



Vaasan yliopisto  
UNIVERSITY OF VAASA

ANNIKA PELTONIEMI

# Kansainvälinen näkökulma kielikylypyopettajakoulutukseen

Seminaariraportti  
Seminarierapport

VAASAN YLIOPISTON JULKAISUJA  
SELVITYKSIÄ JA RAPORTEJA 200



<b>Julkaisija</b> Vaasan yliopisto	<b>Julkaisuajankohta</b> Huhtikuu 2015	
<b>Tekijä(t)</b> Annika Peltoniemi	<b>Julkaisun tyyppi</b> Seminaariraportti	
	<b>Julkaisusarjan nimi, osan numero</b> Selvityksiä ja raportteja, 200	
<b>Yhteystiedot</b> Pohjoismaisten kielten yksikkö Vaasan yliopisto PL 700 65101 Vaasa	<b>ISBN</b> 978-952-476-600-5 (painettu) 978-952-476-601-2 (verkkojulkaisu)	
	<b>ISSN</b> ISSN-L 1238-7118 ISSN 1238-7118 (painettu) ISSN 2323-6833 (verkkojulkaisu)	
	<b>Sivumäärä</b> 91	<b>Kieli</b> suomi/ruotsi/englanti
<b>Julkaisun nimike</b> Kansainvälinen näkökulma kielikylpyopettajakoulutukseen. Seminaariraportti. Seminarierapport.		
<b>Tiivistelmä</b> <p>Syksyllä 2014 Vaasan yliopistossa alkoi uusi kielikylpykoulutuksen koulutusohjelma. Osana tämän ohjelman suunnittelua järjestettiin syksyllä 2013 kansainvälinen kielikylpyopettajakoulutuksen asiantuntijaseminaari Vaasassa. Seminaarin aikana yhdeksän maan asiantuntijat jakoivat kokemuksiaan kielikylpyopetuksesta ja kielikylpyopettajakoulutuksesta. Tässä raportissa tarkastellaan seminaariesitelmien antia vertailevalla otteella.</p> <p>Seminaari osoitti, että eri maiden kielikylpyopetuksessa ja kielikylpyopettajakoulutuksessa on sekä eroja että yhteisiä piirteitä. Seminaarissa esiteltiin kielikylvyn opetusohjelmia aina yksisuuntaisista ja kaksisuuntaisista kielikylpyohjelmista erimuotoiseen kaksikieliseen opetukseen. Ohjelmien yhteinen piirre oli, että niissä käytetään vähemmistökieltä ja/tai alkuperäiskieltä tai vierasta kieltä yhtenä opetuskielenä.</p> <p>Kielikylpyopettajille tarjotaan perustutkintovaiheen koulutusta joissain maissa (esimerkiksi Suomessa ja Kanadassa), kun taas toisissa maissa koulutusta tarjotaan ainoastaan täydennyskoulutuksena (esimerkiksi Hongkongissa ja Baskimaassa). Vaikka kielikylpyopettajien koulutusmahdollisuudet ovat joissain paikoissa lisääntyneet, niin seminaarien asiantuntijapuheenvuorojen pääviesti oli, että useimmissa maissa tarvittaisiin enemmän kielikylpyopetukseen suuntautuvaa koulutusta sekä perustutkintovaiheessa että täydennyskoulutuksena.</p>		
<b>Asiasanat</b> kielikylpy, kielikylpyopetus, opettajakoulutus, kielikylpyopettajakoulutus		



<b>Utgivare</b> Vaasan yliopisto	<b>Utgivningstid</b> April 2015	
<b>Författare</b> Annika Peltoniemi	<b>Typ av publikation</b> Seminarierapport	
	<b>Publikationsserie, -nummer</b> Publikationer från Vasa universitet. Rapporter, 200	
<b>Kontaktuppgifter</b> Enheten för nordiska språk Vasa universitet PB 700 65101 Vasa	<b>ISBN</b> 978-952-476-600-5 (tryckt) 978-952-476-601-2 (nätpublikation)	
	<b>ISSN</b> ISSN-L 1238-7118 ISSN 1238-7118 (tryckt) ISSN 2323-6833 (nätpublikation)	
	<b>Sidoantal</b> 91	<b>Språk</b> finska/svenska/engelska
	<b>Publikationens titel</b> Kansainvälinen näkökulma kielikylpyopettajakoulutukseen. Seminaariraportti. Seminarierapport.	
<b>Sammandrag</b> <p>Hösten 2014 inleddes ett nytt utbildningsprogram för språkbadsundervisning vid Vasa universitet. Som en del av planeringen inför detta program ordnades hösten 2013 ett internationellt expertseminarium om språkbadsläroartutbildning i Vasa. Under seminariet delade experter från nio olika länder med sig av sina erfarenheter av språkbadsundervisning och språkbadsläroartutbildning. Avsikten med denna rapport är att dokumentera, diskutera och jämföra det som presenterades under seminariet.</p> <p>Seminariet visade att det finns både likheter och skillnader vad gäller såväl språkbadsundervisning som språkbadsläroartutbildning i olika länder. De presenterade programmen varierar från olika slags envägs- och tvåvägsspråkbad till olika former av tvåspråkig undervisning. Gemensamt för programmen var att ett minoritetsspråk och/eller ursprungsspråk eller ett främmande språk används som ett undervisningsspråk.</p> <p>Språkbadsläroartutbildning i grundexamensskedet erbjuds i en del länder (till exempel i Finland och i Kanada), medan i andra länder utbildning endast erbjuds som fortbildning (till exempel i Hong Kong och i Baskien). Trots att utbildningsmöjligheterna för språkbadsläroart på en del håll har ökat så var huvudbudskapet bland expertinläggen att det i de flesta länder skulle behövas mer utbildning inriktad specifikt på språkbadsundervisning, både i grundexamensskedet och som fortbildning.</p>		
<b>Nyckelord</b> språkbad, språkbadsundervisning, läroartutbildning, språkbadsläroartutbildning		



## ESIPUHE/FÖRORD

Opettajana toimimiseen tarvitaan alan koulutusta. Kielikylpyopettajan ammatti asettaa opettajalle hieman erilaisia kelpoisuusvaatimuksia kuin tavallinen opettajan ammatti, mikä lisää tarkoituksenmukaisen koulutuksen tarvetta. Vaasan yliopiston Kielikylvyn ja monikielisuuden keskuksella on ollut kielikylvyn alusta alkaen keskeinen rooli tähän erityiskelpoisuuteen liittyvissä kysymyksissä. Vaasan yliopisto on edelleen yksi päätoimija, nyt kun Suomen kielikylpyopettajakoulutuksessa on meneillään suuria muutoksia.

Tässä merkittävä rooli on ollut Vaasan yliopiston ja Åbo Akademin yhteisellä kielisuunnittelun ja kielipedagogiikan keskuksella, LingVaCityllä, joka järjesti syksyllä 2013 tämän raportin pohjana olevan seminaarin. LingVaCityn visiona on ollut kehittyä osaamisalueellaan kansallisesti ja kansainvälisesti merkittäväksi toimijaksi sekä kehittää osaamisalueisiinsa pohjautuen monikielisen yhteiskunnan strategioita. Syksystä 2014 lähtien LingVaCityn toiminta sisällytettiin kahden yliopiston yhteiseen Monikielisyysinstituuttiin.

Raportin tarkoituksena on dokumentoida kielikylpyopettajakoulutuksen kansainvälisen asiantuntijaseminaarin esitelmät ja myös tarkastella ja vertailla kielikylpyopettajien koulutusta eri maissa. Kielikylpyopettajakoulutus on minulle hyvin tuttu alue, koska olen itse käynyt kielikylpyopettajakoulutuksen sekä myös työskennellyt vuonna 2014 uuden kielikylpykoulutuksen koulutusohjelman suunnittelun ja käynnistämisen parissa Vaasan yliopistossa. Omat tietoni ja kokemukseni aiheesta ovat siksi olleet suureksi hyödyksi raportin kirjoittamisessa.

Haluan kiittää Siv Björklundia ja Karita Mård-Miettistä ohjauksesta ja kommentteista työn aikana, Jaana Puskalaa suomenkielisen kieliasun tarkistuksesta ja Kaj Sjöholmia viimeisen luvun englanninkielisestä käännöksestä. Lämpimät kiitokset myös Etelä-Pohjanmaan kulttuurirahastolle seminaarin ja tämän raportin rahoittamisesta.

För att kunna arbeta som lärare behövs utbildning inom området. Språkbadsläraryrket ställer lite annorlunda kompetenskrav på läraren än det vanliga läraryrket, vilket ytterligare ökar behovet av ändamålsenlig utbildning. Centret för språkbad och flerspråkighet vid Vasa universitet har ända sedan språkbadets början haft en central roll för denna specialkompetens. Vasa universitet är fortfarande en huvudaktör nu då stora förändringar är på gång inom språkbadsläraryrket i Finland.

## VIII

En betydande roll i detta sammanhang har innehaft av Vasa universitets och Åbo Akademis gemensamma utvecklingscenter för språkplanering och språkpedagogik, LingVaCity, som var huvudarrangör för det seminarium hösten 2013 som gett upphov till denna rapport. LingVaCity har haft som vision att utvecklas till en betydelsefull aktör inom centrets kompetensområde nationellt och internationellt, samt att utgående från centrets kompetensområden utveckla strategier för ett flerspråkigt samhälle. Från och med hösten 2014 inkluderades LingVaCitys verksamhet i de två universitetens gemensamma Flerspråkighetsinstitut.

Avsikten med denna rapport är att dokumentera det som presenterades under det internationella expertseminariet om språkbadsläro-utbildning och även diskutera och jämföra utbildning av språkbadslärare i olika länder. Språkbadsläro-utbildning är för mig ett välbekant område eftersom jag är utbildad språkbadsläro- och dessutom under år 2014 har varit med och planerat och startat det nya utbildningsprogrammet för språkbadsläro-utbildning vid Vasa universitet. Mina egna insikter och erfarenheter inom ämnet har därför varit till stor nytta vid skrivandet av rapporten.

Jag vill rikta ett tack till Siv Björklund och Karita Mård-Miettinen för handledning och kommentarer under arbetets gång, till Jaana Puskala för den finskspråkiga språkgranskningen och till Kaj Sjöholm för översättning av det avslutande kapitlet till engelska. Ett varmt tack också till Etelä-Pohjanmaan kulttuurirahasto för finansiering av seminariet och denna rapport.

Vaasan yliopisto tammikuussa 2015 / Vasa universitet i januari 2015

Annika Peltoniemi

LingVaCity



## Sisällys / Innehåll

ESIPUHE/FÖRORD .....	7
1 INLEDNING.....	1
2 SUOMEN KOULUTUSJÄRJESTELMÄ .....	3
3 SPRÅKBADSUNDERVISNING .....	7
3.1 Språkbad i Finland .....	8
3.2 Språkbad i andra länder .....	9
4 OPETTAJAKOULUTUS .....	16
4.1 Opettajakoulutus Suomessa .....	16
4.2 Kielikylpyopettajakoulutuksen eri vaiheet Suomessa .....	17
4.2.1 Perustutkintovaiheen koulutus .....	18
4.2.2 Täydennyskoulutus .....	20
4.3 Opettaja- ja kielikylpyopettajakoulutus eri maissa.....	21
5 SPRÅKBADSLÄRARUTBILDNING FÖRR OCH NU I FINLAND OCH KANADA .....	33
5.1 Programstruktur inom språkbadslärarytildning i Finland.....	33
5.2 Programstruktur inom språkbadslärarytildning i Kanada.....	37
5.3 Jämförelse mellan nuvarande programstrukturer .....	40
6 VISIOITA TULEVAISUUDEN KIELIKYLPYOPETTAJA- KOULUTUKSESTA .....	43
7 SAMMANFATTANDE DISKUSSION .....	46
7.1 Språkbadsprogram .....	46
7.2 Språkbadslärarytildning i grundexamensskedet .....	48
7.3 Fortbildning för språkbadslärare.....	49
7.4 Styrkor och utmaningar i språkbadslärarytildning.....	51
8 LOPPUKESKUSTELU .....	55
8.1 Kielikylpyohjelmat .....	55
8.2 Perustutkintovaiheen kielikylpyopettajakoulutus .....	57
8.3 Kielikylpyopettajien täydennyskoulutus.....	58
8.4 Kielikylpyopettajakoulutuksen vahvuudet ja haasteet.....	60
9 CONCLUDING DISCUSSION.....	64
9.1 Immersion programmes .....	64
9.2 Pre-service education of immersion teachers .....	66
9.3 In-service education of immersion teachers .....	67
9.4 Strengths and challenges in immersion teacher education .....	70
LÄHTEET/KÄLLOR.....	73

LIITE/BILAGA .....	80
--------------------	----

## Kuviot / Figurer

<b>Kuvio 1.</b>	Suomen koulutusjärjestelmä (Opetushallitus 2013a).....	3
<b>Kuvio 2.</b>	Oral language development in immersion teacher education according to participants in the international expert seminar on immersion teacher education.....	44

