotsiksi.

Koulutuksen sisällöillä on vaikutusta koulutuksen tuottamien opettajien kompetenssiin, jolla puolestaan on monenlaisia vaikutuksia sekä oppilaisiin että koko yhteiskuntaan. Luokanopettaja on siis kelpoinen opettamaan ruotsia alakoulussa, mutta opettajan kokema kompetenssi voi olla heikko. Luukkainen (2005, 43) kuvaa tilannetta, jossa opettaja voi olla kvalifikoitu ilman kompetenssia eli olla virallisesti kelpoinen työhön, mutta ei välttämättä osaa tehdä häneltä edellytettyä työtä. Tämä tilanne saattaa olla usealla luokanopettajalla ruotsin opettamisen suhteen.

Näen koulutuksen kehittämisen tärkeänä, sillä opettajan merkitys oppilaiden oppimiselle on todettu useissa tutkimuksissa (esim. Dufva, Lähteenmäki & Isoherranen 1996; Elsinen 2000; Kantelinen & Varhimo 2000; Kantelinen & Kettunen 2004a; Green-Vänttinen, Korkman & Lehti-Eklund 2010; Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011). Tulosten perusteella näyttäisi siltä, että luokanopettajakoulutus tuottaa kuitenkin tällä hetkellä opettajia, joilla on heikot valmiudet laadukkaan ruotsin opetuksen toteuttamiseen. Alakoulussa opetetaan tällä hetkellä kolmasosa perusopetuksen B1-ruotsista, minkä vuoksi opetuksen tulisi olla laadukasta.

Ruotsin opetuksen laadun varmistaminen on tärkeää myös siksi, että ruotsin osaaminen on heikentynyt (ks. OKM 2012, 56). Tämä aiheuttaa haasteita korkeakouluissa, jossa opiskelijoilla on vaikeuksia saavuttaa kielitaidolle asetetut tavoitteet. Yhteiskunnan tasolla ruotsin heikentynyt osaaminen näkyy työelämässä, jossa kielitaitoa tarvittaisiin, ja sitä kautta heijastuu myös esimerkiksi kielellisten oikeuksien toteutumiseen.

#### **8.1.4 Tutkimuksen tavoitteen toteutuminen ja tulosten merkittävyys**

Tutkimuksessani tarkastelin, millaisia valmiuksia luokanopettajakoulutus antaa luokanopettajaopiskelijoille ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa. Tavoitteenani oli arvioida, miten luokanopettajakoulutus valmistaa luokanopettajaopiskelijoita ruotsin opettamiseen alakoulussa. Sain laajasti tietoa luokanopetta-

jakoulutuksen tarjoamista valmiuksista opiskelijalle, joka haluaa suuntautua ruotsin opettamiseen sekä koulutuksen järjestäjien ja opiskelijoiden arvioita. Näiden pohjalta olen alaluvussa 8.1.3 esittänyt johtopäätöksiä, joissa esitän tutkimustuloksiin perustuen myös omia arvioitani luokanopettajakoulutuksen antamista valmiuksia ruotsin opettamiseen alakoulussa. Näin ollen voin katsoa tutkimukseni tavoitteen saavutetuksi.

Tuloksia voidaan pitää yleistettävänä, koska tutkimukseen osallistui lähes kaikki Suomen luokanopettajakoulutusta järjestävät yliopistot, ja jokaisesta yliopistosta osallistui myös opiskelijoita. Näin ollen tulokset kattavat hyvin Suomen luokanopettajakoulutukset sekä luokanopettajakoulutusten opiskelijat.

Tuloksia voidaan pitää myös merkittävänä, sillä aihe on ajankohtainen, eikä sitä ole aiemmin tutkittu. Tutkimus tuottaa siis uutta tietoa, jota ennen kaikkea luokanopettajakoulutusten järjestäjät sekä koulutuksen kehittämisestä vastaavat henkilöt voivat hyödyntää koulutusta kehittäessään. Toisaalta myös perusopetuksen järjestäjät voivat hyödyntää tutkimuksen tuloksia valitessaan, ketkä opettavat ruotsia alakouluissa, sillä tutkimustulokset kuvaavat myös, millaisia valmiuksia luokanopettajaopiskelijoilla eli tulevilla luokanopettajilla on tällä hetkellä.

## **8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet**

Tutkimuksen luotettavuutta tulee arvioida kokonaisuutena, jossa kiinnitetään huomiota esimerkiksi aineiston keruuseen, analyysiin ja raportointiin (Tuomi 2007, 151). Tarkastelen seuraavaksi tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaneita tekijöitä ja lopuksi esitän jatkotutkimushaasteita.

Tutkimuksessani olen käyttänyt triangulaatiota ymmärtääkseni tutkimaani ilmiötä paremmin ja parantaakseni tutkimukseni luotettavuutta. Triangulaatiota voidaankin pitää tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä tekijänä (Tuomi 2007, 153). Tutkimuksessani käytin tutkimusaineistoon liittyvää triangulaatiota osallistumalla arviointiryhmän jäsenenä tiedon keräämiseen eri tiedonantajaryhmiltä sekä metodista triangulaatiota osallistumalla aineiston keräämiseen



kyselyllä ja haastattelulla sekä käyttämällä kyselyssä erityyppisiä kysymyksiä. Nämä tekijät ovat parantaneet tutkimukseni luotettavuutta.

Tämän tutkimuksen vahvuutena oli myös se, että rajatun tutkimuskysymyksen avulla olen voinut syventää aineistosta saatua tietoa. Vaikka käytetty aineisto on sama kuin Karvin arviointihankkeessa, ovat hankkeen ja tutkimukseni tavoitteet erilaiset. Karvin arviointihanke tuotti laajemman kuvauksen ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavasta koulutuksesta kokonaisuutena, kun taas tämä tutkimus keskittyi syventämään tietoa luokanopettajakoulutuksen antamista valmiuksista ruotsin opettamiseen alakoulussa. Tämä tutkielma siis täydentää arviointihankkeen raportin tuloksia.

