

“Se opettaminen joo, mutta miten sitten se kaikki muu” - Opettajaopiskelijoiden näkemyksiä ruotsinopettajuuteen kasvamisesta opintojen aikana

Maria Kautonen¹, Camilla Rosvall²

¹Jyväskylän yliopisto, ²Åbo Akademi



Artikkelissa tarkastelemme opettajaopiskelijoiden näkemyksiä siitä, millaisia valmiuksia yliopisto-opinnot antavat heille tulevaisuuden työhön ruotsinopetuksen parissa. Selvitämme myös, mitä opettajaopiskelijat pitävät merkityksellisenä oman opettajuuden kehittymiselle opintojen aikana. Aineisto koostuu kolmessa eri yliopistossa opiskelevien kielikylpyluokan- sekä ruotsin aineenopettajaopiskelijoiden kanssa tehdyistä puolistrukturoiduista haastatteluista (N=17). Haastateltavat saavat valmistuessaan pätevyyden ruotsinopetuksen tehtäviin. Tulokset osoittavat opintojen antavan opiskelijoille laajasti taitoja ruotsinopetuksen tehtäviin, mutta etenkin opetuksen ulkopuolisiin työtehtäviin opinnot valmistivat opiskelijoiden mukaan heikommin. Opiskelijat pitivät oman opettajuuden kehittymiselle merkittävinä erityisesti yhteistyötä muiden opiskelijoiden kanssa ja käytäntöä korostavia opintoja.

Asiasanat: ruotsin kieli, opettajaopiskelija, opettajankoulutus, opettajan ammatti

Lähetetty: 13.3.2024
Hyväksytty: 2.3.2025
Vastuukirjoittaja: maria.e.e.kautonen@jyu.fi
DOI 10.23988/ad.143916

Johdanto

Ruotsia opetetaan Suomessa varhaisista vuosista korkea-asteelle. Ruotsinopetuksen keskeiset tavoitteet, sisällöt, työskentelytavat sekä niiden myötä myös ruotsinopettajalta vaadittavat taidot voivat vaihdella suuresti kouluasteesta ja opetettavasta oppimäärästä riippuen. Kelpoisuusvaatimukset vaihtelevat myös opetettavan kouluasteen mukaan (Jyrhämä 2021: 163). Esimerkiksi aineenopettajankelpoisuus antaa pätevyyden toimia opettajana peruskoulusta korkea-asteelle, kun taas luokanopettajankoulutus mahdollistaa ruotsin opettamisen peruskoulun vuosiluokilla 1–6. Suomessa kelpoisuuden ruotsin kielen opettamiseen tuottavia koulutuksia ovat ruotsin aineenopettajien koulutus sekä yliopistoissa että ammatillisissa opettajakorkeakouluissa, kielikylpyopettajankoulutus sekä luokanopettajakoulutus. Koska opiskelijat valmistuvat erilaisista ruotsinopettajan koulutusohjelmista opettajiksi laajasti eri koulutusasteille, opettajankoulutuksesta opiskelijat kaipaavat työkaluja hyvin erilaisiin työympäristöihin (vrt. Kivistö ym. 2023).

Viimeaikainen tutkimus on nostanut esiin, että ruotsinopettajaopiskelijoilla on vaihtelevia ja moninaisia näkemyksiä kieleen, oppimiseen ja opettajuuteen liittyvistä keskeisistä teemoista tulevassa opettajuudessa (Ruohotie-Lyhty ym. 2024) sekä ruotsin kielen roolista opetuksessa (Rosvall & Kautonen 2024; Peltoniemi & Bergroth 2022). Samalla ruotsinopetusta tarkastelleet selvitykset antavat viitteitä siitä, että erilaiset koulutusohjelmat antavat erilaiset valmiudet esimerkiksi varhaisen ruotsin opettamiseen: luokanopettajaopiskelijat, jotka ovat myös kelpoisia opettamaan ruotsia alakoulussa, kokivat, ettei heidän kielitaitonsa kenties vastaa opetuksen vaatimuksia, kun taas aineenopettajaopiskelijoilla ei ollut liiemmin opintoja nimenomaan varhaiseen kieltenopetukseen liittyen (Rossi ym. 2017). Rossin selvityksessä aineenopettajakoulutuksen opiskelijat kaipasivat myös enemmän käytäntöä opintoihin ja vähemmän teoriaa. Kielikylpyopettajankoulutus taas on kokenut suuria muutoksia selvityksen jälkeen koulutuksen siirryttyä kokonaan Åbo Akademin vastuulle vuonna 2018.

Tässä artikkelissa tavoitteemme on tarkastella, miten erilaiset opettajankoulutusohjelmat valmistavat opiskelijoita ruotsinopetuksen tehtäviin. Tarkastelun kohteena ovat ruotsin aineenopettajankoulutus Jyväskylän yliopistossa ja Itä-Suomen yliopistossa sekä kielikylpyluokanopettajankoulutus Åbo Akademiassa Vaasassa. Tutkimus on osa tutkimushanketta *Ruotsin kieli kokemuksena, pedagogiikkana ja politiikkana* (PoPUpp 2022–2023), jota rahoitti Svenska kulturfonden. Hankkeessa kiinnostuksen kohteina ovat opettajaopiskelijoiden näkemykset ruotsin kielestä ja itsestään ruotsin kielen opettajana. Tässä artikkelissa keskitymme opettajaopiskelijoiden haastatteluissa ilmaisemiin näkemyksiin opintojen keskeisestä annista omalle ruotsinopettajuudelle. Tutkimuskysymyksemme ovat:

- *Millaista osaamista opiskelijat kuvaavat opintojen antavan ruotsinopettajan työhön ja millaista osaamista opiskelijat vielä kaipaavat?*
- *Mitä opettajaopiskelijat pitävät merkityksellisenä oman opettajuuden kehittymiselle opettajankoulutuksen aikana?*

Tutkimuksen kautta pyrimme valottamaan erilaisten ruotsinopettajakoulutusohjelmien vahvuuksia ja kehittämiskohteita, jotta ohjelmia saadaan kehitettyä vastaamaan paremmin sekä opiskelijoiden että työelämän tarpeisiin. Samalla tutkimus tuo uutta tietoa opettajaopiskelijoiden näkemyksistä ruotsinopettajan keskeisistä osaamisalueista, mitä ei ole aiemmin tarkasteltu laajemmin eri koulutusohjelmien yhteydessä. Emme kuitenkaan vertaa koulutusohjelmia keskenään, vaan nostamme pikemminkin esiin ohjelmia yhdistäviä näkökulmia opettajaopiskelijoiden kuvaamina. Tällä tavoin opettajaopiskelijoiden näkemykset muodostavat jatkumon, josta eri koulutusohjelmien toimijat voivat poimia itselleen keskeiset kehittämiskohteet ja näin edelleen kehittää koulutustaan yhteistyössä tiedekuntien, laitosten ja opetushenkilöstön kanssa.

Kieltenopettajuuteen kasvaminen

Kieltenopettajan ammatillinen osaaminen

Tässä artikkelissa viittaamme opettajuudella opettajan ammattiin ja siihen liittyviin tehtäviin, taitoihin ja vastuisiin. Keskeinen osa opettajuutta on ammatillinen identiteetti, joka Vähäsantasen (2015) mukaan sisältää käsitykset itsestä ammatillisena toimijana, ammatilliset kiinnostuksenkohteet, käsitykset oppimisesta ja opettamisesta sekä tulevaisuuden tavoitteet. Kieltenopettajan ammatillisella identiteetillä tarkoitetaan uskomuksia, arvoja, asenteita ja ominaisuuksia, jotka määrittelevät ja muokkaavat opettajan roolia kieltenopetuksessa (Hildén 2020). Tähän kuuluvat esimerkiksi, miten opettajat näkevät itsensä ammatillisessa roolissaan, heidän käsityksensä opettamisesta ja oppimisesta sekä ylipäätään opettajien kieltenopetusta koskevat arvot. Kaiken kaikkiaan kieltenopettajan ammatillinen identiteetti on dynaaminen, ja se voi kehittyä ajan mittaan opettajan kokemusten, jatkuvan ammatillisen kehittymisen ja muuttuvan koulutuskontekstin kautta (Kajander ym. 2019). Ammatillinen identiteetti vaikuttaa myös merkittävästi siihen, miten kieltenopettaja suhtautuu opetustehtäviinsä ja miten hän on vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa (vrt. Pennington & Richards 2016).

Kieltenopettajana toimiessa tarvitaan erilaisia osaamisalueita ja nämä osaamisalueet ovat tärkeitä mielekkään opetuksen kannalta. Hildén (2020) mainitsee kielenopettajan osaamista kuvaavan mallin peruselementteinä tiedot, taidot ja uskomukset. Opettajalta vaaditaan mm. tietoa opetussuunnitelmista, kohdekielestä/-kielistä, opetusmenetelmistä, ymmärrystä opetus- ja oppimisprosesseista, sekä myös taitoa opetuksen käytännön toteuttamiseen. Lisäksi tietojen ja taitojen tukena ovat opettajan omat uskomukset, asenteet ja arvot.

Kohonen (2007: 177–178) lähestyy opettajan ammatillista osaamista aineenopettajan uudistuvan ammatillisen identiteetin käsitteen kautta, joka sisältää kolme ulottuvuutta: tiedollinen asiantuntijuus, pedagoginen asiantuntijuus ja työyhteisöllisyys. Kohosen mukaan tiedollinen asiantuntijuus kattaa oppiaineen tieteellisen hallinnan sekä aineenopettajaidentiteetin oman alan asiantuntijana. Pedagogisen asiantuntijuuden ytimessä on kyky muuntaa ja jäsentää oppiaines pedagogiseen muotoon sekä oppilaiden kohtaamiseen ja työskentelynohjaamiseen liittyvä osaaminen. Pedagogiseen asiantuntijuuteen kuuluu myös monipuolisten arviointistrategioiden käyttäminen. Työyhteisöllisyyteen kuuluvat näkemykset koulun kasvatus-tehtävästä sekä aineenopettajan oma aktiivinen toiminta työyhteisön kehittämisessä ja osallistuminen yhteiskunnalliseen keskusteluun.

Opettajan osaamisalueisiin liittyviä kansainvälisiä tutkimuksia on tehty paljon (Kunter ym. 2013). Esimerkiksi Richardsin (2010) jaottelu kattaa Kohosen (2007) tavoin erilaisia tiedollisiin ja pedagogisiin taitoihin sekä työyhteisöön liittyviä ulottuvuuksia. Richards jaottelee kieltenopetuksessa tarvittavia ydinosaamisalueita ja kieltenopettajan asiantuntijuuden ulottuvuuksia vielä yksityiskohtaisemmin, ja näitä ulottuvuuksia havainnollistamme taulukossa 1.

Taulukko 1. Kieltenopetuksessa keskeisiä ydinosaamisalueita ja kieltenopettajan asiantuntijuuden ulottuvuuksia (Richardsia 2010 mukailten, osa-alueiden suomennokset osin Huhtalan 2020 mukaan).