## Taulukot / Tabeller

<b>Tabell 1.</b>	Programstruktur i språkbadsläraryr utbildningsprogrammen .....	37
<b>Tabell 2.</b>	Språkbadsläraryr utbildningsprogram i Finland och Kanada .....	41
<b>Tabell 3.</b>	Språkbadsprogram i olika länder enligt deltagarna i det internationella expertseminariet om språkbadsläraryr utbildning ..	47
<b>Tabell 4.</b>	Nuläget inom språkbadsläraryr utbildning i grundexamensskedet i olika länder enligt deltagarna i det internationella expertseminariet om språkbadsläraryr utbildning.....	49
<b>Tabell 5.</b>	Fortbildning för språkbadslärare i olika länder enligt deltagarna i det internationella expertseminariet om språkbadsläraryr utbildning .....	51
<b>Taulukko 6.</b>	Kielikylpyohjelmat eri maissa kielikylpyopettajakoulutuksen kansainvälisen asiantuntijaseminaarin osallistujien mukaan.....	56
<b>Taulukko 7.</b>	Perustutkintovaiheen kielikylpyopettajakoulutuksen tämänhetkinen tilanne eri maissa kansainvälisen asiantuntijaseminaarin osallistujien mukaan .....	58
<b>Taulukko 8.</b>	Kielikylpyopettajien täydennyskoulutus eri maissa kielikylpyopettajakoulutuksen kansainvälisen asiantuntijaseminaarin osallistujien mukaan .....	60
<b>Table 9.</b>	Immersion programmes in different countries according to the participants in the international expert seminar on immersion teacher education .....	65
<b>Table 10.</b>	Pre-service immersion education training in different countries according to the participants in the international expert seminar on immersion teacher education .....	67
<b>Table 11.</b>	In-service immersion teacher education in different countries according to the participants in the international expert seminar on immersion teacher education.....	69

# 1 INLEDNING

I statsrådets nationalspråksstrategi (Valtioneuvoston kanslia 2012) omnämns språkbud (för närmare beskrivning av språkbud se kapitel 3) som en framgångsrik metod för inläring av de båda nationalspråken. I nationalspråksstrategin uppmärksammas språkbudets goda resultat och behovet av behöriga språkbudslärare för att garantera goda resultat också i fortsättningen. Bland Statsrådets utvecklingsförslag konstateras att man bör sträva efter att öka utbudet av språkbudsundervisning. Samtidigt påtalas bristen på behöriga språkbudslärare och språkbudslärarytbildning, då Vasa universitetets och Uleåborgs universitetets (lärarytbildningsenheten i Kajana) gemensamma språkbudslärarytbildning upphört (för närmare beskrivning av ytbildningen se avsnitt 5.1).

För att råda bot på bristen av behöriga språkbudslärare uppgav Vasa universitet och Åbo Akademi sig vara beredda att tillsammans ansvara för språkbudslärarytbildningen i svenskspråkigt språkbud och Utbildnings- och kulturministeriet beviljade under hösten 2013 bidrag för att starta ett sådant ytbildningsprogram. För att ett nytt ytbildningsprogram ska kunna bli så effektivt och fungerande som möjligt, behövs förutom nationellt samarbete även internationellt utredningsarbete.

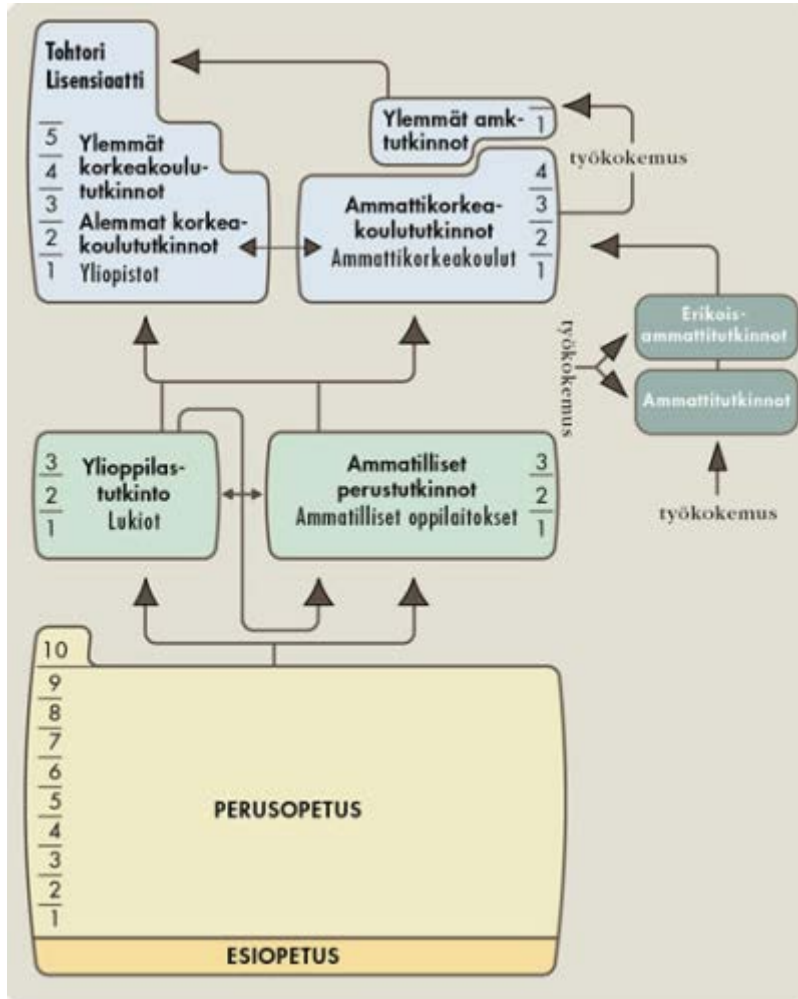
Som en del av det internationella utredningsarbetet arrangerade LingVaCity i oktober 2013 vid Vasa universitet ett internationellt expertseminarium om språkbudslärarytbildning. I seminariet deltog sammanlagt 18 aktörer och experter från nio olika länder, i vilka det finns språkbud och språkbudslärarytbildning (deltagarlistan som bilaga). Genom seminariedeltagarnas presentationer, gruppdiskussioner och arbetsverkstäder var syftet att få information om hur språkbudslärarytbildningen är organiserad i olika länder, samla erfarenheter av fungerande och icke-fungerande koncept, sammanställa särdrag för en effektiv och fungerande språkbudslärarytbildning, samt diskutera möjligheter och utmaningar i anslutning till språkbudslärarytbildning.

I denna rapport kommer jag att redogöra för de presentationer och diskussioner som ägde rum under seminariet samt relatera dem till det finländska skol- och ytbildningssystemet. Jag börjar med att i kapitel två ge en översikt av det finländska skolsystemet och i kapitel tre redogöra för språkbudsundervisning i olika länder. I kapitel fyra berättar jag först allmänt om lärarytbildningen i Finland och sedan om språkbudslärarytbildning i olika länder. I kapitel fem jämförs olika språkbudslärarytbildningsprogram i Finland och Kanada, i kapitel sex framförs tankar om framtidens språkbudslärarytbildning och rapporten avslutas med en sammanfattande diskussion i kapitel sju, åtta och nio. Rapporten är tvåspråkig, så

att kapitel ett, tre och fem är skrivna på svenska och kapitel två, fyra och sex är skrivna på finska. Den sammanfattande diskussionen i kapitlen sju, åtta och nio är skriven på svenska, finska och engelska.

## 2 SUOMEN KOULUTUSJÄRJESTELMÄ

Kuten alla olevasta kuvioista näkyy, Suomen koulutusjärjestelmä muodostuu vuoden kestävästä esiopetuksesta, yhdeksänvuotisesta perusopetuksesta, perusopetuksen jälkeisestä toisen asteen koulutuksesta (ammattillinen koulutus ja lukiokoulutus) sekä korkea-asteen koulutuksesta, jota annetaan ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa. Kaikilla koulutusasteilla on myös tarjolla aikuiskoulutusta. (Opetushallitus 2013a.)



**Kuvio 1.** Suomen koulutusjärjestelmä (Opetushallitus 2013a)

Suomessa esiopetus on maksutonta ja vapaaehtoista. Käytännössä siihen kuitenkin osallistuvat lähes kaikki siihen oikeutetut lapset. Kunnalla on lain mukaan velvollisuus järjestää esiopetusta, ja vanhemmat päättävät lapsen osallistumisesta siihen. Esiopetusta annetaan oppivelvollisuutta edeltävänä vuonna. Tavoitteena on yhteistyössä huoltajien kanssa edistää lapsen oppimis- ja kehitysedellytyksiä sekä vahvistaa tämän sosiaalisia taitoja ja itsetuntoa. Toinen esiopetuksen tehtävä

on havaita mahdolliset lapsen kehitykseen ja oppimiseen vaikuttavat ongelmat ja puuttua niihin aikaisessa vaiheessa. Esiopetusta antamaan ovat kelpoisia pääsääntöisesti lastentarhanopettajan tutkinnon suorittaneet ja luokanopettajat. (Opetushallitus 2013b; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013a.)

Perusopetuksessa annetaan yleissivistävää opetusta peruskoulun luokilla 1–9. Peruskoulun lisäksi opetusta voidaan antaa myös kansanopistossa, aikuislukiossa tai muissa oppilaitoksissa. Lakiin perustuvan oppivelvollisuuden mukaan jokainen Suomessa vakinaisesti asuva on oppivelvollinen ja oppivelvollisuus suoritetaan perusopetukseen osallistumalla tai hankkimalla muulla tavoin vastaavat tiedot. Oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna, kun lapsi täyttää seitsemän vuotta ja päättyy, kun perusopetuksen oppimäärä on suoritettu tai oppivelvollisuuden alkamisesta on kulunut 10 vuotta. Opetus ja opetusvälineet ovat oppilaille maksuttomia. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013b.)

Perusopetuksen tavoitteena on perusopetuslain mukaan tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja. Opetuksella on siis sekä kasvatus- että opetustehtävä. Perusopetus antaa kaikille oppilaille saman jatko-opintokelpoisuuden. Vuosiluokilla 1–6 opetusta antavat pääasiassa luokanopettajat ja vuosiluokilla 7–9 aineenopettajat. Opettajat ovat pääsääntöisesti suorittaneet ylemmän korkeakoulututkinnon yliopistossa. Suomessa on noin 3 200 koulua, joissa annetaan perusopetusta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013b; Opetushallitus 2013c.)

Perusopetuksen oppimäärän suorittamisen jälkeen voi hakea lukioon. Lukiokoulutusta järjestetään lukioiden lisäksi myös aikuislukioissa ja muissa oppilaitoksissa, jotka ovat saaneet lukiokoulutuksen järjestämisluvan. Oppimäärä luokattomassa lukiossa on laajuudeltaan kolmivuotinen, mutta opiskeluaikaa voi halutessaan lyhentää tai pidentää. Enimmäisaika on kuitenkin neljä vuotta. Oppimäärä on suoritettu, kun opiskelija on suorittanut oppiaineiden oppimäärät hyväksytysti ja lukion vähimmäiskurssimäärä, 75 kurssia, täyttyy. Lukiokoulutuksen päätteeksi suoritetaan valtakunnallinen ylioppilastutkinto. Lukion käyneet voivat hakeutua jatko-opintoihin yliopistoihin, ammattikorkeakouluihin tai ammatilliseen koulutukseen. Lukio ei anna ammatillista pätevyyttä. (Opetushallitus 2013d; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013c.)

Ammatilliseen koulutukseen kuuluvat ammatillinen peruskoulutus sekä ammatillisen peruskoulutuksen jälkeinen lisä- ja täydennyskoulutus. Ammatilliseen koulutukseen voivat osallistua sekä työelämään siirtyvät nuoret että työelämässä olevat aikuiset. Pääsääntöisesti koulutukseen hakeudutaan perusopetuksen päättövaiheessa tai lukiokoulutuksen päättyessä. Koulutuksen yleisenä tavoitteena on ko-

hottaa ammatillista osaamista, kehittää työelämää ja vastata sen osaamistarpeista, edistää työllisyyttä sekä tukea elinikäistä oppimista. Sekä peruskoulutus että lisäkoulutus ovat tutkintoon tähtäävää koulutusta. Ammatilliset perustutkinnot antavat perusvalmiudet alan tehtäviin ja jollakin osa-alueella erikoistuneempaa osaamista, sekä yleisen jatko-opintokelpoisuuden yliopistoihin ja ammattikorkeakouluihin. (Opetushallitus 2013e; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013d.)

Lukion tai ammatillisen koulutuksen jälkeen on mahdollista jatkaa opintoja yliopistoissa tai ammattikorkeakouluissa. Yliopistojen tehtävänä on harjoittaa tieteellistä tutkimusta ja antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013e). Suomessa on vuodesta 2010 alkaen yhteensä 16 yliopistoa ja yliopistoissa voi opiskella 21 koulutuslallalla. Yliopistoon pääsyyn vaaditaan yleensä ylioppilastutkinto tai vähintään kolmen vuoden ammatillinen tutkinto. Tutkintorakenne yliopistoissa on kaksiportainen: opiskelijat suorittavat useimmilla aloilla ensin 180 opintopisteen laajuisen alemman korkeakoulututkinnon (kandidaatin tutkinnon) ja sen jälkeen 120 opintopisteen laajuisen ylemmän korkeakoulututkinnon (maisterin tutkinto). Molemmat tutkinnot voidaan suorittaa yhteensä viidessä vuodessa. Suoritettuaan ylemmän korkeakoulututkinnon opiskelija voi jatkaa opiskelua yliopistossa lisensiaatin tai tohtorin tutkintoon. (Opetushallitus 2013f.)

