



KANSALLINEN KOULUTUKSEN
ARVIOINTIKESKUS
NATIONELLA CENTRET FÖR
UTBILDNINGSAUTVÄRDERING

KUKA OPETTAA RUOTSIA?

Ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden
tuottavien koulutusten arviointi

Paula Rossi
Anne Ainoa
Olli Eloranta
Marita Grandell
Minna Lindberg
Jonna Pasanen
Arto Sihvonen
Outi Hakola
Tuula Pirinen

KUKA OPETTAA RUOTSIA?

Ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden
tuottavien koulutusten arviointi

Paula Rossi
Anne Ainoa
Olli Eloranta
Marita Grandell
Minna Lindberg
Jonna Pasanen
Arto Sihvonen
Outi Hakola
Tuula Pirinen



Kansallinen koulutuksen arviointikeskus
Julkaisut 14:2017

JULKAISIJA Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

KANSI JA ULKOASU Juha Juvonen (org.) & Sirpa Ropponen (edit)
TAITTO Juvenes Print

ISBN 978-952-206-397-7 (nid.)

ISBN 978-952-206-398-4 (pdf)

ISSN 2342-4176 (painettu)

ISSN 2342-4184 (verkkojulkaisu)

ISSN-L 2342-4176

PAINATUS Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy, Tampere

© Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

Julkaisija

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi

Julkaisun nimi

Kuka opettaa ruotsia? – Ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavien koulutusten arviointi

Tekijät

Paula Rossi, Anne Ainoa, Olli Eloranta, Marita Grandell, Minna Lindberg, Jonna Pasanen, Arto Sihvonen, Outi Hakola, Tuula Pirinen

Tämän teema- ja tila-arvioinnin tavoitteena oli tuottaa tietoa siitä, millaiset valmiudet nykyinen opettajankoulutus antaa ruotsin kielen opettamiseen. Arvioinnin kohteina olivat ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavat koulutukset: ruotsin kielen aineenopettajien koulutus sekä yliopistoissa että ammatillisissa opettajakorkeakouluissa, kielikylpyopettajankoulutus sekä luokanopettajakoulutus. Ruotsin aineenopettaja ja kielikylpyopettaja ovat kelpoisia opettamaan ruotsia kaikilla koulutusasteilla, ja luokanopettajalla on muodollinen kelpoisuus opettaa ruotsia perusopetuksen vuosiluokilla 1–6.

Arvioinnin kohdejoukko muodostui kaikkiaan 14:stä koulutuksen järjestäjästä, joista yhdeksän oli yliopistoja ja viisi ammattikorkeakoulua. Yliopistoissa kohdejoukkoon kuuluivat aineen- ja luokanopettajakoulutuksen lisäksi ruotsin kielen aineenopetukseen substanssin tuottava ruotsin oppiaine sekä ruotsin aineenopettajiksi, kielikylpyopettajiksi ja luokanopettajiksi opiskelevat opiskelijat.

Annetun arviointitehtävän lisäksi selvitettiin ruotsin kieltä opettavien opettajien täydennyskoulutustarpeita, näkemyksiä uusista perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista ja niiden vaikutuksista heidän opetustuntiensa määrään sekä kokemuksia opettajankoulutuksen vastaisesta työelämän vaatimukseen. Kohdejoukkona olivat Suomen ruotsinopettajat ry:n jäsenet. Arvioinnissa selvitettiin myös, millaisella koulutuksella perusopetuksen B1-ruotsia opetettiin erikokoisissa kunnissa eri puolilla Suomea lukuvuonna 2016–2017, kun uusi tuntijakoasetus oli otettu käyttöön 1.8.2016. Tietoa kerättiin puhelinhaastatteluilla 29:ltä opetuksen järjestäjältä. Voimassa olevan tuntijakoasetuksen mukaan B1-ruotsin opiskelu aloitetaan jo perusopetuksen kuudennella vuosiluokalla, kun se on aiemmin aloitettu seitsemännellä vuosiluokalla.

Arviointia varten kerättiin laaja aineisto: Kaikille ruotsin opettamiseen kelpoisuuden tuottaville koulutuksille sekä niiden opiskelijoille suunnattiin itsearviointikyselyt. Ammatillisen opettajan-koulutuksen opiskelijoille kyselyä ei laadittu, koska heitä on vuosittain vain muutamia. Itsearviointikyselyiden tuloksia täydennettiin kaikissa yliopistoissa toteutetuilla fokusryhmähaastatteluilla, joihin osallistui sekä koulutusten henkilökuntaa että opiskelijoita. Lisäksi aineistoa kerättiin ruotsia opettavilta opettajilta heille suunnatulla verkkokyselyllä ja opetuksen järjestäjiltä puhelinhaastatteluilla. Puhelinhaastatteluihin vastasivat opetuksen järjestäjien edustajina sivistysjohtajat, opetuspäälliköt tai vastaavat ja yksityisten opetuksen järjestäjien osalta rehtorit.

Ruotsin oppiaineessa kielen oppimiseen ja opettamiseen liittyvien kurssien tarjonta vaihtelee yliopistoittain. Kahdessa yliopistossa on tarjolla oma linjansa tai polkunsu ruotsin kielen oppimiseen ja opettamiseen. Näitä kursseja ja linjoja voidaan pitää merkittävinä motivoitaessa opiskelijoita opettajaopintoihin, joita kohtaan opiskelijoiden kiinnostus on arvioinnin perusteella ollut ainakin jossain määrin laskussa.

Yliopistoissa ollaan tyytyväisiä aineenopettajakoulutuksen valintaprosessiin ja pedagogisten opintojen suorittamisen ajankohtaan, vaikka yhtenäistä linjaa yliopistoilla ei niissä olekaan. Ne, joiden opiskelijat aloittavat opettajaopintonsa jo ensimmäisenä tai toisena opiskeluvuonna, korostavat opiskelijoiden mahdollisuutta kypsyä opettajuuteen useampien opiskeluvuosien kuluessa. Niissä yliopistoissa, joissa opettajaopinnot sijoittuvat myöhempään opiskeluvuosiin, korostetaan sitä, että opiskelijat ovat ehtineet paneutua pääaineopintoihinsa ja he ovat kypsyneet myös ihmisinä eli saaneet työssä tarvittavaa elämäkokemusta. Tässä arvioinnissa suurin osa ruotsin aineenopettajaksi opiskelevista piti opettajuutensa kehittymisen kannalta tärkeänä sitä, että ennen opettajaopintoja heille oli karttunut elämäkokemusta ja myös aineenhallinta oli ehtinyt kehittyä.

Ruotsin aineenopettajien koulutuksessa on ainakin toistaiseksi keskitytty alakoulussa opettamiseen erittäin vähän. Tästä huolimatta koulutuksen edustajat ovat sitä mieltä, että kieltenopettajaksi pätevöittävä koulutus tarjoaa valmiuksia opettaa myös alakoulussa. Opiskelijoista lähes puolet kokee, että koulutus ei ole antanut heille siihen riittäviä valmiuksia. Aineenopettajaopiskelijoiden opetusharjoittelujen tuntimäärät vaihtelevat lisäksi yliopistoittain varsin paljon. Aineenopettajakoulutuksen henkilökunnan mielestä harjoitustuntien määrä on riittävä, mutta opiskelijoista runsas puolet toivoo enemmän harjoittelua.

Kielikyllyn koulutusohjelmassa yhdistyvät aineenopettajan- ja luokanopettajakoulutuksen hyvät puolet: vahva pedagoginen painotus koko opintojen ajan ja kielen opiskeluun panostaminen. Muista tarkastelluista koulutuksista koulutusohjelma erottuu edukseen myös vahvalla ilmiöpohjaisuuden painotuksellaan. Opiskelijoiden mukaan koulutuksessa ei kuitenkaan toistaiseksi ole käsitelty itse ruotsin kielen opettamista edes alakoulussa kovinkaan paljon, yläkoulun opetusta ei juuri lainkaan. Myöskään harjoittelumahdollisuuksia yläkoulussa tai ylemmillä koulutusasteilla ei ole tarjottu. Koulutusohjelmaa oli toteutettu arviointihetkellä vasta kaksi lukuvuotta, joten opiskelijat eivät olleet välttämättä tietoisia kursseista ja harjoitteluista, jotka kuuluvat tutkinnon myöhempään opintoihin.

Luokanopettajaopiskelijoista yli puolet arvioi ruotsin kielen taitonsa vain kohtalaiseksi tai tyydyttäväksi. Tukea ruotsin kielen taitojensa kehittämiseen opiskelijat kokevat saaneensa erittäin vähän, eivätkä he katso korkeakoulututkintoon kuuluvien pakollisten ruotsin opintojen riittävän kielitaitonsa kohentamiseen. Opiskelijoiden mielestä luokanopettajaopinnot valmistavat ruotsin opettamiseen huonosti, eikä opintoihin sisälly missään yliopistossa erityisesti ruotsin kielen opettamiseen liittyviä kursseja. Vieraan kielen didaktiikkaan liittyvät kurssit ovat opiskelijoille pääsääntöisesti valinnaisia. Myös luokanopettajakoulutuksen edustajien mukaan opinnot valmistavat opiskelijoita ruotsin kielen opettamiseen huonosti, vaikka koulutuksessa on heidän mielestään osia, jotka antavat eväitä yleisesti kielten opettamiseen. Yli puolet opiskelijoista luottaa kaikesta huolimatta pystyvänsä tulevaisuudessa opettamaan myös ruotsia alakoulussa, koska heidän mielestään opetussisällöt alaluokilla ovat yksinkertaisia, eli he eivät näe kielen alkeiden opettamisen vaativan kovinkaan paljon kielen tai sen didaktiikan osaamista.

Ruotsin kielen opettajan pätevyyden haluava henkilö hakeutuu ammatilliseen opettajankoulutukseen pääasiassa siinä tapauksessa, että hän on suuntautumassa ammatillisen koulutuksen tehtäviin. Hän saa pedagogisen kelpoisuuden myös muiden koulutusasteiden opettajaksi, mutta niiden erityiskysymyksiin perehtyminen vaikuttaa arvioinnin perusteella jäävän koulutuksessa ohueksi. Ammatillisessa opettajankoulutuksessa opiskelijoiden substanssiosaaminen on jo olemassa hakukriteerien perusteella, joten koulutuksessa ei painoteta alakohtaisuutta vaan kaikille aloille soveltuvia pedagogisia taitoja, joita opiskellaan monialaisissa ryhmissä. Opettajaopintojen aikana alakohtaisuus toteutuu joustavien opiskelutapojen ja omien tavoitteiden mukaisten painotusten kautta oppimistehtävissä, reflektoinnissa ja opetusharjoittelussa.

Yliopistojen täydennyskoulutusresurssit ovat liian niukkoja. Arvioinnin toteuttamishetkellä yliopistojen vastaajaryhmissä oli myös epävarmuutta siitä, kenen tehtäviin täydennyskoulutuksen suunnittelu ja toteuttaminen yliopistoissa kuuluvat. Tämä johtuu pääasiassa täydennyskoulutuskeskusten lakkauttamisesta osassa yliopistoja ja täydennyskoulutusten suunnittelun siirtymisestä osittain koulutusohjelmille. Useissa arviointihaastattelussa koulutusohjelmien resursseja (aikaa tai henkilökuntaa) pidettiin kuitenkin riittämättöminä tätä tehtävää varten. Valtakunnallisiin opetussuunnitelmiin tulevien muutosten ennakointi on täydennyskoulutuksen suunnittelussa haastavaa, ja täydennyskoulutuksia järjestetään usein vasta muutosten astuttua virallisesti voimaan. Alakoulun ruotsinopetukseen liittyvää täydennyskoulutusta on järjestetty erittäin vähän. Ruotsin oppiaineen ja aineenopettajankoulutusten vastaajaryhmien mukaan opettajille suunnattua täydennyskoulutusta tulisi tarjota tulevaisuudessa muun muassa B1-ruotsin opiskelun varhentuneeseen aloitukseen, digitalisaatioon, maahanmuuttoon ja monikulttuurisuuteen liittyen. Myös kielikylpykoulutuksen ja luokanopettajakoulutuksen vastaajaryhmät katsovat opettajien tarvitsevan täydennyskoulutusta monikulttuurisuuteen ja monikielisyyteen, digitalisaatioon ja erilaisten oppijoiden kohtaamiseen ja huomioimiseen.

Suomen ruotsinopettajat ry:n kyselyyn vastanneet pitivät ongelmallisena sitä, että suurimmassa osassa Suomea B1-ruotsia joudutaan opettamaan minimitunneilla (kuusi vuosiviikkotuntia), jolloin yläkoulun neljä vuosiviikkotuntia jakaantuvat kolmelle vuodelle eli kahdella vuosiluokalla ruotsia on vain yksi vuosiviikkotunti. Kunnat ovat saaneet jakaa ruotsin opetustunnit haluamallaan tavalla, ja joissain tapauksissa yhdellä vuosiluokalla ruotsia ei opeteta lainkaan. Kielitaidon kehittymiseksi kieltä pitäisi vastaajien mukaan opettaa kuitenkin vähintään kaksi vuosiviikko-

tuntia joka vuosi. Oppituntien vähydestä ja opetukseen syntyvistä pitkistäkin tauoista seuraa väistämättä, että opitut asiat unohtuvat ja vaativat kertaamista, mikä puolestaan vähentää aikaa uuden oppimiselta. Oppilaiden oikeus mahdollisimman yhdenvertaiseen oppimiseen vaarantuu, kun he saavat eri määrän opetusta eri kunnissa. Epätasa-arvoa oppilaiden välille aiheuttaa myös se, että alaluokilla ruotsia opettavat sekä ruotsin aineenopettajat että luokanopettajat. Vastaajien mukaan jälkimmäisten opetuksessa olleet tarvitsevat todennäköisesti yläkouluun tullessaan paljon kertaamista ja mahdollisten virheiden poisopettamista. Edellä mainittujen epäkohtien seuraukset tulevat heidän mukaansa heikentämään ruotsin kielen osaamista maassamme edelleen ja näkyvät syksyllä 2020, kun oppilaat pyrkivät toisen asteen koulutukseen hyvin erilaisilla taidoilla.

Opetuksen järjestäjille suunnattujen puhelinhaastatteluiden mukaan lukuvuonna 2016–2017 alkavaa B1-ruotsia alaluokilla opettivat useimmissa otokseen kuuluneissa kunnissa (62 %) sekä ruotsin aineenopettajat että luokanopettajat. Ruotsin kielen opettamiseen pätevöityneet opettajat opettivat B1-ruotsia 30 prosentissa kunnista tai yksityisistä kouluista. Vastaavasti ainoastaan luokanopettajat opettivat alkavaa B1-ruotsia kahdessa kunnassa ja yhdessä kaupungissa (8 %). Osa opetuksen järjestäjistä (36 %) on kuitenkin vahvistanut linjan, jonka mukaan opettajiksi tulee ensisijaisesti valita muodollisen kelpoisuuden lisäksi myös ruotsin kielen opettamiseen pätevyyden hankkineita opettajia. Näitä ovat ruotsin kielen aineenopettajat sekä kaksoiskelpoiset luokanopettajat, joilla on luokanopettajan kelpoisuuden lisäksi ruotsin oppiaineesta vähintään sivuaineopinnot (60 op). Tällä menettelyllä oppilaille voidaan taata oikeus yhdenvertaiseen oppimiseen. Luokanopettajalla on tutkintonsa puolesta laajat pedagogiset taidot, mutta ruotsin kielen opintoja on tutkintoon saattanut sisältyä ainoastaan pakolliset 3–4 opintopistettä. Opintojen vähäisyys saattaa heikentää luokanopettajien halukkuutta ja edellytyksiä opettaa B1-ruotsia.

Avainsanat

Ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottava koulutus, aineenopettajakoulutus, kielikylpy-opettajien koulutus, luokanopettajakoulutus, ammatillinen opettajakoulutus, B1-ruotsi, koulutuksen tarjoamat valmiudet, kelpoisuus, pätevyys, täydennyskoulutustarpeet, tuntijakouudistus, opetusjärjestelyt

Utgivare

Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU)

Publikation

Vem undervisar i svenska – En utvärdering av utbildningar som ger behörighet att undervisa i svenska (Kuka opettaa ruotsia? – Ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavien koulutusten arviointi)

Författare

Paula Rossi, Anne Ainoa, Olli Eloranta, Marita Grandell, Minna Lindberg, Jonna Pasanen, Arto Sihvonen, Outi Hakola, Tuula Pirinen

Syftet med denna tema- och lägesutvärdering var att ta fram information om vilka färdigheter den nuvarande lärarutbildningen ger för undervisning i svenska. Föremål för utvärderingen var de utbildningar som ger behörighet för undervisning i svenska: ämneslärarutbildningen i svenska vid både universitet och yrkespedagogiska lärarhögskolor, språkbadslärarutbildningen och klasslärarutbildningen. Ämneslärare i svenska och språkbadslärare har behörighet att undervisa i svenska på alla utbildningsstadier och klasslärare har formell behörighet att undervisa i svenska i årskurserna 1–6 inom den grundläggande utbildningen.

Målgruppen för utvärderingen bestod av totalt 14 utbildningsanordnare, varav nio var universitet och fem yrkeshögskolor. Till målgruppen vid universiteten hörde ämnes- och klasslärarutbildningen, läroämnet svenska som genererar substansen för ämnesundervisningen i svenska samt studerande som studerar till ämneslärare i svenska, språkbadslärare och klasslärare.

Utöver den givna utvärderingsuppgiften utreddes behoven av fortbildning hos lärare som undervisar i svenska samt deras synpunkter på de nya grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen och vilka effekter de har på lärarnas antal veckotimmar samt lärarnas erfarenheter av hur väl lärarutbildningen motsvarar kraven i arbetslivet. Målgruppen var medlemmarna i Svensklärarna i Finland rf. I utvärderingen utreddes också med vilken utbildning B1-lärokursen i svenska undervisades inom den grundläggande utbildningen i kommuner av olika storlekar runt om i Finland under läsåret 2016–2017, eftersom den nya timfördelningsförordningen hade införts den 1 augusti 2016. Information samlades in genom telefonintervjuer med 29 utbildningsanordnare. Enligt den gällande timfördelningsförordningen inleds studier i B1-svenska redan i årskurs 6 i den grundläggande utbildningen, då de tidigare inleddes i årskurs 7.

För utvärderingen samlades ett omfattande material in: Självutvärderingsenkäter riktades till alla utbildningar som ger behörighet för undervisning i svenska samt studerandena inom dessa. För studerande inom den yrkespedagogiska lärarutbildningen utarbetades ingen enkät, eftersom de är endast ett fåtal varje år. Resultaten av självutvärderingsenkäten kompletterades med fokusgruppintervjuer som genomfördes vid alla universitet. I dem deltog både personal och studerande inom utbildningarna. Dessutom samlades material in genom webbenkäter riktade till lärare som undervisar i svenska och telefonintervjuer med utbildningsanordnare. Telefonintervjuerna gjordes med bildningsdirektörer, undervisningschefer eller motsvarande som representanter för utbildningsanordnarna samt rektorer i fråga om privata utbildningsanordnare.

Utbudet av kurser som hänför sig till lärande och undervisning i läroämnet svenska varierar från universitet till universitet. Två universitet tillhandahåller en separat linje eller stig för lärande och undervisning i svenska. Dessa kurser och linjer kan anses vara betydelsefulla eftersom de uppmuntrar studerande till lärarstudier, då utvärderingen visar att studerandenas intresse för lärarstudier har minskat åtminstone till viss del.

Vid universiteten är man nöjd med urvalsprocessen för ämneslärarutbildningen och tidpunkten för avläggande av pedagogiska studier, även om universiteten inte har någon enhetlig linje i dessa frågor. De universitet vars studerande inleder sina lärarstudier redan det första eller andra studieåret betonar studerandenas möjlighet att mogna för läraryrket under flera studieår. I de universitet där lärarstudierna infaller under de senare studieåren betonas att studerandena har hunnit sätta sig in i sina huvudämnesstudier och även mognat som människor, med andra ord fått nödvändig livserfarenhet. I denna utvärdering ansåg merparten av ämneslärarstuderandena i svenska att det för deras utveckling till lärare är viktigt att de före lärarstudierna har fått livserfarenhet och även hunnit utveckla sina ämnesfärdigheter.

I ämneslärarutbildningen i svenska har man åtminstone tills vidare fokuserat endast lite på undervisning i årskurserna 1–6. Trots detta anser representanterna för ämneslärarutbildningarna att utbildning som ger behörighet som språklärare även ger färdigheter för undervisning i årskurserna 1–6. Närmare hälften av studerandena upplever att utbildningen inte har gett dem tillräckliga färdigheter. Antalet timmar för övningsundervisning för ämneslärarstuderande varierar dessutom mycket mellan universiteten. Enligt personalen inom ämneslärarutbildningen är antalet övnings-timmar tillräckligt, men drygt hälften av studerandena önskar sig mer övningsundervisning.

I utbildningsprogrammet för språkbadsundervisning kombineras de positiva sidorna med ämneslärar- och klasslärarutbildningen: stark pedagogisk fokusering under hela studietiden och satsning på språkstudier. Utbildningsprogrammet utmärker sig bland de granskade utbildningarna även genom dess starka fenomenbaserade betoning. Enligt studerandena har man i utbildningen tills vidare dock inte behandlat själva undervisningen i svenska ens i årskurserna 1–6 särskilt ingående och undervisningen i årskurserna 7–9 egentligen inte alls. Möjligheter till övningsundervisning i årskurserna 7–9 eller på högre utbildningsstadier har inte erbjudits. Vid tidpunkten för utvärderingen hade utbildningsprogrammet genomförts endast under två läsår, varför studerandena inte nödvändigtvis var medvetna om de kurser och den övningsundervisning som ingår i examen senare.

Över hälften av klasslärarstuderandena bedömer sina kunskaper i svenska som endast måttliga eller nöjaktiga. Studerandena upplever att de har fått endast lite stöd för att utveckla sina färdigheter i svenska och anser inte att de obligatoriska studier i svenska som ingår i högskoleexamen är tillräckliga för att höja deras kunskaper i svenska. Enligt studerandena ger klasslärarstudierna ingen bra grund för att undervisa svenska, och det finns inte ett enda universitet där kurser som hänför sig till undervisning i svenska ingår i studierna. Kurserna i didaktik i främmande språk är i regel valfria för studerandena. Även personalen inom klasslärarutbildningen anser att studierna ger studerandena dålig grund för undervisning i svenska, även om det enligt dem i utbildningen ingår delar som ger dem färdigheter i att undervisa språk rent allmänt. Över hälften av studerandena litar trots allt ändå på att de i framtiden kommer att kunna undervisa i svenska även i årskurserna 1–6, eftersom de anser att innehållet i undervisningen i årskurserna 1–6 är så enkelt att det inte krävs så mycket kunskaper i språket eller språkets didaktik för att undervisa grunderna i språket.

Den som vill ha behörighet som lärare i svenska söker sig i regel till yrkespedagogisk lärarutbildning i sådana fall där personen riktar in sig på uppgifter inom yrkesutbildning. Personen får pedagogisk behörighet som lärare även på andra utbildningsstadiet, men enligt utvärderingen verkar utbildningen ge endast svag introduktion i sådana särskilda frågor som gäller de andra utbildningsstadierna. Studerande inom den yrkespedagogiska utbildningen besitter redan substanskunskaper enligt ansökningskriterierna, varför man i utbildningen inte betonar en specifik bransch utan pedagogiska färdigheter som är tillämpliga i alla branscher. Undervisningen ges i grupper med studerande i olika branscher. Under lärarstudierna förverkligas det branschspecifika lärandet genom flexibla studiesätt och med fokus på de egna målsättningarna i inlärningsuppgifter, reflektion och övningsundervisning.

Universitetens fortbildningsresurser är otillräckliga. Vid tidpunkten för utvärderingen fanns det i svarsgrupperna vid universiteten även osäkerhet i fråga om till vems uppgifter det hör att planera och genomföra fortbildning vid universiteten. Detta beror i huvudsak på att fortbildningscentralerna vid vissa universitet har lagts ned och att planeringen av fortbildningarna delvis har överförts till utbildningsprogrammen. I flera utvärderingsintervjuer ansågs utbildningsprogrammets resurser (tid eller personal) vara otillräckliga för denna uppgift. Att vid planering av fortbildning i förväg beakta de ändringar som ska göras i de riksomfattande läroplanerna är svårt, och fortbildningar anordnas vanligen först efter att ändringarna officiellt har trätt i kraft. Fortbildning som hänför sig till undervisning i svenska i årskurserna 1–6 har anordnats i mycket liten omfattning. Enligt de svarsgrupper som representerade läroämnet svenska och ämneslärarutbildningarna borde det framöver erbjudas fortbildning för lärare bland annat i fråga om tidigarelagd inledning av studier i B1-svenska, digitalisering samt frågor kring invandring och kulturell mångfald. Även de svarsgrupper som representerade språkbadsutbildningen och klasslärarutbildningen anser att lärarna behöver fortbildning i kulturell mångfald och flerspråkighet, digitalisering samt att bemöta och uppmärksamma individuellt lärande.

De medlemmar i Svensklärarna i Finland rf som svarade på enkäten anser det problematiskt att man i största delen av Finland tvingas undervisa i B1-svenska med minimitimantal (sex årsveckotimmar), vilket innebär att de fyra årsveckotimmarna i årskurserna 7–9 fördelas på tre år och att man i två årskurser har endast en årsveckotimme. Kommunerna har fått fördela undervisningstimmarna i svenska som de själva önskar, och i vissa fall ges ingen undervisning i svenska alls i en

årskurs. För att språkkunskaperna ska utvecklas borde det enligt svarspersonerna dock ges minst två årsveckotimmar undervisning i språket varje år. Det låga antalet undervisningstimmar och de till och med långa avbrotten i undervisningen leder ohjälpligen till att eleverna glömmer det de redan har lärt sig och att det behövs repetition, vilket gör att det blir mindre tid över för att lära sig nya saker. Elevernas rätt till ett så jämlikt lärande som möjligt äventyras då de får olika mycket undervisning i olika kommuner. Ojämlighet mellan eleverna uppstår också genom att både ämneslärare i svenska och klasslärare undervisar i svenska i årskurserna 1–6. Enligt svarspersonerna behöver de elever som undervisats av de senare nämnda sannolikt repetera mycket och lära sig av med eventuella fel när de börjar i årskurs 7. Följderna av de ovannämnda bristerna kommer enligt svarspersonerna att försvaga kunskaperna i svenska i vårt land ytterligare, vilket kommer att visa sig hösten 2020 när eleverna ansöker till utbildning på andra stadiet med mycket varierande kunskaper.

Telefonintervjuerna med utbildningsanordnare visar att den B1-svenska som inleddes läsåret 2016–2017 i årskurserna 1–6 undervisades av såväl ämneslärare i svenska som klasslärare i de flesta kommuner som ingick i urvalet (62 %). Lärare med behörighet att undervisa i svenska undervisade B1-svenska i 30 procent av kommunerna eller privatskolorna. På motsvarande sätt undervisade enbart klasslärare den B1-svenska som inleddes, i två kommuner och en stad (8 %). En del av utbildningsanordnarna (36 %) har dock bekräftat den riktlinje enligt vilken lärare i första hand ska väljas utifrån formell behörighet och utöver det även lärare som är behöriga att undervisa i svenska. Till dessa lärare hör de som utexaminerats till ämneslärare i svenska samt klasslärare med dubbel behörighet, vilka har både behörighet som klasslärare och har avlagt minst biämnesstudier i läroämnet svenska (60 sp). Genom detta förfarande kan man garantera elevernas rätt till jämlikt lärande. Klasslärare har genom sin examen omfattande pedagogiska färdigheter, men en examen kan innehålla endast 3–4 obligatoriska studiepoäng i svenska. Den knappa studiemängden kan försvaga klasslärarnas vilja och förutsättningar att undervisa B1-svenska.

Nyckelord

Utbildning som ger behörighet för undervisning i svenska, ämneslärarutbildning, språkbadslärarutbildning, klasslärarutbildning, yrkespedagogisk lärarutbildning, B1-svenska, färdigheter som utbildningen ger, behörighet, fortbildningsbehov, reform av timfördelningen, undervisningsarrangemang

Published by

Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC)

Name of Publication

Who teaches Swedish? – An evaluation of teacher education programmes which qualify to teach Swedish in Finnish schools (Kuka opettaa ruotsia? – Ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavien koulutusten arviointi)

Authors

Paula Rossi, Anne Ainoa, Olli Eloranta, Marita Grandell, Minna Lindberg, Jonna Pasanen, Arto Sihvonen, Outi Hakola, Tuula Pirinen

The purpose of this thematic evaluation was to produce information on the qualifications for teaching Swedish provided by the Finnish system of teacher education. The evaluation covered the following programmes providing qualifications for teaching Swedish: Swedish-language subject teacher education at universities and vocational teacher education colleges, language immersion teacher training, and class teacher education. Swedish-language subject teachers and language immersion teachers are qualified to teach Swedish at all educational levels, while class teachers are formally qualified to teach Swedish to grades 1–6 in basic education.

The evaluation target group comprised a total of 14 education providers, nine of which were universities and five were universities of applied sciences. In the universities, the target group comprised subject and class teacher education, the Swedish language studies providing the substance for Swedish-language subject teaching, and students in the subject teacher, language immersion and class teacher education programmes.

In addition to the evaluation task, the evaluation group also examined the need for continuing education among teachers teaching Swedish, their views on the new national core curriculum and its impact on the number of classes they are teaching, and their opinion on how well teacher education had prepared them for the demands of working life. All teachers included in the target group were members of the association of Swedish-language teachers in Finland. The evaluation group also examined the qualifications of the teachers teaching level B1 Swedish in municipalities of different sizes in Finland in the 2016/2017 school year. The survey reflected the situation under the new distribution of lesson hours, which was introduced on 1 August 2016. The information was obtained by carrying out telephone interviews with 29 providers of education. Under the new distribution of lesson hours, studies of level B1 Swedish start at grade 6 (a year earlier than under the old system).

Extensive material was collected for the evaluation: The personnel working in programmes providing students with Swedish-teaching qualifications and the students in these programmes were asked to carry out self-evaluations. Students in vocational teacher education programmes were not included in the self-evaluation because only a small number of them are enrolled in language teacher programmes each year. The results of the self-evaluations were supplemented with focus group interviews conducted at all universities included in the evaluation. Both degree programme staff and students took part in the interviews. Material was also collected from Swedish-language teachers by means of an online questionnaire and by interviewing providers of education by telephone. The telephone interviews were conducted with educational directors, educational managers or individuals in similar positions, and (for private providers) school principals.

In the Swedish language studies, there are differences between universities in the number and range of language learning and teaching courses. Two of the universities offer separate lines or paths for learning and teaching Swedish. These courses and lines can be considered important in the efforts to attract students to teacher education programmes. According to the evaluation results, there has been at least a slight decrease in interest in these programmes among students.

The universities are satisfied with the student selection process in subject teacher education programmes and the timing of the pedagogical studies, even though there are differences between universities in these areas. Universities where students start their teacher studies in the first or second year emphasise that this arrangement means that students have an opportunity to grow into the teaching profession over a period of several academic years. Universities where teacher studies only start later during the degree programme justify their approach by saying that students should first become familiar with their main subject and that they should also mature as human beings and accumulate life experience, which they will need in their work. In this evaluation, most subject teacher students aiming to become Swedish-language teachers were of the view that before teacher studies, they should accumulate life experience and subject-management skills as part of the process of growing into the teaching profession.

Until now, preparing students for teaching Swedish to lower-grade students has not been a high-priority area in subject teacher education programmes. Nevertheless, representatives of education providers are of the view that qualifying as a language teacher also provides a basis for teaching lower-grade students. Almost half of all students participating in the evaluation feel that the training has not provided them with an adequate basis for such work. Furthermore, there are considerable differences between universities in the number of teaching practice lessons for subject teacher students. According to subject teacher education staff, the number of practice lessons is adequate, while more than half of the students would like to have more teaching practice.

Language immersion programmes combine the benefits of subject teacher and class teacher education: a focus on pedagogics throughout the programme and emphasis on language studies. The training programme also stands out among the other programmes reviewed in the evaluation for its phenomenon-based approach. However, according to the students, teaching Swedish at lower grades of basic education has only been briefly discussed in the training programmes, while teaching at upper grades has been almost completely ignored. Furthermore, no opportunities for

teaching practice at upper grades or at higher educational levels have been provided. At the time of the evaluation, the training programme had only existed for two academic years, which means that the students were not necessarily aware of the courses and teaching practice offered during the later stages of the degree programme.

More than half of all class teacher students taking part in the evaluation were of the view that their Swedish skills are no more than fair. The students feel that they have received little support to strengthen their language proficiency and that the obligatory Swedish studies provided as part of the university degree are not enough to improve their language skills. In the students' view, class teacher education programmes provide a weak basis for teaching Swedish, and no courses specifically aimed at providing Swedish-language teaching skills are offered at any of the universities as part of the programmes. Most of the courses in didactics of foreign languages are optional. The students' views were echoed by the personnel working in class teacher education programmes. In their opinion, the degree programmes provide a weak basis for teaching Swedish, even though they have parts that help to prepare students for language teaching in general. Nevertheless, more than half of the students taking part in the evaluation are confident that they will also be able to teach Swedish to lower-grade students. In their view, the teaching content at lower grades is simple and teaching language basics does not require extensive language proficiency or didactics skills.

Young people wishing to become qualified Swedish-language teachers usually enrol in vocational teacher education programmes if they are planning a career in vocational education. These programmes also provide pedagogical qualifications for work as a teacher at other educational levels. However, the evaluation results suggest that there is little in-depth familiarisation in issues specifically concerning education other than vocational education. In vocational teacher education, the application criteria already ensure that all students possess the necessary expertise in the subject matter. This means that there is no focus on individual sectors in the training programmes as the students learn pedagogical skills applicable to all sectors in multi-disciplinary groups. In teacher education programmes, sector-specific skills are gained through learning tasks, reflection and teaching practice involving flexible study methods and targets set by students themselves.

The continuing education resources of the Finnish universities are inadequate. At the time of the evaluation, there was also uncertainty among the universities about how they should allocate the responsibilities for planning and implementing the continuing education that they offer. This is mainly because in some of the universities, continuing education centres have closed down, and the planning of continuing education has partially been transferred to degree programmes. However, in many of the evaluation interviews, the resources available for these tasks in the degree programmes (time or personnel) were considered inadequate. It is difficult to anticipate changes in national curricula when continuing education offerings are planned, and continuing education courses are often only provided after the changes have officially taken effect. Little continuing education is provided as part of Swedish-language teaching at lower grades of basic education. According to the respondents representing Swedish-language teaching and subject teacher education, teachers should receive continuing education in such areas as early start of level B1 Swedish teaching, digitalisation, immigration and multiculturalism. Representatives of

language immersion training and class teacher education also feel that teachers need continuing education in multiculturalism, multilingualism and digitalisation, as well as for situations where they meet different types of learners and have to consider their needs.

Respondents to the survey conducted by the association of Swedish-language teachers in Finland consider it problematic that in most parts of Finland, only the minimum number of level B1 Swedish classes are offered. This means that two weekly lessons per year are provided at the sixth grade. Moreover, four weekly lessons are provided for upper grade students during a period of three years and that at two grades, only one weekly lesson of Swedish is provided. Municipalities can freely allocate Swedish lessons, and in some cases, a school year will pass without any Swedish classes taking place. However, according to the respondents, language skills will only improve if there are at least two weekly lessons per year. The small number of lessons and the breaks in teaching inevitably mean that students forget the things that they have learned, which in turn requires refresher teaching and leaves less time for learning new things. Students no longer enjoy equal learning opportunities if there are differences between municipalities in the number of lessons. The fact that in lower grades, Swedish classes are given by both subject teachers and class teachers also creates inequality among students. According to the respondents, students taught by the latter group will probably require a great deal of refresher teaching and unlearning of mistakes as they move on to upper grades. In their view, the consequences of these inadequacies will continue to weaken Swedish-language proficiency in Finland, and the impact of this will be felt in autumn 2020 when students with vastly different skills are applying for study places at upper secondary level.

According to the telephone interviews with providers of basic education, both subject teachers and class teachers were teaching starting level B1 Swedish at lower grades in most of the municipalities (62%) included in the sample during the 2016/2017 school year. In 30 per cent of the municipalities or private schools, teaching of level B1 Swedish was the responsibility of qualified Swedish teachers. In two municipalities and in one city (8%), all starting level B1 Swedish classes were given by class teachers. A total of 36 per cent of all providers of education have, however, adopted a practice where teachers with both the necessary formal qualifications and the qualifications for teaching Swedish should be selected for level B1 Swedish classes. Swedish-language subject teachers and class teachers with dual qualifications (individuals that are qualified as class teachers and took Swedish at least as a secondary subject) meet this requirement. This practice helps to guarantee equal learning opportunities for all students. Even though class teachers possess extensive pedagogical skills, they may only have obtained the three or four obligatory study credits in Swedish-language studies. This may make them less willing and less well-suited to teach level B1 Swedish.

Keywords

Programmes providing qualifications for teaching Swedish, subject teacher education, language immersion teacher training, class teacher education, vocational teacher education, level B1 Swedish, basis provided by the education, qualifications, continuing education needs, new distribution of lesson hours, teaching arrangements

Tiivistelmä	3
Sammandrag.....	7
Summary	11
1 Johdanto	19
2 Arvioinnin tausta	21
2.1 Ruotsin kielen opiskelu toisena kotimaisena kielenä ja sen opettamiseen kelpoisuuden tuottava koulutus.....	21
2.2 Ruotsin kielen opiskeluun, osaamiseen ja opettajankoulutukseen liittyvät aiemmat tutkimukset ja selvitykset.....	24
3 Arvioinnin toteutus	31
3.1 Arviointitehtävä ja arviointiryhmä	31
3.2 Arvioinnin tavoitteet, kohteet ja keskeiset kysymykset	32
3.2.1 Koulutuksen laadun arvioinnista	33
3.2.2 Koulutuksen ajantasaisuuden arvioinnista	36
3.2.3 Koulutuksen työelämärelevanssin arvioinnista	37
3.3 Aineistonhankinta	38
3.3.1 Yliopistoille ja ammatillisille opettajakorkeakouluille suunnatut kyselyt.....	38
3.3.2 Opettajaksi opiskeleville suunnatut kyselyt.....	40
3.3.3 Yliopistojen henkilöstön ja opiskelijoiden haastattelut	42
3.3.4 Suomen ruotsinopettajat ry:n jäsenille suunnattu kysely	43
3.3.5 Opetuksen järjestäjien haastattelut	44
3.4 Arvioinnin luotettavuus	45

4	Ruotsin aineenopettajien koulutuksen arvioinnin tulokset	49
4.1	Yleistä koulutuksesta.....	49
4.2	Koulutus ruotsin oppiaineessa.....	51
4.2.1	Ruotsin oppiaineen tavoitteet ja kehittäminen	51
4.2.2	Kielen oppimiseen ja opettamiseen liittyvät kurssit ruotsin oppiaineessa.....	54
4.2.3	Ruotsin oppiaineen koulutuksen toteutus	55
4.3	Aineenopettajankoulutuksen hakuprosessi, opiskelijavalinta ja suoritusajankohta.....	60
4.4	Aineenopettajankoulutuksen tavoitteet ja kehittäminen	67
4.5	Aineenopettajankoulutuksen toteutus	70
4.5.1	Opiskelu- ja opetusmenetelmät	70
4.5.2	Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteet aineenopettajankoulutuksessa	73
4.5.3	Toiminnallinen kielitaito osana aineenopettajankoulutusta.....	74
4.5.4	Opetusharjoittelu.....	76
4.5.5	Oppimisen arviointimenetelmät	81
4.5.6	Opintojen ohjaus ja seuranta.....	83
4.6	Aineenopettajankoulutuksen tarjoamat valmiudet opettaa ruotsia alakoulussa ...	85
4.7	Työllistymisen seuranta ja opiskelijoiden tulevaisuudentoiveita.....	86
4.8	Johtopäätöksiä.....	88
5	Kielikylpykoulutuksen koulutusohjelman arvioinnin tulokset	91
5.1	Kielikylpy, kielikylpykoulutuksen koulutusohjelma ja opiskelijavalinta	91
5.2	Kielikylpykoulutuksen koulutusohjelman tavoitteet ja kehittäminen	93
5.3	Kielikylpykoulutuksen koulutusohjelman toteutus.....	94
5.3.1	Opiskelu- ja opetusmenetelmät	94
5.3.2	Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteet kielikylpykoulutuksen koulutusohjelmassa.....	96
5.3.3	Toiminnallinen kielitaito osana kielikylpykoulutuksen koulutusohjelmaa ...	97
5.3.4	Opetusharjoittelu.....	98
5.3.5	Oppimisen arviointimenetelmät	99
5.3.6	Opintojen ohjaus ja seuranta, työllistymisen seuranta sekä opiskelijoiden tulevaisuudentoiveita.....	100
5.4	Kielikylpykoulutuksen koulutusohjelman tarjoamat valmiudet kielikylpyopettajaksi, luokanopettajaksi ja ruotsin aineenopettajaksi	102
5.5	Johtopäätöksiä.....	103

6	Luokanopettajakoulutuksen arvioinnin tulokset	105
6.1	Yleistä luokanopettajakoulutuksesta	105
6.2	Opiskelijoiden ruotsin kielen taito ja luokanopettajakoulutuksen tarjoamat valmiudet opettaa ruotsin kieltä.....	106
6.2.1	Opiskelijoiden ruotsin kielen taito ja sen kehittäminen	106
6.2.2	Ruotsin kielen opettamiseen valmistavat kurssit luokanopettajakoulutuksessa.....	110
6.2.3	Opetusharjoittelu	114
6.2.4	Kaksoiskelpoisuus	117
6.3	Luokanopettajakoulutuksen kehittäminen ja toteutus	118
6.3.1	Koulutuksen kehittäminen.....	118
6.3.2	Opiskelu- ja opetusmenetelmät	119
6.3.3	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet luokanopettajakoulutuksessa.....	122
6.3.4	Oppimisen arviointimenetelmät.....	124
6.3.5	Opintojen ohjaus ja seuranta, työllistymisen seuranta sekä opiskelijoiden tulevaisuudentoiveita.....	125
6.4	Johtopäätöksiä.....	127
7	Ammatillisen opettajankoulutuksen arvioinnin tulokset.....	129
7.1	Ammatilliseen opettajankoulutukseen hakeutuminen ja opiskelijavalinta	129
7.2	Ammatillisen opettajankoulutuksen tavoitteet ja kehittäminen.....	130
7.3	Ammatillisen opettajankoulutuksen toteutus	133
7.3.1	Opiskelu- ja opetusmenetelmät	133
7.3.2	Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteet ammattillisessa opettajankoulutuksessa.....	133
7.3.3	Opetusharjoittelu	135
7.3.4	Oppimisen arviointimenetelmät.....	136
7.3.5	Opintojen ohjaus ja seuranta sekä työllistymisen seuranta.....	137
7.4	Johtopäätöksiä.....	138

8	Ruotsin kieltä opettavien opettajien ammattitaitovaatimukset ja niihin vastaaminen koulutuksissa	139
8.1	Opettajien ammattitaitovaatimukset	139
8.2	Ammattitaitovaatimukseen liittyvän osaamisen opettaminen ja motivointi.....	145
8.3	Työssä oppiminen ja tulevaisuuden ammattitaitovaatimukset	150
8.4	Johtopäätöksiä.....	152
9	Ruotsia opettavien ammatillinen kehittyminen	153
9.1	Jatkuva ammatillinen kehittyminen osana opettajien peruskoulutusta	153
9.2	Tulevaisuuden täydennyskoulutustarpeet	155
9.3	Korkeakoulujen järjestämä täydennyskoulutus ruotsin opettamiseen.....	156
9.4	Johtopäätöksiä.....	159
10	Suomen ruotsinopettajat ry:n jäsenille suunnatun kyselyn tulokset	161
10.1	Kyselyyn vastanneet	161
10.2	Perusopetuksen uuden tuntijakoasetuksen vaikutuksia	165
10.3	Vastaajien täydennyskoulutuksen tarve ja mahdollisuudet sen saamiseen	169
10.4	Ruotsinopettajan ammattitaitovaatimukset ja opettajankoulutuksen työelämärelevanssi	173
10.5	Johtopäätöksiä.....	175
11	Ruotsin kielen opetuksen järjestäminen perusopetuksessa – opetuksen järjestäjien haastattelut	177
11.1	B1-ruotsia opettaneet opettajat lukuvuonna 2016–2017.....	178
11.2	Opetusjärjestelyihin liittyvä päätöksenteko.....	181
11.3	Johtopäätöksiä.....	184
12	Kehittämissuositukset	185
	Lähteet	189
	Sammanfattning.....	193
	Utvecklingsrekommendationer	203
	Liitteet	209
	LIITE 1. Puhelinhaastatteluihin osallistuneet opetuksen järjestäjät aluehallintovirastojen aluejaon mukaisessa järjestyksessä	209
	LIITE 2. Arvioinnin vaiheet ja aikataulu	211

1 Johdanto

Ruotsin kieli on Suomen toinen kansalliskieli, jonka asemasta säädetään perustuslaissa (L 731/1999, 17 §). Ennen vuosien 1972–1977 peruskoulu-uudistusta ruotsin kieltä opetettiin jo useissa oppilaitoksissa, mutta uudistuksen myötä ruotsin kielestä tuli kaikille suomenkielisessä yleissivistävässä koulutuksessa opiskeleville pakollinen oppiaine (Hämäläinen, Lindström, Puhakka & Aho 2005). Ruotsin kielen asema ja merkitys suomalaisessa yhteiskunnassa on ollut julkisen keskustelun kohteena eri vuosikymmenillä, ja edellä mainittua päätöstä ruotsin kielen opiskelusta on pyritty purkamaan muun muassa erilaisin kansalaisaloittein vedoten maan ruotsinkielisten kansalaisten osuuden pienenemiseen ja siten ruotsin kielen merkityksen ja käyttötarpeiden vähentymiseen.

Jokainen suomalaisessa koulutusjärjestelmässä opiskeleva henkilö, jonka koulusivistyksen kieli on jompikumpi maamme kahdesta kansalliskielestä, opiskelee joko ruotsia tai suomea toisena kotimaisena kielenä kulloinkin voimassa olevien opetussuunnitelmien mukaisesti. Valtaosa suomalaisista oppii ja opiskelee varhaiskasvatuksesta lähtien suomen kielellä, jolloin he opiskelevat toisena kotimaisena kielenä ruotsia. Lukuvuoteen 2016–2017 saakka ruotsin opinnot aloitettiin suomenkielisessä koulutuksessa yleisimmin perusopetuksen seitsemännellä vuosiluokalla B1-kielenä, vaikka ruotsin aloittaminen joko pakollisena A1-kielenä tai vapaaehtoisena A2-kielenä on myös ollut mahdollista. 1.8.2016 otettiin käyttöön valtioneuvoston asetus perusopetuksen tuntijaosta (A 422/2012), jonka mukaan B1-kielen oppimäärän kuudesta vuosiviikkotunnista kaksi eli kolmasosa tunneista siirtyi yläluokilta alaluokille, joten opetusta jäi yläluokille neljä vuosiviikkotuntia. Lukiossa voi puolestaan nyt opiskella myös B3-oppimäärän mukaista ruotsia, mikäli opiskelija on vapautettu toisen kotimaisen kielen opiskelusta, mutta haluaa opiskella sitä vieraana kielenä.

Eri koulutusasteilla ruotsin kieltä opettavat pääosin ruotsin kielen aineenopettajat. Alakoulussa myös luokanopettaja on alakoulupedagogiikkaan keskittyvällä kasvatustieteen maisterin tutkinnollaan kelpoinen opettamaan ruotsia. Jos luokanopettaja on sisällyttänyt tutkintoonsa 60 opintopistettä ruotsin kielen opintoja, hän on pätevä opettamaan ruotsia aineenopettajana sekä ala- että yläkoulussa. Ruotsia voi opettaa myös kielikylpyopettaja, jolla on tutkintonsa kautta pätevyys toimia sekä luokanopettajana että kaikkien koulutusasteiden ruotsin aineenopettajana. Opettajan pedagoginen pätevyys on mahdollista hankkia myös ammatillisesta opettajankoulutuksesta, mutta ruotsin kielen opettajaksi pätevoitymiseen tätä väylää käytetään harvoin.

Ruotsin kielen opetusta ja osaamista erityisesti työelämän tarpeiden näkökulmasta käsiteltiin vuonna 2012 opetus- ja kulttuuriministeriön *Toiminnallista ruotsia* -työryhmämuistiossa, jonka pohjalta opetus- ja kulttuuriministeriö lisäsi helmikuussa 2014 Koulutuksen arviointisuunnitelmaan (2012–2015) ruotsin kielen opettajankoulutuksen arvioinnin. Sen kohteiksi määriteltiin ruotsin kielen aineenopettajankoulutus, luokanopettajakoulutuksen ruotsin opetus, kielikylpy-opettajien koulutus, ammatillinen opettajankoulutus sekä opettajien täydennyskoulutus. Arviointi käynnistyi Kansallisessa koulutuksen arviointikeskuksessa maaliskuussa 2015 asiantuntijoiden kuulemisella, ja arviointiryhmä nimettiin vuoden 2015 marraskuussa. Arviointihanke toteutettiin vuosien 2016–2017 aikana, joten se ajoittui ajankohtaan, jolloin sekä perusopetuksen että lukion opetussuunnitelmien perusteiden muutosten vaikutukset koulujen ja oppilaitosten opetusjärjestelyihin olivat ajankohtaisia.

Arvioinnin keskeisenä tavoitteena oli selvittää ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavien koulutusten sisältöä, laatua ja ajantasaisuutta. Arviointiajankohdan vuoksi päätettiin myös hankkia tietoa siitä, mitä vaikutuksia B1-ruotsin opiskelun varhentamisella on ollut opettajien työllisyyteen ja täydennyskoulutustarpeisiin sekä B1-ruotsin opetusjärjestelyihin tuntijakomuu-
toksen alkuvaiheessa. Näiden teemojen avulla selvitettiin kehittävän arvioinnin periaatteita noudattaen edellä mainittujen koulutusten hyviä käytäntöjä ja kehittämiskohteita, jotta suomalaiselle koulutuskentälle saadaan jatkossakin päteviä ja motivoituneita ruotsin kieltä opettavia henkilöitä.

2.1 Ruotsin kielen opiskelu toisena kotimaisena kielenä ja sen opettamiseen kelpoisuuden tuottava koulutus

Ruotsin kielen opiskelu toisena kotimaisena kielenä voidaan aloittaa vapaaehtoisesti jo esikoulussa esimerkiksi kielikylyn tai kielisuihkutuksen muodossa. Pakollista ruotsin kielen opiskelu on perusopetuksessa, lukiokoulutuksessa, ammatillisessa peruskoulutuksessa sekä yliopisto- ja ammattikorkeakoulutuksessa.

Perusopetuksessa oppilaan kuuluu perusopetuslain (L 628/1998, 11 §) mukaan opiskella toista kotimaista kieltä (ruotsi tai suomi) kulloinkin voimassa olevan tuntijaon mukaisesti. Uudet perusopetuksen opetussuunnitelmat ja niihin liittyvä uusi tuntijakoasetus (A 422/2012) otetaan käyttöön portaittain: Vuosiluokilla 1–6 muutos astui voimaan 1.8.2016. Seitsemännen vuosiluokan osalta muutoksen tulee astua voimaan viimeistään 1.8.2017, kahdeksannen vuosiluokan osalta viimeistään 1.8.2018 ja yhdeksännen vuosiluokan osalta viimeistään 1.8.2019. (A 378/2014, 13 §.)

Ensimmäisen vieraan kielen (A1) opiskelu aloitetaan perusopetuksessa viimeistään kolmannella luokalla, ja sen vähimmäismäärä on 16 vuosiviikkotuntia¹. Koulutuksen järjestäjällä on mahdollisuus tarjota oppilaille myös vapaaehtoisia A2-kieltä (12 vuosiviikkotuntia), jonka opiskelu alkaa joko neljännellä tai viidennellä luokalla. Ruotsin kieli voi olla oppilaan A1- tai A2-kieli. Mikäli oppilas ei ole opiskellut ruotsia A1- tai A2-oppimäärän mukaisesti, hän aloittaa sen opinnot B1-oppimäärän mukaisesti alakoulun vuosiluokalla 5 tai 6. B1-kielen oppimäärän vähimmäismäärä on kuusi vuosiviikkotuntia²: alakoulussa vähintään kaksi ja yläkoulussa vähintään neljä vuosiviikkotuntia. Opetusta voidaan tarjota myös enemmän, koska opetuksen järjestäminen tapahtuu paikallisten opetussuunnitelmien tuntijakoratkaisujen mukaisesti. Osa opetuksen järjestäjistä onkin päättänyt tarjota B1-ruotsin opetusta 2 + 6 -mallilla, jolloin

¹ Perusopetuksen tuntijaosta eli opetukseen käytettävän ajan jakamisesta eri oppiaineiden ja aineryhmien opetukseen sekä oppilaanohjaukseen päättää valtioneuvosto. Opetustuntien määrä on tuntijaossa määritelty vuosiviikkotunteina (vvt). Yksi vuosiviikkotunti tarkoittaa 38:aa tuntia opetusta lukuvuoden aikana. (Opetushallitus 2017.)

² Opetukseen käytetään 6 x 38 tuntia eli yhteensä 228 tuntia koko perusopetuksen aikana.

opetusta annetaan alaluokilla kaksi ja vuosiluokilla 7–9 kuusi vuosiviikkotuntia. Ennen 1.8.2016 käyttöön otettua tuntijakoasetusta B1-kielen opetusta tarjottiin kuusi vuosiviikkotuntia, ja opinnot alkoivat 7. vuosiluokalla.

Toisen kotimaisen kielen opiskelua sisältyy lukiolain (L 629/1998, 7 §) perusteella myös lukion oppimäärään. Voimassa olevan tuntijakoasetuksen (A 942/2014, 9 §) mukaan lukio-opintoihin sisältyy A-kielen opintoja kuusi pakollista kurssia ja kaksi valtakunnallista syventävää kurssia sekä B-kielen opintoja viisi pakollista ja kaksi valtakunnallista syventävää kurssia. Näin oli myös aikaisemmassa tuntijakoasetuksessa. Sen sijaan uudistetussa tuntijakoasetuksessa mahdollistettiin 1.8.2016 alkaen B3-oppimäärän mukainen lukiossa alkava toisen kotimaisen kielen valinnainen opiskelu niille opiskelijoille, jotka lukiolain 13 §:n perusteella on aiemmin vapautettu toisen kotimaisen kielen opiskelusta. B3-oppimäärä sisältää nuorille annettavassa koulutuksessa kahdeksan valtakunnallista syventävää kurssia, aikuisten koulutuksessa kuusi (Opetushallitus 2015). Taulukkoon 1 on koottu kieltenopiskelun eri oppimäärät perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Tummennettuna on kohta, jossa ruotsin kielen opiskelu on tavallisimmin aloitettu ja johon on tullut muutoksia uuden tuntijakoasetuksen myötä.

TAULUKKO 1. Kielten opiskelu perusopetuksessa ja lukiossa³

Oppimäärä	Pakollisuus	Aloitussajankohta
A1	pakollinen	viimeistään 3. vuosiluokka
A2	vapaaehtoinen	viimeistään 5. vuosiluokka
B1	pakollinen	1.8.2016 alkaen 5. tai 6. vuosiluokka (aikaisemmin 7. vuosiluokka)
B2	vapaaehtoinen	yleisimmin 8. vuosiluokka
B3⁴	vapaaehtoinen	yleisimmin lukion 1. vuosi

Ammatillisesta koulutuksesta annetun lain (L 787/2014, 12 b §) mukaan ammatilliseen perustutkintoon kuuluu ammatillisia, yhteisiä ja vapaasti valittavia tutkinnon osia. Yhteisiin tutkinnon osiin kuuluu muun muassa viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen, johon sisältyy pakollisia toisen kotimaisen kielen opintoja yhden osaamispisteen eli noin 20 lähiopetustunnin verran. Opetusta voidaan kuitenkin tarjota tätä laajemminkin.

Ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen osalta kielitaitovaatimukset määrittää valtioneuvoston asetuksessa ammattikorkeakouluista (A 352/2003, 8 §) sekä valtioneuvoston asetuksessa yliopistojen tutkinnoista (A 794/2004, 6 §). Opiskelijan tulee osoittaa saavuttaneensa sellaisen suomen ja ruotsin kielen taidon, joka vaaditaan korkeakoulututkintoa edellyttävään virkaan kaksikielisellä virka-alueella julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta annetun lain (L 424/2003, 6 §) mukaan ja joka on tarpeellinen ammatin harjoittamisen ja ammatillisen kehityksen kannalta.

³ Ks. myös Kangasvieri, Miettinen, Kukkohovi & Härmälä 2011.

⁴ 1.8.2016 alkaen mahdollisuus aloittaa ruotsi vieraana kielenä

Lainsäädännön mukaisten kansalliskielten, suomen ja ruotsin, opetuksen toteutuksissa on todettu vaihtelua eri koulutusasteilla ja maantieteellisesti tarkasteltuna (esim. Opetushallitus 2011). Myös valtioneuvoston vuonna 2012 julkaisemassa ensimmäisessä kielistrategiassa, Kansalliskielistrategiassa, yhtenä keskeisenä visiona esitetään molempien kansalliskielten oppimismahdollisuuksien varmistaminen kaikille Suomessa asuville (Valtioneuvoston kanslia 2012). Vuoteen 2017 mennessä Kansalliskielistrategian tavoitteita oli edistetty muun muassa nimittämällä siinä esitettyjä tavoitteita ja toimenpiteitä edistävä parlamentaarinen työryhmä, Kansalliskieliverkosto, joka edisti yhteydenpitoa ja tiedonvaihtoa kieliasioista eri hallinnonalojen ja viranomaisten välillä. Kansalliskieliverkoston tavoitteeksi asetettiin myös Kansalliskielistrategian pitkän aikavälin toimenpiteiden loppuun saattaminen.

Ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavat koulutukset

Ruotsia toisena kotimaisena kielenä voi Suomessa pätevoityä opettamaan seitsemän eri yliopiston tarjoamassa aineenopettajankoulutuksessa ja viidessä ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Näihin koulutuksiin hakeutuvilla on yliopistossa pää- tai sivuaineenaan (ollut) ruotsin oppiaine⁵, jota voi opiskella seitsemässä yliopistossa (ks. tarkemmin luku 4.1).

Kielikylpykoulutuksen koulutusohjelma antaa pätevyyden paitsi kielikylpyopettajaksi myös ruotsin kielen aineenopettajaksi ja luokanopettajaksi. Luokanopettaja puolestaan on suorittamallaan kasvatustieteellisen alan maisterin tutkinnolla kelpoinen⁶ opettamaan kaikkia vuosiluokilla 1–6 opetettavia aineita (A 986/1998, 4 §), myös ruotsia.

Taulukkoon 2 on koottu korkeakouluittain ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden antavat koulutukset, jotka ovat mukana arvioinnissa ja jotka esitellään tarkemmin arvioinnin tuloksia koskevien lukujen (4–7) alussa. Huomattava on, että Vaasan yliopistossa kieltenopiskelijoille ei ole tarjolla erillistä aineenopettajankoulutusta, vaan ainoastaan kielikylpykoulutuksen koulutusohjelma sisältää aineenopettajaksi pätevöittävät opinnot. Näin ollen muut ruotsin opettajiksi haluavat Vaasan yliopiston kieltenopiskelijat hankkivat aineenopettajankoulutuksensa jossain toisessa yliopistossa.

5 Yliopistot käyttävät opinnoista nimitystä ruotsin kieli, pohjoismainen filologia, pohjoismaiset kielet tai Nordiska språk. Tässä raportissa käytetään nämä nimitykset yhdistävää termiä *ruotsin oppiaine*.

6 Kielitoimiston sanakirjan (Kotimaisten kielten keskus 2017) mukaan *kelpoinen*-sanan merkitys on ”jhk kelpaava, sopiva, sovelias, mahdollinen, toimivaltainen” ja *pätevä*-sanan mm. ”kykenevä, alansa hallitseva, kelpoisuusvaatimukset täyttävä, kompetentti”.

TAULUKKO 2. Suomessa järjestettävä aineenopettajankoulutus, kielikylpykoulutuksen koulutusohjelma, luokanopettajakoulutus ja ammatillinen opettajankoulutus lukuvuonna 2016–2017

Korkeakoulu	Ruotsin kielen opettajaksi kelpoisuuden tuottava aineenopettajan-koulutus	Kielikylpy-koulutuksen koulutusohjelma	Luokanopettajaksi kelpoisuuden tuottava koulutus	Ruotsin kielen aineenopettajaksi kelpoisuuden tuottava ammatillinen opettajankoulutus
Helsingin yliopisto				
Itä-Suomen yliopisto				
Jyväskylän yliopisto				
Lapin yliopisto				
Oulun yliopisto				
Tampereen yliopisto				
Turun yliopisto				
Vaasan yliopisto / Abo Akademi				
Haaga-Helia ammattikorkeakoulu				
Hämeen ammattikorkeakoulu				
Jyväskylän ammattikorkeakoulu				
Oulun ammattikorkeakoulu				
Tampereen ammattikorkeakoulu				

2.2 Ruotsin kielen opiskeluun, osaamiseen ja opettajankoulutukseen liittyvät aiemmat tutkimukset ja selvitykset

Ruotsia, kuten muitakin oppiaineita, eri koulutusasteilla opettavan henkilön ammatillinen kelpoisuus ja pätevyys ovat keskeisiä opetuksen, opiskelun ja oppimisen onnistumisen tekijöitä. Oppiaineeseen liittyvän didaktiikan hallinta ja kieliaineissa hyvä tai erinomainen kielitaito eli aineenhallinta liittyvät opetuksen ja oppimisen sujuvuuteen sekä opettajan omaan ammatillisuuden tunteeseen. Viime vuosina näihin aiheisiin liittyvissä tutkimuksissa ja selvityksissä on käsitelty muun muassa ruotsin kielen tarvetta ja käyttöä työelämässä, kielen oppimisen haasteita ja niiden yhteyttä opettajankoulutukseen, kielen osaamisen tasoa perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa, luokanopettajien ja aineenopettajien kokemia valmiuksia opettaa ruotsia eri-ikäisille oppijoille sekä opettajankoulutuksen rakenteiden kehittämistä ja sen järjestämistä koskevia tarpeita. Aihepiiriin liittyviä hankkeita ovat toteuttaneet opetus- ja kulttuuriministeriö, yliopistot, ammatilliset sidosryhmät ja elinkeinoelämän toimijat. Tässä luvussa esitellään muutamia tämän arvioinnin kannalta keskeisiä tutkimusraportteja ja selvityksiä.

Ruotsin opetuksen kehittäminen toisena kotimaisena kielenä

Opetus- ja kulttuuriministeriön vuonna 2012 julkaiseman *Toiminnallista ruotsia* -raportin lähtökohtana oli ruotsin kielen tarve, osaaminen ja käyttö Suomessa. Tilannetta tarkasteltiin arvioimalla opetuksen laajuutta ja opetusjärjestelyjä eri koulutusasteilla sekä selvittämällä vaihtoehtoja ruotsin kielen opetuksen parantamiseksi ja kielellisen yhdenvertaisuuden turvaamiseksi. Raportin mukaan ruotsin kielen osaamiskartoitukset ja valtioneuvoston kielikerhomukset osoittavat, että julkisella sektorilla ruotsin kielen osaaminen ei ole sillä tasolla, että perustuslaissa (L 731/1999, 17 §) ja kielilaissa (L 423/2003, 2 §) säädetty oikeus käyttää omaa kieltään viranomaisten kanssa asioitaessa täyttyisi kaikilta osin. Yksityisellä sektorilla ruotsi on esimerkiksi Elinkeinoelämän keskusliiton selvitysten mukaan elinkeinoelämän toiseksi tärkein kieli englannin jälkeen. Eniten ruotsia tarvitaan palvelualojen ammateissa, joissa molempien kansalliskielten osaaminen ja käyttö työkielenä on ammatissa toimimisen edellytys. Ruotsiin suuntautuvassa kanssakäymisessä ruotsin kielen merkitys korostuu erityisesti epämuodollisissa keskusteluissa.

Toiminnallista ruotsia -raportin johtopäätöksissä todetaan, että ruotsin kielen osaaminen on heikentynyt: oppimistulokset eivät ole tyydyttäviä, ja sukupuolten väliset osaamis- ja asennoitumiserot näyttävät kasvavan. Syiksi mainitaan muun muassa ruotsin opintojen vähentyminen ja yksipuolistuminen perusopetuksessa B1-oppimäärän supistumisen sekä A-kielten vähäisten valintojen myötä. (B1-oppimäärän laajuus on laskenut puoleen verrattuna 1970-lukuun.) Lukiossa ruotsin kielen pakollisuuden poistuminen ylioppilaskirjoituksista vuodesta 2005 alkaen on johtanut kirjoittajamäärän rajuun laskuun. Hyvistä kehittämishankkeista huolimatta ruotsin opetusta ei raportin mukaan ole kuitenkaan onnistuttu kehittämään pitkäjänteisesti eikä kokonaisvaltaisesti, minkä vuoksi kielikoulutuksen jatkumo varhaiskasvatuksesta aikuiskoulutukseen ei ole toteutunut käytössä olleilla resursseilla ja käytänteillä. Noin viidennes korkeakouluopiskelijoista ei saavuta valtionhallinnon kielitutkinnon tyydyttäviä taitoja vastaavaa ruotsin kielen tasoa eli eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoihin perustuvaa B1-tasoa (Edu.fi 2017). Korkeakoulut joutuvat paikkaamaan puutteita ruotsin kielen taidossa, mikä vähentää entisestään niiden resursseja kehittää opiskelijoiden osaamista työelämän kielenkäyttötarpeita varten.

Ruotsin oppimisen haasteet liittyvät myös opettajankoulutukseen. Ruotsin kielen aineenopettajankoulutuksen opiskelijakiintiöt ovat viime vuosina jääneet monissa yliopistoissa vajaiksi. Syyksi opettajankoulutuksen asiantuntijat arvioivat, että opiskelijat kokevat ruotsin opettajan työn paljon haasteellisemmaksi kuin muiden kielten opettajien työn. Ruotsinopettajille asetetaan myös kovia odotuksia niin oppiaineen kiinnostavuuden lisäämiseksi kuin parempien oppimistulosten saavuttamiseksi.

Raportin lopussa esitetään 21 toimenpide-ehdotusta ruotsin kielen osaamisen kehittämiseksi. Toimenpide-ehdotukset on laadittu koulutusjatkumon periaatteen ja yhdenvertaisen oppimisen turvaamiseksi, opetussuunnitelmien ja -menetelmien kehittämiseksi sekä maahanmuuttajien ruotsin kielen oppimisen kehittämiseksi. Osa toimenpide-ehdotuksista toteutui uusien perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteiden käyttöön ottamisen yhteydessä 1.8.2016: B1-ruotsin opiskelun aloitus varhennettiin alkamaan jo alakoulun vuosiluokilla 5 tai 6, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden aiempaa oppiainejakoisuutta loivennettiin,

opetussuunnitelmissa painottuu aiempaa enemmän toiminnallinen kielitaito, perusopetuksen opetussuunnitelmaan sisältyy myös kaksikielistä opetusta (kielikylpyopetusta) koskeva osuus, ja maahanmuuttajille, jotka on aiemmin vapautettu toisen kotimaisen kielen opiskelusta, mahdollistettiin ruotsin kielen lyhyen oppimäärän (B3) opiskelun aloitus toisen asteen koulutuksessa. Viimeksi mainittu toimenpide-ehdotus sisältyi myös samana vuonna julkaistun Kansalliskielistrategian tavoitteisiin (Valtioneuvoston kanslia 2012). Lisäksi kielikylpyopetukseen perustettiin oma opettajankoulutusohjelma. Tämä Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen arviointihanke ja sen tuloksista tuotettu raportti toteuttavat puolestaan toimenpide-ehdotuksen ruotsin kielen aineenopettajankoulutuksen ja luokanopettajakoulutuksen ruotsin opetuksen arvioinnista.

Luokanopettajien ja aineenopettajien kokemat valmiudet ja tarpeet kuudesluokkalaisten ruotsin kielen opetukseen

Luokanopettajien, ruotsin kielen aineenopettajien ja kaksoiskelpoisten opettajien (luokanopettaja ja ruotsin kielen aineenopettaja) kokemat valmiudet opettaa alaluokkien oppilaille ruotsia olivat kohteena Jonna Tollolan (nyk. Pasanen) vuonna 2015 valmistuneessa kasvatustieteen kandidaatintutkielmassa (Tollola 2015). Opettajien valmiuksia käsiteltiin sekä heidän kielitaitonsa että opetussuunnitelman toteuttamisen näkökulmasta. Heiltä tiedusteltiin myös suhtautumista kuudesluokkalaisten⁷ alkavan ruotsin opettamiseen ja mahdollisia täydennyskoulutustarpeita. Tutkimus suoritettiin samaan aikaan, kun valtakunnallinen perusopetuksen tuntijako, joka sisälsi uudistuksen B1-ruotsin varhennetusta alkamisesta, oli juuri julkistettu. Tutkielman ajankohtainen aihe avasi hyvin opettajien ensireaktioita ruotsin kielen opetukseen liittyvään muutokseen.

Opettajat arvioivat omaa kielitaitoaan eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoasteikon avulla. Luokanopettajien itsearvioima kielitaito jäi hieman alle B1-tason, kun taas aineenopettajien ja kaksoiskelpoisten opettajien kielitaitoarvio vastasi tasoja C1–C2. Opetussuunnitelman mukaiseen ruotsin opetuksen toteuttamiseen liittyviä valmiuksia opettajat arvioivat väittämien avulla asteikolla *heikosti – kohtalaisesti – hyvin*. Luokanopettajien kokemat valmiudet olivat kohtalaista tasoa, kun taas aineenopettajien ja kaksoiskelpoisten valmiudet olivat tasojen kohtalainen ja hyvä välillä. Kaikista tutkimukseen osallistuneista opettajista (n=115) noin kolme neljäsosaa piti valmiuksiaan kuudesluokkalaisten ruotsin opetukseen riittävinä. Luokanopettajista näin koki vajaa puolet, aineenopettajista reilu kolme neljäsosaa ja kaksoiskelpoisista opettajista kaikki.

Myös halukkuus opettaa ruotsia kuudesluokkalaisille vaihteli. Luokanopettajista halukkuutensa ilmaisi vajaa puolet, aineenopettajista noin kolme neljäsosaa ja kaksoiskelpoisista opettajista kaikki. Opettajat perustelivat halukkuuttaan opettaa ruotsin kieltä muun muassa omilla riittävillä taidoillaan, kuudesluokkalaisten kokemuksilla opetuksen mielekkyydestä sekä työtilanteellaan. Perustelut kiinnostumattomuuteen kuudesluokkalaisten ruotsin opetusta kohtaan liittyivät puolestaan omiin riittämättömiin taitoihin, alakoulun opetusmetodien haastavuuteen sekä hankaliin käytännön järjestelyihin. Täydennyskoulutusta koki tarvitsevansa tutkimukseen osallistuneista

⁷ B1-ruotsin opinnot voidaan aloittaa myös viidennellä vuosiluokalla, mutta useimmissa kouluissa opinnot aloitetaan kuudennella vuosiluokalla valtakunnallisen tuntijakoasetuksen mukaisesti.

opettajista hieman yli puolet. Luokanopettajista tarvetta kokivat lähes kaikki, aineenopettajista noin puolet ja kaksoiskelpoisista opettajista vajaa puolet. Täydennyskoulutustarpeet kohdistuivat kielen opettamiseen, alakoulussa opettamiseen, kielitaitoon ja opetussuunnitelmaan.

Itsearvointien perusteella aineenopettajilla ja kaksoiskelpoisilla opettajilla on luokanopettajia paremmat valmiudet ruotsin kielen opettamiseen kuudesluokkalaisille. Yli puolet kyselyyn osallistuneista luokanopettajista oli sitä mieltä, ettei heillä ole siihen riittäviä valmiuksia eikä myöskään halua. Tulosten perusteella on syytä pohtia, onko ruotsin opetuksen laatu kouluissa jatkossa heikkenemässä, mikäli luokanopettajat valmiuksistaan tai vaihtelevasta kiinnostuksestaan riippumatta opettavat ruotsia alakoulussa tuntijakouudistuksen käyttöönoton jälkeen. Tutkielman johtopäätöksissä ehdotetaan selvitettäväksi, kuinka opettajankoulutuslaitosten monialaiset opinnot voisivat paremmin vastata kielenopetuksen tarpeisiin ja missä määrin aineenopettajan koulutus antaa valmiuksia alakouluikäisten oppijoiden kielen opetukseen. Tämä arviointi tarjoaa vastauksia molempiin kysymyksiin.

Ruotsin kielen osaaminen perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa

Ruotsin kielen oppimista ja osaamista toisena kotimaisena kielenä on lähivuosina tutkittu esimerkiksi Helsingin yliopistossa, jossa julkaistiin vuosina 2010 ja 2011 kaksi tutkimusraporttia ruotsin kielen opettamiseen ja osaamiseen liittyen. *Svenska i toppen* -projektin raportit *Svenska i finska gymnasier* (Korkman, Green-Vänttinen & Lehti-Eklund 2010) ja *Svenska i finska grundskolor* (Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011) käsittelivät ruotsin kielen opetusta, opiskelua ja osaamista suomalaisissa lukioissa ja perusopetuksen loppuvaiheessa. Raporteissa avataan muun muassa ruotsin kielen opettamisen hyviä käytänteitä ja haasteita projektin aikana kerättyjen haastattelu- ja luokahuoneobservaatiomateriaalien sekä perusopetuksen oppilaiden ruotsinopetukseen liittyvien kertomusten pohjalta.

Yhtenä lähtökohtana tutkimukselle oli ruotsin kielen opetuksen negatiivinen julkisuuskuva suomalaisessa koulutuksessa. Molempien tutkimusten keskeisimpinä tuloksina esitetään kuitenkin, että mukana olleista oppilaista lähes puolet suhtautui ruotsin kielen opiskeluun positiivisesti ja neutraalistikin suhtautuvia oli runsaasti. Negatiivisesti suhtautuneita oli vähemmistö. Suurin osa oppilaista halusi opiskella ruotsia. Opettajan toiminnalla näytti kuitenkin olevan runsaasti merkitystä oppilaiden kiinnostuksen ja sitä kautta motivoitumisen herättämisessä. Suurimmalla osalla opettajista sekä perusopetuksessa että lukiossa oli takanaan jo pitkä ura ruotsin kielen opettajana, minkä vuoksi heillä oli myös runsaasti kokemuksia erilaisista opetusmetodeista ja motivointikeinoista. Asiaan perehtynyt ja motivoitunut ruotsin kielen opettaja saa tutkimustulosten mukaan oppilaat ymmärtämään opiskelun merkityksen tulevaisuutensa kannalta. Tutkimuksista käy myös ilmi, että opettajan oma vankka kielitaito ja sen systemaattinen käyttäminen opetuksessa motivoivat oppilaita käyttämään oppitunneilla enemmän ruotsia. Motivoivaksi tekijäksi oppilaat kokivat myös ruotsalaisen kulttuurin osana opetusta. Monet toivoivat kuitenkin lisää suullisia ja arkipäivän tilanteisiin liittyviä kieliharjoituksia. Luokahuoneobservointien perusteella suurin osa opettajista käytti suullisia harjoituksia lähes jokaisella tunnilla, vaikka harjoitusten määrä saattoi vaihdella oppitunnista toiseen.

Molemmissa tutkimusraporteissa esitetään kehittämisehdotuksia, jotka koskevat ruotsin kielen opettamista tulevaisuudessa: tutkimustulosten perusteella opetuksessa tulisi keskittyä enemmän arjen kielitaitoon, ja opetussuunnitelmien sisältöjä tulisi tarkistaa erityisesti opetettavien kielio pillisten rakenteiden osalta. Rakenteisiin liittyvää kielenopetusta tärkeämpää on arjen sujuva kielitaito, jolla jokainen pystyy kommunikoimaan erilaisissa palvelu- ja muissa tilanteissa. Tutkimusraporteissa painotetaan lisäksi ruotsin kielen opettamisen ja oppimisen onnistumiseksi parhaiten riittävää vuosiviikkotuntimäärää sekä perusopetukseen että lukiokoulutukseen. Aiemmin esillä ollut keskustelu ruotsin kielen opiskelun aikaistamisesta nähdään hyväksi, mutta sen ei tutkijoiden mukaan tulisi tapahtua opetuksen vuosiviikkotuntimäärää kaventamalla. Sen sijaan opetuksen määrää tulisi kasvattaa mutta opetussisältöjä karsia ja tarkistaa. Opiskeluun tulevien taukojen todetaan heikentävän jo opittuja kielen taitoja. Lukuvuoden 2016–2017 alussa käyttöön otetussa perusopetuksen tuntijaossa ruotsin kielen opiskelun aloitusta varhennettiin, mutta opetettavien vuosiviikkotuntien määrää ei lisätty.

Ruotsin kielen käyttäminen suomalaisissa yrityksissä

Suomalaisten yritysten kielitaitotarpeita kartoitettiin vuonna 2013 Elinkeinoelämän keskusliiton (EK) kyselyllä, joka kohdistettiin liiton jäsenyrityksille. Kyselyn tuloksiin pohjautuvan *Kielitaito on kilpailuetu* -raportin mukaan yritykset luokittelevat kielitaidon kansainväliseksi avaintaidoksi ja ilmoittavat englannin kielen olevan käytetyin (76 %) vieras kieli kaikilla aloilla. Yrityksistä noin puolet ilmoittaa käyttävänsä ruotsia ja noin neljäsosa venäjää. Vähemmän käytettyjä kieliä ovat saksa (14 %), viro (5 %) ja kiina (4 %). Raportin mukaan kielitaidon tulisi yhdistyä vahvemmin ammatilliseen osaamiseen, jotta se olisi toiminnallista ja osa ammattitaitoa. Ruotsin kielen käyttäminen tulee selkeimmin esille finanssialan yritysten vastauksissa, joiden mukaan ruotsia käytetään yli 70 prosentissa yrityksistä. Myös vientimarkkinoilla ruotsin osaaminen on tärkeää, sillä verkostojen kautta löydetään uusia liikekumppaneita. Verkostoituminen onnistuu parhaiten, jos osaa paikallista kieltä.

Eri alojen yritykset painottavat kielten osaamista perustellen sitä toimintaympäristön yleisellä kansainvälistymisellä, liiketoiminnalla muissa maissa tai tilanteilla, joissa yrityksestä on tullut osa kansainvälistä konsernia. Kyselyvastausten perusteella kielten opetus tulisi yhä enemmän sitoa muuhun opiskeluun ja opetukseen, sillä moni kielitaitoinen osaa kieltä liian yksipuolisesti. On tärkeää, että kieltä uskaltaa käyttää asiakaskohtaamisissa laajemminkin kuin small talk -tasolla. Raportissa todetaan myös, että ruotsin kielen osaaminen Suomessa on tällä hetkellä kilpailuetu, jota ei saa menettää. Lisäksi ehdotetaan, että kielten opiskelu tulisi aloittaa mahdollisimman varhain, sillä varhainen kielten oppiminen luo pohjaa myönteiselle suhtautumiselle muista kieliä ja kulttuureja kohtaan. EK:n näkemyksen mukaan opetuksen järjestäjien tulisi tarjota nykyistä enemmän kieltenopiskelumahdollisuuksia sekä perusopetuksessa että toisella asteella. Jotta tämä olisi mahdollista, EK ehdottaa, että käytettäisiin hyväksi etäopetusta, tieto- ja viestintäteknologiaa ja myös koulujen ulkopuolisia palveluntuottajia.

Kieltenopettajien tarve ja opettajankoulutuksen rakenteellinen kehittäminen

Opettajatarvetta ja opettajankoulutuksen kehittämistä on lähivuosina selvitetty esimerkiksi Suomen yliopistot UNIFI ry:n raporteissa, jotka sivuavat myös ruotsin kielen opetusta ja opettajankoulutusta Suomessa.

Vieraiden kielten ja kulttuurien alan strategia- ja vaikuttavuushankkeen loppuraportissa (Suomen yliopistot UNIFI ry 2015c) todetaan, että kieltenopettajia tarvitaan koko maassa ja siksi opettajankoulutusta ei voi kokonaan lopettaa pienemmistäkään yliopistoista. Kaikissa niissä yliopistoissa, joissa opettajankoulutus on olennainen osa koulutustarjontaa, on oltava tietty määrä kieltenopetusta. Raportissa ehdotetaan, että kielten opettajankoulutus järjestetään uudella tavalla ja uusien sisältöjen esimerkiksi kannustamalla opiskelijoita valitsemaan uudenlaisia aineyhdistelmiä (kieli + matematiikka / historia) sekä tarjoamalla aineenopettajan- ja luokanopettajakoulutusta samalla kampuksella tai paikkakunnalla. Pedagogiset opinnot tulisi myös integroida paremmin kandidaatti- ja maisteriopintoihin, ja opiskelijoiden suoravalintamahdollisuutta opettajankoulutukseen tulisi selvittää. Vieraiden kielten aineenopettajankoulutusta ehdotetaan järjestettävän edelleen seitsemässä yliopistossa (Helsinki, Itä-Suomi, Jyväskylä, Oulu, Tampere, Turku ja Åbo Akademi), mutta osassa näistä kieltenopettajan mahdollisen toisen koulussa opetettavan kielen opinnot tarjottaisiin vain aineopintojen laajuisena. Raportissa tuodaan myös esille, kuinka verkko-opetus loisi mahdollisuuksia hyödyntää toisen yliopiston tarjoamaa opetusta. Myös opettajien täydennyskouluttaminen digitaalisiin oppimisympäristöihin koetaan tärkeäksi.

Kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen rakenteellisen kehittämisen loppuraportin (Suomen yliopistot UNIFI ry 2015b) mukaan aineenopettajankoulutukseen hakeudutaan monia eri reittejä pitkin ja opintojen eri vaiheissa. Aineenopettajankoulutuksen hakuprosesseja ehdotetaan yhdenmukaistettavan seuraavasti: 1) opiskelijat valitaan suoravalinnalla, 2) opiskelijat suorittavat ensiksi opetettavan aineen kandidaattiopinnot ja siirtyvät sen jälkeen aineenopettaja-maisteriohjelmaan tai 3) opiskelijat suorittavat erilliset opettajan pedagogiset opinnot tutkinnon jälkeen. Raportissa esitetään myös, että viidessä ammatillisessa opettajakorkeakoulussa tarjottava opettajankoulutus selvitetään. Lisäksi opettajien täydennyskoulutusta pitäisi järjestää tasapuolisesti ja sen tulisi olla kaikkien opettajien saatavilla. Erityisesti pienemmillä paikkakunnilla olisi työllistymisen kannalta toivottavaa, että opettajilla olisi kaksoispätevyys (aineen- ja luokanopettaja).