Ydinosaamisalue	Osaamisalueen kuvaus
Kielitaito	Ei vaadi natiivinkaltaista osaamista, vaan oikeakielisyyden lisäksi kieltenopettajan työssä tarvitaan myös muita tärkeitä ominaisuuksia, kuten kykyä antaa oppijakielestä palautetta ja mukauttaa omaa puhetta oppijoiden tason mukaan.
Oppiaineen sisältö-osaaminen	Näkemyksistä, millaisia sisällöllisiä asioita oppiaineessa opetetaan ja miten niitä tulisi opettaa.
Opetustaito	Kattaa erilaiset käytännöt ja rutiinit opetuksen toteuttamisessa.
Kontekstitieto	Ymmärrys kontekstin vaikutuksesta opetukseen, sisältäen fyysisen ja sosiaalisen ympäristön. Opettajan tulee esimerkiksi olla tietoinen koulun edellyttämistä toimintatavoista ja odotuksista.
Kieltenopettajaidentiteetti	Opettajan oma näkemys siitä, mitä kieltenopettajana toimiminen tarkoittaa ja millaisia rooleja opettajalla on.
Oppijakeskeinen opetus	Kyky toteuttaa oppijälähtöistä opetusta ja tukea oppijoiden osallisuutta ja toimijuutta opetuksessa.
Pedagogiset päättelytaidot	Kognitiiviset taidot, kuten ongelmanratkaisu- ja improvisointitaidot, joita opettajat käyttävät opetuksessa ja opetuksen suunnittelussa.
Käytännön työn kautta tapahtuva opetuksen kehittäminen	Oman opetuksen ja toiminnan reflektointi ja arviointi.
Käytäntöyhteisön jäsenyys	Yhteistyö muiden opettajien ja henkilöstöryhmien kanssa, osaamisen jakaminen ja yhteisten tavoitteiden eteen toimiminen.
Professionaalisuus	Kattaa opettajan muodollisen pätevyyden sekä opettajan oman suhtautumisen ja reflektoidun asenteen työhönsä.

Richards on tarkastellut kieltenopettajuuden osaamisalueita englannin opetuksen näkökulmasta, mutta Huhtalan (2020) tutkimuksessa myös ruotsin aineenopettajaopiskelijat toivat esille samankaltaisia teemoja ruotsinopettajan asiantuntijuuden ulottuvuuksina. Ruotsinopiskelijoiden vastauksissa esille nousivat erityisesti opetustaitoon, oman oppiaineen sisältötietoon, oppijakeskeiseen opetukseen ja identiteettiin liittyvät teemat: kulttuurisen osaamisen tärkeys, oppilaiden motivointi, oppijälähtöisyys, asenteisiin vaikuttaminen, oma innostus ja auktoriteettina oleminen. Nimenomaan ruotsinopetuksen kontekstissa opiskelijat toivat esiin kyvyn vaikuttaa asenteisiin ruotsin kieltä kohtaan yksilöiden ja yhteiskunnan tasolla (ruotsin kielen asemasta ks. Himmelroos ym. 2020). Myös opetus-taidon kohdalla opiskelijat nostivat esiin innostavat opiskelumenetelmät, joiden avulla voidaan motivoida oppijoita ruotsin opiskeluun. Riittävän kielitaidon mainitsivat vain muutamat opiskelijat Huhtalan (2020) tutkimuksessa.

Huhtalan (2015) mukaan ruotsinopettajaopiskelijat tuovat myös esille erilaisia pelkoja eri osaamisalueiden puuttumisesta työelämään siirryttäessä. Heidän huolensa liittyivät Huhtalan tutkimuksessa esimerkiksi luokan edessä esiintymiseen, oppiaineen substanssiosaamisen puutteeseen, teini-ikäisten kanssa työskentelyyn (esim. luokanhallinta), yhteydenpitoon oppilaiden huoltajien kanssa sekä suureen työmäärään ja ajanpuutteeseen. Hildén (2020) nostaa niin ikään esiin opettajantyön jännitteitä ja haasteita, joita opettajat kohtaavat kielikoulutuksen alalla. Jännitteet liittyvät kielitaitokäsityksen eheytymiseen (aiempaa laajempi, sallivampi näkemys kielitaidosta), muutoksiin kielipolitiikassa ja kielitaitotarpeissa (etenkin suomalaisten kaventuva kielitaitovaranto) sekä opetussuunnitelman tavoitteiden, oppimisympäristöjen ja menetelmien murrokseen (mm. oppimisympäristöjen laajentuminen ja teknologian rooli opetuksessa). Opettajalta vaaditaan kykyä kehittyä ja kehittää osaamistaan vastatakseen näihin jatkuvasti muokkautuviin ja muuttuviin haasteisiin.

Opettajankoulutuksen keskeinen rooli kieltenopettajuuteen kasvamiseen

Opettajankoulutuksella on keskeinen rooli kieltenopettajaksi kasvulle (Bendtsen 2016; Ruohotie-Lyhty 2011; Nyman 2009; yleisemmin opettajaksi kasvamisesta Aspfors & Eklund 2017). Opettajankoulutuksen aikana muodostetulla opettajaidentiteetillä on myös tärkeä rooli työelämässä ja siinä, miten vastavalmistuneet opiskelijat kokevat kieltenopettajantyön käytännön (Ruohotie-Lyhty 2013). Opettajankoulutuksessa onkin tärkeää tukea kieltenopettajaopiskelijoiden opettajaidentiteetin kehitystä ja vahvistaa heidän toimijuuttaan työelämässä (Ruohotie-Lyhty 2013).

Koulun ja sitä ympäröivän maailman jatkuvan muuttumisen myötä opettajankoulutuksen ei voi nähdä antavan koko työuran ajan kattavia taitoja, mutta sen yhtenä tärkeänä tehtävänä on antaa opettajaopiskelijoille hyvät työkalut ja taidot muutosten kohtaamiseen. Kielenopettajaopiskelijat Bendtsenin (2016) tutkimuksessa näkivät käytäntöön liittyvät opinnot keskeisimpinä oman oppimisen ja opettajuuden kannalta, mutta kuitenkin

kin myös reflektoinnin osuus opettajankoulutuksessa on nähty tärkeänä työelämässä tarvittavien taitojen kehittymistä ajatellen (Ruohotie-Lyhty 2013; ks. yleisemmin reflektiosta Colomer Feliu 2020: 1–8; Korthagen & Vasalos 2005). Kieltenopettajaopiskelijoihin keskittyvän tutkimuksen ulkopuolella Izadinian (2013) kirjallisuuskatsaus tuo esille, että reflektio opintojen aikana vaikuttaa yleisesti ottaen positiivisesti oman opettajuuden ja opettajaidentiteetin kehittymiseen. Opettajaksi kasvaminen ja kehittyminen onkin prosessi, joka jatkuu opintojen jälkeenkin opiskelijoiden siirtyessä työelämään. Tämä jatkuvan kehittymisen prosessi edellyttää, että opiskelijat työelämässä kohtaavat uutta asiantuntemusta, saavat vahvaa tukea ja pääsevät osallisiksi uusista toimintamahdollisuuksista (Sancar ym. 2020), jolloin koulutuksessa opittua (tietoa) voidaan hyödyntää.

Vaikka opettajankoulutuksessa opitaan tärkeitä taitoja ja valmiuksia työelämään, opiskelijat ja valmistuneet opettajat saattavat myös kokea, että koulutus ei ole antanut riittävästi työelämässä tarvittavia taitoja ja osaamista (vrt. Ruohotie-Lyhty 2013). Aiempi tutkimus onkin tuonut esille päinvastaisen näkemyksen opettajankoulutuksen roolista. Rinteen ym. (2023) tutkimuksessa opettajaopiskelijat Ruotsissa ja Tanskassa eivät tunteneet olevansa riittävästi valmistautuneita opettajan ammattiin opintojensa loppuvaiheessa. Opiskelijat kokivat etenkin käytännön harjoitteita olleen liian vähän, sillä monilla vaikutti olevan näkemys siitä, että työ opitaan käytännössä eikä yliopisto valmista heitä oppimisympäristöjen todellisuuteen. Opiskelijoiden opettajaidentiteettiin vaikuttivat enemmän heidän henkilökohtaiset ominaisuutensa ja aiemmat kokemuksensa, kun taas opettajankoulutuksen rooli identiteetille näyttäytyi vähäisempänä. Vuonna 1996 toteutetussa luokan- ja aineenopettajille suunnatussa kyselyssä tarkasteltiin valmistuneiden opettajien kokemuksia erilaisten tavoitteiden toteutumisesta opettajankoulutuksessa (Niemi 2000). Parhaiten opettajat kokivat saaneensa työkaluja oman opetuksen toteutukseen: opetustyön suunnitteluun, oman opetustyön arviointiin, oman työn kriittiseen pohdintaan ja elinikäiseen ammatilliseen kasvuun. Heikoiten opettajat kokivat koulutuksen saavuttaneen tavoitteet, jotka liittyivät yhteistyöhön eri tahojen ja vanhempien kanssa, hallinnollisiin tehtäviin, kriisitilanteissa toimimiseen sekä oppilashuoltoon. Vaikka kyseiset tutkimukset eivät keskittyneet kieltenopettajiin/-opettajaopiskelijoihin, ne antavat ymmärrystä laajemmin opettajankoulutuksen antamista valmiuksista työelämään.

Toisaalta opettajaopiskelijat asettavat tutkitusti työlleen erilaisia päämääriä. Luokan- ja aineenopettajaopiskelijoiden tavoitteet Kuusiston ja Rissasen (2023) tutkimuksessa liittyivät enimmäkseen henkilökohtaiseen merkitykseen (esimerkiksi oma oppiminen, työstä nauttiminen, toimeentulo) tai pedagogisiin tavoitteisiin (hoivan ja hyvinvoinnin sekä kasvun ja oppimisen tukeminen), ja vähemmän yhteiskunnallisiin päämääriin liittyviin teemoihin, kuten yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden edistämiseen tai yleiseen “maailman parantamiseen”. Näin oletettavasti myös opiskelijoiden toiveet koulutuksen annista ja siitä, minkälaisia valmiuksia he toivovat saavansa opinnoista, voivat vaihdella. Huhtalan (2008) tutkimuksessa useille ruotsin aineenopettajaopiskelijoille opettajuus ja opettajana toimiminen olikin tärkeämpää kuin itse opetettava aine – opettajuus nähtiin oppiaineen opettamisen lisäksi vahvasti myös kasvattamisena.

Opettajien täydennyskoulutustarpeet antavat myös viitteitä siitä, mitä opettajankoulutuksesta on kenties jäänyt puuttumaan ja mistä opettajat kaipaavat lisätietoa. Esimerkiksi Kielivaranto. Nyt! -selvityksessä (Vaara- la ym. 2021: 106–107) perus- ja toisen asteen kieltenopettajille suunnattu kysely paljasti opettajien toivovan täydennyskoulutusta esimerkiksi seuraavista teemoista: erilaiset menetelmät ja konkreettiset vinkit opetukseen, arviointiin liittyvä osaaminen, motivointi, erityispedagogiikka ja oppimisvaikeuksien huomiointi, työelämäyhteydet, oppiainerajat ylittävä opetus sekä moninaisuuden huomiointi opetuksessa. Koulutustarpeet liittyivät siis sekä pedagogiseen osaamiseen ja oman oppiaineen opetukseen, mutta myös yhteistyöhön sekä koulun sisällä että sen ulkopuolella toimivien tahojen kanssa.

