



LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN VALMIUDET OPETTAA VIERAITA KIELIÄ ALAKOULUSSA

Susanna Luotonen
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
Toukokuu 2019

LUOTONEN, SUSANNA: Luokanopettajaopiskelijoiden valmiudet opettaa vieraita kieliä alakoulussa
Tutkielma, 70 s., 5 liites.
Kasvatustiede
Toukokuu 2019

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on kartoittaa luokanopettajaopiskelijoiden ymmärrystä omista valmiuksistaan opettaa ruotsia ja englantia alakoulussa; erityisesti kiinnostuksen kohteena on englannin ja ruotsin kielen erot tästä näkökulmasta. Laaditussa tutkimuksessa kartoitettiin opiskelijoiden uskomuksia omasta kielitaidostaan sekä siitä, mitä vieraiden kielten opettamiseen liittyy. Lisäksi selvitettiin, kuinka tuttuja vieraiden kielten opettamiseen liittyvät ilmiöt ovat luokanopettajaopiskelijoille ja mitkä asiat opiskelijat kokevat haasteellisimmiksi vieraiden kielten opettamisessa. Sekundaarisena painopisteenä tutkimuksessa oli se, miten koulutusta tulisi kehittää, jotta se vastaisi paremmin muuttuneita työelämävaatimuksia.

Tutkimuksen aineisto kerättiin Webropol-kyselynä syksyllä 2018. Kyselyyn vastasi 59 luokanopettajaopiskelijaa Turun yliopiston Turun ja Rauman opettajankoulutuslaitoksilta. Kyselyssä oli sekä avoimia että suljettuja kysymyksiä. Suljettujen kysymysten analyysissä käytettiin määrällistä analyysiä, kun taas avoimet kysymykset analysoitiin laadullisesti sisällönanalyysin avulla.

Tuloksista käy ilmi, että yli puolet vastaajista arvioi ruotsin kielitaitonsa tyydyttäväksi, kohtalaiseksi tai välttäväksi. Vajaa neljännes (23 %) vastaajista arvioi englannin kielitaitonsa tyydyttäväksi tai kohtalaiseksi eikä kukaan välttäväksi. Silti vastaajista 67 % arvioi ruotsin kielitaitonsa ja 84 % englannin kielitaitonsa riittävän kielen opettamiseen melko tai erittäin hyvin.

Luokanopettajaopiskelijoiden mielestä kielen oppimisessa on tärkeää oppia käyttämään kieltä kommunikoinnin välineenä. Valtaosa opiskelijoista myös tunnustaa kielten ja kulttuurien monimuotoisuuden tärkeäksi osaksi kielten oppimista. Luokanopettajaopiskelijat myös vahvasti tiedostavat opettajan oman asenteen ja innostuneisuuden merkityksen kielten opettamiselle ja oppimiselle.

Vastaajien merkittävimmät epävarmuustekijät kielenopettamisessa liittyvät omaan kielitaitoon sekä didaktiseen osaamiseen, kun taas vahvuusalueita ovat opettajan oma innostus ja kiinnostus kieltä ja sen opettamista kohtaan. Opiskelijoiden mielipiteet koulutuksen kehittämisestä liittyvät opetuksen määrään ja sisältöihin erityisesti kielididaktiikan näkökulmasta.

Asiasanat

luokanopettajakoulutus, valmiudet, vieraan kielen opettaminen, vieraan kielen oppiminen

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	7
2	VIERAAT KIELET SUOMESSA JA KOULUTUKSESSA.....	10
2.1	Ruotsi ja englanti suomalaisessa yhteiskunnassa.....	10
2.2	Ruotsi ja englanti peruskoulussa	11
2.2.1	Opetussuunnitelma, oppimäärät ja kielivalinta.....	12
2.2.2	Kuka opettaa vieraita kieliä?.....	13
2.3	Vieraat kielet opettajankoulutuksessa	15
3	VIERAAN KIELEN OPPIMINEN JA OPETTAMINEN	17
3.1	Vieraan kielen oppimisen teorioita ja arkikäsitteitä	17
3.2	Kielen oppimiseen vaikuttavat tekijät.....	18
3.2.1	Opettajan toiminta.....	19
3.2.2	Oppilaan motivaatio ja asenne kielen oppimiseen.....	21
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET.....	24
5	TUTKIMUS.....	25
5.1	Materiaali ja menetelmä	25
5.2	Toteutus.....	27
5.3	Tutkimuksen luotettavuus	28
6	TULOSTEN ANALYYSI JA TULKINTA.....	31
6.1	Opettajaksi opiskelevien ruotsin kielen taito ja halu opettaa ruotsia sekä vertailu englannin kieleen	32
6.2	Opettajaksi opiskelevien uskomukset kielten opettamisesta sekä valmiudet opettaa kieliä	37
6.3	Koulutuksen kehittäminen.....	49
6.3.1	Turun OKL.....	49
6.3.2	Rauman OKL	55
6.3.3	Vertailu	59
7	POHDINTA.....	61
	LÄHTEET.....	65
	LIITEET	71

Kuviot

Kuvio 1. Vastaajien arvio oman kielitaidon riittävydestä opettamiseen.....	33
Kuvio 2. Opiskelijoiden ymmärrys kielenoppimisen eri aihealueista.	39
Kuvio 3. Opiskelijoiden osaaminen kielenoppimisen eri aihealueista.....	40

Taulukot

Taulukko 1. Syyt, miksi halutaan opettaa kieliä.	35
Taulukko 2. Syyt, miksi ei haluta opettaa ruotsia ja/ tai englantia.	36
Taulukko 3. Opiskelijoiden uskomukset ja käsitykset kielten opettamisesta.	37
Taulukko 4. Mitä vaaditaan luokanopettajalta tilanteessa, jossa hänen työtehtäviinsä kuuluu ruotsin ja/tai englannin opettaminen?.....	42
Taulukko 5. Opiskelijoiden epävarmuustekijät kielten opettamiseen liittyen.	45
Taulukko 6. Opiskelijoiden vahvuusalueet kielten opettamiseen liittyen.....	47
Taulukko 7. Kuinka paljon luokanopettajakoulutus tukee kielitaidon kehittymistä ja kuinka hyvin monialaiset opinnot valmistavat kielten opettamiseen alakoulussa? (TOKL)	51
Taulukko 8. Opiskelijoiden kehittämissuhteita koulutukselle. (TOKL).....	53
Taulukko 9. Kuinka paljon luokanopettajakoulutus tukee kielitaidon kehittymistä ja kuinka hyvin monialaiset opinnot valmistavat kielten opettamiseen alakoulussa? (ROKL)	56
Taulukko 10. Opiskelijoiden kehittämissuhteita koulutukselle. (ROKL).....	58

1 JOHDANTO

Suomessa käydään jatkuvasti julkista keskustelua ruotsin kielen asemasta suomalaisessa yhteiskunnassa. Aina silloin tällöin aihe nousee pinnalle, milloin liittyen poliittiseen päätöksentekoon, milloin ihmisten arkikokemuksiin. Kiistellyimpiä asioita lienevät ruotsin kielen tasavertainen asema toisena kansalliskielenä sekä ruotsin kielen pakollisuus kouluaineena. Arkikokemukset liittyvät puolin ja toisin lähinnä palvelujen saatavuuteen; milloin ruotsinkielinen ei ole saanut julkista ja lain turvaamaa palvelua omalla äidinkiellään, milloin suomenkielinen on eksynyt ruotsinkieliselle alueelle ja taivastelee paikallisten suomen kielen osaamattomuutta. Joka tapauksessa kyseessä on tunteita herättävä ja kiistelty aihe. Myös englannin osalta käydään keskustelua, joskaan se ei tunnu olevan yhtä kiivasta kuin ruotsin osalta. Englannin osalta äänekkäimmät keskustelijat ovat sitä mieltä, että englantia valtaa jo liikaa asemaa suomen kieleltä arkisessakin kielenkäytössä.

Ruotsin kieli on toinen Suomen kansalliskielistä, mutta sen asema pakollisena oppiaineena on kiistelty. Mikään muu oppiaine ei julkisesti herätä yhtä paljon keskustelua, puoltavia ja vastustavia väitteitä, kuin ruotsi. Julkisessa keskustelussa pakkoruotsia leimaa usein negatiivinen sävy ja se haluttaisiin poistaa pakollisena opiskeltavista oppiaineista. Opetus- ja kulttuuriministeriön elokuussa 2018 alkaneen hallitusohjelman mukaisen kielten kärkihankkeen ”*tarkoituksena on lisätä perusopetuksen järjestäjien mahdollisuuksia kielivalikoiman laajentamiseen ilman oppilaita velvoittavaa suomen tai ruotsin kielen opiskelua*” (OPH 2018a). Hallitusohjelman kielten kärkihanke tähtää kieltenopetuksen varhentamiseen, kehittämiseen ja lisäämiseen. Osana kärkihanketta on siis ollut mahdollista kokeilla kielivalikoiman laajentamista ilman velvoittavaa toisen kansalliskielen opiskelua sekä lisäksi kielten opiskelun varhentamista.

Kielivalikoiman laajennuskokeiluun Opetus- ja kulttuuriministeriö myönsi kokeiluluvan viidelle kaupungille. Kokeilussa peruskoulun toisen kotimaisen kielen opiskelun aloittaville oppilaille olisi ollut mahdollisuus opiskella jotain toista kieltä toisen kotimaisen kielen sijaan. Kolmessa kaupungeista kokeiluun ei löytynyt riittävää määrää oppilaita kokeilun aloittamiseksi, jonka jälkeen myös kaksi muuta kaupunkia luopuivat kokeilusta. (OPH 2019b.) Varhennuskokeilu onnistui toisen kotimaisen kielen vapaaehtoisuuskokeilua paremmin ja vuodesta 2020 alkaen A1- eli ensimmäistä kaikille yhteistä kieltä, joka

voi olla joko vieras tai toinen kotimainen kieli, opetetaan jo ensimmäisestä luokasta lähtien. Opetuksen järjestäjä voi päättää, mitä A1-kieliä kunnassa tai koulussa tarjotaan. Kokeiluissa opettajina ovat toimineet sekä luokan- että aineenopettajat. (OKM 2019a.) Valtioneuvoston asetuksen (Finlex 2018b) mukaan A1-kielen opetusta lisätään yhteensä kahdella vuosiviikkotunnilla vuosiluokilla 1–2.

Jo vuonna 2016 peruskoulujen tuntijako uudistettiin niin, että kielten B1-oppimäärä, eli toinen kaikille yhteinen kieli, alkaa jo 6. luokalla kun aiemmin yläkoulun kuudesta vuosiviikkotunnista kaksi siirtyi alakoulun kuudennelle luokalle (Finlex 2018b). Tähän asti alakoulussa on voinut aloittaa pakollisen A1- ja valinnaisen A2-kielen opiskelun. A1-kielenä on useimmiten englanti, kun taas B1-kielenä opiskellaan useimmiten ruotsia. Vaikka kielet ovat aiemminkin alkaneet jo alakoulussa, ruotsin varhennettu aloittaminen nosti puheenaiheeksi, kuka on kelpoinen opettamaan kieliä. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (Finlex 2018a) määrää, että luokanopettajan kelpoisuuden omaava henkilö saa antaa luokanopetusta, joka kattaa kaikki alakoulussa yhteisesti opettavat aineet, myös toisen kotimaisen kielen ja vieraat kielet. Sen lisäksi, että tuolloin oltiin huolissaan yläkoulun puolelle jäävien oppituntien määrästä, myös luokanopettajien pätevyys opettaa kieliä herätti keskustelua (kts. SRO 2014).

Aiemmin on tutkittu, miten luokanopettajakoulutus valmistaa ruotsin opettamiseen alakoulussa (mm. Rossi ym. 2017 ja Pasanen 2017), mutta näissä näkökulma on ollut B1-ruotsin opettamisessa. Tässä työssä vertailen lisäksi ruotsia ja englantia, eli kieliä, joista ainakin toista luokanopettaja todennäköisesti opettaa vuodesta 2020 alkaen, kun kieltenopetus varhentuu jo 1. luokalle. Luokanopettajakoulutuksessa ei ole riittävästi huomioitu sitä, että tulevaisuudessa kieltenopettaminen kuuluu entistä tiiviimmin myös luokanopettajan toimenkuvaan. On syytä olettaa, että varhennettu kieltenopetus tulevaisuudessa kuuluu luokanopettajan vastuulle. Siksi on keskeistä selvittää, millaisin eväin luokanopettajaopiskelijat lähtevät valmistumisensa jälkeen työelämään ja tehdä myös työelämän muutoksia vastaavia parannuksia koulutusohjelman sisältöihin ja opetussuunnitelmiin.

Tutkielmani koostuu kuudesta pääluvusta. Ensimmäisessä luvussa johdan lukijan aiheeseen. Pääluvuissa 2 ja 3 esitän tutkielmani teoreettisen viitekehyksen, jossa käsittelen kielten asemaa Suomessa ja suomalaisessa koulussa sekä vieraan kielen oppimiseen ja

opettamiseen liittyviä teorioita ja tekijöitä. Esittelen lyhyesti myös eurooppalaisen kielitaidon viitekehyksen (CEFR = Common European Framework for Languages) ja Eurooppalaisen kielisalkun, sillä nämä ovat kieltenopettajille keskeisiä arvioinnin työkaluja ja niihin viitataan myös tekemässäni kyselytutkimuksessa. Pääluvussa 4 esittelen tutkimustehtäväni ja tutkimuskysymykseni. Pääluku 5 keskittyy esittelemään tutkimukseni toteuttamista yksityiskohtaisesti. Pääluvussa 6 käyn läpi tutkimukseni tulokset sekä tulosten analyysin ja pääluvussa 7 teen johtopäätöksiä tuloksista ja podin niiden merkitystä sekä mahdollisia jatkotutkimusmahdollisuuksia.

Vaikka ruotsi on virallisesti opetussuunnitelmassa toinen kotimainen kieli ja englannin lisäksi peruskoulussa on mahdollista opiskella myös muita vieraita kieliä, käytän tässä tutkielmassa yleisnimitystä vieraat kielet nimenomaan kun puhutaan ruotsin ja englannin kielistä.

2 VIERAAT KIELET SUOMESSA JA KOULUTUKSESSA

Suomessa on kaksi kansalliskieltä, suomi ja ruotsi. Jokaisella kansalaisella on lain taakama oikeus käyttää äidinkieltään – joko suomea tai ruotsia – tuomioistuimessa ja muissa viranomaisasioissa sekä saada asiakirjansa valitsemallaan kielellä. Suomen- ja ruotsinkieliselle väestölle pitää turvata mahdollisuus saada palveluja omalla kielellään. (Suomen perustuslaki 1999/731; Kielilaki 2003/423.) Englannin kielen asema Suomessa on edellisten 30 vuoden aikana muuttunut rajusti. Kun vielä 1980-luvulla englanti oli kieli, jolla kommunikoiin ulkomaalaisten kanssa ja usein ulkomailla, on se nykyään käytössä laajasti suomalaisen yhteiskunnan sisällä ja on tietyillä elämäntilanteilla jopa korvannut suomen kielen käyttöä (kts. Leppänen ym. 2009).

Tässä luvussa käsittelemme ruotsin ja englannin asemaa suomalaisessa yhteiskunnassa yleisesti sekä erityisesti osana suomalaista peruskoulua oppimäärien ja opetussuunnitelman kautta.

2.1 Ruotsi ja englanti suomalaisessa yhteiskunnassa

Yksi osa yhteiskunnallista toimimista on työn teko. Jyväskylän yliopiston raportin (Leppänen ym. 2009, 42) mukaan eniten työelämässä käytetään englantia ja toiseksi eniten ruotsia. Kielitaito on tärkeä ja tulevaisuudessa mahdollisesti jopa erottava taito työelämässä niin julkisella kuin yksityisellä sektorilla. Elinkeinoelämän keskusliiton (EK) selvityksessä todetaan työnantajien tänä päivänä odottavan työnhakijalta kielitaitoa; kielitaito ei enää tänä päivänä ole erityistaito vaan osa ammattitaitoa. Vuonna 2009 50 % EK:n jäsenyrityksistä painotti ruotsin kielen kielitaitoa ja peräti 88 % painotti englannin kielen kielitaitoa rekrytointikriteerinä. Englannin kielen merkitys onkin kasvanut viime vuosina entisestään, sillä englannin kielen painotus on kasvanut 8 prosenttiyksikköä vuoden 2005 tasosta. Vastaavana aikana ruotsin kielen painotus rekrytointikriteerinä on vähentynyt 15 prosenttiyksiköllä. (Elinkeinoelämän keskusliitto 2009, 5-6.) Opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) ruotsin kielen opetuksen kehittämissuunnitelman muistiossa (OKM 2012, 13) todetaan, että ”*julkisella sektorilla ruotsin kielen tarve pohjautuu perustuslaissa ja kielilaisissa säädettyihin oikeuksiin käyttää omaa kieltään viranomaisissa.*” Tähän säädökseen perustuu myös korkeakoulujen niin sanotun virkamiesruotsin opetus.

Myös korkeakoulujen kansainvälistymisstrategian (OKM 2009) mukaan kansainvälistyvissä työelämässä edellytetään korkeakoulututkinnon suorittaneilta vuorovaikutustaitoja, hyvää kielitaitoa sekä monipuolista kulttuurista osaamista. Suomalaisilla yrityksillä on toimintaa niin Suomen ruotsinkielisillä alueilla kuin myös laajaa yhteistyötä pohjoismaisten yritysten kanssa. Vaikka englantia nähdään yritysmaailmassa merkittävänä kielenä, koetaan monesti ruotsin tuovan lisäarvoa erityisesti, kun luodaan luottamuksellisia suhteita ja laajennetaan kontaktiverkoston. (OKM 2012, 18.)

Julkisessa keskustelussa pakkoruotsia leimaa negatiivinen sävy ja se haluttaisiin poistaa yleissivistävän koulutuksen pakollisena opiskeltavista oppiaineista. Vaikka keskusteluissa näkyy myös puoltavia mielipiteitä, kaikkein äänekkäimmät kommentit ovat useimmiten kielteisesti värittyneitä. Mielenkiintoista onkin, että tutkimuksissa on todettu selvän enemmistön suomalaisista pitävän ruotsin kieltä olennaisena osana suomalaista yhteiskuntaa. Pitkäsen ja Westisen (2017) tutkimuksessa todetaan asenteeseen ruotsin kieltä kohtaan vaikuttavan mm. iän, sukupuolen ja koulutustaustan. Vanhemmat vastaajat haluavat säilyttää ruotsin ja ruotsinkielisen kulttuurin nuoria vahvemmin, naisten suhtautuminen ruotsin kieleen on yleisesti myönteisempää kuin miesten ja korkeasti koulutetut ja johtavassa asemassa olevat arvostavat ruotsin kieltä ja kulttuuria huomattavasti keskimääräistä enemmän. (Pitkänen & Westinen 2017, 14.) Merkittävä vaikutus asenteisiin havaittiin olevan myös oman elinpiirin asenteilla ja ruotsin kielen taidolla. Ruotsinkieliset ystävät tai työkontaktit saivat suomalaiset suhtautumaan ruotsin kieleen huomattavasti keskimääräistä myönteisemmin. Myös oma kielitaito vaikutti; mitä paremmaksi vastaaja arvioi kielitaitonsa, sitä myönteisemmäksi suhtautuminen muuttui. (Pitkänen & Westinen 2017.)

2.2 Ruotsi ja englantia peruskoulussa

Äidinkielen lisäksi suomalaisen peruskoulun oppimäärään kuuluu kaksi pakollista kieltä: toinen kotimainen ja yksi vieras kieli. Suomenkielisille oppilaille toinen kotimainen kieli on ruotsi ja vieraana kielenä luetaan useimmiten englantia. Toisen kotimaisen kielen pakollisuuden puolesta puhuu esimerkiksi kielilaisissa taattu oikeus käyttää tuomioistuimessa ja viranomaisasioissa omaa äidinkieltään (Kielilaki 2003/423). 48 % suomalaisista tukee ruotsin kieltä osana oppivelvollisuutta (Pitkänen & Westinen 2017, 20). Takalan (2013)

mukaan toisen kotimaisen kielen osaamistaso on heikko sekä peruskoulussa että lukiossa. Alueelliset erot ovat vähäisiä, mutta tyttöjen ja poikien välillä on selviä eroja. (Takala 2013, 11-12.)

2.2.1 Opetussuunnitelma, oppimäärät ja kielivalinta

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) korostaa kieltä oppimisen ja ajattelun edellytyksenä. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan kielten opiskelu edistää ajattelun taitojen kehittymistä ja tukee oppilaan monikielisen ja -kulttuurisen identiteetin rakentumista ja kehittymistä. Kielen tulisi olla mukana kaikessa koulun toiminnassa ja jokaisen opettajan tulisi nähdä itsensä kielen opettajana. Myös vuorovaikutus- ja tiedonhankintataidot kehittyvät, kun kielen sanavarasto ja rakenteiden osaaminen karttuu. (POPS 2014.)

Sekä toisen kotimaisen kielen opetus että vieraiden kielten opetus ovat osa kielikasvatusta ja johdatusta kielitietoisuuteen. Kielten opetuksen tavoitteena on *”herättää oppilaissa kiinnostus kouluuyhteisön ja ympäröivän maailman kielelliseen ja kulttuuriseen moninaisuuteen”* (POPS 2014, 125). Kieltenopetuksen avulla oppilas oppii arvostamaan kieliä, niiden puhujia ja erilaisia kulttuureja sekä harjaannuttamaan ryhmätyötaitoja suunnitelmallisesti ja luovasti. Kielten opiskelu tarjoaa oppilaille mahdollisuuksia verkostoitua ja pitää yhteyttä ihmisiin eri puolilla maailmaa. Tieto- ja viestintäteknologian avulla voidaan kieltenopetusta toteuttaa autenttisissa tilanteissa, minkä lisäksi oppilaan omat viestintätarpeet voidaan ottaa huomioon. Kielten opetuksen yhtenä tehtävänä onkin antaa valmiuksia osallisuuteen ja aktiiviseen vaikuttamiseen. Kielten opetuksen kautta oppilaan luottamus omiin kykyihinsä oppia kieliä ja käyttää niitä rohkeasti vahvistuu. Kielten opetus myös auttaa havaitsemaan ja luomaan yhteyksiä eri kielten välille. (POPS2014.)

Suomen kieltenopettajien liitto SUKOL on tilastoinut suomalaisten koululaisten kieltenopiskelua. Näiden tilastojen mukaan toisen kotimaisen tai vieraan kielen opiskelu aloitetaan yleisimmin A1-kielen opinnoilla 3. vuosiluokalla. A1-kielen opiskelu voi kuitenkin alkaa jo 1. tai 2. vuosiluokalla. Valinnaisen A2-kielen opiskelu alkaa useimmiten 5. vuosiluokalta, mutta valinnaista A2-kieltä voidaan opiskella jo alemmillakin luokka-asteilla. Aiemmin 7. luokalla alkanut yhteisen B1-kielen opiskelu aikaistettiin valtioneuvoston

asetuksen mukaan alkamaan vuodesta 2016 jo alakoulussa 6. vuosiluokalla. Peruskoulun luokilla 7–9 oppilas voi valita myös valinnaisia B2-kielen opintoja. (SUKOL 2018a.) Lukion kielitarjontaan voi kuulua myös uusia, vasta lukiossa alkavia kieliä [B3-kieli]. (POPS 2014, LOPS 2015.) Hallituksen kehysriihessä huhtikuussa 2018 (OKM 2018a) sovittiin koulutuksen lisäresursseista ja päätettiin muiden muassa, että ensimmäisen vieraan kielen eli A1-kielen opiskelu alkaa tulevaisuudessa jo peruskoulun ensimmäisen vuoden keväällä. Varhaisempi kieltenopetus koskee kaikkia ekaluokkalaisia 1.1.2020 alkaen. (OKM 2018b.)