Ammattikorkeakouluopinnot tarjoavat käytäntöön suuntautuvan vaihtoehdon yliopisto-opinnoille. Suomessa on tällä hetkellä yhteensä 25 ammattikorkeakoulua. Pohjakoulutukseksi ammattikorkeakouluun käy lukio tai ammatillinen koulutus. Kokopäiväopintoina koulutus kestää 3,5–4,5 vuotta, mihin kuuluu puolen lukuvuoden työharjoittelu. Hankittuaan vähintään kolmen vuoden työkokemuksen perustutkinnon jälkeen ammattikorkeakoulututkinnon suorittanut voi hakea ylemmän ammattikorkeakoulututkintoon, joka on työelämälähtöinen, ammatillinen tutkinto. Tämä koulutus kestää 1–1,5 vuotta ja se suunnitellaan usein yhteistyössä työelämän kanssa. (Opetushallitus 2013g.)

Koulutusjärjestelmien rakenne vaihtelee hieman eri maiden välillä, ja eri kielissä käytetään koulutukseen liittyviä termejä eri tavoin. Seuraavassa määrittelen, miten käytän eri termejä tässä raportissa.

**Perusopetus** vastaa ruotsiksi termiä *grundläggande utbildning* ja englanniksi termiä *primary education*. Perusopetus muodostuu **esiopetuksesta, alakoulusta ja yläkoulusta, förskola, grundskolans lägre och högre årskurser, pre-school, primary/elementary school and secondary school**. Perusopetuksen eri vaiheiden ikäluokat vaihtelevat eri maiden välillä. Viitatessani perusopetukseen eri maissa mainitsen, mistä ikäryhmästä on kyse.

**Toisen asteen koulutus** vastaa ruotsiksi termiä *utbildning på andra stadiet* ja englanniksi termiä *secondary education*. Toisen asteen koulutus muodostuu **lukiosta** ja **ammattillisesta koulutuksesta**, *gymnasium* och *yrkesutbildning*, *general upper secondary education and vocational education*. Tämän jälkeen voi jatkaa **korkea-asteen koulutukseen** (**yliopisto ja ammattikorkeakoulu**), *högskoleutbildning* (*universitet och yrkeshögskola*), *higher education* (*University and University of Applied Sciences*).



### 3 SPRÅKBADSUNDERVISNING

I olika länder används olika former av undervisning på främmande språk och det är därför ibland svårt att klassificera olika program. Baker (2006: 228–256) kallar de former av tvåspråkig undervisning som strävar efter två- och flerspråkighet samt multikulturalism för starka former. Hit hör språkbad (*immersion bilingual education*), tvåvägsspråkbad (*dual language bilingual education/two-way immersion*), tvåspråkig undervisning genom ett eller flera majoritetsspråk (*bilingual education in majority languages*) samt hemspråksundervisning (*heritage language bilingual education*). De flesta program som presenterades under expertseminariet kan placeras i kategorierna språkbad och tvåvägsspråkbad, men det finns också program som inte direkt kan placeras i någon av kategorierna ovan.

Språkbad är ett sätt för majoritetsspråkstalare att lära sig andraspråket genom meningsfulla kommunikationssituationer (Laurén 1999: 21; Vaasan yliopisto 2012a). Ursprungligen kommer modellen från Kanada, där språkbad i franska för engelskspråkiga inleddes på 1960-talet (Laurén 1999: 20, 24). I språkbad sker undervisningen i början till största delen på elevernas andraspråk, medan undervisningen på förstaspråket och i övriga språk ökar i högre årskurser. Andraspråket är således det s.k. språkbadsspråket. Språkbadsläraren talar enbart språkbadsspråket med eleverna och även eleverna uppmuntras och förväntas att använda språkbadsspråket genast från början i kommunikationen med läraren och andra elever. Målet är att eleverna ska uppnå en funktionell färdighet i tal och skrift i språkbadsspråket, samtidigt som förstaspråket utvecklas. (Vaasan yliopisto 2012a.)

Det finns olika slags språkbadsprogram som varierar i längd och omfattning. Vid fullständigt språkbad sker i början undervisningen till 100 % på språkbadsspråket, efter två eller tre år sjunker andelen undervisning på språkbadsspråket till ca 80 % och vid årskurs sex sker ca 50 % av undervisningen på språkbadsspråket. I partiellt språkbad sker ungefär 50 % av undervisningen under de åtta första skolåren på språkbadsspråket och under de följande fyra åren 35–40 % av undervisningen. (Baker 2006: 245; Baker & Prys Jones 1998: 496–497.) Det tidiga fullständiga språkbadet har visat sig vara det mest framgångsrika och också vanligaste språkbadsprogrammet. Detta program inleds vanligtvis på daghemsnivå. I fördröjda program inleds språkbadet först i fjärde eller femte årskursen och i sena program till och med ytterligare fyra år senare. Språkbadet genomförs så att eleverna inte förlorar något i förstaspråksutvecklingen. Det mest omvälvande i det tidiga fullständiga språkbadet är att läs- och skrivundervisningen inleds på språkbadsspråket, inte på modersmålet. (Laurén 1999: 21, 23–24.)

I tvåvägsspråkbud är ungefär hälften av eleverna minoritetsspråkstalare och hälften majoritetsspråkstalare och båda språken används som undervisningsspråk, dock så att språken används separat. Hur mycket de båda språken används i undervisningen varierar mellan skolor, i USA är de vanligaste modellerna 50:50 och 90:10. I den först nämnda används båda språken lika mycket och i den andra används minoritetsspråket i början till 90 % för att sedan minska. Målet med programmet är tvåspråkighet, läs- och skrivkunnighet på två språk och multikulturalitet. Språkbalansen är viktig för att målen ska uppnås. Dock betyder inte numerisk balans automatiskt att språken är i balans, utan språkens status och makt behöver också beaktas. Tvåvägsspråkbud har tidigare främst funnits i USA, men samtidigt som det växer där så håller det också på att spridas till andra håll i världen. (Baker 2006: 228–233.)

### 3.1 Språkbud i Finland

Språkbudsundervisningen i Finland inleddes i Vasa hösten 1987. I Finland är språkbud i svenska för finskspråkiga vanligast, endast i Jakobstad finns språkbud för båda språkgrupperna. (Laurén 1999: 20, 22.) Undervisningsprogrammet är frivilligt och följer den nationella läroplanen (Vaasan yliopisto 2012a). Språkbudsprogrammet som används i Finland är tidigt fullständigt språkbud. Detta inleds i daghemmet och fortsätter till årskurs 9 i grundskolan. På olika håll i Finland förekommer också tillämpningar av språkbud och med studerande i olika åldrar, även för vuxna, till exempel vid Vasa universitet. (Vaasan yliopisto 2013.)

Trots positiva resultat ordnas språkbudsundervisning ännu i ganska begränsad omfattning i Finland. På många orter finns det fler sökande till språkbud än antalet platser. (Vaasan yliopisto 2013.) Enligt en undersökning gjord åren 2010–2011 vid Jyväskylän universitet erbjuds svenskspråkig språkbudsundervisning på daghemsnivå i 23 kommuner, i grundskolans årskurser 1–6 i 15 kommuner och i grundskolans årskurser 7–9 i 11 kommuner. Det betyder alltså att man inte lyckas fullfölja det tidiga fullständiga språkbudet i alla kommuner där språkbud på daghemsnivå erbjuds. År 2010 deltog sammanlagt ungefär 4200 barn i åldern 3–15 i svensk språkbudsundervisning. Av dessa fanns ca 2200 i huvudstadsregionen, dvs. Helsingfors, Esbo, Grankulla och Vanda. (Kangasvieri, Miettinen, Palviainen, Saarinen, Ala-Vähälä 2011: 23.)

## 3.2 Språkbad i andra länder

Förutom i Finland erbjuds olika former av språkbadsundervisning och tvåspråkig undervisning i dag i bland annat USA, Kanada, Australien, Kina, Japan, Singapore, Hong Kong, på Nya Zeeland, Irland, i Skottland, Wales, Schweiz, Estland, och de baskiska provinserna i Spanien (Vaasan yliopisto 2012b). I detta avsnitt kommer jag att redogöra för de språkbadsmodeller som används i de länder, vilkas representanter deltog i det internationella språkbadsläroarbetsseminariet. Beskrivningarna baseras på seminariedeltagarnas presentationer samt en del kompletterande material. De olika länderna presenteras här i den ordning som presentationerna hölls under seminariet och ordningsföljden kommer att vara den samma genom hela rapporten.

### USA

Tedick (2013) delar in den tvåspråkiga undervisningen i USA i följande program: envägsspråkbad i främmande språk (*one-way foreign language immersion*), tvåvägsspråkbad i två språk (*two-way bilingual immersion*) och språkbad i ursprungsspråk (*indigenous immersion*). En fjärde form av tvåspråkig undervisning som hon nämner är s.k. *one-way developmental bilingual programs* som är ämnade för förstaspråkstalare av minoritetsspråk, men dessa program är inte längre så vanliga, utan de flesta av dessa program har ersatts med tvåvägsspråkbad.

De vanligaste språkbadsprogrammen i USA är enligt Tedick (2013) envägsspråkbadet och tvåvägsspråkbadet. Antalet skolor som ger undervisning i dessa båda program har ökat kraftigt under de senaste tio åren och finns numera i drygt 400 skolor vardera. Envägsspråkbadet är avsett för engelskspråkiga majoritetsspråkstalare som undervisas i huvudsak på språkbadsspråken spanska och franska. Under de senaste åren har det även skett en ökning av språkbadsundervisning på kinesiska. Detta program följer alltså samma principer som det ursprungliga kanadensiska språkbadet, dvs. att majoritetsspråkstalare lär sig minoritetsspråket i en egen grupp (Vaasan yliopisto 2012b). De vanligaste varianterna av envägsspråkbad är enligt Lenker och Rhodes (2007) fullständigt och partiellt språkbad.

I tvåvägsspråkbad deltar både majoritetsspråkstalare (engelska) och minoritetsspråkstalare (t.ex. spanska, koreanska, kinesiska). En blandning av engelsktalare och spanstalar är vanligast. Den optimala elevgruppen är att antalet majoritets- och minoritetsspråkstalare är i balans, enligt rekommendationerna bör en av grupperna åtminstone inte vara mindre än en tredjedel. (Tedick 2013.) I dessa program sker undervisningen till hälften på båda språken (Vaasan yliopisto 2012b). Den tredje varianten av språkbadsundervisning, språkbad i ursprungsspråk, är enligt Tedick (2013) avsett både för majoritets- och minoritetsspråkstalare.

lare med syftet att upprätthålla ursprungsspråk, så som cherokeesiska, hawaiiska eller navajo.

### *Kanada*

Språkbadet i Kanada uppstod på 1960-talet på grund av engelskspråkiga föräldrars krav på effektiv språkinläring. Detta var en följd av att Kanada blev officiellt tvåspråkigt och man behövde kunna både franska och engelska inom den federala förvaltningen. (Laurén 1999: 39.) Det kanadensiska språkbadet har fungerat som modell för språkbadet i Finland. Språksituationen är den samma som i Finland, så att elevernas förstaspråk (engelska) är landets majoritetsspråk och språkbadspråket (franska) är ett minoritetsspråk med särskild status i omgivningen. Det förekommer ett antal olika versioner av språkbadsprogram, som klassificeras enligt den tidpunkt då språkbadet inleds eller andelen undervisning på målspråket. (Vaasan yliopisto 2013.)

De språkbadsprogram som används i Kanada i dag är enligt Dicks och Kristman-son (2008: 1–2) tidigt fullständigt språkbad, tidigt partiellt språkbad, fördröjt fullständigt språkbad, fördröjt partiellt språkbad, sent fullständigt språkbad och sent partiellt språkbad. De tidiga programmen inleds i daghemmet eller i årskurs 1, de fördröjda programmen i årskurs 4 och de sena programmen i årskurs 6 eller 7. Andelen undervisning på språkbadspråket är i de fullständiga programmen 80–100 % och i de partiella programmen 50 %. Det allra vanligaste programmet är tidigt fullständigt språkbad. Till exempel år 2000 började mer än 50 % av alla språkbads elever i alla andra provinser utom Nova Scotia i tidigt fullständigt språkbad. Efter tidigt fullständigt språkbad är det fördröjda fullständiga och det sena fullständiga språkbadet vanligast. De partiella programmen är mindre vanliga och resulterar i sämre kompetens i andraspråket. Det har visat sig att också en tidig start är mest framgångsrik. Det tidiga språkbadet ger de bästa resultaten i både muntlig och skriftlig språkproduktion, även om en del föräldrar ser fördelar i en sen start och i att först lära sig läsa på engelska.

### *Hong Kong*

Enligt Kong (2013) kallas språkbadsundervisning i Hong Kong för EMI (*English as the medium of instruction*). Detta är huvudsakligen sent språkbad som inleds på högstadienivå. Undervisningen sker helt eller delvis på engelska, elevernas andraspråk. På grund av engelskans ställning i landet är situationen dock mångfasetterad. Engelska har länge ansetts vara ett språk med hög status som leder till ekonomisk framgång. Fram till år 1998 bestod det offentliga utbildningssystemet av en sexårig grundutbildning på kinesiska med engelska som undervisningsämne, sju år bestående av grundskolans högre årskurser samt andra stadiets ut-

bildning huvudsakligen på engelska (90 % av skolorna påstod sig använda EMI), följt av en treårig universitetsutbildning som påstods vara EMI. Då den nioåriga grundutbildningen blev obligatorisk år 1974 bytte de flesta av skolorna i grundskolans högre årskurser dock undervisningsspråket till kinesiska fastän de kallade sig själva EMI, eftersom både lärare och elever tyckte det var svårt att undervisa och lära sig genom engelska. Mellan åren 1998 och 2011 tilläts endast ca 25 % av skolorna i grundskolans högre årskurser att fortsätta som EMI i ett försök av regeringen att förverkliga en genuint engelskspråkig utbildning. Sedan 2011 är det dock tillåtet för alla skolor i grundskolans högre årskurser att välja EMI, så länge eleverna kan lära sig genom engelska och lärarna kan undervisa på engelska. Detta har resulterat i en mycket oklar bild av språkbadsundervisning, där vissa skolor undervisar de flesta ämnena på engelska i alla klasser, vissa undervisar de flesta ämnena på engelska i en klass på varje årskurs, vissa undervisar bara t.ex. naturvetenskaper och matematik på engelska i några klasser, vissa undervisar 25 % av vissa ämnen på engelska osv.