Aiemman tutkimuksen perusteella opettajankoulutuksella on potentiaalia myötävaikuttaa kieltenopettajaopiskelijoiden opettajuuden rakentumiseen ja valmistaa heitä työelämään. Tarvitaan kuitenkin lisää tutkimusta ja tietoa, jotta opettajankoulutusta voidaan kehittää entisestään vastaamaan tähän tehtävään. Tätä tarkastelemme tässä tutkimuksessa.

Aineisto ja osallistujat

Tutkimuksen osallistujat ovat kolmen eri yliopiston opiskelijoita, jotka saavat valmistuessaan ruotsinopettajan pätevyyden. Opettajaopiskelijat edustavat seuraavia koulutusohjelmia: ruotsinkielinen kielikylypöpettajakouluus Åbo Akademissa (ÅA) sekä ruotsin aineenopettajakouluukset Jyväskylä yliopistossa (Jyu) ja Itä-Suomen yliopistossa (Uef). Kielikylyvyn luokanopettajan koulutusohjelmassa opiskelijoiden pääaineena on opettajakouluukseen suuntautunut kasvatustiede. Lisäksi opintoihin sisältyvät koulussa opetettavien oppiaineiden laajat aineopinnot ja laaja kielikylypöpettäjille suunnattu ruotsin kielen opintokokonaisuus. Opettajaopinnot antavat pätevyyden luokanopettajan työhön perusopetuksessa sekä ruotsinopettajan työhön suomenkielisessä perusopetuksessa. Jyväskylän ja Itä-Suomen yliopistoissa ruotsin aineenopettajan koulutuksessa opiskelijat opiskelevat ruotsin kieltä joko pää- tai sivuaineenaan, minkä lisäksi he opiskelevat sivuaineenaan opettajan pedagogiset opinnot. Kouluus antaa pätevyyden toimia ruotsinopettajana laajasti eri kouluusasteilla. Jyväskylän yliopistossa opiskelijoiden on mahdollista hakeutua opettajalinjalle ns. suoravalinnan kautta ennen opintojen alkamista, kun taas Itä-Suomen yliopistossa opettajaopintoihin haku tapahtuu opintojen aikana, usein opintojen alkuvaiheessa. Yliopistot edustavat myös erilaisia kieliympäristöjä, jotka saattavat yhdessä kouluuksen kanssa vaikuttaa opiskelijoiden tulevan opettajuuden kehittymiseen (Peltoniemi ym. 2019). Eri yliopistojen opettajankouluusohjelmat voivat painottaa erilaisia pedagogisia ja kielellisiä lähestymistapoja, ja nämä yhdessä yksi-, kaksi- ja monikielisen kieliympäristön kanssa voivat heijastua opiskelijoiden näkemyksiin ruotsinopettajuuteen kasvamisesta ja tukea kielitaidon kehittymistä eri tavoin.

Osallistujilta kerättiin aineistonkeruun ensimmäisessä vaiheessa ns. visuaalisia narratiiveja (vrt. Kalaja 2016), joissa opiskelijat visualisoivat tulevaisuuttaan kielen ammattilaisena (ks. Rosvall & Kautonen 2024; Ruohotie-Lyhty ym. 2024). Aineistonkeruun toisessa vaiheessa osa opiskelijoista osallistui visualisointien pohjalta pidettyihin puolistrukturoituihin haastatteluihin, jotka ovat tämän artikkelin tutkimusaineistona. Haastattelut sisälsivät kysymyksiä visualisoinneista, opiskelijan omasta kieli-identiteetistä, opinnoista ja tulevaisuuden opettajan työstä. Haastatteluiden kesto oli 30–60 minuuttia. Haastattelut litteroitiin aineistonanalyysiä varten sanatarkasti ottaen mukaan täytesanat ja erilaiset toistot. Fonologiset piirteet (ääntäminen, prosodia) sekä nonverbaaliset ilmiöt (epäröinti, tauot, nauru) on jätetty litteroinneista pois (vrt. Norrby 2014), koska tutkimuksessa keskitymme haastatteluiden sisältöön. Toisin sanoen meitä kiinnostaa, mitä vastaajat kertovat eikä millä tavoin näkemykset ilmaistiin haastatteluiden aikana. Tulosten esittelyssä aineistoesimerkkejä on tarvittaessa lyhennetty luettavuuden lisäämiseksi. Olemme poistaneet esimerkiksi täytesanoja ja toistoja, mutta emme ole muokanneet vastausten asiasisältöä.

Aineisto kattaa yhteensä 17 haastattelua, joista 6 haastattelua on kieli- ja koulutusopettajaopiskelijoilta Åbo Akademiä, 5 haastattelua ruotsin aineenopettajaopiskelijoilta Jyväskylän yliopistosta ja 6 haastattelua ruotsin aineenopettajaopiskelijoilta Itä-Suomen yliopistosta. Taulukko 2 havainnollistaa opettajaopiskelijoiden taustatietoja (yliopisto ja aloitusvuosi) ja heidän itse arvioimaansa kieli-identiteettiä (yksikielinen, kaksikielinen, monikielinen). Viittaamme artikkelissa opiskelijoihin koodilla, joka koostuu yliopiston lyhenteestä ja numerosta, joka on annettu opiskelijalle hankkeen koko tutkimusaineiston pseudonymisointivaiheessa.

Taulukko 2. Yhteenveto tutkimukseen osallistujista (N=17).

Opiskelija	Aloitusvuosi	Yliopisto	Pääaine	Kieli-identiteetti
Jyu33	2018	Jyväskylän yliopisto	ruotsi	yksikielinen
Jyu34	2020	Jyväskylän yliopisto	soveltava kielitiede	yksikielinen
Jyu36	2020	Jyväskylän yliopisto	ruotsi	kaksikielinen
Jyu37	2017	Jyväskylän yliopisto	ruotsi	monikielinen
Jyu39	2021	Jyväskylän yliopisto	ruotsi	monikielinen
Uef2	2021	Itä-Suomen yliopisto	englanti	monikielinen
Uef3	2017	Itä-Suomen yliopisto	ruotsi	monikielinen
Uef9	2015	Itä-Suomen yliopisto	englanti	monikielinen
Uef11	2022	Itä-Suomen yliopisto	ruotsi	yksikielinen
Uef14	2021	Itä-Suomen yliopisto	ruotsi	monikielinen
Uef16	2020	Itä-Suomen yliopisto	ruotsi	yksikielinen
ÅA1	2021	Åbo Akademi	kasvatustiede	yksikielinen
ÅA2	2022	Åbo Akademi	kasvatustiede	kaksikielinen
ÅA3	2022	Åbo Akademi	kasvatustiede	kaksikielinen
ÅA4	2022	Åbo Akademi	kasvatustiede	kaksikielinen

ÅA5	2022	Åbo Akademi	kasvatustiede	monikielinen
ÅA6	2020	Åbo Akademi	kasvatustiede	monikielinen

Haastattelutilanteessa Åbo Akademin opiskelijat olivat opintojensa alkuvaiheessa (aloitusvuodet 2020–2022). Valtaosa kielikylpyopettajaksi opiskeleva toivoi haastattelussa käytettävän suomen kieltä, ainoastaan yksi haastateltava valitsi ruotsin kielen. Jyväskylän ja Itä-Suomen yliopiston opiskelijat olivat eri vaiheissa opintojaan (aloitusvuodet Jyu 2017–2021 ja Uef 2015–2022). Molemmissa yliopistoissa haastattelut toteutettiin suomeksi. Taustatiedoissa noin puolet (n=8) opettajaopiskelijoista arvioi itsensä monikieliseksi. Yksikieliseksi identifioitui muutama opettajaopiskelija (n=5). Vaikka otanta on pieni, mielenkiintoinen havainto on se, että Itä-Suomen yliopiston opiskelijat mielsivät itsensä useimmiten monikieliseksi, kun taas kielikylpyopettajaopiskelijat kokivat vahvempaa kaksikielisyttä. Vaikka emme suoraan analyysissä tarkastele opintojen aloitusvuoden tai koetun kieli-identiteetin vaikutusta opiskelijoiden näkemyksiin, nämä antavat lukijalle tärkeää taustatietoa opiskelijoista. Opiskelijoiden henkilökohtaiset kokemukset ja asenteet ruotsin kieltä kohtaan voivat vaihdella suuresti riippuen myös heidän kieli-identiteetistään ja taustastaan.

Aineiston analyysi

Analysoimme aineistoa laadullisen sisällönanalyysin avulla (Tuomi & Sarajärvi 2018), koska analyysimenetelmä mahdollistaa myös datan kvantifioinnin (Vaismoradi ym. 2013; Elo & Kyngäs 2008), jolla voidaan tuoda esiin eri kategorioiden ja luokkien yleisyyttä aineistossa. Sisällönanalyysiin päädyttiin myös sen vuoksi, että se voidaan toteuttaa sekä teorialähtöisesti että aineistolähtöisesti (Tuomi ja Sarajärvi 2018; Elo & Kyngäs 2008). Poimimme aluksi haastattelulitteroinneista eri tutkimuskysymyksiä käsittelevät kohdat, jotka nimesimme a) osaaminen, b) kehittämiskohde osaamisessa ja c) opettajuuden kehittymiseen vaikuttaneet tekijät.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla poimimme opintojen antamia valmiuksia (a) sekä osaamisen kehittämiskohteita (b) käsittelevät maininnat haastatteluissa. Nämä valmiudet kattavat erilaisia tietoja, taitoja ja uskomuksia, joita opettajantyössä vaaditaan (vrt. Hildén 2020). Luokitelimme ensin löydetty maininnat aineistolähtöisesti erilaisiin alaluokkiin, minkä jälkeen kategorisoimme nämä saadut luokat teorialähtöisesti (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2018; Elo & Kyngäs 2008) Richardsin (2010) jaottelun mukaisesti (taulukko 3) ja yhtenäistimme alaluokkien nimet. Esittelemme opiskelijoiden kuvaamia osaamisalueita alaluvussa 5.1 (taulukko 5 toinen ja kolmas sarake) ja havainnollistamme niitä haastattelulainauksen avulla.

Taulukko 3. Esimerkki analyysistä (tutkimuskysymys 1).

Lainaus haastattelusta	Alaluokka (osaaminen/kehittämiskohde)	Richardsin (2010) osaamisalue
”Osaaminen on karttunut nii paljon, nii sitte on tullu niin paljon varmemmaks.” (Jyu37)	Osaaminen: kehittynyt ruotsin kielen taito	Kielitaito
	Osaaminen: itsevarmuus kielenkäyttäjänä	Kielitaito
”Tää erityispedagogiikka pitäisi olla paljon isommassa asemassa ja sekä aineenopettajilla.” (ÅA6)	Kehittämiskohde: erityispedagogiikan osaaminen	Opetustaito ja oppijakeskeinen opetus

Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla poimimme haastatteluista maininnat, jotka kuvasivat opettajaopiskelijoiden näkemyksiä oman opettajuuden kehittymiseen vaikuttaneista tekijöistä opintojen aikana (c) ja jotka eivät olleet suoranaisesti sidoksissa opetettaviin kurssisisältöihin ja osaamisalueisiin (vrt. tutkimuskysymys 1). Nämä tekijät kattavat esimerkiksi erilaiset ihmiset ja vuorovaikutuksen heidän kanssaan, työskentelytavat sekä kokemukset opettajankoulutuksesta. Luokittelimme opiskelijoiden kuvaamat merkitykselliset tekijät eri kategorioihin aineistolähtöisesti ilman analyysia ohjaavaa teoriaa (taulukko 4, vrt. Tuomi & Sarajärvi 2018). Havainnollistamme alaluvussa 5.2 esimerkein näitä keskeisiä merkityksellisiä tekijöitä.