Tutkimuksen luotettavuutta olisi saattanut lisätä oman aineiston kerääminen, jolloin olisin voinut kohdentaa kysymykset tarkemmin vastaamaan omia tutkimuskysymyksiäni. Aineisto keskittyi pääasiassa koulutuksen sisältöihin ja rakenteisiin (mm. kaksoiskelpoisuuden suorittaminen, monialaiset opinnot, miten eri asioita on käsitelty kurseilla) sekä niiden arviointiin, mutta olisi ollut kiinnostavaa tietää vielä tarkemmin, millaisia valmiuksia opiskelijoilla tällä hetkellä on. Mikäli olisin kerännyt oman aineiston, olisin huomioinut laajemmin opiskelijoiden tämän hetkiset valmiudet ruotsin opettamiseen (esim. kieli-taito, pedagoginen osaaminen, asenteet ja motivaatio) ja pyrkinyt myös tarkemmin selvittämään, miten ne ovat kehittyneet ja miten niitä on tuettu koulutuksen aikana. Toisaalta tilannetta olisi voinut tarkastella myös yleisesti opettajuuden näkökulmasta eli miten luokanopettajakoulutus valmistaa opettajuuteen, sillä kielenopettajaksi kehittymistä tapahtuu myös tavallisissa luokanopettajaopinnoissa. Tämä näkökulma ei noussut kovin keskeiseksi aineistossa.

Tutkimuksen luotettavuuteen on saattanut myös vaikuttaa se, että tutkimukseen osallistuneet luokanopettajaopiskelijat täyttivät kyselyn vapaaehtoisesti. Tämän vuoksi voidaan olettaa, että kyseiset opiskelijat olivat kiinnostuneita tutkimuksesta ja sen aihepiiristä, mikä on saattanut vaikuttaa siihen, että opiskelijoiden vastaukset ovat olleet keskimääräistä myönteisempiä.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa myös tutkijan objektiivisuus. Opiskelen sekä luokanopettajaksi että ruotsin aineenopettajaksi Jyväskylän yli-

opistossa, joten olen joutunut kiinnittämään erityistä huomiota objektiivisyyteeni. Olen pyrkinyt tulkitsemaan vastauksia vertaamalla niitä omaan kokemuksiini ja käsityksiini. Toisaalta opiskelijan asemaani voi pitää myös etuna. Kyse-lylomakkeen laatimisessa ennakkotiedoistani luokanopettajakoulutuksesta ja kaksoiskelpoisuuden suorittamisesta oli etua, sillä pystyin pohtimaan omien kokemusteni kautta, millaisia kysymyksiä olisi järkevää kysyä.

Aineiston analysoinnissa luotettavuutta on parantanut se, että analysoin aineistoa ja kirjoitin tuloksia samaan aikaan, kun vastaavaa työtä tehtiin Karvin arviointihankkeessa, mikä on mahdollistanut analyysin ja tulosten vertailun luokanopettajakoulutuksen osalta. Tämä on parantanut tutkimuksen luotettavuutta, sillä tulokset ovat olleet samankaltaisia riippumatta siitä, kuka niitä on analysoinut.

Toisaalta analysoinnissa ja tulosten esittämisessä tulee ottaa huomioon, että vastaukset ovat henkilökuntien ja opiskelijoiden itsearviointia eli jokaisen vastaajan henkilökohtaisia käsityksiä ja kokemuksia. Niitä ei voi siis esittää faktatietona luokanopettajakoulutuksesta, minkä olen pyrkinyt ottamaan huomioon tuloksia esittäessäni.

Tutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi tutkijan on myös raportoitava tutkimus yksityiskohtaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 142). Olen pyrkinyt raportoimaan tutkimukseni mahdollisimman yksityiskohtaisesti parhaan taitoni mukaan. Raportoinnissa tulosten esittämisen ajankohta vaikuttaa kuitenkin luotettavuuteen, sillä tutkimuksen valmistumisen hetkellä itsearviointikyselyjen keräämisestä on jo lähes vuosi, ja haastatteluistakin pääsääntöisesti yli puoli vuotta. Koska yliopistojen muutokset ovat usein jokseenkin hitaita, voidaan tuloksia edelleen pitää pääsääntöisesti luotettavina, mutta mikäli yliopistot ovat tehneet uusia muutoksia aineistonkeruun jälkeen, niitä ei luonnollisesti ole voinut huomioida tässä tutkimuksessa.

Määrällisen tutkimuksen näkökulmasta tutkimuksen kokonaisluotettavuutta voidaan tarkastella reliabiliteetilla ja validiteetilla. Reliabiliteetilla kuvataan mittauksen tulosten pysyvyyttä ja toistettavuutta. Sisäinen reliabiliteetti kuvaa tulosten pysyvyyttä toistomääristä riippumatta ja ulkoinen reliabiliteetti

kuvaa mittauksen toistettavuutta muissa tutkimuksissa tai tilanteissa. (Tuomi 2007, 149-150.) Validiteetilla eli pätevyydellä puolestaan kuvataan, onko onnistuttu mittaamaan juuri sitä, mitä oli tarkoitus mitata. Kysely- ja haastattelututkimuksissa validiteetti liittyy kysymysten muotoiluun. Kysymykset ovat onnistuneita, jos niiden avulla voidaan saada vastauksia tutkimusongelmaan. (Tuomi 2007, 150.) Valmiin aineiston käyttämisen voi katsoa heikentäneen tutkimukseni validiteettia, sillä en saanut vastauksia kaikkiin kysymyksiin, jotka olisivat olleet oleellisia tutkimusongelmani kannalta, vaan jouduin muokkaamaan tutkimuskysymyksiäni sen mukaan, mihin sain aineistosta vastauksia.

Lopuksi esitän vielä muutamia jatkotutkimushaasteita. Tärkein jatkotutkimushaaste on mielestäni se, että luokanopettajakoulutuksen kehittymistä seurataan. Tämän tutkimuksen ja Karvin arviointihankkeen aineistonkeruun aikaan vuonna 2016 muutos ruotsin B1-oppimäärän varhentamisesta oli vasta tulossa, ja moni koulutuksen järjestäjä kertoi, että opetussuunnitelmaan ei tällä hetkellä pysty tekemään muutoksia. Nyt, kun muutos on jo astunut voimaan, ja koulutukset tekevät uusia opetussuunnitelmia, olisi hyvä tutkia, miten tämä muutos otetaan huomioon vai jääkö se kokonaan opetussuunnitelmatyön ulkopuolelle.

