



UNIVERSITY OF
EASTERN FINLAND

”Koskaan ei etukäteen elämässä voi tietää mistä taidosta on hyötyä,
mutta taidon puutteesta ei koskaan”

- Luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden arvioima kyvykkyys ja suhtautuminen ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa

Nea Puikkonen

Beatris Sosoi

Luokanopettajan koulutusohjelma

Itä-Suomen yliopisto

Filosofinen tiedekunta

Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto

Maaliskuu 2022

Itä-Suomen yliopisto, filosofinen tiedekunta

Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto

Luokanopettajan koulutusohjelma

Puikkonen, Nea & Sosoi, Beatris: "Koskaan ei etukäteen elämässä voi tietää mistä taidosta on hyötyä, mutta taidon puutteesta ei koskaan" - Luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden arvioima kyvykkyys ja suhtautuminen ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 94 sivua, 2 liitettä (107 sivua)

Tutkielman ohjaaja, KT Minna Mäkinen

Maaliskuu 2022

Asiasanat: ruotsi toisena kielenä, opettaminen, minäpystyvyys, valmiudet, luokanopettajakoulutus, kyselytutkimus

Uusi perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) astui voimaan vuonna 2016, minkä seurauksena ruotsi keskipitkänä oppimääränä alkaa jo peruskoulun kuudennella vuosiluokalla. Tuntijakouudistuksen myötä luokanopettajat ovat siis muodollisesti päteviä opettamaan kyseistä oppiainetta, vaikka luokanopettajakoulutus ei sisällä vieraan kielen opetusta käsitteleviä pakollisia opintojaksoja. Tästä syystä toteutimme fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen, jonka tavoitteena oli selvittää, millaiset käsitykset luokanopettajilla ja luokanopettajaopiskelijoilla on valmiuksistaan opettaa toista kotimaista kieltä eli ruotsia alakoulussa, ja miten nämä arviot eroavat toisistaan. Tarkoituksena oli myös tarkastella heidän suhtautumistaan ruotsin opettamiseen sekä opettajankoulutuksen antaman koulutuksen riittävyteen.

Tutkimus toteutettiin lomakekyselyllä, jonka kysymykset pohjautuivat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) toisen kotimaisen kielen tavoitteisiin ja sisältöalueisiin. Kysymyksiin vastatessa osallistujat pystyivät tarkastelemaan otteita alakoulun ruotsin kielen oppikirjasta ja opettajanoppaasta. Tutkimuksen aineisto koostui 20 vastauksesta, joista luokanopettajia oli kaksitoista (n=12) ja luokanopettajaopiskelijoita kahdeksan (n=8). Aineistoa analysoitiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia hyödyntäen.

Tuloksista ilmeni, että sekä opettajat että opiskelijat kokivat kykynsä opettaa ruotsia pääosin hyväksi. Opettajat arvioivat kykynsä opettaa ruotsia opiskelijoita keskimääräisesti korkeammiksi opiskelijoiden ollessa epävarmempia omista kyvyistään. Tulosten perusteella niin opettajat kuin opiskelijatkin osaavat järjestää opetussuunnitelman tavoitteiden mukaista opetusta, jota ohjaa vahvasti kuitenkin oppikirja. Opettajat ja opiskelijat suhtautuivat ruotsin kielen opettamiseen luokanopettajina positiivisesti muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Kysymys koulutuksen riittävydestä opettaa ruotsia jakoi opettajien mielipiteitä.

University of Eastern Finland, Philosophical Faculty

School of Applied Educational Science and Teacher Education

Institute of Class teacher education

Puikkonen, N. & Sosoi, B.: "In life, one can never know in advance which skill is useful, but it is never useful if there is no skill." – Attitudes and perceptions of classroom teachers and teacher students about their abilities to teach Swedish in primary school.

Master's thesis, 94 pages, 2 appendix (107 pages)

Supervisor: Doctor of Education, Minna Mäkinen

March 2022

Keywords: Swedish as a second language, teaching, self-efficacy, capabilities, class teacher education, questionnaire study

The national core curriculum for basic education (2014) was introduced for grades 1–6 in 2016, which means that Swedish as B1 language starts as early as the sixth grade in primary school. The changes in the new distribution of lesson hours means that classroom teachers are now formally qualified to teach Swedish although classroom teacher education doesn't include compulsory courses in foreign language teaching. For this reason, we conducted a phenomenological-hermeneutic study to investigate classroom teachers' and teacher students' perceptions of their ability to teach a second native language, Swedish, in primary school, and how these perceptions may differ. The aim of this study was also to examine teachers' attitudes to teaching Swedish and the sufficiency of teacher education to provide capabilities to teach it.

The study was implemented with a questionnaire which was based on the objectives and core contents of Swedish as a second language in the national core curriculum for basic education (2014). Participants were able to look at extracts from a primary school Swedish textbook and teacher's guide while answering the questions. The participants were twelve classroom teachers and eight teacher students. The material was analysed using the theory-based analysis.

The results showed that both teachers and students perceived their ability to teach Swedish to be mostly good. On average teachers rated their ability to teach Swedish higher than students who were more uncertain about their own abilities. The results show that both teachers and students know how to organize lessons that meet the objectives of the curriculum. However, the lessons are strongly guided by the textbook. The participants were mainly positive about teaching Swedish as a classroom teacher but the opinions about the sufficiency of the teacher education to teach Swedish were divided.

Sisältö

1	Johdanto.....	1
2	Opettajuuden perusta ja sen vaatimukset.....	5
2.1	Kvalifikaatio ja kompetenssi.....	5
2.2	Motivaatio.....	7
2.3	Minäkäsitys ja minäpystyvyys	11
2.4	Opettajan kvalifikaatiovaatimukset ja ammatillinen kehittyminen muuttuvassa yhteiskunnassa.....	16
3	Kielen oppiminen ja opettaminen	23
3.1	Kielitaito ja vieraan kielen oppiminen.....	23
3.2	Kielikasvatus ja vieraan kielen opettaminen	26
3.3	Ruotsin kieli Suomessa.....	33
3.4	Ruotsi oppiaineena tuntijakouudistuksen jälkeen.....	37
4	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	42
5	Menetelmät ja aineisto	44
5.1	Tutkimuksen lähestymistapa	44
5.2	Aineistonkeruu.....	45
5.3	Aineisto ja sen analyysi.....	50
6	Tulokset ja niiden tarkastelu	53
6.1	Tutkittavien yhteys ruotsin kieleen ja itsearviointi.....	53
6.2	Moninaisen kulttuurin huomioiminen opetuksessa.....	57
6.3	Käytetyt opetusmenetelmät sekä oppimateriaalin käyttö	60
6.4	Opettajien, opiskelijoiden ja oppilaiden kehittyvä kielitaito.....	64
6.5	Suhtautuminen kielen opettamiseen sekä koulutuksen riittävyys.....	70

7	Johtopäätökset	77
7.1	Keskeiset tulokset	77
7.2	Tutkimustavoitteen toteutuminen ja tulosten merkittävyys.....	80
7.3	Tutkimuksen eettiset lähtökohdat.....	81
7.4	Jatkotutkimusaiheet ja tulosten hyödyntäminen.....	84
	Lähteet.....	86
	Liitteet.....	95

1 Johdanto

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2012) esitti hankkeen peruskoulun tuntijakouudistuksesta, joka tuli voimaan vuonna 2016 uuden opetussuunnitelman myötä. Uudistukseen kuului taito- ja taideaineiden opetuksen lisäämisen lisäksi myös kielivalikoiman monipuolistaminen kouluissa. Tämän myötä toisen kotimaisen kielen opetus keskipitkänä oppimääränä siirtyi jo alakoulun kuudennelle luokalle, ja siten luokanopettajat ovat muodollisesti päteviä opettamaan toista kotimaista kieltä alakoulussa (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 3.11.2005/865, 4 §). Toisen kotimaisen kielen varhentamisella pyritään vahvistamaan koulujen ja yhteiskunnan elävää kaksikielisyyttä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012.) Kiinnostuimme ruotsin kielen opettamisesta ja sen asemasta, koska toisella meistä se on sivuaineena ja toinen kirjoittaja on opiskellut kasvatustieteitä Ruotsissa. Yhdistävänä tekijänä on myös ajatus siitä, että kielten opiskelun tulisi alkaa jo varhaisessa vaiheessa, jotta sitä voisi hyödyntää menestyksellä käämmin arjessa.

Opettajan roolin muuttuessa jatkuvasti yhteiskunnassa haasteellisemmaksi myös opettajan kvaalifikaatiovaatimukset kasvavat. Näin ollen opettajan tulee aina kehittää omaa ammatillista pätevyyttään jatkuvan ja elinikäisen oppimisen avulla, johon opettajankoulutus antaa valmiudet (Rauste-von Wright 1997, 24). Tämä kehitys kasvaa kokemuksen myötä, mutta myös täydennys- ja jatkokoulutukset ovat mahdollisia tapoja opettajan kehittää omaa pätevyyttään (Hilden & Salo 2011, 113). Monissa tutkimuksissa on havaittu, että esimerkiksi opettajankoulutuksesta vastaavalmistuneet aineenopettajat kokevat taitonsa puutteellisiksi, mikä vaikuttaa heidän käsityksiinsä opettajina ja oppimisen tukijoina. Aineenopettajat kokevat tarvitsevansa usein tukea ja jatkokoulutusta kasvatukselliseen ja pedagogiseen puoleen opetuksessa. Vastaavasti luokanopettajat kaipaavat tukea ainedidaktiseen osaamiseen kielten opetuksessa. (katso Eloranta & Virta 2002; Hilden & Salo 2011; Huhta & Leontjev 2019; Ruohotie-Lyhty 2011.) Näin ollen tulkintamme mukaan pätevyyden ja kompetenssin kasvaessa myös opettajan minäkäsitys ja minäpystyvyys voivat kasvaa ja kehittyä. Toisaalta myös alhaisemmat kokemukset itsestä ja omista kyvyistään voivat estää mielestämme ammatillista kehittymistä ja näin ollen pätevyyttä.

Vaikka tuntijakouudistuksen myötä luokanopettajat ovat muodollisesti päteviä opettamaan ruotsia, ei Itä-Suomen yliopiston luokanopettajakoulutuksen opintoihin kuitenkaan kuulu virkamiesruotsin lisäksi muita pakollisia kieltenopetukseen liittyviä opintojaksoja. Itä-Suomen yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmaan kuuluviin kieli- ja viestintäopintoihin sisältyy yksi pakollinen opintojakso koskien toista kotimaista kieltä: ruotsia kasvatustieteiden opiskelijoille. Opintojakson osaamistavoitteena on, että opiskelijat hallitsevat ruotsiksi yleisen, yleisakatemisen sekä oman alansa keskeisen sanaston ja rakenteet, jotta he voivat käyttää ruotsin kieltä asianmukaisesti kirjallisesti sekä suullisesti omaan ammattialaansa liittyvissä vuorovaikutustilanteissa. (Itä-Suomen yliopisto 2020.) Luokanopettajan koulutusohjelman valikoimassa tarjotaan kurssia "Svenska för klasslärare/Ruotsia luokanopettajille" vapaasti valittavina monialaisina opintoina (Itä-Suomen yliopisto 2020). Kurssia ei kuitenkaan ole vielä tähän mennessä järjestetty, sillä osallistujia ei ole saatu kurssille riittävästi. Muita yleisiä kielikasvatukseen ja -pedagogiikkaan valmistavia opintojaksoja ovat "Tekstitaidot ja kielitieto" sekä "Kulttuurillisesti moninainen ja kielitietoinen koulu". Opiskelijalla on näiden opintojaksojen lisäksi mahdollisuus valita "Teaching foreign languages to young learners" -sivuaine, joka valmistaa vieraiden kielten opettamiseen alakoulussa. (Itä-Suomen yliopisto 2021.) Näin opintojen loppuvaiheessa mietimme, onko nykyinen koulutustarjonta riittävä ruotsin kielen opettamiselle.

Aiempaa tutkimusta uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden voimaan astumisesta ja sen vaikutuksesta toisen kotimaisen kielen opetukseen on vielä verrattain vähän. Kansainvälisten tutkimuksien käyttäminen ja hyödyntäminen on aihetta tutkiessa haasteellisempaa, sillä ilmiö ruotsi toisena kotimaisena kielenä sijoittuu vain Suomeen. Vaikka ilmiö on vielä suhteellisen tuore, muutamia laadullisia tutkimuksia aiheesta kansallisella tasolla on toteutettu. Rossi tutkijakollegoineen (2017) on tehnyt tutkimuksen arvioidakseen koulutuksia, jotka valmistavat opettajia opettamaan toista kotimaista kieltä. Ongelmallisuus ruotsin kielen didaktiikkaan liittyvien opintojen puutteesta luokanopettajakoulutuksessa nostetaan esille, sillä tämä voi vähentää opettajien halukkuutta opettaa toista kotimaista kieltä. Tutkimuksesta käy kuitenkin ilmi, että opetuksen järjestäjät pyrkivät pitämään yhtenäisen linjan opettajien pätevyys suhteen, jotta kaikille saataisiin taattua yhtenevät mahdollisuudet ruotsin kielen oppimiseen. (Rossi, Ai-

noa, Eloranta, Grandell, Lindberg, Pasanen, Sihvonen, Hakola & Pirinen, 2017, 184, 103.) Tätä tukee myös Jyväskylän soveltavan kielentutkimuskeskuksen toteuttama selvitys, jossa tarkasteltiin vieraskielisen opetuksen tilannetta kuntatasolla Suomessa, tosin ennen tuntijakouudistusta. Selvityksen perusteella suurin osa kunnista oli tyytyväisiä vieraskielistä opetusta antavien opettajien ammattitaitoon. Ainoa syy joillakin kunnilla tyytymättömyyteen oli, ettei päteviä opettajia ole usein tarjolla. (Kangasvieri, Miettinen, Palviainen, Saarinen & Ala-Vähälä 2012, 57.)

Toisen kotimaisen kielen opettamisen resurssit ovat olleet keskustelussa muutoksen myötä. Vastikään julkaistussa Kurjen (2021) tutkimuksessa opettajat kokevat oppilaiden osaamistason laskeneen tuntijakouudistuksen jälkeen. Tutkimusta avataan lisää luvussa 3.4. Kuitenkin jo ennen tuntijakouudistusta opetusta järjestävät kunnat ovat ilmaisseet täydennyskoulutuksen tarpeen vieraskielistä opetusta antaville opettajille, sillä joissakin kunnissa kaikilla opettajilla ei ole vaadittua pätevyyttä (Kangasvieri ym. 2012, 57). Näin ollen myös Rossi kumppaneineen (2017, 127) tuo tutkimuksessaan esille huolen täydennyskoulutuksen resursseista sekä yliopiston että opettajille suunnatun lisäkoulutuksen puolella. Toisen kotimaisen kielen varhentaminen on lisännyt opettajilla täydennyskoulutuksen tarvetta, mutta sitä järjestetään vielä hyvin vähän. (Rossi ym. 2017, 159.)

Myös Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminta on kartoittanut täydennyskoulutuksen tarvetta kielten ja katsomusaineiden opettamisessa (Tainio & Kallioniemi 2019, 168). Kartoituksessa kävi ilmi sama ilmiö, kuin Rossin ja kumppaneiden (2017) tutkimuksessa: Perusopetuksen järjestäjät ja niiden lähikunnat järjestävät täydennyskoulutusta vain harvoin itse, vaikka tutkimuksen mukaan he kokevat juuri kaipaavansa runsaasti koulutusta suomi toisena kielenä tai ruotsi toisena kielenä -alueille. Perusopetuksen opettajat osallistuvat kuitenkin itse valtakunnallisiin täydennyskoulutuksiin, kuten opetushallituksen järjestämiin koulutuksiin. Nämä koulutukset ovat kuitenkin usein hankeperäisiä ja niiden keskeinen teema on enimmäkseen monikulttuurisuus, ja vain muutama hanke kohdistui täsmällisesti suomi/ruotsi toisena kielenä -opetukseen. Myös yliopiston opettajankoulutusyksiköissä täydennyskoulutusta järjestetään vain vähän. (Tainio & Kallioniemi 2019, 174, 176, 182–183.) Yliopiston tarjoamat täydennyskoulutusresurssit ovatkin

hyvin niukkoja, minkä lisäksi lisäkoulutusta järjestetään vasta silloin, kun muutos tuntijaosta on astunut virallisesti voimaan (Rossi ym. 2017, 5).

Koska aiheesta on vielä vähän laajempaa tutkimusta, esittelemme viime aikoina tehtyjen pro gradu -tutkielmien tuloksia. Niitä on tehty yhteensä viisi. Pro gradu -tutkielmissa käy ilmi, että koulutuksen järjestäjille on herännyt huoli luokanopettajien taidoista opettaa ruotsia, vaikkakin opiskelijoiden arviot itsestään toisen kotimaisen kielen opettajina ovat usein myönteisiä. Toisaalta eräässä tutkielmassa luokanopettajaopiskelijat eivät kokeneet olevansa päteviä ruotsin kielen opettamiseen alhaisen minäpystyvyyden vuoksi. Vaikka kokemukset omasta pystyvyydestä ja riittävydestä ovat olleet joissakin tutkielmissa riittäviä, useissa tutkielmissa käy myös ilmi, että pätevyyden kehittämiseen ja muutokseen reagoimiseen olisi tarvetta. Tämä tarkoittaisi joko luokanopettajan koulutusohjelman kehittämistä tai täydennyskoulutuksien järjestämistä. Lisäksi on havaittu, että kokemukset ruotsin kielen varhentamisesta ovat hyvin ristiriitaisia ja jakavat paljon mielipiteitä. (Pasanen 2017; Pitkänen 2018; Mäkinen 2018, Luotonen 2019; Tollola 2015.)

Näistä lähtökohdista halusimme toteuttaa tutkimuksen, jonka tarkoituksena oli selvittää tuntijakouudistuksesta johtuneiden uusien kvalifikaatiovaatimusten toteutumista opettajien kokemusten näkökulmasta. Halusimme selvittää, millaisiksi opettajat kokevat oman osaamisensa opettaa ruotsia alakoulussa, mihin he eivät ole saaneet koulutusta opintojensa aikana. Lisäksi halusimme tarkastella yleistä suhtautumista opettaa ruotsia luokanopettajan työssä. Tarkastelun kohteena oli kaksi eri aineistoa: vielä opintojansa suorittavat luokanopettajaopiskelijat sekä jo työelämässä olevat luokanopettajat. Näin pystyimme vertailemaan, vastaavatko opiskelijoiden odotukset ja arviot pystyvyydestään opettaa ruotsia luokanopettajien käsityksiä kielen opettamisesta. Saamalla tietoa luokanopettajien käsityksistä opettaa ruotsin kieltä, pyrimme myös tarkastelemaan nykyisen luokanopettajakoulutuksen riittävyttä vastata opettajalle asetettuihin kvalifikaatiovaatimuksiin.

2 Opettajuuden perusta ja sen vaatimukset

Opettajan toimintaan vaikuttavat niin yksilön motivaatio, minäkäsitys, itsetunto, minäpystyvyys kuin niihin yhteydessä oleva kompetenssi. Motivaatio on käyttäytymisen syy ja halu, joka ohjaa yksilön toimintaa tilannesidonnaisesti (Cheng & Yeh 2009, 597; Peltonen & Ruohotie 1992, 17). Yksilön toimintaan vaikuttaa myös minäkäsitys, joka sisältää yksilön näkemykset omista kyvyistään ja ominaisuuksistaan (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 14; Zimmerman 2000b, 84). Sen perusteella yksilö asettaa tavoitteita, ennakoii tulevaa ja tulkitsee kokemuksiaan (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 14). Minäkäsityksen osa-alue, itsetunto, tarkoittaa yksilön omia arvioita omasta itsestään: kuinka paljon hyviä tai huonoja ominaisuuksia yksilö itsessään näkee (Keltikangas-Järvinen 2002, 17; Korpinen 1990, 11).

Yksilön kokema minäpystyvyys sisältää laajemmalti ihmisen arvioita kyvyistään saavuttaa ja toteuttaa tavoitteita, joita hänelle on asetettu (Bandura 1986, 390–391). Näin ollen opettajan minäpystyvyys kuvastaa sitä, missä määrin opettaja uskoo opetuksen ja opettajan merkitykseen oppimisen tukijana (katso Lindeberg & Pitkäniemi 2013). Täten sillä on myös vaikutusta sekä opetukseen että oppilaisiin (Heller, Boothe, Keyes, Nagle, Sidell ja Rice 2011, 148). Koska edellä mainitut käsitteet ovat mielestämme olennaisia osia opettajuudessa ja sen muodostumisessa, tässä luvussa esittelemme niiden määritelmiä ja niistä tehtyjä aikaisempia tutkimuksia. Koemme tarpeelliseksi avata myös opettajan työn kvalifikaatiovaatimuksia, jotka vaikuttavat olennaisesti koetun opettajuuden muodostumiseen. Luvun lopussa esittelemme kuvion, johon olemme tiivistäneet näiden käsitteiden yhteyksiä (Kuvio 1).

2.1 Kvalifikaatio ja kompetenssi

Opettamisesta käytävässä keskustelussa on hyvä ymmärtää muutamia käsitteitä. Näitä käsitteitä ovat muun muassa kvalifikaatio ja kompetenssi, jotka kuvastavat Luukkaisen (2000) mukaan opettajan osaamista sekä pätevyyttä. Kvalifikaatio tarkoittavaa osaamista, joka auttaa tehtävän haasteen ratkaisemisessa. Opettajan arjessa tämä merkitsee muun muassa vastaamista opetussuunnitelman vaatimukseen. Kompetenssilla taas vastataan asetettuihin kvalifikaatiovaatimukseen,

mikä kuvastaa opettajan todellista osaamista. Kompetenssilla tarkoitetaan siis opettajan pätevyyttä ja valmiuksia suoriutua annetuista tehtävistä. Käsite liitetään usein myös opetettavan asian hallitsemiseen. (Luukkainen 2000, 42–43.) Pietiläinen (2008) erottelee opettajan kompetenssin sisällölliseen, menetelmälliseen ja kasvatukselliseen asiantuntemukseen: sisällölliset ja menetelmälliset kompetenssit liittyvät opetuksen aiheeseen ja opetustapaan sekä niihin kuuluviin tietoihin ja taitoihin, kun taas kasvatuksellisella kompetenssilla pohditaan opetuksen ja sen aiheen merkityksellisyyttä ja mielekkyyttä oppilaan kannalta. Näiden erottelujen vuoksi opettajan pedagoginen kompetenssi on jatkuvaa vuorovaikutusta asioiden oppimisen ja ihmiseksi kasvamisen välillä (Pietiläinen 2008, 39). Pedagoginen kompetenssi muodostuu yksilöillä eri tavoin, ja siihen vaikuttavat opettajan omat taidot ja arvot. Näin ollen kompetenssi kehittyy työkokemuksen myötä. (Luukkainen 2000, 43.)

Kun tarkastellaan opettajan toiminnan muuttumista ja kehittymistä vaihtelevissa ja yllätyksellisissä tilanteissa, voidaan taas käyttää itsesäätelyn (self-regulation) ja itseohjautuvuuden (self-determination) käsitteitä (Hiltunen & Lehtinen 2002, 158). Itseohjautuvuus liittyy autonomian pyrkimykseen erilaisia tavoitteita asettamalla. Kasvatuskontekstissa onkin tavoiteltava omaaloitteista, itseohjautuvaa, kriittistä ja joustavaa ongelmanratkaisijaa, joka on itsenäinen, sisäisesti motivoitunut sekä yhteistyöhön kykenevä. (katso myös Lyon 2014, 31; Rogers 1961.) Itseohjautuvuus siirtää oppimisen painopisteen oppijaan itseensä, jonka tulee olla refleктоiva, motivoitunut sekä kasvuorientoitunut. Itseohjautuvuuden käsitteeseen rinnastetaan usein myös itsesäätely. Ero käsitteiden välillä on vain siinä, että itsesäätelyssä huomio siirtyy yleisistä tavoitteista spesifeihin mielen prosesseihin, joiden kautta ihminen on kykenevä säätelemään itseään ja omaa toimintaansa. (Hiltunen & Lehtinen 2002, 158–159, 166.)

Zimmerman (2000a) määrittelee itsesäätelyn yksilön, käyttäytymisen sekä ympäristön väliseksi prosessiksi ja vuorovaikutukseksi. Kyseessä ei siis ole persoonallisuuspiirre tai yksilön pysyvä ominaisuus, vaan se on sidoksissa yksilön ajatuksiin, tuntemuksiin sekä toimintaan, jotka ovat muovautuneet tiettyjen tavoitteiden saavuttamiseksi. (Zimmerman 2000a, 13–14.) Keskeinen asia itsesäätelyssä onkin yksilön palautejärjestelmä, jonka kautta esimerkiksi opiskelija seuraa opiskelustrategioidensa tehokkuutta ja pyrkii muovaamaan niitä paremmiksi (Zimmerman 1989,

4). Itsesäätely sisältää kolme avainmuotoa, jotka ovat käyttäytymismuodot, ympäristömuodot ja piilotetut muodot. Käyttäytymismuodot sisältävät oman toiminnan tarkkailun sekä niiden mukauttamisen. Ympäristömuodot viittaavat taas ympäristöolosuhteisiin liittyviin vaihteleviin tekijöihin ja niiden hallintaan, ja piilotetut muodot liittyvät yksilön tunteiden ja ajatuksien tarkkailemiseen ja niiden mukauttamiseen. (Zimmerman 2013, 137.)

Zimmerman (1989) nimeää myös kolme itsesäätelyyn liittyvää tekijää, jotka ovat motivaatio, yksilön käsitykset kyvyistään sekä tietoisuus omasta toiminnasta. Motivaatio on tiiviissä yhteydessä itsesäätelyyn, sillä motivoituminen tehtävään on edellytys yksilön aktiiviseen toiminnan säätelyyn. Toinen itsesäätelyyn vaikuttava asia on yksilön kokemus mahdollisuus vaikuttaa asioihin eli se, että kokeeko yksilö omaavansa valmiudet selviytyä tietynlaisista tehtävistä. Kolmas eli viimeinen määritelty itsesäätelyyn vaikuttava asia on tietoisuus omasta toiminnasta. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että yksilö tietää, mitä jo osaa, ja mitkä osa-alueet ovat sellaisia, joihin hän kaipaa vielä parannusta. (Zimmerman 1989, 4–5, 7; Zimmerman 2013, 137.)

2.2 Motivaatio

Ryan ja Deci (2000) ovat kehittäneet itsemääräämisteorian (self-determination theory), joka Gagnén ja Decin (2014) mukaan on saanut alkunsa kiinnostuksesta sisäiseen motivaatioon, mikä tarkoittaa sitä, että jotakin tehdään omaan kiinnostukseen ja nautintoon perustuen. Ryan ja Deci (2000, 68) määrittelevät itsemääräämisteorian lähestymistavaksi, jolla tutkitaan ihmisen motivaatiota ja persoonallisuutta korostaen yksilön sisäisiä voimavaroja tämän persoonallisuuden kehittämisessä ja käyttäytymisen säätelyssä. Kognitiivisessa arviointiteoriassa pystyvyyden ja autonomian tunne lisää todennäköisyyttä siitä, että yksilö on sisäisesti motivoitunut. Kuitenkin myöhemmissä tutkimuksissa havaittiin, että myös ihmisen sosiaalisella yhteydellä muihin on merkitystä sisäisen motivaation kehittymiseen, minkä vuoksi itsemääräämisteorian kehittäminen oli kognitiivisen arviointiteorian ohelle tarpeen (Gagne & Deci 2014, 3). Onkin suotuisaa luoda ympäristöjä, jotka vahvistavat ihmisen sisäistä motivaatiota, huomioiden kolme inhimillistä perustarvetta: autonomia, sosiaalinen yhteys sekä kompetenssi. Tällä henkilökohtaisen autonomi-

an kokemuksella tarkoitetaan yksilön mahdollisuutta päättää omasta toiminnastaan ilman, että ulkoiset voimat ohjaavat häntä. (Ryan & Deci 2000, 68.)

Koulukontekstissa tämä henkilökohtainen autonomia voi mielestämme tarkoittaa esimerkiksi opettajan pedagogista vapautta opetuksen järjestämisessä. Sosiaalisen yhteyden tyydyttämisen edellytyksenä on kokemus tuesta, jonka yksilö saa hänelle merkityksellisiltä ihmisiltä ajatuksilleen ja tuntemuksilleen (Ryan & Deci 2000, 68). Tulkintamme mukaan nämä sosiaaliset yhteydet voivat vaikuttaa esimerkiksi oppilaan haluun opiskella vierasta kieltä. Kompetenssi on taas yksilön halua saada tuntemus siitä, että hänen toiminnallaan on vaikutusta, ja että se voi tuottaa haluttuja tuloksia (Ryan & Deci 2000, 68). Tulkintamme on, että opettajan näkökulmasta kompetenssi voi viitata siihen, että hän on kykenevä opettamaan oppiainetta siten, että oppilaat oppivat. Tässä tutkimuksessa lähestymme motivaatiota Ryanin ja Decin (2000) itsemääräämisteorian pohjalta.

Kuvajan (2011) mukaan motivoitumisella tarkoitetaan toimintaa jotakin tavoitetta kohti, kun taas amotivaatiolla tarkoitetaan tavoitteesta poispäin lähtevää liikettä eli motivaation puutetta. Motivaatio voidaan jakaa affektiiviseen ja konatiiviseen ulottuvuuteen. Affektiivisellä ulottuvuudella tarkoitetaan johonkin toimintaan liittyvää hyvää tunnetta, ja konatiivisella ulottuvuudella taas toimintaa ohjaavaa päätöksentekoa. (Kuvaja 2011, 158.) Myös Keller (1983) esittää motivaation viittaavan ihmisen tekemiin päätöksiin. Yksilön toiminta onkin riippuvainen hänen halustaan saavuttaa tai välttää jotakin. Olennaista on myös yksilön kokemus siitä, mitä hän on valmis tekemään jonkin asian saavuttamiseksi. (Keller 1983, 389.) Tämän lisäksi Cheng ja Yeh (2009, 597) määrittelevät motivaation käyttäytymisen syyksi sekä haluksi, joka ohjaa yksilön toimintaa.

Anttilan ja Juvosen (2002, 100) mukaan motivaatio määritellään käsitteeksi, joka sisältää yksilön tavoitteellisen käyttäytymisen syyt ja psyykkiset prosessit, jotka vaikuttavat ihmisen käyttäytymisen suuntaamiseen. Vaikka motivaatio on henkilökohtainen, voidaan se käsittää lopputuloksena yksilön ja hänen ympäristönsä vuorovaikutuksesta (Miller 2008, 19). Kolme motivaatioon liittyvää käyttäytymistä säätelevää komponenttia ovat tavoitteet, emotionaaliset kokemukset sekä odotukset ja uskomukset. Yksilön henkilökohtaiset tavoitteet ohjaavat hänen toimintaansa, jota

emotionaaliset kokemukset edistävät tai ehkäisevät. Erilaiset odotukset ja uskomukset siitä, kekeko yksilö pystyvänsä saavuttamaan jotakin sekä miten hän kokee ympäristön tukevan hänen pyrkimyksiään, vaikuttavat tehostavasti tai ehkäisevästi hänen päämääräsuuntautuneeseen käyttäytymiseensä. (Ford 1992, 78.) Tässä tutkielmassa käytämme Fordin (1992) motivaation määritelmää eli sitä, että yksilön toimintaa ohjaavat hänen asettamansa tavoitteet yhdessä odotuksien, uskomuksien ja emotionaalisten kokemusten kanssa.

Motiivit vaikuttavat ihmisen käyttäytymiseen joko tiedostetusti tai tiedostamattomasti erilaisten halujen, tarpeiden, viettien, palkkioiden ja rangaistusten kautta (Peltonen & Ruohotie 1992, 16). Motiivit voidaan jakaa myös lähestymis- ja välttämismotiiveihin, sillä usein ihminen lähestyy mielekkäitä asioita, ja päinvastoin välttää kielteisiä kokemuksia (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 179). Myös Keller (1983, 395) jakaa motivaatioon vaikuttavat tekijät kiinnostuksen, relevanssin, odotusten ja mielihyvän kategorioihin. Kiinnostuksella viitataan siihen, herääkö yksilön uteliaisuus aihetta kohtaan, ja kuinka kauan se kestää. Relevanssi puolestaan tarkoittaa sitä, että kekeko yksilö oppimalleen asialle henkilökohtaista tarvetta. Odotuksiin liittyy vahvasti yksilön kokemus onnistumisen todennäköisyydestä, ja mielihyvään puolestaan yhdistelmät sisäisestä motivaatiosta ja ulkoa tulevista palkkioista. (Keller 1983, 395.)

Peltonen ja Ruohotie (1992) painottavat, että motivaatio on luonteeltaan lyhytaikainen, dynaaminen ja tilannesidonnainen. He erottelevat asenteen motivaatiosta siten, että asenne on toiminnan laatuun vaikuttava tekijä, kun taas motivaatio viittaa toiminnan vireyteen (Peltonen & Ruohotie 1992, 17–18). Myös Miller (2008, 19) korostaa motivaation voiman vaihtelua silloin, kun ihminen kokee epäilyjä tai kun hän kykenee voittamaan ne. Motivaatiota ohjaa siis yksilön vaihteleva henkinen tila, joka määrittää toiminnan aktiivisuutta ja mielenkiinnon suuntautumista (Peltonen & Ruohotie 1992, 10). Motivoitunut yksilö nauttii toiminnasta, asettaa tavoitteita ja ponnistelee sinnikkäästi niiden saavuttamiseksi (Masgoret & Gardner 2003, 173). Motivaatio on myös merkittävä ehto oppimiselle ja kehittymiselle. Erilaiset motivaatiotekijät, kuten tunteet, tavoitteet ja uskomukset, vaikuttavat yksilön toimintaan myös oppimistilanteessa. (Lepola & Vauras 2002, 34.) Myös Anttila ja Juvonen (2002, 9) korostavat opiskelumotivaation yhteyttä oppimisprosessiin, sillä se vaikuttaa yksilön ajatteluun, oppimistyyleihin ja opiskelustrategioiden valintaan. Oppimis-

vaikeudet eivät siis usein johdu yksilön laiskuudesta tai kykyjen puutteesta, vaan motivaatio-ongelmista (Lepola & Vauras 2002, 34).

Tutkimus itsemääräämisteoriasta osoittaa, että pidempiaikaisia ja yksilölle tyydyttävämpiä muutoksia saadaan aikaan enemmän sisäisen kuin ulkoisen motivaation kautta (Koski-Jännes 2008, 9). Sisäinen motivaatio pohjautuu yksilön henkilökohtaiseen kiinnostukseen, kun taas ulkoinen motivaatio muodostuu palkintojen ja rangaistusten kautta (Ryan ja Deci 2000, 69). Lepper (1988, 292) toteaa myös sisäisen motivaation lähtevän itsestä, ja ulkoisen motivaation kehittyvän palkintojen saavuttamisesta tai rangaistuksien välttämisestä. Sisäinen motivaatio liittyy siis yksilön merkittävimpien tarpeiden tyydytykseen, kun taas ulkoinen motivaatio on olennaisesti ympäristöstä riippuvainen (Peltonen & Ruohotie 1992, 19). Sisäinen ja ulkoinen motivaatio eroavat toisistaan riippuen siitä, onko syy motivaatiolle yksilössä ja suoritettavassa tehtävässä vai niiden ulkopuolella. Sisäinen motivaatio pohjautuu psykologisiin tarpeisiin, henkilökohtaisiin kiinnostuksen kohteisiin sekä synnynnäisiin kasvupyrkimyksiin. (Cheng & Yeh 2009, 597–598.) Sisäistä ja ulkoista motivaatiota ei tulisi kuitenkaan nähdä toistensa vastakohtina, vaan niitä pitäisi sen sijaan pitää toisiaan täydentävinä asioina, sillä ne esiintyvät samanaikaisesti, ja toinen niistä on vain hallitsevampi (Peltonen ja Ruohotie 1992, 19).