Humanistisen alan koulutuksen ja tutkimuksen rakenteellisen kehittämisen ja profiloinnin loppuraportissa (Suomen yliopistot UNIFI ry 2015a) ei keskitytä kieliaineisiin eikä opettajankoulutukseen, mutta todetaan kuitenkin humanistisista aloista yleisesti, että tutkintorakenteita tulisi uudistaa niin, että kandidaatin tutkintoa vahvistetaan työelämään johtavana tutkintona. Lisäksi jatko- ja täydennyskoulutusta tulisi lisätä, koska osaamisen uudistaminen on nykytyöelämässä välttämätöntä.

Arvioinnin toteutus

3.1 Arviointitehtävä ja arviointiryhmä

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisemassa *Toiminnallista ruotsia* -raportissa (2012) yhtenä toimenpide-ehdotuksena ruotsin kielen osaamisen kehittämiseksi esitettiin, että ”Koulutuksen arviointikeskus (nyk. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus) arvioi ruotsin kielen aineenopettajankoulutuksen ja ruotsin opetuksen luokanopettajakoulutuksessa ottaen huomioon alueelliset erot sekä edellä esitetyt koulutustasoihin ja oppimiseen liittyvät erityiskysymykset”. Koulutustasoihin ja oppimiseen liittyvillä erityiskysymyksillä viitattiin edeltäviin toimenpide-ehdotuksiin, jotka koskivat koulutusjatkumon periaatteen ja yhdenvertaisen oppimisen turvaamista sekä opetussuunnitelmien ja -menetelmien kehittämistä. Konkreettisina ehdotuksina niihin sisältyivät muun muassa ruotsin opetuksen varhentaminen sekä toiminnallisen kielitaidon painottuminen opetussuunnitelmien tavoitteissa. Molemmat ehdotukset toteutuivat tämän arvioinnin toteuttamisen aikana.

Helmikuussa 2014 opetus- ja kulttuuriministeriö täydensi vuosia 2012–2015 koskevaa Koulutuksen arviointisuunnitelmaa. Täydennyspäätyksen mukaan Koulutuksen arviointisuunnitelmassa päätettyjen korkeakoulutuksen arviointien lisäksi ”toteutetaan ruotsin kielen aineenopettajakoulutuksen ja ruotsin opetuksen luokanopettajakoulutuksen (monialaiset opinnot ja ruotsin kielen sivuaineopinnot) arviointi vuosina 2015–2016”. Arvioinnin tuli ”kattaa myös kielikylpyopettajakoulutus, ammatillinen opettajakoulutus sekä opettajien täydennyskoulutus”.

Arvioinnissa huomioon otettavien tekijöiden kartoittamiseksi ja jäsentämiseksi Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (jatkossa Karvi) kutsui ruotsin kielen opetuksen asiantuntijoita keväällä 2015 järjestettyyn kuulemis- ja keskustelutilaisuuteen, johon osallistuivat opetusneuvos **Armi Mikkola** (OKM), professori **Paula Rossi** (Oulun yliopisto), lehtori **Olli-Pekka Salo** (Jyväskylän yliopiston normaalikoulu) sekä yliopistonlehtori **Raili Hildén** (Helsingin yliopisto). Asiantuntijatapaamisessa esille tuoduista huomioista laadittiin arvioinnin esisuunnitelma, jossa arvioinnin keskeisiksi teemoiksi esitettiin ruotsin kielen opettajankoulutuksen kokonaisuuden kannalta 1) opettajankoulutusjärjestelmää ja sen laatua, 2) opettajankoulutuksen sisältöjä ja ajantasaisuutta sekä 3) opettajien työllistymistä ja täydennyskoulutusta.

Marraskuussa 2015 Korkeakoulujen arviointijaosto nimesi arviointiryhmän, jossa oli edustus seuraavista arvioinnin kohderyhmistä: yliopistojen ruotsin kielen ainelaitokset, opettajankoulutus, opetuksen järjestäjät, Kuntaliitto, ruotsin kielen opettajat ja opiskelijat. Arviointiryhmään kuuluivat seuraavat henkilöt:

Dekaani, pohjoismaisen filologian professori **Paula Rossi**, Oulun yliopisto (puheenjohtaja)

Ohjaava opettaja, lehtori **Anne Ainoa**, Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulu

Koulutussihteerä, saksan ja ruotsin kielen opettaja **Olli Eloranta**, Suomen kieltenopettajien liitto SUKOL ry

Kielikylpyopettaja **Marita Grandell**, Taivallahden peruskoulu

Erityisasiantuntija **Minna Lindberg**, Suomen Kuntaliitto ry

Lastentarhanopettaja, luokanopettajaopiskelija ja aineenopettajaopiskelija **Jonna Pasanen** (ent. Tollola), Jyväskylän yliopisto

Hyvinvointijohtaja **Arto Sihvonen**, Lieksan kaupunki

Karvista hankkeessa toimivat arviointiasiantuntija **Outi Hakola** (projektipäällikkö), arviointiasiantuntija **Tuula Pirinen**, arviointisuunnittelijat **Niina Rumpu** ja **Taneli Vuojus** sekä erikoissuunnittelija **Risto Hietala**.

Arviointiryhmän tehtäväksi asetettiin arvioinnin hankesuunnitelman laatiminen, arviointiaineiston keruun suunnittelu ja toteutus, aineiston analysointiin osallistuminen sekä arviointiraportin laatiminen arvioinnin tuloksista. Arviointiryhmä työskenteli marraskuusta 2015 huhtikuuhun 2017.

3.2 Arvioinnin tavoitteet, kohteet ja keskeiset kysymykset

Arvioinnin tavoitteena oli tuottaa tietoa siitä, millaiset valmiudet nykyinen opettajankoulutus antaa ruotsin kielen opettamiseen. Kehittävän ja osallistavan arvioinnin periaatteiden mukaisesti tavoitteena oli auttaa yliopistoja ja ammatillisia opettajakorkeakouluja tunnistamaan ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavien koulutusten vahvuuksia ja kehittämistarpeita sekä koota hyviä käytäntöjä koulutusten kehittämistyön tueksi. Arviointi tarjoaa tietoa myös ruotsin kielen opetukseen liittyvän valtakunnallisen koulutuspoliittisen suunnittelun, päätöksenteon ja ohjauksen tueksi. Arviointiprosessissa tuotettu tieto sekä arviointiryhmän tekemät johtopäätökset ja kehittämissuosituksat ovat välineitä näiden tavoitteiden saavuttamiseksi.

Arvioinnin kohteina olivat yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa lukuvuonna 2015–2016 tarjottavat ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavat koulutukset: ruotsin kielen aineenopettajien koulutus sekä yliopistoissa että ammatillisissa opettajakorkeakouluissa,

kielikylpykoulutuksen koulutusohjelma sekä luokanopettajakoulutus⁸. Arviointitehtävän ulkopuolelle rajattiin yksityisissä korkeakouluissa tarjottava luokanopettajaksi kelpoisuuden tuottava koulutus. Täten arvioinnin kohdejoukko muodostui kaikkiaan 14:stä koulutuksen järjestäjästä, joista yhdeksän⁹ oli yliopistoja ja viisi ammattikorkeakoulua. Kohdejoukkoon sisällytettiin myös yliopistoissa ruotsin aineenopettajiksi, kielikylpyopettajiksi ja luokanopettajiksi opiskelevat opiskelijat.

Ruotsia opettavien opettajien täydennyskoulutusta sekä siihen liittyviä tarpeita ja suunnitelmia selvitettiin sekä arvioinnin kohteena olevilta koulutuksilta että kentällä työskenteleviltä opettajilta. Samalla opettajilta tiedusteltiin myös heidän näkemyksiään uusista perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista ja niiden vaikutuksista heidän työllisyyteensä sekä kokemuksia opettajankoulutuksen vastaamisesta työelämän vaatimuksiin. Lisäksi arviointiryhmä piti tärkeänä selvittää, millaisella koulutuksella perusopetuksen B1-ruotsia opetettiin erikokoisissa kunnissa eri puolilla Suomea lukuvuonna 2016–2017, kun uusi tuntijakoasetus (A 422/2012) astui voimaan 1.8.2016. Näistä tiedonkeruista ensiksi mainitun kohdejoukko muodostui niistä Suomen ruotsinopettajat ry:n jäsenistä, jotka olivat antaneet yhdistykselle luvan lähettää ammattiin liittyvää sähköpostia, ja toisen kohdejoukoksi rajattiin satunnaisotannalla 29 perusopetuksen järjestäjää sekä Suomen kymmenen suurinta kuntaa.

Edellä mainitun perusteella arviointiryhmä täsmensi arvioinnin keskeisiksi kysymyksiksi seuraavat:

1. Millainen on ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavien koulutusten sisältö, laatu ja ajantasaisuus?
2. Mitkä ovat B1-ruotsin opiskelun varhentamisen vaikutukset opettajien työllisyyteen ja täydennyskoulutustarpeisiin?
3. Miten B1-ruotsin opetus on järjestetty perusopetuksessa?

Seuraavissa luvuissa esitellään, kuinka koulutuksen laatu ja ajantasaisuus tässä arvioinnissa määriteltiin. Huomattava on, että laatuun ja ajantasaisuuteen liittyvät ilmiöt ovat osittain samoja, ja erityisesti koulutuskohtaisessa käsittelyssä ne kulkevat lomittain.

3.2.1 Koulutuksen laadun arvioinnista

Korkeakoulutuksessa laadun määrittely perustuu yleensä korkeakoulun asettamiin tavoitteisiin, jotka se ilmaisee strategiassaan ja opetussuunnitelmissa: laatu ymmärretään silloin tarkoitukseen sopivuutena, sitä arvioidaan suhteessa asetettuihin tavoitteisiin ja korkeakoulun laadunhallinnan tehtävänä on tukea asetettujen tavoitteiden saavuttamista (Kantola, Keto & Nykänen 2009). Toisaalta akateeminen laatu on moniulotteinen ja monimerkityksinen käsite, joka voidaan Ursinin (2007) mukaan ymmärtää paitsi toiminnan tarkoituksenmukaisuutena myös sen johdonmukaisuutena (prosessit ovat tasalaatuisia).

⁸ Luokanopettajalla on muodollinen kelpoisuus opettaa ruotsia perusopetuksen vuosiluokilla 1–6.

⁹ Åbo Akademi oli mukana vain Vaasassa toteutettavan kielikylpykoulutuksen koulutusohjelman arvioinnissa.

Tämän arvioinnin esisuiunnitelmassa laadun käsite liitettiin lähinnä koulutuksen tarkoituksen-
mukaisuuteen, mutta ei niinkään korkeakoulujen itsensä vaan ulkoisten sidosryhmien asettamien
tavoitteiden saavuttamiseen: arvioinnilla haluttiin selvittää, kuinka opettajankoulutuksella
vastataan 1) yhteiskunnan, koulujen ja opiskelijoiden tarpeisiin, 2) ruotsin kielen opetukseen
liittyviin tavoitteisiin sekä 3) opettajien täydennyskoulutuksen tarpeisiin. Näistä kysymyksistä
kaksi ensimmäistä liitettiin tässä arvioinnissa ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuotta-
vien koulutusten työelämärelevanssiin. Koulutusten laatua tarkasteltiin lisäksi prosessien kautta
arvioimalla, missä määrin ja miten koulutuksissa tuetaan opiskelijoita saavuttamaan tutkintonsa
ja siihen kuuluvat vaatimukset. Kolmanneksi laatu näkökulmaksi otettiin akateemisen laadun
edellytyksenä opetushenkilöstön osaaminen ja sen kehittäminen. (Ks. esim. Janatuinen & Wahl-
gren 2015.)

Koulutuksen suunnittelu ja kehittäminen

Koulutuksen laatua varmistetaan **osallistamalla** sen suunnittelu- ja kehittämistyöhön kaikki keskeiset ryhmät: opetus- ja tutkimushenkilöstö, opetuksen tukihenkilöstö, opiskelijat ja ulkoiset sidosryhmät. Osallistamiseen kuuluu olennaisesti myös systemaattinen **opiskelijapalautteen** kerääminen ja hyödyntäminen. Akateeminen laatu edellyttää koulutuksen kehittämisessä myös sekä **opetushenkilöstön osaamista** ja sen kehittämistä että uusimman **tutkimustiedon** hyödyntämistä, jotka liittyvät kiinteästi myös koulutuksen ajantasaisuuteen (luku 3.2.2). Opettajan-koulutuksessa opetuksen perustuminen tutkimukseen on opetuksen laadun kannalta erityisen keskeistä myös siksi, että koulutuksen aikana kehittyvä taito tutkimustiedon hyödyntämiseen tarjoaa tulevalle opettajalle välineitä oman osaamisensa jatkuvaan arvioimiseen ja uudistamiseen. Opettajan asiantuntemus ja toiminta kehittyvät läpi työuran pedagogisen tutkimustiedon ja käytännön opetustyön vuorovaikutuksena. Tähän ammatillisen kehittymisen malliin opitaan jo opettajien peruskoulutuksessa. (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2015a ja 2015b; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2007.)

Koulutuksen toteutus

Oppimisprosessin laadun yksi keskeinen elementti ovat koulutuksen **opiskelu- ja opetusmenetelmät**, joiden käytössä monipuolisuus ja vuorovaikutteisuus tukevat oppimista (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2015b). Opettajuuteen kasvamisen kannalta on tärkeää, että tulevat opettajat saavat jo peruskoulutuksessaan kokea, oppia ja kokeilla itse uudenlaisia ja monipuolisia opetus- ja oppimismenetelmiä (esimerkiksi ilmiöpohjaista opetusta), virikkeellisiä toimintaympäristöjä ja tieto- ja viestintätekniikan käyttöä, jotta he voivat nähdä niillä saavutettavan hyödyn oppimisessa ja siirtää nämä käytänteet kouluihin (Ouakrim-Soivio, Rinkinen & Karjalainen 2015). Vuorovaikutteisten opetusmenetelmien käytöllä opettajiksi kouluttautuvat voivat puolestaan jo ennen työelämään siirtymistä harjoitella myös yhteisopettajuutta ja moniammatillista yhteistyötä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamiseksi opettajan on osattava käyttää monipuolisia työtapoja, koska vaihtelun nähdään tukevan koko opetusryhmän ja jokaisen oppilaan oppimista, tuovan oppimiseen iloa ja onnistumisen kokemuksia ja antavan oppilaille

mahdollisuuden osoittaa osaamistaan eri tavoin. Työtapojen valinnassa opettajan tulee ottaa huomioon eri oppiaineiden ominaispiirteet, laaja-alaisen osaamisen kehittäminen sekä opetuksen eheyttäminen. (Opetushallitus 2014.) Myös lukiossa opettajalta edellytetään monipuolisten opetus-, ohjaus- ja opiskelumenetelmien käyttöä, koska oppiminen on monimuotoista ja sidoksissa aiemmin hankittuun osaamiseen. Menetelmällisillä ratkaisuilla rakennetaan kokonaisuuksien hallintaa ja oppiainerajat ylittävää osaamista sekä edistetään opiskelijoiden aktiivista työskentelyä ja yhteistyötaitojen kehittymistä. (Opetushallitus 2015.)

Kun oppimisen peruslähtökohtana ovat kokonaisvaltaiset, todellisen maailman ilmiöt, joihin tutustutaan aidossa kontekstissa, puhutaan **ilmiöpohjaisesta oppimisesta** tai – kuten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa – **opetuksen eheyttämisestä**. Kunkin oppiaineen opetuksessa ja erityisesti oppiainerajat ylittäen tavoitteena on tehdä mahdolliseksi opiskeltavien asioiden välisten suhteiden ja keskinäisten riippuvuuksien ymmärtäminen, eri tiedonalojen tietojen ja taitojen yhdistäminen sekä niiden jäsentäminen mielekkäiksi kokonaisuuksiksi vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Opetus edellyttää myös opettajilta entistä kiinteämpää yhteistyötä, tiimiopettajuutta ja moniammatillisuuteen kasvamista kouluympäristössä. (Laaksonen & Rongas 2014; Opetushallitus 2014.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa opetuksen eheyttämisen tapoina esitellään opetuksen rinnastaminen, opetuksen jaksottaminen, toiminnallisten aktiviteettien (esimerkiksi teemapäivien, opintokäyntien ja leirikoulujen) toteuttaminen, monialaisten, pitempikestoisten oppimiskokonaisuuksien suunnitteleminen, integroitujen kokonaisuuksien muodostaminen eri oppiaineista sekä kokonaisopetus, jossa kaikki opetus toteutetaan eheyttynä (Opetushallitus 2014).

Oppimisprosessin laadun kannalta keskeisiä ovat myös koulutuksessa käytetyt **oppimisen arviointimenetelmät**. Opettajalta odotettavaan osaamiseen kuuluvat monipuoliset oppilaiden oppimisen ja opiskelun arviointitaidot. Oppilaan kokemaa arvioinnin oikeudenmukaisuus on tärkeää oppimisen ja opiskelun mielekkyyden kannalta, minkä vuoksi myös opettajankoulutuksessa tulee painottaa opintojen aikaisen arvioinnin monipuolisuutta ja taitoa muotoilla ja kuvata oppimistulosten arviointiperusteita. (Ouakrim-Soivio ym. 2015.)

Perusopetuksessa ja lukiossa opettajalta edellytetään, että hän pystyy oppijan arvioinnilla ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään oppijan edellytyksiä myös itsearviointiin. Oppimisen ja työskentelyn¹⁰ arvioinnin tulee olla monipuolista. (L 628/1998, 22 §, L 629/1998 ja L 1116/2008, 17 §.) Opintojen aikainen arviointi ja palautteen antaminen ovat osa oppijan ja opettajan välistä vuorovaikutusta. Perusopetuksessa monipuolinen arviointi ja siihen perustuvan ohjaavan palautteen antaminen ovat lisäksi opettajien keskeisiä pedagogisia keinoja oppilaiden koko kehityksen ja oppimisen tukemiseen (Opetushallitus 2014). Lukiossa arvioinnilla puolestaan kannustetaan opiskelijoita omien tavoitteiden asettamiseen ja tarkoituksenmukaisten työskentelytapojen valintaan, ja opettajalta saatu palaute ohjaa opiskelijoita tarkentamaan näitä tavoitteita ja kehittämään työskentelyään tavoitteiden suuntaisesti (Opetushallitus 2015).

Tarkasteltiinpa koulutuksen laatua joko toimivien prosessien tai saavutettujen tulosten kannalta, siihen olennaisesti vaikuttava tekijä on **opiskelijoiden oppimisen ja hyvinvoinnin tukeminen** (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2015a ja 2015b). Tässä arvioinnissa näkökulmaksi va-

¹⁰ perusopetuksessa myös käyttäytymisen

littiin se, kuinka opettajankoulutukseen sisältyvällä opinto-ohjauksella saavutetaan opettajaksi opiskelun ja valmistumisen kannalta tärkeät tavoitteet. Tämän lisäksi selvitettiin, seurataanko koulutuksissa opiskelijoiden pedagogisten opintojen suorittamista (opintopistekertymiä, arvosanoja tai opintoaikaa) sekä miten ja miksi tätä seurantaa tehdään – tai miksi ei.

3.2.2 Koulutuksen ajantasaisuuden arvioinnista

Ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavien koulutusten ajantasaisuus on liitetty arvioinnissa ensinnäkin siihen, missä määrin koulutusten kehittämisessä ja opetuksessa hyödynnetään ajantasaista **tutkimustietoa** ja millaisia mahdollisuuksia koulutuksissa työskentelevällä henkilökunnalla on oman **osaamisensa kehittämiseen**. Toiseksi ruotsin opettamiseen kelpoisuuden tuottavien koulutusten ajantasaisuutta on tarkasteltu selvittämällä, missä määrin ja miten niissä on otettu huomioon 1.8.2016 käyttöön otetut **perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteet**.

Opetus- ja kulttuuriministeriön *Toiminnallista ruotsia* -raportin (2012) yksi toimenpide-ehdotus ruotsin kielen osaamisen kehittämiseksi ja koulutusjatkumon periaatteen ja yhdenvertaisen oppimisen turvaamiseksi oli ruotsin kielen opetuksen varhentaminen. Opetussuunnitelmien kehittämiseksi ehdotettiin, että ruotsin opetuksen tavoitteissa painottuu toiminnallinen kielitaito ja että kielenopetus kiinnittyy oppilaan arkeen. Nämä toimenpide-ehdotukset toteutuivat, kun uusi asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (A 422/2012) sekä asetuksen mukaiset uudet perusopetuksen opetussuunnitelmat astuivat voimaan 1.8.2016. Erityishuomio tässä arvioinnissa onkin kiinnitetty siihen, millaiset valmiudet ruotsin opettamiseen kelpoisuuden tuottavat koulutukset antavat **ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa**.

Kaikkien koulutusten osalta on tarkasteltu myös sitä, miten niissä edistetään toiminnallisen ruotsin kielen oppimista ja opettamista. **Toiminnallisen kielitaidon käsite** perustuu *Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteiseen eurooppalaiseen viitekehykseen* (jatkossa eurooppalainen viitekehys), ja sillä tarkoitetaan oppijan kykyä käyttää kieltä viestinnän välineenä oman kielitaitonsa mukaisesti, jolloin lingvistinen kompetenssi (mm. sanasto, kielioppi, fonologia) toimii viestinnän apuna eikä itsetarkoituksena (Huttunen & Jaakkola 2003). Voidakseen opettaa oppilaille toiminnallista kielitaitoa opettajan on hallittava se itse sekä tiedettävä, miten sitä voi opettaa.

Edellä mainittujen, erityisesti ruotsin kielen opettamiseen ja oppimiseen liittyvien kysymysten lisäksi arvioinnissa selvitettiin, miten opettajankoulutuksessa huomioidaan opetussuunnitelma-perusteiden uusi oppimiskäsitys sekä laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet. Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteet pohjautuvat **oppimiskäsitykseen**, jonka mukaan oppiminen on seurausta oppijan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta. Oppijoita ohjataan tiedostamaan omat tapansa oppia ja käyttämään tätä tietoa oppimisensa edistämiseen, lukiossa myös omien opiskelu- ja ajattelutaitojensa arviointiin ja kehittämiseen. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppijoiden, opettajien, asiantuntijoiden ja eri yhteisöjen kanssa erilaisissa ympäristöissä. Yleisenä tavoitteena uusissa opetussuunnitelmien perusteissa

on **laaja-alainen osaaminen**, jolla tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta sekä kykyä käyttää tietoja ja taitoja tilanteen edellyttämällä tavalla. Lisääntynyt tarve laaja-alaiseen osaamiseen nousee ympäröivän maailman muutoksista. Kukin oppiaine rakentaa osaamista oman tiedon- ja taidonalansa sisältöjä ja menetelmiä hyödyntäen. Osaamisen kehittymiseen vaikuttavat sekä ne sisällöt, joiden parissa työskennellään, että erityisesti se, miten työskennellään ja miten oppijan ja ympäristön vuorovaikutus toimii. Lukion opetussuunnitelman perusteissa osaamiskokonaisuuksien sijaan puhutaan aihekokonaisuuksista, jotka ovat oppiainerajat ylittäviä teemoja ja laaja-alaisia osaamisalueita. Tässä arvioinnissa tarkasteltiin, missä määrin ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavissa yliopistokoulutuksissa käsitellään perusopetuksen seitsemää laaja-alaista osaamiskokonaisuutta, jotka ovat 1) ajattelu ja oppimaan oppiminen, 2) kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, 3) itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, 4) monilukutaito, 5) tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, 6) työelämätaidot ja yrittäjäyys sekä 7) osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen. (Opetushallitus 2014 ja 2015.)

3.2.3 Koulutuksen työelämärelevanssin arvioinnista

Ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavien koulutusten työelämärelevanssilla tarkoitetaan tässä arvioinnissa sitä, kuinka koulutuksilla vastataan yhteiskunnan, koulujen ja opiskelijoiden tarpeisiin sekä ruotsin kielen opetukseen liittyviin tavoitteisiin. Tähän laajaan kysymykseen otetaan kantaa useissa eri luvuissa: Koska työelämärelevanssi liittyy kiinteästi koulutusten ajantasaisuuteen, sen kannalta olennainen tekijä on uusien opetussuunnitelmien perusteiden sisältyminen koulutuksiin, jotta tulevat opettajat voivat vastata uusiin kielen opettamisen tavoitteisiin sekä erityisesti opettaa ruotsia ammattitaitoisesti ja innostavasti perusopetuksen alaluokilla. Jälkimmäisestä on omat lukunsa (4.6 ja 6.2) sekä aineenopettajan- että luokanopettajakoulutuksen tuloksia käsittelevissä luvuissa. Opettajan työhön valmistuvien opiskelijoiden kannalta olennaisia ovat myös opetusharjoittelu sekä opettajan pedagogisiin opintoihin sisältyvä opinto-ohjaus. Myös koulutuksissa käytetyt opiskelu- ja opetusmenetelmät sekä oppimisen arviointi vaikuttavat siihen, millaisia pedagogisia ratkaisuja sekä opetus- ja arviointimenetelmävalintoja tulevat opettajat työssään tekevät.

Luvussa 8 ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavien koulutusten työelämärelevanssia tarkastellaan sen kautta, millaisina koulutusten edustajat ja opiskelijat näkevät ruotsin kielen opettajan keskeisimmät ammattitaitovaatimukset, millä tavoin näihin ammattitaitovaatimuksiin liittyviä taitoja ja osaamista koulutuksissa opetetaan ja miten opiskelijoita motivoidaan opettamaan ruotsin kieltä. Koulutusten edustajat ovat lisäksi arvioineet, millaisten uusien ammattitaitovaatimusten he uskovat korostuvan opettajan työssä tulevaisuudessa. Jo valmistuneiden ja muutaman vuoden ammatissa toimineiden opettajien näkemyksiä koulutuksensa työelämärelevanssista on esitelty raportin luvussa 10.

3.3 Aineistonhankinta

Arvioinnin toteutuksessa sovellettiin monitahoisuuden ja monimenetelmäisyyden periaatteita. Toimeksiannon kannalta relevanttien arviointiteemojen asettamiseksi arviointiryhmä perehtyi uusimpiin ruotsin kielen opettamista, opiskelua ja oppimista sekä opettajakoulutusta koskeviin tutkimuksiin ja selvityksiin sekä koulutusta ja opetusta ohjaavaan säädös-, asiakirja- ja tilastoaineistoon. Opettajankoulutusten sisältöjä tarkasteltiin kaikkien arviointiin osallistuneiden korkeakoulujen ulkoisilta verkkosivuilta, joilla esitellään lukuvuosittain tarjolla olevia opettajakoulutuksen opintoja.

Seuraavissa luvuissa esitellään arvioinnin varsinainen aineistonhankinta: kyselyt yliopistoille ja ammatillisille opettajakorkeakouluille sekä yliopisto-opiskelijoille, yliopistoissa suoritettut fokusryhmähaastattelut, Suomen ruotsinopettajat ry:n jäsenille suunnattu kysely sekä perusopetuksen järjestäjien puhelinhaastattelut.

3.3.1 Yliopistoille ja ammatillisille opettajakorkeakouluille suunnatut kyselyt

Verkkopohjaiset kyselyt itsearviointiosioineen toteutettiin yliopistoissa 11.4.–9.5.2016 ja ammatillisissa opettajakorkeakouluissa 1.8.–30.8.2016. Yliopistoissa kohderyhminä olivat ruotsin oppiaineen (n=7), kielten aineenopettajakoulutuksen (n=6)¹¹, kielikylpykoulutuksen koulutusohjelman ja luokanopettajakoulutuksen (n=7) henkilökunnat. Ammatillisissa opettajakorkeakouluissa kohderyhminä olivat ammatillisesta opettajakoulutuksesta vastaavat henkilökunnat. Arviointihankkeen projektipäällikkö ja arviointisuunnittelija välittivät kyselylomakkeet ja vastausohjeet yhteyshenkilöille, jotka kukin koulutus oli nimennyt arviointia varten. Yhteyshenkilöt ohjeistettiin koordinoimaan itsearviointikyselyn toteutus omissa työyhteisöissään siten, että kukin koulutus palautti vain yhden vastauslomakkeen. Lomakkeen kysymysten pohtiminen ja siihen vastaaminen suositeltiin toteutettavaksi ryhmänä, jossa oli edustettuna koulutuksen johtoa, opetus- ja tutkimushenkilöstöä, opetuksen suunnitteluhenkilöstöä ja/tai opinto-ohjauksesta vastaavaa henkilöstöä. Ryhmävastaamisen tavoitteena oli paitsi varmistaa teemasisällöistä koottavan tiedon kattavuus myös mahdollistaa ja tukea arvioivan keskustelun syntymistä teemasisällöistä ja niihin liittyvistä toiminnoista. Tiedot kerättiin sähköisen kyselyjärjestelmän kautta. Yhteyshenkilöille lähetettiin kyselylomakkeet etukäteen myös Word-asiakirjoina, joita vastaajaryhmät saattoivat käyttää apunaan kysymyksiin perehtymisessä ja niihin vastaamisessa. Ruotsin oppiaineen ja kielikylpykoulutuksen kyselyihin oli mahdollista vastata joko suomeksi tai ruotsiksi. Aineenopettajakoulutuksen, luokanopettajakoulutuksen ja ammatillisen opettajakoulutuksen kyselyihin vastattiin suomeksi.

Itsearviointikyselyiden kysymysten laatimisessa hyödynnettiin muun muassa Opetushallituksen hallinnoiman Opintopolku.fi-palvelun ja korkeakoulujen omien verkkosivujen opettajakoulutuksen hakuprosessikuvauksia, Korkeakoulujen laatuja järjestelmien auditointikäsi kirjaa vuosiksi 2015–2018 (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2015a), 1.8.2016 käyttöön otettuja perus-

¹¹ Vaasan yliopisto ei ollut mukana aineenopettajakoulutuksen arvioinnissa (ks. luku 2.1).

opetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmien perusteita (Opetushallitus 2014 ja 2015), eurooppalaista viitekehystä sekä alkuperäiskielellä (Council of Europe 2001) että teoksen suomenmennettua versiota (Huttunen & Jaakkola 2003) ja Suomen ruotsinopettajat ry:n vuonna 2014 suorittamaa jäsenkyselyä (Suomen ruotsinopettajat ry 2014).

Koulutusten henkilökunnille suunnattujen itsearviointikyselyiden rakenne ja sisällöt olivat lähes samat (ks. taulukko 3). Kyselyiden ensimmäinen osio sisälsi taustatietokysymyksiä koulutuksen järjestäjästä ja koulutuksessa opiskelevista opiskelijoista. Toinen osio käsitteli aineenopettajan- ja kielikylypykoulutuksen kyselyissä opiskelijavalintaa sekä opintojen ajoitusta ja rakennetta. Ruotsin oppiaineen vastaajaryhmiä pyydettiin kuvaamaan opiskelijoiden valintaa aineenopettajankoulutukseen sekä pohtimaan pedagogisten opintojen ajankohdan sopivuutta opiskelijoille. Luokanopettajakoulutuksen kyselyn toisessa osiossa tiedusteltiin opiskelijavalinnoista ja kaksoiskelpoisuusopinnoista ja ammatillisen opettajankoulutuksen kyselyssä koulutukseen hakeutumisesta. Kolmannessa osiossa kaikkia vastaajaryhmiä pyydettiin pohtimaan koulutuksen tavoitteita ja opintosisältöjä. Luokanopettajakoulutuksessa näitä asioita pyydettiin pohtimaan ruotsin kielen opettamisen kannalta. Kyselyiden neljännessä osiossa käsiteltiin koulutusten opetusmenetelmiä ja oppimisen arviointimenetelmiä ja viidennessä perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmien perusteiden sisältymistä koulutuksiin. Kuudennessa osiossa keskityttiin opiskelijoiden työllistymiseen ja opettajille suunnatun täydennyskoulutuksen järjestämiseen. Kyselyiden lopussa vastaajaryhmiä pyydettiin vielä pohtimaan koulutusten kehittämistä. Luokanopettajakoulutuksen ja ammatillisen opettajankoulutuksen vastaajaryhmiä pyydettiin pohtimaan kysymystä erityisesti ruotsin kielen opettamisen osalta.

TAULUKKO 3. Yliopistoille ja ammatillisille opettajakorkeakouluille suunnattujen kyselyjen sisällöt osioittain

Osio	Ruotsin oppiaine	Aineenopettajan-koulutus	Kielikylyp- koulutuksen koulutusohjelma	Luokanopettaja- koulutus	Ammatillinen opettajan- koulutus
1	Taustatiedot koulutuksen järjestäjistä ja koulutuksen opiskelijoista				
2	Aineenopettajan- koulutuksen valinta- prosessi ja peda- gogisten opintojen ajoitus	Koulutuksen valintaprosessi, pedagogisten opintojen ajoitus ja rakenne		Koulutuksen opiskelijavalintoihin osallistuvat tahot, kaksoiskelpoisuus- opinnot	Koulutukseen hakeutuminen
3	Koulutuksen tavoitteet ja opintosisällöt			Ruotsin oppimiseen ja opettamiseen liittyvät tavoitteet ja opintosisällöt	Koulutuksen tavoitteet ja opintosisällöt
4	Koulutuksen opetusmenetelmät ja oppimisen arviointimenetelmät				
5	Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmien perusteiden sisältyminen koulutuksiin				
6	Opiskelijoiden työllistyminen ja opettajille suunnatun täydennyskoulutuksen järjestäminen				
7	Kehittämisajatuksia				

Vastausprosentiksi saatiin sata kaikissa muissa paitsi luokanopettajakoulutuksessa, jonka vastausprosentiksi jäi 88, koska yhdestä yliopistosta ei vastattu kyselyyn. Taulukkoon 4 on koottu kyselyihin vastaamiseen osallistuneiden henkilöiden määrät sekä heidän tehtävänsä koulutuksittain. Taulukosta käy ilmi, että suurimmalla osalla vastaajista työtehtäviin kuului opettamista, koulutuksen suunnittelua ja kehittämistä sekä tutkimusta.

TAULUKKO 4. Korkeakoulujen itsearviointikyselyihin vastaamiseen osallistuneiden henkilöiden määrät ja heidän tehtävänsä koulutuksittain (yhdellä henkilöllä voi olla useita tehtäviä)

Vastaajaryhmät	Vastaajien määrä yhteensä	Vastaajia, joiden työtehtäviin kuuluu:				
		johtaminen	koulutuksen suunnittelu ja/tai kehittäminen	opettaminen	tutkimus	opinto-ohjaus
Ruotsin kielen oppiaineet	46	8	42	41	42	28
Aineenopettajan-koulutukset	35	6	16	24	13	10
Luokanopettaja-koulutukset	40	11	18	20	15	18
Kielikylpykoulutus	15	6	6	8	8	3
Ammatti-korkeakoulut	14	7	7	5	5	4

3.3.2 Opettajaksi opiskeleville suunnatut kyselyt

Opettajaksi opiskeleville suunnatut verkkopohjaiset kyselyt toteutettiin 18.4.–25.5.2016. Ammatillisissa opettajakorkeakouluissa opettajatutkintoa opiskeleville ei toimitettu omaa kyselyä, koska arvioinnin edetessä ilmeni, että ammattikorkeakoulut eivät ylläpidä rekisteriä ruotsin kielen opettajiksi suuntaavista opiskelijoistaan ja että heitä on vuosittain erittäin vähän (ks. luku 7.1).

Projektipäällikkö ja arviointisuunnittelija lähettivät vastausohjeet ja linkit kyselyihin arvioinnin kohdeyliopistojen yhteyshenkilöille, jotka ohjeistettiin välittämään ne sähköpostitse niille opiskelijoille, jotka olivat ilmoittautuneet läsnä oleviksi lukuvuonna 2015–2016. Aineenopettajakoulutuksen opiskelijakyselyn linkki pyydettiin toimittamaan opiskelijoille, jotka olivat suorittaneet opettajan pedagogisia opintoja kyseisenä lukuvuonna ja jotka opiskelivat ruotsia joko pää- tai sivuaineenaan. Kielikylpykoulutuksen opiskelijakyselyn linkki pyydettiin toimittamaan jokaiselle lukuvuodeksi 2015–2016 läsnä olevaksi ilmoittautuneelle opiskelijalle. Luokanopettajakoulutuksen kyselylinkki pyydettiin välittämään opiskelijoille, jotka olivat suorittaneet opintojaan vähintään neljän tai useamman lukuvuoden ajan. Näin pyrittiin tavoittamaan ne opiskelijat, joiden odotettiin valmistuvan koulutuksesta lähivuosina ja mahdollisesti jo suunnittelevan tulevia työtehtäviään

luokanopettajana. Opiskelijakyselyihin neuvottiin vastaamaan joko yksin tai opiskelijaryhmässä kuitenkin niin, että jokainen vastaaja toimittaa oman anonyymin vastauksensa kyselyjärjestelmän kautta. Kyselyt olivat suomeksi.

Ruotsin kielen aineenopettajaksi ja kielikylpyopettajaksi opiskeleville suunnattujen kyselyiden sisällöt

Ruotsin kielen aineenopettajaksi opiskeleville suunnattu kysely lähetettiin kaikkiin kuuteen yliopistoon, joista voi valmistua ruotsin aineenopettajaksi¹². Kyselyyn vastasi 37 opiskelijaa, joista pääaineena ruotsia opiskeli 29 henkilöä ja sivuaineena kahdeksan henkilöä. Yliopistojen toimittamien arvioiden mukaan lukuvuonna 2015–2016 läsnä olevista kieliaineiden aineenopettajaopiskelijoista noin 130:llä oli tavoitteena valmistua opettajaksi ruotsi joko ensimmäisenä tai toisena opetettavana aineenaan. Vastausprosentti oli näiden arvioiden perusteella 28. Vastauksia tuli kaikista arvioinnin kohteena olevista yliopistoista (taulukko 5). Yhtä vastausta ei voitu yhdistää yliopistoon, sillä vastaajan oppilaitostieto puuttui.

Kielikylpyopettajaksi opiskelevien kyselyyn vastasi 17 opiskelijaa, joista yhdeksän opiskeli koulutusohjelmassa ensimmäistä ja kahdeksan vastaajaa toista vuotta. Kielikylpykoulutuksen koulutusohjelmasta saadun tiedon mukaan koulutusohjelmaan oli kahden lukuvuoden (2014–2015 ja 2015–2016) aikana hyväksytty 60 opiskelijaa, joista lukuvuonna 2015–2016 läsnä oleviksi oli ilmoittautunut 38 opiskelijaa. Vastausprosentti oli siis 45.

Kyselyn ensimmäisessä osiossa ruotsin kielen aineenopettajaksi opiskelevilta kysyttiin taustatietokysymyksiä pääaine- tai sivuaineopinnoista, opettajan pedagogisiin opintoihin hakeutumisesta ja näiden opintojen suorittamisesta. Kielikylpyopettajaksi opiskelevilta kysyttiin ainoastaan opiskelutujen lukuvuosien määrää. Toisessa osiossa opiskelijoita pyydettiin kertomaan, miksi he haluavat opettajiksi, miten heitä on opetettu ja motivoitu opettajaksi kasvamisessa, miten he voivat vaikuttaa koulutuksensa kehittämiseen ja miten opintoihin liittyvä ohjaus heidän mielestään toimii. Kolmas osio käsitteli koulutusten opetusmenetelmiä ja oppimisen arviointia, ja neljännessä osiossa opiskelijoita pyydettiin arvioimaan uusien perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmien perusteiden sisältymistä pedagogiseen koulutukseen. Lopuksi opiskelijoita pyydettiin pohtimaan, millaisiin tehtäviin he haluaisivat valmistumisensa jälkeen työllistyä ja miten kielten aineenopettajankoulutusta tai kielikylpykoulutuksen koulutusohjelmaa tulisi heidän mielestään kehittää. Kielikylpykoulutuksessa opiskelevilta kysyttiin lisäksi, miten koulutus on valmistanut heitä kielikylpyopettajan, ruotsin kielen aineenopettajan ja luokanopettajan ammatteihin vastaamisajankohtaan mennessä.

Luokanopettajaksi opiskeleville suunnatun kyselyn sisällöt

Luokanopettajaksi opiskeleville suunnattu kysely lähetettiin kaikkiin kahdeksaan yliopistoon, joista voi valmistua luokanopettajaksi. Kyselyyn vastasi 206 luokanopettajaksi opiskelevaa. Seitsemän yliopiston toimittamien arvioiden mukaan lukuvuonna 2015–2016 läsnä olevia luokan-

¹² Ei siis Vaasan yliopistoon (ks. luku 2.1).

opettajaopiskelijoita oli koulutuksissa yhteensä noin 2900. Arvioissa ei eritelty kolme vuotta tai sitä kauemmin opiskelleita, joten vastausprosenttia ei voida määrittää. Vastauksia tuli kaikista arvioinnin kohteena olevista yliopistoista (taulukko 5).

Kyselyn ensimmäinen osio sisälsi taustatietokysymyksen opiskelijan opintojen vaiheesta opintovuosina. Toisessa osiossa aiheina olivat opiskelijan ruotsin kielen osaaminen ja opinnot, luokanopettajakoulutuksen mahdollisuudet valmistaa opiskelijaa ruotsin kielen opettamiseen sekä kaksoiskelpoisuusopinnot. Kolmas osio käsitteli koulutuksen opetus- ja arviointimenetelmiä, ja neljännessä osiossa vastaajia pyydettiin pohtimaan uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden käsittelyä luokanopettajakoulutuksessa. Lopuksi opiskelijoilta kysyttiin, millaisiin tehtäviin he haluaisivat valmistumisensa jälkeen työllistyä, haluaisivatko he opettaa myös ruotsia osana opetustehtäviään ja miten luokanopettajakoulutusta tulisi heidän mielestään kehittää, jotta se valmistaisi opiskelijoita paremmin opettamaan ruotsia tuleville oppilailleen.

TAULUKKO 5. Opiskelijakyselyihin vastanneiden määrät koulutuksittain ja yliopistoittain

Vastaajaryhmät	Aineenopettaja-opiskelijat	Kielikylpyopettaja-opiskelijat	Luokanopettaja-opiskelijat
Helsingin yliopisto	3	-	87
Itä-Suomen yliopisto	6	-	7
Jyväskylän yliopisto	15	-	34
Lapin yliopisto	-	-	19
Oulun yliopisto	1	-	5
Tampereen yliopisto	2	-	21
Turun yliopisto	6	-	25
Vaasan yliopisto	1	-	-
Vasa universitet och Åbo Akademi	2	17	-
Vastaajan yliopisto ei tiedossa	1	-	8
Yhteensä	37	17	206
Opiskeluvuosien keskiarvo	4,6	1,5	4,1

3.3.3 Yliopistojen henkilöstön ja opiskelijoiden haastattelut

Arviointiryhmä toteutti kaikissa arvioinnin kohteena olleissa yliopistoissa fokusryhmähaastattelut kesäkuussa ja elo-lokakuussa 2016. Arviointiryhmän jäsenistä jokainen osallistui vähintään yhdessä ja enintään kolmessa yliopistossa suoritettuihin haastatteluihin. Arviointiryhmän puheenjohtaja osallistui yhtä yliopistoa lukuun ottamatta kaikkiin haastatteluihin. Jokaisessa haastattelussa oli mukana Karvin henkilökuntaa, jonka tehtävänä oli laatia haastattelumuistiinpanot.

Yliopistoissa suoritettiin haastattelupäivän aikana yleisimmin kolme fokushaastattelua: ruotsin oppiaineen, aineenopettajankoulutuksen ja luokanopettajakoulutuksen edustajien haastattelut. Lapin yliopistossa haastateltiin ainoastaan luokanopettajakoulutuksen ja Vaasan yliopistossa ruotsin oppiaineen ja kielikylpykoulutuksen koulutusohjelman edustajia. Itä-Suomen yliopistossa aineenopettajankoulutuksen ja luokanopettajakoulutuksen edustajat osallistuivat samaan haastatteluun. Haastattelujen tavoitteena oli saada täydentävää tietoa arvioinnin teemoista koulutusta mahdollisimman monipuolisesti edustavalta ryhmältä: Haastateltavissa fokusryhmissä oli 4–9 haastateltavaa, jotka edustivat koulutuksen johtoa, opetus- ja tutkimushenkilöstöä sekä opetusjärjestelyistä vastaavaa henkilöstöä. Haastatteluihin osallistui myös opiskelijoiden edustajia kahta haastattelua lukuun ottamatta. Arviointiryhmän mukaan opiskelijoiden edustaja voitiin kutsua samaan haastatteluun henkilöstön kanssa haastattelutilanteiden avoimuuden vuoksi. Haastatteluihin osallistui kaikkiaan 89 henkilöstön edustajaa ja 21 opiskelijoiden edustajaa.

Haastattelut toteutettiin teemoitetun haastattelun periaatteella, jossa arviointikohteista johdetut, etukäteen valmistellut aihepiirit olivat kaikille haastateltaville samoja: koulutuksen opiskelijavalinnan prosessi ja ajoitus, koulutuksen rakenne, tavoitteet ja sisällöt, perusopetuksen ja lukio-koulutuksen uudet opetussuunnitelmien perusteet koulutuksessa, koulutuksen menetelmät ja oppimisen arviointi, koulutuksesta valmistuvien opettajien työllistyminen ja täydennyskoulutus sekä koulutuksen kehittämissuunnitelmat. Haastattelukysymyksiä laadittaessa arviointiryhmä otti huomioon myös koulutusten toimittamat itsearviointikyselyjen vastaukset ja opiskelijakyselyihin saadut vastaukset. Ryhmän jäsenet lukivat vastaukset itsenäisesti ja työstivät havaintojaan työpareihin jakautuneina. Havainnoista käytiin yhteinen keskustelu, jonka tuloksena arviointiryhmä muodosti ensimmäiset versiot yliopistoille suunnatuista haastattelukysymyksistä. Seuraavan version haastattelukysymyksistä kirjoittivat Karvin asiantuntijat ja arviointiryhmän puheenjohtaja. Arviointiryhmän kommentoitua versiota puheenjohtaja muotoili lopulliset kysymykset. Haastattelujen aikana ajatuksia ja kokemuksia jaettiin myös vapaamuotoisesti.

3.3.4 Suomen ruotsinopettajat ry:n jäsenille suunnattu kysely

Arvioinnin toisena teemana oli B1-ruotsin opiskelun varhentamisen vaikutukset opettajien työllisyyteen ja täydennyskoulutustarpeisiin. Näiden kysymysten selvittämiseksi tehtiin yhteistyötä Suomen ruotsinopettajat ry:n kanssa: yhdistyksen jäsenille lähetettiin kysely, jonka laadinnassa hyödynnettiin Suomen ruotsinopettajat ry:n (SRO) ja Suomen kieltenopettajat ry:n keväällä 2014 tuottamaa jäsenkyselyä, jolla kartoitettiin ennakoon kieltenopettajien näkemyksiä vuonna 2016 käyttöön otettavista perusopetuksen opetussuunnitelmaperusteista ja niiden mahdollisista vaikutuksista opettajien työhön, opetuksen järjestämiseen ja opettajien täydennyskoulutustarpeisiin.

Tätä arviointia varten laaditussa kyselyssä alkuperäistä arviointiteemaa laajennettiin niin, että vastaajilta pyydettiin paitsi kokemuksia siitä, miten perusopetuksen uusi tuntijakoasetus (A 422/2012) on vaikuttanut heidän työllisyyteensä, myös näkemyksiä siitä, mitä positiivisia puolia ja mitä ongelmakohtia tuntijakoasetus on tuonut ruotsin kielen opetukseen. Vastaajia pyydettiin myös arvioimaan täydennyskoulutustarpeitaan, mahdollisuuksiaan päästä täydennyskoulutukseen

sekä tähänastisen täydennyskoulutuksen vastaamista ruotsin kielen opettamisen haasteisiin. Kyselyllä haluttiin myös täydentää arvioinnin pääteemaan liittyvää aineistoa, joten vastaajilta pyydettiin näkemyksiä hyvän ruotsin kielen opettajan keskeisimmistä ammattitaitovaatimuksista, ja viiden viime vuoden aikana valmistuneilta opettajilta tiedusteltiin, kuinka heidän saamansa opettajankoulutus on vastannut ruotsin kielen opettajan työn vaatimuksiin.

Verkkopohjainen kysely toteutettiin 21.9.–9.10.2016, ja se lähetettiin niille SRO:n jäsenille, jotka olivat antaneet luvan toimittaa itselleen jäsensähköpostia. Heitä oli 1200 Suomen ruotsinopettajat ry:n noin 1700 jäsenestä. Kyselyyn vastasi yhteensä 191 henkilöä, joista 93 prosenttia opetti ruotsin kieltä lukuvuonna 2016–2017, kymmenellä vastaajalla (5 %) ruotsin opetusta ei ollut, ja kolme henkilöä (2 %) ei osannut sanoa, onko heillä ruotsin opetusta lukuvuonna 2016–2017 vai ei. Aineenopettajan kelpoisuus oli noin 95 prosentilla vastaajista, kun taas kolmella vastaajalla opettajankoulutusta ei ollut lainkaan. Tämän vuoksi tuloksia raportoidaessa puhutaan vastaajista, vaikka suurin osa heistä olikin opettajia ja työskenteli ruotsin opettajina.

3.3.5 Opetuksen järjestäjien haastattelut

B1-ruotsin opetusjärjestelyjä selvitettiin haastattelemalla puhelimitse 39:ää perusopetuksen järjestäjää marraskuun 2016 ja maaliskuun 2017 välisenä aikana. Haastattelut suoritti arvioinnin projektipäällikkö, ja niiden tavoitteena oli selvittää, miten eri puolilla Suomea sijaitsevat kunnat ja yksityiset opetuksen järjestäjät ovat järjestäneet B1-ruotsin opetuksen uuden tuntijakoasetuksen (A 422/2012) astuttua voimaan 1.8.2016. Opetuksen järjestäjiltä kysyttiin, millaisen koulutuksen saaneet opettajat opettavat B1-ruotsia toiminta-alueen kouluissa perusopetuksen alaluokilla. Puhelinhaastattelujen tausta-aineistona hyödynnettiin Oulun yliopiston alkuvuonna 2016 suorittamaa selvitystä, joka koski opettajien työllistymistä ja ruotsin kielen opetuksen järjestelyjä Kainuussa, Lapissa ja Pohjois-Pohjanmaalla (Saviniemi, Manninen & Sääskilahti; julkaisematon).

Puhelinhaastatteluja varten poimittiin tilastollisesti edustava otos kaikista perusopetusta tarjoavista opetuksen järjestäjistä. Otoksen kriteerinä oli maantieteellinen edustavuus, joka perustuu Tilastokeskuksen ylläpitämään aluehallintovirastojen alueluokitukseen loppuvuonna 2016 saatavilla olleiden tietojen mukaan. Otoksen koko oli 31 opetuksen järjestäjää. Sen lisäksi otettiin opetuksen järjestäjinä mukaan Suomen kymmenen suurinta kuntaa (Tilastokeskus 2016). Otoksen koko oli siten 41 opetuksen järjestäjää sekä kunnalliselta että yksityiseltä sektorilta (yksityiskoulut). Haastattelukierroksen aikana tapahtui kaksi kuntaliitosta. Näistä toisessa uusi opetuksen järjestäjä ei kyennyt vastaamaan vasta liittyneen, pienemmän kunnan opetusjärjestelyjä koskeviin kysymyksiin. Yhtä yksityistä opetuksen järjestäjää ei tavoitettu. Haastatteluvastaukset saatiin lopulta 39:ltä opetuksen järjestäjältä, joista kolme oli yksityisten koulujen rehtoreita, yksi yliopiston harjoittelukoulun yläluokkien rehtori ja loput kuntien tai kaupunkien opetustoimen edustajia (liite 1).

3.4 Arvioinnin luotettavuus

Luotettavuuden vahvistamiseksi arvioinnissa hyödynnettiin monitahoisuuden periaatetta. Arvioinnin suunnitteluvaiheen kuulemistilaisuudessa edustettuina olivat aineenopettajankoulutus, harjoittelukoulut, ruotsin oppiaineen koulutus sekä korkeakoulu- ja tiedepolitiikan osasto opetus- ja kulttuuriministeriöstä. Kuulemistilaisuudesta saatu palaute otettiin huomioon arvioinnin rajauksissa ja arviointikohteiden määrittelyssä. Arviointiryhmässä oli puolestaan edustus ruotsin oppiaineesta, opettajankoulutuksesta ja harjoittelukouluista, kieltenopettajista, opettajaopiskelijoista, opetuksen järjestäjistä sekä kuntien asiantuntija- ja etujärjestöstä. Arvioinnin ensimmäisessä vaiheessa sen rajauksia ja kohderyhmiä esiteltiin myös ruotsinopettajien kansalliselle yhdistykselle. Arviointiryhmä hyödynsi tilaisuudesta saatua palautetta arvioinnin toteutusta suunnitellessaan. Näin arvioinnin kohderyhmiä osallistettiin sekä arvioinnin sisällölliseen suunnitteluun, rajauksiin ja menetelmien valintaan että sen toteutukseen. Arvioinnin kohderyhmään kuuluville korkeakouluille tarjottiin lisäksi mahdollisuus esittää näkemyksiään arvioinnin teemoista verkkolomakkeen välityksellä yhteyshenkilöiden nimeämisen yhteydessä.

Arviointiaineiston kattavuuden ja luotettavuuden varmistamiseksi aineistoa kerättiin eri menetelmillä vaiheistetusti. Kehittävän arvioinnin periaatteiden mukaisesti tavoitteena oli kannustaa koulutuksia keskustelemaan arvioinnin teemoista jo arviointiprosessin aikana. Ensimmäisessä vaiheessa opettajankoulutusta ja ruotsin oppiaineen opetusta järjestäville yliopistoille ja niiden opettajankoulutuksissa opiskelleille opiskelijoille suunnattiin verkkopohjaiset kyselyt. Myös ammatillista opettajankoulutusta järjestäville ammattikorkeakouluille lähetettiin kyseistä koulutusta koskeva verkkokysely. Koulutusten henkilökunnille suunnatut kyselyt olivat muodoltaan itsearviointeja, joissa keskityttiin oman toiminnan tarkasteluun ennalta määriteltyihin kysymyksiin vastaamalla. Koulutuksia ohjeistettiin kokoamaan kyselyyn vastaamista varten ryhmä, jossa olisi mahdollisimman monta koulutuksesta vastaavaa henkilökunnan jäsentä. Tavoitteena oli vastaajaryhmän monipuolinen asiantuntemus koulutuksesta – opiskelijavalintaprosessista opiskelijoiden työelämäohjaukseen saakka. Koulutuksilla oli mahdollisuus tallentaa ja tulostaa kyselyvastauksensa omaan käyttöön ennen niiden lähettämistä arviointiryhmälle. Tällä haluttiin tarjota vastaajaryhmille mahdollisuus palata vastauksiinsa myös myöhemmin ja hyödyntää niitä esimerkiksi koulutuksen kehittämistyössä. Opiskelijakyselyissä keskityttiin opiskelijoiden kokemuksiin saamastaan koulutuksesta, ja myös opiskelijoiden oli mahdollista pohtia vastauksia itse organisoiduissa pari- tai ryhmäkeskusteluissa, vaikka kukin palautti oman vastauslomakkeensa.

Sekä itsearviointikyselyt että opiskelijakyselyt laadittiin kullekin koulutukselle erikseen, mikä paransi niiden sisällöllistä relevanttiutta. Kysymysten laadinnassa otettiin huomioon koulutusten erilaiset käytännöt opiskelijavalinnoissa ja erot opintokokonaisuuksissa ja opintojen sisällöissä. Arvioinnin teemoihin liittyvien taustadokumenttien avulla jäsennettiin kyselyjen temaattisia osioita ja muodostettiin koulutusten ajantasaisuutta, laatua ja työelämärelevanssia käsitteleviä kysymyksiä. Epäluotettavuutta kyselyjen sisältöihin saattoi tuoda se, että ne laadittiin tätä arviointia varten ja toteutettiin tässä muodossaan ensimmäistä kertaa. Kyselyyn vastanneilta saatiin myös palautetta osittain monitulkintaisista kysymyksistä ja kyselyjen kuormittavuudesta. Osa saman koulutuksen kysymyksistä esitettiin lisäksi hieman eri tavalla opiskelijoille kuin koulutuksen henkilökunnalle. Opiskelijat myös vastasivat heille suunnattuihin kyselyihin yksilöinä,

joten he eivät edusta tässä arvioinnissa koulutusten kaikkia opiskelijoita. Kyselyjen sisällöllistä luotettavuutta varmistettiin kuitenkin sillä, että kysymykset laatineessa arviointiryhmässä oli edustus kyselyjen kohderyhmistä. Poikkeuksena oli kuitenkin ammatillinen opettajankoulutus, jonka edustajaa arviointiryhmässä ei ollut.

Arviointiaineiston luotettavuutta vahvisti erityisesti koulutuksen järjestäjien erinomainen sitoutuminen itsearviointikyselyihin vastaamiseen. Yhtä lukuun ottamatta kaikki kohderyhmään kuuluneet koulutukset palauttivat itsearviointilomakkeen. Opiskelijoita koskevien kyselyjen vastausprosentit olivat alhaisempia, mihin vaikutti erityisesti kyselyjen toteuttamisaikataulu. Opiskelijakyselyiden ajankohta sijoittui kevätlukukauden loppuun, jolloin aineenopettajaopinnot olivat lähes kaikissa yliopistoissa joko juuri päättyneet tai päättymässä. Oulun yliopistossa opettajan pedagogisten opintojen ensimmäinen osa oli juuri päättymässä ja opintojen toinen osa alkoi syksyllä 2016. Osa opiskelijoista oli jo siirtynyt kesätaulle, mikä vaikutti vastaajien tavoitettavuuteen.

Arvioinnin toisessa vaiheessa yliopistoissa suoritettiin fokusryhmähaastattelut ruotsin oppiaineen, aineenopettajankoulutuksen, kielikylpykoulutuksen koulutusohjelman ja luokanopettajakoulutuksen edustajille¹³. Kaikki haastattelupohjat sisälsivät samat teemat, joiden sisällä olevia yksittäisiä kysymyksiä tarkennettiin yliopistokohtaisesti niin, että haastatteluista saatu tieto täydensi koulutuksen toimittaman itsearviointikyselyn vastauksia. Fokusryhmiin osallistui sekä koulutusten henkilöstön että opiskelijoiden edustajia. Osa haastateltavista ei ollut osallistunut itsearviointikyselyyn vastaamiseen, joten osallistujia ohjeistettiin tutustumaan edustamansa koulutuksen toimittamiin vastauksiin ennen haastattelua. Arviointiryhmästä jokainen jäsen osallistui vähintään yhdelle haastatteluvierailulle, ja ryhmän puheenjohtaja osallistui yhtä lukuun ottamatta kaikkiin haastatteluihin. Ryhmän seitsemästä jäsenestä kolme työskenteli tai opiskeli arvioinnin kohteina olevissa yliopistoissa, joten he jääväisivät itsensä niiden haastatteluista.

Haastatteluihin saatiin edustava otos sekä opiskelijoista että koulutusten edustajista. Opiskelijoiden puuttuminen kahdesta haastattelusta alensi hieman edustavuutta. Arviointiryhmä piti haastatteluista saatuja tietoja erinomaisena lisänä kyselyvastauksille. Koska koulutusten edustajien mukaan osa kyselyissä esitetyistä kysymyksistä oli yksityiskohtaisuutensa vuoksi ollut vaikeasti ymmärrettäviä, mahdollisuus kysymysten tarkentamiseen haastatteluissa koettiin hyväksi. Kyselyiden ja haastatteluiden välissä oli noin kolmen kuukauden tauko, jonka aikana lukuvuosi 2015–2016 päättyi ja lukuvuosi 2016–2017 alkoi. Kaksi yliopistokohtaisista haastatteluista suoritettiin kuitenkin jo lukuvuoden 2015–2016 lopussa, mutta muut lukuvuoden 2016–2017 alussa. Haastattelujen jakautuminen kahteen ajankohtaan heikensi hieman tiedonkeruun luotettavuutta, sillä syksyllä suoritetuissa haastatteluissa osa koulutuksista pystyi antamaan koulutuksensa ajankohtaisuuteen liittyvästä kehittämistyöstä tarkempaa tietoa kuin ne koulutukset, joita haastateltiin lukuvuoden 2015–2016 päättyessä.

¹³ Ammatillisissa opettajakorkeakouluissa haastatteluja ei suoritettu, koska niissä opiskelee vuosittain vain hyvin pieni määrä ruotsin opettajaksi suuntaavia opiskelijoita.

Arvioinnin kolmannessa vaiheessa arviointiryhmä keräsi täydentävää aineistoa arvioinnin kahdesta alateemasta Suomen ruotsinopettajat ry:n jäsenille suunnatulla kyselyllä sekä perusopetuksen järjestäjille suunnatuilla puhelinhaastatteluilla. Molempien tiedonkeruiden kysymykset laadittiin arviointiryhmän kokouksissa käytyjen keskustelujen pohjalta, ja niitä esitettiin arviointiryhmän jäsenten avustuksella. Ruotsia opettaville opettajille suunnattu kysely lähetettiin 1200:lle Suomen ruotsinopettajat ry:n jäsenelle, joista kyselyyn vastasi 191 (16 %). Alhainen vastausprosentti johtui todennäköisesti kyselyn vapaaehtoisuudesta ja sen kohdistumisesta suurelta osin perusopetuksen opetusjärjestelyihin, minkä vuoksi useat muiden koulutusasteiden opettajat saattoivat jättää vastaamatta kyselyyn. Sen sijaan vastausprosentti opetuksen järjestäjien puhelinhaastatteluihin oli kiitettävä (93 %). Puhelinhaastatteluiden maantieteellistä edustavuutta vähensi hieman satunnaisotannassa tapahtunut virhe, kun alkuperäiseen otokseen valikoitui kaksi opetuksen järjestäjää, jotka eivät lukuvuonna 2016–2017 tarjonneet opetusta vuosiluokilla 1–6. Nämä poistettiin otoksesta, jolloin kohdejoukko muodostui 41:stä opetuksen järjestäjästä, joista tavoitettiin 39. Sekä SRO:n jäsenille suunnatun kyselyn että puhelinhaastattelujen analysoinnista vastasivat Karvin asiantuntijat. Arviointiryhmä keskusteli tuloksista ja analyyseistä raportointivaiheen kokouksissaan ja tuotti keskustelun pohjalta yhteiset johtopäätökset ja kehittämissuosituksen.

Arviointiryhmän näkemyksen mukaan erityisesti korkeakouluille suunnattujen itsearviointikyselyiden ja yliopistojen fokusryhmähaastatteluiden tuottama tieto oli kiitettävän kattavaa ja aineiston analysointi mahdollisti arvioinnin teemojen monipuolisen käsittelyn ja arviointikysymyksiin vastaamisen. Kerätty materiaali tuotti arvioinnin kannalta relevanttia tietoa koulutusten sisällöistä, laadusta, ajantasaisuudesta ja työelämärelevanssista. Fokusryhmähaastattelut tarjosivat erinomaista täydentävää tietoa koulutusten suunnitelmista ja kehittämiskohteista yliopistojen edustajien itse kertomina tavoitteina. Ruotsin opettajille suunnattu kysely ja perusopetuksen järjestäjien puhelinhaastattelut mahdollistivat vastaamisen arvioinnin kahta alateemaa käsitteleviin kysymyksiin. Arvioinnin tuloksia luettaessa on syytä kuitenkin kiinnittää huomiota siihen, että vuosien 2016–2017 aikana tätä arviointia varten kerätyn aineiston analysoinnin jälkeen ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden antavien koulutusten järjestelyissä ja perusopetusta tarjoavien koulujen opetusjärjestelyissä on jo tapahtunut muutoksia. Arviointiraportin julkistamishetkellä lukuvuoden 2016–2017 lopussa muutoksia koulutuksiin ja opetukseen tehdään edelleen.

Arvioinnin tulosten raportointiin on sisällytetty runsaasti kyselyvastauksista poimittuja esimerkkejä. Ne ovat alkuperäisessä muodossaan lukuun ottamatta selviä lyöntivirheitä, jotka on korjattu. Kahdella ajatusviivalla (– –) osoitetaan, että vastausta on lyhennetty tai että sävyltään negatiivisesta vastauksesta on poistettu erisnimi tai useampia erisnimiä.

Ruotsin aineenopettajien koulutuksen arvioinnin tulokset

4.1 Yleistä koulutuksesta

Vakiintunein tapa pätevöityä ruotsin aineenopettajaksi suomenkielisiin oppilaitoksiin on valmistua yliopistosta filosofian maisteriksi pääaineena ruotsin kieli¹⁴. Tutkintoon sisältyvät tällöin ruotsin oppiaineen perus-, aine- ja syventävät opinnot (120 op) sekä aineenopettajaksi pätevöittävät opettajan pedagogiset opinnot (60 op)¹⁵, joihin sisältyvät myös opetusharjoittelut (noin 20 op). Ruotsin oppiaineen opinnot suoritetaan yliopistojen humanistisissa tiedekunnissa¹⁶ ja opettajan pedagogiset opinnot kasvatustieteiden tiedekunnissa¹⁷. Tutkinnon suoritettuaan henkilö voi toimia ruotsin kielen opettajana kaikilla koulutusasteilla. Myös henkilö, joka on suorittanut 120 opintopistettä jonkin toisen opetettavan aineen opintoja ja ruotsin oppiaineesta sivuaineopinnot (vähintään 60 op) sekä opettajan pedagogiset opinnot, voi opettaa ruotsia kaikilla koulutusasteilla. Suoritettavan tutkinnon kokonaislaajuus on 300–330 opintopistettä, ja se sisältää sekä kandidaatin että maisterin tutkinnon. Tutkinnon voi suorittaa Helsingin, Itä-Suomen, Jyväskylän, Oulun, Tampereen ja Turun yliopistoissa. Vaasan yliopistossa on mahdollista suorittaa ruotsin oppiaineen opinnot, mutta erillistä aineenopettajankoulutusta ei ole tarjolla¹⁸. Ruotsin opettajiksi haluavat opiskelijat hankkivat aineenopettajankoulutuksensa siten jossain toisessa yliopistossa.

Yliopistojen ilmoituksen mukaan lukuvuonna 2015–2016 ruotsin oppiainetta opiskeli pääaineenaan noin tuhat läsnä olevaksi ilmoittautunutta opiskelijaa. Sivuaineopintoja suorittavien määräksi yliopistot arvioivat noin 800 opiskelijaa. Aineenopettajan pedagogisten opintojen suoritusoikeus oli yliopistojen arvioiden mukaan noin 400 pääaineopiskelijalla ja noin 350 sivuaineopiskelijalla (taulukko 6).

14 Yliopistot käyttävät opinnoista nimitystä ruotsin kieli, pohjoismainen filologia, pohjoismaiset kielet tai Nordiska språk. Tässä raportissa käytetään nämä nimitykset yhdistävää termiä *ruotsin oppiaine*.

15 kasvatustieteen perus- ja aineopinnot (25 op + 35 op)

16 Itä-Suomen yliopistossa filosofisen tiedekunnan humanistisessa osastossa, Tampereen yliopistossa viestintätieteiden tiedekunnassa

17 Helsingin yliopistossa kasvatustieteellisessä tiedekunnassa, Itä-Suomen yliopistossa filosofisen tiedekunnan kasvatustieteiden ja psykologian osastossa

18 Vaasan yliopistossa ainoastaan kielikylpykoulutuksen koulutusohjelma sisältää aineenopettajaksi pätevöittävät opinnot.

TAULUKKO 6. Lukuvuonna 2015–2016 läsnä olleiden ruotsin oppiaineen pää- ja sivuaine-opiskelijoiden määrät sekä arvio opettajan pedagogisiin opintoihin hyväksytyjen määrästä yliopistoittain

Yliopisto	Ruotsin oppiaineen opiskelijat	
	Pääaineopiskelijat / Oikeus suorittaa opettajan pedagogiset opinnot (yliopistojen arviot)	Sivuaineopiskelijat (yliopistojen arviot) / Oikeus suorittaa opettajan pedagogiset opinnot (yliopistojen arviot)
Helsingin yliopisto	371 / 93	200 / [ei arviota]
Itä-Suomen yliopisto	115 / 59	135 / 55
Jyväskylän yliopisto	118 / 77	143 / 79
Oulun yliopisto	150 / 100	80 / 60
Tampereen yliopisto	112 / 34	182 / 100
Turun yliopisto	83 / 31	55 / 40
Vaasan yliopisto	125 / 0 ¹⁹	35 / 30 ²⁰
Yhteensä	1074 / 394	830 / 364

Opettajaksi haluavien ruotsin oppiaineen – kuten muidenkin aineiden – opiskelijoiden on erikseen haettava aineenopettajankoulutukseen (hakuprosessista ks. luku 4.3). Aineenopettajankoulutuksessa opiskelijat jaetaan yleensä aineryhmiin: vieraat kielet ja ruotsi muodostavat yhden ryhmän, ja muita vastaavia ryhmiä ovat esimerkiksi äidinkieli ja kirjallisuus, matemaattiset aineet ja yhteiskunnalliset aineet. Ainekohtaisissa ryhmissä opetetaan pääasiassa kyseisiin oppiaineisiin (esimerkiksi vieraisiin kieliin) liittyvää didaktiikkaa, ja muu opetus, varsinkin kasvatustieteen yleisten opintojen kurssit, toteutetaan useimmiten oppiainerajat ylittävissä sekaryhmissä.

Yliopistoista tätä arviointia varten kerättyjen tietojen mukaan lukuvuonna 2015–2016 eri kielten aineenopettajaksi valmistavissa koulutuksissa opiskeli yhteensä noin 420 läsnä olevaksi ilmoittautunutta opiskelijaa, joista arviolta noin 130:llä eli kolmasosalla (32 %) oli tavoitteena pätevöityä opettamaan ruotsin kieltä joko ensimmäisenä tai toisena opetettavana aineena (taulukko 7).

¹⁹ Vaasan yliopistossa ei ole mahdollista suorittaa pelkästään aineenopettajaksi pätevöittäviä pedagogisia opintoja.

²⁰ kielikylypikoulutuksen koulutusohjelman opiskelijat

TAULUKKO 7. Lukuvuonna 2015–2016 kielten aineenopettajankoulutuksessa läsnä olleiden opiskelijoiden määrät yliopistoittain

Yliopisto	Aineenopettajankoulutus	
	Kielten aineenopettajankoulutuksessa opiskelevat opiskelijat lv. 2015–2016	Arvio ruotsin kielen aineenopettajaksi opiskelevista opiskelijoista lv. 2015–2016
Helsingin yliopisto	130	40
Itä-Suomen yliopisto	41	20
Jyväskylän yliopisto	82	10
Oulun yliopisto	60	31
Tampereen yliopisto	50	10
Turun yliopisto	59	22
Yhteensä	422	133

4.2 Koulutus ruotsin oppiaineessa

Ruotsin aineenopettajan pedagoginen pätevyys hankitaan aineenopettajankoulutuksessa, mutta myös ruotsin kielen ja kulttuurin opettamiseen vaadittavan substanssin tarjoava ruotsin oppiaine sisällyttää opetukseensa kielen oppimiseen ja opettamiseen liittyviä kursseja, jotka on suunnattu erityisesti aineenopettajaksi opiskeleville opiskelijoille. Tässä luvussa tarkastellaan ensin ruotsin oppiaineen yleisiä tavoitteita ja koulutuksen kehittämistä (luku 4.2.1). Luvussa 4.2.2 käsitellään aineenopettajaopiskelijoille tarjottavia kielen oppimiseen ja opettamiseen liittyviä kursseja ja niiden kehittämistä, ja lopuksi luodaan katsaus ruotsin oppiaineen opiskelu- ja opetusmenetelmiin, perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteiden ja toiminnallisen kielitaidon osuuteen opetuksessa, oppimisen arviointimenetelmiin sekä opiskelijoiden pedagogisten opintojen seurantaan (luku 4.2.3).

4.2.1 Ruotsin oppiaineen tavoitteet ja kehittäminen

Ruotsin oppiaineessa koulutuksen keskeisimmät **tavoitteet** ovat kaikkien vastaajaryhmien (n=7)²¹ mukaan opiskelijoiden sujuva suullinen ja kirjallinen ruotsin kielen taito sekä kyky käyttää kieltä itsenäisesti vaativissakin ammatillisissa tilanteissa. Yli puolessa vastauksista mainitaan myös pohjoismaisten kielten, kulttuurien ja yhteiskuntien tuntemus sekä tieteelliset taidot ja kyky soveltaa niitä tulevaisuuden työssä. Oppiaineen edustajien haastatteluissa painotettiin erityisesti kielitaidon kehittymisen tärkeyttä, koska viime vuosina pääaineopiskelijoiksi valittujen opiskelijoiden ruotsin kielen lähtötaso on heikentynyt. Ruotsin kielen pääaineopintoihin hakevien kokonaismäärä on myös viime vuosina vähentynyt.

²¹ Helsingin, Itä-Suomen, Jyväskylän, Oulun, Tampereen, Turun ja Vaasan yliopistot

Ruotsin oppiaineen opintojen tavoitteet laaditaan opetushenkilöstön kollegiaalisten keskustelujen perusteella. Jyväskylän yliopistossa tavoitteita työestetään myös kielten laitoksen tasolla ja Itä-Suomen yliopistossa tiedekunnan tasolla ja vertaillen muihin opetettaviin kieliaineisiin. Turun yliopiston vastauksessa tarkennetaan, että oppiaineen tavoitteet syntyvät tieteenalan kehityksen sekä hallinnon ja yhteiskunnan vaatimusten pohjalta. Koska oppiaineen opetussuunnitelmat uusitaan yliopistoissa keskimäärin kolmen vuoden välein, yksittäisten kurssien suunnittelua ja kehittämistä pidetään parhaana työkaluna koulutuksen jatkuvassa kehittämisessä.

Ruotsin kielen oppimiseen ja opettamiseen liittyvää **tutkimustietoa** kerrotaan hyödynnettävän ruotsin oppiaineen opetuksessa ja sen kehittämisessä *erittäin paljon* (n=3), *paljon* (n=3) tai *jonkin verran* (n=1)²². Avovastauksissa tarkennetaan, että tähän tutkimustietoon perustetaan joko koko opetus (n=3) tai sitä hyödynnetään useilla luennoilla ja kursseilla (n=3). Tutkimustietoa käytetään myös kurssi- ja tenttikirjallisuutena, ja kaikissa yliopistoissa opiskelijoiden kerrotaan hyödyntävän kielen oppimiseen ja opettamiseen liittyvää tutkimustietoa sekä kandidaatin- että pro gradu -tutkielmissaan *paljon*. Yhden yliopiston itsearvioinnissa kielen oppimiseen ja opettamiseen liittyvää tutkimustietoa kerrottiin hyödynnettävän vain *jonkin verran*, mutta syksyn haastattelussa professorin ajatuksena oli sisällyttää ruotsin oppiaineeseen enemmän kielisosiologiaan, kaksikielisyyteen ja ruotsin opettamiseen liittyvää kurssitarjontaa.

Tutkimuksen merkitystä korostetaan myös henkilöstön **ammattillisessa kehittämisessä**. Tärkeänä ammattitaidon kehittämisen mahdollisuutena pidetään osallistumista tutkimusseminaareihin ja tieteellisiin konferensseihin sekä kotimaassa että Pohjoismaissa. Nämä ja epävirallisemmatkin tilaisuudet mahdollistavat myös henkilöstön ruotsinkielisten verkostojen ja oman kielitaidon ylläpidon ja kehittämisen. Henkilöstön pedagogisen kehittymisen tukena ovat yleisesti yliopistojen omat yliopistopedagogiikan koulutukset ja ohjauskoulutukset. Kahdessa vastauksessa korostetaan myös oppiaineen avointa ja turvallista ilmapiiriä, johon uudet opettajat otetaan vastaan ja jonka avulla huolehditaan heidän motivaatiostaan ja jaksamisestaan.

Hyviä käytäntöjä

Jyväskylän yliopiston kielten laitoksella henkilöstölle järjestetään yhteisiä keskustelu- ja koulutuspäiviä, esimerkkeinä *Opetuksen iltapäivä* ja *Digiloikka*-tapahtuma. Helsingin yliopistossa ruotsin oppiaineen edustajat osallistuvat humanistisen tiedekunnan pedagogisiin kahviloihin. Turun yliopiston ruotsin oppiaineen henkilökunta osallistuu aktiivisesti yliopiston opetuksen kehittämisen yksikön järjestämiin koulutuksiin, yliopistopedagogiikan yksikön alumniverkoston toimintaan ja vertaisarviointiin. Tampereen yliopiston vastaajaryhmä mainitsee ammatillisen kehittymisen tukena myös jokavuotiset kehityskeskustelut sekä työntekijöiden mahdollisuuden työkiertoon.

22 *asteikko ei lainkaan – jonkin verran – paljon – erittäin paljon*

Henkilöstön ammattitaidon kehittämiseen liittyvien toimien riittävyyttä pidetään ruotsin oppiaineessa *hyvänä* (n=3), *erinomaisena* (n=2) tai *tydyttävänä* (n=2)²³. Henkilöstön osaamisen kehittämiseen kaivataan erityisesti tieto- ja viestintätekniikan opetus- ja tutkimuskäytön koulutusta sekä pedagogista lisäkoulutusta. Pedagogisen johtamisen kehittäminen mainitaan yhdessä vastauksessa, ja yhdessä toivotaan enemmän kansallisen tason pedagogista verkostoitumista.

Haastatteluissa nostettiin esiin **opiskelijapalautteen** merkittävä rooli tavoitteiden laadinnassa ja yleisesti koulutuksen kehittämisessä. Itsearviointikyselyn mukaan kuuden yliopiston ruotsin oppiaineesta kursseista ja/tai opintokokonaisuuksista kerätään opiskelijapalautetta järjestelmällisesti *aina*, yhdessä *useimmiten*²⁴. Avovastausten mukaan palaute otetaan vakavasti ja sitä hyödynnetään toiminnan kehittämisessä: opetuksen sisältöjä ja metodeja voidaan muuttaa, kurssikuvauksia voidaan muokata, ja käytännön yksityiskohtia, jotka eivät toimi, on mahdollisuus korjata jopa välittömästi. Myös kurssien keskinäisiä painotuksia opintokokonaisuuksissa voidaan tarkistaa, ja yhden ryhmän mukaan palautteella on vaikutuksensa opetussuunnitelmatyöhön asti. Seuraavat lainaukset ovat henkilöstön haastatteluista:

*Kolmen vuoden aikana kerätään valtava määrä palautetta, jonka avulla opetusta kehitetään tar-
koituksenmukaisemmaksi. PDCA-sykliä²⁵ käytetään, se on systemaattinen osa työtä, ja koko
ajan tehdään korjausliikkeitä tarvittaessa. Tänä vuonna on uudistettu kielioppikurssin tavoitteet.
(Tampereen yliopiston ruotsin oppiaineen edustaja)*

*Palautteen ottaminen on aivan jatkuvaa, elinehto. Summatiivistakin otetaan, mutta palaute tulee
nykyään hyvin spontaanisti. On hyvä, että kursseilla on agendansa, mutta siitä pystyy neuvottelemaan
ja muuttamaan sitä opiskelijakeskeisemmäksi. (Oulun yliopiston ruotsin oppiaineen edustaja)*

Hyvä käytäntö

Neljän yliopiston ruotsin oppiaineesta opiskelijapalautetta käydään läpi ja siitä keskustellaan opiskelijoiden ja henkilökunnan kesken workshoppeissa, seminaareissa ja palautepäivissä.

23 asteikko *heikkona* – *tydyttävänä* – *hyvänä* – *erinomaisena*

24 asteikko *ei lainkaan* – *toisinaan* – *useimmiten* – *aina*

25 Demingin laatuympyrän PDCA-sykli tulee sanoista Plan – Do – Check – Act, suomeksi Suunnittele – Toteuta – Arvioi – Kehitä. Ks. esim. Moitus 2009.

4.2.2 Kielen oppimiseen ja opettamiseen liittyvät kurssit ruotsin oppiaineessa

Ruotsin oppiaineessa kielen oppimiseen ja opettamiseen liittyvät kurssit ovat yleensä valinnaisia aine- ja/tai syventäviä opintoja²⁶. Turun yliopistossa opiskelija voi maisteriopinnoissaan valita myös kielen oppimisen ja opettamisen maisteripolun. Jyväskylän yliopiston kielten laitoksella, myös ruotsin oppiaineessa, opiskelijalla on alusta alkaen valittavanaan kaksi suuntautumisvaihtoehtoa: kielen oppimisen ja opettamisen asiantuntijuus tai monialainen kieliasiantuntijuus. Perusopinnoissa molempien linjojen kurssit ovat pitkälti samoja, mutta aine- ja syventävissä opinnoissa ne eriytyvät sekä ruotsin oppiaineessa että kielten laitoksen yhteisessä opetuksessa.

Esimerkkejä yksittäisistä opettajuuteen liittyvistä kursseista ovat maininneet Itä-Suomen, Tampereen ja Oulun yliopistot: Itä-Suomen yliopistossa valittavana on luokkahuoneruotsin kurssi, ja Tampereen yliopistossa opettajuutta tukevia kursseja ovat *Nordiska samhällsförhållanden och kulturer*, *Multimodala texter*, *Språkets strukturer III* ja *Språkkunskap och bedömning av språkfärdighet*. Oulun yliopistossa myös pääaineopiskelijat voivat valita *Svenska på förskole- och lågstadiet* -kokonaisuudesta (ks. luku 6.2.4) kursseja ja erilaisia projekteja, esimerkkeinä *Språkpedagogisk läsecirkel* ja *Språkpedagogisk workshop*. *Språkpedagogisk workshop* -kurssilla opiskelijat pääsevät seuraamaan vieraan kielen opetusta esikoulussa, alakoulussa ja aikuisopetuksessa ja saavat ideoita kielirikasteeseen opetukseen. He pääsevät myös itse pitämään lapsille helpohkoja kielisuihkutustuokioita. Oulun yliopisto on ollut mukana myös *Kul på svenska* -projektissa, jossa suomenkielisille alakouluille on tuotu ruotsin kieltä käsitteleviä draama- ja musiikkiesityksiä.

Kielen oppimiseen ja opettamiseen liittyvien kurssien suunnittelussa ja kehittämisessä opiskelijat ovat mukana *aina* (n=2), *useimmiten* (n=1) tai *toisinaan* (n=3)²⁷ (yksi vastaus puuttuu). Aineenopettajankoulutuksen ja harjoittelukoulujen henkilökuntaa tähän suunnitteluun osallistuu harvoin; ainoastaan kahdessa yliopistossa nämä tahot ovat *toisinaan* mukana.