Enligt Kong (2013) ser skolorna i Hong Kong EMI som ett försäljningsargument. Språkbadsundervisning ses inte som ett alternativ till den allmänna undervisningen, utan den ses som en bättre version eftersom EMI skolor är bättre skolor och engelskan fortfarande är ett språk med hög status. Detta leder till att föräldrarna inte klagat om undervisningen sker på kinesiska istället för engelska, trots att de kämpar för att få sina barn till en EMI skola. En del föräldrar föredrar till och med att undervisningen är på kinesiska istället för på engelska, eftersom de tror att undervisningen och inläringen kan vara mer effektiv på kinesiska. Detta orsakar många utmaningar både för språkbadsundervisningen och för språkbadsläro-utbildningen. Skolorna tar ändå EMI mer på allvar nu än före år 1998.

### *Nya Zeeland*

Enligt May (2013) har det på Nya Zeeland under de senaste 30 åren utvecklats ett fullständigt språkbud i maori. Orsaken till språkbudets uppkomst var att man ville återuppliva och upprätthålla ursprungsspråket maori (te reo Māori). Detta synsätt influerades också av den på 1980-talet dominerande synen på ett naturligt sätt att närma sig språket i andraspråksinläring. Dessutom antogs att utvecklingen av engelskan skulle ske automatiskt, eftersom engelska talades inom alla andra språkområden och eftersom majoriteten av eleverna var förstaspråkstalare av engelska.

Programmet kallas språkbud på nivå 1 (*Level 1 immersion programs*) och i programmet ges mellan 80 och 100 % av undervisningen på språkbudsspråket. Språkbudsprogrammet finns för det mesta i skolor där enbart språkbadsundervisning ges (*whole-school, full-immersion*). Det fullständiga språkbudet finns både i

grundskolans lägre och högre årskurser samt i en del skolor på andra stadiet. Det finns också ett partiellt språkbud, utvecklat främst på initiativ av föräldrarna. Det partiella språkbudet är stationerat i engelskspråkiga skolor och skiljer sig alltså från det fullständiga språkbudet också på denna punkt. Dock finns en del fullständiga språkbudsprogram också i engelskspråkiga skolor. (May 2013.)

På senare tid har allt mer uppmärksamhet riktats mot det engelska språkets roll i språkbudsprogrammen. Detta på grund av en oro för att uteslutandet av engelskan ska begränsa elevernas möjligheter att bli tvåspråkiga. Även om resultaten inte tyder på att så är fallet, finns det ändå orsak att undersöka detta för att öka den redan etablerade effektiviteten av programmet. Det skulle även flytta fokus till de pedagogiska metoderna och inte enbart ett återupplivande av ursprungsspråket. (May 2013.)

### *Irland*

Även på Irland har språkbudet enligt Ó Duibhir (2013) uppstått i språkbevarande syfte. Iriskan är parallellt med engelskan ett officiellt språk, men ändå sociolingvistiskt ett minoritetsspråk som måste kämpa för sina rättigheter. Användningen av iriskan som folkspråk har minskat ända sedan början av 1600-talet. För att bevara iriskan blev det år 1922 ett skolämne i alla skolor. Samtidigt inleddes språkbud i iriska i de två första årskurserna av grundskolan. I takt med att fler lärare lärde sig iriska började språkbud användas också i högre årskurser. Systemet fungerade väl i början, men minskade sedan i popularitet, främst på grund av dåliga undervisningsmetoder. På 1960- och 70-talen var föräldrarna dessutom av den åsikten att språkbud i iriska var skadligt för barnens utveckling i engelska.

Under 1970-talet kom dock ett nytt initiativ för språkbud från föräldrarna. Efter detta har språkbudet ökat i popularitet igen och det finns nu 180 språkbudsskolor i grundskolans lägre årskurser (*primary*, åldrarna 4–12) och 41 språkbudsskolor i grundskolans högre årskurser (*post-primary*, åldrarna 12–18). Majoriteten av dessa är skolor med enbart språkbudsundervisning (*whole-school immersion*). Alla ämnen, utom engelska, undervisas på iriska genom hela skolgången. (Ó Duibhir 2013.)

I *Gaeltacht* områden (där iriskan är förstaspråk) finns det ungefär 100 skolor i grundskolans lägre årskurser och 25 skolor i grundskolans högre årskurser med språkbevarande tvåspråkig undervisning. I dessa skolor finns både förstaspråks- och andraspråkstalare av iriska och eftersom en del av eleverna har iriskan som hemspråk så kallas skolorna inte språkbudsskolor utan *Gaeltacht schools*. (Ó Duibhir 2013.)

## Wales

I Wales har tvåspråkig undervisning (engelska och walesiska) en betydande roll, enligt Lewis (2013). Programmen är dock mycket komplexa och varierande till sin karaktär. Den första skolan med undervisning på walesiska (*Welsh-medium school*) startade år 1939 och sedan dess har undervisningen på walesiska och tvåspråkig undervisning utvecklats och expanderat. Enligt statistik från år 2012 är ca 33 % av skolorna i grundskolans lägre årskurser (*primary schools*, åldrarna 3–11) och 25 % av skolorna i grundskolans högre årskurser (*secondary schools*, åldrarna 11–18) s.k. *Welsh-medium schools*.

De första Welsh-medium/tvåspråkiga skolorna var för barn med walesiska som förstaspråk och undervisningen hade således en språkbevarande uppgift. På 1960–80 -talen ökade dock andelen av dem som inte hade walesiska som förstaspråk i dessa skolor och undervisningen fick formen av språkbad. Denna ökning av andraspråkstalare av walesiska ger både möjligheter och utmaningar, eftersom eleverna i en klass kan ha mycket varierande språkliga bakgrunder. Det kan finnas elever från walesiskspråkiga hem som talar flytande walesiska, elever som kan språket litet, elever från helt enspråkigt engelskspråkiga hem samt elever som nyss flyttat till Wales. Därför kan undervisningen variera till sin natur till och med mellan olika grupper inom samma klass; skolorna måste bevara och utveckla kunskaperna hos förstaspråkstalare av walesiska och samtidigt erbjuda språkbadundervisning för andraspråkstalare av walesiska. (Lewis 2013.)

Lewis (2013) konstaterar att termen tvåspråkig undervisning i Wales hänvisar till ett brett utbud av undervisnings- och inlärningsmetoder som innefattar varierande andelar av walesiska. Det finns program där en stor del av undervisningen sker på walesiska, program med två grupper där undervisning på walesiska respektive engelska ges separat och som en tredje variant program där bara en liten del av undervisningen sker på walesiska. Procentandelen för de olika språken kan inom samma program variera mellan skolor. Det finns alltså inte bara en entydig definition på tvåspråkig undervisning i Wales och Lewis (2013) gör också en indelning i dels tvåspråkig undervisning och dels undervisning i en tvåspråkig omgivning. Vid tvåspråkig undervisning används antingen ett eller två språk i undervisningen och eleverna lär sig genom båda språken. Denna undervisning leder till tvåspråkighet. Vid undervisning i en tvåspråkig omgivning är själva undervisningen enspråkig, men omgivningen och lärarna är tvåspråkiga, det kan till exempel finnas separata klasser på engelska och walesiska i samma skola, eller separata engelska och walesiska grupper inom samma klass. Detta program leder till tvåspråkighet endast hos förstaspråkstalare av walesiska, medan förstaspråkstalare av engelska förblir enspråkiga.

*Baskien*

Bereziartua (2013) hänvisar till det Zalbide & Cenoz (2008: 7) säger om språkbadets uppkomst i Baskien. Baskiska var förbjudet i undervisningen under Francos tid (1939–1975), men trots detta kämpade entusiastiska föräldrar och lärare på 1960-talet för att öppna några privata skolor med baskiska som undervisningsspråk (s.k. *ikastolak*). Dessa skolor var inte accepterade i början, men Franco-regimen blev till sist tvungen att godkänna dem eftersom de hade lockat så många elever. Efter Francoregimens slut blev det politiska klimatet mer positivt inställt till baskiska och år 1983 infördes tvåspråkighetsförordningen (*the Decree of Bilingualism*), som etablerade tre modeller för tvåspråkig undervisning.

Det tre modellerna för tvåspråkig undervisning kallas modell A, B och D. Modell A är för förstaspråkstalare av spanska, som väljer att få undervisning på spanska. Baskiska lärs som skolämne 3–4 timmar i veckan (ca 15 % av undervisningstiden). Modell B är för förstaspråkstalare av spanska som vill bli tvåspråkiga i spanska och baskiska. Både spanska och baskiska används som undervisningsspråk lika mycket (50-50 %) och båda språken undervisas också som ämne. Modell D skapades ursprungligen som ett språkbevarande program för ursprungstalare av baskiska och har baskiska som undervisningsspråk och spanska undervisas som ämne. Baskiska används ca 75 % av tiden och den resterande 25 % är för spanska och främmande språk, vanligtvis engelska. (Cenoz 2009: 50–51.) Modell D är i dag den mest populära modellen och också den enda modellen där eleverna blir tvåspråkiga. Modell A var från början den populäraste modellen, men har minskat kraftigt i popularitet och är i dag den minst populära. Detta är också den modell som visat sämst resultat i fråga om tvåspråkighet. Förutom dessa tre modeller finns också program som är en blandning av flera olika modeller. (Bereziartua 2013.)

*Estland*

I Estland är estniska det officiella språket och ryska talas av ca 30 % av befolkningen. Enligt Belova och Golubeva (2013) finns det i Estland skolor med estniska som undervisningsspråk, skolor med ryska som undervisningsspråk och skolor med språkbad i estniska. Av sammanlagt 500 skolor är 60 sådana som har ryska som undervisningsspråk och 38 av dessa är språkbadsskolor. För daghemmen är situationen att 130 av 643 daghem har ryska som undervisningsspråk och 51 av dessa är språkbadsdaghem. Språkbadet fick sin början på skolnivå år 1998 och på daghemsnivå år 2002.

För tillfället erbjuds tre olika språkbadsmodeller i Estland: tidigt fullständigt språkbad, sent språkbad och partiellt språkbad. Det tidiga fullständiga språkbadet



inleds endera på daghemmet eller i årskurs 1 och precis som i Finland sker till en början nästan all undervisning på språkbadspråket och undervisningen i modersmålet ökar i högre årskurser. Det sena språkbadet inleds i årskurs 6 och det partiella språkbadet i daghemmet. I det partiella språkbadet används både estniska och ryska lika mycket. År 2015 kommer även ett tvåväggspråkbud att inledas. (Belova & Golubeva 2013.)

I tabell 3 i kapitel 7 finns en sammanfattande översikt över språkbadsprogrammen i olika länder. Eftersom seminariedeltagarna valt att lyfta fram olika aspekter i sina presentationer, så ger beskrivningarna i detta kapitel och i tabell 3 inte en heltäckande bild av språkbadsprogrammen i de olika länderna. För mer information om olika språkbadsprogram, se t.ex. Baker 2006 eller 2011, Garcia & Baker 2006, Johnson & Swain 1997, Tedick & Björklund 2014, Tedick & Fortune 2008, Tedick & Fortune 2011.

## 4 OPETTAJAKOULUTUS

Opettajana toimimiseen tarvitaan alan koulutus. Koska kielikylpyopetus poikkeaa yleisopetuksesta monella tavalla, on erityisen tärkeää, että kielikylpyopettajat saavat tähän tehtävään erityistä koulutusta (Obadia 1995: 73). Tässä luvussa käsittelemme ensiksi opettajakoulutusta yleisellä tasolla Suomessa, minkä jälkeen kerron kielikylpyopettajakoulutuksen kehityksestä kielikylvyn alusta tähän päivään. Koska kielikylpyopetusta annetaan päiväkodista yläkouluun, keskityn pääasiassa näiden asteiden opettajakoulutukseen. Luvun viimeisessä osassa kerron seminaariesitelmiin perustuen kielikylpyopettajakoulutuksesta eri maissa sekä koulutuksen eduista ja haasteista.

### 4.1 Opettajakoulutus Suomessa

Vaativa opettajan työ edellyttää korkeatasoista peruskoulutusta sekä säännöllistä täydennyskoulutusta ja mahdollisuutta jatkokoulutukseen. Suurin osa Suomessa opettajaksi opiskelevista suorittaa ylemmän korkeakoulututkinnon, jota edeltää alempi korkeakoulututkinto. Koko tutkinnon suorittamiseen kuluu aikaa noin viisi vuotta. Opettajakunnan korkean laadun takaavat korkeatasoisen opettajakoulutuksen lisäksi asetuksella säädetty kelpoisuusvaatimukset. (OAJ 2010: 3.)