Yksilön motivaatiota voidaan mitata esimerkiksi vieraan kielen oppimisessa motivaatiointensiiteetin, oppimishalun ja asenteiden kautta. Motivaatiointensiiteetin kautta nähdään, miten paljon yksilö panostaa vieraan kielen oppimiseen. Kielen oppimishalua voidaan tarkastella arvioimalla, kuinka paljon oppilas haluaa saavuttaa korkeatasoista osaamista kohdekielessä. (Masgoret & Gardner 2003, 174.) Opetusstrategiat, jotka palkitsevat oppilasta ulkoisesti, voivat joskus olla tehokkaita, mutta väärin sovellettuina ne voivat johtaa tilanteeseen, jossa oppija pyrkii saamaan mahdollisimman paljon palkkioita uusien asioiden oppimisen sijasta (Peltonen & Ruohotie 1992, 20).

Asenteita vierasta kieltä kohtaan voidaan taas selvittää tarkastelemalla tunteita, joita oppilaassa herää silloin, kun kieltä opitaan (Masgoret & Gardner 2003, 174). Oppilaan motivaation tutkimisen lisäksi on myös havaittu, että opettajan motivaatio vaikuttaa opetuksellisten aspektien kaut-

ta oppilaiden motivaatioon, ja sitä myötä heidän oppimistuloksiinsa (Peltonen & Ruohotie 1992, 95). Vastaavanlaisia tuloksia saivat myös Guilloteaux ja Dörnyei (2008) tutkiessaan yhteyttä opettajan motivoivan opetuksen ja oppilaiden oppimismotivaation välillä Etelä-Koreassa. Lomakekyselyn tulokset ja luokkahuonehavainnoinnit osoittivat yhteyttä oppilaiden motivaation kohoamisen ja opettajien motivaatioharjoittelun välillä. Lisäksi korrelaatioiden kautta tutkimuksessa saatiin vahvaa näyttöä siitä, että opettajan motivaatiolla on merkitystä oppilaiden motivaatioon. (Guilloteaux & Dörnyei 2008, 55, 72.)

2.3 Minäkäsitys ja minäpystyvyys

Ihmisen sosiaalisessa ympäristössä muodostuvat kontaktit luovat perustan yksilön käsityksille itsestään, kuten hänen luonteestaan, kyvyistään, arvoistaan, erilaisuudestaan ja toiveistaan. Tämä minäkäsitys (self-conception) eli yksilön kokonaisvaltainen näkemys itsestään sisältää näkemykset hänen omista kyvyistään, psyykkisistä ominaisuuksistaan, kuvan ruumistaan, ihannemien sekä roolinsa sosiaalisissa suhteissaan (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 13; Zimmerman 2000b, 84). Näin ollen minäkäsitys on prosessi, joka vaikuttaa yksilön toimintaan. Yksilö asettaa tavoitteita, ennakoii tulevaa ja tulkitsee kokemuksiaan juuri minäkäsityksen avulla. (Lehtinen ym. 2007, 14.)

Korpinen (1990) katsoo minäkäsityksen muovautuvan omakohtaisten kokemusten ja sosiaalisen vertailun tuloksena. Tämän vuoksi minäkäsitys kasvatuksellisena käsitteenä liittyy vahvasti oppimiseen ja siten kouluympäristöön, jossa avainhenkilöitä oppilaan minäkäsityksen muodostumiseen ovat opettaja ja muut oppilaat. Samaan aikaan kun yksilö oppii tietoja ja taitoja, hän oppii jotain myös itsestään oppijana: millainen hän on, mitä hän osaa ja mihin hän pystyy. Jotta yksilö voi oppia menestyksellisesti, hänen täytyy kokea itsensä kykeneväiseksi oppimaan, jolloin minäkäsitykseen sisältyy myös motivaatio. Realistisen minäkäsityksen ja terveen itseluottamuksen muodostumista pidetäänkin yhtenä koulutuksen tavoitteena. (Korpinen 1990, 3, 8.) Tässä tutkielmassa minäkäsityksestä puhuttaessa käytämme Lehtisen ja hänen kollegoidensa (2007) määritelmää, mikä käsittää ihmisen käsitykset itsestään, kuten luonteen, arvot, kyvyt ja toiveet.

Yksilön kokema minäkäsitys vaikuttaa valintoihin elämässä, kuten ammatinvalintaan, jolloin onnistuneen valinnan kannalta pyrkijällä on oltava realistinen käsitys itsestään ammatin tuntemuksen lisäksi. Opettajalla ammatillisen minäkäsityksen kehitys on jatkuvaa, ja se kestää läpi elämän. Opettajan ammatillinen minäkäsitys näkyy hänen opetuskäyttäytymisessään, jolloin hän pyrkii tekemään valintoja, jotka ovat johdonmukaisia hänen minäkäsityksensä kanssa. (Korpinen 1990, 37.) Yksilö, joka kokee minäkäsityksensä ja arvioi kompetenssinsa eli pätevyytensä korkeaksi, pyrkii asettamaan ja saavuttamaan korkeat suoritustavoitteet. Vastaavasti taas yksilöt, jotka eivät luota omaan kykyihinsä, tyytyvät tavoittelemaan alhaisempia suoritustavoitteita. (Peltonen & Ruohotie 1992, 65.) Korpinen (1990) kuvailee tätä ilmiötä opettajan ammatin näkökulmasta, ja kertoo opettajan alhaisen minäkäsityksen näkyvän opetuksessa esimerkiksi joustamattomuutena sekä perinteisinä ja muodollisina opetusmenetelmävalintoina. Alhainen minäkäsitys voi esiintyä opettajilla myös autoritaarisena opettajuutena eli hän kontrolloi voimakkaasti oppilaiden käyttäytymistä. Opettajat, joilla taas on korkea minäkäsitys, pyrkivät luomaan luokkaympäristöä, jossa korostuu opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus, ja jossa oppilaat saavat enemmän puheenvuoroja sekä yksilöllistä tukea opettajalta. (Korpinen 1990, 37–38.)

Oppilaiden antama palaute on tärkeä tekijä opettajan minäkäsityksen kehitykselle. Samalla myös opettajan suorittama arviointi on merkittävä osa oppilaan minäkäsityksen muodostumisessa, minkä vuoksi arvioinnin tulisi kohdistua aina suoritukseen eikä oppilaan persoonallisuuteen. (Korpinen 1990, 3, 38.) Myös Anttila ja Juvonen (2002, 61) painottavat arvioinnin yhteyttä minäkäsitykseen. Korpinen (1990) puolestaan selvitti tutkimuksessaan oppilaiden minäkäsityksen kehittymistä kotiin ja kouluun liittyvien taustamuuttujien avulla. Tutkimuksen aineisto kerättiin peruskoulun 7. ja 9. luokan oppilaiden (n=3245) ruotsin kielen tilannekartoitusprojektissa. Tulokset osoittivat, että kodin asenne- ja työskentelytavat selittivät parhaiten oppilaiden koulunkäyntimotivaatiota kotiympäristöön liittyvistä tekijöistä (Korpinen 1990, 3.) Tutkimuksen tulokset vahvistavat tulkintamme mukaan myös aiemmin todettua yhteyttä motivaation ja minäkäsityksen välillä. Tutkimuksessa kouluympäristöön liittyvistä tekijöistä merkittävimpiä selittäjiä minäkäsityksen kehittymiselle olivat taas koulumenestys, tasokurssivalinnat ja erityisopetukseen osallistuminen. Kyseisen tutkimuksen perusteella yli puolet oppilaista oli tyytyväisiä itseensä, joista pojat olivat

tyytyväisempiä kuin tytöt. Toisaalta tytöt luottivat enemmän itseensä kielen oppimisessa. (Korpinen 1990, 3.)

Minäkäsitys on itseä kuvaava rakennelma, joka sisältää monia itsetuntemuksen muotoja ja itsearvioivia tunteita, minkä vuoksi siihen kuuluu myös itsetunnon ja itsearvostuksen käsitteet (Zimmerman 2000b, 84). Keltikangas-Järvinen (2002) kuvailee itsetunnon olevan sitä, kuinka paljon hyviä ominaisuuksia yksilö itsessään näkee. Kun yksilöllä on positiivinen minäkäsitys, hänen itsetuntonsa on tällöin hyvä. Huono itsetunto on taas silloin, kun minäkäsityksessä negatiivisten ominaisuuksien määrä on suurempi kuin positiivisten. Itsetunto voidaan jakaa myös yksityiseen ja julkiseen itsetuntoon. Yksityinen eli varsinainen itsetunto merkitsee sitä, mitä yksilö mielessään itsestään ajattelee, ja miten hyvä hän on omasta mielestään. Julkinen itsetunto taas tarkoittaa sitä, mitä yksilö haluaa kertoa itsestään muille, ja mitä hän käytöksellään ilmaisee. Tärkeä itsetunnon osa-alue on myös suoritusitsetunto, joka tarkoittaa yksilön luottamusta omaan kykyihinsä, osaamiseensa ja selviytymiseensä sekä näiden perusteella asetettuja tavoitetasoja. (Keltikangas-Järvinen 2002, 17, 24, 26.)

Suomalaisessa kirjallisuudessa itsetunnon lisäksi samasta käsitteestä käytetään nimitystä itsearvostus. Kumpaakin käsitettä käytetään käsityksemme mukaan vaihtelevasti, mutta molemmat kuitenkin viittaavat samaan englannin kielen käsitteeseen 'self-esteem'. Tässä tutkielmassa käytämme itsetuntoa kuvailemaan kyseistä käsitettä. Kun Keltikangas-Järvinen (2002) on määritellyt itsetunnon käsitettä, Korpinen (1990) puolestaan puhuu minäkäsityksen tutkituimmasta osa-alueesta, itsearvostuksesta. Korpinen (1990) määrittelee itsearvostuksen arvioinniksi, jonka yksilö muodostaa itsestään. Useissa tutkimuksissa itsearvostus on edustanut koko minäkäsitystä. Itsearvostus ilmaisee yksilön uskomusten määrää siitä, kuinka kykenevä, merkittävä, menestyvä tai arvokas hän on. Nämä yksilön arviot itsestään ilmenevät hänen asenteinaan. (Korpinen 1990, 11.) Korpinen (1990, 12) katsoo itsearvostuksen ilmenevän erityisesti yksilön sosiaalisessa käyttäytymisessä, minkä Keltikangas-Järvinen (2002) on määritellyt julkiseksi itsetunnoksi. Itsearvostusta pystyy kehittämään, ja olennaista siinä on realistisen mielikuvan muodostaminen omasta toiminnasta sekä sen vertaaminen ennalta asetettuihin tavoitteisiin (Korpinen 1990, 12).

Jos minäkäsitys on kokonaisvaltainen käsitys itsestä ja itsetunnon reaktioista tiettyihin seikkoihin, minäpystyvyys (self-efficacy) kuuluu sen rakenteisiin Zimmermanin (2000b, 84) mukaan oleellisesti. Bandura (1986) pohtii minäpystyvyyttä ja sen mekanismeja ihmisen toiminnassa. Hän toteaa, ettei mikään ehkä vaikuta ihmisten elämään enemmän, kuin käsitykset heidän henkilökohtaisesta pystyvyydestään. Tämän vuoksi ihmiset eivät usein käyttäydy optimaalisesti, vaikka he tietäisivätkin mitä tehdä. Tämä johtunee siitä, kuinka ihmiset arvioivat omia valmiuksiaan ja siitä, kuinka heidän havaintonsa omasta pystyvyydestään vaikuttavat heidän motivaatioonsa sekä käyttäytymiseensä. Koettu minäpystyvyys (perceived self-efficacy) määritellään ihmisten arvioiksi kyvyistään organisoida ja toteuttaa toimintatapoja, joita vaaditaan asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. (Bandura 1986, 390–391.) Myös Zimmerman (2000b, 87) on määritellyt minäpystyvyyden yksilön uskomuksiksi, joita hänellä on omista resursseistaan organisoida ja toteuttaa toimintoja toivotulla tavalla jostain suorituksesta selviämiseksi. Käytämme tässä tutkielmassa Banduran (1986) minäpystyvyyden määritelmää, jossa minäpystyvyys tarkoittaa yksilön henkilökohtaisia käsityksiä omasta pystyvyydestään tehdä jotakin.

Uskomukset minän pystyvyydestä voivat syntyä hyvin monenlaisten tekijöiden vaikutuksesta. Yksi merkittävimmistä lähteistä näiden käsitysten muodostumiselle ovat mieleenpainuvat kokemukset. Jos yksilö kokee tarpeeksi usein epäonnistumisen kokemuksia tietynlaisissa tehtävissä, syntyy hänelle vähitellen uskomus siitä, ettei hän ole kykenevä suoriutumaan kyseisen aiheen tehtävistä. (Lehtinen ym. 2007, 193.) Opiskelijoiden uskomuksilla heidän akateemisista kyvyistään on olennainen rooli heidän motivaatiossaan menestyä, minkä vuoksi minäpystyvyydestä onkin tullut erittäin tehokas opiskelijoiden motivaation ja oppimisen ennustaja (Zimmerman 2000b, 82). Korkean minäpystyvyyden omaavat opiskelijat osallistuvat helpommin, työskentelevät kovemmin, kestävät pidempään ja heillä on vähemmän kielteisiä tunnereaktioita vaikeuksien kohtaamisessa kuin niillä, jotka epäilevät kykyjään (Bandura 1997, 43).

Myös opettajan minäpystyvyyden on havaittu olevan voimakkaasti yhteydessä opettajan eri ominaisuuksiin, kuten periksiantamattomuuteen, innostukseen, sitoutumiseen ja käyttäytymiseen (Tschannen-Moran & Hoy 2001, 783). Tschannen-Moran ja Hoy (2001) ovat määritelleet opettajan kokeman minäpystyvyyden (teacher's efficacy belief) olevan opettajan arvio omista

kyvyistään saada kaikenlaiset oppijat oppimaan ja sitoutumaan koulutyöhön. Opettajan minäpystyvyys vaikuttaa heidän työpanoksensa lisäksi tavoitteisiin, joita he asettavat sekä opetuksen tasoon, eli mihin he haluavat pyrkiä (Tschannen-Moran & Hoy 2001, 783). Näin ollen opettajan minäpystyvyys näkyy luokkahuoneessa opettajan ohjaustoimintojen valintoina, opetukseen käytettynä panostuksena, oppilaiden rohkaisuna ja sinnikkyysasteena, joka auttaa luokkahuoneessa kohtaamisen vaikeuksissa (Stipek 2002, 206). Opettajat, joilla on korkeampi minäpystyvyys, ovat myös taipuvaisempia parempaan suunnitteluun ja organisointiin sekä ovat avoimempia uusille ideoille (Tschannen-Moran & Hoy 2001, 784).

Opettajan minäpystyvyys vaikuttaa opetuksen lisäksi myös oppilaisiin (Heller 2011, 148). Lindeberg ja Pitkäniemi (2013, 60) ovatkin määritelleet minäpystyvyyden tarkoittavan sitä, kuinka paljon opettaja uskoo opetuksen ja opettajan merkitykseen oppimisen tukijana. Korkean minäpystyvyyden omaavien opettajien oppilailla onkin havaittu olevan korkeammat akateemiset saavutukset, korkeampi itsetunnon taso, vahvempi itseohjautuvuus sekä positiivisempi asenne koulua kohtaan. He hallitsevat paremmin myös mahdollisen siirtymisen uuteen kouluun. (Heller ym. 2011, 148.) Opettajan korkea minäpystyvyys vaikuttavaa positiivisesti oppilaiden saavutuksiin, motivaatioon sekä heidän minäkuviinsa (Tschannen-Moran & Hoy 2001, 784). On myös näyttöä siitä, että hyvin ja huonosti menestyneiden oppilaiden erilaista kohtelua voi esiintyä enemmän opettajilla, joilla on suhteellisen alhainen minäpystyvyys: heikon minäpystyvyyden omaavat opettajat huomioivat heikosti menestyviä oppilaita harvemmin sekä antavat enemmän kehuja ja palautetta paremmin menestyville oppilaille. (Stipek 2002, 207.)

Zimmermanin (2000b) mukaan tutkimuksissa minäpystyvyyden ominaisuuksia mitataan usein lomakekyselyllä. Niissä esitetään kysymyksiä, jotka ovat tehtäväkohtaisia, vaihtelevat vaikeudeltaan ja onnistuvat vangitsemaan vastaajan luottamustasoja. Sisällöltään minäpystyvyyden mittarit keskittyvät pikemminkin suorituskykyyn kuin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, kuten fyysisiin tai psykologisiin ominaisuuksiin. Vastajat siis arvioivat kykyjään suoriutua tietystä tehtävästä eivätkä sitä, millaisia he ovat henkilökohtaisesti tai miltä heistä itsestään yleensä tuntuu. Näillä mittareilla pystytään myös erottamaan selkeämmin minäkäsityksen ja minäpystyvyyden käsitteet: minäkäsitysmittareissa korostetaan itsetuntoreaktioita esittämällä itsearvioivia kysymyksiä,

kuten "Kuinka hyvä olet käyttämään ruotsin kieltä?". Sen sijaan minäpystyvyyssmittareissa keskitytään yksinomaan tehtäväkohtaisiin suoritusodotuksiin, kuten esim. "Kuinka varma olet siitä, että osaat kääntää tämän lauseen?". (Zimmerman 2000b, 83–84.)

Lindeberg ja Pitkäniemi (2013) toteuttivat tutkimuksen tarkastellakseen luokanopettajakoulutukseen hakevien minäpystyvyyttä, ammatinkuvaa ja heidän käsityksiään valmiudestaan vuorovaikutukseen sekä näiden yhteyttä opiskelijaksi hyväksymiseen ja virallisiin valintakriteereihin. He ovat erotelleet minäpystyvyyden yleiseen ja henkilökohtaiseen minäpystyvyyteen. Yleisen minäpystyvyyden katsotaan tarkoittavan yksilön uskomusta ja luottamusta siihen, onko opettajan rooli merkittävä kasvatuksessa ja opetuksessa, kun taas henkilökohtainen minäpystyvyys keskittyy yksilön omaan opetukseen ja kasvatukseen. Tutkimuksen aineisto kerättiin Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksen soveltuvuuskokeiden yhteydessä järjestetyllä kyselyllä sekä opiskelemaan päässeiden seurannalla. Tulosten perusteella koulutukseen hyväksytyjen ja ei-hyväksytyjen (n=227) itsearviot olivat hyvin saman tasoisia, eli kaikilla hakijoilla oli etupäässä myönteisiä uskomuksia ja käsityksiä heidän omasta minäpystyvyydestään ja vuorovaikutteisuudestaan. Ainoastaan koulutukseen päässeillä kasvatustieteellinen ammattikuva painottui hieman enemmän. Opiskelemaan päässeiden seuranta kuitenkin paljasti monien opiskelijoiden käsitysten muuttuneen merkittävästi kahden vuoden opiskelun aikana. Heidän yleisen minäpystyvyytensä tunne oli lisääntynyt, kun taas henkilökohtainen minäpystyvyys oli vähentynyt. Tulokset osoittivat sen, että yksilön kokemukset opetuksesta sekä itse opettajankoulutus vaikuttavat opettajan minäpystyvyyteen, joka on altis muovautumiselle etenkin opettajuuden alussa. (Lindeberg & Pitkäniemi 2013, 58, 61, 69.)

2.4 Opettajan kvalifikaatiovaatimukset ja ammatillinen kehittyminen muuttuvassa yhteiskunnassa

Opettajan tehtävänä on olla intensiivisesti osallisena oppilaiden oppimisprosessissa sen mahdollistajana ja tukijana (Toom & Pyhältö 2013, 86). Opetus tulisi myös järjestää tilannekohtaisesti oppilaiden tarpeita vastaavaksi (Hiltunen & Lehtinen 2002, 163). Kun opetus vastaa oppilaiden tarpeita, oppilaat ovat motivoituneempia oppimaan (Hutchinson 1989, 8). Oppilaiden motivaatio-

ta lisää myös oppimistilanteen selkeä pedagoginen rakenne, jossa näkyvät odotuksen, haasteen, ohjauksen ja palautteen vaiheet (Silvén, Mattinen, Lepola & Husu 2013, 58). Tulevaisuuden opettajan tulisikin olla kykenevä luomaan oppilaille hyvät mahdollisuudet kehittyä motivoituneiksi ja osaaviksi elinikäisiksi oppijoiksi (Hiltunen & Lehtinen 2002, 171). Tämä edellyttää esimerkiksi sitä, että opettajan tulee olla tietoinen oppilaiden käyttämistä oppimisstrategioista sekä tutustuttaa heidät myös uusien oppimistapojen pariin (Charmot 1987, 82). Toom ja Pyhälto (2013, 86) toteavatkin, että opettajan asiantuntijuutta ilmentävät ensisijaisesti oppimiseen liittyvien ongelma-kohtien löytäminen ja ratkaiseminen. Olennaista onkin opettajien ja oppilaiden molemminpuolinen sitoutuminen oppimisprosessiin (Hiltunen & Lehtinen 2002, 161).

Koulun tehtävänä on antaa oppijalle valmiudet elinikäiseen oppimiseen (Opetushallitus 2014, 19; Ojala 2001, 19). Jotta opettaja pystyy vastaamaan työnsä kvalifikaatiovaatimukseen ja olemaan oppilaiden oppimisen tukena, hänen täytyy käsityksemme mukaan kehittää jatkuvasti omaa ammatillista pätevyyttään. Ojala (2001, 19) painottaakin, ettei elinikäisellä oppimisella tarkoiteta jatkuvaa kouluttautumista, vaan oppijan positiivista asennetta ja muutokseen mukaan menoa. Toisinaan oppimisen ongelmaksi aikuisiällä voi koitua pelko omien käsitysten kyseenalaistamisesta, vaikka yksilö tietäisikin tarvitsevänsä lisää tietoa tai taitoa (Rogers 2001, 19). Työelämässä ilmenevät osaamispuutteet voidaan jakaa määrällisiin ja laadullisiin puutteisiin, mikä tarkoittaa sitä, että osaaminen voi puuttua kokonaan tai tietyn taidon hallitseminen on niin vähäistä, ettei se ole riittävä työn vaatimukseen (Ojala 2001, 37). Vaikka uuden oppimiseen voi suhtautua negatiivisesti yksilön sisäisten konfliktien vuoksi, on havaittu, että etenkin aikuisiällä merkittävä oppimiseen motivoiva asia on käytännön hyöty. Mikäli uusi opittava asia on helposti liitettävissä yksilön omaan elämään, hän vastaanottaa ja oppii tiedon helpommin. (Rogers 2001, 19, 40.)

Opettajan täytyy hallita opettamansa sisältöala niin hyvin, että hän kykenee ongelmanratkaisuun ja toimintaan myös odottamattomissa tilanteissa. On kuitenkin epäinhimillistä olettaa opettajan pysyvän ajan tasalla tiedon siirtäjänä jatkuvasti muuttuvassa yhteiskunnassa. Tämän vuoksi korkeakoulujen ja opettajankoulutuksen tehtävänä ei olekaan pystyä antamaan kaikkea tarvittavaa tietoa tulevaan ammattiin, vaan sen sijaan antaa yksilölle edellytykset ja valmiudet jatkuvaan oppimiseen sekä tieteelliseen jatkokouluttautumiseen. (Rauste-von Wright 1997, 24, 29, 34).

Opettajankoulutus sekä opettajan työ perustuvat luotettavaan tietoon ja kokemukseen, minkä vuoksi opettajan ammatillisen pätevyyden jatkuva kehittäminen on yksi työn edellytyksistä (Silvén ym. 2013, 48). Opettajankoulutuksen tarkoituksena onkin rakentaa yksilölle itsevarmuus jatkuvaan oppimiseen. Tavoitteena on myös saada ammatillinen kehittyminen näyttäytymään opettajalle positiivisena haasteena. (Rauste-von Wright 1997, 124.) Nyman (2009, 72) kertooikin etenkin nuorten opettajien olevan työuransa alussa innokkaita kokeilemaan uusia asioita.

Hilden ja Salo (2011, 103) puhuvat asiantuntijuudesta opettajan työn perustana, ja sen merkitystä jatkuvana haasteena kehittää omaa ammatillista asiantuntijuutta. Tätä voidaan tulkintamme mukaan nimittää opettajan elinikäiseksi oppimiseksi. Myös Nyman (2009, 12) katsoo asiantuntevalla opettajalla olevan niin tietoa, taitoa, halukkuutta kuin kykyä kehittää omaa opettajuuttaan, mikä heijastuu myös oppilaisiin, kouluun sekä koko yhteiskuntaan. Hildenin ja Salon (2011, 103) puhuessa opettajan elinikäisestä oppimisesta, Nyman (2009, 12) nimittää tätä opettajan yksilöllisesti ja kollektiivisesti rakennettua tietämystä pedagogisen ajattelun perustaksi. Asiantuntijuus ei ole siis mikään koulutuksen pysyvä lopputulos, jonka voi saavuttaa, vaan se on hetkellinen tila, mitä tulee kehittää opettajan työn muuttuessa jatkuvasti. Ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen on opettajan kykyä ja halua tunnistaa ongelmakohtia sekä esittää kysymyksiä omassa työssään. Se on myös kykyä myöntää, ettei hän kykene yksin suoriutumaan kaikista rooleista ja tehtävistä, joita hänelle on annettu tai joita häneltä vaaditaan. (Hilden & Salo 2011, 103.) Olenaisinta niin ammatillisen asiantuntijuuden kehittämisessä, elinikäisessä oppimisessä kuin pedagogisessa ajattelussakin on yksilön oma aktiivinen rooli (Nyman 2009, 12).

Opettajan ammattiin ei kuulu pelkästään oman ammatillisuuden kehittäminen, vaan hänen on oltava tietoinen myös omasta käyttäytymisestään ja sen vaikutuksesta häntä ympäröiviin ihmisiin, kuten oppilaisiin moraalisen toimijuuden näkökulmasta. Oppiaineiden sisältöjen hallinnan ja jakamisen lisäksi opettajan ammattiin kuuluu myös moraalisen kasvun edistäminen yksilötasolla sekä yhteiskunnassa. Näin ollen opettajalla on suuri vaikutus oppilaiden luodessa käsityksiä maailmasta. (Hilden & Salo 2011, 103, 113.) Rauste-von Wright, Wright ja Soini (2003, 56) toteavat myös, että opettajan tulisi huomioida opeteltavan tiedon tai taidon tuleva käyttö opetuskontekstissa.

Opettajalle ja opettajankoulutukselle asetetut kvalifikaatiovaatimukset ovat siis jatkuvasti yhä vaativampia (Rauste-von Wright ym. 2003, 228). Opettajankoulutuksessa yksilön on sisäistettävä melko lyhyessä ajassa laajat perussisällöt oppiaineisiin, koulutusjärjestelmiin, oppimiseen ja opettamiseen liittyen (Hiltunen & Lehtinen 2002, 171). Opintojen jälkeen opettajan tulee vielä itse kehittää omaa asiantuntijuuttaan hallitsemalla opetettavien aineiden uudistuvat ainesisällöt sekä välittämällä niin moraalista kasvatusta, tulevaisuuden taitoja kuin elinikäistä oppimista oppilaille. Muun muassa näiden edellä mainittujen opettajan laajojen tehtävien myötä tulisi jokaisen yhteiskunnan, joka on kiinnostunut tulevaisuudestaan, keskittää voimavaransa opettajankoulutukseen sekä opettajan jatkokoulutuksiin. (Rauste-von Wright ym. 2003, 11.)

Opettajan koulutyön haasteista sekä ammatillisesta kehitymisestä on Suomessa toteutettu monia tutkimuksia. Norrena (2013) halusi tarkastella opettajia tulevaisuuden taitojen edistäjinä. Tapaustudkimuksen ja reflektiivisen teorian tarkoituksena oli havainnoida hyvää oppimisalustaa tulevaisuuden taitojen edistämiseksi sekä ennakoida näin haasteita, joita uudistuvassa opetuksessa kohdataan. Tulosten perusteella joidenkin koulujen opettajien asenteet ja puutteelliset taidot olivat esteenä tulevaisuuden taitojen opettamiselle. Kielteiset asenteet johtuivat tutkimuksen mukaan vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnallisen kulttuurin vähäisyydestä tai yhteiskunnallisen muutoksen liian nopeasta etenemisestä. Tulosten mukaan koulujen oppilaat suhtautuivat positiivisesti tulevaisuuden taitojen opettamista kohtaan. Heidän mielestään näiden taitojen opiskeluun parhaimpia opetusmenetelmiä olisivat projekti- ja ryhmätyöskentelyt sekä teknologian käyttö, vaikka tutkimuksen kouluissa perinteiset opetuskäytänteet olivat hallitsevia opetuksessa. Tutkimus osoitti, että opetuskäytäntöjen laatuerojen perusteella suomalaisessa koulujärjestelmässä on havaittavissa epätasa-arvoisuutta, vaikka sen tulisi olla tasa-arvoisen oppimismahdollisuuksien takaaja. Yhteistoiminnallisuuden ja arvokeskustelun tulisi näkyä kaikissa luokahuoneissa niin kansallisella kuin kunnallisella tasolla kouluissa. (Norrena 2013, 14, 126, 170).

Myös Elorannan ja Virran (2002) tutkimuksessa koulutyön haasteista korostui vastavalmistuneiden opettajien taitojen puute. Heidän tutkimuksensa tarkoituksena oli haastatella työuraansa aloittavia aineenopettajia siitä, millaisina he kokevat koulutyönsä haasteet ja miten nämä asiat

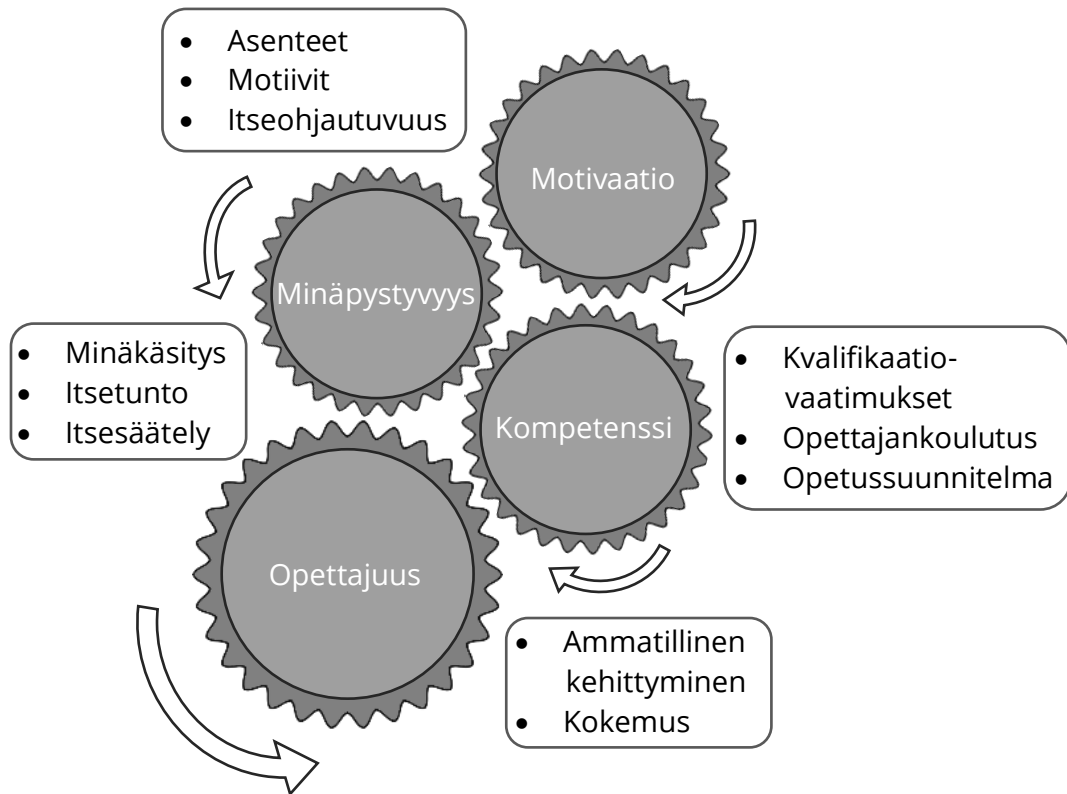
on huomioitu koulutuksessa. Syynä tutkimuksen toteuttamiseen oli juuri opettajan muuttuva rooli yhteiskunnassa: opettaja ei ole enää vain tietoa jakava henkilö, vaan hänestä on tullut oppimisen ohjaaja sekä oppilaiden oppimisprosessin tukija. Tutkimustulosten perusteella opettajat olisivat kaivanneet lisää ohjausta ja koulutusta oppilaiden ja heidän oppimisvaikeuksien, ongelmien sekä heikon oppimismotivaation kohtaamiseen. Näiden lisäksi ohjausta kaivattiin kasvattajan tehtäviin, luokanhallintaan, tietokoneen opetuskäyttöön, koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön sekä yleisesti ihmissuhdetaitoihin. (Eloranta & Virta 2002, 133, 143–145.) Tulkintamme mukaan näiden taitojen puute tai vähäisyys voi tehdä opettajan työstä hyvinkin raskasta, ja sitä perustellaankin aiemmin esitetyissä tutkimustuloksissa usein ammatillisen pätevyyden, tieto- ja taitoperustan sekä kasvatustilafilosofian kehittymisellä käytännössä. Mielestämme opettajankoulutuksen haasteena onkin jatkuva yhteiskunnallinen muutos, joka vaikuttaa niin koulumaailmaan kuin opettajan rooliin. Haasteena on myös tähän muutokseen nopea reagoiminen ja koulutuksen mukauttaminen (Eloranta & Virta 2002, 136, 143).

Koulun arki on vaikea asia harjoitella koulutuksen aikana, minkä vuoksi koulutuksen tehtävänä on antaa sen sijasta mahdollisimman realistinen kuva nykypäivän koulusta sekä opettajan eri rooleista (Eloranta & Virta 2002, 133). Ruohotie-Lyhty (2011, 12) on halunnut myös tutkia ja ymmärtää vastavalmistuneiden kieltenopettajien ammatillista kehittymistä opettajien haasteiden sekä heihin kohdistuneiden odotusten muuttuessa yhteiskunnassa. Opettajan ammatillinen kehittyminen näkyy hänen toimintansa muuttumisena, ja pitkäaikais tutkimuksen tulosten perusteella tämä kehittyminen tapahtui opettajilla kahdella eri tavalla. Toiset tutkimuksen opettajista kokivat ensimmäiset työvuodet niin sanottuna todellisuushokkina, minkä vuoksi he kokivat tarpeelliseksi luopua omista tavoitteistaan selvitäkseen ja sopeutuakseen työyhteisöön. Toiset opettajat eivät taas sopeutuneet työyhteisössä vallitseviin käytänteisiin, vaan he kehittivät aktiivisesti omaa opetustaan heidän tavoitteidensa mukaisesti. (Ruohotie-Lyhty 2011, 51, 54.)