Voimassa olevan perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS 2014) mukaisessa perusopetuksessa on tarjolla neljä eri kielten oppimäärää, joista osa on pakollisia ja osa vapaaehtoisia. Vuosiluokilla 3–6 kaikilla oppilailla on suomen kielen (äidinkieli) opetuksen lisäksi opetusta vähintään kahdessa muussa kielessä: yhteisessä A1-kielessä sekä B1-kielessä. Lisäksi, opetuksen järjestäjän tarjonnasta riippuen, voi olla mahdollista opiskella A2-kieltä, joka on A-kielen valinnainen oppimäärä. A-kielenä voidaan opiskella toista kotimaista kieltä (suomi tai ruotsi) tai jotakin vierasta kieltä. Myös saamea voidaan opiskella A-kielenä. B1-kielenä opiskellaan useimmiten toista kotimaista kieltä, paitsi jos ruotsi on aloitettu jo A-kielenä. Jos ruotsi on oppilaan vapaaehtoinen alakoulussa alkanut A-kieli, jatkuu sen opiskelu myös yläkoulussa valinnaisena A-kielenä.

Suomen kieltenopettajaliiton selvityksen mukaan vuonna 2016 kolmannen luokan oppilaista lähes 90 % opiskeli A1-kielenä englantia. Seuraavaksi suosituimpia kieliä olivat suomi (5,5 %), saksa (1,3 %) ja ranska (1,3 %). Ruotsia opiskeli A1-kielenä 1,1 % kolmannen luokan oppilaista. Samana vuonna valinnaista A2-kieltä opiskeli 26,7 % 5. vuosiluokan oppilaista. Suosituimmat A2-kielet olivat englanti (8,3 %), ruotsi (7,2 %) ja saksa (6,1 %). (SUKOL 2018a.)

2.2.2 Kuka opettaa vieraita kieliä?

Kun B1-ruotsin opetus vuonna 2016 siirtyi kuudennelle vuosiluokalle, heräsi erityisesti kieltenopettajien keskuudessa huoli siitä, millaisissa käsissä ruotsinopetus on, kun ensikosketus kieleen ei enää välttämättä tulisikaan asiaan vihkiytyneen aineenopettajan toimesta. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Rossi ym. 2017) arvioi vuosina 2016–

2017 ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavat opettajankoulutukset. Arviointitutkimuksessa selvitettiin kaikkiaan 14:stä koulutuksen järjestäjästä aineen- ja luokanopettajakoulutuksen, ruotsin kielen oppiaineen sekä aineenopettajiksi, kielikylpyopettajiksi ja luokanopettajiksi opiskelevien opiskelijoiden näkemyksiä siitä, miten opettajakoulutus tukee opiskelijoiden valmiuksien kehittämistä, kun tavoitteena on ruotsin kielen opettaminen, erityisesti alakoulussa.

Arviointihankkeessa selvitettiin, kuka lukuvuonna 2016 alkaneen varhennetun B1-ruotsin todella opettaa. 62 % kunnista sekä aineenopettajat että luokanopettajat olivat vastuussa opetuksesta. 30 % kunnista opetuksesta vastasi yksinomaan pätevät ruotsin aineenopettajat ja 8 % ainoastaan luokanopettajat. Vaikka valtaosassa kyselyyn vastanneista kunnista ruotsin opetuksesta vastaa aineenopettaja, on opetusvastuu osassa kunnista luokanopettajalla. (Rossi ym. 2017, 179.) Tutkimuksessa yli puolet luokanopettajaopiskelijoista arvioi oman ruotsin kielen taitonsa kohtalaiseksi tai tyydyttäväksi. Tästä huolimatta yli puolet opiskelijoista ilmoittivat luottavansa omaan kykyynsä opettaa ruotsia alakoulussa, koska *”opetussisällöt alaluokilla ovat yksinkertaisia eli kielen alkeiden opettaminen ei vaadi kovinkaan paljon kielen tai sen didaktiikan osaamista”*. Raportissa todetaan, että tämän suuntaiset mielipiteet *”saattavat johtaa siihen, että tulevaisuudessa kaikki alakoululaiset eivät välttämättä saa yhtä ammattitaitoista opetusta, mikäli kriteerinä pidetään opettajan ruotsin kielen hallintaa”*. (Rossi ym. 2017, 127.)

Arviointihankkeen raportin mukaan missään yliopistossa ei luokanopettajakoulutukseen sisälly etupäässä ruotsin kielen opettamiseen liittyviä kursseja ja vieraan kielen didaktiikkaan liittyvät kurssit ovat opiskelijoille pääsääntöisesti valinnaisia, jos niitä on tarjolla. Raportin mukaan aineenopettajien koulutuksessa keskitytään alakoulussa opettamiseen vain vähän, jos ollenkaan. Tästä huolimatta koulutuksen edustajat olivat sitä mieltä, että kieltenopettajaksi pätevöittävä koulutus tarjoaa valmiuksia opettaa myös alakoulussa. (Rossi ym. 2017, 4). Samaan aikaan koulutuksen edustajat totesivat, että vaikka luokanopettajakoulutus antaa jonkin verran eväitä yleisesti kielten opettamiseen, se valmistaa ruotsin opettamiseen huonosti (Rossi ym. 2017, 127). Koulutuksen järjestäjän tiedossa on, että koulutus ei tällä hetkellä vastaa työelämän vaatimuksia. Raportin kehittämiseh-

dotuksissa (Rossi ym. 2017, 187) on listattu, että luokanopettaja koulutuksessa tulee jatkossa paremmin huomioida ruotsin opettaminen alakoulussa ja tarjota ohjausta myös kielien didaktiikassa.

Yhtä oikeaa ratkaisua siihen, kuka on paras alakoulussa alkavien kielten opettaja, ei tällä hetkellä ole. Luokanopettajan valinnan puolesta puhuu luokanopettajan laajat pedagogiset ja didaktiset taidot, mikä on etu alakoulun kielten opetuksessa. Toisaalta, aineenopettajan aineenhallinta on omiaan puoltamaan aineenopettajan valintaa kielten opettajaksi myös alakoulussa, etenkin tilanteessa, jossa luokanopettajakoulutus ei huomioi kielten opettamista juuri ollenkaan osana koulutusta. (Ottavainen-Nurkkala 2017.)

2.3 Vieraat kielet opettajankoulutuksessa

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus aloitti vuonna 2015 arviointihankkeen, jossa tutkittiin ruotsin kielen opettajankoulutusta. Luokanopettajakoulutuksen osalta hankkeessa selvisi, että luokanopettajakoulutus ei tarjoa opiskelijoille riittäviä mahdollisuuksia kielitaidon kehittämiseen eikä valmiuksia opettaa kieliä alakoulussa. Missään Suomen opettajankoulutusta tarjoavassa yliopistossa ei ole luokanopettajaopiskelijoille tarjolla erityisesti ruotsin kielen opettamiseen liittyviä kursseja. Vaikka aineenopettajakoulutuksen osalta koulutuksen järjestäjät kokivat, että kieltenopettajaksi pätevöittävä koulutus tuottaa valmiuksia opettaa kieliä myös alakoulussa, aineenopettajaopiskelijoista lähes puolet oli sitä mieltä, että koulutus ei ole tuottanut alakoulussa opettamiseen riittäviä valmiuksia. (Rossi ym. 2017, 4.) Tuloksista selviää myös, että valtaosa haastatelluista luokanopettajaopiskelijoista (94 %) koki, että monialaiset opinnot valmistivat ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa huonosti (Rossi ym. 2017, 112).

Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen pakollisiin kieli- ja viestintäopintoihin kuuluu 3 opintopistettä ruotsin ja 5 opintopistettä englannin kirjallisen ja suullisen kielitaidon kursseja. Lisäksi monialaisiin opintoihin kuuluu 2 opintopisteen kurssi Monikielinen pedagogiikka ja (toisen) kielen oppiminen. (Peppi 2019a; Peppi 2019b.) Yhteensä kieliä käsitellään luokanopettajakoulutuksessa siis 8 opintopisteen verran ja kielten opettamista 2 opintopisteen verran.

Turun yliopiston pakolliset ruotsin ja englannin kielten kurssit niin Turun kuin Rauman opettajankoulutuslaitoksella keskittyvät lähinnä opiskelijoiden olemassa olevan kielitaidon kohentamiseen. Kursseilla käsitellään monipuolisesti opiskelun, työelämän ja alan aiheita. Erityistä huomiota kiinnitetään akateemiseen kielitaitoon ja kielitaitoon, jota tarvitaan opintojen aikana. Kielen oppimista tai opettamista ei kursseilla käsitellä. (Peppi 2019c; Peppi 2019d; Peppi 2019e; Peppi 2019f; Peppi 2019g; Peppi 2019h; Peppi 2019i.) Kahden opintopisteen Monikielinen pedagogiikka ja (toisen) kielen oppiminen -kurssilla pääpaino on toisen kielen oppimisessa ja kielen opetuksen pedagogiikassa. Lisäksi kursseilla käsitellään muiden muassa kielikylypöpetuksen pedagogiikkaa, peruskoulun S2-opetuksen sisältöjä ja tavoitteita ja kielitaidon arviointia eri näkökulmista. Raumalla painotus on opetussuunnitelman mukaan Turkuun enemmän S2-opetuksessa. (Peppi 2019h; Peppi 2019i.)

3 VIERAAN KIELEN OPPIMINEN JA OPETTAMINEN

Kielitieteessä on tavallista tehdä ero kielten välillä sen suhteen, onko kieli opittu vai omaksuttu (ks. esimerkiksi Krashen 1982). Tavoitteena on näin näyttää toteen ero automaattisen ja luonnollisen omaksumisen, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa kohdekielen puhujien kanssa, ja keinotekoisien ja muotoon keskittyvän oppimisen, joka tapahtuu usein luokkahuoneessa, välille (Abrahamsson 2009, 15). Toisen ja vieraan kielen välillä kyse on siis usein ympäristöstä, jossa kieli opitaan sekä kielenopettamisen tekijöistä. Toisen kielen oppiminen tapahtuu yleensä ympäristössä, jossa kieltä käytetään luonnollisessa viestinnässä, esimerkiksi maahanmuuton yhteydessä tai monikielisessä yhteiskunnassa. Vierasta kieltä opetetaan yleensä ympäristössä, johon se ei kuulu luonnollisesti ja oppiminen on muodollista. (Abrahamsson 2009, 12-15; Hammarberg 2013, 68).

Tässä luvussa käsitelen vieraan kielen oppimisen teorioita ja kielen oppimiseen liittyviä tekijöitä. Puhun yleisesti käsitteenä vieraista kielistä, joka käsittää sekä ruotsin että englannin kielen. Vaikka ruotsia voi Suomessa omaksua myös toisen kielen omaisesti, on perinteisessä kouluoppimisessa kuitenkin kyse enemmän vieraan kielen kuin toisen kielen oppimisesta, jolloin vieraan kielen oppimiseen liittyvät teoriat pätevät myös siihen kieleen, jota koulussa kutsumme toiseksi kotimaiseksi kieleksi.

3.1 Vieraan kielen oppimisen teorioita ja arkikäsitteitä

Kielen oppiminen on monisyinen prosessi, jota on vuosien saatossa tutkittu monista eri lähtökohdista. Näin on myös syntynyt lukuisia erilaisia teorioita, joilla on keskenään eroava näkemys kielen oppimisesta. (Järvinen 2015, 69.)

Psykolingvistiset teoriat näkevät kielten oppimisen yksilön sisäisenä prosessina. Teoriat yrittävät siis valaista sitä, mitä yksilössä tapahtuu, kun hän oppii kieltä. (Järvinen 2015, 69-70). Sosiolingvistiset teoriat puolestaan korostavat sosiaalisen ympäristön vaikutusta kielten oppimisessa. Nämä teoriat lähtevät oletuksesta, että oppijan sosiaalisella ympäristöllä on ensisijainen ja yksilön sisäisillä prosesseilla toissijainen vaikutus kielenoppimiseen. Kieltä opetetaan käyttämällä sitä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Järvinen 2015,

77-78, 87). Tuoreimpia kielenoppimisen malleja on niin kutsuttu dynaamisten järjestelmien teoria (DST, dynamic system theory), joka näkee kielen oppimisen dynaamisena, monisyisenä prosessina, jossa oppiminen tapahtuu (Järvinen 2015, 86). Kielen oppimista voidaan aina tarkastella teoreettisen tutkimuksen valossa.

Toisaalta kieleen, kielen oppimiseen ja sen omaksumiseen liittyy myös paljon erilaisia arkikäsitteitä. Nämä arkikäsitteiden antavat tälle tutkimukselle tärkeän viitekehyksen, sillä yhtenä päätutkimuskysymyksenä on tutkia luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä kielen oppimisesta. Dufva, Lähteenmäki ja Isoherranen (1996) ovat tutkineet suomalaisten käsityksiä kielestä ja kielen oppimisesta. Tutkimus on yli 20 vuotta vanha, mutta antaa osviittaa siitä, millaisia ihmisten arkikäsitteet ovat suhteessa kielen oppimisen ja opettamisen teorioihin. Tutkimuksessa keskeiseksi käsitteeksi nousi kieltenopetuksen virhekeskeisyys (Dufva ym. 1996, 52-53), joka on epäilemättä vanhentunut käsitys kun vertaa nykykoulun kieltenopetukseen. On kuitenkin mahdollista, että tulevat luokanopettajat ovat vielä omana kouluaikanaan osallistuneet opetukseen, jossa on korostunut täydellisen ja virheettömän kielen vaatimus, jolloin on keskeistä, että opettaja ei toista samoja opetusmenetelmiä tulevassa työssään. Tutkimuksessa suurin vastustus kohdistui normatiiviseen sääntöjen esittämiseen ja ulkoa pänttäämiseen (kielioppi), millä havaittiin olevan kielteisiä seurauksia niin motivaatioon kuin kielen käyttöön (Dufva ym. 1996, 54). Myös opettaja koettiin tärkeäksi vaikuttimeksi kieltenopiskelussa. Opettajan yhdeksi tärkeimmäksi ominaisuudeksi luettiin se, että hän innostuu omasta oppiaineestaan. (Dufva ym. 1996, 55.) Kun kyseessä on niinkin kiistelty oppiaine kuin ruotsi tai vieraat kielet yleensä, opettajan innostuneisuudella on entistä enemmän painoarvoa. Seuraavassa alaluvussa käsitellään kielen oppimiseen vaikuttavia tekijöitä tarkemmin.

3.2 Kielen oppimiseen vaikuttavat tekijät

Kielen oppimiseen, kuten kaikkeen oppimiseen, vaikuttavat sekä yksilölliset tekijät että ympäristö. Yksilöllisistä eroista johtuen toisten ihmisten on helpompi oppia vieraita kieliä kuin toisten. Tutkimusten mukaan itse kielenoppimisprosessi näyttää olevan melko samanlainen kaikilla tiettyä kohdekieltä opiskelevilla, joten erot syntyvät lähinnä oppimisenopeudessa ja lopullisessa kielitaidon tasossa. (Pietilä 2014, 45). Myös asenteilla ja mo-

tivaatiolla on todettu olevan merkitystä oppimisen edellytyksille ja yhteys oppimistuloksiin. Motivaatio ja asenne vaikuttavat oppilaiden halukkuuteen opiskella kieliä ja sitä kautta myös kielivalintoihin. (OKM 2012, 40.) Esimerkiksi Kantelinen & Varhimo (2000) sekä Juurakko-Paavola (2011) ovat tutkineet ruotsin kielen opiskelua ja opiskelukokemuksia kielenopiskelijan näkökulmasta.

Kielenoppimiseen vaikuttavia yksilöllisiä tekijöitä ovat muiden muassa kielellinen lahjakkuus, motivaatio, persoonallisuus, ikä sekä oppimistyylit ja oppimisstrategiat (Pietilä 2014, 45). Alaluvussa 3.2.1 käsitellään tarkemmin opettajan toimintaa ja merkitystä oppimisen kannalta. Erityisesti oppilaan oppimiseen ja motivaatioon sekä myönteisiin oppimiskokemuksiin on opettajalla todettu olevan merkitystä (Jauhojärvi-Koskelo & Palviainen 2011, 97; Kantelinen & Varhimo 2000, 334). Oppijan motivaatiota ja siihen liittyen asennetta kielenoppimista kohtaan tarkastellaan alaluvussa 3.2.2, sillä kielenoppijan motivaatioon ja asenteeseen on opettajalla mahdollisuus vaikuttaa. Lisäksi opettaja voi ohjata oppilaita kohti parempia oppimisstrategioita ja oppimistyylejä, mutta sama oppimistyylit ja -strategia ei sovi kaikille oppilaille, minkä vuoksi en tässä tutkielmassa käsittele kaikki kielenoppimiseen sopivia oppimistyylejä ja -strategioita.

3.2.1 Opettajan toiminta

Yksi keskeinen vaikuttava tekijä kielen oppimisessa on kannustava sosiaalinen ympäristö. Oppilaille tulisi olla tarjolla tukea ja kannustusta kielen oppimiseen. (OKM 2012, 40.) Opettajalla ja hänen opetustavallaan on suuri merkitys oppimisprosessissa. Ruotsin kielen opettaja ja opettajan käyttämät opetusmenetelmät ja -sisällöt vaikuttavat useimmiten myönteisesti, mutta myös kielteisesti ruotsin kielen opiskelumotivaatioon (Jauhojärvi-Koskelo & Palviainen 2011, 97; Kettunen 2004, 128). Motivaation kannalta myönteisesti vaikuttanutta opettajaa pidetään usein mukavana, kannustavana ja pätevänä ammattilaisena, joka suhtautuu oppilaisiin myönteisesti. Myönteisesti vaikuttavana tekijänä nähdään siis opettajan persoonaan (mukava, kannustava) ja opettajan ammatilliseen osaamiseen (pätevä) liittyvät seikat. Toisaalta opettajan persoonaan liittyvät tekijät voivat vaikuttaa myös kielteisesti. (Juurakko-Paavola 2011, 75; Kettunen 2004, 128–131.)

Koska motivaatio on yksi tärkeimmistä tekijöistä vieraan kielen oppimiseen liittyen, on

erittäin tärkeää, että opettaja tiedostaa roolinsa, merkityksensä ja mahdollisuutensa oppilaiden motivoinnissa. Opettaja voi esimerkiksi välittää omaa innostuneisuuttaan ja myönteistä asennettaan myös oppilaisiin. Lisäksi opettaja vaikuttaa sosiaaliseen ja kulttuuriin oppimisympäristöön. Oppimisympäristön tulisi olla vapautunut, kannustava ja virheidensä tekemisen salliva ja ymmärtävä. Lisäksi motivaatiota voidaan edistää käyttämällä vaihtelevia, tarkoituksenmukaisia ja oppilaita aktivoivia ja kiinnostavia työtapoja ja tehtäviä. (Guilloteaux & Dörnyei 2008.)

Kun puhutaan motivoivasta opetuksesta, siihen liittyy usein termi *motivaatiostrategia*. Motivaatiostrategiat ovat menetelmiä, joiden avulla voidaan edistää yksilön tavoitteellista toimintaa. Dörnyein (2002, 25–30) mukaan motivaatiostrategiat voidaan jakaa kahteen ryhmään: a) opettajan toimintaan, jolla hän pyrkii herättämään oppilaiden motivaation ja b) oppijan omaan toimintaan, jolla hän pyrkii säätelemään oman motivaationsa tasoa. Tässä kohtaa käsitellään ryhmää (a), eli opettajan toimintaa.

Dörnyei (2001) jakaa erilaiset opettajan motivoivat opetusmenetelmät (motivational teaching practices) neljään pääkategoriaan:

1. Motivoivan oppimisympäristön luominen: Tähän sisältyy muun muassa hyvän opettajan ja oppilaan välisen suhteen luominen, miellyttävä ja kannustava ilmapiiri sekä yhtenäinen luokkahuone, jossa on kaikille yhteiset ja asiaankuuluvat säännöt.
2. Sisäisen motivaation herättäminen: Oppilaan sisäistä motivaatiota voi lisätä esimerkiksi vahvistamalla oppilaiden positiivista suhtautumista opetettavaa kieltä kohtaan, herättämällä kiinnostus kieltä kohtaan, kasvattamalla oppilaiden määränpäättötietoisuutta sekä kasvattamalla oppilaiden odotuksia onnistumisesta.
3. Motivaation ylläpito ja suojeleminen: Oppilaan motivaatiota voi ylläpitää tekemällä oppimisesta mahdollisimman stimuloivaa ja mielekästä. Tähän liittyvät vahvasti mielenkiintoiset, innostavat ja merkitykselliset tehtävät. Motivaatiota suojelevia tekijöitä ovat muun muassa positiivisen minäkuvan ja itsetunnon säilyttäminen.
4. Positiiviseen itsearviointiin kannustaminen: Tähän liittyvät vahvasti motivoivan palautteen antaminen sekä erilaiset palkinnot ja arvosanat.

Kaiken kaikkiaan Dörnyei (2001) listasi yli 100 yksityiskohtaista motivointikeinoa auttamaan opettajien oppilaiden motivoinnissa. Edellä listatut pääkohdat kuitenkin antavat

hyvän kuvan siitä, mikä motivoinnissa on tärkeää ja mihin opettajan tulisi kiinnittää huomiota opetuksessaan.

Opettajalla on myös tärkeä rooli siinä, että oppilaat kuulevat opiskeltavaa kieltä. Moilasan (2002) mukaan opettajan tulisi käyttää kohdekieltä mahdollisimman paljon, sillä se edistää kielenoppimista. Mitä enemmän oppilaat kuulevat kohdekieltä, sitä helpommin he rohkaistuvat itse käyttämään kieltä niin luokkahuoneessa kuin sen ulkopuolella. On myös tärkeää, että oppilaat kuulevat kohdekieltä arkisissa tilanteissa luokkahuoneessa, kuten opettajan pyytäessä avaamaan oven tai laittamaan päälle valot. Opettajan puhe toimii mallina ja kannustaa oppilaita käyttämään kieltä luokkahuonevuorovaikutuksessa niin opettajan kuin muiden oppilaiden kanssa. (Moilanen 2002, 253.) Luokkakieli onkin yksi keskeisimmistä keinoista syöttää kieltä oppilaille ja motivoida oppilaita kielen käyttöön. Tästä syystä on tärkeää, että opettajan kielitaito on tasolla, jolloin hän luottaa omaan kielenkäyttöön ja tarjoaa oppilaille riittävän määrän kielellistä syötettä opittavalla kielellä.