Taulukko 4. Esimerkkitaulukko analyysistä (tutkimuskysymys 2).

Lainaus haastattelusta	Kategoria (Opettajuuden kehittymiseen vaikuttanut tekijä)
”On ollu miun mielestä tosi mukava yhteisö ja tosi mukaanottava. Et ei oo kyl ollu yhtään semmonen et jäis yksin tai sit jos vaikka ois jotain kysymyksiä opinnoista nii tietää sillee et hei tolt mie voin kysyä.” (Uef9)	Yhteisöllisyys ja yhteistyö

Tutkimuksen eri vaiheissa olemme huomioineet Tutkimuseettisen neuvottelukunnan TENK (2023) ohjeistukset hyvälle tieteelliselle käytännölle. Koska haastatteluissa osallistujat kertovat myös hyvin henkilökohtaisia näkemyksiä ja kokemuksia, olemme erityisesti aineistoesimerkkien valinnassa pyrkineet siihen, ettei yksittäistä vastaajaa ole mahdollista tunnistaa. Lisäksi pyrimme siihen, että havainnollistamme tuloksia huomioimalla kaikki yliopistot yhdenvertaisesti. Tärkeä huomio on myös se, että haastatteluesimerkit ovat yksittäisten opiskelijoiden näkemyksiä, eivätkä ne välttämättä kuvasta laajemmin koulutusohjelman opiskelijoiden näkemyksiä.

Tulokset

Opintojen antamat valmiudet ruotsinopettajan työhön ja kehittämiskohteet

Yleisesti ottaen opiskelijat kuvasivat opintojen valmistavan heitä hyvin opettajantyöhön, ja he olivat tyytyväisiä opintojensa kokonaisuuteen eri koulutusohjelmissa. Taulukossa 5 on lueteltuna erilaiset osaamisalueet (A–I), joita opiskelijat toivat ilmi haastatteluissa. Opiskelijoiden kuvaamat valmiudet ja kehittämiskohteet osaamisessa on luokiteltu Richardsin (2010) jaottelun mukaisesti. Käsittelemme taulukossa eri koulutusohjelmien opiskelijoiden vastauksia yhtenä ryhmänä, mutta tuomme tulosten käsittelyssä esiin myös havaitsemiamme eroja ja yksilöllisiä kokemuksia eri koulutusohjelmien opiskelijoiden vastauksissa.

Taulukko 5. Opettajaopiskelijoiden kuvaamat opintojen antamat valmiudet ja kehittämiskohteet osaamisessa ruotsinopettajana toimimiseen. Sulkeissa esitettyä osaamisalueen maininneiden opiskelijoiden määrä (N=17).

Osaamisalue (Richardsin 2010 mukaan)	Opintojen antamat valmiudet	Kehittämiskohteet osaamisessa
A. Kielitaito	-kehittynyt ruotsin kielen taito: suullinen, kirjallinen, akateeminen kielitaito (n=10) -itsevarmuus kielenkäyttäjänä (n=3) -puhe- ja esiintymistaito (n=2) -lisääntynyt kielenkäyttö (n=1)	-vähäiset mahdollisuudet kielen käyttämiseen (kielitaidon ruostuminen) (n=1) -ruotsin suullinen taito (n=1)
B. Oppiaineen sisältöosaaminen	-teoriatieto ruotsin kielen merkityksestä (motivointi oppiaineeseen) (n=3) -kielenopetuksen sisältötieto (n=2) -luokkahuonevuorovaikutus ruotsiksi, ruotsin kielen opettaminen (n=2) -kulttuurin ja kielitietoisuuden näkeminen kielenopetuksen osana (n=1) -kielen eri osa-alueiden opettaminen (esim. kielioppi) (n=1)	-kulttuurintuntemus (n=1) -käytännön opetuskokemuksen puuttuminen (ruotsi sivuaineena) (n=1) -kielikylpyyn liittyvät opinnot vasta myöhemässä vaiheessa (n=1) -kielen eri osa-alueiden opettaminen (esim. kielioppi) (n=1)

C. Opetustaito ja oppijakeskeinen opetus	<ul style="list-style-type: none"> -opettaminen käytännössä (n=4) -yleinen pedagogiikka, kasvatus-tiede (n=4) -arviointi (n=3) -erilaisten oppijoiden huomioonot-taminen, eriyttäminen (n=3) -moninaisuuden kohtaaminen (n=2) -valmius erilaisiin työskentelyta-poihin/opetusmenetelmiin (n=2) -kokonaisuuden hallinta (n=1) -ison ryhmän ohjaaminen (n=1) -erityispedagogiikan osaaminen (n=1) 	<ul style="list-style-type: none"> -luokanhallinta (n=3) -arviointiin liittyvä osaa-minen (n=2) -eri opetusmenetelmien hallinta (n=1) -erityispedagogiikan osaaminen (n=1)
D. Kontekstitieto		-opettajan työ käytännös-sä opetuksen ulkopuolella (n=4)
E. Kieltenopetta-ja-identiteetti	<ul style="list-style-type: none"> -laajentunut näkemys opettajan työn laajuudesta, sisällöistä ja mahdollisuuksista (n=6) -opettajaidentiteetin kehittyminen, ihmisenä kasvu (n=3) -oman arvomaailman tiedostami-nen opettajana (n=1) 	
F. Pedagogiset päättelytaidot	<ul style="list-style-type: none"> -pedagoginen osaaminen (n=2) -oppilastuntemus (n=1) -tiedonkäsittely, hahmottaminen, asiayhteyksien tunnistaminen (n=1) 	
G. Käytännön työn kautta tapah-tuva opetuksen kehittäminen	<ul style="list-style-type: none"> -reflektointitaidot (n=1) 	
H. Käytäntöyhteisön jäsenyys	<ul style="list-style-type: none"> -suhteita muiden opettajien ja kou-lumaailmassa toimivien henkilöi-den kanssa (n=1) 	
I. Professionaa-lisuus	<ul style="list-style-type: none"> -oman toiminnan pohjaaminen teoriaan (n=5) -pätevyys opettajana toimimiseen eri koulutusasteilla (n=1) -oman asiantuntijuuden kehittämi-nen (n=1) -asiantunteva olo (n=1) -kyky perustella omaa toimintaansa (n=1) 	-teorian yhteys käytän-töön (n=3)

Taulukosta käy ilmi, että opiskelijat kuvasivat useammin opintojen antamia valmiuksia Richardsin (2010) eri osaamisalueilla kuin kehittämis-kohteita niissä. Sulkeissa mainitut opiskelijoiden lukumäärät kertovat, kuinka jotkin osaamisalueet nousivat esiin useiden vastaajien kohdalla,

kun taas jotkin osaamisalueet jäivät yksittäisten opiskelijoiden maininnoiksi. Opiskelijoiden mainitsemat kehittämiskohteet liittyivät pääasiassa ruotsinopettajuudessa tarvittavaan kielitaitoon ja sisällönsaamiseen sekä yleiseen opetustaitoon. Avaamme tuloksia tarkemmin osaamisalueittain alla.

Opiskelijoiden vastauksissa nousee olennaisena opintojen antamana valmiutena esiin kielitaito (Taulukko 5, kohta A). Opiskelijat kuvasivat opintojen kehittäneen etenkin suullista kielitaitoa, mutta myös muita kielen osa-alueita, kuten kirjoitustaitoa ja kielioppia. Opiskelijat kokivat ruotsin kielen opintojen myös lisänneen itsevarmuutta kielenkäyttäjänä ja luottamusta omaan kielitaitoon (lainaukset 1–2).

1) *Kyllä mulla on itsevarmempi olo kielenkäyttäjänä tavallaan näiden opintojen jälkeen. Kun mä tänne tulin niin en mä osannut ruotsia oikeestaan yhtään suullisesti. Ja nyt mä pärjään jo tosi hyvin peruskeskusteluissa. Niin kyllä mulla on enemmän semmonen itsevarma olo. (Jyu33)*

2) *Onhan se auttanu, että meillä on ollut sellasia kursseja, että on saanu esiintyä ja että pitää käyttää ruotsin kieltä, että kyllähän se on auttanut ja vähän tullut sitä itseluottamusta, että kyllä mä osaan puhua ja sillä lailla, että ihan sama vaikka puhun väärin. (ÅA5)*

Muutama opiskelija koki kuitenkin, että he olisivat kaivanneet opinnoista vielä enemmän tukea juuri suullisen kielitaidon kehittämiseen sekä mahdollisuuksia ruotsin käyttämiseen (lainaus 3), etenkin jos opiskelijalla itsellään ei ollut kontakteja kieleen koulutuksen ulkopuolella eikä kieltä kuullut lähiympäristössä.

3) *Olis ihan tulevan ammatinkin kannalta hyvä että pääsis puhumaanki sitä enemmän koska se tuntuu just koulussa sitten että kun sitä kieltä ei käytä niin se puhuminen välillä tuntuu tietyllä tavalla oudolta. (Uef11)*

Haastatteluissa opiskelijat kuvasivat myös useita oman oppiaineen sisältöosaamiseen (B) liittyviä valmiuksia, joita he olivat saaneet opinnoista. Näihin lukeutuivat mm. kielen eri osa-alueiden opettaminen, kielenopetuksen näkeminen laajemmassa mittakaavassa ja luokkahuonevuorovaikutus kohdekielellä (lainaus 4). Erityisesti ruotsin oppiaineelle ominaisena sisältöosaamisena opiskelijat mainitsivat työkalut oppilaiden motivoimiseen ruotsinopiskeluun, esimerkiksi ruotsin merkitykseen liittyvän tiedon kautta (lainaus 5).

4) *Meillä oli ihan tosi hyvä semmonen kurssi muistan viime talvelta, en nyt muista sen koko nimeä, mut niinku luokkahuoneruotsi, että miten opettaja puhuu ja miten käytetään kieltä opettajana, millon puhutaan suomea ja millon ruotsia, niin se oli minusta tosi hyvä, et se varsinkin valmistaa tähän opettajuuteen ja tuntuu että se oli tosi hyödyllinen itelle. (Uef14)*

5) *Mut toki pakkoruotsistakin ollaan puhuttu opinnoissa ja että miten pystyy sitten opiskelijoille ja oppilaillekin sen perustella, että miks ruotsin kieltäkin on tärkeä opiskella. (Jyu37)*

Opiskelijoiden vastauksissa ilmeni myös kehittämiskohteita oppiaineen sisältöihin liittyvissä valmiuksissa, esimerkiksi ruotsin kielen kulttuuriin ja kielitaidon eri osa-alueiden opettamiseen liittyen. Haastattelemamme kielikylpyluokanopettajaopiskelijat olivat vasta opintojensa alkuvaiheessa, mutta he olisivat kaivanneet enemmän kielikylpyyn liittyviä opintoja jo opintojen alusta alkaen. Toisaalta myös eräs ruotsia sivuaineena opiskeleva aineenopettajaopiskelija kertoi, ettei ollut opinnoista saanut kokemusta ruotsin opettamisesta, sillä harjoittelut olivat tapahtuneet pääaineen opetuksen parissa.