Ruohotie-Lyhdyn (2011, 51) tutkimuksessa positiivisella asenteella ja opetuksen toteuttamisesta syntyneen onnistumisen tunteen myötä opettajat uskalsivat kokeilla opetusmenetelmiä uudelleen, ja näin myös kokemus lisääntyi. Tulosten perusteella tehokas opettajan ammatillinen kehittyminen on mahdotonta ilman siihen valmistavan opettajankoulutuksen ja työelämässä tapah-

tuvan koulutuksen jatkumoa. Kieltenopetuksen kehittyminen kouluissa vaatii huomion suuntautumista opettajankoulutuksen rakenteisiin, työelämässä tapahtuvaan opettajan ammatilliseen tukemiseen sekä opettajaopiskelijoiden valintaan, jotta koulutukseen pääsisi yksilöitä, joilla on riittävästi potentiaalia kehittää itseään ammatillisesti. (Ruohotie-Lyhty 2011, 51, 54, 58.) Tätä voidaan tulkintamme mukaan kutsua myös jo aiemmin esitellyksi itseohjautuvuudeksi (katso luku 2.1).

Tarvetutkimuksien tarkoituksena on kehittää koulutuksen suunnittelua ja selvittää, mihin voimavarojen käyttöä tulisi suunnata. Niiden tavoitteena on olla ajankohtaisia, sillä koulutuksen suunnittelussa tulee huomioida yhteiskunnalliset muutokset. Tutkimusten syynä on usein koulutuksen kehittäminen, mutta motivaationa toimii juuri muutokset yhteiskunnassamme, ja niiden kohteena ovat yleensä opiskelijat tai jo valmistuneet tiettyjen ammattiryhmien tai työpaikkojen edustajat. (Sinkkonen 1998, 47, 50.) Edellä mainittujen tutkimusten perusteella opettajankoulutus tarvitsisi mielestämme juuri tarvetutkimusta koulutuksen kehittämisen avuksi. Tarvetutkimukset eivät ole kuitenkaan ainut tapa vaikuttaa opettajien pätevyYTEEN. Ruohotie-Lyhty (2011, 58) mainitsi tutkimuksessaan opettajankoulutuksen ja työssä tapahtuvan koulutuksen jatkumosta, joka ei tarkoita pelkästään opettajan omaa elinikäistä oppimista, vaan se voi olla myös jatkokouluttautumista tai täydennyskoulutusta. Opettajankoulutuksessa voi syntyä usein teorian ja käytännön välille kuilu, sillä asioita voidaan omaksua ilman niiden toteuttamista käytännössä kokemuksen puutteen vuoksi (Eloranta & Virta 2002, 150). Tämän vuoksi opettajat ovatkin kiinnostuneita kouluttautumaan lisää sekä tutustumaan uusiin alan suuntauksiin muuttuvassa yhteiskunnassa. Täydennyskoulutukseen haluavilla korostuu erityisesti halu oppia erilaisia opetusmenetelmiä toiminnan helpottamiseksi. (Rauste-von Wright ym. 2003, 228.)



Kuvio 1. Opettajuuteen vaikuttavat tekijät ja niiden vaikutus toisiinsa.

Yllä olevaan kuvioon (Kuvio 1) olemme koonneet esitellyn teoreettisen viitekehyksen keskeisiä käsitteitä ja kuvanneet niiden välisiä yhteyksiä. Tulkintamme mukaan opettajuus on tutkielmamme aiheen keskeisin termi, minkä vuoksi sitä kuvastaa kuvion suurin ratas. Opettajuuteen ja siten tutkielmamme liittyvät läheisesti myös käsitteet kompetenssi, minäpystyvyys sekä motivaatio, jotka on kuvattu kuviossa pienemmällä rattaanpyörillä. Nämä rattaat eli käsitteet ovat kuitenkin jo itsessään moniulotteisia ja pitävät sisällään muita niihin ja opettajuuteen vaikuttavia tekijöitä, joita ovat esimerkiksi asenteet, itsetunto ja ammatillinen kehittyminen. Nämä käsitteet olemme listanneet tekstilaatikoihin, jotka sijaitsevat rattaiden vieressä. Keskeisimmät käsitteet on kuvattu rattaanpyörillä, sillä yhden rattaan liikuessa myös muut liikkuvat. Tätä liikettä on kuvattu nuolilla. Tämä liike kuvastaa opettajuuden kehittymistä esimerkiksi siten, että minäpystyvyyden kasvaessa myös opettajan kompetenssi kasvaa, mikä puolestaan vaikuttaa hänen motivaatioonsa sekä opettajuuteensa. Huomioitavaa on siis, että rattaat liikuttavat kaikki toisiinsa. Täten opettajuus ja esimerkiksi kokemus vaikuttavat myös pienempien rattaiden kuvaamiin termeihin.

3 Kielen oppiminen ja opettaminen

Kielten opettajien kvalifikaatiovaatimukset ovat kasvaneet kielen opetuksen muuttuessa yhä laajemmin kielikasvatukseksi, jolloin opetuksessa painottuu kasvatuksellisuus kielitieteellisyyden ohella (Hilden & Salo 2011, 168). Pedagogisten taitojen lisäksi kielenopettajalta vaaditaan kielellisiä taitoja, minkä vuoksi opettajan tulee tavoitella hyvää kielitaitoa opettamassaan kielessä esimerkin näyttämisen kannalta (Brewster ym. 2004, 2; Pietilä & Lintunen 2015, 24). Kielitaidon lisäksi opettajan asenne ja motivaatio kieltä kohtaan vaikuttavat olennaisesti myös oppilaiden oppimiseen ja suhtautumiseen opiskeltavaa ainetta kohtaan (Kärkkäinen ym. 1993, 152). Asenne ja motivaatio eroavat toisistaan siten, että asenne vaikuttaa toiminnan laatuun, kun taas motivaatio kertoo toiminnan vireydestä (Peltonen & Ruohotie 1992, 17–18). Opettajan asenteen vaikuttaessa oppilaisiin, myös oppilaiden ja heitä ympäröivän yhteiskunnan negatiiviset asenteet esimerkiksi ruotsin kieltä kohtaan haasteellistavat ruotsin kielen opettajan työtä (Tiisala 1996, 72). Tämä haasteellisuus näkyy opettajien joutuessa perustelemaan jatkuvasti opettamansa kielen tarpeellisuutta, vaikka ruotsilla onkin vahva virallinen asema suomalaisessa yhteiskunnassa ja perustuslaissa (katso Kärkkäinen 1993b; Tiisala 1996). Tässä kappaleessa avaamme tarkemmin edellä esiteltyjä aiheita ja tutkimuksia kielen oppimisesta ja sen opettamisesta.

3.1 Kielitaito ja vieraan kielen oppiminen

Sjöberg (2004) jakaa kielitaidon käsitteen kahteen toimivuuden ulottuvuuteen, joita ovat toimiva ja ei-toimiva kielitaito. Kielitaito voi olla myös riittävää, riittämätöntä tai liian hyvää. Riittävällä kielitaidolla he tarkoittavat tilannetta, jossa oppija on kykenevä saavuttamaan viestinnälliset tavoitteet kielen käytössä. Riittämätön kielitaito tarkoittaa puolestaan sitä, että yksilö kokee vieraan kielen käytön suhteettoman vaativaksi, eikä hän kykene saavuttamaan asetettuja tavoitteita. Liian hyvä kielitaito viittaa taas tilanteisiin, joissa kielen osaaja käyttää liian vaikeaa kieltä sellaisen henkilön kanssa, jonka kielen osaamistaso ei vastaa hänen omaa kielitaitoaan. (Sjöberg 2004, 137–138.) Tulkintamme mukaan esimerkiksi vieraan kielen opettaja voi kohdata tilanteen, jossa hänen kielitaitonsa on liian hyvä verrattuna hänen oppilaisiinsa, minkä vuoksi hänen tulee mukauttaa hänen kielisyytensä oppilaiden kielitaitoa vastaavaksi.

Veivo (2015) toteaa kielitaidon näkyvän vieraan kielen oppitunnilla oppilaiden lisäksi myös opettajan toiminnassa. Opettajan oma käsitys kielitaidostaan on yhteydessä hänen opetukseensa esimerkiksi uuden asian esittelyssä, harjoitusten valinnassa sekä uusien asioiden läpikäynnissä. Huomioitavaa on kuitenkin se, että oli opettaja tietoinen omasta näkemyksestään kielestä ja sen oppimisesta tai ei, se välittyy oppilaisiin hänen opetuksensa kautta. Kielitaidon välittymiseen oppilaille vaikuttaa olennaisesti myös koulussa käytettävät oppimateriaalit, sillä niiden laatijat ovat omien oppimiskäsityksiensä kautta valinneet sinne tietynlaisia tekstejä ja tehtävätyyppejä. (Veivo 2015, 43–44.)

Graham, Courtney, Marinis ja Tonkyn (2017) korostavat nuorten oppijoiden luokkahuoneiden tutkimisen ajankohtaisuutta ja tärkeyttä, sillä yhä useammassa maassa on alennettu vieraan kielen oppimisen aloitusikää toivoen parempia oppimistuloksia. He kuitenkin muistuttavat, ettei minkäänlaista ikäetua ole asiaa tutkittaessa havaittu. Päinvastaisesti, kun vieraan kielen oppiminen aloitetaan myöhemmin, se on usein nopeampaa ja tehokkaampaa. Tämä sama johtopäätös on saatu tutkimalla muun muassa englannin opiskelijoita Espanjassa, ranskan kielen oppijoita Englannissa sekä englannin opiskelijoita Saksassa. (Graham ym. 2017, 923.) Toisaalta Saville-Troike (2006, 30) taas puoltaa aikaista kielen opiskeluajankohtaa perustellen sitä iän tuomien pulmien kautta, joita ovat esimerkiksi luonnollisten valmiuksien väheneminen, lisääntyvät ennakkokäsitykset sekä muut kontekstisidonnaiset ja henkilökohtaiset aspektit. Koska vieraan kielen opiskelun aloittamisen ajankohta on viime vuosina ollut merkittävä puheenaihe, sen vuoksi mielestämme tulee perehtyä vieraan kielen oppimisen teorioihin.

Kielten opiskelussa korostuu metaoppimisen tärkeys, mikä tarkoittaa oman oppimistavan löytämistä, omien heikkouksien ja vahvuuksien tunnistamista, oppimisstrategioiden refleктоimista sekä tavoitteiden asettamista (Moilanen 2002, 33). Oppitunnilla yksilölliset erot tulisikin huomioida siten, että oppija pääsee vahvistamaan osaamisensa heikompia puolia, ja toisaalta käyttämään hyödyksi omia vahvuuksiaan esimerkiksi pulmatilanteissa (Pietilä 2015, 47). Tässä korostuu mielestämme opettajan pedagoginen osaaminen hänen käyttäessään suunnitellusti eri opetusmenetelmiä oppilastuntemustaan hyödyntäen. Yksilöllisyyden huomioimisen tulee näkyä kiel-

tenopetuksen lähtökohdissa, toimintatavoissa sekä tavoitteiden asettelussa. Kaikki tämä edellyttää dialogia, sillä oppilaat tarvitsevat apua omien oppimistapojensa tiedostamiseen, tarkkailuun ja refleктоimiseen. (Moilanen 2002, 31–32.)

Ambiguiteetin sietäminen tarkoittaa kykyä sietää epäselvyyttä, sillä kielen opiskelussa tulee usein vastaan tilanteita, jolloin oppija ei voi tietää kaikkea (Pietilä 2015, 57). Amengual-Pizarro (2018) on tutkinut ahdistusta vieraan kielen opiskelussa. Hän määrittelee vieraskielisen ahdistuksen (foreign language anxiety) luokkahuoneen kielenoppimisen monimutkaiseksi rakennelmaksi, joka koostuu oppijan itsenäisistä käsityksistä, uskomuksista, tunteista ja käyttäytymisestä. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää opiskelijoiden ahdistuneisuuden astetta englannin opiskelussa Espanjassa. Tutkimus toteutettiin kvantitatiivisella suljetulla lomakekyselyllä. Tutkimuksen tulokset paljastavat, että opiskelijat kärsivät ahdistusta keskimääräisellä ja korkealla tasolla. Vieraiden kielten luokkahuonetilanteet ovat vuorovaikutteisen luonteensa vuoksi erityisen ahdistavia tilanteita opiskelijoille. (Amengual-Pizarro 2018, 145–148.) Tulokset voivat antaa osviittaa mielestämme myös Suomessa opiskeltaviin kieliin, kuten esimerkiksi ruotsin kieleen.

Amengual-Pizzarron (2018) tutkimuksen tuloksista selviää, että lähes puolet opiskelijoista on keskimääräisesti ahdistuneita, ja taas lähes joka kolmannella opiskelijalla ahdistus oli korkealla tasolla. Ahdistusta aiheuttivat tilanteet, joissa kielenopettaja esitti kysymyksiä, joihin opiskelijat eivät ole ennalta varautuneet. Lisäksi kommunikaatiopelko, erityisesti puhuminen vieraalla kielellä, näytti olevan opiskelijoiden ahdistuksen pääasiallinen lähde. Kommunikaatiopelon lisäksi opiskelijat pelkäsivät negatiivista arviointia, mikä lisäsi heidän kieliahdistustaan. Tällä kieliahdistuksella voi siis olla vaikutusta toisen kielen oppimiseen ja käyttöön. (Amengual-Pizarro 2018, 149–155.) Tutkimustulosten huomiointi on mielestämme tarpeen myös Suomessa esimerkiksi toisen kotimaisen kielen opettamisessa ja opiskelussa, sillä ahdistus kieltä kohtaan voi estää kielen oppimista ja käyttöä.

3.2 Kielikasvatus ja vieraan kielen opettaminen

Kielikasvatus on prosessin ohjaamista, jossa kieli tai kielet ovat mukana (Kaikkonen 2005, 245). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 124) määritellään toisen kotimaisen kielen sekä vieraiden kielten opetuksen olevan kielikasvatusta ja johdatusta kielitietoisuuteen. Kun kieltenopetuksen teoreettisena viitekehyksenä toimii kielikasvatus, opetuksen tavoitteet laajenevat merkittävästi: kieltenopetus ei ole täten vain kielitieteellistä ja kommunikatiivista, vaan siinä painottuu myös kasvatuksellisuus. Kielikasvatus yhdistää vieraiden kielten kielelliset, kulttuurilliset ja strategiataidolliset oppiainetavoitteet yleisiin oppilaan identiteetin rikastamisen tavoitteisiin, joissa korostuvat henkilökohtainen sitoutuminen oppimiseen, autonomiset päämäärät sekä vastuullinen toiminta sosiaalisessa yhteisössä. (Hilden & Salo 2011, 7, 168.) Mielestämme kielet liittyvät vahvasti erilaisiin kulttuuriympäristöihin, minkä vuoksi kielikasvatuksessa ja vieraan kielen opetuksessa lähtökohtana tulee olla myös kielenoppijan oma kulttuuri ja sen ominaispiirteet. Kulttuurien ja kielten välinen kohtaaminen on tällöin myös dialogista, minkä tavoitteena on kehittää oppijan identiteettiä monikielisessä ja -kulttuurisessa maailmassa (Kaikkonen 2005, 243–244).

Vieraiden kielten opetuksen avuksi on luotu yhteinen eurooppalainen viitekehys (2003), jonka tavoitteena on tarjota kokonaisvaltaisesti pohdittavaksi erilaisia kielten oppimiseen, opetukseen ja arviointiin liittyviä teemoja. Tämä viitekehys on tarkoitettu Euroopan maiden yhteiseksi pohjaksi esimerkiksi opinto-ohjelmien, opetussuunnitelmien perusteiden, tutkintojen ja oppikirjojen laadinnassa. Viitekehys sisältää kehotuksia, jotka kuvaavat, mitä kielen oppijan tulisi oppia tekemään, jotta hän pystyisi käyttämään sitä viestintään. Lisäksi se kuvaa niitä tietoja ja taitoja, joita oppijan tarvitsee kehittää, jotta kommunikointi olisi tehokasta. Viitekehyksen päämääränä on suurempi liikkuvuus ja tehokkaampi kansainvälinen kommunikaatio tehostamalla kieltenopetusta. Opettajan velvollisuudeksi viitekehys kuvaa opetussuunnitelmien seuraamisen ja oppikirjojen käyttämisen. Oppitunneilla opettajilta odotetaan kykyä ymmärtää oppimisprosessia, soveltaa tekemiään tuntisuunnitelmia, tarkkailla oppilaiden edistymistä ja keksiä keinoja oppimisvaikeuksien tunnistamiseen, analysointiin ja voittamiseen sekä oppilaiden yksilölliseen tukemiseen. Viitekehyksen mukaan nämä kyvyt kehittyvät kokemuksesta, mutta opettajankoulutuksen tehtävä-

nä on antaa valmiudet oppimisen edistämiseen sekä osaamisen kehittämiseen. (Huttunen & Jaakkola 2003, 8, 19, 24, 195–196.)

Seuraavaksi esittelemme, miten kielikasvatus ja kielten opetuksen tavoitteiden on tarkoitus toteutua opettajan ohjaamana. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) keskeisiä toisen kotimaisen kielen opetuksen toimintaperiaatteita ovat yhdessä tekemisen periaate, joka sisältää oppimisen erilaisten ryhmä- ja paritöiden avulla. Oppimista tulisi tapahtua leikinomaisin keinoin, kuten erilaisten pelien, draaman ja laulun kautta. (Opetushallitus 2014, 206.) Myös Maynard (2012, 11–12) painottaa, että opettajien tulisi suosia erilaisia visailuja, muistipelejä sekä tarinankerrontaa kielten opetuksessa. Tämä mahdollisimman monipuolinen viestintäkanavainen toiminta tuodaan työtapoihin liittyvissä tavoitteissa vahvasti esille: keskeistä on oppia käyttämään erilaisia apukeinoja tiedon etsimisessä (Opetushallitus 2014, 206).

Myös Hahl, Savijärvi ja Wallinheimo (2020) painottavat toiminnallisten työtapojen vuorovaikutteisuutta ja innostavuutta. Heidän tutkimuksessaan opettajat kertoivat toiminnallisten työtapojen auttavan lapsia keskittymään sekä innostumaan aiheesta ja tekemisestä. (Hahl ym. 2020, 82–83.) Opetuksen onkin oltava monipuolista siten, että uutta opittavaa asiaa lähestytään ja käsitellään useiden eri aistikanavien kautta niin auditivisesti, visuaalisesti kuin kinesteettisestikin. Tärkeää eri aistikanavien hyödyntämisen lisäksi on myös uuden asian oppimisessa ajankäyttö, sillä kaikkea ei tarvitse osata heti, vaan aikaa tulee järjestää uuden asian ennakointiin, tutustumiseen, käsittelyyn ja soveltamiseen. (Moilanen 2002, 28–29, 33.) Mielenkiinnon säilymiseksi tehtävien ja erilaisten työtapojen tulisi siis olla riittävän lyhytkestoisia kokonaisuuksia (Hahl ym. 2020, 93). Monipuolisia tehtäviä sekä aktiviteetteja tulisi tarjota pienissä erissä niin, että toistoja on kuitenkin riittävän paljon (Keaveney & Lundberg 2017, 168). Toisin sanottuna opettajan tulee osata suunnitella opetuksen aikataulutukset käyttäen samalla omaa luovuuttaan keksiessään monipuolisia ja erilaisia aihealueita oppitunneille (Maynard 2012, 12).

Kielten oppiminen on hidas prosessi, joka vaatii runsaasti laadukasta panosta. Oppilaiden saaman altistumisen määrä vieraalle kielelle on ensiarvoisen tärkeää opastetuissa ympäristöissä. Kyseinen vieraalle kielelle altistuminen on paljon tärkeämpää kuin ikä, jolloin kielen opetus al-

kaa. (Katso luku 3.1; Graham ym. 2017, 924.) Moilanen (2002, 33) korostaakin irtautumista tekstimaailmasta suulliseen kommunikointiin sekä oppilaiden altistamista puhutulle kielelle. Kielen tulisi toistua jatkuvasti erilaisissa harjoituksissa sekä kommunikaatiotilanteissa, jotta se edistäisi oppimista (Sundman 2015, 133). Samalla vieraan kielen opetuksen tulee olla selvää niin puheen, tekstin kuin asioiden käsittelynkin osalta. Tämä asioiden käsittely tulee muotoilla oppijoille mieluisaksi esimerkiksi elävöittämällä tilanteita ja sitomalla uusi asia oppilaan omaan elämään. Mieluisan käsittelytavan lisäksi on tärkeää, että vieraan kielen opetuksessa ilmenee asian konkreettinen kiinnekohta ja hyöty eli käyttöarvo. (Moilanen 2002, 29–33.)

Sen lisäksi, että opetus on tarkoituksenmukaista lasten motivaation kannalta, tärkeää on myös taata, että jokaiselle oppilaalle voitaisiin tarjota sopivasti haastetta kielen oppimisessa (Opetushallitus 2014, 206). Haastavuuden tarjoaminen onkin keskeinen tekijä oppilaiden motivaation säilyttämisessä (Maynard 2012, 16). Kuitenkin pienten lasten kohdalla opetuksessa olisi huomioitava tavoitteiden realistinen suhteuttaminen oppijoiden ikätasoon (Keaveney & Lundberg 2017, 166–168). Opettajan tulisikin siis ikään kuin tasapainoilla haastavuuden tarjoamisen kanssa siten, ettei haasteita tulisi liikaa, mutta toisaalta ei liian vähääkään. Toinen hyvin merkityksellinen asia luokkahuoneessa on salliva ilmapiiri: oppilaiden tulee saada antaa tehdä virheitä ja reflektoida omaa kielitaitoaan, mikä on kielen oppimisen kannalta olennainen vaihe. (Maynard 2012, 16–19.)

Kielen oppimisen ja opetuksen olennaisiin vaiheisiin kuuluu myös oppilaiden arviointi, jonka tulisi olla formatiivista eli jatkuvaa. Seuranta ja arviointi on siis hyvä integroida opetukseen sopivan jatkumon luomiseksi eri kouluasteiden välille: ideaali tapaus olisi, että seuraavan asteen opettajat tulisivat seuraamaan oppilaita ja observeimaan heidän taitotasoaan, mikä puolestaan auttaisi heitä oppituntien suunnittelussa. (Brewster, Ellis & Girard 2004, 4). Tällä tavoitteellisuudella on merkittävä rooli opetuksessa, jotta kieltenopiskelun polku peruskoulun aikana voidaan pitää yhtenäisenä jatkumona katkonaisen oppimisen sijaan (Hilden & Hahl 2020, 83). Tähän tavoitteeseen pyrkii myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: ”Tehtävänä on edistää opetuksen laadun jatkuvaa kehittämistä ja vahvistaa koulutuksellista jatkumoa. Se luo perustan esiopetuksesta perusopetukseen ja perusopetuksesta seuraavaan koulutusvaiheeseen siirtymiselle” (Opetushallitus 2014, 10).

Vieraan kielen opetus on laajasti taitopohjainen ammatti, joka vaatii tietopohjaa kieleen liittyen sekä käytännön taitoja luokkahuoneessa. Yhteiskunnallinen muutos on vaihtanut kieltenopetuksen keskittymisen erilaisten kielten oppimisen tekniikoista tosielämän ongelmanratkaisuihin. Tästä johtuen myös opettajan omat uskomukset, asenteet ja tietämys opetettavasta aiheesta ovat yhä merkittävämmässä roolissa hänen järjestäessään opetusta. (Tsui 2011, 21, 24–25.) Graham kollegoineen (2017) tutkivat missä määrin opetukseen ja opettajaan liittyvät tekijät olivat yhteydessä ranskan kielen oppimistuloksiin. Näitä niin sanottuja opettajatekijöitä (teacher factors) olivat tutkimuksessa 1.) opetuksen määrä eli kuinka paljon oppilaat saavat opetusta, 2.) opetuksen lähestymistapa eli painottuuko opetuksessa kielitieto vai kielitaito tai puhe- vai lukutaito, 3.) opettajankoulutus ja 4.) opettajan kielitaito. Oppilaiden ja opettajien vastausten perusteella peruskoulun opettajien ranskan kielen taitotaso ja koulutustaso liittyivät merkittävästi oppilaiden kielellisiin tuloksiin kaikissa kieliopin ja sanaston koepisteissä. Lisäksi opetusaika oli voimakkaimmin tulosten kanssa korreloiva opetusmuuttuja. Opetuksen lähestymistavalla ei ollut vaikutusta oppimistuloksiin. Tutkimuksen perusteella opettajan koulutuksella ja kielellisillä taidoilla oli siis suurin merkitys oppilaiden kielen oppimiseen. (Graham ym. 2017, 925–931, 936, 942, 945, 951.)

Myös Richards, Conway, Roskvist ja Harvey (2013) tarkastelivat tutkimuksessaan vieraiden kielten opettajien oppiainetietämystä ja sen yhteyttä opetukseen. Tutkimukseen osallistui Uudesta-Seelannissa 58 opettajaa, joista kenelläkään ei ollut muodollista kieltenopetuksen pätevyyttä, minkä vuoksi opettajat eroteltiin toisistaan heidän kokeman kielenopettamisen pätevyyden arvioinnin avulla. Haastattelujen ja opetuksen seurannan perusteella opettajat, joilla oli rajattu oppiainetietämys eli kielitaito ja pätevyys, eivät kyenneet tarjoamaan monipuolista kielisyöttöä luonnollisessa tahdissa tai vastaamaan kysymyksiin kohdekielestä tai -kulttuurista. Tämän sijaan opettajat, jotka kokivat oppiainetietämyksensä edistyneeksi, kykenivät tarjoamaan jatkuvasti monipuolista kohdekielen syötettä ja vastaamaan spontaanisti oppijoilleen joko heidän äidinkielellään tai opetettavalla kielellä. Näiden tulosten myötä tutkijat painottavatkin koulutuksen tärkeyttä ja siihen investointia. (Richards ym. 2013, 231, 235, 238, 243–244.) Samalla tulokset anta-

vat mielestämme viitteitä siitä, kuinka myös opettajan kokema minäpystyvyys voi vaikuttaa opetuksen laatuun.

Grahamin ja hänen kollegoidensa (2017) tutkimuksessa nostettiin esille muutamia kiinnostavia väittämiä kielen opetukseen ja opettajaan liittyvistä tekijöistä. Heidän mukaansa intensiiviset opetusjaksot voivat olla hyödyllisempiä kuin yksittäiset oppitunnit pitkin lukuvuotta. Parhaana kieltenopetuksen lähestymistapana taas nähtiin puhetaidon ja lukutaidon yhdistäminen, sillä kielitieto ja kirjallinen opetus auttavat esimerkiksi sanaston ja kieliopin kehittymisessä, kun taas kielitaito ja suullinen opetus auttavat sujuvaan ja spontaaniin kommunikointiin. (Graham ym. 2017, 295–297.) Hyvän kielitiedon omaava opettaja onkin tietoinen kielen eri rakenteista ja säännöistä sekä kykenee kommunikoimaan sujuvasti opettamallaan kielellä (Pietilä & Lintunen 2015, 22). Opettajan kielitieto ja -taito ovat siis tulkintamme mukaan merkittäviä opetuksen osia, ja opettaja on itse vastuussa oman kielellisen taitotasonsa kerryttämisestä ja säilyttämisestä. Opettajan kielitaidollinen pätevyys nähdäänkin tärkeimpänä oppimistuloksia ennustavana opettajatekijänä. Opettajien kielitaito on todennäköisesti erityisen tärkeä oppilaiden kieliopillisten piirteiden hankkimisessa, erityisesti käyttöperusteisissa kielenosaamisen teorioissa, jotka korostavat kieliympäristön merkitystä kieliopin kehitykselle. (Graham ym. 2017, 929–931.)

Opetussuunnitelmien perusteet ohjeistavat opettajaa vain siten, että hänen tulee opettaa oppilaille kielen keskeiset rakenteet, jolloin ohjeistusta opetuksen sisältöihin ei juuri saada (Sundman 2015, 135). Koska spesifejä ohjeita ei opetuksen järjestämiseen ole tarjolla, opettaja voi käyttää omaa pedagogista vapauttaan opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Tärkeää onkin, että kielenopettaja tavoittelee mahdollisimman hyvää kielitaitoa, sillä onhan se hyvin olennaista hänen ammattitaitonsa ja esimerkin näyttämisen kannalta. (Pietilä & Lintunen 2015, 24.) Kielen opettajan on tiedostettava oppimisen ja opettamisen eri kysymykset, ja sitä myötä asennoiduttava kokonaisvaltaisesti työhönsä kielitaidon edistäjänä. Tämä kielitaidon edistäminen ei koske ainoastaan oppilaita, vaan myös heidän opettajaansa. (Pietilä & Lintunen 2015, 24.)

Kieltenopetuksessa painotetaan siis opettajan kielellisiä taitoja, mutta tämän lisäksi myös pedagogisia taitoja. Oppimisen kannalta näillä taidoilla on opetuksen laadun lisäksi jopa suurempi

merkitys kuin opetuksen määrällä ja tyylillä (Brewster ym. 2004; Graham ym. 2017, 928). Brewster kollegoineen (2004) tuovatkin esille ehtoja vieraiden kielten opettamiseen, joista tärkein on juuri opettajien sopiva kouluttautuminen. Muissa ehdoissa painottuu aiemminkin mainitut aika-
tauluttamisen merkitys ja tehokkaan ajankäytön takaaminen. Näiden lisäksi myös sopivat opetusmenetelmät sekä optimaalinen määrä eri materiaaleja ovat tärkeässä roolissa kieltenopetuksessa. Opettajan tulisi hallita sekä kielelliset että pedagogiset taidot, sillä niillä on opetuksellisesti suurin merkitys. Tärkeää on myös oppilaiden vahvuuksien hyödyntäminen sekä kielen integroiminen muuhun opetukseen koulussa, ja tuoda se osaksi arkipäiväistä elämää. (Brewster ym. 2004, 1–3, 11.) Muiden oppiaineiden yhdistäminen vieraiden kielten opetukseen on mielestämme kannattavaa, sillä esimerkiksi taito- ja taideaineet ovat helposti liitettävissä opetukseen. Integrointi on tärkeää mielestämme juuri siksi, että lapset oppivat parhaiten silloin, kun tekemiselle on jokin oikea tarkoitus. Tämän lisäksi irrallisia ja irrelevantteja osioita tulisi vähentää, jotta opetuksesta tulisi merkityksellistä. (Maynard 2012, 10–12.)

Drakulić (2020) on toteuttanut tutkimuksen, jossa hän tutki englannin kielen ja kirjallisuuden opiskelijoiden näkemyksiä opettajan eri kompetensseista. Kyselyn avulla toteutettu tutkimus sisälsi yhteensä 126 osallistujaa. Tuloksista selvisi, että opiskelijat pitivät tärkeänä erilaisia opettajan ominaisuuksia, kuten optimistisuutta sekä kärsivällisyyttä. He korostivat myös, että ihanteena olisi luoda mielenkiintoinen ja hauska oppimisympäristö, johon kuuluisi myös jonkin verran kuria. Tärkeimmäksi asiaksi opiskelijoiden vastauksissa nousi kuitenkin opettajan kyky kommunikoida vieraalla kielellä. He korostivat tämän ohella myös kielitaidon tärkeyttä, ja että sitä tulisi jatkuvasti kehittää. (Drakulić 2020, 158, 161–165.)

Hilden ja Salo (2011) toteuttivat pitkittäistutkimuksen vastavalmistuneiden vieraan kielen opettajien ammatillisesta kehitymisestä. Aineisto kerättiin osittain haastatteluin, esseetyyppisten kirjoitelmien ja päiväkirjojen avulla vieraan kielten opettajilta, jotka valmistuttuaan opettajankoulutuksesta työskentelivät joko sijaisina, tuntiopettajina tai kiertävinä kieltenopettajina. Tutkimuksen tulokset osoittivat selkeästi, että kieltenopettajat huomasivat työelämässä heidän koulutuksensa keskittyneen vain ainespesifiseen tietämykseen ja ainepedagogiikkaan, jolloin kasvatuksellinen puoli opetuksesta oli jäänyt vain vähälle huomiolle. Tästä johtuva epävarmuus omasta

opettajuudesta ja kasvatuksellisista tavoitteista vaikutti opettajien minäkäsitykseen ja heidän asennoitumiseensa omaan työhön. Epävarmuuden peittäminen saattoi näkyä luokkahuoneessa kurin ja järjestyksen korostamisella, kyynisyydellä sekä kielteisellä suhtautumisella itseän, oppilaisiin, opettajan työhön sekä työyhteisöön. Näiden tulosten vuoksi tutkijat painottavatkin jatko- ja täydennyskoulutusten järjestämisen merkityksellisyyttä, jotta opettajien jatkuva ja elinikäinen oppiminen sekä ammatillinen kehittyminen voivat toteutua. (Hilden & Salo 2011, 104–105, 112, 113, 114.)

Myös Nyman (2009, 74) painottaa saman tutkimusaineiston perusteella näkemystä siitä, että opettajankoulutuksen tulisi jatkua työelämään saakka jatkumona, joka jatkuu koulutukseen pääsystä aina työhöntulo- ja täydennyskoulutuksiin saakka. Tällä hetkellä kielipohjaisten oppiaineiden periaatteet ja vieraan kielen opettajankoulutus eivät ole olleet niin läheisessä yhteydessä kuin pitäisi, minkä vuoksi koulutuksessa on vahvistettavia alueita ja puutteita, jotka on täytettävä (Tsui 2011, 34). Tulkintamme mukaan näiden puutteiden myötä myös koulujen vieraiden kielten opetus ja kielikasvatus kärsivät, sillä opettajat eivät kykene vastaamaan heille asetettuihin kvaalifikaatiovaatimuksiin.

Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen ja Keränen (2008) halusivat tarkastella näiden mahdollisten puutteiden seurauksia kieltenopetuksessa. Heidän tavoitteenaan oli pohtia suomalaisien yläkoulujen kieltenopetuksen kyvykkyyttä vastata ja reagoida nyky-yhteiskunnan haasteisiin. Samalla he tarkastelivat oppikirjojen ja niiden tekstien asemaa opetuksessa, sillä ne voivat ohjata opetussuunnitelman ohella opetusta niin voimakkaasti, että niiden katsotaan toimivan jopa piilo-opetussuunnitelmana. Kuitenkin kieltenopettajien omien kokemusten ja periaatteiden nähdään vaikuttavan opetukseen vielä opetussuunnitelmia ja oppikirjoja enemmän. Tämän oppilaille ja opettajille suunnatun kyselytutkimuksen perusteella kielten opettaminen on yksinäistä ja opettajajohtoista työtä, jossa oppikirjat ovat johdattavat opetusta vahvasti. Vaikka aiemmin on mainittu toiminnallisen ja vuorovaikutteisen työtapojen merkittävyyttä, tämän tutkimuksen oppilaiden mukaan vieraan kielen oppitunneilla ei hyödynnetä projektityöskentelyä tai internetin käyttöä lähes lainkaan. Puolet oppilaista ei myöskään kokenut opettajan innostavan heitä oppimaan.