3.2.2 *Oppilaan motivaatio ja asenne kielen oppimiseen*

Motivaatio voidaan nähdä pedagogisesti katsottuna oppilaan liikkeelle panevana ja liikkeessä pitävänä tekijänä. Vallitsevan oppimiskäsityksen mukaan oppilas on aktiivinen toimija, joka omalla toiminnallaan voi vaikuttaa omiin oppimistuloksiinsa (Laine 1977, 4; POPS 2014.)

Motivaatiota kielenoppimisessa paljon tutkinut Dörnyei (2002, 15–18) jakaa opiskelumotivaation komponentit kolmelle eri tasolle: *kielitaso*, *oppijataso* ja *oppimistilannetaso*. Kielitaso käsittää instrumentaalisen ja integratiivisen motivaation: instrumentaalisessa motivaatiossa kielen oppiminen on väline jonkin tavoitteen saavuttamiseksi, esimerkiksi työpaikan saamiseksi, kun taas integratiivisessa motivaatiossa painottuvat sosiaaliset syyt, eli kielen opiskelijaa motivoi halu pystyä kommunikoimaan kielellä muiden kielenkäyttäjien kanssa autenttisessa ympäristössä. Oppijataso sisältää ne yksilön ominaisuudet, jotka ovat osa hänen persoonallisuuttaan, kuten itsetunto. Oppimistilannetaso puolestaan sisältää kurssiin, ryhmään ja opettajaan liittyvät tekijät.

Kantelinen & Kettunen (2004, 100) jakavat ruotsin kielen opiskelumotivaation neljään sisäiseen ulottuvuuteen. Nämä ulottuvuudet ovat *omakohtainen kiinnostus ruotsin kielen opiskeluun* sekä sen taustalla olevia ilmiöitä kuvaavat *instrumentaalinen orientaatio*, *kommunikaatiota painottava integratiivinen orientaatio* ja *itsensä kehittämisen orientaatio*. Kantelisen (2004, 111) mukaan peruskoululaisten keskuudessa instrumentaalinen motivaatio-orientaatio nousi vahvimaksi motivaation ulottuvuudeksi. Toisaalta taas omakohtainen kiinnostus ruotsin kielen opiskeluun oli heikkoa. Erityisesti on huomioitava, että tulokset eivät tue väitettä, että ruotsin kielen opiskelumotivaatio olisi kaikkia suomalaisia oppilaita ja opiskelijoita samanlaisena koskeva ilmiö, vaan opetusta suunniteltaessa ja toteutettaessa tulisi aina huomioida opiskelukontekstin ja yksilöllisten erojen tuomat ulottuvuudet opiskelumotivaatioon. (Kantelinen 2004, 123.)

Yliopisto-opiskelijoiden asennetta ja motivaatiota ruotsin oppimiseen tutkineet Jauhojärvi-Koskelo & Palviainen (2011) ovat omassa analyysissään myös nojanneet Kantelisen (2004) neliteemaiseen jaotteluun. Tutkimuksessa havaittiin, että lähes 70 % vastaajista olisi todennäköisesti opiskellut ruotsia, vaikka se ei olisi ollut pakollinen aine koulussa. Tämä viittaa siihen, että monella vastaajista oli omakohtainen kiinnostus ruotsin kielen opiskeluun. Naiset olivat selvästi miehiä positiivisemmin asennoituneita ruotsin opiskelua kohtaan ja eroja löytyi myös eri tieteenalojen välillä. (Jauhojärvi-Koskelo & Palviainen 2011, 98-99.)

Mustila (1990) tutki suomalaisten lukio-opiskelijoiden motivaatiota, asennetta ja kiinnostusta ruotsin kieltä kohtaan. Mustilan motivaatiotutkimus nojaa Dörnyein (2002) motivaatioteorian kielitasoiseen motivaatioon. Menestyksekkäs kielenoppiminen edellyttää Mustilan (1990) mukaan integratiivista motivaatiota; motivaatiota, joka ilmenee, kun yksilö haluaa oppia tuntemaan ja oleman osa vierasta kulttuuria, jossa opittavaa kieltä puhutaan. Positiivinen asenne opiskeltavaa kieltä ja kulttuuria kohtaan vahvistaa ja ylläpitää oppimismotivaatiota. Instrumentaalisesti motivoitunut oppija haluaa vain saavuttaa sellaisen kielellisen kompetenssin, että pystyy käyttämään opiskelemaansa kieltä saavuttaakseen hyötyä esimerkiksi työelämässä. (Mustila 1990, 25.)

Iwaniec & Ullakonoja (2016) tutkivat suomalaisten ja puolalaisten teini-ikäisten oppijoiden englannin kielen opiskelumotivaatiota. Tuloksista selvisi, että suomalaiset opiskelijat

olivat puolalaisia kollegoitaan motivoituneempia oppimaan englantia. Tutkimuksessa nousi esiin, että sisäinen motivaatio on elintärkeää itsesääntelyn edistämiseksi. Opettajien tulisi siis tarjota positiivisia kielen oppimiskokemuksia, jotka vastaavat oppijoiden tarvetta kokea autonomia ja osaamista ja siten kehittävät sisäistä motivaatiota. Tulokset osoittivat myös, että opiskelijat ovat motivoituneita oppimaan englantia, koska he uskovat englannin olevan kansainvälinen kieli, jonka avulla on mahdollista kommunikoida suuren englannin kieltä puhuvan ihmismäärän kanssa. (Iwaniec & Ullakonoja 2016.)

Motivaatio ja hyvä kielitaito kulkevat usein käsi kädessä. On kuitenkin olemassa muna vai kana -ongelma liittyen motivaation alkuperään: johtaako yksilön motivaatio siihen, että hän oppii kielen hyvin vai johtaako tunne siitä, että osaa kielen siihen, että kokee motivaatiota. Motivaatioon vaikuttaa moni osatekijä, kuten edellä on esitelty, ja opettajan tulisi huomioida nämä opetusta suunniteltaessa ja toteutettaessa.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

Tällä tutkimuksella haluan ensisijaisesti kartoittaa luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä omista valmiuksistaan opettaa ruotsia ja englantia alakoulussa; erityisesti minua kiinnostavat englannin ja ruotsin kielen erot tästä näkökulmasta. Kartoitan tutkimuksessa opiskelijoiden uskomuksia omasta kielitaidostaan sekä siitä, mitä vieraiden kielten opettamiseen liittyy. Lisäksi selvitän, kuinka tuttuja vieraiden kielten opettamiseen liittyvät ilmiöt ovat luokanopettajaopiskelijoille ja mitkä asiat opiskelijat kokevat haasteellisiksi vieraiden kielten opettamisessa. Sekundaarisena painopisteenä tutkimuksessa on se, miten koulutusta olisi kehitettävä, jotta se vastaisi paremmin muuttuneita työelämävaatimuksia. Näistä lähtökohdista olen muokannut seuraavat tutkimuskysymykset:

- Millaiseksi opiskelijat kokevat omat valmiutensa opettaa ruotsia ja englantia? Miten koetut valmiudet eroavat toisistaan?
- Kuinka tuttuja vieraiden kielten opettamiseen liittyvät ilmiöt ovat opiskelijoille?
- Mitkä asiat opiskelijat kokevat haasteellisiksi vieraiden kielten opettamisessa?
- Miten koulutusta olisi opiskelijoiden mielestä kehitettävä, jotta se vastaisi paremmin muuttuneita työelämävaatimuksia?

Näiden tutkimuskysymysten kautta etsin vastauksia siihen, millaiseksi luokanopettajaopiskelijat kokevat omat valmiutensa opettaa ruotsia ja englantia alakoulussa ja miten opiskelijoiden mielestä koulutusta olisi kehitettävä. Aiemmin on tutkittu, miten luokanopettajakoulutus valmistaa ruotsin opettamiseen alakoulussa (mm. Rossi ym. 2017 ja Pasanen 2017), mutta näissä näkökulma on ollut B1-ruotsin opettamisessa. Tässä työssä vertailen lisäksi ruotsia ja englantia, eli kieliä, joista ainakin toista luokanopettaja todennäköisesti opettaa vuodesta 2020 alkaen, kun kieltenopetus varhentuu jo 1. luokalle.

5 TUTKIMUS

Tässä pääluvussa esittelen tarkemmin tutkimukseni materiaalin ja käyttämäni tutkimusmetodit sekä tutkimuksen toteuttamisen. Lisäksi esitän tutkimukseni luotettavuuspohdinnan.

5.1 Materiaali ja menetelmä

Tässä pro gradu -tutkielmassa sovelletaan sekä laadullisia että määrällisiä analyysimeto-
deja tavoitteenani saavuttaa monipuolinen kuvaus luokanopettajaopiskelijoiden valmiuk-
sista opettaa ruotsia ja englantia. Pääasiallisena analyysimenetelmänä käytän sisällönanalyysia.

Sisällönanalyysi on perusluonteinen analyysimenetelmä, jota voidaan hyödyntää laajasti laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Sisällönanalyysin avulla voidaan tehdä toistettavissa olevia ja valideja päätelmiä aineistosta niiden asiayhteydessä. Aineistoa tarkastellaan jäsentäen ja tiivistäen, samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia etsien. (Krippendorff 2013, 24; Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.). Mm. Eskola (2010) ja Tuomi ja Sarajärvi (2009) jakavat laadullisen sisällönanalyysin aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen/teoriaohjauvaan ja teorialähtöiseen analyysiin. Näiden kolmen sisällönanalyysin suuntauksen erona on, että analyysi ja luokittelu perustuu nimensä mukaisesti joko aineistoon tai teoriaviitekehukseen. (Eskola 2010, 182; Tuomi & Sarajärvi 2009, 109-118). Tässä tutkimuksessa käytetään aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 109-113) pilkkovat aineistolähtöisen analyysin kolmeen vaiheeseen, joissa aineisto käsitellään; *reduointi* eli pelkistäminen, *klusterointi* eli ryhmitteleminen ja *abstrahointi* eli käsitteiden luominen.

Pelkistämisvaiheessa aineistosta karsitaan tutkimuksen kannalta epäolennainen tieto pois niin, että jäljelle jää tutkimustehtävälle olennaiset ilmaukset. Aineistosta siis haetaan tutkimuskysymysten kannalta olennaiset asiat, joita ilmaisevat lauseet ja ajatukset pelkistetään ja yksinkertaistetaan yksittäisiksi ilmauksiksi, joita sitten analysoidaan. Ryhmittelyvaiheessa aineistosta löydettyt ilmaisut käydään läpi ja ryhmitellään ja yhdistetään samaan kategoriaan eli luokkaan, jonka jälkeen luokka nimetään. Luokittelussa aineisto tiivistyy,

koska ilmiöt niputetaan yhteen yleisemmiksi käsitteiksi. Luokittelu voidaan tehdä myös useammassa tasossa alaluokista yläluokkiin ja pääluokkiin. Luokkia muodostettaessa tutkija joutuu tekemään kriittisiä omia tulkintoja siitä, millä perusteella ilmaisu kuuluu tai ei kuulu johonkin luokkaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 101). Luokkien muodostamisen jälkeen, analyysin viimeisessä vaiheessa, luokituksia yhdistellään ja empiirinen aineisto yhdistetään teoreettisiin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109-113; Eskola 2010, 189-193.) Tätä voidaan kutsua myös teemoitteluksi tai tyypittelyksi. Teemoittelussa aineistoa järjestellään teemojen mukaan, jolloin jokaisen teeman alle kasataan vastaukset tai vastauksista ne kohdat, joissa kyseinen teema mainitaan. Kun puhutaan tyypittelystä, otetaan askel teemoittelua pidemmälle. Tyypittelystä aineistoa kuvataan teemojen sijaan kattavammin; tyypit ovat ikään kuin laajoja teemojen kokoelmia. (KvaliMOTV 2019a; KvaliMOTV 2019b.) Teemoittelussa ei kannata olla liian rajaava, vaan käyttää runsaasti pieniäkin eroja ja vivahteita sisältäviä alaluokkia. Tyypittelyvaiheessa näitä alaluokkia voidaan yhdistää toisiinsa ja siten luoda laajempia pääluokkia. (Valli 2010a, 126.)

Kvalitatiivisen tiedonkeruun tavoitteena oli löytää selityksiä opiskelijoiden omille kokemuksille valmiuksista esittämällä tutkittaville avoimia kysymyksiä. Kvantitatiivinen aineisto kerättiin vastaajien asenteita ja käsityksiä mittaavalla asteikolla suljettuina kysymyksinä. Yhdistämällä kvantitatiivista ja kvalitatiivista tietoa ja analyysia, pyrittiin yhtäältä analysoimaan mittaustuloksia tilastollisesti sekä toisaalta löytämään näille mittaustuloksille merkityksiä ja selittäviä tekijöitä.

Aineisto on kerätty Webropol-kyselynä syksyllä 2018 (liite 1). Kyselytutkimukseen vastasi yhteensä 59 luokanopettajaopiskelijaa Turun yliopiston Turun ja Rauman opettajakoulutuslaitoksilta (joista käytän jatkossa lyhennettä OKL). Turun OKL:n opiskelijoille kysely teetettiin yleisenä kyselynä ja vastauslinkki lähetettiin kaikille opiskelijoille. Raamalla kysely teetettiin Monikielinen pedagogiikka ja kielen oppiminen -kurssin yhteydessä. Myös tämä huomioidaan analyysissä, sillä voidaan olettaa, että kaikki Rauman OKL:n kyselyyn vastanneet opiskelijat ovat vastausvaiheessa suorittaneet OKL:n ainoan kielididaktiikkaa sivuavan kurssin. Turun OKL:n vastaajista ei voida tehdä samaa oletusta.

5.2 Toteutus

Aineisto on kerätty kyselytutkimuksena Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijoilta. Kyselyn ensimmäinen osa koostui taustatietokysymyksistä, jossa demografiatietojen lisäksi pyrittiin selvittämään vastaajan sellaiset taustatiedot, joilla saattaa olla vaikutusta vastaajan vastauksiin. Tällaisia tietoja olivat muiden muassa vastaajan koulusivistyskieli, vaihto-oppilaskokemukset sekä se, kuinka paljon vastaaja on opiskellut ruotsia ja englantia. Kyselyn toinen osio keskittyi selvittämään vastaajan omaa kielitaitoa ja ajatuksia siitä, mitä kuuluu kieltenopettamiseen. Kolmannessa osiossa aiheena olivat vieraiden kielten opettamiseen liittyvät teemat sekä vastaajan omat uskomukset ja käsitykset vieraiden kielten opettamisesta. Neljännessä osiossa aiheena oli luokanopettajakoulutuksen sisällöt ja kehittäminen kielten opettamisen näkökulmasta.

Kyselyn pohjana on käytetty Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen toteuttamassa Ruotsin kielen opettajankoulutuksen arvioinnissa (Rossi ym. 2017) käytettyä kyselylomaketta. Osa kysymyksistä on poimittu suoraan Karvin käyttämästä kyselylomakkeesta, osaa kysymyksistä on muokattu vastaamaan paremmin tämän tutkimuksen tarpeita ja osa kysymyksistä on laadittu varta vasten tätä tutkimusta varten. Kyselyssä oli sekä suljettuja kysymyksiä pääasiassa Likert-asteikolla että avoimia kysymyksiä. Kyselyn tulosten analysoinnissa on kvantitatiivisessa analyysissä hyödynnetty Webropol-ohjelman automaattista analyysiä, minkä lisäksi avointen kysymysten vastauksia on analysoitu aineistolähtöisesti teemoittelun ja tyypittelyn avulla. Koska mm. iällä, sukupuolella ja koulutustasulla on todettu olevan merkitystä asenteisiin erityisesti ruotsin kieltä kohtaan (mm. Pitkänen & Westinen 2017), otan analyysissäni huomioon soveltuvien osien lisäksi nämä taustamuuttujat.

Ennen laadullista analyysiä analysoin tietyt kysymyksen kvantitatiivisesti selvittämällä eri vastausvaihtoehtojen prosentuaalisia osuuksia vastauksista sekä mahdollisia merkitseviä korrelaatioita aineistossa. Aineiston laadullisessa analyysissä olen käyttänyt menetelmänä aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä aineistoa käsitellään pelkistämällä ilmauksia, ryhmittelemällä niitä ja luomalla sopivia käsittekattegorioita. Ensin etsin aineistosta tutkimuskysymyksen kannalta oleelliset asiat; tässä vaiheessa käytin apuna värikyniä ja alleviivasin vastauksista löytyvät teemat eri vä-

reillä. Tämän jälkeen pelkistin löytämäni virkkeet ja asiat yksittäisiksi ilmauksiksi. Avovastauksissa oli sekä virkemuotoisia vastauksia että luettelomuodossa olevia vastauksia. Erityisesti virkemuotoiset vastaukset vaativat pelkistämistä ennen kuin pystyin luokittelemaan ne. Pelkistämisen jälkeen olen yhdistänyt samaa tarkoittavat ilmaisut kategoriaan eli luokkaan, ja nimennyt luokan. Tässä kohtaa tutkijan omat tulkinnat aineistosta astuvat kuvaan, sillä luokkien muodostamisessa olen tehnyt tulkintaa aineistosta ja siitä, mitkä ilmaisut laitan mihinkin luokkaan. Muodostamistani alaluokista olen vielä luonut pääluokkia, joihin olen sijoittanut alaluokat.

5.3 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullista tutkimusta ei ymmärretä yhtenä yhtenäisenä tutkimusperinteenä, vaan sen voidaan ajatella sisältävän keskenään varsin erilaisia perinteitä ja tutkimuskäytäntöjä. Tästä syystä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole tarjolla yksiselitteisiä ohjeita. Vaikka laadullisen tutkimuksen perinteet ja näkemykset luotettavuudesta eroavat paljonkin, vallitsee kuitenkin yhteisymmärrys siitä, että tutkimuksen luotettavuus on raportoinnin kannalta keskeinen asia ja mielekästä osoittaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134.) Luotettavuuden pohdinnalla arvioidaan ja pyritään vahvistamaan sitä, etteivät tutkimustulokset ole satunnaisia, ja että tuloksista tehdyt tulkinnat ja tulosten ymmärtäminen ovat luotettavia. Tutkimustulosten tulkinta tarkoittaa empiirisesti tavoitettujen merkityssuhteiden auki repimistä. Ymmärtäminen taas on prosessi, jossa tutkimuskohde tematisoidaan uudeksi kokonaisuudeksi. (Virtanen 2006, 200–204.)

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on kuitenkin hyvä kiinnittää huomiota esimerkiksi tutkimuksen tarkoitukseen, aineiston keruuseen, analyysiin ja raportointiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140.) Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää luokanopettajaopiskelijoiden ymmärrystä omista valmiuksistaan opettaa ruotsia ja englantia alakoulussa. Lisäksi selvitetään, miten koulutusta tulisi opiskelijoiden mielestä kehittää, jotta se vastaisi paremmin muuttuneita työelämävaatimuksia. Tarkastelen seuraavaksi tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaneita tekijöitä.

Tämän tutkimuksen vahvuutena pidän sitä, että rajattujen ja hyvin muotoiltujen tutkimuskysymysten avulla olen voinut syventää aineistosta saatua tietoa koskemaan tarkalleen

tutkimaani kohdetta. Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös se, että olen kerännyt oman aineistoni ja olen saanut itse muotoilla käyttämäni tutkimuslomakkeen sellaiseksi, että se mielestäni mittaa niitä asioita, joita sen on tarkoitus mitata. Kysymysten tekemisessä ja muotoilemisessa täytyy olla huolellinen, sillä kysymysten tulee välittyä vastaajalle samoin kuin kyselyn laatija on ne ajatellut; kysymysten tulee siis olla mahdollisimman yksiselitteisesti tulkittavissa. (Alanen 2011, 147; Valli 2010a, 103.) En teettänyt kyselystäni varsinaista pilottitutkimusta, mutta kysymysten ja lomakkeen toimivuuden sekä sanamuotojen ja ohjeiden yksiselitteisyyden selvittämiseksi pilotointi olisi voinut olla tarpeen. Kyselylomake käytiin kuitenkin läpi seminaariryhmässä, minkä uskoisin olleen tässä tapauksessa riittävä.

Olen kyselyä laatiessani pyrkinyt varmistamaan, että vastaaja vastaa kaikkiin kysymyksiin tekemällä myös keskeisistä avoimista kysymyksistä pakollisia vastattavia. Halutessaan näistä kysymyksistä on päässyt eteenpäin kirjoittamalla minkä tahansa merkin (esimerkiksi -) vastauskenttään, ja muutama vastaaja onkin tätä mahdollisuutta hyödyntänyt. Tutkimuksen luotettavuuteen saattaa vaikuttaa positiivisesti myös se, että kyselytutkimukseen vastanneet luokanopettajaopiskelijat täyttivät kyselyn vapaaehtoisesti. Kyselylomake oli myös verrattain pitkä, mistä kertoo se, että kyselyn on avannut 182 henkilöä, joista vain 59 (32 %) on vastannut kyselyn loppuun asti. Voidaan tehdä olettaus, että kyseiset opiskelijat olivat kiinnostuneita tutkimuksen aihepiiristä, mikä on saattanut vaikuttaa opiskelijoiden vastauksiin. Pitkä lomake puolestaan on voinut johtaa siihen, että erityisesti kyselyn viimeisen osion kysymyksiin on voitu vastata ilman perusteellista pohdintaa.

Analyysissä olen pyrkinyt huomioimaan sellaiset tekijät, jotka saattavat vääristää tuloksia. Tällaisia ovat muun muassa tapaukset, joissa vastaaja on merkinnyt opiskelukampukseen Turun vaikka on vastannut Raumalla opiskelevien kyselyyn, ja joissa vastaaja on vastannut opiskelleensa sekä ruotsia että englantia A1-kielenä. On toki mahdollista, että kahta kieltä on aloitettu opiskelemaan samaan aikaan, mutta lienee todennäköisempää, että kyseessä on vastausvirhe.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa aineiston ja vastaajien lisäksi myös tutkijan objektiivisuus. Opiskelen itse luokanopettajaksi Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksella, minkä lisäksi minulla on opiskeluoikeus Turun yliopiston humanististen tieteiden laitoksella pääaineenani pohjoismaiset kielet. Aihe on siis minulle erittäin tärkeä ja läheinen, minkä vuoksi olen kiinnittänyt erityistä huomiota omaan objektiivisuuteeni ja siihen, että tulkitsem vastaukset vertaamatta niitä omaan käsityksiini ja kokemuksiini. Samalla olen kuitenkin sitoutunut aiheeseen ja sen tutkimiseen aikomukseni tuottaa sellaista konkreettista tietoa, jonka avulla luokanopettajakoulutusta voidaan kehittää vastaamaan paremmin muuttuneita työelämävalmiuksia.

6 TULOSTEN ANALYYSI JA TULKINTA

Kyselyyn vastasi yhteensä 59 Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijaa, joista 46 opiskelee Turun kampuksella ja 13 Raumalla. Yksi Rauman OKL:n opiskelijoille suunnattuun kyselyyn vastannut opiskelija on merkinnyt opiskelukampukseksi Turun, joten kyseisen opiskelijan vastaukset on suodatettu pois analyysistä reliabiliteettisyistä. Yleisessä analyysissä niputan kaikki opiskelijat yhteen (N=58) mutta opintojen kehittämistä koskevassa analyysissä teen eron turkulaisten (n=46) ja raumalaisten (n=12) välillä, sillä opetussuunnitelmassa ja opetuksessa on eroja kampusten välillä.