Keskeisenä opintojen tuomana valmiutena opiskelijoiden vastauksissa korostuu opetustaitoon ja oppijakeskeisen opetuksen toteuttamiseen (C) liittyvä osaaminen: mitä opettajantyö käytännössä sisältää, luokanhallinta, erilaisten oppijoiden ja moninaisuuden huomiointi, erilaisten opetusmenetelmien ja työskentelytapojen hallinta sekä yleisen pedagogiikan tuoma osaaminen. Joidenkin opetustaitoon sisältyvien valmiuksien, kuten erilaisien ikäryhmien ja oppilaiden osaamistasojen huomiointi, eriyttäminen ja opetusmenetelmiin liittyvä osaaminen, voidaan nähdä myös liittyvän oppijakeskeiseen opetukseen ja sen toteuttamiseen. Myös oppilastuntemus on keskeinen osa oppijakeskeisen opetuksen toteuttamista.

Lisäksi opiskelijat toivat esiin erilaisiin opetustaitoon liittyviä kehittämiskohteita ja toiveita opintojen sisällöille. Vaikka arviointi mainittiin opintojen antamissa valmiuksissa, arviointiin liittyvä osaaminen nousi esille haastatteluissa myös kehittämiskohteena. Opiskelijoiden haastatteluista tuli esille, että ainakin ajoittain erilaisiin opetusmenetelmiin (esim. toiminnallisiin menetelmiin) perehtyminen saattoi olla opiskelijan omien kiinnostuksenkohteiden varassa. Myös erityispedagogiikan osaaminen näyttäytyy aineistossa sekä valmiutena että kehittämiskohteena. Tässä voikin olla koulutuskohtaisia eroja siinä, millaisia pakollisia opintoja opintoihin kuuluu ja millaisia valinnaisia opintoja on tarjolla.

Erityisesti opetuksen ulkopuolelle jäävät työtehtävät nousivat esiin aineistossa keskeisenä osaamisen kehittämiskohteena. Vaikka niitä ei voidakaan pitää suoraan Richardsin (2010) luokittelun mukaisen opetustaidon puutteina vaan pikemminkin eräänlaisena kontekstittietona (D), ne ovat kuitenkin keskeinen osa opettajan työnkuvaa. Opiskelijat mainitsivat esimerkiksi seuraavia opetuksen ulkopuolisia työtehtäviä: kodin ja koulun välinen yhteistyö, oppilashuolto, erilaisten järjestelmien käyttäminen, konfliktitilanteiden hoitaminen ja kiusaamiseen puuttuminen (lainaus 6). Opiskelijat kokivat, että näitä asioita ei pääse harjoittelemaan konkreettisesti opintojen aikana, vaikka he usein kuvasivatkin, että muuten opinnot olivat laajentaneet näkemystä opettajan työnkuvan laajuudesta ja työtehtävien moninaisuudesta. Eräs opiskelija (Jyu39) sanoittikin tämän näin: “Se opettaminen joo, mutta miten sitten se kaikki muu.” Toisaalta opiskelijoilta löytyi myös ymmärrystä siihen, miksi opintojen ja harjoitteluiden aikana ei ole mahdollista perehtyä kaikkiin opettajan työtehtäviin (lainaus 7).

- 6) *Just siihen ois saanu tai oisin ehkä kaivannu siihen vielä lisää opetusta et mitenkä sen vois ottaa hallintaan sen luokan. Ja just et mitä kaikkee siihen kuuluu esim. jos oot luokanvalvoja. Mä en tiitä yhtään oikein mitä siihen kuuluis. Ja sitten just tämmöset Wilman-käytöt, ehkä konfliktitilanteet, niinku kiusaamispuoli, että miten sitä vois lähtee hoitamaan silleen hyvin. Ja semmonen käytännön puoli mikä ei välttämättä liity ees ruotsiin vaan sit siihen yleiseen muuhun. (Jyu33)*
- 7) *Tietenkin mä ymmärrän yksityisyydensuojan ja kaikki semmoiset jutut, just jos mietitään jotain oppilashuoltoa, niin eihän ne harjoittelijalle kuulu (--) että mitä tulee siis joka ikinen opettaja kohtaamaan opetuksen ulkopuolella siinä omassa työkuvassa, niin se on harmi että niitä ei ole enemmän. Mutta mä ymmärrän miksi niitä ei ole enemmän, koska ei oikeastaan ole resursseja eikä valmiuksia eikä mahdollisuuksiakaan tarjota niitä enempää (--) eikä se ehkä alkuvaiheessaan harkkoja ole hirveän relevanttia käydä niitä, että se fokus on varmaan enemmän siinä perustekemisessä. (Uef9)*

Opiskelijat kuvasivat opintojen tuoneen valmiuksia myös liittyen kieltenopettajaidentiteettiin, pedagogisiin päättelytaitoihin sekä käytäntöyhteisön jäsenyyteen. Kieltenopettajaidentiteetti-osaamisalueen (E) alla opiskelijat kuvasivat kaikissa koulutusohjelmissa opintojen laajentaneen ja syventäneen näkemystä siitä, mitä kaikkea ruotsinopettajan työkuvaa kattaa ja mitä mahdollisuuksia koulutus tarjoaa esimerkiksi eri koulutusasteilla toimimiseen (lainaus 8). Lisäksi opiskelijat kertoivat opintojen auttaneen tiedostamaan omaa arvomaailmaa opettajana ja kehittämään omaa opettajaidentiteettiä (lainaus 9).

- 8) *Ja sitten oli yllätys, että kuinka haastavaa se voi myös olla ja että kuinka paljon siellä on takana tutkimustyötä ja opintoja ja kaikkea tällasta, et se ei ole vaan että sä menet luokan eteen puhumaan ruotsia ja osaat sitä suomen kieltä, vaan siinä on niin paljon erilaista, että se ei ole samaa työtä kuin normin luokanopettaja tekee, siinä on niin paljon eri momenteja eri variaatioita ja eri asiat mitä pitää miettiä. (ÅÅ4)*
- 9) *Esimerkiksi jos ajattelee omaa opettajuutta niin noissa opeopinnoissakin on mietitty opetusfilosofioiden sun muiitten kautta, että tavallaan tietää, että mun mielestä on tärkeitä et myös tiedostaa oman arvomaailmansa opettajana, et minkälainen opettaja haluaa olla. Se opettajaidentiteettikin on tavallaan kehittynyt tän yliopistoaikana. (Jyu37)*

Yksi opiskelijoista mainitsi eksplisiittisesti myös kehittyneet reflektointitaidot keskeisenä osana opintoja ja oman opettajaidentiteetin pohdintaa, mikä valmiutena liittyy vahvasti käytännön työn kautta tapahtuvaan opetuksen kehittämiseen (G). Oppilastuntemuksen, erilaisten kognitiivisten taitojen sekä yleisen pedagogisen osaamisen kehittymisen voidaan nähdä liittyvän pedagogisiin päättelytaitoihin (F), joiden avulla opettaja navigoi käytännön työssä (lainaus 10). Yksi opiskelija toi esille opintojen antaneen

myös valmiita suhteita muiden opettajien ja koulumaailmassa toimivien henkilöiden kanssa (lainaus 11), mikä on aineiston ainoa käytäntöyhteisön jäsenyyteen (H) liittyvä esimerkki.

- 10) *Kyllä aika paljon tullut opittua, että ei jotenkin pelkää sitä kiel-
tä mutta (--) tämä jotenkin niinkun tiedonkäsittely ja sen hahmot-
taminen ja asiayhteyksien yhdistäminen, että mitkä asiat liittyy toi-
siinsa, millä voi olla syy-seuraussuhteita ja näin pois päin. (Uef3)*
- 11) *Miun mielestä on tosi kiva just se, et ku opettajaopiskelijoilla on
just tosi läheinen se yhteisö, et sit vaikka tullaan eri opettajiksi nii
sitten on semmosia ns. tulee semmosia valmiita suhteita työelämäs-
sä sit myös muitten opettajien kaa. (Uef2)*

Opiskelijat toivat haastatteluissa esiin myös professionaalisuuteen (I) liitettäviä valmiuksia. Muodollisen opettajan pätevyyden lisäksi opiskelijat kokivat koulutuksen auttaneen oman asiantuntijuuden kehittämisessä ja tuoneen “asiantuntevan olon” opettajana toimimiseen. Tähän liittyi taito perustella omaa toimintaa esimerkiksi teorian tiedon avulla (lainaus 12). Toisaalta osa haastateltavista myös koki, että koulutuksessa saatu teoriatiieto ei ollut aina yhteydessä käytäntöön, ja moni opittu asia oli jäänyt irralliseksi ja erilliseksi käytännön opettajantyöstä (lainaus 13).

- 12) *Ehkä sitten se on tullut kans koulutuksen myötä se perustelun ja
suunnittelun ja semmosen vahvistuminen tai on tullut semmonen
kuva, että pystyy, että täytyy ja pystyy perustelemaan toimintaansa
ja suunnittelemaan sitä, et se on tietoista se toiminta. Ja siihen on
tullut työkaluja ja se ehkä tuo siihen semmosen, siit työstä jotenki
semmosen, miten sen sanois, syvemmän kuvan. Et siellä on taustal-
la paljon enemmän, mitä ulospäin näyttää. (Jyu36)*
- 13) *Lite saknar jag i vissa kurser det där praktiska kopplingen, att det
är lite, det blir lite så här, hur ska man beskriva det, är lite väl onö-
digt teoretiskt kanske. (ÅA2) [Siis kaipaen joillakin kursseilla tuota
käytännön yhteyttä, miten sen nyt sanoisi, on ehkä vähän turhankin
teoreettista.] (kirjoittajien oma käännös)*

Yhteenvedon voidaan sanoa, että opiskelijat toivat haastatteluissa esiin laajasti erilaisia opintojen tuomia valmiuksia, jotka ovat yhteneväisiä Richardsin (2010) luokittelun kanssa. Vastauksissa korostui erityisesti kielitaitoon, oman oppiaineen sisältöön ja opetustaitoon liittyvä osaaminen. Toisaalta opiskelijat myös toivat esiin juuri näihin samoihin osaamisalueisiin liittyviä kehittämiskohteita, minkä lisäksi keskeisenä kehittämiskohteena aineistossa näyttäytyi myös opetuksen ulkopuolisiin tehtäviin liittyvä osaaminen (ns. kontekstitiieto). Tutkimuksemme opiskelijoille ruotsinopettajuus vaikuttaakin näyttävästi pitkälti oman kielitaidon, oppiaineen sisältöjen ja yleisen opetustaidon kautta.