Hyviä käytäntöjä

Jyväskylän yliopistossa kielen oppimiseen ja opettamiseen liittyviä kursseja kehitetään useimmiten koko kielten laitoksen yhteistyönä. Kehittämistyötä varten järjestetään esimerkiksi pedagogisia iltapäiviä ja muita kehittämispäiviä. Kielten laitoksella toimii myös opetuksen kehittämisryhmä, joka käy läpi yliopistopalvelujen keräämän palautteen ja järjestää keskustelutilaisuuksia ja kursseja tarpeen mukaan. Opetusta suunnitellaan myös työryhmässä, jossa on edustus ruotsin oppiaineesta, aineenopettajankoulutuksesta sekä harjoittelukoulusta. Tampereen yliopistossa kehittämistyötä tehdään yhdessä alumnien, aktiivisten kenttäkontaktien ja kansallisen ruotsinopettajayhdistyksen kanssa. Oulun yliopistossa yhteistyötahoja kehittämistyössä ovat mm. tiedekunnan muut oppiaineet, Oulun yliopiston täydentävien opintojen keskus, Svenska Privatskolan i Uleåborg sekä muut yliopistot.

²⁶ Helsingin yliopiston aine- ja syventävissä opinnoissa on myös pakollisia kielenoppimiseen liittyviä kursseja.

²⁷ asteikko ei koskaan – toisinaan – useimmiten – aina

Itsearviointien mukaan ruotsin oppiaineen keskeiset **vahvuudet** aineenopettajaopiskelijoille suunnattujen kurssien kehittämistyössä eri yliopistoissa ovat seuraavat:

- opettajien pedagoginen pätevyys sekä motivaatio ja innovatiivisuus
- kurssien perustuminen kielen oppimisen ja opetuksen sekä koulutuksellisten kysymysten uusimpaan tutkimukseen ja opettajien tutkimuksellinen laaja-alaisuus
- opettajien oma vahva aineenhallinta
- kurssien kehittäminen yhteistyössä opiskelijoiden kanssa.

Aineenopettajaopiskelijoille suunnatun kurssitarjonnan kehittämiseksi kolmen yliopiston ruotsin oppiaineessa toivotaan yhteistyön lisäämistä erityisesti aineenopettajankoulutuksen ja harjoittelukoulujen kanssa. Tiiviimpää yhteistyötä peräänkuulutetaan myös eri yliopistojen välille, ja jos yliopistoa ympäröivä yhteisö on kaksikielinen, myönnetään, että sen tarjoamia mahdollisuuksia voitaisiin koulutuksessa hyödyntää nykyistä tehokkaammin.

4.2.3 Ruotsin oppiaineen koulutuksen toteutus

Ruotsin oppiaineen osalta koulutuksen prosessien laatuun ja ajantasaisuuteen liittyvistä kysymyksistä (ks. luvut 3.2.1 ja 3.2.2) selvitettiin koulutuksessa hyödynnettyjä opiskelu- ja opetusmenetelmiä, perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteiden ja toiminnallisen kielitaidon sisällymistä opetukseen, oppimisen arviointimenetelmiä sekä opiskelijoiden pedagogisten opintojen seurantaa.

Ruotsin oppiaineen opiskelu- ja opetusmenetelmät

Opettajuuteen kasvamisen kannalta on tärkeää, että tulevat opettajat saavat jo peruskoulutuksessaan kokea, oppia ja itse kokeilla uudenlaisia ja monipuolisia opetus- ja oppimismenetelmiä (esimerkiksi ilmiöpohjaista opetusta), virikkeellisiä toimintaympäristöjä ja tieto- ja viestintätekniikan käyttöä, jotta he voivat nähdä niillä saavutettavan hyödyn oppimisessa ja siirtää nämä käytänteet kouluihin (ks. luku 3.2.1). Itsearvioinneissa vastaajaryhmiä pyydettiin arvioimaan, kuinka paljon niiden opetukseen kuuluu perinteisemmän jaottelun mukaisia 1) luentoja, 2) pienryhmä-/demonstraatio-opetusta, 3) opiskelijoiden itsenäistä työskentelyä tai 4) jotakin muuta näiden lisäksi. Erikseen pyydettiin arviota opetuksessa hyödynnetyn verkko-opetuksen määrästä ja sen soveltamistavoista. Vastaajia pyydettiin kuvaamaan myös niitä opetusmenetelmiä, joita he käyttävät omassa opetuksessaan ja joita he toivovat opiskelijoiden voivan hyödyntää tulevassa opettajan työssään. Ruotsin oppiaineen vastaajaryhmiltä ei tiedusteltu ilmiöpohjaisen opetuksen hyödyntämisestä eikä opetuksen eheyttämisen menetelmistä.

Ruotsin oppiaineen vastaajaryhmien arvioiden mukaan aineenopettajaksi pätevöityvien opiskelijoiden opinnoista ruotsin oppiaineessa keskimäärin hieman alle puolet on itsenäistä työskentelyä. Toiseksi eniten opinnoissa on pienryhmä-/demonstraatio-opetusta ja vähiten luentoja. Vastaajaryh-

mien mukaan opetuksessa käytetään runsaasti aktivoivia, oppijakeskeisiä ja yhteistoiminnallisia opetusmenetelmiä, koska ne kehittävät opiskelijoiden omaa ajattelua ja aktiivista toimijuutta ja koska opiskelijoiden toivotaan käyttävän niitä tulevassa opettajan työssään. Myös digitaalisen oppimisympäristön ja verkko-opetuksen hyödyntäminen mainitaan lähes kaikissa vastauksissa. Taulukkoon 8 on koottu ruotsin oppiaineen opetuksessa käytetyt ja vastaajaryhmien mukaan opettajan ammatin kannalta hyödyllisimmät opetusmenetelmät. Menetelmät on kirjattu sillä kielellä, millä vastaus on annettu itsearviointilomakkeeseen.

TAULUKKO 8. Ruotsin oppiaineen opetuksessa hyödynnetyt, opettajan ammatin kannalta hyödyllisimpänä pidetyt opetusmenetelmät

Studentkoncentrerad undervisning / Kurser som i hög grad bygger på studentaktivitet • aktiverande föreläsningar • användning av videomaterial på nätet • bildanalyser • dialogpedagogik • diskussioner/diskussionsövningar, debattdiskussioner • elektroniska spel och frågesport • feedbackverktyg • flipped classroom / omvänt klassrum • informationssökning • inlämningskarusell • läsecirkel • muntliga presentationer och retoriska tal • par- och grupparbeten, cross-overgroups (övningar i s.k. hem- och gästgrupper) • PBL / problembaserade uppgifter • produktion och presentation i form av poster e.dyl. • (reflekterande) muntliga och skriftliga uppgifter i klass • rollspel och drama • seminarier • spel och lekar med språket i fokus • undervisning utanför klassrummet, fältarbeten och -studier, exkursioner och praktik, intensiva kontakter med svenskan i närmiljön via olika samarbetsformer och -partner • uusien verkkopohjaisten ryhmä- ja tekstityökalujen käyttö • yhteistoiminnallisia menetelmiä, jotka aktivoivat ja kehittävät ajattelua
Självständiga studier • essäer, rapporter och andra uppsatser • individuella projektarbeten och analysuppgifter • inlämningsdagböcker • portföljer (elektroniska, pappers- och mångformade), självutvärderingar
Föreläsningar, gästföredrag, studia generalia-serier

Haastatteluissa kaikki vastaajaryhmät vahvistivat hyödyntävänsä myös **verkko-opetusta** osana opetustaan. Yleisin käytössä oleva oppimislusta on *Moodle*, jolle voidaan tallentaa sekä kielen opiskeluun liittyviä harjoituksia (useimmin mainittiin ääntämisharjoitukset) että substanssi-opetukseen liittyviä tukimateriaaleja. Verkkopohjaisia oppimislustoja hyödynnetään kurssien aikana runsaasti myös opiskelijoiden keskusteluihin, ryhmätyöskentelyyn ja vertaispalautteen antamiseen esimerkiksi kirjallisista töistä. Useassa yliopistossa opiskelijoita ohjataan tutustumaan etukäteen verkossa oleviin luentoihin, joiden sisältöjä käsitellään myöhemmin lähiopetuksessa (*flipped classroom / omvänt klassrum*). Jyväskylän yliopistossa on mahdollista suorittaa e-tenttinä videoluentoja ja niihin liittyvää kirjallista materiaalia. Tampereen yliopistossa pakollisen *Skriftlig*

kommunikation 2 -kurssin voi suorittaa paitsi lähiopetuksena myös monimuoto-opiskeluna, johon kuuluu vain muutama yhteinen tapaaminen. Keväällä 2016 Tampereella suunniteltiin verkkokursseja myös kielihistoriaan, dialektologiaan ja nimistöntutkimukseen, ja Jyväskylässä ajatuksena on, että kaikki maisteritason opinnot voitaisiin jatkossa tarjota etäopintoina verkossa.

Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteet ruotsin oppiaineessa

Kaikkien yliopistojen ruotsin oppiaineessa ollaan *täysin samaa mieltä*²⁸ itsearviointilomakkeessa esitetystä väittämästä

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

Vastausta perustellaan muun muassa seuraavasti:

De nationella läroplanerna är ett rättesnöre för all undervisning och ett av de viktigaste arbetsredskapen för en lärare. (Vaasan yliopiston ruotsin oppiaine)

Eftersom vi utbildar ämneslärare är det naturligt och självskrivet att läroplansgrunderna beaktas vad gäller själva innehållet. Ändringarna i läroplanen beaktar vi emellertid också i den bemärkelsen att den tidigare lagda starten för undervisning av det andra inhemska får återverkningar t.ex. på våra kurser i litteratur och kultur. Svenskspråkig barn- och ungdomskultur får en mer framskjuten plats än hittills. Det blir också nödvändigt att bredda och förnya våra undervisningsmetoder och -material så att de ännu bättre stöder studenternas insikter om möjligheter för och användning av digitala applikationer, material och undervisningsmiljöer. Detta gör vi för att på bästa sätt förbereda studenterna för förväntningar och krav i skolvärlden och yrkeslivet även i övrigt. (Tampereen yliopiston ruotsin oppiaine)

Vastaajaryhmistä neljä arvioi, että uusia perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteita on niiden koulutuksessa otettu huomioon *jonkin verran*²⁹. Oulun yliopistossa niitä on huomioitu *paljon* ja Tampereen yliopistossa *erittäin paljon*, mutta vastaavasti yhdessä yliopistossa niitä *ei* ole huomioitu *lainkaan*. Kahdessa avovastauksessa todetaan, että muutoksia ei ole vielä ehditty sisällyttää oppiaineen voimassa olevaan opetussuunnitelmaan tai kurssisisältöihin. Tampereen yliopistosta sen sijaan kerrotaan, että funktionaalinen kielikäsitys ja kasvatus kielitietoisuuteen ovat olleet opinto-ohjelman lähtökohtana jo useita vuosia, ja siinä korostuvat lisäksi multimo-
daalinen tutkimus, monilukutaito ja monikulttuurisuus.

28 asteikko *täysin eri mieltä – eri mieltä – samaa mieltä – täysin samaa mieltä*

29 asteikko *ei lainkaan – jonkin verran – paljon – erittäin paljon*

Uudet perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteet pohjautuvat **oppimiskäsitykseen**, jonka mukaan oppiminen on seurausta oppijan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta ja oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppijoiden, opettajien, asiantuntijoiden ja eri yhteisöjen kanssa erilaisissa ympäristöissä (Opetushallitus 2014 ja 2015). Ruotsin oppiaineen opetukseen tämä oppimiskäsitys sisältyy itsearviointien mukaan *erittäin paljon* (n=5) tai *paljon* (n=2)³⁰. Kaksi vastaajaryhmää toteaa sen olevan itsestäänselvyys.

Uusiin opetussuunnitelmien perusteisiin sisältyvistä **laaja-alaisista osaamiskokonaisuuksista** ruotsin oppiaineen opetuksessa käsitellään *erittäin paljon* ajattelua ja oppimaan oppimista sekä kulttuurista osaamista, vuorovaikutusta ja ilmaisua. Ajattelun ja oppimaan oppimisen todetaan olevan koko yliopisto-opetuksen ydin, ja kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu puolestaan ovat erottamaton osa kielikoulutusta. Samasta syystä neljän yliopiston ruotsin oppiaineessa käsitellään myös monilukutaitoa *erittäin paljon*. Keskimäärin *paljon* käsitellään myös itsestä huolehtimista ja arjen taitoja sekä tieto- ja viestintäteknologista osaamista, mutta avovastausten perusteella kyse on opiskelijoista huolehtimisesta esimerkiksi HOPS-keskustelujen ja omaopettajatoiminnan avulla sekä tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämisestä opetuksessa.

Toiminnallinen kielitaito osana ruotsin oppiaineen koulutusta

Toiminnallisella kielitaidolla tarkoitetaan oppijan kykyä käyttää kieltä viestinnän välineenä oman kielitaitonsa mukaisesti, jolloin lingvistinen kompetenssi (mm. sanasto, kielioppi, fonologia) toimii viestinnän apuna eikä itsetarkoituksena (Huttunen & Jaakkola 2003).

Ruotsin oppiaineessa opiskelijoita ohjataan kehittämään omaa toiminnallista ruotsin kielen taitoaan *erittäin paljon* (n=5), *paljon* (n=1) tai *jonkin verran* (n=1). Tampereen yliopiston vastaajaryhmä toteaa:

Först och främst fungerar vi lärare som språkliga modeller, och också som modeller för en funktionell syn på språket: det är bättre att försöka kommunicera på ett bristfälligt språk än tåga på ett nästan perfekt språk. Detta innebär att vi i alla lägen uppmuntrar studenterna att använda sin svenska både inom studieprogrammet och utanför det. – Vår avsikt är att de studerande gör svenskan till en naturlig del av sin vardag.

Opiskelijoita ohjataan kehittämään omaa toiminnallista ruotsin kielen taitoaan rohkaisemalla heitä käyttämään kieltä kaikissa mahdollisissa tilanteissa opinnoissaan ja oppiaineen henkilökunnan kanssa, osallistumaan yliopiston ulkopuolisiin ruotsin kieltä edistäviin aktiviteetteihin (teatteriin, elokuvaan, ruotsinkielisen työväenopiston kursseille) sekä seuraamaan ruotsinkielistä mediaa, lukemaan kirjallisuutta ja osallistumaan pohjoismaiseen toimintaan (esim. Pohjola-Nordenin nuoris-osasto). Opiskelijoita kannustetaan hakeutumaan kielikursseille ja vaihtoon Pohjoismaihin, ja kieliharjoittelu kuuluukin yhtä lukuun ottamatta kaikkien yliopistojen pääaineopiskelijoiden pakollisiin opintoihin. Vastausten mukaan ainakin kahdessa yliopistossa kieliharjoittelu on pakollinen myös sivuaineopiskelijoille.

30 asteikko ei lainkaan – jonkin verran – paljon – erittäin paljon

Useimmissa haastatteluissa kävi ilmi, että kieliharjoittelu tai vaihto-opiskelija-aika vahvistaa opiskelijoiden kielitaitoa ja antaa intoa opintoihin ja varmuutta opetusharjoitteluun. Yliopistossa, jossa kieliharjoittelu ei ole pakollinen, vastaajaryhmä oli haastattelussa sitä mieltä, että kielialueella oleskelu ei välttämättä tuo toivottua tulosta: työskentely esimerkiksi hotellisiivoojana Tukholmassa ei kartuta kielitaitoa. Kieliharjoittelusta on kyllä keskusteltu monissa uudistuksissa, mutta ongelmalliseksi on osoittautunut myös esimerkiksi harjoittelun ajankohta tai tilanne, jolloin opiskelija haluaa jo valmistua, mutta harjoittelu on suorittamatta. Opiskelijavaihtoa pidetään hyvänä mahdollisuutena, mutta toistaiseksi ajatuksena on, että tämän yliopiston opiskelijat saavat tarvitsemansa harjoittelun ruotsin oppiaineessa, joka toimii vain ja ainoastaan ruotsin kielellä.

Eurooppalaiseen viitekehykseen opiskelijoita ohjataan ruotsin oppiaineessa perehtymään *jonkin verran* (n=4) tai *paljon* (n=2), yhdessä yliopistossa *erittäin paljon*³¹. Viitekehystä kerrotaan käytettävän opintojen alussa opiskelijoiden itsearviointityökaluna, sen jälkeen erilaisilla kursseilla (erityisesti *Språkfärdighet*, *Andraspråksinläarning* ja *Bedömning av språkfärdighet*) sekä kielenoppimiseen ja -opettamiseen liittyvissä opinnäytetöissä.

Oppimisen arviointimenetelmät ruotsin oppiaineessa

Opettajankoulutuksen tavoite on kouluttaa opettajia, joilla on monipuoliset oppilaiden oppimisen ja opiskelun arviointitaidot. Itsearviointikyselyssä ruotsin oppiaineen vastaajaryhmiä pyydettiin nimeämään viisi koulutuksessa eniten käytettyä oppimisen arviointimenetelmää ja sen jälkeen arvioimaan sitä, missä määrin opiskelijat voivat hyödyntää näitä arviointimenetelmiä tulevassa opettajan työssään.

Kaikissa ruotsin oppiaineen vastauksissa oppimisen arviointimenetelminä mainitaan perinteisten tenttien käyttö, mutta samalla todetaan, että niiden rinnalle ovat tulleet kotitentit, essee, suulliset tentit ja e-tentti. Jatkuva arviointi kohdistuu kaikkiin opiskelijan kurssin aikana suorittamiin kirjallisiin ja suullisiin tehtäviin sekä aktiivisuuteen. Jatkuvan arvioinnin apuna käytetään usein portfolioa tai oppimispäiväkirjaa. Monesti kurssien päätösvaiheessa laaditaan myös raportti, projektityö, lopputyö tai tutkielma tai pidetään esitelmä. Suullisten esitysten lisäksi mainitaan erilaiset ryhmätyöt tai keskustelut. Itsearviointi tai reflektointi sekä vertaispalaute mainitaan kahdessa vastauksessa. Ruotsin oppiaineessa arvioidaan, että opiskelijat voivat hyödyntää edellä mainittuja arviointimenetelmiä tulevassa opettajan työssään *erittäin paljon* (n=3), *paljon* (n=3) tai *jonkin verran* (n=1).

Opiskelijoiden pedagogisten opintojen seuranta

Opiskelijoiden pedagogisten opintojen suorittamista seurataan ruotsin oppiaineessa *useimmiten* (n=1), *toisinaan* (n=4) tai *ei lainkaan* (n=1)³² (yksi vastaus puuttuu). Kolmen vastaajaryhmän mukaan opintoja seurataan opintorekisteristä, ja neljän vastaajaryhmän mukaan niistä keskustellaan opiskelijoiden HOPS-keskusteluissa. Tietoa kerrotaankin käytettävän ennen kaikkea

31 asteikko *ei lainkaan* – *jonkin verran* – *paljon* – *erittäin paljon*

32 asteikko *ei lainkaan* – *toisinaan* – *useimmiten* – *aina*

opinto-ohjausta varten, mutta myös oppiaineen opetuksen suunnittelua ja aikataulutusta varten. Yhdessä yliopistossa opiskelijan opintosuorituksia tarkastellaan ohjausta varten vain siinä tilanteessa, että harjoittelukoululta on otettu yhteyttä harjoittelussa ilmenneiden ongelmien vuoksi. Muista poiketen yksi vastaajaryhmä toteaa, että ruotsin oppiaineessa ei ole mitään syytä seurata opiskelijoiden pedagogisten opintojen suorittamisen edistymistä, koska se ei vaikuta eikä sen tule vaikuttaa mitenkään oppiaineen opetukseen, ohjaukseen tai arviointiin. Tällä perusteella oppiaineen edustajilla ei ole tarvetta eikä siten oikeutta seurata opiskelijoiden pedagogisten opintojen suorittamista.

4.3 Aineenopettajankoulutuksen hakuprosessi, opiskelijavalinta ja suoritusajankohta

Tässä luvussa esitellään aineenopettajankoulutuksen hakuprosessi ja opiskelijavalinta eri yliopistoissa. Sen jälkeen tarkastellaan sekä ruotsin oppiaineen että aineenopettajankoulutuksen edustajien näkemyksiä siitä, mikä olisi aineenopettajan pedagogisille opinnoille sopivin suoritusajankohta. Lopuksi esitellään ruotsin aineenopettajaksi opiskelevien perusteluja ammatinvalinnalleen sekä heidän näkemyksiään pedagogisten opintojen suoritusajankohdasta.

Ruotsin oppiaineen opiskelijoiden hakeutuminen aineenopettajankoulutukseen

Ruotsin oppiaineen opiskelijat voivat yliopistoissa hakeutua aineenopettajankoulutukseen kahdella tavalla: 1) suoravalinnan kautta, jolloin opinto-oikeutta haetaan samanaikaisesti pääainehaun yhteydessä, tai 2) pääaineen opinto-oikeuden saamisen jälkeen. Suoravalinnassa hakija osallistuu pääaineen kirjallisen pääsykokeen lisäksi myös opettajankoulutuksen soveltuvuushaastatteluun. Suoravalinta ruotsin kielen opettajaksi kelpoisuuden tuottavaan koulutukseen on käytössä ainoastaan Jyväskylän yliopistossa, mutta aikaisemmin sitä on käytetty myös joissakin muissa yliopistoissa. Valtaosa ruotsin oppiaineen opiskelijoista hakee siten opinto-oikeutta opettajan pedagogisiin opintoihin pääaineopintojen jo alettua.

Itä-Suomen ja Tampereen yliopistot tarjoavat mahdollisuuden hakea opettajan pedagogisiin opintoihin jo ensimmäisenä opiskeluvuotena³³, jolloin hakijalla ei vielä tarvitse olla suoritettuna tiettyjä opintopistemääriä pääaineessaan tai kasvatustieteessä. Hyväksytyt opiskelijat voivat aloittaa kasvatustieteen perusopintojen suorittamisen toisena opiskeluvuotenaan.

Tampereen yliopistossa pedagogisiin opintoihin voi hakea myös ns. toisen vaiheen haussa, jolloin hakijalta edellytetään 15 opintopistettä suoritettuja kasvatustieteen opintoja ja 60 opintopistettä opetettavan aineen opintoja. Jyväskylän yliopistossa puolestaan myöhemmin kuin suoravalinnassa opintoihin hakevien tulee ennen hakuprosessin aloittamista suorittaa 15 opintopistettä kasvatustieteen, varhaiskasvatustieteen tai aikuiskasvatustieteen perusopintoja sekä vähintään 50 opintopistettä opetettavan aineen opintoja.

³³ Tampereen yliopistossa nk. 1+ -haku.

Helsingin, Oulun ja Turun yliopistoissa opettajan pedagogisiin opintoihin haetaan aikaisintaan toisen opiskeluvuoden aikana, ja hakijan aiempi opintomenestys otetaan hakuvaiheessa huomioon. Helsingin yliopistossa hakijalla tulee olla suoritettuina ruotsin oppiaineen perusopinnot, minkä lisäksi kielioppikurssista ja suullisen ja kirjallisen kielitaidon kursseista vaaditaan vähintään arvosana 3 (asteikolla 1–5). Tähän on päädytty, koska harjoittelukouluilta on tullut viestiä joidenkin opetusharjoitteluaan suorittavien puutteellisesta kielitaidosta. Oulun yliopistossa hakija puolestaan saa suoritettujen perusopintojensa keskiarvosta hakupisteitä, jotka lasketaan yhteen soveltuvuuskokeesta saadun pistemäärän kanssa. Lopullinen valinta tehdään toisen vuoden syksyn lopussa, mutta halutessaan opiskelija voi käydä soveltuvuushaastattelussa jo ensimmäisen vuoden keväällä. Turun yliopisto puolestaan edellyttää hakijalta paitsi 50:tä opintopistettä opetettavan aineen opintoja myös vähintään hyviä taitoja (arvosanaa 3) kahdesta kielitaitokurssista (*Uttal och fonetik* ja *Ord och text*).

Mikäli opettajan pedagogisiin opintoihin hakeudutaan vasta, kun ylempi korkeakoulututkinto on jo suoritettu, edellytetään hakijalta todistusta siitä, että hän on suorittanut vähintään 120 opintopistettä yhden opetettavan aineen opintoja eli yliopistotasoiset perus- ja aineopinnot sekä syventävät opinnot. Jos tavoitteena on opettaa kahta tai useampaa ainetta, vaaditaan jokaisesta aineesta vähintään 60 opintopistettä suoritettuja opintoja.

Ruotsin oppiaineen edustajien haastatteluissa kävi ilmi, että viime vuosina opettajan pedagogisiin opintoihin hakeneiden ja opiskelemaan hyväksytyjen ruotsin kielen pääaine- ja sivuaineopiskelijoiden määrä on ollut siinä määrin laskussa, että aineenopettajankoulutuksen opiskelijakiintiöiden täyttämässä on ollut vaikeuksia. Eräässä haastattelussa oppiaineen edustajat pohtivat julkisen keskustelun ja uutisoinnin merkitystä hakijamääriin. Edellisenä lukuvuonna hakijoiden määrä yliopistossa oli laskenut, kun samaan aikaan oli uutisoitu kansalaisaloitteesta pakollisen ruotsin kielen opetuksen lakkauttamiseksi. Asia oli huolestuttanut myös opettajaopintonsa jo aloittaneita opiskelijoita, jotka olivat halunneet oppiaineen kursseilla pohtia asiaa tulevaisuuden työtehtäviensä kannalta. Kyseisen yliopiston henkilökunta kertoi olevansa huolissaan ruotsin kielen saamasta negatiivisesta julkisesta huomiosta ja näki sillä olevan vaikutusta hakijamäärien laskuun. Saman yliopiston **aineenopettajankoulutuksen** haastattelussa kävi ilmi, että muidenkaan kielten aineenopettajankoulutuksen opiskelijakiintiötä ei viime vuosina ole saatu täyteen ja että ilmiö ei toisaalta koske pelkästään kieliaineitakaan, vaan opettajaopintojen kiinnostavuudessa nähdään yleisesti olevan ongelmaa. Syiksi arveltiin sekä yliopistoihin ylipäättään hakevien yleistä vähenemistä että opettajan ammatin kiinnostavuuden heikkenemistä. Julkisen keskustelun koetaan vaikuttaneen opiskelijoihin, jotka eivät rohkene hakea opintoihin ammatista saadun heikon kuvan takia: opettajan ammattia pidetään raskaana, eikä sitä myöskään enää yleisesti arvosteta samalla tavalla kuin aiemmin. Tässä yliopistossa myös opettajankoulutuksen johto oli kiinnittänyt huomiota hakijapulaan ja ohjeistanut hallintohenkilöstöä tarkastelemaan viime vuosien hakijatilastoja, jotta saataisiin selville, miten laajasta ongelmasta on kyse.

Ruotsin oppiaineen opiskelijoiden valinta aineenopettajankoulutukseen

Opettajan pedagogisten opintojen opiskelijavalinnan keskeisin elementti on soveltuvuuskoe (kahdessa yliopistossa valintakoe), joka on käytössä kaikissa aineenopettajankoulutusta tarjoavissa yliopistoissa. Neljässä yliopistossa kokeessa on kaksi osaa, ryhmäkeskustelu ja yksilöhaastattelu, yhdessä yliopistossa ainoastaan yksilöhaastattelu ja yhdessä ohjattu ryhmäkeskustelu tai yksilöhaastattelu tai näiden yhdistelmä.

Jyväskylän, Oulun, Tampereen³⁴ ja Turun yliopistossa soveltuvuus-/valintakokeen haastatteluihin osallistuu henkilökuntaa aineenopettajankoulutuksesta, ruotsin oppiaineesta sekä harjoittelukoulusta. Ruotsin oppiaineen edustajat kiittelevät näiden haastatteluryhmien monitahoisuutta. Tämän mallin hyötynä pidetään sitä, että haastattelihoista vähintään yksi tuntee hakijan jo ennalta, sillä tämä on suorittanut pääaineopintojaan kyseisessä oppiaineessa. Toisinaan oppiaineen edustaja haastattelee hakijaa myös ruotsiksi testatakseen tämän kielitaitoa.

Helsingin yliopiston haastatteluihin ei opettajankoulutuksen ja ruotsin oppiaineen lisäksi osallistu harjoittelukoulun henkilökuntaa. Ruotsin oppiaineella puolestaan on edustaja myös HumAiko-valintatoimikunnassa, johon kuuluu humanististen aineiden, psykologian ja yhteiskuntaopin sekä aikuiskasvatuksen oppiaineiden henkilökuntaa. Toimikunnan tehtävänä on valmistella opettajankoulutuksen hakuprosessi ja käsitellä mahdolliset hakuprosessista tehdyt valitukset. Myös muissa yliopistoissa on oma elin valituksia varten.

Jyväskylän yliopistossa ruotsin oppiaineen henkilökuntaa osallistuu kieltenopettajaksi suuntaavien hakijoiden haastatteluihin, mutta haastatteluryhmät ovat sekaryhmiä. Ruotsin oppiaineen edustaja ei välttämättä haastattele juuri ruotsin kielen aineenopettajaksi suuntaavaa hakijaa, vaan tätä voi haastatella myös jonkin toisen kieliaineen edustaja. Itä-Suomen yliopisto puolestaan on ainoa, jossa ruotsin oppiaineen henkilökunta ei osallistu haastatteluihin lainkaan, vaan haastattelijoina toimivat opettajankoulutuksen ja harjoittelukoulun henkilökunnan jäsenet. Itsearviointeja täydentäviin haastatteluihin osallistuneet opiskelijat, joiden yliopistojen soveltuvuuskokeissa oman oppiaineen edustaja ei kuulu haastatteluryhmään, kertoivat kokeneensa haastattelutilanteen miellyttäväksi. Opiskelijat perustelivat vastaustaan toteamalla, että tutun henkilön läsnäolo tilanteessa olisi tuntunut painostavalta.

Sekä ruotsin oppiaineen että aineenopettajankoulutuksen vastaajaryhmien mukaan keskeisimpinä valintakriteereinä aineenopettajankoulutukseen pidetään hakijan soveltuvuutta opettajaksi, vuorovaikutustaitoja sekä motivoituneisuutta. Tärkeänä pidetään myös realistista käsitystä opettajan työstä ja itsestä opettajana sekä halua ja kykyä sitoutua opettajaopintoihin ja ammatilliseen kehittymiseen.

³⁴ Tampereen yliopistossa ruotsin oppiaineen henkilökuntaa osallistuu vain toisen vaiheen hakuprosessin haastatteluihin mutta ei 1+-haun tai alumnivalinnan haastatteluihin.

Koulutusten edustajien näkemyksiä opettajan pedagogisten opintojen suoritusajankohdasta

Kolme **ruotsin oppiaineen** vastaajaryhmää ottaa itsearviointinissa kantaa siihen, onko opettajan pedagogisten opintojen suoritusajankohdalla merkitystä opiskelijoiden pedagogisten taitojen kehittymisen kannalta. Nämä vastaajaryhmät uskovat opettajaopintojen aikaisen aloittamisen ja opintojen jakautumisen usealle vuodelle tukevan opiskelijan opettajuuteen kasvamista. Näin todetaan erityisesti Jyväskylän yliopiston vastauksessa. Oulun yliopiston vastaajaryhmän mukaan aikainen perehtyminen opettajuuteen motivoi opiskelijoita myös heidän pää- ja sivuaineopinnoissaan. Tampereen yliopiston aineenopettajankoulutuksessa kaksivaiheinen malli³⁵ itsessään mahdollistaa sen, että opiskelijat ehtivät oppia sekä kasvatustieteen että pääaineensa perusteet ennen siirtymistään kasvatustieteen aineopintoihin ja opetusharjoitteluun.

Ruotsin kieleen liittyvän aineenhallinnan kannalta pedagogisten opintojen suoritusajankohtaa pidetään ruotsin oppiaineessa pääosin toimivana. Kahdessa vastauksessa tosin todetaan, että kaikki opiskelijat eivät ole kielellisesti valmiita ”seisomaan luokan edessä” (*att stå inför klass*) vielä kahden tai kolmenkaan opiskeluvuoden jälkeen. Nämä vastaajaryhmät toteavat, että pedagogisten opintojen jakautuminen suhteellisen pitkälle ajanjaksolle häiritsee toisinaan opiskelijoiden pääaineopintoja eli haittaa aineenhallinnan kehittymistä: kun opiskelijat pyrkivät suorittamaan samaan aikaan sekä kasvatustieteen että pääaineensa opintoja, kurssien samanaikaisuus aiheuttaa poissaoloja useimmiten pääaineen opinnoista. Aineenhallinnan merkitys korostuu kuitenkin vasta siinä vaiheessa, kun opiskelijat aloittavat opetusharjoittelunsa. Silloin opiskelijoita koskevat yliopistojen säätämät aineenhallintarajat, jotka on saavutettava ennen harjoittelun alkua (ks. luku 4.5.4).

Aineenopettajankoulutuksen itsearviointeissa opettajaopintojen aikaista aloittamista ja opintojen jakautumista usealle vuodelle puoltavat Itä-Suomen ja Jyväskylän yliopistojen vastaajaryhmät eli ne, joilla opinnot on mahdollista aloittaa jo ensimmäisenä tai toisena opintovuotena. Jyväskylän yliopiston vastauksen mukaan opintojen jakautuminen useammalle vuodelle antaa opiskelijoille mahdollisuuden kehittää pedagogisia taitojaan pidemmällä aikavälillä. Vastauksena aineenopettajankoulutuksen yleistä kehittämistä koskevaan kysymykseen myös Turun yliopiston vastaajaryhmä pohtii, että pidempi tai pidemmälle ajalle jaettu opettajankoulutuksen jakso voisi tukea kasvua opettajuuteen, vaikka se heillä ainakaan toistaiseksi ole mahdollista. Muut kolme aineenopettajankoulutuksen vastaajaryhmää pitävät pedagogisten opintojen myöhempää suoritusajankohtaa parempana, mitä yksi vastaajaryhmä perustelee sillä, että opiskelijan omat tavoitteet ovat ehtineet selkiytyä ja hänellä on enemmän elämäkokemusta suhteessa opetettaviin.

Puolet aineenopettajankoulutuksen vastaajaryhmistä pitää opiskelijoiden aineenhallintaa koulutuksen alkaessa riittävänä, kun taas puolet ilmaisee huolensa sen riittävydestä. Yksi vastaajaryhmä on täsmentänyt huolensa koskevan erityisesti sivuaineopiskelijoita ja toinen nimenomaan ruotsin kielen opiskelijoita.

35 Tampereella aineenopettajankoulutuksen ensimmäinen osa suoritetaan pääaineen opintojen kandidaattivaiheessa, ja se muodostuu pääaineen perus- ja aineopinnoista sekä kasvatustieteen perusopinnoista. Toinen osa suoritetaan pääaineen maisterivaiheessa, jolloin suoritetaan kasvatustieteen aineopinnot ja opetusharjoittelut.

Ruotsin kielen aineenopettajaksi opiskelevien perusteluja ammatinvalinnalle ja näkemyksiä pedagogisten opintojen ajankohdasta

Ruotsin kielen **aineenopettajaksi opiskelevia** pyydettiin heille osoitetussa kyselyssä perustelemaan lyhyesti, miksi he haluavat opiskella ruotsin kielen opettajiksi. Vastauksista (n=33) on löydettävissä kolme keskeistä syytä. Yleisimmin opiskelijat mainitsivat kiinnostuksen erityisesti ruotsin kieltä kohtaan (n=15). Monessa vastauksessa reflektoidaan samalla myös ruotsin kielen asemaa suomalaisessa yhteiskunnassa.

Haluan ruotsinopettajaksi, koska olen taitava kielessä ja erittäin kiinnostunut pohjoismaalaisesta kulttuurista, ja haluan välittää sitä myös muille. Minulla on myös missiona pyrkiä parantamaan yleistä suhtautumista ruotsin kieltä kohtaan, ja uskon tämän onnistuvan positiivisella ja mielenkiintoisella opetuksella.

Toinen keskeinen syy ammatinvalinnalle on vastaajien (n=14) mukaan se, että opettajan ammatti on heillä ollut jo pitkään haaveena ja tavoitteena. Kolmanneksi perusteluissa tulee esiin opiskelijoiden kokemus siitä, että jo kouluaikana kieltenopiskelu oli ollut heille innostavaa ja helppoa (n=4), ja pääaineen hakuvaiheessa valinta oli kohdistunut ruotsin kieleen osittain myös tulevaisuuden työllistymisnäkymien vuoksi. Vastauksissa ei näy pelkoa ruotsin kielen poistumisesta kouluaineiden valikoimasta.

Ruotsin kieli on minulle todella tärkeä ja haluan opettaa juuri sitä. Koen myös kutsumusta opettajan ammattiin. Pidän lasten ja nuorten kanssa työskentelemisestä ja pidän myös opettamisesta. Opinnot paitsi antavat enemmän tietotaitoa myös takaavat minulle aineenopettajan pätevyuden, joka tulee tarpeeseen työelämässä.

Ruotsi on toinen opetettava aineeni, jota opetan kuitenkin mielelläni, sillä minulle ruotsin asema toisena kotimaisena on ollut 'itsestään selvä' ja omaa elämää rikastuttava tekijä. Toivottavasti oma innostuneisuus välittyisi myös opetuksessa ja opetukseen!

Varmempi työllisyys kuin esim. kääntäjänä tai asiantuntijana. Myös opettajan työ vaikuttaa minulle luonteelta ammatilta.

Kielet ovat aina olleet minun 'juttu', erityisesti englanti ja ruotsi. Tiesin haluavani englannin pääaineopiskelijaksi, joten toinen lempparini ruotsi oli helppo valinta englannin pariksi, myös työllistymisen kannalta.

Kyselyyn vastanneista opiskelijoista suurin osa oli hakenut aineenopettajan pedagogisiin opintoihin joko pääaineen perus- tai aineopintojen aikana (n=14) tai suoravalinnan kautta (n=13). Pääaineen syventävien opintojen aikana pedagogisiin opintoihin oli hakenut seitsemän opiskelijaa, pääaineen syventävät opinnot suoritettuaan yksi opiskelija ja vasta ylemmän korkeakoulututkinnon suorittamisen jälkeen kaksi opiskelijaa. Opiskelijoiden perustelut hakea opettajaopintoihin juuri näissä vaiheissa on koottu taulukkoon 9.

TAULUKKO 9. Ruotsin aineenopettajaksi opiskelevien perustelut pedagogisten opintojen hakuajankohdalle

Miksi hakeuduit aineenopettajan pedagogisiin opintoihin juuri silloin?	n
1. Halusin opinto-oikeuden heti pääsykokeen yhteydessä / jo varhaisessa vaiheessa opintoja.	20
2. Koin ajankohdan itselleni sopivaksi kandidaatin tutkinnon / muiden opintojeni jälkeen.	6
3. En ollut aluksi varma, halusinko opettajaksi.	5
4. Olin hakenut aiemminkin, mutta en ollut tullut hyväksytyksi.	3

Useissa vastauksissa todetaan, että opettajaopintoihin oli hakeuduttu heti, kun se oli mahdollista. Vastauksissa on nähtävissä, että opettajan ammatti koetaan usein kutsumusammattiksi, minkä vuoksi opintoihin pyritään varhaisessa vaiheessa (ks. esim. Raatikainen & Tarvainen 2013). Vastaajista osa kertookin yliopiston tarjoamasta mahdollisuudesta hakea opettajan pedagogisten opintojen suoritusoikeutta jo pääaineen valintakokeen yhteydessä (suoravalinta) tai ensimmäisen opintovuoden aikana.

Opettajaopintojen suorittamisen ajankohtaa piti itselleen hyvänä 35 opiskelijaa, eli vain kaksi vastaajaa oli sitä mieltä, että ajankohta ei ollut heille sopiva. Perustelut sille, miksi opintojen ajankohtaa pidettiin hyvänä, on esitelty taulukossa 10.

TAULUKKO 10. Opiskelijoiden perustelut sille, miksi aineenopettajan pedagogisten opintojen ajankohta on ollut hyvä

Miksi aineenopettajan pedagogisten opintojen ajankohta on ollut sinulle hyvä?	n
1. On tullut ikää/elämäkokemusta, on kypsytynyt henkisesti, ajattelu on kehittynyt.	13
2. Aineenhallinta on karttunut / kieliharjoittelu on suoritettu.	6
3. Opinnot ovat limittyneet sopivasti muiden opintojen kanssa.	6
4. Ajankohta on ollut hyvä ennen siirtymistä pro gradu -tutkielman kirjoittamiseen.	4
5. Opinnoille on ollut hyvin aikaa.	4

Perusteluissa vastaajien kokemus elämäkokemuksen karttumisesta ja henkisestä opettajuuteen kypsymisestä vaikuttaa opintojen suorittamisajankohdan mielekkyyteen kaikkein eniten. Silti myös aineenhallinnan kehittymistä ennen opettajaopintoja pidetään tärkeänä.

Siirsin aineopintoja vuodella, sillä olin neljännen vuoden kevään vaihdossa. Koen viidennen vuoden hyväksi suoritusajankohdaksi, sillä kielitaitoni on karttunut ja koen olevani itse kypsempi kuin esimerkiksi vuosi sitten.

Kun suoritin opinnot toisena ja neljäntenä vuonna, ajatteluni oli jo ehtinyt kehittyä opintojen aikana ja minulla oli enemmän objektiivista perspektiiviä ammattiin. Pystyin luomaan omaa opettajuuttani enkä monistanut jonkun oman opettajani tapaa opettaa.

Sain kandin viime vuonna valmiiksi, olen suorittanut kieliharjoittelun ja tuntui siltä, että olen 'henkisesti' siihen valmis.

Toisaalta myös pedagogisten opintojen varhainen alkaminen on joissakin vastauksissa koettu myönteiseksi.

Minulla on ollut paljon aikaa suorittaa pedagogisia opintoja, koska sain opinto-oikeuden heti ensimmäisenä opintovuonnani. On ollut omalta kannaltani hyvä, että olen voinut jättää opetusharjoittelut opintojeni loppupuolelle, kun taas muita pedagogisten kursseja olen voinut suorittaa opintojeni alkuvaiheessa tai pitkin matkaa.

Olen saanut pää- ja sivuaineopintojeni (englanti&ruotsi) ohella jo hieman kosketusta kasvatustieteen opintoihin heti alusta lähtien. Ilman kasvatustieteitä olisi kieliopinnot saattaneet tuntua hieman yksinäisiltä ja yksipuolisilta.

Seuraava vastaus yhdistää molemmat näkemykset.

Opiskelujen alusta lähtien oli jonkun verran kasvatustieteitä, mikä mahdollisti sen pitkäjänteisen ajattelun/pohdinnan. Suoritin kandidatuksen ja graduvuoden välissä aineopinnot ja oli hyvä systeemi aikataulullisesti ja ammatillisen kasvun kannalta. Oli vähän vanhempi kun teki opinnot, niin auttoi jaksamisessa.

Vain kaksi opiskelijaa kritisoi pedagogisten opintojen suoritusajankohtaa, mutta perustelut ovat keskenään vastakkaiset:

Opettajain opinnot on mietitty aivan liian tiukaksi kokonaisuudeksi verrattuna muihin opintoihin. Varsinkin kieltenopiskelijoille, jotka käyvät vaihdossa välissä. Pedagogisia opintoja on hankala valita toisistaan riippumatta / "väärässä järjestyksessä".

Suoritan koko maisterintutkintoa suunnilleen kolmen vuoden tabdissa, eli tällä hetkellä olen tehnyt samaan aikaan kolme harjoittelua ja osallistunut seminaariin. Vuosi sitten meillä oli mahdollisuus osallistua vain yhteen harjoitteluun ja silloinkin oli proseminaari samana lukuvuotena. Harjoittelujaksojen ja muiden opintojen sovittaminen toistensa kanssa on ollut vähintäänkin haastavaa, ja on myös harmillista, että opinnot tuppaaavat monella venymään sen vuoksi kun täällä ei aineopettajan 60 op opintoja voi suorittaa kuin vähintään kahdessa vuodessa, joka ei ole suositeltavaa vaan suositus taitaa olla peräti 3 vuotta. Hyvin epämotivoiva ratkaisu opiskelijan näkökulmasta.

4.4 Aineenopettajankoulutuksen tavoitteet ja kehittäminen

Valtioneuvoston asetuksen (A 794/2004, 18 §) mukaan yliopistoissa järjestettävän opettajankoulutuksen erityisenä **tavoitteena** on antaa opiskelijalle valmiudet itsenäiseen toimintaan opettajana, ohjaajana ja kasvattajana. Yliopistojen aineenopettajankoulutuksen vastaajaryhmät (n=6) ovat itsearviointikyselyssä täsmentäneet tämän tarkoittavan tutkimusperustaiseen opettajuuteen kasvamista, yhteiskunnan muutosten tiedostamista ja ymmärrystä niiden vaikutuksesta koulumaailmaan, iältään, taustoiltaan, tavoitteiltaan ja oppimisvalmiuksiltaan erilaisten oppijoiden tunnistamisen ja ohjaamisen taitoja sekä yhteistyötaitojen kehittymistä. Vastauksissa painottuu myös aineenopettajaksi opiskelevien kehittyminen tietoisiksi ja tiedostaviksi kasvattajiksi, jotka kykenevät toimimaan moniammatillisessa yhteistyössä.

Aineenopettajan pedagogisten opintojen tavoitteista sovitaan kehittämisryhmissä joko laitostasolla tai tiedekunnassa. Koulutuksen yleisiä tavoitteita uusitaan keskimäärin kolmen vuoden välein osana laajempaa hallinnollista päätöksentekoa. Aineenopettajankoulutuksen edustajien haastatteluissa esiin nousivat kuitenkin myös useat yliopistoissa viime vuosien aikana tapahtuneet koulutuksen järjestämiseen ja tarjontaan liittyvät muutokset, kuten laaja-alaisempiin tutkintoihin siirtyminen, yliopistojen yhdistyminen tai henkilöstön vähentäminen taloudellisista syistä. Poikkeusolot ovat vaikuttaneet haastateltujen mukaan myös opettajankoulutuksessa annetun opetuksen määrään ja laatuun. Tutkintovaatimuksia on esimerkiksi uudistettu vain yhdeksi lukuvuodeksi, minkä jälkeen tavoitteiden laadinta on aloitettu uudelleen laajempien hallinnollisten muutosten vuoksi. Toisaalla voimassa olevaa tutkintovaatimuskautta on jatkettu normaalia pidemmäksi koulutusten yhdistämisten takia. Koulutusten tavoitteisiin liittyviä, normaalista kehittämissykleistä poikkeavia ratkaisuja on tehty yhtä lukuun ottamatta kaikissa arvioinnin kohteena olevissa yliopistoissa.

Kaikki vastaajaryhmät painottavat koko opettajankoulutuksen perustuvan **tutkimukseen**. Ruotsin kielen oppimiseen ja opettamiseen liittyvää tutkimustietoa hyödynnetään vastausten mukaan aineenopettajankoulutuksessa *erittäin paljon* (n=2), *paljon* (n=3) tai *jonkin verran* (n=1)³⁶. Uusinta tutkimustietoa käsitellään eri näkökulmista muun muassa ainedidaktisilla luennoilla ja harjoituksissa sekä opetusharjoittelussa. Opiskelijoita ohjataan tutustumaan alan tutkimuskirjallisuuteen useissa eri yhteyksissä, perustelemaan toimintaansa tutkimuksella ja myös itse toimimaan tutkivan opettajuuden periaatteiden mukaisesti, esimerkkinä opetuskokeilut harjoittelussa sekä seminaarityö.

Kaikkien vastaajaryhmien mukaan tutkimustyö on paras tapa myös henkilökunnan **ammattitaidon kehittämiseen**. Ammatillisen kehittymisen kannalta tärkeänä pidetään myös yliopistojen omia henkilöstökoulutuksia ja kehittämispäiviä sekä verkostoitumista ja vuorovaikutusta koulujen ja yhteiskunnan muiden tahojen kanssa. Kolmessa vastauksessa tosin todetaan, että ammatillinen kehittyminen on jokaisen omalla vastuulla eli jokainen huolehtii siitä oman kiinnostuksensa, tarpeidensa, aikansa ja taloudellisten resurssien puitteissa. Henkilöstön ammattitaidon kehittämiseen liittyvien toimien riittävyttä pidetään aineenopettajankoulutuksessa *hyvänä* (n=3), *erin-*

36 asteikko ei lainkaan – jonkin verran – paljon – erittäin paljon

omaisena (n=1), *tydyttävänä* (n=1) tai jopa *heikkona* (n=1)³⁷. Henkilöstön osaamisen kehittämiseksi viisi kuudesta vastaajaryhmästä kaipaa enemmän aikaa tutkimustyöhön; taloudelliset resurssit mainitaan vain kolmessa vastauksessa. Esiin nostetaan myös ohjaavien opettajien tarpeet täydentävään ohjauskoulutukseen sekä mahdollisuudet vieraila kentän kouluissa, jotta kokonaiskuva kouluvariaatiosta vankentuisi.

Kehittämistä yhteistyössä

Aineenopettajan pedagogisten opintojen suunnittelu- ja **kehittämistyö** tapahtuu vastaajaryhmien mukaan eritasoisissa ja erilaisella intensiteetillä kokoontuvissa työryhmissä. Tampereen yliopiston vastauksessa kehittämisen kerrotaan perustuvan kollegiaaliseen, jatkuvasta reflektiosta ja palautteesta syntyvään keskusteluun. Haastattelujen perusteella näin on myös muissa yliopistoissa.

Hyvä käytäntö

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa pidetään viikoittain *Ideatiistai* kello 8–14, jolloin ei järjestetä opetusta. Tiistait on organisoitu siten, että johto ja toimikunnat määrittelevät tietyt tiistait kiinteästi laitoskokouksiksi sekä tutkimuksen ja koulutuksen ideapäiviksi. Kaikki muut tiistait on tarkoitettu työyhteisöstä ja opiskelijoista nousevalle ja viriävälle kehittämistyölle. (Jyväskylän yliopisto 2017.) Haastattelussa aineenopettajankoulutuksen henkilöstö kertoi pitävänsä Ideatiistaita onnistuneena keinona tehdä aidosti yhteistyötä opetuksen kehittämiseksi. Tärkeää on erityisesti tilaisuuden säännöllisyys.

Aineenopettajan pedagogisten opintojen kehittämistyöhön osallistuu oman henkilöstön lisäksi harjoittelukoulun henkilökuntaa *aina* (n=3) tai *useimmiten* (n=3)³⁸. Sen sijaan ruotsin oppiaineen henkilökuntaa koulutuksen kehittämiseen osallistuu yleensä vain *toisinaan* (n=4), yhdessä yliopistossa *useimmiten*, yhdessä *ei lainkaan*. Haastatteluissa todettiin, että aineenopettajankoulutuksen ja ruotsin oppiaineen henkilöstön tapaamiset ovatkin luonteeltaan yleensä epävirallisia ja että yhteissuunnittelun sijaan niissä keskustellaan esimerkiksi koulutusten sisältöjen tai lukujärjestysten mahdollisista päällekkäisyyksistä. Kaikissa yliopistoissa hyvänä pidetään myös sitä, että aineenopettajankoulutuksen ja ruotsin oppiaineen henkilökuntien jäsenet tuntevat toisiaan henkilökohtaisesti ja voivat aina tarpeen tullen olla yhteydessä toisiinsa. Silti molemmissa koulutuksissa yhteydenpitoon toivotaan säännöllisyyttä.

37 asteikko *heikkona* – *tydyttävänä* – *hyvänä* – *erinomaisena*

38 asteikko *ei koskaan* – *toisinaan* – *useimmiten* – *aina*

Hyvä käytäntö

Jyväskylän ja Tampereen yliopistoissa järjestetään vuosittain ns. kolmikantatapaaminen, johon osallistuu aineenopettajankoulutuksen, ruotsin oppiaineen ja harjoittelukoulujen henkilöstöä, toisinaan myös muiden kieliaineiden henkilöstöä. Kolmikantatapaamisissa keskustellaan aineenopettajankoulutukseen liittyvistä käytännön asioista, lukujärjestyksistä ja esimerkiksi opiskelijoiden jaksamisesta ja sovitaan mahdollisista uusista toimintaperiaatteista seuraavalle lukukaudelle tai -vuodelle.

Opiskelijoiden osallistuminen aineenopettajankoulutuksen kehittämistyöhön vaihtelee: yhdessä yliopistossa opiskelijoita kerrotaan osallistettavan *aina*, kahdessa *useimmiten*, kahdessa *toisinaan* ja yhdessä *ei koskaan*. Haastattelujen perusteella opiskelijoita pyydetään yleisimmin mukaan suurempien kokonaisuuksien suunnitteluun, kuten tutkintovaatimusten laadintaan, kun taas kurssikohtaisessa suunnittelu- ja kehittämistyössä apuna käytetään pääasiassa kirjallisesti kerättyä opiskelijapalautetta. **Opiskelijapalautetta** kerätään kaikkien yliopistojen aineenopettajankoulutuksessa järjestelmällisesti *aina* eri kursseista ja/tai opintokokonaisuuksista. Myös koulutuksesta kokonaisuutena palautetta kerätään *aina* (n=4) tai *useimmiten* (n=1). Vain yhdessä yliopistossa jälkimmäistä palautetta ei kerätä lainkaan. Opiskelijapalautteen hyödyntämisestä raportoidaan hyvin yhdenmukaisesti ja lyhyesti: opetusta ja sen käytänteitä sekä opetussuunnitelmia kehitetään palautteen perusteella resurssien puitteissa. Yliopistoissa laajemmalti kerätyn palautteen avulla seurataan myös opiskelijoiden opinto- ja työllistymispolkuja.

Kehittämistyön keskeisimpinä **vahvuuksina** aineenopettajankoulutuksessa pidetään koulutuksen tutkimusperustaisuutta sekä jatkuvan kehittämisen mentaliteettia, innovatiivisuutta ja ajan hermolla olemista. Yhteistyöhön erityisesti harjoittelukoulujen kanssa ollaan myös tyytyväisiä. Parannettavaa nähdään lähinnä siinä, että yhteistyötä oppiaineiden henkilöstön kanssa voisi edelleen tiivistää. Kehittämistyön haasteiksi koetaan henkilöstömäärän väheneminen sekä kokemuksen ja tiedon siirtymisen takaaminen henkilöstön vaihtuessa.

Ruotsin aineenopettajaopiskelijoista (n=37) 62 prosenttia ilmoittaa tietävänsä, kuinka opiskelijat voivat vaikuttaa pedagogisten opintojen kurssien kehittämiseen, eli 38 prosenttia ei näistä mahdollisuuksista tiedä. Ensimmäisestä ryhmästä 91 prosenttia näkee vaikuttamisen mahdollisuuksina kurssipalautteet ja suoran palautteen antamisen kurssia pitävälle opettajalle. Suurin osa opiskelijoista arvioi, että palautetta aineenopettajan pedagogisten opintojen eri kursseista ja/tai opintokokonaisuuksista on heiltä pyydetty *useimmiten* (43 %) tai *aina* (27 %), mutta vajaa kolmannes (30 %) on sitä mieltä, että palautetta on pyydetty *toisinaan*. Palautteen antamisen lisäksi muutama opiskelija mainitsee vaikuttamiskanaviksi ainejärjestöt, yhteiset palaute- ja kuulemistilaisuudet, opetuksen kehittämisryhmän sekä Suomen opettajaksi opiskelevien liiton.

4.5 Aineenopettajankoulutuksen toteutus

Tässä luvussa käsitellään kaikki ne koulutuksen prosessien laatuun ja ajantasaisuuteen liittyvät kysymykset, jotka on esitelty ja määritelty luvuissa 3.2.1 ja 3.2.2.

4.5.1 Opiskelu- ja opetusmenetelmät

Opettajuuteen kasvamisen kannalta on tärkeää, että tulevat opettajat saavat jo peruskoulutuksessaan kokea, oppia ja itse kokeilla uudenlaisia ja monipuolisia opetus- ja oppimismenetelmiä (esimerkiksi ilmiöpohjaista opetusta), virikkeellisiä toimintaympäristöjä ja tieto- ja viestintätekniikan käyttöä, jotta he voivat nähdä niillä saavutettavan hyödyn oppimisessa ja siirtää nämä käytänteet kouluihin (ks. luku 3.2.1). Itsearviointeissa vastaajaryhmiä pyydettiin arvioimaan, kuinka paljon niiden opetukseen kuuluu perinteisemmän jaottelun mukaisia 1) luentoja, 2) pienryhmä-/demonstraatio-opetusta, 3) opiskelijoiden itsenäistä työskentelyä tai 4) jotakin muuta näiden lisäksi. Erikseen pyydettiin arviota opetuksessa hyödynnetyn verkko-opetuksen määrästä ja sen soveltamistavoista. Vastaajia pyydettiin kuvaamaan myös niitä opetusmenetelmiä, joita he käyttävät omassa opetuksessaan ja joita he toivovat myös opiskelijoiden voivan hyödyntää tulevassa opettajan työssään.

Aineenopettajankoulutuksen vastaajaryhmien arvioiden mukaan keskimäärin vajaa puolet pedagogisista opinnoista on opiskelijoiden itsenäistä työskentelyä, neljännes pienryhmä- tai demonstraatio-opetusta ja kymmenesosa luentoja. Näiden lisäksi opiskeluun kuuluu erilaisia harjoituksia, projektitöitä ja teemapäiviä sekä harjoittelua ja reflektiota. Pienryhmät ovat aineenopettajankoulutuksessa sekaryhmiä, joihin tavallisimmin kuuluu eri kielten opettajaopiskelijoita.

Hyvä käytäntö

Itä-Suomen yliopistossa eri oppiaineiden aineenopettajaopiskelijat ja luokanopettajaopiskelijat opiskelevat sekaryhmissä alusta alkaen, mikä on saanut hyvää palautetta sekä opiskelijoilta että opettajilta. Ensisijainen näkökulma opinnoissa on kaikkia yhdistävä *opettajuus* ja opettajuuden identiteetin vahvistaminen. ”Substanssiosaamista vähättelemättä mennään opettajan ammattitaito edellä.” Opiskelijat oppivat tekemään oppiainerajat ylittävää yhteistyötä ja kasvavat moniammatilliseen yhteistyöhön jo ennen työelämään siirtymistä. ”Koko opettajanhuone saadaan puhaltamaan yhteen hiileen jo opiskeluaikana!”

Itsearviointien mukaan aineenopettajankoulutuksen opetuksessa painottuvat opiskelijakeskeiset, dialogiset/viestinnälliset, tutkivat, toiminnalliset ja yhteisölliset työtavat, koska ne ”tukevat tulevaisuuden taitoja”. Luento-opetuksessa keskustellaan ennakkoon saatavilla olleista materiaaleista (*flipped classroom*). Digitaalisten oppimisympäristöjen hyödyntämistä pidetään tärkeänä tulevien opettajien ammatillisessa kehittämisessä.

Verkko-opetusta hyödynnetään osana kaikkien yliopistojen aineenopettajankoulutusta. Eniten esimerkkejä tarjoaa Jyväskylän yliopisto, jolla on käytössä useita erilaisia verkko-oppimisympäristöjä ja -opiskelualustoja: *Pedonet*, *Optima*-alusta, *e-Tentti* verkossa olevien tenttien suorittamiseen ja *Koppa* materiaalien jakamiseen. *Moniviestin* mahdollistaa, että osa luennoista on katsottavissa verkossa, *Skype*-, *Adobe Connect*- tai muuta etäyhteyttä hyödynnetään esimerkiksi seminaareissa ja pienryhmäopetuksessa, ja normaalikoulun verkko tarjoaa mahdollisuuden iPadien ja Smartboard-teknologian opiskeluun ja käyttöön. Myös muiden yliopistojen aineenopettajankoulutuksen opetuksessa kerrotaan hyödynnettävän verkko-oppimisalustoja, internetiä ja sosiaalista mediaa, mutta kokonaan verkossa tarjottavia kursseja ei arvioinnin toteuttamisen aikaan juuri ollut; ainoa tällainen oli Itä-Suomen yliopiston *Oppiminen ja pedagoginen tuki*-kurssi. Oulun yliopistossa henkilökunta odotti U5-yhteistyön³⁹ tarjoavan uusia mahdollisuuksia verkko-opetuksen järjestämiseen, josta hyviä kokemuksia on jo saatu striimattaessa eli suoratoistettaessa Turun yliopiston oikeuslääketieteen opintoja samanaikaisesti muiden yhteistyöhön kuuluvien yliopistojen opiskelijoille.

Haastatteluissa verkko-opetuksen etuina pidettiin opiskelijoiden tietoteknisen osaamisen kehittymistä sekä opintojen suorittamistapojen monipuolistumista, mikä helpottaa ja nopeuttaa opiskelijoiden valmistumista. Kaikki haastatellut ryhmät painottivat kuitenkin teknologian harkittua valjastamista oppimisen, opiskelun ja opettamisen avuksi: pedagogiikan tulee aina kulkea edellä ja teknologian tulla vasta sen perässä. Muutamissa haastatteluissa esiin nostettiin myös huoli verkko-opetukseen ja -opiskeluun suunniteltujen ohjelmistojen ja välineiden lyhyestä käyttöiästään.

Ruotsin aineenopettajaopiskelijoista 71 prosenttia kokee tulevan opettajan työnsä kannalta hyötyneensä opettajan pedagogisissa opinnoissa erityisesti erilaisista pari- ja ryhmätöistä. Niiden lisäksi vastauksissa korostuvat verkko-opetus ja verkkomateriaalien hyödyntäminen sekä yleisesti tieto- ja viestintätekniiikan ja verkko-oppimisympäristön hyödyntäminen (38 %). Useat opiskelijat kokevat hyötyneensä myös toiminnallisista työtavoista, yhteistoiminnallisesta oppimisesta, draamasta/draamapedagogiikasta sekä erilaisista leikeistä ja peleistä. Opiskelijoiden vastaukset ovat siten hyvin yhteneväisiä kouluttajien vastausten kanssa, ja vastausten perusteella opiskelijat ovat pääosin tyytyväisiä niin opetuksessa käytettyihin menetelmiin kuin niiden käytön opettamiseen. Noin 15 prosenttia opiskelijoista kuitenkin toivoo aineenopettajankoulutuksen kehittämiseksi ”päivitystä nykyaikaisempiin opetusmetodeihin”.

Tärkeimpänä: mahdollisuus opiskella niiden periaatteiden mukaisesti mitä tulevana opettajina itsekin pitäisi kotta hyödyntää oppilaiden/opiskelijoiden oppimaan ohjaamisessa, eli ei massaluentoja, ulkoaopettelemista tenttiä varten vaan innovatiivisempia kursseja meillekin, niin nähdään mallia miten asiat käytännössä hoituvat.

Vielä suurempi osuus (30 %) opiskelijoista toivoo opintoihin enemmän käytäntöä ja vähemmän teoriaa. Teoriaopetuksen ja käytännön soveltamisen välinen yhteys koetaan myös osittain puutteelliseksi. Useissa vastauksissa todetaan, että teoriakurssit ja käytännön opetusharjoittelut on järjestetty omina osinaan. Teorian soveltamista käytäntöön ei ole ollut riittävästi, eikä opiskeltujen teorial tietojen soveltamista harjoittelujen sisältöihin ole liioin ohjattu tarpeeksi.

³⁹ U5-yhteistyössä ovat mukana Itä-Suomen, Jyväskylän, Oulun, Tampereen ja Turun yliopistot. Yhteistyön tavoitteena on muun muassa tehostaa yliopistojen koulutusta, tutkimusta ja hallintoa.

Ilmiöpohjaista opetusta sisältyy aineenopettajankoulutukseen itsearviointien mukaan *jonkin verran* (n=5). Jyväskylän yliopistossa ilmiöpohjaisuutta sisältyy opetukseen *erittäin paljon*, koska opettajankoulutuksen oma opetussuunnitelma on jo vuodesta 2014 lähtien ollut ilmiöpohjainen (ks. luku 6.3.3).

Vastaajaryhmien mukaan ilmiöpohjainen opetus kehittää opettajaopiskelijoiden kokonaisvaltaista ajattelua sekä laajempien kokonaisuuksien ja asiayhteyksien hahmottamista. Se kehittää myös opiskelijoiden valmiuksia yhteistyöhön kollegojen ja sidosryhmien kanssa sekä tukee tiimiopettajuutta ja antaa siten valmiuksia ja uskallusta opetuksen eheyttämiseen myös koulussa. Kolme vastaajaryhmää kertoo yhteistyötä harjoiteltavan kursseilla, joilla opiskelijat opiskelevat seka-ryhmissä. Osallistujat ovat joko eri kielten aineenopettajaopiskelijoita tai esimerkiksi aineen- ja luokanopettajaopiskelijoita. Kursseilla on pohdittu yhdessä esimerkiksi erilaisia opetuskokonaisuuksia sekä omasta että muiden aineryhmien näkökulmasta.

Opetuksen eheyttämisen tavoista selvästi eniten eli keskimäärin *paljon* aineenopettajankoulutuksessa käsitellään toiminnallisten aktiviteettien järjestämistä ja eri oppiaineista integroitujen kokonaisuuksien muodostamista. Lähes yhtä paljon käsitellään monialaisten, pitempiketoisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelemista. Esimerkkejä näistä mainitsee ainoastaan Turun yliopiston vastaajaryhmä: rinnastamista oli harjoiteltu harjoittelukoulun ilmiöpohjaisella viikolla keväällä 2016, jaksottamista Turun kaupungin paikallisen opetussuunnitelman suunnittelussa, johon aineenopettajaopiskelijat saivat osallistua, ja toiminnallisten aktiviteettien järjestämistä *Maailmankoulu*-kurssilla, jonka tavoitteena oli perehtyä Suomessa toteutettavaan kansalaistointintaan ja saada siitä ideoita omaan opetustyöhön.

Ruotsin aineenopettajaopiskelijoiden mukaan ilmiöpohjaista opetusta oli heidän pedagogisissa opinnoissaan käsitelty kevään 2016 loppuun mennessä *jonkin verran* (60 %), *paljon* (22 %) tai *erittäin paljon* (14 %). Ainoastaan kahden opiskelijan mukaan sitä *ei* ollut käsitelty *lainkaan*. Käytännössä ilmiöpohjaista opetusta oli päässyt opinnoissaan kokeilemaan lähes 60 prosenttia vastanneista (43 % *jonkin verran*, 16 % *paljon*). 41 prosenttia *ei* siis ollut päässyt kokeilemaan sitä toistaiseksi *lainkaan*. Niistä, jotka olivat ilmiöpohjaista opetusta päässeet kokeilemaan, noin puolet ajatteli siitä olevan selkeää hyötyä tulevassa opettajan työssä. He kokivat, että se oli parantanut heidän ryhmässä toimimisen taitojaan ja vuorovaikutustaitojaan, tarjonnut ideoita kehittää oppimateriaaleja ja antanut rohkeutta uuden kokeilemiseen, esimerkiksi entistä opiskelijalähtöisempään opettamiseen ja projektitöiden suunnitteluun oppiainerajat ylittävässä opetuksessa. Osa opiskelijoista mainitsi saaneensa ainakin ideoita tulevaisuuden työtehtäviinsä, vaikka ei osannutkaan mainita mitään konkreettista. Viisi opiskelijaa olisi kaivannut enemmän harjoittelua, koska heidän mielestään ilmiöpohjaisuutta oli sivuttu vain teoriassa, mutta mahdollisuutta sen soveltamiseen käytännössä ei ollut tarjottu.

4.5.2 Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteet aineenopettajankoulutuksessa

Aineenopettajankoulutuksen kuudesta vastaajaryhmästä viisi on *täysin samaa mieltä*⁴⁰ ja yksi on *samaa mieltä* itsearviointilomakkeessa esitetystä väittämästä

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

Näkemyksiä perustellaan ensinnäkin sillä, että opettajat tulevat työskentelemään uuden opetussuunnitelman mukaan. Toiseksi valtakunnallinen opetussuunnitelma nähdään tärkeimpänä kansallisena kielenopetusta ja opettajankoulutusta ohjaavana asiakirjana, jonka muutosten huomioimista pidetään opettajankoulutuksen opetussuunnitelman keskeisenä painopisteenä. Kolme vastaajaryhmää perustelee vastaustaan ruotsin siirtymisellä alakouluun. Yksi toteaa, että monilukutaito ja laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet vaativat syvällisempää sisältöjen ja niiden yhtymäkohtien työstämistä ja että opettajien välinen yhteistyö ja koulun yhteiskuntakontaktit tulee päivittää ja antaa niihin mallia jo opettajankoulutuksessa.

Itsearviointien mukaan uusia perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteita on aineenopettajankoulutuksessa otettu huomioon *erittäin paljon* (n=3) tai *paljon* (n=2), yhden vastaajaryhmän mukaan vain *jonkin verran*⁴¹. Itä-Suomen ja Oulun yliopistoissa niitä kerrotaan käsiteltävän kaikilla kursseilla/opintojaksoilla, ja Jyväskylän yliopiston aineenopettajankoulutuksen oma opetussuunnitelma on ollut ilmiöpohjainen jo vuodesta 2014. Helsingin yliopistossa panostusta on lisätty oppiaineiden välisiin yhteyksiin ja monilukutaitoon ja Turun yliopistossa yhteisöllisiin, toiminallisiin, tutkiviin ja viestinnällisiin työtapoihin sekä tehtäväpohjaiseen oppimiseen. Tampereen yliopistossa ruotsin aineenopettajaksi opiskelevat saivat lukuvuonna 2015–2016 osallistua Tampereen seutukunnan lukioiden opetussuunnitelman laadintaan.

Uusien opetussuunnitelmien perusteiden pohjana on **oppimiskäsitys**, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija ja oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Itsearviointien mukaan myös opetus kaikkien yliopistojen aineenopettajankoulutuksessa perustuu tähän oppimiskäsitykseen *erittäin paljon*. Opetussuunnitelmien perusteisiin sisältyvistä **laaja-alaisista osaamiskokonaisuuksista** kaikkien yliopistojen aineenopettajankoulutuksessa käsitellään *erittäin paljon* kulttuurista osaamista, vuorovaikutusta ja ilmaisua. Myös ajattelua ja oppimaan oppimista käsitellään *erittäin paljon* (n=4) tai *paljon* (n=2). Keskimäärin *paljon* käsitellään monilukutaitoa, tieto- ja viestintäteknologista osaamista sekä osallistumista, vaikuttamista ja kestävänsä tulevaisuuden rakentamista. Esimerkkejä siitä, miten monialaisia osaamiskokonaisuuksia opetuksessa

40 asteikko *täysin eri mieltä* – *eri mieltä* – *samaa mieltä* – *täysin samaa mieltä*

41 asteikko *ei lainkaan* – *jonkin verran* – *paljon* – *erittäin paljon*

käsitellään, ei vastauksissa juuri ole. Turun yliopisto mainitsee ajattelun ja oppimaan oppimisen kohdalla strategiat ja päättelytaidot. Itä-Suomen yliopistossa pedagogisiin opintoihin kuuluu kurssi osallistumisesta, vaikuttamisesta ja kestävän tulevaisuuden rakentamisesta.

Ruotsin aineenopettajaopiskelijat arvioivat, että uusia perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteita on heidän pedagogisissa opinnoissaan käsitelty *jonkin verran* (39 %) tai *paljon* (28 %), ja se on tapahtunut pääasiassa opetusharjoittelussa ja ainedidaktiikan kursseilla. Käsitellyistä asioista opiskelijat mainitsevat erityisesti uudet käsitteet (monilukutaito, kielitietoisuus, laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet, ilmiöpohjainen opetus, oppilas aktiivisena toimijana ja kulttuurinen moninaisuus) sekä oman aineen tavoitteet, sisällöt ja arviointikriteerit. Muutaman maininnan saa myös B1-ruotsin siirtyminen alakouluun sekä teknologian hyödyntäminen opetuksessa. Vaasassa ja Turussa opiskelijat olivat selvästi innostuneet projektista, jossa he olivat työstäneet Opetushallitukselle materiaalia paikallisen opetussuunnitelmatyön tueksi.

4.5.3 Toiminnallinen kielitaito osana aineenopettajankoulutusta

Toiminnallisella kielitaidolla tarkoitetaan oppijan kykyä käyttää kieltä viestinnän välineenä oman kielitaitonsa mukaisesti, jolloin lingvistinen kompetenssi (mm. sanasto, kielioppi, fonologia) toimii viestinnän apuna eikä itsetarkoituksena (Huttunen & Jaakkola 2003).

Aineenopettajankoulutuksessa opiskelijoita ohjataan **kehittämään** omaa toiminnallista ruotsin kielen taitoaan *erittäin paljon* (n=3), *paljon* (n=2) tai *jonkin verran* (n=1)⁴². Neljässä avovastauksessa tuodaan esiin opiskelijoiden kannustaminen ja rohkaiseminen oman kielitaidon omatoimiseen vahvistamiseen. Yhdessä niistä tämän ohjauksen nähdään olevan koko toiminnan punainen lanka eli esillä jatkuvasti eri tavoin. Toisessa vastauksessa ohjauksen kerrotaan liittyvän myös oman kielitaidon kehittämistarpeiden tunnistamiseen ja tiedostamiseen sekä kielestä tiedostumiseen ("kieltä on kaikkialla"). Kahdessa vastauksessa todetaan, että vaikka kielitaidon kehittäminen on pääosin ruotsin oppiaineen tehtävä, myös opettajan pedagogisissa opinnoissa korostetaan jatkuvaa kielitaidon kehittämistä ja kannustetaan kaikenlaiseen oma-aloitteiseen kieliharjoitteluun. Siellä, missä opiskelijoita ohjataan kehittämään omaa toiminnallista ruotsin kielen taitoaan vain *jonkin verran*, sen kerrotaan tarkoittavan sitä, että opiskelijoita kehoitetaan suorittamaan kieliharjoittelu ennen opetusharjoittelua.

Toiminnallisen kielitaidon **opettamiseksi** opiskelijoita ohjataan käyttämään opetuksessa monipuolisia, viestinnällisiä ja toiminnallisia työtapoja. Opiskelijoita ohjataan havainnoimaan ja huomioimaan ympäristön tarjoamat mahdollisuudet käyttää ja oppia kieliä ja hankkimaan kumppanikouluja. Koska toiminnallinen kielitaito on opetussuunnitelman sisällä oleva tavoite, opiskelijoita ohjataan seuraamaan opetussuunnitelmaa ja huomioimaan sen tavoitteet oppituntia suunnitellessa ja toteuttaessa.

42 asteikko ei lainkaan – jonkin verran – paljon – erittäin paljon

Eurooppalaiseen viitekehykseen opiskelijoita ohjataan aineenopettajankoulutuksessa perehtymään *erittäin paljon* (n=4) tai *paljon* (n=2). Viitekehystä käytetään opiskelijoiden itsearvioinneissa, ja sitä harjoitellaan käyttämään oman opetuksen suunnittelussa, tavoitteiden asettamisessa, kokeiden laadinnassa sekä suullisen kielitaidon ja kirjoitelmien arvioinnissa.

Ruotsin aineenopettajaopiskelijoista hieman yli puolet (54 %) on sitä mieltä, että aineenopettajan pedagogisissa opinnoissa heitä on ohjattu **kehittämään** omaa toiminnallista ruotsin kielen taitoaan vain *jonkin verran*, ja kolmannes (32 %) on sitä mieltä, että heitä *ei* ole ohjattu siihen *lainkaan*. Opiskelijoiden mukaan toiminnallisen kielitaidon kehittämiseksi heitä kannustetaan ensisijaisesti lähtemään kieliharjoitteluun tai vaihtoon ruotsinkieliselle alueelle. Pedagogisissa opinnoissa huomio kiinnittyy luokahuonekieleen ja toiminnallisen kielitaidon **opettamiseen**.

Mielestäni opettajien oman puheen kohdalla painotetaan oikeakielisyyttä enemmän kuin viestin välittymistä. Olen saanut ohjausta oppilaiden toiminnallisen kielitaidon parantamiseen, mutta en omaani.

Oikeastaan omaan toiminnalliseen kielitaitoon ei olla juuri suoraan viitattu. Se on ehkä ollut perusolemuksena ja ainoana mahdollisena pohjana sille, että voisi itse käyttää funktionaalista kieltä oppitunneilla ja kehottaa oppilaita informaaliin oppimiseen.

Harjoitteluissa ja niihin liittyvissä muissa opintojaksoissa korostetaan kommunikatiivisuutta. Kielikasvatuksen periaatteita korostetaan vahvasti: oppilaan tulisi voida käyttää (ja häntä tulisi rohkaista käyttämään) kielitaitoaan autenttisissa tilanteissa, vaikka kielitaito ei olisikaan täydellinen.

Opiskelijoista kuitenkin vain noin puolet (49 %) on sitä mieltä, että pedagogisissa opinnoissa on käsitelty toiminnallisen kielitaidon opettamista. Lähes yhtä moni (43 %) *ei osaa sanoa*, onko sitä käsitelty vai ei. Vähäinen avovastausten määrä (n=6) antaa ymmärtää – muutamaa pientä käytännön esimerkkiä lukuun ottamatta – että opiskelijat eivät osaa kertoa, miten toiminnallisen kielitaidon opettamista on opinnoissa käsitelty.

Opetusharjoittelussa on puhuttu, että toiminnallinen kielitaito olisi oppimisen tavoite, mutta se on niin pitkän ajan tavoite, että ennemmin on opetusharjoittelussa keskitytty perusjuttujen opettamiseen, esim. kielioppiin.

Eurooppalaisen viitekehyksen osalta tilanne on opiskelijoiden mielestä parempi: noin puolet (51 %) vastaa, että heitä on pedagogisissa opinnoissa ohjattu perehtymään siihen *paljon*, ja kolmannes (32 %) on sitä mieltä, että tätä on tapahtunut *jonkin verran*. Lähes kaikissa avovastauksissa todetaan, että viitekehystä on ohjattu käyttämään oppilaiden arvioinnissa. Muutamissa vastauksissa se nähdään myös apuna omien kurssisuunnitelmien laadinnassa, tavoitteiden asettamisessa, sisältöjen suunnittelussa ja oppilaiden ohjaamisessa itsearviointiin ja oman osaamisen kehittämisen seuraamiseen.

4.5.4 Opetusharjoittelu

Kasvatustieteen perusopintoihin kuuluu viiden yliopiston aineenopettajankoulutuksessa 2–5 opintopisteen ohjattu harjoittelu, jossa orientoidutaan opettajan ammattiin. Helsingin yliopistossa siihen kuuluu jo 10 opintopisteen perusharjoittelu. Myös Oulun yliopistossa perusopintoihin kuuluvaa harjoittelua kutsutaan perusharjoitteluksi.

Opettajan pedagogisiin aineopintoihin sisältyvissä harjoitteluissa on enemmän vaihtelua: Helsingin yliopistossa niihin sisältyy yksi syventävä harjoittelu (10 op). Oulun yliopistossa on kaksi syventävää harjoittelua (6 + 6 op). Lopuissa neljässä yliopistossa on kolme erilaista ohjattua harjoittelua, joilla on erilaisia nimiä ja joiden opintopistemäärät vaihtelevat:

1. (ohjattu) perusharjoittelu, opetuksen perusteiden harjoittelu tai ohjattu harjoittelu II (5–7 op)
2. syventävä ohjattu/tutkiva harjoittelu, tutkiva opettajuus tai ohjattu harjoittelu III (6–8 op)
3. työelämä-/laajentava/soveltava ohjattu harjoittelu tai ohjattu harjoittelu IV (3–5 op)

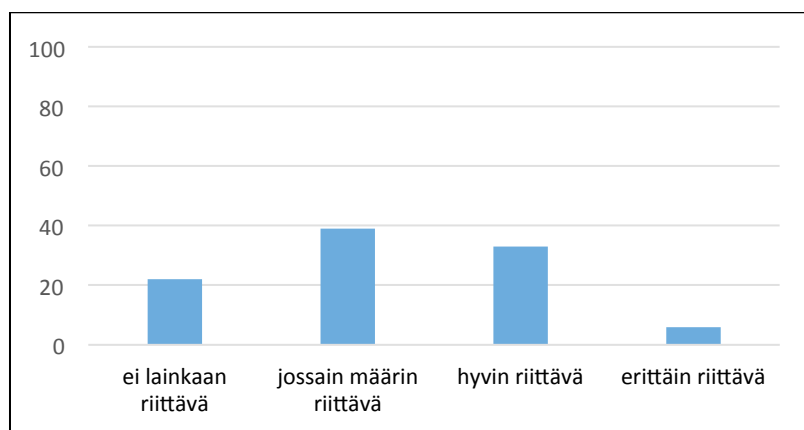
Opetusharjoittelujen opintopistemäärä on Oulun yliopistossa yhteensä 17, Itä-Suomen yliopistossa 22 ja muissa neljässä yliopistossa 20. Taulukossa 11 on esitelty yliopistojen arviot aineenopettaja-opiskelijoiden opetusharjoitteluihin sisältyvien harjoitustuntien kokonaismääristä. Vertailtavuuden vuoksi ilmoitetut tuntimäärät on muunnettu täysiksi tunneiksi.

TAULUKKO 11. Yliopistojen arviot aineenopettajankoulutuksen opetusharjoitteluihin sisältyvien harjoitustuntien kokonaismääristä

Yliopisto	Harjoitustuntien määrä (kpl)	Yhden harjoitustunnin pituus (minuutteina)	Harjoitustuntien määrä yhteensä (tunteina)
Helsingin yliopisto	16	75	20
Itä-Suomen yliopisto	25	75	31,25
Jyväskylän yliopisto	39	45	29,25
Oulun yliopisto	27	75	34,15
Tampereen yliopisto	24	75	30
Turun yliopisto	19	75	24,15

Opetusharjoitteluissa pidettävien harjoitustuntien määrässä on varsin suurta vaihtelua: pienin tuntimäärä on Helsingin yliopistossa, ja selvästi suurin tuntimäärä on Oulun yliopistossa. Aineenopettajankoulutuksen vastaajaryhmistä viisi on sitä mieltä, että näillä harjoitustuntimäärillä ruotsin kielen opettajan ammattitaidon kannalta tärkeät tavoitteet saavutetaan *hyvin*⁴³. Yksi vastaajaryhmä arvioi, että heidän harjoitustuntimäärällään nämä tavoitteet saavutetaan *tydyttävästi*.

Ruotsin aineenopettajaopiskelijoista suurin osa (39 %) on sitä mieltä, että opetusharjoittelun harjoitustuntien kokonaismäärä on vain *jossain määrin riittävä*, ja runsas viidennes (22 %) sitä mieltä, että se *ei ole lainkaan riittävä* (kuvio 1). Kolmannes opiskelijoista (33 %) pitää tuntimäärää kuitenkin *hyvin riittävänä* ja kaksi opiskelijaa *erittäin riittävänä*.



KUVIO 1. Ruotsin aineenopettajaksi opiskelevien opiskelijoiden (n=37) näkemys opetusharjoittelutuntien riittävyydestä (%)

Aineenopettajankoulutusta koskevissa kehittämistoiveissa noin kolmasosa opiskelijoiden vastauksista liittyy siihen, että opinnoissa olisi enemmän käytäntöä ja vähemmän teoriaopetusta. Tämä koskee myös opetusharjoitteluja. Harjoitteluihin toivotaan oppituntien pitämisen lisäksi myös lähempää tutustumista esimerkiksi kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön:

Pidettäviä oppitunteja voisi olla enemmän ainakin minulle, vaikka toiset harjoittelijat oppivat varmaan harjoitteluissakin nopeammin pitämään parempia tunteja kuin minä.