Myös opettajat kokivat oppilaiden motivoinnin haastavana. (Luukka ym. 2008, 64, 68, 80, 94, 153.)

Huhta ja Leontjev (2019) toteuttivat osana kieltenopetuksen varhentamisen kärkihanketta pilottitutkimuksen, jonka rahoittajana toimi Opetushallitus. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää kieltenopetuksen aloittaneiden oppilaiden suhtautumista kielen opiskeluun sekä samalla kartoittaa opettajien ja vanhempien käsityksiä varhennetusta kieltenopetuksesta. Varhennettu kieltenopetus suunniteltiin ja toteutettiin tutkimuksen kouluissa yleensä luokanopettajan ja kieltenopettajan yhteistyönä. Tuloksista selvisi, etteivät opettajat saaneet vaikuttaa kielten varhentamiseen, vaan tämä oli päätetty ylemmällä tasolla. Suurin osa heistä kuitenkin lähti myönteisesti mukaan kokeiluun, ja valtaosa heistä näki kielten varhentamisen positiivisena asiana. Kieltenopetuksen varhentamisen haasteena opettajat näkivät kuitenkin koulun tuntikehyksen ja koulutuksen riittämättömyyden, vaikka vähän yli puolet opettajista oli käynyt täydennyskoulutuksen. Osa opettajista toivoikin yleisesti kielikoulutusta sekä kieltenopetukseen liittyvää pedagogista koulutusta. Samalla aineenopettajat olisivat tarvinneet lisäkoulutusta pienten lasten opettamiseen. Tuloksien perusteella opetusta kuitenkin pystyttiin toteuttamaan monipuolisin tavoin hyödyntäen erilaisia materiaaleja. (Huhta & Leontjev 2019, 1, 22, 24–25, 30, 37.) Niin kuin aikaisemmin esiteltyissä tutkimuksissa, tämänkin tutkimuksen yhtenä tutkimustuloksena oli koulutuksen riittämättömyys kieltenopetukseen.

3.3 Ruotsin kieli Suomessa

Tiisala (1996, 72) esittää artikkelissaan ”Svenskans ställning i det finska skolväsend et och i det framtida Europa” ruotsin virallisen aseman olevan suomalaisessa yhteiskunnassa edelleen vahva, sillä se on suojattu tehokkaasti perustuslaissa. Hänen mukaansa todellisuudessa kuitenkin on huolestuttavaa, että sen heikkeneminen ei ole epätavallista. Osittain kyse on yleisistä asenteista niin suomea kuin ruotsia puhuvilta, osittain taas päättäjien asenteista ja ideologioista (Tiisala 1996, 72). Tiisalan tarkoittama virallinen ruotsin asema kielilainsäädännössä on tunnettu kansainvälisesti, sillä se takaa kahden kansalliskielen tasavertaisen aseman Suomessa (Tainio & Harju-Luukkainen 2013, 7). Kielilainsäädäntö muun muassa turvaa jokaiselle kansalaiselle suomen-

tai ruotsinkielisen koulutuksen päiväkodista yliopistoon asti, mutta samalla se velvoittaa myös esimerkiksi valtion ja kunnallisten viranomaisia huolehtimaan henkilökuntansa kielitaidosta, kielitaitovaatimusten varmistamisesta palvelukseen ottamisessa sekä suomen ja ruotsin kielen tutkinnoista. (Nuolijärvi 2013, 31; Tainio & Harju-Luukkainen 2013, 7.)

Toisen kotimaisen kielen opetuksen tarkoituksena on mahdollistaa nämä Nuolijärven (2013) sekä Tainion ja Harju-Luukkaisen (2013) mainitsevat velvollisuudet: tarkoituksena on taata riittävä määrä suomen ja ruotsin taitoisia henkilöitä kaksikielisissä viranomaisissa, jotta he kykenevät palvelemaan asiakkaita kummallakin kielellä. Tämän vuoksi opettajankoulutuksen ja sen suunnittelussa tulee varmistaa, että suomen- ja ruotsinkielisiä opettajia koulutetaan koko maan tarpeita varten. Koska ruotsinkielisiä on Suomessa verrattain vähän, koulutuksen tulee myös varmistaa, että Suomessa on eri ammateissa myös suomenkielisiä, joilla on hyvä ruotsin kielen taito. Ruotsin kielen osaaminen on kuitenkin heikentynyt. (Nuolijärvi 2013, 37; Tainio & Harju-Luukkainen 2013, 7.) Tämän vuoksi vuonna 2011 Opetus- ja kulttuuriministeriö asetti työryhmän selvittämään ruotsin kielen laajuutta sekä opetusjärjestelyjä kaikilla opetusasteilla. Tämän lisäksi heidän tarkoituksenaan oli arvioida eri vaihtoehtoja ruotsin kielen opetuksen järjestämiseksi perusopetuksessa. (Nuolijärvi 2013, 39.)

Opetus ja kulttuuriministeriön työryhmän muistion mukaan ruotsin kielen osaamisen heikentyminen yhteiskunnassa johtuu muun muassa näistä syistä: 1.) Ruotsin kielen opinnot suomenkielisessä perusopetuksessa ovat vähentyneet sekä yksipuolistuneet. 2.) B1-oppimäärän laajuus on myös vähentynyt puolella 1970-luvusta, ja 3.) vuonna 2010 lähes 90 prosenttia oppilaista luki ruotsia B1-kielenä. Näiden lisäksi 4.) vuonna 2004 toisesta kotimaisesta kielestä tuli vapaaehtoinen ylioppilaskokeissa ylioppilastutkinnon rakenneuudistuksen vuoksi, minkä takia sen kirjottaneita oli vuonna 2009 enää alle 70 prosenttia. Nämä kaikki muutokset sekä nykyiset resurssit ja käytänteet ovat vaikuttaneet siihen, ettei ruotsin opintojen jatkumo varhaiskasvatuksesta aikuis-koulutukseen toteudu. Tästä syystä työryhmän mielestä ruotsin kielen opiskelun aloitus peruskoulun 7. luokalta on ollut ongelmallinen ajankohta, minkä vuoksi he ehdottivatkin opetussuunnitelmien ja opetusmenetelmien uudistamista sekä opettajankoulutuksen perus- ja täydennyskoulutuksen jatkumon kehittämistä. (Nuolijärvi 2013, 39–40.) Tämä työryhmän ehdotus oli toteu-

tettu seuraavana vuonna julkaistussa uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014).

Monikielisen yhteiskunnan sekä kielitaitoisten kansalaisten mukanaan tuomat mahdollisuudet ja edut unohtuvat kuitenkin usein keskusteltaessa ruotsin kielen asemasta ja sen opiskelusta perusopetuksessa ja lukiossa (Tainio & Harju-Luukkainen 2013, 7). Negatiiviset asenteet ruotsin kielen pakollista opiskelua kohtaan ovat kasvaneet niin koululaisten kuin muiden kansalaisten keskuudessa, minkä vuoksi myös ruotsin kielen opettajien työ on muuttunut yhä haasteellisemmaksi. Monien mielestä ruotsin opiskelun tulisi perustua vapaaehtoisuuteen, mikä lisäisi opiskelumotivaatiota. (Tiisala 1996, 72.) Myös Kärkkäinen (1993a) mainitsee esimerkkejä argumenteista ruotsin kielen opiskelun muuttumisesta vapaaehtoiseksi: vain kuusi prosenttia Suomen väestöstä on ruotsinkielisiä, minkä vuoksi on tarpeetonta vaatia ruotsin olevan pakollinen oppiaine kaikille. Pakollisuuden poistaminen lisäisi myös kiinnostusta kieltä kohtaan, mikä takaisi riittävän ruotsin kielen hallinnan Suomessa. (Kärkkäinen 1993a, 121.) Pedagogiseksi argumentiksi katsotaan myös se, ettei heikoille ja ei-motivoituneille oppilaille tule pakottaa tietoa (Herbets 1996, 31). Opetussuunnitelma ja lukujärjestys ovat myös jo niin täynnä, että ruotsin oppitunnit tulisi käyttää paremmin hyödyksi esimerkiksi lisäämällä matematiikkaa tai muita Euroopan kieliä (Tiisala 1996, 73).

Ruotsin opiskelun säilyttämistä ja sen tehostamista perustellaan myös voimakkaasti. Suomi on historiallisesti kaksikielinen maa, joka kantaa kahta kansallisuutta ja etnistä ryhmää. Suomi on myös osa Pohjoismaita, minkä vuoksi sitä ei tulisi eristää muista pois. (Herbets 1996, 32.) Onhan Pohjoismaat Suomen tärkein ja luontevin viiteryhmä, jossa ruotsi voi toimia kommunikaatiokielenä (Tiisala 1996, 73). Myös Kärkkäinen (1993a) puhuu Pohjoismaiden yhteistyöstä ja täten kielitaidon merkityksestä. Kielitaito on tärkeä laajenevassa pohjoismaisessa kulttuuriyhteistyössä, minkä lisäksi se avaa monia opiskelumahdollisuuksia Pohjoismaissa. Hänen mukaansa tarvetutkimukset osoittavat kiistattomasti ruotsin kielen olevan englannin kielen ohella eniten tarvittu kieli teollisuus- ja kaupan alalla. Tällä hetkellä kielitaito on kuitenkin heikkoa, vaikka sen opiskelu onkin pakollista. Ruotsin kieli on Suomen toinen virallisista kielistä, minkä takia sitä edellytetään myös monissa ammateissa. (Kärkkäinen 1993a, 121; Kärkkäinen, Palola & Tiainen 1993, 139.)

Tiisala (1996, 73) puhuu myös vähemmistön heikkenevistä oikeuksista ja oloista. Vaikka nämä argumentit ja vasta-argumentit ruotsin kielen opiskelua kohtaan ovatkin aiemmalta vuosituhanelta, ovat ne tänä päivänäkin yhä relevantteja ja kuultuja aiheesta käydyissä keskusteluissa.

Koululaisten negatiiviset asenteet ruotsin kielen opiskelua kohtaan vaikuttavat myös heidän oppimiseensa (Kärkkäinen, Palola & Tiainen 1993, 152). Kärkkäinen (1993a, 121) on toteuttanut tutkimuksen jo 90-luvulla ruotsin kielen aseman ja sen osaamistasosta käydyin keskustelun vuoksi tutkimuksen, jonka tavoitteena oli selvittää oppimistuloksia sekä oppilaiden asennoitumista ruotsin kielen opiskeluun. Tutkimukseen osallistui yli tuhat peruskoulun 9. luokan oppilasta, ja tutkimustulosten perusteella sanaston osaaminen oli oppilailla suhteellisen hyvää, vaikka opetussuunnitelman tavoitteisiin he eivät ylettyneet. Keskeisten kieliopin rakenteiden osaaminen oli myös varsin heikkoa, ja sukupuolien välillä oli suuri ero tuloksissa tyttöjen hallitessa kieltä paremmin kuin pojat. Tytöt olivat myös myönteisempiä kuin pojat kielen opiskelua kohtaan. Yleisesti asenteet kielen opiskelua kohtaan olivat suhteellisen positiivisia: oppilaat pitivät ruotsin kielen opiskelua tärkeänä huolimatta keskustelusta, jossa on kyseenalaistettu sen tarpeellisuutta, tärkeyttä ja hyödyllisyyttä. Kaupungissa sijaitsevilla kouluilla kielen opiskelu koettiin tärkeämmäksi kuin maaseudulla sijaitsevilla. Kuitenkaan ruotsin kielen opiskelusta ei pidetä. (Kärkkäinen 1993a, 126, 128–129, 133.)

Vuonna 2001 toteutetussa Perusopetuksen kansallisessa arvioinnissa mitattiin myös ruotsin kielen osaamistasoa (Tuokko 2004, 149). Arvioinnin tulokset osoittivat täysin samaa ruotsin kielen osaamistasoa kuin Kärkkäisen (1993a) aiemmin toteuttamassa tutkimuksessa. Kyseiset kansalliset arvoinnit pohjautuvat vuoden 1999 perustuslakiin, jonka tarkoituksena oli seurata koulutuksen tasa-arvon toteutumista Suomessa. Seuranta toteutettiin kielitaitokokeella, joka mittaa vieraskielisen tekstin ja puheen ymmärtämistä, puhumista ja kirjoittamista. Kielitaidon arvioimisen tueksi kerättiin myös taustakyselyt koulujen opettajilta, oppilailta ja rehtoreilta. Tutkimuksen tuloksista huomattiin, että tekstin ymmärtäminen oli helppoa, ja että kieliopin rakenteiden sisäistäminen koettiin hankalaksi. Lisäksi tytöt olivat poikia parempia kaikilla kielitaitokokeen osaluilla. Kokonaisuudessaan tuloksista voitiin todeta, että kielitaidon taso oli noussut, vaikka ruotsin kielen B-oppimäärän tulokset olivat hyvin monella heikot. (Tuokko 2004, 149, 155, 164.)

Kantelinen (2000) toteutti taas tutkimuksen siitä, minkälaisena ammatillisen koulutuksen opiskelijat kokevat ruotsin kielen opiskelunsa, ja mitkä tekijät vaikuttavat erilaisten opiskelukokemusten syntyyn. Myös tätä tutkimusta innoitti yhteiskunnassa tapahtuva kielteinen keskustelu ja asennoituminen ruotsin kielen opiskelua kohtaan. Yli 500 opiskelijan otannasta syntyneen aineiston perusteella ruotsin kielen oppimiskokemuksiin vaikuttivat opiskelijoiden sukupuoli ja itse ruotsin kielen opettaja: naispuolisilla opiskelijoilla oli myönteisempiä oppimiskokemuksia kuin miehillä. Opettajan innostus, positiivinen olemus sekä moniulotteinen ammatillinen osaaminen, niin opetuksessa kuin ihmissuhdetaidoissa, olivat opiskelijoiden mielestä merkittäviä tekijöitä, jotka synnyttivät myönteisiä opiskelukokemuksia. Näiden lisäksi kielen opiskelun haastavuus sekä integrointi opiskelijan omaan ammattialaan vaikuttivat positiivisesti kielen opiskelun myönteisyyteen. (Kantelinen 2000, 339, 350–351.) Opettajan motivaatio, myönteinen suhtautuminen ja innokkuus vaikuttavat siis myönteisesti oppilaiden koulutyöhön sekä asennoitumiseen. Motivaation kohottamiseksi oppilaiden on hyvä kokea ruotsin kielen opinnot tärkeiksi ja hyödyllisiksi. Samalla heidän on tärkeää kokea edistyvänsä opinnoissaan mielekkäiden oppimiskokemusten, positiivisen palautteen ja kannustuksen avulla. (Kärkkäinen ym. 1993, 152.)

3.4 Ruotsi oppiaineena tuntijakouudistuksen jälkeen

Tutkielman kannalta tärkeimpiä lähteitä on vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, sillä tämänhetkinen opetus järjestetään siinä kirjattujen sisältöalueiden ja tavoitteiden pohjalta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 197) mukaan jokaisen oppilaan on opiskeltava vähintään yksi pitkä ja keskipitkä kielen oppimäärä. Toinen näistä kielistä on toinen kotimainen kieli eli ruotsi tai suomi sekä jokin toinen vieras kieli tai saamen kieli. Toista kotimaista kieltä on kolme eri oppimäärää, jotka ovat ruotsin ja suomen pitkä eli A-oppimäärä, keskipitkä eli B1-oppimäärä ja äidinkielenomainen ruotsi ja suomi. Toisen kotimaisen oppiaineen tehtäväksi on perusopetuksen perusteissa määritelty kehittää monikielisen ja -kulttuurisen identiteetin muodostumista ja arvostamista. Tavoitteena on ilon, leikillisyyden ja luovuuden avulla kehittää niin sanavarastoa ja rakenteita kuin vuorovaikutus- ja tiedonhankintataitoja. (Opetushallitus 2014, 197.)

Muita Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) määriteltyjä toisen kotimaisen kielen tehtäviä on muun muassa herättää oppilaissa kiinnostus kielelliseen ja kulttuuriseen moninaisuuteen. Tavoitteena on oppia arvostamaan kieltä, niiden puhujia ja kulttuuria sekä vahvistaa oppilaiden luottamusta kielen oppimiseen ja sen käyttämiseen autenttisissa tilanteissa. Ruotsin kielen B1-oppimäärän opetuksen kolme keskeistä sisältöaluetta vuosiluokille 3–6 ovat: Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen (S1), kieltenopiskelutaidot (S2) sekä kehittyvä kielitaito, johon kuuluvat taidot toimia vuorovaikutuksessa sekä tulkita ja tuottaa tekstejä (S3). Kehittyvään kielitaitoon kuuluu muun muassa sanaston, rakenteiden, vuorovaikutuksen sekä suomen kielestä poikkeavien foneettisten merkkien ääntämistä ja opettelua. Näitä opetellaan eri aihepiirien yhteydessä, joita ovat esimerkiksi minä itse, perhe, koulu, harrastukset ja vapaa-ajan vietto. Opetuksen sisällön kautta tulisi huomata, miten ruotsin kieli näkyy arjessa ja missä sitä tarvitaan ja käytetään. Samalla nähdään ruotsin kielen ja muiden entuudestaan tuttujen kielten yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. (Opetushallitus 2014, 196–197, 205.)

Oppiaineen sisältöalueet Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) liittyvät ruotsin kielen B1-oppimäärän opetuksen tavoitteisiin, joita on yhdeksän: Tavoitteena on tutustuminen ruotsin kulttuuriseen moninaisuuteen ja kasvaminen kielitietoisuuteen, minkä kautta pohditaan oppilaiden osaamien kielten keskinäisiä suhteita sekä kuinka ruotsin kieli on vaikuttanut suomen kieleen (T1-T2). Kieltenopiskelutaitoja opittaessa opetuksen tavoitteena on käyttää tietoa ja viestintäteknologiaa harjaannuttamaan viestinnällisiä taitoja sekä kehittää oman osaamisen ja opiskelun arviointia ja vastuunottamista (T3). Tämän lisäksi tavoitteena on saada oppilaat tuntemaan ruotsin kielen hallitsemisen ja käyttämisen koulun ulkopuolella tärkeäksi osaksi elinikäistä oppimista (T4). Oppilaan kehittyvään kielitaitoon kuuluu taito toimia vuorovaikutuksessa, mihin pyritään harjoittelemalla erilaisia suullisia viestintätilanteita, joissa oppilas pystyy käyttämään myös ei-kielellisiä keinoja, pyytämään toistamista tai hidastusta sekä ilmaisemaan erilaisia kohteliaisuuksia (T5-T7). Opetuksen tavoitteena on myös tarjota oppilaille ennakoitavaa ja ikätasolle sopivaa puhetta ja tekstiä, josta oppilas voi tilanneyhteyden avulla ottaa selvää itse (T8). Opetuksen tulisi tarjota oppilaille ikätasolle sopivia, pienimuotoisia puhumis- ja kirjoitusharjoitteita (T9). (Opetushallitus 2014, 205.) Koska nämä sisältöalueet sekä niiden tavoitteet ovat toisen kotimai-

sen kielen opetuksen keskeisimmät suuntaviivat, tulevat ne toimimaan myös tämän tutkielman perusrunkona.

Suomessa kieltenopintojen laajuuteen eivät ainoastaan vaikuta oppilaiden tai heidän vanhempiensa toiveet, vaan myös oppilaitos, jossa oppilas opiskelee. On hyvin kuntakohtaista, millaista kielenopetusta järjestetään, milloin kielen opinnot alkavat ja mitä kieliä lapset voivat opiskella. Tämä tarkoittaa siis sitä, ettei oppilaalla ole mahdollisuutta läheskään aina valita, milloin toisen kotimaisen kielen opiskelu alkaa. (Nuolijärvi 2013, 38.) Kuitenkin yleisiä linjauksia valtakunnallisella tasolla kielten opiskeluun on tehty. Kuten aiemmin on mainittu, uuden opetussuunnitelman myötä astui voimaan tuntijakouudistus, jonka tavoitteena on lisätä kielivalikoiman monipuolisuutta kouluissa. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että toisen kotimaisen kielen (B1) opetus alkaa alakoulun kuudennella luokalla. Toisen kotimaisen kielen aloitusajankohdan aikaistamisella pyritään vahvistamaan koulujen ja yhteiskunnan kaksikielisyyttä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012.)

Kärkkäinen (1993b) on tutkinut ruotsin kielen opettamista opettajan ja opetuksen näkökulmasta. Hänen tavoitteenaan oli opettajakyselyä hyödyntäen selvittää tekijöitä, jotka selittävät ruotsin kielen oppimistuloksia. Tutkimuksen tuloksista selviää, että kolmannes ruotsin kielen opettajista olisi kaivannut ruotsin kielen opettamiseen ohjausta ja ainedidaktista koulutusta. Lisäksi yli puolet opettajista olisi kaivannut tukea opettamisessa, oppilastuntemuksessa sekä kasvattamisessa. Vain harvat tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat saaneet tilaisuuden osallistua opetuskokeiluun, joka koski ruotsin kielen opettamista. (Kärkkäinen 1993b, 155–156.) Koska ruotsin kielen aloittaminen keskipitkän oppimäärän mukaisesti jo alakoulussa on verrattain uusi uudistus, on siihen kohdistuvaa tutkimusta melko vähän. Tarve tutkimukselle on kyseisestä aiheesta ollut suuri, minkä vuoksi Kurki (2021) onkin toteuttanut tutkimuksen Hanasaaren Svenska nu -verkoston ja Suomen kieltenopettajien liiton (SUKOL ry) tilauksena ruotsin kielen opettamisesta alakoulussa.

Kurjen (2021, 1) mukaan uudistus tuntijaosta on ehtinyt edetä siihen tilanteeseen, että aineenopettajien kokemuksia uudistuksen onnistumisesta on voitu saada usean vuoden kokemusten

kautta. Tutkimuksessa haastateltiin ruotsin kielen yläkoulun ja lukion opettajia eri puolelta Suomea. Tarkoituksena oli selvittää, miten ruotsin kielen varhentaminen ja vuosiviikkotuntien määrä on vaikuttanut oppilaiden osaamiseen. Tutkimuksella oli tarkoitus saada myös selville, onko uudistus toteutunut sen ennalta määrättyjen tavoitteiden mukaisesti. Tutkimuksessa selviää, että kun aiemmin yläkouluun kuuluneet kuusi viikkotuntia on hajautettu myös alakouluun, voi koulujen jaksojärjestelmien vuoksi ruotsin opetukseen tulla taukoja, minkä takia oppilaat eivät välttämättä ole opiskelleet ruotsia jonakin lukuvuotena ollenkaan. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan nämä opetustauot aiheuttavat tilanteita, joissa opetus ei etene tai kielen opiskelu joudutaan aloittamaan kokonaan alusta. Lisäksi vähäiset tuntimäärät ja suuret ryhmäkoot luovat kiirettä ruotsin opettamiseen, minkä vuoksi osa oppiaineen sisällöistä jää kokonaan käsittelemättä. (Kurki 2021, 1–3, 11–12.)

Kurjen (2021) tutkimuksessa lähes kaikki opettajat olivat sitä mieltä, ettei tuntijakouudistus ole saavuttanut sille asetettuja tavoitteita. Vaikka tavoitteena oli parantaa oppilaiden asennetta ja motivaatiota ruotsin kieltä kohtaan, niin ei kuitenkaan ole opettajien mukaan käynyt. Vastaavasti opettajat kokivat motivaation ylläpitämisen hankalaksi, sillä oppilaat eivät kokeneet oppivansa tarpeeksi (Kurki 2021, 11, 12–15). Oppilaiden opiskelumotivaatio taas vaikuttaa oppimisprosessiin ja näin ollen oppimiseen (Anttila & Juvonen 2002, 9). Kärkkäinen tutkijakollegoineen (1993, 152) esittää myös, että oppilaiden oppiminen ja suhtautuminen opiskeltavaan aineeseen korreloi olennaisesti opettajan motivaation, asenteen ja kielitaidon kanssa. Lukion opettajista yli puolet oli sitä mieltä, että ruotsin kielen osaamistaso on huonontunut paljon viimeisten lukuvuosien aikana. On myös huomioitavaa, ettei kukaan tutkimukseen osallistunut opettaja kokenut oppilaiden osaamisen parantuneen. (Kurki 2021, 15.)

Vaikka opettajat pitivät uudistusta tuntijaossa hyvänä asiana ajatuksen tasolla, lähes kaikki heistä koki tuntijakomuutoksen epäonnistuneen. Tutkimus kokonaisuudessaan antaa viitteitä siitä, etteivät kaikki tuntijakouudistuksen tavoitteet ole toteutuneet, ja että opetus suunnitelman toteutumisen taso on laskenut. (Kurki 2021, 12–19.) Koska edellä kuvailtu tutkimus koskee aineenopettajia, koemme tarpeelliseksi tuntijakouudistuksen tarkastelun myös alakoulun opettajien näkökulmasta. Kurki (2021, 20) toteaaakin, että opettajankoulutuksen ja kuntien tulisi varmistaa

kieltenopetuksen taso alakoulussa, jotta tuntijaosta aiheutuviin ongelmiin, kuten esimerkiksi epätasa-arvoon oppilaiden välillä, voitaisiin puuttua tehokkaasti. Opettajan ammatinkuva muuttuu siis jatkuvasti haasteellisemmaksi, minkä johdosta myös kvalifikaatiovaatimukset muuttuvat. Olennaisessa osassa muutoksessa mukana pysymisessä onkin juuri oman ammattipätevyyden kehittäminen. (Rauste-von Wright 1997, 24.)

4 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Ruotsin kielen aseman ja sen osaamisen heikkenemisen vuoksi Opetus- ja kulttuuriministeriö koki ruotsin kielen alkamisajankohdan 7. vuosiluokalla olevan ongelmallinen (Nuolijärvi 2013). Tämän vuoksi uusimman perusopetuksen opetussuunnitelman myötä astui voimaan tuntijakouudistus, joka siirsi ruotsin kielen oppimisen alkamisajankohdan alakoulun 6. vuosiluokalle (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012). Kielenopiskelun alkamisajankohdan aikaistaminen on herättänyt kuitenkin paljon keskustelua. Aloitusiän ollessa myöhäinen, oppijan luonnolliset valmiudet kielen oppimiseen vähenevät sekä häneen vaikuttavat yhä enemmän ennakkokäsitykset ja henkilökohtaiset aspektit (Saville-Troike 2006). Kuitenkaan minkäänlaista ikäetua ei ole tutkimuksissa havaittu, vaan myöhemmin aloitetun kielenopiskelun todetaan usein olevan tehokkaampaa ja nopeampaa, kuin harvoin ja pitkällä aikavälillä tapahtuva oppiminen (Graham ym. 2017). Myös koulun tuntikehys ja koulutuksen riittämättömyys kielenopetuksen aikaistamisessa nähdään ongelmallisena (Huhta & Leontjev 2019). Tutkimus opetussuunnitelman tuntijakouudistuksesta ja sen toteutumisesta osoittaa tätä samaa ongelmallisuutta todeten, ettei se ole opettajien mielestä onnistunut: oppilaiden asenteet ja motivaatio ruotsin kieltä kohtaan eivät ole parantuneet. Tämän lisäksi ruotsin osaamistason nähdään jopa huonontuneen. Vaikka opetusta on aikaistettu, ruotsin oppimäärä on pysynyt samana. Tämän vuoksi oppitunnit on jouduttu hajauttamaan vain pidemmälle ajanjaksolle, jolloin opetus ei ole tehokasta, eivätkä oppilaat koe oppivansa tarpeeksi. (Kurki 2021; katso myös Graham ym. 2017.)

Koska Kurjen (2021) tutkimus tuntijakouudistuksen vaikutuksista tarkasteli aineenopettajien näkemyksiä aiheesta, haluamme saada laajempaa perspektiiviä kyseisestä ilmiöstä luokanopettajien näkökulmasta. Keskitymme tutkimuksessamme tarkastelemaan ruotsin kielen opettamista, luokanopettajien oman kyvykkyyden arviointia ruotsin opetuksen toteuttamisessa sekä heidän suhtautumistaan kielen opettamiseen. Tutkimustamme täydentää jo aiemmin kandidaatin tutkielmassa keräämämme aineisto luokanopettajaopiskelijoiden käsityksistä kyvyistään opettaa ruotsia alakoulussa. Nyt laajennamme tutkimuksen otantaa jo valmistuneisiin luokanopettajiin, jotka ovat opettaneet tai opettavat ruotsia alakoulussa. Tarkoituksena on vertailla näitä kohde-ryhmiä, ja havaita mahdollisia eroja ja yhtäläisyyksiä omien kykyjen arvioinnissa sekä vastaavat-

ko opiskelijoiden käsitykset lopulta käytännön työtä. Lisäksi haluamme saada selville, kokevatko luokanopettajat opettajankoulutuksen riittäväksi ruotsin kielen opettamisen osalta. Näiden tavoitteiden myötä tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat:

1. Millaiset käsitykset luokanopettajilla ja luokanopettajaopiskelijoilla on omista kyvyistään opettaa ruotsin kieltä alakoulussa?
2. Miten luokanopettajaopiskelijoiden ja jo valmistuneiden luokanopettajien arviot omista kyvyistään eroavat toisistaan?
3. Miten luokanopettajat ja opiskelijat suhtautuvat ruotsin kielen opettamiseen, ja millaisina opettajat kokevat opettajankoulutuksen antamat valmiudet kielen opetukseen?

5 Menetelmät ja aineisto

Aiemmin esitetyn taustoituksen pohjalta tutkimukselle rajautui lopulta kolme tutkimuskysymystä. Saadaksemme vastauksen näihin tutkimuskysymyksiin toteutimme laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen, sillä tarkoituksenamme oli ymmärtää ja päästä lähelle ilmiötä tutkittavien näkökulmasta (Hilden & Salo 2011, 104). Laadullinen tutkimus voi olla juuri ilmiön tai tapahtuman kuvaamista, tietyn toiminnan ymmärtämistä tai teoreettista tulkintaa tietylle ilmiölle, minkä vuoksi sen tarkoituksena ei ole pyrkiä tilastollisiin yleistyksiin (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2014, 83; Tuomi & Sarajärvi 2018, 98).

5.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Käytämme tässä laadullisessa tutkielmassa fenomenologis-hermeneuttista lähestymistapaa, sillä sen tarkoituksena on saada lisää ymmärrystä jostakin ihmiselämän ilmiöstä (Laine 2018, 50; Niskanen 2005, 90–91). Fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena on päästä osaksi tutkittavien maailmaa ja kokemustodellisuuksia. Tämä osallisuus mahdollistaa ilmiön ymmärtämisen juuri sellaisena kuin se myös oikeasti tutkimukseen osallistuneiden elämässä ilmenee. Tällöin myös ilmiön kuvaaminen mukailee tutkittavien elämisaailmaa. (Huhtinen & Tuominen 2020, 297–298; Niskanen 2005, 101–103.) Fenomenologian keskipisteenä on siis yksilön näkökulma, jossa tarkastelu rajoittuu itse koettuihin ja elettyihin maailmoihin. Fenomenologinen tutkimus tarvitsee myös taustalleen tutkimuskohdetta koskevia lähtökohtia, esimerkiksi ihmiskäsitykseen, kokemuksiin ja merkityksiin liittyen. (Laine 2018, 30, 32, 37.) Tällaisia lähtökohtia tutkielmassamme ovat esimerkiksi minäkäsityksen, minäpystyvyyden ja motivaation käsitteet. Juuri nämä lähtökohdat, eli niin sanotut paradigmat, ohjaavat fenomenologista tutkimusta (Laine 2018, 37).

Fenomenologisen tutkimuksen lähtökohtana on hermeneutiikka (Huhtinen & Tuominen 2020, 305). Laine (2018) määrittelee hermeneutiikan jonkin teorian tulkitsemiseksi ja ymmärtämiseksi. Tämä tulkinnan tarve onkin syy siihen, miksi fenomenologisesta tutkimuksesta löytyy hermeneuttinen ulottuvuus. Yhteistä näille tutkimuksille on niiden kaksitasoinen rakenne. Perustasolla eli ensimmäisellä tasolla on tutkittavan elämä juuri sellaisena, kuten hän on itse sen kuvail-

lut. (Laine 2018, 33–34; Virtanen 2006, 169.) Tutkimuksessamme tämä tarkoittaa sitä, millaisiksi tulkittava kokee taitonsa opettaa ruotsia asettamiemme kysymysten pohjalta. Tutkimuksen toisella tasolla toteutuu varsinainen tutkimus, jonka kohteena on ensimmäisen tason tulokset. Tällä tasolla tutkijan on tarkoitus omalla kielellään tematisoida ja käsitteellistää niitä merkityksiä, jotka ovat esiintyneet perustason tuloksissa. (Laine 2018, 34; Virtanen 2006, 169.) Tässä tutkimuksessa tämä tarkoittaa ilmenneiden opetuskäsityksien tulkitsemista ja analysointia.

Kun käytetään fenomenologis-hermeneuttista metodia, tutkijan on pohdittava tutkimuksen perusteita kaikissa sen vaiheissa (Laine 2018, 29). Tässä tutkielmassa pohdinnan kohteena eli perusteina ovat muun muassa opettajan työtä ohjaavat tekijät, kuten motivaatio, minäpystyvyys ja opetussuunnitelma. Tärkeinä perusteina ovat myös kielen opetuksen sekä itse opettajuuden kvalifikaatiovaatimukset. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa on olennaista myös muistaa sen perustan pohdinnan lisäksi, että sen keskiössä ovat yksilön kokemus, merkitys sekä yhteisöllisyys (Laine 2018, 29; Virtanen 2006, 157). Tämä näkyy tutkimuksessamme siten, että esimerkiksi kyselyn kysymyspatteristo on laadittu juuri yksilön kokemukseen perustuen. Näiden kokemusten rinnalla, aihetta koskevat aiemmat teoriat sekä tutkimustulokset ovat kuitenkin selkeitä ja siten tärkeimpiä tutkimuksen ennalta määrittäjiä. Aiempien tutkimusten tulokset tulee kuitenkin unohtaa omien aineistotulkintojen ajaksi. Vasta kun omat tulkinnat saadusta aineistosta ovat valmiit, tutkija palaa aiempiin teorioihin ja tutkimuksiin siten, että aineistot keskustelevat keskenään ja mahdollisesti tukevat toisiaan. (Laine 2018, 37.) Juuri tätä kaavaa käytämme myös tässä tutkielmassa siten, että tulokset ja niiden tulkinnat esitellään yhdessä aiempien tutkimustulosten kanssa.

5.2 Aineistonkeruu

Erilaisten käyttäytymisaikomuksien eli orientoivan käyttäytymisen tutkimiseen on soveliainta käyttää kysymiseen perustuvaa aineistonkeruumenetelmää (Tuomi & Sarajärvi 2018, 83). Tämän vuoksi tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin kyselylomakkeella (katso Liite 1), joka sisälsi pääosin avoimia kysymyksiä. Kyselyn laatijoilta vaaditaan teoreettista perehtymistä tutkittavaan il-

miöön (Ronkainen ym. 2014, 114). Minäpystyvyyssarvioiden mittaukset tapahtuvat parhaiten kyselylomakkeella, jossa kysymykset ovat tehtäväkohtaisia ja vaihtelevat vaikeudeltaan. Ne keskittyvät pikemminkin suorituskyykyyn kuin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, kuten fyysisiin tai psykologisiin piirteisiin, minkä vuoksi tutkimuksemme keskittyy minäkäsityksen arvioinnin sijasta juuri minäpystyvyyden arviointiin eli vastaajan käsityksiin omasta toiminnastaan ja kyvykkyydestään opettaa ruotsia. (katso luku 2.3; Zimmerman 2000b, 83–84.)