Vastaajista 84 % (n=49) on naisia ja 16 % (n=9) miehiä, mikä heijastaa hyvin naisvaltaisuutta opetus- ja kasvatustieteiden opiskelijoissa (SVT 2018). Vastaajista 7 % on alle 20-vuotiaita, 43 % 20-24-vuotiaita, 24 % 25-29-vuotiaita ja 26 % 30-vuotiaita tai yli. 16 % vastaajista on 1. vuosikurssin opiskelijoita, 17 % 2. vuosikurssin opiskelijoita, 17 % 3. vuosikurssin opiskelijoita, 17 % 4. vuosikurssin opiskelijoita, 16 % 5. vuosikurssin opiskelijoita ja 17 % muiden vuosikurssien opiskelijoita, eli vastaajia on hyvin tasaisesti kaikilta vuosikursseilta. Kaikkien vastaajien koulusivistyskieli on suomi.

Vastaajista 3 % on opiskellut ruotsia A1-kielenä, 14 % A2-kielenä ja 83 % B1-kielenä. 93 % on opiskellut englantia A1-kielenä ja 7 % A2-kielenä. Kaikki miespuoliset vastaajat ovat opiskelleet englantia A1-kielenä. Yksi miespuolinen vastaaja on opiskellut ruotsia A2-kielenä, loput kahdeksan B1-kielenä. Naispuolisista vastaajista kaksi on opiskellut A1-kielenä ruotsia ja 45 englantia. Kahdella naisvastaajalla A1-kieli on siis ollut joku muu; molemmat näistä vastaajista ovat 30-vuotiaita tai yli. Koska kielivalinnat ovat kaivanneet viimeisten vuosien aikana (Kangasvieri, Miettinen, Kukkohovi & Härmälä 2011, 8) on todennäköistä, että nuoremmilla vastaajilla ei ole ollut mahdollista valita A1-kieliksi muuta kuin englanti. Naisvastaajista seitsemän on opiskellut ruotsia A2-kielenä ja loput 40 B1-kielenä. Neljä vastaajaa, joilla A1-kieli on ollut joku muu kuin englanti, ovat opiskelleet englantia A2-kielenä. Tarkempi tarkastelu osoittaa, että yksi vastaaja on oman ilmoituksensa mukaan opiskellut sekä ruotsia että englantia A1-kielenä, joten hänen vastauksensa jätetään analyysin ulkopuolelle niiltä osin, kun analysoidaan A1-kielen vaikutusta muihin vastauksiin.

78 % vastaajista on kirjoittanut ruotsin ylioppilaskirjoituksissa; näistä 18 % on kirjoittanut ruotsin pitkänä ja 82 % keskipitkänä. 98 % vastaajista on kirjoittanut englannin ylioppilaskirjoituksissa; näistä 91 % on kirjoittanut englannin pitkänä ja 9 % lyhyenä. Osalla opiskelijoista on kielen osaamiseen vaikuttavia kokemuksia, kuten kielikursseja, kieli- matkoja ja au pair -kokemuksia, kansainvälisiä tai monikielisiä työkokemuksia, kieliluokalla opiskelua tai monikielisiä sukulaissuhteita. Lisäksi osalla vastaajista on vieraiden kielten opettamiseen liittyviä kokemuksia, kuten opintoja kieliaineissa (aineenopettaja) tai työkokemusta kielten opettamisesta.

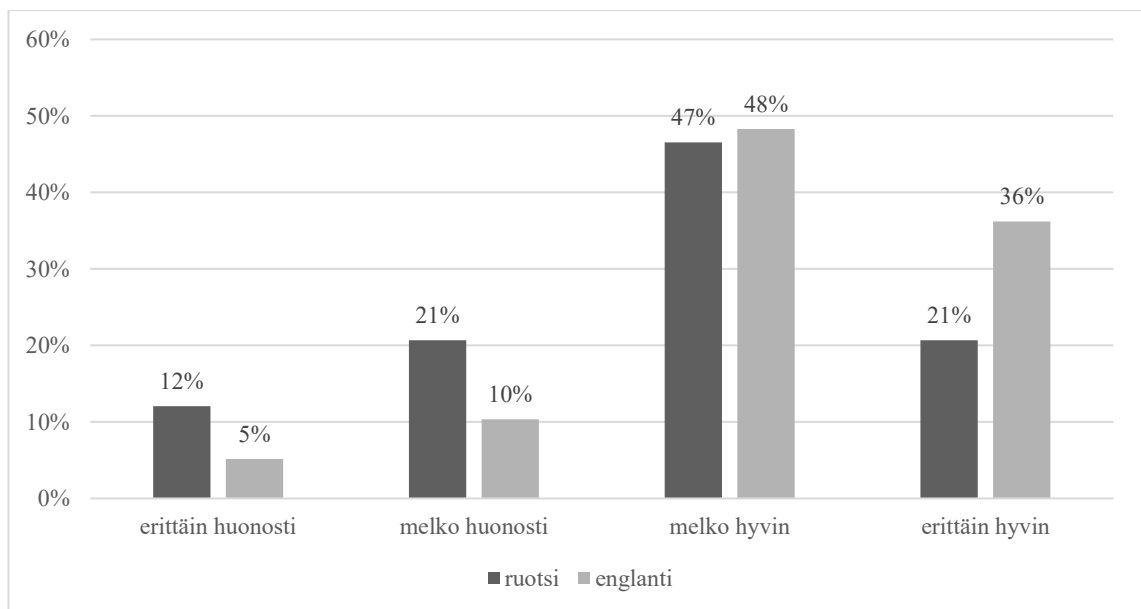
6.1 Opettajaksi opiskelevien ruotsin kielen taito ja halu opettaa ruotsia sekä vertailu englannin kieleen

Vastaajista 34 % arvioi ruotsin kielitaitonsa hyväksi, kiitettäväksi tai erinomaiseksi. Vastaavasti yli puolet vastaajista (66 %) arvioi kielitaitonsa tyydyttäväksi, kohtalaiseksi tai välttäväksi. Vastaajista 77 % arvioi englannin kielen taitonsa hyväksi, kiitettäväksi tai erinomaiseksi ja 23 % tyydyttäväksi tai kohtalaiseksi. Kukaan vastaajista ei arvioi englannin kielen taitoaan välttäväksi.

Yleisesti ottaen englannin kielitaito arvioitiin ruotsin kielitaitoa paremmaksi. Sukupuolierot ovat selkeät; miehistä lähes puolet (44 %) arvioi ruotsin kielitaitonsa välttäväksi, 34 % tyydyttäväksi ja 22 % hyväksi, kun taas naisten kielitaitojakauma on laajempi ja tasaisempi. 8 % naisvastaajista arvioi ruotsin kielitaitonsa välttäväksi, 22 % kohtalaiseksi, 33 % tyydyttäväksi, 22 % hyväksi, 22 % kiitettäväksi ja 6 % erinomaiseksi. Myös englannin kielitaidon osalta sukupuolierot erottuvat, mutta eivät yhtä selkeästi kuin ruotsin osalta. Toisin kuin muut ikäryhmät, alle 20-vuotiaat arvioivat englannin kielitaitonsa keskimäärin ruotsin kielitaitoa heikommaksi. Sillä, minkä kielen on aloittanut A-kielenä, ei ollut vaikutusta kielitaitoarvioon.

Kuviosta 1 käy ilmi, että vastaajista 67 % arvioi oman tämänhetkisen kielitaitonsa riittävän ruotsin kielen opettamiseen melko tai erittäin hyvin. Vastaajat siis kokevat, että jopa tyydyttävällä kielitaidolla voi opettaa ruotsia. Jopa 84 % arvioi oman tämänhetkisen kielitaitonsa riittävän englannin kielen opettamiseen melko tai erittäin hyvin. Osa opiskelijoista siis kokee myös englannin kielen osalta, että tyydyttäväksi arvioitu kielitaito riittää

kielen opettamiseen. 33 % miehistä ja 32 % naisista kokee kielitaitonsa riittävän erittäin huonosti tai melko huonosti ruotsin kielen opettamiseen. Miehistä 56 % ja naisista 45 % kokee ruotsin kielitaitonsa riittävän melko hyvin opettamiseen, kun erittäin hyvin kielitaitonsa kokee riittävän 11 % miehistä ja 22 % naisista. Tämä heijastelee sitä, että naiset arvioivat ruotsin kielitaitonsa yleisesti ottaen miehiä paremmaksi. Englannin osalta 6 % naisista arvioi kielitaitonsa riittävän erittäin huonosti sekä 11 % miehistä ja 10 % naisista melko huonosti englannin opettamiseen. Miehistä 44 % ja 49 % naisista arvioi kielitaidon riittävän melko hyvin ja 44 % miehistä ja 35 % naisista erittäin hyvin englannin kielen opettamiseen. Omaan kielitaitoon ja siihen, että se riittää opettamiseen luotetaan siis enemmän englannin kuin ruotsin osalta.



Kuvio 1. Vastaajien arvio oman kielitaidon riittävydestä opettamiseen.

Ikäryhmien välillä on huomattavia eroja siinä, miten oman kielitaidon riittävyttä arvioidaan. 75 % alle 20-vuotiaista, 73 % 20-24-vuotiaista, 71 % 25-29-vuotiaista ja 53 % yli 30-vuotiaista arvioi kielitaitonsa riittävän ruotsin opettamiseen melko tai erittäin hyvin, kun vastaavasti samana arvion englannin osalta tekee vain 50 % alle 20-vuotiaista, peräti 88 % 20-24-vuotiaista, 57 % 25-29-vuotiaista ja 87 % yli 30-vuotiaista. Alle 20-vuotiaiden osalta korkeampi ruotsin kielitaitoarvio selittänee tätä tulosta, kun taas 25-29-vuotiaiden ikäryhmässä mahdollinen selitys on, että he pitävät opettajalta vaadittavaa englannin kielitaidon tasoa muita ikäryhmiä korkeampana eivätkä siksi arvioi oman kielitaitonsa riittävän englannin opettamiseen yhtä hyvin kuin ruotsin opettamiseen. A2-ruotsin lukijat

arvioivat ruotsin kielitaitonsa riittävän ruotsin opettamiseen hieman paremmin kuin B1-ruostin lukijat. A1-kielen osalta en tee johtopäätöksiä, koska analysoitavassa aineistossa on niin vähän A1-ruotsin lukeneita vastaajia. Myös A1-englannin lukijat arvioivat kielitaitonsa riittävän englannin opettamiseen A2-englannin lukijoita paremmin.

Vastaajat perustelivat kielitaitoaan ja sen riittävyyttä opettamiseen mm. sillä, että alakoulun kieltenopetus on kohtuullisen helppoa, sillä alakoulussa opetellaan vasta kielen alkeita. Lisäksi englannin kielen käyttö arkipäiväisissä tilanteissa antaa varmuutta englannin opettamiseen.

Esimerkki: Jos oma kielitaito riittää asiakaspalveluun turismialalla, kesätöissä, niin eiköhän se riitä alakoulussakin. Alakoulussa kuitenkin opetellaan vasta alkeita.

Esimerkki: Opieskelen tällä hetkellä englannin perusopintoja, ja koen että saan vielä lisää varmuutta kielen opettamiseen, kun etenen opinnoissani. Koska olen käyttänyt ja käytän kieltä paljon - lähes päivittäin - koen enemmän varmuutta sen opettamisessa.

Esimerkki: Minulla on hallussa vieraan kielen opettamisen periaatteet, ymmärrän kielioppisääntöjen ja termien periaatteet. Toisin kuin ruotsin kielen kohdalla, koen osavani englantia melko hyvin, jopa kiitettävästi.

Esimerkki: Ns. virkamiesruotsin suorittaminen ei mielestäni anna valmiuksia kielen opettamiseen alakoulussa. Omista kouluajoista on sen verran pitkä aika, että muutenkin asiat ovat hyvin unohtuneet, koska ruotsin kieli ei ole ollut itselläni aktiivisessa käytössä.

Esimerkki: Minulta on aivan perusasiatkin hukassa, mutta pystyn opettamaan asian jos olen juuri tarkistanut sen, mutta en itse kuitenkaan ymmärrä sitä silloin.

Suurin osa vastaajista haluaa toimia opetustehtävissä valmistumisensa jälkeen joko luokanopettajan, erityisluokanopettajan, erityisopettajana tai jonkin aineen aineenopettajana. Muutama vastaaja haluaa työskennellä muissa työtehtävissä tai ei antanut vastausta kysymykseen. 45 % vastaajista ilmoittaa haluavansa tulevaisuudessa opettaa ruotsia alakoulussa. 22 % ei halua ja 33 % ei osaa sanoa. 45 % vastaajista haluaa tulevaisuudessa opettaa englantia alakoulussa. 24 % ei halua opettaa englantia ja 31 % ei osaa sanoa. Vaikka suurempi osa vastaajista arvioi englannin kielitaitonsa hyväksi, kiitettäväksi tai erinomaiseksi, ei sama osuus näy kuitenkaan halussa opettaa kieltä.

Vastaajien perustelut halulle opettaa kieliä tulevaisuudessa voidaan jakaa neljään pääluokkaan, jotka ovat kielen asema, oma kielitaito ja osaaminen, opettaminen ja muut syyt. Nämä on esitelty taulukossa 1. Merkittävimmät syyt halulle olla opettamatta kieliä on jaettu kolmeen pääluokkaa, jotka esittelen taulukossa 2. Pääluokat ovat oma kielitaito ja osaaminen, oma asenne ja muut syyt. Kahdeksan vastaajaa ei perustellut haluaan opettaa tai olla opettamatta ruotsin kieltä, kymmenen vastaajaa ei perustellut haluaan opettaa tai olla opettamatta englannin kieltä. Vastaajan vastauksessa on voinut esiintyä useampi teema, minkä vuoksi yksi vastaus on voitu sijoittaa useampaan alaluokkaan. Taulukon viimeisissä sarakkeissa on esitetty mainintojen määrä kielikohtaisesti.

Taulukko 1. Syyt, miksi halutaan opettaa kieliä.

Pääluokka	Alaluokka	Alaluokka	ru	en	
Kielen asema	Tykkää kielestä		6	5	
	Helppo / kiva kieli		4	3	
	Tärkeä kieli		5	5	
Oma kielitaito ja osaaminen	Oma kielitaito on riittävä ja motivaatio opettamiseen hyvä		2	6	
		Opetustaito	1	2	
		Kielitaitoa voi ylläpitää opettaessa	2	2	
	Oma kielitaito on lähes riittävä				2
		Lisää itsevarmuutta		2	
		Kielitaito kehittyy opettaessa		3	1
	Perustietämys on riittävä		1		
Opettaminen	Mahdollisuus muuttaa oppilaiden asennetta ja innostaa oppilaita		2	4	
	Vaihtelun mahdollisuus			1	
	Aineenopettajuus		3	1	
Muut	Ei väliä		3	5	
		Kuin mikä tahansa muu aine	1	1	
		Tarvittaessa	9	8	

Valtaosalle vastaajista kielenopettaminen ei ole kutsumus. Joko asialla ei ole suurta väliä tai niitä voi opettaa tarvittaessa, koska kielenopettamisesta ei haluta tehdä kynnyskysymystä työllistymisen kannalta.

Esimerkki: Ensisijaisesti en haluaisi opettaa kieliä, mutten halua tehdä siitä kynnyskysymystä.

Esimerkki: Voisin opettaa, jos ei olisi muuta vaihtoehtoa, mutta en tiedä olisiko siinä järkeä omien taitojen ollessa heikot. Jollakin kielen opettamiseen perehtyneellä opettajalla olisi paljon enemmän annettavaa oppilaille.

Merkittävimmit syyt halulle opettaa kieliä ovat kielen asemaan liittyvät tekijät, kuten kielen helppous tai tärkeä aseman yhteiskunnassa. Myös oma kielitaito sekä sen kehittäminen tai ylläpitäminen ovat syitä haluta opettaa kieliä. Selvästi useampi vastaaja piti omaa kielitaitoaan riittävämpänä englannin kuin ruotsin opettamiseen.

Esimerkki: Pidän ruotsin kielestä ja koen sen tärkeänä.

Esimerkki: Haluaisin opettaa ruotsia, että oma kielitaitoni pysyy myös yllä.

Esimerkki: Englannin kieli on minulle helpompaa kuin ruotsin kieli ja osaan sitä huomattavasti enemmän.

Taulukko 2. Syyt, miksi ei haluta opettaa ruotsia ja/ tai englantia.

Pääluokka	Alaluokka	ru	en
Oma kielitaito ja osaaminen	Ei riittävää kielitaitoa	7	5
	Ei riittävää didaktista osaamista	5	6
	Epävarmuus, jännitys	3	1
Oma asenne	Omat huonot kokemukset	1	
	Ei motivaatiota / kiinnostusta opettaa	2	3
Muut	Ei pidä kielestä		1
	Kielellä ei käyttöä	1	

Oman kielitaidon puute on merkittävin syy, miksi kieliä ei haluta opettaa. Lisäksi didaktisen osaamisen puute ja kiinnostuksen ja motivaation puute kieltä ja sen opettamista kohtaan nousivat esiin vastauksista perusteltaessa halua olla opettamatta kieliä.

Esimerkki: En haluaisi opettaa kieltä, koska en koe olevani siinä riittävän hyvä.

Esimerkki: En koe osaavani opettaa kieliä (didaktiikka ontuu) enkä hallitse ruotsin kieltä riittävän hyvin, jotta voisin sitä opettaa.

Esimerkki: Luokanopettajakoulutus ei anna tarpeeksi valmiuksia kielenopettamiseen.

Esimerkki: En koe, että minulla on riittäviä valmiuksia vieraan kielen opettamiseen.

Sekä syyt haluta opettaa että olla opettamatta ruotsia tai englantia ovat varsin samankaltaiset. Merkittäviä tekijöitä halulle opettaa kieliä ovat mm. se, että tykkää kielestä, näkee kielen yleissivistävän roolin oppimisessa sekä haluaa kehittää myös omaa kielitaitoaan. Oman kielitaidon riittävyden korostaminen oli enemmän ominaista halulle opettaa englannin kieltä. Oman kielitaidon taso ja kielididaktisen osaamisen puute nousi esiin syinä, miksi ei halua opettaa kieltä.

6.2 Opettajaksi opiskelevien uskomukset kielten opettamisesta sekä valmiudet opettaa kieliä

Luokanopettajaksi opiskelevien uskomuksia kielten opettamisesta tutkittiin pääasiassa kyselylomakkeen osiossa 3. Opiskelijoiden uskomuksia ja käsityksiä vieraiden kielten opettamisesta kysyttiin neljäportaisella asteikolla *täysin eri mieltä –jokseenkin eri mieltä –jokseenkin samaa mieltä – täysin samaa mieltä*. Lisäksi vaihtoehtona oli *ei osaa sanoa*. Opiskelijoiden ymmärrystä eri kielenoppimisen ja -opettamisen aihealueista sekä näiden aiheiden hallintaa osana omaa opetusta kysyttiin neliportaisella asteikolla *erittäin huonosti – huonosti – hyvin - erittäin hyvin*, minkä lisäksi vaihtoehtona oli myös *ei osaa sanoa*. Avoimilla kysymyksillä kartoitettiin opettajaopiskelijoiden epävarmuustekijöitä ja vahvuusalueita liittyen ruotsin ja englannin kielen opettamiseen. Taulukossa 3 on esitetty vastaajien uskomuksia ja käsityksiä vieraiden kielten opettamisesta.

Taulukko 3. Opiskelijoiden uskomukset ja käsitykset kielten opettamisesta.

Aihe	1	2	3	4	EOS
Kielen oppiminen ja opettaminen on vaikeaa	12 %	38 %	36 %	7 %	7 %
Vieraiden kielten opiskelussa tärkeää on tutustua kielten ja kulttuurien monimuotoisuuteen	0 %	2 %	53 %	38 %	7 %
Oppilaan ei tarvitse pohtia omaa kieli- ja kulttuuritaustansa vierasta kieltä opitellessaan	38 %	48 %	7 %	2 %	5 %
Vieraan kielen oppimisessa on tärkeää oppia käyttämään kieltä virheettömästi	41 %	50 %	3 %	0 %	5 %
Vieraan kielen oppimisessa on tärkeää oppia käyttämään kieltä kommunikoinnin välineenä	0 %	0 %	14 %	84 %	2 %
Hyvä kielitaito tarkoittaa sitä, että henkilö kykenee ottamaan sujuvasti osaa keskusteluun, ilmaisemaan asioita ymmärrettävästi ja vakuuttavasti sekä rakentamaan luottamusta	0 %	5 %	48 %	43 %	3 %
Kielten oppiminen käsittää kielitaidon lisäksi kulttuuri-osaamisen sekä kyvyn käydä dialogia, argumentoida ja väitellä	0 %	3 %	64 %	24 %	9 %
Kieltä voidaan opettaa ilmiölähtöisesti ja toiminnallisesti	0 %	2 %	36 %	57 %	5 %
Opettajan oma asenne ja kokemukset kielestä vaikuttavat opettamiseen	0 %	2 %	19 %	78 %	2 %
Kulttuuri on erottamaton osa kielten oppimista	3 %	5 %	52 %	33 %	7 %
Kielen oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa	0 %	0 %	24 %	74 %	2 %

Asteikko: 1= täysin eri mieltä 2= jokseenkin eri mieltä 3= jokseenkin samaa mieltä 4= täysin samaa mieltä

43 % vastaajista pitää kielen oppimista ja opettamista vaikeana. Iällä tai sukupuolella ei näytä olevan merkitystä siinä, koetaanko kielen oppiminen ja opettaminen vaikeaksi. A2-

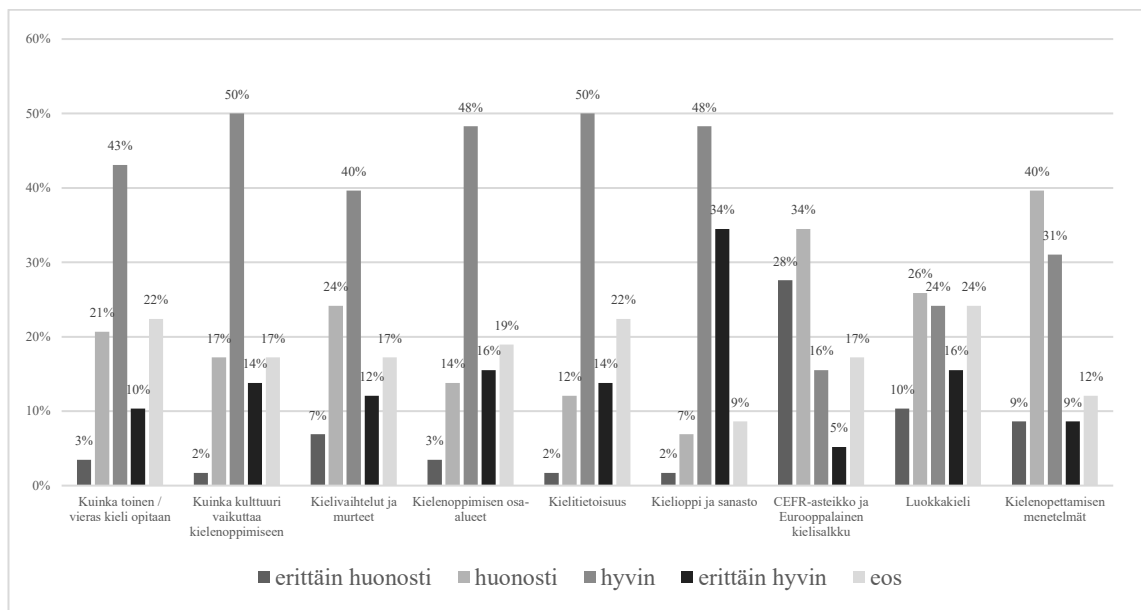
kielen, eli alakoulussa alkaneen vapaaehtoisen kielen, oli se sitten ruotsi tai englanti, lukijat kokevat kielen oppimisen ja opettamisen A1- ja B1-kielen lukijoita useammin vaikeaksi. Koska väittämässä on kysytty yhtäaikaaisesti kahta asiaa (oppiminen ja opettaminen) ei voida tehdä tarkkoja johtopäätöksiä siitä, pitävätkö A2-kieltä opiskelleet kielen oppimista vai opettamista vaikeana. Kysyttäessä mikä on vieraan kielen oppimisessa tärkeää, kaikki vastaajat olivat jokseenkin tai täysin samaa mieltä siitä, että kielen oppimisessa on tärkeää oppia käyttämään kieltä kommunikoinnin välineenä. Vain 3 % oli jokseenkin samaa mieltä siitä, että vieraan kielen oppimisessa on tärkeää oppia käyttämään kieltä virheettömästi. Merkittäviä eroja ei ikäluokkien ja sukupuolten välillä ole nähtävissä. Myöskään vastaajan kielivalinnoilla (A1-, A2- tai B1-kieli) ei ole vaikutusta.