Vielä enemmän omia oppitunteja ja vähemmän teoriaa. Mielestäni opettajaksi kasvamisessa tärkeämpää on päästä itse kokemaan ja kokeilemaan.

Teoriaa (=intensiiviviikkoja ja niiden kestoja) vähemmän ja enemmän harjoittelua. Harjoittelussa voisi myös tulla paremmin esille kodin ja koulun välinen yhteistyö ja sen eri muodot, sekä koulun sisäinen toimintakulttuuri.

43 asteikko heikosti – tyydyttävästi – hyvin – erinomaisesti

Opinnot voisivat olla kenties vielä käytännönläbeisempiä. Tuntuu, että opetusharjoittelujen rinnalla järjestetyt pedagogisten teoriakurssit eivät oikein integroidu harjoittelujen kanssa vaan jäävät irrallisiksi ja pinnallisiksi kokonaisuuksiksi. Teoriatieto on tärkeää, mutta se pitäisi saada kuitenkin jollain tavalla nidottua mukaan konkreettisiin opetustilanteisiin.

Aineenopettajankoulutuksen edustajien itsearviointien mukaan opetusharjoittelujen **ajoitus** toimii pedagogisten opintojen nykyrakenteessa yleisesti ottaen *hyvin* (n=3), yhden yliopiston mukaan *erinomaisesti* ja yhden mukaan *tydyttävästi*⁴⁴ (yksi vastaus puuttuu). Kahdessa avovastauksessa todetaan, että kun opintojen teoria- ja harjoittelujaksot vuorottelevat (ns. vetoketjuperiaate), ne tukevat toisiaan, vaikka se kahden eri organisaation toiminnan suunnittelussa aiheuttaakin omat haasteensa. Yksi vastaajaryhmä pitää hyvänä sitä, että pedagogiset opinnot suoritetaan yhden vuoden aikana, joka on rauhoitettu muilta opinnoilta. Oulun yliopistossa, jossa pedagogiset opinnot aloitetaan kolmannen vuoden keväällä, harjoittelujen ajoitus todetaan hyväksi siitä syystä, että opiskelijat ovat aikuistuneet ja ovat siten kykeneviä sisäistämään tulevaa opettajuuttaan. Tämä ajoitus on myös harjoittelukoululle helpompi, koska oppilaat saavat aloittaa koulutyönsä rauhassa ja harjoittelijat tulevat vasta joulun jälkeen.

Aineenhallinnan varmistamiseksi opiskelijoilta vaaditaan ennen opetusharjoitteluun ilmoittautumista tietty määrä opetettavan aineen opintoja: Helsingin yliopistossa opintoja vaaditaan vähintään 38 opintopistettä sekä hyvät tiedot *Tala och skriva 2-* ja *Grammatik och lingvistik* -kursseista. Itä-Suomen yliopistossa opetuksen perusteiden harjoitteluun (H2) voi mennä, kun pääaineesta on suoritettu vähintään 40 opintopistettä. Oulun yliopistossa pedagogisten opintojen koko ensimmäisen osan (30 op) aloittamisen edellytyksenä on, että opiskelija on suorittanut vähintään 60 opintopisteen opinnot opetettavassa pääaineessa. Jyväskylän ja Turun yliopistoissa opetettavan aineen opintoja vaaditaan jo opettajan pedagogisiin opintoihin haettaessa 50 opintopistettä, Tampereen yliopistossa 60 opintopistettä⁴⁵ (ks. luku 4.3).

Edellä mainituista vaatimuksista huolimatta kielten aineenopettajaopiskelijoiden aineenhallinta vaihtelee harjoittelujen alkaessa. Kolmessa haastattelussa juuri ruotsin kielen opiskelijoiden aineenhallinta huolestutti opettajankouluttajia jossain määrin, koska harjoitteluissa kaikkien kielitaito ei riitä varsinkaan lukioiryhmien opetukseen. Eräässä haastattelussa todettiin seuraavaa:

Ruotsin kielen opiskelijoiden itsearvostus ei opetusharjoitteluvaiheessa ole vielä kovin korkealla, eivät tule niin hyvillä tiedoilla kuin esimerkiksi englannin opiskelijat, eikä tätä ongelmaa ole myöskään vaikkapa venäjän kielen opiskelijoilla.

Eräs harjoittelukoulun opettaja totesi kuitenkin, että opiskelijan aineenhallinta ei riipu välttämättä siitä, missä opintojen vaiheessa hän tulee harjoitteluun: jos hänellä on muutakin kielitaustaa kuin pelkät ruotsin oppiaineen opinnot, esimerkiksi vaihto-opiskelua tai asumista kielialueella, hän on opetusharjoitteluun selvästi muita valmiimpi. Toisessa harjoittelukoulussa onkin esitetty toive, että opiskelija olisi suorittanut pakollisen kieliharjoittelunsa ennen opetusharjoittelujen

44 asteikko *heikosti – tyydyttävästi – hyvin – erinomaisesti*

45 Jyväskylän yliopistossa suoravaliitut voivat ilmoittautua suorittamaan opettajan pedagogisia aineopintoja, kun pääaineen opintoja on suoritettuna vähintään 50 op. Tampereen yliopistossa 1+-vaiheen valinnassa opinto-oikeuden saaneet opiskelijat saavat aloittaa pedagogiset aineopinnot, kun opetettavasta aineesta on suoritettu vähintään 60 op:n laajuiset opinnot.

alkamista. Siinä yliopistossa, jossa kieliharjoittelu ei ole pakollinen, opiskelijoille suositellaan vaihtoon lähtöä ennen opetusharjoittelua. Yleisesti haastatteluissa pidettiin tärkeänä myös sitä, että opiskelijoilla olisi koko ajan elävä yhteys ruotsia puhuviin ja mahdollisimman paljon arkikokemuksia ruotsin kielen käytöstä, mikä kylläkin edellyttää opiskelijoilta itseltään aktiivisuutta ja oma-aloitteisuutta.

Keväällä 2016 suoritetun kyselyn aikaan vain Turun ja Helsingin yliopistoissa ruotsin kielen aineenopettajaopiskelijoiden oli mahdollista pitää harjoitustunteja myös **alakoulussa**. Syksyllä 2016 tilanne oli selvästi muuttunut: haastatteluissa kävi ilmi, että alakoulussa tapahtuva opetusharjoittelu oli jo mahdollistunut myös Itä-Suomen, Jyväskylän ja Oulun yliopistoissa. Tampereellakin sen tarjoamista pidettiin täysin mahdollisena. Helsingissä opiskelijamäärien todettiin kuitenkin olevan niin isoja, että kaikille halukkaille alakouluharjoittelua on hyvin vaikea tarjota. Paikalla ollut opiskelija totesi itse saaneensa harjoitella yläkoulun ja lukion lisäksi myös alakoulussa ja ehdotti, että kaikilla harjoittelijoilla olisi mahdollisuus päästä edes seuraamaan alakoulun tunteja, vaikkei itse pääsisikään siellä opettamaan.

Hyviä käytäntöjä

Jyväskylän yliopiston opiskelijoilla ei ollut ennen syyslukukauden 2016 alkua mahdollisuutta harjoitella ruotsin opettamista alakoulussa, koska yliopiston harjoittelukoulun kielivalikoimaan ei ole kuulunut A1- tai A2-ruotsia. Vuodesta 2010 alkaen kieltenopettajaopiskelijoilla on kuitenkin ollut mahdollisuus osallistua ruotsin kielen kielisuihkutuksen järjestämiseen esiopetuksessa ja alakoulussa yhteistyössä Jyväskylän kaupungin ja vuodesta 2015 myös Laukaan kunnan kanssa.

Kielisuihkutuksen lisäksi kielten aineenopettajaopiskelijoille on tarjottu mahdollisuutta osallistua kesäisin alakoululaisille suunnattujen kielileirien suunnitteluun ja toteutukseen yhteistyössä luokanopettajaopiskelijoiden kanssa. Vastuullisena kielileirien järjestäjänä on toiminut Jyväskylän yliopisto yhteistyössä Jyväskylän kaupungin perusopetuspalveluiden kanssa. Kielileireillä opiskelijat ovat toteuttaneet lapsille erilaisia kieliin liittyviä aktiviteetteja, joista osa on liittynyt myös ruotsin kieleen. Usein työparin toinen jäsen on ollut aineenopettajaopiskelija ja toinen luokanopettajaopiskelija. Harjoitusta on saatu siis sekä kieltenopetukseen että yhteisopettajuuteen.

Kyselyssä noin puolet (49 %) **ruotsin aineenopettajaopiskelijoista** ilmoitti, että omaan opetusharjoitteluun ei ollut kuulunut alakoulun opetusta lainkaan. Kolmannes (33 %) ilmoitti, että harjoittelua alakoulun puolella oli ollut korkeintaan viidesosa pidetyistä tunneista, ja loput (18 %) arvioivat saaneensa harjoitella alakoulussa keskimäärin kolmanneksen tunneistaan. Tilanne ei ollut juurikaan parempi mahdollisuudessa päästä edes seuraamaan alakoulun tunteja: 75 prosenttia opiskelijoista kertoi päässeensä seuraamaan alakoulun tunteja vain *jonkin verran* tai *ei lainkaan*, eli vain neljännes opiskelijoista oli päässyt seuraamaan niitä *paljon*⁴⁶.

46 *asteikko ei lainkaan – jonkin verran – paljon – erittäin paljon*

Yhden yliopiston aineenopettajankoulutuksen edustajat totesivat haastattelussa, että kuudes- ja seitsemäsluokkalaisten opetuksessa ei käytännössä ole eroa, minkä vuoksi opiskelijoiden alakoulukokemuksen puute ei ole ongelma. Toisessa yliopistossa kuitenkin erityisesti alakoulussa tarvittavan funktionaalisen ja toiminnallisen lähestymistavan juurtuminen strukturalistisen sijaan nähdään ”yllättävän hitaana”. Näiden haastateltujen mukaan taustalla vaikuttanevat toisaalta opiskelijoiden omat koulukokemukset (omien opettajien vanhat metodit) ja kentällä käytettävät, osittain edelleen strukturalistiset oppimateriaalit, toisaalta joidenkin opiskelijoiden persoonaan liittyvä arkuus kokeilla uutta.

Aineenopettajankoulutuksen vastaajaryhmät arvioivat, että aineenopettajaopiskelijat tekevät harjoitteluissaan **yhteistyötä** luokanopettajan kanssa *jonkin verran* (n=4) tai *ei lainkaan* (n=2), ja mahdollinen yhteistyö liittyykin tilanteisiin, joissa aineenopettajaksi opiskelevat käyvät seuraamassa luokanopettajan antamaa opetusta ja mahdollisesti myös avustavat tätä. Luokanopettajaopiskelijoiden kanssa tehtävää yhteistyötä sen sijaan on erittäin niukalti: vain kaksi vastaajaryhmää mainitsee sellaista olevan *jonkin verran* osana aineenopettajankoulutusta. Aineenopettajaopiskelijoiden omat kokemukset yhteistyön määrästä ovat vieläkin vähäisemmät: suurin osa (86 %) *ei* opetusharjoitteluissaan ollut tehnyt *lainkaan* yhteistyötä luokanopettajan kanssa (11 % *jonkin verran*, 3 % *paljon*), eli opiskelijat eivät pidä oppituntien seuraamista yhteistyönä. Luokanopettajaopiskelijoiden kanssa yhteistyötä *jonkin verran* oli tehnyt neljännes (24 %) vastaajista, kun taas loput *eivät* olleet tehneet tällaista yhteistyötä *lainkaan*.

Hyviä käytäntöjä

Aineenopettaja- ja luokanopettajaopiskelijoiden suunnitelmallista yhteistyötä tehdään Itä-Suomen ja Turun yliopistoissa. Itä-Suomen yliopiston *Tutkiva opettajuus* -harjoittelussa opiskelijoilla on mahdollisuus pitää tunteja yhdessä. Vuodesta 2013 opettajankoulutuksen alkuvaiheen tavoitteet ja opintojaksot ovat Itä-Suomen yliopistossa olleet aineen- ja luokanopettajaopiskelijoille yhteiset. Yhtenä päättävänä on vuorovaikutteisuus, jota harjoitellaan käytännössä sekaryhmissä. Turun yliopistossa aineenopettaja- ja luokanopettajaharjoittelijoiden yhteistyöhön⁴⁶ kuuluvat muun muassa ryhmäkuuntelut, joissa aineenopettajaksi opiskelevat seuraavat luokanopettajaopiskelijoiden pitämiä harjoitustunteja ja toisinpäin, ja he voivat myös antaa toisilleen palautetta pidetyistä harjoitustunneista. Haastatteluun osallistunut opiskelija piti tätä hyvänä tapana päästä tutustumaan paitsi luokanopettajiksi opiskeleviin myös alakoulussa opettamisen metodeihin.

Aineenopettajankoulutuksen vastaajaryhmien mukaan opetusharjoittelua voisi kehittää seuraavasti:

- lisäämällä yhteistyötä aineenopettajankoulutuksen ja luokanopettajakoulutuksen opettajien ja opiskelijoiden välillä (yhtenä esimerkkinä edellä mainitut ryhmäkuuntelut)
- lisäämällä yhteistyötä yleisesti opettajankoulutuksen ja harjoittelukoulun välillä

47 nk. AO-LO-yhteistyö

- antamalla opiskelijoille yhä enenevässä määrin vastuuta opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista tavoitteena ohjata heitä kohti täysipäiväisen opettajan tapaa tehdä työtä ja auttaa hahmottamaan opettajan työn kokonaisuutta
- sijoittamalla harjoittelu myöhäisempään vaiheeseen
- palauttamalla sivuaineharjoittelu.

Opiskelijoiden toiveet harjoittelun kehittämiseksi liittyvät kuitenkin ensisijaisesti sen määrään: 23 avovastauksesta noin puolessa (52 %) toivotaan enemmän harjoitustunteja. Tätä perustellaan sillä, että harjoitustunteja on vain muutama viikossa ja harjoittelun kokonaistuntimäärä on suunnilleen sama kuin opettajan viikkotuntimäärä:

Harjoittelussa pidetään oppitunteja noin kaksi tai kolme viikossa ja tuntien valmisteluun voi laittaa tuntikaupalla aikaa, tätä mahdollisuutta ei oikeasti ole työelämässä, kun tunteja pidetään saman verran päivittäin, jopa enemmän. Olisi ollut hyödyllistä harjoittelun ohessa kokeilla pitää tunteja myös useampi päivässä lyhyemmällä valmistelujalla niin olisin saanut realistisemman kuvan opettajana toimimisesta.

Ei mitenkään riittävä, koska se on vain pintapuolinen raapaisu ja yhden ryhmän kanssa.

Ehdotus laajempien kokonaisuuksien suunnittelusta ja toteuttamisesta tulee siis sekä opiskelijoilta että kouluttajilta. Kolme opiskelijaa liittyy siihen toiveen harjoitustuntien pitämisestä yhdessä toisen harjoittelijan kanssa:

Opiskelijat tarvitsevat lisää kokemusta suuremmista kokonaisuuksista, esim. kurssisuunnitelma, kurssin arviointi jne. Toteutuksena voisi olla esim. vastuukurssi kahdestaan tai kolmistaan ja sen arviointi yhdessä, ohjaaja tukena.

4.5.5 Oppimisen arviointimenetelmät

Opettajankoulutuksen tavoite on kouluttaa opettajia, joilla on monipuoliset oppilaiden oppimisen ja opiskelun arviointitaidot. Itsearviointikyselyssä vastaajaryhmiä ja opiskelijoita pyydettiin nimeämään viisi koulutuksessa eniten käytettyä oppimisen arviointimenetelmää ja sen jälkeen arvioimaan sitä, missä määrin opiskelijat voivat hyödyntää näitä arviointimenetelmiä tulevassa opettajan työssään.

Opiskelijoiden oppimisen arvioinnissa painottuvat aineenopettajankoulutuksessa opiskelijoiden vertaisarviointi ja itsearviointi. Jyväskylän yliopiston vastauksessa opiskelijan itsearviointi nähdään osana muun muassa refleктоivaa opettajuutta ja oppimaan oppimista ennalta annettujen, neuvoteltujen kriteereiden pohjalta tai vapaasti etenkin *Kieltenopettajan salkun* yhteydessä (ks. hyvä käytäntö). Tampereen yliopistossa itsearviointi on syksyn ja kevään vertaamista toisiinsa, Helsingin yliopistossa tavoitteiden ja toiminnan tulosten ja prosessin rinnastamista, jotta opiskelijat

oivaltavat näiden yhteyden ja oppivat soveltamaan kriteeriperustaista arviointia. Opiskelijoiden kanssa käydään myös palaute- tai kehityskeskusteluja, ja tärkeänä pidetään myös opiskelijoiden mahdollisuutta raportoida ja reflektoida toimintaansa ja tuloksiaan pienryhmässä tai koko opiskelijaryhmässä.

Aineenopettajankoulutuksessa opiskelijoiden oppimista arvioidaan edelleen myös tenteillä, mitä on kuitenkin tarkennettu muun muassa niin, että tehtävät ovat soveltavia ja lähdeaineisto saa usein olla mukana, jotta ”ei vain pöntätä asioita ymmärtämättä niitä”. Kahdessa yliopistossa on käytössä myös ryhmätentti ja yhdessä paritentti. Muita mainittuja arviointimenetelmiä ovat esseet, seminaarityöt, ammatillisen kasvun portfolio sekä näytöt ja tuotokset (esimerkiksi teorialla perustellut opetustuokiot ja itsetuotetut tehtäväpaketit), jotta teoria muuttuisi toiminnaksi.

Hyvä käytäntö

Jyväskylän yliopiston aineenopettajankoulutuksessa käytössä on *Kieltenopettajan salkku*, jonka pohjana on *Eurooppalainen kielisalkku*. Siinä perusajatuksena on, että opiskelijat keräävät opintojen aikana töitään, joista he koostavat opintojen lopussa Kielenopettajan salkun. Kielenopettajan salkusta käydään joko henkilökohtainen tai pienryhmäpalautekeskustelu.

Aineenopettajankoulutuksessa arvioidaan, että opiskelijat voivat hyödyntää koulutuksessa käytettyjä arviointimenetelmiä tulevassa opettajan työssään *erittäin paljon* (n=3), *paljon* (n=1) tai *jonkin verran* (n=2).

Kysymykseen vastanneiden **ruotsin aineenopettajaopiskelijoiden** (n=32) mukaan oppimisen arvioinnissa käytetään edelleen eniten tenttejä (81 %), mutta muutama opiskelija mainitsee niiden yhteydessä myös paritentin ja ryhmätentin. Toiseksi eniten mainintoja saavat oppimispäiväkirjat (59 %) ja vertaisarviointi (56 %). Oppimista arvioidaan opiskelijoiden mukaan myös essein, raportein ja erilaisin projekti- tai oppimistehtävin. Ammatillisen kasvun tai näyteportfolion mainitsee kolmasosa opiskelijoista.

Kolme opiskelijaa mainitsee, että myös ryhmätöitä tai pienryhmässä pidettäviä esityksiä käytetään oppimisen arvioinnissa. Myös vain kolme opiskelijaa näkee ohjaavan opettajan tai didaktikon kanssa käydyt palautekeskustelut osana arviointia, ja vain yksi on kiinnittänyt huomiota jatkuvaan arviointiin. Menetelmällistojen joukossa on yksi laajempi vastaus Itä-Suomen yliopiston opiskelijalta:

Omasta mielestäni tärkeintä on ollut opetusharjoitteluiden alussa ja lopussa tapahtuvat pohdintatehtävät, joihin kootaan omia pohdintoja, oppilaiden ja ohjaajan antamaa palautetta sekä vertaisarviointia sekä teoreettista tietoa. Nämä toimivat vielä pohjana ammatillisen kasvun portfolioille ja siitä muokattavalle näyteportfoliolle.

Suurin osa opiskelijoista on sitä mieltä, että he voivat hyödyntää aineenopettajan pedagogisissa opinnoissa käytettyjä arviointimenetelmiä tulevassa opettajan työssään *paljon* (44,5 %) tai *erittäin paljon* (11 %). 44,5 prosenttia katsoo voivansa hyödyntää niitä *jonkin verran*, eikä kukaan ole sitä mieltä, ettei voisi hyödyntää niitä lainkaan. Avovastauksissa näkemyksille on vain neljä perustelua:

Arviointimenetelmät kuten itse- ja vertaisarviointi eivät mielestäni oikein sovellu peruskouluikäisille. Jos opiskelija arvioi itsensä vitosen oppilaaksi, hän saa mitä luultavammin opettajalta vitosen, näin kävi siis pedagogisissa [opinnoissa] opintojen arvioinneissa. – –

Aion käyttää paljon enemmän oppilaslähtöistä arviointia joka peilaa oppilaiden omiin tavoitteisiin.

Perinteisiä kokeita on ainakin aloittelevana opettajana vaikea jättää hyödyntämättä ennenkuin oppii arvioimaan kunnolla oppilaiden oppimista. Sitten kun omiin taitoihin luottaa ja tulee kokemusta, voi alkaa varmemmin käyttämään soveltavampia arviointimuotoja.

– – projektiluontoiset työt ja muut pitkäkestoiset tuotokset ovat tuntuneet vaivalloisilta, mutta tiedostan, että ne ovat paljon tehokkaampia oppimisen saavuttamiseksi, varsinkin kun niihin on tottunut ja työstäminen alkaa ajoissa. Siksi haluan kyllä käyttää samansuuntaista arviointia itsekin.

4.5.6 Opintojen ohjaus ja seuranta

Aineenopettajankoulutuksen vastaajaryhmät arvioivat, että aineenopettajaksi opiskelun ja valmistumisen kannalta tärkeät tavoitteet saavutetaan koulutuksessa tarjotulla opinto-ohjauksella *hyvin* (n=3), *erinomaisesti* (n=1) tai *tyydyttävästi* (n=1)⁴⁸ (yksi vastaus puuttuu). Vastaajat painottavat, että kaikki annettava opetus on samalla myös ohjausta, joka tähtää opettajuuteen kasvamiseen ja opettajan työssä selviytymiseen ja kehittymiseen. Sen vuoksi näiden kahden erottaminen on opettajankoulutuksessa lähtökohtaisesti mahdotonta. Osassa vastauksia ohjaukseen kaivataan kuitenkin lisää resursseja, joita on vähennetty yliopistoja koskevien leikkausten myötä.

Yksi vastaajaryhmä toteaa, että ohjausta voisi suunnata enemmän opettajana kasvamisen taitojen pohtimiseen ja työelämään suuntautumiseen ja että ohjaus voisi olla yksilöllisempää ja ottaa enemmän huomioon koko opiskelijan elämäntilanteen. Haastattelujen mukaan varsinkin yhdessä lukuvuodessa tai kalenterivuodessa suoritettava 60 opintopisteen kokonaisuus on intensiivisyydessään opiskelijoita usein stressaavakin ajanjakso, jonka aikana ammatillisen kehittymisen pohdinta saattaa jäädä kurssien ja opetusharjoittelujen suorittamisen jalkoihin. Aineenopettajankoulutusten edustajat painottivatkin haastatteluissa joustavan ohjauksen mallia, jonka mukaan opiskelijoita ohjataan tarvelähtöisesti. Kaikki opiskelijat eivät kaipaa henkilökohtaista ohjausta, kun taas toiset hakeutuvat ohjaukseen useinkin. Mikäli opiskelija ottaa opettajaan yhteyttä, hänelle pyritään vastaamaan mahdollisimman nopeasti. Eräässä haastattelussa opettajankouluttajat totesivat:

48 asteikko heikosti – tyydyttävästi – hyvin – erinomaisesti

Ensin aina reagoidaan opiskelijoiden tarpeeseen. Kyllä pyritään antamaan [ohjausta] niille, jotka sitä tarvitsevat.

Sain viikonloppunakin ainakin kolme viestiä, ja niihin reagoin kyllä heti, ettei menisi muutoin niin pitkään.

Ruotsin aineenopettajaopiskelijoiden kokemus on, että pedagogisissa opinnoissa saatu opinto-ohjaus on auttanut heitä opettajaksi kehittyemisessä *hyvin* (43 %) tai *erinomaisesti* (16 %) ⁴⁹. Kuitenkin jopa 40 prosenttia opiskelijoista kokee saaneensa ohjausta opettajaksi kehittyemisessä vain *tyydyttävästi* (27 %) tai *heikosti* (14 %). Avovastauksissa opiskelijat toivovat ensinnäkin sitä, että ohjauksen saatavuudesta kerrottaisiin selkeämmin. Toiseksi ohjaukseen toivotaan yhdenvertaista saavutettavuutta, koska didaktikkojen ja harjoitteluohjaajien toiminta koetaan varsin erilaiseksi ja eritasoiseksi. Tästä käy ilmi, että osa opiskelijoista on avovastausta kirjoittaessaan ajatellut opinto-ohjauksen lisäksi myös opetusharjoitteluun liittyvää ohjausta.

En ole itse koskaan tarvinnut pedagogisissa opinnoissani lisäohjausta, mutta ymmärtääkseni meillä on ohjausta saatavilla jos vain pyytää.

Ylipäänsä opinto-ohjauksen mahdollisuuden mainostaminen voisi auttaa, sillä itse en edes tiedä kuka meillä toimii ohjaajana vai toimiiko kukaan.

Enemmän ehkä valmiita ohjausaikoja? Nimi listaan ja tavataan varmasti. Resurssipula?

Itse olen kyllä tyytyväinen saamaani ohjaukseen, mutta olen usein ihmetellyt, kuinka eritapaista ja eritasoista palautetta eri aineenopettajat saavat ohjaajasta riippuen. Jotkut eivät esimerkiksi ole koskaan tehnyt [opetusharjoitteluiissa] mitään tuntisuunnitelmia ja toisten suunnitelmia taas ei ole koskaan hyväksytty sellaisenaan ja palautekin on ollut läbinnä sitä ”kehittävää”...

*Esimerkiksi ainedidaktiikan puolella olisin kaivannut selkeämpää ohjeistusta monessa asiassa. Lisäksi ohjaavat opettajat (etenkin saman aineen sisällä) voisivat puhalttaa enemmän yhteen hiileen ja yhtenäis-
tää toimintaansa. Meillä esimerkiksi ruotsin toinen ohjaava opettaja ei käynyt aina tuntisuunnitelmia läpi harjoittelijan kanssa ennen tunteja kun taas toisen kanssa niistä keskusteltiin hyvinkin tarkasti.*

Opiskelijoiden pedagogisten **opintojen suorittamista** seurataan **aineenopettajankoulutuksen vastaajaryhmien** mukaan *aina* (n=4), *useimmiten* (n=1) tai *toisinaan* (n=1). Opintosuorituksia seurataan opintorekisteristä ja pääasiassa siksi, että valmistuneiden määrä on koulutuksessa olennainen indikaattori, jonka seuraaminen ”kuuluu perustehtäviin”. Opintoja seurataan myös muun muassa opinto-oikeuden aikarajoituksen, vanhentumassa olevien opintosuoritusten ja opiskelijoiden jaksamisen vuoksi. ”Hidastajien” löytäminen on myös tarpeellista, koska heidän määränsä vaikuttaa seuraavan vuoden ryhmäkokoisiin. Tampereen yliopiston vastaajaryhmä on maininnut myös opiskelijan portfolion ja henkilökohtaiset ohjauskeskustelut, joiden avulla ainedidaktisesta opetuksesta vastaavat lehtorit / yliopisto-opettajat seuraavat opiskelijoiden opintojen etenemistä. Tampereella harjoittelukoulu puolestaan käyttää lomakkeita apuna harjoittelujaksojen suorittamisen seurannassa, ja jokaisella opiskelijalla on oma ohjaava opettaja kullakin harjoittelujaksolla.

⁴⁹ asteikko *heikosti* – *tyydyttävästi* – *hyvin* – *erinomaisesti*

4.6 Aineenopettajankoulutuksen tarjoamat valmiudet opettaa ruotsia alakoulussa

Kaikki aineenopettajankoulutuksen vastaajaryhmät arvioivat, että niiden koulutuksessa kielen opettamiseen alakoulussa keskitytään *jonkin verran*⁵⁰. Erityisesti ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa keskitytään myös pääasiassa *jonkin verran* (n=4), mutta kahden vastaajaryhmän mukaan *ei lainkaan*. Tästä huolimatta koulutusten edustajat ovat sitä mieltä, että kieltenopettajaksi kelpoisuuden tuottava koulutus tarjoaa opiskelijoille valmiudet ruotsin kielen opettamiseen myös alakoulussa. Tätä on avovastauksissa perusteltu kuitenkin varsin niukasti:

Seiskaluokkien opettaminen on mielestämme jo melko lähellä kuutosluokkalaisten opetusta toiminnallisine menetelmineen. – – Ainelaitoksella saatu koulutus, kieliharjoittelu ja opetusharjoittelu antavat kokonaisuutena hyvät valmiudet – myös informaalien oppimisen tukemiseen ja mahdollistamiseen.

Ainedidaktiikkaan kuuluu sekä osana luentoja (varhainen kielen oppiminen, early language learning) että varsinkin harjoituksissa alkavan kielenopiskelun pedagogiikka / alakoulun kielitunnin pitäminen.

Ruotsin aineenopettajaopiskelijoiden mahdollisuudet pitää harjoitustunteja alakoulussa tai seurata alakoulun opetusta olivat lukuvuoden 2015–2016 olleet toistaiseksi varsin vähäiset (ks. luku 4.5.4).

Ruotsin aineenopettajaopiskelijoiden mukaan ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa *ei* opettajan pedagogisissa opinnoissa ole keskitytty *lainkaan* (61 %) tai siihen on keskitytty vain *jonkin verran* (39 %). Kukaan ei siis ollut sitä mieltä, että alakoulussa opettamista olisi käsitelty *paljon* tai *erittäin paljon*. Tästä huolimatta enemmistö (53 %) opiskelijoista kokee olevansa valmiita opettamaan ruotsia myös alaluokilla. Vastauksissa merkittävin perustelu sille on, että opiskelija on opetusharjoittelussa saanut opettaa alakoululaisille ruotsia tai englantia⁵¹. Toisena yleisenä perusteluna on se, että teoriaopinnot ovat valmistaneet aineenopettajaa opettamaan kaikilla koulutusasteilla. Muutama opiskelija kertoo saaneensa kokemusta alakoulusta toimittuaan siellä opettajan sijaisena.

Harjoittelu alakoulussa opetti paljon. Aiheen teoriapuolta olisi hyvä käydä läpi yliopiston kursseilla.

Hyvin, sillä soveltava harjoittelu alakoululla oli hyvin silmiä avaava kokemus ja sain siitä paljon tietotaitoa, jota voin hyödyntää tulevaisuudessa.

Olen saanut paljon kokemusta ja tietotaitoa, josta on hyötyä myös alakoulun puolella.

Oikein hyvin. Aineenopetuksella ei ole eroa luokka-asteella, ainoastaan aineen opetuksen laajuus ja intensiteetti vaihtelevat.

Riittävästi, alakoulussa on oppilaskeskeisyys tietysti tärkeämpää. Koen, että olin vahva jo yksilöllisessä kohtaamisessa ennen tätä vuotta. Harjoittelu ei siis suoranaisesti anna mahtavia valmiuksia alakoulun opettamiseen...

50 asteikko *ei lainkaan – jonkin verran – paljon – erittäin paljon*

51 Alakoulussa harjoitustunteja oli päässyt pitämään 51 prosenttia opiskelijoista (ks. luku 4.5.4).

Opiskelijoista 41 prosenttia kokee, että aineenopettajankoulutus ei ole antanut heille riittäviä valmiuksia alakoulussa opettamiseen. Yksi opiskelija ei osannut vastata kysymykseen ja yksi ilmaisi suoraan, ettei halua opettaa alakoulussa.

En ole saanut sitä varten minkäänlaista apua, enkä usko automaattisesti pärjääväni alakoulussa. Opettaminen siellä on kuitenkin aivan erilaista, minkä vuoksi onkin todella kummallista, ettei sitä sisällytetä millään tapaa harjoitteluihin.

Minulla ei ole kokemusta alakouluikäisten kanssa toimimisesta tai heidän opettamisestaan, joten valmiuteni opettaa alakoulussa eivät ole kovin vahvat.

Taustalla vaikuttava teoria on pitkälti samanlaista, mutta alkeiden opettamista ei käytännössä sivuta juuri ollenkaan – etenkin siitä näkökulmasta, että alkeet johtuvat nuoresta iästä. Aikuisten alkeiden opetusta kun ei juuri voi siirtää alakouluikäisten opetukseen, sillä edes lapsen oman äidin kielen kehitys ei ole välttämättä saavuttanut täyttä laajuuttaan eikä abstraktien kokonaisuuksien hahmottaminen onnistu vielä äidinkielellä käsiteltäessäkään.

4.7 Työllistymisen seuranta ja opiskelijoiden tulevaisuudentoiveita

Ruotsin oppiaineessa ruotsin aineenopettajaksi valmistuneiden opiskelijoiden työllistymistä seurataan *aina* (n=2) tai *toisinaan* (n=4)⁵². Neljässä yliopistossa näin kerättyä tietoa käytetään järjestettäessä alumnitoimintaa: koulutuksista valmistuneet esimerkiksi vierailevat oppiaineen työelämäkurseilla kertomassa opiskelijoille työelämään sijoittumisesta, siellä kohdatuista haasteista sekä erilaisista uramahdollisuuksista. Työllistymisen seurannasta saatua tietoa hyödynnetään kolmessa yliopistossa myös opinto-ohjauksessa, Tampereen yliopistossa lisäksi myös koko koulutuksen ja yksittäisten kurssien sisältöjen kehittämisessä entistä paremmin työelämän vaatimuksiin vastaaviksi.

Työllistymisen parantamiseksi kaksi ruotsin oppiaineen vastaajaryhmää ehdottaa, että yliopistot vahvistaisivat kaksoispätevyyteen johtavia koulutuspolkuja. Myös ruotsin aineenopettajaksi valmistuvalle tulisi olla mahdollista hakeutua suorittamaan luokanopettajan monialaiset opinnot ja valmistua sekä kielen- että luokanopettajaksi. Tämä on mahdollista osassa yliopistoja, mutta varsinaisia opiskelijakiintiöitä tällaiseen ei ole. Osassa yliopistoja luokanopettajakoulutukseen on kiintiö kaikille aineenopettajaksi opiskeleville, eli tässä kiintiössä voivat hakea kaikki ne opiskelijat, jotka ovat valmistumassa jonkin koulussa opetettavan aineen opettajiksi. Kaksi ruotsin oppiaineen vastaajaryhmää toivoo omia kiintiöitä nimenomaan ruotsia pääaineenaan opiskeleville.

Vain yhden yliopiston **aineenopettajankoulutuksessa** ruotsin kielen opettajiksi valmistuneiden työllistymistä kerrotaan seurattavan *aina*. Muiden vastaajaryhmien mukaan työllistymistä seurataan *usein* (n=1), *toisinaan* (n=3) tai *ei lainkaan* (n=1). Saatua tietoa hyödynnetään opiskelijoiden tiedottamiseen ja motivointiin, ja heitä ohjataan täydentämään pätevyyttään työmarkkinoiden

52 asteikko ei lainkaan – toisinaan – usein – aina

vaatimusten mukaan (esim. sivuainevalinnat, kaksoispätevyys, rehtorin pätevyys). Tietoa hyödynnetään myös koulutuksen suunnittelussa ja opiskelijakiintiöiden päivittämisessä. Tampereen yliopistossa toteutettiin lukuvuonna 2014–2015 aineenopettajien työllistymistä koskeva selvitys, jonka tuloksista selviää, että eri oppiaineiden aineenopettajiksi valmistuneet työllistyvät omalle alalleen hyvin.

Kyselyn lopussa opiskelijoille esitettiin avokysymys siitä, missä työtehtävissä he toivovat olevansa viisi vuotta valmistumisensa jälkeen. **Ruotsin aineenopettajaopiskelijat** toivovat lähes yksimielisesti olevansa viisi vuotta valmistumisensa jälkeen opetusalan työtehtävissä pääasiassa perusopetuksen ala- ja/tai yläluokilla tai lukiossa, muutama myös aikuiskoulutuksen parissa. Vastajat eivät juuri pohdi työllistymistä muualle kuin opiskelemalleen alalle, eli he toivovat voivansa opettaa ruotsia, ruotsia ja englantia tai ruotsia ja saksaa. Muutama opiskelija haluaisi opettaa ruotsia tai suomea myös toisena kielenä (R2 tai S2), ja yksi haluaisi toimia kielikylpyopettajana. Yksi vastaajista haluaisi opetustyön ohella toimia opetusteknologian ja -pelien kehittäjänä, ja yksi toivoo voivansa yhdistää opettajan työtehtäviä aiemmin suorittamaansa kääntäjän tutkintoon. Opetustehtävät ulkomailla kiinnostavat kolmea opiskelijaa, ja yksi suunnittelee hakeutuvansa vielä opinto-ohjaajakoulutukseen. Ainoastaan kolme opiskelijaa ei osaa vastata kysymykseen lainkaan.

Toivoisin työskenteleväni alakoulun englannin ja ruotsin aineenopettajana, sillä vaikka viihdyn myös yläkoulussa ja lukiossa, pidän alakoulua ehkä eniten minulle ominaisimpana paikkana.

Yläkoulu tuntuu mieltäisältä työympäristöltä ja tykkään sen ikäisistä.

Lukion ruotsin opettajana, tarpeeksi haastetta ja voi keskittyä enemmän opettamaan kuin kasvatamaan, voidaan alkaa syventää kielitaitoa eikä tarvitse aina vain käydä läpi yksinkertaisimpia perusasioita vaan voidaan tehdä monipuolisempia tehtäviä ja harjoitteita joissa tarvii jo osata perusasiat, perusasioiden kertaaminen on asia erikseen.

En ole vielä aivan varma, mitä haluaisin, eikä minulla ole yhtä selkeää suuntaa. Toivoisin ehkä enemmän suuntautuvani lukioon, aikuiskoulutukseen tai yliopistoon kuin esimerkiksi ylä- tai alakouluun. Olisin mielelläni tekemisissä myös eri kulttuurien kanssa, joko S2- tai R2-opetuksessa tai esimerkiksi työskenteleväni ulkomailla.

4.8 Johtopäätöksiä

Ruotsin oppiaineen hakijamäärät ovat viime vuosina olleet laskussa, mihin syynä lienee ruotsin kielen saama negatiivinen julkisuus, varsinkin keskusteluun toistuvasti nouseva pakollinen ruotsin kielen opiskelu. Myös aineenopettajankoulutuksen ruotsin opiskelijoiden kiintiöiden täyttämässä on ollut vaikeuksia, mutta sama koskee osittain myös muita kieliaineita. Opettajan ammatin kiinnostavuus vaikuttaa jossain määrin heikentyneen, koska ammattia pidetään raskaana eikä sitä uskota arvostettavan samalla tavalla kuin aiemmin.

Ruotsin kielen osaamisen heikkeneminen Suomessa heijastuu myös siihen, että ruotsin pääaineopintoihin haetaan aiempaa heikommalla kielitaidolla, eli ruotsin kielen lähtötaso yliopisto-opinnoissa on huonontunut. Ruotsin kielen taidon yleinen heikkeneminen saattaa johtua esimerkiksi siitä, että perusopetuksessa B1-ruotsin oppituntien määrää vähennettiin 1990-luvulla kolmanneksella, yhdeksästä kuuteen vuosiviikkotuntiin, joka verrattuna 1970-luvun tuntimäärään on noin puolet vähemmän (ks. esim. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012).

Ruotsin oppiaineessa kielen oppimiseen ja opettamiseen liittyvien kurssien tarjonta vaihtelee yliopistoittain. Kahdessa yliopistossa on tarjolla oma linjansa tai polkunsu ruotsin kielen oppimiseen ja opettamiseen. Näitä kursseja ja linjoja voidaan pitää merkittävänä motivoitena opiskelijoita opettajaopintoihin. Viiden viime vuoden aikana (2012–2016) valmistuneilta opettajilta saadun palautteen perusteella (luku 10) ruotsin oppiaineen opinnoissa olisi saanut olla enemmän kursseja, jotka tukevat opiskelijan tulevaa opettajuutta.

Yliopistoissa ollaan tyytyväisiä aineenopettajankoulutuksen valintaprosessiin ja pedagogisten opintojen suorittamisen ajankohtaan, vaikka yhtenäistä linjaa yliopistoilla ei niissä olekaan. Ne, joiden opiskelijat aloittavat opettajaopintonsa jo ensimmäisenä tai toisena opiskeluvuonna, korostavat opiskelijoiden mahdollisuutta kypsyä opettajuuteen useampien opiskeluvuosien kuluessa. Aikaisen opettajuuteen perehtymisen katsotaan myös motivoivan opiskelijoita heidän pää- ja sivuaineopinnoissaan. Niissä yliopistoissa puolestaan, joissa opettajaopinnot sijoitetaan opiskelijoiden myöhempiin opiskeluvuosiiin, korostetaan sitä, että opiskelijat ovat ehtineet paneutua pääaineopintoihinsa, heidän tavoitteensa ovat ehtineet selkiytyä, ja he ovat kypsyneet myös ihmisinä eli saaneet työssä tarvittavaa elämäkokemusta. Molemmissa malleissa on siten hyvät puolensa, ja viime kädessä opettajaopintojen ajankohdan onnistuneisuus riippuu opiskelijasta ja siitä, mikä juuri hänelle on hyväksi. Tässä arvioinnissa suurin osa opiskelijoista piti parempana jälkimmäistä mallia, eli heidän mielestään oli tärkeää, että ennen opettajaopintoja heille oli kertynyt ikää ja elämäkokemusta, he olivat kypsyneet henkisesti ja myös heidän aineenhallintansa oli ehtinyt kehittyä.

Ruotsin aineenopettajien koulutuksen suunnittelussa ja kehittämisessä hyväksi käytännöksi on osoittautunut muutamissa yliopistoissa ns. kolmikantayhteistyö, johon osallistuu aineenopettajankoulutuksen, ruotsin oppiaineen ja harjoittelukoulujen henkilöstöä, toisinaan myös muiden kieliaineiden henkilöstöä. Hyvä lähtökohta yhteistyölle kaikissa yliopistoissa on se, että aineenopettajankoulutuksen ja ruotsin oppiaineen henkilökuntien jäsenet tuntevat ja tapaavat toisiaan, mutta yhteydenpitoon ja koulutusten yhteissuunnitteluun toivotaan kuitenkin lisää säännöllisyyttä puolin ja toisin.

Sekä ruotsin oppiaineen että aineenopettajankoulutuksen kontaktiopetuksessa hyödynnetään oppijakeskeisiä, monipuolisia opetus- ja opiskelumenetelmiä sekä oppimisen arviointimenetelmiä, joita myös opiskelijat kokevat voivansa hyödyntää tulevassa opettajan työssään. Opiskelijat kertovat hyötynensä erityisesti opetuksessa käytetyistä menetelmistä ja niiden käytön opettamisesta. He ovat myös sisäistäneet toiminnallisten menetelmien ja digitaalisten oppimisympäristöjen merkityksen. Ilmiöpohjainen oppiminen on opiskelijoille tuttua teoriatasolla, mutta käytännön sovellukset vieraampia. Ilmiöpohjaisen opetuksen toteuttamiseksi opiskelijoiden on myös opittava tekemään yhteistyötä, minkä vuoksi esimerkiksi kielten aineenopettajaopiskelijoista ja luokanopettajaopiskelijoista muodostetut sekaryhmät opintojen aikana ovat kannatettavia.

Ruotsin oppiaineen ja aineenopettajankoulutuksen edustajien mukaan opiskelijoita ohjataan vahvasti kehittämään toiminnallista kielitaitoaan. Opiskelijoista kuitenkin puolet kokee, että heitä on pedagogisissa opinnoissa ohjattu siihen vain jonkin verran, ja kolmasosan mielestä heitä ei ole ohjattu siihen lainkaan. Lähes puolet opiskelijoista ei myöskään osaa sanoa, onko opinnoissa käsitelty toiminnallisen kielitaidon opettamista vai ei, mikä viittaisi siihen, että opiskelijat eivät ehkä ole ymmärtäneet, mitä toiminnallisella kielitaidolla tarkoitetaan.

Ruotsin aineenopettajien koulutuksessa on ainakin toistaiseksi keskitytty alakoulussa opettamiseen erittäin vähän. Tästä huolimatta koulutusten edustajat ovat sitä mieltä, että kieltenopettajaksi kelpoisuuden tuottava koulutus tarjoaa opiskelijoille valmiudet ruotsin kielen opettamiseen myös alakoulussa. Opiskelijoista kuitenkin lähes puolet kokee, että koulutus ei ole antanut heille siihen riittäviä valmiuksia. Myös opiskelijoiden käytännön kokemus alakoululaisten opettamisesta oli ennen syksyä 2016 jäänyt erittäin vähäiseksi tai olemattomaksi. Syksyllä 2016 mahdollisuuksia harjoitella ruotsin kielen opettamista alakoulussa oli kuitenkin lisätty.

Aineenopettajaopiskelijoiden harjoitustuntien määrä eri yliopistoissa vaihtelee varsin paljon. Pienimmän ja suurimman harjoitustuntimäärän tarjoavan yliopiston välillä on lähes 1,5-kertainen ero. Aineenopettajankoulutuksen henkilökunnan mielestä harjoitustuntien määrä on riittävä, mutta opiskelijoista runsas puolet toivoo enemmän harjoittelua. Ruotsin kielen aineenopettajaopiskelijoiden aineenhallinta harjoitteluissa on myös vaihtelevaa, ja aineenhallintaratjat opetusharjoitteluun pääsemiseksi ovat erilaiset eri yliopistoissa.

Opiskelijoiden opintojen ohjaus on hyvällä tasolla: opettajat käyttävät paljon aikaa opiskelijoiden yksilölliseen ohjaamiseen. Ohjauksen nähdään kuitenkin tapahtuvan enemmän ”matkan varrella” kuin erillisissä ohjaustapaamisissa, minkä vuoksi ohjauskäytännöt ovat opiskelijoille usein epäselviä.

Kielikylpykoulutuksen koulutusohjelman arvioinnin tulokset

5.1 Kielikylpy, kielikylpykoulutuksen koulutusohjelma ja opiskelijavalinta

Kielikylpy on opetusmetodi, jossa opetus annetaan aluksi suurimmaksi osaksi muulla kuin oppilaiden ensikielellä. Suomessa yleisin on suomenkielisille oppilaille tarjottava ruotsinkielinen kielikylpy, joka aloitetaan päiväkodissa (varhainen täydellinen⁵³ kielikylpy) ja joka jatkuu perusopetuksen loppuun saakka. Oppilaiden ensikielen osuus kuitenkin kasvaa kielikylpyopetuksessa asteittain niin, että yläkouluun siirryttäessä sitä on opetuksesta noin puolet. Kielikylvyssä uusi kieli omaksutaan luonnollisissa ja mielekkäissä viestintätilanteissa ja integroimalla se sisältöjen oppimiseen, toisin sanoen oppilaille opetetaan esimerkiksi matematiikkaa ja biologiaa kielikylpykielellä. Kielikylpykieli on siten samanaikaisesti sekä oppimisen väline että kohde. (Vaasan yliopisto 2016 ja Bergroth 2015.)

Muulla kuin koulun opetuskielellä opettavien opettajien, esimerkiksi kielikylpyopettajien, on hallittava opetuksessa käytettävä kieli. Opetushallituksen määräyksen (M 25/011/2005) *Opettajalta edellytettävä kielen hallinta muulla kuin koulun opetuskielellä annettavassa esi- ja perusopetuksessa* mukaan opettajalla on riittävä kielitaito, jos hän

- on suorittanut valtakunnallisissa kielitutkinnoissa tason viisi mukaisen kokeen tai
- on suorittanut yliopistossa vähintään 80 opintopisteen laajuiset opetuskielen opinnot tai
- on suorittanut kelpoisuuden tuottavat opintonsa ulkomailla.

Määräys edellyttää, että opetuskielen taito on osoitettava, jos opettaja opettaa vähintään neljä vuosiviikkotuntia tai vähintään neljä opetussuunnitelman mukaista kurssia (M 25/011/2005).

⁵³ Täydellisessä kielikylvyssä kielikylpykielellä annettavan opetuksen osuus on ohjelman alussa suuri (90–100 %) (Bergroth 2015).

Kielikylpyopetus on lähtöisin Kanadasta, josta sen toi Suomeen 1980-luvun lopussa Vaasan yliopiston silloinen professori Christer Laurén. Kielikylpyopetus sai opetuskokeiluluvan Vaasan kouluissa vuonna 1987. Perustutkintokoulutus kielikylpyopettajille alkoi vuonna 1998 Vaasan yliopiston ja Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutusyksikön yhteistyönä ja päättyi siinä muodossaan vuonna 2015, kun Kajaanin opettajankoulutusyksikkö lakkautettiin. (Bergroth 2015.) Kielikylpykoulutuksen uusi koulutusohjelma alkoi Vaasan yliopistossa vuonna 2014. Syksyllä 2016 Vaasan ja Jyväskylän yliopistojen hallitukset sopivat koulutusohjelman siirtämisestä osaksi Jyväskylän yliopistossa tarjottavaa koulutusta. Siirto tehtiin osana liikkeenluovutusta, jossa Vaasan yliopiston tutkintoon johtava kielten koulutus ja tutkimus sovittiin siirrettäväksi Jyväskylän yliopistoon lukuvuoden 2017–2018 alusta alkaen. Keväällä 2017 koulutusohjelmassa jo opiskelevat saivat valita, suorittavatko opintonsa loppuun Vaasassa siirtymäajan puitteissa vai hakevatko siirtoa Jyväskylän yliopiston opiskelijoiksi. Arvioinnin valmistumisen aikaan huhtikuussa 2017 muuta tietoa koulutusohjelman järjestämisestä ei vielä ollut saatavilla.

Kielikylpykoulutuksen koulutusohjelma antaa pätevyyden luokanopettajaksi, kielikylpyopettajaksi sekä ruotsin aineenopettajaksi. Koulutusohjelmaan päässyt opiskelija saa opinto-oikeuden ylemmän korkeakoulututkinnon suorittamiseen: Kandidaatin tutkintoon (180 op) sisältyvät ruotsin kielen pääaineopinnot (85 op), opettajan pedagogiset opinnot (30 op), luokanopettajakoulutuksen monialaiset opinnot (50 op) sekä yleiset opinnot (15 op). Maisterin tutkintoon (120 op) sisältyvät ruotsin kielen syventävät opinnot (80 op), opettajan pedagogiset opinnot (30 op) ja luokanopettajakoulutuksen monialaiset opinnot (10 op). Pedagogiikka on kiinteä osa koulutusohjelman opetusta, ja sitä opiskellaan keskeytyksettä läpi opintojen. Kaikki opetusharjoittelut tehdään kielikylpyopetusta tarjoavissa kouluissa. Taulukossa 12 luodaan katsaus kielellisiin kelpoisuuksiin kielikylpykoulutuksen koulutusohjelman suorittamisen jälkeen. Koulusivistyskielellä tarkoitetaan sitä kieltä, a) jolla henkilö on suorittanut ylioppilastutkintonsa, sisältäen hyväksytyn äidinkielenkokeen kielessä tai b) joka on koulukielenä peruskoulun tai lukion päättötodistuksessa, sisältäen hyväksytyn arvosanan kielessä äidinkielenä.

TAULUKKO 12. Kielelliset kelpoisuudet kielikylpykoulutuksen koulutusohjelman suorittamisen jälkeen⁵⁴

	Kielikylpyopettaja ruotsin kielen kielikylvyssä	Luokanopettaja ruotsinkielisessä koulussa	Luokanopettaja suomenkielisessä koulussa	Ruotsin kielen aineenopettaja suomenkielisessä koulussa
Suomi koulusivistyskieli + kypsyysnäyte suomeksi	Kelpoinen	Ruotsin kielen erinomainen taito on osoitettava	Kelpoinen	Kelpoinen
Ruotsi koulusivistyskieli + kypsyysnäyte ruotsiksi	Suomen kielen erinomainen taito on osoitettava	Kelpoinen	Suomen kielen erinomainen taito on osoitettava	Suomen kielen erinomainen taito on osoitettava

⁵⁴ Lähde Vaasan yliopiston verkkosivut (Vaasan yliopisto 2017)

Valinta kielikylpykoulutuksen koulutusohjelmaan ja opiskelijoiden perustelut siihen hakeutumiselle

Kielikylpykoulutuksen koulutusohjelman vuosittainen opiskelijakiintiö Vaasassa on ollut 20 opiskelijaa, joista enintään kymmenen on valittu ylioppilastodistuksen ja valintakokeen yhteispistemäärän perusteella ja vähintään kymmenen pelkän valintakokeen perusteella. Koulutusohjelma on ollut suosittu, ja joka vuosi hakijoita on ollut vähintään kaksi kertaa niin paljon, kuin opiskelijoita on voitu ottaa. Valintakokeen ensimmäisessä vaiheessa on suoritettu kirjallinen koe, jolla on mitattu hakijan ruotsin ja suomen kielen kirjallista taitoa sekä kielikylpytietoutta. Toisessa vaiheessa on suoritettu ruotsin ja suomen kielen suullista taitoa mittaava haastattelu sekä opettajankoulutuksen soveltuvuushaastattelu. Opiskelijavalintaan on osallistunut myös Åbo Akademin harjoittelukoulun (Vasa övningsskola) ja muiden harjoittelukoulujen edustajia.

Kielikylpykoulutuksen opiskelijat (n=17) kertovat hakeneensa koulutusohjelmaan seuraavista syistä: osa on aina halunnut (luokan)opettajaksi (n=8), osa on (aina ollut) kiinnostunut ruotsin kielestä (n=6) tai hakijaa on innostanut ohjelman monipuolisuus, koska se antaa pätevyyden kolmeen ammattiin (n=6). Kaksi opiskelijaa kertoo hakeneensa kielikylpykoulutuksen koulutusohjelmaan, koska ei ollut saanut opiskelupaikkaa suomenkieliseen luokanopettajakoulutukseen. Kaksi opiskelijaa mainitsee myös kaksikielisen taustansa vaikuttaneen koulutusohjelman valintaan, ja yksi vastaaja toteaa oman kielikylpytaustansa vahvistaneen päätöstä hakeutua koulutukseen.

5.2 Kielikylpykoulutuksen koulutusohjelman tavoitteet ja kehittäminen

Itsearviointinissa kielikylpykoulutuksen koulutusohjelman vastaajaryhmä määrittelee koulutuksen **tavoitteiksi** ruotsin kielen perusteellisen hallinnan, perehtyneisyyden tutkimukseen monikielisuudesta, kielikylvystä ja ruotsin kielestä toisena kotimaisena kielenä sekä käytännöllisen ja teoreettisen osaamisen erityisesti kielikylpyopetuksen toimintamekanismeista. Tavoitteina ovat myös hyvät pedagogiset, didaktiset ja ainekohtaiset tiedot ja ammattitaito luokanopetukseen, kielikylpyopetukseen ja ruotsin kielen aineenopetukseen perusopetuksessa ja lukiossa. Koulutuksen tavoitteiden laadintaprosessissa Vaasan yliopiston vastuulla ovat olleet kieliopinnot ja Åbo Akademin vastuulla pedagogiset opinnot. Haastattelun mukaan tavoitteita oli muutettu jo koulutusohjelman ensimmäisen lukuvuoden jälkeen Åbo Akademin luokanopettajaopintojen uudistamisen yhteydessä vuonna 2015.

Ruotsin kielen opettamiseen ja oppimiseen liittyvää **tutkimustietoa** hyödynnetään kielikylpykoulutuksessa henkilökunnan mukaan *erittäin paljon*⁵⁵. Kaikki opetus perustuu ajankohtaiseen tutkimukseen, jonka vaikutuksista opetussuunnitelman muutoksiin keskustellaan koulutuksen sisällä toimivissa oppiaineryhmissä. Opiskelijat tutustuvat uusimpiin tutkimusartikkeleihin ja osallistuvat itse uuden tiedon tuottamiseen kurssitöissään. Myös henkilökunnan **ammattitaidon kehittämisessä** pääpaino on aktiivisessa tutkimuksessa ja tutkivassa opettajuudessa, johon sisältyy sekä kansallisen että kansainvälisen tason tiedonvaihto. Säännöllisesti järjestettävät seminaarit

55 *asteikko ei lainkaan – jonkin verran – paljon – erittäin paljon*

ja täydennyskoulutus koskevat myös harjoittelukoulujen ja kenttäkoulujen henkilöstöä. Henkilökunnan ammattitaidon ylläpitoon ja kehittämiseen tähtäävien toimien riittävyys arvioidaan koulutusohjelmassa *hyväksi*⁵⁶.

Kielikylpykoulutuksen koulutusohjelman kehittämisessä keskeinen rooli on johtoryhmällä, jossa on ollut edustus Vaasan yliopistosta, Åbo Akademista, harjoittelukouluista ja opiskelijoista. Johtoryhmän jäsenet keräävät omasta yksiköstään/ryhmästään palautetta, josta keskustellaan ryhmän kokouksissa ja jonka perusteella koulutukseen tehdään tarvittavia muutoksia yhteisellä päätöksellä. Johtoryhmä osallistuu myös opetusharjoittelupalautteiden koontiin. Koulutusohjelman kaikilta kursseilta sekä koulutuksesta kokonaisuutena kerätään **opiskelijapalaute** *aina*⁵⁷ sekä koulutusohjelma- että yliopistotasolla. Myös kielikylpykoulutuksen **opiskelijoiden** mukaan palautetta eri kursseista ja/tai opintokokonaisuuksista kerätään *useimmiten* tai *aina*, tosin kahden opiskelijan mukaan vain *toisinaan*. Lähes kaikki opiskelijat (88 %) kertovat tietävänsä, miten he voivat osallistua opintojensa kehittämiseen: antamalla kurssipalautetta. Kolme opiskelijaa tietää myös ainejärjestön keräävän palautetta ja yksi sen, että vastauksista tehdään koosteita, jotka välitetään käsiteltäviksi henkilöstön kokouksiin ja johtoryhmään.

Vahvuuksinaan opetuksen kehittämistyössä kielikylpykoulutuksen henkilökunta piti kevään 2016 itsearvioinnissa erityisesti hyvää yhteistyötä kahden yliopiston välillä, yhteistyötä kasvatustieteen asiantuntijoiden, ainedidaktikkojen ja harjoittelukoulujen kesken sekä hyvin toimivia kansallisia ja kansainvälisiä tutkimusverkostoja. Itsearvioinnin mukaan yhteistyötä voitaisiin vielä kehittää tutkimus- ja kehittämisprojektein, joihin osallistettaisiin myös opiskelijoita. Koko koulutusohjelman kehittämisessä tärkeänä pidettiin yhteistyötä kahden koulutusta järjestävän yliopiston välillä erityisesti koordinoitaessa molempien tarjoamia opintosisältöjä sekä kehitetäessä oppiainerajat ylittäviä opintokokonaisuuksia.

5.3 Kielikylpykoulutuksen koulutusohjelman toteutus

Tässä luvussa käsitellään kaikki ne koulutuksen prosessien laatuun ja ajantasaisuuteen liittyvät kysymykset, jotka on esitelty ja määritelty luvuissa 3.2.1 ja 3.2.2.

5.3.1 Opiskelu- ja opetusmenetelmät

Opettajuuteen kasvamisen kannalta on tärkeää, että tulevat opettajat saavat jo peruskoulutuksessaan kokea, oppia ja itse kokeilla uudenlaisia ja monipuolisia opetus- ja oppimismenetelmiä (esimerkiksi ilmiöpohjaista opetusta), virikkeellisiä toimintaympäristöjä ja tieto- ja viestintätekniikan käyttöä, jotta he voivat nähdä niillä saavutettavan hyödyn oppimisessa ja siirtää nämä käytänteet kouluihin (ks. luku 3.2.1). Itsearvioinneissa vastaajaryhmiä pyydettiin arvioimaan, kuinka paljon niiden opetukseen kuuluu perinteisemmän jaottelun mukaisia 1) luentoja, 2) pien-

56 asteikko heikko – tyydyttävä – hyvä – erinomainen

57 asteikko ei lainkaan – toisinaan – useimmiten – aina

ryhmä-/demonstraatio-opetusta, 3) opiskelijoiden itsenäistä työskentelyä tai 4) jotakin muuta näiden lisäksi. Erikseen pyydettiin arviota opetuksessa hyödynnetyn verkko-opetuksen määrästä ja sen soveltamistavoista. Vastaajia pyydettiin kuvaamaan myös niitä opetusmenetelmiä, joita he käyttävät omassa opetuksessaan ja joita he toivovat myös opiskelijoiden voivan hyödyntää tulevassa opettajan työssään.

Kielikylpykoulutuksen opetuksesta 60 prosenttia arvioidaan olevan itsenäistä työskentelyä, 20 prosenttia pienryhmäopetusta ja 15 prosenttia luentoja. Muuta opetusta (5 %) ovat erilaiset opinto- ja kouluvierailut. Opiskelijoiden tulevan työn kannalta hyödyllisinä pidetään kielitaitoa kehittäviä, tutkivia, luovia, vuorovaikutteisia ja refleктоivia työtapoja niin lähiopetuksessa kuin digitaalisilla oppimisalustoilla. Kielikylpykoulutukselle ominaisia ovat kieltä ja opetettavaa ainetta yhdistävät sekä oppiainerajat ylittävät menetelmät. *Moodle*-alustaa hyödynnetään kaikilla kursseilla ja muun muassa *Adobe Connect* -ohjelmaa verkkokeskusteluihin. Kaksi koulutusohjelman kurssia koostuu lähes pelkästään verkkoelementeistä. Kielikylpykoulutuksen **opiskelijoista** tietotekniikan hyödyntämisen ja digitaaliset menetelmät mainitsee vain kaksi opiskelijaa. Tulevan työnsä kannalta opiskelijat sen sijaan pitävät hyödyllisinä erityisesti pari- ja ryhmätöitä (82 %) sekä draamapedagogiikkaa (41 %). Noin puolet opiskelijoista toivoo selvästi nykyistä enemmän myös opinto- ja kouluvierailuja. Tätä he perustelevat sillä, että koulutusohjelman opettajista vain harvat ovat koulutukseltaan kielikylpyopettajia, joten vierailut kielikylpyluokkiin antaisivat paremmin kuvan tulevasta työstä. Näitä vierailuja opiskelijat toivovat jo opintojen alkuvaiheeseen, sillä monella ei ole aiempaa kokemusta kielikylpyopetuksesta.

Kielikylpykoulutuksessa **ilmiöpohjainen** opetus⁵⁸ on keskeistä, joten sitä kuuluu koulutukseen *erittäin paljon*⁵⁹ ja sitä painotetaan kaikilla kursseilla. Opiskelijoille välitetään kokonaisvaltainen näkemys oppimiseen ja opettamiseen sekä kyky nähdä opetussuunnitelman perusteet ainerajat ylittävästi. Opiskelijat saavat koulutuksessa sekä teoreettiset tiedot että käytännön valmiudet suunnitella, toteuttaa ja kehittää ilmiöpohjaisuutta omassa opetuksessaan. Siihen kuuluu myös kyky tunnistaa ja ilmaista omaa ymmärrystään kulttuurisista ja yhteiskunnallisista ilmiöistä ja nähdä niiden merkitys opetukselle. Opetusharjoitteluisaan opiskelijat havainnoivat, suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat ilmiöpohjaisia kokonaisuuksia ryhmätyönä niin harjoittelukouluissa kuin muissa kielikylpymetodia hyödyntävissä kouluissa.

Opetuksen eheyttämisen menetelmistä kielikylpykoulutuksessa käsitellään *paljon* pitempikes-toisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelua, eri oppiaineista muodostettujen integroitujen kokonaisuuksien muodostamista ja kokonaisopetusta. Opiskelijat perehtyvät monitieteisiin työskentelytapoihin teoriakursseilla ja observoimalla sekä suunnittelemalla itse monitieteisen teemakokonaisuuden opintojensa aikana. Kaikkiin kielikylpykoulutuksen opetusharjoitteluihin kuuluu myös monitieteisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelua, toteutusta ja arviointia, ja kokonaisopetusta harjoitellaan toteuttamalla pariopettajuutta.

Kielikylpykoulutuksen **opiskelijoiden** mukaan ilmiöpohjaisuutta oli koulutuksessa käsitelty lukuvuoden 2015–2016 loppuun mennessä *jonkin verran* (47 %) tai *paljon* (29 %). Kaksi opiskelijaa oli sitä mieltä, että sitä oli käsitelty *erittäin paljon*, ja toiset kaksi sitä mieltä, että *ei lainkaan*. Käy-

58 Kielikylpykoulutuksessa ilmiöpohjaisesta opetuksesta käytetään nimitystä *temaundervisning*.

59 asteikko *ei lainkaan* – *jonkin verran* – *paljon* – *erittäin paljon*

tännössä ilmiöpohjaista opetusta oli päässyt *jonkin verran* kokeilemaan 47 prosenttia opiskelijoista, kun taas toiset 47 prosenttia olivat sitä mieltä, että mahdollisuuksia tähän *ei* ollut tarjoutunut vielä *lainkaan*. Vain yksi opiskelija oli päässyt kokeilemaan sitä *paljon*. Avovastauksista käy ilmi, että opiskelijat pitävät ilmiöpohjaisen opetuksen harjoittelua hyödyllisenä tulevaa työtään ajatellen. Moni toteaa ilmiöpohjaisuuden olevan kielikylyyn keskeinen toimintamuoto ja -ajatus ja tiedostaa sen olevan opetussuunnitelmaperusteiden johtava ajatus. Ilmiöpohjaisen opetuksen nähdään vievän oppitunteja lähes automaattisesti monipuolisempaan suuntaan, kun käsiteltävää asiaa voidaan tarkastella useista eri näkökulmista.

5.3.2 Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteet kielikylykoulutuksen koulutusohjelmassa

Kielikylykoulutuksen vastaajaryhmä on *täysin samaa mieltä*⁶⁰ itsearviointilomakkeessa esitetystä väittämästä

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

Vastaus perustellaan seuraavasti:

Läroplanen är det viktigaste arbetsredskapet för en lärare. Lärarutbildningen behöver förbereda studerande på den verklighet som nyutbildade lärare möter då de går in i arbetslivet, dock utgående från ett kritiskt reflekterande perspektiv, som ger den studerande möjlighet att öva det kritiska och holistiska förhållningssätt som de kommer att behöva som aktiva deltagare i framtida läroplan-sprocesser. Vidare kan det ibland vara svårt att förutse vilka förändringar skolan och läroplanen står inför. Många lärarutbildare är involverade i det nationella läroplansarbetet och har därför förmånen att följa utvecklingsprocessen ända från starten, vilket underlättar implementeringen i lärarutbildningen.

Kielikylykoulutuksen opetuksessa uusia perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteita on itsearviointien mukaan otettu huomioon *erittäin paljon*⁶¹. Niitä käytetään kurssikirjallisuutena useilla kursseilla, joilla myös vertaillaan uusien ja vanhojen opetussuunnitelmaperusteiden sisältöjä. Jo ennen kuin uudet perusteet otettiin käyttöön, kielikylykoulutukseen kuului oppiainerajat ylittävää opetusta, ilmiö-/teemaopetusta ja monilukutaitoa.

60 asteikko *täysin eri mieltä – eri mieltä – samaa mieltä – täysin samaa mieltä*

61 asteikko *ei lainkaan – jonkin verran – paljon – erittäin paljon*

Uusien opetussuunnitelmien perusteiden pohjana on **oppimiskäsitys**, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija ja oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Kielikylpykoulutuksen henkilökunta toteaa tämän oppimiskäsityksen olevan koko kielikylpykoulutuksen peruspilari, eli opetus nojaa siihen *erittäin paljon*. **Laaja-alaisista osaamiskokonaisuuksista** kielikylpykoulutuksessa käsitellään *erittäin paljon* kulttuurista osaamista, vuorovaikutusta ja ilmaisua. Näiden teemojen kerrotaan läpäisevän kaikki ruotsin kielen kurssit sekä kaksi- ja monikielisyyskurssit, ja niiden kerrotaan kuuluvan myös ainedidaktiikkaan. *Paljon* käsitellään myös ajattelua ja oppimaan oppimista, monilukutaitoa, itsestä huolehtimista ja arjen taitoja sekä työelämätaitoja ja yrittäjyyttä. Useimpia näistä taidoista käsitellään didaktiikassa, kasvatuspsykologiassa ja ainedidaktiikassa, monilukutaitoa myös kaksi- ja monikielisyyskurseilla. Itsestä huolehtimista ja arjen taitoja otetaan esiin myös kasvatussociologiassa, sosiaalisia taitoja ja turvallisuutta opettajan pedagogisissa opinnoissa ja omaa terveyttä ja hyvinvointia luonnontieteen ja liikunnan opinnoissa.

Kielikylpykoulutuksen **opiskelijoista** 59 prosenttia on sitä mieltä, että uusia perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelma-aperusteita on koulutuksessa käsitelty *jonkin verran* (29 % *paljon*, 12 % *erittäin paljon*). Opiskelijoiden mukaan niitä on käyty läpi varsinkin monialaisten opintojen kursseilla, *Språkbäda och annan tvåspråkig undervisning* -kurssilla sekä *Livslång språkutveckling* -kurssilla. Kurssilla on käsitelty erityisesti ainekohtaisia tavoitteita ja sisältöjä ja korostettu, mitä uutta opetussuunnitelma-aperusteissa on. Kaksi mainintaa saa ruotsin opetuksen alkaminen alakoulussa.

5.3.3 Toiminnallinen kielitaito osana kielikylpykoulutuksen koulutusohjelmaa

Toiminnallisella kielitaidolla tarkoitetaan oppijan kykyä käyttää kieltä viestinnän välineenä oman kielitaitonsa mukaisesti, jolloin lingvistinen kompetenssi (mm. sanasto, kielioppi, fonologia) toimii viestinnän apuna eikä itsetarkoituksena (Huttunen & Jaakkola 2003).

Itsearviointin mukaan kielikylpykoulutuksessa opiskelijoita ohjataan **kehittämään** omaa toiminnallista ruotsin kielen taitoaan *erittäin paljon*. Toiminnallinen kielitaito on koko koulutuksen läpäisevä teema, mutta erityisesti sen kerrotaan korostuvan opetusharjoittelussa ja kielididaktisilla kursseilla. Koulutuksessa painotetaan ja harjoitellaan opettajan omaa kielitietoisuutta ja roolia kielellisenä mallina sekä kuhunkin tilanteeseen sopivaa kieltä.

Vi fäster uppmärksamhet vid (alla) språkliga situationer i klassen, planerade och spontana. Hur kan man tackla olika situationer som uppstår?

Toiminnallista ruotsin kielen taitoa ohjataan **opettamaan** teorian ja käytännön tietoisella yhdistämisellä, opiskelijan oman kielitietoisuuden vahvistamisella ja oppilaskeskeisten työtapojen korostamisella. Käytännöksi näiden kerrotaan muuttuvan opetusharjoittelussa, jotka saavat vahvan tuen kolmikantatapaamisista. Myös *eurooppalaiseen viitekehykseen* opiskelijoita ohjataan perehtymään *erittäin paljon*. Viitekehyksen taitotasovaatimuksiin tutustutaan opetussuunnitelmien yhteydessä, ja viitekehystä ohjataan käyttämään oman opetuksen suunnittelussa sekä oman ja oppilaiden kielitaidon arvioinnissa.

Kielikylpykoulutuksen **opiskelijoiden** mukaan heitä on koulutuksessa ohjattu **kehittämään** omaa toiminnallista ruotsin kielen taitoaan *jonkin verran* (47 %) tai *paljon* (47 %), yhden opiskelijan mielestä *erittäin paljon*. Avovastaukset ovat hyvin yhdenmukaisia: opiskelijoita kehoitetaan vapaa-ajalla käyttämään ruotsin kieltä mahdollisimman monipuolisesti ja runsaasti.

Kehotettu käyttämään kieltä koko ajan, eli ei suomen kieltä ollenkaan esim. ryhmätehtävien tekemisessä, ruokailussa jne.

Opettajat kannustavat meitä puhumaan, vaikka ruotsin taitomme ei olisikaan täydellistä.

Kysymykseen, onko kielikylpykoulutuksessa käsitelty toiminnallisen kielitaidon **opettamista**, 65 prosenttia opiskelijoista ei osaa vastata, vajaa kolmannes (29 %) vastaa myönteisesti ja yksi opiskelija kielteisesti. Avovastauksissa on kolme konkreettista esimerkkiä siitä, miten toiminnallista kielitaitoa on koulutuksessa ohjattu opettamaan: järjestämällä tapaamisia ruotsinkielisten ystävyyskoulujen kanssa, järjestämällä oppilaille kirjeystäviä ja teettämällä parikeskusteluja. Yksi opiskelija toteaa:

Toiminnallinen kielitaito saavutetaan vain käyttämällä kieltä, ja osallistumalla ruotsinkielisiin kulttuuritapahtumiin omaksuu kulttuurillisia sävyjä.

Opiskelijoiden mukaan heitä on koulutuksessa ohjattu perehtymään *eurooppalaiseen viitekehykseen jonkin verran* (65 %) tai *paljon* (35 %). Avovastausten perusteella viitekehyksen käyttö koulutuksessa liittyy lähes kokonaan oman kielitaidon arviointiin, ei sen soveltamiseen opetustyössä.

Olemme tutustuneet viitekehykseen monilla eri kursseilla, mutta mielestäni emme ole pohtineet miten käytännössä soveltaisimme sitä työssämme.

5.3.4 Opetusharjoittelu

Itsearviointikyselyn suorittamisajankohtana keväällä 2016 kielikylpykoulutuksessa pisimmälle ehtinyt opiskelijaryhmä suoritti vasta toista lukuvuottaan. Tämän vuoksi koulutuksen edustajat olivat sitä mieltä, että kokonaisarviointi siitä, kuinka opetusharjoittelujen tuntimäärillä saavutetaan opettajuuden kannalta tärkeät tavoitteet, voidaan suorittaa vasta muutaman vuoden kuluttua.

Koska kielikylpykoulutuksen kaikki opetusharjoittelujaksot suoritetaan toistaiseksi perusopetuksen alaluokilla, opiskelijat tekevät harjoitteluissaan erittäin paljon **yhteistyötä** luokanopettajien kanssa, joista osalla on kaksoiskelpoisuus eli jossain aineessa myös aineenopettajan pätevyys. Muuten kontakteja aineenopettajiin ei harjoittelujen aikana ole. Luokanopettajaopiskelijoiden kanssa kielikylpyopiskelijat tekevät yhteistyönä kaksi lyhyttä harjoitusta ensimmäisenä opiskeluvuotenaan, mutta aineenopettajaopiskelijoiden kanssa yhteistyötä ei ole lainkaan.

Opetusharjoittelujen kehittämiseksi kielikylpykoulutuksen henkilökunnalla oli tässä vaiheessa seuraavia ideoita:

- kenttäharjoittelumahdollisuuksien lisääminen kouluttamalla ohjaajia useammille kenttäkouluille
- video-ohjaus erityisesti kentällä harjoitellessa
- valinnaisia harjoittelumahdollisuuksia eli harjoittelua muuallakin kuin kielikylvyssä, ensisijaisesti ruotsin aineenopettajana eri koulutusasteilla
- kolmannella harjoittelujaksolla, jossa suunnittelu toteutetaan yhdessä, opiskelijoiden henkilökohtaisen vastuun korostaminen, jotta he olisivat itsenäisempiä ja kokisivat olonsa turvallisemmaksi viimeisellä harjoittelujaksolla.

Myös arviointihaastattelussa todettiin, että opetusharjoittelua olisi hyvä olla myös yläkoulussa. Koska yhtenäiskoulujen määrä on kasvussa, on hyvin todennäköistä, että niissä toimivat kielikylpyopettajat opettavat myös yläluokkien ruotsia. Siitä olisi siten hyvä olla kokemusta.

Opetusharjoittelua koskevaan kysymykseen oli vastannut kymmenen **kielikylpyopiskelijaa**, joista seitsemän ei ollut vielä suorittanut harjoitteluja. Harjoitteluja suorittaneiden vastauksissa korostuu tyytyväisyys opettajilta saatuun ohjaukseen:

(Kielikylpy)luokanopettajan kanssa tehty yhteistyö on ollut todella opettavaista ja konkreettista.

Kielikylpyopettajien kanssa yhteistyö on ollut monipuolista, rikasta ja palkitsevaa. En ole tehnyt yhteistyötä aineenopettajien kanssa.

5.3.5 Oppimisen arviointimenetelmät

Opettajankoulutuksen tavoite on kouluttaa opettajia, joilla on monipuoliset oppilaiden oppimisen ja opiskelun arviointitaidot. Itsearviointikyselyssä kielikylpykoulutuksen vastaajaryhmää ja opiskelijoita pyydettiin nimeämään viisi koulutuksessa eniten käytettyä oppimisen arviointimenetelmää ja sen jälkeen arvioimaan sitä, missä määrin opiskelijat voivat hyödyntää näitä arviointimenetelmiä tulevassa opettajan työssään.

Kielikylpykoulutuksen henkilökunta korostaa oppimisen arviointia koskevassa vastauksessaan opettajakunnan itsenäisyyttä, jota odotetaan myös tulevaisuuden opettajilta. Eri kursseilla käytetään erilaisia arviointimenetelmiä, joiden valintaan vaikuttavat oppiaineiden erilaiset sisällöt. Kielikylpykoulutuksen vastauksessa on lueteltu kattavasti kaikki koulutuksessa hyödynnetyt

arvioinnin muodot⁶², ja niiden lisäksi on vielä mainittu oppimispäiväkirjat, tentit, jatkuva arviointi (opiskelijan aktiivisuus kurssilla) sekä itsearviointi. Kielikylpykoulutuksen henkilökunta arvioi, että opiskelijat voivat hyödyntää näitä arviointimenetelmiä tulevassa opettajan työssään *erittäin paljon*⁶³.

Kaikki kielikylpykoulutuksen **opiskelijat** mainitsevat oppimisen arviointimenetelminä tentit ja oppimispäiväkirjat, ja viisi opiskelijaa mainitsee myös kotitentit. Seuraavaksi eniten mainintoja saavat erilaiset kirjalliset oppimistehtävät, raportit ja essee. Esitelmät, ryhmätyöt, tuntiaktiivisuus ja itsearviointi mainitaan kukin kolme kertaa. Opiskelijoiden vastaukset ovat siten varsin yhdenmukaisia koulutuksen henkilökunnan vastausten kanssa. Sen sijaan eroa on siinä, miten henkilökunta ja opiskelijat näkevät näiden arviointimenetelmien hyödyntämisen mahdollisuuden opettajan työssä: opiskelijoista 71 prosenttia kokee voivansa hyödyntää niitä vain *jonkin verran*, 24 prosenttia *paljon* ja vain yksi opiskelija *erittäin paljon*. Kolmesta avovastauksesta yksi selventää asiaa:

Koska tavoitteeni on toimia tulevaisuudessa alakouluikäisten kielikylpyopettajana, niin en tule käyttämään arvioinnissani pitkiä kirjallisia tehtäviä, vaan arvioinnin tarkoitus kohdistuu oppilaiden kokonaisvaltaiseen oppimisprosessiin.

5.3.6 Opintojen ohjaus ja seuranta, työllistymisen seuranta sekä opiskelijoiden tulevaisuudentoiveita

Kielikylpykoulutuksen vastaajaryhmän mukaan koulutuksessa annettava ohjaus riittää opiskeluun ja opettajaksi valmistumiseen liittyvien tavoitteiden saavuttamiseen *hyvin*⁶⁴. Ohjausta antavat opiskelijalle nimetty omaopettaja, koulutuslinjavastaava ja koulutusohjelmavastaavat. Åbo Akademin urapalvelut (*Arbetsforum*) järjestää opiskelijoille työnhakukursseja ja tarjoaa ohjausta työelämään siirtymisessä.

Kielikylpykoulutuksen **opiskelijat** kokevat saaneensa opinto-ohjausta ammatilliseen kehittymiseen *heikosti* (29 %), *tydyttävästi* (53 %) tai *hyvin* (18 %)⁶⁵. 53 prosenttia opiskelijoista tuo esiin sen, että heille ei ole muodostunut selkeää kuvaa siitä, kuka opinto-ohjausta antaa, milloin sitä annetaan ja pitääkö sitä itse pyytää. Kehittämiskohteena pidetäänkin tiedotusta ja yhteydenpitoa opiskelijoiden suuntaan. Kaksi opiskelijaa toivoo saavansa ohjauksen avulla enemmän tietoa siitä, kuinka opinnoissa voisi edetä nopeammin.

62 Bedömning av måluppfyllelse, bedömning av språkfärdighet, kriterierelaterad bedömning godkänt/ej godkänt, kriterierelaterad bedömning – kontinuum, kontinuerlig bedömning, bedömning vid fasta tidpunkter, formativ bedömning, summativ bedömning, direkt bedömning, indirekt bedömning, färdighetsbedömning, kunskapsbedömning, subjektiv bedömning (med tillämpande av allmänt omfattade validitets- och reliabilitetsstärkande principer), bedömning enligt en checklista, bedömning på en skala, holistisk bedömning, analytisk bedömning, andras bedömning (kamrater, handledare, lärare, examinerator).

63 asteikko ei lainkaan – jonkin verran – paljon – erittäin paljon

64 asteikko heikosti – tyydyttävästi – hyvin – erinomaisesti

65 asteikko heikosti – tyydyttävästi – hyvin – erinomaisesti

KIKY-ohjelma⁶⁶ on niin uusi ja asemaansa bakeva, että opiskelijoita pitäisi informoida huomattavasti enemmän. Ei pitäisi olla niin, etteivät opiskelijat tai opettajatkaan tiedä miten toimia tietyissä tilanteissa. Eikä myöskään niin, että opiskelijat kysyvät opettajilta, vaan toisin päin. Tiedon pitäisi kulkea vähän paremmin.

Opinto-ohjaus voisi olla aktiivisempaa, niin, ettei sitä tarvitsisi itse pyytää aktiivisesti. Opinto-ohjauksen tulisi olla enemmän esillä!

Kaikki eivät tiedä, kuka heidän opinto-ohjaajansa on. Meillä ei ole ollut tapaamisia, ellei itse erikseen pyydä sitä, eikä opinto-ohjaaja ole ollut yhteydessä.

Mahdollisesti siten, että olisi itsenäisesti mahdollisuus valita enemmän muita kursseja ja edetä opinnoissa nopeammin, jos on jo entuudestaan pohjalla muuta koulutusta. Opinto-ohjauksen avulla voitaisiin yhdessä katsoa miten tämä onnistuu.

Kielikylpykoulutuksessa opiskelijoiden pedagogisten **opintojen suorittamista** seurataan *aina*⁶⁷, ja seurannan tavoitteina ovat opiskelijoiden valmistuminen määräajassa sekä opetuksen kehittäminen. Opiskelijoiden on myös suoritettava tietyt kurssit voidakseen osallistua seuraaville kursseille ja opetusharjoitteluihin. Opiskelijan opintoja seurataan vuosittain päivitettävillä opintosuunnitelmilla ja henkilökohtaisilla keskusteluilla. Omaopettajat seuraavat opiskelijaryhmiensä opintosuorituksia ja keskustelevat niistä tarvelähtöisesti opiskelijoiden kanssa. Ennen opetusharjoittelujakson alkua opiskelijat toimittavat opintosuoritusotteen omaopettajalle tai opinto-ohjaajalle.