Eri koulutusasteiden opettajien opinnot eroavat hieman toisistaan. Lastentarhanopettajat suorittavat vähintään varhaiskasvatukseen painottuvan kasvatustieteen tai varhaiskasvatustieteen kandidaatin tutkinnon, johon sisältyy varhaiskasvatuksen tehtäviin ja esiopetukseen ammatillisia valmiuksia antavia opintoja. Monet opiskelijat suorittavat nykyisin myös ylemmän korkeakoulututkinnon. Lastentarhanopettajaksi pääsee myös suorittamalla ammattikorkeakoulussa sosionomin AMK-tutkinnon, johon tulee sisältyä yhteensä vähintään 60 opintopistettä varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntautuvia opintoja. Esiopetuksen opettajana päiväkodissa tai koulussa voi työskennellä yliopistollisen koulutuksen suorittanut lastentarhanopettaja. (OAJ 2010: 4.)

Luokanopettajan pätevyyden saa suorittamalla kasvatustieteen maisterin tutkinnon. Tutkintoon sisältyy opettajan pedagogiset opinnot sekä peruskoulussa opettettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot. Jos tutkintoon sisällytetään jonkin peruskoulussa opetettavan aineen perus- ja aineopinnot, luokanopettaja saa kelpoisuuden opettaa tätä ainetta myös peruskoulun vuosiluokilla 7–9. (OAJ 2010: 4–5.)

Kelpoisuuden antaa aineenopetusta saa suorittamalla erisisältöisiä ammatillisia valmiuksia antavia opintoja (60 op). Kotitalous- ja käsityönopettajat opiskelevat

kasvatustieteellisissä tiedekunnissa, muiden aineiden opettajat ns. ainetiedekunnissa. Usein opiskelijat suorittavat kahden opetettavan aineen opinnot, poikkeuksena äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat, jotka useimmiten suorittavat vain tämän yhden opetettavan aineen opinnot. Opiskelija suorittaa yleensä pääaineessaan yhden opetettavan aineen perus-, aine- ja syventävät opinnot, ja sivuaineenaan toisen opetettavan aineen perus- ja aineopinnot. Opettajan pedagogisiin opintoihin tulee pyrkiä erikseen, ja nämä opinnot suoritetaan ainetiedekunnassa suoritettavien opintojen rinnalla. Tosin osa yliopistoista on ottanut käyttöön aineenopettajan koulutuksessa suoravalinnan, jolloin opiskelija valitaan heti sekä ainetiedekunnan jonkin oppiaineen opiskelijaksi että suorittamaan opettajan pedagogisia opintoja. (OAJ 2010: 3, 5.)

## 4.2 Kielikylypöpettajakoulutuksen eri vaiheet Suomessa

Kielikylypöpettajan kaksoisrooli tekee ammatista erityisen haastavan, sillä kielikylyvyssä on opetettava samanaikaisesti sekä sisältöä että kieltä (Björklund, Mård-Miettinen & Turpeinen 2007: 14–15). Menestyksekkään kielikylypöpettajan täytyy tuntea sekä kielenkehityksen että eri kieltenopetusmenetelmien teorioita (Young 1995: 105). Siksi on tärkeää, ett kielikylypöpettaja saa alaan erikoistunutta koulutusta. Tosin Hertzbergin (2012: 33) mukaan kielikylypöpettajalle ei ole olemassa virallisia kelpoisuusvaatimuksia, joissa määriteltäisiin, mitä hänen tulisi tietää kielikylypömetelmistä ja kaksikielisyyskasvatuksesta. Kielikylypöpettajan kelpoisuuteen riittää opettajan kelpoisuusvaatimuksien (ks. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998) sekä tiettyjen kielitaitovaatimusten täytyminen.

Opettajien kielitaitoa koskevista kelpoisuusvaatimuksista on säädetty laissa julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta (424/2003) ja asetuksessa suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamisesta valtionhallinnossa (481/2003). Opettajalla on oltava koulun opetuskielen erinomainen suullinen ja kirjallinen taito. Taidon voi osoittaa suorittamalla hyväksytysti korkeakoulun kypsyysnäytteen sillä kielellä, jolla on hankkinut koulusivistyksensä, suorittamalla kyseisen kielen äidinkielen ylioppilaskokeen vähintään arvosanalla magna cum laude approbatur, suorittamalla kyseisen kielen suomi toisena kielenä tai ruotsi toisena kielenä ylioppilaskokeen vähintään arvosanalla eximia cum laude approbatur (koskee niitä, joilla ei ole suomi, ruotsi tai saame äidinkielenä), suorittamalla hyväksytysti Opetushallituksen järjestämän erinomaista taitoa osoittavan suullisen ja kirjallisen taidon tutkinnon tai suorittamalla yleisen kielitutkinnon tasolla 6.

Koska ruotsin kielen kielikylpyopetusta järjestetään pääasiassa suomenkielisissä kouluissa, siinä tulisi soveltaa asetuksen opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista pykälää 9 Kielitaitovaatimukset (1123/2003 § 9). Pykälän mukaan muulla kielellä kuin koulun opetuskielellä opettavan opettajan on osoitettava hallitsevansa opetettava kieli. Opetushallitus määrää, miten kielitaito osoitetaan. Opetushallituksen määräyksen ”Opettajalta edellytettävä kielen hallinta muulla kuin koulun opetuskielellä annettavassa esi- ja perusopetuksessa” (25/011/2005) mukaan opettajan kielitaito on riittävä, jos hän on suorittanut tason viisi mukaisen kokeen valtakunnallisissa kielitutkinnoissa, suorittanut vähintään 80 opintopisteen laajuiset opetuskielen opinnot yliopistossa tai suorittanut kelpoisuuden tuottavat opintonsa ulkomailla. Opetuskielen taito on osoitettava, jos opettaa vähintään neljä vuosiviikkotuntia tai vähintään neljä opetussuunnitelman mukaista kurssia muulla kuin koulun opetuskielellä. (Opetushallitus 2014.)

Kielikylpyopettajien kielitaitovaatimukset voivat tosin vaihdella paikkakunnittain. Esimerkiksi Helsingissä perusopetuksessa opettavalta luokanopettajalta vaaditaan koulun opetuskielen erinomaista suullista ja kirjallista taitoa ja tasoa 5/6 kielikylpykielessä. Kokkolassa taas sovelletaan asetusta opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (1133/2003 § 9). Pietarsaassa, jossa kielikylpyä järjestetään sekä suomeksi että ruotsiksi, ruotsin kielen kielikylvyssä opettavat kuuluvat ruotsinkieliseen koulutoimeen ja suomen kielen kielikylvyssä opettavat suomenkieliseen koulutoimeen. (Hertzberg 2012: 33–34.)

#### *4.2.1 Perustutkintovaiheen koulutus*

Ensimmäinen monikielisyiden opintokokonaisuus järjestettiin Vaasan yliopistossa jo kaksi vuotta kielikylvyn alkamisen jälkeen, syksyllä 1989. Opintokokonaisuus oli 20 opintoviikon laajuinen, ja se järjestettiin myös avoimessa yliopistossa täydennyskoulutuksena (ks. kappale 4.2.2). Tutkimustiedon lisääntyessä ryhdyttiin lukuvuodesta 1997–1998 lähtien tarjoamaan laajempaa, 40 opintoviikon monikielisyiden opintokokonaisuutta. Monikielisyiden opintokokonaisuus on alusta alkaen ollut suosittu opiskelijoiden keskuudessa, koska vastaavaa opintokokonaisuutta ei ole tarjolla muissa Suomen yliopistoissa. Kielikylpyopetuksen ja -tutkimuksen vakiintumista edesauttoi vuonna 1997 Pohjoismaisten kielten laitokselle perustettu Kielikylvyn ja monikielisyiden keskus, sekä samaan aikaan perustettu ruotsin kielen kielikylvyn professorin virka. (Björklund ym. 2007: 12–13.)

Kun kielikylpy laajeni 1990-luvun puolivälissä Vaasasta muualle Suomeen ja se vakiintui osaksi suomalaista koulujärjestelmää, tarvittiin myös yhä enemmän kielikylpyyn ja monikielisyteen perehtyneitä opettajia. Vuonna 1998 Vaasan yli-

opisto aloittikin yhteistyössä Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutusyksikön kanssa ruotsin kielikylpyyn painottuvan koulutuskokeilun, jossa koulutettiin kasvatustieteiden maistereita (lastentarhanopettajia sekä luokanopettajia). Tämä koulutusohjelma oli ensimmäinen laatuaan Suomessa. Osa opinnoista suoritettiin suomeksi Kajaanissa ja osa ruotsiksi Vaasassa. Kajaanissa suoritettaviin opintoihin kuuluivat mm. pääaineen eli kasvatustieteen opinnot sekä varhaiskasvatuksen tai luokanopettajan opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot. Vaasan yliopistossa suoritettiin sivuaineopintoina ruotsin kielen opinnot suuntautumisvaihtoehtona monikielisyys. Osa opetusharjoittelusta suoritettiin Kajaanissa suomeksi, osa Vaasassa kielikylpypäiväkodeissa ja -kouluissa ruotsiksi. Koulutus antoi pätevyyden toimia yksikielisen yleisopetuksen lastentarhan- tai luokanopettajana, ruotsin kielen kielikylvyn lastentarhan- tai luokanopettajana sekä ruotsin kielen aineenopettajana peruskoulussa ja lukiossa. Kielikylpyopettajakoulutus oli tarkoitettu lähinnä opiskelijoille, joilla oli suomi äidinkielenä ja jo hakuvaiheessa ruotsin kielen hyvä suullinen taito. (Björklund ym. 2007: 13; Mård 2004: 68–69.)

Koulutusohjelmaan valittiin vuosittain korkeintaan 16 opiskelijaa, joista 6–10 lastentarhanopettajakoulutukseen ja 6–10 luokanopettajakoulutukseen (Mård 2004: 71–72). Vuosina 1998–2010 tästä ohjelmasta valmistui kuutisenkymmentä maisteria (Kangasvieri ym. 2011: 39). Tämän kielikylpyopettajakoulutuksen viimeinen sisäänotto lastentarhanopettajakoulutukseen oli vuonna 2007 ja luokanopettajakoulutukseen vuonna 2009. Keväällä 2010 Oulun yliopiston hallitus päätti lakkauttaa Kajaanin opettajankoulutusyksikön toiminnan kokonaan ja keskittää koulutuksen Ouluun. (Kangasvieri ym. 2011: 38–39.)

Kielikylpyopettajakoulutuksen loputtua Suomessa ei siis ollut yhtään perustutkintovaiheen koulutusohjelmaa, jossa olisi voinut kouluttautua kielikylpyopettajaksi. Opettajatilanteen helpottamiseksi Vaasan yliopisto käynnisti vuonna 2011 ruotsin kielen ja monikielisyyden maisteriohjelman (MAISS). Ohjelman tarkoituksena ei suoranaisesti ole opettajien kouluttaminen, vaan ruotsin kielen, monikielisyyden ja erityisesti ruotsin kielen kielikylvyn asiantuntijoiden kouluttaminen. Pedagogisen koulutuksen muualla hankkinut opiskelija voi kuitenkin pätevoitää ohjelman avulla kielikylpyopettajaksi. (Vaasan yliopisto 2011.)

Valtioneuvoston Kansalliskielistrategiassa (Valtioneuvoston kanslia 2012) esiin nostetusta kielikylpyopettajakoulutuksen ja pätevien kielikylpyopettajien puutteesta johtuen Vaasan yliopisto ja Åbo Akademi ilmaisivat olevansa valmiita ottamaan yhdessä vastuun ruotsin kielen kielikylpyopettajien kouluttamisesta, ja 29.1.2014 Vaasan yliopisto ja Åbo Akademi allekirjoittivat kielikylpykoulutuksen koulutusohjelmaa koskevan yhteistyösopimuksen. Sopimus koskee syksyllä 2014

Vaasan yliopistossa alkanutta koulutusohjelmaa, joka järjestetään yhteistyössä Åbo Akademin Vaasan yksikön kanssa. Koulutusohjelma sisältää ruotsin ja monikielisuuden opinnot, opettajan pedagogiset opinnot sekä perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot. Opiskelijat suorittavat koulutuksessa humanististen tieteiden kandidaatin tutkinnon ja filosofian maisterin tutkinnon pääaineenaan ruotsin kieli. Koulutusohjelmasta valmistunut voi toimia luokanopettajana kielikylpyopetuksessa ja yleisopetuksessa sekä ruotsin kielen aineenopettajana suomenkielisessä peruskoulussa ja lukiossa. (Vaasan yliopisto 2014c; Vaasan yliopisto 2014-2015.)

#### 4.2.2 Täydennyskoulutus

Kielikylvyn täydennyskoulutus on aina pohjautunut erittäin voimakkaasti Vaasan yliopiston Pohjoismaisten kielten laitoksessa (nykyinen Pohjoismaisten kielten yksikkö) tehtävään tutkimukseen sekä kielikylvyn kansainvälisen verkoston asiantuntemukseen. Tieteelliset tutkimukset pyritään sitomaan vahvasti käytäntöön, ja tavoitteena on muokata tutkimustuloksista hyviä käytänteitä ja toimintatapoja, jotka leviävät opettajakunnan työvälineiksi. (Björklund ym. 2007: 15.)