Koska menetelmäksi valikoitui lomakekysely, toivoimme kattavien tutkimustulosten saamiseksi vastaajiksi valikoituvan henkilöitä, jotka kykenisivät, haluaisivat ja osaisivat ilmaista itseään kirjallisesti toivotulla tavalla (vertaa Tuomi & Sarajärvi 2018, 85). Olemme keränneet luokanopettajaopiskelijoita koskevan aineiston jo vuonna 2020 osana kandidaatin tutkielmaamme, josta olemme saaneet jatkotutkimusluvan myös tämän tutkimuksen tekemiseen. Tuolloin tutkimukseen osallistujia haettiin Itä-Suomen yliopiston luokanopettajaopiskelijoille suunnatun Yammer-tiedotuskanavan kautta. Ilmoitus tutkimuksesta laitettiin Skopen opiskelijat -ryhmään, joka on soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osaston oma viesti- ja tiedotuskanava. Jäseniä ryhmässä oli tuolloin yhteensä 906. Vastaajat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti, ja kaikki kyselyyn vastanneet otettiin mukaan tutkimukseen. Vastaajia eli luokanopettajaopiskelijoita saatiin yhteensä kahdeksan ($n=8$), ja jokainen heistä osasi ilmaista itseään kirjallisesti toivomallamme tavalla. Kyselyn kysymysten tarkoituksenmukaisuuden ja toimivuuden varmistamiseksi osallistujista valittiin kaksi aluksi suorittamaan pilottitutkimus. Pilotti osoittautui onnistuneeksi, joten muutoksia lomakkeeseen ei tehty (katso Liite 2). Käytimme samaa lomaketta myös kerätessämme aineistoa työssä olevilta luokanopettajilta syksyllä 2021 (katso Liite 1).

Tutkimuksemme tavoite oli myös tavoittaa luokanopettajia, jotka ovat opettaneet ruotsin kieltä alakoulussa, sillä opiskelijoilla ei ollut todellista kokemusta kielen opettamisesta. Tämä tavoite siis rajasi tutkimuksen perusjoukkoa kaikista luokanopettajista pienempään kohderyhmään eli heihin, jotka opettavat tai ovat opettaneet ruotsia alakoulussa. Joissakin kaupungeissa ja kunnissa ruotsin kielen opetus järjestetään alakouluissa aineenopettajien toimesta, minkä vuoksi kaikkien luokanopettajien ei tarvitse opettaa kyseistä kieltä. Kuitenkaan kaikissa kouluissa tämä ei toteudu, sillä luokanopettajat ovat muodollisesti päteviä opettamaan ruotsin kieltä uuden tuntijakouudistuksen myötä (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista

3.11.2005/865, 4 §; Rossi ym. 2017, 3). Tavoitteenamme oli saada tutkimuksemme toiseksi kohderyhmäksi Joensuussa työskenteleviä luokanopettajia, koska aiemmin kerätty aineistomme koski joensuulaisia luokanopettajaopiskelijoita. Otimme sähköpostitse yhteyttä kymmeneen joensuulaisen koulun rehtoriin kysyen lupaa tutkimukselle. Yksikään koulu ei kuitenkaan vastannut yhteydenottoomme, joten jouduimme laajentamaan aineiston keruuta kysymällä osallistujia alakoulun opettajia sisältävästä Facebook-ryhmästä ”Alakoulun aarreaitta – ideoita ja oivalluksia opetuksen tueksi”. Tätä kautta saimme tarpeeksi kattavan aineiston tutkimukseemme, minkä johdosta tutkimuksen aineistonkeruu laajentui Joensuun sijasta koko Suomeen.

Laadullisessa tutkimuksessa on hyvä, että siihen osallistuvat tietävät tai omaavat kokemusta tutkittavasta ilmiöstä jonkin verran (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Vaikka tutkimuksen uusi eli toinen otanta koostui opettajista, jotka ovat opettaneet ruotsia ja siten tietävät opetuksensa todellisuuden, halusimme silti antaa heille mahdollisuuden tarkastella ruotsin kielen oppimateriaalia kysymyskohtaisesti vastaamisen tukena, kuten teimme myös opiskelijoille aiemmin keräämässämme aineistossa. Tuolloin otimme yhteyttä Suomen suurimpiin kirjakustantamoihin, SanomaPro:hon ja Otavaan. Oppimateriaali saatiin tutkimuskäyttöön jo kandidaatin tutkielmassa kustannusosakeyhtiö Otavalta, joka lähetti kuudennen luokan toisen kotimaisen kielen B1-oppimäärän oppikirjan, Megafon 1, sekä opettajan materiaalin tukemaan tutkimusta. Ehdoksi materiaalin käytölle asetettiin valmiin tutkielman lähettäminen myös Otavalle. Tästä on myös maininta kyselylomakkeessa vastaajille kohdassa, jossa kysyimme oppimateriaalin hyödyllisyydestä opetuksen tukena. Olimme alkuun määritelleet tutkimuskysymyksen, jonka tarkoituksena oli selvittää, onko kyseiseen oppimateriaaliin tutustumisella vaikutusta vastaajien kykyjen arvioimiseen ruotsin kielen opettamisessa. Molempien aineistojen vastausten perusteella oppimateriaalilla ei ollut suurta vaikutusta osaamisen arviointiin. Tämän lisäksi suurin osa luokanopettajista ei edes hyödyntänyt tarjolla olevaa oppimateriaalia vastaamisen tukena. Näistä syistä päätimme jättää kyseisen tutkimuskysymyksen pois tästä tutkielmasta.

Kyselyyn vastaamisen tueksi poimimme oppimateriaalista kohtia, jotka tukivat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) toisen kotimaisen kielen keskipitkän oppimäärän tavoitteita ja sisältöalueita. Nämä olivat myös nähtävillä kyselylomakkeessa vastaajille kysymyskohtai-

sesti. Oppimateriaalista valitut kohdat ja sivunumerot vastasivat ruotsin kielen opetuksen tavoitteisiin kuuluviin sisältöalueisiin, joita olivat kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen, kieltenopiskelutaidot sekä kehittyvä kielitaito (Opetushallitus 2014, 205). Esimerkiksi kehittyvä kielitaito -sisältöalueeseen kuuluu ruotsin kielen kohteliaisuuden ilmaisujen hallitseminen, joten tässä kohdassa vastaajat pystyivät tarkastelemaan oppimateriaalin sivua, johon oli listattu erilaisia kohteliaisuusfraaseja sekä suomeksi että ruotsiksi. Sisältöalueet jäsentelivät myös lomakekyselyä, jotta kysymyksiin vastaaminen sekä kirjojen sivujen tarkasteleminen oikeiden kysymysten kohdalla olisi selkeää ja helppoa (katso Liite 1). Opetuksen tavoitteissa mainitut foneettiset merkit rajautuivat tutkimuksen ulkopuolelle, sillä sopivia otteita oppikirjasta tai opettajan materiaalista ei siihen löytynyt. (Opetushallitus 2014, 205.)

Tutkimuksen lomakekysely opettajille toteutettiin Webropol-lomakeohjelmistoa hyödyntäen. Koska luokanopettajaopiskelijoiden aineiston keruuta varten tehty lomakekysely Eduix E-lomaketta hyödyntäen vastasi asetettuihin tutkimuskysymyksiin tarkoituksenmukaisesti, käytimme samaa kyselylomakkeen runkoa pohjana laatiessamme lomakekyselyä luokanopettajia koskevaksi. Tämä samanlaisen menetelmän noudattaminen kummankin aineiston kohdalla mahdollisti ja helpotti aineistojen välisen vertailun. Lomake jaettiin Aholan (2007) jäsenyyden mukaisesti karkeasti tosiasiaa mittaviin kysymyksiin sekä subjektiivista näkemystä mittaaviin kysymyksiin: tosiasiaa mittaavat kysymykset koskivat esimerkiksi vastaajien opetusta ja taustoja, mikä vaati heiltä arviointia ja muistelua. Subjektiiviset kysymykset kartoittivat taas vastaajien mielipiteitä ja asenteita, millä pystyttiin muun muassa selvittämään heidän suhtautumistaan ruotsin opettamiseen. (vertaa Ahola 2007, 57.)

Kyselyn opetusta koskevat kysymykset laadittiin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ruotsin kielen B1-oppimäärän opetuksen vuosiluokkien 3–6 tavoitteiden ja sisältöalueiden mukaisesti. Kyselylomakkeen alussa vastaajat täyttivät myös taustatietokysymykset, joissa kartoitettiin toisen kotimaisen kielen roolia vastaajan elämässä (koti- ja opetuspaikkakunta, opiskeluhistoria, ruotsin kieli arjessa ja asennoituminen ruotsin kielen opetusta kohtaan). Taustatietokysymyksiä seurasi itsearviointikaavake, jossa vastaaja arvioi omia kykyjään opettaa toista kotimaista kieltä alakoulussa. Tähän kaavakkeeseen oli käytetty Likert-asteikollisia kysymyksiä, jossa

vastaajat arvioivat kykyjensä välillä en lainkaan - erittäin hyvin. Lisäksi opettajilta kysyttiin heidän näkemystään siitä, olisivatko he tarvinneet enemmän koulutusta ruotsin kielen opettamiseen jo opettajankoulutuksessa.

Taustatietojen kartoituksen jälkeen vastaaja perehtyi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014) poimittuun tekstikatkelmään, joka pohjusti toisen kotimaisen kielen opetusta. Lisäksi kyselyssä ohjeistettiin vastaajaa tarkastelemaan oppikirjamateriaalia eri sisältöalueiden ja niiden pohjautuvien kysymysten kohdalla. Oppikirjamateriaali oli saatavilla ja nähtävissä koko kyselyn ajan. Oppimateriaalista poimittuja otteita pystyi tarkastelemaan yksityisen linkin kautta, jossa oli esimerkkejä tehtävistä. Näiden otteiden avulla vastaajilla oli mahdollisuus arvioida omaa pystyvyyttään opettaa ruotsin kieltä opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti. Samalla heitä pyydettiin antamaan esimerkkejä opetuksen toteutuksesta, materiaalien käytöstä, perusteista ruotsin kielen osaamiselle sekä opettajan omasta kielitaidosta. Kyselyn lopuksi vastaaja arvioi uudelleen osaamistaan opettaa toista kotimaista kieltä alakoulussa. Kysymys toistui kyselyssä, koska kysymyksillä ja oppimateriaalin tarkastelulla on voinut olla vaikutusta oman pystyvyyden arviointiin.

Aineiston jääminen niukaksi voi luoda ongelman, jossa tutkimus ei kerro tai kuvaa tarpeeksi tutkittavaa ilmiötä (Ronkainen ym. 2014, 117; Tuomi & Sarajärvi 2018, 86). Aineiston koko katsotaan kuitenkin riittäväksi silloin, kun sen perusteella pystytään vastaamaan asetettuihin tutkimuskysymyksiin (Ronkainen ym. 2014, 117). Tämän vuoksi pyrimme tekemään kyselylomakkeesta ja siihen vastaamisesta mahdollisimman helppoa ja vaivatonta kohderyhmän ollessa niin rajattu. Vastaamista helpottamiseksi kerroimme tutkimuksen tarkoituksen ja siihen haluttavan kohderyhmän suoraan ryhmän alustalle julkaistussa viestissä, joka sisälsi myös linkin kyselyyn. Anonymiteetin säilyttämisen vuoksi pyrimme välttämään vuorovaikutusta kyselyn vastaajien kanssa, minkä vuoksi sisällytimme kyselyyn myös kohdan suostumuksesta tutkimukseen osallistumiseen sekä tietojen käytön tutkimustarkoitukseen. Anonymiteetin ja yksityisyyden kunnioittamisen lisäksi korostimme laadullisen tutkimuksen etiikkaa painottaen vapaaehtoisuutta sekä luottamuksellisuutta kertoen tästä vastaajille kyselylomakkeessa. (vertaa Hilden & Salo 2011, 104.)

5.3 Aineisto ja sen analyysi

Nämä tutkimusta koskevat tiedot sisällytettyämme kyselylomakkeeseen saimme tutkimuksen toiseen aineistoon yhteensä 12 luokanopettajaa (n=12), joiden vastaukset olivat kattavia, ja joiden perusteella oli mahdollista muodostaa vastaukset tutkimuskysymyksiin. Yksi osallistujista ei vastannut kaikkiin kyselyssä esitettyihin kysymyksiin. Päätimme kuitenkin säilyttää hänet osana tutkimuksemme otantaa, sillä hänen muut vastauksensa toivat painoarvoa tutkimuksemme tuloksille. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 99) mainitsevatkin 6–8 henkilön olevan tarpeeksi laaja otanta opinnäytetöissä säilyttäen samalla kohtuullisen työmäärän tutkielman tekijälle. Tämän lisäksi jo aiemmin keräämäämme aineistoon kuului kahdeksan luokanopettajaopiskelijaa, joten vertailu tutkimustulosten välillä oli helpompaa otantojen ollessa suhteellisen samankokoisia.

Fenomenologis-hermeneuttiselle analyysille on tyypillistä, että sitä ohjaa jokin tietty teoreettinen asemointi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103). Teoreettisen viitekehyksen ei ole kuitenkaan tarkoitus toimia fenomenologisessa tutkimuksessa ennalta määrittävänä teoreettisena mallina, joka ohjaa toimintaa (Laine 2018, 36). Siksi tulosten tulkinnassa käytimme teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Teoriaohjaava sisällönanalyysi eroaa teorialähtöiseen analyysiin siten, että tutkija lähestyy aineistoa analysoidessa sen omilla ehdoillaan eikä juuri tietyn teorian näkökulmasta. Vasta analyysin edetessä tutkija voi huomata ja näin ollen yhdistää aineiston sopivaan teoriaan. Englanniksi teoriaohjaavalle sisällönanalyysille ei ole omaa käsitettä, vaan sitä kuvataan samalla termillä kuin teorialähtöistä sisällönanalyysiä. (Eskola 2010, 184; Tuomi & Sarajärvi 2018, 133; White 2009, 276.) Tutkimuksen alussa määrittelimme tutkittavaan ilmiöön liittyviä käsitteitä sekä tutkimustuloksia, joiden perusteella muodostimme tutkimuskysymykset. Nämä eivät kuitenkaan ohjanneet tutkimustulosten tulkitsemista, vaan tulkinnan jälkeen yhdistimme saadut tulokset aiempaan teoriaan ja tutkimuksiin, jos se vain oli mahdollista. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin mukaisesti tutustuimme siis ensin tutkittavaan ilmiöön liittyvään teoriaan, mikä mahdollisti sen yhdistämisen keräämäämme empiiriseen aineistoon tuloksia tarkastellessa (Eskola 2010, 186).

Sisällönanalyysillä tutkijat pyrkivät analysoimaan tekstejä systemaattisesti ja objektiivisesti. Sen avulla on tarkoitus muodostaa tutkittavasta ilmiöstä yleinen ja tiivistetty muoto aineistosta, josta tutkijat voivat muodostaa myöhemmin johtopäätöksiä. Ennen johtopäätöksiä teoriaohjaavassa

sisällönanalyysissä muodostetaan analyysirunko, jonka avulla aineistosta voidaan muodostaa kategorioita tai luokkia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117, 128; White 2009, 277.) Tässä tutkimuksessa analyysirunkona toimi muun muassa opetussuunnitelman pohjalta muodostettu lomakekysely, joka oli jaettu pystyvyyden arvioinnin kannalta luokkiin: itsearviointi, opettaminen kulttuuriseen moninaisuuteen, kielenopiskelutaidot- ja menetelmät sekä kielitaito. Näiden luokkien avulla pystyimme analysoimaan vastaajien kokeman pystyvyyden itsearvioinnin ohella heidän kirjoittamia perustelujaan osaamiselleen opettaa ruotsia. Pystyvyyden ja osaamisen mittarina sekä analyysirunkona käytimme näin ollen vastaajien omia kokemuksia sekä opetussuunnitelmassa esitettyjä opetuksen tavoitteita.

Näistä luokista muodostuneita tutkimustuloksia analysoitiin teoriaan yhdistämisen rinnalla tyypittelymenetelmää käyttäen, mikä auttoi tulosten jäsentelyä ja tulkitsemista. Vaikka lomakekysely on käytetympiä aineistonkeruumenetelmiä kvantitatiivisessa tutkimuksessa aineiston kvantifioinnin helppouden vuoksi, menetelmää voi käyttää myös laadullisessa tutkimuksessa, sillä vastausten perusteella vastaajat voidaan tyypitellä laadullisiin luokkiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87, 105). Tämä tarkoitti tutkimuksemme kohdalla sitä, että vastaajat pystyttiin tyypittelemään oman pystyvyyden arvioinnin, vastausten sekä niiden perusteluiden mukaisesti omiin kategorioihinsa. Tässä pystyttiin käyttämään apuna kyselyssä toteutettua itsearviointiasteikkoa, jossa vastaajat arvioivat omaa osaamistaan opettaa ruotsia. Näin muodostui tyypikkategoriat, joiden mukaan luokanopettajat koostuivat hyvin ja erittäin hyvin osaavista opettaa ruotsia alakoulussa. Heidät koodattiin näiden kategorioiden mukaan niin, että OP1–OP4 merkitsivät niitä opettajia, jotka arvioivat osaamisensa hyväksi ja OP5–OP12 olivat opettajia, jotka kokivat osaamisensa erittäin hyväksi. Luokanopettajaopiskelijat sen sijaan jakautuivat kategorioihin hyvin vähän, jonkin verran ja hyvin osaaviin. Heidät koodattiin siten, että OS1 tarkoitti opiskelijaa, joka arvioi osaamisensa hyvin vähäiseksi ja OS2–OS4 merkitsivät opiskelijoita, joilla osaaminen oli heidän mukaansa kohtalaista. Loput opiskelijat (OS5–OS8) kokivat osaamisensa hyväksi. Näitä koodeja hyödynsimme myös aineistosta poimittujen lainauksien merkitsemisessä.

Opettajien ja opiskelijoiden pohtiessa taas omaa kielitaitoaan suhteutettuna opetussuunnitelman tavoitteisiin, heidät pystyttiin jakamaan luokkiin, joita olivat heikko, osittainen, riittävä, hyvä

ja erinomainen kielitaito. Näiden kaikkien kategorioiden tarkoituksena oli pyrkiä löytämään vastaus tutkimuskysymykseemme eli millaisiksi luokanopettajat arvioivat oman taitotasonsa ja pysyvyytensä opettaa ruotsia alakoulussa. Tällä analyysillä eli tyypittelyllä ja näillä kategorioilla pyrimme tulkitsemaan ja yleistämään aineistoa. Tyypittelyn tarkoituksena ei ole kuitenkaan köyhdyttää aineistoa eli vähentää yksilöllisyyttä, minkä vuoksi pyrimme kirjaamaan kaikki tutkimustulokset näkyväksi kaikissa toiminnanvaiheissa. (vertaa Laine 2018, 43.)

6 Tulokset ja niiden tarkastelu

Seuraavaksi esittelemme luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä omista kyvyistään opettaa ruotsin kieltä opetussuunnitelman opetuksen tavoitteiden mukaisesti alakoulussa keskipitkän oppimäärän mukaisesti. Samalla he arvioivat omaa kielitaitoaan suhteessa opetuksen sisältöjen pohjalta. Näiden käsitysten ja arvioiden perusteella vertailemme opettajien ja opiskelijoiden aineistoja keskenään. Tämän vertailun avulla pyrimme selvittämään, vastaavatko opiskelijoiden käsitykset ruotsin kielen opettamisesta luokanopettajien kuvaamia todellisia kokemuksia. Samalla halusimme tarkastella niin opettajien kuin opiskelijoiden suhtautumista ruotsin kielen opettamiseen. Tämän yhteydessä tiedustelimme opettajilta, kokivatko he opettajankoulutuksen antaneen riittävästi osaamista ruotsin kielen opettamiseen. Tutkimustulosten tarkastelun ohella tarkoituksenamme on suhteuttaa saatuja tuloksia aiempaan tutkimuskenttään.

6.1 Tutkittavien yhteys ruotsin kieleen ja itsearviointi

Kyselylomakkeessa vastaajilta tiedusteltiin taustatietokysymysten avulla heidän yhteyttään ruotsin kieleen kotipaikkakunnan, opetuspaikkakunnan, kielen käytön sekä opiskeluhistorian osalta. Nämä voivat omalta osaltaan vaikuttaa omien käsitysten arvioimiseen sekä suhtautumiseen opettaa ruotsia. Opettajista yli puolet oli kotoisin paikkakunnalta, jossa käytetään tai kuulee ruotsin kieltä. Yksi heistä jätti vastaamatta kysymykseen, sillä hän ei anonymiteetin säilyttämisen vuoksi halunnut kertoa tätä. Hän kuitenkin kertoi opettavansa ruotsia Uudellamaalla ja Päijät-Hämeessä. Muut luokanopettajat opettivat ruotsin kieltä Keski-Pohjanmaan ja Pohjanmaan, Pirkanmaan, Keski-Suomen, Varsinais-Suomen ja Uudenmaan maakunnissa. Yksi vastaajista ei halunnut kertoa työpaikkakuntaansa. Opettajista kukaan ei opettanut ruotsia Itä-Suomessa, josta aineisto opiskelijoista on kerätty. Otannat eroavat merkittävästi myös siten, ettei suurin osa luokanopettajaopiskelijoista ollut kotoisin paikkakunnalta, jossa käytetään ruotsia. Vain kaksi kahdeksasta opiskelijasta kertoi olevansa kotoisin paikkakunnalta, jossa kuulee ruotsin kieltä. Lisäksi yksi opiskelijoista kertoi, ettei ole ollut elämänsä aikana tilanteessa, jossa hän joutuisi käyttämään ruotsia.

Niin opettajilta kuin opiskelijoilta kysyttiin myös heidän koulutustaastaansa ruotsin kielen opinnoissa. Kahdeksan opettajista, eli suurin osa, oli opiskellut ruotsia keskipitkän oppimäärän mukaan eli he olivat aloittaneet ruotsin opiskelun 7. vuosiluokalla peruskoulussa. Tämä otanta vastaa myös Opetus- ja kulttuuriministeriön tekemää selvitystä, jonka mukaan Suomessa suurin osa (89,9 %) oppilaista opiskeli ruotsia B1-oppimääränä vuonna 2010 (Nuolijärvi 2013, 39). Lopuista kaksi oli lukenut pitkän oppimäärän ruotsia alakoulusta lähtien, ja toiset kaksi oli opiskellut jo päiväkodista tai esikoulusta asti ruotsia kielikylpyluokalla. Opettajista puolet oli opiskellut ainoastaan pakolliset ruotsin opinnot kaikilla koulutustasoilla. Osa heistä oli myös osoittanut ruotsin kielen osaamisen näyttökokeella korvatakseen virkamiesruotsin yliopistossa. Muilla opettajilla oli taas enemmän kieliopintoja esimerkiksi sivuaineen, tohtoriopintojen, opiskeluvaihdon ja kansanopiston kielilinjan muodossa. Myös lähes kaikki opiskelijat olivat opiskelleet ruotsia keskipitkän oppimäärän mukaisesti yläkoulusta lähtien käymättä vapaavalintaisia kursseja myöskään yliopistossa. Näitä otantoja verratessa lähes kaikki opettajat ja opiskelijat olivat aloittaneet samanaikaisesti ruotsin opinnot peruskoulussa eli keskipitkän oppimäärän mukaisesti. Vain muutama opettaja oli opiskellut enemmän vapaaehtoisia kieliopintoja.

Koulutustaustan ja kotipaikkakunnan lisäksi oli olennaista kartoittaa vastaajien tämänhetkistä ruotsin kielen käyttöä. Kolmannes opettajista käytti ruotsia viikoittain esimerkiksi vapaa-ajalla ja tohtorin opinnoissa. Kolme opettajaa taas käytti ruotsin kieltä jopa päivittäin työpaikkakunnan ollessa vahvasti kaksikielinen. Satunnaisesti tai harvoin kieltä käyttivät yhteensä neljä opettajaa, lähinnä ruotsin kielen opetuksen yhteydessä. Vain yksi kertoi, ettei hänellä ole arjessaan minäkäänlaista yhteyttä ruotsin kieleen. Opiskelijat taas käyttivät ruotsia korkeintaan satunnaisesti arjessaan, mikä erottelee myös näitä aineistoja toisistaan. Perusteluna vähäiselle ruotsin kielen käytölle oli muun muassa Joensuu opiskelupaikkakuntana, jossa ruotsin kieltä käytetään ja kuullaan hyvin vähän.

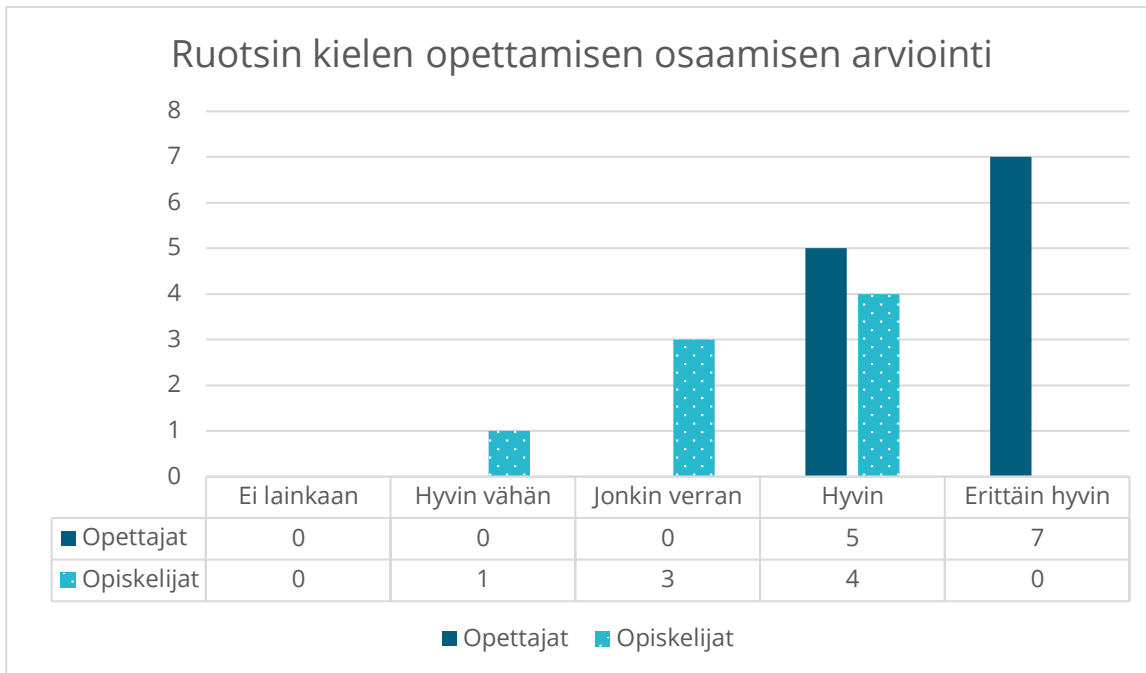
Ennen opetussuunnitelman perusteella muodostettuihin kysymyksiin ruotsin opettamisesta ja oppimateriaaliin tutustumista, niin luokanopettajat kuin opiskelijat arvioivat omaa pystyvyyttään opettaa ruotsia alakoulussa. Yli puolet opettajista koki osaavansa opettaa ruotsia erittäin hyvin

sekä kaksi opettajaa kertoi osaavansa hyvin. Neljäsosa opettajista kertoi taas osaavansa opettaa kieltä jonkin verran. Sama kysymys toistui kyselyn lopussa tiedustellen, olivatko nämä arviot muuttuneet kysymysten ja oppimateriaalitarkastelun jälkeen. Uudelleenarvioinnin mukaan kolme opettajaa, jotka kokivat aluksi osaavansa opettaa ruotsia jonkin verran, arvioi osaamisensa myöhemmin hyvälle tasolle. Heidän käsityksensä omasta pystyvyydestään muuttuivat, koska muun muassa materiaali koettiin niin selkeäksi, että heidän mukaansa ohjeiden seuraaminen riittäisi opetuksen järjestämiseen. Tämän lisäksi materiaalin tehtäviä kuvailtiin mieluisiksi ja monipuolisiksi, minkä johdosta niiden koettiin helpottavan opetusta. Lisäksi yksi opettaja helpottui vaatimustasosta verratessaan materiaalia omaan kielitasoonsa. Muiden uudelleenarviointi pysyi samana. Nämä todeten, lopulliset opettajien arviot jakoutuivat hyvälle ja erittäin hyvälle tasolle: yhteensä seitsemän opettajaa arvioivat pystyvyytensä erittäin hyväksi ja viisi taas hyväksi (katso Kuvio 2). Tuloksemme ovat yhteneviä myös Pitkäsen (2018) opinnäytetyön kanssa, sillä myös siinä luokanopettajat kokivat taitonsa riittäviksi ruotsin kielen perusteiden opettamiseen.

Opiskelijat arvioivat osaamisensa heikommaksi kuin luokanopettajat, sillä osaamisen arviointi sijoittui korkeintaan hyvälle tasolle, kuten kuvioista 2 voi huomata. Yksi heistä jopa arvioi pystyvänsä opettamaan ruotsia hyvin vähän. Hän perusteli vastaustaan oman kielitaidon puutteella:

... Pystyn kyllä soveltamaan ja opettamaan turvautuen ulkopuolisiin materiaaleihin, mutta itsestäni kumpuava kielellinen tuottaminen ei riitä edes alakouluun. OS1 (opiskelija, katso luku 5.3.)

Loput heistä arvioi osaamisensa siten, että kolme opiskelijaa koki osaavansa opettaa ruotsia jonkin verran ja neljä taas hyvin. Myöskään opiskelijoiden käsitykset uudelleenarvioinnin kohdalla eivät muuttuneet paljoa ja arviot omista kyvyistä pysyivät suurimalla osalla samoina. Osa heistä luotti omiin kykyihinsä, eivätkä he kokeneet painetta ruotsin kielen opettamisesta tulevaisuudessa, kun taas osa ei luottanut omiin ruotsin kielen taitoihinsa antaa monipuolista ja tehokasta opetusta oppimateriaalin avusta huolimatta. Vain kahden opiskelijan käsitykset muuttuivat hieman paremmiksi, sillä he olivat helpottuneita nähdessään oppimateriaalin olevan ymmärrettävää ja vaativuudeltaan helpohkoa. Juuri nämä opiskelijoiden käsitykset kyvyistään vaikuttavat heidän itsesäätelyynsä, joka ohjaa heidän toimintaansa eli opettamistaan (Zimmerman 1989, 4).



Kuvio 2. Opettajien ja opiskelijoiden ruotsin kielen opettamisen osaamisen arviointi.

Näiden taustatietojen perusteella luokanopettajilla oli opiskelijoita enemmän yhteyksiä ruotsin kieleen, sillä suuri osa heistä oli kotoisin tai opettivat alueella, jossa ruotsia kuulee arjessa. Heistä yli puolet käytti ruotsia arjessaan paljon viikoittain tai jopa päivittäin. Lähes kaikki opiskelijat eivät taas olleet kotoisin ruotsinkielisiltä paikkakunnilta ja he opiskelivat Joensuussa, jossa ruotsia ei kuule lähes lainkaan. Tämän vuoksi he käyttivät myös ruotsia korkeintaan satunnaisesti. Uskomme näiden taustojen olevan yhteydessä vastaajien oman kyvykkyyden ja osaamisen arviointiin opettaa ruotsia, sillä opettajat arvioivat kykynsä selvästi korkeammalle kuin opiskelijat.

Myös Nymanin (2009, 72) tulkitsemassa tutkimuksessa ilmeni vieraan kielen opettajien kokema epävarmuus omasta opettajuudestaan heidän pedagogisten opintojensa ollessa vielä alussa ja vielä opintojen jälkeen ennen työelämään siirtymistä. Opettajien kokema minäpystyvyys on tärkeä opettajuutta ohjaava tekijä, sillä se vaikuttaa heidän käyttäytymiseensä ja siten opetukseensa. Opetuksessa se näkyy muun muassa opetusmenetelmien valinnassa, opettajan omassa työpanoksessa sekä oppilaiden kohtaamisessa. (Stipek 2002, 206.) Koska opettajien minäpystyvyys heijastuu heidän opetukseensa, halusimme tarkastella tarkemmin heidän opetustaan, ja kuinka heidän minäpystyvyytensä näkyisi siihen liittyvissä valinnoissa.

6.2 Moninaisen kulttuurin huomioiminen opetuksessa

Taustatietokysymysten jälkeen opettajat ja opiskelijat tutustuivat oppimateriaaliin ja opetus-suunnitelman 3–6 vuosiluokan opetuksen tavoitteiden ja sisältöalueiden pohjalta laadittuihin kysymyksiin. Näiden kysymysten tavoitteena oli saada opettajat kuvailemaan, kuinka he toteuttivat ruotsin kielen opetusta samalla arvioiden omaa kielitaitoaan suhteutettuna opetussuunnitelmaan. Opiskelijat vastasivat kysymyksiin taas sen pohjalta, miten he uskoisivat toteuttavansa ruotsin kielen opetusta. Uskomme näiden vastausten ja kuvausten ilmentävän heidän koettua minäpystyvyyttään. Samalla ne kertovat vastaajien sisällöllisestä kompetenssista eli opetuksen aiheisiin liittyvästä pätevydestä (Pietiläinen 2008, 39). Näin ollen ensimmäiset kysymykset keskittyivät ruotsin kielen opetuksen sisältöalueeseen, kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kieli-tietoisuuteen. Nämä kysymykset kartoittivat vastaajien kykyä tunnistaa ruotsin kielen eroja ja yhtäläisyyksiä suhteessa muihin kieliin sekä kykyä tutustuttaa oppilaat ruotsin ja suomen kielen asemiin kansalliskielinä. Vastatessaan näihin kysymyksiin he pystyivät tutustumaan oppikirjan sivuihin, jotka sisälsivät muun muassa informatiivista tietoa ruotsin kielestä ja kulttuurista, tiedonhakutehtäviä Suomesta ja Ruotsista, tietovisan, musiikkikappaleen sekä tekstirungon puheen tuottamista varten.

Jokainen opettajista kertoi kykenevänsä tunnistamaan ruotsin kielen eroja ja yhtäläisyyksiä muihin kieliin ja heidän vastauksissaan esiintyi runsaasti samantyyllisiä esimerkkejä näistä:

Kyky on erinomainen, esimerkkejä on niin paljon, etten jaksa niitä kirjoittaa. Mutta esimerkiksi ruotsin kielen kysymys- ja kieltolauseiden rakentuminen samalla tavalla kuin englannin olla-verbin kanssa: Jag är....I am --> Är du..? Are you? Hon är inte..She is not... Näitä on vaikka kuinka paljon... OP9 (opettaja)

Koen, että tässä olen melko vahvoilla englannin kielen opintojen osalta.