Kielikylpykoulutuksen koulutusohjelmassa opetusta oli keväällä 2016 tarjottu vasta kahden lukuvuoden ajan. Koulutusohjelman tavoitteena on kuitenkin seurata opiskelijoiden **työllistymistä** säännöllisesti, kun tietoja valmistuneista on saatavilla.

Kielikylpykoulutuksen **opiskelijat** (n=17) toivovat voivansa hyödyntää koulutustaan työskentelemällä tulevaisuudessa pääasiassa joko kielikylpyopettajina tai luokanopettajina. Opiskelijat toteavat olevansa tyytyväisiä saamaansa opetukseen ja näkevät sen perusteella soveltuvansa parhaiten alaluokkien opettajiksi. Vastaajista seitsemän voisi ajatella työskentelevänsä myös ruotsin aineenopettajana, ja heistä neljä täsmentää siinä tapauksessa toiveekseen lukiokoulutuksen.

Koulutuksen antamien eväiden pohjalta näen itseni kielikylpyopettajana tai luokanopettajana koska koulutus on siihen eniten keskittynyt. En kuitenkaan poissulje mahdollisuutta että työskentelisin ruotsin aineenopettajana, sillä minulla on aikaisempaa työkokemuksella bankittua kokemusta.

Joko ala-asteen kielikylpyopettajana tai luokanopettajana. Ala-aste varmistui minulle taannoisella vierailulla Övikessä, kun sai nähdä omin silmin, kuinka koko luokka voi olla innoissaan tulevasta päivästä – –

66 kielikylpykoulutuksen koulutusohjelma

67 asteikko ei lainkaan – toisinaan – useimmiten – aina

Joko lukiossa ruotsin aineenopettajana tai kielikylpyopettajana alakoulussa. Tällä betkellä eniten kiinnostaa lukio-opetus, mutta alakoulun kielikylpyopettajana toimimisella pystyisin mahdollisesti vaikuttamaan tulevaisuuden asenteisiin ruotsin kieltä kohtaan.

5.4 Kielikylpykoulutuksen koulutusohjelman tarjoamat valmiudet kielikylpyopettajaksi, luokanopettajaksi ja ruotsin aineenopettajaksi

Kielikylpykoulutuksen koulutusohjelman vastaajaryhmää pyydettiin itsearvioinnissa erittelemään, kuinka paljon koulutuksessa käsitellään alakoulupedagogiikkaa, yleistä kielididaktiikkaa, kielikylpyyn liittyvää CLIL-opetusmetodia (*Content and Language Integrated Learning*) ja yläkoulupedagogiikkaa. Tämän lisäksi pyydettiin arviota siitä, millaiset valmiudet koulutusohjelma antaa kielikylpyopettajalle, luokanopettajalle ja ruotsin aineenopettajalle.

Vastaajaryhmän mukaan kielikylpykoulutuksen opetuksessa käsitellään *erittäin paljon*⁶⁸ alakoulupedagogiikkaa, yleistä kielididaktiikkaa ja CLIL-opetusta. Yläkoulupedagogiikkaa sen sijaan käsitellään vain *jonkin verran*. Koulutusohjelman uskotaan tarjoavan hyvät valmiudet tuleville opettajille kaikkien kolmen pätevyyden osalta: Tulevan kielikylpyopettajan ja ruotsin aineenopettajan arvioidaan saavan koulutuksesta kaikki perusvalmiudet uransa aloittamiseen. Erityisesti painotetaan kielikylpyopettajan kykyä kielen ja aineen integrointiin ja valmiutta opettaa kaikkia kouluaineita ruotsiksi. Tuleva luokanopettaja on myös erityisen pätevä opettamaan ruotsia, koska koulutusohjelman opiskelijoiden pääaine on ruotsin kieli.

Kielikylpykoulutuksen **opiskelijoilta** pyydettiin arviota siitä, kuinka paljon koulutuksessa oli heidän kokemuksensa mukaan kevätlukukauden 2016 loppuun mennessä keskitytty kielikylpy-opetukseen, luokanopetukseen sekä ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa ja yläkoulussa. Vastaajista 65 prosenttia kokee, että kielikylpyopetusta on painotettu koulutuksessa *paljon* tai *erittäin paljon*⁶⁹ (29 % *jonkin verran*, 6 % *ei lainkaan*). Luokanopetukseen keskittynyttä opetusta opiskelijat kokevat olleen *paljon* tai *erittäin paljon* (47 %), *jonkin verran* (24 %) tai *ei lainkaan* (29 %). Sen sijaan ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa *ei* suurimman osan (47 %) mielestä ollut keskitytty vielä *lainkaan*, ja lähes yhtä suuri osa (41 %) oli sitä mieltä, että sitä oli ollut vain *jonkin verran* (12 % *paljon*). Vähiten opiskelijat kokevat saaneensa ohjausta yläkoulun ja ylempien koulutusasteiden ruotsin kielen opettamiseen: *ei lainkaan* (65 %) tai *jonkin verran* (35 %). Osa opiskelijoista kokee myös opintokokonaisuuksien olleen hieman liian tarkoin ennalta määriteltyjä ja toivookin niihin lisää valinnaisuutta. Valinnaisuus parantaisi vastaajien mukaan tulevaisuuden työllistymistä, jos opintoihin voisi liittää esimerkiksi jonkin toisen opetettavan kielen opinnot. Nyt opiskelijat voivat opiskella ainoastaan ruotsia, eikä muita kieliopintoja mahdu tutkinnon sivuaineiksi.

68 asteikko *ei lainkaan* – *jonkin verran* – *paljon* – *erittäin paljon*

69 asteikko *ei lainkaan* – *jonkin verran* – *paljon* – *erittäin paljon*

5.5 Johtopäätöksiä

Nykyisessä muodossaan kielikylpykoulutuksen koulutusohjelma oli arvioinnin toteutushetkellä ollut käynnissä Vaasan yliopistossa vasta kaksi lukuvuotta (2014–2015 ja 2015–2016), minkä vuoksi koulutuksen sisältöjen, laadun ja ajantasaisuuden kokonaisarviointi ei vielä ollut mahdollista.

Kielikylpykoulutuksen koulutusohjelma on ollut suosittu, koska hakijoita on ollut merkittävästi enemmän kuin tarjolla olleita koulutuspaikkoja. Arvioinnin perusteella voidaan todeta, että koulutusohjelmassa yhdistyvät luokanopettaja- ja aineenopettajankoulutuksen hyvät puolet: vahva pedagoginen painotus ja kielen opiskeluun panostaminen. Muista tarkastelluista koulutuksista koulutusohjelma erottuu edukseen myös vahvalla ilmiöpohjaisuuden painotuksellaan. Koulutuksessa ruotsin kieli ja opittava sisältö kulkevat käsi kädessä. Opiskelijat oppivat ilmiöpohjaisuuden ja kielikyllyn perusajatuksen osana opintojaan, jolloin niiden toteuttaminen myös omassa opettajantyössä tulevaisuudessa on luontevaa. Näitä elementtejä olisi hyvä sisällyttää enemmän myös muihin opettajankoulutuksiin.

Kielikylpykoulutuksen koulutusohjelma antaa pätevyyden toimia kielikylpyopettajana, luokanopettajana sekä ruotsin kielen aineenopettajana. Koulutuksen tavoitteena on tarjota opiskelijoille hyvät valmiudet kaikkiin näihin tehtäviin, mutta arvioinnin perusteella vaikuttaa siltä, että opetuksessa on toistaiseksi käsitelty lähinnä alakoulussa opettamista ja oppimista. Itsearviointin mukaan koulutusohjelma tarjoaa kaikki perusvalmiudet myös tulevalle ruotsin aineenopettajalle uran alkuvaiheeseen, mutta opiskelijoiden mukaan ruotsin kielen opettamista edes alakoulussa ei koulutuksessa ainakaan toistaiseksi ole käsitelty kovinkaan paljon. Yläkoulun opetusta ei ole käsitelty juuri lainkaan, eikä myöskään harjoittelumahdollisuuksia yläkoulussa tai ylemmillä koulutusasteilla ole tarjottu. Opiskelijoiden itse esiin tuomia kehittämiskohteita koulutuksessa ovat vierailumahdollisuudet kielikylpyluokkiin sekä selkeämpi tiedottaminen opinto-ohjauksen menettelytavoista. Opiskelijoiden kriittisiin näkemyksiin koulutuksen sisällöistä saattaa vaikuttaa se, että arvioinnin toteuttamisen aikaan he olivat opiskelleet koulutusohjelmassa vasta kahden vuoden ajan.

Työllistymisen kannalta koulutusohjelmasta valmistuneelle saattaa muodostua vaikeudeksi se, että tutkintoon ei mahdu toisen opetettavan kielen opintoja. Opettajien virat kouluissa ovat usein kahden opetettavan aineen virkoja, mutta koulutusohjelma tuottaa kelpoisuuden ainoastaan ruotsin kielen opettamiseen. Toisaalta koulutusohjelmasta valmistuneet voivat työskennellä samanaikaisesti sekä luokanopettajina että ruotsin kielen aineenopettajina, jolloin kaksoiskelpoisuudesta voi olla hyötyä työllistymisessä.

Luokanopettajakoulutuksen arvioinnin tulokset

6.1 Yleistä luokanopettajakoulutuksesta

Luokanopettajakoulutus antaa kelpoisuuden opettaa omaa luokkaa perusopetuksen vuosiluokilla 1–6 sekä toimia tehtävissä, joissa edellytetään kasvatuksen ja opetuksen asiantuntijuutta, esimerkiksi kouluhallinnossa, järjestöissä tai yrityksissä. Koulutus koostuu kasvatustieteen kandidaatin (180 op) ja kasvatustieteen maisterin (120 op) tutkinnoista. Pääaineena opiskellaan kasvatustiedettä, joka sisältää myös opettajan pedagogiset opinnot (60 op) ja opetusharjoittelujaksoja. Lisäksi opintoihin kuuluvat perusopetuksessa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot (POM-opinnot, 60 op, Oulun yliopistossa 63 op), kieli- ja viestintäopinnot sekä sivuaineopinnot. Sivuaineita laajentamalla opiskelijan on mahdollisuus hankkia myös aineenopettajan pätevyys eli kaksoiskelpoisuus: liittämällä tutkintoonsa vähintään 60 opintopisteen laajuiset perus- ja aineopinnot jostakin perusopetuksessa opetettavasta aineesta hän saa kelpoisuuden opettaa sitä alaluokkien lisäksi myös perusopetuksen vuosiluokilla 7–9. Jo valmistunut aineenopettaja voi puolestaan saada luokanopettajan pätevyyden liittämällä koulutuksensa sivuaineeksi POM-opinnot tai suorittamalla kasvatustieteen maisterin tutkinnon luokanopettajakoulutuksessa. (Ks. esim. Helsingin yliopisto 2016b ja Tampereen yliopisto 2016.)

Taulukossa 13 esitellään yliopistojen keväällä 2016 tätä arviointia varten toimittamat arviot luokanopettajakoulutuksissa lukuvuonna 2015–2016 läsnä olleista opiskelijoista. Arvioiden (n=6) perusteella opiskelijoita oli noin 2900.

TAULUKKO 13. Luokanopettajakoulutuksessa lukuvuonna 2015–2016 läsnä olleiden opiskelijoiden määrä yliopistoittain

Yliopisto	Lukuvuonna 2015–2016 läsnä olleet luokanopettajaopiskelijat
Helsingin yliopisto	700
Itä-Suomen yliopisto	406
Jyväskylän yliopisto	505
Lapin yliopisto	343
Oulun yliopisto	554
Tampereen yliopisto	367
Turun yliopisto	[ei vastausta]
Yhteensä	2875

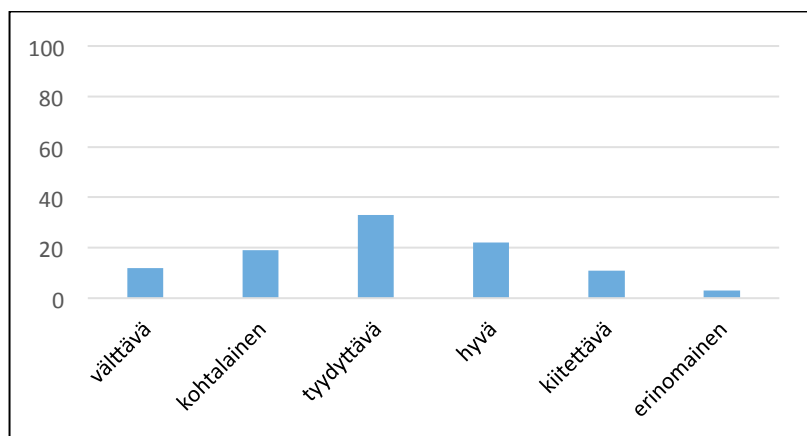
Koska luokanopettaja katsotaan kelpoiseksi⁷⁰ opettamaan ruotsin kieltä perusopetuksen alaluokilla, tämän arvioinnin yhtenä päätavoitteena oli selvittää, millaiset valmiudet luokanopettajakoulutus antaa ruotsin kielen opettamiseen. Huomiota kiinnitettiin erityisesti siihen, kuinka paljon luokanopettajakoulutuksessa oli arvioinnin toteutushetkellä mahdollisuuksia opiskella ruotsin kieltä, ruotsin kieleen liittyvää didaktiikkaa tai yleistä kielipedagogiikkaa ja millaiset mahdollisuudet opiskelijoilla on opetusharjoitteluisaan tutustua ruotsin kielen opettamiseen ja harjoitella sitä itse.

6.2 Opiskelijoiden ruotsin kielen taito ja luokanopettajakoulutuksen tarjoamat valmiudet opettaa ruotsin kieltä

6.2.1 Opiskelijoiden ruotsin kielen taito ja sen kehittäminen

Luokanopettajaopiskelijoille suunnatuista kysymyksistä ensimmäinen koski heidän ruotsin kielen taitoaan. Kuviosta 2 käy ilmi, että suurin osa opiskelijoista arvioi ruotsin kielen taitonsa *tydyttäväksi* (33 %), *hyväksi* (22 %) tai *kohtalaiseksi* (19 %). Loput arvioivat sen *välttäväksi* (12 %), *kiitettäväksi* (11 %) ja *erinomaiseksi* (3 %).

⁷⁰ Opettajan kelpoisuuden lisäksi opetuksen järjestäjä voi opettajaa palkatessaan tai opetustunteja eri opettajille jakaessaan tarkastella myös opettajan pätevyyttä oppiaineen opettamiseen. Suoritettujen lisäopintojen myötä pätevyyden katsotaan yleensä lisääntyvän. Luokanopettajilla nämä ovat yleisesti eri oppiaineiden sivuaineopintoja.



KUVIO 2. Luokanopettajaopiskelijoiden (n=206) arviot ruotsin kielen taidostaan (%)

Avovastauksissa opiskelijat perustelevat arviotaan.

En ole tarvinnut ruotsinkieltä. Lukio-opintojen ruotsikin on unohunut.

En osaa kieltä paljoakaan, mutta minulla ei ole motivaatioestettä sen oppimiseen.

Ymmärrän paremmin, kuin pystyn tuottamaan itse. Kielioppi on melko unohduksissa ja sanasto suppea.

Olen aina pitänyt ruotsin kielestä ja yritän pitää taitoa yllä lukemalla mm. ruotsinkielisiä kirjoja ja aikakauslehtiä. En ole juurikaan päässyt puhumaan ruotsia, mutta ensi kesänä olen menossa Tukholmaan kotipalveluun töihin.

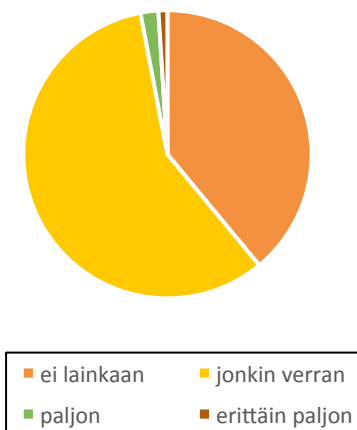
Luokanopettajaksi opiskelu ei ole vaikuttanut kielitaitooni, joka on kehittynyt harrastuksen ja Ruotsissa ennen OKL opintoja vietetyn vuoden takia.

Olen ollut kolme vuotta ala-asteella kielikylpyopetuksessa, jonka ansiosta minulla on vahva perusta ruotsin kielessä.

Koulusivistyskieleni oli ruotsi.

Tukea ruotsin kielen taitonsa kehittämiseen suurin osa luokanopettajaopiskelijoista (58 %) kokee saaneensa koulutuksessaan *jonkin verran*, mutta *paljon* tai *erittäin paljon* tukea kokee saaneensa vain erittäin pieni osa (yhteensä 3 %) ⁷¹. 39 prosenttia opiskelijoista on sitä mieltä, että koulutus *ei* ole tukenut heidän ruotsin kielen taitonsa kehittymistä *lainkaan*. (Kuvio 3)

⁷¹ asteikko ei lainkaan – jonkin verran – paljon – erittäin paljon



KUVIO 3. Luokanopettajaopiskelijoiden arviot siitä, kuinka paljon koulutus on tukenut heidän ruotsin kielen taitonsa kehittymistä

Opiskelijoiden avovastausten mukaan useimmiten ainut ruotsin kieltä käsittelevä kurssi on ollut luokanopettajakoulutuksen kieli- ja viestintäopintoihin kuuluva pakollinen ruotsin kurssi⁷². Kurssin laajuus on vähintään kolme opintopistettä (suullinen kielitaito 1 op ja kirjallinen kielitaito 2 op). Itä-Suomen, Lapin, Oulun ja Tampereen yliopistoissa ruotsin opintoja tarjotaan neljä (2 + 2) opintopistettä. Kurssin alussa useiden opiskelijoiden ruotsin kielen lähtötaso on nykyään kuitenkin varsin heikko. Syynä on esimerkiksi se, että he eivät ole kirjoittaneet ruotsia ylioppilaskokeissa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012), mikä tuli esiin myös tämän arvioinnin haastatteluissa. Vaadittavan lähtötason saavuttamiseksi opiskelijoille suositellaankin itseopiskelua tai heille voidaan tarjota valmennus- ja tukikursseja.

Opiskelijoista ne, jotka pitivät opintoihin kuuluvaa ruotsin kurssia hyödyllisenä, perustelevat sitä pääasiassa kahdella seikalla: kurssilla on kerrattu lukion ruotsin tunneilla opittuja asioita ja opiskeltu oman alan sanastoa. Suurin osa vastaajista on kuitenkin sitä mieltä, että kurssi ei riitä kielitaidon kohentamiseen, ja jos niin tapahtuukin, opitut asiat unohtuvat nopeasti, koska niitä ei tarvitse käyttää missään kurssin jälkeen.

En ole törmännyt minkäänlaiseen tukeen.

3 opintopistettä pakollisena ei juuri ole auttamista. Omissa käsissä on jos haluaa kehittyä.

Meillä on yksi pakollinen ”virkamiesruotsin” kurssi. Se ei kuitenkaan riitä edes elhyttämään heikenneitä ruotsin kielen taitoja.

⁷² Näiden ruotsin opintojen tavoitteena on, että opiskelija saavuttaa kielitaidon, joka lain mukaan (L 424/2003, 6 §) vaaditaan valtion henkilöstöltä kaksikielisessä viranomaisessa ja joka on tarpeen oman alan kannalta (A 794/2004, 6 §).

Kandidaiheessa on neljän opintopisteen ruotsin kurssi, josta en kyllä oppinut uutta. Siellä pikeminkin palautettiin mieleen lukion kielitaitoa, mutta sekin katosi samantien kun kieltä ei kurssin jälkeen enää käyttänyt.

Ruotsin opinnot ovat todella vähäiset (2+1op?), eikä niiden avulla kyllä ruotsi kehity suuntaan eikä toiseen. Opin jonkin verran opiskeluun sekä opettajan ammattiin liittyvää sanastoa (opetussuunnitelma, opinto-ohjaaja, koulunkäynninohjaaja jne), mutta en oikeastaan mitään muuta. Tuntui, että kurssilla mentiin heikoimpien ehdoilla, ja keskityttiin aivan perusasioihin: adjektiivin taiputukseen, verbien taiputukseen jne.

Luokanopettajakoulutuksessa suoritetaan pakollinen ”virkamies ruotsi”, jossa käydään jonkin verran ammattisanastoa ja kehitetään suullista kielitaitoa. Tällä kurssilla lähdettiin kuitenkin hyvin alkeista, sillä erot eri opiskelijoiden välillä ovat suuret. Itselleni hyöty oli vähäinen.

Koulutukseemme ei ainakaan vielä kuulu mitään muuta kuin akateemisen ruotsin kurssi, joka ei juuri vastaa millään tapaa sellaiseen ruotsin kielen tarpeeseen, jota alakouluissa tulee ensi syksystä alkaen olemaan. Kaikki kielenopetukseen liittyvät kurssit ovat olleet osana sivuainettani.

Mielekäs kurssi, jossa kerrataan hyvin kielioppi ja tutustutaan oman alan sanastoon. Taitava opettaja.

Pakollinen ruotsin kurssi oli erittäin hyvä, ja siellä käsiteltiin monipuolisesti erilaisia koulutukseen liittyviä teemoja.

Osa vastaajista kertoo tietävänsä mahdollisuudesta parantaa kielitaitoaan hakeutumalla opiskelemaan ruotsin kieltä sivuaineena. Muutama vastaaja toteaa, että mahdollisuudesta ruotsin kielitaidon kehittämiseen ei ole puhuttu tai tiedotettu yliopistolla missään vaiheessa opintoja.

Opiskelijoiden vastaukset saavat tukea **luokanopettajakoulutuksen edustajien** vastauksista: Neljän vastaajaryhmän mukaan opiskelijoiden ruotsin kielen taidon kehittymistä tuetaan luokanopettajakoulutuksessa ainoastaan tutkintoon kuuluvilla pakollisilla ruotsin kursseilla. Muiden vastausten mukaan ruotsin kielen kehittymistä tuetaan koulutuksessa ”valitettavan heikosti”, ”erittäin vähäisesti” tai ”olemattomasti”. Kesällä ja syksyllä 2016 suoritettujen haastattelujen mukaan osassa yliopistoja nähtiinkin selvästi tarvetta tukea opiskelijoiden ruotsin kielen taitojen kehittymistä.

Hyvä käytäntö

Jyväskylän yliopistossa on kokeiltu kielikeskuksen ruotsin kielen kurssien integrointia luokanopettajaopintoihin, jolloin samalla opintopistemäärällä voidaan toteuttaa kaksi kurssia uutena kokonaisuutena. Kielen opiskelun ohessa opiskelijoita voidaan ohjata myös sen didaktiikassa eli siinä, miten he itse voivat sitä opettaa. Kursseista saatu opiskelijapalaute on ollut positiivista. Haastateltavat näkivät uudistuksen parantavan myös opiskelijoiden ruotsin kielen opiskelun motivaatiota.

Kyselyvastausten mukaan luokanopettajaopiskelijoilla on mahdollisuus ainakin yhdessä yliopistossa parantaa ruotsin kielen taitoaan myös omaehtoisesti valitsemalla kahden opintopisteen laajuisia kursseja kielikeskuksen valinnaisista opinnoista. Kaikissa yliopistoissa (Lapin yliopistoa lukuun ottamatta) opiskelijat voivat myös hakea ruotsin oppiaineen sivuaineekseen, ja valitsemalla sen pitkäksi sivuaineeksi opiskelija saa ruotsin aineenopettajan kelpoisuuden perusopetukseen (kaksoiskelpoisuus, ks. luku 6.2.4).

Hyvä käytäntö

Oulun yliopistossa luokanopettajaopiskelijoilla on mahdollisuus suorittaa yksi harjoittelu ulkomailla, esimerkiksi jossakin oppilaitoksessa Ruotsissa.

6.2.2 Ruotsin kielen opettamiseen valmistavat kurssit luokanopettajakoulutuksessa

Opiskelijoiden valmistamisen nimenomaan ruotsin kielen opettamiseen kerrotaan kahdessa yliopistossa jäävän pitkälti kielikeskuksen pakollisten kurssien varaan. Vaikka toisessa näistä ruotsia tarjotaan neljä opintopistettä, kielikeskuksen ruotsin kielen vastuulehtori kiteyttää kurssien annin kielen opettamisen kannalta seuraavasti:

Ei se neljä opintopistettä riitä. Tulipalon sammuttamista. Ei sillä opeteta ruotsia koulussa. Mielestäni alakoululaiselle alku on tärkeä mutta opettaja ei sitten kykene ehkä siihen.

Viiden yliopiston luokanopettajakoulutuksen POM-opintoihin ei itsearviointien mukaan sisälly ruotsin kielen opettamiseen liittyviä kursseja. Lapin yliopistossa POM-opintoihin kuuluu kaikille pakollinen *Vieraan kielen didaktiikka* -kurssi (3 op). Itä-Suomen yliopistossa tarjolla ovat valinnaiset *Näkökulmia kielikasvatukseen* (5 op) ja *Kulttuurisesti moninainen ja kielitietoinen koulu* (5 op) -kurssit sekä *TeFoLa*-opintokokonaisuus⁷³ (ks. alla). Niitä ei tarjota erikseen ruotsin tai minkään muun kielen opettajille, vaan niiden katsotaan tukevan yleistä kielikasvattajuutta, joka on perusta kaikessa kielenopetuksessa. Valinnaisuuden kerrotaan kuitenkin vaikuttavan sen, että kielten opettamiseen liittyvän koulutuksen ”tehokkuus” riippuu täysin opiskelijan omista valinnoista.

Luokanopettajakoulutuksen vastaajaryhmien mukaan POM-opinnot valmistavat opiskelijoita ruotsin kielen opettamiseen vain *heikosti* (n=4) tai *tydyttävästi* (n=3)⁷⁴. Kaksi tyydyttävän arvion antaneista vastaajaryhmistä perustelee arviotaan seuraavasti:

Vaikka monialaisissa opinnoissamme ei ole ruotsin kielen opettamiseen liittyviä kursseja, opiskelijat saavat väistämättä muilla monialaisten opintojen kursseilla didaktisia valmiuksia, joita voi hyödyntää myös ruotsin kielen opettamisessa.

⁷³ Teaching Foreign Languages to Young Learners

⁷⁴ asteikko *heikosti* – *tydyttävästi* – *hyvin* – *erinomaisesti*

Kaikki opettamiseen liittyvät kurssit valmistavat myös ruotsin opettamiseen.

Vastaavia ajatuksia tuotiin esiin useissa haastatteluissa. Toisaalta niissä kävi myös ilmi, että ainakin kahdessa yliopistossa POM-opintoihin ”on haaveiltu” ruotsin opettamiseen liittyvää kurssia tai vaihtoehtoisesti mahdollisuutta suorittaa POM-opintoja ruotsin kielellä. Muutamassa yliopistossa ruotsin sisältyminen POM-opintoihin puolestaan tyrmättiin lähes täysin vetoamalla siihen, että niihin ei enää mahdu mitään ylimääräistä ja että ruotsin opettamiseen ei tarvita omaa kurssia, koska sellaista ei ole tarjolla edes englannin kielen opetukseen. Ihmeteltiin, miksi ruotsin opettamisesta ”nyt tehdään niin iso numero”, mutta samalla myönnettiin ruotsin jääneen isossa opetussuunnitelmauudistuksessa kaiken muun mielenkiintoisen jalkoihin.

Neljän vastaajaryhmän mukaan luokanopettajakoulutus tukee opiskelijoiden **yleisen kielipedagogiikan** tuntemusta ja sen taitojen kehittymistä erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden sekä niihin liittyvän S2-didaktiikan opetuksella. Näiden kurssien uskotaan antavan eväitä myös ruotsin kielen opettamiseen, mikä todettiin myös useimmissa haastatteluissa. Jyväskylän yliopistossa opiskelijoiden kielipedagogista osaamista uskotaan edistettävän myös koko koulutuksen läpäisevällä kielitietoisuusnäkökulmalla, mihin kuuluu osana se, että opiskelijat laativat ensimmäisenä opintovuotenaan kieli- ja viestintäopintoihin liittyvän verkkoportfolion, jota he täydentävät koko opintojensa ajan.

Hyvä käytäntö

Itä-Suomen yliopistossa yleistä kielikasvattajuutta tukee valinnainen *TeFoLa*-sivuaine kokonaisuus (25 op), josta vastaavat Itä-Suomen yliopisto ja Pietarissa sijaitseva Herzen State Pedagogical University of Russian. Kokonaisuuteen kuuluu sekä varhaisen kielenoppimisen teoriaa että käytännön opetusharjoittelua, ja sen opetuskielenä on englanti. Opintokokonaisuus on hyvin suosittu, ja haastattelussa mukana olleet opiskelijat olivat myös kokeneet kurssit hyödyllisiksi tulevaa työtään ajatellen. Opintokokonaisuudesta voi suorittaa myös vain osia, jolloin kurssit mahtuvat helpommin osaksi tutkintoa. Haastattelussa *TeFoLan* todettiin soveltuvan hyvin myös aineenopettajaopiskelijoille, joiden opinnoissa alakoulun opetusta ei käsitellä lainkaan ja harjoittelut suoritetaan vain yläkoulussa ja lukiossa.

Kielten opettamiseen ja oppimiseen liittyvää **tutkimustietoa** hyödynnetään luokanopettajakoulutuksessa itsearviointien mukaan pääasiassa *jonkin verran* (n=4), mutta kahdessa yliopistossa *erittäin paljon* ja yhdessä *ei lainkaan*⁷⁵. Tutkimustietoa hyödynnetään yleisesti kielikasvatuksellisen opetuksen pohjana, Helsingin yliopistossa S2-opinnoissa ja Jyväskylän yliopistossa kielitietoisuuteen liittyvissä opinnoissa, opinnäytetöissä, henkilökunnan tekemässä tutkimuksessa ja suomen kielen ja kirjallisuuden POM-opinnoissa. Sen sijaan tutkimustietoa, joka liittyy erityisesti ruotsin kielen opettamiseen ja oppimiseen, *ei* pääsääntöisesti hyödynnetä *lainkaan*; vain kolmessa yliopistossa sitä hyödynnetään *jonkin verran*, mutta esimerkkejä siitä ei itsearvioinneissa mainita.

75 asteikko *ei lainkaan – jonkin verran – paljon – erittäin paljon*

Luokanopettajaopiskelijoista suurin osa (69 %) on sitä mieltä, että heidän opettajaopintoihinsa *ei sisälly* kursseja, joilla käsitellään vieraiden kielten opettamista koulussa. 16 prosenttia *ei tiedä*, onko tällaisia kursseja vai ei, ja vain 15 prosenttia ilmoittaa, että heidän opintoihinsa *on sisällynyt* kielten opettamiseen liittyviä kursseja.

Millään kurssilla en ole törmännyt siihen, miten vieraita kieliä tulisi alakoulussa opettaa.

Luokanopettajakoulutuksessa ei saa lainkaan tukea ruotsin opettamiseen.

Yhdellä kurssilla ei ihan hirveästi opi itse ruotsia saati sitten opettamaan ruotsia oppilaille.

— — [Pakollinen toisen kotimaisen kielen] *kurssi ei kuitenkaan ole didaktiikan kurssi, joten siinä keskitytään ainoastaan oman kielitaidon kehittämiseen, ei siihen, kuinka kieltä opetetaan.*

Ruotsin kielen (niin kuin ei muidenkaan kielten) opetukseen ei ole tarjolla didaktisia opintoja. Pakollisena kurssina on ainoastaan ruotsin kirjallinen ja suullinen taito, joka ei yksinään riitä kielitaidon kehittämiseen saati sitten didaktisen ymmärryksen ja opetuksen kehittämiseen.

Avovastauksissa osa opiskelijoista kuitenkin toteaa, että mahdolliseen ruotsin opettamiseen he ovat saaneet tukea ja vinkkejä erityisesti englannin kieleen liittyvistä kursseista. Lapin yliopiston opiskelijat mainitsevat paitsi pakollisen vieraan kielen didaktiikan kurssin myös *English Didactics Foundation Course* -kurssin. Jyväskylän yliopiston opiskelijat mainitsevat *Juliet*-sivuaaineopintokokonaisuuden (35 op), jossa he voivat erikoistua peruskoulun alaluokkien englannin opetukseen ja jonka suoritettuaan he pystyvät myös toteuttamaan englanninkielistä CLIL-opetusta⁷⁶ eli opettamaan koulun muita oppiaineita osittain englannin kielellä. Useimpien yliopistojen opiskelijat mainitsevat, että myös äidinkielen oppimiseen ja opettamiseen liittyvillä kursseilla on käsitelty kielen opettamista laajemminkin.

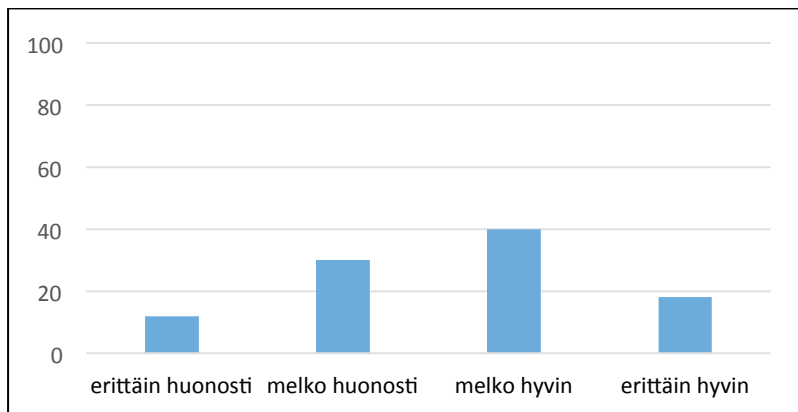
Luokanopettajaopiskelijat itse ovat sitä mieltä, että POM-opinnot valmistavat heitä ruotsin kielen opettamiseen alakoulussa *erittäin huonosti* (74 %) tai *melko huonosti* (20 %)⁷⁷. Vain pieni osa (6 %) kokee, että POM-opinnot valmistavat heitä ruotsin opettamiseen *hyvin*. Useat vastaajat myös toteavat, että luokanopettajan mahdollista tehtävää opettaa jatkossa oppilailleen myös ruotsia ei ole käsitelty yliopistolla lainkaan tai että siitä on korkeintaan ohimennen mainittu muiden opintojen ohessa. Asiasta tiedottaminen on opiskelijoiden mukaan jäänyt erittäin niukaksi.

Tilanteen parantamiseksi opiskelijat esittävät ruotsin kieleen ja sen didaktiikkaan liittyvien kursien lisäämistä luokanopettajaksi kelpoisuuden tuottavaan tutkintoon. Vastaajista 26 prosenttia ehdottaa, että POM-opintoihin voisi sisällyttää kurssin, jolla käsiteltäisiin erityisesti ruotsin kielen opettamista. Noin 22 prosenttia vastaajista toivoo yleistä kielididaktiikkaa käsittelevää kurssia, jolla keskityttäisiin ruotsin ja englannin kielten opettamiseen, koska näitä kieliä luokanopettajat työssään todennäköisimmin tarvitsevat. Ruotsin kielen taidon vankentamiseen ehdotetaan ruotsinkielisen kurssimateriaalin lisäämistä, jotta opiskelijat saisivat altistusta kielelle: osa tenttimateriaalista voitaisiin tarjota ruotsinkielisenä, ja kurssisuorituksia voisi tehdä ruotsiksi.

⁷⁶ Content and Language Integrated Learning

⁷⁷ asteikko *erittäin huonosti* – *melko huonosti* – *melko hyvin* – *erittäin hyvin*

Kaikesta edellä mainitusta huolimatta 58 prosenttia luokanopettajaopiskelijoista pitää ruotsin kielen taitoaan riittävänä ruotsin opettamiseen alakoulussa. Loput 42 prosenttia ovat sitä mieltä, että heidän kielitaitonsa riittäisi ruotsin opettamiseen vain *melko huonosti* (30 %) tai jopa *erittäin huonosti* (12 %). (Kuvio 4)



KUVIO 4. Luokanopettajaopiskelijoiden arviot siitä, kuinka heidän ruotsin kielen taitonsa riittäisi ruotsin opettamiseen alakoulussa (%)

Valmiuttaan opettaa ruotsia alakoulussa luokanopettajaopiskelijat perustelevat pääasiassa sillä, että heidän mielestään alakoulun kieltenopetuksessa vaatimustaso on vielä melko alhainen ja että toistaiseksi unohduksissa tai ”ruosteessa” oleva ruotsin kielen taito on heräteltävissä käyttöön helpostikin. Moni vastaajista myöntää mahdollisesti eteen tulevan opetustehtävän vaativan kielen kertausta, mutta ei pidä sitä erityisen vaativana tehtävänä.

Ehkä alakoulussa on niin pieni vaatimustaso, että kykenisin opettamaan alkeita; jag, du, han/hon, jne.

Koen, että vaikka kielitaitoni on vajavainen tällä hetkellä niin kuitenkin omaan hyvän pohjan joka pienellä kertauksella mahdollistaa sen, että voin aivan hyvin opettaa ruotsia alakoulussa.

Kyllä varmasti selviäisin alkeiden opettamisesta, mutta toivoakaan luontevasta rupattelusta ruotsiksi tunnilla ei ole.

Lukiassa ruotsin kielen taitoni oli todella hyvä ja kirjoitin siitä laudaturin. En kuitenkaan ole käyttänyt kieltä lainkaan lukion jälkeen yhtä yliopiston ruotsin kurssia lukuun ottamatta, minäkö vuoksi tämänhetkinen ruotsini on melko ruosteessa. Jos kuitenkin nyt alkaisin kertaamaan ruotsia, uskoisin asioiden palautuvan nopsaan mieleen. Kieliopin kyllä osaan, mutta sanasto on unohtunut. Varsinkin alakoulutason ruotsi on vielä sen verran helppoa, etten uskoisi siinä olevan mitään ongelmaa.

Pedagogiset taidot ovat etusijalla. Vaikkei opettaja ruotsin kieltä osaisikaan kovin hyvin, niin osaava pedagogi keksii kyllä keinot. Eihän luokanopettaja välttämättä ole asiantuntija muissakaan opettamisissaan aineissa.

Oppimateriaalit ovat todella hyvät tänä päivänä, joten oppiaineessa ei tarvitse osata juuri mitään. Kaikki tehtävät, kuuntelut ynnä muut tulevat valmiiksi luettuina hyvällä aksentilla sähköisestä materiaalista. Luokanopettaja on pedagogiikan asiantuntija ja osaa kyllä luovia uuden oppiaineen kanssa tarvittaessa.

Kaikki eivät kuitenkaan ole yhtä optimistisia:

Lukio-opinnoilla ja yliopiston pakollisella yhdellä kurssilla ei mielestäni saa riittävää osaamis pohjaa ruotsin opettamiseen. Vaikka sinänsä alakoulun tuntien sanasto ja kielioppi olisikin yksinkertaista, opettajalla täytyy opettamista varten olla itsellään laajempi osaaminen taustalla.

Kyllä siinä kohtalaisesti pärjään, kun vain aktiivisesti harjoittelisin. Koen kuitenkin, etten pystyisi tavallisella kielitaidolla opettamaan, koska aineen pedagogiikka on hukassa.

Olen opiskellut ”virkamiesruotsin” yliopistossa, mutta en koe sen riittävän kielen opetukseen. Ruotsin kielen opettamista varten tulisi mielestäni käydä samalla lailla didaktiikan kurssi kuin muissakin oppiaineissa.

Ruotsin opetus yliopistossa on hyvin pintapuoleista ja kielioppiin keskittyvää. Emme puhuneet lainkaan didaktiikasta, oppilaista tai mahdollisista oppimisen vaikeuksista ruotsia opettaessa. Vaikka periaatteessa paperilla olemme kaikki nyt päteviä opettamaan ruotsia, todellisuudessa kaikkien kielitaito on täsmälleen sama kuin mitä se oli ennen kurssin aloittamista. Oma kielitaitoni on keskiperttoa parempi, mutta tämä johtuu lukion kursseista, ei yliopiston tarjonnasta.

Olen suorittanut virkamiesruotsin opintojen osana ja vaikka ruotsi ei ole mikään kovin vaikea kieli, pidän silti hieman kummallisena sitä, että se sysätään ns. epäpäteville opettajille ruotsin opetuksen ammattilaisten sijaan.

6.2.3 Opetusharjoittelu

Itsearviointien mukaan luokanopettajakoulutuksen opetusharjoittelujen tuntimäärillä opettajan ammattitaidon kannalta tärkeät tavoitteet saavutetaan pääasiassa *hyvin* (n=4), Lapin yliopiston vastaajaryhmän mukaan *erinomaisesti*⁷⁸ (yksi yliopisto ei vastannut kysymykseen). Lapin yliopiston haastattelussa koulutuksen edustajat perustelivat arviota sillä, että harjoitteluissa didaktikot ovat keskimääräistä enemmän mukana, pienessä yksikössä heikot eivät jää huomaamatta eivätkä lipsahda vahingossa läpi, ja palautteessaan myös opiskelijat antavat harjoittelulle lähes aina arvosanan 4 tai 5 (asteikko 1–5).

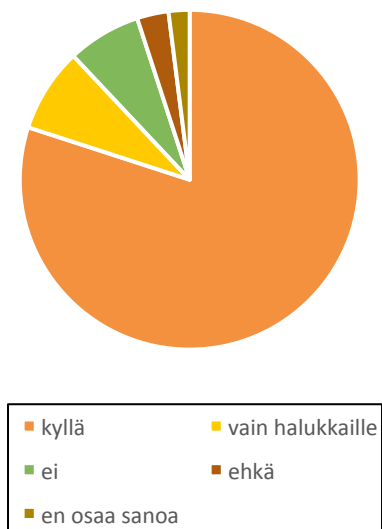
⁷⁸ asteikko heikosti – tyydyttävästi – hyvin – erinomaisesti

Luokanopettajakoulutuksen edustajien mukaan opetusharjoittelua kehitetään jatkuvalla arvioinnilla ja palautteeseen reagoimalla. Kahden vastaajaryhmän mukaan luokanopettaja- ja aineenopettajaopiskelijoille tulisi jatkossa tarjota enemmän yhteistyömahdollisuuksia, mitä toivottiin myös aineenopettajakoulutuksen vastauksissa. Muita kehittämisideoita olivat harjoittelujen ja teoriaopintojen yhteyden tiivistäminen entisestään, harjoitteluajankohtien säätäminen opiskelijan kannalta mielekkäämmiksi, orientoivan harjoittelun suorittaminen kentällä, resurssin lisääminen ainedidaktiseen ohjaukseen, kouluvariaation lisääminen sosiaalisen ja etnisen diversiteetin kohtaamiseksi, kansainvälinen harjoittelu sekä kokeiluhalukkuus.

Kevään 2016 kyselyn mukaan viiden yliopiston luokanopettajakoulutuksessa opiskelijoilla oli mahdollisuus harjoitella myös **ruotsin kielen** opettamista (yksi yliopisto ei vastannut kysymykseen). Käytännössä ruotsia olivat kuitenkin siihen saakka päässeet opettamaan pääasiassa sitä sivuaineenaan opiskelevat. Yhdessä yliopistossa mahdollisuuden todettiin kuitenkin olleen kaikilla, joilla ”on kielitaitoa ja kiinnostusta”. Yliopistossa, jossa ruotsin harjoittelemista ei vielä kevääseen 2016 mennessä ollut tarjottu, korostettiin haastattelussa opiskelijalähtöisyyttä: ruotsia ei harjoitteluissa luonnostaan ole, mutta opiskelija voi itse valita päättöharjoittelunsa paikan ja sen, mitä aineita siellä opettaa. Kaiken kaikkiaan haastattelussa korostui kevään kyselyä vahvemmin halu tarjota ruotsin opettamisen mahdollisuutta kaikille halukkaille opiskelijoille edes jossakin harjoittelussa. Ainoastaan yhdessä yliopistossa todettiin, että harjoittelua ruotsin kielessä ei ole mahdollista järjestää kaikille – vaikka muissa aineissa on – mutta puutetta pyritään jatkossa paikkaamaan esimerkiksi valinnaisilla ruotsin kielen opintojaksoilla, joihin voisi sisältyä myös pienimuotoista harjoittelua. Tässä haastattelussa koulutuksen edustajat sanoivat myös luottavansa siihen, että suuressa osassa alakouluja ruotsin kieltä opettaa aineenopettaja ja jos näin ei ole, ruotsia opettamaan valitaan luokanopettajista se, joka ruotsia parhaiten osaa, tai se joka haluaa ja sitten ”tilaa itselleen Hufvudstadsbladetin parantaakseen kielitaitoaan”.

Kyselyyn vastanneista **luokanopettajaopiskelijoista** yli puolet (56 %) *ei* keväällä 2016 *tiennyt*, oliko heillä mahdollisuus harjoitella ruotsin kielen opettamista opetusharjoitteluihinsa. 42 prosenttia oli sitä mieltä, että tällaista mahdollisuutta *ei ollut*, ja heistä vain 13 prosenttia oli siitä yliopistosta, jossa mahdollisuutta ei tarjottu.

Opiskelijat eivät kuitenkaan ole tilanteeseen tyytyväisiä: kuviosta 5 ilmenee, että 80 prosenttia opiskelijoista on sitä mieltä, että opetusharjoittelussa pitäisi olla mahdollisuus harjoitella myös ruotsin kielen opettamista. Pieni osa (8 %) opiskelijoista ajattelee, että harjoittelumahdollisuutta voisi tarjota vain siihen halukkaille tai siitä kiinnostuneille. Suurin piirtein sama osuus (7 %) opiskelijoista on sitä mieltä, että mahdollisuutta ruotsin opettamiseen ei tarvita, ja loput ovat asiasta epävarmoja (3 % ehkä ja 2 % ei osaa sanoa).



KUVIO 5. Luokanopettajaopiskelijoiden näkemykset siitä, pitäisikö opetusharjoittelussa olla mahdollisuus opettaa ruotsia

Ohessa poimintoja avovastauksista:

Ehdottomasti, koska monelle ruotsi on arka paikka ja kieltenopetus on vierasta.

Erittäin hyvä idea, etenkin jos se tulee opetettavaksemme.

Se olisi ihanaa!

Jos ruotsin opetus siirretään pätevien kielten opettajien työstä luokanopettajille, niin pitäisi olla. MUTTA tällainen toimenpide on epätoivoinen yritys säästää koulujen rahoja: luokanopettaja opettamaan epäpätevänä oikeasti vaativaa (opetettavaa) oppiainetta pätevän (ja kalliimman) oikean open sijaan.

Ehkä, mutta minulla ei siihen olisi valmiuksia juuri nyt.

En itse ainakaan uskaltaisi opettaa, mutta kai se olisi hyvä olla edes sellainen mahdollisuus.

Ei pidä. Muut oppiaineet ovat tärkeämpiä. Ruotsi on uusin opetettava aine ja samalla pahan pohjimmainen ja mielestäni muutenkin täysin turha pakollinen aine.

Ei. Mielestäni opetus tulisi järjestää aineenopettajien toimesta.

Opetusharjoitteluisaan luokanopettajaopiskelijat tekevät **yhteistyötä** eniten luokanopettajien kanssa. Kieltenopettajien kanssa yhteistyötä on vain *jonkin verran* (n=5), Jyväskylän yliopistossa kuitenkin *paljon*. Tämä yhteistyö koskee pääasiassa niitä opiskelijoita, jotka opiskelevat yhtenä sivuaineenaan jotain koulussa opetettavaa kieltä ja joille tarjoutuu mahdollisuus myös harjoitella

sen opettamista. Erityisen paljon yhteistyötä luokanopettajaopiskelijoiden ja kieltenopettajien välillä on Itä-Suomen yliopiston *TeFoLa*-opintokokonaisuudessa ja Jyväskylän yliopiston *Juliet*-opintokokonaisuudessa, joissa luokanopettajaopiskelijat pääsevät myös harjoittelemaan kielen opettamista ja tapaavat kieltenopettajia useilla eri teoriakursseilla.

Opiskelijoiden keskinäistä yhteistyötä luokanopettajakoulutuksessa on *erittäin paljon*. Suurimaksi osaksi yhteistyö on yhteistä opetuksen suunnittelua ja toteuttamista joko opiskelijapareittain tai pienryhmissä. Myös opetusharjoitteluun kuuluvia ohjauskeskusteluja voidaan käydä pienryhmässä. Kieltenopettajaopiskelijoiden kanssa yhteistyötä luokanopettajaopiskelijoilla sen sijaan *ei* pääsääntöisesti ole *lainkaan* (n=4), ainoastaan Helsingin ja Itä-Suomen yliopistoissa sitä kerrotaan olevan *jonkin verran*⁷⁹.

6.2.4 Kaksoiskelpoisuus

Luokanopettajaopiskelijan on koulutuksessaan mahdollisuus hankkia myös ruotsin aineenopettajan pätevyys eli kaksoiskelpoisuus, jolloin hän saa pätevyyden opettaa ruotsia alaluokkien lisäksi myös perusopetuksen vuosiluokilla 7–9. Tämän mahdollisuuden opiskelijoilleen tarjoavat Helsingin, Jyväskylän, Oulun, Tampereen ja Turun yliopistot. Saadakseen kaksoiskelpoisuuden opiskelija hakee opiskeluoikeutta ruotsin oppiaineeseen ja suorittaa pitkänä sivuaineenaan ruotsin kielen perus- ja aineopinnot (60 op). Opiskeluoikeutta haetaan lähtötaso- tai pääsykokeella, mutta kiintiöitä kaksoiskelpoisuutta suorittaville ei minkään yliopiston ruotsin oppiaineessa ole.

Hyvä käytäntö

Oulun yliopiston ruotsin oppiaineessa luokanopettajaopiskelijoille on räätälöity kielikylpy-opetukseen liittyvä sivuainekokonaisuus *Svenska på förskole- och lågstadiet*, joka tuottaa ruotsin aineenopettajan pätevyyden esi- ja perusopetukseen. Kokonaisuus sisältää ruotsin oppiaineen perusopinnot (25 op), jotka ovat pääosin samat kuin ruotsin pääaineopiskelijoilla, ja aineopinnot (35 op), jotka painottuvat kielikylpyopetukseen. Opinnoissa näkyy kielikylvyn koko kirjo eli kaikkien ikäryhmien opetus, mutta painotus on esi- ja alakoulun opetuksessa. Opintojen tarkoituksena on saada erityisesti perusopetuksen kuudennelle luokalle opettajia, joilla on ruotsin opetukseen aineenopettajan kelpoisuus. Kokonaisuuden toteuttamisessa tehdään yhteistyötä Svenska Privatskolan i Uleåborgin kanssa sekä Helsingin ja Vaasan yliopistojen kanssa. Vaasasta muun muassa tulee opettaja pitämään *Grundkurs i språkbad* -kurssin.

⁷⁹ Turun yliopiston luokanopettajakoulutus ei vastannut kysymykseen. Aineenopettajakoulutuksen vastauksen mukaan (luku 4.5.4) aineenopettaja- ja luokanopettajaopiskelijoiden välillä on kuitenkin vakiintunutta yhteistyötä (nk. AO-LO-yhteistyö).

Svenska på förskole- och lågstadiet -sivuainekokonaisuuteen hyväksytään Oulussa vuosittain 10–12 opiskelijaa. Muissa yliopistoissa luokanopettajan ja ruotsin aineenopettajan pätevyyden hankkivien opiskelijoiden määrä on hyvin pieni: yliopistojen ilmoituksen mukaan keskimäärin kaksi opiskelijaa vuosittain. Kesällä ja syksyllä 2016 suoritettujen haastattelujen perusteella kiinnostus opintoja kohtaan on kuitenkin tuntijakouudistuksen vuoksi ollut selvästi kasvussa. Kevään kyselyssä kolmasosa (33 %) kyselyyn vastanneista opiskelijoista ei kuitenkaan edes tiennyt, onko omassa koulutuksessa mahdollisuus kaksoiskelpoisuuden suorittamiseen vai ei.

Ruotsin oppiaineessa luokanopettajaopiskelijoiden mahdollisuutta suorittaa kaksoiskelpoisuus pidetään joko *erittäin tarpeellisena* (n=3) tai *melko tarpeellisena* (n=3)⁸⁰. Vain yhden yliopiston ruotsin oppiaineessa kaksoispätevyyttä ei pidetä lainkaan tarpeellisena, eivätkä vastaajat katso olevansa vastuussa sen järjestämisestä. Kolmessa avovastauksessa sen sijaan pidetään epäkohtana sitä, että luokanopettajaopiskelijat voivat kyllä suorittaa ruotsin oppiaineen sivuaineopinnot ja saada kaksoispätevyyden, mutta ruotsin oppiaineen opiskelijoilla vastaavaa mahdollisuutta luokanopettajakoulutuksen opintoihin ei ole (ks. luku 4.7). Keväällä 2016 tämä mahdollisuus oli kahdessa yliopistossa, mutta syksyllä 2016 haastatteluissa kävi ilmi, että toisessa näistä yliopistoista kasvatustieteiden tiedekunta ei näitä opintoja pystynyt enää tarjoamaan. Kyseisessä yliopistossa haastatellut ruotsin oppiaineen edustajat halusivatkin tämän arvioinnin kautta nostaa asian kehittämiskohteeksi.

6.3 Luokanopettajakoulutuksen kehittäminen ja toteutus

6.3.1 Koulutuksen kehittäminen

Luokanopettajakoulutuksen vastaajaryhmille esitettiin koulutuksen yleiseen kehittämiseen liittyen vain kysymykset opiskelijapalautteen hyödyntämisestä sekä henkilökunnan ammattitaidon kehittämisestä.

Opiskelijapalautetta eri kursseista ja/tai opintokokonaisuuksista kerätään luokanopettajakoulutuksessa järjestelmällisesti *aina* (n=3) tai *useimmiten* (n=3) (yksi vastaus puuttuu)⁸¹. Palautetta koulutuksesta kokonaisuutena kerätään hieman harvemmin: kolmessa luokanopettajakoulutuksessa *aina*, yhdessä *useimmiten* ja kahdessa vain *toisinaan*. Jyväskylän ja Oulun yliopistoissa molempia palautteita kerää *aina* myös jokin muu taho. Palautetta käsitellään avovastausten mukaan palautekeskusteluissa, opetuksen kehittämisen työryhmissä ja opettajatiimeissä, ja sitä hyödynnetään opetuksen käytännön järjestelyjen kehittämisessä sekä opetus suunnitelma- ja opetusohjelmatyössä. Myös joka kevät kerättävää harjoittelupalautetta pidetään tärkeänä opetusharjoittelun kehittämisessä.

Luokanopettajakoulutuksen **opiskelijoista** 74 prosenttia kertoo, että heiltä on joko *aina* tai *useimmiten* pyydetty palautetta eri kursseista/opintokokonaisuuksista. Neljännes (25 %) on sitä mieltä, että palautetta on pyydetty vain *toisinaan*. Opiskelijoista suuri osa (69 %) ilmoittaa myös tietävänsä,

80 asteikko ei lainkaan tarpeellisena – ei kovin tarpeellisena – melko tarpeellisena – erittäin tarpeellisena

81 asteikko ei lainkaan – toisinaan – useimmiten – aina

miten opiskelijat voivat osallistua koulutukseensa sisältyvien kurssien kehittämiseen, ja heistä 93 prosenttia pitää vaikuttamismahdollisuutenaan nimenomaan palautteen antamista. Palautteen antamisen sähköisesti mainitsee 21 prosenttia opiskelijoista, ja toiset 20 prosenttia toteaa, että palautetta voi antaa myös suoraan opettajalle tai kurssista vastuussa olevalle lehtorille.

Palautteen antamisen lisäksi opiskelijat kokevat, että he voivat vaikuttaa kurssien kehittämiseen opiskelijajärjestön (tai sen hallituksen tai koulutuspoliittisen vastaavan) kautta (22 %), osallistumalla opiskelijoiden ja opettajien yhteisiin palaute- tai keskustelutilaisuuksiin (12 %) ja hakeutumalla opiskelijaedustajaksi tiedekunnan/laitoksen työryhmiin (12 %).

Antamalla palautetta kursseista. Ottamalla yhteyttä kurssien järjestäjiin ja laitoksen johtoon. Osallistumalla laitoksen tilaisuuksiin, joissa keskustellaan opetuksen kehittämisestä. Ainejärjestön kautta. Usein asiaan vaaditaan vain omaa aktiivisuutta, ja laitoksemme kuuntelee mielellään opiskelijoita.

Vajaa kolmannes (31 %) opiskelijoista myöntää, ettei tiedä, miten opiskelijat voivat olla mukana kehittämässä kursseja. Neljässä vastauksessa opiskelijoiden vaikuttamismahdollisuuksiin suhtaudutaan kriittisesti.

Koskaan en ole kuitenkaan kuullut muilta vuosikursseilta, että antamamme palaute olisi mennyt perille ja kurssia muutettu antamamme palautteen suuntaan. Että periaatteessa voidaan olla joo mukana, mutta käytännössä ei mitenkään.

Luokanopettajakoulutuksen henkilökunnan **ammattitaidon kehittämistä** tuetaan useimmiten yliopiston, tiedekunnan ja/tai laitoksen järjestämillä henkilöstökoulutuksilla ja kehittämispäivillä, mutta myös yliopiston ulkopuolisten tahojen järjestämillä koulutuksilla ja konferensseilla. Tutkimus ja tutkimukseen perustuva opetus nähdään ammatillisen kehittymisen keinona kolmessa vastauksessa. Henkilöstön ammattitaidon kehittämiseen liittyvien toimien riittävyttä pidetään luokanopettajakoulutuksessa *hyvinä* (n=4) tai *tydyttävänä* (n=3)⁸². Kouluttautumiseen toivotaan lisää resursseja, samoin konferensseihin osallistumiseen sekä opintokäynteihin kentän kouluissa, jotta ohjaajien kokonaiskuva kouluvariaatiosta vankentuisi. Ammattitaidon kehittämisen välineeksi ehdotetaan myös vertaisryhmäoppimista.

6.3.2 Opiskelu- ja opetusmenetelmät

Opettajuuteen kasvamisen kannalta on tärkeää, että tulevat opettajat saavat jo peruskoulutuksessaan kokea, oppia ja itse kokeilla uudenlaisia ja monipuolisia opetus- ja oppimismenetelmiä (esimerkiksi ilmiöpohjaista opetusta), virikkeellisiä toimintaympäristöjä ja tieto- ja viestintätekniikan käyttöä, jotta he voivat nähdä niillä saavutettavan hyödyn oppimisessa ja siirtää nämä käytänteet kouluihin (ks. luku 3.2.1). Itsearvioinneissa vastaajaryhmiä pyydettiin arvioimaan, kuinka paljon niiden opetukseen kuuluu perinteisemmän jaottelun mukaisia 1) luentoja, 2) pienryhmä-/demonstraatio-opetusta, 3) opiskelijoiden itsenäistä työskentelyä tai 4) jotakin muuta näiden lisäksi. Erikseen pyydettiin arviota opetuksessa hyödynnetyn verkko-opetuksen määrästä

⁸² asteikko *heikkona – tyydyttävänä – hyvinä – erinomaisena*

ja sen soveltamistavoista. Lopuksi vastaajia pyydettiin kuvaamaan niitä opetusmenetelmiä, joita he käyttävät omassa opetuksessaan ja joita he toivovat myös opiskelijoiden voivan hyödyntää tulevassa opettajan työssään.

Luokanopettajakoulutuksessa opiskelijoiden itsenäisen työskentelyn osuus arvioidaan tarkastelluista koulutuksista suurimmaksi (keskimäärin 63 %). Pienryhmäopetusta (noin 23 %) ja luentoja (noin 10 %) arvioidaan olevan suurin piirtein saman verran kuin aineenopettajankoulutuksessa. Muuksi opetukseksi on luokiteltu projektit ja teemapäivät, joihin esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa arvioidaan käytettävän 18 prosenttia opetuksesta, sekä Itä-Suomen yliopistossa taito- ja taideaineiden yksilöopetus. Avovastaukset tuleville opettajille hyödyllisistä opetusmenetelmistä ovat niukempia kuin muilla vastaajaryhmillä. Kahdessa vastauksessa on mainittu yhteistoiminnalliset ja vuorovaikutteiset työtavat ja samoin kahdessa vastauksessa opetusteknologian ja verkko-opiskelualustojen hyödyntäminen. Yksittäisen maininnan saavat ilmiöpohjainen opetus, samanaikaisopetus, tekemällä oppiminen, oppimispelit ja vierailevat opettajat. Oulun yliopiston vastaajaryhmä toteaa ytimekkäästi käyttävänsä menetelmiä, jotka palvelevat ongelmanratkaisu-, tiedonhaku-, ajattelu- ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä.

Verkko-opetusta on luokanopettajakoulutuksessa ilmoitettu käytettävän hieman vähemmän kuin aineenopettajankoulutuksessa, mutta haastattelujen perusteella opettajat kuitenkin hyödyntävät tietotekniikkaa ainakin jossain määrin osana kurssejaan, toiset enemmän, toiset vähemmän. Lapin yliopistossa ne, jotka käyttävät paljon ”digijuttuja”, kertovat kokouksissa muille hyvistä käytänteistään. Yliopistojen haastatteluissa kävi myös ilmi, että usein opiskelijoiden oletetaan hallitsevan tietotekniikan käytön kuin luonnostaan, mutta asia ei ole näin, vaan he tarvitsevat ohjausta ja opetusta varsinkin opetusteknologian hyödyntämiseen. Sitä varten järjestetäänkin erillisiä kursseja, minkä lisäksi tietotekniikkaa hyödynnetään osana muuta opetusta, opiskelua ja opetusharjoittelua. Kokonaan verkossa olevista kursseista esimerkkeinä ovat Itä-Suomen yliopiston erityispedagogiikan opintojakso, Lapin yliopiston verkkograduryhmä ja Tampereen yliopiston kasvatustieteiden perusopintojen tutkimusmenetelmäkurssi.

Luokanopettajaopiskelijat tunnistavat tulevan työnsä kannalta hyödyllisiksi muiden opettajaopiskelijoiden tapaan pari- ja ryhmätyöt (72 %), draamapedagogiikan (57 %) sekä verkko-opetuksen ja -opiskelun, tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämisen ja digitaaliset oppimateriaalit (38 %). Seuraavaksi eniten mainintoja saavat tutkiva oppiminen, luennointi, toiminnalliset, liikunnalliset ja yhteistoiminnalliset työtavat, projektityöskentely sekä ilmiölähtöinen opetus. Muista opiskelijoista poiketen luokanopettajaopiskelijoiden vastauksista löytyvät useamman kerran myös koulun ulkopuoliset toimintaympäristöt ja konkreettisesti ulkona/luonnossa oppiminen. Opiskelijoiden kokemus on muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta se, että heidän opetuksessaan hyödynnetään monipuolisia opetusmenetelmiä ja että niiden luetteleminen kattavasti tuottaa vaikeuksia niiden laajan kirjon takia.

Aktivoivat menetelmät, ilmiö-, yhteistoiminnallinen- ja ongelmalähtöinen opetus, ryhmätyöt, draamapedagogiikka, yhteisö- ja yksilökeskeiset menetelmät, lukuupiiri, keskustelu, väittely, haastattelu, kirjoittaminen, piirtäminen, muovailu, videointi, animointi, liikunnallisuus mm. matematiikan opetuksessa, projekti, esitykset, mind mapit, pelit, verkko-opetus, näyttely,... Monia!

Luokanopettajakoulutuksen vastaajaryhmien mukaan koulutukseen sisältyy **ilmiöpohjaista opetusta** *jonkin verran* (n=2), *paljon* (n=2) tai *erittäin paljon* (n=2)⁸³ (yksi vastaus puuttuu). Erittäin paljon ilmiöpohjaista opetusta on Jyväskylän ja Tampereen yliopistoissa. Jyväskylässä opettajakoulutuksen oma opetussuunnitelma on ilmiöpohjainen, ja Tampereella on jatkossa tarkoitus ohjata aineenopettaja- ja luokanopettajaopiskelijat seuraamaan toistensa toteuttamia opintokokonaisuuksia. Ilmiöpohjaisen opetuksen nähdään ennen kaikkea antavan opiskelijoille valmiuksia toteuttaa sitä itse koulussa eli eheyttää opetusta ja kehittää oppilaiden ongelmanratkaisutaitoja. Yhtä tärkeänä pidetään uudenlaista ajattelutapaa, ilmiöiden ja yhteyksien ymmärtämistä ja siten kykyä luoda laajempia opetuskokonaisuuksia. Yhteistyövalmiudet mainitaan vain kahdessa vastauksessa.

Opetuksen eheyttämisen tavoista keskimäärin *paljon* luokanopettajakoulutuksessa käsitellään opetuksen rinnastamista ja toiminnallisten aktiviteettien toteuttamista. Lähes yhtä paljon käsitellään jaksottamista, pitempikestoisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelua ja eri oppiaineista muodostettujen integroitujen kokonaisuuksien muodostamista. Esimerkkejä mainitaan hyvin vähän: Tampereen yliopistossa eheyttämisen menetelmiä käsitellään opetusharjoittelussa, ja Jyväskylän yliopistossa toiminnallisista aktiviteeteista mainitaan kielten päivien ohjelmat ja kielileirit (ks. luku 4.5.4).

Luokanopettajaopiskelijoista yli puolet (57 %) oli sitä mieltä, että lukuvuoden 2015–2016 loppuun mennessä ilmiöpohjaista opetusta oli käsitelty koulutuksessa *jonkin verran*, ja 23 prosenttia oli sitä mieltä, että sitä oli käsitelty *paljon*. Noin kymmenen prosenttia oli sitä mieltä, että sitä oli käsitelty *erittäin paljon* ja toiset kymmenen prosenttia sitä mieltä, että sitä *ei* ollut käsitelty *lainkaan*. Ilmiöpohjaista opetusta oli itse päässyt *jonkin verran* kokeilemaan runsas puolet (55 %), kun taas neljännes (24 %) *ei* ollut päässyt kokeilemaan sitä *lainkaan*. *Paljon* erilaisia kokeiluja oli saanut tehdä vastaajista 15 prosenttia ja erittäin paljon vain pieni osa (5 %). Teoriaopetusta ilmiöpohjaisesta opetuksesta oli siten saanut 91 prosenttia opiskelijoista, ja käytännössä sitä oli päässyt harjoittelemaan 76 prosenttia opiskelijoista.

Opiskelijoiden vastaukset avokysymykseen ilmiöpohjaisen opetuksen hyödyistä tulevan työn kannalta ovat säilyttäneet pääosin positiivisia, ja niissä tuodaan esiin kattava teoriaopetus, joka on kehittänyt opiskelijoiden ajattelua. Lisäksi mainitaan opetusharjoittelut, joissa monelle on tarjoutunut mahdollisuus sekä laajojen oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun että yhteisopettajuuden harjoitteluun. Osa vastaajista toteaa kuitenkin, että teoriaopetus aiheesta on ollut puutteellista, mutta opetusharjoitteluissa asiaa on päästy paikkaamaan hyvällä ohjauksella ja mahdollisuudella itse kokeilla ilmiöpohjaisen opetuksen toteuttamista.

Eräs harjoittelumme keskittyi tähän kokonaan, joten siitä oli todella suuri apu ja hyöty, muutenkin asiaa on käsitelty ja sen ajattelee jo olevan luonnollinen osa opetusta.

83 asteikko *ei lainkaan – jonkin verran – paljon – erittäin paljon*

6.3.3 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet luokanopettajakoulutuksessa

Luokanopettajakoulutuksessa ollaan *samaa mieltä* (n=4) tai *täysin samaa mieltä* (n=3)⁸⁴ itsearviointilomakkeessa esitetystä väittämästä

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

Näkemyksiä perustellaan sillä, että opetussuunnitelma on normiasiakirja, jonka mukaan opettajat tulevat työskentelemään. Viisi vastaajaryhmää on perustellut kantaansa ruotsin siirtymisellä alakouluun. Osassa vastauksia tuodaan myös tämän kysymyksen yhteydessä esiin huoli luokanopettajien puutteellisesta ruotsin kielen taidosta tai kielipedagogisesta osaamisesta, esimerkiksi seuraavassa:

Ruotsin kielen opetus siirtyy alakouluihin. Toiminnallisuus, oppimisen ilo ovat entistä keskeisemmässä roolissa. Opettajaopiskelijat ja nykyiset opettajat tarvitsevat tietoa alakouluikäisten (lasten) toisen/vieraan kielen kehityksestä ja alakoulun kielipedagogiikasta. Funktionaalinen ja toiminnallinen lähestymistapa strukturalistisen sijaan on vieläkin, monen vuoden yrittämisen jälkeen, melko vieras monelle opiskelijallemme.

Uusia perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteita on itsearviointien mukaan luokanopettajakoulutuksen opetuksessa otettu huomioon *paljon* (n=3) tai *erittäin paljon* (n=3)⁸⁵ (yksi vastaus puuttuu). Niitä käsitellään erityisesti monialaisissa opinnoissa ja opetusharjoittelussa. Yksittäisistä aiheista mainitaan useimmin laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet, monialaiset oppimiskokonaisuudet, kielitietoisuus ja monilukutaito.

Hyviä käytäntöjä

Jyväskylässä opettajakoulutuslaitoksen oma opetussuunnitelma on ilmiöpohjainen, mikä tarkoittaa sitä, että sekä luokanopettaja- että aineenopettajakoulutuksessa opinnot rakentuvat viidestä pääilmioista, joihin kaikki kurssit nivoutuvat. Opiskelu on opiskelijalähtöistä, ja näkökulmana opinnoissa on tutkiva oppiminen. Opiskelijat osallistuvat kurssien tai ainakin niiden tehtävätyyppien suunnitteluun, ja projekteissa he valitsevat suuremmasta ilmiöstä osan, johon omassa projektissaan keskittyvät. Yhteistyötä tehdään myös kentän koulujen kanssa; esimerkiksi yhteistyössä Jyväskylän ruotsinkielisten luokkien kanssa opiskelijat ovat saaneet tehtäväkseen muun muassa yksittäisen oppilaan tukemisen.

84 asteikko *täysin eri mieltä – eri mieltä – samaa mieltä – täysin samaa mieltä*

85 asteikko *ei lainkaan – jonkin verran – paljon – erittäin paljon*

Uusien opetussuunnitelmien perusteiden pohjana on **oppimiskäsitys**, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija ja oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Itsearviointien mukaan myös opetus yliopistojen luokanopettajakoulutuksessa perustuu tähän oppimiskäsitykseen *erittäin paljon*⁸⁶ (yksi vastaus puuttuu). Helsingin yliopiston luokanopettajakoulutuksessa sen kerrotaan olleen käytössä jo 1980-luvun loppupuolelta saakka.

Laaja-alaisia osaamiskokonaisuuksia koskevaan kysymykseen oli vastannut kuusi yliopistoa seitsemästä. Vastausten mukaan koulutuksessa käsitellään ainoastaan monilukutaitoa *erittäin paljon* (n=3) tai *paljon* (n=3)⁸⁷. Esimerkin mainitsee Tampereen yliopisto, jossa monilukutaito oli syksyn 2016 yhteinen tema useilla monialaisten opintojen kursseilla alkaen *Kuva- ja mediakulttuurit* -jaksosta ja jatkuen aina äidinkielen ja kirjallisuuden sekä muille opintojaksoille. Keskimäärin *paljon* luokanopettajakoulutuksessa ilmoitetaan käsiteltävän ajattelua ja oppimaan oppimista, kulttuurista osaamista, vuorovaikutusta ja ilmaisua, tieto- ja viestintäteknologista osaamista sekä osallistumista, vaikuttamista ja kestävästä tulevaisuuden rakentamista. Tampereen yliopistossa äidinkielen ja kirjallisuuden jaksoilla korostetaan luku- ja kirjoitusstrategioita osana oppimaan oppimista, äidinkielessä ja matematiikassa käsitellään kielentämistä eli oman ajattelun ilmaisua osana oppimisprosessia, ja matematiikassa korostetaan matemaattista ajattelua ja harjoittelua. Ilmaisua käsitellään erikseen myös *Draama*-opintojaksolla ja vuorovaikutustaitoja yleisiin opintoihin kuuluvalla *Puberviestintä*-jaksolla. Itä-Suomen yliopistossa kulttuuriseen osaamiseen liittyy *Kasvatus moninaisuuden kulttuureissa* -opintojakso (5 op), ja osallistumiseen, vaikuttamiseen ja kestävästä tulevaisuuden rakentamiseen liittyvät *Kasvatus kestävästä tulevaisuudesta* (5 op) ja *Opetusalan ammattilaiseksi ja yhteiskunnalliseksi vaikuttajaksi kehittyminen* (5 op) -opintojaksot.

Luokanopettajakoulutuksessa **toiminnallista kielitaitoa**⁸⁸ käsitellään itsearviointien mukaan pääasiassa *jonkin verran* (n=4). Yksi yliopisto ilmoittaa sitä käsiteltävän *paljon* ja yksi *erittäin paljon* (yksi vastaus puuttuu). Kaksi vastaajaryhmää mainitsee, että toiminnallinen kielitaito on (lyhyesti) esillä äidinkielessä S2-didaktiikan yhteydessä, mikä tuli esiin myös arviointihaastatteluissa. Kolmen vastaajaryhmän mukaan ohjaus toiminnallisen kielitaidon opettamiseen tapahtuu opetusharjoittelussa, ja yhden mukaan siihen ohjaavat myös eri tiedonalojen kielistä tiedostuminen, vuorovaikutustaidot sekä monipuoliset viestintätaidot.

Suurin osa kysymykseen vastanneista **luokanopettajaopiskelijoista** (n=205) on sitä mieltä, että uusia perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteita on koulutuksessa käyty läpi *jonkin verran* (58 %). Runsas viidennes (21 %) on sitä mieltä, että niitä on käsitelty *paljon*, ja vajaa kuudennes (15 %) katsoo niitä käsitellyn *erittäin paljon*. Avovastauksista käy ilmi, että opetussuunnitelma-perusteita on käsitelty erityisesti monialaisissa opinnoissa, eri oppiaineiden ainedidaktisilla kursseilla, arviointikursseilla sekä harjoittelussa. Opiskelijoiden mukaan selvästi useimmin uusia opetussuunnitelma-perusteita käsiteltäessä esiin on nostettu muutokset vanhoihin opetussuunnitelma-perusteisiin verrattuina: uudet tavoitteet ja sisällöt, arvioinnin muutokset, oppiainerajojen

86 asteikko ei lainkaan – jonkin verran – paljon – erittäin paljon

87 asteikko ei lainkaan – jonkin verran – paljon – erittäin paljon

88 Toiminnallisella kielitaidolla tarkoitetaan oppijan kykyä käyttää kieltä viestinnän välineenä oman kielitaitonsa mukaisesti, jolloin lingvistinen kompetenssi (mm. sanasto, kielioppi, fonologia) toimii viestinnän apuna eikä itsetarkoituksena (Huttunen & Jaakkola 2003).

ylittäminen ja ilmiöpohjainen opetus, laaja-alainen osaaminen sekä opettajan ja oppilaan roolien muutokset. Merkille pantavaa on, että vain yksi opiskelija mainitsee, että opetussuunnitelmaperusteita käsiteltäessä esiin on nostettu ”ruotsin kielen ja yhteiskuntaopin alkaminen aiemmin”.

Luokanopettajaopiskelijoista suurin osa (63 %) kokee, että heidän kursseillaan *ei ole käsitelty* toiminnallisen kielitaidon opettamista oppilaille. Viidennes (22 %) ei osaa vastata kysymykseen, ja vain 15 prosenttia on sitä mieltä, että toiminnallisen kielitaidon opettamista *on käsitelty*. 16 avovastauksesta yhdeksässä mainitaan, että toiminnallista kielitaitoa on käsitelty äidinkielen kursseilla, ja niistä viidessä mainitaan erityisesti S2-opetus. Kolme opiskelijaa mainitsee englannin kielen kurssit ja yksi ”jonkin monikulttuurisuuskurssin”.

6.3.4 Oppimisen arviointimenetelmät

Opettajankoulutuksen tavoite on kouluttaa opettajia, joilla on monipuoliset oppilaiden oppimisen ja opiskelun arviointitaidot. Itsearviointikyselyssä vastaajaryhmiä ja opiskelijoita pyydettiin nimeämään viisi koulutuksessa eniten käytettyä oppimisen arviointimenetelmää ja sen jälkeen arvioimaan sitä, missä määrin opiskelijat voivat hyödyntää näitä arviointimenetelmiä tulevassa opettajan työssään.

Luokanopettajakoulutuksessa opiskelijoiden oppimisen arviointiin käytetään vastausten mukaan eniten vertaisarviointia, tenttejä ja muita kirjallisia tuotoksia (esseitä, seminaaritöitä ja projektitöitä). Perinteisiä tenttejä käytetään yhden vastaajaryhmän mukaan vähiten, ja toisen mukaan niiden rinnalla käytetään myös kotitenttejä ja verkkotenttejä. Muina oppimisen arvioinnin menetelminä mainitaan opiskelijoiden itsearviointi, ryhmäkeskustelut ja henkilökohtaiset ohjauskeskustelut. Yksittäisen maininnan saavat asiantuntija-arviointi, jatkuva arviointi, portfolio, kirjallinen palaute, tekemällä oppiminen, oppimateriaalin tuottaminen ja tutkiva oppiminen. Menetelmien kerrotaan vaihtelevan eri opinnoissa, ja niitä käytetään aina suhteessa osaamistavoitteisiin. Yhden vastaajaryhmän mukaan opiskelijoiden oppimisen arviointi on sekä opintojen substanssia että väline opiskelijoiden arvioinnissa. Vastaajaryhmät arvioivat, että opiskelijat voivat hyödyntää opetuksessa käytettyjä arviointimenetelmiä tulevassa opettajan työssään *erittäin paljon* (n=3) tai *paljon* (n=2)⁸⁹.

Luokanopettajaopiskelijoiden mukaan oppimisen arvioinnissa käytetään edelleen selvästi eniten tenttejä, jotka mainitaan 93 prosentissa vastauksista. Osa opiskelijoita tosin lisää vastaukseensa myös ryhmä-, pari- ja verkkotentit. Opiskelijoiden mukaan paljon käytetään myös vertaisarviointia (85 %), oppimispäiväkirjoja (84 %) ja esseitä (64 %). Muut kirjalliset tehtävät ja raportit mainitsee runsas kymmenesosa opiskelijoista.

Osa opiskelijoista näkee arvioinnin menetelminä myös ryhmätyöt (20 %), esitelmät (8 %) ja projektit (5 %). Luokanopettajakoulutuksen opiskelijoiden vastaukset poikkeavat aineenopettaja- ja kielikylypyskelijoiden vastauksista siinä, että arvioinnin muodoiksi ymmärretään myös tuntisuunnitelmien laatiminen, opetustuokioiden suunnittelu ja pitäminen, osallistuminen ja aktiivisuus sekä oppimateriaalien tuottaminen.

89 asteikko *ei lainkaan – jonkin verran – paljon – erittäin paljon*

Opiskelijoista puolet (51 %) on kuitenkin sitä mieltä, että tulevassa opettajan työssään he voivat hyödyntää koulutuksessa käytettyjä arviointimenetelmiä vain *jonkin verran*. Vajaa kolmannes (30 %) uskoo voivansa hyödyntää niitä *paljon* ja 15 prosenttia *erittäin paljon*.

Meitä arvioidaan hyvin eri tavalla kuin millaista arviointia meiltä tullaan opettajina edellyttämään, hyvin harvasta kurssista tai työstä saa mitään muuta palautetta kuin numeron ja arviointimenetelmät ovat yksipuolisia.

Arvioinnin tulee olla paljon oppijaystävällisempää alakoulussa, sanallista ja monipuolista. Yliopistossa sanallisen palautteen määrän voi laskea yhden käden sormilla. Tenttiminen ja numeroarvosanat kurssien päätyttyä eivät mittaa oppimista ja kehittymistä relevantilla tavalla. Missä on opintojen aikainen arviointi, miten meidän kehittymisemme huomioidaan kursseilla yliopistolla?

Kun opettajakoulutuksessa eri kursseilla on käytetty paljon erilaisia arviointimenetelmiä, voi niitä soveltaa myös omaan työhön opettajana. Ei aina tarvitse olla perinteistä koetta, vaan jollain muullakin tavalla voi arvioida oppilaan osaamista.

6.3.5 Opintojen ohjaus ja seuranta, työllistymisen seuranta sekä opiskelijoiden tulevaisuudentoiveita

Luokanopettajakoulutuksen vastaajaryhmät arvioivat, että opettajaksi opiskelemisen ja valmistumisen kannalta tärkeät tavoitteet saavutetaan koulutuksessa tarjotulla opinto-ohjauksella *erinomaisesti* (n=2), *hyvin* (n=2) tai *tydyttävästi* (n=1)⁹⁰ (kaksi vastausta puuttuu). Avovastauksissa tuodaan esiin se, että opettajuuteen ja työelämään kasvaminen liittyy lähes kaikkeen opetukseen ja ohjaukseen. Yksi vastaajaryhmä pitäisi kuitenkin tärkeänä kehittää yksilöllisempää ohjausta ja opettajatuutorointia, ja toinen kehittäisi ohjausta erityisesti luokanopettajaopintojen loppuvaiheessa, kun opiskelijat ovat siirtymässä työelämään. Ohjausta koskevaa kysymystä ei esitetty luokanopettajaopiskelijoille.

Luokanopettajakoulutuksessa opiskelijoiden yleistä **opintomenestystä** seurataan *aina* (n=4) tai *useimmiten* (n=2)⁹¹ (yksi vastaus puuttuu). Vastanneiden ryhmien mukaan on tärkeää, että opiskelijat suorittavat opinnot määrääjassa, joten mahdollisiin ongelmakohtiin sekä opintojen rakenteessa että opiskelijan omalla opintopolulla halutaan tarttua mahdollisimman nopeasti. Opintojen suorittamista kerrotaan seurattavan myös rahoituksen ja seuraavan lukuvuoden opetusohjelman laatimisen vuoksi. Tietoja kerätään opiskelijarekisteristä, ja opintojen seurannasta vastaavat muun muassa opintos sihteeri ja opiskelupalvelut (Lapin yliopisto), opintoasiaintoimikunta (Jyväskylän yliopisto) sekä tutkinto-ohjelmavastaavat yhdessä opintohallinnon työntekijöiden kanssa (Tampereen yliopisto).

90 asteikko heikosti – tyydyttävästi – hyvin – erinomaisesti

91 asteikko ei lainkaan – toisinaan – useimmiten – aina

Opiskelijoiden **työllistymistä** seurataan vastausten perusteella *aina* (n=2), *usein* (n=2) tai *toisinaan* (n=2) (yksi vastaus puuttuu). Seurannasta saatuja tietoja hyödynnetään opinto-ohjauksessa, opetussuunnitelman/koulutuksen kehittämisessä, täydennyskoulutuksen suunnittelussa sekä koulutuksen aloituspaikkojen määrästä päätettäessä.