Kun kielikylpy sai vuonna 1987 alkunsa Vaasassa, Vaasan yliopiston Pohjoismaisten kielten laitoksen tutkijat toteuttivat opettajien täydennyskoulutuksen ja kielikylpyopetuksen suunnittelun henkilökohtaisena ohjauksena. Koska kielikylpy saavutti nopeasti suuren suosion, myös opettajien koulutustarve lisääntyi. Opetusministeriön myöntämän täydennyskoulutuksen tukirahan ansiosta Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskus (nykyinen Levón-instituutti) pystyi aloittamaan koko maan kattavan kielikylpyopettajien ja monikielisyyskasvattajien täydennyskoulutuksen. Ensimmäinen kielikylpyseminaari järjestettiin vuonna 1991, ja seminaarit muodostuivat jokavuotiseksi perinteeksi. Jo alusta alkaen kansainväliset yhteydet Kanadaan ja Kataloniaan olivat tärkeitä, ja vierailevia kouluttajia kutsuttiin säännöllisesti Suomeen. (Björklund ym. 2007: 14.)

Seminaarien ja lyhytkurssien lisäksi suunniteltiin avoimeen yliopistoon 20 opintoviikon laajuinen kokonaisuus ”Monikielisyys ja didaktiikka”, jossa kouluttajina toimivat Pohjoismaisten kielten laitoksen tutkijat. Kielikylvyn alkutaipaleella nämä opinnot olivat täydennyskoulutuksen selkäranka, ja niitä järjestettiin Vaasassa vuosina 1991–1999 kerran tai kaksi vuodessa, yhteensä 14 kertaa. (Björklund ym. 2007: 14.) Keväällä 1994 täydennyskoulutuskeskus aloitti myös ”Monikielisyyskasvattajan erikoistumisohjelman” (*Professional development*), joka sisälsi perusopintojen lisäksi 20 opintoviikon erikoistumisopinnot ja opintomatkan Kanadaan tai Kataloniaan. Koska opinnot suoritettiin osa-aikaisesti työn ohella, ohjelma kesti 2–4 vuotta. (Björklund ym. 2007: 14; Young 1995: 102.)

Kielikylvyn täydennyskoulutuksen kultavuodet olivat 1990-luvun puolivälistä 2000-luvun alkuun, kun opettajien täydennyskoulutusta tuettiin kansallisin varoin ja myös kunnilla ja kaupungeilla oli nykyistä enemmän resursseja täydennyskoulutukseen. Kansallisen täydennyskoulutuksen tukirahan loputtua koulutuksia oli järjestettävä markkinahintaan tai niille oli haettava ulkoista rahoitusta. (Björklund ym. 2007: 16.) Björklundin ym. (2007: 16) mukaan kielikylpyopettajien täydennyskoulutukseen on tulevaisuudessa panostettava voimakkaasti. Osa opettajista on kouluttautunut hyvin pitkälle, kun taas toiset ovat käyneet ainoastaan muutama lyhytkurssin. Sama ilmenee Bergrothin ja Turpeisen (2009) selvityksestä, jossa 66 ruotsin kielen kielikylvyn opettajaa arvioi koulutustarvettaan. Selvitykseen osallistuneista opettajista suurin osa (74 %) on osallistunut Vaasan yliopiston tarjoamaan kielikylpyä käsittelevään koulutukseen. Yllättävän suuri joukko opettajia (21 %) vastasi, että he eivät ole saaneet mitään kielikylpyyn soveltuvaa koulutusta. Yleisimpiä toiveita koulutussisällöiksi olivat kielikylpyoppilaiden motiivointi, oppimistulosten arviointi ja erilaiset opetusmenetelmät.

Tällä hetkellä täydennyskoulutusta järjestää vuosittain Vaasan yliopiston Kielikylvyn ja monikielisuuden keskus. Lukuvuonna 2013–2014 järjestettiin Opetushallituksen rahoittama ”Kieli ja sisältö käsi kädessä kielikylvyssä” -opintokokonaisuus. Se oli tarkoitettu kielikylpyopettajille, vieraalla kielellä opettaville ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettajille, ja kurssi oli osallistujille maksuton. Syyslukukaudella 2013 järjestettiin opintokokonaisuuden ensimmäinen, perusteita käsittelevä osio ja keväällä 2014 toinen osio ”Kielen ja sisällön integrointi oppiaineisiin kielikylpyopetuksessa”. (Vaasan yliopisto 2014a.) Syksyllä 2014 järjestettiin lyhyempi, kielikylvyn perusteita käsittelevä kurssi ”Introduktion till språkbad”. Kurssi toteutettiin monimuoto-opetuksena, ja siihen sisältyi muun muassa verkkoluentoja, itsenäistä työskentelyä, luokkahuonevierailuja sekä yksi lähiopestustapaaminen. (Vaasan yliopisto 2014b.)

### 4.3 Opettaja- ja kielikylpyopettajakoulutus eri maissa

#### USA

Tedickin (2013) mukaan opettajat saavat Yhdysvalloissa useimmiten koulutuksensa yliopiston nelivuotisissa kandidaattiohjelmissa. Jotkut opettajakoulutusohjelmat ovat maisteriohjelmiä, jotka edellyttävät kandidaatintutkintoa ja opettamisen perusteita käsittelevän pääsykokeen läpäisemistä. Jokaisessa osavaltiossa on omat säädökset opettajien kelpoisuudelle (lisenssi, *teacher licensing*). Jotkut säädökset ovat valtakunnallisia, mutta vaatimukset voivat vaihdella osavaltioittain. Yliopistot tai kollegat suosittelevat henkilöitä osavaltion kasvatustaloustaloudelle.

(*State department of education*), joka myöntää lisenssin. Monessa osavaltiossa tulevat opettajat joutuvat suorittamaan myös aineensisällön hallintaa sekä kasvatustiedettä käsittelevän kokeen.

Kielikylpyopettajina toimivat käyvät saman peruskoulutuksen kuin muut opettajat. Alakoulun opettajilta vaaditaan alakoulun lisenssi (esiopetus–vuosiluokat 5/6) ja yläkoulun opettajilta aineenopettajalisenssi (vuosiluokat 5/6–12). Missään osavaltiossa ei ole erityistä lisenssiä kielikylpyopettajalle, mutta muutamassa osavaltiossa vähemmistökielisiä lapsia opettavilta opettajilta vaaditaan kaksikieliseen opetukseen oikeuttava todistus. Muutamissa osavaltioissa kielikylpyopettajilta vaaditaan lisenssin saamiseksi myös tietyn tasoisen kielitaidon osoittaminen. Monessa osavaltiossa lisenssit on uusittava tasaisin väliajoin ja uusilla opettajilla on kolmen vuoden koeaika. USA:ssa on yhä enemmän perehdyttämishjelmia, mutta kielikylpyopettajille ei ole erillistä perehdyttämishjelmaa. Kaikissa koulupiireissä tarjotaan myös pakollisia täydennyskoulutustilaisuuksia opettajille. Jotkut koulut tarjoavat myös kielikylpyopetuksen täydennyskoulutusta. (Tedick 2013.)

Muutamit yliopistot tarjoavat kielikylpyopetukseen suuntautuvaa koulutusta jo perustutkintovaiheessa. Näitä ovat esimerkiksi Havaijin yliopisto (*University of Hawaii*) sekä useat yliopistot Utahissa. Havaijin yliopistossa on havaijinkielinen maisteriohjelma (*Kahuawaiola Indigenous Teacher Education Program*), jossa voi suorittaa havaijin kielen kielikylpyyn suuntautuvan alakoulun lisenssin. Havaijilaisten kielikylpyopettajien ei tosin ole pakko hankkia tätä lisenssiä. Utahissa alettiin hiljattain vaatia sekä yksisuuntaisen että kaksisuuntaisen kielikylvyn (*one-way and two-way*) opettajilta erityistä todistusta (*Endorsement in Dual Language immersion*), johon sisältyy vähintään “*Advanced-Mid*” -tason<sup>1</sup> kielitaitovaatimus. Tämän todistuksen saa useista Utahin yliopistoista, ja opintoihin sisältyy kursseja kielikylvyn perusteista, opetussuunnitelmasta, opetuksesta ja arvioinnista, toisella kielellä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisesta, toisen kielen oppimisen menetelmistä, käytännön harjoittelua ja vapaavalintaisia opintoja. (Tedick 2013.)

Koska perustutkintovaiheessa on niukasti kielikylpyyn suuntautuvaa koulutusta, suurin osa kielikylpyopettajista ei saa suoranaista koulutusta kielikylpyopettajan tehtävään, vaan he oppivat työssään ja täydennyskoulutuksessa. Opintopisteitä antavaa kielikylvyn täydennyskoulutusta tarjotaan esimerkiksi San Diegon yliopistossa, Kalifornian yliopistossa ja Minnesotan yliopistossa. Ohjelmat ovat 12–15 opintopisteen laajuisia ja sisältävät samantyyppisiä opintoja kuin perustutkin-

---

<sup>1</sup> Noin B2-taso eurooppalaisen viitekehyksen mukaan (Euroopan unioni ja Euroopan neuvosto 2004–2013).



toivaiheen koulutus. Jatkotason ohjelmien lisäksi on useita vapaamuotoisempia täydennyskoulutusvaihtoehtoja, kuten työpajoja ja kesäkouluja. Alan konferenssit sekä audiovisuaalinen ja sähköinen materiaali tukevat myös tarjottavaa täydennyskoulutusta. (Tedick 2013.)

Tedickin (2013) mielestä positiivista kielikylpyopettajien koulutuksessa Yhdysvalloissa on, että mahdollisuus täydennyskoulutukseen on lisääntynyt mm. sähköisten koulutusohjelmien kautta. Nämä ohjelmat mahdollistavat vertaisoppimisen, sillä niihin osallistuvat työskentelevät eri puolilla maata monissa erilaisissa kielikylpyohjelmissä. Myös aiemmin mainitut vapaamuotoisemmat täydennyskoulutusmahdollisuudet ovat lisääntymässä.

Tosin monia haasteitakin on. Yksi näistä on opettajien koulutuksen puute. Yhdysvalloissa ei ole määräyksiä kielikylpyopettajien kouluttamisesta. Yleinen opettajakoulutus ei valmista opettajia riittävästi kielikylpyopetusta varten, ja monet opettajat eivät saa minkäänlaista kielikylpyyn liittyvää koulutusta. Kielikylpyohjelmien lisääntyminen on lisännyt myös opettajien ja koulutuksen kysyntää, mutta laadunvalvontaa ei ole. Kielikylpyopettajien koulutusohjelmat ja täydennyskoulutusmahdollisuudet ovat suhteellisen uusia, eikä niiden tehokkuutta ole vielä tutkittu. Kielikylpyyn lisääntyminen on myös lisännyt kansainvälisten vierailevien opettajien määrää. Monilta heistä ei vaadita lisenssiä eivätkä he ole saaneet riittävä koulutusta. (Tedick 2013.)

Myös kielikylpykieli tuottaa haasteita. Ei ole olemassa virallisia suosituksia siitä kielitaidon tasosta, mikä takaa tehokkaan kielikylpyopetuksen. Kielitaito määritellään tyypillisesti paikallistasolla, ja kompromisseja tehdään taitavien opettajien puutteesta johtuen. Koska Yhdysvalloissa on useita kielikylpykieliä, on kielikylpykieltä hyvin taitavien lisensoitujen opettajien määrä riittämätön. Useista kielikylpykielistä johtuen tarjolla on hyvin vähän mahdollisuuksia täydennyskoulutukseen kielikylpykielillä. (Tedick 2013.)

### *Kanada*

Kielikylpyopettajakoulutuksen tarve kasvoi Kanadassa samalla tavoin kuin Suomessa sitä mukaa, kun kielikylpyopetus laajentui. Aloite kielikylpyopettajan ammattiin suuntautuvista koulutusohjelmista tuli kahdelta taholta: kasvatustieteellisiltä tiedekunnilta ja opetusministeriöiltä. Kanadassa ensimmäiset kielikylpyopettajien koulutusohjelmat käynnistyivät muutamissa kasvatustieteellisissä tiedekunnissa kuitenkin vasta 1980-luvun lopulla, 20 vuotta kielikylpyyn alkamisen jälkeen. Vuonna 1983 tehdyn tutkimuksen mukaan 36 % kasvatustieteellisistä tiedekunnista tarjosi yhden tai useamman kielikylpyopetukseen suuntautuvan kurssin. Kielikylpyyn suuntautuvien opintojen ja harjoittelujen määrissä oli tosin suuria

eroja. Kymmenen vuotta myöhemmin, vuonna 1993, kielikylpyopettajakoulutusta järjesti 45 % kasvatustieteellisistä tiedekunnista. (Obadia 1995: 78–83.)

Nykyäänkin kielikylpyopettajien koulutus tapahtuu Kanadassa kasvatustieteellisissä tiedekunnissa, ja Kristmansonin (2013) mukaan kielikylpyopettajien kouluttaminen on painopisteenä monessa kasvatustieteellisessä tiedekunnassa. Opettajakoulutusta on Kanadassa uudistettu viimeisen viiden vuoden aikana. Monella alueella on pulaa pätevistä kielikylpyopettajista, minkä vuoksi kielikylpyyn suuntautuvia koulutusohjelmia on perustettu vastaamaan opettajien sekä kielellisiä että pedagogisia tarpeita. Tosin eri puolella maata tarjottavat ohjelmat eivät ole samanlaisia. Jotkut yliopistot tarjoavat nelivuotisia kandidaattiohjelmia, joissa suurin osa opinnoista on ranskaksi ja monet kurssit painottuvat kielikylpypedagogiikkaan. Toiset yliopistot tarjoavat 8–11 kuukauden ohjelmia, joissa opiskelijoille, jotka ovat kiinnostuneita opettamaan kielikylpykonteksteissa, on tarjolla vain yksi toisen kielen pedagogiikan kurssi. Kielikylpyyn suuntautuvia koulutusohjelmia on tarjolla esimerkiksi seuraavissa yliopistoissa: *University of New Brunswick, University of Ottawa, Université de St. Boniface, University of Alberta ja University of British Columbia*. Kaikissa yliopistoissa opettajakoulutusohjelmiin sisältyy tosin jossakin määrin myös toisella kielellä opettamista, koska ranskan kielen opiskelu on pakollista kaikissa Kanadan kouluissa.