Koulutuksen rakenteisiin ja sisältöihin liittyen voisi myös tutkia tarkemmin, miten kaksoiskelpoisuuden suorittaminen tai eri yliopistoissa olevat kielten opettamiseen liittyvät sivuaineopinnot valmistavat ruotsin kielen opettamiseen. Kun järjestetään mahdollisuuksia perehtyä kielten opettamiseen, olisi myös tärkeää selvittää, miten opiskelijat saavuttavat opintojen tavoitteet ja kevatko he opinnot hyödyllisinä oman ammattitaitonsa kasvamisen kannalta.

## LÄHTEET

- Alanen, R. 2000. Vygotsky, van Lier ja kielenoppiminen: sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.) Kielikoulussa – kieli koulussa. AFinLAN vuosikirja 2000 / n:o 58. Jyväskylä: Suomen soveltavan kieli-tieteen yhdistys AFinLA, 95–120.
- Alanen, R. 2011. Kysely tutkijan työkaluna. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen, & H. Dufva (toim.) Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas. Helsinki: Finn Lectura, 146–161.
- Allardt, E. 1997. Vårt land, vårt språk. Kahden kielen kansa. En attitydunder-sökning om det svenska i Finland. Suomalaisia asenteita ruotsin kieleen Suomessa. Finlandssvensk rapport nr 35. Helsingfors.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998.
- Brannen, J. 1992. Combining qualitative and quantitative approaches: an over-view. Teoksessa J. Brannen (toim.) Mixing methods: qualitative and quan-titative research. Aldershot: Avebury, 3–37.
- Bryman, A. 1992. Quantitative and qualitative research: further reflections on their integration. Teoksessa J. Brannen (toim.) Mixing methods: qualitative and quantitative research. Aldershot: Avebury, 57–78.
- Denzin, N. K. 1978. The research act: a theoretical introduction to sociological methods. New York: McGraw-Hill.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. 1986. Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer. Oxford: Blackwell.
- Dufva, H., Lähteenmäki, M. & Isoherranen, S. 1996. Elämää kielen kanssa. Ar-kikäsitteitä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta. Jyväskylän yliopis-to. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Dörnyei, Z. 1994. Motivation and motivating in the foreign language classroom. The Modern Language Journal 78: 3. 273–283.
- Dörnyei, Z. 1998. Motivation in second and foreign language learning. Langu-age Teaching 31. 117–135.
- EK 2010 = Elinkeinoelämän keskusliitto. Työelämässä tarvitaan yhä useampia kieliä. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu 2009. Helsinki: Elinkei-

noelämän keskusliitto. [https://ek.fi/wp-content/uploads/Henko2009\\_Tyoelamassa\\_tarvitaan\\_yha\\_useampia\\_kielia.pdf](https://ek.fi/wp-content/uploads/Henko2009_Tyoelamassa_tarvitaan_yha_useampia_kielia.pdf) [Viitattu 8.10.2016]

- EK 2014 = Elinkeinoelämän keskusliitto. Kielitaito on kilpailuetu. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu 2013. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto. <https://ek.fi/wp-content/uploads/Henko-2014.pdf> [Viitattu 8.10.2016]
- EK 2010 = Elinkeinoelämän keskusliitto. Työelämässä tarvitaan yhä useampia kieliä. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu 2009. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto.
- Ellström, P.-E. 1992. *Kompetens, lärande och utbildning i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Publica.
- Elsinen, R. 2000. "Kielitaito – väylä Suomen ulkopuoliseen maailmaan." *Yliopisto-opiskelijoiden vieraiden kielten oppimiseen liittyviä käsityksiä kielikeskusopettajan tulkitsemana*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 62.
- Elsinen, R. & Juurakko-Paavola, T. 2006. *Korkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen taidon arviointi*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Eurydice 2008. *Key data on teaching languages at school in Europe*. EACEA.
- Eurydice 2009. *Key data on education in Europe 2009*. EACEA.
- Eurydice 2012a. *Key data on education in Europe 2012*. EACEA.
- Eurydice 2012b. *Key data on teaching languages at school in Europe*. EACEA.
- EVK 2003 = Eurooppalainen viitekehys. *Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Helsinki: WSOY.
- Green-Vänttinen, M., Korkman, C. & Lehti-Eklund, H. 2010. *Svenska i finska gymnasier. Finska, finskugriska och nordiska institutionen*, Helsingfors universitet.
- Hagman, Å. 2011. *Perusopetus*. Teoksessa T. Kumpulainen (toim.) *Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2010:4*. Helsinki: Opetushallitus, 43–80.
- Hakkarainen, P. & Jääskeläinen, P. 2010. *Osaamisesta ammatinhallintaan*. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Turku: Hansaprint, 77–105.
- Hartonen, M. 2014. *Esi- ja perusopetus*. Teoksessa T. Kumpulainen (toim.) *Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014. Koulutuksen seurantaraportit 2014:10*. Helsinki: Opetushallitus, 35–65.

- Hartonen, M. & Ojala, M-L. 2013. Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajat kevätlukukaudella 2013. Teoksessa T. Kumpulainen (toim.) Opettajat Suomessa 2013. Koulutuksen seurantaraportit 2014:8. Helsinki: Opetushallitus, 64–93.
- Hentinen, M. 1989. Kliininen opiskelu hoitamaan oppimisessa. Nykytilanne sairaanhoitajakoulutuksessa. Helsinki: Ammattikasvatustutkimuksen tutkimuksia ja selosteita nro 20.
- Hildén, R. 2002. Ammatillinen osaaminen hoitotyössä. Helsinki: Tammi.
- Hildén, R. & Rautopuro, J. 2014. Ruotsin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. Julkaisut 2014:1. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus ja Opetushallitus.  
[http://www.oph.fi/download/160073\\_ruotsin\\_kielen\\_a\\_oppimaaran\\_oppimistulokset\\_perusopetuksen\\_paattovaiheessa\\_2.pdf](http://www.oph.fi/download/160073_ruotsin_kielen_a_oppimaaran_oppimistulokset_perusopetuksen_paattovaiheessa_2.pdf) [Viitattu 5.11.2016]
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. 10., osin uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Husu, J. & Toom, A. 2016. Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Hämäläinen, K. & Jakku-Sihvonen, R. 2000. Laatua koulutuksen laatupolitiikkaan. Helsinki: Opetushallitus.
- Hämäläinen, K. & Mikkola, A. 1992. Opetusalan täydennyskoulutus. Opetusalan koulutussäätiön julkaisusarja nro 1. Opettajien kustannus.
- Hökkä, P. & Eteläpelto, A. 2013 Opettajankoulutuksen tulevaisuus tulosohjauksen puristuksessa. Teoksessa J. T. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä – aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 22–36.
- Jaatinen, P. & Juuso, M. 2008. Ammattikorkeakouluopiskelijan kielitaito – kuilu kasvaa, kuka rakentaisi sillan? Satakunnan ammattikorkeakoulu. Sarja B, raportit 5/2008.
- Jakku-Sihvonen, R. 1998. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointi. Teoksessa A. Räisänen (toim.) Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi. Arviointi 2/1998. Helsinki: Opetushallitus, 6–8.
- Jakku-Sihvonen, R., Tissari, V. & Uusiautti, S. 2007. Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti (Vokke).