Luokanopettajaopiskelijoista suurin osa toivoo viisi vuotta valmistumisensa jälkeen olevansa ensisijaisesti luokanopettajan työtehtävissä, mutta useilla vastaajilla toiveissa on myös erityisluokanopettajan tai erityisopettajan työ. Osa kertoo myös opiskelevansa pitkää sivuainetta, koska he haluavat toimia myös aineenopettajina. Yleisimmät sivuaineet opiskelijoilla ovat englanti, äidinkieli ja matematiikka, harvemmin valittuja ovat ruotsi, historia ja yhteiskuntaoppi, terveystieto, elämänskatsomustieto ja kuvaamataito. Osa vastaajista on huomannut opintojensa aikana, että opettajan työn sijaan heitä kiinnostavat enemmän esimerkiksi oppimateriaalien kehittäminen ja koulutussuunnittelu tai tehtävät opetushallinnossa tai opetus- ja koulutusalan yrityksissä. Vastaajista 39 prosenttia ilmaisee halunsa opettaa myös ruotsia oman luokkansa tai koulun muille oppilaille, mutta neljännes opiskelijoista (26 %) *ei* ole halukkaita ruotsin opettamiseen. Suuri osa (35 %) ei osaa ottaa kantaa kysymykseen. Opiskelijoiden arviot oman kielitaitonsa riittävydestä ruotsin opettamiseen on esitelty luvussa 6.2.2.

6.4 Johtopäätöksiä

Luokanopettajaopiskelijoista yli puolet arvioi ruotsin kielen taitonsa vain kohtalaiseksi tai tyydyttäväksi. Tukea ruotsin kielen taitojensa kehittämiseen opiskelijat kokevat saaneensa luokanopettajaopinnoissa erittäin vähän, eivätkä he katso pakollisten korkeakoulututkintoon kuuluvien ruotsin opintojen riittävän kielitaidon kohentamiseen. Osa opiskelijoista kertoo tietävänsä mahdollisuudesta parantaa kielitaitoaan hakeutumalla opiskelemaan ruotsin kieltä sivuaineena, mutta kaksoiskelpoisuusopinnot ovat toistaiseksi olleet harvinaisia (Oulun yliopistoa lukuun ottamatta). Opiskelijoille ei ole juurikaan tiedotettu kaksoiskelpoisuusopinnoista eikä varsinkaan niiden työllistymistä parantavasta vaikutuksesta (ks. opetuksen järjestäjien vastaukset luvussa 11).

Opiskelijoiden mielestä luokanopettajaopinnot valmistavat ruotsin opettamiseen huonosti. Luokanopettajaopintoihin ei missään yliopistossa sisälly erityisesti ruotsin kielen opettamiseen liittyviä kursseja, ja vieraan kielen didaktiikkaan liittyvät kurssit ovat opiskelijoille pääsääntöisesti valinnaisia. Opiskelijoilla on myös epäselvyyttä mahdollisuuksistaan harjoitella ruotsin opettamista, mutta suurin osa on sitä mieltä, että mahdollisuus harjoitteluun tulisi olla. Myös luokanopettajakoulutuksen vastaajaryhmien mukaan POM-opinnot⁹¹ valmistavat opiskelijoita ruotsin kielen opettamiseen huonosti. Toisaalta luokanopettajakoulutuksessa on heidän mielestään osia, jotka antavat eväitä yleisesti kielten opettamiseen, eli opiskelijoilla on mahdollisuus tutustua kielipedagogiikkaan ainakin yleisemmällä tasolla.

Kaikesta huolimatta yli puolet opiskelijoista luottaa pystyvänsä opettamaan myös ruotsia alakoulussa, koska heidän mielestään opetussisällöt alaluokilla ovat yksinkertaisia eli kielen alkeiden opettaminen ei vaadi kovinkaan paljon kielen tai sen didaktiikan osaamista. Moni vastaajista myöntää mahdollisesti eteen tulevan opetustehtävän vaativan kielen kertausta, mutta ei kuitenkaan pidä sitä erityisen vaativana tehtävänä. Nämä luokanopettajaopiskelijoiden näkemykset saattavat johtaa siihen, että tulevaisuudessa kaikki alakoululaiset eivät välttämättä saa yhtä ammattitaitoista opetusta, mikäli kriteerinä pidetään opettajan ruotsin kielen hallintaa.

Luokanopettajakoulutuksessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uusi oppimiskäsitys ja laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet on huomioitu paremmin kuin ruotsin kielen opetuksen aloituksen aikaistuminen. Laaja-alaisista osaamiskokonaisuuksista selkeimmin esillä on monilukutaito, ja vähiten käsitellään itsestä huolehtimista ja arjen taitoja sekä työelämätaitoja ja yrittäjyyttä. Esimerkkejä siitä, miten laaja-alaisia osaamiskokonaisuuksia koulutuksessa käsitellään, ei kuitenkaan juuri mainittu. Niiden ajatellaan ilmeisesti sisältyvän itsestään selvinä kaikkeen opetukseen, eikä tarpeellisena pidetä sitä, miten tulevia opettajia ohjataan näitä taitoja opettamaan. Ilmiöpohjaisuus vaikuttaa olevan koulutuksessa esillä vahvemmin, ja sen nähdään antavan opiskelijoille valmiuksia toteuttaa sitä itse tulevassa työssään. Aineenopettaja- ja luokanopettajaopiskelijat tekevät kuitenkin toistaiseksi hyvin vähän yhteistyötä keskenään.

92 POM-opinnot = perusopetuksessa opettettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot

Ammatillisen opettajankoulutuksen arvioinnin tulokset

7.1 Ammatilliseen opettajankoulutukseen hakeutuminen ja opiskelijavalinta

Ruotsin kielen opettamiseen vaadittavan opettajan pedagogisen pätevyyden voi hankkia myös ammatillisesta opettajankoulutuksesta, jota järjestetään ammatillisissa opettajakorkeakouluissa viidessä ammattikorkeakoulussa: Haaga-Helia ammattikorkeakoulussa sekä Hämeen, Jyväskylän, Oulun ja Tampereen ammattikorkeakouluissa⁹³. Opintojen laajuus on 60 opintopistettä (A 1129/2014, 3 §), ja niiden tavoitteellinen suorittamisaika on yksi vuosi (L 325/2015, 14 §). Opinnot voidaan suorittaa myös vuotta pitemmässä ajassa, ja osa-aikaisesti suoritettavat opinnot tulee suorittaa kolmessa vuodessa (L 932/2014, 30 §). Koulutus on suunnattu erityisesti ammatillisten oppilaitosten ja ammattikorkeakoulujen opetustehtäviin aikoville tai niissä jo toimiville, mutta se antaa pedagogisen kelpoisuuden myös muiden koulutusasteiden opettajaksi.

Ruotsin kielen opettajaksi suuntautuvien opiskelijoiden hakeutuminen ammatilliseen opettajankoulutukseen – yliopiston aineenopettajan pedagogisten opintojen sijaan – johtuu ammatillisten opettajakorkeakoulujen vastaajaryhmien mukaan ensinnäkin siitä, että nämä opiskelijat suuntautuvat selkeästi ammatillisen koulutuksen tehtäviin ja haluavat jo opintojen aikana perehtyä ammatillisen koulutuksen toimintaan. Toiseksi joukossa on niitä, joiden uravalinta opettajaksi tapahtuu myöhemmin kuin maisteriopintoja suoritettaessa, ja koska yliopistojen erillisiin opettajan pedagogisiin opintoihin aloituspaikkoja ja kiintiöitä on niukalti, opiskelijoiden on todennäköisesti helpompi päästä suorittamaan opinnot ammatilliseen opettajakorkeakouluun.

Ammatillisen opettajankoulutuksen hakijoilta edellytetään pääsääntöisesti soveltuva korkeakoulututkinto ja vähintään kolmen vuoden käytännön työkokemus opetustehtävän sisältöä lähinnä vastaavissa tehtävissä. Yhteisten aineiden, kuten kieliaineiden, opettajaksi suuntautuvilta työkokemusta ei kuitenkaan edellytetä. Ammatillisten opettajakorkeakoulujen vastaajaryhmien (n=5) mukaan koulutukseen valituilla opiskelijoilla on kuitenkin *useimmiten*⁹⁴ opetuskokemusta

93 Jatkoissa käytetään osin myös lyhenteitä Haaga-Helia AMK, HAMK, JAMK, OAMK ja TAMK.

94 *asteikko ei koskaan – harvoin – useimmiten – aina – emme osaa sanoa*

koulutuksen alkaessa. Avovastausten mukaan ammatillinen opettajakorkeakoulu tarjoaakin työelämässä oleville mahdollisuuden suorittaa opettajaopinnot joustavasti monimuoto-opiskeluna ja alueellisen toimintamallinsa vuoksi myös lähellä kotia.

Ammatillisen opettajankoulutuksen opiskelijavalinnassa ei käytetä valintakoetta, vaan se perustuu valtakunnalliseen hakupisteytykseen, joka on samanlainen kaikissa opettajakorkeakouluissa. Pisteytettävät osa-alueet ja niiden maksimipistemäärät (suluissa) ovat opetus- ja/tai ohjauskokemus oppilaitoksesta (10), muut suoritettut tutkinnot (9), muu kuin opetustyökokemus (6), kasvatustieteelliset perusopinnot (5), ammatillinen ja/tai pedagoginen täydennyskoulutus (3), koulutus- ja/tai ohjauskokemus elinkeinoelämästä (3), yrittäjäkokemus (2) sekä koulutukseen ja/tai kasvatukseen liittyvä yhteiskunnallinen aktiivisuus (2).

Ruotsin kielen opettajaksi pätevöityviä on ammatillisessa opettajankoulutuksessa vuosittain erittäin vähän, lukuvuosittain vain muutama. Vastaajaryhmien arvioiden mukaan lukuvuonna 2015–2016 ruotsin kielen opettajaksi suuntautui kussakin koulutuksessa yhdestä viiteen opiskelijaa, yhdessä ammattikorkeakoulussa ei yksikään.

7.2 Ammatillisen opettajankoulutuksen tavoitteet ja kehittäminen

Valtioneuvoston asetuksen (A 1129/2014, 2 §) mukaan ammatillisiin opettajankoulutusopintoihin kuuluu kasvatustieteellisiä perusopintoja, ammattipedagogisia opintoja, opetusharjoittelua sekä muita opintoja. Asetuksen (A 1129/2014, 6 §) mukaan opintojen **tavoitteena** on, että opettajankoulutuksen suorittaneella on valmiudet

1. ohjata erilaisten opiskelijoiden oppimista ja
2. kehittää opetusalaansa ottaen huomioon työelämän ja ammattien kehittyminen.

Ruotsin kielen opettajiksi suuntautuville opiskelijoille ammatillisen opettajankoulutuksen keskeiset tavoitteet ovat itsearviointien mukaan samat kuin kaikille muillekin. Koulutuksen tavoitteet liittyvät ensisijaisesti opettajuuteen, ja substanssiosaamiseen mahdollisesti liittyvät tavoitteet asetetaan henkilökohtaistamisen prosessissa. Itsearviointikyselyssä ammatillisen opettajankoulutuksen vastaajaryhmät tarkentavat koulutuksensa keskeisimpiä tavoitteita seuraavasti:

- osaamisen kehittyminen oppimisprosessien ohjaajana opiskelijakeskeisin ja aktiivisin menetelmin
- osaamisen kehittyminen ammatillisen koulutuksen ja oman koulutusalan kehittämisessä ottaen huomioon työelämästä lähtevät ammattien osaamistarpeet
- osaamisen kehittyminen yhteisöjen ja verkostojen jäsenenä toimimisessa
- arviointi- ja palauteosaaminen
- tutkimus- ja kehittämisosaaminen
- osaaminen erilaisten toimintaympäristöjen kehittämisessä ja soveltamisessa oppimisympäristöinä

- opettajan ammatillisen identiteetin kasvu ja jatkuva oppiminen
- yhteiskuntatietous (hallinto, lait, asetukset ja ohjeet).

Opiskelu ammatillisessa opettajankoulutuksessa tapahtuu monialaisissa opintoryhmissä, joten opintojen sisällöt ovat kaikille samat. Alakohtaisuus toteutuu opiskelijan oppimistehtävissä, reflektoinnissa ja opetusharjoittelussa. Opintojensa alussa opiskelija laatii itselleen henkilökohtaisen opinto-, opiskelu- tai kehittymissuunnitelman, joka pohjautuu itsearviointiin: opiskelija arvioi omaa osaamistaan suhteessa opettajankoulutuksen osaamistavoitteisiin ja tunnistaa olemassa olevan osaamisensa sekä sen kehittämiseen liittyviä tarpeitaan. Suunnitelman laadinnassa tukena on usein keskustelu ryhmäopettajan tai vastuuopettajan kanssa. Opiskelijan osaamisen kehittämisen reflektointi kulkee mukana koko opintojen ajan esimerkiksi oppimispäiväkirjan muodossa. Opettajankoulutuksen päättävään kokoavaan itsearviointiin opiskelijat laativat Jyväskylän ja Oulun ammatillisissa opettajakorkeakouluissa myös oman osaamisensa kehittymissuunnitelman tulevaisuutta varten.

Ammatillisessa opettajankoulutuksessa pedagogisten opintojen kehittämistyön **vahvuuksia** ovat vastaajaryhmien mukaan laaja osallistavuus, monipuolinen ja -alainen asiantuntemus, tutkimuksellisuus, innovatiivisuus sekä hyvät verkostot kotimaassa ja kansainvälisesti. Oman henkilökunnan lisäksi pedagogisten opintojen suunnittelu- ja kehittämistyöhön osallistuukin *useimmiten* (n=3) tai ainakin *toisinaan* (n=2)⁹⁵ opetusharjoitteluoppilaitosten edustajia. Muita työelämän edustajia kehittämistyöhön osallistuu kolmessa ammatillisessa opettajakorkeakoulussa *toisinaan*, yhdessä *useimmiten* ja yhdessä *aina*. Opiskelijoita kehittämistyöhön osallistetaan *aina* (n=2) tai *useimmiten* (n=3). Muita kehittämiseen osallistuvia tahoja ovat Opetushallitus, opetus- ja kulttuuriministeriö ja neuvottelukunta (JAMK), opettajankoulutusverkosto (OAMK) ja muut ammatilliset opettajakorkeakoulut, kansainväliset partnerit sekä Tampere3-konsortion jäsenet⁹⁶ (TAMK). Tampereen vastauksessa tarkennetaan, että neuvottelukunta kokoontuu kaksi kertaa lukuvuodessa pohtimaan ammatillisen opettajankoulutuksen kysymyksiä ja jakamaan näkemyksiä oppimistarpeista ja suuntaviivoista. Lisäksi Tampereen ammatillisen opettajakorkeakoulun jäsenistä kolme kuuluu valtakunnalliseen opettajankoulutusfoorumiin, jonka tavoitteena on kehittää opettajankoulutusta kokonaisuutena.

Ruotsin kielen opettajien koulutukseen liittyvinä kehittämisajatuksina ammatillisissa opettajakorkeakouluissa mainitaan kielididaktikkaan liittyvän ohjauksen tarjoaminen kaikille kieltenopettajiksi suuntaaville sekä opiskelijoiden rohkaiseminen verkostoitumiseen alueen muiden koulutuksenjärjestäjien ruotsin kielen opetukseen ja opettajiin. Kaiken kaikkiaan ammatillista opettajankoulutusta kerrotaan jatkuvasti kehitettävän yhä opiskelijalähtöisemmäksi ja työelämävastaavammaksi.

Kaikki ammatilliset opettajakorkeakoulut keräävät järjestelmällisesti *aina palautetta* opiskelijoiltaan sekä eri kursseista ja/tai opintokokonaisuuksista että myös heidän suorittamastaan koulutuksesta kokonaisuutena. Pääsääntöisesti muut tahot ammattikorkeakouluissa eivät näitä palautteita ke-

95 asteikko ei koskaan – *toisinaan* – *useimmiten* – *aina*

96 Tampereen ammattikorkeakoulu, Tampereen teknillinen yliopisto ja Tampereen yliopisto

rää – lukuun ottamatta Tamperetta, jossa palautetta eri kursseista ja/tai opintokokonaisuuksista kerää *aina* myös jokin muu taho, sekä Jyväskylää, jossa myös jokin muu taho kerää *aina* palautetta koulutuksesta kokonaisuutena.

Avovastausten mukaan palaute käsitellään laadunvarmistusprosesseissa, kehittämisryhmässä, tiimikokouksissa ja yksikkökokouksessa (Haaga-Helia AMK). Siitä tehdään johtopäätökset ja niiden mukaiset muutokset (JAMK), eli palaute huomioidaan opintojen toteuttamisessa ja kehittämisessä (OAMK). Tampereen ammatillisesta opettajakorkeakoulusta kerrotaan seuraavaa:

Opettaja hyödyntää (palautetta) välittömiin korjaaviin toimenpiteisiin. Näistä tiedotetaan opiskelijoille erikseen, toimenpiteet näkyvät heti käytännön työssä. Opettaja tekee korjaavia toimenpiteitä seuraavaan totentukseen. Opettajakorkeakoulu tekee yhdessä TASO-järjestelmään (tavoitesopimusjärjestelmä) toiminnan tavoitteet seuraaville vuosille. Tavoitteet asetetaan yhteisöllisesti ja aineistona käytetään mm. opiskelijapalautteiden yhteenvetoa (jonka koulutuspäällikkö laatii). TASO-järjestelmässä tavoitteiden totentumista seurataan.

Ammatillisen opettajankoulutuksen vastaajaryhmät pitävät henkilöstönsä **ammattitaidon kehittämiseen** liittyvien toimien riittävyttä *hyvänä* (n=4) tai jopa *erinomaisena* (n=1)⁹⁷. Avovastauksissa korostuu henkilökunnan mahdollisuus osallistua ammattitaitoa kehittäviin täydentäviin koulutuksiin sekä tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoimintaan niin kotimaisissa kuin kansainvälisissä hankkeissa. Mainituiksi tulevat myös henkilökohtainen kehityssuunnitelma, tehtäväkierto ja kielikoulutuksen lisääminen koulutusviennin edellytysten varmistamiseksi. Mahdolliset kehittämistarpeet liittyvät pääasiassa henkilöstön kehittämiseen liittyvien toimien järjestelmällisyyteen.

Ammattitaidon kehittymisen tulosten jakaminen muille voisi olla vielä suunnitelmallisemmin hoidettua.

Ruotsin kieleen liittyvää **tutkimustietoa** ammatillisessa opettajankoulutuksessa hyödynnetään vain vähän. Vastaajaryhmistä kolme kertoo, ettei hyödynnä sitä koulutuksessaan *lainkaan*, yksi hyödyntää sitä *jonkin verran* ja yksi *erittäin paljon*⁹⁸. Ammatillisen opettajankoulutuksen kerrotaan perustuvan viimeisimpään tutkimustietoon ammatillisen oppimisen ja opettamisen prosessista, joten kysymys ei ole relevantti minkään yhteisen aineen osalta. Ne opiskelijat, jotka päteväytyvät ruotsin kielen opettajiksi, hyödyntävät ruotsin kielen oppimiseen ja opettamiseen liittyvää tutkimustietoa osana oman opetuksensa suunnittelua ja toteutusta opetusharjoitteluopinnoissaan.

97 asteikko heikkona – tyydyttävänä – hyvänä – erinomaisena

98 asteikko ei lainkaan – jonkin verran – paljon – erittäin paljon

7.3 Ammatillisen opettajankoulutuksen toteutus

7.3.1 Opiskelu- ja opetusmenetelmät

Kaikissa ammatillisissa opettajakorkeakouluissa opettajankoulutusta tarjotaan monimuotokoulutuksena, jolloin opinnot koostuvat lähiopetuksesta, verkko-/etäopetuksesta sekä itsenäisestä työskentelystä. Verkko-opintoina ammatilliseksi opettajaksi kelpoisuuden tuottavat opinnot voi suorittaa neljässä opettajakorkeakoulussa. Päiväopiskeluna opettajaopintoja tarjoaa ainoastaan Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.

Monimuotokoulutuksen etuna vastaajaryhmät pitivät sitä, että lähiopetusjaksoilla opettaja-opiskelijat pääsevät tapaamaan toisiaan. Lähipäivinä syvennetään opittuja asioita spontaanissa vuorovaikutuksessa, voidaan hyödyntää non-verbaalista viestintää, eikä tekniikka ole häiriötekijä. Tämä on tärkeää ensinnäkin siksi, että opettajan ammatissa ihmisten kohtaaminen on oleellinen osa työtä. Toiseksi, kun opiskelijat ovat saaneet tutustua toisiinsa kasvokkain ja verkostoitua, myös koulutukseen kuuluvien verkkotehtävien suorittaminen pareittain ja ryhmissä on luonnollisempaa.

Verkko-opiskelun etuina kaikki vastaajaryhmät puolestaan näkevät opiskelun helppouden ja joustavuuden: opiskelija voi suorittaa opintoja ajasta ja paikasta riippumatta ja myös pidempien etäisyyksien päästä. Verkko-opiskelu antaa opiskelijalle myös parhaat valmiudet digipedagogiikan hyödyntämiseen tulevassa opettajan työssä. Koulutuksen järjestäjä puolestaan pystyy helposti dokumentoimaan verkon opetus- ja oppimistilanteet.

Tulevien opettajien työn kannalta hyödyllisimpinä opetusmenetelminä ammatillisessa opettajankoulutuksessa pidetään opiskelijakeskeisiä ja yhteistoiminnallisia menetelmiä, joiden käytössä hyödynnetään digitalisaatiota. Yhdessä vastauksessa nostetaan esiin myös ajattelutaitoihin, luovaan ongelmanratkaisuun ja tekemällä oppimiseen liittyvät menetelmät, aktivoivat luennot, opetuskeskustelut ja kyselevä opetus sekä havainnollistaminen ja konkretisointi.

7.3.2 Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteet ammatillisessa opettajankoulutuksessa

Ammatillisessa opettajankoulutuksessa ollaan *täysin samaa mieltä* (n=3) ja *samaa mieltä* (n=1)⁹⁹ seuraavasta itsearviointilomakkeessa esitetystä väittämästä

99 asteikko *täysin eri mieltä* – *eri mieltä* – *samaa mieltä* – *täysin samaa mieltä*

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

Yksi vastaajaryhmä ei vastannut kysymykseen. Avovastauksissa todetaan, että opetussuunnitelmien muutosten tulee näkyä opetuksen kehittymisenä kaikilla tasoilla ja kaikilla aloilla ja että opettajan on oltava tietoinen muutoksista toimintaympäristössään, jossa yksi tärkeimmistä elementeistä on opetussuunnitelma. Yhden vastaajaryhmän mukaan suuria muutoksia ruotsin kielen opetuksen osalta ovat kielen opetuksen aikaistaminen kuudennelle luokalle, entistä enemmän viestintää ja toimintaa painottavan kielitaitokäsityksen huomioiminen opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa sekä digitalisaatio.

Ammatillisessa opettajankoulutuksessa uusia perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteita on – muista vastaajaryhmistä poiketen – otettu huomioon vain *jonkin verran* (n=4) tai *ei lainkaan* (n=1)¹⁰⁰. Kahden vastaajaryhmän mukaan kysymys ei ole relevantti, koska ammatillinen opettajankoulutus suuntautuu ammatilliseen koulutukseen ja muulta osin suuntautuminen tapahtuu henkilökohtaistamisen kautta eli

jos opiskelija opiskelee ja suuntautuu (tai on jo töissä) tämmöisessä oppilaitoksessa, niin silloin näiden asioiden käsittely oppimistehtävätasolla on väistämätön.

Yhdessä vastauksessa perusteluna on se, että

uusien opetussuunnitelmien perusteissa käyttöön otettuja uudistuksia on hyödynnetty ja käytetty ammatillisella puolella, erityisesti ammattikorkeakouluissa, jo pitkään, minkä vuoksi ei ole mitään erityistä tarvetta huomioida niitä opettajankoulutuksessa.

Hyvin samantapaiset vastaukset saatiin kysymykseen, miten ammatillisessa opettajankoulutuksessa otetaan huomioon ammatillisissa oppilaitoksissa ja ammattikorkeakouluissa opettajalta vaadittava **eri alojen kielen** osaaminen. Vastaukset tiivistyvät seuraavaan:

Ammatillisessa opettajankoulutuksessa ei painoteta alakohtaisuuksia vaan opiskellaan monialaisissa ryhmissä yhteisöllisesti kaikille aloille soveltuvia pedagogisia taitoja monipuolisesti. Substanssiosaaminen on jo olemassa opettajaopiskelijoilla bakukriteerien perusteella. Opettajaopintojen kuluessa alakoh-taisuus tulee näkyviin joustavien opiskelutapojen ja omien tavoitteiden mukaisten painotusten kautta.

Ammatillisiin opettajaopintoihin ei pääsääntöisesti sisälly alakoulupedagogiikkaa, yläkoulu- ja lukiopedagogiikkaa eikä yleistä kielididaktiikkaa. Ainoastaan yksi vastaajaryhmä ilmoittaa, että yläkoulu- ja lukiopedagogiikkaa sekä yleistä kielididaktiikkaa sisältyy opintoihin *jonkin verran*. Koska opintojen lähtökohtana on pätevyityminen ammatillisen koulutuksen opettajaksi, muiden koulutusasteiden opettamiseen suuntautuminen tapahtuu yksilöllistämisen prosessissa.

¹⁰⁰ asteikko ei lainkaan – jonkin verran – paljon – erittäin paljon

Ammatillisessa opettajankoulutuksessa opiskelijoita ohjataan kehittämään omaa **toiminnallista ruotsin kielen taitoaan** *jonkin verran* (n=2), yhden vastaajaryhmän mukaan *paljon* ja yhden *erittäin paljon* (yksi vastaus puuttuu). Avovastauksissa tuodaan esiin se, että tullessaan koulutukseen opiskelijat ovat jo substanssialansa ammattilaisia. Opiskelijan henkilökohtaisessa opinto-/opiskelusuunnitelmassa on kuitenkin tarvittaessa mahdollista tuoda esille myös substanssiosaamiseen liittyviä kehittämistavoitteita.

Opettajaopiskelijalle on eduksi, jos hän tunnistaa omassa substanssiosaamisessaankin parantamisen varaa opettajuuden kannalta päättää lähteä kehittämään sitä edelleen.

Ruotsin kielen ollessa kyseessä substanssiosaamiseen liittyvän opiskelun kerrotaan tapahtuvan pääosin yliopistoissa. Oulun ammattikorkeakoulussa, jossa opiskelijoita ohjataan *erittäin paljon* kehittämään omaa toiminnallista kielitaitoaan, substanssiosaamisen jatkuvan kehittämisen tärkeyttä kerrotaan korostettavan koko opintoprosessin ajan.

Toiminnallista ruotsin kielen taitoa ammatillisessa opettajankoulutuksessa ohjataan opettamaan henkilökohtaistamisen prosessissa ja osana opetusharjoitteluoopintoja aidoissa opetustehtävissä. Sama koskee perehtymistä *eurooppalaiseen viitekehykseen*. Siihen ohjataan yhdessä ammattikorkeakoulussa *erittäin paljon*, yhdessä *paljon* ja yhdessä *ei lainkaan*¹⁰¹ (kaksi vastausta puuttuu).

Hyvä käytäntö

Tampereen ammatillisessa opettajakorkeakoulussa opetussuunnitelma pohjautuu osallistavaan pedagogiikkaan, jossa kantavina periaatteina ovat autenttiset oppimismenetelmät ja -ympäristöt. Ruotsin kielen opettajaa ohjataan ja rohkaistaan antamaan opiskelijoilleen monipuolisia oppimistehtäviä autenttisissa, fyysisissä ja virtuaalisissa, ruotsinkielisissä ympäristöissä etukäteen sovittujen oppimistavoitteiden suuntaisesti. Tämän jälkeen opittuja asioita raportoidaan ja kokemuksia jaetaan yhteisöllisesti opettajan ohjauksessa.

7.3.3 Opetusharjoittelu

Ammatillisessa opettajankoulutuksessa opetusharjoittelu suoritetaan yleisimmin ammatillisella toisella asteella, ammattikorkeakoulussa tai ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Yksi vastaajaryhmä mainitsee myös yliopiston. Opetusharjoittelun opintopistemäärät vaihtelevat 9:n ja 18:n välillä (taulukko 14). Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa opetusharjoittelun 18 opintopisteeseen kytkeytyy myös turvallisuusosaaminen (2 op) ja verkosto-osaaminen (6 op).

¹⁰¹ asteikko *ei lainkaan* – *jonkin verran* – *paljon* – *erittäin paljon*

TAULUKKO 14. Opetusharjoittelun opintopistemäärät ammattikorkeakouluittain

Ammattikorkeakoulu	Opetusharjoittelu (op)
Haaga-Helia ammattikorkeakoulu	13
Hämeen ammattikorkeakoulu	9
Jyväskylän ammattikorkeakoulu	12
Oulun ammattikorkeakoulu	18
Tampereen ammattikorkeakoulu	14

Jyväskylän ammatillisessa opettajakorkeakoulussa opetusharjoittelun 12 opintopisteestä kahdeksan (216 tuntia) kerrotaan olevan oppimisen ohjaamista käytännössä, jolloin opiskelijat suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat jonkin 3–5 opintopisteen laajuisen opetuskokonaisuuden. Oulussa harjoittelun tuntimäärän kerrotaan nykyisin olevan se, mikä osaamistavoitteiden saavuttamiseen tarvitaan.

Ammatillisten opettajakorkeakoulujen itsearviointien mukaan opetusharjoittelulla saavutetaan ruotsin kielen opettajan ammattitaidon kannalta tärkeät tavoitteet *hyvin* (n=3), Oulun ammatikorkeakoulun mukaan *erittäin hyvin*¹⁰² (yksi vastaus puuttuu). Opetusharjoitteluun liittyviä kehittämisajatuksia ammatillisessa opettajankoulutuksessa ovat

- vielä nykyistä laajempi verkostoituminen alueen koulutuksen järjestäjien kanssa
- harjoittelukoulussa ohjauksesta vastaavan ohjaavan opettajan ja ammatillisessa opettajakorkeakoulussa opetusharjoittelua ohjaavan vastuupettajan yhteistyömuotojen kehittäminen
- opetusharjoittelun näkeminen laajemmin, sisältäen myös vertaistoiminnan, ohjauksen, mentoroinnin, sparrauksen ja koulutuksen
- valinnaisuuden lisääminen opetusharjoitteluun entistä enemmän.

7.3.4 Oppimisen arviointimenetelmät

Opettajankoulutuksen tavoite on kouluttaa opettajia, joilla on monipuoliset oppilaiden oppimisen ja opiskelun arviointitaidot. Itsearviointikyselyssä vastaajaryhmiä pyydettiin nimeämään viisi koulutuksessa eniten käytettyä oppimisen arviointimenetelmää ja sen jälkeen arvioimaan sitä, missä määrin opiskelijat voivat hyödyntää näitä arviointimenetelmiä tulevassa opettajan työssään.

Ammatillisen opettajankoulutuksen kaikissa oppimisen arviointia koskevissa vastauksissa tärkeänä pidetään opiskelijoiden itsearviointia ja vertaisarviointia. Jyväskylän ammattikorkeakoulun vastauksessa todetaan, että itsearviointi tuottaa tietoa opiskelijan oppimisprosessista ja on tutkimusten mukaan merkittävin oppimista edistävä arvioinnin muoto. Oulun ammattikorkeakoulussa toimitaan seuraavasti:

¹⁰² asteikko *erittäin huonosti* – *huonosti* – *kohtalaisesti* – *hyvin* – *erittäin hyvin*

Opintojen alussa, keskivaiheessa ja lopussa opiskelijat tekevät osaamisen itsearvioinnin suhteessa koulutuksen osaamistavoitteisiin. Henkilökohtaisissa ohjauskeskusteluissa arvioinneista keskustellaan, opiskelija saa palautetta osaamisestaan opintojen kaikissa vaiheissa.

Neljässä vastauksessa opiskelijoiden oppimista kerrotaan arvioitavan myös opiskelijoiden tuotos-ten kautta, joista esimerkkeinä ovat oppimistehtävät, kehittämistehtävät, portfolio, opettajuuden käsikirja, seminaaritulanteiden esitykset, opetuksen suunnittelu ja toteutus sekä osaamisen näytöt. Yhdessä vastauksessa tähän lisätään osallistumisaktiivisuus yhteisölliseen toimintaan verkossa ja kontaktitulanteissa sekä opiskelijapalaute. Yksittäiset maininnat ovat kehittävästä arvioinnista, osaamisperusteisesta kriteeripohjaisesta arvioinnista sekä dialogisesta arvioinnista. Ammatillisessa opettajankoulutuksessa arvioidaan, että opiskelijat voivat hyödyntää koulutuksessa käytettyjä arviointimenetelmiä omassa opettajan työssään *paljon* (n=3) tai *erittäin paljon* (n=2)¹⁰³.

7.3.5 Opintojen ohjaus ja seuranta sekä työllistymisen seuranta

Ammatillisen opettajankoulutuksen vastaajaryhmät kokevat, että niiden tarjoama **opinto-ohjaus** riittää opiskelijoille *hyvin* (n=4) tai *erinomaisesti* (n=1)¹⁰⁴. Opinto-ohjausta antavat tuutoriopetta-jien tai ryhmäopettajien lisäksi myös esimerkiksi opintokoordinaattorit ja opiskelijapalvelujen henkilökunta. Yhdessä vastauksessa todetaan, että koko henkilöstö on sitoutunut ohjaukseen. Annetun ohjauksen määrä vaihtelee opiskelijan henkilökohtaisten tarpeiden mukaan, ja sitä tarjotaan kasvokkain, ryhmissä ja verkko-ohjauksena. Yhdessä vastauksessa todetaan, että koska opettajakorkeakoulussa ei ole erikseen opinto-ohjaajaa, opintojen ohjausta voisi kehittää organi-soimalla sitä osana opettajakorkeakoulun toimintaa. Samaan viitanee toinen vastaus:

Olemalla vielä enemmän läsnä/tavoitettavissa.

Ammatillisessa opettajankoulutuksessa opiskelijoiden **opintomenestystä** seurataan *erittäin paljon* (n=4) tai *paljon* (n=1)¹⁰⁵ opiskelujen etenemisen mahdollistamiseksi. Tampereen ammatillisesta opettajakorkeakoulusta tarkennetaan, että opiskelun toteutuminen normaalissa ajassa on opis-kelijoiden työllistymisen kannalta edullista, minkä vuoksi seurannan avulla pyritään estämään opintojen viivästyminen, joka taas on uhka valmistumiselle. Oulun ammatillisesta opettajakor-keakoulusta todetaan, että seurannan pohjalta voidaan myös suunnitella toimintaa ja kohdentaa resursseja tarkoituksenmukaisesti. Seurannan kohteina ovat opiskelijan opintopistekertymä ja opiskeluaika sekä osaamisen kehittyminen (OAMK). Opinnoissa menestymistä seurataan myös osallistumisen ja oppimistulosten kautta: pääosin verkossa tapahtuvassa yhteisöllisessä toimin-nassa opiskelijoiden aktiivisuudesta ja asioiden jakamisesta jää jälki erilaisiin sosiaalisen median virtuaalituloihin ja keskustelu- sekä wikialustoille, joista oppimisprosessia ja oppimistehtävien tuotosten laatua voidaan seurata ja arvioida (TAMK).

103 asteikko ei lainkaan – jonkin verran – paljon – erittäin paljon

104 asteikko heikosti – tyydyttävästi – hyvin – erinomaisesti

105 asteikko ei lainkaan – jonkin verran – paljon – erittäin paljon

Ammatillisessa opettajankoulutuksessa ruotsin kielen opettajaksi valmistuneiden opiskelijoiden **työllistymistä** seurataan *aina* (n=2), *usein* (n=1) tai *ei lainkaan* (n=1)¹⁰⁶. Seuranta koskevia avovastauksia on vain kaksi: toisen mukaan seuranta on luonteeltaan ainoastaan toteavaa, mutta toisen mukaan sen avulla on saatu luotua ja laajennettua oppilaitosyhteistyötä. Ammatillisesta opettajankoulutuksesta valmistuneet ruotsin kielen opettajat sijoittuvat vastaajaryhmien arvion mukaan pääasiassa ammatillisiin oppilaitoksiin ja ammattikorkeakouluihin, jonkin verran myös yleissivistävään koulutukseen ja aikuiskoulutuskeskuksiin.

7.4 Johtopäätöksiä

Ruotsin kielen opettajaksi suuntaava henkilö pyrkii ammatilliseen opettajankoulutukseen pääasiassa siinä tapauksessa, että hän on hakeutumassa ammatillisen koulutuksen tehtäviin. Hän saa pedagogisen kelpoisuuden myös muiden koulutusasteiden opettajaksi, mutta niiden erityiskysymyksiin perehtyminen vaikuttaa arvioinnin perusteella jäävän koulutuksessa ohueksi. Muihin koulutusasteisiin perehdytään yksilöllistämisen prosessissa ja vain siinä tapauksessa, että opiskelija on suuntautumassa muuhun kuin ammatilliseen koulutukseen. Tässäkin tapauksessa opiskelija perehtyy vain yhteen koulutusasteeseen, eli hänen oletetaan tietävän jo opintojensa aikana, millä koulutusasteella hän jatkossa opettaa. Koulutusasteen vaihtoa tulevan uran aikana helpottanee kuitenkin se, että opettajankoulutuksessa painotetaan osaamista erilaisten opiskelijoiden ohjaamisessa, oman koulutusalan kehittämisessä, yhteisöjen ja verkostojen jäsenenä toimimisessa, erilaisten oppimisympäristöjen kehittämisessä sekä oman ammatillisen identiteetin kehittämisessä ja jatkuvassa oppimisessa. Hyödyllistä voisi olla myös liittää opetusharjoitteluun nykyistä laajempaa yhteistyötä alueen muiden koulutuksen järjestäjien kanssa.

Ammatillisessa opettajankoulutuksessa opiskelijoiden substanssiosaaminen on jo olemassa hakukriteerien perusteella, joten koulutuksessa ei painoteta alakohtaisuutta vaan kaikille aloille soveltuvia pedagogisia taitoja, joita opiskellaan monialaisissa ryhmissä. Opettaja-opintojen aikana alakohtaisuus toteutuu joustavien opiskelutapojen ja omien tavoitteiden mukaisten painotusten kautta oppimistehtävissä, reflektoinnissa ja opetusharjoitteluissa. Eräs vastaajaryhmä kuitenkin toteaa kehittämisajatuksenaan, että ohjausta esimerkiksi kielididaktiikkaan voisi tarjota myös yhteisesti kaikille kieltenopettajiksi suuntaaville. Tällaista oli ollut heillä aiemmin tarjolla, ja ohjaus oli tuolloin saanut opiskelijoilta hyvää palautetta.

¹⁰⁶ asteikko *ei lainkaan* – *toisinaan* – *usein* – *aina*

Ruotsin kieltä opettavien opettajien ammattitaitovaatimukset ja niihin vastaaminen koulutuksissa

Tässä luvussa ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavien koulutusten työelämärelevanssia tarkastellaan sen kautta, millaisina koulutusten edustajat ja opiskelijat näkevät ruotsin kieltä opettavan opettajan keskeisimmät ammattitaitovaatimukset, millä tavoin näihin ammattitaitovaatimuksiin liittyviä taitoja ja osaamista koulutuksissa opetetaan ja miten opiskelijoita motivoidaan opettamaan ruotsin kieltä. Koulutusten edustajat ovat lisäksi arvioineet, mihin ammattitaitovaatimuksiin koulutuksella ei voida vastata, toisin sanoen mitä opettaja voi oppia vasta työssään, sekä millaisten uusien ammattitaitovaatimusten he uskovat korostuvan opettajan työssä tulevaisuudessa.

8.1 Opettajien ammattitaitovaatimukset

Eri yliopistojen ruotsin oppiaineen ja aineenopettajankoulutuksen sekä ammatillisen opettajankoulutuksen vastaajaryhmien näkemykset ruotsin kielen aineenopettajan keskeisimmistä ammattitaitovaatimuksista on esitetty kuvioissa 6, 7 ja 9. Vastaajia pyydettiin mainitsemaan mielestään viisi keskeisintä ammattitaitovaatimusta, mutta monet ilmoittivat niitä useampia. Kuviossa 8 esitetään luokanopettajakoulutuksen vastaajaryhmien näkemykset luokanopettajan keskeisimmistä ammattitaitovaatimuksista. Opiskelijoiden näkemykset ruotsin kielen aineenopettajan keskeisimmistä ammattitaitovaatimuksista on koottu kuvioon 10.



KUVIO 6. Ruotsin oppiaineen vastaajaryhmien (n=7) näkemykset ruotsin kielen aineenopettajan keskeisimmistä ammattitaitovaatimuksista (mainintoja, f)

Ruotsin oppiaineen vastaajaryhmien (n=7) vastauksissa korostuu muita enemmän opettajan kyky innostaa ja motivoida oppijoita ruotsin opintoihin. Vastausten mukaan opettajan aito ja aktiivinen kiinnostus ruotsin kieltä ja sen opettamista kohtaan nähdään edellytyksenä sille, että hän voi motivoida ja sitouttaa yksittäisiä oppilaita ruotsin opintoihin.



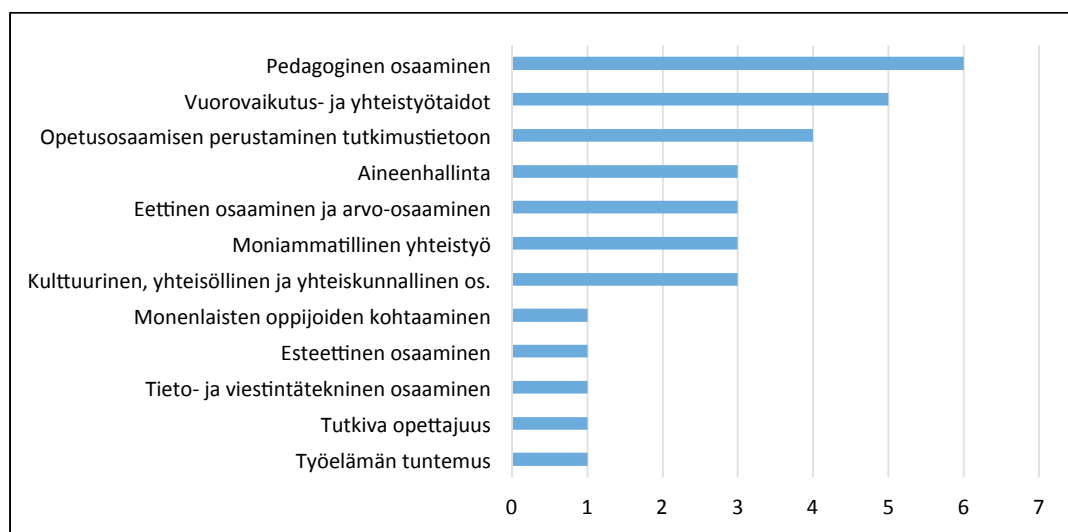
KUVIO 7. Aineenopettajankoulutuksen vastaajaryhmien (n=6) näkemykset ruotsin kielen aineenopettajan keskeisimmistä ammattitaitovaatimuksista (mainintoja, f)

Aineenopettajakoulutuksen vastaajaryhmien (n=6) vastauksissa (kuvio 7) opettajan vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot nähdään yhtä tärkeinä kuin kielitaito. Kielitaitovaatimukseen oli puolestaan yhdessä vastauksessa lisätty myös *halu* käyttää ruotsin kieltä oppijoiden, heidän oppimistavoitteidensa ja oppimisympäristön antamassa kontekstissa. Aineenopettajakoulutuksen vastaukset erosivat muista koulutuksista muun muassa siinä, että niissä tuodaan esiin opettajan tietoisuus kohdekielen asemasta yhteiskunnassa sekä yhteiskunnallinen aktiivisuus. Edelliseen oli yhdessä vastauksessa liitetty paineenkäsittelytaito kiistellyn aineen opettajana ja jälkimmäiseen kyky ymmärtää kouluun vaikuttavia yhteiskunnallisia kehityssuuntauksia ja toimia aktiivisesti ja eettisesti muuttuvissa ja monimuotoisissa yhteisöissä.

Kielikylpykoulutuksen vastaukset ovat hyvin lähellä ruotsin oppiaineen vastauksia. Näin ollen ruotsin kielen aineenopettajan keskeisimpinä ammattitaitovaatimuksina pidetään

1. pedagogista ja ainedidaktista osaamista, hyvää opetustaitoa (kykyä motivoida, aktivoida, konkretisoida ja hyödyntää moderneja kielenopetusmetodeja)
2. perehtyneisyyttä monikielisyyteen ja kielen kehitykseen (myös ruotsi toisena kielenä)
3. hyvää ruotsin kielen taitoa, koulun opetuskielen taitoa sekä kulttuurista osaamista
4. joustavuutta ja herkkyyttä kuunnella, kykyä luoda hyvä ja turvallinen oppimisympäristö, kykyä yhteistyöhön ja monipuoliseen vaikuttamiseen ammattiroolissaan.

Kielikylpykoulutuksen vastaajien mukaan samat ammattitaitovaatimukset koskevat myös kielikylpyopettajia ja luokanopettajia, mutta niiden lisäksi kielikylpyopettajalta edellytetään ”korkean tason kaksikielisyyttä”, kielitietoisuutta sekä kykyä yhdistää kieli ja oppiainesisällöt. Luokanopettaja puolestaan tarvitsee kielenopetuksen aineenhallinnan sijaan kykyä ajatella ainerajat ylittävästi.



KUVIO 8. Luokanopettajakoulutuksen vastaajaryhmien (n=6) näkemykset luokanopettajien keskeisimmistä ammattitaitovaatimuksista (mainintoja, f)

Luokanopettajakoulutuksen vastaajaryhmien (n=6, yksi vastaus puuttuu) näkemykset luokanopettajan keskeisimmistä ammattitaitovaatimuksista on esitetty kuviossa 8. Merkille pantavaa on, että aineenhallinta nähdään vastauksissa vasta neljänneksi tärkeimpänä. Luokanopettajakoulutuksen vastaajaryhmistä kolme on sitä mieltä, että samat ammattitaitovaatimukset koskevat myös ruotsin kielen aineenopettajaa. Toiset kolme vastaajaryhmää näkee vaatimusten eroavan toisistaan siinä, että aineenopettajalta vaaditaan lisäksi substanssiosaamista eli ruotsin kielen hallintaa. Yhdessä vastauksessa nostetaan esiin myös halu käyttää kieltä. Seuraava avovastaus ottaa kantaa luokanopettajan kompetenssiin:

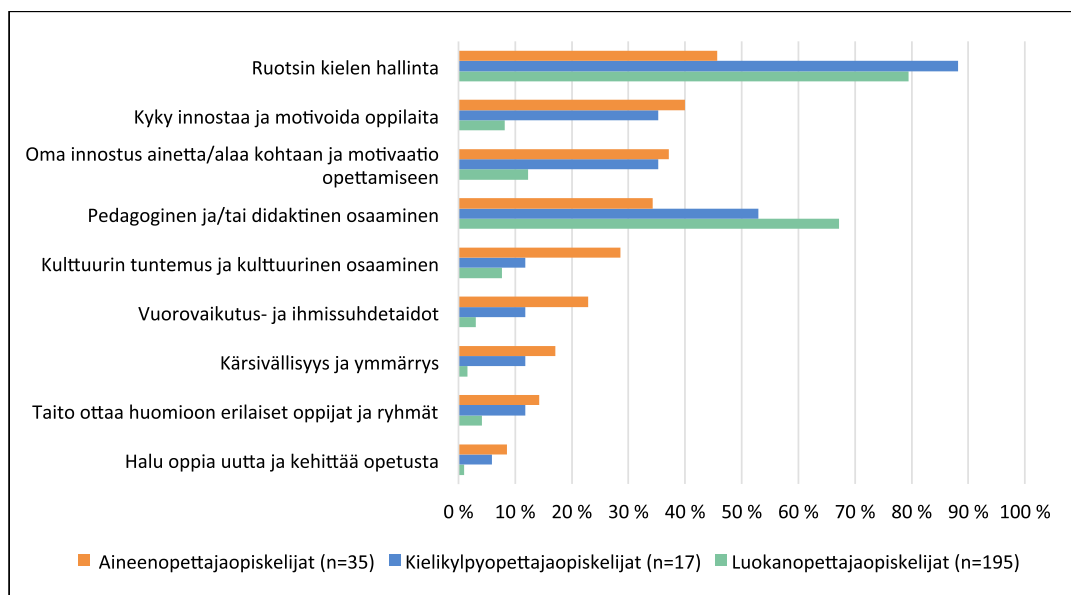
Luokanopettajalta ei voi edellyttää yksittäisessä oppiaineessa samanlaista substanssiosaamista kuin ruotsin kielen aineenopettajalta.



KUVIO 9. Ammatillisen opettajakoulutuksen vastaajaryhmien (n=5) näkemykset ruotsin kielen aineenopettajan keskeisimmistä ammattitaitovaatimuksista (mainintoja, f)

Ammatillisen opettajakoulutuksen vastaajaryhmien (n=5) näkemykset (kuvio 9) poikkeavat muista siinä, että niissä korostetaan eniten opettajan oman osaamisen kehittämistä sekä ohjaavaa opettajuutta.

Aineenopettaja-, kielikylpyopettaja- ja luokanopettajaopiskelijoiden näkemykset ruotsin kielen aineenopettajan keskeisimmistä ammattitaitovaatimuksista on koottu kuvioon 10, mikä on mahdollista siksi, että opiskelijoiden vastauksissa korostuvat vahvasti samat asiat koulutuksesta riippumatta. Vertailtavuuden vuoksi vastausmäärät on muunnettu prosenteiksi: kuviosta käy ilmi, kuinka monta prosenttia kunkin koulutuksen opiskelijoista on maininnut kyseisen ominaisuuden.



KUVIO 10. Aineenopettaja-, kielikylpyopettaja- ja luokanopettajaopiskelijoiden näkemykset ruotsin kielen aineenopettajan keskeisimmistä ammattitaitovaatimuksista

Keskeisinä eroina opiskelijoiden vastauksissa on ensinnäkin se, että kielikylpyopettaja- ja luokanopettajaopiskelijat painottavat ruotsin kielen aineenopettajan ammattitaitovaatimuksissa ruotsin kielen hallintaa sekä pedagogista ja/tai didaktista osaamista selvästi enemmän kuin ruotsin aineenopettajaopiskelijat. Aineenopettajaopiskelijat ilmeisesti pitävät mainittuja taitoja jo itsestään selvinä vaatimuksina ja painottavat muita enemmän esimerkiksi kulttuurin tunte-
musta, vuorovaikutustaitoja ja kärsivällisyyttä. Sen sijaan opettajan kyky innostaa ja motivoida oppilaita sekä opettajan oma innostus ruotsin kieleen ja sen opettamiseen korostuvat vahvasti sekä aineenopettaja- että kielikylpyopiskelijoiden, mutta eivät luokanopettajaopiskelijoiden, vastauksissa. Koulutusten edustajien vastauksissa innostus ja motivointi korostuvat erityisesti ruotsin oppiaineessa (kuviot 6), mikä näyttää siten välittyneen myös opiskelijoille. Alla olevissa esimerkeissä luokanopettajaopiskelijoilta on ensin tyypillinen vastaus ja sitten yksittäinen laajempi vastaus, jossa tuodaan esiin myös opettajan oma innostus ja oppilaiden motivointi.

*Tietotaitoa niin kielellisestä kuin kulttuurisestakin näkökulmasta. Lisäksi mielestäni erityisesti ruotsin opettajan täytyy olla innostava ja inspiroiva ja seisoa opettavansa kielen takana satapro-
senttisesti, jotta hyvä asenne välittyy myös oppilaille. (ruotsin aineenopettajaopiskelija)*

Hänen tulee osata olla kannustava, motivoiva ja monipuolinen toteuttaessaan opetusta. Hänen tulee myös olla ruotsin kielen roolimallina oppilaille ja käyttää vain ruotsin kieltä vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa opetuksessa. Hänen tulee tunnistaa miten oppilaat oppivat parhaiten ja käyttää eri metodeja opetuksessaan multimodaalisesti. (kielikylpyopiskelija)

Pitää hallita kieli ja osata opettaa. (luokanopettajaopiskelija)

*1. Hallita kieli sekä sanastollisesti että kieliopillisesti, osata opettaa asiat lasten tason huomioiden
2. Olla itse innostunut kielestä ja kulttuurista, välittää sama innostus oppilaille
3. Irtautua oppikirjojen tylsästä maailmasta ja yrittää löytää opetukseen sellaisia asioita jotka kiinnostaa oppilaita, lähteä heidän kiinnostuksen kohteista
4. Ei keskittyä liikaa grammatiikkaan ja virheiden etsimiseen vaan painottaa kielen merkitystä kommunikointivälineenä! Aivan sama jos menee välillä en ja ett sekaisin, kunhan tulee ymmärretyksi
5. Puhumisen tärkeys!! Paljon puhumista tunneille. (luokanopettajaopiskelija)*

Luokanopettajaopiskelijoille esitettiin lisäksi kysymys, mitä vaaditaan luokanopettajalta tilanteessa, jossa hänen työtehtäviinsä kuuluu myös ruotsin kielen opettaminen omalle luokalleen. Useimmissa vastauksissa viitataan edeltävään kysymykseen ruotsin aineenopettajan ammattitaitovaatimuksista tai toistetaan vaatimus ruotsin kielen taidosta ja pedagogisesta ja/tai kielididaktisesta osaamisesta. Näistä kahdesta vaatimuksesta on kielitaitovaatimusta kuitenkin muutamassa vastauksessa höllyennetty, mikä käy ilmi jo luvussa 6.2.2, jossa opiskelijat kertovat valmiudestaan opettaa alakoulun ruotsia sen ”matalan vaatimustason” perusteella. Useammissa vastauksissa luokanopettajille peräänkuulutetaan kuitenkin täydennyskoulutusta riittävän ruotsin kielen taidon hankkimiseksi, halua ruotsin kielen taidon kehittämiseen tai edes ruotsin kielen kertaamista. Kahdeksan opiskelijan mielestä ruotsin opettaminen vaatii luokanopettajalta myös rohkeutta ja uskallusta. Lopulta näitä kaikkia tärkeämmäksi vaatimukseksi nähdään luokanopettajan oma innostus, kiinnostus ja motivaatio opettaa ruotsia sekä myönteinen asenne ruotsin kieltä kohtaan. Ne ovat opiskelijoiden mukaan edellytyksinä sille, että myös oppilaat voidaan innostaa ja motivoida opiskelemaan ruotsia, minkä myös ymmärretään olevan erityisen tärkeää uuden kielen opiskelun alkaessa.

Hyvät perustiedot ruotsin kielestä ja jos niitä ei ole, olisi hyvä täydennyskouluttautua. Innostus kieltä ja sen opettamista kohtaan tärkeintä, voihan sitä oppia yhdessä oppilaidenkin kanssa. Luokanopettajat taitavat yleensä hyvin monipuolisen opettamisen ja olisi hyvä jos ruotsin opetuksessa keskitytään kommunikointiin: luetun ja puhutun ymmärtämiseen ja tuottamiseen kielioppisääntöjen jankkauksen sijaan.

Innostusta ja halua opettaa ruotsia. Jos aineen opettaminen ”pakko” on siitä vaikea tehdä luovaa ja innostavaa oppilaille. Perustaso kielestä, jotta voi opettaa.

Mielestäni motivoiva startti ja toiminnallisuus ovat avainasemassa, kun ruotsin kieli aloitetaan alakoulun puolella. Luokanopettajalta vaaditaan edes kohtuullista kielitaitoa, jotakin ymmärrystä vieraan kielen opettamisen didaktiikasta.

Kielikylpyopiskelijoiden näkemykset kielikylpyopettajan ammattitaitovaatimuksista liittyvät ensisijaisesti ”erinomaiseen”, ”sujuvaan” tai ”vahvaan” kielitaitoon/kaksikielisyyteen sekä pedagogiseen osaamiseen, mutta myös kykyyn integroida kieli ja opetettava aine teemakokonaisuuteen, soveltaa ja käyttää vaihtelevasti erilaisia opetusmetodeja sekä kykyyn olla kannustava ja ymmärtää ja kohdata erilaisia oppilaita.

Sujuva ruotsin kielen taito, molempien kieliryhmien kulttuurituntemus on eduksi ja sitoutuminen käyttämään keskeisimpiä kielikylpyperiaatteita kuten teemaopetusta ja ruotsin kielen kielimallina olemista. Oppilaiden kannustaminen käyttämään ruotsin kieltä monipuolisesti opetuksessa ja vapaa-ajalla on myös tärkeää.

Luokanopettajan ammattitaitovaatimuksiin kielikylpyopiskelijat liittävät kielitaidon ja pedagogisten taitojen lisäksi monialaosaamisen, vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaidot, luovuuden, ongelmanratkaisutaidot sekä oppilaiden huomioimisen osana ryhmää.

8.2 Ammattitaitovaatimuksiin liittyvän osaamisen opettaminen ja motivointi

Tarkastelun kohteena olevien koulutusten edustajilta ja yliopisto-opiskelijoilta tiedusteltiin kyselyssä, millä tavoin edellisessä luvussa mainittuihin ammattitaitovaatimuksiin liittyviä taitoja ja osaamista koulutuksissa opetetaan ja miten opiskelijoita motivoidaan toimimaan ruotsin kielen opettajina.

Kaikkien yliopistojen **ruotsin oppiaineen** vastauksissa tuodaan esiin, että ruotsin kielen aineenopettajan ammattitaitovaatimuksiin liittyviä taitoja ja osaamista opetetaan kaikilla kieleen ja kulttuuriin liittyvillä teoria- ja kielitaitokursseilla. Useimmissa yliopistoissa jo valmistuneita opiskelijoita pyydetään työelämäkurssille tai alumni-iltoihin kertomaan työelämään sijoittumisesta ja työelämän haasteista nykyisille opiskelijoille. Tampereen yliopiston vastaajaryhmä mainitsee erikseen, että alumnien kanssa ollaan tiiviissä yhteistyössä myös siksi, että oppiaineen opetus – kurssien sisällöt ja itse kurssitarjotin – sekä ohjaus voidaan kehittää vastaamaan työelämän vaatimuksia.

Ruotsin oppiaineessa korostetaan, että opiskelijoita motivoidaan valitsemaan opettajan ammatti: siihen kannustetaan alumniyhteistyöllä, opinto-ohjauksella, opettajankoulutuksen esittelytilaisuuksilla, kouluvierailuilla ja Helsingissä muun muassa tiedekunnan yhteisellä *Minustako opettaja* -kurssilla. Turussa eri kursseilla pohditaan käsiteltävän aineksen relevanssia opettajan työn näkökulmasta, Oulussa opiskelijat osallistuvat usein ja aktiivisesti kurssisisältöjen tuottamiseen pitämällä esitelmiä, antamalla vertaispalautetta, osallistumalla yhteistoiminnallisiin tehtäviin ja korjaamalla kielikeskusopiskelijoiden kirjoitelmia. Kaikissa yliopistoissa opiskelijoita kannustetaan valitsemaan aineisiinsa ja tutkielmiinsa pedagogiikkaan liittyviä aiheita.

Aineenopettajankoulutuksessa ruotsin kielen aineenopettajan ammattitaitovaatimuksiin liittyvien taitojen ja osaamisen kerrotaan sisältyvän kaikkiin kasvatustieteellisiin ja ainedidaktisiin opintoihin ja opetusharjoitteluun ja niitä opetetaan teoriaa ja käytäntöä/harjoittelua yhdistellen. Tärkeinä pidetään ohjauskeskusteluja, opintopiirejä, projektityöskentelyä sekä omien opetus- ja ohjauskokemusten reflektointia.

Jyväskylän yliopistossa keskeisimpänä työskentelymuotona pidetään pienryhmätyöskentelyä: vieraan kielen ja ruotsin opiskelijat ovat opiskelleet vuodesta 2008 samoissa ryhmissä, mikä tukee monialaista yhteistyötä ja laaja-alaista ymmärrystä. Oulun yliopistossa painotetaan kielikasvatuksen, kulttuurienvälisen kasvatuksen ja viestinnällisyyden näkökulmia, ja harjoittelussa korostuvat uuden teknologian ja sovellusten käyttöönotto sekä samanaikaisopetus. Turun yliopistossa pyritään ohjauksessa ja työtapojen käytössä mallintamaan ja refleктоimaan opetusta, jollaista toivotaan tulevien opettajien toteuttavan omassa työssään.

Opiskelijoiden motivointia ei aineenopettajankoulutuksessa pidetä olennaisena kysymyksenä, koska ”opiskelijoilla on koulutukseen hakeutuneina vahva motivaatio, joka pyritään säilyttämään”. Tätä motivaatiota vahvistetaan

keskustelemalla opiskelijoiden kanssa ”realiteeteista” ja etsimällä rakentavia suhtautumistapoja niihin, vahvistamalla ymmärrystä pohjoismaisen identiteetin historiallisesta ja yhteiskunnallisesta syvämerkityksestä (Tampereen yliopisto)

korostamalla, että aineenopettaja osaa ohjata oppijan kielellisen ajattelun ja kielenoppimisprosessin kehittymistä ja aineenopettajalla on vahva kulttuurintuntemus verrattuna luokanopettajaan (Oulun yliopisto)

omalla esimerkillä, myönteisillä asenteilla, mutta myös realismilla (Turun yliopisto)

toteuttamalla pedagogiset opinnot kautta linjan mahdollisimman käytännönläheisesti: jatkuva yhteys ”elävään elämään” (Itä-Suomen yliopisto)

Opiskelijoiden motivoinnin sijaan kehittämistarpeita nähdään motivointikeinoissa, joita tulevat opettajat voisivat käyttää omassa luokassaan omille oppilailleen motivoitessaan ruotsin kielen opiskelua ”nuivassa asenneilmastossa”. Jyväskylän yliopistossa opiskelijat voivat halutessaan tutkia oppilaiden motivaatiota ilmiönä ja etsiä ratkaisuja ja soveltaa niitä omaan opetukseensa.

Kielikylpykoulutuksessa ruotsin kielen aineenopettajan, kielikylpyopettajan ja luokanopettajan ammattitaitovaatimuksiin liittyvät taidot ja osaaminen ovat keskeisiä niin teoria- kuin harjoituskursseilla sekä kurssien tutkivissa, yhteisöllisissä ja refleктоivissa työtavoissa. Ammattitaitovaatimuksista keskustellaan, niitä tutkitaan ja harjoitellaan. Ne ovat keskeisiä myös harjoittelujaksojen kolmikantaneuvotteluissa.

Kielikylpykoulutuksessa opiskelijoita motivoidaan toimimaan ruotsin kielen opettajina

genom att vi själva inom enheterna är goda, inspirerande och motiverande rollmodeller som lärare i och på svenska.

Opiskelijoita myös osallistetaan kursseilla, jotka käsittelevät ruotsin kielen opettamista (tandem-opetus, kielikylpy, dialogipedagogiikka sekä kielen ja oppiaineen yhdistäminen). Opiskelijoiden kanssa myös keskustellaan opettajuudesta ja heidän kanssaan tehdään kouluvierailuja.

Luokanopettajakoulutuksessa luokanopettajan ammattitaitovaatimuksiin liittyvät taidot ja osaaminen ”ovat sisäänrakennettuina juonteina koko koulutuksessa”, ”ovat mukana läpäisyperiaatteella mahdollisimman monessa opintojaksossa” tai ”kuuluvat kaikkien kurssien tavoitteisiin”. Jyväskylän yliopistossa ilmiöpohjainen opetussuunnitelma ja toimintakulttuuri toteuttavat ammattitaitovaatimusten kohdalla mainittuja osaamisalueita. Luokanopettajakoulutuksen mahdollisuudet vastata ruotsin kielen opettamisen haasteeseen on käsitelty luvussa 6.2.

Ammatillisessa opettajakoulutuksessa ruotsin kielen aineenopettajan ammattitaitovaatimuksiin liittyviä taitoja ja osaamista ei erikseen opeteta tai välitetä opiskelijoille. He opiskelevat henkilökohtaistetun osaamisperusteisen koulutusmallin kautta monialaisissa pienryhmissä, joissa sovitaan oppimistehtävien toteutusten painotuksista ja suuntaviivoista opetussuunnitelman määrittämien raamien puitteissa. Jos pienryhmässä on mukana ruotsin kielen opettajia, he tuovat omia tavoitteitaan ja ydinkysymyksiään opettajuudesta ryhmän pohdittaviksi.

Myös ammatillisessa opettajakoulutuksessa oletetaan, että opiskelijat ovat jo opiskelemaan tullessaan motivoituneita toimimaan opettajina. Opintojen aikana motivoivina tekijöinä pidetään kuitenkin autenttista opetusharjoitteluopintojen oppimisympäristöä (JAMK), mahdollisuutta ruotsinkieliseen ohjaukseen (Haaga-Helia AMK), jatkuvan laaja-alaisen kehittymisen mahdollisuuden korostamista (OAMK) sekä opettajan identiteetin löytämistä ja sen tukemista (TAMK).

Opiskelijat kiittävät ja kritisoivat

Ruotsin kielen **aineenopettajaopiskelijat** kokevat, että heidän mainitsemiinsa ruotsin kielen aineenopettajan ammattitaitovaatimuksiin (ks. kuvio 10 s. 143) liittyviä taitoja ja osaamista heille on opetettu aineenopettajan pedagogisissa opinnoissa parhaiten tai eniten opetusharjoittelussa ja siihen liittyvissä keskusteluissa ohjaavan opettajan kanssa.

Opettajaharjoittelu oli mielestäni ehdottomasti tärkeimmässä asemassa sekä pedagogiikan että kieliaiineksen harjoittelun suhteen, sillä se antoi harjoittelijoiden käytännössä kokeilla, harjoitella ja reflektoida omaa opettamistaan ja osaamistaan, vahvuuksineen ja heikkouksineen.

Toiseksi eniten vastauksissa korostuu pedagogisen ja didaktisen tietotaidon saaminen siitä, miten ruotsia voi opettaa oppijoille vieraana kielenä. Tämän kerrotaan toteutuneen sekä ryhmätöissä ja -keskusteluissa että luennoilla.

Nyt on aika laaja kysymys... Kyseisiä taitoja tulee harjoittaneeksi monellakin tapaa ja monien eri kurssien ja kurssitehtävien, itsearvioinnin/reflektoinnin, ryhmätehtävien ym. kautta/muodossa ja tottakai kielitaitoa kehittää jatkuvasti kieliopinnoissa.

Kaksi opiskelijaa mainitsee hyödyllisenä opettajaopintoihin kuuluneen vuorovaikutustaitokurssin ja toiset kaksi oppilaiden motivaation korostamisen. Kuusi opiskelijaa kokee, ettei ruotsin opettajan ammattitaitovaatimuksiin liittyviä taitoja ja osaamista ole aineenopettajan pedagogisissa opinnoissa opetettu heille lainkaan.

Noin puolet aineenopettajaopiskelijoista kokee, että heitä ei aineenopettajan pedagogisissa opinnoissa ole erityisesti motivoitu toimimaan ruotsin kielen opettajana. Kaksi heistä lisää, että he eivät sitä kaipaisikaan, koska he ovat valmiiksi motivoituneita. Parhaana motivoinnin keinona opiskelijat pitävät harjoitteluohjajaltaan saamaansa palautetta.

Kaikista eniten minua motivoivat ohjaavat opettajat harjoittelukoululla: keskustelut, pohdinnat, käytännön kokeilut, palaute... Harjoittelu oli kaiken kaikkiaan pedagogisten opintojen parasta antia.

Kannustavuus ja rohkaiseminen omien ideoiden kokeilemiseen. Rakentava palaute, jotta olen voinut kehittää itseäni on yksi keskeinen keino, joka on motivoinut minua.

Opiskelijat pohtivat motivointia myös seuraavasti:

Kursseilla on esitetty kysymyksiä ja keskusteltu aiheista jotka ovat saaneet realistisesti miettimään omaa tulevaa työtä käytännössä ja pohtimaan sitä, mikä itseä tulevaan työhön motivoi ja kuinka säilyttää tämä motivaatio.

Runsaasti on motivoitu. Ruotsinopettajia on kehoitettu kiinnittämään erityistä huomiota omaan asenteeseen ja käytökseen luokassa. Meidän täytyy olla positiivisia ja levittää motivoitunutta asennetta ruotsin opiskelua kohtaan.

Puhun nyt täysin omasta näkökulmastani, mutta minusta ainakin tuntuu, että pedagogisissa opinnoissa motivointia on kyllä saanut kaikkiin muihin kieliaineisiin paitsi ruotsiin: tosiaasia on, että oppilaiden motivaatio ruotsin opiskelemiseen on usein heikompi kuin esimerkiksi englannin opiskelemiseen, mutta ratkaisujen saati ruotsinopettajaksi opiskelevien motivoimisen sijaan opinnoissa lähinnä todetaan lakonisesti, että eihän ne ysiluokan pojat sitten mistään innostu vaikka mitä tekisitte, että samapa tuo on mitä yrittää, onnea vaan teille jotka yläasteen ruotsinopettajiksi päädytte.

Opiskelijoiden mukaan ruotsin oppiaineessa heitä on motivoitu toimimaan ruotsin kielen opettajina vieläkin vähemmän kuin aineenopettajan pedagogisissa opinnoissa.

Ruotsin opinnoissa ei olla kauheasti keskitytty pedagogiikkaan vaan enemmän siihen kieleen, kulttuuriin, kielen oppimiseen ja opettamiseen yleisellä tasolla ym. En muista että olisi motivoitu ruotsin kielen opettajana toimimiseen...

Huolestuttavan heikosti... Jotkut opettajat jopa vähättelevät ruotsin kielen aineenopettajavalintoja...

Kursseillamme opettajuus on mielestäni hyvin vähän esillä, eli siihen ei juurikaan motivoida. Tämä on mielestäni hieman harmillista. Muutamat yksikön opettajat ovat kyllä lämpimästi suositelleet aineenopettajan pedagogisia opintoja, mikä on motivoinut jonkin verran.

Ruotsin oppiaineessa tapahtuva opiskelijoiden motivointi opettajuuteen nähdään vain kahdessa vastauksessa erittäin positiivisena:

Ainelaitoksella ollaan erityisesti motivoitu monin tavoin tulemaan ruotsin kielen asiantuntijaksi. Varsinkin kielioppikursseilla on myös painotettu, että säännöt tulee opetella ulkoa myös siksi, että ne osaisi sitten opettaa eteenpäin. Myös pedagogisten ja kieltenlaitoksen integroidulla kurssilla Kielten opettaminen motivoitiin erinäisillä hyvillä oppimisesimerkeillä.

Ainelaitoksella nostetaan huomattavan usein eri kursseilla ja eri yhteyksissä se, kuinka käsiteltävä asia on relevantti ruotsin opettajan taitojen kannalta.

Kielikylpykoulutuksen opiskelijoiden mukaan heille on opettajan ammattitaitovaatimuksiin (kuvio 10 s. 143) liittyvistä taidoista ja osaamisesta opetettu toistaiseksi vain kielitaitoa ja kielikylpyopetusta. Pedagogisia ja didaktisia valmiuksia kertoo saaneensa kolme opiskelijaa. Kahdessa muuta laajemmassa vastauksessa pohditaan kielikylpykoulutuksen kokonaisuutta:

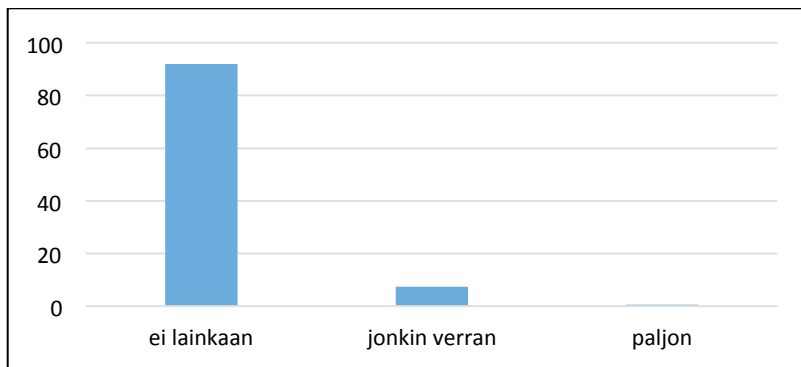
Kielikylpystä en tiennyt oikeastaan mitään, ennen kuin aloitin opiskelut, joten siitä tietous on lisääntynyt huomasti. Tuntuu, että voisin hyvillä mielin ja asentein lähteä kielikylpykouluun opettamaan, tosin tällä hetkellä nuorimpia oppilaita. Luokanopettajan ammattitaitovaatimuksista olisi luultavasti pitänyt saada Åbo Akademilta runsaasti neuvoja, mutta tällä hetkellä ainoa mikä tulee mieleen on se, että opetuksen tulee olla monipuolista ja opetussuunnitelman mukaista. Sitä on toistettu valtavasti. Ruotsin kielen aineenopettajana minusta tuntuu yliopiston puolelta, että minun pitäisi osata ruotsin kielen kielioppia todella laajalti, kun taas todellisuudessa en usko, että ala-asteen opettajana hyödyn niistä tiedoista ollenkaan.

Opetusharjoitteluihmissa olen oppinut eniten yllämainitsemiani asioita. Lisäksi Åbo Akademilla tapaa mineni suomenruotsalaisten ystäväni kautta olen oppinut paljon suomenruotsalaisesta kulttuurista. Tiettyjä aineenopettajan taitoja olen oppinut aikaisemman työkokemukseni kautta, en niinkään kielikylpykoulutuksessa. Se mikä kielikylpykoulutuksessa jää mielestäni erityisesti liian vähälle ovat monialaiset opinnot. Koulutuksessa ei ole mahdollista lukea sivuaineenaan esim. mitään taito- ja taideainetta (liikunta, musiikki, käsityö, kuvataide) tai muuta peruskoulussa opetettavaa ainetta, vaan opiskelijoilla on mahdollisuus opiskella vain peruskurssit ja kaksi 5 op:n ”syventävää” kurssia 25 op:n sivuainekokonaisuuden sijaan. Tämä heikentää mielestäni opiskelijoiden mahdollisuuksia saada töitä luokanopettajana.

Vain kaksi 15 kielikylpyopiskelijasta kertoo, että heitä on koulutuksessa motivoitu toimimaan ruotsin kielen opettajina. Viisi vastaajista täsmentää, että heidän koulutuksensa valmistaakin ensisijaisesti kielikylpy- ja/tai luokanopettajaksi, joten motivointi kohdistuu pääasiassa näissä tehtävissä toimimiseen. Motivointikeinoista on mainittu ruotsalaisen kulttuurin ja kielen opinnot sekä luokkavierailut, joilla opiskelijoita on kannustettu ottamaan opettajan kielellinen rooli ja puhumaan lapsille ruotsia. Opiskelijoilta ”on myös kysytty, minkälainen on hyvä opettaja yms.”

Luokanopettajaopiskelijoilta tiedusteltiin kyselyssä sitä, missä määrin heitä on luokanopettajakoulutuksessa motivoitu opettamaan tulevaisuudessa oppilaille myös ruotsin kieltä. Kuviosta 11 käy ilmi, että opiskelijoista 92 prosenttia ilmoittaa, että heitä *ei ole* motivoitu siihen *lainkaan*, kahdeksan prosenttia kokee, että motivointia on ollut *jonkin verran*, ja vain yhden opiskelijan (0,5 %) mielestä sitä on ollut *paljon*¹⁰⁷.

¹⁰⁷ asteikko ei lainkaan – jonkin verran – paljon – erittäin paljon



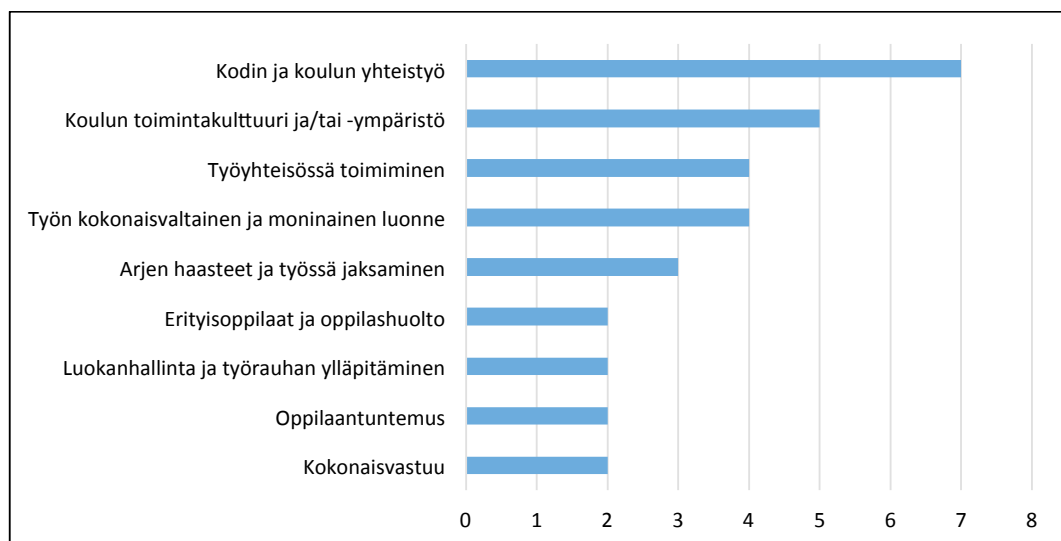
KUVIO 11. Luokanopettajaopiskelijoiden näkemykset siitä, kuinka paljon heitä on koulutuksessa motivoitu opettamaan ruotsin kieltä (%)

Avovastauksissa opiskelijat kertovat motivaation ruotsin kielen opettamiseen lähtevän heidän omasta mielenkiinnostaan. Koulutuksessa tapahtuneesta motivoinnista opiskelijoilla on kertoa kaksi esimerkkiä: on kehoitettu tekemään ruotsin lyhyt sivuaine tai on kerrottu uudesta opetussuunnitelmasta ja mahdollisuudesta päästä opettamaan ruotsia. Yksi opiskelija on suorittanut maisteriharjoittelun kielikylpyluokassa, ja yksi opiskelija vastaa seuraavasti:

Ruotsin kursilla bieman. Kuitenkin pääajatus oli, että luokanopettajien työnkuvaan liitetty ruotsin opetus näyttäytyy huolestuttavana, sillä se ei takaa pätevää opetusta. Tätä mieltä olivat sekä opettaja että oppilaat. Ajatus ei itsessään liiemmin motivoi tai viljele itseluottamusta ruotsin opetukseen.

8.3 Työssä oppiminen ja tulevaisuuden ammattitaitovaatimukset

Opettajankoulutuksessa saadut valmiudet luovat perusedellytykset ammatissa toimimiselle, mutta ilmeistä on myös se, että aineenopettajan pedagogisten opintojen määrä (60 op) on varsin suppea opettajan työn laaja-alaisuuden kannalta (Ouakrim-Soivio ym. 2015). Tämän arvioinnin kyselyissä aineenopettajankoulutuksen, kielikylpykoulutuksen ja luokanopettajakoulutuksen vastaajaryhmiltä pyydettiin avokysymyksellä arviota siitä, mihin kaikkeen vasta valmistunut opettaja tarvitsee perehdytystä aloittaessaan uudessa työssään eli mitä asioita opettaja voi oppia vasta työssään. Saadut vastaukset olivat niin yhdenmukaiset, että ne on laskettu yhteen kuviossa 12.



KUVIO 12. Aineenopettajankoulutuksen, kielikylpykoulutuksen ja luokanopettajakoulutuksen vastaajaryhmien (n=14) yhteenlasketut maininnat (f) siitä, mitä vasta valmistunut opettaja voi oppia vasta työssään

Vastaajien mukaan erityisesti kodin ja koulun yhteistyö, koulun toimintakulttuuri ja työyhteisössä toimiminen sekä opettajan työn kokonaisvaltainen ja moninainen luonne ovat asioita, jotka voidaan oppia vasta työssä. Tämä kävi ilmi myös arviointihaastatteluissa: erityisesti harjoittelukoulujen opettajat toivat esiin sen, että harjoitteluissa ei ehditä käydä läpi kaikkea työssä vastaan tulevaa eikä siihen salassapitovelvollisuuden takia ole edes mahdollisuutta. Yhdessä kyselyvastauksessa todetaan, että vasta valmistuneen opettajan ensimmäinen työvuosi saattaa olla niin haasteellinen, että erityyppiset mentorointiohjelmat voisivat olla siinä hyvänä apuna.

Tulevaisuuden opettajalta vaaditaan digitaalisten oppimisympäristöjen hyödyntämistä ja monikulttuurisuustaitoja

Lopuksi ruotsin oppiaineen sekä aineenopettajan-, kielikylpyopettajan- ja ammatillisen opettajakoulutuksen edustajille esitettiin kysymys, millaisten uusien ammattitaitovaatimusten he arvioivat korostuvan tulevaisuudessa ruotsin kielen aineenopettajan työtehtävissä. Kielikylpykoulutuksen kysymykseen liitettiin myös kielikylpy- ja luokanopettajan ammattitaitovaatimukset. Luokanopettajakoulutuksen edustajat puolestaan arvioivat, millaiset vaatimukset tulevat korostumaan luokanopettajan työtehtävissä. Vastaajia pyydettiin mainitsemaan kolme keskeisintä muutosta nykytilanteeseen verrattuna.

Kaikkien vastaajaryhmien vastaukset voidaan jälleen yhdistää: tulevaisuuden ammattitaitovaatimuksista ylitse muiden nousevat selvästi digitaalisiin oppimisympäristöihin liittyvä osaaminen ja monikulttuurisuustaidot. Nämä korostuivat erityisesti ruotsin oppiaineen, aineenopettajan-

koulutuksen sekä luokanopettajakoulutuksen vastauksissa. Kaikkien koulutusten vastauksissa seuraavaksi eniten mainintoja saivat erilaisten oppijoiden huomioiminen, oppiainerajat ylittävä yhteistyö, vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot, kielen ja sisällön/kulttuurin integroiminen ja monialaiset oppimiskokonaisuudet, kielitietoisuus sekä oppilaskeskeiset työtavat. Ruotsin kielen opettajan kohdalla tärkeänä pidettiin luonnollisesti hyvää kielitaitoa ja halua sen käyttämiseen ja kehittämiseen. Muissa yksittäisissä vastauksissa korostettiin muun muassa laaja-alaista pedagogista osaamista (esikoulusta yliopistoon) sekä jatkuvaa kehittämistä ja muutoksiin reagoimista. Ammatillisen opettajankoulutuksen vastaukset poikkesivat jossain määrin muiden ryhmien vastauksista tuomalla esiin myös työelämässä tapahtuvan, autenttisen ja ilmiöpohjaisen pedagogiikan hallinnan, osaamisperusteiseen opetussuunnitelma-ajatteluun perehtymisen ja haltuun ottamisen sekä ammatti-identiteetin muokkaamisen aineenopettajasta kohti ammatinopettajaa (ajatuksena, että eri ammattien osaamisvaatimuksiin sisältyy myös ruotsin kielen osaaminen).