Kanadassa on myös useita täydennyskoulutusmahdollisuuksia kielikylpyopettajille. Vuonna 1992 tehdyn tutkimuksen mukaan tavallisin täydennyskoulutusmuoto oli työpajat. Monet opettajat olivat osallistuneet myös muunlaiseen täydennyskoulutukseen, kuten opetuksen yhteissuunnitteluun, uusien opetussuunnitelmien käyttöönottoon tai erilaisiin kursseihin. (Day & Shapson 1996: 122.) Nykyisin alueelliset ammatillisen kehittymisen konsortiot järjestävät erilaisia työpajoja ja kursseja kielikylpyopettajille, jotkut yliopistot tarjoavat täydennyskoulutusta, ja tarjolla on myös konferensseja ja kesäkursseja (CPF Alberta 2014). Myös Kanadan kielikylpyopettajien yhdistys (*the Canadian Association of Immersion Teachers - CAIT/ACPI*) tukee ja kehittää kielikylpyopetusta tarjoamalla koulutuspalveluja, tutkimusta ja verkostoitumista (ACPI 2014a). Yhdistys on järjestänyt muun muassa yli 35 vuoden ajan kielikylvyn hallintohenkilökunnalle, opettajille ja tutkijoille tarkoitetun, yli 50 työpajaa käsittävän vuosittaisen konferenssin, jossa käsitellään uusinta tietoa kielikylvystä (ACPI 2014b).

Positiivisia kielikylpyyn ja kielikylpyopettajakoulutukseen liittyviä asioita on Kristmansonin (2013) mukaan useita. Kielikylpy on Kanadassa suosittua ja sitä on tutkittu alusta alkaen paljon. Myös virallinen kielirahasto tukee kielikylpyä. Kanadan jokaisessa kymmenessä provinssissa on kielikylpyopettajakoulutusta, mutta ei kaikissa kolmessa territoriossa. Lisäksi opettajien tueksi on olemassa

kieliportfolio, joka on eurooppalaiseen kielten viitekehykseen perustuva kielitaidon arviointiväline ja joka on tarkoitettu sekä opiskelijoille että opettajille.

Kristmansonin (2013) mukaan kielikylpyopettajakoulutukseen liittyy samanlaisia haasteita kuin muihin opettajakoulutusohjelmiin, mutta koulutuksella on myös erityisiä haasteita. Kielikylpyopettajien koulutuksessa haasteellista on, että koulutusohjelmat poikkeavat toisistaan sisäänpääsyvaatimusten ja kielikylpykielillä tapahtuvan opetuksen määrän osalta. Esimerkiksi kielikylvyn kandidaattiohjelmien opetuskieltä on harkittava, koska nyt jotkut ohjelmat ovat kokonaan kohdekielillä, kun taas toisissa harjoittelujaksot ovat englanniksi ja kurssit ranskaksi. Siksi yliopistoille voi olla haastavaa valmistaa tulevia kielikylpyopettajia Kanadan erilaisiin kielikylpyohjelmiin. Kristmanson painottaa kielikylpyopettajien kaksoisroolia: on muistettava, että he ovat sekä aineenopettajia että kielenopettajia. Ei riitä, että opettaja osaa puhua kohdekieltä, vaan hänen pitää myös tuntea kielikylpy pedagogiikkaa, ja siksi koulutuksessa on tärkeää tukea sekä opiskelijan kielellistä että pedagogista kehitystä.

Toinen haaste on opettajatilanne, ensinnäkin pätevien ja innostuneiden kielikylpyopettajien rekrytointi. Kielikylpy kiinnostaa eniten kielikylvyn käyneitä, kun taas ranskaa äidinkielenään puhuville kielikylpy on vieras. Useimmat kielikylpyopettajat ovat siten ranskaa toisena kielenä puhuvia, ja he tarvitsevat kielellistä tukea. Toiseksi Kanadassa opettajien työtilanne on yleisesti ottaen tällä hetkellä huono. Suurin osa kaupunkialueiden opettajista on nuoria, ja heillä on eläkeikään vielä pitkä aika, joten töitä on tarjolla niukasti, myös kielikylpyopettajille. (Kristmanson 2013.)

Kanadassa yksi kielikylpykoulujen ongelma on näkemys kielikylvystä elitistisenä ohjelmana. Kaikki vanhemmat eivät valitse lapsilleen kielikylpyä pelkästään kielellisistä syistä vaan siksi, että kielikylvyn katsotaan olevan parempi ja korkeatasoisempi vaihtoehto. Kielikylpyluokkien muuttuva luonne tuottaa myös haasteita. Nykyään pyritään myös kielikylvyssä yhä enemmän inklusioon. (Kristmanson 2013.) Inklusiolla tarkoitetaan, että yleisopetuksen opetusryhmät ja erityisluokat sulautetaan toisiinsa yhdeksi yhtenäiseksi kouluksi (Naukkarinen, Ladonlahti & Saloviita 2010).

### *Hongkong*

Hongkongissa ei ole tarjolla perustutkintovaiheen kielikylpyopettajakoulutusta. Opettajat voivat opettaa englanniksi, jos heidän englannin kielen taitonsa on vä-

hintään tasolla IELTS 6<sup>2</sup>. Kielikylpyopettajan koulutusta ei ole pakko suorittaa. Vuonna 1994 Kasvatusvirasto (*The Education Bureau*) järjesti ensimmäisen kielikylvyn täydennyskoulutusohjelman. Viimeisen kymmenen vuoden aikana jotkut yliopistot ovat käynnistäneet kielikylvyn täydennyskoulutusohjelmia. Ohjelmat vaihtelevat kestoltaan yhdestä luennosta kahdeksan viikon mittaisiin koulutusjaksoihin. Osallistuminen ohjelmiin on vapaaehtoista, eikä niihin osallistumista vaadita niiltä, jotka opettavat englannin kielellä. (Kong 2013.)

Kongin (2013) mukaan laajin täydennyskoulutusohjelma kestää kahdeksan viikkoa. Se on tarkoitettu kaikkien aineiden opettajille (kielikylpy alkaa Hongkongissa vasta yläkoulussa). Täydennyskoulutusohjelma sisältää kolme 36 tunnin kurssia: kielitietoisuuden kurssin, kielen ja sisällön integroinnin kurssin sekä opetusstrategioiden kurssin. Ohjelma arvioidaan portfoliolla, johon sisältyvät suunnitelma, opetusmateriaalit ja pohdintaa opetuksesta. Opettajat saavat korvauksen koulutukseen osallistumisesta, ja Kasvatusvirasto kustantaa myös heidän sijaisensa. Tästä huolimatta koulutukseen on ollut vaikea saada tarpeeksi osallistujia. Koulutusohjelmassa keskitytään pelkästään kielikylpypedagogiikkaan, ei opettajien oman kielitaidon kehittämiseen. Siksi osallistujilta vaaditaan englannin kielen taitotaso IELTS 6.

Positiivista täydennyskoulutusohjelmassa on, että siinä keskitytään kielen ja aineen integrointiin ja kielen opettamiseen osana ainesisältöä. Kouluttajat eivät ole oppiaineen vaan kielen asiantuntijoita, kun taas opettajat ovat erikoistuneita oppiaineeseen. Koulutus on siten rakennettava opettajien osaamisen pohjalta, koska opettajilla on sellaista tietoa oppiaineen sisällöstä, jota kouluttajilla ei ole. Kieltä painotetaan koulutuksessa paljon, ja opettajat on onnistuttu vakuuttamaan kielen tärkeydestä opetuksessa. Lisäksi on positiivista, että koulutuksessa käytetään opettajien asiantuntijuutta ja luokkahuone työskentelyyn pohjautuvaa materiaalia, kuten luokkahuonevideoita ja opetusmateriaalia. Opettajilla on myös mahdollisuus vaihtaa keskenään tietoa eri oppiaineissa käytettävästä kielestä, ja täydennyskoulutusjakso antaa heille aikaa reflektioon. (Kong 2013.)

Heikkoutena on, että koulutusohjelmaan ei liity harjoittelua. Tämä on johtanut siihen, että täydennyskoulutuksessa omaksutut tiedot eivät näy opettajien opetuksessa. Osasyynä tähän on myös se, että yksittäisillä opettajilla on vaikea tehdä muutoksia koulujen opetukseen ja opetussuunnitelmiin. (Kong 2013.)

---

<sup>2</sup> Noin B2-taso eurooppalaisen viitekehyksen mukaan (Euroopan unioni ja Euroopan neuvosto 2004–2013).

Toinen haaste on kielikylpykieli. Kouluilla on ongelmia nähdä kielikylpyopetukseen suuntautuvan koulutuksen tarve. Yleinen näkemys on, että kuka tahansa voi opettaa englanniksi, jos vain osaa englantia. Opettajat eivät tunne, että kielikylpykieli olisi osa heitä. Koska kielikylpykielellä tehtävää harjoittelua ei ole, kieli liitetään oppiaineeseen paljon myöhemmin. Opettajien menestystä arvioidaan oppilaiden aineenhallinnan, ei heidän kielitaitonsa perusteella. Myös yhteiskunnallisella tasolla kieli on haaste, koska kiinnostus englannin kieltä kohtaan on taloudellinen, ei kulttuurillinen. Kukaan ei opiskele englantia siksi, että se kiinnostaisi heitä, vaan paremman työpaikan toivossa. Kielikylpykoulut (ns. EMI-koulut) nähdään myös muita parempina ja korkeatasoisempina kouluina. (Kong 2013.)

### *Uusi-Seelanti*

Uudessa-Seelannissa opettajaksi opiskeleminen on joustavaa. Opintoja voi suorittaa etä- tai lähiopiskeluna, osa-aikaisesti tai täyspäiväisesti. Yhteistä kaikille eri suuntauksille on, että kaikkien opettajaksi opiskelevien on suoritettava kolmi- tai nelivuotinen opettajien peruskoulutusohjelma (*Initial Teacher Education programme, ITE*). Eri ITE-ohjelmat voivat olla erikoistuneita varhaiskasvatukseen (0–5-vuotiaat), maorin kielen kielikylpyyn, alakouluun (kouluvuodet 0–8) tai yläkouluun (kouluvuodet 7–13 tai 9–13). (New Zealand Teachers Council 2014.)

Suoritettuaan opinnot ITE-ohjelmassa opettaja saa tason 7 opettajan pätevyyden NZQA-rekisterissä (*Register of Quality Assured Qualifications*). Tällöin hän voi toimia varhaiskasvatuksen, ala- ja yläkoulun tai maorinkielisen opetuksen ja kielikylpyopetuksen opettajana. (New Zealand Teachers Council 2014.) Maassa on myös erillinen maorin kieleen (*te reo Maori* ja *te ao Maori*) suuntautunut varhaiskasvatusohjelma ECE (*Early Childhood Education*) (TeachNZ, Ministry of Education 2014).

Yksi haaste kielikylpyopettajien koulutuksessa on opiskelijoiden kielitaito, joka on hyvin vaihteleva. Monet puhuvat maorin kieltä toisena kielenä, ja he tarvitsevat koulutuksen aikana myös kielellistä tukea eivätkä vain sisällön opiskelua. (May 2013.) Toinen ongelma on kielikylpyopettajakoulutuksen riittämättömyys sekä perustutkintovaiheessa että täydennyskoulutuksessa (May, Hill & Tiakiwai 2014: 106).

### *Irlanti*

Irlannissa kaikki alakoulun opettajat opettavat iirin kieltä, joten opettajakoulutukseen pääsemiseksi vaaditaan vähintään B2-tason iirin kielen taitoa. Tavoitteena on, että opiskelijan valmistuessa hänen kielitaitonsa on tasolla C1. Iirin kielellä opettavilta ei vaadita kielikylpyopintoja, eikä heille myöskään ole Irlannissa tarjolla

mitään kielikylpyyn painottuvia kursseja. Valmius kielikylpyopetukseen on täysin kiinni iirin kielen taidoista. (Ó Duibhir 2013.)

Alakoulun opettajien koulutus muodostuu nelivuotisesta kandidaatintutkinnosta ja sen jälkeisestä kaksivuotisesta maisterin tutkinnosta (vuodesta 2014 lähtien, siihen asti 1,5 vuotta). Molempiin tutkintoihin kuuluu kaksi kahden viikon harjoittelujaksoa iirin kielellä opetusta antavissa kouluissa (*Gaeltacht schools*). Yläkoulun opettajat suorittavat nelivuotisen kandidaatintutkinnon jossakin opetettavassa aiheessa, mitä seuraa kaksivuotinen maisterin tutkinto (vuodesta 2014 lähtien, siihen asti yksivuotinen). Kieltenopettajiksi opiskelevilla maisteriohjelmaan sisältyy kolmen kuukauden harjoittelujakso kohdekielisessä maassa. (Ó Duibhir 2013.)