Vokke-projektin toimintasuunnitelma ja toimintakertomus 2003–2006.  
 Vokke-projekti. Helsingin yliopisto.  
[http://www.helsinki.fi/vokke/Toimintasuunnitelma/TS\\_020207vt.pdf](http://www.helsinki.fi/vokke/Toimintasuunnitelma/TS_020207vt.pdf)  
 [Viitattu 8.2.2017]

- Jauhojärvi-Koskelo, C. & Palviainen, Å. 2011. "Jag studerar gärna svenska men är inte nöjd med det jag kan". Motivation, attityder och färdigheter i svenska hos finska universitetsstudenter. Teoksessa T. Juurakko-Paavola & Å. Palviainen (toim.) *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen: om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier*. HAMKin julkaisuja 11/2011. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 81–102.
- Johnson, R. & Onwuegbuzie, A. J. 2004. Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, Vol. 33, No. 7, 14–26.
- Juurakko-Paavola, T. 2008. Ammattikorkeakoulujen ruotsin kielen opinnoista ja niiden kehittämisenäkymistä. *KeVer-verkkolehti vol 7, No 2*.  
[https://arkisto.uasjournal.fi/kever\\_2008-2/KEVER%20Taina.pdf](https://arkisto.uasjournal.fi/kever_2008-2/KEVER%20Taina.pdf) [Viitattu 5.11.2016]
- Juurakko-Paavola, T. 2011. Yrkehögskolestudenters kunskaper i och motivation för att studera svenska. Teoksessa T. Juurakko-Paavola & Å. Palviainen (toim.) *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen: om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier*. HAMKin julkaisuja 11/2011. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 61–80.
- Jyväskylän yliopisto 2017a. Luokanopettajakoulutus. Tutkinnon rakentuminen.  
<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/tutkinnonrakenne#sivuaineopinnot-25-op> [Viitattu 6.2.2017]
- Jyväskylän yliopisto 2017b. Koulutuksen tutkimuslaitos. Esittely.  
<https://ktl.jyu.fi/esittely> [Viitattu 8.2.2017]
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. *Oppiminen työssä ja työyhteisössä*. Helsinki: WSOY.
- Järvinen, H. M. 2014. Kielen opettamisen menetelmiä. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus, 89–113.
- Kaikkonen, P. 2004a. Kielenopetus kielikasvatuksena – nuoren vieraan kielen opettajan kehityspolut. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 80.

- Kaikkonen, P. 2004b. Opettajuutta etsimässä – vieraan kielen opettajaksi valmistuvien kokemuksia ja käsityksiä. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 114–129.
- Kangasniemi, J., Hämäläinen, K. & Kyrö, M. 2013. Opettajien osallistuminen jatko- ja täydennyskoulutukseen, asiantuntijavaihtoon sekä työelämäjaksoille. Teoksessa T. Kumpulainen (toim.) Opettajat Suomessa 2013. Koulutuksen seurantaraportit 2014:8. Helsinki: Opetushallitus, 141–155.
- Kangasvieri, T., Miettinen, E., Kukkohovi, P. & Härmälä, M. 2011. Kielten tarjontaa ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa. Tilannekatsaus joulukuun 2011. Muistiot 2011:3. Helsinki: Opetushallitus.
- Kantelinen, R. 1995a. Ruotsin kielen opiskelumotivaatio ammatillisessa koulutuksessa. Väitöskirja. Joensuun yliopisto.
- Kantelinen, R. 1995b. Ruotsin kielen opiskelumotivaatio ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimus koti- ja laitostalouden opiskelijoiden opiskelumotivaatiosta ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä. Kasvatus 4/1995. 393–396.
- Kantelinen, R. 2000. "Ensimmäisen kerran pystyn sanomaan, että nautin ruotsin kielen opiskelusta!" Ruotsin kielen opiskelukokemuksia ammatillisessa koulutuksessa. Kasvatus 31 (4), 339–357.
- Kantelinen, R. 2004. Lopuksi. Teoksessa R. Kantelinen & S. Kettunen (toim.) Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. 160–161.
- Kantelinen, R. & Kettunen, S. 2004a. (toim.) Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia.
- Kantelinen, R. & Kettunen, S. 2004b. Yhteenveto eri kouluopiskelukonteksteissa saaduista tuloksista. Teoksessa R. Kantelinen & S. Kettunen (toim.) Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. 100–101.
- Kantelinen, R. & Varhimo, P. 2000. Kielitaito osana ammatillista asiantuntijuutta: "Ruotsin opiskelu on ollut mukavaa, kun se on ollut ammatinläheistä!" Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.) Kielikoulussa – kieli koulussa. AFinLAN vuosikirja 2000/n:o 58. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 325–346.