Elinkeinoelämän keskusliiton mukaan hyvää kielitaitoa on, kun henkilö kykenee sujuvasti osallistumaan keskusteluun, ilmaisemaan itseään ymmärrettävästi sekä rakentamaan luottamusta (Elinkeinoelämän keskusliitto 2009, 9). 48 % vastaajista on ollut jokseenkin samaa mieltä, 43 % täysin samaa mieltä tämän väittämän kanssa. Iällä ja sukupuolella ei ole merkitystä vastauksissa, mutta B1-ruotsin lukijat ovat muita kielivalintoja enemmän olleet väittämän kanssa eri mieltä. On kuitenkin selvää, että vastaajien mielestä on tärkeää pyrkiä kokonaisvaltaiseen kielenkäyttöön, jossa tärkeintä on kyky käyttää kieltä vuorovaikutuksessa, ei niinkään kielen täydellinen virheettömyys. Koska kielen oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa, vuorovaikutteisuus nousee virheettömyyttä tärkeämpään rooliin myös oppimisen tavoitteena.

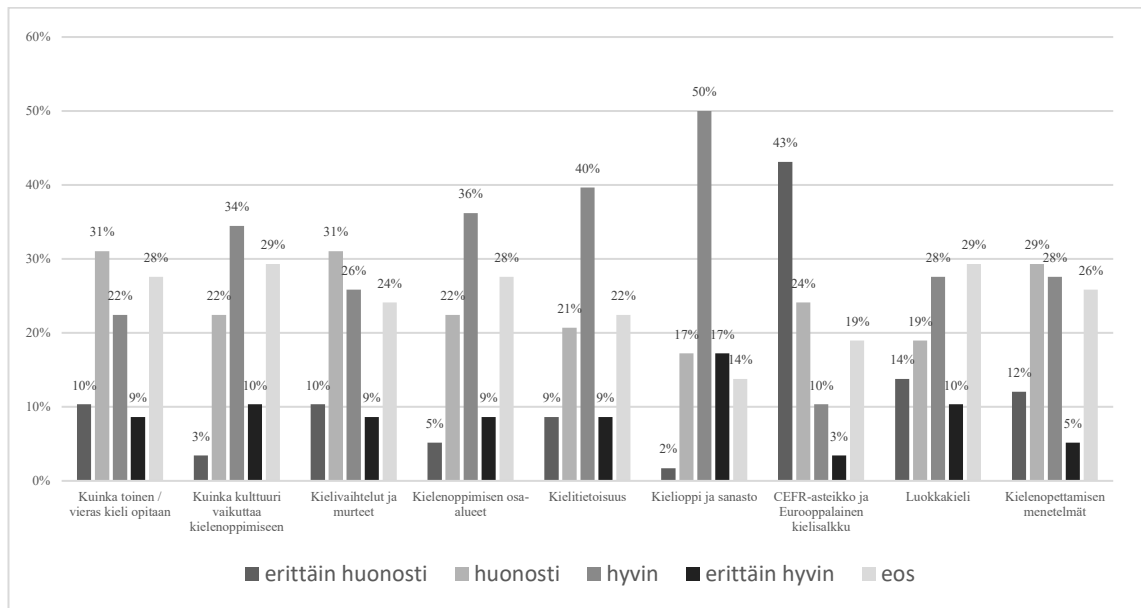
Kielen opettamisen metodeihin liittyen, vastaajista 57 % on täysin samaa mieltä ja 36 % jokseenkin samaa mieltä siitä, että kieltä voidaan opettaa ilmiölähtöisesti ja toiminnallisesti. 97 % vastaajista on jokseenkin tai täysin samaa mieltä, että opettajan oma asenne ja kokemuksen kielestä vaikuttavat opettamiseen. Näiden väittämien kohdalla ei löydy merkittäviä eroja suhteessa taustamuuttujiin. On hyvä, että luokanopettajaopiskelijat näin vahvasti tiedostavat opettajan oman asenteen ja innostuneisuuden merkityksen opettamiselle ja oppimiselle. Kuten aiemmin on todettu, on sekä oppijan omalla toiminnalla että opettajan toiminnalla vaikutusta kielten oppimiseen.

Kulttuuriin liittyvissä väittämässä valtaosa vastaajista on sitä mieltä, että kielenopiskeluun kuuluu erottamattomasti myös kulttuuri (85 %), vieraiden kielten opiskelussa on tärkeää tutustua kielten ja kulttuurien monimuotoisuuteen (91 %) ja kieltä oppiessaan oppilaan tulisi pohtia omaa kieli- ja kulttuuritaustaansa (86 %). Oman kielen ja kulttuurin pohtiminen on vähemmän tärkeää vanhemmille ikäluokille (25-29-vuotiaat ja 30-vuotiaat tai yli) kuin nuoremmille (alle 20-vuotiaat ja 20-24-vuotiaat), vähemmän miehille kuin naisille. Samoin vanhemmissa ikäluokissa ollaan nuorempia enemmän sitä mieltä, että kulttuuri ei ole osa kielenopiskelua. Jälleen myös A2-kielen lukijat muita enemmän suhtautuvat kriittisesti kulttuuriin osana kielenoppimista.

Kuviossa 2 esitetään kielenoppimiseen liittyviä aihealueita sekä tulokset siitä, kuinka hyvin luokanopettajaopiskelijat ymmärtävät nämä aiheet. Kuviossa 3 esitetään, kuinka hyvin he hallitsevat aiheet osana omaa opetustaan.



Kuvio 2. Opiskelijoiden ymmärrys kielenoppimisen eri aihealueista.



Kuvio 3. Opiskelijoiden osaaminen kielenoppimisen eri aihealueista.

Vastaajista 53 % ymmärtää kuinka toinen / vieras kieli opitaan hyvin tai erittäin hyvin, mutta vain 31 % hallitsee aiheen osana omaa opetustaan hyvin tai erittäin hyvin. Naiset ymmärtävät aiheen miehiä useammin. Kielenopettamisen menetelmät ymmärtää hyvin tai erittäin hyvin 40 % vastaajista, mutta vain 33 % kokee hallitsevansa menetelmät hyvin tai erittäin hyvin omassa opetuksessaan. 20-24-vuotiaiden ikäluokassa kielenopettamisen menetelmät ovat selvästi muita ikäluokkia paremmin ymmärretty, mutta hallinnan osalta ikäluokkien välillä ei ole nähtävissä merkittäviä eroja. Kielenoppimisen osa-alueet, jotka OPS:n (POPS 2014) mukaan ovat taito toimia vuorovaikutuksessa, taito tulkita tekstejä ja taito tuottaa tekstejä, ymmärtää hyvin tai erittäin hyvin 64 % vastaajista. Kuitenkin vain 45 % kokee hallitsevansa nämä osa-alueet hyvin tai erittäin hyvin. Kielenoppimisen osa-alueiden ymmärrys on naisilla suurempaa kuin miehillä sekä 20-24-vuotiailla ja yli 30-vuotiailla muita ikäluokkia suurempaa. Nämä ikäluokat ja naiset myös hallitsevat aiheen muita ikäluokkia ja miehiä paremmin ja aiheen hyvin tai erittäin hyvin hallitsevien määrä (52 % ja 60 %; 49 %) on huonosti tai erittäin huonosti hallitsevia (24 % ja 27 %; 24 %) suurempi. Kielivalinnalla ei tunnu olevan suurta merkitystä tämän aiheen kohdalla. Vastaajista 82 % kokee ymmärtävänsä kieliopin ja sanaston hyvin tai erittäin hyvin, mutta jälleen huomattavasti pienempi osuus, 67 %, kokee hallitsevansa ne osana opetusta. Jälleen kaksi ikäluokkaa, 20-24-vuotiaat ja yli 30-vuotiaat, arvioivat hallitsevansa kieliopin ja sanaston muita ikäluokkia todennäköisemmin. Muilla taustamuuttujilla ei ole merkittävää vaikutusta.

Kielitietoisuuden, kulttuurin vaikutuksen ja kielivaihteluiden osalta tulokset ovat samansuuntaiset. Peräti 64 % vastaajista ymmärtää kielitietoisuuden hyvin tai erittäin hyvin, mutta hyvin tai erittäin hyvin aiheen osana omaa opetustaan hallitsee vain 49 % vastaajista. Vastaavasti kulttuurin osana opetusta ja kielivaihtelut ymmärtää hyvin tai erittäin hyvin 64 % ja 52 % vastaajista, mutta vain 44 % ja vastaavasti 35 % hallitsevat aiheet osana omaa opetustaan. Alle 20-vuotiaat ymmärtävät ja hallitsevat kielivaihtelut ja murteet muita ikäluokkia heikommin. Kielitietoisuuden ja kulttuurin vaikutuksen kieltenoppimiseen hallitsee ikäluokissa 20-24-vuotiaat ja yli 30-vuotiaat hyvin tai erittäin hyvin suurempi osuus (64 % ja 33 %; 48 % ja 53 %) kuin huonosti tai erittäin huonosti (32 % ja 27 %; 24 % ja 13 %). Myös suurempi osuus naisista (47 % vs. 25 % / 29 %) hallitsee kielitietoisuuden ja kulttuurin vaikutuksen hyvin tai erittäin hyvin. Muissa ikäluokissa ja muiden osa-alueiden kohdalla huonosti tai erittäin huonosti asian hallitsevien osuus on hyvin tai erittäin hyvin hallitsevia suurempi.

Nämä tulokset saattavat kertoa siitä, että vaikka opettajaopiskelijoilla on teoriatasolla ymmärrystä kielenoppimisesta ja sen osa-alueista sekä siihen vaikuttavista tekijöistä, ei tuo ymmärrys suoraan siirry omaan opetukseen eivätkä vastaajat osaa hyödyntää tietoa omassa opetuksessaan. Tulokset kertovat siitä, että luokanopettajaopiskelijoilla ei ole tarpeeksi mahdollisuuksia saada kokemusta kieltenopettamisesta ja osittain myös siitä, että sekä teorian tietoa että käytännön ohjausta kieltenopettamisesta on tarjolla liian vähän. Luokkakielen ymmärtää hyvin tai erittäin hyvin 40 % vastaajista ja 38 % hallitsee sen osana opetusta. Kuten todettu aiemmin, luokkakieli on yksi keskeisimmistä keinoista syöttää kieltä oppilaille ja siten sen merkitys kielen oppimiselle suuri. Jälleen 20-24-vuotiaat ja yli 30-vuotiaat ymmärtävät aiheen muita ikäluokkia paremmin. Myös sillä, että on opiskellut A2-kieltä näyttää olevan positiivinen vaikutus luokkakielen ymmärtämiseen osaksi kieltenopetusta. Hallinnan osalta erot ovat samansuuntaiset joskaan eivät yhtä suuret, minkä lisäksi miehet tuntuvat hallitsevan luokkakielen osana opetustaan naisia paremmin. Heikoiten vastaajat ymmärtävät ja hallitsevat CEFR-asteikon ja eurooppalaisen kielisalkun, sillä vain 21 % vastaajista ymmärtää ja 13 % hallitsee CEFR-asteikon ja kielisalkun osana omaa opetustaan.

Voidaan olettaa, että erityisesti kielenoppimisen menetelmät sekä CEFR-asteikko ja kielisalkku ovat vastaajille melko tuntemattomia kielen oppimiseen liittyviä aiheita, sillä näiden osalta huonosti tai erittäin huonosti aiheen ymmärtävien määrä oli hyvin tai erittäin hyvin ymmärtävien määrää suurempi. Jokaisen aiheen kohdalla myös merkittävän suuri osa vastaajista on valinnut vaihtoehdon en osaa sanoa, mikä mielestäni viittaa siihen, että aihe on vastaajalle vieras. Vain kieliopin ja sanaston kohdalla yli 90 % vastaajista on kyennyt valitsemaan ymmärrystään vastaavan tason, kun vain 9 % vastaajista on valinnut vaihtoehdon en osaa sanoa. Suurempi määrä vastaajia on systemaattisesti valinnut vaihtoehdon en osaa sanoa, kun on kysytty aiheen hallintaa osana omaa opetusta (poikkeuksena kielitietoisuus). Tämä johtuu todennäköisesti siitä, että vastaajat eivät ole harjoittelussa tai muussa tilanteessa päässeet opettamaan kieliä ja heillä ei ole käytännön kokemusta siitä, miten aiheet tulisi huomioida opetuksessa. Sillä, mitä kieltä on opiskellut A-kielenä, ei näytä olevan selittävää vaikutusta siihen, miten kielenoppimisen aiheet ymmärretään tai hallitaan.

Vastaajia pyydettiin myös lyhyesti kuvailemaan, mitä vaaditaan luokanopettajalta tilanteessa, jossa hänen työtehtäviinsä kuuluu ruotsin ja/tai englannin opettaminen esimerkiksi omalle luokalleen. Kysymykseen vastasi 56 opiskelijaa. Vastauksissa esiintyneet teemat on jaettu 5 pääluokkaan, jotka ovat 1) kielitaito, 2) kielitaidon osa-alueet, 3) kulttuuri, 4) opettaminen ja 5) osaamisen kehittäminen (kts. taulukko 4). Usean vastaajan kohdalla vastauksista on löytynyt enemmän kuin yksi teema ja vastaus on sijoitettu useampaan alaluokkaan. Taulukon viimeisissä sarakkeissa on esitetty mainintojen määrä kielikohtaisesti.

Taulukko 4. Mitä vaaditaan luokanopettajalta tilanteessa, jossa hänen työtehtäviinsä kuuluu ruotsin ja/tai englannin opettaminen?

Pääluokka	Alaluokka	Alaluokka	ru	en
Kielitaito	Perusteet		5	2
	Riittävä taito		13	17
	Kiitettävä taito		3	1
Kielitaidon osa-alueet	OPS:n osa-alueet		2	3
	Perussanasto		11	11
		Arkisanasto		2
	Peruskielioppi		12	15
		sanojen suku		1
	adjektiivin taivutus		-	1

	verbin aikamuodot	2	1
	substantiivin taivutus	4	3
	pronominit	2	1
	Sanajärjestys	3	3
	Kielivaihtelu	-	1
	Puhuminen	1	4
	Ääntäminen ja oikeakielisyys	5	12
	Uskaltaa puhua	5	4
	Puhuu hieman	1	-
Kulttuuri	Kulttuurin tuntemus	4	8
	Kielen merkityksen korostaminen	4	1
Opettaminen	Halu opettaa	2	2
	Didaktinen osaaminen	10	13
	Asenne kieleen ja opettamiseen	13	11
	Heittäytyminen, rohkeus, innostaminen	11	8
	Aineenhallinta ja OPS	5	1
	Kielitietoisuus	2	2
	Valmiit oppimateriaalit	2	-
	Menetelmät	1	2
	Ikätasot, toiminnallisuus, monipuolisuus	5	4
	Luokkakieli ja kieli osaksi arkea	4	5
Osaamisen kehittäminen	Perehtyminen, valmistautuminen, kertaaminen	8	6
	Motivaatio	2	-

Opiskelijat kokevat, että opettajalla tulee olla riittävä kielitaito opettamassaan kielessä. Useimmiten tämä on tulkittu kielitaidoksi, joka on ”välttävää parempi” ja ”enemmän kuin alkeet”. Kielioppi nähtiin suunnilleen yhtä tärkeänä taitona kummankin kielen opettamisen kannalta, mutta eri kieliopin osa-alueet mainittiin opettajan osattaviksi asioiksi ruot-sin osalta useammin kuin englannin osalta. vastaavasti puhuminen ja erityisesti ääntäminen nähtiin useammin tärkeänä taitona englannin kielen opettajalle. Puhuminen (luokkakieli) onkin yksi keskeisimmistä opettajan työkaluista, johon myös opetussuunnitelma velvoittaa (mm. POPS 2014, 198, 349)

Esimerkki: Täytyy olla esimerkkinä eli osata ja uskaltaa puhua. Kieliopin perusasiat on hyvä osata.

Esimerkki: Perussanasto, kieliopista erityisesti en/ett, substantiivin yksikkö ja monikko, persoonapronominit ja niiden genetiivit sekä verbien aikamuodot.

Esimerkki: Hyvää, selkeää, esimerkillistä ja johdonmukaista kielenhallintaa. Perusasiat kieliopista kunnossa ja melko hyvä ääntämys. Rohkeutta käyttää kieltä.

Kulttuurintuntemus ja kulttuurin yhdistäminen kielen opettamiseen nimettiin useammin englannin kuin ruotsin kohdalla. Toisaalta taas kielen merkityksen korostaminen mm. yhteiskunnallisesti, asenne kieleen sekä aineenhallinta nimettiin useammin ruotsin kuin englannin kohdalla.

Esimerkki: Peruskielitaidon osaaminen. Kyky antaa ohjeita englanniksi ja vastata oppilaiden kysymyksiin esim. sanastosta. Motivaatiota englannin kielen opettamiseen ja kykyä motivoida muita. Tietoa eri englanninkielisten maiden kulttuureista.

Esimerkki: Ehdottomasti kiitettävää ruotsin kielen taitoa, jotta oppilaille välittyvät oikeat kielelliset mallit. Lisäksi asenne ruotsin kieleen tulee olla myönteinen, jotta oppilaille välittyy ruotsin kielen merkityksestä Suomen toisena virallisena kielenä.

Moni vastaaja ajattelee kieltenopettamisessa vaadittavan laajasti eri taitoja. Myös luovuutta, heittäytymistä ja rohkeutta korostettiin paljon, etenkin tilanteissa, missä oma kielitaito aiheuttaa epävarmuutta.

Esimerkki: Pedagoginen osaaminen vieraan kielen opettamiseen, tieto kielen (sekä suomen kielen että opetettavan kielen) rakenteista ja käytöstä. Ymmärrys siitä, missä järjestyksessä asioita tulisi opettaa, jotta kielen oppimisprosessi olisi ehyt ja kielen opiskelulle saataisiin luotua riittävä kivijalka. Ymmärrys leikin, pelillisyyden ja toiminnallisuuden merkityksestä kielen oppimiselle.

Esimerkki: Opettajalla tulisi olla käsitys lapsen ikätason mukaisesta kielen kehityksestä sekä tietoja ja taitoja kieliaineiden opettamisen didaktiikasta, kuten sisällöistä ja työtavoista. Opettamisen tulee olla etenkin pienillä leikinomaista, mutta kuitenkin tavoitteellista. Tärkeää on saada herätettyä lasten mielenkiinto kieltä ja sen käyttöä kohtaan ja pyrkiä kumoamaan uskomus kieliaineiden vitsauksista, kuten ulkoopetteluun tematiikasta. Pidän keskeisenä edellytyksenä myös opettajan omaa kielitaitoa opetettavassa kielessä, osaamisen tulisi olla vähintään keskinkertaista sekä ääntämisen suunnilleen esimerkillistä. Opetussuunnitelman tuntemus on myös keskeistä.

Esimerkki: Mikäli taso on heikko kuten minulla, niin luovuutta ja ahkeruutta löytää hyviä tehtäviä, videoita, kirjallisuutta yms., jolla paikata omaa heikkoa aineenhallintaa.

Myös halu kehittää omaa osaamistaan sekä tarve valmistautua, perehtyä oppiateriaaleihin ja mahdollisesti kerrata kielen sisältöjä nousi keskeiseksi teemaksi vastauksissa. Yhden vastaajan mielestä englannin opettaminen vaatii enemmän kuin ruotsin opettaminen.

Esimerkki: Ruotsi on ollut aina helppoa, joten uskoisin, että opettaminen vaatisi lähinnä mieleenpalauttamista ja perehtymistä.

Esimerkki: Itseltäni se vaatisi kykyä oppia uutta ja kerrata vanhaa (päivittää omaa kielitaitoa) ja halua perehtyä kielten opettamisen metodeihin. Kai kaikkeen pystyy jos vaan on motivaatiota laittaa itseään likoon.

Esimerkki: Paljon enemmän kuin ruotsin opettamisessa. Englannin opettaminen vaatii erillistä kulttuuritietämystä, sillä kielen käyttöala on ruotsia laajempi. Ääntämys pitäisi myös olla kunnossa.

Opiskelijoiden epävarmuustekijät ruotsin ja englannin kielen opettamiseen liittyen on esitetty taulukossa 5. Kolme opiskelijaa ei osannut nimetä epävarmuustekijöitä ruotsin opettamiseen liittyen ja neljä opiskelijaa englannin opettamiseen liittyen. Kaksi opiskelijaa ei vastannut kysymyksiin lainkaan. Kolmella vastaajalla ei oman arvionsa mukaan ole epävarmuustekijöitä kieltenopettamiseen liittyen. Taulukon viimeisissä sarakkeissa on esitetty mainintojen määrä kielikohtaisesti.

Taulukko 5. Opiskelijoiden epävarmuustekijät kielten opettamiseen liittyen.