8.4 Johtopäätöksiä

Aineenopettajaopiskelijoiden kokemuksen mukaan heitä on opinnoissa motivoitu toimimaan ruotsin kielen opettajina varsin vähän. Parhaiten heitä on motivoinut opetusharjoitteluiden ohjaajilta saatu palaute. Luokanopettajaopiskelijoita ruotsin opettamiseen ei ole motivoitu juuri lainkaan, mikä on selvä epäkohta heidän tulevaa työtään ajatellen.

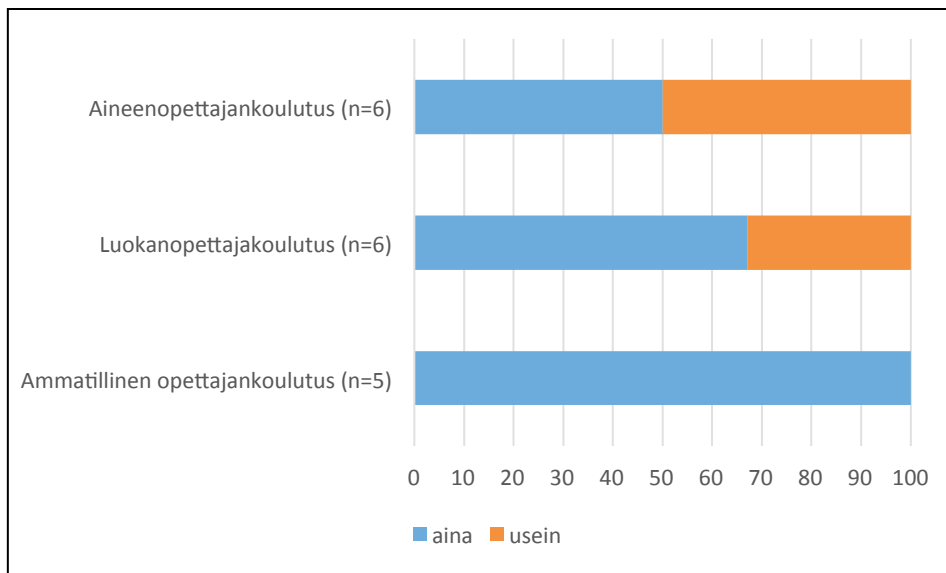
Tästä huolimatta yli puolet luokanopettajaopiskelijoista luottaa pystyvänsä opettamaan myös ruotsia alakoulussa, koska heidän mielestään opetussisällöt alaluokilla ovat yksinkertaisia eli kielen alkeiden opettaminen ei vaadi kovinkaan paljon kielen tai sen didaktiikan osaamista. Tämä on ristiriidassa sen kanssa, että ruotsin kielen opettajan tärkeimpinä ammattitaitovaatimuksina he pitävät ruotsin kielen hallintaa sekä pedagogista ja/tai didaktista osaamista – ja korostavat niitä enemmän kuin aineenopettajaopiskelijat. Aineenopettajaopiskelijat ymmärtävät kielen opiskelun puolestaan laajempänä kokonaisuutena ja painottavat ammattitaitovaatimuksissa kielen osaamisen lisäksi kulttuurin tuntemusta ja vuorovaikutusta.

Ruotsia opettavien ammattillinen kehittyminen

Tässä luvussa käsitellään ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavien koulutusten edustajien näkemyksiä ja arvioita siitä, miten opettajien peruskoulutuksessa opiskelijoille pystytään välittämään ymmärrys jatkuvasta ammatillisesta kehitymisestä opettajan työssä ja millaista täydennyskoulutusta valmistuvat opettajat tulevaisuudessa tarvitsevat. Lisäksi raportoidaan erityisesti yliopistojen mahdollisuuksista järjestää ruotsin kielen opettamiseen liittyvää täydennyskoulutusta.

9.1 Jatkuva ammatillinen kehittyminen osana opettajien peruskoulutusta

Arvioinnin täydennyskoulutusta koskeva osuus aloitettiin kysymyksellä siitä, missä määrin opettajankoulutuksessa pystytään välittämään opiskelijoille ymmärrys jatkuvasta ammatillisesta kehitymisestä tulevassa opettajan työssä. Koulutusten edustajat vastasivat kysymykseen asteikolla *ei lainkaan – toisinaan – usein – aina*, ja vastaukset on esitetty prosentteina kuviossa 13.



KUVIO 13. Opettajankoulutuksen mahdollisuudet välittää opiskelijoille ymmärrys jatkuvasta ammatillisesta kehittämisestä (%)

Kaikkien ammatillisen opettajankoulutuksen vastaajaryhmät sekä kielikylypykoulutuksen edustajat (ei kuviossa) katsovat, että koulutuksessa voidaan *aina* välittää opiskelijoille ymmärrys jatkuvasta ammatillisesta kehittämisestä tulevassa opettajan työssä. Ammatillisessa opettajankoulutuksessa tätä perustellaan koulutuksessa käytettävällä portfoliotyöskentelyllä (JAMK) tai kolmiportaisella edistymisen seurannan kriteeristöllä (TAMK), jonka avulla opiskelija seuraa omaa opettajana kehittymistään, asemoi omaa tilannettaan eri osaamisalueiden suhteen sekä käyttää näin saatua tietoa omien kehittymistarpeidensa tunnistamiseen. Tätä kriteeristöä opettaja voi käyttää myös työssään koulutuksen päätyttyä. Kielikylypykoulutuksesta puolestaan kerrotaan, että sen tutkimusta ja kehittämistä painottavat työtavat kasvattavat opiskelijoita ymmärtämään oman vastuunsa jatkuvasta kouluttautumisesta ja tutkivasta työotteesta sekä oman että koko koulun toiminnan kehittämisessä.

Aineenopettajankoulutuksen vastaajaryhmien mukaan ymmärrys jatkuvasta ammatillisesta kehittämisestä voidaan koulutuksessa välittää opiskelijoille *aina* (n=3) tai *usein* (n=3). Tähän liittyy kaksi tarkentavaa avovastausta:

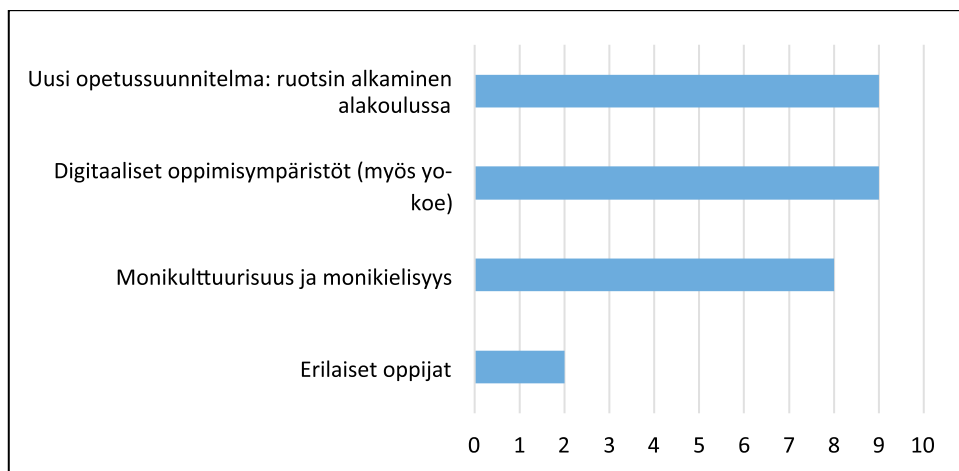
Ammatillista kehittymistä ja opettajaksi kasvua korostetaan aina ja kaikkialla, mutta opiskelijat ovat eri vaiheissa kehityksessään. Joillakin etsikköaika on käsillä (usein erillisillä eli jo opetusko-kemusta omaavilla), toisilla vasta hakusessa. Toisin sanoen tulisi löytää yksilölliset keinot kunkin tulevan opettajan kehityspotentialille saattamiseen.

*Kaikkibhan nuo tuntuvat ymmärtävän jatkuvan oppimisen ja kehittymisen tarpeen ja arvon meiltä lähtiessään, mutta jo parin vuoden päästä mahdollisesti vanhakantainen koulukulttuuri on imais-
sut monet toistamaan tuttuja kaavoja ja epäilemään ja pelkäämään pieniäkin poikkeamia niistä.
Yliopistollinen opettajankoulutus reagoi muutoshaasteisiin sittenkin ketterämmin kuin koululaitos,
vaikka toisinaan muuta väitetään.*

9.2 Tulevaisuuden täydennyskoulutustarpeet

Arviointitulosten mukaan ruotsin kielen aineenopettajien täydennyskoulutustarvetta aiheutta-
vat tulevaisuudessa kolme suurta, tulevaisuuden ammattitaitovaatimuksiin liittyvää muutosta:
ruotsin opiskelun alkaminen alakoulussa, digitalisaatio sekä maahanmuutto ja monikulttuurisuus.
Tämä on erityisesti **ruotsin oppiaineen** ja **aineenopettajankoulutuksen** vastaajaryhmien yhteinen
näkemys. Kuviossa 14 on laskettu yhteen näiden kahden vastaajaryhmän enemmän kuin yhden
maininnan saaneet vastaukset. Digitalisaatio ja monikulttuurisuus mainitaan hieman useammin
ruotsin oppiaineen vastauksissa, mutta ruotsin kielen opiskelun varhentamisen haasteet mieti-
tyttävät sekä ruotsin oppiaineen että aineenopettajankoulutuksen vastaajaryhmiä.

*Att svenska börjar redan på lågstadiet är något nytt och sånt som kräver fortbildning också för lärare
i svenska – att undervisa små barn är annorlunda än att undervisa tonåringar eller äldre.”* (yksi
ruotsin oppiaineen vastaus)



KUVIO 14. Ruotsin kielen aineenopettajien täydennyskoulutustarvetta aiheuttavat tekijät ruotsin oppiaineen ja aineenopettajankoulutuksen vastaajaryhmien (n=13) mukaan (mainintoja, f)

Ruotsin oppiaineen yksittäisten vastausten mukaan täydennyskoulutustarvetta aiheuttavat myös erilaisten oppijoiden huomioiminen enenevässä määrin, opettajien valmius opettaa kaikilla koulutusasteilla sekä ainerajat ylittävä yhteistyö. Aineenopettajakoulutuksessa puolestaan nostetaan esiin negatiiviset asenteet, kielten yleisesti heikentynyt asema koulujärjestelmässä, valtionhallinnon kielitutkinnon mahdollinen siirtyminen lukioon, pohjoismaisten kielten muuttuva asema globalisaation edetessä sekä muuttuva elinkeinoelämä ja taloudellinen epävarmuus.

Kielikylpykoulutuksen edustajien vastauksen mukaan kielikylpyopettajien, luokanopettajien ja ruotsin kielen aineenopettajien täydennyskoulutusta edellyttävät maahanmuutto ja monikielisyys, oppilaiden elämänhallintataitojen ja yritteliäisyyden tukeminen sekä digitalisaatio. **Luokanopettajakoulutuksen** vastaajaryhmät vastasivat täydennyskoulutustarvetta koskevaan kysymykseen luokanopettajien näkökulmasta, mutta siitä huolimatta vastauksissa korostuvat samat asiat kuin muidenkin yliopistokoulutusten vastauksissa: digitalisaatio, monikulttuurisuus, uusi opetussuunnitelma ja oppilasaineksen eriytyneisyys. Muiden vastauksista sen sijaan poikkesivat S2-opetus sekä yksittäiset vastaukset terveystieto, oppilaiden osallistaminen sekä oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen.

Ammatillisessa opettajakoulutuksessa ruotsin kielen opettajien täydennyskoulutustarpeen nähdään syntyvän digitalisaatiosta sekä ammatillisen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmauudistuksista. Kaksi vastaajaryhmää mainitsee osaamisperusteisuuden korostumisen ammatillisessa toisen asteen koulutuksessa sekä ilmiöpohjaisen että autenttisen oppimisen. ”Opettamisen paradigman muutoksen” kerrotaan tarkoittavan siirtymistä perinteisestä opettamisen muodosta ohjaavaan ja valmentavaan tapaan edistää oppimisprosessia, minkä myös katsotaan edellyttävän opettajien täydennyskoulutusta.

9.3 Korkeakoulujen järjestämä täydennyskoulutus ruotsin opettamiseen

Sekä yliopistoissa että ammattikorkeakouluissa opettajille on tarjolla runsaasti täydennyskoulutusta sekä digitalisaatiosta että monikulttuurisuudesta. Sen sijaan täydennyskoulutusta ruotsin kieltä erityisesti alakoulussa opettaville opettajille on toistaiseksi ollut tarjolla melko vähän.

Helsingin ja Oulun yliopistoissa täydennyskoulutus on keskitetty omaan yksikköönsä: Helsingin yliopistossa toimii HY+ ja Oulun yliopistossa Täydentävien opintojen keskus TOPIK¹⁰⁸. Molemmissa yliopistoissa sekä aineenopettajan- että luokanopettajakoulutuksen henkilökunta osallistuu niiden koulutuksiin asiantuntijoina ja kouluttajina, mutta ”ei kuitenkaan systemaattisesti”. Omaa täydennyskoulutusta opettajakoulutusyksiköt eivät näissä yliopistoissa järjestä. Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen haastattelussa tuotiin kuitenkin esiin harjoittelukouluille kuulunut opetussuunnitelmaprosessin vetovastuu koko maassa. Oulun yliopiston opettajakoulutuksen johtoryhmässä on myös pohdittu aineenopettajien mahdollisuutta pätevöityä luokanopettajiksi, koska tarve on suuri. Resurssit eivät siihen kuitenkaan riitä, joten helpompana vaihtoehtona pidetään sitä, että luokanopettajat suorittavat jonkin oppiainekokonaisuuden, esimerkiksi ruotsin kielen, perus- ja aineopinnot.

108 Oulussa tämän rakenteen purkaminen on aloitettu vuodenvaihteessa 2016–2017.

Sekä Helsingin että Oulun yliopistoissa ruotsin oppiaine on ollut aktiivisesti mukana järjestämässä ruotsin kieltä opettavien täydennyskoulutusta. Helsingissä ruotsin oppiaine on järjestänyt yhteistyössä humanistisen tiedekunnan AinO-keskuksen¹⁰⁹ kanssa kurssin *Innostavaa ruotsia kielikylpymetodein ja multimodaalisesti* seitsemän kertaa kahden vuoden aikana. Koulutuksessa on keskitytty erityisesti peruskoulun kuudennelle luokalle soveltuviin didaktisiin menetelmiin ruotsin opetuksessa sekä vahvistettu opettajien – sekä luokanopettajien että kieltenopettajien – omaa ruotsin kielen taitoa. Oulussa taas ruotsin oppiaine on vuosittain tehnyt yhteistyötä avoimen yliopiston¹¹⁰, kaupungin sekä Oulun seudun ruotsinopettajien kanssa.

Itä-Suomen, Tampereen ja Jyväskylän yliopistoissa kehitys on ollut päinvastainen kuin Helsingissä: täydennyskoulutuskeskukset on purettu ja toiminta hajautettu yksiköihin. Syksyllä 2016 tämä oli vielä uutta Itä-Suomen yliopistossa, jossa sekä opettajankoulutuslaitoksella että ruotsin oppiaineessa ihmeteltiin, kuinka täydennyskoulutuksen opintojaksojen suunnittelu ja opetus ehditään hoitaa varsinaisen työn ohessa. Kielipedagogiikan yliopistonlehtori kertoi kuitenkin vieneensä uuteen opetussuunnitelmaan liittyvää kielikasvatusnäkökulmaa eteenpäin koulunkäynninohjaajille ja luokanopettajille Pohjois-Karjalassa ja Savossa.

Myös Tampereen opettajankoulutuksessa kerrottiin vasta opeteltavan uutta tilannetta, jossa täydennyskoulutuksen luonne on muuttunut ja koulutus sulautunut muuhun opetukseen. Syksyllä 2016 suunnitteilla oli täydennyskoulutusta alakoulupedagogiikasta ruotsinopettajille yhteistyössä Tampereen kaupungin kanssa. Tampereen yliopiston ruotsin oppiaine on sen sijaan ollut aktiivisesti järjestämässä avoimen yliopiston kanssa ruotsin kielen perusopintoja luokanopettajille, ja siitä aiotaan jatkossakin pitää kiinni. Muutoin täydennyskoulutusta on aikapulan vuoksi jouduttu hoitamaan ”vasemmalla kädellä”, vaikka ideoita sen järjestämiseen olisi paljonkin.

Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksessa täydennyskoulutuskeskuksen lakkauttamisen jälkeinen tilanne nähdään hajanaisena. Aineenopettajankoulutuksessa järjestetään säännöllisesti käytännön perehdytystä kielisuihkutukseen, ja Jyväskylän kesäyliopiston kanssa on toteutettu alakoulun ruotsinopettajuuteen liittyvä koulutus, jonka jatkoon kerrotaan riippuvan resurssien joustamisesta. Ruotsin oppiaine kuuluu puolestaan kielten laitokseen, joka järjestää aktiivisesti täydennyskoulutusta. Syksystä 2016 alkaen tarjolla ovat olleet koulutukset *Monessa kielessä monella tavalla – näkökulmia kielitietoiseen kielikoulutukseen äidinkielen ja vieraan kielen opettajille luokka-asteesta riippumatta sekä Toiminnallista monikielisyttä ja kielitietoisuuden tukemista kasvokkain ja verkossa* alakoululaisten opettajille sekä opettajaopiskelijoille. Vuosittaiset kielikampusseminaarit ovat myös eräänlaista täydennyskoulutusta, koska valtaosa osallistujista on kieltenopettajia.

Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman yksikössä toimii täydennyskoulutus- ja kehittämispalvelujen tuottaja Sat@Oppi. Lukuvuonna 2016–2017 se järjestää erityisesti luokanopettajille mutta myös kieltenopettajille koulutuksen *Robkaisua ja menetelmiä 6. luokan ruotsin*

¹⁰⁹ Helsingin yliopiston humanistisen tiedekunnan AinO-keskus on verkosto, joka edistää ja tukee humanistisen alan aineenopettajakoulutusta ja sen yhteyksiä työelämään sekä ympäröivään yhteiskuntaan. AinO myös vastaa omalta osaltaan vaatimukseen elinikäisestä oppimisesta ja täydennyskoulutuksen kehittämisestä. (Helsingin yliopisto 2016a.)

¹¹⁰ Avoimen yliopiston kanssa on tarjottu pohjoismaisen filologian perus- ja aineopinnot.

kielen opetukseen (3 op). Koulutus keskittyy peruskoulun kuudennelle luokalle soveltuviin didaktisiin menetelmiin ruotsin opetuksessa, ja tavoitteena on sekä vahvistaa ja aktivoida opettajien omaa ruotsin kielen taitoa että rohkaista ja antaa välineitä ruotsin kielen käyttöön opetuksessa.

Vaasan yliopiston ruotsin oppiaine saa säännöllisesti pyyntöjä tulla kertomaan opetuksestaan. Pyyntöihin vastataan muutaman kerran lukuvuodessa, ja koulutuksissa käsitellään lähinnä kielipedagogisia kysymyksiä, esimerkiksi tandemopetusta, jossa kaksi erikielistä ihmistä opettelee toistensa äidinkieltä ja molemmat toimivat vuorotellen opiskelijoina ja kielellisinä malleina. Kielikylpykoulutus puolestaan on 1990-luvulta saakka järjestänyt räätälöityä kielikylpyyn liittyvää täydennyskoulutusta, asiantuntijaluentoja ja konsultointia ympäri maata. Tavallisimmin koulutuksesta vastaa parivaljakko tutkija ja opettaja, ja sen sisältöön kuuluu teoreettisen taustan lisäksi aina käytännön luokkahuonetyöskentely. Syksyllä 2016 kielikylpyopettajille järjestettiin yliopistolla myös uusien perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteita koskeva koulutuspäivä. Luokanopettajapuolen täydennyskoulutuksesta vastaa Åbo Akademin Centret för livslångt lärande.

Lapin yliopistossa ei haastattelujen aikaan ollut resursseja ruotsin kieleen liittyvän täydennyskoulutuksen järjestämiseen.

Ammatilliset opettajakorkeakoulut tekevät laajaa yhteistyötä täydennyskoulutuksen järjestämiseksi. Oppilaitosten kanssa kartoitetaan täydennyskoulutustarpeita, luodaan opettajankoulutus- ja alumniverkostoja sekä tehdään hankeyhteistyötä. Lukuvuoden 2016–2017 pedagogisiin taitoihin liittyvä täydennyskoulutustarjonta keskittyy ammattikorkeakouluissa erityisesti uusiin oppimisympäristöihin ja digitalisaatioon, monikulttuurisuusosaamiseen, ohjausosaamiseen sekä oppilaitosten johtamiseen.

9.4 Johtopäätöksiä

Kaikkien arvioinnin kohteina olleiden yliopistokoulutusten edustajien mukaan opettajien tulevaisuuden täydennyskoulutustarpeet liittyvät ensisijaisesti digitalisaatioon sekä monikulttuurisuuteen. Ruotsin oppiaineen ja aineenopettajakoulutuksen vastaajaryhmien mukaan ruotsin aineenopettajille yhtä tärkeää on täydennyskoulutus B1-ruotsin opiskelun varhentuneeseen aloitukseen.

Yliopistojen täydennyskoulutusresurssit ovat liian niukkoja. Arvioinnin toteuttamishetkellä yliopistojen vastaajaryhmissä oli myös epävarmuutta siitä, kenen tehtäviin täydennyskoulutuksen suunnittelu ja toteuttaminen yliopistoissa kuuluvat. Tämä johtuu pääasiassa täydennyskoulutuskeskuksen lakkauttamisesta osassa yliopistoja ja täydennyskoulutusten suunnittelun siirtymisestä osittain koulutusohjelmille. Useissa arviointihaastatteluissa koulutusohjelmien aika- tai henkilöstöresursseja pidettiin kuitenkin riittämättöminä tätä tehtävää varten.

Valtakunnallisiin opetussuunnitelmiin tulleiden muutosten ennakointi on täydennyskoulutuksen suunnittelussa vaikeaa, ja täydennyskoulutuksia järjestetään usein vasta muutosten astuttua virallisesti voimaan. Esimerkiksi alakoulun ruotsinopetukseen liittyvää täydennyskoulutusta on järjestetty toistaiseksi erittäin vähän. Sen sijaan digitalisaatiosta ja monikulttuurisuudesta täydennyskoulutustarjontaa on paljonkin.

Suomen ruotsinopettajat ry:n jäsenille suunnatun kyselyn tulokset

Tämän arvioinnin toinen keskeinen kysymys koski B1-ruotsin opiskelun varhentamisen vaikutuksia opettajien työllisyyteen ja täydennyskoulutustarpeisiin. Niiden selvittämiseksi Suomen ruotsinopettajat ry:n jäsenille suunnattiin verkkopohjainen kysely syksyllä 2016 (ks. luku 3.3.4). Vastaajilta pyydettiin näkemyksiä siitä, mitä positiivisia puolia ja mitä ongelmakohtia perusopetuksen uusi tuntijakoasetus (A 422/2012) on tuonut ruotsin kielen opetukseen ja kuinka tuntijakoasetus on vaikuttanut heidän opetustuntiensa määrään. Alkuperäisen tehtävänannon mukaisesti vastaajia pyydettiin myös arvioimaan täydennyskoulutustarpeitaan, mahdollisuutensa päästä täydennyskoulutukseen sekä tähänastisen täydennyskoulutuksen vastaamista ruotsin kielen opettamisen haasteisiin. Lisäksi korkeintaan viisi vuotta opettajana toimineilta opettajilta tiedusteltiin, kuinka heidän saamansa opettajankoulutus on vastannut ruotsin kielen opettajan työn vaatimuksiin. Tämän kysymyksen avulla täydennettiin opettajankoulutuksen laadun ja ajantasaisuuden tarkasteluun tarvittavaa aineistoa.

10.1 Kyselyyn vastanneet

Suomen ruotsinopettajat ry:n jäsenille suunnattu kysely lähetettiin 1200 henkilölle, ja siihen vastasi 191 henkilöä (16 %). Vastaajista 93 prosenttia opetti ruotsin kieltä lukuvuonna 2016–2017, kymmenellä vastaajalla (5 %) ruotsin opetusta ei ollut, ja kolme henkilöä (2 %) ei osannut sanoa, onko heillä ruotsin opetusta lukuvuonna 2016–2017 vai ei. Aineenopettajan pätevyys oli noin 95 prosentilla vastaajista (ks. taulukko 15).

TAULUKKO 15. Kyselyyn vastanneiden (n=191) ylin koulutus

Ylin koulutusaste	n	%
FK/FM, aineenopettaja	171	89,5
HuK	4	2,1
FK/FM, ammatillinen opettaja	3	1,6
FK/FM, aineenopettaja + KM, luokanopettaja	2	1,0
FK/FM, aineenopettaja + jokin muu ylempi korkeakoulututkinto	2	1,0
KM, luokanopettaja	2	1,0
Jokin muu ylempi korkeakoulututkinto	2	1,0
FT	2	1,0
FK/FM, aineenopettaja + kielikylpyopettaja	1	0,5
FK/FM, aineenopettaja + kielikylpyopettaja + ammatillinen opettaja	1	0,5
KM, kielikylpyopettaja	1	0,5
Yhteensä	191	100

Vastaajien sijoittumista ruotsin kielen opetukseen eri koulutusasteille¹¹¹ lukuvuonna 2016–2017 on esitelty taulukossa 16. Ruotsia lukuvuonna 2016–2017 opettaneista (n=178) yksi ei ilmoittanut, millä koulutusasteella hän työskentelee. Taulukossa 17 puolestaan on eritelty eri koulutusasteilla toimivien ruotsin kieltä opettavien vastaajien määrät. Määrissä on otettava huomioon, että opettajista kolmasosa (33 %) opetti ruotsia useammalla kuin yhdellä koulutusasteella.

¹¹¹ Perusopetus on jaettu kolmeen vaiheeseen (luokat 1–5, luokka 6 ja luokat 7–9) ruotsin opetuksen varhaistumisen takia.

TAULUKKO 16. Opettajien sijoittuminen ruotsin kielen opetukseen eri koulutusasteille

Koulutusaste	n	%
lukio	52	29,4
luokat 7–9	32	18,1
luokat 6 + 7–9	18	10,2
luokat 7–9 + lukio	15	8,5
luokat 1–5 + 6	8	4,5
ammattillinen koulutus	7	4
ammattikorkeakoulu	7	4
luokat 6 + 7–9 + lukio	6	3,4
luokka 6	5	2,8
yliopisto	4	2,3
muu tai muu yhdistelmä	23	12,8
Yhteensä	177	100

TAULUKKO 17. Eri koulutusasteilla ruotsin kieltä opettavien vastaajien määrät

Koulutusaste	n
alakoulu, luokat 1–5	14
alakoulu, luokka 6	45
yläkoulu	79
lukio	85
ammattillinen koulutus	11
ammattikorkeakoulu	8
yliopisto	7
vapaa sivistystyö	5
muu	3

Suurin osa (65 %) kyselyyn vastanneista oli toiminut ruotsin kielen opettajana yli kymmenen vuotta. 6–10 vuotta ruotsin opettajana toimineita vastaajista oli noin 18 prosenttia ja alle kuusi vuotta toimineita 17 prosenttia (taulukko 18). Maantieteellisesti eniten vastauksia saatiin Uudeltamaalta, josta tulleet vastaukset muodostavat aineistosta lähes kolmasosan (taulukko 19). Molempiin kysymyksiin jätti vastaamatta yksi henkilö.

TAULUKKO 18. Vastaajien työskentelyaika ruotsin kielen opettajana

Vuodet opettajana	n	%
alle vuosi	6	3,1
1–5 vuotta	27	14,2
6–10 vuotta	34	17,9
11–20 vuotta	71	37,4
yli 20 vuotta	52	27,4
Yhteensä	190	100,0

TAULUKKO 19. Maakunnat, joiden alueella vastaajat työskentelevät ruotsin kielen opettajana

Maakunta	n	%
Etelä-Karjala	4	2,1
Etelä-Pohjanmaa	4	2,1
Etelä-Savo	6	3,2
Kainuu	2	1,1
Kanta-Häme	4	2,1
Keski-Pohjanmaa	4	2,1
Keski-Suomi	9	4,7
Kymenlaakso	2	1,1
Lappi	5	2,6
Pirkanmaa	21	11,1
Pohjanmaa	5	2,6
Pohjois-Karjala	7	3,7
Pohjois-Pohjanmaa	12	6,3
Pohjois-Savo	10	5,3
Päijät-Häme	4	2,1
Satakunta	14	7,4
Uusimaa	60	31,6
Varsinais-Suomi	17	8,9
Yhteensä	190	100,0

10.2 Perusopetuksen uuden tuntijakoasetuksen vaikutuksia

Hyviä puolia ja ongelmakohtia ruotsin kielen opetuksessa

Uudet perusopetuksen opetussuunnitelmat ja niihin liittyvä uusi tuntijakoasetus otetaan käyttöön portaittain: Vuosiluokilla 1–6 muutos astui voimaan 1.8.2016. Seitsemännen vuosiluokan osalta muutoksen tulee astua voimaan viimeistään 1.8.2017, kahdeksannen vuosiluokan osalta viimeistään 1.8.2018 ja yhdeksännen vuosiluokan osalta viimeistään 1.8.2019. (A 378/2014, 13 §.) Ruotsin kielen opetuksen osalta tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että lukuvuonna 2016–2017 oppitunteja oli kolmasosa normaalia enemmän, koska sekä kuudes- että seitsemäsluokkalaiset opiskelivat ruotsia kaksi vuosiviikkotuntia.

Tässä kyselyssä vastaajilta pyydettiin ensin avokysymyksillä näkemyksiä siitä, mitä positiivista ja mitä ongelmakohtia uusi tuntijakoasetus sisältää ruotsin kielen opetuksen kannalta, ja sen jälkeen heitä pyydettiin arvioimaan, miten tuntijakoasetus on vaikuttanut heidän ruotsin opetustuntiansa määrään ja työtilanteeseen yleensä.

Uudessa tuntijakoasetuksessa vastaajat pitivät käytännössä ainoana **positiivisena** asiana sitä, että ruotsin kielen opiskelu aloitetaan jo alakoulussa. Tätä mieltä on vastaajista 129 (84 %). Perusteluja tälle on käytännössä kaksi: 1) kielen opiskelu on sitä tehokkaampaa, mitä nuorempana se aloitetaan, ja 2) ruotsin opiskelulle eduksi on, että se aloitetaan ennen murrosikää tai yläkoulua, jolloin asenteet ovat jo selvästi kielteisempiä. Vastaukset voi kiteyttää seuraaviin lainauksiin:

Mitä aikaisemmin kielen opetus aloitetaan, sitä helpommin lapset omaksuvat kieltä.

Vuosi on nuoren oppilaan elämässä pitkä aika, jossa ennättää sattua ja tapahtua. Alakouluikäisillä on (yleistäen) intoa ja mielenkiintoa oppia uutta, ehkä hieman eri tavalla kuin yläkoulun puolelle siirryttäessä. Vaikka leikin ja laulun tulisi kuulua aina kielenopetukseen, otetaan ne ehkä innokkaammin ja ennakkoluulottomammin vastaan alakoulun puolella. Motivaatio ja aito innostus ovat avaintekijöitä menestykselliseen kielen oppimiseen. Lisäksi: mitä nuorempana aloittaa, sitä enemmän kieltä omaksuu.

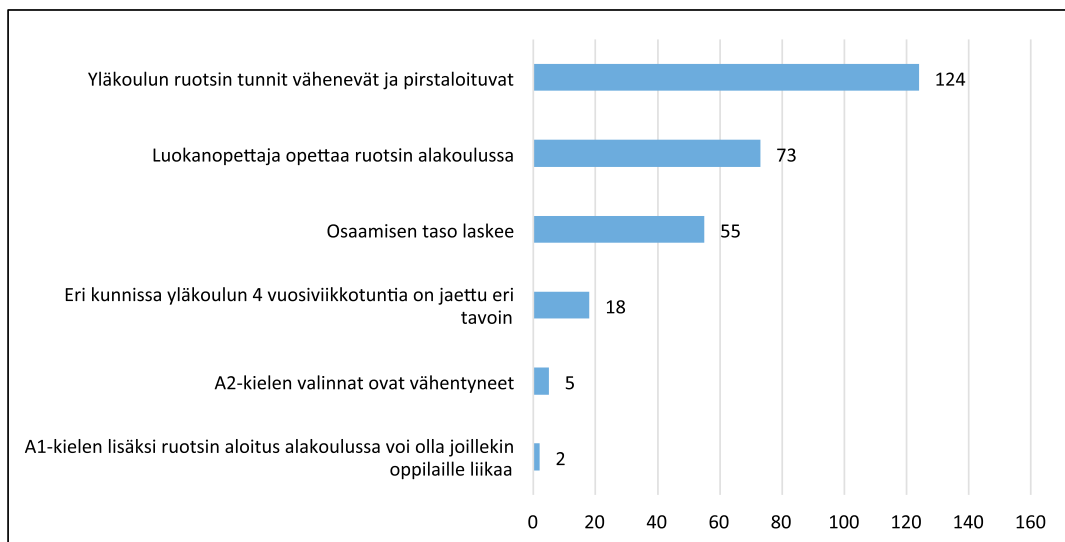
Muutammat opettajat kertovat omasta kokemuksestaan:

Sinällään on positiivista, että ruotsin opiskelu alkaa 6. luokalla. Olen opettanut vuosia koulussa, jossa ruotsin opiskelu on näihin päiviin saakka alkanut 6. luokalla. Suurimmalla osalla oppilaista murrosikä ei ole siinä vaiheessa täysin päällä ja ruotsin opiskelut ovat alkaneet siinä kuin mikä muukin uusi oppiaine. Opiskelu on lähtenyt innolla käyntiin.

Opetan nyt ruotsin kieltä 6. vuosiluokalla. Oppilaat ovat olleet innostuneita ja motivoituneita. On ehkä hyvä, ettei uusi kieli ala juuri yläkouluun siirryttäessä. Lisäksi alakoulussa on hyvät mahdollisuudet oppiaineiden integrointiin.

Aloitus nuorempana, nyt jo huomaa että asenne aivan toinen kuin osalla 7 luokkalaisista.

Vastaajista 20 (11 %) oli sitä mieltä, että uusi tuntijakoasetus ei sisällä ruotsin opetuksen kannalta mitään positiivista. Ruotsin alkamiseen jo alakoulussa liittyykin runsaasti **ongelmakohtia**, jotka huolestuttavat vastaajia. Avovastauksissa esiin nostetut ongelmat on koottu kuvioon 15.



KUVIO 15. Vastaajien näkemykset uuden tuntijakoasetuksen ongelmakohdista ruotsin kielen opetuksen kannalta (mainintoja, f)

Vastaajien huolista suurin on yläkoulun ruotsin tuntien väheneminen ja pirstaloituminen (n=124, 45 %), mitä perustellaan seuraavasti:

Suurin ongelma mielestäni on se, että tuntimäärää ei lisätty, mikä tarkoittaa monessa koulussa tyhjäkäyntiä yhtenä tai kahtena vuonna. Jotta kielitaito kehittyisi, kieltä pitäisi opettaa vähintään kaksi vuosiviikkotuntia joka vuosi. Yksi tunti ei riitä edes ylläpitämään jo saavutettua kielitaitoa.

Kaikki positiivisuus ja hyvä mitä ruotsin kielen opiskelun aloittaminen 6. luokalla olisi voinut tuoda tullessaan häviää, kun tuntimäärä pysyy samana ja kunnat/ koulut ripottelevat ruotsin tunnit neljälle vuodelle miten missäkin. – –

Se, että aiemmin yläkoulun aikana opiskeltava oppimäärä jaetaan useammalle vuodelle, on järjen köyhyyttä. Jokainen ruotsia opettanut tietää, että ruotsin tulisi alkaa jo aiemmin, mutta myöskin tunteja tulisi olla lisää, jotta oppiminen olisi jatkuvaa. Nykyinen malli saa aikaan sen, että kieltä opitaan liian pieninä paloina pitkällä aikavälillä. Oppilaat ovat usein sanoneet, että ruotsin ehtii unohtaa kesänkin aikana, sillä sitä ei välttämättä kaikkialla kuule omassa ympäristössä. Tällöin koulun rooli kielen äänitorvena on erittäin tärkeä. Näen uuden tuntijakoasetuksen lähinnä naurettavana yrityksenä saada ihmiset näennäisesti ajattelemaan, että ruotsin kielen opiskelun suhteen tilanne olisi paranemassa, vaikka kieltä ollaan selkeästi ajamassa alas Suomen kouluista. – –

Yllä olevista esimerkeistä käy myös ilmi, mitä haittavaikutuksia yläkoulun ruotsin tuntien vähentämisellä nähdään yleisesti olevan: Opittu unohtuu, kun opinnoissa on yläkoulussa pitkiä taukoja, joten kertaamista tarvitaan enemmän ja aikaa uuden oppimiseen jää nykyistä vähemmän. Opetuksen vähyys itsessään aiheuttaa sen, että ruotsin osaamisen taso laskee eli oppilaiden ruotsin kielen lähtötaso toiselle asteelle siirryttäessä on entistä heikompi. Kun lisäksi oppitunnit on kunnissa sijoitettu eri vuosiluokille eri tavoin, on mahdollista, että kunnasta toiseen muuttavan oppilaan ruotsin opiskelu perusopetuksessa jää pahimmassa tilanteessa muutamaa vuosiviikkotuntiin:

Tuntimäärä jakautuu neljälle vuodelle, jolloin joillekin saattaa jäädä hyvinkin pitkiä opetuksettomia aikoja. Ysillä tilanne voikin olla vain yksi tunti viikossa, miten käy lukioon jatkavien? Tunteja tarvittaisiin lisää!

Nyt oppilaat tulevat entistä huonommilla taidoilla lukioon, kun yläkoulussa ruotsia on niin vähän. Tämä on mielestäni selkeää ruotsin kielen alasajoa.

– – Eri kunnissa on jaettu jäljelle jääneet 4 vvt eri tavoin: Espoo 1–1–2, Tampere 2–1–1, Pori 2–2–0 jne. Kun oppilaat muuttavat, opettajille tulee tuskainen työ väsäätä joko 'edellä' tai 'jäljessä' oleville oppilaille sopivaa materiaalia. Mitä jos oppilas asuu 7. ja 8. luokan Espoossa ja muuttaa 9. luokaksi Poriin? Hänen vvt-pakettinsa peruskoulussa on B1-ruotsista tällöin yht. 4 vvt.

Eriarvoisuutta eri kunnissa opiskelevien oppilaiden välille luo se, että joissakin kunnissa yläkoulun kuusi vuosiviikkotuntia ruotsia on päätetty säilyttää alakoulun kahden vuosiviikkotunnin lisäksi:

Helsingin kaupungin kouluissa tunteja tuli nuo 6. luokan tunnit lisää. Siinä tulee hurja ero muihin verrattuna.

Eri kunnat ovat myös tehneet erilaisia ratkaisuja yläluokilla. Toisissa panostetaan kielin ja yläluokilla on edelleen mahdollisuus lukea 6 kurssia ruotsia kuten Helsingin kaupungin kouluissa, kun taas toisissa vain 4 kurssia. Myös tämä asettaa lapset epätasa-arvoiseen asemaan ja jatkokoulutukseen kuten lukioon tullaan hyvin erilaisin taidoin.

Eri kunnissa ja eri kouluissa oppilaiden välille epätasa-arvoa aiheuttaa vastaajien mukaan kuitenkin eniten alakoulussa saadun ruotsin opetuksen laatu. Sen nähdään riippuvan ruotsia opettavan opettajan koulutuksesta:

Oppilaat joutuvat eriarvoisiin asemiin, joissakin kunnissa ruotsia alakoulussa opettaa aineenopettaja, joissakin luokanopettaja.

Joissain kouluissa kieltä opettaa se luokanopettaja, joka siihen on pakotettu. Oma kielitaito saattaa olla lukion peruja, kieltä ei ole välttämättä edes kirjoitettu, jotenkin räpiköity pakollinen virkamies-ruotsi läpi. Kamala ajatus, että opettaja ei pystyisi toimimaan hyvänä kielellisenä mallina.

Ruotsia on ajautunut opettamaan myös sellaiset luokanopettajat, jotka eivät ole ollenkaan opiskelleet ko. kieltä (esim. lukion jälkeen). He eivät myöskään välttämättä ole koskaan opettaneet mitään kieltä, eli didaktiikka voi olla täysin haksessa.

Ainakin meidän kunnassa 6-luokan ruotsin opettavat luokanopettajat, jotka ovat suoraan sanoneet, ettei voisi vähempääkään kiinnostaa. Yhden opettajan ruotsin tunneilla kuulemma tehdään loppuun kuvistöitä. Tämä tuntuu todella pahalta ja olen pettynyt alakoulun kollegoihini. Heidän huono asenteensa tarttuu oppilaisiin myös!

Aineenopettajat menettävät monesti luokanopettajille tunteja. Näytetään yhteiskunnalle että ei ole väliä kuka opettaa ruotsia, ihan sama vaikka sinulla ei ole siihen koulutusta – kuka tahansa voi muka opettaa sitä.

Seuraavassa vastauksessa kiteytetään kaikki edellä mainittu:

Monessa kunnassa ja koulussa ruotsin kielen opetus alakoulun puolella on siirretty epäpätevien luokanopettajien hoidettavaksi. Tämä heikentää aivan varmasti oppimistuloksia ja vaatii valtavasti korjaavaa työtä myöhemmin aineenopettajaopetuksessa. Ruotsin kielen osaaminen heikentyy myös siitä syystä että sama oppimäärä on nyt venytetty aikaisemman kolmen sijaan neljän vuoden ajalle. Koska tuntimäärä ei kasva, myös taidot ohenevat. Tämä taas luo osaamisongelmia viimeistään toisen asteen opiskeluvaiheessa. Tiedän myös erään alakoulun jossa arvottiin se luokanopettaja joka opettaa kuudennen luokan ruotsin. Toivottavasti arvonnasta voitti samalla parhaiten ruotsia hallitseva luokanopettaja. Sekin olisi voitu huomioda. Epäsuorasti tämä myös heittää varjon oikeasti pätevän ruotsinopettajan pätevyydelle. Sitä ei luoda muutaman tunnin kertauskurssilla, jollaista maakunnallinen kieltenopettajayhdistyksemme tarjosi luokanopettajille. Itse olen opiskellut pohjoismaisia kieliä yliopistotasolla 6 vuoden ajan ja sen jälkeen pitänyt aktiivisesti ja säännöllisesti hyvää huolta kielitaidostani.

Uuden tuntijaon vaikutukset vastaajien ruotsin opetustunteihin ja työtilanteeseen

Vastaajista suurimman osan (noin 70 %) ruotsin tuntien määrään tai työtunteihin ylipäättään perusopetuksen uusi tuntijako ei vielä syksyllä 2016 ollut vaikuttanut. Avovastauksissa (n=23) tätä perusteltiin sillä, että vaikutukset voi nähdä vasta tulevina vuosina.

Lukuvuonna 2016–2017, kun ala- ja yläkoulun opsit ovat vielä päällekkäin, tunteja on vielä mukavasti. Lukuvuonna 2017–2018 tuntimäärä tulee laskemaan reippaasti.

Asiasta on meillä vasta keskusteltu, koska tänä syksynä se ei vielä vaikuta meillä tuntijakoihin, vasta ensi vuonna. Osalla opettajista voi tulla siirtymisiä alakouluihin opettamaan osan aikaa, mutta kaikki alakoulut eivät tunnu huolivan aineenopettajia ruotsia opettamaan.

Tänä syksynä rehtorimme sanoi, että luokanopettajat, JOILLA EI OLE RUOTSINOPINTOJA SUORITETTUNA, saavat ensin tuntinsa täyteen ja minulle ei välttämättä tämän seurauksena riitä enää tunteja tulevina lukuvuonna. Pätevänä, kokeneena ja monessa kehittämistyössäkin mukana olleena minut mahdollisesti irtisanotaan ja ruotsin opetus annetaan luokanopettajille, joilta KOULUTUS JA KIELITAITO PUUTTUVAT.

Noin 17 prosentilla vastaajista ruotsin tunnintunnit olivat kuitenkin jo nyt vähentyneet, mutta vastaavasti 13 prosentilla lisääntyneet. Viidessä avovastauksessa tuntien lisääntymisen todettiin olevan väliaikaista.

Ylimenovaiheessa on enemmän tunteja, kun 6. ja 7. luokkalaiset opiskelevat samaan aikaan samoja asioita.

Ruotsintuntien lisäys on vain väliaikaista. Siirtymävuosien aikana tilanne tulee muuttumaan taas alkupisteeseen (opetan pääasiassa nyt luokkia 7–9, jatkossa varmaankin luokkia 6–9).

10.3 Vastaajien täydennyskoulutuksen tarve ja mahdollisuudet sen saamiseen

Ruotsin kielen opettamista tukevaa täydennyskoulutusta kertoo kolmen viime vuoden aikana saaneensa 57 prosenttia kyselyyn vastanneista. Täydennyskoulutusta ei siten ole saanut vajaa puolet (43 %) vastaajista. Ne, jotka täydennyskoulutusta ovat saaneet, katsovat sen vastanneen heidän ruotsin kielen opettamisessa kohtaamiinsa haasteisiin pääasiassa melko hyvin (42 %) (taulukko 20).

TAULUKKO 20. Vastaajien kokemukset siitä, kuinka heidän saamansa täydennyskoulutus on vastannut ruotsin kielen opettamisen haasteisiin

	n	%
huonosti	1	0,9
melko huonosti	8	7,5
kohtalaisesti	35	32,7
melko hyvin	45	42,1
hyvin	18	16,8
Yhteensä	107	100,0

Ne, jotka kokevat, että täydennyskoulutus on vastannut ruotsin opettamisessa vastaan tullessiin haasteisiin *huonosti* tai *melko huonosti*, perustelevat näkemystään kolmella syyllä: täydennyskoulutusta ei ole ollut tarpeeseen nähden riittävästi (erityisesti tieto- ja viestintätekniikan osalta), se ei ole vastannut opettajan kaikkiin tarpeisiin tai se on käsitellyt jotain sellaista, mihin opettajalla ei ole ollut tarvetta. Vastauksissa kritisoidaan myös koulutusten työtapoja ja peräänkuulutetaan kouluttajien asiantuntemusta:

Koulutukset liian teoreettisia edelleen – opettajat kaipaavat käytännön vinkkejä, ideoita, työkaluja.

Meidät laitettiin itse keksimään pyörää. Minä kaipaen ideoita ja oivalluksia kouluttajilta.

Koulutukset ovat hyviä paperilla, mutta sitten itse koulutus onkin sitä, että tyhmä opettaa vielä tyhmempää, eli ei kunnan kouluttajia vaan asiat pitää 'keksiä' itse ryhmissä. Tästä esimerkkinä – koulutus, joka oli ihan höpönlöpöä. Ongelmalähtöisyys on lähtenyt pikeksen käsistä. PBL roskikseen ja asiantuntijat kehiin, kiitos!!

Kyselyyn vastanneista noin 56 prosenttia ilmoittaa, että heillä on tarvittaessa mahdollisuus päästä täydennyskoulutukseen, 25 prosentilla mahdollisuutta ei ole, ja noin 19 prosenttia ei osaa sanoa (taulukko 21). Viimeiseen ryhmään kuuluu pääasiassa sivutoimisia tuntiopettajia, määräaikaista opettajia ja niitä, jotka eivät täydennyskoulutusta koe tarvitsevana.

TAULUKKO 21. Vastaajan mahdollisuus päästä ruotsin kielen opettamista tukevaan täydennyskoulutukseen silloin, kun hän kokee sitä tarvitsevana

Mahdollisuus täydennyskoulutukseen	n	%
kyllä	106	55,5
ei	48	25,1
en osaa sanoa	37	19,4
Yhteensä	191	100,0

Kysymykseen liittyvissä avovastauksissa on muutamia innostusta huokuvia kommentteja. Yhdeksässä vastauksessa todetaan, että esimies suhtautuu kouluttautumiseen erittäin myönteisesti, jopa kannustavasti:

Esimieheni sallii kouluttautumiset kiitettävästi!

Esimieheni suhtautuu todella kannustavasti ja myönteisesti kouluttautumiseen, mikä on aivan mahtavaa.

Rehtorit ovat hyvinkin myönteisiä, etenkin jos koulutus on ilmaista / ei aiheuta suuria kustannuksia.

16 avovastauksessa sanotaan suoraan, että täydennyskoulutuksen esteenä on raha. Kymmenen vastaajaa toteaa, että on päässyt täydennyskoulutukseen tai sinne on mahdollista päästä vain omalla kustannuksella.

Resurssipula vähentänyt rajusti mahdollisuutta osallistua koulutuksiin.

Ei saa mennä maksullisiin koulutuksiin, kunnalla on sijaiskielto ja lomautukset tulossa.

En ole 10 vuoteen päässyt, koska meillä on kunnassa koulutuskielto säästöjen takia. Ainoa koulutus on VESO koulutus, joka on yhtä Opsia. TVT-aineet kyllä pääsevät.

Jos lähialueella sattuu olemaan koulutusta, sinne on helpompi osallistua. Jos koulutus on kaukana, yleensä etelässä, on kallista ja hankalampi järjestää.

Olen itse aktiivisesti hakenut koulutuksiin ja maksanut suurimman osan itse.

Kesäisin voin osallistua kursseille kun maksan ne itse.

Kuudessa avovastauksessa todetaan, että sopivaa koulutusta ei ole tarjolla.

Kyllä olisi mahdollisuus päästä aina kuin haluaa, mutta koulutuksia on aika vähän.

Oikeasti opetusta tukevaa koulutusta on tosi vähän tarjolla. Monesti kurssit ovat liian korkealentoisia opettajan arkeen verrattuna, tai ne rahoitetaan jonkin hankkeen myötä ja ovat siksi esim. historiakeskeisiä. Myös mediakoulutusta on saatavilla, koska se on – – ilmaista. Kustantajat tarjoavat tietenkin omia koulutuksiaan. Aivan kuin kukaan ei tahtoisi miettiä, millaista koulutusta valtaosa opettajista tarvitsee: motivoivaa, konkreettisia työvälineitä antavaa, tarpeeksi yksinkertaista.

Vastaajien nykyiset täydennyskoulutustarpeet

Kyselyyn vastanneista henkilöistä 12 (7 %) kokee, ettei tarvitse täydennyskoulutusta lainkaan. Annetuista vaihtoehdoista (ks. kuvio 16) yhteen tai kahteen katsoo tarvitsevansa täydennyskoulutusta 29 prosenttia vastaajista, kolmeen tai neljään 39 prosenttia ja viiteen tai useampaan neljännes vastaajista (25 %). Täydennyskoulutustarpeiden määrällä havaittiin tilastollisesti merkitsevä yhteys täydennyskoulutukseen pääsyn kanssa: niillä, jotka ilmoittavat pääsevänsä täydennyskoulutukseen niin tarvitessaan, täydennyskoulutustarpeita on pääasiassa yhdestä kahteen, kun taas niillä, jotka eivät koulutukseen pääse tai eivät osaa sitä sanoa, korostuvat suuret täydennyskoulutustarpeet (viisi tai useampi tarvetta).

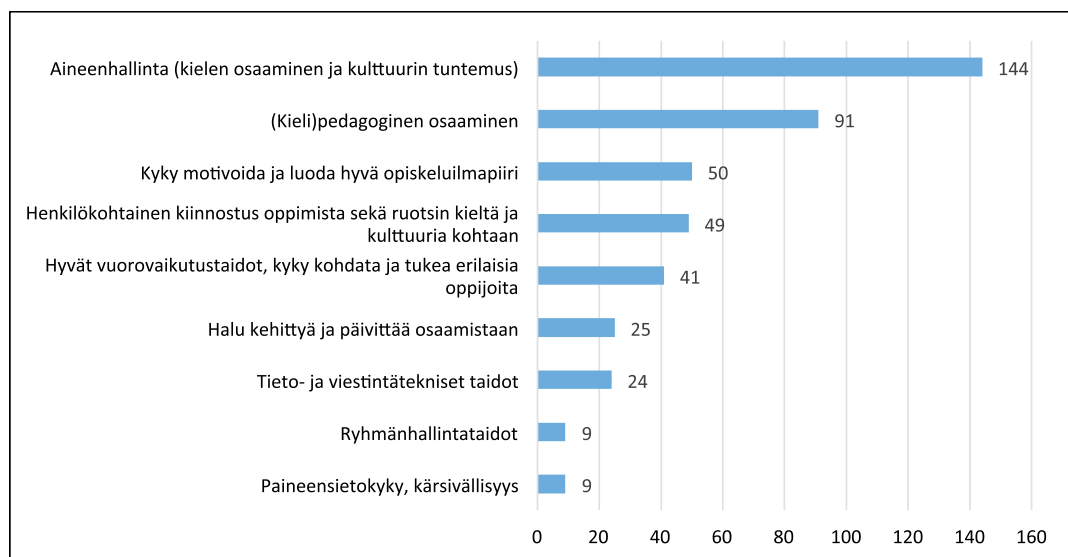


KUVIO 16. Vastaajien ilmoittamat täydennyskoulutustarpeet (mainintoja, f)

Kuviosta 16 käy ilmi, että selvästi eniten vastaajat kaipaavat täydennyskoulutusta uusien oppimisympäristöjen, esimerkiksi uuden opetusteknologian, omaksumiseen. Tämä osuu osittain yksiin yliopistojen ruotsin oppiaineen ja aineenopettajankoulutuksen vastaajaryhmien arvion kanssa: niiden mukaan ruotsin aineenopettajien täydennyskoulutustarvetta aiheuttavat kolme suurta, erityisesti tulevaisuuden ammattitaitovaatimukseen liittyvää muutosta: ruotsin opiskelun alkaminen alakoulussa, digitalisaatio sekä maahanmuutto ja monikulttuurisuus (ks. s. 112). Monikulttuurisuuden haasteet ja alakoululaisten opetuksessa tarvittavat pedagogiset taidot kuuluvat myös tämän kyselyn vastaajien täydennyskoulutustarpeisiin, mutta eivät siinä laajuudessa kuin opettajankouluttajat arvioivat. Sen edelle menevät uusien opetusmenetelmien omaksuminen, erityistukea tarvitsevien oppilaiden tarpeiden huomioon ottaminen, arviointitaitojen kehittäminen, oppilaiden motivointi sekä ruotsalaisen ja/tai suomenruotsalaisen kulttuurin tuntemuksen kehittäminen. Annettujen vaihtoehtojen lisäksi neljä opettajaa ilmoittaa tarvitsevänsä täydennyskoulutusta sähköisten (yo-)kokeiden pitämiseen.

10.4 Ruotsinopettajan ammattitaitovaatimukset ja opettajankoulutuksen työelämärelevanssi

Opettajankoulutuksen työelämärelevanssin selvittämiseksi myös tämän kyselyn vastaajia pyydettiin avokysymyksellä pohtimaan hyvän ruotsin kielen opettajan keskeisimpiä ammattitaitovaatimuksia. Sen jälkeen viiden viime vuoden aikana ruotsin kielen opettajaksi valmistuneita pyydettiin arvioimaan, kuinka heidän saamansa opettajankoulutus on vastannut ruotsin kielen opettajan työn vaatimuksiin. Vastausta sai halutessaan täydentää omin sanoin.



KUVIO 17. Hyvän ruotsin kielen opettajan keskeisimmät ammattitaitovaatimukset vastaajien mukaan (mainintoja, f)

Selvästi tärkeimpinä ruotsin kielen opettajan ammattitaitovaatimuksina vastaajat pitivät aineenhallintaa ja pedagogista osaamista. Tärkeänä pidetään myös opettajan omaa kiinnostusta, innostusta ja jopa rakkautta ruotsin kieltä ja kulttuuria kohtaan, innostusta niiden opettamiseen sekä kykyä motivoida oppijoita niiden opiskeluun. Lähes yhtä tärkeinä pidetään opettajan hyviä vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja, empatiaa ja opiskelijamyönteisyyttä eli kykyä kohdata ja tukea erilaisia oppijoita. Nämä vastaukset ovat hyvin yhteneväiset yliopistojen ruotsin oppiaineen edustajien vastausten kanssa (ks. kuvio 6 s. 140). Molempien ryhmien vastauksissa korostuvat myös opettajan halu kehittyä ja päivittää osaamistaan sekä tieto- ja viestintätekniset taidot. Opettajat nostavat esiin lisäksi ryhmänhallintataidot ja paineensietokyvyn, ja muutaman kerran mainitaan myös luovuus, erityisopetustaidot sekä huumorintaju ja rentous.

Niistä vastaajista, jotka kyselyn toteuttamisen aikaan olivat toimineet ruotsin opettajina korkeintaan viisi vuotta, kolmen (10 %) mielestä opettajankoulutus on vastannut ruotsin kielen opettajan työn vaatimuksiin *hyvin*¹¹². Lähes 70 prosenttia vastaajista arvioi, että opettajankoulutus on vastannut työn vaatimuksiin *kohtalaisesti* tai *melko hyvin*, viidesosan (n=6) mielestä *huonosti* tai *melko huonosti*. (Taulukko 22)

TAULUKKO 22. Korkeintaan viisi vuotta opettajana toimineiden arviot siitä, kuinka opettajankoulutus on vastannut ruotsin kielen opettajan työn vaatimuksiin

	n	%
huonosti	2	7,0
melko huonosti	4	13,8
kohtalaisesti	9	31,0
melko hyvin	11	37,9
hyvin	3	10,3
Yhteensä	29	100,0

Avovastausten mukaan opettajankoulutus on vastannut ruotsin opettajan työn vaatimuksiin *huonosti*, *melko huonosti* tai korkeintaan *kohtalaisesti* kahdesta syystä: Ensinnäkin yliopistojen kielten opintokokonaisuuksia pidetään liian teoriapainotteisina, ja niissä myös keskitytään niihin kielitieteen osa-alueisiin, joilla on hyvin vähän tekemistä ruotsin kielen opettajan työn kanssa. Toiseksi koetaan, että opettajankoulutuksessa ei ole annettu riittävästi valmiuksia käytännön työhön, josta esimerkkeinä mainitaan opetusteknologian käyttö, arviointi, oppilaiden kohtaaminen, kiusaamistilanteiden käsittely, hallinto (pedagogisten asiakirjojen laadinta) sekä vanhempien tai kollegojen kanssa toimiminen.

Opetusharjoittelut suoritettiin erittäin tiiviissä tabdissa ja mielestäni ne keskittyivät liikaa erilaisiin teorioihin, ei niinkään käytännön työhön. Harjoittelut suoritettiin lähinnä Normaalikoululla, joka harvoin vastaa ympäristön ja oppilasaineksen puolesta tavallisia suomalaisia kouluja ja niiden oppilaita. Opetusharjoittelussa keskityttiin pitkälti kaavamaiseen, ulkoa opeteltuun ja suunniteltuun tunnin vetoon, eikä siihen, miten esimerkiksi käytännön työtä itsenäisesti suunnitellaan ja toteutetaan sitten valmistumisen jälkeen normaalissa arjessa. Itselleni oli suuri järkytys aloittaa ensimmäistä kertaa opettajan työssä. Lukuvuoden suunnittelu, erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ja heidän tarpeisiinsa vastaaminen, arviointiin liittyvät seikat ja vaikka kuinka moni muukin asia läiskähti kuin märkä rätkki vasten kasvoja työssä aloittaessa, sillä näihin asioihin oli saanut uskomattoman vähän perehdytystä opintojen aikana. Opettajankoulutuksessa asiat käytiin läpi teorian tasolla, mutta käytäntö ja itse tekeminen oli sivuosassa. Opettajankoulutus ei valmistanut minua juuri lainkaan siihen kiireiseen ja haastavaan arkeen, jota kielenopettajan työ todellisuudessa on.

¹¹² asteikko *huonosti* – *melko huonosti* – *kohtalaisesti* – *melko hyvin* – *hyvin*

Ne, jotka kokevat opettajankoulutuksen vastanneen ruotsin opettajan työn vaatimuksiin *melko hyvin* tai *hyvin*, eivät ole perustelleet kantaansa avovastauksissa kahta lukuun ottamatta:

Kieliopinnot vastasivat melko hyvin työn vaatimuksia, pedagogiset opinnot heikommin.

Siinä määrin kun yliopistossa voi valmistaa työelämään vastasi hyvin. Riippuu tietysti mikä on ollut opiskelijan tausta. On täysin mahdotonta mennä syvälle ainespesifeihin asioihin ja samalla koulua ihmisestä opettaja viidessä vuodessa jos hänellä ei ole mitään kokemusta vastaavista tilanteista aikaisemmin.

10.5 Johtopäätöksiä

Kyselyyn vastanneiden mukaan positiivista uudessa tuntijaossa on se, että ruotsin kielen opetus alkaa aikaisemmin. Kuudesluokkalaiset ovat aloittaneet uuden kielen mielellään.

Ongelmallisena vastaajat pitivät sitä, että suurimmassa osassa Suomea B1-ruotsia joudutaan opettamaan minimitunneilla (kuusi vuosiviikkotuntia), jolloin yläkoulun neljä vuosiviikkotuntia jakaantuvat kolmelle vuodelle eli kahdella vuosiluokalla ruotsia on vain yksi vuosiviikkotunti. Kunnat ovat saaneet jakaa ruotsin opetustunnit haluamallaan tavalla, ja joissain tapauksissa yhdellä vuosiluokalla ruotsia ei opeteta lainkaan.

Kielitaidon kehittymiseksi kieltä pitäisi kuitenkin vastaajien mukaan opettaa vähintään kaksi vuosiviikkotuntia joka vuosi. Yksi tunti ei riitä edes ylläpitämään jo saavutettua kielitaitoa. Oppituntien vähydestä ja opetukseen syntyvistä pitkistäkin tauoista seuraa väistämättä, että opitut asiat unohtuvat ja vaativat kertaamista, mikä puolestaan vähentää aikaa uuden oppimiselta. Vastaajien mukaan tämä tarkoittaa sitä, että uusi tuntijako tulee heikentämään ruotsin kielen osaamista maassamme edelleen.

Oppilaiden oikeus mahdollisimman yhdenvertaiseen ruotsin oppimiseen vaarantuu, kun he saavat eri määrän opetusta eri kunnissa. Yläkoulun erilaiset tai eri tavoin jaetut tuntimäärät saattavat myös aiheuttaa ruotsin opetukseen erityisjärjestelyjä, jos kunnasta toiseen muut-tavan oppilaan uudessa koulussa ruotsin opetusta on paikallisessa opetussuunnitelmassa vähemmän kuin hänellä olisi ollut entisessä koulussaan.

Vastaajat katsovat, että epätasa-arvoa oppilaiden välille aiheuttaa myös se, että alaluokilla ruotsia opettavat sekä ruotsin aineenopettajat että luokanopettajat. Vaikka molemmat ovat kelpoisia opettamaan ruotsia alakoulussa, jälkimmäisten opetuksessa olleet tarvitsevat kyselyyn vastanneiden opettajien mukaan yläkouluun tullessaan todennäköisesti kertaamista ja mahdollisten virheiden poisopettamista. Edellä mainittujen epäkohtien seuraukset tulevat vastaajien mukaan näkymään vuonna 2020, kun oppilaat pyrkivät toisen asteen koulutukseen hyvin erilaisilla taidoilla.

Täydennyskoulutusta vastaajat kaipaavat eniten uusien oppimisympäristöjen, kuten uuden opetusteknologian, sekä uusien opetusmenetelmien omaksumiseen. Tarpeet osittain yksiin yliopistojen ruotsin oppiaineen ja aineenopettajankoulutuksen vastaajaryhmien arvion kanssa. Niiden mukaan täydennyskoulutustarvetta aiheuttavat kolme tulevaisuuden ammattitaitovaatimukseen liittyvää muutosta: ruotsin opiskelun alkaminen alakoulussa, digitalisaatio sekä maahanmuutto ja monikulttuurisuus. Myös tämän kyselyn vastaajat kokevat monikulttuurisuuden haasteiden ja alakoululaisten opetuksessa tarvittavien pedagogisten taitojen kuuluvan täydennyskoulutustarpeisiinsa, mutta eivät siinä laajuudessa kuin opettajankouluttajat arvioivat. Niiden edelle menevät erityistukea tarvitsevien oppilaiden tarpeiden huomioon ottaminen, arviointitaitojen kehittäminen, oppilaiden motivointi sekä ruotsalaisen ja/tai suomenruotsalaisen kulttuurin tuntemuksen kehittäminen.

Ruotsin kielen opetuksen järjestäminen perusopetuksessa – opetuksen järjestäjien haastattelut

Tässä luvussa käsitellään arvioinnin kolmatta teemaa: B1-ruotsin opetusjärjestelyjä perusopetuksessa eri puolilla Suomea sen jälkeen, kun uusi tuntijako oli lukuvuoden 2016–2017 alussa otettu käyttöön vuosiluokilla 1–6. Tavoitteena oli selvittää, miten B1-ruotsin varhentunut alkaminen oli vaikuttanut aineen- ja luokanopettajia koskeviin opetusjärjestelyihin ja heidän työtehtäviinsä. Tiedonkeruu tehtiin puhelinhaastatteluin joulukuun 2016 ja maaliskuun 2017 välisenä aikana, ja siihen osallistui yhteensä 39 opetuksen järjestäjää (ks. luku 3.3.5 sekä liite 1).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin liittyvä tuntijakomuutos tapahtuu kouluissa porrastetusti: Lukuvuonna 2016–2017 muutos koski perusopetuksen vuosiluokkia 1–6. Seitsemannen vuosiluokan osalta muutoksen tulee astua voimaan viimeistään 1.8.2017, kahdeksannen vuosiluokan osalta viimeistään 1.8.2018 ja yhdeksannen vuosiluokan osalta viimeistään 1.8.2019. (A 378/2014, 13 §.) Tämän vuoksi lukuvuonna 2016–2017 käytössä oli kaksi päällekkäistä tuntijakoa ja opetussuunnitelmaa. Alkavaa B1-ruotsia opetettiin sekä perusopetuksen alaluokilla (yleisimmin 6. vuosiluokalla) että 7. vuosiluokalla.

Puhelinhaastattelujen kysymysten laadinnassa hyödynnettiin Oulun yliopistossa tammikuussa 2016 tehtyä selvitystä, jonka tavoitteena oli kartoittaa Kainuun, Lapin ja Pohjois-Pohjanmaan kuntien osalta opettajien rekrytointiin liittyviä tarpeita. Kuntien opettajatarpeista kysyttiin perusopetusta tarjoavien koulujen johtajilta. Sähköpostikysely lähetettiin yhteensä 59 kunnassa sijaitsevaan 434 kouluun. Vastauksia kyselyyn saatiin 101. Kyselyssä selvitettiin muun muassa, millaisin aineyhdistelmin tulevaisuuden opettajat mahdollisesti työllistyvät, millaisia valmiuksia uusilla opettajilla on työelämään siirtyessään ja millaista monialaisuutta tulevaisuuden opettajilta kaivataan. Kyselyn tuloksista oli tämän raportin julkistamishetkellä tekeillä myös artikkeli (Saviniemi, Manninen & Sääskilahti [julkaisematon]). Kyselyn yhteydessä tiedusteltiin lisäksi ala- ja yhtenäiskoulujen vastaajilta, miten syksyllä 2016 käyttöön otetun opetussuunnitelman mukainen, alakoulussa alkava ruotsin kielen opetus oli suunniteltu järjestettävän kouluissa. Kysymykseen vastasi 80 henkilöä, ja vastauksissa ennakoitiin tuolloin, että ruotsin kieltä opettaa syksystä 2016

alkaen useimmin joko oman koulun ruotsin kielen lehtori (n=33) tai oman koulun luokanopettaja, jolla on ruotsin kielen opettamisen kelpoisuus¹¹³ (n=27). Jonkin verran ennakoitiin myös, että kunnassa työskentelee tai tulee työskentelemään kiertävä ruotsin kielen lehtori (n=11).

Tähän arviointiin liittyvissä puhelinhaastatteluissa opetustoimen edustajilta¹¹⁴ tiedusteltiin, millainen koulutustausta on opettajilla, jotka opettavat alkavaa B1-ruotsia alueen kouluissa tai vastaajan edustamassa yksityisessä oppilaitoksessa. Vastaajia pyydettiin myös lyhyesti perustelemaan tätä päätöstä ja kertomaan, miten tällaisista järjestelyistä päätetään kyseisessä kunnassa, kaupungissa tai yksityisessä koulussa. Haastattelun lopuksi vastaajat saivat kertoa vapaasti näkemyksiään siitä, miten kyseiset opetusjärjestelyt olivat sujuneet lukuvuonna 2016–2017 ja oliko opetusjärjestelyihin suunnitteilla muutoksia seuraavalle lukuvuodelle tai myöhemmin.

Kaikille puhelinhaastatteluihin osallistuneille esitettiin seuraavat kysymykset¹¹⁵:

- Mikä kelpoisuus tai pätevyys on henkilöllä, joka opettaa ruotsia B1-kielenä tällä hetkellä alueenne kouluissa / teidän koulussanne vuosiluokilla 5–6?
- Miten tähän valintaan tai malliin on päädytty?
- Kuka tai ketkä tästä opetusjärjestelystä ovat päättäneet?
- Millä tasolla te teette päätöksiä tällaisista asioista: sivistystoimen tasolla, koulualueittain vai koulukohtaisesti rehtorin päätöksellä?
- Tuleeko nyt voimassa oleva opetusjärjestely B1-ruotsin opettamisen suhteen jatkumaan myös tulevaisuudessa?
- Haluatteko tarkentaa vastauksianne?

11.1 B1-ruotsia opettaneet opettajat lukuvuonna 2016–2017

Vastaajien (n=39) mukaan lukuvuonna 2016–2017 B1-ruotsia opettivat perusopetuksen alaluokilla sekä ruotsin aineen- että luokanopettajat (62 %). Ruotsin kielen opettamiseen pätevyityneet aineenopettajat opettivat alaluokkien B1-ruotsia 30 prosentissa kunnista tai yksityisistä kouluista. Vastaavasti ainoastaan luokanopettajat opettivat B1-ruotsia kahdessa kunnassa ja yhdessä kaupungissa (8 %) (taulukko 23). Eräässä pienessä kaupungissa B1-ruotsia opettivat ruotsin aineenopettajat ja kielikylpyopettajat, jotka molemmat ovat kelpoisia opettamaan ruotsia sekä perusopetuksen ala- että yläluokilla. Tämä opetuksen järjestäjä kuuluu analyysissä siihen joukkoon, jossa B1-ruotsia opettivat vain ruotsin kielen aineenopettajat.

113 Oulun yliopiston kyselyssä ei eritelty, oliko opettaja kelpoinen vai oliko hän hankkinut myös lisäpätevyyttä ruotsin kielen opettamiseen esimerkiksi suorittamalla ruotsin oppiaineen sivuaineopinnot yliopistossa (ks. luku 2.1).

114 Vastaajat olivat kuntien ja kaupunkien sivistysjohtajia, koulutoimenjohtajia, opetusjohtajia, opetuspäälliköitä tai koulujen rehtoreita. Kaksi vastaajaa toimi samalla myös kunnan ainoan koulun rehtoreina. Yksityisten koulujen osalta kysymyksiin vastasivat koulujen rehtorit. Yhdessä koulussa kysymyksiin vastasi vararehtori.

115 Yksityiseltä opetuksen järjestäjältä ei tiedusteltu, koskiko opetusjärjestelyistä tehty päätös laajempaa aluetta.

TAULUKKO 23. B1-ruotsia alaluokilla lukuvuonna 2016–2017 opettavat opettajat (%)

	Sekä ruotsin kielen aineenopettajat että luokanopettajat	Vain ruotsin kielen aineenopettajat	Vain luokanopettajat
Kaikki opetuksen järjestäjät (n=39)	62 % (n=24)	30 % (n=12)	8 % (n=3)

Molempien opettajaryhmien, sekä ruotsin kielen aineenopettajien että luokanopettajien, valintaan oli päädytty useimmiten siksi, että kahden käytössä olevan päällekkäisen tuntijaon vuoksi ruotsin kielen tunteja oli kouluissa niin paljon, etteivät ne mahtuneet kieltä aiemmin opettaneiden ruotsinopettajien opetustuntimääriin. Monella aineenopettajalla oli ruotsin lisäksi myös ainakin yksi muu opetettava kieli. Tilanne oli kuitenkin muuttumassa usean opetuksen järjestäjän osalta viimeistään lukuvuonna 2019–2020, kun uusi tuntijako siirtyy koskemaan kokonaisuudessaan vuosiluokkia 7–9. Tällöin yläkoulun B1-ruotsin vuosiviikkotunneista (vvt) kaksi siirtyy kokonaan alaluokille ja neljä pysyy yläluokilla. B1-ruotsia opettavien opettajien opetustunnit siis vähenevät yläluokilla kahdella vuosiviikkotunnilla, kun osa opetuksesta (2 vvt) siirtyy alaluokille. Kaikkien opetuksen järjestäjien kohdalla tämä ei silti vastaajien mukaan suoraan tarkoita sitä, että alaluokkien ruotsin kielen opetus siirrettäisiin yläluokilla ruotsia opettaneille opettajille. Opetuksen järjestäjät voivat jakaa opetettavat tunnit opettajille parhaaksi katsomallaan tavalla. Haastattelujen perusteella kaksi opetuksen järjestäjää oli kuitenkin jo päättänyt, että yläluokilta siirtyneet tunnit annetaan niille opettajille, jotka edellisen tuntijaon mukaisesti ovat opettaneet yläluokille kuuluneet kuusi vuosiviikkotuntia. Useimmat vastaajat eivät vielä osanneet kertoa tulevista opetusjärjestelyistä.

Lähes kaikki opetuksen järjestäjät, jotka puolestaan kertoivat B1-ruotsin opettamisen olevan kokonaan ruotsin aineenopettajien vastuulla, kertoivat päätyneensä ratkaisuun siksi, että tunnit oli helppo sovittaa koulussa jo työskentelevän opettajan opetustunteihin (n=8). Yksi opetuksen järjestäjä puolestaan totesi, että kaupungissa lähes kaikki alaluokkien oppilaat, joita uusi tuntipäätös koskisi, olivat aloittaneet ruotsin kielen opinnot jo A2-kielenä. Vastaajan mukaan kaikille kouluille oli tämän vuoksi jo aiemmin palkattu ruotsin kielen aineenopettajia, jotka pystyivät opettamaan myös muutamille B1-ruotsin aloittaville oppilaille tuntijakoon kuuluvat kaksi vuosiviikkotuntia. Eräässä kunnassa taas päätökseen vaikutti aineenopettajien työtuntien niukkuus. Opetusjärjestelyissä oli päädytty jakamaan B1-ruotsin oppitunnit ruotsin kielen opettajille, koska luokanopettajien opetustunnit täytyivät jo muusta opetuksesta. Ruotsinopettajat toimivat tässä kunnassa jo aiemmin myös saksan ja englannin kielten kiertävinä opettajina.

Ne opetuksen järjestäjät, joiden kouluissa B1-ruotsia lukuvuonna 2016–2017 opettivat luokanopettajat, perustelivat päätöstään joko sillä, että pienessä kunnassa ei resurssien takia ollut mahdollista tarjota oppilaille ruotsin aineenopettajan antamaa opetusta, tai sillä, että pienen kunnan englannin ja ruotsin opettajan opetustunnit täytyivät yksinomaan englannin kielen tunneista. Jälkimmäisessä kunnassa ruotsia opetti luokanopettaja, joka oli saanut pedagogisen koulutuksensa Ruotsissa.

Opetuksen järjestäjistä 36 prosenttia oli vahvistanut linjauksen, jonka mukaan opettajiksi tulee ensisijaisesti valita päteviä opettajia: opettajia, joilla on joko ruotsin kielen aineenopettajan kelpoisuus tai kaksoiskelpoisuus (luokanopettajan ja ruotsin kielen aineenopettajan kelpoisuus). Linjaus pätevyydestä koski useimpien opetuksen järjestäjien kohdalla myös kaikkia muita koulussa opetettavia oppiaineita. Monet vastaajista korostivat, että jaettaessa opetettavia tunteja opettajille tavoitteena on, että oppilaita opettaa mahdollisimman pätevä opettaja. Niistä opetuksen järjestäjistä, joiden kouluissa B1-ruotsia opettivat joko luokanopettajat tai sekä luokanopettajat että ruotsin aineenopettajat (n=27) 33 prosenttia mainitsi, että vähintään yhdellä B1-ruotsia opettavista luokanopettajista kunnassa tai kaupungissa on ruotsin kielen aineenopettajan kelpoisuus. Tarkkoja lukumääriä eri opettajien kelpoisuuksista ei kuitenkaan haastatteluissa tiedusteltu. Kaikissa otokseen kuuluneissa yksityisissä kouluissa B1-ruotsia opettivat ruotsin kielen opettamiseen kelpoiset aineenopettajat.

Kaikista vastaajista ainoastaan kaksi painotti, että luokanopettajat ovat tutkintonsa puolesta kelpoisia opettamaan myös ruotsin kieltä, kuten myös muita alaluokilla opetettavia aineita. Näistä toinen lisäsi, että tämä on myös opetuksen järjestäjän yleinen linjaus ja perustuu lainsäädäntöön opettajien kelpoisuuksista (ks. luku 2.1). Kyseisessä kaupungissa on vastaajan mukaan kuitenkin tarjolla myös alakouluissa A2-ruotsia opettavia ruotsin kielen aineenopettajia, joille koulujen rehtorit ovat voineet tarjota B1-ruotsin opetustunteja, mikäli siihen on resurssien osalta ollut mahdollisuus. Tunteja on voitu tarjota myös yläluokkien ruotsinopettajille tai yhtenäiskoulujen ruotsinopettajille. Vastuu näistä opetusjärjestelyistä on kuitenkin ollut yksittäisten koulujen rehtoreilla, eikä opetustoimen edustaja voinut haastattelun aikana esittää tarkkaa lukumäärää opetuksen jakautumisesta ruotsin aineenopettajien, luokanopettajien ja kaksoiskelpoisten luokanopettajien kesken. Opetuksen järjestäjä ei ollut kerännyt tilastotietoa rehtoreiden tekemistä päätöksistä.

Suurten opetuksen järjestäjien edustajat eivät siis voineet vahvistaa tarkkoja tietoja opettajien kelpoisuuksista tai pätevytymisopinnoista, koska opetusjärjestelyvastuu on kunkin koulun rehtorilla. Rehtorit neuvottelevat opettajien kanssa lukuvuosittain pidettävistä opetustunneista ja vahvistavat työsuunnitelmat. Erään suuren kaupungin edustajan mukaan kaupungin opetustoimi oli kuitenkin selvittänyt opettajien pätevyyskysymyksiä. Noin 32 opettajasta, joiden työtunteihin kuului B1-ruotsin opetusta lukuvuonna 2016–2017, oli kelpoisia ruotsin kielen opettajia 27–29. Osa heistä oli ruotsin kielen aineenopettajia ja osa kaksoiskelpoisia luokanopettajia. Ainoastaan 3–5 luokanopettajalla ei ollut hankittua lisäpätevyyttä ruotsin kielen aineenopetukseen. Kaupungin kasvatus- ja opetusjohtaja oli myös tehnyt B1-ruotsin opetusta koskevan linjauksen, jonka mukaan opetustunteja jaettaessa tuli ensisijaisesti ottaa huomioon ne opettajat, jotka olivat kelpoisia ruotsin kielen aineenopettajia. Päätös oli tuotu myös aluerehtoreiden tietoon, jotka neuvottelivat opetusjärjestelyistä yksittäisten koulujen rehtoreiden kanssa.

11.2 Opetusjärjestelyihin liittyvä päätöksenteko

Puhelinhaastatteluihin vastanneista 23 prosentilla oli käytössään opetuksen järjestäjän vahvistama, kaikkia alueen perusopetuksen kouluja koskeva linjaus kielenopetuksesta. Linjaukseksi laskettiin joko opetuksen järjestäjän virallinen kieliohjelma, jossa määritellään myös kieliaiaineita opettavien opettajien kelpoisuudet, tai kunnan/kaupungin opetuslautakunnan tai sivistysjohtajan antama suositus B1-ruotsin opetuksen jakamisesta opettajille. Näihin opetuksen järjestäjiin kuului suurimmaksi osaksi suuria ja keskikokoisia kuntia ja kaupunkeja¹¹⁶, mutta myös neljä pienempää kuntaa. Kaikista vastaajista 82 prosenttia totesi, että päävastuun käytännön opetusjärjestelyistä kantavat kuitenkin rehtorit. Noin kuudesosa (15 %) puolestaan kertoi, että rehtorit tekevät opettajien työnjakoa koskevissa linjauksissa yhteistyötä myös opetustoimen kanssa. Yhteistyön yleisin muoto on koulualueiden vastuurehtoreiden ja sivistysjohtajan tapaamiset tai pienessä kunnassa yksittäisten koulujen rehtoreiden ja opetustoimen edustajien tapaamiset.

Kun on kyse yksityisistä opetuksen järjestäjistä, päätökset opetusjärjestelyistä tekee yleensä rehtori. Eräs yksityisen opetuksen järjestäjä totesi, että rehtorilla on mahdollisuus kuulla myös koulua ylläpitävää yhdistystä. Suurin osa opetusjärjestelyjä koskevista päätöksistä tehdään näissä kouluissa kuitenkin rehtorin ja opettajien käymien neuvottelujen pohjalta. Kaikkien yksityisten opetuksen järjestäjien kouluissa alaluokkien B1-ruotsia opetti ruotsin kielen aineenopettaja. Opetustunnit oli vastaajien mukaan helppo saada mahtumaan koulujen ruotsinopettajien tunteihin. Ruotsinopettajat olivat myös itse halukkaita opettamaan ruotsia 6.-luokkalaisille sekä yksityisissä kouluissa että julkisten opetuksen järjestäjien kouluissa. Otokseen kuuluneessa yliopiston harjoittelukoulussa päätösehdotukset opetusjärjestelyistä esittelee koulun rehtori, ja ne hyväksyy neuvottelukunta, johon kuuluvat rehtorin lisäksi yliopiston molempien harjoittelukoulujen opettajien edustajat, kyseisen yliopiston opettajankoulutuksen henkilökunnan edustajia ja opiskelijaedustaja sekä oppilaiden huoltajien edustajat molemmista kouluista.