- Karjalainen, A. 2005. Pedagoginen muutos yliopisto-organisaatiossa – idealismia vai realismia? Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 43–54.
- Karlsson-Fält, C. & Maijala, M. 2007. Kieltenopettaja ja kielen oppiminen – mitä opiskelijat arvostavat opettajassa? Teoksessa O.-P. Salo, T. Nikula & P. Kallaja (toim.) Kieli oppimisessa – Language in learning. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja, 331–350.
- Karvi 2016a = Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Koulutuksen arviointisuunnitelma vuosille 2016-2019.  
[https://karvi.fi/app/uploads/2016/04/KARVI\\_koulutuksen\\_arviointisuunnitelma\\_2016-2019.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2016/04/KARVI_koulutuksen_arviointisuunnitelma_2016-2019.pdf) [Viitattu 8.2.2017]
- Karvi 2016b = Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Ruotsin kielen opettajankoulutuksen arviointi. <https://karvi.fi/event/ruotsin-kielen-opettajankoulutuksen-arviointi/> [Viitattu 30.3.2017]
- Keskisuomalainen 2017. Opettajat eri mieltä alakoulun ruotsin opetuksesta: ”Ongelma pätevyiden kannalta”. 9.2.2017.  
<http://www.ksml.fi/kotimaa/Opettajat-eri-mielt%C3%A4-alakoulun-ruotsin-opetuksesta-Ongelma-p%C3%A4tevyiden-kannalta/926522> [Viitattu 30.3.2017]
- Kettunen, S. 2004. Taustaa ruotsin kielen opiskelumotivaation tarkastelulle Suomen koulujärjestelmässä. Teoksessa R. Kantelinen & S. Kettunen (toim.) Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. 18–31.
- Kielilaki 423/2003. Finlex.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030423> [Viitattu 7.10.2016]
- Kohonen, V. 1998. Kielenopetus kielikasvatuksena. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 14/1998, 25–48.
- Kohonen, V. 2005a. Eurooppalaisen kielisalkun kehittämistyö ja tavoitteet: miten kielisalkku voi edistää kielikasvatusta? Teoksessa V. Kohonen (toim.) Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia. Helsinki: WSOY, 7–44.
- Kohonen, V. 2005b. Aineenopettajakoulutuksen kehittämisen mahdollisuuksia. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 277–298.

- Kohonen, V. 2007. Aineenopettajan autenttisuus: miten salkkutyöskentely voi edistää professionaalista kasvua? Teoksessa E. Estola, H. L. T. Heikkinen & P. Räsänen (toim.) Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjän 60-vuotispäivänä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, 155–184.
- Krashen, S. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Kristiansen, I. 1992. *Foreign language learning and nonlearning*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Kärkkäinen, K. 1993. Ruotsiko ongelma? Kuinka hyvin peruskoululaiset hallitsevat ruotsin kielentuntemusta ja miten he asennoituivat ruotsin kielen opiskeluun? Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90-tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. 121–139.
- Kärkkäinen, K., Palola, S. & Tiainen, M. 1993. Peruskoululaisten asennoituminen ruotsin kielen opiskeluun. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. 139–153.
- Laihiala-Kankainen, S. 1993. Formaalin ja funktionaalinen traditio kieltenopetuksessa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 99.
- Laine, E. 1978. Vieraan kielen opiskelumotivaatio Suomessa II. Suomen sovelletun kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja.
- Laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta 2003/424. Finlex. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030424> [Viitattu 7.10.2016]
- Lammi, K. 2002. Kielisalkku ruotsin lukion ruotsin kielen opiskeluun motivoinnissa: opiskelijoiden ja opettajan kokemuksia. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Lehti-Eklund, H. & Green-Vänttinen, M. 2011. *Svenska i finska grundskolor*. Helsingfors universitet. Finska, finskugriska och nordiska institutionen.
- Lindfors, T. 2007. Luokanopettajan koulutuksen monialaiset opinnot opiskelijoiden kokemana. Teoksessa K. Merenluoto, A. Virta & P. Carpelan (toim.) Opettajankoulutuksen muuttuvat rakenteet: ainedidaktinen symposium 9.2.2007. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:77. 265–272.

- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Meriläinen, M. 1998. Täydennyskoulutuksen merkitys luokanopettajan ammatilliselle kehitykselle. Väitöskirja. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 51.
- Mikkola, A. 2007. Opettajankoulutuksen muuttuvat rakenteet. Teoksessa K. Merenluoto, A. Virta & P. Carpelan (toim.) Opettajankoulutuksen muuttuvat rakenteet: ainedidaktinen symposium 9.2.2007. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:77. 11–14.
- Mikkola, A. & Välijärvi, J. 2014. Tulevaisuuden opettajuus ja opettajankoulutus. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.) Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 55–66.
- Mustila, E. T. 1990. Finska gymnasieelevers motivation för, attityder till och intresse för svenska. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 125.
- Myllyniemi, S. 2008. Mitä kuuluu? Nuorisobarometri 2008. Nuorisoasiain neuvottelukunta, julkaisuja 39. Helsinki: Opetusministeriö.
- Mäkinen, K. 2004. Students' positive and negative language teacher experiences. Teoksessa K. Mäkinen, P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Future perspectives in foreign language education. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 101/2004. 199–211.
- Niemi, H. 2008. Korkeakoulututkintoihin kuuluvan ruotsin kielen taidon osoittaminen. Korkeakoulujen ruotsinopettajien käsityksiä virkamiesruotsin merkityssisällöistä ja sen taitotasovaatimusosan toteutumisesta. Väitöskirja. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.
- Nordqvist Palviainen, Å. & C. Jauhojärvi-Koskelo. 2009. Mitt i brytpunkten: Finska universitetsstudenters åsikter om svenska. Teoksessa L. Collin & S. Haapamäki. (toim.) Svenskan i Finland 11. Turku: Turun yliopisto, 125–133.

- Nyman, T. 2009. Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 368.
- Oikeusministeriö 2009. Valtioneuvoston kertomus kielilainsäädännön soveltamisesta 2009. Helsinki: Oikeusministeriö.
- Oikeusministeriö 2012a. Kielibarometri 2012. Helsinki: Oikeusministeriö.  
<http://oikeusministerio.fi/material/attachments/om/ajankohtaista/uutiset/uutiset2012/6CqqXMGJj/SPRAKBAROMETERNfigurer.pdf> [Viitattu 22.8.2016]
- Oikeusministeriö 2012b. Kielibarometri 2012: Kieli-ilmapiiri ei ole muuttunut mutta kuntamuutokset huolestuttavat. Helsinki: Oikeusministeriö.  
<http://oikeusministerio.fi/fi/index/ajankohtaista/tiedotteet/2012/11/6C7DW7ZIs.html> [Viitattu 22.8.2016]
- Oikeusministeriö 2013. Valtioneuvoston kertomus kielilainsäädännön soveltamisesta 2013. Helsinki: Kieliasian neuvottelukunta, oikeusministeriö.
- Oinonen, P. 1969. Kouluvalmiuden ongelma - milloin lapsi on kypsä kouluun. Helsinki: WSOY.
- OKM 2010 = Opetus- ja kulttuuriministeriö. Perusopetus 2020 - yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioista ja selvityksiä 2010:1. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- OKM 2012 = Opetus- ja kulttuuriministeriö. Toiminnallista ruotsia - lähtökoh-tia ruotsin opetuksen kehittämiseksi toisena kotimaisena kielenä. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:9. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.  
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/tr09.pdf?lang=fi> [Viitattu 22.8.2016]
- OKM 2017 = Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisut.  
<http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/julkaisulistaus> [Viitattu 8.2.2017]
- Opetusministeriö 2001. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma.  
[http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2001/liitteet/opm\\_14\\_opeko.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2001/liitteet/opm_14_opeko.pdf?lang=fi) [Viitattu 8.2.2017]
- OPH 2011 = Opetushallitus. Kansalliskieliselvitys. Raportit ja selvitykset 2011:7. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2017 = Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi. Helsinki: Opetushallitus. <http://www.oph.fi/julkaisut/arviointi> [Viitattu 8.2.2017]