Päälouokka	Alaluokka	Alaluokka	ru	en	
Oma kielitaito	Kielitaito yleisesti		12	6	
		Kielenkäytön vakuuttavuus	1	1	
		Kielen käyttämättömyys	2		
		Kielitaidon riittävyys oppilaisiin nähden		2	
	Kielioppi			13	15
		Sanajärjestys	2		
		Lauseoppi	1		
		Prepositiot ja artikkelit	1	2	
		Taivutus	3		
	Kirjallinen tuottaminen			1	3
		Oikeinkirjoitus		1	2
	Suullinen tuottaminen			2	3
		Puhuminen yleisesti		6	3
		Sujuvuus		2	
Ääntäminen			12	20	

	Kuullun ymmärtäminen	1	1
	Sanasto	23	8
	Ymmärtäminen		1
Opettaminen	Opettaminen yleisesti	2	2
	Menetelmät	6	7
	Luokkakieli	1	
	Oppimisen mielekkääksi tekeminen	1	1
	Toiminnallisuus	1	1
	Opetuksen sisällölliseksi tekeminen	1	1
	Monipuolisuus	2	3
	Arviointi	1	1
	Aineenhallinta	2	4
	Opetussuunnitelma	1	
	Termistö	1	
	Kielivaihtelut	1	1
	Kulttuuritietous	3	3
	Didaktiikka	6	4
	Kielenoppimisen tekijät ja teorit	3	3
	Motivointi	10	2
	Oppimisen tukeminen	2	3
	Eriyttäminen kumpaankin suuntaan	2	3
	Oppimateriaalit	1	2
Muut	Oma motivaatio	3	2
	Oma osaaminen		2
	Ei tarkennusta, onko kyse kielitaidosta vai opettamisesta	2	4
	Ei tarkennusta, onko kyse kielitaidosta vai opettamisesta	1	
	Oma ymmärrys		
	Ei selitettävissä	4	6
	Ei epävarmuustekijöitä	3	3

Epävarmuustekijät on jaoteltu kolmeen pääluokkaan; kielitaitoon, opettamiseen ja muihin asioihin liittyviin tekijöihin. Yleisimmin nimetyt epävarmuustekijät liittyivät kieliopin hallintaan, ääntämykseen, sanaston hallintaan ja laajuuteen sekä omaan kielitaitoon yleisesti. Kielioppi oli suunnilleen yhtä usein nimetty epävarmuustekijäksi kummankin kielen osalta. Sanasto oli selvästi useammin epävarmuustekijänä ruotsin kielen opettamiseen liittyen, kun taas ääntämisen epävarmuus liittyi enemmän englannin kielen opettamiseen.

Esimerkki: En osaa puhua sujuvasti ruotsia, eli joudun hakemaan sanoja ja miettimään sanajärjestystä. En osaa tarpeeksi sanastoa.

Esimerkki: Lausuminen oikein, kieliopin termit, didaktiikka.

Oppilaiden heikko motivaatio ja motivoinnin vaikeus nimettiin selkeästi useammin epävarmuustekijäksi ruotsin kuin englannin opettamiseen liittyen. Tämä viittaa siihen, että ruotsin asema kiisteltyinä oppiaineena on hyvin opettajaopiskelijoiden tiedossa. Englannin osalta huoli nousi myös siitä, että oppilaiden lähtötasot ovat kovin erilaiset ja moni oppilaista käyttää englantia myös koulun ulkopuolella (viitaten esimerkiksi videopelien ja musiikkiin). Myös oppimateriaalien saatavuudesta ja vieraudesta nousi huolta, mikä johtuu todennäköisesti osittain siitä, että kieltenopettamisesta ei ole tarjolla didaktista kurssia tai harjoittelumahdollisuuksia, joissa materiaaleihin olisi mahdollisuus tutustua.

Esimerkki: Materiaalit vieraita, pitäisi ottaa haltuun. Taitavan oppilaan haastaminen, ylöspäin eriyttäminen.

Opiskelijoiden vahvuuden kieltenopettamiseen liittyen on eriteltyä taulukossa 6. Kolme opiskelijaa ei osannut nimetä vahvuuksia ruotsin opettamiseen liittyen ja neljä opiskelijaa englannin opettamiseen liittyen. Kaksi opiskelijaa ei vastannut lainkaan kysymyksiin koskien ruotsia ja kolme koskien englantia. Kahdella vastaajalla ei oman arvionsa mukaan ole vahvuusalueita kieltenopettamiseen liittyen. Taulukon viimeisissä sarakkeissa on esitetty mainintojen määrä kielikohtaisesti.

Taulukko 6. Opiskelijoiden vahvuusalueet kielten opettamiseen liittyen.

Pääluokka	Alaluokka	Alaluokka	ru	en
Oma kielitaito	Kielitaito yleisesti		5	12
		Uskallus käyttää kieltä	2	5
	Kielioppi		8	6
		Taivutus	1	
	Suullinen tuottaminen	Puhuminen yleisesti	3	2
		Ääntäminen	7	7
		Kuullun ymmärtäminen		
		Sanasto	5	11
	Kirjallinen tuottaminen		2	1
		Oikeinkirjoitus		1
Ymmärtäminen			3	
	Luetunymmärtäminen	2	2	
Oma asenne	Asenne yleisesti		8	7
		Oma innostus, kiinnostus ja motivaatio	14	11
		Rohkeus, avoimuus, rentous	6	2
	Osaaminen		2	1

	Kokemus kielenopettamisesta	3	3
	Kyky omaksua ja oppia uutta	4	2
Opettaminen	Halu opettaa kieltä	1	
	Oppijan tason tiedostaminen	5	5
	Menetelmät		2
	Selkeys ja johdonmukaisuus	1	2
	Luokkakieli		1
	Toiminnallisuus	3	4
	Kannustavuus ja motivointi	2	2
	Vuorovaikutteisuus		5
	Monipuolisuus ja luovuus	4	8
	Aineenhallinta		1
	Kielitietoisuus	2	1
	Kulttuuri	4	4
	Kriittisyys omaa opettamista kohtaan	1	
	Oppimateriaalit		3
Muut	Kaksikielisyys	3	
	Oma kielenopiskelu	3	4
	Ymmärrys niitä kohtaa, jotka eivät innostu kielistä tai joille oppiminen on vaikeaa	1	2
	Muut	3	3
Ei vahvuusalueita		2	2

Ruotsin kielen osalta selkein vahvuusalue liittyy opettajan omaan innostukseen ja kiinnostukseen kieltä ja kielenopettamista kohtaan. Englannin osalta yleisimmäksi vahvuusalueeksi mainitaan oma kielitaito, mutta heti perään myös sanaston hallinta ja kuten ruotsin kohdalla, oma motivaatio ja innostus.

Esimerkki: Oma innostus, selkeys ja johdonmukaisuus opetuksessa, kielen tuominen lähelle oppilaita + kielen oppiminen esim. kulttuurin tuotteiden (esim. elokuvien) avulla

Esimerkki: Motivaatio, kiinnostus ja halukkuus opettaa sitä.

Esimerkki: oma osaaminen, käytän kieltä arjessa aika paljon, tykkään kielestä

Vastaajista muutama pitää myös omaa kielenopiskeluaan, joko kouluaikana tai omaehtoisesti myöhemmin, vahvuutenaan. Samalla toisaalta tunnistettiin, ettei alakoulun kielenopettaminen välttämättä ole vaikeaa.

Esimerkki: Opiskellut todella pitkään, kielioppi suhteellisen hyvin hallussa ja kiinnostus.

Esimerkki: ymmärrys, ettei alakoulun ruotsi ole vielä kovin vaativaa.

Opetusmenetelmistä erityisesti toiminnallisuus, leikit ja pelit nousivat vastauksissa teemoiksi, jotka koettiin vahvuuksina. Erityisesti englannin osalta luovuus, joka tässä käsittää myös oman halun luoda oppimateriaalia, koettiin vahvuudeksi.

Kun epävarmuustekijät liittyivät enimmäkseen omaan kielitaitoon sekä ainesisällöistä kielioppiin ja sen hallintaan sekä ääntämiseen, ruotsin kohdalla lisäksi oppilaiden motiivointiin ja innostamiseen, löytyvät vahvuusalueet puolestaan opettajan omasta innokkuudesta, luovuudesta ja rohkeudesta. Mielenkiintoista on, että vastaajajoukko vaikuttaa varsin kahtiajakautuneelta oman kielitaidon suhteen; selkeä enemmistö pitää ruotsin opettamisen osalta epävarmuustekijänä omaa kielitaitoaan, kun taas englannin osalta kielitaito on vahvuusalue. Tämä tukee aiempaa havaintoa siitä, että vastaajat keskimäärin pitävät englannin kielitaitoaan parempana ja paremmin opettamiseen riittävänä kuin ruotsin kielitaitoaan.

6.3 Koulutuksen kehittäminen

Turun OKL:n opiskelijoille kysely teetettiin yleisenä kyselynä ja vastauslinkki lähetettiin kaikille opiskelijoille, kun taas Raumalla kysely teetettiin *Monikielinen pedagogiikka ja kielen oppiminen* -kurssin yhteydessä. Voidaan siis olettaa, että kaikki Rauman OKL:n kyselyyn vastanneet opiskelijat ovat vastausvaiheessa suorittaneet OKL:n ainoan kielididaktiikkaa sivuavan kurssin. Turun OKL:n vastaajista ei voida tehdä samaa oletusta. Tästä syystä tässä analyysin osiossa teen eron turkulaisten (n=46) ja raumalaisten (n=12) välillä. Myös opetussuunnitelmassa ja opetuksessa on eroja kampusten välillä, mikä puoltaa erillisiä analyysejä ja johtopäätöksiä.

6.3.1 Turun OKL

Turun OKL:n opiskelijoista (n=46) 28 % oli sitä mieltä, että koulutus ei tue opiskelijoiden ruotsin kielitaidon kehittymistä lainkaan. Valtaosa, 65 %, vastaajista koki, että luokan-

opettajakoulutus tukee opiskelijoiden kielitaidon kehittymistä jonkin verran. 5 % vastaajista koki koulutuksen kehittävän ruotsin kielitaitoa paljon ja 2 % erittäin paljon. Kysyttäessä kuinka paljon luokanopettajakoulutus tukee luokanopettajaopiskelijoiden englannin kielitaidon kehittymistä, 15 % vastaajista oli sitä mieltä, että koulutus ei tue lainkaan, 57 % sitä mieltä, että koulutus tukee jonkin verran, 26 % sitä mieltä, että koulutus tukee paljon ja 2 % sitä mieltä, että koulutus tukee erittäin paljon englannin kielitaidon kehittymistä. Valtaosa opiskelijoista siis kokee, että luokanopettajakoulutus ei kehitä kielitaitoa lainkaan tai kehittää kielitaitoa jonkin verran. Kielten välillä on myös eroja, sillä englannin osalta peräti 28 % vastaajista kokee koulutuksen kehittävän kielitaitoa paljon tai erittäin paljon, kun vain 7 % kokee samoin ruotsin kohdalla.

Vastaajien mielestä monialaiset opinnot kokonaisuutena valmistavat luokanopettajia ruotsin kielen opettamiseen pääasiassa erittäin huonosti (50 %) tai melko huonosti (35 %). 13 % vastaajista koki monialaisten opintojen valmistavan ruotsin kielen opettamiseen melko hyvin ja 2 % erittäin hyvin. 39 % vastaajista koki monialaisten opintojen kokonaisuutena valmistavan luokanopettajia englannin kielen opettamiseen alakoulussa erittäin huonosti, 39 % melko huonosti ja loput melko hyvin (20 %) tai erittäin hyvin (2 %).

Opiskelijat myös perustelivat vastauksiaan. 43 vastaajaa perusteli vastauksensa kysymykseen ”Kuinka paljon luokanopettajakoulutus mielestäsi tukee luokanopettajaopiskelijoiden ruotsin kielitaidon kehittymistä?”. Kysymykseen vastanneista 13 ei ollut joko osallistunut vielä ruotsin kurssille, oli suorittanut kurssin näyttökokeella tai muun koulutuksen yhteydessä tai heidän opintoihinsa ei kuulunut pakollisia kieliopintoja [esim. KM-kiintiö, kts. Peppi 2019j]. Kysymykseen ”Kuinka hyvin luokanopettajakoulutuksen monialaiset opinnot kokonaisuutena mielestäsi valmistavat luokanopettajia ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa?” vastasi 43 opiskelijaa. Vastanneista 5 ei osannut perustella vastaustaan ts. perusteluna oli ”en tiedä”. Syynä voi olla, että vastaaja ei ole ehtinyt riittävän pitkälle opinnoissaan vastatakseen varmasti kysymykseen. Englannin osalta kysymykseen ”Perustele, kuinka paljon luokanopettajakoulutus mielestäsi tukee luokanopettajaopiskelijoiden englannin kielitaidon kehittymistä?” vastasi 42 opiskelijaa. Kysymykseen vastanneista 11 ei ollut joko osallistunut vielä englannin kurssille tai heidän opintoihinsa ei kuulunut pakollisia kieliopintoja [esim. KM-kiintiö, kts. Peppi 2019j]. Kysy-

mykseen ”Perustele, kuinka hyvin luokanopettajakoulutuksen monialaiset opinnot kokonaisuutena mielestäsi valmistavat luokanopettajia englannin kielen opettamiseen alakoulussa?” vastasi 41 opiskelijaa. Vastanneista 6 ei osannut perustella vastaustaan, ts. perusteluna oli ”en tiedä”. Syynä voi olla, että vastaaja ei ole ehtinyt riittävän pitkälle opinnoissaan vastatakseen varmasti kysymykseen.

Olen jakanut vastauksissa esiintyneet teemat kolmeen pääluokkaan, jotka ovat 1) opetuksen määrä, 2) opetuksen sisältö ja 3) opetuksen laatu. Osa opiskelijoista esitti useampia teemoja yhdessä vastauksessa, joten heidän vastauksiaan on sijoitettu useampaan luokkaan. Vastauksen näkyvät taulukosta 7. Vastaajan vastauksessa on voinut esiintyä useampi teema, minkä vuoksi yksi vastaus on voitu sijoittaa useampaan alaluokkaan.

Taulukko 7. Kuinka paljon luokanopettajakoulutus tukee kielitaidon kehittymistä ja kuinka hyvin monialaiset opinnot valmistavat kielten opettamiseen alakoulussa? (TOKL)

Pääluokka	Kieli	Alaluokka	Maininta
Opetuksen määrä	ruotsi	Liian vähän opetusta	9
		Opetusta voisi lisätä	3
		Kieltä käytetään kursseilla liian vähän	3
		Laaja / intensiivinen kurssi	2
	englanti	Liian vähän opetusta	3
		Opetusta voisi lisätä	2
		Kieltä käytetään kursseilla	15
		Laaja / intensiivinen kurssi	2
Opetuksen sisältö	ruotsi	Ei lainkaan tai liian vähän didaktiikkaa	4
		Keskittyy akateemiseen kieleen	1
		Perusasioita: sanasto, kielioppi	5
		Tarjoaa toiminnallisuutta ja virikkeitä	2
		Autenttisia kielenkäyttötilanteita	1
		Oma kielitaito kehittyy	3
		Jo osatun kertaus	3
		englanti	Ei lainkaan tai liian vähän didaktiikkaa
	Keskittyy akateemiseen kieleen		3
	Autenttisia kielenkäyttötilanteita		1
	Tarjoaa toiminnallisuutta ja virikkeitä		1
	On mielekästä ja monipuolista		2
	Paljon omaa tuottamista		1
	Oma kielitaito kehittyy		3
	Jo osatun kertaus		1
	Opetuksen laatu	ruotsi	Hyvä
Heikko			1
englanti		Hyvä	2

Vastaajat pitivät opetuksen määrää selkeästi liian vähäisenä, etenkin ruotsin kielen kohdalla. Moni ilmaisi asian suoraan toteamalla, että ”yksi kielikurssi ei ole tarpeeksi” ja ”yksi kirjallinen ja yksi suullinen kurssi on liian vähän”. Moni puolestaan toivoi lisää kursseja esimerkiksi valinnaisina kursseina.

Esimerkki: Ruotsin pakollinen kurssi on hyvä, mutta (valinnaisia) kursseja voisi olla enemmänkin.

Esimerkki: Opintoja saisi olla tarjolla enemmänkin OKL:n puolesta (vaikka valinnaisena).

Esimerkki: Englantia saisi olla enemmän, kurssit sinällään hyvä. Kurssit eivät valmista kielen opettamiseen.

Vastaajat kokivat, että erityisesti englannin kielitaidon kehittymistä tukee se, että myös muissa kuin kieliopinnoissa käytetään englantia niin kurssin pääkielenä kuin kurssimateriaaleissa. Vastaavaa ei ruotsin kielen kohdalla ole, ja muutama vastaaja peräänkuuluttikin ruotsin kielen tuomista osaksi muita kursseja.

Esimerkki: Englannin kurssien lisäksi monet opiskelvat kirjat ja tietolähteet ovat englanniksi.

Esimerkki: Englanninkieliset tenttimateriaalit, englanninkielinen ryhmätyöskentely (soII).

Esimerkki: Liian vähän käytetään ruotsia. Kaikki korostavat aina englantia.

Sisällöllisesti molempien kielten osalta kaivattiin kursseja, joissa keskistyttäisiin nimenomaan kielen didaktiikkaan, ei niinkään kielitaidon kohentamiseen. Vain 6 vastaajaa 43:sta nimesi Monikielinen pedagogiikka ja toisen kielen oppiminen -kurssin osaksi monialaisten opintojen tarjontaa. 14 vastaajaa totesi, ettei monialaisiin sisälly kurssia, joka tarjoaisi valmiuksia ruotsin kielen opettamiseen. On ymmärrettävä, että osa vastaajista ei vielä ole käynyt kyseistä kurssia, mutta on huolestuttavaa, jos opiskelijat eivät edes tunnista ainoaa kielten didaktiikkaa jollain tasolla sivuavaa kurssia osaksi opetussuunnitelmaa eivätkä muista tai tiedä kurssin olemassa olosta.

Opiskelijoilta pyydettiin myös ehdotuksia koulutuksen kehittämiseksi kysymyksellä ”Miten luokanopettajakoulutusta voisi mielestäsi kehittää, jotta se valmistaisi luokanopettajia paremmin kielten opettamiseen alakoulussa?”. Kysymykseen vastasi 43 opiskelijaa. Vastaukset on esitetty taulukossa 8. Avokysymyksen vastauksissa esiin tulleet kehittämissuhteukset olen jakanut neljään pääluokkaan, jotka ovat 1) opetuksen määrä, 2) opetuksen sisällöt, 3) muut ehdotukset ja 4) ei kehitettävää. Neljä vastaajaa ei antanut tarkempia kehitysehdotuksia, vaikka olivat vastanneet kysymykseen. Osa esitti vastauksissaan useampia kehitysehdotuksia, minkä vuoksi heidän vastauksiaan on sijoitettu useampaan luokkaan.

Taulukko 8. Opiskelijoiden kehittämissuhteuksia koulutukselle. (TOKL)

Pääluokka	Alaluokka	Maininta
Opetuksen määrä	Monialaisiin oma kurssi kielenopetuksesta	10
	Monialaisiin oma kurssi sekä ruotsin että englannin opetuksesta	9
	Valinnainen kurssi kielenopetuksesta	2
	Lisää kielten kursseja	4
Opetuksen sisällöt	Opetustilanteiden harjoittelu ja käytännön vinkit	4
	Olemassa olevien kielten kurssien sisältöjen muokkaaminen enemmän didaktiseen suuntaan	10
	Olemassa olevien kielten kurssien sisältöjen muokkaaminen muilla tavoin	3
Muut ehdotukset	Lisää mahdollisuuksia oppia kieltä (mm. opiskelijajärjestöt)	1
	Aineenopettaja opettamaan kieliä	3
Ei kehitettävää	Ei alaluokkia	1

Opetuksen määrän lisäämisen pääluokassa on neljä alaluokkaa. Kysymykseen vastanneista opiskelijoista 23 % (n=10) kaipaa erillistä kielenopettamisen kurssia osaksi monialaisia opintoja ja 21 % (n=9) haluaa monialaisiin opintoihin omat kurssit sekä ruotsin että englannin kielen opettamiseen. Lisäksi toivottiin valinnaista kurssia kielenopetuksesta (n=2) sekä lisää kielten kursseja (n=4), jotka tulkintani mukaan olisivat osa pakollisia kieli- ja viestintäopintoja, ei monialaisia opintoja. Yksi vastaaja pohti myös, että onko hän tosiaan pätevä opettamaan myös kieliä alakoulussa. Jos asia näin kuitenkin olisi, tulisi hänenkin mielestään ”molemmista olla samanlaiset monialaiset kurssit kuin muistakin” opetettavista aineista.

Esimerkki: Lisää kielten opiskeluun ja opettamiseen liittyviä kursseja. Ne on opetettavia aineita kuten muutkin, miksei ne kuulu mo-kursseihin?

Esimerkki: Pitäisi lisätä kurssi myös vieraiden kielten didaktiikkaa, esim. saman laajuinen kuin matematiikan ainedidaktiikan kurssi nyt on (onhan siellä nytkin kaikkea paljon turhempaankin aineeseen liittyvää kurssia tarjolla, kuten historia, kemia, fyysiikka, yhteiskuntaoppi tai terveystieto, jonka voisi suorittaa vaikka kirjatenttinä, jos tämä on kustannuskysymys, sillä niiden tuntimäärätkin alakoulussa on huomattavasti vähemmän kuin kielissä, kun kielet alkavat kuitenkin jo alemmilta luokilta ja niitä on useampi tunti viikossa (esim. kuudesluokkalaisilla enkkua ja ruotsia useampi tunti yhteensä per viikko, kuin taas jotain kemiaa tai yhteiskuntaoppia on vähän alakoulussa) ja nyt kun on vielä se varhennettu kielenopetus, niin tuntimäärät viekie-aineissa kasvaa, kun jo 1. tai 2. luokalla aloitetaan kielten opiskelu).

Esimerkki: Yksi kurssi kielen opettamisesta, sillä kaikki oppilaat joka tapauksessa opiskelevat kieliä, joten sen tulisi olla keskeinen osa myös luokanopettajan työkalupakkia.

Toisessa pääluokassa vastaajat ehdottivat opetuksen sisältöön liittyviä kehitysehdotuksia, jotka olen jakanut kolmeen alaluokkaan. Neljä vastaajaa toivoi enemmän opetustilanteiden harjoittelua ja käytännön vinkkejä opettamiseen. Yksi heistä esitti, että kielen opettaminen osana opetusharjoittelua on toki mahdollista, mutta usein vasta erillisen pyynnön jälkeen. Kymmenen vastaajaa toivoi opetussuunnitelman mukaisten kieli- ja viestintäopintojen ruotsin ja englannin kurssien sisältöjen muokkaamista enemmän didaktiseen suuntaan. Vastaajista yksi nimesi erikseen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kielten osion läpikäynnin osana kurssia. Kolme vastaajaa toivoi samojen kurssien sisältöjen huomioivan paremmin mm. opiskelijoiden lähtötason sekä kielen ja kulttuurin yhteyden.

Esimerkki: Harjoitella oikeita opettamistilanteita. Keskustelu ja jorinointi on toki mielenkiintoista, muttei anna konkreettisia eväitä omalle opettajan uralle.

Esimerkki: Keskittymällä enemmän siihen, miten vierasta kieltä opetetaan, eikä niin paljon opiskelijoiden kielitaidon kehittämiseen (mitä tuskin näin lyhyessä ajassa kauheasti tapahtuu).

Esimerkki: Monialaisiin myös englannin ja ruotsin kurssit ja demot DIDAKTISIKSI! Eli MITEN näitä asioita opetetaan alakoulussa. Konkreettisia ja käytännönläheisiä harjoitteita.