***Merkitykselliset tekijät opettajuuden kehittymiselle
opettajankoulutuksen aikana***

Tässä alaluvussa keskitymme tarkemmin opiskelijoiden kuvaamiin näkemyksiin oman opettajuuden kehittymiseen vaikuttaneista tekijöistä. Toki opintojen antamat valmiudet (alaluku 5.1) ovat olleet merkittäviä opettajaopiskelijoiden ammatilliselle kehittymiselle, mutta keskitymme seuraavaksi opintosisältöjen ulkopuolisiin teemoihin. Olemme kategorisoineet nämä näkemykset viiteen eri kategoriaan: (1) yhteisöllisyys ja yhteistyö, (2) harjoittelut ja opettamisen käytäntö, (3) opintojen tuoma laaja pätevyys, (4) opettajien ja muun henkilöstön tuki sekä (5) reflektiivinen ajattelu.

Ensimmäinen opettajaopiskelijoiden haastatteluissa toistunut keskeinen kategoria on (1) yhteisöllisyys ja yhteistyö eri alojen opiskelijoiden kanssa. Opiskelijoiden mielestä sekä yhteisöllisyys että yhteistyö ovat tukeneet oman opettajuuden kehitystä ja lisänneet viihtymistä opinnoissa (lainaukset 14–16). Ne ovat tuoneet ymmärrystä siitä, miten tärkeää yhdessä oppiminen ja tekeminen on opintojen yhteydessä sekä myöhemmin ammattia harjoittaessa.

14) Siinä se yhteisöllisyys tuli parhaiten et tuettiin toisiamme ja jaettiin omia kokemuksia ja myös opittiin tosi paljon sille et vaikka oli matematiikanopettaja se toinen joka kerto jostain nii mä myös opin siitä ite ruotsiin ja enkuun jotain. (Jyu33)

15) Just ku siellä oli samaan aikaan matikanopettajia ja historianopettajia nii sitte tutustu niihin ja niittenkin kaa ollaan edelleen ihan niinku jutellaan aina ku nähään ja näin. (Uef2)

16) Se et meidät on integroitu noiden niin sanottujen normaali luokanopettajaluokalle, niin se on ollu kyllä tosi mukavaa. Ja sillä tavalla saa tätä yhteisöllisyyttä (--). Vähän ehkä kaipais viel enemmänä jotenkin semmosta, jotain yhtenäisyyttä. Mut kyl mä oon tyytyväinen ja sitten ihanaa vielä erikseen se, että on tälleen kielikylpyluokalla. Et sit pääsee vielä omien ihmisten kaa vaikka suomeks. (ÅA1)

Lainauksissa näkyy erilaisten pienryhmien tärkeys ja erityisesti myös oppiainerajat ylittävä yhteistyö myös muiden kuin kieliaineiden opettajaopiskelijoiden kanssa. Opiskelijat kuvasivat yhteistyön muiden kuin kieliaineiden opiskelijoiden tai kielikylpyopetuksessa luokanopettajaopiskelijoiden kanssa käytyjen keskustelujen olleen opettavaisia ja avartavia. Toisin sanoen yhteisöllisyys, yhdessä oppiminen, yhteiset keskustelut, toisten tukeminen ja omien kokemusten jakaminen muiden kanssa olivat opiskelijoiden mielestä merkityksellistä opinnoissa. Vaikuttaa siltä, että yhteisöllisyys ja vuorovaikutussuhteet muodostuvat jo varhaisissa, kasvokkaisissa kohtaamisissa koulutuksen aikana. Opiskelijat, jotka eivät kokeneet tiivistä yhteenkuuluvuutta joihinkin opintoyhteisönsä ryhmiin (esim. oma kieliaine tai pedagogisten opintojen sekaryhmät), selittivät tätä omalla elämäntilanteellaan tai itse valitulla passiivisuudella, mutta he ei-

vät pitäneet tätä negatiivisena asiana, koska kuitenkin opinnoista löytyi itselle joitakin ryhmiä tai yhteistyökumppaneita. Osa opiskelijoista kuvasi opiskelijayhteisön myös vaikuttavan positiivisesti kielitaidon kehittymisen ja tarjoavan mahdollisuuksia ruotsin käyttämiseen ja näin vahvistavan omaa kielellistä identiteettiä (lainaus 17).

17) No ne on ehkä vaikuttanut silleen, että se identiteetti on tullut enemmän esille, koska ruotsin kieltä ei tuu käytettyä muualla kuin täällä koulussa ja sitten tän hetkisten luokkalaisten kanssa tulee käytettyä ruotsin kieltä. (ÅA3)

Opettajaopiskelijan ÅA3 mielestä oma kielellinen identiteetti on saanut mahdollisuuden kehittyä, koska ruotsin kieltä on käytetty sekä opintojen yhteydessä että opiskelukavereiden kanssa keskustellen. Tämä on tärkeä havainto, koska valtaosa haastatelluista opettajaopiskelijoista koki olevansa kaksi- tai monikielinen (ks. taulukko 2). Toisaalta aineistossa näkyi myös päinvastaisia tilanteita, jossa opiskelijayhteisö ei kannustanut ruotsin kielen käyttämiseen, vaan suomenkielisissä pienryhmissä kielivalinta oli opiskelijan omista toiveista ja yrityksistä poiketen muu kuin ruotsi.

Toinen haastatteluissa toistunut kategoria on (2) harjoittelut ja opettamisen käytäntö, joka näyttäytyi opettajaopiskelijoiden keskuudessa myönteisenä tekijänä omaan opettajuuden kehittymiselle. Erilaiset harjoittelujaksot olivat olleet merkittäviä oman opettajuuden kehittymiselle, koska siellä opettajaopiskelijat olivat saaneet tärkeää kokemusta opetustyöstä (lainaus 18) ja varmistusta alanvalinnalle (lainaus 19). Harjoittelujaksot olivat vahvistaneet teoreettisen osaamisen hyödyntämistä käytännössä esimerkiksi erilaisten aktiviteettien, käytännön harjoittelun, tuntien seuraamisen ja näistä keskustelemisen kautta, ja samalla myös antaneet eväitä miettiä omaa tulevaa opettajuutta. Lisäksi opiskelijat mainitsivat myös muut käytännön opetustyöhön liittyvät opinnot tärkeinä omalle kehitykselleen, kun taas teoreettiset opinnot jäivät monen mielestä irrallisiksi käytännön opetustyöstä.

18) Harkoissa on hyvin saanut sitä käytännönkokemusta siitä itse opettamisesta, että kun olet siellä luokassa tai arvioit jotain. Ja siitä suunnittelusta ja kaikista semmoisesta. Ja sitten on myös se teoreettinen tausta hyvin siihen vahvasti. (Jyu39)

19) Varsinki se harkka mikä oli nii mie muistan, että ennen sitä harkkaa mie olin vähä, että entäs jos mie en haluukkaa olla opettaja, et entäs jos täst ei tuukkaa mitää, et entäs sit, tai et mitäs mie sitten teen. Et miulla oli hirvee identiteettikriisi siinä, mut sit sen harkan jälkeen, niin se autto miu ymmärtämään et mie oon niin oikeella alalla ku voi olla, et opettajuus on just se mitä mie haluun tehdä. (Uef2)

Seuraavana kategoriana aineistossa nousi esiin 3) opintojen tuoma laaja pätevyys, joka vaikuttaa tarjoavan useamman vaihtoehdon tulevan työpaikan valinnassa. Vahvuutena eri koulutusohjelmien opettajaopiskelijat nostivat esiin sen, että opinnot antavat pätevyyden useampaan opettajantoiimeen, mikä taas tekee opiskelusta merkityksellisemmän (lainaukset 20–21).

20) *Ensinnäkin siinä on se, että susta tulee luokanopettaja, ruotsinopettaja ja kielikylpyopettaja, niin siinä on kolme kärpystä yhdellä iskulla. Ja sitten muutenkin se tuntui enemmän merkityksellisemmältä. (ÅA4)*

21) *Mun mielestä opinnot niin kannustavahä joka tasolle opettajuuteen. Esim. mua ittee kiinnostaa eniten ehkä yliopisto-opettajana toimiminen mutta sit taas mun parasta kaveria, joka on käyny tismalleen samat opinnot, niin kiinnostaa alakouluopettajana toimiminen. Et kyllä täst saa mun mielestä tosi laajat taidot. (Jyu33)*

Kielikylpyopettajaopiskelijat ovat opiskelujen myötä huomanneet, että opettajanpätevyys ei rajoitukaan pelkästään luokanopettajan työhön, vaan ohjelma antaa myös kelpoisuuden opettaa ruotsia ala- tai yläkoulussa. Kenties juuri laajuuden vuoksi opinnot eivät välttämättä alussa näyttäydykään selkeinä ensimmäisen vuoden opiskelijoille, koska opinnot painottuvat alkuvaiheessa yleiseen kasvatustieteeseen ja vasta myöhemmin syvennyttään erityisesti kielikylvylle ominaisiin opetusmenetelmiin. Laaja pätevyys ja ymmärrys sen tarjoamista vaihtoehdoista saattaa olla tärkeää sen kannalta, miten opettajaopiskelijat identifioituvat opettajantyöhön ja miten he pystyvät suuntaamaan valinnaisia opintoja ja omia mielenkiinnonkohteitaan opintojen aikana.

Lisäksi opiskelijoiden vastauksissa nousi esiin 4) opettajien ja muun henkilöstön tuki. Yksittäiset opettajat ja heidän kanssaan käydyt keskustelut sekä erityisesti harjoittelujaksojen ohjaajien kanssa reflektointi ovat antaneet eväitä opettajuuden kehittymiselle (lainaus 22).

22) *Ja oon kokenu että just opettajat on tosi ammattitaitoisia ja tietää ja tosi mukavia et ku heillä on sitä omaa taustaa sieltä että on joko yläasteella tai jopa ala-asteella jossakin opettamassa kuitenkin niin saa ihan sitä konkreettista tietoo ja asiaa. (Uef11)*

Kuten lainauksesta käy ilmi, opettajilta saatiin apua ja tukea erilaisissa asioissa, kuten myös muilta opintojen ohjauksesta vastaavilta henkilöiltä. Pienellä kampuksella opettajaopiskelijat kokivat, että kaikki otetaan mukaan ja tuetaan asiassa kuin asiassa (lainaus 23). Opettajien joustavuus ja asioiden järjestyminen oli myös opiskelijoiden kokemuksen mukaan merkittävässä roolissa opintojen aikana – joillekin opiskelijoista opettajien joustavuus oli päällimmäinen ajatus opintoyhteisön vahvuuksista.

23) *Varsinkin täällä kampuksella niin on se etu, että yksin täällä ei jää, että opettajat on myös tukena. Että jollain tavalla, että jos joku arvo tai mikä onkaan, nii kyllä se on semmonen, kaikkii kummiskin tuetaan. (ÅA1)*

Viimeisimpänä kategoriana tutkimusaineistossa nousee esiin 5) reflektiivinen ajattelu. Opintojen myötä tulleet resurssit ja jatkuva yhdessä reflektointi ovat johtaneet syvällisen ymmärtämisen kautta hyviin oppimistuloksiin (lainaus 24). Tämä taas on johtanut siihen, että opettajaopiskelija on ryhtynyt refleктоimaan omaa tulevaa opettajuuttaan useammasta perspektiivistä (lainaus 25). Reflektointi näyttäytyi aineistossa sekä osana erilaisissa opiskelijaryhmissä tapahtuneita keskusteluja sekä opetus- ja ohjaushenkilökunnan kanssa käydyissä keskusteluissa. Onkin tärkeää huomioida, että vaikka esimerkiksi harjoitteluiden ohjaajien käytännönkoke-musta ja näkemyksiä arvostettiin paljon reflektion osana, myös vertaisten kanssa reflektointi näyttäytyi tärkeänä ja hyvin olennaisena osana opetta-juuteen kasvua ja oman opettajuuden kehittymistä.