- Oulun yliopisto 2017. JOO-opinnot. <http://www oulu.fi/yliopisto/node/35105>  
[Viitattu 30.3.2017]
- Palviainen, Å. 2010. The Proficiency in Swedish of Finnish speaking University Students: Status and Directions for the Future. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, Vol. 4 (1), 3-23.
- Patrikainen, R. 2000. Opettajuuden laatu ja opettajan ammatin professiomuutos. Teoksessa K. Harra (toim.) *Opettajan professiosta - artikkelisarja. OKKA-säätiön vuosikirja 2000. Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö*, 20–31.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Helsinki: Otava.
- Penttinen, E. & Kyyrönen, L. 2005. Vieraiden kielten opettajankoulutuksen haasteet. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämissuunnitelmat*. Jyväskylä: PS-kustannus, 299–318.
- Perusopetuksen ja lukion opettajat 2015. Opetusalan ammattijärjestö OAJ. <https://www.oaj.fi/cs/oaj/Perusopetuksen%20ja%20lukion%20opettajat>  
2 [Viitattu 4.12.2016]
- Pietilä, P. & Lintunen, P. 2014. Kielen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus, 11–25.
- POPS 2004 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Ruohotie, P. 2010. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvua asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Turku: Hansaprint, 106–122.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen: kompetenssitutkimusten avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. *Skills-julkaisu 2/2013*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Sajavaara, A. 2000. Virkamies ja vieraat kielet: virkamiesten kielikoulutuksen arviointihankkeen loppuraportti. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

- Sajavaara, K. 1999. Toisen kielen oppiminen. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) Kielen oppimisen kysymyksiä. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 73–102.
- Sajavaara, A. & Salo, M. 2007. Työelämän kielitaitotarpeet ja kielikoulutus. Teoksessa S. Pöyhönen & M-R. Luukka. (toim.) Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 233–252.
- Salo, O.-P. 2006. Opetussuunnitelma muuttuu, muuttuuko oppikirja? Huomioita 7. luokan vieraiden kielten oppikirjojen kielikäsitteistä. Teoksessa P. Pietilä, P. Lintunen & H.-M. Järvinen (toim.) Kielenoppija tänään – Language Learners of Today. AFinLAN vuosikirja 2006. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu no. 64. Jyväskylä, 237–254.
- Salo, O.-P. 2010. Ruotsin opettaminen tänään ja huomenna – mitä ruotsinopettajat ajattelevat? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta -verkkolehti*. 31.5.2010.
- Sinkkonen, M. 1997. Valtionhallinnon henkilöstön kielitaidon riittävyys ja tarpeet kansainvälisessä yhteistyössä. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Strong, M. 2011. *The highly qualified teacher: what is teacher quality and how do we measure it?* New York: Teachers College Press.
- Suomen perustuslaki 1999/731. Finlex.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> [Viitattu 7.10.2016]
- Takala, S. 2013. Miten suomea ja ruotsia osataan äidinkielenä ja toisena kansalliskielenä peruskoulun ja lukion päättövaiheessa? Helsinki: Oikeusministeriö.  
[http://www.oikeusministerio.fi/material/attachments/om/toiminta/perusoikeudetjademokratia/6F38aZgy1/Takala\\_raportti.pdf](http://www.oikeusministerio.fi/material/attachments/om/toiminta/perusoikeudetjademokratia/6F38aZgy1/Takala_raportti.pdf) [Viitattu 5.11.2016]
- Tollola, J. 2015. Luokanopettajien ja aineenopettajien kokemat valmiudet ja tarpeet kuudesluokkalaisten ruotsin kielen opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Julkaisematon kandidaatintutkielma.
- Tuokko, E. 2002. Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen oppimistulosten kansallinen arviointi 2001. Helsinki: Opetushallitus.
- Tuokko, E. 2009. Miten ruotsia osataan peruskoulussa? Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen B-oppimäärän oppimistulosten kansallinen arviointi 2008. Oppimistulosten arviointi 2/2009. Helsinki: Opetushallitus.

- Tuokko, E., Takala, S. & Koikkalainen P. 2011. Kielitivoli! Perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittäminen: seurantaraportti 2009–2010. Opetushallituksen julkaisuja 2011: 13. Helsinki: Opetushallitus.
- Tuomi, J. 2007. Tutki ja lue. Johdatus tieteellisen tekstin ymmärtämiseen. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 11., uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Turunen, T., Komulainen, J. & Rohiola, U. 2000. Opiskelijan ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–187.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki: tutkimuseettinen neuvottelukunta. [http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf) [Viitattu 1.3.2017]
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuultuurit opettajan ammatissa. Kasvatus 35 (2), 174–190.
- Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä. Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY, 79–95.
- Valli, R. 2001. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 1435/2001.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012.
- Vehkalahti, K. 2014. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Helsinki: Finn Lectura.
- Veivo, O. 2014. Mitä kielitaito on. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle. Helsinki: Gaudeamus, 26–44.
- Väljäärvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P. & Arffman, I. 2002. The Finnish success in PISA – and some reasons behind it. PISA 2000. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Väljærvi, J., Kupari, P., Linnakylä, P., Reinikainen, P., Sulkunen, S., Törnroos, J. & Arffman, I. 2007. The Finnish success in PISA – and some reasons behind it 2. PISA 2003. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Walker, R. J. 2008. Twelve characteristics of an effective teacher: A longitudinal, qualitative, quasi-research study of in-service and pre-service teachers' opinions. *Educational Horizons*, 87 (1), 61–68.