Kolmannessa pääluokassa on ehdotukset, jotka eivät suoranaisesti liity koulutuksen kehittämiseen. Kolme vastaajaa oli suoraan sitä mieltä, että olisi parempi, jos aineenopettaja opettaisi kieliä myös alakoulussa. Yhden vastaajan mielestä ruotsin ja englannin kurseja ei ole tarpeen kehittää.

Esimerkki: Mielestäni kielten opettaminen ei kuulu luokanopettajalle muuta kuin jos hän haluaa tehdä sen sivuaineena. Jos kieltenopettamista opiskeltaisiin samalla tavalla pintaa raapien kuin monialaisia, se ei valmistaisi opettamaan kieliä alakoulussa.

Opiskelijoilta kysyttiin myös, miten heitä on motivoitu opettamaan tulevaisuudessa myös kieliä. 57 % ei kokenut tulleen motivoiduksi lainkaan, 35 % jonkin verran, 4 % paljon ja 4 % erittäin paljon. Motivointi on ollut opettajien ja harjoitteluohjaajien harteilla.

Esimerkki: Harjoittelussa luokanlehtori kannusti siihen, että tulee olla valmis opettamaan kaikkia aineita, joita työllistyminen helpottaa. Monkielisyys-kurssilla tuotiin esiin se, että kielten opetus voi olla mukavaa.

Mukana on ollut myös pakkoa: ”Lähinnä pakon kautta: ’Sinun täytyy osata opettaa kieliä, sillä joudut niitä opettamaan tulevaisuudessa.’” Myös oma kielitaito ja innostus kieltä kohtaan on toiminut motivoivana tekijänä.

6.3.2 Rauman OKL

Rauman OKL:n opiskelijoista (n=12) 58 % oli sitä mieltä, että luokanopettajakoulutus ei tue luokanopettajaopiskelijoiden ruotsin kielitaidon kehittymistä lainkaan. Loput 42 % vastaajista kokee koulutuksen tukevan ruotsin kielitaidon kehittymistä jonkin verran. Kysyttäessä kuinka paljon luokanopettajakoulutus tukee luokanopettajaopiskelijoiden englannin kielitaidon kehittymistä, 33 % vastaajista oli sitä mieltä, että koulutus ei tue lainkaan, 50 % sitä mieltä, että koulutus tukee jonkin verran ja 17 % sitä mieltä, että koulutus

tukee paljon englannin kielitaidon kehittymistä. Valtaosa opiskelijoista siis kokee, että luokanopettajakoulutus ei kehitä kielitaitoa lainkaan tai kehittää kielitaitoa jonkin verran. Kielten välillä on myös eroja, sillä kun 17 % vastaajista kokee koulutuksen kehittävän englannin kielitaitoa paljon, ei kukaan vastaajista koe samoin ruotsin kohdalla.

Vastaajien mielestä monialaiset opinnot kokonaisuutena valmistavat luokanopettajia ruotsin kielen opettamiseen erittäin huonosti (50%) tai melko huonosti (50%). 50 % vastaajista koki monialaisten opintojen kokonaisuutena valmistavan luokanopettajia englannin kielen opettamiseen alakoulussa erittäin huonosti, 42 % melko huonosti ja 8 % melko hyvin.

Opiskelijoita pyydettiin myös perustelemaan vastauksensa. 11 opiskelija perusteli vastauksensa kysymykseen ”Kuinka paljon luokanopettajakoulutus mielestäsi tukee luokanopettajaopiskelijoiden ruotsin kielitaidon kehittymistä?”. Yksi kysymykseen vastanneista ei ollut vielä osallistunut ruotsin kurssille. Perustelut kysymykseen ”Kuinka hyvin luokanopettajakoulutuksen monialaiset opinnot kokonaisuutena mielestäsi valmistavat luokanopettajia ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa?” tarjosi 11 opiskelijaa. Vastanneista 1 ei osannut perustella vastaustaan ts. perusteluna oli ”en tiedä”. Englannin osalta perustelut kysymyksiin ”Kuinka paljon luokanopettajakoulutus mielestäsi tukee luokanopettajaopiskelijoiden englannin kielitaidon kehittymistä?” ja Kuinka hyvin luokanopettajakoulutuksen monialaiset opinnot kokonaisuutena mielestäsi valmistavat luokanopettajia englannin kielen opettamiseen alakoulussa?” vastasi 11 opiskelijaa.

Vastauksissa esiintyneet teemat olen jaotellut kolmeen pääluokkaan, jotka ovat 1) opetuksen määrä, 2) opetuksen sisältö ja 3) opetuksen laatu. Osa opiskelijoista esitti useampia teemoja yhdessä vastauksessa, joten heidän vastauksiaan on sijoitettu useampaan luokkaan. Vastaukset on esitetty taulukossa 9.

Taulukko 9. Kuinka paljon luokanopettajakoulutus tukee kielitaidon kehittymistä ja kuinka hyvin monialaiset opinnot valmistavat kielten opettamiseen alakoulussa? (ROKL)

Pääluokka	Kieli	Alaluokka	Maininta
Opetuksen määrä	ruotsi	Liian vähän tai ei ollenkaan opetusta	5
		Liikaa sisältöä	4
	englanti	Liian vähän opetusta	4

		Liikaa sisältöä	1
		Kieli mukana muilla kursseilla	4
Opetuksen sisältö	ruotsi	Ei lainkaan tai liian vähän didaktiikkaa	6
		Sanasto	2
		Opetustuokit	3
		Enemmän ideoita	1
	englanti	Ei lainkaan tai liian vähän didaktiikkaa	7
		Sanasto	1
Opetustuokit		1	
Opetuksen laatu	ruotsi	Lähtötasoa ei huomioida	5
	englanti	Lähtötasoa ei huomioida	4

Vastaajat pitivät opintojen puutteena sitä, että kursseilla ei käsitellä riittävästi kielten opettamista. Yksi vastaajista totesi, että ”opintoihin ei kuulu ruotsin kurssia, paitsi ”virkamiesruotsin” kurssi”, jota ei nähdä riittävänä kielitaidon kehittämisen kannalta. Iso osa vastaajista piti erityisesti kieltenkurssien puutteena sitä, että kurssit eivät tarpeeksi huomioi opiskelijoiden lähtötasojen eroja, jolloin kurssit eivät myöskään kehitä kaikkien kielitaitoa optimaalisella tavalla. Monikielinen pedagogiikka -kurssilla puolestaan koetaan olevan liikaa sisältöä (ruotsi, englanti, S2) yhdelle, kahden opintopisteen laajuiselle kursseille, mistä johtuu, että kurssilla aiheet käsitellään liian pintapuolisesti.

Esimerkki: Pakollisten kieli- ja viestintäopintojen aikana ei kenestäkään tehdä kieltenopea.

Esimerkki: Pakollinen virkamiesruotsin suorittaminen ei anna valmiuksia kieltenopettamiseen. Kurssin aikana ei myöskään tehdä ihmeitä, jos jollakulla on heikot lähtötaidot.

Esimerkki: Monikielinen pedagogiikka -kurssi on erittäin suppea, eikä siinä tule juuri ruotsin kielen opettamiseen paljonkaan valmiuksia.

Esimerkki: Liian vähän kontaktiopetusta aiheesta. Pintaraapaisu.

Moni vastaaja kuitenkin koki, että opinnot kokonaisuutena kehittävät enemmän englannin kielen taitoa, sillä osa opintojen kirjallisuudesta on englanniksi, vaikka englantiakin on tarjolla vain yksi pakollinen kurssi. Kielitaito tai didaktinen osaaminen ei kuitenkaan kehity englanninkielistä opiskelumateriaalia pöytätyöllä.

Esimerkki: No osa alan kirjallisuudesta englanniksi. Muuten ei kyllä juurikaan ja erityisesti didaktiikka lähes nollassa!

Esimerkki: Missään kohtaa ei edes tarkisteta osaanko sanaakaan englantia ja silti saan pätevyyden opettaa. Tässä on nolo aukko opettajankoulutuksessa.

Vastaajilta kysyttiin myös koulutuksen kehitysehdotuksia. Kysymykseen ”Miten luokanopettajakoulutusta voisi mielestäsi kehittää, jotta se valmistaisi luokanopettajia paremmin kielten opettamiseen alakoulussa?” vastasi 11 opiskelijaa. Selviksi teemoiksi vastauksissa nousi 1) opetuksen määrä ja 2) opetuksen sisältö. Lisäksi yhden pääluokan muodostaa muut ehdotukset. Osa esitti vastauksissaan useampia kehitysehdotuksia, minkä vuoksi heidän vastauksiaan on sijoitettu useampaan luokkaan. Vastaukset esittelen taulukossa 10.

Taulukko 10. Opiskelijoiden kehittämisehdotuksia koulutukselle. (ROKL)

Pääluokka	Alaluokka	Maininta
Opetuksen määrä	Monialaisiin oma kurssi kieltenopetuksesta	1
	Monialaisiin oma kurssi sekä ruotsin että englannin opetuksesta	2
	Nykyinen kurssi laajennettuna	1
	Valinnainen kurssi kieltenopetuksesta	1
Opetuksen sisällöt	Opetustilanteiden harjoittelu ja käytännön vinkit	2
	Olemassa olevien kielten kurssien sisältöjen muokkaaminen	3
	Kielet osaksi muita monialaisten kursseja	1
Muut ehdotukset	Koulutuksen laatutekijät	1
	Muu	2

Kolme vastaaja kaipasi vieraiden kielten didaktiikkaan omaa kurssia, jotta kurssin aikana voitaisiin keskittyä alakoulussa opetettavaan kieleen ja siihen, miten kieliä opetetaan. Kuten jo aiemmin on todettu, ruotsin ja englannin pakolliset kurssit koetaan sisällöltään sellaisiksi, että ne eivät kehitä opiskelijoita kieltenopettamisen näkökulmasta eikä se varmasti ole tarkoituskaan. Mutta juuri siitä syystä koulutukseen tulisi kuulua kurssi, jossa syvällisemmin paneudutaan kielten oppimiseen ja opettamiseen. Yksi vastaajista kiteytti tarpeen hyvin: ”Voisi olla kurssit ”englanti alakoulussa” ja ”ruotsi alakoulussa”, joissa perehdytään nimenomaan alakoulussa opetettavaan kieleen; sanaston ja kieliopin kertausta sekä kielen opettamista yleensä.”

Esimerkki: Omat kurssit sekä ruotsiin, että englantiin, koska YH / UE yms. on myös omat kurssinsa; miksei näillä vaikka tunteja ei kaikilla luokka-asteilla?

Kieltenopettamisesta enemmän kiinnostuneet voisivat myös arvostaa mahdollisuutta sisällyttää kielididaktisia opintoja esimerkiksi vapaavalintaisiin opintoihin, mikä toki vaatii, että kyseisenkaltaisia kursseja on yliopistolla tarjolla. Myös nykyisen Monikielinen pedagogiikka -kurssin laajentamista ehdotettiin.

Esimerkki: Yhdistettäisiin kieliä enemmän monialaisiin opintoihin.

Esimerkki: Kontaktiopetus tunteja monikielisyys-kurssiin ja mielellään S2-opetus omaksi erilliseksi kokonaisuudeksi ja vieraat kielet omakseen.

Selvästi opiskelijat kaipaavat kursseilta myös enemmän käytännön vinkkejä, joita toteuttaa omassa opetuksessa.

Esimerkki: Mietittäisiin käytännön juttuja tunneille enemmän.

Esimerkki: Enemmän käytännönharjoittelua ja vinkkejä.

Kysyttäessä missä määrin luokanopettajakoulutuksessa motivoidaan opettamaan tulevaisuudessa myös kieliä, vastaajista 25 % ei kokenut tulleen motivoiduksi lainkaan, 67 % jonkin verran ja 8 % paljon. Tärkeimmäksi motivoivaksi tekijäksi mainittiin innostunut ja asiansa osaava opettaja. Myös kannustava ja virheet salliva opiskeluilmapiiri koettiin tärkeäksi motivointikeinoksi.

Esimerkki: Opettaja on kokenut kielen oppimisen tärkeäksi.

Esimerkki: Kannustettu yrittämään rohkeasti, vaikkei oma kielitaito ja luottamus siihen olisikaan priimaa

Tulosten valossa on selvää, että koulutuksen kehittämiseksi nähdään opiskelijoiden keskuudessa tarvetta. Seuraavassa vertaan vielä Turun ja Rauman OKL:ten tuloksia koulutuksen kehittämisen osalta.

6.3.3 Vertailu

Kielitaidon kehittymisen näkökulmasta vastaajat sekä Turussa että Raumalla kokevat, että opetuksen määrää voisi lisätä ja sisältöjä muuttaa didaktisempaan suuntaan. Turussa

erityisesti ruotsin opetusta koetaan olevan liian vähän ja osa opiskelijoista toivoo, että ruotsia voisi integroida osaksi opintoja enemmänkin. Englannin osalta kielitaidon kehittymistä tukee myös se, että kieltä käytetään opinnoissa muutenkin, kun ainakin osa kursikirjallisuudesta on englanniksi. Raumalla kielten väliset erot eivät ole yhtä selkeät, mutta opiskelijat kokevat turkulaisia vahvemmin, että Monikielinen pedagogiikka -kursilla on aivan liikaa sisältöä ja sisällön omaksuminen on vaikeaa.

Sekä Turussa että Raumalla didaktiikan opetuksen puute korostuu vastauksissa. Turussa erityisesti ruotsin osalta pakolliset kielikurssit keskittyvät opiskelijoiden mielestä liiaksi perusasioiden, kuten kieliopin ja sanaston, läpikäymiseen. Raumalla muutamassa vastauksessa esiin nousee pidetyt opetustuokiot, kun Turun osalta vain yksi mainitsi kielenopettamisen osana harjoittelua.

Niin Turun kuin Rauman OKL:n opiskelijoiden esittämät kehitysehdotuksen koulutukselle keskittyivät lähinnä koulutuksen määrän ja sisältöjen lisäämiseen ja muokkaamiseen. Turussa selkeä enemmistö ehdottaa omaa monialaisten opintojen kurssia joko kielenopetuksesta yleisesti tai molemmista kielistä (ruotsi ja englanti) erikseen. Lisäksi ehdotetaan olemassa olevien kielten kurssien sisältöjen muokkaaminen enemmän didaktiseen suuntaan. Raumalla yhtä selkeää eroa ei ole. Sekä Turussa että Raumalla peräänkukulutetaan myös käytännön harjoitteiden perään; opiskelijat tarvitsevat vinkkejä ja virikkeitä siihen, miten he itse voivat kieltä tulevaisuudessa opettaa.

Peräti 57 % Turun OKL:n vastaajista ja 25 % Rauman OKL:n vastaajista ei kokenut, että heitä olisi lainkaan motivoitu opettamaan kieliä tulevaisuudessa. 35 % turkulaisista ja 67 % raumalaisista koki tulleen motivoituksi jonkin verran. Vain 8 % on siis kokenut tulleen motivoituksi paljon tai erittäin paljon. Tärkeimmäksi motivoivaksi tekijäksi mainittiin innostunut, asiansa osaava ja kannustava opettaja.

7 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa haluttiin ensinnäkin kartoittaa luokanopettajaopiskelijoiden ymmärrystä omista valmiuksistaan opettaa ruotsia ja englantia alakoulussa sekä toisekseen pohdita, miten koulutusta olisi kehitettävä, jotta se vastaisi paremmin muuttuneita työelämävaatimuksia. Vuodesta 2020 alkaen A1-kieltä, joka voi olla joko vieras tai toinen kotimainen kieli, opetetaan jo ensimmäisestä luokasta lähtien ja on erittäin todennäköistä, että opetuksesta vastaa luokanopettaja. Luokanopettajakoulutuksessa ei mielestäni kuitenkaan riittävästi ole huomioitu tätä luokanopettajan toimenkuvan muuttumista ja laajenemista. Tästä syystä koin tärkeäksi selvittää, millaisin eväin luokanopettajaopiskelijat lähtevät valmistumisensa jälkeen työelämään ja tehdä myös työelämän muutoksia vastaavia parannuksia koulutusohjelman sisältöihin ja opetussuunnitelmiin. On myös selvää, että koulutusta on tältä osin kehitettävä.

Tutkimuksessa kartoitettiin luokanopettajaopiskelijoiden uskomuksia omasta kielitaidostaan sekä siitä, mitä vieraiden kielten opettamiseen liittyy. Lisäksi selvitettiin, kuinka tuttuja vieraiden kielten opettamiseen liittyvät ilmiöt ovat luokanopettajaopiskelijoille ja mitkä asiat opiskelijat kokevat haasteellisimmiksi vieraiden kielten opettamisessa.

Tulokset viittaavat siihen, että A2-kielen lukijoiden kielitaito yleisesti on hieman muita parempi ja he myös arvioivat kielitaitonsa riittävän opettamiseen muita paremmin. Tulokset antavat myös viitteitä siitä, että mitä pitempään kieltä on opiskellut, sitä paremmin kielitaidon arvioidaan riittävän kielen opettamiseen. Tuloksista voidaan kuitenkin päätellä, että halu opettaa kieliä ei ole riippuvainen vastaajan kielitaidon tasosta tai riittävydestä kielenopettamiseen. Sekä syyt haluta opettaa että olla opettamatta ruotsia tai englantia ovat varsin samankaltaiset. Keskeisimpänä syynä molemmissa on oman kielitaidon taso; oman kielitaidon riittävyyden korostaminen oli enemmän ominaista halulle opettaa englannin kuin ruotsin kieltä, kun taas oman kielitaidon heikko taso ja puutteelliset didaktiset taidot korostuivat halussa olla opettamatta ruotsia enemmän kuin englantia.

Kaikkien vastaajien mielestä kielen oppimisessa on melko tärkeää oppia käyttämään kieltä kommunikoinnin välineenä. Virheettömän kielitaidon perässä oli vain todella pieni vähemmistö vastaajia. Vieraiden kielten opetuksessa keskeistä onkin harjoitella erilaisia

viestintätilanteita ja antaa oppilaalle valmiuksia toimia erilaisissa kohdekielisisä tilanteissa varmasti ja rohkeasti. Vaikka alakoulun kieltenopetuksessa työelämä on varsin kaukainen aihealue, on alakoulun kielten opettaja usein oppilaan ensimmäinen kosketus vieraisiin kieliin. Siksi on tärkeää myös perustella, miksi kieliä opiskellaan ja millaista hyötyä niistä joskus tulevaisuudessa voi olla.

OPS:ssa mainitaan kielenoppimisen osa-alueiksi taito toimia vuorovaikutuksessa, taito tulkita tekstejä ja taito tuottaa tekstejä. Tekstiksi on kuitenkin osattava tulkita myös puhe, sillä jaottelu ei tee eroa suullisen ja kirjallisen kielitaidon välillä. Kieli kommunikaation välineenä edellyttää siis myös suullisia harjoitteita osana opetusta. Onkin tärkeää, että opettaja antaa omalla toiminnallaan, käyttämällä kieltä puhuessaan esimerkin, jota oppilaat voivat seurata ja josta ottaa mallia. Kysyttäessä mitä vaaditaan luokanopettajalta tilanteessa, jossa hänen työtehtäviinsä kuuluu ruotsin ja/tai englannin opettaminen, 12 vastaajaa ruotsin osalta ja 21 vastaajaa englannin osalta mainitsi jotain puhumiseen ja suulliseen tuottamiseen liittyvää. Ruotsin osalta eniten esiin nousi uskallus puhua sekä ääntäminen ja oikeakielisyys, englannin osalta selkeästi ääntäminen ja oikeakielisyys. Samanaikaisesti suulliseen tuottamiseen liittyviä epävarmuustekijöitä mainittiin 46 kertaa ruotsin osalta ja 35 kertaa englannin osalta. Suulliseen tuottamiseen liittyviä vahvuusalueita mainittiin 15 kertaa ruotsin osalta ja 20 kertaa englannin osalta.

Erityisesti liittyen opettajaopiskelijoiden uskomuksiin ja käsityksiin vieraiden kielten opettamisesta olisi mielenkiintoista tehdä jatkotutkimusta ja analysoida tarkemmin sitä, miten opettajaopiskelijat perustelevat esimerkiksi sen, että kielten opettaminen on vaikeaa. Samalla olisi mielenkiintoista tietää, kokevatko vastaajat samoin jostain muuta oppiaineesta vai johtuuko käsitys kielten opettamisen vaikeudesta siitä, että opinnoissa ei juurikaan käsitellä aihetta tai käsitellään sitä pintapuolisesti. Nyt kyselylomakkeessa ei ollut avoimia kysymyksiä koskien juuri tätä aihealuetta, joten kovin syvällisiä tulkintoja ei voi tehdä tämän materiaalin perusteella.

Koulutuksen kehittämisen näkökulmasta on selvää, että nykyisellään opetussuunnitelma ei vastaa niitä vaatimuksia, joita luokanopettajille asetetaan tulevaisuuden työelämässä. Opiskelijat peräänkuuluttavatkin opetuksen lisäämistä erityisesti kielididaktiikan näkökulmasta. Opiskelijoiden esittämät kehitysehdotuksen koulutukselle keskittyivät lähinnä

koulutuksen määrän ja sisältöjen lisäämiseen ja muokkaamiseen. Moni vastaaja toivoi omaa erillistä monialaisiin opintoihin kuuluvaa kurssia kielten opettamisesta tai peräti molemmille kielille omaa kurssia, joissa kielididaktiikan lisäksi ehdittäisiin kerrata niitä kielen sisältöjä, joita alakoulussa opetettavaan kieleen kuuluu.

Huolestuttavaa on myös, että neljännes ROKL:n vastaajista ja yli puolet TOKL:n vastaajista ei koe tullessa lainkaan motivoituksi opettamaan kieliä tulevaisuudessa. Tästä syystä olisi tärkeää, että myös pakolliset kieli- ja viestintäopintoihin kuuluvat kurssit opettaisi taitava didaktikko, joka ymmärtää opiskelijoiden motivoinnin tärkeyden myös siltä kannalta, että opiskelijat tulevat tulevaisuudessa opettamaan opiskeltavia kieliä työksensä. Kurssien pitäisi sisältää sellaisia toimintatapoja ja työskentelymuotoja, joita opiskelijat voivat tulevaisuudessa hyödyntää omassa opetuksessaan ja kurssien kielellisten sisältöjen tulisi olla sellaisia, että ne mahdollisimman hyvin kehittävät opiskelijoiden tulevassa työssään tarvitsemaansa kielitaitoa.

Opettajille on toki tarjolla täydennyskoulutusta koskien kieltenopetusta. Maijalan ja Kylänpään (2017) tutkimuksesta käy ilmi, että suurimmalla osalla täydennyskoulutukseen osallistuvista opettajista kokemukset 6. luokalla alkavan ruotsin opetuksesta olivat myönteisiä. Täydennyskoulutukselle on kuitenkin suuri tarve, sillä nykyisellään luokanopettajakoulutus ei täysin vastaa luokanopettajan työnkuvaan syksystä 2020 lähtien. On tärkeää, että tulevissa opetussuunnitelmissa huomioidaan myös kielididaktiikka, jotta vastavalmistuneet opettajat eivät heti valmistumisensa jälkeen joudu hakeutumaan täydennyskoulutukseen kyetäkseen toimimaan muuttuneessa työmaailmassa.