Esimerkiksi opetellessamme en-sanojen monikon epämääräistä ja määräistä muotoa, pystyin vertaamaan sitä englantiin "a dog"/"the dog" OP3

Lähes kaikki opettajat, kolmea lukuun ottamatta, mainitsivat englannin kielen yhteyden ruotsin kieleen. Esimerkeiksi mainittiin sanaston, prepositioiden, verbien taipumisen, monikon muodostumisen, numeroiden, kuukausien, pronomiinien ja artikkeleiden käytön samankaltaisuus kielis-

sä. Lisäksi kysymys- ja kieltolauseiden rakentuminen oli erään opettajan mainitsema esimerkki yhtäläisyydestä kielten välillä. Kolme opettajaa vertasi ruotsia myös saksan kieleen kuitenkin mainitsematta esimerkkejä. Myös toiset kaksi opettajaa kertoi kykenevänsä tunnistamaan yhtäläisyyksiä ja käyttämään niitä opetuksessaan antamatta kuitenkaan pyydettyjä esimerkkejä. Vain kaksi kertoi suomen ja ruotsin välisistä eroista mainitsemalla esimerkkejä prepositioiden käytöstä, verbien taipumisesta sekä äänteiden lausumisesta. Yksi opettaja kertoi myös ruotsin kielen yhteydestä norjaan ja tanskaan. Muiden kielten yhtäläisyyksiä ja eroja ruotsiin hän ei eritellyt. Toinen opettaja korostikin kielten ainutlaatuisuutta, minkä vuoksi niitä ei näin ollen voisi suoraan kääntää tai verrata toisiinsa:

Minulla on mielestäni hyvä kielitietoisuus ja osaan tunnistaa kielten eroja. Koen, että jokainen kieli on täysin omanlaisensa eikä sitä voi suoraan verrata (ja näin ollen myöskään täysin kääntää). OP11

Myös opiskelijat kykenivät yhtä heistä lukuun ottamatta erittelemään ruotsin kielen yhtäläisyyksiä ja eroja suomen, norjan, tanskan ja englannin kieliin. Vaikka opiskelijat kykenivät keksimään esimerkkejä näistä eroista ja yhtäläisyyksistä, osa heistä epäili omia kykyjään siinä:

En ole varma ymmärsinkö kysymyksen oikein, mutta yhtäläisyyksiä esimerkiksi englannissa ja ruotsissa prepositiot ja monet sanat ovat samanlaisia. En nyt sanoisi, että tunnistan kielten yhtäläisyyksiä kovinkaan hyvin, varsinkin kun ruotsikin on melko heikkoa vielä itsellä. Eroja ainakin aakkosissa! OS3

Kyselyyn vastaajien tehtävänä oli myös kertoa, miten he tutustuttaisivat oppilaansa suomen ja ruotsin asemaan kansalliskielinä sekä kuvailla ruotsin kielen vaikutusta suomen kieleen. Suurin osa opettajista osasi antaa monipuolisia esimerkkejä tästä. Viisi opettajaa kertoi integroivansa ruotsin kielen muihin oppiaineisiin, kuten historiaan, yhteiskuntaoppiin, äidinkieleen sekä ympäristöoppiin, mikä onkin olennainen osa kieltenopiskelua (vertaa Brewster ym. 2004, 11). Myös keskustelu historiasta, lainasanoista, omista kokemuksista sekä ruotsin kielen vaikutuksesta suomen kielen sanastoon korostui kolmen opettajan vastauksissa. Näistä keskustelemisen kerrottiin myös innostavan oppilaita. Keskustelun lisäksi kaksi opettajaa painotti tiedonetsintää aiheesta hyvänä tutustumistapana kieleen. Myös oppikirjan valmiit materiaalit nostettiin esiin kolmessa vastauksessa. Yksi opettajista jätti vastaamatta tähän kysymykseen. Toinen heistä taas

kertoi aiheen opettamisen haastavaksi yrittäen kuitenkin keksiä erilaisia esimerkkejä kysymyseen. Eräs opettaja ei kyennyt antamaan lainkaan esimerkkejä todeten seuraavasti:

... Tämä onkin asia, johon olisi kaivannut okl:ssa ohjausta. Kaiken muun opetuksen ohella ei ole resursseja kovin kummosia juttuja mieltä. OP5

Vaikka Rauste-von Wright (1997, 29) korostaa, ettei opettajankoulutuksen tehtävänä ole antaa kaikkea tarvittavaa tietoa tulevaan ammattiin, voivat opettajat silti kokea omat taitonsa riittämättöminä opettaa kaikkia aineita, kuten myös ylemmästä sitaatista voi huomata. Huhta ja Leontjev (2019, 30) ovatkin tutkimuksensa tulosten perusteella havainneet opettajien kaipaavan enemmän kielikoulutusta ja kieltenopetukseen liittyvää pedagogista koulutusta. Myös Luotonen (2019) on pro gradu -tutkielmassaan havainnut opettajien kaipaavan opettajankoulutukseen enemmän ohjausta vieraiden kielten opettamiseen.

Opiskelijat kykenivät myös mainitsemaan monipuolisia esimerkkejä siitä, kuinka he tutustuttaisivat oppilaitaan suomeen ja ruotsiin kansalliskielinä. Opiskelijoiden vastauksissa korostui enemmän toiminnallisuus opettajien vastauksiin verrattuna. Tämä voi heijastua mielestämme siitä, miten opettajankoulutus on muuttunut kvalifikaatiovaatimusten perusteella korostamalla yhä enemmän toiminnallisia työtapoja, joita uusi opetussuunnitelma painottaa (vertaa Opetushallitus 2014, 21). Toiminnallisuuden lisäksi opiskelijoiden vastauksissa toistui myös useasti kaksikielisen historian ja kulttuurin painottaminen opetuksessa sekä ruotsin kielen vaikutus suomen kielen useisiin sanoihin ja rakenteisiin. Konkreettisia esimerkkejä oppilaan tutustuttamiseen ruotsin kieleen olivat myös ruotsinkielisten uutisten ja televisio-ohjelmien katsominen, ruotsinkielisen sosiaalisen median seuraaminen, matka kaksikieliseen kuntaan ruotsin kielen merkityksen korostamiseksi ympäristössä, oppikirjan tehtävien tekeminen, leikkiminen ja laulaminen, samankaltaisten sanojen vertaileminen sekä ruotsinkielisten kaupunkien ja katujen nimiin tutustuminen. Näitä opiskelijoiden mainitsemia toiminnallisia opetusmenetelmiä edellytetään myös opetussuunnitelman toisen kotimaisen kielen toimintaperiaatteissa (Opetushallitus 2014, 206). Hahl, Savijärvi ja Wallinheimo (2020, 83) ovatkin havainneet näiden toiminnallisten työtapojen lisäävän oppilaiden keskittymistä sekä innokkuutta aihetta ja tekemistä kohtaan.

Opetussuunnitelman mukainen kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus näkyi monipuolisesti lähes kaikkien vastauksissa kansalliskielten yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien nimeämisenä sekä niihin tutustuttamisena. Tähän sisältöalueeseen painottuneiden opettajien vastauksista puuttui kuitenkin täysin toiminnallisuus, jota taas monet opiskelijat korostivat vastauksissaan. Kuitenkin huomioitavaa on, että monet opettajat kertoivat lähestyvänsä aihetta oppilaiden kanssa vuorovaikutuksellisin keinoin, minkä on havaittu olevan yleistä korkean minäkäsityksen omaaville opettajille (vertaa Korpinen 1990, 38). Vastaavasti tämä vuorovaikutuksellisuus puuttui tässä osiossa opiskelijoilta, joiden arviot omista kyvyistään olivatkin opettajia alhaisemmat.

6.3 Käytetyt opetusmenetelmät sekä oppimateriaalin käyttö

Halusimme kyselyssä tiedustella vastaajien käytössä olevista opetusmenetelmistä ja työtavoista, joita opetussuunnitelmassa painotetaan. Nämä kysymykset voivat heijastaa mielestämme opettajan menetelmällistä kompetenssia eli opetustapoihin liittyvää osaamista ja pätevyyttä (vertaa Pietiläinen 2008, 39). Siksi kysyimme heiltä, osaisivatko he hyödyntää opetuksessaan tieto- ja viestintäteknologiaa viestinnällisten taitojen harjoittelemiseksi, samalla pyytäen esimerkkejä mahdollisista materiaaleista. Kaikki, paitsi yksi opettaja, kertoi käyttävänsä teknologiaa opetuksessaan. Pelit ja visailut tietokoneella tai puhelimilla nousivat esille vastauksissa yli puolella opettajista. Esimerkkeinä näistä materiaaleista mainittiin Quizlet, Blooket, Kahoot ja Worldwall. Muita esimerkkejä teknologian hyödyntämisestä oli lastenlaulukaraoket sekä Yle Areenan ja YouTube-alustan ruotsinkieliset ohjelmat. Vastaavasti opiskelijat eivät osanneet nimetä konkreettisia sovelluksia tai sivustoja opetuksen tueksi lukuun ottamatta paria esimerkkiä näistä, jotka myös opettajat nostivat esille. Vaikka he kertoivat omaavansa riittävät tietoteknillisen osaamisen ja sen hyödyntämisen taidot, he ilmaisivat tarvitsevansa avukseen konkreettisia esimerkkejä sovelluksista opetuksen tueksi.

Toisin kuin opiskelijoilla, opettajilla oli hyvin paljon esimerkkejä myös muista internetin tuomista mahdollisuuksista, joita olivat muiden muassa eri nettisivujen käyttö tiedonhakuun, esitelmien tekoon, ohjelmien sekä videoiden katsomiseen ja tekemiseen. Muutama opettaja mainitsi myös

oppikirjan digimateriaalien hyödyllisyyden. Tämä opetus suunnitelmassakin määritetty tieto- ja viestintäteknologian käyttö opetuksessa vaihteli opettajakohtaisesti:

Ipad-pelejä ja tietokonetehtäviä käytetään aika paljon OP1

En ole juurikaan käyttänyt. OP7

Jokseenkin. Oikeastaan sanoja olemme harjoitelleet wordwallilla ja mietin, että jossain vaiheessa voisimme kirjoittaa "tekstiviestejä" ruotsiksi iPhone fake chat-sivustolla. OP3

Kyllä hyödynnän ja paljon, sillä ne ovat myös yksi suuri motivaatiokeino kielen opiskeluun etenkin heille, joita ei kiinnosta. OP5

Osa opettajista mainitsi hyödyntävänsä teknologiaa jonkin verran. Yksi opettaja kertoi käyttävänsä sitä paljon opetuksessaan motivoidakseen oppilaitaan. Hän kuitenkin kertoi haasteiksi liian suuren ryhmäkoon ja laitteiden riittämättömyyden, minkä vuoksi hän sanoikin valmistavansa materiaalit usein itse. Tätä puoltaa myös Kurjen (2021, 12) toteuttama tutkimus, jossa hän havaitsi kasvaneiden ryhmäkokojen aiheuttavan ruotsin kielen opetuksessa kiirettä käsitellä oppiaineen kaikkia sisältöalueita oppitunneilla.

Kysyimme opettajilta myös, mitä muuta materiaalia kuin tieto- ja viestintäteknologiaa, he käyttävät oppikirjan lisäksi ruotsin kielen opetuksessaan. Tällä kertaa toiminnallisuus korostui kuudessa opettajan vastauksessa esimerkiksi pelien, leikkien ja näyttelemisen tavoin. Kaksi heistä mainitsi tekevänsä itse toiminnallisia tehtäviä ja pelejä käytettäväksi oppitunneille. Näiden lisäksi muut opettajat kertoivat käyttävänsä musiikkia, lehtiä ja parikeskusteluja opetuksessaan. Vastaavasti kysyimme opiskelijoilta, mitä he käyttäisivät oppikirjan lisäksi opetuksessaan, jos he opettaisivat ruotsia alakoulussa. Opiskelijoiden vastaukset olivat täysin yhteneviä opettajien vastauksien kanssa. Yksi opettajista kuitenkin korosti kysymyksestä huolimatta oppikirjan merkitystä, ja kertoi löytävänsä sieltä tarpeeksi materiaalia opetukseensa. Luukka kollegoineen (2008, 64) havaitsikin tutkimuksessaan oppikirjojen ohjaavan vahvasti kieltenopetusta, vaikka heidän mukaansa toiminnallisuus ja vuorovaikutteisuus työtapoina olisivat tehokkaampia kieltenopetuksessa. Vaikka nämä työtavat eivät heidän tutkimuksessaan näkyneet kielten opetuksessa, tulivat ne vahvasti esille kuitenkin tämän tutkimuksen tuloksissa (vertaa Luukka 2008, 64).

Opettajat ja opiskelijat vastasivat myös kysymyksiin, jotka koskivat oppilaiden kehittyvää kielitaitoa. Vastaajilta kysyttiin, kokevatko he osaavansa tarjota opetuksessa runsaasti tilaisuuksia harjoitella ikätasolle sopivan tekstin puhumista ja kirjoittamista. Pyysimme heitä myös tässä kertomaan esimerkkejä heidän käyttämistään opetusmenetelmistä. Vain yksi opettaja nosti esille toiminnallisuuden hyödyntämisen sekä ikätason huomioinnin harjoitusten valinnassa. Tämä huomiointi eli toiminnan tavoitteiden suhteuttaminen oppilaiden ikätasoon ja näin ollen toiminnan sopiva haastavuus voi olla myös yhteydessä kyseisen opettajan oppilaiden motivaatioon (Keaveney & Lundberg 2017, 166; Maynard 2012, 16). Tämän sijasta osa opettajista mainitsi käyttävänsä runsaasti toistoa keskustelemisessä ja kirjoittamisessa. Puhumisen harjoittelua pidettiin tärkeänä osana opetusta. Kuitenkin yli puolet tähän kysymykseen vastanneista opettajista kertoi hyödyntävänsä eniten oppikirjan tarjoamia monipuolisia tehtäviä:

Työkirjassa on monipuolisesti tehtäviä. OP2

Oppikirja tarjoaa paljon materiaalia lisäksi sähköisiä harjoituksia OP8

Jälleen kirjasarjoissa on todella hyviä harjoituksia keskusteluun ja kirjoittamiseen. OP10

Oppikirjan tehtäviä enimmäkseen tulee käytettyä, ne ovat hyviä ja aika on rajallista. OP12

Opiskelijat eivät taas kokeneet itse pystyvänsä luomaan tällaisia puhumisen ja kirjoittamisen opetustilanteita. He kuitenkin uskoivat pystyvänsä opettamaan ruotsia opettajanmateriaalin ja oppikirjan avulla. Sekä opettajien että opiskelijoiden vastauksissa oppikirjaa pidettiin siis tärkeänä opetuksen tukena, minkä myös Luukka ja hänen kollegansa (2008) ovat todenneet tutkissaan koulutuksen mahdollisten puutteiden seurauksia.

Vaikka tutkimuksen opettajat kertoivat käyttävänsä oppikirjaa ja sen materiaaleja opetuksessaan paljon, moni heistä ei tarkastellut kyselyyn liitettyä oppimateriaalia vastaamisen apuna vaan he vastasivat oman kokemuksen ja muistin pohjalta. Opiskelijat tämän sijaan hyödynsivät annettua oppimateriaalia oman pystyvyyden arvioimisessa. Suurin osa heistä ei kuitenkaan kokenut oppimateriaalin vaikuttaneen heidän arvioihinsa omasta pystyvyydestään. Vain yksi opettaja mainitsi olleensa helpottunut tarkasteltuaan oppimateriaalia todeten:

... Se oli ehkä jopa helpompaa kuin pelkäsin kielitaitoni perusteella. OP4

Myös kaksi opiskelijaa kertoi olleensa helpottuneita nähdessään oppimateriaalin olevan ymmärrettävää ja vaativuudeltaan helpohkoa. Muille tutkimuksen opettajille materiaali oli taas jo entuudestaan tuttu tai he kokivat ruotsin opetuksen vaatimustason olevan niin helppoa, minkä vuoksi heidän käsityksensä eivät muuttuneet oppimateriaalin perusteella. Jokainen opettaja koki pystyvänsä opettamaan ruotsin kieltä Otavan Megafon-kirjasarjan avulla. Ne opettajat, jotka olivat tarkastelleet oppimateriaalia, kuvailivat kirjasarjaa positiiviseen sävyyn:

Materiaalit on niin selkeät, että voin vain seurata niitä ohjeita OP1

Tämä vaikutti todella hyvältä materiaalilta, oma käytössä oleva kirjasarja ei ole yhtä hyvä. Sain enemmän avaimia esim. siihen, miten voisi perustella ruotsin kielen tarpeellisuutta ja miten tutustua ruotsin ja suomen samankaltaisuuksiin. Koen, että pystyisin opettamaan hivin tämän pohjalta. Materiaalista jäi motivoiva ja myönteinen fiilis, paljon toiminnallisuutta ja lasten kokemusmaailmaa. OP3

Ruotsin opettaminen on hauskaa, ja materiaalissa näytti olevan hyviä, kivoja ja monipuolisia tehtäviä, jotka helpottavat opetusta. OP10

Vaikka suurimmaksi osaksi opettajat eivät käyttäneet opetusmateriaalia hyödykseen pohtiessaan kielen opetustaan ja siten omia kykyjään opettaa ainetta, oppikirjat vaikuttivat olevan vahvasti osana heidän opetustaan. Vaikka oppikirja ohjaa vahvasti opettajia, he käyttävät monipuolisia työtapoja ollakseen vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Etenkin tieto- ja viestintäteknologian käytöstä opettajat osasivat mainita lukuisia esimerkkejä, mikä mielestämme heijastaa heidän kokemuksensa tuomaa tietämystä. Oppilaiden onkin havaittu kokevan ryhmässä työskentelyn sekä teknologian käytön parhaimmiksi opetusmenetelmiksi oppimisen kannalta (Norrena 2013, 126). Myös opiskelijat kertoivat tukeutuvansa oppikirjaan, mikäli he opettaisivat ruotsia, sillä he eivät luottaneet kykyihinsä muun muassa järjestää itsenäisesti tekstin puhumista ja kirjoittamista vaativia tilanteita. Vaikka opiskelijat kokivat tietoteknilliset taitonsa hyviksi, he eivät osanneet antaa paljoa konkreettisia esimerkkejä teknologian hyödyntämisestä korostaen tähän avun tarvetta. Tämä taas voi kertoa opiskelijoiden kokemuksen puutteesta, joka puolestaan voi mieles-

tämme vaikuttaa opiskelijoiden heikompiin pystyvyysarvioihin, sillä Korpinen (1990, 3) on maininnutkin kokemuksen muovaavan yksilön minäkäsitystä.

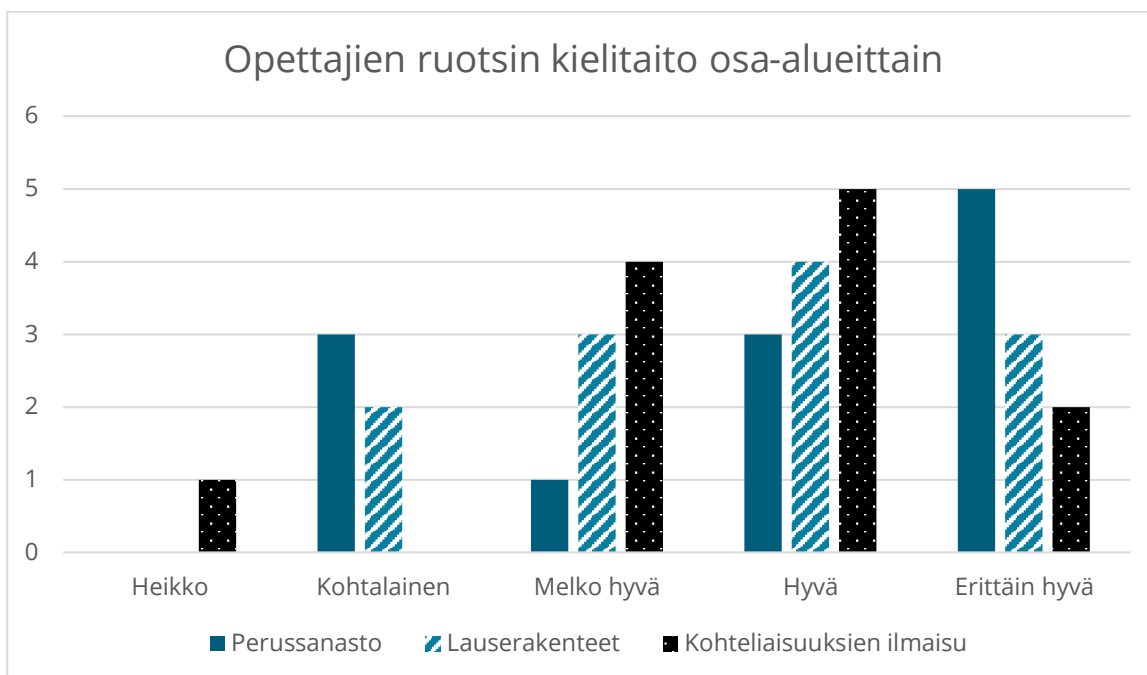
6.4 Opettajien, opiskelijoiden ja oppilaiden kehittyvä kielitaito

Opettajien ja opiskelijoiden tehtävänä oli arvioida omaa kielitaitoaan ja kykyään järjestää opetus-tilanteita, joissa oppilaiden kielitaito voisi kehittyä. Vastaajat arvioivat omaa kielitaitoaan opetus-suunnitelman ruotsin kielen opetuksen sisältötavoitteiden perusteella. Vaikka osaamisen tavoitteet koskivat oppilaita, halusimme myös opettajien ja opiskelijoiden arvioivan itseään perussanaston, lauserakenteiden ja kohteliaisuuden ilmauksien osalta, koska muun muassa Graham kollegoineen (2017, 942) painottaa opettajan kielellisten taitojen yhdessä koulutuksen kanssa vaikuttavan merkittävästi oppilaiden kielen oppimiseen. Myös Tsui (2011, 21) korostaa kielen opettamisen olevan taitopohjainen ammatti, minkä vuoksi opettajalta vaaditaan tietopohjaa ja käytännön taitoja kielen opetuksessa.

Niin opetussuunnitelmassa kuin kyselylomakkeessa perussanaston osaamisen aihealueiksi oli ilmaistu esimerkiksi minä itse, perhe, koulu, harrastukset ja vapaa-ajan vietto. Kysymysten ohella heillä oli mahdollisuus tarkastella oppimateriaalin kohtia, jotka sisälsivät otteita ruotsinkielisistä keskusteluista, kielioppia, keskustelu- ja kirjoitustehtäviä sekä fraaseja ja kohteliaisuuksia. Opiskelijat arvioivat taitotasonsa perussanaston aihealueiden osalta suhteellisen hyväksi tai jopa hyväksi niiden runsaan kertautumisen vuoksi opinnoissa. Lauserakenteiden hallitseminen ei taas ollut heillä yhtä vahvaa kuin perussanaston osaaminen, sillä he eivät omien sanojen mukaisesti osaisi perustella syitä erilaisille rakenteille. Opettajien arviot omasta kielitaidostaan olivat hieman korkeampia kuin opiskelijoilla. Vastauksien perusteella pystyimme muodostamaan kielitaidon eri osaamistasoja (katso Kuvio 3): jopa viisi opettajaa arvioi kykynsä hallita ruotsin kielen perussanastoa erittäin hyväksi. Vastaavasti kolme opettajaa koki osaamisensa kyseisten aihealueiden perusteella kohtalaiseksi. Loput neljä opettajaa arvioivat osaamisensa melko hyväksi tai hyväksi. Vuorostaan lauserakenteita arvioidessa opettajien arviot omista taidoistaan olivat opiskelijoita korkeammalla tasolla. Kuitenkin myös opettajilla arviot olivat hieman alhaisemmat pe-

russanastoon verrattuna (katso Kuvio 3). Esimerkiksi kaksi opettajaa, jotka arvioi osaamisensa perussanaston kohdalla erittäin hyväksi, arvioi osaamisensa enää hyväksi.

Kohteliaisuuksien ilmaisujen osaamisen arvioinnin kohdalla opiskelijat jakautuivat kahteen luokkaan, suhteellisen heikkoihin ja melko hyviin. Moni heistä ilmoitti osaavansa kiittää, tervehtiä, hyvästellä ja pyytää anteeksi ruotsiksi, mutta ilman kohteliaisuudenilmausten kertaamista niitä olisi tullut heille mieleen vain vähän. Opettajien arvioinnit olivat taas korkeammat verrattuna opiskelijoihin siten, että vain yksi heistä arvioi kykynsä heikoksi. Loput opettajista arvioi kykynsä melko hyväksi, hyväksi tai erittäin hyväksi. Nämä opettajien arviot olemme koonneet alapuolelle kuvioksi (katso Kuvio 3). Yhteenvetona perussanaston, lauserakenteiden ja kohteliaisuuksien ilmaisujen osaamisen arvioiden pohjalta voimme todeta, että opettajien arvioinnit osaamisesta olivat opiskelijoita korkeampia. Tähän on voinut vaikuttaa esimerkiksi paikkakunnalliset erot tai opettajien todellinen kokemus ruotsin kielen opetuksesta ja sen vaatimustasosta. Kuitenkin niin opettajien kuin opiskelijoiden arvioinnit olivat suhteellisen yhteneviä muiden oppilaiden osaamistasoa koskevien tutkimuksien kanssa: tekstin ymmärtäminen ja sanaston osaaminen koetaan helpoksi ja suhteellisen hyväksi, kun taas kieliopin rakenteiden hallitseminen koetaan hankalaksi ja varsin heikoksi (vertaa Kärkkäinen 1993a, 121; Tuokko 2004, 149).



Kuvio 3. Opettajien ruotsin kielitaito perussanaston, lauserakenteiden ja kohteliaisuuksien ilmaisen hallinnassa.

Vastaajien tuli myös kuvailla omaa osaamistaan tulkita ja tuottaa ruotsinkielistä puhetta ja tekstiä sekä kykyään osallistua erilaisiin ruotsinkielisiin vuorovaikutustilanteisiin. Kielen oppimisen edistämiseksi on tärkeää kommunikoida ja altistaa oppilaat puhutulle kielelle toistuvasti eri harjoituksissa irrottaakseen heidät tekstimaailmasta (Moilanen 2002, 33; Sundman 2015, 133). Vastausten perusteella heidät pystyttiin tyypittelemään luokkiin, joita olivat heikko, osittainen, riittävä, hyvä ja erinomainen kielitaito kielen eri osa-alueilla. Myös nämä kielitaidon arviot olemme koostaneet alapuolelle kuvioon (katso Kuvio 4). Opettajista vain yksi koki kielitaitonsa heikoksi osaten lähinnä ruotsin kielen perusfraaseja. Kyseinen opettaja ei opeta tai ole kotoisin paikkakunnalta, jossa kuulee tai käytetään ruotsin kieltä. Hän oli käynyt myös ainoastaan ruotsin kielen pakolliset opinnot. Toinen opettaja kuvaili osaamistaan vain osittaiseksi puheen tuottamisen hankaluuden vuoksi. Kolme opettajaa määritteli kielitaitonsa taas riittäväksi kielen ymmärtämisen ja tuottamisen kannalta. Enemmistö, eli viisi opettajista, koki kielitaitonsa kysytyissä osa-alueissa hyväksi. Syiksi koettiin muun muassa kielen oppimisen luontainen helppous sekä opiskelutausta Ruotsissa. Kaksi erinomaisen kielitaidon omaavaa opettajaa kertoi ruotsin kielen olevan vaivatonta ja jopa äidinkielen tasolla.

Myös opiskelijoiden oman ruotsin kielitaidon arviointi pystyä osallistumaan ruotsinkieliseen vuorovaikutustilanteeseen oli vaihtelevaa:

Kykyni osallistua erilaisiin ruotsinkielisiin vuorovaikutustilanteisiin on lähellä nollaa. ... olen liian hidas ja kyvytön reagoimaan ohisoljuvaan keskusteluun." OS1

... Perussanasto kyseisiin aihealueisiin liittyen on varmasti jo ihan kohtalainen, koska näitä juuri peruskoulussa ja lukiossa jankattiin aikalailla. OS5

... nämä ovat jo yleissivistystä. OS7

Suurimmalla osalla opiskelijoista osaaminen tuottaa ja tulkita ruotsinkielistä kielisyötettä oli kuitenkin heidän mukaansa korkeintaan vain kohtalaista (katso Kuvio 4), mikä on selvästi heikompi kuin opettajilla. Vain yksi opiskelija koki luottavansa taitoihinsa kommunikoida ruotsiksi.

Puolet opiskelijoista koki osaamisensa melko hyväksi ja vastaavasti kaksi koki osaamisensa vain kohtalaiseksi muun muassa oman arkuutensa vuoksi. Richards kollegoineen (2013, 238) onkin todennut tutkimuksessaan opettajien heikon kielitaidon olevan yhteydessä heidän kyvykkyyteensä tarjota ja tuottaa monipuolista kielisyötettä oppilailleen spontaanisti.

Lähes kaikki opiskelijat yhtä lukuun ottamatta kertoivat ruotsinkielisen tekstin tulkitsemisen ja tuottamisen olevan helpompaa ja varmempaa kuin puheen tuottamisen ja tulkitsemisen. Opettajien vastauksissa painotettiin taas enemmän kielisyötteen ymmärtämisen helppoutta. Eniten vaihtelua opettajien arvioissa oli puheen tuottamisessa. Osa koki sen olevan helppoa ja sujuvaa, kun taas osa kuvaili puheen tuottamistaan kankeaksi tai vaikeaksi. Myös oppilailla puheen tuottamisen on havaittu luovan eniten ahdistusta vieraan kielen oppitunneilla (Amengual-Pizarro 2018). Lisäksi heihin vaikuttaa opettajan käsitys omasta kielitaidostaan esimerkiksi opetusratkaisujen kautta (Veivo 2015, 43–44). Tämän vuoksi tiedustelimmekin vastaajilta heidän käsityksiään omasta kielitaidosta ja esimerkkejä heidän käyttämistään opetusmenetelmistä konkreettisen kielitaidon mittaamisen sijasta.



Kuvio 4. Opettajien ja opiskelijoiden arviot kyvystään tuottaa ja tulkita ruotsinkielistä kielisyötettä.

Tiedustelimme opetussuunnitelman mukaisesti myös, pystyvätkö vastaajat järjestämään oppilaille suullisia viestintätilanteita, joissa hyödynnetään myös ei-kielellisiä keinoja. Samalla pyysimme heitä antamaan esimerkkejä erilaisista opetusratkaisuista, joita he käyttävät itse. Opettajat toivat esille hyvin erilaisia opetusratkaisuja, joita olivat muun muassa laulut, leikit, piirtäminen, näyttelemine ja suulliset kokeet. Yksi opettajista kertoi myös oppikirjan ohjaavan tähän. Suurin osa opettajista siis koki pystyvänsä järjestämään tällaista opetusta. Kuitenkin neljä opettajaa kertoi, etteivät he olleet järjestäneet tällaisia opetustilanteita aikaisemmin. Kaksi heistä tätä pohtiessaan keksi silti ratkaisuja ei-kielellisten keinojen hyödyntämiseen tulevaisuuden viestintätilanteissa:

Tätä en ole ainakaan vielä paljoa hyödyntänyt. Keskusteluharjoituksia voisi pohjustaa antamalla vinkkejä non-verbaalisiin keinoihin. OP3

Oppilaat ovat ujoimmillaan suullisissa tehtävissä, ja turvautuvat aina suomeen eleiden sijaan. Voisin kannustaa heitä eleisiin, tai tehdä vaikka pantomiimia joskus, jotta tämä mahdollisuus tulisi esille OP11

Lähes kaikkien opiskelijoiden vastauksissa korostui taas ei-kielellisen kommunikaation tärkeys vuorovaikutustilanteissa. Opiskelijat kertoivatkin haluavansa rohkaista oppilaita käyttämään puheensa tukena elekieltä, sillä vähäiselläkin kielitaidolla pystyy heidän mukaansa saamaan viestinsä perille. Salliva ilmapiiri onkin olennainen osa kielten oppimisympäristössä, eikä virheiden etsiminen ja korjaaminen ole kieltenopetuksen tärkeimpiä tehtäviä, minkä myös eräs opettaja nosti esille todeten (Maynard 2012, 19; Pietilä ja Lintunen 2015, 22):

... Kun korostaa, et ymmärretyksi tuleminen on tärkeintä, ei virheetön ulosanti. OP12

Näiden ei-kielellisten viestintätilanteiden lisäksi vastaajien tehtävänä oli kertoa, miten ja millälaisilla harjoitteilla he auttaisivat oppilaita ymmärtämään heidän ikätasolleen sopivia puhuttuja ja kirjoitettuja tekstejä. Kaksi opettajaa ei vastannut kysymykseen lainkaan. Muissa opettajien vastauksissa eniten painottui tekstien ennakointi löytämällä entuudestaan tuttuja sanoja ja tietoja:

Etsittäisiin toistuvia sanoja, mistä kyse? Mitkä sanat saa selville englannin kautta. Mitä voi veikata ja päätellä? Nämä siis jos ei ihan ymmärrä tekstiä. OP2

Suomalaisissa kirjoissa on todella hyviä harjoituksia. Käydään läpi ennakoiden sanastoa ja ennakkotietoja, käännetään, tehdään AB-pariharjoituksia... OP10

Kuuntelutehtävät ja tekstit kirjasta. Poimimme ensin tutut sanat, ja sitten päättelemme yhdessä lauseyhteydestä muut, ja lisäksi opettelemme sanastosta uudet tärkeimmät OP11

Monet opettajat korostivat sitä, että tekstin ja puheen ymmärtäminen ei vaadi kaikkien sanojen ymmärtämistä. Pietilä (2015, 57) painottaakin epäselvyyden sietämisen merkitystä kielen oppimisessa. Tämän harjoitteluun opettajat kertoivat käyttävänsä muun muassa muiden kielten integroimista, sanakirjojen käyttöä sekä tv-sarjojen, radion, uutisten kuuntelua ja lukemista. Kielen integrointi muihin oppiaineisiin onkin tärkeä osa kielen oppimisprosessia, jossa kieli liitetään osaksi oppilaiden päivittäistä kouluarkea (Brewster ym. 2004, 11).

Myös toiminnallisuus korostui parissa opettajien vastauksissa esimerkiksi näyttelemisen ja eläytymisen keinoin. Nämä toiminnalliset työtavat esiintyivät myös useissa opiskelijoiden vastauksissa. Keskeiseksi teemaksi nousikin yhdessä toimimisen periaate erilaisten harjoitusten kautta. Opiskelijat korostivat myös oppilaille mielenkiintoisten teemojen valitsemista sekä uuden opiskeltavan asian liittämistä oppilaan omaan arkielämään. Opetuksen merkityksellisyyden ja mielekkyyden huomiointi osoittaa opiskelijoiden kasvatuksellista kompetenssia (katso Pietiläinen 2008, 39). Drakulićin (2020, 163) toteuttamassa tutkimuksessa juuri opetuksen mielenkiintoisuus koettiin tärkeäksi oppimisympäristön piirteeksi. Vieraan kielen opetuksessa olisikin tärkeää tuoda esille sen käyttöarvo liittämällä uusi opetettava asia oppilaan elämään. Tämä käy parhaiten siten, että uudet asiat muotoillaan oppilaille mieluisiksi elävöittämällä oppimistilanteita, mikä tuli ilmi myös molempien aineistojen vastauksissa. (Moilanen 2002, 33.)