Opetusjärjestelyihin ei suuria muutoksia ennen lukuvuotta 2019–2020

Kysymykseen opetusjärjestelyiden jatkumisesta samanlaisina myös seuraavina lukuvuosina opetuksen järjestäjistä myönteisesti vastasi 87 prosenttia. Opetusjärjestelyt ovat vastaajien mukaan voimassa siihen saakka, kunnes tuntijaossa siirrytään kokonaan malliin, jossa kaksi vuosiviikkotuntia B1-ruotsin opetusta annetaan alaluokilla ja neljä yläluokilla (A378/2014, 13 §, M 104/011/2014). Tässä yhteydessä ruotsin kielen tunteja tullaan useimmissa kouluissa järjestelemään uudelleen. Tulevaisuuden opetusjärjestelyistään vielä epävarmoja oli 10 prosenttia vastaajista. Erään pienen kunnan edustaja totesi, että vuonna 2018 käyttöön otettava uusi yhtenäiskoulurakennus muuttaa kunnan opetusjärjestelyjä. Koulun käyttöönoton jälkeen ruotsin kieltä opettaa myös alaluokilla ruotsin aineenopettaja. Siihen saakka kunnan toisessa koulussa B1-ruotsia opettaa luokanopettaja, jolla on lisäksi englannin kielen aineenopettajan kelpoisuus.

¹¹⁶ Julkiset opetuksen järjestäjät jaettiin analyysissä kolmeen ryhmään kunnan asukasluvun mukaan: Suuri kaupunki > 100 000 asukasta, keskikokoinen kaupunki tai kunta 20 000–100 000 asukasta ja pieni kunta alle 20 000 asukasta.

Kaksi opetuksen järjestäjää kertoi, että heidän kaupungeissaan oli uuden tuntijaon myötä tehty myös päätös yläluokkien kuuden vuosiviikkotunnin säilyttämisestä edellisen tuntijaon mukaisesti. Tämä tarkoittaa, että lukuvuoden 2016–2017 alusta alkaen oppilaille tarjotaan B1-ruotsin opetusta kaksi vuosiviikkotuntia alaluokilla ja kuusi yläluokilla, mikä on kaksi vuosiviikkotuntia enemmän kuin uudessa valtakunnallisessa tuntijaossa. Kahden vuosiviikkotunnin lisäyksestä ovat päättäneet myös muutamat muut opetuksen järjestäjät Suomessa, mutta tästä ei arvioinnissa kerätty ajantasaisia tietoja. Tuntien lisäyksestä päättäneet opetuksen järjestäjät perustelivat päätöstään opitun kielitaidon säilyttämisellä.

Valtakunnallisen tuntijaon muututtua useimmat opetuksen järjestäjät tarjoavat B1-ruotsin opetusta alaluokilla kaksi ja yläluokilla neljä vuosiviikkotuntia. Nämä neljä vuosiviikkotuntia sijoittuvat eri puolilla Suomea vuosiluokille 7–9 eri tavoin. Kahdelle vuosiluokalle jää väistämättä vain yksi vuosiviikkotunti ruotsia, tai mahdollinen on myös malli, jossa yhdellä vuosiluokalla ruotsia ei opiskella lainkaan¹¹⁷. Kun opetusta tarjotaan ainoastaan yhdessä jaksossa lukuvuoden aikana, kielitaidon säilyminen saavutetulla tasolla saattaa vaikeutua. Tähän kiinnittivät huomiota myös muut puhelinhaastatteluihin vastanneet kuin ne, joiden kaupungeissa oli päätetty edellä mainitusta kahden vuosiviikkotunnin lisäyksestä.

B1-ruotsin opetus jaettu pääosin valmiudestaan ilmoittaneiden opettajien kesken

Puhelinhaastatteluiden lopuksi vastaajille tarjottiin mahdollisuus kertoa vapaasti B1-ruotsin opetusjärjestelyihin liittyvistä päätöksistä omalla alueellaan. Osa vastaajista halusi painottaa, että ruotsin kielen opetustunteja lukuvuodelle 2016–2017 jaettaessa ketään opettajista ei ollut määrätty opettamaan kieltä ilman omaa kiinnostustaan. Erityisesti pienempien kuntien edustajat painottivat, että mikäli luokanopettajille oli jaettu myös B1-ruotsin opetustunteja, heidän kiinnostustaan siihen oli tiedusteltu etukäteen. Opetustunnit oli jaettu niiden opettajien kesken, jotka olivat esittäneet olevansa valmiita opettamaan ruotsia.

Osa pienempien kuntien vastaajista puolestaan kertoi, että ruotsin kielen opettamiseen liittyvää täydennyskoulutusta oli pyritty tarjoamaan luokan- ja aineenopettajille heidän oman kiinnostuksensa mukaan. Koulutuksista nimeltä mainittiin AIKOPA- ja OSAAVA-koulutukset. Ensiksi mainittua tarjosi Kajaanin ammattikorkeakoulun ja Oulun yliopiston Kajaanin yliopistokeskuksen ohjaama AIKOPA-koulutuskeskus, joka tarjoaa täydennyskoulutusta useille eri aloille mukaan lukien opettajille suunnatut täydennyskoulutukset. Koulutuksia järjestetään Pohjois-Suomen alueella, mutta niihin voivat osallistua työnantajan maantieteellisestä sijainnista huolimatta kaikki koulutuksista kiinnostuneet. Vuosina 2010–2016 toiminut OSAAVA-ohjelma sisälsi eri koulutusasteiden opettajille suunnattuja täydennyskoulutushankkeita. Koulutusten rahoituksesta ja muista järjestelyistä vastasivat yhteistyössä opetus- ja kulttuuriministeriö, Opetushallitus ja aluehallintovirastot (Lintuvuori, Ahtiainen, Hienonen, Vainikainen & Hautamäki 2014). Sekä AIKOPA että OSAAVA ovat tarjonneet ruotsin kielen opettamiseen keskittyviä täydennyskoulutuksia.

¹¹⁷ B1-ruotsin vuosiviikkotunnit voidaan opetuksen järjestäjästä riippuen jakaa vuosiluokkien 7, 8 ja 9 kesken uudessa tuntijaossa esimerkiksi seuraavasti: 7. vuosiluokka 2 vvt, 8. vuosiluokka 1 vvt ja 9. vuosiluokka 1 vvt = 2+1+1 tai 1+2+2, 1+2+1, 0+2+2, 2+0+2 tai 2+2+0.

Osa vastaajista kertoi, että yhtenä opetuksen järjestäjän huolenaiheena opetusjärjestelyihin liittyen oli A2-ruotsin valintojen vähentyminen B1-ruotsin varhaistumisen johdosta. Kahden opetuksen järjestäjän kouluissa oli jo havaittu, että A2-ruotsin valinneiden oppilaiden määrä oli laskemassa lukuvuonna 2017–2018. Toinen näistä opetuksen järjestäjistä oli tehnyt päätöksen lopettaa A2-ruotsin ryhmät, ja toinen harkitsi päätöstä. Kaksi ruotsinkielisellä alueella sijaitsevaa opetuksen järjestäjää puolestaan totesi, että muutos B1-ruotsin opiskelun alkamisessa oli avannut paikkakunnilla myös laajempia keskusteluja kielivalinnoista ja kielenopiskelusta. Molemmilla opetuksen järjestäjillä oli suunnitteilla, että ruotsin kielen opinnot voitaisiin aloittaa jo alakoulun ensimmäisellä luokalla. Tähän oli toisessa kunnassa myös poliittista painetta. Kyseinen kunta oli saanut myös Opetushallitukselta rahoitusta lukuvuonna 2017–2018 alkavaan opetuskokeiluun, jossa ruotsin kielen opetusta varhennetaan alkamaan jo ensimmäiseltä vuosiluokalta siten, että ruotsia ja ympäristötietoa opetetaan ensimmäisen ja toisen vuosiluokan oppilaille monialaisten oppimiskokonaisuuksien mukaisesti. Kunta oli lisäksi päättänyt, että lukuvuoden 2016–2017 alusta alkaen A1-englannin opiskelun voi aloittaa jo toisella vuosiluokalla.

Lopuksi

Yksikään vastaajista ei ollut haastatteluiden toteuttamishetkellä vielä kerännyt virallista palautetta B1-ruotsin opetusjärjestelyiden toimivuudesta. Kolme opetuksen järjestäjää suunnitteli palautteen keräämistä ainakin perusopetuksessa ruotsia lukuvuonna 2016–2017 opettaneilta opettajilta mahdollisten uusien järjestelyiden tueksi kevätlukukauden 2017 lopussa. Valtaosa vastanneista totesi kuitenkin kuulleen muissa yhteyksissä, että alaluokkien oppilaat olivat olleet tyytyväisiä ruotsin kielen opiskelun alkamiseen eivätkä opetuksen järjestäjät olleet saaneet huoltajilta erityistä palautetta opetusjärjestelyistä. Vastaajista kaikki ne, joiden kouluissa ruotsin kielen aineenopettajat opettavat B1-ruotsia jo alaluokilla, kertoivat opettajien kokeneen nuorten oppijoiden opettamisen pääosin mielekkääksi. Myös uudet B1-ruotsiin tuotetut oppimateriaalit olivat auttaneet opettajia opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Erään opetuksen järjestäjän mukaan alueen ruotsin kielen aineenopettajat olivat myös järjestäneet yhdessä oppimisen tiimin, johon he olivat kutsuneet mukaan ne luokanopettajat, jotka kuluvana lukuvuonna opettivat B1-ruotsia. Luokanopettajille tarjottiin tällä tavalla kollegiaalista tukea uuden oppiaineen opettamiseen.

Lähes kaikki puhelinhaastatteluihin vastanneet opetuksen järjestäjät olivat kuitenkin sitä mieltä, että varsinkin kieliopintojen alussa olisi tärkeää, että opetusta antaa paitsi kelpoinen myös pätevä opettaja. Opetuksen järjestäjistä suurin osa kertoi tunnistavansa kielenopiskelun merkityksen oppilaiden tulevaisuuden kannalta ja siihen vedoten esitti, että (luokan)opettajien pätevyyden tasoa tulisi tarkastella kriittisesti varsinkin, jos heillä ei ole suoritettuna ruotsin aineenopettajan pätevyyteen vaadittavia kieli- ja pedagogisia opintoja (ks. luku 2.1).

Opettajien työtunneista päätettäessä ensisijainen pyrkimys on vastaajien mukaan kuitenkin yleensä saada täydet tunnit niille opettajille, joilla on toistaiseksi voimassa oleva virkasuhde. Opetuksessa hyödynnetään myös määräaikaista tuntiopettajia, mutta opetustunnit jaetaan heille käytännössä vasta, kun virassa olevien opettajien tunnit ovat täynnä. Tällöin saattaa syntyä tilanne, jolloin rehtorit sijoittavat esimerkiksi B1-ruotsin opetusta muodollisesti kelpoisille luokanopettajille, vaikka tarjolla olisi myös määräaikainen ruotsin kielen aineenopettaja. Tämä oli kuitenkin otok-

sessä mukana olleiden opetuksen järjestäjien keskuudessa harvinaista, ja siitä mainitsi ainoastaan kuusi suuren kaupungin edustajaa (15 %) kaikista vastaajista. Vastaajilla ei kuitenkaan ollut tarkkaa tietoa, miten monessa edustamansa opetuksen järjestäjän koulussa näin oli lopulta toimitettu.

11.3 Johtopäätöksiä

Osa opetuksen järjestäjistä on vahvistanut linjan, jonka mukaan opettajiksi tulee ensisijaisesti valita muodollisen kelpoisuuden lisäksi myös ruotsin kielen opettamiseen pätevyyden hankkineita opettajia. Näitä ovat ruotsin kielen aineenopettajat sekä kaksoiskelpoiset luokanopettajat, joilla on sekä luokanopettajan kelpoisuus että ruotsin oppiaineen opintoja vähintään 60 opintopistettä (sivuaineopintojen kokonaisuus). Tällä menettelyllä oppilaille voidaan taata oikeus yhdenvertaiseen oppimiseen.

B1-ruotsia lukuvuonna 2016–2017 alaluokilla opettavien opettajien motivaatiota, halukkuutta ja edellytyksiä ruotsin kielen opettamiseen on opetuksen järjestäjien mukaan selvitetty opettajilta ennakoon. Opetuksen onnistumista edistää, jos opettajavalintoja tehdään tällaisten selvitysten pohjalta. Luokanopettajalla on tutkintonsa puolesta laajat pedagogiset taidot, mutta ruotsin kielen opintoja on tutkintoon saattanut sisältyä ainoastaan ylempään korkeakoulututkintoon kuuluvan toisen kotimaisen kielen opintojen verran eli 3–4 opintopistettä. Opintojen vähäisyys saattaa heikentää luokanopettajien halukkuutta ja edellytyksiä opettaa ruotsia.

Opetuksen järjestäjät olivat huolissaan varhennetun B1-ruotsin aloituksen vaikutuksista A2-ruotsin valintoihin. Kaksi opetuksen järjestäjää totesi, että A2-ruotsin valinneiden oppilaiden määrät olivat jo vähentyneet. Toinen opetuksen järjestäjistä totesi, että kunnassa ei enää tarjota ruotsia A2-kielenä ja toinen suunnitteli A2-ruotsin kielen tarjonnan lopettamista kiinnostuksen puutteen takia.

Aineenopettajankoulutus

1. Ruotsin aineenopettajien koulutuksen kehittämiseen tarvitaan tiiviimpää yhteistyötä.

Ruotsin oppiaineen, aineenopettajankoulutuksen ja harjoittelukoulun välillä tulisi tehdä säännöllistä yhteistyötä (ns. kolmikantayhteistyötä) keskinäisen työnjaon selkiyttämiseksi ja opiskelijoiden kannalta toimivien lukujärjestysten laatimiseksi. Eri kieliaineiden yhteistyönä yliopistoissa voidaan kehittää kursseja kaikille aineenopettajaksi suuntautuville kieltenopiskelijoille, ja nykyteknologiaa hyödyntäen opetusta on mahdollista monipuolistaa ja tehostaa myös eri yliopistojen yhteistyönä.

2. Opetusharjoittelun tulisi vastata paremmin ruotsin aineenopettajaopiskelijoiden tarpeisiin.

Opiskelijoiden tulee saada harjoitella ruotsin opettamista myös alakoulussa. Opiskelijoiden tulisi myös saada tarvitsemansa määrä harjoitustunteja, joten osassa yliopistoja niiden kokonaismäärää olisi syytä lisätä. Näin voitaisiin myös yhtenäistää harjoitustuntien määrää eri yliopistoissa. Ennen harjoittelun alkua opiskelijan riittävä kielitaito kannattaa varmistaa aineenhallinnan kriteerein (esimerkiksi pääaineopintojen opintopistemäärä).

3. Ruotsia pääaineena opiskelevilla tulisi olla mahdollisuus kaksoiskelpoisuusopintoihin.

Ruotsin aineenopettajaopiskelijoilla tulisi halutessaan olla mahdollisuus suorittaa sivuaineena perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot (POM-opinnot). Tieto monipuolisemmasta työnkuvasta ja paremmista työllistymismahdollisuuksista voisi motivoida ruotsin oppiaineen opiskelijoita opettajaopintoihin nykyistä enemmän. Samalla lisättäisiin perusopetuksen järjestäjien mahdollisuuksia palkata alakouluun kaksoiskelpoisia opettajia.

- 4. Ruotsin kielen opiskelijoiden, myös sivuaineopiskelijoiden, kielitaidon parantamiseksi kaikkien yliopistojen ruotsin oppiaineeseen tulisi kuulua pakollinen kieliharjoittelu.**

Kieliharjoittelun toteuttamiseksi opiskelijoita tulisi kannustaa esimerkiksi opiskeluun ulkomailla. Opiskelijoiden kielitaidon ja kulttuurin tuntemuksen parantamiseksi ruotsin oppiaineessa kannattaisi lisätä yhteistyötä ruotsinkielisten ja ruotsalaisten oppilaitosten, korkeakoulujen ja yhteisöjen kanssa.

- 5. Laaja-alaisten osaamiskokonaisuuksien opetus tulisi sisällyttää entistä järjestelmällisemmin aineenopettajankoulutukseen.**

Tulevat opettajat tarvitsevat jo opiskelunsa aikana enemmän tietoa, omakohtaista kokemusta ja käytännön harjoittelua siitä, miten laaja-alaisia osaamiskokonaisuuksia ja myös ilmiöpohjaisuutta suunnitellaan ja sisällytetään opetukseen. Aineenopettajankoulutuksessa tulisi kiinnittää huomiota siihen, miten ruotsin kieli integroituu ilmiöpohjaisiin projekteihin mahdollisimman tehokkaasti ja niin, että oppilaiden alkeiskielitaitoakin voidaan hyödyntää.

- 6. Aineenopettajaopiskelijoiden opintojen ohjausprosessin vastuita ja menettelytapoja tulisi selkiyttää.**

Olisi sovittava, mitä opiskelijoiden ohjaus sisältää, kuka ohjausta antaa ja milloin ja miten ohjausta annetaan opiskelun eri vaiheissa. Selkeät vastuut ja menettelytavat auttavat myös henkilökunnan jaksamisessa ja työn rajaamisessa. Opiskelijoille tulee myös tiedottaa sovitusta menettelytavoista.

Kielikylpykoulutuksen koulutusohjelma

- 7. Opiskelijoille tulisi tarjota enemmän ohjausta ruotsin aineenopetukseen ja mahdollisuus opetusharjoitteluun myös yläkoulussa ja lukiossa.**

Koulutusohjelmassa on toistaiseksi keskitytty kielikylpyyn ja alakoulussa opettamiseen, joten jatkossa huomiota olisi hyvä kiinnittää ruotsin aineenopetukseen sekä ylempien koulutusasteiden opetukseen.

Luokanopettajakoulutus

8. Luokanopettajaopiskelijoiden ruotsin kielen taitoa olisi kehitettävä nykyistä enemmän.

Jo lukiossa opinto-ohjaajien tulisi välittää opiskelijoille tietoa siitä, että luokanopettajaksi haluavien on syytä osallistua ruotsin ylioppilaskokeeseen. Siihen valmistautuminen parantaa opiskelijan ruotsin kielen taitoa ja voi nostaa myös kielen opiskelumotivaatiota. Luokanopettajakoulutuksessa opiskelijoiden ruotsin kielen taidon kehittämiseen on useita vaihtoehtoja:

- Kielikeskuksen pakolliset ruotsin kielen kurssit integroidaan opettajaopintoihin ja samalla opiskelijoita ohjataan myös kielen didaktiikassa.
- Luokanopettajakoulutuksessa hyödynnetään kielirikasteisuutta: kursseja voidaan opettaa ruotsiksi, ja kurssikirjallisuutta tai -materiaalia voidaan tarjota ruotsin kielellä.
- Opiskelijoille tarjotaan vapaavalintaisia, erityisesti suullista kielitaitoa harjoittavia ruotsin opintoja, jotta he saisivat kielenkäyttövarmuutta voidakseen pitää oppitunteja ruotsin kielellä ja opettaa oppilaille oikeaa ääntämistä.
- Opiskelijoille tarjotaan enemmän mahdollisuuksia opiskella ruotsia erilaajuisina sivuaineopintokokonaisuuksina. Mahdollisuutta opiskella ruotsia pitkänä sivuaineena kaksoispätevyyden saavuttamiseksi tulisi tarjota kaikissa luokanopettajakoulutusta tarjoavissa yksiköissä.

Opiskelijoille tulisi lisäksi tiedottaa ruotsin opiskelun merkityksestä ja mahdollisuuksista nykyistä tehokkaammin, ja heitä tulisi motivoida ruotsin opettamiseen.

9. Luokanopettajakoulutuksessa tulee ottaa huomioon ruotsin opettaminen alakoulussa.

Opiskelijoille tulisi tarjota enemmän mahdollisuuksia opiskella kielten opettamiseen liittyvää didaktiikkaa ja harjoitella ruotsin kielen opettamista käytännössä. Luokanopettaja- ja aineenopettajaopiskelijoille tulisi tarjota enemmän yhteistyömahdollisuuksia: esimerkiksi opiskelua sekaryhmissä, toistensa harjoitustuntien seuraamista, yhteissuunnittelua, yhteisopettajuutta ja ilmiöpohjaisten projektien toteuttamista uusien opetussuunnitelma-perusteiden hengessä.

Ammatillinen opettajakoulutus

10. Opiskelijoiden tulisi voida perehtyä eri koulutusasteiden opetukseen nykyistä enemmän.

Koska koulutus tuottaa kelpoisuuden kaikkien koulutusasteiden opettamiseen, niiden erityiskysymyksiä tulisi sisällyttää koulutukseen nykyistä enemmän esimerkiksi yhteistyössä alueen muiden koulutuksen järjestäjien kanssa.

Opettajien täydennyskoulutus

11. Täydennyskoulutuksessa tulisi ottaa huomioon opettajien koulutustarpeet erityisesti muutostilanteissa.

Täydennyskoulutuksen saatavuus on erityisen tärkeää muutosvaiheissa, kun esimerkiksi opetussuunnitelmat tuovat opettajille uusia opetettavia aineita tai edellyttävät heidän käytävän opetusmenetelmiä, joihin heillä ei ole aiempaa koulutusta. Lukuvuonna 2016–2017 ruotsin opettajat kokivat tarvitsevansa täydennyskoulutusta erityisesti uusien oppimisympäristöjen, kuten uuden opetusteknologian, sekä uusien opetusmenetelmien omaksumiseen.

Täydennyskoulutuksen järjestäjien tulisi aktiivisesti tiedustella opetuksen ja koulutuksen järjestäjiltä ajankohtaisia täydennyskoulutustarpeita. Valtakunnallisesti tarvitaan myös koordinoitua täydennyskoulutuksesta tiedottamiseen, jotta opetuksen ja koulutuksen järjestäjillä olisi aina helposti saatavilla tieto kaikista tarjolla olevista koulutuksista. Tähän tarkoitukseen voidaan edelleen kehittää opetushallituksen ylläpitämää Opintopolku.fi-portaalia, josta tulee myös tiedottaa sekä opettajille että opetuksen järjestäjille aiempaa aktiivisemmin.

Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen kannattaisi tehdä yhteistyötä opettajien täydennyskoulutuksen järjestämiseksi esimerkiksi suunnittelemalla ja toteuttamalla kahden tai useamman korkeakoulun yhteisiä koulutustilaisuuksia ja laajempia täydennyskoulutuskursseja. Täydennyskoulutuksen lisäksi opettajille on edelleen syytä kehittää myös muita ammatillista kehittymistä edistäviä tukimuotoja, esimerkiksi mentorointia, ala- ja yläkoulujen kieliaineita opettavien opettajien yhteistoimintaa (oppimateriaalien, opetussisältöjen ja nivelvaiheen tiedonsiirron yhteissuunnittelua) sekä työtään aloittavien opettajien täydennyskoulutusta (ns. induktiovaiheen koulutusta) esimerkiksi harjoittelukouluilla.

B1-ruotsin opetus

12. Oppilaan kielipolkua ei tulisi katkaista, vaan ruotsia tulisi opettaa yläkoulun jokaisella luokalla.

Voimassa oleva perusopetuksen tuntijako on aiheuttanut sen, että yläkoulussa B1-ruotsin neljä vuosiviikkotuntia on jaettu kunnissa hyvin eri tavoin. Kieliopintoihin tulevat eripituiset katkokset vaikuttavat oppilaiden kielitaidon lähtötasoon heidän siirtyessään perusopetuksesta toisen asteen koulutukseen. Tässä vaiheessa oppilailla on myös takanaan eri määrä B1-ruotsin opiskelua, mikä johtuu opetuksen järjestäjän päätöksestä tarjota opetusta joko valtakunnallisen tuntijaon mukaisesti tai tuntijaossa määriteltä kuutta vuosiviikkotuntia enemmän.

13. Olisi kannatettavaa, että opetuksen järjestäjät jakaisivat B1-ruotsin opetustunnit ensisijaisesti joko ruotsin aineenopettajille tai niille luokanopettajille, jotka ovat suorittaneet ruotsin kielen sivuaineopinnot.

Tämän lisäksi tulisi huolehtia myös siitä, että alakoulussa ruotsia opettaville tarjotaan mahdollisuuksia täydennyskoulutukseen.

Asetukset, lait ja määräykset

- A 352/2003 Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista.
- A 378/2014 Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 13 §:n muuttamisesta.
- A 422/2012 Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta.
- A 794/2004 Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista.
- A 942/2014 Valtioneuvoston asetus lukiolaissa tarkoitetun koulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta.
- A 986/1998 Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista.
- A 1129/2014 Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista.
- L 325/2015 Laki ammattikorkeakoululain muuttamisesta.
- L 423/2003 Kielilaki.
- L 424/2003 Laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta.
- L 628/1998 Perusopetuslaki.
- L 629/1998 Lukiolaki.
- L 731/1999 Suomen perustuslaki.
- L 787/2014 Laki ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muuttamisesta.
- L 932/2014 Ammattikorkeakoululaki.
- M 25/011/2005 Opetushallitus: Opettajalta edellytettävä kielen hallinta muulla kuin koulun opetuskielellä annettavassa esi- ja perusopetuksessa.
- M 104/011/2014 Opetushallitus: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Oppivelvollisille tarkoitetun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
- Bergroth, Mari 2015. Kotimaisten kielten kielikylpy. Vaasan yliopiston selvityksiä ja raportteja 202. http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-617-3.pdf (Luettu 2.3.2017)
- Council of Europe 2001. Common European framework of reference: Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf (Luettu 25.2.2016)
- Edu.fi 2017. http://www.edu.fi/download/119698_taitotasot.pdf (Luettu 30.3.2017)
- Elinkeinoelämän keskusliitto EK 2013. Kielitaito on kilpailuetu. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu. <http://ek.fi/wp-content/uploads/Henko-2014.pdf> (Luettu 28.12.2015)
- Heikkinen, H. L. T., Aho, J. & Korhonen, H. 2015. OPE EF SAA OPPIA. Opettajankoulutuksen jatkumon kehittäminen. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Helsingin yliopisto 2016a. AinO-keskus. <http://www.helsinki.fi/aino/> (Luettu 16.12.2016)
- Helsingin yliopisto 2016b. Opettajankoulutuslaitos. Luokanopettajan koulutus. Esittely. <http://www.helsinki.fi/okl/koulutukset/luokanopettajan/esittely.html> (Luettu 9.2.2016)

- Huttunen, I. & Jaakkola, H. 2003. Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys (käännös). WSOY.
- Hämäläinen, K., Lindström, A., Puhakka, J. & Aho, E. 2005. Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Yliopistopaino.
- Janatuinen, T. & Wahlgren, A. 2015. Henkilöstön käsityksiä korkeakouluille ominaisesta opetuksen ja oppimisen laadusta ammattikorkeakoulussa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 4/2015.
- Jyväskylän yliopisto 2017. IDEATIISTAI. Hyvät käytänteet jakoon. Opettajankoulutuslaitos. <https://www.jyu.fi/yliopistopalvelut/laatu/tiedotteet/tapahtumat-ja-tilaisuudet/iamateriaalit/OKLhk> (Luettu 29.3.2017)
- Kangasvieri, T., Miettinen, E., Kukkohovi, P. & Härmälä, M. 2011. Kielten tarjonta ja kielivalintojen perusteet perusopetuksessa. Tilannekatsaus joulukuun 2011. Opetushallitus. Muistiot 2011:3.
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2015a. Korkeakoulujen laatujärjestelmien auditointikäsikirja vuosiksi 2015–2018. Julkaisut 2015:1. http://karvi.fi/app/uploads/2015/02/KARVI_0115.pdf (Luettu 21.6.2016)
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2015b. Jyväskylän yliopiston auditointi 2015. Julkaisut 2015:16.
- Kantola, I., Keto, U. & Nykänen, M. 2009. Avaimia arvioinnin tehokkaampaan hyödyntämiseen. Turun ja Mikkelin ammattikorkeakoulujen benchmarking. Tampere: Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 10:2009. https://karvi.fi/app/uploads/2015/01/KKA_1009.pdf (Luettu 14.3.2017)
- Kotimaisten kielten keskus 2017. Kielitoimiston sanakirja. <http://www.kielitoimistonsanakirja.fi/netmot.exe?motportal=80> (Luettu 7.4.2017)
- Laaksonen, R. & Rongas, A. 2014. Ilmiöopas. Kokemuksia ilmiöopettamisesta – opettajilta toisille. <http://wiki.eoppimiskeskus.fi/download/attachments/24873071/ilmioopas2013AVO2.pdf?version=1&modificationDate=1415794525000&api=v2> (luettu 3.1.2017)
- Korkman, M. C. B., Green-Vänttinen, M. & Lehti-Eklund, H. 2010. Svenska i finska gymnasier. Helsingin yliopisto. Nordica Helsingensia 22. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/30083/Nordica_Helsingensia_22.pdf?sequence=2 (Luettu 8.2.2016)
- Lehti-Eklund, H. & Green-Vänttinen, M. 2011. Svenska i finska grundskolor. Helsingin yliopisto. Nordica Helsingensia 27. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/30082/Nordica_Helsingensia_27.pdf?sequence=2 (Luettu 8.2.2016)
- Lintuvuori, M., Ahtiainen, R., Hienonen, N., Vainikainen, M.-P., & Hautamäki, J. 2014. Osaava-ohjelma 2010–2013. Selvityksen loppuraportti. Helsingin yliopisto: Koulutuksen arviointikeskus. https://peda.net/kuopio/pjt/pkht/osaava-ohjelma/tjm/o22l:file/download/2a3f3326b353b65271685a69fec561eef9019570/Osaava_2010_2013_loppuraportti.pdf (Luettu 21.3.2017)
- Moitus, S. 2009. Analyysi korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien auditointien tuloksista vuosilta 2005–2008. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 14:2009. Tampere: Esa Print Oy.
- Opetushallitus 2017. Opetussuunnitelma ja tuntijako. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tuntijako (Luettu 11.4.2017)
- Opetushallitus 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Määräykset ja ohjeet 2015:48. http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf (Luettu 19.8.2016)
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (Luettu 19.8.2016)
- Opetushallitus 2011. Kansalliskieliselvitys. Raportit ja selvitykset 2011:7. http://www.oph.fi/download/131517_Kansalliskieliselvitys.pdf (Luettu 9.3.2017)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012. Toiminnallista ruotsia – lähtökohtia ruotsin opetuksen kehittämiseksi toisena kotimaisena kielenä. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:9. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/tr09.pdf?lang=fi> (Luettu 3.1.2016)

- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2007. Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr44.pdf?lang=fi> (Luettu 16.11.2016)
- Ouakrim-Soivio, N., Rinkinen, A. & Karjalainen, T. (toim.) 2015. Tulevaisuuden peruskoulu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2015:8.
- Raatikainen, T. ja Tarvainen, E. 2013. Lokaalista opettajuudesta globaaliin asiantuntijuuteen. Teoksessa: Uusi oppiminen. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 8/2013. Tulevaisuusvaliokunta, Eduskunta.
- Saviniemi, M., Manninen, E. & Sääskilähti, M. (julkaisematon). Millaisia aineenopettajia Pohjois-Suomessa tarvitaan? Oulun yliopisto.
- Suomen ruotsinopettajat ry 2014. Ruotsinopettajien tuntemuksia OPS2016-perusteista ja B1-kielen opetuksen varhennuksesta. Tiivistelmä Suomen ruotsinopettajat ry:n jäsenkyselystä. http://www.kielipolitiikka.net/faktamtr/sro_ops2016.pdf (Luettu 7.1.2016)
- Suomen yliopistot UNIFI ry 2015a. Humanistisen alan koulutuksen ja tutkimuksen rakenteellisen kehittämisen ja profiloinnin loppuraportti. http://www.unifi.fi/wp-content/uploads/2014/10/UNIFI_RAKE_Humanistit_2015_Nuorteva_final.pdf (Luettu 31.12.2015)
- Suomen yliopistot UNIFI ry 2015b. Kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen rakenteellisen kehittämisen loppuraportti. http://www.unifi.fi/wp-content/uploads/2014/10/Rakeraportti_valmis_191015.pdf (Luettu 31.12.2015)
- Suomen yliopistot UNIFI ry 2015c. Vieraiden kielten ja kulttuurien alan strategia- ja vaikuttavuushankkeen loppuraportti. <http://www.unifi.fi/wp-content/uploads/2014/10/RAKE-vieraat-kielet-ja-kulttuurit-loppuraportti.pdf> (Luettu 31.12.2015)
- Tampereen yliopisto 2016. Luokanopettajan koulutus. http://www.uta.fi/opiskelu/oppiaineet/luokanop_koulutus.html (Luettu 23.8.2016)
- Tilastokeskus 2016. Suurimmat kunnat 1.1.2016 aluejaon mukaan. http://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html#suurimmatkunnat (Luettu 3.10.2016)
- Tollola, J. 2015. Luokanopettajien ja aineenopettajien kokemat valmiudet ja tarpeet kuudesluokkalaisten ruotsin kielen opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Julkaisematon kandidaatintutkielma.
- Ursin, J. 2007. Yliopistot laadun arvioijina. Akateemisia käsityksiä laadusta ja laadunvarmistuksesta. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 35. <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2007/g035> (Luettu 21.6.2016)
- Vaasan yliopisto 2017. Opettajan kielitaitoa koskevat kelpoisuusvaatimukset. <http://www.uva.fi/fi/education/bachelor/languages/immersion/requirements/> (Luettu 29.3.2017)
- Vaasan yliopisto 2016. Kielikylpykoulutuksen koulutusohjelma. Yleistä tietoa. <http://www.uva.fi/fi/education/bachelor/languages/immersion/information/> Lyhyesti kielikylvystä. http://www.uva.fi/fi/sites/immersion/about_immersion/ Kielikylpy Suomessa. http://www.uva.fi/fi/sites/immersion/about_immersion/finland/ (Luettu 2.3.2016)
- Valtioneuvoston kanslia 2012. Kansalliskielistrategia/Nationalspråksstrategi. Valtioneuvoston periaatepäättös/Principbeslut av statsrådet. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 4/2012. <http://oikeusministerio.fi/material/attachments/om/toiminta/perusoikeudetjademokratia/jzp9UXfs7/Kansalliskielistrategia.pdf> (Luettu 15.2.2016)

Sammanfattning

Svenska är ett av Finlands två nationalspråk enligt 17 § i grundlagen (731/1999) där dess ställning behandlas. Före grundskolereformen 1972–1977 gavs det undervisning i svenska vid flera läroanstalter, men genom reformen blev svenska ett obligatoriskt läroämne för alla elever i den finskspråkiga allmänbildande utbildningen (Hämäläinen, Lindström, Puhakka & Aho 2005). Svenska språkets ställning och betydelse i det finländska samhället har varit föremål för offentlig debatt under olika årtionden. Det har gjorts försök att upphäva beslutet om svenska som obligatoriskt ämne bland annat genom olika medborgarinitiativ. Man har hänvisat till att andelen svenskspråkiga medborgare minskar i Finland och att svenska språkets betydelse och behovet av att använda det skulle ha minskat.

Alla elever i det finländska utbildningssystemet vars undervisningsspråk är någotdera av landets två nationalspråk studerar antingen svenska eller finska som det andra inhemska språket enligt gällande läroplaner. Merparten av finländarna studerar på finska allt från småbarnspedagogiken, vilket innebär att de studerar svenska som det andra inhemska språket. Fram till läsåret 2016–2017 inledde elever i den finskspråkiga utbildningen vanligen studierna i svenska som B1-språk i årskurs sju inom den grundläggande utbildningen, även om det också har varit möjligt att inleda studier i svenska som antingen obligatoriskt A1-språk eller frivilligt A2-språk. Den 1 augusti 2016 infördes statsrådets förordning om timfördelning i den grundläggande utbildningen (422/2012), enligt vilken två av de sex årsveckotimmarna i lärokursen i B1-språket, alltså en tredjedel av timmarna, överförs från årskurserna 7–9 till årskurserna 1–6. Då återstår fyra årsveckotimmar undervisning i årskurserna 7–9. I gymnasiet kan en elev nu även studera enligt B3-lärokursen i svenska, om eleven är befriad från studier i det andra inhemska språket, men vill studera det som ett främmande språk.

Det är i huvudsak ämneslärare i svenska som ger undervisning i svenska på olika stadier. I årskurserna 1–6 är även en klasslärare behörig att undervisa svenska genom sin pedagogie magister-examen med inriktning på pedagogik i de lägre klasserna. Klasslärare med 60 studiepoäng i svenska i sina examina är som ämneslärare behöriga att undervisa svenska i både årskurserna 1–6 och 7–9. Även språkbadslärare är behöriga att undervisa i svenska då de genom sin examen är behöriga klasslärare och ämneslärare i svenska både i den grundläggande utbildningen och i gymnasiet. Pedagogisk behörighet kan lärare också få genom att avlägga en yrkespedagogisk lärarutbildning, men denna möjlighet används sällan för att erhålla behörighet som lärare i svenska.

Undervisningen och kunskaperna i svenska särskilt med hänsyn till behoven i arbetslivet behandlades 2012 i undervisnings- och kulturministeriets arbetsgruppspromemoria *Funktionell svenska (Toiminnallista ruotsia)*. Som en följd av arbetsgruppens utredning inkluderade undervisnings- och kulturministeriet i februari 2014 en utvärdering av lärarutbildningen i svenska i Utvärderingsplan för utbildningen 2012–2015. Som föremål för utvärderingen fastställdes ämneslärarutbildningen i svenska, undervisningen i svenska i klasslärarutbildningen, språkbadslärarutbildningen, den yrkespedagogiska lärarutbildningen och fortbildningen för lärare. Utvärderingen inleddes vid Nationella centret för utbildningsutvärdering i mars 2015 genom hörande av experter, och en utvärderingsgrupp utsågs i november 2015. Eftersom utvärderingsprojektet genomfördes 2016–2017 inföll det vid en tidpunkt då effekterna av ändringarna av grunderna för läroplanerna inom både den grundläggande utbildningen och gymnasieutbildningen på skolornas och läroanstalternas undervisningsarrangemang var aktuella.

Utvärderingsprocessen och föremål för utvärdering

I början av utvärderingsprocessen våren 2015 ordnades ett diskussionsmöte för att kartlägga och strukturera de faktorer som skulle beaktas vid utvärderingen. På mötet deltog experter på svenska språket och lärarutbildningen: undervisningsrådet **Armi Mikkola** (UKM), professor **Paula Rossi** (Uleåborgs universitet), lektor **Olli-Pekka Salo** (Normalskolan vid Jyväskylä universitet) och universitetslektor **Raili Hildén** (Helsingfors universitet). Utifrån de synpunkter som framfördes vid expertmötet utarbetades en preliminär plan, där följande centrala teman för utvärderingen lyftes fram: lärarutbildningssystemet och dess kvalitet, lärarutbildningens innehåll och aktualitet samt sysselsättningsläget och fortbildningen för lärare. Undervisningen i svenska som andra inhemskt språk och utbildningen av svensklärare har anknytning till alla teman.

Utvärderingen planerades och genomfördes av en grupp som bestod av en extern utvärderingsgrupp med sju experter och två utvärderingsexperter från Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU). Ordförande för utvärderingsgruppen var professor, dekan **Paula Rossi**, Uleåborgs universitet. Medlemmarna i utvärderingsgruppen var: handledande lärare, lektor **Anne Ainoa**, Viks normalskola vid Helsingfors universitet, utbildningssekreterare, lärare i tyska och svenska **Olli Eloranta**, Språkläraryrkesförbundet i Finland SUKOL rf, språkbadslärare **Marita Grandell**, Taivallahden peruskoulu, specialsakkunnig **Minna Lindberg**, Finlands Kommunförbund rf, barnträdgårdslärare, klasslärarstuderande, ämneslärarstuderande i svenska **Jonna Pasanen** (f.d. Tollola), Jyväskylä universitet, och välfärdsdirektör **Arto Sihvonon**, Lieksa stad. NCU representerades i projektet av utvärderingsexpert **Outi Hakola** (projektledare) och utvärderingsexpert **Tuula Pirinen**. I november 2015 utsåg Sektionen för utvärdering av högskolorna en utvärderingsgrupp med representanter för följande målgrupper för utvärderingen: ämnesinstitutionerna för svenska vid universiteten, lärarutbildningen, utbildningsanordnarna, Kommunförbundet samt lärare och studerande i svenska. Utvärderingsgruppen preciserade temana och föremålen för utvärderingen i en projektplan som godkändes av Sektionen för utvärdering av högskolorna i februari 2016. Utvärderingen blev klar i maj 2017.

Utvärderingen genomfördes som en tema- och lägesutvärdering där utbildningarna som ger behörighet för undervisning i svenska, sysselsättningsläget för lärare som undervisar i svenska och undervisningsarrangemangen för B1-svenska granskades genom följande frågor:

1. Hurdana är de utbildningar som ger behörighet för undervisning i svenska med avseende på innehåll, kvalitet och aktualitet?
2. Vilka är effekterna av tidigareläggningen av studierna i B1-svenska på lärarnas sysselsättningsläge och behov av fortbildning?
3. På vilket sätt har undervisningen i B1-svenska anordnats i den grundläggande utbildningen?

Vid valet av vilka utbildningar som inkluderas i utvärderingen var utgångspunkten att granska alla utbildningar som ger behörighet för undervisning i svenska. Det beslutades dock att den utbildning som ger behörighet som klasslärare och som erbjuds vid privata högskolor inte inkluderas i utvärderingsuppgiften och att utvärderingen avgränsas till den lärarutbildning som ges vid universitet och yrkeshögskolor läsåret 2015–2016. Den egentliga målgruppen bestod av totalt 14 utbildningsanordnare. Nio av anordnarna var universitet och fem yrkeshögskolor. I målgruppen inkluderades utöver utbildningsanordnare även studerande som studerar till ämneslärare i svenska, språkbadslärare och klasslärare vid de universitet som utvärderingen gällde. De högskolor som deltog i utvärderingen presenteras i tabell 2 (kapitel 2.1).

Utöver den givna utvärderingsuppgiften ville utvärderingsgruppen utreda behoven av fortbildning hos lärare som undervisar i svenska inom den finskspråkiga utbildningen. Inom ramen för utvärderingen utreddes också deras synpunkter på de nya grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen och vilka effekter läroplansgrunderna har på lärarnas sysselsättningsläge samt lärarnas erfarenheter av hur väl lärarutbildningen motsvarar kraven i arbetslivet. Behoven av och planerna på fortbildning utreddes både inom de utbildningar som var föremål för utvärderingen och bland lärare som arbetar ute på fältet. Dessutom ansåg utvärderingsgruppen det viktigt att för lärarutbildningens framtida behov utreda vilken utbildning de lärare har som undervisade B1-lärokursen i svenska inom den grundläggande utbildningen i kommuner av olika storlekar runt om i Finland under läsåret 2016–2017, eftersom den nya timfördelningsförordningen (422/2012) trädde i kraft den 1 augusti 2016. Målgruppen för den förstnämnda av dessa datainsamlingar utgjordes av de medlemmar i Svensklärarna i Finland rf som hade gett föreningen tillstånd att skicka e-post till dem. För den senare datainsamlingen gjordes ett geografiskt representativt urval bland de utbildningsanordnare som tillhandahåller finskspråkig grundläggande utbildning. Urvalet omfattade totalt 29 utbildningsanordnare, och i datainsamlingen inkluderades dessutom de tio största kommunerna i Finland.

Utvärderingens ansats byggde på multiperspektiv och multimetod. För att fastställa de utvärderingsteman som är relevanta med hänsyn till uppdraget studerade utvärderingsgruppen de senaste undersökningarna och utredningarna om undervisning, studier och lärande i svenska och lärarutbildningen samt de bestämmelser, dokument och statistiska material som styr utbildningen och undervisningen. Innehållet i lärarutbildningarna granskades i fråga om alla deltagande högskolor på deras externa webbplatser där det finns information om vilka studier i lärarutbildningen som erbjuds per läsår.

För utvärderingen samlades ett omfattande material in: Webbaserade självutvärderingsenkäter riktades till alla utbildningar som ger behörighet för undervisning i svenska samt studerandena inom dessa. Under utvärderingens gång framkom det att yrkeshögskolorna inte upprätthåller

ler något register över sina studerande som har för avsikt att bli lärare i svenska, eftersom de är så få varje år. Därför sändes det inte ut någon separat enkät för studerande med inriktning på lärarexamen vid yrkespedagogiska lärarhögskolor. Resultaten av självutvärderingsenkäten kompletterades med fokusgruppintervjuer som genomfördes vid alla universitet som var föremål för utvärderingen. Vid universiteten deltog både personal och studerande inom utbildningarna. Effekterna av tidigareläggningen av studierna i B1-svenska på lärarnas samsättningsläge och behov av fortbildning undersöktes genom en webbenkät som riktades till medlemmar i Svensklärarna i Finland rf. Undervisningsarrangemangen för B1-svenska i årskurserna 1–6 inom den grundläggande utbildningen undersöktes genom telefonintervjuer med anordnare av grundläggande utbildning, vilka hade valts ut genom ett statistiskt och geografiskt representativt urval.

Resultat i utvärderingen

Läroämnet svenska och den behörighetsgivande utbildningen för ämneslärare i svenska

De senaste åren har antalet sökande till läroämnet svenska (svenska som andra inhemskt språk) sjunkit. Anledningen till det torde vara den negativa publicitet som svenskan har fått, framför allt på grund av den ständiga debatten om obligatoriska studier i svenska. Det har även varit svårt att fylla kvoten av studerande i svenska inom ämneslärarutbildningen, men detsamma gäller delvis även andra språkämnen. Intresset för läraryrket verkar i viss mån ha sjunkit, eftersom man anser att det är ett tungt yrke som inte får samma uppskattning som tidigare.

De försvagade kunskaperna i svenska i Finland avspeglas även i det faktum att man ansöker till huvudämnesstudier i svenska med allt svagare språkkunskaper, vilket innebär att utgångsnivån för universitetsstudier i svenska har försämrats. Den allmänna försvagningen av kunskaper i svenska kan till exempel bero på att man på 1990-talet minskade antalet lektioner i svenska på B1-nivå med en tredjedel, från nio till sex årsveckotimmar, vilket är en halvering av antalet timmar jämfört med 1970-talet (Undervisnings- och kulturministeriet 2012).

Utbudet av kurser som hänför sig till lärande och undervisning i läroämnet svenska varierar från universitet till universitet. Två universitet har en separat linje eller stig för lärande och undervisning i svenska. De här kurserna och linjerna kan anses vara en betydande motivationsfaktor för att få studerande att välja lärarstudier. Enligt responsen från de utexaminerade lärarna (kapitel 10) under de senaste fem åren (2012–2016) skulle det ha fått ingå fler kurser i läroämnet svenska som stöder studerandens framtida lärarroll.

Vid universiteten är man nöjd med urvalsprocessen för ämneslärarutbildningen och tidpunkten för avläggande av pedagogiska studier, även om universiteten inte har någon enhetlig linje i dessa frågor. De universitet vars studerande inleder sina lärarstudier redan det första eller andra studieåret betonar studerandenas möjlighet att mogna för läraryrket under flera studieår. En tidig introduktion till lärarrollen anses även motivera studerande i huvudämnes- och biämnesstudierna. På de universitet där lärarstudierna infaller under de senare studieåren betonas att studerandena har hunnit sätta sig in i sina huvudämnesstudier, de har fått tydligare målsättningar och har även

mognat som människor, med andra ord fått nödvändig livserfarenhet. Båda modellerna har sina positiva sidor och i slutändan beror en lyckad tidpunkt för lärarstudier på studeranden och vad som passar just honom eller henne. I den här utvärderingen ansåg de flesta av studerandena att den senare modellen var bättre. Med andra ord ansåg de att det var viktigt att de hade blivit äldre och fått livserfarenhet, att de hade mognat rent intellektuellt och att de hade utvecklat ämneskunskaper innan lärarstudierna.

Vid planering och utveckling av ämneslärarutbildningen i svenska har ett så kallat treparts-samarbete visat sig vara en bra praxis för några av universiteten. I samarbetet deltar personal från ämneslärarutbildningen, läroämnet svenska och övningsskolorna och ibland personal från läroämnena i andra språk. En bra utgångspunkt för samarbetet på alla universitet är att personalen från ämneslärarutbildningen och läroämnet svenska får träffas och lära känna varandra, men för att hålla kontakten och planera utbildningarna gemensamt krävs dock mer omfattande regelbundenhet från båda parter.

Vid den kontaktundervisning som gäller såväl läroämnet svenska som ämneslärarutbildningen utnyttjas studerandeorienterade, mångsidiga undervisnings- och studiemetoder samt utvärderingsmetoder för lärande som även studerandena upplever att de kan utnyttja i sina framtida arbeten som lärare. Studerandena uppger att de specifikt har haft nytta av de metoder som har tillämpats i undervisningen och undervisningen om dem. De har även tillägnat sig betydelsen av funktionella metoder och digitala inlärningsmiljöer. Studerandena är bekanta med fenomenbaserad inlärning på teoretisk nivå, men den praktiska tillämpningen är mer främmande. För att implementera fenomenbaserad inlärning måste studerandena även lära sig att samarbeta. Därför är blandade grupper som består av till exempel ämneslärarstuderande i språk och klasslärarstuderande värda att satsa på under utbildningen.

Enligt representanter för läroämnet svenska och ämneslärarstuderande handleds studerandena i att utveckla den funktionella språkfärdigheten. Hälften av de studerande upplever dock att de bara har fått sådan handledning i viss mån inom de pedagogiska studierna och en tredjedel anser att de inte har fått någon sådan handledning alls. Närmare hälften av studerandena kan heller inte uppge huruvida studierna har behandlat undervisning av funktionell språkfärdighet, vilket tyder på att de kanske inte har förstått vad funktionell språkfärdighet innebär.

I ämneslärarutbildningen i svenska har man åtminstone tills vidare fokuserat endast lite på undervisning i årskurserna 1–6. Trots detta anser representanterna för utbildningarna att utbildningen som ger behörighet som språklärare även ger färdigheter för undervisning i svenska i årskurserna 1–6. Närmare hälften av studerandena upplever dock att utbildningen inte har gett dem tillräckliga färdigheter. Även studerandenas praktiska erfarenhet av att undervisa elever i årskurserna 1–6 hade redan innan hösten 2016 varit endast liten eller obefintlig. Hösten 2016 utökades dock möjligheterna att öva undervisning i svenska i årskurserna 1–6.

Antalet övningstimmar för ämneslärarstuderande varierar mycket från universitet till universitet. Universitetet med det största antalet övningstimmar har nästan 1,5 gånger fler timmar jämfört med universitetet med det minsta antalet övningstimmar. Enligt personalen inom ämneslärarutbildningen är antalet övningstimmar tillräckligt, men drygt hälften av studerandena önskar

mer undervisningsövningar. Även ämnesfärdigheterna för ämneslärarstuderandena i svenska varierar, och kraven på ämnesfärdigheter för att kunna påbörja sina lärarinriktade ämnesstudier i pedagogik varierar från universitet till universitet.

Studiehandledningen håller god nivå: lärarna ägnar mycket tid åt individuell handledning av studerandena. Handledningen sker dock snarare "under processens gång" än i form av separata handledningsträffar. Därför är handledningsrutinerna ofta oklara för studerandena.

Utbildningsprogram för språkbadsutbildningen

Vid tidpunkten för utvärderingen hade utbildningsprogrammet för språkbadsundervisning funnits i bara två läsår (2014–2015 och 2015–2016) i sitt aktuella format vid Vasa universitet. Därför har en helhetsutvärdering av utbildningens innehåll, kvalitet och aktualitet ännu inte varit möjlig.

Utbildningsprogrammet för språkbadundervisning har varit mycket populärt, eftersom det har funnits fler sökande än utbildningsplatser. Utifrån utvärderingen kan vi konstatera att utbildningsprogrammet förenar de positiva sidorna med klasslärar- och ämneslärarutbildningen: stark pedagogisk betoning och satsningar på språkstudier. Utbildningsprogrammet utmärker sig bland de granskade utbildningarna även genom dess starka fenomenbaserade betoning. I utbildningen går det svenska språket parallellt med innehållet som ska läras in. Studerandena får lära sig vad fenomenbaserad inläring innebär och grundtanken med språkbad som en del av sina studier, vilket gör detta till en naturlig del av deras framtida arbete som lärare. De här elementen skulle med fördel kunna inkluderas mer även i andra lärarutbildningar.

Utbildningsprogrammet för språkbadundervisning ger behörighet som språkbadslärare, klasslärare samt ämneslärare i svenska. Utbildningens målsättning är att erbjuda studerandena goda färdigheter i alla de här uppgifterna, men utvärderingen tyder på att undervisningen främst har gällt undervisning och lärande i årskurserna 1–6. Enligt självvärderingen tillhandahåller utbildningsprogrammet även alla standardfärdigheter som framtida ämneslärare i svenska kan inleda karriären med, men enligt de studerande har utbildningen hittills inte behandlat undervisning i svenska i årskurserna 1–6 i särskilt stor utsträckning. Undervisning i årskurserna 7–9 har egentligen inte behandlats alls, och man har heller inte gett möjligheter till övningslektioner i årskurserna 7–9 eller på högre utbildningsstadier. Utvecklingsmål för utbildningen som har tagits fram av studerandena själva är besöksmöjligheter i språkbadsklasser samt tydligare information om rutinerna för studiehandledning. Studerandenas kritiska syn på utbildningens innehåll kan vara påverkad av att de bara hade studerat inom utbildningsprogrammet i två år när de gjorde utvärderingen.

När det gäller sysselsättning kan det bli en utmaning för utexaminerade från utbildningsprogrammet att studier i något annat språk inte ingår i examen. Lärartjänsterna består ofta av två läroämnen medan utbildningsprogrammet bara ger behörighet till att undervisa i svenska. Utexaminerade från utbildningsprogrammet kan dock samtidigt arbeta som både klasslärare och ämneslärare i svenska. Då kan den dubbla behörigheten vara gynnsam.

Över hälften av klasslärarstuderandena bedömer sina kunskaper i svenska som endast måttliga eller nöjaktiga. Studerandena upplever att de har fått endast lite stöd för att utveckla sina färdigheter i svenska i klasslärarutbildningen och anser inte att de obligatoriska studierna i svenska som ingår i högskoleexamen är tillräckliga för att höja deras kunskaper i svenska. En del av studerandena uppger att de känner till möjligheten att förbättra sina språkfärdigheter genom att studera svenska som biämne, men studier som ger dubbel behörighet har hittills varit sällsynta (med undantag för Uleåborgs universitet). De studerande har egentligen inte fått information om studier som ger dubbel behörighet och särskilt inte om den förbättrande effekt det har på sysselsättningen.

Enligt de studerande ger klasslärarstudierna inte någon bra grund för undervisning i svenska. Det finns inte ett enda universitet där kurser som hänför sig till undervisning i svenska ingår i klasslärarutbildningen och kurserna i främmande språkens didaktik är i regel valfria för de studerande. De upplever att det finns oklarheter kring deras möjligheter att öva på undervisning i svenska, men de flesta anser att det borde finnas möjlighet till övningslektioner. Även svarsgrupperna inom klasslärarutbildningen anser å ena sidan att studierna inte ger någon bra grund för undervisning i svenska. Å andra sidan menar de att det i utbildningen ingår delar som ger dem färdigheter i att undervisa i språk rent allmänt. Studerandena har åtminstone möjlighet att sätta sig in i språkpedagogik på en mer allmän nivå genom att genomföra kurser och studieperioder som ingår i den allmänna språkdidaktiken (kapitel 6.2.2).

Över hälften av studerandena litar trots allt ändå på att de i framtiden kommer att kunna undervisa i svenska även i årskurserna 1–6, eftersom de anser att innehållet i undervisningen i årskurserna 1–6 är så enkelt att det inte krävs så mycket kunskaper i språket eller språkets didaktik för att undervisa grunderna i språket. Flera av deltagarna medger att en potentiell undervisningsuppgift kräver repetition av språket, men anser ändå inte att det är en speciellt krävande uppgift. De här uppfattningarna hos klasslärarstuderande kan leda till att elever i årskurs 1–6 i framtiden inte nödvändigtvis får lika kompetent undervisning, om kriteriet är lärarens färdigheter i svenska.

I klasslärarutbildningen har man beaktat den nya synen på lärande i läroplansgrunderna för grundläggande utbildning och de mångsidiga kompetenserna i större omfattning än tidigare lagd inledning av undervisning i svenska. Bland de mångsidiga kompetenserna fokuserar man främst på multilitteracitet och minst på vardagskompetens, arbetslivskompetens och entreprenörskap. Exempel på hur man behandlar mångsidiga kompetenser i utbildningen har dock inte nämnts. De anses ingå som en självklar del av all undervisning, och man anser inte att det är nödvändigt att känna till hur man handleder framtida lärare i att undervisa i de här förmågorna. Fenomenbaserat lärande verkar prägla utbildningen och det anses ge studerandena färdigheter att implementera det i sina framtida arbeten. Ämneslärar- och klasslärarstuderandena har dock hittills samarbetat i mycket liten utsträckning.

De som vill bli lärare i svenska söker sig i regel till en yrkespedagogisk lärarutbildning ifall de vill arbeta med uppgifter inom yrkesutbildning. De får pedagogisk behörighet som lärare även på andra stadier, men enligt utvärderingen ger utbildningen endast obetydlig introduktion i särskilda frågor som gäller just de andra stadierna. De andra utbildningsstadierna blir bara aktuella i den studerandes individuella process ifall den studerande riktar in sig på något annat än den yrkespedagogiska utbildningen. Även i det här fallet riktar den studerande in sig bara på ett utbildningsstadium. Man förutsätter alltså att den studerande känner till vilket stadium han eller hon ska undervisa inom redan under utbildningen. Möjligheten att byta utbildningsstadium under den framtida karriären underlättas dock av att lärarutbildningen fokuserar på kunskaper i att handleda olika typer av studerande, utveckla det egna utbildningsstadiet, delta i gemenskaper och nätverk, utveckla olika lärmiljöer samt kontinuerligt lärande och kontinuerlig professionell utveckling. Det kan vara nyttigt att skapa ett mer omfattande nätverk med andra utbildningsanordnare med tanke på undervisningsövningarna, för att exempelvis utveckla jämförande verksamhet och mentorskap.

Studerande inom den yrkespedagogiska utbildningen besitter redan substanskunskaper enligt ansökningskriterierna. I utbildningen betonar man därför inte en specifik bransch utan pedagogiska färdigheter som är tillämpliga i alla branscher och undervisningen ges i grupper med studerande i olika branscher. Under lärarstudierna förverkligas det branschspecifika lärandet genom flexibla studiesätt och fokusering på de egna målsättningarna i fråga om inlärningsuppgifter, reflektion och undervisningsövningar. En av svarsgrupperna uppger dock som utvecklingsmål att handledning i språkdidaktik skulle kunna erbjudas gemensamt för alla studerande som tänker bli språklärare. Det har funnits tidigare och handledarna har då fått bra respons från de studerande.

Kraven på yrkesskicklighet för lärare och om de uppfylls i utbildningarna

Enligt ämneslärarstuderandena har studierna motiverat dem ganska lite till att bli lärare i svenska. De har blivit mest motiverade av responsen från handledarna i samband med övningslektioner. Klasslärarstuderandena har egentligen inte alls blivit motiverade att undervisa i svenska, vilket är en tydlig nackdel med tanke på deras kommande arbete.

Över hälften av klasslärarstuderandena litar trots allt ändå på att de i framtiden kommer att kunna undervisa svenska även i årskurserna 1–6, eftersom de anser att innehållet i undervisningen i årskurserna 1–6 är så enkelt att det inte krävs så mycket kunskaper i språket eller språkets didaktik för att undervisa grunderna i språket. Det står i konflikt med att de anser att de viktigaste yrkesfärdigheterna för lärare i svenska är kunskaper i svenska och pedagogisk och/eller didaktisk kompetens. Dessutom framhäver de det mer än ämneslärarstuderandena. Ämneslärarstuderandena uppfattar i sin tur språkstudierna som en mer omfattande helhet och bland yrkesfärdigheter betonar de kulturkännedom och växelverkan utöver språkkunskaper.

Fortbildning för lärare i svenska som anordnas av högskolorna

Universitetens fortbildningsresurser är otillräckliga. Vid tidpunkten för utvärderingen fanns det i svarsgrupperna vid universiteten även osäkerhet i fråga om till vems uppgifter det hör att planera och genomföra fortbildning vid universiteten. Detta beror i huvudsak på att fortbildningscentralerna vid vissa universitet har lagts ned och att planeringen av fortbildningarna delvis har överförts till utbildningsprogrammen. I flera utvärderingsintervjuer ansågs utbildningsprogrammets resurser (tid eller personal) vara otillräckliga för denna uppgift.

Att vid planering av fortbildning i förväg beakta de ändringar som ska göras i de riksomfattande läroplanerna är svårt, och fortbildningar anordnas vanligen först efter att ändringarna officiellt har trätt i kraft. Fortbildning som hänför sig till undervisning i svenska i årskurserna 1–6 har anordnats i mycket liten omfattning.

Enligt de svarsgrupper som representerade läroämnet svenska och ämneslärarutbildningarna borde det framöver erbjudas fortbildning för lärare bland annat i fråga om tidigarelagt inledande av studier i B1-svenska, digitalisering, invandring och kulturell mångfald. Även representanterna för språkbadsutbildningen uppger att invandring och flerspråkighet samt stöttning av elevernas copingförmågor är centrala teman i fortbildningen för lärare. Svarsgrupperna i klasslärarutbildningen framför också att digitaliseringen, den kulturella mångfalden och differentieringen av elevmaterial ger lärarna behov av fortbildning. Dessutom föreslår de att fortbildningen kan handla om undervisning i finska som andraspråk, undervisning i hälsokunskap, hur man får elever att engagera sig och hur man utveckla elevernas känslomässiga och kommunikativa färdigheter.

Men utbudet av fortbildning verkar inte alltid motsvara efterfrågan. Enligt svarsgrupperna erbjuds en hel del utbildning inom just digitalisering och kulturell mångfald på universiteten, men det har ibland varit svårt att hitta tillräckligt många deltagare.

Högskolorna skulle kunna samarbeta genom att planera och genomföra gemensamma utbildningar för två eller flera högskolor och mer omfattande fortbildningskurser för att utveckla lärarnas yrkeskunskaper.

Undersökning för Svensklärarna i Finland rf

Enligt respondenterna i undersökningen är det positiva i den nya timfördelningen att undervisningen i svenska inleds tidigare. Sjätteklassisterna har gärna börjat studera ett nytt språk.

Respondenterna anser det problematiskt att man i största delen av Finland tvingas undervisa B1-svenska med minimiantal timmar (sex årsveckotimmar), vilket innebär att de fyra årsveckotimmar i årskurserna 7–9 fördelas på tre år och att man i två årskurser har endast en årsveckotimme. Kommunerna har fått fördela undervisningstimmar i svenska som de själva önskar, och i vissa fall ges det ingen undervisning i svenska alls i en årskurs.

För att språkkunskaperna ska utvecklas borde det enligt respondenterna dock ges minst två årsveckotimmar undervisning i språket varje år. En timme räcker inte ens för att upprätthålla de språkkunskaper man har förvärvat. Det låga antalet undervisningstimmar och de till och med långa avbrotten i undervisningen leder ohjälpligen till att eleverna glömmer det de redan har lärt sig och att det behövs repetition, vilket gör att det blir mindre tid över för att lära nya saker. Den nya timfördelningen kommer enligt respondenterna att försvaga kunskaperna i svenska i vårt land ytterligare.

Elevernas rätt till ett så jämnt lärande i svenska som möjligt äventyras då de får olika mycket undervisning i olika kommuner. Den varierande timfördelningen i årskurserna 7–9 kan även ge upphov till specialundervisning i svenska om en elev som flyttar mellan två kommuner har mindre undervisning i svenska i den lokala läroplanen än han eller hon skulle ha haft på sin förra skola.

Respondenterna menar att ojämlikhet mellan eleverna uppstår också genom att både ämneslärare i svenska och klasslärare undervisar i svenska i årskurserna 1–6. Fastän båda har behörighet att undervisa i svenska i årskurserna 1–6 behöver de elever som undervisas av klasslärare sannolikt repetera mycket och lära sig av med eventuella fel när de börjar i årskurs 7. Följderna av de ovan nämnda bristerna kommer att visa sig hösten 2020 när eleverna ansöker till utbildning på andra stadiet med mycket varierande kunskaper.

Respondenterna saknar framför allt fortbildning i nya lärmiljöer, för att exempelvis ta till sig ny undervisningsteknik och nya undervisningsmetoder. Behoven stämmer överens med den utvärdering som svarsgrupperna på universiteten med svenska som läroämne och ämneslärarutbildningen har gjort. Enligt dem är det tre förändringar i yrkesfärdigheterna som skapar ett behov av fortbildning: att studierna i svenska inleds i årskurserna 1–6, digitaliseringen samt invandringen och den kulturella mångfalden. Svarsgruppen i den här undersökningen upplever också att utmaningarna med kulturell mångfald och de pedagogiska kunskaper som krävs i undervisningen för årskurserna 1–6 ingår i fortbildningsbehoven, men inte i samma utsträckning som lärarutbildarna bedömde. De föregås av uppmärksammande av elever med behov av specialstöd, utveckling av utvärderingskunskaper, motivering av eleverna samt utveckling om kännedom av den svenska och/eller finlandssvenska kulturen.

Undervisningsarrangemang i svenska – intervjuer med utbildningsanordnarna

Såväl ämneslärare i svenska som klasslärare undervisade den B1-svenska som inleddes läsåret 2016–2017 i årskurserna 1–6. Det här var fallet i två tredjedelar av kommunerna som ingick i urvalet (62 %). Lärare med behörighet för undervisning i svenska undervisade B1-svenska i 30 procent av kommunerna eller privatskolorna. Till den här gruppen hörde även alla privata skolor som ingick i urvalet ($n = 4$). På motsvarande sätt undervisade enbart klasslärare inledande B1-svenska i två kommuner och en stad (8 %).

En del av utbildningsanordnarna har bekräftat den riktlinje enligt vilken lärare i första hand ska väljas utifrån formell behörighet och utöver det även lärare som är behöriga att undervisa i svenska. Till dessa lärare hör de som utexaminerats till ämneslärare i svenska samt klasslärare

med dubbel behörighet, vilka både har behörighet som klasslärare och som även har avlagt minst biämnesstudier i läroämnet svenska (60 sp). Genom detta förfarande kan man garantera elevernas rätt till jämlikt lärande på ett bättre sätt.

Anordnarna menar att man på förhand har utrett motivationen, viljan och förutsättningarna att undervisa i svenska hos de lärare som undervisar i B1-svenska läsåret 2016–2017 i årskurserna 1–6. Förutsättningarna för lyckad undervisning kan främjas om valet av lärare baseras på en sådan utredning. Klasslärare har genom sin examen omfattande pedagogiska färdigheter, men examen kan innehålla endast 3–4 obligatoriska studiepoäng i svenska, vilket är kravet för studier i det andra inhemska språket i en högre högskoleexamen. Den knappa studiemängden kan försvaga klasslärarnas vilja och förutsättningar att undervisa i svenska.

Utbildningsanordnarna var bekymrade över hur det tidigarelagda inledandet av B1-svenskan inverkar på valet av A2-svenska. Två utbildningsanordnare uppgav att antalet elever som väljer A2-svenska redan har minskat. Den ena av utbildningsanordnarna konstaterade att kommunen inte längre erbjuder svenska som A2-språk och den andra planerade att sluta erbjuda A2-svenska på grund av bristande intresse.

Utvecklingsrekommendationer

Ämneslärarutbildning

1. Det behövs ett närmare samarbete för att utveckla utbildningen för ämneslärare i svenska.

Det borde förekomma regelbundet samarbete mellan läroämnet svenska, ämneslärarutbildningen och övningsskolan (s.k. trepartssamarbete) för att parterna ska kunna förtydliga det inbördes samarbetet och utarbeta timplaner som är ändamålsenliga med hänsyn till studerandena. De olika språkämnena vid universiteten kan genom samarbete ta fram kurser för alla språkstuderande som har för avsikt att bli ämneslärare. Med hjälp av modern teknik går det också att göra undervisningen mångsidigare och effektivare genom samarbete mellan olika universitet.

2. Övningsundervisningen borde utvecklas så att den bättre tillgodoser behoven hos ämneslärarstuderandena i svenska.

De studerande borde ges möjlighet att öva på undervisning i svenska även i årskurserna 1–6. De studerande borde också få den mängd övningstimmar de behöver, vilket innebär att det totala antalet timmar borde höjas vid vissa universitet. På detta sätt skulle även antalet övningstimmar förenhetligas mellan olika universitet. Innan övningsundervisningen inleds lönar det sig att säkerställa att den studerande har tillräckliga språkkunskaper med hjälp av ämneskompetenskriterier (till exempel antal studiepoäng i huvudämnet).

3. Studerande med svenska som huvudämne borde ha möjlighet till studier som ger dubbel behörighet.

Ämneslärarstuderande borde ha möjlighet att avlägga studier i grundskolans ämnen och ämnesshelheter som biämne. Vetskapen om en mångsidigare yrkesprofil och bättre samsättningsmöjligheter skulle kunna motivera fler att välja lärarstudier. Samtidigt skulle anordnare av grundläggande utbildning få bättre möjligheter att anställa lärare med dubbel behörighet i årskurserna 1–6.

4. Det borde ingå obligatorisk språkpraktik i läroämnet svenska vid alla universitet för att språkkunskaperna hos studerande i svenska, även biämnestuderande, ska bli bättre.

De studerande borde uppmuntras att avlägga sin språkpraktik till exempel genom studier utomlands. För att de studerandes språkkunskaper och kulturkännedom ska bli bättre borde samarbetet med svenskspråkiga och svenska läroanstalter, högskolor och gemenskaper ökas i läroämnet svenska.

5. Undervisning i de mångvetenskapliga lärområdena borde inkluderas allt mer systematiskt i ämneslärarutbildningen.

Blivande lärare behöver redan under sina studier mer information, egen erfarenhet och praktisk övning i hur de mångvetenskapliga lärområdena och den fenomenbaserade inlärningen planeras och inkluderas i undervisningen. I ämneslärarutbildningen borde man fästa uppmärksamhet vid hur svenska språket kan integreras i fenomenbaserade projekt på ett så effektivt sätt som möjligt och så att man även kan utnyttja de studerandes bas-kunskaper i språket.

6. Ansvarsfördelningen och förfarandena vid studiehandledning för ämneslärarstuderande borde förtydligas.

Man borde fastställa vad som ingår i studiehandledningen, vem som ger handledning och när och hur handledning ges i de olika skedena av studierna. Tydliga ansvar och förfaranden hjälper också personalen att orka och avgränsa arbetet. De studerande borde också få information om de överenskomna förfarandena.

Utbildningsprogram för språkbadsutbildning

- 7. De studerande borde erbjudas mer handledning i ämnesundervisningen i svenska och ges möjlighet till övningslektioner även i årskurserna 7–9 och gymnasiet.**

Utbildningsprogrammet har hittills fokuserat på språkbad och undervisning i årskurserna 1–6. Därför borde uppmärksamhet framöver fästas vid ämnesundervisning i svenska och undervisning på högre utbildningsstadier.

Klasslärarutbildning

- 8. Klasslärarstuderandes kunskaper i svenska borde utvecklas i större utsträckning än för närvarande.**

Redan i gymnasiet borde studiehandledarna upplysa de studerande om att de som vill bli klasslärare med fördel ska delta i studentprovet i svenska. Förberedelserna inför studentprovet förbättrar de studerandes kunskaper i svenska och kan även höja motivationen att studera språket. Inom klasslärarutbildningen kan de studerandes kunskaper i svenska utvecklas på flera olika sätt:

- De obligatoriska kurserna vid språkcentralen integreras i lärarutbildningen och samtidigt får de studerande handledning i språkets didaktik.
- Inom klasslärarutbildningen används språkberikande metoder: kursundervisning kan ske på svenska och kurslitteratur eller -material kan erbjudas på svenska.
- De studerande erbjuds valfria studier där de får öva särskilt på sina muntliga färdigheter i svenska. Detta ökar deras språkliga säkerhet så att de kan undervisa på svenska och lära eleverna rätt uttal.
- De studerande får fler möjligheter att studera svenska som biämne i studiehelheter av varierande omfattning. Möjlighet att studera svenska som långt biämne för att erhålla dubbel behörighet borde erbjudas vid alla enheter som tillhandahåller klasslärarutbildning.

De studerande borde även mer effektivt än för närvarande upplysas om betydelsen av och möjligheterna att studera svenska, och de borde motiveras att undervisa i svenska.

- 9. Inom klasslärarutbildningen borde man beakta att svenskan nu undervisas i grundskolans lägre klasser.**

De studerande borde ges fler möjligheter att studera didaktik som anknyter till språkundervisning och att öva på att undervisa i svenska i praktiken. Klasslärar- och ämneslärarstuderande borde erbjudas fler samarbetsmöjligheter: till exempel studier i blandade grupper, att delta i varandras övningslektioner, gemensam planering, kompanjonlärarskap och genomförande av helhetsskapande projekt enligt de nya grunderna för läroplanerna.

10. De studerande borde kunna fördjupa sig i undervisningen på olika utbildningsstadier i större omfattning än för närvarande.

Eftersom utbildningen ger behörighet för undervisning på alla utbildningsstadier, borde särskilda frågor som gäller just dem inkluderas mer än för närvarande i utbildningen, till exempel genom samarbete med andra utbildningsanordnare i regionen.

Fortbildning av lärare

11. I fortbildningen borde lärarnas utbildningsbehov beaktas särskilt vid förändringar.

Tillgång till fortbildning är särskilt viktig vid förändringar, till exempel när läroplanerna medför nya undervisningsämnen för lärarna eller förutsätter att de använder undervisningsmetoder som de inte har utbildning i sedan tidigare. Under läsåret 2016–2017 upplevde svensklärarna sig behöva fortbildning framför allt för att lära sig om nya lärmiljöer, till exempel ny undervisningsteknik, och nya undervisningsmetoder.

Anordnare av fortbildning borde aktivt höra sig för med utbildningsanordnare om vilken typ av fortbildning det för närvarande finns ett behov av. Informationen om fortbildning behöver även koordineras på riksomfattande nivå för att utbildningsanordnarna alltid ska ha lättillgänglig information om alla utbildningar som erbjuds. För detta syfte kan Utbildningsstyrelsens portal Studieinfo.fi utvecklas ytterligare, och om portalen borde man även mer aktivt informera både lärare och undervisningsanordnare.

Universiteten och yrkeshögskolorna skulle kunna samarbeta för att anordna lärarfortbildning, till exempel genom att planera och genomföra gemensamma utbildningar och mer omfattande fortbildningskurser som två eller flera högskolor samarbetar kring. Utöver fortbildning borde även andra stödformer som främjar lärarnas yrkesmässiga utveckling tas fram, till exempel mentorprogram, samarbete mellan lärare som undervisar språk i årskurserna 1–6 och 7–9 (gemensam planering av studiematerial, undervisningsinnehåll och informationsutbyte i övergångsskedet) och fortbildning för nyblivna lärare (s.k. utbildning i induktionsskedet) till exempel vid övningsskolor.

Undervisning i B1-svenska

12. Det borde inte förekomma avbrott i elevernas språkbana, utan svenska borde undervisas varje år i årskurserna 7–9.

Den gällande timfördelningen inom den grundläggande utbildningen har medfört att de fyra årsvekotimmarna i B1-svenska har fördelats på väldigt olika sätt i kommunerna. Avbrott av olika längd i språkstudierna påverkar utgångsnivån för elevernas språkkunskaper.

per vid övergången från den grundläggande utbildningen till utbildning på andra stadiet. I detta skede har eleverna även olika mycket studier i B1-svenska bakom sig, vilket beror på utbildningsanordnarens beslut att tillhandahålla undervisning. Undervisningen kan antingen följa den riksomfattande timfördelningen eller överstiga de sex årsveckotimmar som anges i timfördelningen.

- 13. Det är önskvärt att utbildningsanordnarna i första hand ger antingen ämneslärare i svenska eller klasslärare som har avlagt biämnesstudier i svenska uppdraget att hålla lektionerna i B1-svenska.**

Dessutom borde de som undervisar svenska i årskurserna 1–6 ges möjligheter till fortbildning.

LIITE 1. Puhelinhaastatteluihin osallistuneet opetuksen järjestäjät aluehallintovirastojen aluejaon mukaisessa järjestyksessä

Lappi:

Kolarin kunta
Rovaniemen steinerkoulu

Pohjois-Suomi:

Hailuodon kunta
Kuhmon kaupunki
Oulun kaupunki
Oulun steinerkoulun kannatusyhdistys ry
Sievin kunta

Länsi- ja Sisä-Suomi:

Evijärven kunta
Jyväskylän kaupunki
Jämsän kaupunki
Kauhavan kaupunki
Kaustisen kunta
Kyyjärven kunta
Perhon kunta
Tampereen kaupunki
Vaasan kaupunki

Itä-Suomi:

Kuopion kaupunki
Kuopion kristillisen päiväkodin ja koulun kannatusyhdistys ry
Pieksämäen kaupunki
Rautavaaran kunta
Vesannon kunta

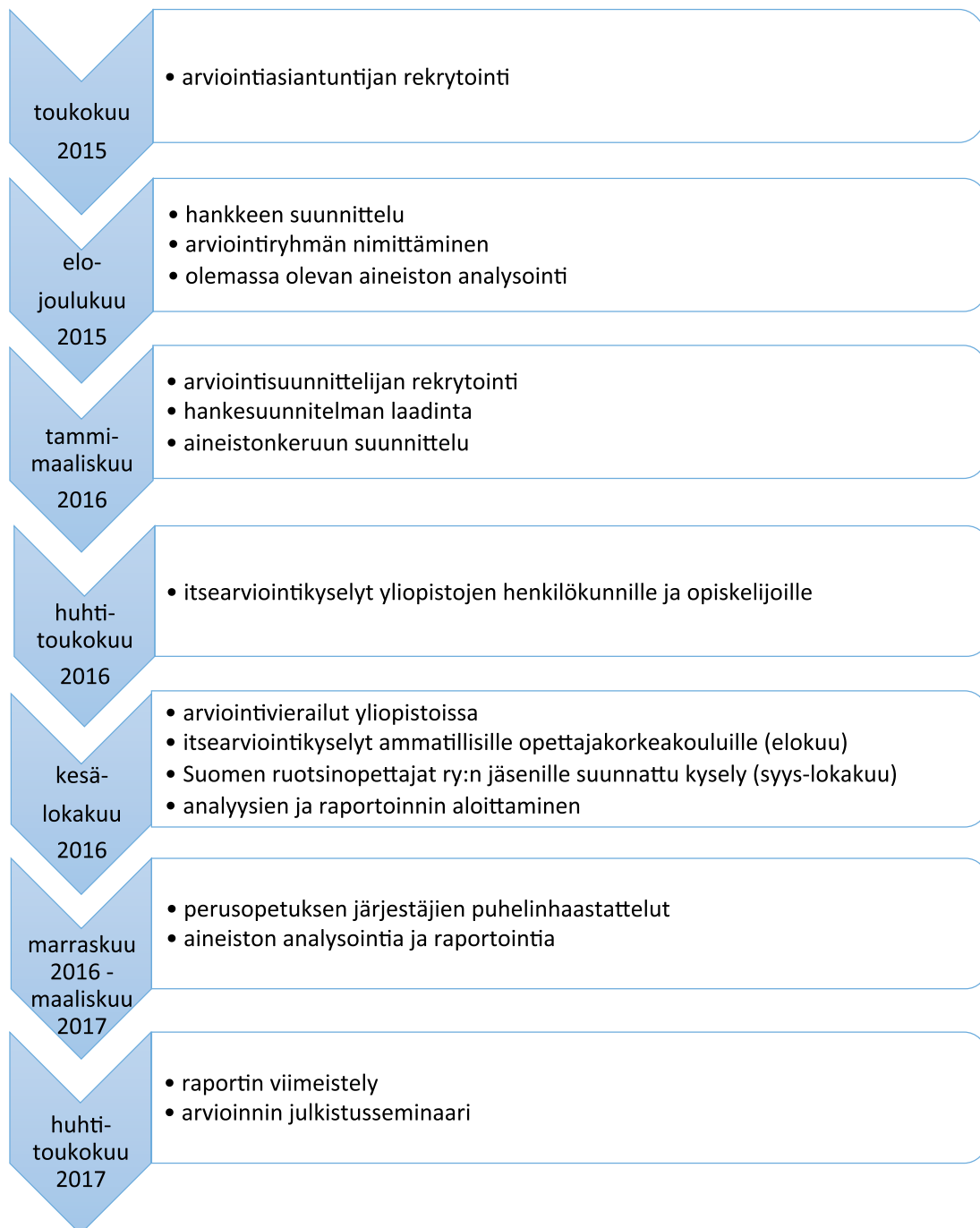
Lounais-Suomi:

Luvian kunta (kuntaliitos Eurajokeen 1.1.2017)
Merikarvian kunta
Paraisten kaupunki
Raisio kaupunki
Säkylän kunta
Turun kaupunki

Etelä-Suomi:

Espoon kaupunki
Helsingin kaupunki
Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulu
Karkkilan kaupunki
Kauniaisten kaupunki
Kirkkonummen kunta
Kouvola kaupunki
Lahden kaupunki
Pyhtään kunta
Rautjärven kunta
Ruokolahden kunta
Vantaan kaupunki

LIITE 2. Arvioinnin vaiheet ja aikataulu



Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) on itsenäinen koulutuksen arviointivirasto. Se toteuttaa koulutukseen sekä opetuksen ja koulutuksen järjestäjien toimintaan liittyviä arviointeja varhaiskasvatuksesta korkeakoulutukseen. Lisäksi arviointikeskus toteuttaa perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen oppimistulosten arviointeja. Keskukseen tehtävänä on myös tukea opetuksen ja koulutuksen järjestäjiä ja korkeakouluja arviointia ja laadunhallintaa koskeissa asioissa sekä kehittää koulutuksen arviointia.

Arvioinnissa selvitettiin kaikkien ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavien koulutusten sisältöä, laatua ja ajantasaisuutta. Arvioinnin kohteina olivat ruotsin kielen aineenopettajaksi kelpoisuuden tuottava koulutus, ruotsin oppiaineen opetus (ruotsin kieli pää- tai sivuaineena yliopistoissa), kielikylpykoulutuksen koulutusohjelma, luokanopettajakoulutus sekä ammatillinen opettajankoulutus. 1.8.2016 käyttöön otetun perusopetuksen tuntijakoasetuksen mukaan B1-ruotsin opiskelu alkaa nykyisin jo kuudennella vuosiluokalla, minkä vuoksi arvioinnissa tarkasteltiin erityisesti opettajankoulutuksen mahdollisuuksia tarjota tuleville opettajille valmiudet opettaa ruotsia alakoulussa. Arvioinnissa hankittiin tietoa myös muun muassa ruotsia opettavien opettajien täydennyskoulutustarpeista sekä lukuvuonna 2016–2017 perusopetuksen alaluokilla B1-ruotsia opettavien opettajien koulutustaustasta.

ISBN 978-952-206-397-7 (nid.)

ISBN 978-952-206-398-4 (pdf)

ISSN 2342-4176 (Painettu)

ISSN 2342-4184 (Verkkopainos)

ISSN-L 2342-4176



Kansallinen
koulutuksen arviointikeskus
PL 28 (Mannerheiminaukio 1 A)
00101 HELSINKI
Puhelinvaihe: 029 533 5500
Faksi: 029 533 5501

karvi.fi