24) Mä aattelen et se on kokonaisuutena, just nimenomaan ruotsin opettajaopinnot, niin tavallaan ollu suurin anti siinä on ollu jatkuva reflektointi ja pohtiminen ja se mitä tulee ihan hirveesti (--) mä aattelin ehkä vielä tänä syksynä kun on ollut noi kaikki opehuoneet ja koplat ja muut pyörinyt tossa, niin ne on ollu semmonen missä on loksahdanut tosi paljon asioita paikalleen. (Jyu36)

25) Siis opettamisessa itsessään ja uskon varmasti, että opettajan työnkuvassa on niin älyttömästi asioita, mitä pitää ottaa huomioon, mitä pitää itse tiedostaa, mitä pitää kehittää, mitä pitää siinä suunnitella ja sitä toteuttaessa ottaa huomioon. Niitä on, niin siis yksinkertaisesti paljon, että mä uskon että se koko työ itsessään on varmasti todella haastavaa, ainakin alkuun. Sitten ehkä asiat ruti-noituu, tulee ne omat tavat tehdä jotain. Tajuaa sen, että missä voi vetää sen rajan, että tää riittää, mennään tällä. (Uef9)

Yhteenvedona voimme todeta, että opiskelijat toivat haastatteluissa esiin erilaisia oman opettajuuden kehittymiseen vaikuttaneita merkittäviä tekijöitä, joista opintojen aikana erityisesti yhteistyö ja käytännön opetus-työhön liittyvät opinnot korostuvat. Aineistossa keskeisenä näyttäytyivät muut opiskelijat sekä opettajat, joilla on suuri potentiaali erityisesti reflek-toinnin kautta tukea opettajaopiskelijan opettajuuteen kasvua. Opiskeli-jat arvostivat yhteistyötä yli oppiainerajojen ja kokivat, että myös muiden kuin kieliaineiden tai saman kielikylpyohjelman opiskelijoiden kanssa työskentely oli antoisaa tulevaisuuden työtä ajatellen (vrt. Peltoniemi ym. 2019). Aineistossa näkyikin se, että opiskelijat ovat orientoituneita työelä-mään; he pohtivat siihen liittyviä mahdollisia haasteita ja kuinka valmis-tautua niihin opintojen aikana.

Johtopäätökset ja pohdinta

Tässä artikkelissa olemme tarkastelleet opettajaopiskelijoiden näkemyksiä siitä, millaisia valmiuksia heidän opintonsa antavat tulevaan ruotsinopet-tajan työhön. Tutkimme myös, mitä opettajaopiskelijat pitävät merkityk-sellisenä oman opettajuuden kehittymiselle opintojen aikana. Tutkimuk-

seen haastatellut opiskelijat edustivat kielikylypyluokanopettajan (Åbo Akademi) ja aineenopettajan (Jyväskylän yliopisto ja Itä-Suomen yliopisto) koulutusohjelmia. Tutkimuksen avulla olemme halunneet tuoda tietoa ruotsinopettajankoulutuksen vahvuuksista ja kehittämiskohteista sekä tarjota uutta tutkimustietoa ruotsinopettajaksi kasvamisesta erilaisissa koulutusyhteisöissä.

Opiskelijoiden kuvaamat opintojen antamat valmiudet kattavat erilaisia osaamisalueita erityisesti ruotsin oppiaineessa tarvittavista valmiuksista ja näkemyksistä ruotsinopettajan työnkuvan laajuudesta ja mahdollisuuksista myös yleisempiin pedagogisiin taitoihin. Aiemmasta Huhtalan (2020) tutkimuksesta poiketen opiskelijat nostivat useasti esiin opintojen tuoman kielitaidon ja yleiset pedagogiset taidot. Yleisimmät opiskelijoiden mainitsemat kehittämiskohteet osaamisessa liittyvät opetustyön ulkopuolisiin työtehtäviin, joita opiskelijoiden mukaan ei ole päässyt riittävästi tai ollenkaan kohtaamaan koulutuksen aikana. Opiskelijoiden kuvaamat kehittämiskohteet osaamisessa, erityisesti opetustyön ulkopuolisiin tehtäviin liittyvät kehittämiskohteet, ovat hyvin samakaltaisia kuin Niemen (2000) tutkimuksessa, vaikka opettajankoulutuksen voisi olettaa kehittyneen kolmen vuosikymmenen aikana. Toisaalta yksi haastattelemistamme opiskelijoistakin pohti, että ymmärrettävästi opiskelijoille ei voi esimerkiksi opetusharjoitteluiden aikana antaa pääsyä kaikkiin luottamuksellisiin tietoihin, jotka liittyvät esimerkiksi oppilashuoltoon ja yhteydenpitoon kodin ja koulun välillä.

Tutkimustuloksemme osoittavat, että opettajaopiskelijat näkevät ruotsinopettajuuden kattavan nimenomaan ruotsinopetukselle tyypillisten osaamisalueiden (kielitaito ja oppiaineen sisältöosaaminen) rinnalla myös laajalti muita yleisempiä taitoja. Esimerkiksi Huhtalan (2020) esittelemät tulokset painottuivat juuri ruotsinopetuksessa vaadittaviin oppiaineen osaamiskohteisiin. Aineistomme opiskelijoiden vastauksissa ruotsinopettajan sisällöllinen ja kielellinen osaaminen näyttäytyi koulutusten tarjoamana vahvuutena, kun taas kehittämiskohteita ilmeni usein yleisemmissä opettajuuteen liittyvissä taidoissa. Toisaalta tuloksissa käy myös ilmi, että useat Richardsin (2010) kuvaamat kieltenopettajan osaamisalueet jäivät täysin vaille mainintoja tai yksittäisten opiskelijoiden huomioksi, kuten käytännön työn kautta tapahtuva opetuksen kehittäminen ja käytäntöyhteisön jäsenyys (vrt. Huhtala 2020). Tämä kertoo osaltaan siitä, että opiskelijoiden voi olla vaikea hahmottaa kieltenopettajuuteen liittyvän osaamisen laajuutta sekä erityisesti näiden osaamisalueiden näkymistä osana ruotsinopettajuutta.

Samoissa asioissa ilmenee sekä valmiuksia että kehityskohteita aineistossa, eivätkä nämä selity koulutuskohtaisilla eroilla. Mahdollisia selittäviä tekijöitä ovat esimerkiksi koulutuksen vaihe, opiskelijan omat kiinnostuksenkohteet ja valinnaiset opinnot, oma perehtyminen opetettaviin sisältöihin sekä aineenopettajaopiskelijoilla ruotsin opiskelu pää- tai sivuaineena. Alkuvaiheen opiskelijoilla on ymmärrettävästi loppuvaiheen opiskelijoita vähemmän näkemyksiä siitä, millaisia valmiuksia koulutus kokonaisuudessaan antaa. Teorian yhteyttä käytäntöön kaipasivat kuitenkin sekä myöhemmän että alkuvaiheen opiskelijat. Toisaalta myös erilaisten valinnaisten opintojen kautta sekä omien aktiivisten työskentelytapojen

kautta opiskelijat ovat voineet saavuttaa samoistakin koulutusohjelmista erilaisia valmiuksia. Tutkimuksemme antaa myös viitteitä siitä, että pää- ja sivuaineopiskelijat saattavat olla eriarvoisessa asemassa ruotsinopettajan valmiuksien hankkimisessa. Esimerkiksi aineistossamme eräs opiskelija kertoi, ettei hän sivuaineopiskelijana ollut päässyt opettamaan ruotsin kieltä harjoitteluissa, minkä vuoksi käytännönkokemus oli jäänyt puuttumaan ja tilalla oli epävarmuus omasta osaamisesta juuri ruotsinopettajana.

Opettajaopiskelijat toivat haastatteluissa esiin myös erilaisia opettajuuden kehittymiseen vaikuttaneita tekijöitä opettajankoulutuksen aikana (vrt. Rinne ym. 2023). Opiskelijat kokivat oman opettajuuden kehittymiselle merkitykselliseksi erityisesti yhteisöllisyyden eli erilaiset pienryhmät sekä oppiainerajat ylittävän yhteistyön muiden alojen opiskelijoiden kanssa. Lisäksi muiden opiskelijoiden tuki, kannustus ja ystävyys koettiin merkityksellisinä. Tästä voidaan päätellä, että opettajakoulutuksessa on syytä jatkossakin panostaa ryhmäyttämiseen, koska ryhmällä on suuri merkitys opiskelijoille (vrt. Peltoniemi ym. 2019). Eräs haastattelemistamme opiskelijoistamme kokikin, että ruotsin kielen käyttöä ei tuettu tietyissä opiskelijaryhmissä. Opiskelijat voivatkin ryhmäyttämisen kautta saada tukea myös ruotsin kielen käyttöön, jos ryhmän ilmapiiri kannustaa ruotsin käyttämiseen, vaikka se ei olisikaan opiskelijoiden äidinkieli.

Harjoittelujaksojen merkitys oman opettajuuden kehittymiselle oli nähtävissä aineistossamme, ja sama näkyi myös Rossin ym. (2017) selvityksessä, jossa aineenopettajaopiskelijoiden toiveissa korostui harjoitustuntien määrän lisääminen. Yhtenä kehitysehdotuksena selvityksessä oli myös sivuaineharjoittelun palauttaminen, mikä saa tukea ruotsin sivuaineopiskelijan kommentteista aineistossamme kielitaidon ja siihen liittyvän itsetuottamuksen parantamiseksi. Tämän tutkimuksen valossa voimme todeta, että harjoittelujaksojen tuoma tarttumapinta opettajan työn arkeen nähtiin opiskelijoiden keskuudessa hyvin tärkeänä osana tulevaa opettajuutta (vrt. Bendtsen 2016) ja usein myös vahvistavan uravalintaa ruotsinopetuksen parissa, johon opiskelijat saattavat vielä opintojenkin aikana kaivata vahvistusta (lainaus 19). Harjoittelujaksot tuovatkin opettajuuden kehitykselle sellaista sisältöä, mitä pelkät teoriaopinnot eivät voi mahdollistaa.

Vaikka opettajaopiskelijat eivät ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla tuoneet vahvasti esille reflektointia tärkeänä työelämää varten opittuna taitona, kanssaopiskelijoiden sekä opettajien ja erityisesti harjoitteluohjaajien kanssa käydyt keskustelut ja reflektio olivat kuitenkin opiskelijoiden mukaan tärkeässä roolissa oman opettajuuden kehittymiselle (vrt. Izadinia 2013; Ruohotie-Lyhty 2013). Opiskelijat arvostivat erityisesti oppiainerajat ylittäviä yhteistyömahdollisuuksia ja kuvasivat niiden olleen opettavaisia, ja näin tarjonneen mahdollisuuksia reflektiiviseen ajatteluun ja oman näkemyksen laajentamiseen. Tähän liittyen haluamekin korostaa, kuinka merkityksellistä on, että opettajaopiskelijat saavat mahdollisuuden reflektoida yli oppiainerajojen, koska tämä on tulevassa opetustyössä keskeinen voimavara. Yhteistyö on merkityksellistä ja koskettaa kaikkia opettajia, mutta erityisesti kieltenopetuksen kontekstissa sen avulla voidaan motivoida oppilaita kieltenopiskeluun ja tuoda esiin kielitaidon tärkeyttä (Kajasto 2015).