Yhteenvetona voimme todeta opettajilla olevan heidän arvioidensa perusteella opiskelijoita korkeampi kielitaito sen eri osa-alueilla. Tähän uskomme vaikuttavan edelleen opiskelijoiden kokemuksen vähäisyys ruotsin keskipitkän oppimäärän opetuksesta ja sen vaatimasta kielitaidon tasosta. Tosin myös opiskelijoiden koti- ja opiskelupaikkakunnan sijainneilla voi olla merkitystä näihin tuloksiin. Opiskelijat korostivatkin enemmän ei-kielellisiä keinoja kommunikoinnin tukena, mikä voi mielestämme heijastaa heidän heikompaa kielitaitoaan siltä osin, että he ovat mahdoli-

sesti joutuneet itse turvautumaan näihin keinoihin tullakseen ymmärretyksi. Huomioitavaa oli, ettei kolmannes opettajista ollut toteuttanut tämänkaltaista opetusta lainkaan, vaikka se on yksi toisen kotimaisen kielen opetuksen tavoitteista (vertaa Opetushallitus 2014, 205).

Drakulićin (2020, 164) tutkimuksessa opiskelijat korostivat yhtenä tärkeimpänä opettajan ominaisuutena hänen kielitaitoaan. Opettajan tulisikin pyrkiä mahdollisimman hyvään kielitaitoon opetettavassa kielessä, jotta hän voi altistaa oppilaansa runsaalle kielisyötteelle samalla toimien esimerkkinä kielenkäyttäjänä (Brewster ym. 2004, 2; Graham ym. 2017, 924; Pietilä & Lintunen 2015, 24; Richards ym. 2013, 243). Grahamin ja hänen kollegoidensa (2017) toteuttamassa tutkimuksessa yksi merkittävimpiä oppilaiden vieraan kielen oppimistuloksiin vaikuttavista opettajatekijöistä olikin opettajan taitotaso kielessä. Opettajan tulee osata kuitenkin suhteuttaa kielitaitonsa oppilaiden taitotasoa vastaavaksi, ettei synny tilannetta, jossa oppilaiden osaamistaso ei vastaa opettajan käyttämää liian hyvää kielitaitoa (Sjöberg 2004, 138).

6.5 Suhtautuminen kielen opettamiseen sekä koulutuksen riittävyys

Osana tutkimusta halusimme kysyä vastaajilta heidän suhtautumistaan ruotsin kielen opettamiseen luokanopettajina. Tämän lisäksi kysyimme erikseen opettajilta, kokevatko he opettajankoulutuksen riittäneen ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa. Kysymys kohdistui vain opettajiin, sillä he ovat jo valmistuneet sekä kokeneet toisen kotimaisen kielen opetuksen todellisuuden. Lähes kaikki opettajat suhtautuivat positiivisesti ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa, sillä he kokivat sen mieluisaksi. Kaksi opettajaa mainitsi omaavansa hyvät edellytykset ruotsin kielen opettamiseen, minkä vuoksi he suhtautuvat asiaan positiivisesti. Kaikilla opetuksen mielekkyys ei kuitenkaan ollut riippuvainen opettajan omasta kielitaidosta: eräs opettaja korosti luokanopettajan ammatin yleispätevyyttä kertoen, kuinka luokanopettajan tulisi pystyä opettamaan kaikkia alakoulun oppiaineita. Tämän vuoksi toinen opettaja kertoikin innokkuutensa takia käyneensä täydennyskoulutuksen ruotsin opettamiseen. Opettajien innokkuus heijasti mielestämme heidän motivaatiotaan opettaa ruotsia. Motivaatio onkin yksi tekijä toimintaan vaikuttavassa itsesääteilyssä, joka on yksilön, käyttäytymisen ja ympäristön välistä vuorovaikutusta (Zimmerman 2000a,

13). Guilloteaux ja Dörnyei (2008) ovat myös havainneet tutkimuksessaan opettajien motivoituneisuuden olevan yhteydessä oppilaiden motivaatioon ja sen kohoamiseen.

Vain yksi opettaja suhtautui ruotsin kielen opettamiseen epävarmuudella:

Vaikka olen ruotsissa suoriutunut aina kiitettävästi/erinomaisesti, koen epävarmuutta omasta kyvystäni opettaa ruotsia, sillä kieltä käyttää niin vähän ja harvoin. Koen epävarmuutta siitä, että oppilaille tulisi tarjota riittävästi kielisyötettä, enkä koe itseäni kauhean luontevaksi siinä.
OP3

Sama opettaja kertoi ruotsin kielitaidon tarpeellisuuden sekä hyödyllisyyden perustelun olevan haastavaa omille oppilailleen, joilla on hänen mukaansa negatiivinen asenne kielen opiskelua kohtaan:

Tämä on haastava, koska oppilailla on jo nyt erittäin negatiivinen asenne ruotsia kohtaan. ...
OP3

... Haastavaa kuitenkin perustella, kun ruotsin kieli ei ole vahvasti näkyvässä oppilaiden kunnassa. OP3

Kyseisen opettajan kokema epävarmuus sekä hänen kertomansa oppilaiden negatiivinen asenne voivat näiden vastausten perusteella olla yhteydessä toisiinsa (vertaa Kantelinen 2000, 350; Heller ym. 2011, 148). Oppilaiden negatiiviset asenteet voivat myös vaikuttaa opettajan epävarmuuteen ja motivaatioon opettaa kieltä, sillä motivaatio on yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen lopputulos (Miller 2008, 19). Toinen opettaja taas kertoi vastustaneensa alkuun tuntijakouudistuksen tuomaa muutosta, mutta suhtautuminen ruotsin kielen opettamiseen luokanopettajana muuttui kokemuksen myötä positiiviseksi. Hänen mielestään se, että luokanopettaja opettaa kaikkia kieliä ja muita oppiaineita luokalleen, sisältää monia hyötyjä. Hän kertoi pystyvänsä esimerkiksi käyttämään hyödyksi muita kieliä ruotsin kielen opettamisen tukena sekä integroimaan ruotsia muihin oppiaineisiin, jolloin ruotsin opiskelua on enemmän kuin vaadittu määrä omina irrallisina tunteinaan:

Erinomainen asia, vaikka alkuun vastustin sitä. Nyt opetan sekä äidinkieltä (suomi) sekä englantia että ruotsia omalle luokalleni. Edut ovat valtavat; pystyn koko ajan viittaamaan muiden

kielten asiaan (esim. englannin säännöllinen imperfekti -ed ja ruotsissa -de yms.yms. näitä on vaikka kuinka paljon), joiden avulla voin tukea ruotsin kielen oppimista. Lisäksi tunnen oppiaineen erinomaisesti ja mm.äidinkielen taidot ja puutteet ovat tiedossa. Opetukseen käytettävä aika on joustavaa (voin lisätä sitä muilla tunneilla tarvittaessa), keskustelujen videointi, musiikki, kaikki muutkin oppiaineet ovat käytössä ruotsin kielen ja kulttuurin opettamisessa. Ruotsin kieli ei ole vain kaksi tuntia viikossa jotain, mikä ei liity mihinkään muuhun....Luokanopettajan ruotsin kielen opettaminen on erinomainen asia! Tästä voisin puhua vaikka kuinka pitkään OP9

Myös opiskelijoista kaikki paitsi yksi suhtautui opettamiseen positiivisin ja avoimin mielin. Tämä muiden opiskelijoiden suhtautumisista poikkeava opiskelija kertoi olevansa epäpätevä opettamaan edes ruotsin kielen alkeita, minkä vuoksi ajatus opettamisesta olisi pelottava ja jännittävä. Myös osa muista opiskelijoista toi esille epävarmuutensa, ja pohti omien taitojensa riittävyyttä. Suurin osa heistä kuitenkin mainitsi alakoulun ruotsin kielen ja sen opetuksen olevan suhteellisen helppoa, minkä vuoksi he uskoivat pärjäävänsä, ja voisivat opettaa ruotsia mielellään. Kolme opiskelijaa mainitsi pystyvänsä opettamaan ruotsia ennakkovalmistautumisen ja oppimateriaaleihin tutustumisen jälkeen. Vaikka opiskelijat siis kokivat pientä epävarmuutta opettaa ruotsia, he suhtautuivat sen opettamiseen myönteisesti.

Opetussuunnitelman opetuksen tavoitteiden mukaisesti niin opettajat kuin opiskelijat pohtivat kyselyssä ruotsin kielitaidon hyödyllisyyttä ja tarpeellisuutta, mikä voi osaltaan heijastaa myös heidän suhtautumistaan kielen opettamiseen. Kysyimme heiltä, pystyvätkö he perustelemaan oppilaille ruotsin kielitaidon käyttötarkoituksia ja sitä, kuinka he hyötyvät sen opiskelusta. Suurimmalle osalle tämä ei tuottanut haastetta:

Tulevaisuuden työelämä. (Eräessä kaupungissa) toimiminen helpottuu. Muut pohjoismaiset kielet lähellä. Matkustelu naapurimaahan. Mielenkiinto kieliin. OP2

(Opettajan opetuskaupungissa) kaikki ovat tietoisia, että työssä kuin työssä tarvitaan ruotsin kieltä. Sitä ei hirveästi tarvitse perustella. Myös vanhemmat ovat tietoisia asiasta ja tiedostavat ruotsin kielen opiskelun tärkeyden. OP7

Perustelen sitä niin, että koskaan ei tiedä mihin menee töihin/opiskelemaan ja missä sitä tarvitsee. Toki myös toisen kansalliskielen aseman kautta, sillä että suomenruotsalaisilla on oikeus palveluun äidinkielellään. Lisäksi mainostan, että ruotsin opittuaan on helpompi oppia taas lisää kieliä. OP11

Jopa seitsemän opettajaa mainitsi ruotsin kielen taidon olevan työnsaannin kannalta etu tai jopa ehto paikkakunnasta riippuen. Tämän vuoksi esimerkiksi Pohjanmaan ja Pirkanmaan alueilla opettajien ei ole tarvinnut perustella oppilaille ruotsin kielitaidon tarpeellisuutta, sillä oppilaat ovat tämän myötä jo valmiiksi motivoituneita. Vastaavasti opettajat, jotka opettivat Keski-Suomen ja Päijät-Hämeen alueilla, kokivat kielitaidon tarpeellisuuden perustelun haastavaksi esimerkiksi oppilaiden negatiivisten asenteiden ja amotivaation (katso luku 2.2) vuoksi. He kuvailivatkin työnsä haasteellisuutta seuraavasti:

Tämä on haastava, koska oppilailla on jo nyt erittäin negatiivinen asenne ruotsia kohtaan. ... Haastavaa kuitenkin perustella, kun ruotsin kieli ei ole vahvasti näkyvässä oppilaiden kunnassa. OP3

En pysty perustelemaan, sillä todellisuudessa moni oppilas on ihan oikeassa, ettei pitkässä juoksussa hyödy mitenkään. Haastavaa itselle, sillä rakastan itse ruotsia. OP5

Muita opettajien esimerkkejä oppilaille ruotsin kielitaidon tarpeellisuudesta olivat yhteydenpito ystäviin ja sukulaisiin sekä matkustamisen helppous ruotsinkielisillä paikkakunnilla ja Pohjoismaissa. Myös Pohjoismaiden välinen yhteistyö ja kulttuuri sekä alueellinen identifioituminen mainittiin osassa vastauksissa, mitä myös Tiisala (1996, 73) korostaa mainitessaan puolustavia argumentteja ruotsin kielitaidon tarpeellisuudesta. Lisäksi yksi opettaja kertoi ruotsin olevan osa arkea kunnassaan, jotta ymmärretyksi tuleminen esimerkiksi lääkärissä asioidessa olisi mahdollista. Monella opettajalla perusteluna ruotsin kielitaidon hyödyllisyydelle oli myös sen yhteys muihin kieliin ja niiden oppimiseen. Erään opettajan mielestä kielen opiskelun taito kehittyy kieliä opiskelemalla, ja tämän lisäksi hän toteaaakin:

... Koskaan ei etukäteen elämässä voi tietää mistä taidosta on hyötyä, mutta taidon puutteesta ei koskaan ole hyötyä. OP12

Myös yksi opiskelija kertoi kielten opiskelun merkityksen globaalissa maailmassa:

Perustelisin, että kielten osaaminen ei ole ikinä haitaksi. Ympäristöstä ja mahdollisesti myös elämästäkin saa paljon enemmän irti, kun ymmärtää ja osaa muutakin kuin äidinkieltään. OS6

Myös muut opiskelijat toivat esiin samankaltaisia esimerkkejä kuin opettajat ruotsin kielen opiskelun hyödyllisyydestä. Edellä mainittujen esimerkkien lisäksi he mainitsivat kielitaidon hyödyntämisen sosiaalisessa mediassa sekä erilaisten lähteiden ymmärtämisessä. Opiskelijoista kaksi ei kokenut osaavansa perustella oppilaille ruotsin kielen tarpeellisuutta, sillä heidän mielestään ruotsi ei ole tarpeellinen kieli osata tai opiskella:

Jaaa-a. Onhan se jollain tavalla perusteltava, koska ruotsi kuuluu vielä peruskoulun oppivelvollisuuteen, mutta suoraan sanottuna itse en näe ruotsia niin tärkeänä kielenä, koska sitä puhutaan vain yhdessä maassa ja koska ruotsalaiset puhuvat yleisesti ottaen niin hyvin englantia niin harvoin tulee ruotsia edes käytettyä. Lisäksi monesti puhumalla oppii ja koska ruotsia pääsee niin harvoin puhumaan, se ei jää pysyvään muistiin OS2

Näiden aineistojen vastausten perusteella voimme todeta, että ruotsin kielitaidon hyödyllisyydestä ilmenee argumentteja sekä puolesta että vastaan niin opettajilla kuin opiskelijoilla. Argumentit ovat edelleen samankaltaisia kuin 90-luvulla käydyssä keskustelussa (katso Kärkkäinen 1993a, 121; Tiisala 1996, 72). Vaikka opettajista kaksi kertoi ruotsin kielen tarpeellisuuden olevan haastavaa, he keksivät joitakin perusteluja kielitaidon hyödyllisyydelle. Opiskelijoista myöskään kaksi ei kokenut osaavansa perustella ruotsin kielitaidon hyödyllisyyttä, sillä he eivät uskoisi niihin omien sanojensa mukaan itsekään. Opettajan kykenemättömyys perustella ruotsin kielitaidon hyödyllisyyttä yhdessä oppilaiden negatiivisten asenteiden kanssa vaikuttavat niin opettajan työn haasteellisuuteen kuin oppilaiden oppimiseen (Kärkkäinen ym. 1993, 152; Tiisala 1996, 72). Näitä muutamaa opiskelijaa lukuun ottamatta voimme kokonaisuudessaan kuitenkin todeta, että niin opettajat kuin opiskelijat osasivat perustella kielen tarpeellisuutta sekä sen käyttöarvoa, joka onkin Moilasen (2002, 33) mukaan tärkeä esitellä vieraan kielen opetuksessa.

Vastaajat osasivat kertoa monipuolisesti ruotsin kielitaidon hyödyistä, mikä heijastaa mielestämme heidän suhtautumistaan kieltä ja sen opetusta kohtaan. Koko otannasta vain yksi opettaja ja yksi opiskelija koki epävarmuutta opettaa ruotsia. Tästä epävarmuudesta huolimatta kaikki tutkimukseen osallistujat suhtautuivat kielen opettamiseen positiivisin ja avoimin mielin. Opettajissa ilmeni hieman enemmän innokkuutta opetusta kohtaan. Vaikka opiskelijoilla oli heikommat arviot omasta kyvykkyydestään opettaa ruotsia, he kokivat pärjäävänsä muun muassa tutustumalla opetettavaan aiheeseen ennalta. Suurin osa heistä kertoi myös opettavansa mielellään

ruotsia. Nuorten opettajien onkin havaittu olevan innokkaita ja kokeilunhaluisia etenkin työuran-
sa alussa (Nyman 2009, 72). Positiivisen asenteen on myös todettu Ruohotie-Lyhdy (2011) tut-
kimuksessa auttavan opettajia kokeilemaan uusia opetusmenetelmiä, minkä myötä heidän ko-
kemuksensa opettamisesta lisääntyy ja ammatillinen kehittyminen on tehokasta. Positiivinen
asenne, ammatillinen kehittyminen sekä kokemuksen kertyminen tulevat tulkintamme mukaan
vahvistamaan myös tutkimuksemme opiskelijoiden minäpystyvyyttä opettaa ruotsia alakoulussa.
Tämä kehittyminen on kuitenkin mahdotonta ilman opettajankoulutuksen ja työssä tapahtuvan
elinikäisen oppimisen jatkumoa. (Ruohotie-Lyhty 2011, 51, 54.)

Opettajan minäpystyvyyden on havaittu Lindebergin ja Pitkäniemen (2013, 69) tutkimuksessa
muovautuvan etenkin opettajankoulutuksessa ja opettajuuden alussa. Opettajankoulutuksen
tehtävänä onkin auttaa opettajaa näkemään ammatillinen kehittyminen positiivisena haasteena,
jotta hänellä olisi varmuutta jatkuvaan oppimiseen myös koulutuksen jälkeen (Rauste-von Wright
1997, 124). Opettajankoulutuksella on siis mielestämme merkittävä rooli opettajuuden synnyssä
ja kehittämisessä. Tämän vuoksi koimme tarpeelliseksi kysyä opettajilta heidän mielipidettään
sen riittävydestä tutkimamme ilmiön osalta.

Opettajien mielipiteet luokanopettajakoulutuksen riittävydestä ruotsin kielen opettamisen suh-
teen erosivat toisistaan. Viisi opettajista ei kokenut tarvinneensa opettajan opinnoissaan lisäkou-
lutusta ruotsin kielen opettamiseen, kun taas neljä opettajaa eli kolmannes heistä koki tarvin-
neensa enemmän opintoja kielen opettamiseen opettajankoulutuksessa. Eräs heistä kertoikin
luokanopettajan tarvitsevan ehdottomasti vähintään aineopinnot tai lisäkursseja ruotsin kielen
opettamiseen. Kaksi vastaajaa ei osannut sanoa mielipidettään koulutuksen riittävyteen. Lisäksi
yksi vastaaja jätti kokonaan vastaamatta kysymykseen.

Uskomme niiden opettajien, jotka kokivat opettajankoulutuksen antamat valmiudet riittäviksi,
saaneen tarpeen ja kokemuksen kautta tarvittavat taidot opettaa ruotsia. Kieltenopetuksen eu-
rooppalaisessa viitekehyksessä (2003) on myös todettu, että opettajankoulutuksen antamien
valmiuksien lisäksi oppimisen edistämiseen vaadittavat kyvyt kehittyvät kokemuksesta. Osa
opettajista olisi kuitenkin kaivannut tukea kielen opettamiseen jo opettajankoulutuksessaan,

jonka tulisi antaa valmiudet opettamiseen. (Huttunen & Jaakkola 2003, 195.) Lisäkoulutuksen tarvetta puoltavat myös Mäkisen (2018), Luotosen (2019) ja Tollolan (2015) opinnäytetyöt, joissa opettajat kokivat tarvitsevansa enemmän koulutusta. Tollola (2015) havaitsi tämän olevan yhteydessä myös halukkuuteen opettaa toista kotimaista kieltä, vaikka tässä tutkimuksessa ei kyseistä syy-seuraussuhdetta ilmennyt opettajilla heidän kokemansa mielekkään ruotsin opettamisen vuoksi.

7 Johtopäätökset

7.1 Keskeiset tulokset

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli tarkastella tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä heidän omista kyvyistään opettaa ruotsia alakoulussa. Opettajien omien arvioiden perusteella he kokivat osaavansa opettaa ruotsia joko hyvin tai erittäin hyvin, sillä opettaminen oli heidän mielestään mieluisaa tai vaatimustaltaan helppoa. Opiskelijat olivat hieman epävarmempia omista kyvyistään: he arvioivat oman opetuskykynsä korkeintaan hyvälle tasolle, ja yksi heistä koki osaavansa opettaa ruotsia jopa hyvin vähän. Tämä epävarmuus johtui muun muassa oman kielitaidon heikkoudesta. Nämä arviot itsestä eli vastaajien minäpystyvyys syntyy ja kehittyy myös muun muassa omakohtaisten ja mieleenpainuvien kokemusten seurauksena (Korpinen 1990, 3; Lehtinen ym. 2007, 193).

Opettajat ja opiskelijat pystyivät arvioimaan omia kykyjään myös ruotsin kielen oppimateriaalin, opetussuunnitelman tavoitteiden ja niistä muodostettujen kysymysten pohjalta. Niin opettajien kuin opiskelijoiden vastauksien perusteella pystymme toteamaan heidän pystyvän ja osaavan opettaa opetussuunnitelman mukaista opetusta, mikä on myös heijastunut heidän minäpystyvyyssarvioidhinsa. Kahdella opettajalla näihin arvioihin ja heidän opetukseensa vaikutti osaltaan kuitenkin oppilaiden negatiivinen asenne kieltä kohtaan, mikä on voinut vaikuttaa opettajien motivaatioon kielen opettamista kohtaan (vertaa Miller 2008, 19). Lisäksi yksi opiskelija ei kokenut pystyvänsä antamaan opetussuunnitelman mukaista opetusta olemattoman kielitaitonsa vuoksi.

Merkittävää on myös, ettei kolmannes opettajista ollut huomionnut yhtä opetussuunnitelmassa kirjattua ruotsin opetuksen tavoitetta lainkaan omassa opetuksessaan. Tämä tavoite liittyi ei-kielellisten keinojen käyttämiseen vuorovaikutustilanteissa. Tästä huolimatta opettajien vastauksissa korostui vuorovaikutuksellisuus, mikä usein näkyy korkean minäkäsityksen omaavien opettajien luokkahuoneympäristössä (Korpinen 1990, 37–38). Myös opettajien kielitaito sekä heidän kertomat konkreettiset esimerkit käyttämistään opetusmenetelmistä ja työtavoista kertoivat mielestämme heidän kokemasta hyvästä minäpystyvyydestään. Opiskelijoiden vastauksissa taas

korostui opetuksen tekeminen mielekkääksi sekä käyttöarvon painottaminen, mikä taas mielestämme heijasti heidän kokemaansa minäpystyvyyttä.

Toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli löytää mahdollisia eroja ja yhtäläisyyksiä aineistojen välillä. Kokonaisvaltaisesti voimme todeta, että opettajat olivat opiskelijoita varmempia opettamaan ruotsia. Tulkintamme mukaan tähän vaikuttanee muun muassa käytännön kokemus, sillä pedagogisen kompetenssin on havaittu kehittyvän työkokemuksen kertyessä (Lindeberg & Pitkäniemi 2013, 69; Luukkainen 2000, 43). Muita opiskelijoiden kokemaan omaan opettajuuteen liittyviä tekijöitä voivat olla esimerkiksi minäpystyvyys ja motivaatio (vertaa Kuvio 1.). Lindeberg ja Pitkäniemi (2013, 61, 69) toteavatkin opiskelijoiden henkilökohtaisen minäpystyvyyden usein heikkenevän opintojen aikana, mikä on voinut vaikuttaa myös tämän tutkimuksen opiskelijoiden arvioihin. Opettajat arvioivat myös kielitaitonsa tason keskimääräisesti opiskelijoita korkeammaksi, mikä voi omalta osaltaan myös vaikuttaa oman pystyvyyden arviointiin. Kuitenkin aineistomme opiskelijoiden vastaukset olivat hyvin positiivissävytteisiä, mikä Ruohotie-Lyhdyn (2011, 51) mukaan lisää uskallusta kokeilla ja siten myöhemmin saavuttaa onnistumisen kokemuksia.

Sekä opettajien että opiskelijoiden vastaukset olivat hyvin monipuolisia ja idearikkaita. Opettajien vastauksista huokui käytännön kokemus, sillä he kertoivat useita konkreettisia esimerkkejä ruotsin kielen opetuksestaan. Vastaavasti opiskelijoiden vastauksista kävi ilmi koulutuksen tuoma ja osaaminen, sillä heidän mainitsemansa esimerkit mukailivat uuden opetussuunnitelman toimintaperiaatteita ja työtapoja. Aineistojen välillä ilmeni eroavaisuuksia myös siltä osin, että opiskelijat korostivat toiminnallista ja mielekästä eli affektiivista opetusta, kun taas opettajat puolestaan käytännön järjestelyjä, kuten oppiaineiden keskinäistä integroimista, mikä onkin merkittävää kielenopetuksessa (katso Brewster ym. 2004, 11; Kuvaja 2011, 158). Vastauksista kävi siis ilmi, että opettajat omaavat hyvin realistisen kuvan ruotsin kielen opetuksen todellisuudesta. He tuntevat selvästi opiskelijoita paremmin tarjolla olevat resurssit, mikä voi osaltaan vaikuttaa aineistojen vastauksiin. Eräs opettajista kertoikin kaivanneensa enemmän ohjausta kielen opettamiseen jo opettajankoulutuksessa, sillä resurssit eivät hänen mielestään työelämässä siihen riitä.

Kolmannen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli tarkastella opettajien ja opiskelijoiden suhtautumista ruotsin kielen opettamiseen. Lisäksi halusimme tiedustella, kokevatko opettajat opettajankoulutuksen antaneen riittävät valmiudet kielen opetukseen. Suurimmaksi osaksi voimme todeta opettajien ja opiskelijoiden suhtautuvan ruotsin opettamiseen myönteisesti ja jopa innokkaasti. Näin ollen he osasivat myös perustella ruotsin kielitaidon tarpeellisuutta ja sen hyötyjä oman mielenkiinnon, arjen sujuvuuden sekä kielitietoisuuden hyötyjen vuoksi. Opettajan minäpystyvyyden onkin todettu olevan yhteydessä opettajan ominaisuuksiin, kuten juuri innokkuuteen, sitoutumiseen ja käyttäytymiseen (Tschannen-Moran & Hoy 2001, 783). Korkean minäpystyvyyden omaavien opettajien oppilailla on taas havaittu olevan muun muassa korkeammat saavutukset koulussa ja positiivisemmat asenteet koulua kohtaan (Heller ym. 2011, 148).

Opettajien ja opiskelijoiden suhteellisen korkea minäpystyvyys sekä innokkuus kertoo mielestämme myös heidän motivoituneisuudestaan opettamista kohtaan, sillä muun muassa yksi motivaatioon vaikuttava tekijä on asian relevanssi eli heidän kokema henkilökohtainen tarve osata ja opettaa ruotsin kieltä (Keller 1983, 395). Motivoitunut opettaja myös nauttii toiminnasta eli tässä tapauksessa ruotsin opettamisesta, mikä nousi esille etenkin opettajien vastauksissa (Masgoret & Gardner 2003, 173). Vain muutama koki ruotsin osaamisen turhaksi, mikä myös vaikutti heidän suhtautumiseensa sen opettamiseen. Myös oppilaiden asenteet vaikuttivat opettajien suhtautumiseen ruotsin opettamista kohtaan. Opettajien kykenemättömyys perustella kielitaitoa sekä oppilaiden negatiiviset asenteet kieltä kohtaan on myös havaittu olevan yhteydessä oppilaiden oppimistuloksiin (Kärkkäinen ym. 1993, 152; Tiisala 1996, 72).

Opettajien mielipiteet koulutuksen riittävydestä jakautuivat kahtia: kuitenkin enemmistö koki opettajankoulutuksen antaneen riittävät valmiudet opettaa ruotsia alakoulussa. Silti kolmannes opettajista ei kokenut koulutuksen olleen riittävä tähän. Osan opettajien vastauksien perusteella pystymme myös toteamaan, ettei kaikki opettajat toteuta opetustaan pelkästään opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti. Opetuksen tavoitteiden sijasta opettajien opetusta ohjaa enemminkin oppikirja sen käytön paljouden vuoksi. Tämän vuoksi pohdimmekin, tulisiko opettajankoulutuksessa painottaa ja opiskella tarkemmin opetussuunnitelmaan kirjattuja opetuksen tavoitteita ja sisältöjä. Kieltenopetuksen eurooppalaisessa viitekehyksessä onkin maininta opet-

tajan velvollisuudesta seurata opetussuunnitelmaa ja samalla käyttää oppikirjoja (Huttunen & Jaakkola 2003, 24). Jos opettajankoulutuksessa olisi enemmän kielten opettamiseen ja opetuksen tavoitteisiin keskittyviä opintoja, opiskelijoilla olisi enemmän tietoa ja kokemusta, mitä ruotsin opetus olisi todellisuudessa ja myös heidän arvionsa opettaa kieltä voisivat olla korkeammat. Tällöin myös heidän suhtautumisensa voisi olla mielestämme vielä myönteisempää sekä heidän minäpystyvyytensä korkeampia.

7.2 Tutkimustavoitteen toteutuminen ja tulosten merkittävyys

Tutkimuksemme tavoitteena oli tarkastella opettajien ja opiskelijoiden suhtautumista ruotsin kielen opettamiseen luokanopettajina ilman ainespesifistä koulutusta siihen. Samalla tavoitteena oli selvittää heidän käsityksiään omasta osaamisestaan opettaa kyseistä ainetta. Onnistuimme selittämään muun muassa teorian ja aiempien tutkimusten näkökulmasta, mitä valmiuksia ja vaatimuksia opettajuus ja itse kielen opettaminen vaativat, ja mitkä eri tekijät näihin voivat vaikuttaa. Teoriaohjaavaa sisällönanalyysia käytettäessä pystyimme havaitsemaan tuloksissa yhtäläisyyksiä aiempien tutkimusten kanssa. Pystyimme myös yhdistämään opettajuuteen liittyviä teorioita tutkimustuloksiin. Aineistonkeruuseen laadittu lomakekysely pohjautui taas Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) tavoitteisiin, minkä vuoksi tutkimukseen osallistujat pystyivät arvioimaan opettamistaan todellisten opetuksen vaatimusten mukaisesti. Näin saimme luotettavan aineiston, josta pystyimme muodostamaan objektiivisia johtopäätöksiä. Nämä todettuamme voimme katsoa tutkimuksen tavoitteet saavutetuksi.

Koska tutkittava ilmiö on varsin uusi ja siitä on tehty enimmäkseen vain opinnäytetöitä, koemme saamiemme tutkimustuloksia suhteellisen merkittävinä. Tulokset vahvistavat ja täydentävät aiemmin toteutettuja opinnäytetöitä ruotsin opetuksen muutoksesta (katso Luotonen 2019; Mäkinen 2018; Pasanen 2017; Pitkänen 2018; Tollola 2015) sekä antavat luokanopettajien ja -opiskelijoiden näkökulman Kurjen (2021) toteuttamalle tutkimukselle, jossa on selvitetty ruotsin kielen opetuksen varhentamisen seurauksia. Niin Kurjen (2021) tutkimustuloksia kuin tämän tutkimuksen tuloksia voidaan käyttää hyödyksi esimerkiksi opettajan- tai täydennyskoulutuksen kehittämiseen. Tutkielmamme tulokset voivat myös auttaa perusopetuksen järjestäjiä päättäes-

sä, kenen tulisi opettaa ruotsia alakoulussa: luokan- vai kieltenopettajien. Kurjen (2021) tutkimukset kertoivat ruotsin oppimistulosten ja näin myös opetuksen heikentymisestä. Tämän tutkielman opettajien ja opiskelijoiden omat arviot osaamisestaan opettaa ruotsia sekä heidän positiivinen suhtautumisensa ruotsin opettamiseen antavat kuitenkin myönteisemmän kuvan tämänhetkisestä opetuksen laadusta. Tämän vuoksi koemme tutkimuksemme antavan painoarvoa omalla näkökulmallaan tutkittavaan ilmiöön.

Tutkimuksemme tuloksia ei voi täysin yleistää sen laadullisen luonteen ja aineiston koon vuoksi, sillä tutkimukseen osallistui yhteensä vain 20 opettajaa ja opiskelijaa. Koska tutkimuksen otanta eli ruotsia opettavat tai opettaneet opettajat oli hyvin rajattu, emme uskoneetkaan saavamme laajaa aineistoa. Aineisto koostui kuitenkin hyvin erityyppisistä opettajista ja opiskelijoista. Opettajat olivat kotoisin tai he opettivat niin Länsi-, Keski- ja Etelä-Suomen alueella. Luokanopettaja-opiskelijat opiskelivat taas Itä-Suomen yliopiston Joensuun kampuksella. Näin ollen ainoastaan Pohjois-Suomesta emme saaneet aineistoa tutkimukseemme. Aineistoa ja tuloksia monipuolista myös osallistujien yhteys ruotsin kieleen. Osa aineiston opettajista käytti päivittäin ruotsia arjessaan, kun taas osalla opettajista tai opiskelijoista ei ollut lainkaan yhteyttä ruotsin kieleen elämässään. Näiden tietojen perusteella voimme todeta aineistomme monipuoliseksi, minkä johdosta tutkimustulokset ovat myös jokseenkin yleistettävissä Suomen tasolla, johon tutkittava ilmiö kohdistuukin. Tulokset kertovat siitä, mikä on nykyisten ja tulevien luokanopettajien osaaminen ja kanta opettaa ruotsia opettajankoulutuksen antamien valmiuksien perusteella.

7.3 Tutkimuksen eettiset lähtökohdat

Laadullinen tutkimus yleisesti perustuu totuuden tavoitteluun sekä tutkijoiden vilpittömyyteen ratkaisuihinsa ja tulkinnoihinsa (Aaltio & Puusa 2020, 178). Sen arviointiin liittyy vahvasti validiuden eli pätevyyden käsite, joka tarkoittaa sitä, vastaako toteutettu tutkimus sille määrättyjä tavoitteita (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 226–227; Varto 1992, 103). Käyttämämme fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa korostaa tutkittavien kokemuksia, jotka huomioimme joka tutkielman vaiheessa, mikä vahvistaa tutkielmamme pätevyyttä.

Tärkeä osa tutkimuksen validiteettia on myös tutkimuksen perusteellisuus sekä sen tuloksien ja päätelmien todenmukaisuus ilman, että niiden merkitystä on muutettu (Ronkainen ym. 2014, 131; Tuomi & Sarajärvi 2018, 164). Jotta tuloksien ja päätelmien korrektiudesta voidaan olla varmoja, tutkijan täytyy tehdä päättelyketjustaan mahdollisimman läpinäkyvää (Aaltio & Puusa 2020, 180, 184). Tämän vuoksi selostimme tulokset vastaajien käyttämien termien mukaisesti sekä poimimme sitaatteja tuodaksemme esille päättelymme etenemistä. Lisäksi kyselymme vastaukset olivat hyvin perusteltuja ja kattavia, minkä vuoksi ne olivat selkeitä eivätkä väärinymmärrettävissä. Tämä kertoo mielestämme kysymysten oikeanlaisesta muotoilusta ja siten osaltaan hyvästä validiteetista. Myös tutkimustulokset toivat ilmi, että tutkimus on mitannut tutkittavaa ilmiötä.