Ylioppilastutkintoon osallistujat kokeittain (kaikki kokelaslajit) tutkintokerrat kevät 2014 ja kevät 2015. Helsinki: Ylioppilastutkintolautakunta.  
[https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston\\_tiedostot/stat/FB2015KT2001.pdf](https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/stat/FB2015KT2001.pdf) [Viitattu 11.10.2016]

Ylioppilastutkintoon osallistujat kokeittain (kaikki kokelaslajit) tutkintokerrat kevät 2015 ja kevät 2016. Helsinki: Ylioppilastutkintolautakunta.  
[https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston\\_tiedostot/stat/FB2016KT2001.pdf](https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/stat/FB2016KT2001.pdf) [Viitattu 11.10.2016]



## LIITTEET

### Liite 1. Luokanopettajakoulutuksen henkilökunnan kyselystä tutkimuskäyttöön valitut kysymykset

#### TAUSTAKYSYMYKSET

Mikä on luokanopettajakoulutuksessanne niiden opiskelijoiden määrä, joiden tavoitteena tiedätte olevan kaksoispätevyyden hankkiminen eli valmistuminen sekä luokanopettajaksi että ruotsin kielen aineenopettajaksi?

#### I LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN VALINTAPROSESSI JA RAKENNE

2. Tarjoatteko koulutuksessanne opiskelijoille mahdollisuuden suorittaa kaksoiskelpoisuuden, joka tuottaa sekä luokanopettajan pätevyyden että pätevyyden opettaa ruotsin kieltä aineenopettajana? (1=kyllä, 2=emme)

3. a) Kuvailkaa lyhyesti, miten luokanopettajaopiskelijanne voivat suorittaa kaksoiskelpoisuuden (luokanopettaja ja ruotsin kielen aineenopettaja) osana tutkintoaan.

b) Arvioikaa, kuinka monta opiskelijaaanne vuosittain hyväksytään näihin opintoihin.

c) Kuvailkaa myös lyhyesti kaksoiskelpoisuusopintojenne sisältö.

5. Mikäli luokanopettajakoulutuksessanne on mahdollisuus suuntautua ruotsin kieleen ilman varsinaista kaksoiskelpoisuuden tuottavaa koulutusta, kuvailkaa lyhyesti, millä tavoin opiskelija voi suorittaa näitä opintoja.

#### II LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN TAVOITTEET JA SISÄLLÖT

6. a) Mitkä ovat mielestänne luokanopettajan keskeisimmät ammattitaitovaatimukset? Mainitkaa viisi keskeisintä.

7. Eroavatko luokanopettajan keskeisimmät ammattitaitovaatimukset mielestänne ruotsin kielen aineenopettajan ammattitaitovaatimuksista? (1=kyllä, 2=ei)

Jos ammattitaitovaatimukset mielestänne eroavat toisistaan, mitkä ovat keskeisimmät erot?

9. Onko koulutuksenne monialaisissa opinnoissa (POM-opinnot) ruotsin kielen opettamiseen liittyviä kursseja? (1=kyllä, 2=ei)

Tarkentakaa vastaustanne kirjoittamalla kurssin / kurssien nimet ja kuvailemalla lyhyesti sen / niiden sisältöä.

10. a) Arvioikaa, kuinka hyvin luokanopettajakoulutuksenne monialaiset opinnot valmistavat tulevia luokanopettajia ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa. (1=heikosti, 2=tyydyttävästi, 3=hyvin, 4=erinomaisesti)

Perustelkaa vastauksenne.

b) Mitkä luokanopettajakoulutukseenne kuuluvat muut kurssit valmistavat opiskelijaa ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa ja miten?

11. Miten luokanopettajakoulutuksenne kokonaisuutena tukee opiskelijan ruotsin kielitaidon kehittymistä?

12. Miten luokanopettajakoulutuksenne tukee opiskelijan yleistä kielipedagogiikan tuntemista ja näiden taitojen kehittymistä?

16. a) Arvioikaa, kuinka monta oppituntia luokanopettajaopiskelijanne keskimäärin opettavat eri opetusharjoitteluisaan ruotsin kielen aineenopettajaopiskelijan kanssa.

17. a) Tarjoatteko luokanopettajaopiskelijoillenne mahdollisuutta opettaa ruotsia harjoittelujensa aikana? (1=kyllä, 2=emme)

b) Keillä opiskelijoistanne on mahdollisuus opettaa ruotsia harjoitteluisaan? Arvioikaa myös, kuinka monta oppituntia heillä on mahdollisuus opettaa ruotsia.

c) Arvioikaa vielä, kuinka monta tällaista opiskelijaa teillä vuosittain on.

23. a) Missä määrin luokanopettajakoulutuksessanne käsitellään toiminnallista kielitaitoa? (=ei lainkaan, 2=jonkin verran, 3=erittäin paljon)

b) Millä tavoin ohjaatte opiskelijoitanne opettamaan toiminnallista kielitaitoa?

#### IV LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN YHTEYS PERUSOPETUKSEN UUSIIN OPETUSSUUNNITELMAPERUSTEISIIN

26. Ottakaa kantaa seuraavaan väittämään:

Opetussuunnitelmaan tulevien muutosten huomioiminen luokanopettajakoulutuksessa on välttämätöntä koulujen ja oppilaitosten ruotsin kielen opetuksen näkökulmasta.

(1=täysin eri mieltä, 2=eri mieltä, 3=samaa mieltä, 4=täysin samaa mieltä)

Perustelkaa vielä lyhyesti vastauksenne.

30. b) Kuinka paljon luokanopettajaopiskelijanne tekevät harjoitteluisaan yhteistyötä harjoittelukoulujen tai muiden koulujen kieltenopettajien kanssa? (1=ei lainkaan, 2=jonkin verran, 3=paljon, 4=erittäin paljon)

Kuvaile vielä lyhyesti, millaista yhteistyö kieltenopettajien kanssa on. (Eryityisesti mahdollinen ruotsin kieleen tai muiden kielten opetukseen liittyvä yhteistyö.)

d) Kuinka paljon luokanopettajaopiskelijanne tekevät harjoitteluissaan yhteistyötä kieltenopettajaopiskelijoiden kanssa? (1=ei lainkaan, 2=jonkin verran, 3=paljon, 4=erittäin paljon)

Kuvaile vielä lyhyesti, millaista yhteistyö kieltenopettajaopiskelijoiden kanssa on. (Eryityisesti mahdollinen ruotsin kieleen tai muiden kielten opetukseen liittyvä yhteistyö.)