Lopuksi on tärkeä pohtia, mitä koulutusohjelmat voisivat oppia toisiltaan. Erilaisista painotuksistaan ja opintojen antamista pätevyyksistä huolimatta eri koulutusohjelmien opiskelijat toivat esiin samanlaisia osaamisalueita sekä toiveita opintojen antamista valmiuksista. Myös opettajuuden kasvulle merkittävät tekijät olivat samanlaisia eri koulutusohjelmissa – opiskelijat kaipaavat tukea oman opettajuutensa kehittämiseen sekä vertaisiltaan että opetushenkilökunnalta ja myös opintojen sisältöjen kautta. Onkin tärkeää, että eri yliopistojen opettajankoulutusohjelmat tarjoavat opiskelijoilleen parhaimmat mahdolliset edellytykset oman opettajuuden kehittymiselle omien ohjelmiansa ja esim. kurssitarjontojensa mahdollistamissa raameissa.

Eri koulutusohjelmien opiskelijat toivat esiin, että opintojen muodostama kokonaisuus ei ole aina kovin selkeä. Kokonaisuus alkaa usein hahmottua vasta loppuvaiheessa ja ”palaset loksahdelevat paikoilleen”. Opettajuuden kehittymistä ajatellen olisikin tärkeää, että opinnot ja niiden tarjoamat mahdollisuudet näyttäytyisivät mahdollisimman selkeinä heti ensimmäisistä opiskeluvuosista lähtien, jotta opettajuus pääsisi kehittymään parhaalla mahdollisella tavalla opintojen alusta alkaen. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että jo alkuvaiheessa annetaan tarvittavia eväitä opiskelijan itse valitsemaalle opintopolulle. Tämä takaisi sen, että opettajuus alkaisi kehittyä jo opiskelujen alkuvaiheessa, koska opettajaksi kehittyminen on jatkuva prosessi niin opintojen aikana kuin työelämässäkin.

Huolimatta kieliympäristön tarjoamista mahdollisuuksista tai niiden vähäisyydestä opiskelijoiden ruotsin kielen käyttöä ja oppimista pitäisi tukea entistä enemmän, jotta opiskelijat uskaltaisivat käyttää ruotsia enemmän opintojensa yhteydessä ja aktiivisesti etsiä mahdollisuuksia kielen käyttämiseen myös opintojen ulkopuolella. Etenkin suomenkieliset aineenopettajaopiskelijat nostivat esiin koulutuksen myötä kasvaneen ruotsin kielen taidon ja pitivät sitä tarpeellisena. Myös Åbo Akademin kielikylypohjelmassa oli opettajaopiskelijoita, jotka kokivat ruotsin kielen taidon kohenemisen tarpeellisena tulevaa ammattia ajatellen.

Tutkimuksemme johtopäätöksenä pidämme tärkeänä, että eri koulutusohjelmat keskustelevalle yhtäläisyyksistään ja eroavaisuuksistaan. Tuomalla esiin omia merkityksellisiä todettuja käytänteitään myös muiden koulutusohjelmien on helpompi tiedostaa omia kehityskohtiaan ja löytää mahdollisuuksia yhteistyöhön. Yhteistyö ja erilaisten vahvuuksien hyödyntäminen muodostavat tärkeän resurssin sekä opettajaopiskelijoille mutta myös laajemmin koulutusohjelmatasolla opettajankoulutuksessa. Seurantatutkimuksen avulla olisi mahdollista tarkastella, miten opettajaopiskelijoiden näkemykset opettajuudesta ovat muuttuneet muutaman vuoden työkokemuksen jälkeen.

Kirjallisuus

- Aspfors, J., & Eklund, G. (2017). Explicit and implicit perspectives on research-based teacher education: Newly qualified teachers' experiences in Finland. *Journal of Education for Teaching*, 43(4), 400–413.
- Bendtsen, M. (2016). *Becoming and being a language teacher: evolving cognitions in the transition from student to teacher*. Åbo: Åbo Akademis förlag - Åbo Akademi University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-765-831-7>
- Colomer Feliu, J. (toim.). (2020). *Reflective Learning in Higher Education*. MDPI - Multidisciplinary Digital Publishing Institute. <https://doi.org/10.3390/books978-3-03936-592-0>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Hildén, R. (2020). Kielididaktiikka ja kieltenopettajan osaaminen muutosten edessä. Teoksessa R. Hildén, & K. Hahl (toim.), *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen* (s. 5–29). Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 17. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. <http://hdl.handle.net/10138/312321>
- Himmelroos, S., Strandberg, K., & Bäck, M. (2020). *Ur majoritetens perspektiv: Opinionsen om det svenska i Finland*. Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Huhtala, A. (2008). *Det pedagogiska självet: En narrativ studie av direktvalda svensklärarstudenters berättelser*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Huhtala, A. (2015). Becoming a language teacher: A dream come true or a source of anxiety? *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 9(1), 53–69. <https://doi.org/10.17011/apples/2015090103>
- Huhtala, A. (2020). Tulevien ruotsinopettajien näkemyksiä opettajan asiantuntijuudesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(1). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-helmikuu-2020/tulevien-ruotsinopettajien-nakemyksia-opettajan-asiantuntijuudesta>
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694–713. <https://doi.org/10.1080/01411926.2012.679614>
- Jyrhämä, R. (2021). *Opettajan pedagogiset opinnot 60 op. Laaja-alainen opettajakelpoisuus – tilannekuvaus 2021*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:41. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-866-3>
- Kajander, K., Nyman, T., & Toomar, J. (2019). Kielenopettajan monet roolit – kansankynttilästä asiantuntijaksi ja kielikoulutuspoliittiseksi vaikuttajaksi. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.), *Kieli, koulutus, politiikka: Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja* (s. 149–174). Tampere: Vastapaino.
- Kajasto, A. (2015). Kieliaineiden välinen yhteistyö opetuksessa sekä kieliaineiden ja muiden oppiaineiden välinen yhteistyö. Teoksessa A.K. Mustaparta (toim.), *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen* (s. 91–100). Opetushallitus.
- Kalaja, P. (2016). “‘Dreaming is believing’: The teaching of foreign languages as envisioned by student teachers.” Teoksessa P. Kalaja, A.M.F. Barcelos, M. Aro & M. Ruohotie-Lyhty (toim.), *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching* (s. 124–146). New York: Palgrave.
- Kivistö, J., Pekkola, E., Siekkinen, T., Dietrich, J., & Laakso, K. (toim.). (2023). *Opettajakoulutuksen voimavarat ja asema yliopistoissa – selvitysraportti*. Kokonat Oy ja Tampereen yliopisto 15.12.2023. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2024/opettajakoulutuksen-voimavarat-ja-asema-yliopistoissa/>
- Kohonen, V. (2007). Aineenopettajan autenttisuus: miten salkkutyöskentely voi edistää professionaalista kasvua? Teoksessa E. Estola, H. L. T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.), *Ihmisen näköinen opettaja: Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä* (s. 155–184). Oulu: Oulun yliopisto.

- Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth, *Teachers and Teaching*, 11(1), 47–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820.
- Kuusisto, E., & Rissanen, I. (2023). Kohti päämäärätietoista yhteiskunnallista opettajuutta? Opettajaopiskelijoiden tulevalle työlleen asettamat päämäärät. *Kasvatus*, 54(4), 385–398. <https://doi.org/10.33348/kvt.138074>
- Niemi, H. (2000). Opettajankoulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa R. Raivola (toim.), *Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia* (s. 169–193). Suomen Akatemian julkaisuja 2. Helsinki: Edita.
- Norrby, C. (2014). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Nyman, T. (2009). *Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 368. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3664-8>
- Peltoniemi, A., Kvist, M., & Björklund, S. (2019). Om int vi sku prata finska me varandra så sku vi ju int ha finska här. Språkbadsklasslärarstudenters språkval i studiemiljön. Teoksessa S. Haapamäki, L. Forsman & L. Huldén (toim.), *Svenskans beskrivning: 37, Förhandlingar vid trettiosjunde sammankomsten Åbo 8-10 maj 2019* (s. 230–241). Åbo: Åbo Akademi. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-12-4022-5>
- Peltoniemi, A., & Bergroth, M. (2022). Developing language-aware immersion teacher education: Identifying characteristics through a study of immersion teacher socialisation. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(4), 1324–1335. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1757613>
- Pennington, M. C., & Richards, J. C. (2016). Teacher Identity in Language Teaching: Integrating Personal, Contextual, and Professional Factors. *RELC Journal*, 47(1), 5–23. <https://doi.org/10.1177/0033688216631219>
- Richards, J. C. (2010). Competence and performance in language teaching. *RELC Journal*, 41(2), 101–122. <https://doi.org/10.1177/0033688210372953>
- Rinne, I., Lundqvist, U., Johannsen, B. F., & Yildirim, A. (2023). “When you get out there, you don’t have a toolbox”. A comparative study of student teacher’s identity development in Swedish and Danish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103958. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103958>
- Rossi, P., Ainoa, A., Eloranta, O., Grandell, M., Lindberg, M., Pasanen, J., Sihvonen, A., Hakola O., & Pirinen, Y. (2017). *Kuka opettaa ruotsia? Ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavien koulutusten arviointi*. Julkaisut 14:2017. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Rosvall, C., & Kautonen, M. (2024). “Det är viktigt att elever ser språk och ord” : lärarstudenternas visualiseringar av svenskan i det framtida yrket. Teoksessa J. Kolu, M. Bister, E. Hänninen, E. Ikonen, S. Karhu & S. Pirhonen (toim.), *Svenskan i Finland 20* (s. 169–183). Itä-Suomen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-5327-8>
- Ruohotie-Lyhty, M. (2011). *Opettajuuden alkutaival: vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 410. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4360-8>
- Ruohotie-Lyhty, M. (2013). Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers’ identity narratives during the first years at work. *Teaching and Teacher Education*, 30(Feb), 120–129. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.11.002>
- Ruohotie-Lyhty, M., Rosvall, C., Suomela, L., & Kautonen, M. (2024). Opettajaopiskelijoiden näkökulmia moninaiseen ruotsinopettajuuteen eri opettajankoulutusyhteisöissä. Teoksessa M. Ruohotie-Lyhty, A. Huhta, J. Moate, K. Mård-Miettinen, H. Pirhonen & O.-P. Salo (toim.), *Näkökulmia moninaisuuteen kielen oppimisessa ja opettamisessa* (s. 152–178). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry. AFinLA-teema, n:o 18. <https://doi.org/10.30660/afinla.142664>

- Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103305. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. Helsinki.
- Vaarala, H., Riuttanen, S., Kyckling, E., & Karppinen, S. (2021). *Kielivaranto. Nyt! Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) seuranta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8495-3>
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas T. (2013). Content Analysis and Thematic Analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and Health Sciences* 15, 398–405.
- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006>