Läpinäkyvyyden ideaali ei koske ainoastaan tulosten esittelyä tai analysointia, vaan lukijalle tulee tehdä mahdollisimman selväksi kaikki tutkimuksen eri vaiheet (Aaltio & Puusa 2020, 181; Hirsjärvi ym. 2007, 227). Pohdimme jokaisessa tutkielmamme osassa perusteellisesti erilaisia valintoja tutkimuksellemme ja kertoneet valintojen syistä yksityiskohtaisesti. Validiteetin kannalta on tärkeää pohtia myös tutkimuksen tiedonantajia, eli millä perusteella heidät on valittu sekä kuinka monta heitä on kaiken kaikkiaan ollut (Tuomi & Sarajärvi 2018, 164). Kaikki kyselymme vastanneet olivat osa tutkimuksen aineistoa, joten aineisto ei ollut valikoitua. Aineiston valikointia välttäen, ja siten luotettavuutta ja objektiivisuutta parantaen, keräsimme tutkimukseemme vapaaehtoisia osallistujia eri puolilta Suomea. Kuitenkin pohdinnan arvoista on, että tutkimukseen on voinut osallistua vain sellaisia opettajia ja opiskelijoita, joilla on positiivisia käsityksiä kyvyistään opettaa ruotsia. Tämän vuoksi saadut tutkimustulokset voivat esittää positiivisemmän kuvan tutkittavasta ilmiöstä.

Hirsjärvi kollegoineen (2007, 227) mainitsee myös lomakekyselyn käytössä piilevän vaaran, jossa vastaajat eivät käsitä kysymyksiä samalla tavalla kuin tutkija itse. Tämän tiedostaen perustimme kysymyksemme opetussuunnitelmaan sekä poimimme kysymystemme tueksi suoria lainauksia sieltä. Toteutimme aiemmin myös pilottitutkimuksen varmistuaksemme siitä, että kyselyn kysymykset ovat oikein ymmärrettävissä. Vertaillessamme tutkimustuloksiamme aiempiin tutkimuksiin ja teorioihin on myös hyvä huomioida, ettei tieto ole välttämättä täysin siirrettävissä tutki-

maamme ilmiöön, mikäli tutkimustieto koskee jotakin muuta maata tai yleisemmällä tasolla kielten opettamista.

Hirsjärven ja Hurmen (2000, 185–187) mukaan tutkimuksen reliäbeliutta voi mitata kolmella eri tavalla: 1.) päädytäänkö kahdella eri tutkimuskerralla samaan tulokseen, 2.) päätyvätkö kaksi eri arvioijaa samoihin tuloksiin tai 3.) voiko kahdella rinnakaistutkimuksella päästä samoihin tuloksiin (katso myös Aaltio & Puusa 2020, 180). Toteutimme saman tutkimuksen kahteen kertaan eri otannoilla, joten olemme voineet varmistua tutkimuksemme pätevydestä. Lisäksi tutkimuksesta saatuja tuloksia pystyi tarkastelemaan kaksi tutkielman tekijää yhden sijasta, minkä vuoksi tulosten tulkitseminen on tehty mahdollisimman objektiiviseksi.

Pyrimme toteuttamaan tutkimuksemme niin, että siinä on huomioitu tarkasti sen eettisyys. Pyrimme muodostamaan tutkimukselle monipuolisen ja kattavan teoriataustan, jotta se ei korostaisi vain yksittäistä teoriaa tai narratiivia. Aineistoa kerätessä taas pyysimme tutkittavilta luvan tietojen käyttämiseen: vastatessaan kyselylomakkeeseen he olivat tietoisia siitä, mihin tutkimukseen he ovat osallistumassa sekä mihin, ja miten heidän tietojaan tullaan käyttämään. Niin aineistoa kerätessä ja analysoidessa kuin tutkimustuloksia esiteltäessä huomioimme osallistujien anonymiteetin. Kerroimme muun muassa opettajien koti- ja opetuspaikkakunnat vain yleisesti maakuntatasolla, jotta he eivät ole tunnistettavissa. Myös aineistoa kerätessä kyselylomakkeeseen vastaaminen tapahtui suoraan tutkimusilmoituksesta, jotta pystyimme välttämään viestintää tutkimukseen osallistujien kanssa.

Anonymiteetin lisäksi tämänkaltainen aineistonhankinta mahdollisti osallistujien täyden vapaaehtoisuuden. Vapaaehtoisuutta korostaen jaoimme myös yhteystietomme ilmoituksessa, jotta tutkimukseen osallistuneet voisivat ottaa yhteyttä heidän muuttaessa mielipidettä tietojensa käyttämisestä tutkimuksessa. Heillä oli myös mahdollisuus olla vastaamatta kyselylomakkeen kysymyksiin, mitä osa heistä oli hyödyntänyt vastatessaan vain osaan kysymyksistä. Suojattu aineisto myös tuhotaan tutkimuksen valmistumisen jälkeen.

Koska halusimme korostaa kyselyyn osallistumisen vapaaehtoisuutta, emme saaneet kaikilta opettajilta vastauksia jokaiseen kyselylomakkeen kysymykseen. Pohdimme kuitenkin tässä mahdollista virhettä, sillä tämä vapaaehtoisuutta korostava valinta kavensi tutkimusaineistoamme. Myös kysyessä opettajien opetuspaikkakuntaa olisimme voineet antaa tarkemman ohjeistuksen ja pyytää heitä kertomaan vain suurpiirteisesti, kuten maakuntatasolla tämän tiedon, sillä nyt saimme tietoomme monien opettajien tarkat opetuskaupungit. Jotta pystyimme suojelemaan vastaajien anonymiteettia, olimme kuitenkin ilmoittaneet opetuspaikkakunnat vain maakuntatasolle tutkimustuloksissa. Näiden seikkojen lisäksi olisimme voineet miettiä uutta tutkimuskysymystä aineistosta ilmi tulleiden asioiden vuoksi: oppikirjan käytön paljouden vuoksi koimme sen ohjaavan paljon osallistuneiden opettajien ruotsin kielen opetusta. Toisaalta opettajat kykenivät antamaan runsaasti esimerkkejä omasta opetuksestaan, jotka tukivat selkeästi opetussuunnitelman tavoitteita.

7.4 Jatkotutkimusaiheet ja tulosten hyödyntäminen

Koska tuntijakouudistus on tullut voimaan asteittain vuodesta 2014 lähtien, sen vaikutukset ruotsin kielen opetukseen alkavat olla vasta nyt näkyvissä. Tämän vuoksi ruotsin kielen oppimista ja opetusta koskevia tutkimuksia alakoulun kontekstissa olisi tarpeellista toteuttaa. Tutkimuksemme osoitti, että avoimella asenteella sekä halukkuudella kehittää itseään opettajana on yhteys tähän tutkimukseen osallistuneiden käsityksiin omista kyvyistään opettaa ruotsia. Lisätutkimuksia voisi tehdä esimerkiksi taitotasotestin ja luokkahuoneseurannan avulla, millä mitattaisiin luokanopettajien konkreettista osaamista. Siten vertailu koettuun minäpystyvyyteen olisi mahdollista samalla selvittäen, vastaavatko opettajien käsitykset heidän todellista osaamistaan. Myös otannan laajentaminen, esimerkiksi kvantitatiivisin menetelmin, voisi luoda kokonaisvaltaisemman kuvan opetuksen ja siihen liittyvien asenteiden tilanteesta.

Yksi merkittävä tutkimuksen ohella esiin noussut tulos toi ilmi, etteivät kaikki opettajat toteutta-
neet voimassa olevan opetussuunnitelman mukaista opetusta. Tästä syystä olisikin hyvä tutkia
enemmän myös sitä, kuinka opettajat huomioivat opetussuunnitelman opetuksessaan, ja ohjaa-
vatko oppikirjat opettajan työtä niin sanotun piilo-opetussuunnitelman kautta. Tuloksien perus-

teella voi myös todeta, että lisäkoulutukselle ruotsin kielen opettamiseen on tarvetta, minkä vuoksi olisi hyvä selvittää, millaista sen tulisi olla ja milloin sitä tulisi järjestää. Koemme juuri nämä pohdinnat erityisen tärkeinä siksi, että opettajankoulutusta olisi mahdollista kehittää entistä menestyksekkäämpään suuntaan. Rauste-von Wright tutkimuskollegoineen (1994, 11) toteaaakin seuraavasti: "Voidaan todeta, että opettajien perus- ja jatkokoulutus on tämän hetken maailmassa se sarka, jonka kehittämiseen jokaisen omasta tulevaisuudestaan kiinnostuneen yhteiskunnan olisi keskitettävä voimavaransa."

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 177–188.
- Ahola, A. 2007. Lomaketutkimusprosessi. Teoksessa L. Viinamäki & E. Saari (toim.) Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 47–42.
- Amengual-Pizarro, M. 2018. Foreign language classroom anxiety among English for Specific Purposes students. *International Journal of English Studies*, Vol 18(2), 145–159. <https://doi.org/10.6018/ijes/2018/2/323311> [luettu 25.10.2021]
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2002. Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta. Saarijärvi: Joensuu University Press Oy.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 3.11.2005/865, 4 §.
- Bandura, A. 1986. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Brewster, J., Ellis, G. & Girard, D. 2004. The young language learner. Teoksessa J. Brewster, G. Ellis & D. Girard (toim.) *The primary English Teacher's Guide*. New Edition. Harlow: Pearson Education Limited, 1–12.
- Chamot, A. U. 1987. The Learning Strategies of ESL Students. Teoksessa A. Wenden & J. Rubin (toim.) *Learner strategies in language learning*. Cambridge: Prentice-Hall, 71–83.
- Cheng, Y. C., & Yeh, H. T. 2009. From concepts of motivation to its application in instructional design: Reconsidering motivation from an instructional design perspective. *British Journal of Educational Technology*, Vol 40(4), 597–605.
- Drakulić, M. 2020. Foreign language teacher competences as perceived by English language and literature students. *Journal of Education Culture and Society*, Vol 4(1), 158–165. <https://doi.org/10.15503/jecs20131.158.165> [luettu 14.2.2022]
- Keller, J. M. 1983. Motivational design of instruction. Teoksessa C. M. Reigeluth (toim.) *Instructional-design theories and models*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 386–433.
- Eloranta, V. & Virta, A. 2002. Opettajuuden ja opettajankoulutuksen haasteet. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.) *Oppiminen ja opettajuus*. Turku: Turun yliopiston

kasvatustieteiden tiedekunta, 133–156.

- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (3. uudistettu ja täydennetty painos). Jyväskylä: PS-kustannus,
- Eurooppalainen viitekehys 2003. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Suom. I. Huttunen & H. Jaakkola. Helsinki: WSOY.
- Ford, M. 1992. *Motivating humans: goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Gagné M. & Deci, E. L. 2014. The history of self-determination theory in psychology and management. Teoksessa M. Gagné (toim.) *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory*. Oxford: Oxford University Press, 1–13.
- Graham, S., Courtney, L., Marinis, T. & Tonkyn, A. 2017. Early Language Learning: The Impact of Teaching and Teacher Factors: Early Language Learning. *Language learning*, Vol 67(4), 922–958. <https://doi.org/10.1111/lang.12251> [luettu 1.11.2021]
- Guilloteaux, M. J. & Dörnyei, Z. 2008. Motivating Language Learners: A Classroom Oriented Investigation of the Effects of Motivational Strategies on Student Motivation. *TESOL Quarterly*, Vol 42 (1). 55–77. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00207.x> [luettu 16.10.2021]
- Hahl, K., Savijärvi, M. & Wallinheimo, K. 2020. Varhennetun kieltenopetuksen käytäntöjä: opettajien kokemuksia onnistumisista ja haasteista. Teoksessa R. Hilden & K. Hahl (toim.) *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja 2020. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 77–104. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/312321/Ainedidaktisia_tutkimuksia_17_Kielididaktiikan%20katse%20tulevaisuuteen.pdf?sequence=1&isAllowed=y [luettu 25.10.2021]
- Herbets, K. 1996. Språkklimatet i Finland – några empiriska iakttagelser. Teoksessa F. Horn (toim.) *Svenska språkets ställning i Finland och finska språkets ställning i Sverige*. Lapplands universitet: *Juridica Lapponica* 14, 25–40.
- Heller, S. S., Boothe, A., Keyes, A., Nagle, G., Sidell, M. & Rice, J. 2011. Implementation of a mental health consultation model and its impact on early childhood teachers' efficacy and competence. *Infant Mental Health Journal*, Vol 32(2), 143–164. <https://doi.org/10.1002/imhj.20289> [luettu 21.09.2021]
- Hilden, R. & Salo, O-P. 2011. *Kielikasvatus tänään ja huomenna: opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*. Helsinki: WSOY pro.

- Hilden, R. & Hahl, K. 2020. Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/312321/Ainedidaktisia_tutkimuksia_17_Kielididaktiikan%20katse%20tulevaisuuteen.pdf?sequence=1&isAllowed=y [luettu 10.10.2021]
- Hiltunen, T. & Lehtinen E. 2002. Opettajaksi kasvu, itseohjautuvuus ja itsesäätely. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.) Oppiminen ja opettajuus. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, 157–177.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Huhta, A., & Leontjev, D. 2019. Kieltenopetuksen varhentamisen kärkihankkeen seurantapilotti. Loppuraportti. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/66621/1/978-951-39-7697-2.pdf> [luettu 17.10.2021]
- Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. 2020. Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuskohteena. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus. 296–307.
- Hutchinson, T. & Waters, A. 1989. English for Specific Purposes. A learning-centred approach. Cambridge: Cambridge University Press.
- Itä-Suomen yliopisto. 2020. Luokanopettajakoulutuksen kulkukaavio 2020–2021. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto. https://kamu.uef.fi/wp-content/uploads/2018/02/Loko_Smart_Start_verkkoon_2020.pdf [luettu 21.09.2021]
- Itä-Suomen yliopisto. 2021. Sivuaineopiskelu UEFissa.
<https://kamu.uef.fi/tietopankki/sivuaineet-ja-muut-opinnot/sivuaineopiskelu-uefissa/#skope> [luettu 21.09.2021]
- Kaikkonen, P. 2005. Kokemus ja kohtaaminen kielikasvatuksen lähtökohtina. Teoksessa E. Poikela. Osaaminen ja kokemus. Tampere: Tampere University Press, 243–261.
https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95384/osaaminen_ja_kokemus_2005.pdf?sequence=1&isAllowed=y [luettu 2.11.2021]
- Kangasvieri, T., Miettinen, E., Palviainen H., Saarinen, T. & Ala-Vähälä, T. 2012. Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa: kuntatason tarkastelu. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/40412/Selvitys%20kotimaisten%20kielten%20verkkoo.pdf?sequence=1> [luettu 21.09.2021]

- Kantelinen, R. 2000. Ruotsin kielen opiskelukokemuksia ammatillisessa koulutuksessa. *Kasvatus* 31 (4), 339–357.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2002. *Hyvä itsetunto*. Helsinki: WSOY.
- Keaveney, S. & Lundberg, G. 2017. *Early Language Learning and Teaching: A1- A2*. Lund: Studenttitteratur.
- Korpinen, E. 1990. *Peruskoululaisen minäkäsitys*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Koski-Jännes, A. 2008. Johdanto. Teoksessa A. Koski-Jännes, L. Riittinen & P. Saarnio (toim.) *Kohti muutosta. Motivointimenetelmiä päihde- ja käyttäytymisongelmiin*. Helsinki: Tammi, 7–15.
- Kurki, T. 2021. Ruotsin kielen oppimistulokset tuntijako- ja varhentamisuudistuksen jälkeen. Espoo: SUKOL, Svenska nu -verkosto. https://svenskanu.fi/wp-content/uploads/2021/10/Ruotsin_kielen_oppimistulokset_tuntijako-ja_varhentamisuudistuksen_jalkeen.pdf [luettu 15.11.2021]
- Kuvaja, A. 2011. *Lisensiaatin tutkimus. Työttömien työnhakumotivaatio ja motivointi: sosiaalitoimen työvalmentajien näkökulmia*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201703271795> [luettu 23.10.2021]
- Kärkkäinen, K. 1993a. Ruotsiko ongelma? Kuinka hyvin peruskoululaiset hallitsevat ruotsin kielen tuntemusta ja miten he asennoituvat ruotsin kielen opiskeluun? Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) *Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90-tutkimuksen tuloksia*. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 121–139.
- Kärkkäinen, K. 1993b. Ruotsin opetus on muuttunut – vai onko? Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) *Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90-tutkimuksen tuloksia*. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 155–167.
- Kärkkäinen, K., Palola, S. & Tiainen, M. 1993. Peruskoululaisten asennoituminen ruotsin kielen opiskeluun. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) *Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90-tutkimuksen tuloksia*. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 139–153.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tulkita? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (5. uudistettu ja täydennetty painos)*. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–50.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. *Kasvatuspsykologia*. (2. uudistettu painos.) Helsinki: WSOY.
- Lepola, J. & Vauras, M. 2002. Oppiminen ja motivaation kehittyminen. Teoksessa E. Lehtinen & T.

Hiltunen Oppiminen ja opettajuus. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, 13–38.

Lepper, M. R. 1988. Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction*, Vol 5 (4), 289–309. http://dx.doi.org/10.1207/s1532690xci0504_3 [luettu 25.10.2021]

Lindeberg, A. M. & Pitkäniemi, H. 2013. Minäpystyvyys, vuorovaikutustaidot, ammattikuvat ja valintakriteerit luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeissa ja toisen opiskeluvuoden kokemusten jälkeen. *Kasvatus Vol 44 (1)*, 58–72.

Luotonen, S. 2019. Pro gradu –tutkielma. Luokanopettajaopiskelijoiden valmiudet opettaa vieraita kieliä alakoulussa. Turku: Turun yliopisto.
https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/147692/LuotonenSusanna_progradu.pdf?sequence=1&isAllowed=y [luettu 20.09.2021]

Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M., & Keränen, A. 2008. Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? : äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/36607/Maailma%20muuttuu%20-%20mitä%20tekee%20koulu.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [luettu 22.10.2021]

Luukkainen, O. 2000. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lyon, H. C., Jr. 2014. Rogers' man of tomorrow is today's effective teacher. Teoksessa C. R. Rogers, H.C. Jr. Lyon & R. Tausch (toim.) *On becoming an effective teacher. Person-centered teaching, psychology, philosophy, and dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon*. London: Routledge, 30–46.

Masgoret, A.-M, and Gardner, R. C. 2003. Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. *Language learning Vol 53(S1)*, 167–210. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00227> [luettu 1.11.2021]

Maynard, S. 2012. *Teaching foreign languages in the primary school*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.

Miller, W. 2008. Motivaation ja muutoksen käsitteellistäminen. Teoksessa A. Jännes-Koski, L. Riittinen & P. Saarnia (toim.). *Kohti muutosta. Motivointimenetelmiä päihde- ja käyttäytymisongelmiin*. Helsinki: Tammi, 16–40.

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

Mäkinen, H. 2018. Pro gradu –tutkielma. B1-ruotsin järjestäminen kouluissa peruskoulun

- kuudennella vuosiluokalla rehtoreiden silmin. Turku: Turun yliopisto.
https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/146524/gradu_Hilja_Makinen.pdf?sequence=1
[luettu 20.09.2021]
- Niskanen, S. 2005. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa. Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 89–114.
- Norrena, J. 2013. Opettaja tulevaisuuden taitojen edistäjänä: ” Jos haluat opettaa noita taitoja, sinun on ensin hallittava ne itse”. Jyväskylä studies in computing, 169. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41742/978-951-39-5227-3_Vaitos19062013.pdf?sequence=1&isAllowed=y [luettu 25.11.2021]
- Nuolijärvi, P. 2013. Suomen ja ruotsin kielen asema ja kieliolojen seuranta Suomessa. Teoksessa L. Tainio & H. Harju-Luukkainen. Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 23–46.
- Nyman, T. 2009. Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/21739/9789513936648.pdf> [luettu 2.11.2021]
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf [luettu 13.12.2021]
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Perusopetuksen tuntijako uudistuu.
https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/perusopetuksen-tuntijako-uudistuu [luettu 2.10.2021]
- Otala, L. 2001. Osaajana opintiellä: opas elinikäisen oppimisen matkalle. WS Bookwell Oy: Porvoo.
- Pasanen, J. 2017. Pro gradu -tutkielma. Luokanopettajakoulutus alakoulun ruotsin opetukseen valmistajana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53831/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201705082241.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [luettu 3.10.2021]
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Keuruu: Otava.
- Pietilä, P. 2015. Yksilölliset erot kielenoppimisessa. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) Kuinka kieltä opitaan. Helsinki: Gaudeamus Oy, 45–67.
- Pietilä, P. & Lintunen, P. 2015. Kielen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) Kuinka kieltä opitaan. Helsinki: Gaudeamus Oy, 11–25.

- Pietiläinen, V. P. 2008. Opettajan ammatillisten kompetenssien ytimessä. Ammattikasvatuksen Aikakauskirja, Vol 10(3), 38–45.
- Pitkänen, H. 2018. Pro gradu –tutkielma. Ruotsin kieli rantautui alakouluihin - Mitä kouluissa ajatellaan muutoksesta ja peruskoulujen kieliohjelmasta? Itä-Suomen yliopisto. https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/19927/urn_nbn_fi_uef-20181175.pdf [luettu 11.2.2022]
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.
- Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa. Juva: WSOY.
- Richards, H., Conway, C., Roskvist, A., & Harvey, S. 2013. Foreign language teachers' language proficiency and their language teaching practice. The Language Learning Journal, Vol 41(2), 231–246. <https://doi.org/10.1080/09571736.2012.707676> [luettu 14.2.2022]
- Rogers, C. R. 1961. On becoming a person. Boston: Mifflin.
- Rogers, J. 2001. Aikuisoppiminen. Suom. T. Juvala. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen E. 2014. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Rossi, P., Ainoa, A., Eloranta, O., Grandell, M., Lindberg, M., Pasanen, J., Sihvonen, A., Hakola, O. & Pirinen, T. 2017. Kuka opettaa ruotsia. Ruotsin kielen opettamisen kelpoisuuden tuottavien koulutusten arviointi. Tampere: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/215208/KARVI_Kuka_opettaa_ruotsia_14_2017_sisus_v4.pdf?sequence=1 [luettu 3.10.2021]
- Ruohotie-Lyhty, M. 2011. Opettajuuden alkutaival. Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American psychologist, Vol 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68> [luettu 10.11.2021]
- Saville-Troike, M. 2006. Introducing second language acquisition. New York: Cambridge University Press.
- Silvén, M., Mattinen, A., Lepola, J. & Husu, J. 2013. Oppimisen ja kouluvalmiuksien tukeminen varhaiskasvatuksen keinoin. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.) Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy, 48–78.

- Sinkkonen, M. 1998. Kielitaidon tarvetutkimukset työelämässä. Teoksessa S. Takala & K. Sajavaara (toim.) Kielikoulutus Suomessa. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 47–72.
- Sjöberg, A. 2004. Toimiva kielitaito työelämässä. Teoksessa K. Sajavaara & S. Takala (toim.) Kielikoulutus tienhaarassa. Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus, 137–148.
- Stipek, Deborah J. 2002. *Motivation to Learn: Integrating Theory and Practice*. 4th ed. Boston: Allyn and Bacon, Print.
- Sundman, M. 2015. Kuinka kielioppia opitaan ja opetetaan. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.). *Kuinka kieltä opitaan*. Helsinki: Gaudeamus Oy, 114–137.
- Tainio, L. & Harju-Luukkainen, H. 2013. *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tainio, L., Kallioniemi, A., Hotulainen, R., Ahlholm, M., Ahtiainen, R., Asikainen, M., Avelin, L., Grym, I., Ikkala, J., Laine, M., Lankinen, M., Lehtola, K., Lindgren, E., Rämä, I., Sarkkinen, T., Tamm, M., Tuovila, E. & Virkkala, N. 2019. Koulujen monet kielet ja uskonnot: Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä-opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 11/2019. Valtioneuvoston kanslia. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161302/11-2019-KUSKI.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [luettu 20.09.2021]
- Tiisala, S. 1996. *Svenskans ställning i det finska skolväsend et och i det framtida Europa*. Teoksessa F. Horn (toim.) *Svenska språkets ställning i Finland och finska språkets ställning i Sverige*. Lapplands universitet: *Juridica Lapponica* 14, 72–77.
- Tollola, J. 2015. Pro gradu –tutkielma. Peruskoulun ruotsin kielen opetus murroksessa: ketkä opettavat kuudesluokkalaisille ruotsia? Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47522/peruskoulun-ruotsin-kielen-opetus-murroksessa-ketka-opettavat-kuudesluokkalaisille-ruotsia.pdf?sequence=3&isAllowed=y> [luettu 20.09.2021]
- Toom, A. & Pyhältö, K. 2013. Opetus koulun arjessa: osallistavan pedagogiikan ja oppilaiden oppimisprosessin kiinnittymisen välisestä suhteesta. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.) *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen*. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy, 79–92.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. 2001. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, Vol 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1) [luettu 2.11.2021]
- Tsui, A. 2011. *Teacher Education and Teacher Development*. Teoksessa E. Hinkel (toim.)

Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Vol 2. New York, NY 10016: Routledge.

- Tuokko, E. 2004. Perusopetuksen kansallinen arviointi: englannin ja ruotsin osaamistaso. Teoksessa K. Sajavaara & S. Takala (toim.) Kielikoulutus tienhaarassa. Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus, 149–166.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Veivo, O. 2015. Mitä kielitaito on. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) Kuinka kieltä opitaan. Helsinki: Gaudeamus Oy, 26–44.
- Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy. 151–215.
- White, H. 2009. Theory-based impact evaluation: principles and practice. *Journal of Development Effectiveness*, Vol 1(3), 271–284.
<https://doi.org/10.1080/19439340903114628> [luettu 22.2.2022]
- Zimmerman, B. J. 1989. Models of self-regulated learning and academic achievement. Teoksessa B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (toim.) *Self-regulated learning and academic achievement: theory, research, and practice*. New York: Springer, 1–26.
- Zimmerman, B. J. 2000a. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Teoksessa M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (toim.) *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press, 13–39.
- Zimmerman, B. J. 2000b. Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, Vol 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016> [1.11.2021]
- Zimmerman, B. J. 2013. From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist*, Vol 48 (3), 135–147.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676> [1.11.2021]

Liitteet

Liite 1



Luokanopettajien käsityksiä kyvyistään opettaa ruotsia alakoulussa

Kysely toteutetaan anonymisti ja täysin vapaaehtoisuuteen perustuen. Vastauksista kertyvää dataa pidetään salassa niin, etteivät muut kuin kyselyn laatijat voi niitä nähdä. Aineistoa säilytetään Pro gradu -tutkielman valmistumiseen asti, minkä jälkeen se hävitetään. Lähettämällä vastauksen hyväksyt vastauksiesi käytön tutkielmassamme.

Taustatietokysymykset

1. Kuinka paljon olet opiskellut ruotsia? (Esim. Miltä vuosiluokalta alkaen? Kuinka laaja oppimäärä? Sivuaineopintoja? Täydennyskoulutus?)

2. Millä paikkakunnalla opetat tai olet opettanut ruotsia alakoulussa?

3. Oletko kotoisin paikkakunnalta, jossa kuulee/käytetään ruotsin kieltä?

- Kyllä
 En

4. Arvioi, kuinka paljon ja millaisissa yhteyksissä käytät/luet/kuulet (päivittäin/viikoittain/satunnaisesti) ruotsia töissä ja vapaa-ajalla.

5. Miten suhtaudut siihen, että luokanopettajana opetat ruotsin kieltä?

6. Miten hyvin koet osaavasi opettaa ruotsia alakoulussa?

En lainkaan



En lainkaan Erittäin hyvin

7. Koetko, että olisit tarvinnut enemmän koulutusta ruotsin kielen opettamiseen jo opettajan opinnoissasi?

- Kyllä
- En
- En osaa sanoa
- Linkki oppimateriaaliin: [REDACTED]

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014

Kasvu kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen

(oppimateriaalista sivut 6-7, 19, 46 ja 64-65)

8. Kuvaile kykyäsi tunnistaa ruotsin kielen ja sinulle entuudestaan tuttujen muiden kielten tärkeimpiä yhtäläisyyksiä ja eroja. Mainitse esimerkkejä.

9. Miten tutustuttaisit oppilaat suomen ja ruotsin aseisiin kansalliskielinä sekä ruotsin kielen vaikutuksen suomen kieleen?

Kielenopiskelutaidot (oppimateriaalista sivut 4-5, 19, 21 ja 46)

10. Kuinka perustelisit oppilaille, missä ruotsin kielitaitoa tarvitaan ja missä sitä voi käyttää? Anna esimerkkejä.

11. Pystytkö perustelemaan oppilaalle, miten hän hyötyy ruotsin kielen osaamisesta? Nimeä näitä perusteluja. Jos et osaa, mistä tämä voi johtua?

12. Toisen kotimaisen kielen opetuksessa tulisi hyödyntää tieto- ja viestintäteknologiaa, kun oppilaat harjoittelevat viestinnällisiä taitoja (Opetushallitus 2014, 205). Osaisitko käyttää tätä hyödyksi opetuksessa? Miten ja millaisia materiaaleja hyödyntäen? (Esimerkiksi nettisivustot)

Linkki oppimateriaaliin: 

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014
Kehittyvä kielitaito (oppimateriaalista sivut 9, 18, 30, 60, 94-105, 205-206 ja 208)

13. Kuvaile omaa osaamistasi tulkita ja tuottaa ruotsinkielistä puhetta ja tekstiä sekä kykyäsi osallistua erilaisiin ruotsinkielisiin vuorovaikutustilanteisiin.

14. Koetko pystyväsi järjestämään oppilaille suullisia viestintätilanteita, joissa voi hyödyntää myös ei-kielellisiä keinoja (eleet, äänensävyt, ilmeet) opetuksessa? Millaisia keinoja uskot pystyväsi käyttämään?

15. Kuvaile, miten hyvin koet hallitsevasi ruotsin kielen perussanastoa (mm. minä itse, perhe, koulu, harrastukset ja vapaa-ajan vietto).

16. Kuvaile, miten hyvin koet hallitsevasi ruotsin kielen lauserakenteita.

17. Kuvaile, miten hyvin koet hallitsevasi ruotsin kielen kohteliaisuuden ilmauksia.

18. Opetuksen tavoitteena on harjoitella helposti ennakoitavan ja ikätasolleen sopivan tekstin tulkitsemisen taitoja (Opetushallitus 2014, 205). Miten auttaisit oppilaita ymmärtämään heidän ikätasolleen sopivia puhuttuja ja kirjoitettuja tekstejä? Minkälaisia harjoitteita toteuttaisit?

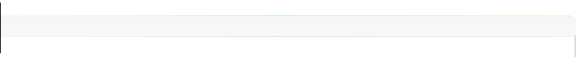
19. Osaatko tarjota opetuksessa runsaasti tilaisuuksia harjoitella ikätasolle sopivan tekstin puhumista ja kirjoittamista? Mitä menetelmiä käyttäisit?

Linkki oppimateriaaliin: 

Oppimateriaalin tarkastelun jälkeen (sivut 24-25)

20. Miten hyvin koet osaavasi opettaa ruotsia oppimateriaalin tarkastelun jälkeen?

En lainkaan



En lainkaan Erittäin hyvin

21. Muuttuivatko käsityksesi ruotsin kielen opetuksen haastavuudesta tutustuttuasi kuudennen luokan oppimateriaaleihin? Perustele.

22. Koetko pystyväsi opettamaan ruotsia alakoulussa näiden materiaalien pohjalta? Kuvaile minkälainen vaikutelma sinulle syntyi materiaalista.

Tämä tieto välitetään oppimateriaalin kustannusyhtiölle Otavalle.

23. Mitä muuta materiaalia oppikirjan lisäksi käyttäisit opetuksessa?

Liite 2

TAUSTATIETOKYSYMYKSET

Kuinka paljon olet opiskellut ruotsia? (Esim. Milta vuosiluokalta alkaen, keskipitkä- vai pitkä oppimäärä; sivuaineopinnot?)

Oletko kotoisin paikkakunnalta, jossa kuulee paljon ruotsin kieltä?

Kyllä

En

Arvioi, kuinka paljon ja millaisissa yhteyksissä käytät/luet/kuulet (päivittäin/viikoittain/satunnaisesti) ruotsia töissä ja vapaa-ajalla?

Miten suhtaudut siihen, että voit mahdollisesti päätyä opettamaan ruotsia alakoulussa? Miten hyvin koet osaavasi opettaa ruotsia alakoulussa?

En lainkaan Hyvin vähän Jonkin verran Hyvin Erittäin hyvin

KIELENOPISELUTAIDOT (S. 4-5,19, 21, 46)

Kuvaile kykyäsi tunnistaa ruotsin kielen ja sinulle entuudestaan tuttujen muiden kielten tärkeimpiä yhtäläisyyksiä ja eroja. Mainitse esimerkkejä.

Miten tutustuttaisit oppilaat suomen ja ruotsin asemaan kansalliskielinä sekä ruotsin kielen vaikutuksen suomen kieleen?

Kuinka perustelisit oppilaille, missä ruotsin taitoa tarvitaan ja missä sitä voi käyttää? Anna esimerkkejä.

KEHITTYVÄ KIELITAITO (S. 9,18, 30, 60, 94-105, 205, 206, 208)

Pystytkö perustelemaan oppilaalle, miten hän hyötyy ruotsin kielen osaamisesta? Nimeä näitä perusteluita. Jos et osaa, mistä tämä voi johtua?

Toisen kotimaisen kielen opetuksessa tulisi hyödyntää tieto- ja viestintäteknologiaa, kun oppilaat harjoittelevat viestinnällisiä taitoja. Osaisitko käyttää tätä hyödyksi opetuksessa? Miten ja millaisia materiaaleja hyödyntäen? (esimerkiksi nettisivustot)

Kuvaile omaa osaamistasi tulkita ja tuottaa ruotsinkielistä puhetta ja tekstiä sekä kykyäsi osallistua erilaisiin ruotsinkielisiin vuorovaikutustilanteisiin.

Koetko pystyväsi järjestämään oppilaille suullisia viestintätilanteita, joissa voi hyödyntää myös ei-kielellisiä keinoja (eleet, äänensävyt, ilmeet) opetuksessa? Millaisia keinoja uskot pystyväsi käyttämään?

Kuvaile, miten hyvin koet hallitsevasi ruotsin kielen perussanastoa (muun muassa minä itse, perhe, koulu, harrastukset ja vapaa-ajan vietto).

Kuvaile, miten hyvin koet hallitsevasi ruotsin kielen lauserakenteita.

Kuvaile, miten hyvin koet hallitsevasi ruotsin kielen kohteliaisuuden ilmauksia.

OPPIMATERIAALITARKASTELUN JÄLKEEN (S. 24-25)

Opetuksen tavoitteena on harjoitella helposti ennakoitavan ja ikätasolleen sopivan tekstin tulkitsemisen

taitoja. Miten auttaisit oppilaita ymmärtämään heidän ikätasolleen sopivia puhuttuja ja kirjoitettuja tekstejä?

Minkälaisia harjoitteita toteuttaisit?

Osaatko tarjota opetuksessa runsaasti tilaisuuksia harjoitella ikätasolle sopivan tekstin puhumista ja kirjoittamista? Mitä menetelmiä käyttäisit?

Miten hyvin koet osaavasi opettaa ruotsia oppimateriaalin tarkastelun jälkeen?

En lainkaan Hyvin vähän Jonkin verran Hyvin Erittäin hyvin

Muuttuivatko käsityksesi ruotsin kielen opetuksen haastavuudesta tutustuttuasi kuudennen luokan oppimateriaaleihin? Perustelee.

Koetko pystyväsi opettamaan ruotsia alakoulussa näiden materiaalien pohjalta? Kuvaile minkälainen vaikutelma sinulle syntyi materiaalista.

Mitä muuta materiaalia kuin oppikirjaa käyttäisit opetuksessa?