#### KOKOAVA POHDINTA

38. a) Onko koulutuksessanne tehty muutoksia, jotta se valmistaisi luokanopettajia paremmin ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa? (1=kyllä, 2=ei, 3=on suunnitteilla)

Millaisia uudistuksia olette tehneet ja miksi?

Miksi ei?

Millaisia suunnitelmia teillä on?

39. Arvioikaa, millaiset valmiudet koulutuksenne kokonaisuudessaan antaa ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa.

#### ITSEARVIOINNIN KÄYTTÖ TUTKIMUSTARKOITUKSEEN

Kyselyvastauksiamme saa arvioinnin päätyttyä käyttää tutkimuskäyttöön siten, ettei vastaajaa eikä vastaajaorganisaatiota voida tunnistaa. (1=kyllä, 2=ei)

## **Liite 2. Luokanopettajaopiskelijoiden kyselystä tutkimuskäyttöön valitut kysymykset**

Yliopistosi (1=Helsingin yliopisto, 2=Itä-Suomen yliopisto, 3=Jyväskylän yliopisto, 4=Lapin yliopisto, 5=Oulun yliopisto, 6=Tampereen yliopisto, 7=Turun yliopisto, 8=Vaasan yliopisto, 9=Vasa universitet och Åbo Akademi)

Kuinka monta lukuvuotta olet yhteensä ollut läsnä olevana opiskelijana luokanopettajakoulutuksessa (laske lukuvuosi 2015- 2016 mukaan)?

1. a) Onko opiskelijoilla luokanopettajakoulutuksessasi mahdollisuus suorittaa kaksoiskelpoisuus niin, että heillä valmistuessaan on sekä luokanopettajan tutkinto (KM) että pätevyys opettaa ruotsin kieltä aineenopettajana? (1=kyllä, 2=ei, 3=en tiedä)

b) Kuvaile, miten kaksoiskelpoisuuden voi koulutuksessasi suorittaa.

2. Arvioi, millainen on oma ruotsin kielen taitosi tällä hetkellä. (1=välttävä, 2=kohtalainen, 3=tydyttävä, 4=hyvä, 5=kiitettävä, 6=erinomainen)

Miten arvioisit tämänhetkisen kielitaitosi riittävän ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa? (1=erittäin huonosti, 2=melko huonosti, 3=melko hyvin, 4=erittäin hyvin)

Voit halutessasi vielä täydentää vastaustasi ruotsin kielitaidostasi.

3. Kuinka paljon yliopistonne luokanopettajakoulutus mielestäsi tukee luokanopettajaopiskelijoiden ruotsin kielitaidon kehittymistä? (1=ei lainkaan, 2=jonkin verran, 3=paljon, 4=erittäin paljon)

Perustele lyhyesti vastauksesi.

4. Sisältyykö yliopistonne luokanopettajakoulutukseen kursseja, joilla on käsitelty tai käsitellään sitä, miten eri kieliä opetetaan koulussa? (1=kyllä, 2=ei, 3=en tiedä)

Kerro vielä lyhyesti, mitä nämä kurssit ovat ja miten kielten opettaminen on niihin liittynyt tai liittyy.

5. a) Sisältyykö luokanopettajakoulutukseenne monialaisiin opintoihin (POM-opinnot) ruotsin kielen opettamiseen liittyvä kurssi? (1=kyllä, 2=ei, 3=en tiedä)

b) Kuvaile kurssin sisältö lyhyesti.

6. b) Mitä mielestäsi vaaditaan luokanopettajalta tilanteessa, jossa hänen työtehtäviinsä kuuluu myös ruotsin kielen opettaminen esimerkiksi omalle luokalleen? Kuvaile lyhyesti.

7. Missä määrin sinua on luokanopettajakoulutuksessa motivoitu opettamaan tulevaisuudessa myös ruotsin kieltä oppilaillesi? (1=ei lainkaan, 2=jonkin verran, 3=paljon, 4=erittäin paljon)

Kerro vielä lyhyesti, miten sinua on motivoitu opettamaan ruotsin kieltä.

8. Kuinka hyvin luokanopettajakoulutuksen monialaiset opinnot kokonaisuutena mielestäsi valmistavat luokanopettajia ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa? (asteikko 1=erittäin huonosti, 2=melko huonosti, 3=melko hyvin, 4=erittäin hyvin)

Perustele vastauksesi.

9. Onko luokanopettajaopiskelijoilla mahdollisuus opettaa ruotsia opetusharjoitteluisanne? (1=kyllä, 2=ei, 3=en tiedä)

Pitäisikö mielestäsi opetusharjoitteluisanne olla mahdollisuus harjoitella myös ruotsin kielen opettamista?

10. a) Oletko tehnyt jo suorittamiesi opetusharjoittelujen aikana yhteistyötä ruotsin kielen aineenopettajan kanssa? (1=kyllä, 2=ei)

b) Kuvaile vielä lyhyesti, millaista yhteistyötä teitte ruotsin kielen aineenopettajan kanssa.

11. a) Oletko tehnyt jo suorittamiesi opetusharjoittelujen aikana yhteistyötä ruotsin kielen aineenopettajaopiskelijoiden kanssa? (1=kyllä, 2=ei)

b) Kuvaile vielä lyhyesti, millaista yhteistyötä teitte ruotsin kielen aineenopettajaopiskelijoiden kanssa.

14. Onko kursseillanne käsitelty toiminnallisen kielitaidon opettamista oppilaille? (1= kyllä, 2 =ei, 3=en osaa sanoa)

Halutessasi voit vielä kertoa, miten kursseillanne on käsitelty toiminnallisen kielitaidon opettamista.

19. Missä työtehtävissä toivot olevasi viisi vuotta valmistumisesi jälkeen? Perustele vastauksesi.

20. Haluatko tulevassa tehtävässäsi opettaa ruotsin kieltä? (1=kyllä, 2=ei, 3=en osaa sanoa)

Perustele vastauksesi.

21. Miten luokanopettajakoulutusta voisi mielestäsi kehittää, jotta se valmistaisi luokanopettajia paremmin ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa?

Kyselyvastauksiani saa arvioinnin päätyttyä käyttää tutkimuskäyttöön siten, ettei vastaajaa voida tunnistaa. (1=kyllä, 2=ei)