Karvin raportin (Rossi ym. 2017) mukaan aineenopettajien koulutuksessa keskitytään alakoulussa opettamiseen vain vähän, jos ollenkaan. Mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisi myös selvittää Turun yliopistossa tarjottavan aineenopettajakoulutuksen osalta sitä, kuinka hyvin koulutus valmistaa aineenopettajia opettamaan kieliä alakoulussa. Näin saataisiin tietoa siitä, vastaako opettajankoulutus millään tasolla tämänhetkistä työelämän vaatimustasoa ja koulutusta voitaisiin edelleen kehittää huomioiden sekä luokanopettajien että aineenopettajakoulutus.

Vaikka tutkimukseni tuloksia ei voida pitää laajemmin yleistettävänä, antavat tulokset kuitenkin hyvän pohjan Turun yliopiston osalta siitä, miten opiskelijat kokevat saamansa koulutuksen tukevan heitä tulevaisuudessa kielten opettamisen näkökulmasta. Koska luokanopettajan työnkuvaan jatkossa entistä todennäköisemmin kuuluu kieltenopettaminen ainakin jossain määrin, tulisi tämä ottaa huomioon koulutuksen sisältöjen kehittämisessä.

Vastauksissa nousseiden teemojen lisäksi yksi mahdollinen kehityssuunta on tarjota kielten perus- ja aineopintoja laajemmin OKL:n sivuaineina tai ainakin markkinoida mahdollisuutta hakeutua sivuaineopiskelijaksi kieliaineiden pariin. Tutkimukseni tuloksia voidaan pitää osaltaan varsin merkittävinä, sillä aihe on ajankohtainen ja tutkimus tuottaa uutta tietoa siitä, miten Turun yliopiston luokanopettajakoulutus valmistaa kieltenopettamiseen ja millaisin toimenpitein koulutusta voitaisiin kehittää niin, että se tulevaisuudessa vastaa paremmin luokanopettajien muuttuvaa työnkuvaa.

LÄHTEET

- Abrahamsson, N. 2009. Andraspråksinläring. Lund: Studentlittertur AB.
- Alanen, R. 2011. Kysely tutkijan työkaluna. Teoksessa: Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. (toim.) Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas. Helsinki: Finn Lectura. S. 146–161.
- Finlex 2018a. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 14.12.1998/986. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>. Viitattu 27.8.2018.
- Finlex 2018b. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 6 §:n muuttamisesta. 793/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180793>. Viitattu 23.11.2018.
- Dufva, H., Lähteenmäki, M, & Isoherranen, S. 1996. Elämää kielen kanssa. Arkikäsitteitä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Dörnyei, Z. 2001. Teaching and Researching Motivation. Harlow: Pearson Education.
- Dörnyei, Z. 2002. Motivational Strategies in the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
- EKS 2019. Eurooppalainen kielisalkku perusopetuksessa. <http://kielisalkku.edu.fi/fi/opettajille/>. Viitattu 4.3.2019.
- Elinkeinoelämän keskusliitto 2009. Työelämässä tarvitaan yhä useampia kieliä. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu 2009. Saatavilla: https://ek.fi/wp-content/uploads/Henko2009_Tyoelamassa_tarvitaan_yha_useampia_kielia.pdf. Viitattu 4.3.2019.
- Euroopan neuvosto 2018. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Strasbourg: Euroopan neuvosto. Saatavilla: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Juva: PS-kustannus. S. 179–203.
- Guilloteaux, M. J. & Dörnyei, Z. 2008. Motivating Language Learners: A Classroom-Oriented Investigation of the Effects of Motivational Strategies on Student Motivation.

TESOL Quarterly, 42 (1). S. 55–77. Saatavilla: <http://www.jstor.org.ezproxy.utu.fi/stable/40264425>. Viitattu 30.4.2019

Hammarberg, B. 2013. Teoretiska ramar för andraspråksforskning. Teoksessa: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (toim.). Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle. 2. upplaga. Lund: Studentlitteratur AB. S. 27–84.

Iwaniec, J., & Ullakonoja, R. 2016. Polish and Finnish teenagers' motivation to learn English : the role of context. European Journal of Applied Linguistics, 4 (2). S. 277–300. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/51314>. Viitattu 19.4.2019.

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: Juurakko-Paavola, T. & Palviainen, Å. (toim.). Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen. Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier. HAMKin julkaisuja 11/2011. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. S. 81–102.

Juurakko-Paavola, T. 2011. Yrkeshögskolestudenters kunskaper i och motivation för att studera svenska. Teoksessa: Juurakko-Paavola, T. & Palviainen, Å. (toim.). Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen. Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier. HAMKin julkaisuja 11/2011. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. S. 61–80.

Järvinen, H-M. 2015. Katsaus kielenoppimisen teorioihin. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.). Kuinka kieltä opitaan. Helsinki: Gaudeamus Oy. S. 68–88.

Kangasvieri, T., Miettinen, E., Kukkohovi, P. & Härmälä, M. 2011. Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa : tilannekatsaus joulukuu 2011. Muistiot 2011:3. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: https://www.oph.fi/download/138072_Kielten_tarjonta_ja_kielivalintojen_perusteet_perusopetuksessa.pdf.

Kantelinen, R. & Varhimo, P. 2000. Kielitaito osana ammatillista asiantuntijuutta: ”Ruotsin opiskelu on ollut mukavaa, kun se on ollut ammatinläheistä!”. Teoksessa Kalaja, P. & L. Nieminen (toim.). Kielikoulussa – kieli koulussa. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 58. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys (AFinLA). S. 325–345.

Kantelinen, R. 2004. Ruotsin kielen opiskelumotivaation sisäiset ulottuvuudet eri kouluopiskelukonteksteissa: peruskoulussa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa. Teok-

sessä: Kantelinen, R. & Kettunen, S. (toim.). Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o 89. Joensuu: Joensuun yliopisto. S. 103–123.

Kantelinen, R. & Kettunen, S. 2004. Yhteenveto eri kouluopiskelukonteksteissa saaduista tuloksista. Teoksessa: Kantelinen, R. & Kettunen, S. (toim.). Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o 89. Joensuu: Joensuun yliopisto. S. 100–101.

Kettunen, S. 2004. Ruotsin kielen opiskelumotivaatioon yhteydessä olevat tekijät yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa: Kantelinen, R. & Kettunen, S. (toim.). Ruotsin kielen opiskelumotivaatiosta yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o 89. Joensuu: Joensuun yliopisto. S. 124–159.

Kielilaki 423/2003. Finlex. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030423>. Viitattu 9.2.2018.

Laine, E. 1977. Vieraan kielen opiskelumotivaatio Suomessa 1. Suomen sovelletun kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja n:o 17. Turku: Suomen sovelletun kielitieteen yhdistys (AFinLA).

Leppänen, S., Pitkänen-Huhta, A., Nikula, T., Kytölä, S., Törmäkangas, T., Nissinen, K., Kääntä, L., Virkkula, T., Laitinen, M., Pahta, P., Koskela, H., Lähdesmäki, S. & Jousmäki, H. 2009. Kansallinen kyselytutkimus englannin kielestä Suomessa : käyttö, merkitys ja asenteet. Jyväskylä Studies in Humanities, 132. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Maijala, M. & Kylänpää, S. 2017. Luokanopettajien kokemuksia ruotsin opettamisesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 8(6). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2017/luokanopettajien-kokemuksia-ruotsin-opettamisesta>. Viitattu 13.3.2019.

Mitchell, R. & Myles, F. 2004. *Second Language Learning Theories*. 2nd edition. London: Hodder Arnold.

Moilanen, K. 2002. *Yli esteiden: Oppimisvaikeudet ja vieraat kielet*. Helsinki: Tammi.

Mustila, E. T. 1990. *Finska gymnasieelevers motivation för, attityder till och intresse för svenska*. Helsinki: Helsingfors universitet.

OKM 2009. Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015. Opetusministeriön julkaisuja 2009:21. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavilla: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/77777/opm21.pdf>.

OKM 2012. Toiminnallista ruotsia – lähtökohtia ruotsin opetuksen kehittämiseksi toisena kotimaisena kielenä. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:9. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75370/tr09.pdf?sequence=1>.

OKM 2018a. http://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/hallitus-lisaa-resursseja-koulutukseen-kielten-oppiminen-alkamaan-jo-ekaluokalta. Viitattu 19.4.2018.

OKM 2018b. https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/kieltenopetus-alkaa-jatkossa-jo-ensimmäiselta-luokalta-4-3-miljoonaa-valtionavustuksia-jaettu. Viitattu 19.4.2018.

OKM 2019a. Kieltenopetuksen varhentamiskokeilujen satoa. Saatavilla: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161216/Kieltenopetuksen%20varhentamiskokeilujen%20satoa-esite.pdf>. Viitattu 8.3.2019.

OPH 2018a. https://minedu.fi/sv/artikel/-/asset_publisher/toisen-kotimaisen-kielen-vapaaehtoisen-opiskelun-mahdollistava-lakimuutos-lausunnoille?_101_IN-STANCE_zP6GF05kEaoS_languageId=fi_FI. Viitattu 19.4.2018.

OPH 2019a. <http://www.oph.fi/ops/perusopetus/taitotasoasteikko.doc>. Viitattu 4.3.2019.

OPH 2019b. https://www.oph.fi/kehittamishankkeet/kieltenkarkihanke/toisen_kotimaisen_kielen_kokeilut. Viitattu 8.3.2019.

Ottavainen-Nurkkala, K. 2017. Kuka pelkää ruotsinopetusta? Täydennyskoulutus tukee ruotsin oppimista ja opetusta alakoulussa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 8 (6). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2017/kuka-pelkaa-ruotsinopetusta-taydennyskoulutus-tukee-ruotsin-oppimista-ja-opetusta-alakoulussa>. Viitattu 30.4.2019.

Pasanen, J. 2017. Luokanopettajakoulutus alakoulun ruotsin opetukseen valmistajana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Peppi 2019a. Luokanopettaja (KK), Turku, 2018-2020. <https://opas.peppi.utu.fi/fi/tutkinto-ohjelma/7630>. Viitattu 17.2.2019.

Peppi 2019b. Luokanopettaja KK, Rauma 2018-2020. <https://opas.peppi.utu.fi/fi/tutkinto-ohjelma/5970>. Viitattu 17.2.2019.

- Peppi 2019c. Ruotsin kieli: Kasvatustieteiden tiedekunta, kirjallinen taito. <https://opas.peppi.utu.fi/fi/opintojakso/KIRU2721/8179>. Viitattu 25.2.2019.
- Peppi 2019d. Ruotsin kieli: Kasvatustieteiden tiedekunta, suullinen taito. <https://opas.peppi.utu.fi/fi/opintojakso/KIRU2741/8180>. Viitattu 25.2.2019.
- Peppi 2019e. English: Academic and Professional Skills for Education I. <https://opas.peppi.utu.fi/fi/opintojakso/KIEN2761/7195>. Viitattu 25.2.2019.
- Peppi 2019f. English: Academic and Professional Skills for Education II. <https://opas.peppi.utu.fi/fi/opintojakso/KIEN2762/8178>. Viitattu 25.2.2019.
- Peppi 2019g. English: Academic and Professional Skills for Education. <https://opas.peppi.utu.fi/fi/opintojakso/KIEN2765/8185>. Viitattu 25.2.2019.
- Peppi 2019h. Monikielinen pedagogiikka ja toisen kielen oppiminen. <https://opas.peppi.utu.fi/fi/opintojakso/LUOT3778/6742>. Viitattu 25.2.2019.
- Peppi 2019i. Monikielinen pedagogiikka ja kielen oppiminen. <https://opas.peppi.utu.fi/fi/opintojakso/ROKL1648/6688>. Viitattu 25.2.2019.
- Peppi 2019j. Luokanopettaja (KM 140 op). <https://opas.peppi.utu.fi/fi/tutkinto-ohjelma/3872>. Viitattu 28.2.2019.
- Pietilä, P. 2014. Yksilölliset erot kielenoppimisessa. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.). Kuinka kieltä opitaan. Helsinki: Gaudeamus Oy. S. 45–67.
- Pitkänen, V. & Westinen, J. 2017. Puhut sie ruotsia? Tutkimus suomenkielisten asenteista ruotsin kieleen ja ruotsinkielisiin. Jokela: e2. Saatavilla: <http://e2.fi/julkaisut/puhut-sie-ruotsia>.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Rossi, P., Ainoa, A., Eloranta, O., Grandell, M., Lindberg, M., Pasanen, J., Sihvonen, A., Hakola, O., & Pirinen, T. 2017. Kuka opettaa ruotsia? Ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavien koulutusten arviointi. Julkaisut 14:2017. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Saatavilla: https://karvi.fi/app/uploads/2017/05/KARVI_1417.pdf.
- SRO 2014. Ruotsinopettajien tuntemuksia OPS2016-perusteista ja B1-kielen opetuksen varhennuksesta. Tiivistelmä Suomen ruotsinopettajat ry:n jäsenkyselystä. Saatavilla: http://www.kielipolitiikka.net/faktamtr/sro_ops2016.pdf.
- SVT 2018. Suomen virallinen tilasto: Yliopistokoulutus 2017. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla: http://www.stat.fi/til/yop/2017/yop_2017_2018-05-08_fi.pdf. Viitattu: 25.2.2019.

SUKOL 2018a. Kielivalinnat. https://www.sukol.fi/ajankohtaista/tilastotietoa/tilastotietoa_kielivalinnoista. Viitattu 9.2.2018.

Suomen perustuslaki 1999/731. Finlex. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>. Viitattu 9.2.2018.

Takala, S. 2013. Miten suomea ja ruotsia osataan äidinkielenä ja toisena kansalliskielenä peruskoulun ja lukion päättövaiheessa? Helsinki: Oikeusministeriö. Saatavilla: http://oikeusministerio.fi/documents/1410853/4734397/selvitys_kansalliskielistrategia.pdf/996d161d-768a-424e-8f53-91442361d4e4.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 9. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Valli, R. 2010a. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Juva: PS-kustannus. S. 103–127.

Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.). Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus. S. 151–211.

LIITEET

Liite 1. Kysely. Luokanopettajaopiskelijoiden valmiudet vieraiden kielten opettamiseen.

Taustatiedot

1. Ikä

Alle 20 v. 20-24 v. 25-29 v. 30 v. tai vanhempi

2. Sukupuoli

Nainen Mies Muu

3. Vuosikurssi

1. vsk 2. vsk 3. vsk 4. vsk 5. vsk n. vsk

4. Kampus

Turku Rauma

5. Koulusivistyskieli

suomi ruotsi muu

Opiskellut kielet

6. Olen opiskellut ruotsia

A1-kielenä eli ensimmäisenä pakollisena kielenä

A2-kielenä eli valinnaisena kielenä alakoulussa

B1-kielenä eli toisena pakollisena kielenä

7. Olen kirjoittanut ruotsin ylioppilaskirjoituksissa

Kyllä

Ei

8. Mikäli vastasit edelliseen kysymykseen KYLLÄ, minkä pituisena olet kirjoittanut ruotsin?

Pitkä

Keskipitkä

9. Olen opiskellut englantia

A1-kielenä eli ensimmäisenä pakollisena kielenä

A2-kielenä eli valinnaisena kielenä alakoulussa

B1-kielenä eli toisena pakollisena kielenä

10. Olen kirjoittanut englannin ylioppilaskirjoituksissa

Kyllä

Ei

11. Mikäli vastasit edelliseen kysymykseen KYLLÄ, minkä pituisena olet kirjoittanut englannin?

Pitkä

Lyhyt

12. Onko sinulla vaihto-opiskelukokemuksia tai muita kokemuksia, jotka vaikuttavat kielen osaamiseen ja käyttöön? Jos kyllä, kerro lyhyesti mitä.

13. Oletko opiskellut jotain vieraiden kielten opettamiseen liittyvää luokanopettajakoulutuksen ulkopuolella? Jos kyllä, kerro lyhyesti mitä.

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

Ruotsin kieli

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

16. Miten arvioisit tämänhetkisen kielitaitosi riittävän ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa? Voit halutessasi vielä täydentää vastaustasi ruotsin kielitaidostasi kohdassa 17.

1 = erittäin huonosti 2 = melko huonosti 3 = melko hyvin 4 = erittäin hyvin

17. Voit halutessasi vielä täydentää vastaustasi ruotsin kielitaidostasi.

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

19. Haluatko tulevassa työssäsi opettaa ruotsin kieltä? Perustele vastauksesi kohdassa 20.

Kyllä

Ei

En osaa sanoa

20. Perustele vastauksesi kohdan 19 kysymykseen.

Englannin kieli

21. Arvioi, millainen on oma englannin kielen taitosi tällä hetkellä. 1 = välttävä 2 = kohtalainen 3 = tyydyttävä 4 = hyvä 5 = kiitettävä 6 = erinomainen

22. Miten arvioisit tämänhetkisen kielitaitosi riittävän englannin kielen opettamiseen alakoulussa? Voit halutessasi vielä täydentää vastaustasi ruotsin kielitaidostasi kohdassa 23.

1 = erittäin huonosti 2 = melko huonosti 3 = melko hyvin 4 = erittäin hyvin

23. Voit halutessasi vielä täydentää vastaustasi englannin kielitaidostasi.
24. Mitä mielestäsi vaaditaan luokanopettajalta tilanteessa, jossa hänen työtehtäviinsä kuuluu englannin kielen opettaminen esimerkiksi omalle luokalleen? Kuvaile lyhyesti.
25. Haluatko tulevassa työssäsi opettaa englannin kieltä? Perustele vastauksesi kohdassa 26.

Kyllä

Ei

En osaa sanoa

26. Perustele vastauksesi kohdan 25 kysymykseen.

Vieraiden kielten opettaminen ja oppiminen

27. Arvioi, kuinka hyvin ymmärrät seuraavat aiheet. 1= erittäin huonosti 2 = huonosti 3 = hyvin 4 = erittäin hyvin 5 = eos

Kuinka toinen / vieras kieli opitaan

Kuinka kulttuuri vaikuttaa kielenoppimiseen

Kielivaihtelut ja murteet

Kielenoppimisen osa-alueet (OPS:ssa taito toimia vuorovaikutuksessa, taito tulkita tekstejä, taito tuottaa tekstejä)

Kielitietoisuus

Kielioppi ja sanasto

CEFR-asteikko ja Eurooppalainen kielisalkku

Luokkakieli

Kielenopettamisen menetelmät

28. Arvioi, miten osaat/hallitset seuraavat aiheet osana omaa opetustasi. 1= erittäin huonosti 2 = huonosti 3 = hyvin 4 = erittäin hyvin 5 = eos

Kuinka toinen / vieras kieli opitaan

Kuinka kulttuuri vaikuttaa kielenoppimiseen

Kielivaihtelut ja murteet

Kielenoppimisen osa-alueet (OPS:ssa taito toimia vuorovaikutuksessa, taito tulkita tekstejä, taito tuottaa tekstejä)

Kielitietoisuus

Kielioppi ja sanasto

CEFR-asteikko ja Eurooppalainen kielisalkku

Luokkakieli

Kielenopettamisen menetelmät

29. Nimeä kolme epävarmuustekijääsi, jotka liittyvät ruotsin kielen opettamiseen.
30. Nimeä kolme epävarmuustekijääsi, jotka liittyvät englannin kielen opettamiseen.
31. Nimeä kolme vahvuusaluettasi, jotka liittyvät ruotsin kielen opettamiseen.
32. Nimeä kolme vahvuusaluettasi, jotka liittyvät englannin kielen opettamiseen.
33. Vastaa seuraaviin väitteisiin, jotka liittyvät omiin uskomuksiisi ja käsityksiisi vieraiden kielten opettamisesta. 1 = täysin eri mieltä 2 = jokseenkin eri mieltä 3 = jokseenkin samaa mieltä 4 = täysin samaa mieltä 5 = eos

Kielten oppiminen ja opettaminen on vaikeaa

Vieraiden kielten opiskelussa tärkeää on tutustua kielten ja kulttuurien monimuotoisuuteen

Oppilaan ei tarvitse pohtia omaa kieli- ja kulttuuritaustaansa vierasta kieltä opetellessaan

Vieraan kielen oppimisessa on tärkeää oppia käyttämään kieltä virheettömästi

Vieraan kielen oppimisessa on tärkeää oppia käyttämään kieltä kommunikoinnin välineenä

Hyvä kielitaito tarkoittaa sitä, että henkilö kykenee ottamaan sujuvasti osaa keskusteluun, ilmaisemaan asioita ymmärrettävästi ja vakuuttavasti sekä rakentamaan luottamusta

Kielten oppiminen käsittää kielitaidon lisäksi kulttuuriosaamisen sekä kyvyn käydä dialogia, argumentoida ja väitellä

Kieltä voidaan opettaa ilmiölähtöisesti ja toiminnallisesti

Opettajan oma asenne ja kokemukset kielestä vaikuttavat opettamiseen

Kulttuuri on erottamaton osa kielten oppimista

Kielen oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa

Koulutuksen kehittäminen

34. Kuinka paljon luokanopettajakoulutus mielestäsi tukee luokanopettajaopiskelijoiden ruotsin kielitaidon kehittymistä? Perustele vastauksesi kohdassa 35. 1 = ei lainkaan 2 = jonkin verran 3 = paljon 4 = erittäin paljon
35. Perustele vastauksesi kohdan 34 kysymykseen.

36. Kuinka paljon luokanopettajakoulutus mielestäsi tukee luokanopettajaopiskelijoiden englannin kielitaidon kehittymistä? Perustelee vastauksesi kohdassa 37. 1 = ei lainkaan 2 = jonkin verran 3 = paljon 4 = erittäin paljon

37. Perustelee vastauksesi kohdan 36 kysymykseen.

38. Kuinka hyvin luokanopettajakoulutuksen monialaiset opinnot kokonaisuutena mielestäsi valmistavat luokanopettajia ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa? Perustelee vastauksesi kohdassa 39. 1 = erittäin huonosti 2 = melko huonosti 3 = melko hyvin 4 = erittäin hyvin

39. Perustelee vastauksesi kohdan 38 kysymykseen.

40. Kuinka hyvin luokanopettajakoulutuksen monialaiset opinnot kokonaisuutena mielestäsi valmistavat luokanopettajia englannin kielen opettamiseen alakoulussa? Perustelee vastauksesi kohdassa 41. 1 = erittäin huonosti 2 = melko huonosti 3 = melko hyvin 4 = erittäin hyvin

41. Perustelee vastauksesi kohdan 40 kysymykseen.

42. Miten luokanopettajakoulutusta voisi mielestäsi kehittää, jotta se valmistaisi luokanopettajia paremmin kielten opettamiseen alakoulussa?

43. Millaiset didaktiset valmiudet luokanopettajakoulutus on antanut opettaa kieliä alakoulussa?

44. Missä määrin sinua on luokanopettajakoulutuksessa motivoitu opettamaan tulevaisuudessa myös kieliä oppilaillesi? 1 = ei lainkaan 2 = jonkin verran 3 = paljon 4 = erittäin paljon

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

46. Kerro vielä lyhyesti, miten sinua on motivoitu opettamaan englannin kieltä.

47. Mikäli olet kyselyyn vastaamisen lisäksi halukas osallistumaan lyhyeen haastatteluun, jätäthän yhteystietosi tässä.

Etunimi

Sukunimi

Matkapuhelin

Sähköposti