Ó Duibhirin (2013) mukaan Irlannissa on yksi kielikylpyopetukseen painottuva maisteriohjelma, jossa opetus on iirin kielellä ja jossa käsitellään iirin kielellä opettamiseen liittyviä kysymyksiä. Ohjelmaan otetaan 40 opiskelijaa, mikä ei vastaa kielikylpyopettajakoulutuksen tarpeita. Vuonna 2013 aloitettiin myös toinen iirin kielellä opettamisen maisteriohjelma, johon otetaan 20 opiskelijaa. Tämän lisäksi muutamissa yliopistoissa osa opinnoista on iirin kielellä ja/tai opiskelija voi valita kielikylpyopetukseen liittyviä opintokokonaisuuksia (esim. *St Mary's University College* ja *St Patrick's College*).

Monet opettajat oppivat kielikylpyopettajaksi työssään. Alalla on hyvin vähän täydennyskoulutusta ja täydennyskoulutuksen kysyntä on myös pieni. Ó Duibhirin (2013) mukaan nykyiset kielikylpyopettajakoulutuksen järjestelyt ovat hyvin epätyytyttävät ja ne riippuvat paljolti yksittäisten luennoitsijoiden panoksesta opettajakoulutusta tarjoavissa oppilaitoksissa ja yliopistoissa. Yhtenäistä suunnitelmaa kielikylpyopettajien kouluttamiseksi ei ole. Irlannissa on tarve kielikylpyyn suuntautuville kursseille ja kielikylpykoulutuksen laitokselle, mielellään iirinkielisellä alueella.

### *Wales*

Koulutuksella on merkittävä rooli Walesin hallituksen pyrkimyksessä tehdä Walesista kaksikielinen. Siksi pätevien, hyvää kymrin kieltä puhuvien ja kaksikieliset opetusmenetelmät hallitsevien opettajien rekrytointi on yksi tärkeimmistä painopisteistä hallituksen kymrin kielellä tapahtuvan opetuksen strategiassa (Welsh assembly government 2010). Hallituksen vaatimusten mukaan kaikkien opettajaksi valmistuvien on täytettävä tietyt ehdot, myös erityiset kaksikielistä opetusta koskevat ehdot. Vaatimuksissa mainitaan muun muassa, että opettajien on pystyttävä tukemaan oppilaita, joita opetetaan heidän toisella kielellään sekä arvioimaan heidän saavuttamansa kielitaidon taso. (Welsh government 2009.)

Tämän lisäksi on tehty useita kansallisia toimenpiteitä täyttämään oppilaitosten kaksikielisen työvoiman tarvetta. Yksi näistä on perustutkintovaiheen koulutusohjelma nimeltään *Welsh-Medium Incentive Supplement Scheme*. Tämä on tarkoitettu aineenopettajaksi opiskeleville, jotka haluavat opettaa kymrin kielellä yläkoulussa. Ohjelma sekä kehittää opiskelijoiden kielitaitoa että antaa heille välineet toisella kielellä opettamiseen. Koulutusohjelma on hallituksen rahoittama ja osallistujat saavat osallistumisestaan kannustepalkkion. Toinen ohjelma on *Welsh Colleges Scheme*, jota tarjotaan jokaisessa opettajakoulutuslaitoksessa. Se on tarkoitettu sellaisille alakoulun opettajaksi opiskeleville, jotka eivät puhu kymriä äidinkielenään. Ohjelman tavoitteena on, että opiskelijat oppivat tarpeeksi kymrin kieltä, että he pystyvät opettamaan sitä englanninkielisessä alakoulussa toisena kielenä. Opiskelija saa ohjelman suoritettuaan todistuksen (*Welsh Colleges Scheme Certificate*), mikä merkitsee, että heidän kymrin kielen taitonsa vastaa kansallisen opetussuunnitelman kymri toisena kielenä -tasoa. (Lewis 2013; Lewis 2014a.)

Lewisin (2013; 2014b) mukaan kielikylypyyn suuntautuvia opintoja on Walesissa pääasiassa tarjolla Walesin yliopistossa (*University of Wales*) sekä Bangorin yliopistossa (*Bangor University*). Bangorin yliopistossa on sekä yhden vuoden pituinen jatko-opinto-ohjelma että kolmen vuoden perustutkintovaiheen opinto-ohjelma. Alakoulun opettajaksi opiskelevat voivat valita kahden eri opintolinjan välillä. Ensimmäinen on tarkoitettu niille, jotka ovat käyneet koulunsa kymrin kielellä. Siihen sisältyy kymriä äidinkielenä ja toisena kielenä sekä englannin kielen opettamisen metodologiaa. Toinen ohjelma on tarkoitettu niille, jotka eivät puhu kymriä tai vasta opettelevat kymrin kieltä, ja siihen sisältyy englannin kielen ja kymriä toisena kielenä opettamisen metodologiaa. Yläkoulun opettajaksi opiskelevat koulutetaan opettamaan aineitaan joko kymrin kielellä ja/tai kaksikielisisä yhteyksissä tai englannin kielellä.

Walesin hallitukselta on juuri tullut uudet toimintaohjeet, joissa määritellään kaikille kouluille yhteiset luku- ja kirjoitustaitoa sekä laskutaitoa koskevat viitekehukset. Ohjeet pohjautuvat näkemykseen, että oppiminen tapahtuu kielen sekä luku- ja kirjoitustaidon kautta. Jokaisella opettajalla on oltava luku- ja kirjoitustaidon sekä laskutaidon kehittämisen strategioita. Nämä vaatimukset näkyvät myös opettajakoulutuksessa siten, että pääsyvaatimukset opettajakoulutukseen muuttuivat syyskuussa 2014. Aiemmin on vaadittu C-tason englannin kielen taito, mutta syyskuusta lähtien vaaditaan B-taso sekä englannin kielessä että matematiikassa. Kymrin kielellä opettaviin kursseihin (*welsh-medium courses*) osallistuvilta vaaditaan B-taso myös kymrin kielessä. Pääsykokeen haastatteluvaiheessa arvioidaan hakijoiden luku- ja kirjoitustaitoa sekä laskutaitoa, koulutuksen aikana

seurataan taitojen kehitystä ja koulutuksen päätteeksi taidot arvioidaan uudestaan. (Lewis 2013.)

### *Baskimaa*

Bereziartuan (2013) mukaan Baskimaassa ei ole varsinaista kielikylpyopettajan perustutkintovaiheen koulutusta. Alakoulun opettajat ja lastentarhanopettajat suorittavat yliopistossa nelivuotisen kandidaatin tutkinnon. Lisäksi vaaditaan C1-tason baskin kielen taito. Tämän voi saavuttaa joko suorittamalla kokeen itsenäisesti tai opintojen aikana siten, että osa opinnoista suoritetaan baskin kielellä. Yläkoulun opettajat suorittavat kandidaatin tutkinnon lisäksi maisterin tutkinnon ja heiltä vaaditaan B1- tai B2-tason baskin kielen taito.

Baskimaassa järjestetään myös täydennyskoulutusta. Baskimaan opetusministeriö (*The Basque Government Department of Education*) on järjestänyt täydennyskoulutusta IRA LE -nimisen ohjelman kautta. Ohjelma tarjoaa kokonaisen tai osittaisen vapautuksen opetustehtävistä siten, että opettajat voivat opiskella baskin kieltä päätoimisesti enintään kolme vuotta. Ohjelmaan osallistuvat opettajat saavat koulutuksen ajalta täyden palkan. Tämän lisäksi baskin kieltä voi opiskella esimerkiksi aikuisille tarkoitetuissa kielikouluissa sekä keskuksissa, jotka tarjoavat täydennyskoulutusta opettajille. (Bereziartua 2013.) Bereziartua viittaa Zalbide & Cenozeen (2008: 11–12), joiden mukaan yksi Baskimaan koulutusjärjestelmän suurimmista haasteista on löytää opettajia, jotka täyttävät baskin kielen opettamisen tai baskin kielellä tapahtuvan opettamisen kielitaitovaatimukset.

Positiivista Baskimaassa on baskin kielen aseman kohentuminen. Baskin kieltä osaavien määrä on kasvanut, opettajien baskin kielen taito on parantunut ja baskin kieli on noussut myös yliopistoissa käytettäväksi tieteelliseksi kieleksi. Tosin haasteisiin kuuluu baskin kielen käyttö ja kielitaidon taso. Vaikka baskin kielen käyttö on määrällisesti lisääntynyt, se ei tarkoita, että kielitaidon taso olisi korkea. Myös englannin kielen lisääntyminen kolmantena kielenä on haaste baskin kielelle, kuten myös maahanmuutto. Maahanmuuttajilla on opittavanaan kolme kieltä: espanja, baskin kieli ja englanti, mikä tietenkin on heille haastavaa. Koska maahanmuutto on tavallista, yhden koululuokan oppilaille voi olla hyvinkin vaihtelevat kielelliset taustat, mikä asettaa haasteita myös opetukselle. Myös huono taloudellinen tilanne vaikuttaa baskin kielen asemaan. Kun rahaa on vähän, myös baskin kielen kursseihin on vähemmän varoja. (Bereziartua 2013.)

### *Viro*

Belovan ja Golubevan (2013) mukaan kielikylpyopetukseen suuntautuvaa perustutkintovaiheen koulutusta on tällä hetkellä tarjolla yhdessä Viron yliopistossa:



*Narva College of the University of Tartussa.* Alakoulun opettajaksi ja humanististen tieteiden opettajaksi (pääaineena englanti tai viro toisena kielenä) opiskelevat voivat valita sivuaineeksi kielikylpyopetuksen. Sivuaineeseen sisältyy kielikylpyopetuksen, toisella kielellä oppimisen, kaksikielisen opetussuunnitelman, käytännön viron kielen ja fonetiikan, Viron kansanperinteen, integroidun taiteen ja käsityöiden opettamismenetelmien, luonnontieteiden opetusmenetelmien ja alakoulun matematiikan opetusmenetelmien opintokokonaisuuksia sekä johdatusta viron kielen kieliopin opettamiseen ja materiaalien kehittämisen opiskeluun. Opiskelijat aloittavat sivuaineen joidenkin opintokokonaisuuksien opiskelun jo kandidaattivaiheessa, mutta opetusharjoittelut kuuluvat maisterivaiheeseen, ja he saavuttavat opettajan kelpoisuuden vasta valmistuttuaan maisteriksi.

Samassa yliopistossa on kahtena vuotena tarjottu myös täydennyskoulutusta. Nämä ohjelmat kestivät vuoden ja niihin sisältyi kolmen päivän lähiopetusjakso keran kuukaudessa. Ainoastaan opettajakoulutuksen suorittaneet opettajat, joiden viron kielen taito on vähintään C1-tasoa, saivat osallistua näihin ohjelmiin. Vuonna 2009 aloitettiin varhaiskasvatuksen täydennyskoulutusohjelma, ja vuonna 2010 aloitettiin samankaltainen täydennyskoulutus alakoulun opettajille. (Belova & Golubeva 2013.)

*Narva College of the University of Tartun* kielikylpykoulutuksessa on paljon positiivista, muun muassa joustavuus erikoisalojen välillä. Opiskelija voi valita pääaineekseen esimerkiksi englannin kielen ja sivuaineekseen kielikylpyopetuksen, mikä antaa hyvät valmiudet työelämää varten, koska hän voi työskennellä kahdella kielellä. Ohjelma on suosittu ja hyvin käytännönläheinen, ja siihen sisältyy opetusharjoittelujaksoja kouluissa ja päiväkodeissa. Tämän lisäksi yliopisto tekee yhteistyötä sekä kielikylpykeskuksen asiantuntijoiden että työelämässä olevien kokeneiden kielikylpyopettajien kanssa. Huonoja puolia ovat muun muassa, että ohjelmaa tarjotaan ainoastaan yhdessä yliopistossa, että kielikylpyopetuksen sivuaineopiskelijoiden määrä on rajoitettu, että hakijan on ohjelmaan päästäkseen täytettävä tietyt kielitaitovaatimukset ja että koulutus on ainoastaan viron kielen kielikylpyyn suuntautunut. Täydennyskoulutusohjelman huono puoli on, että se oli kertaluontoinen ja sitä on järjestetty vain kaksi kertaa. (Belova & Golubeva 2013.)

Myös kielikylpykeskus (*Keelekümbluskeskus Innove*) järjestää täydennyskoulutusta. Keskus saa rahoitusta kasvatuksen ja tutkimuksen ministeriöltä (*Ministry of Education and Research*) ja keskuksen roolina on ollut täydennyskoulutuksen opetussuunnitelman kehittäminen, opettajakouluttajien kouluttaminen, ohjaajien kouluttaminen sekä koulutuksen jälkeisen ohjauksen järjestäminen. Keskuksen järjestämä täydennyskoulutus on tarkoitettu kielikylpyopettajille, kielikylvyn var-

haiskasvatuksessa toimiville lastentarhanopettajille ja lastenhoitajille, johtajille ja paikallishallinnon kasvatuksen ja opetuksen asiantuntijoille. (Belova & Golubeva 2013.)

Etuja kielikylpykeskuksen täydennyskoulutuksessa on, että se on valtion rahoittama ja osallistujille ilmainen ja että se on kaikille kielikylvyssä työskenteleville pakollinen. Kouluttajina on kielikylvyssä työskenteleviä opettajia, ja ohjelmaan sisältyy harjoittelua, se tarjoaa oppimateriaalit ja tietoa, miten oppimateriaaleja kehitetään, se antaa mahdollisuuden verkostoitumiseen, se suunnitellaan opettajien palautteen pohjalta ja siinä käytetään ulkomaisia vierailevia kouluttajia. Huonoihin puoliin kuuluvat suuret ryhmät, kouluttajien puute, harjoittelupolitiikan uudistamisen tarve, yliopistojen tuen puute sekä kouluttajien huono liikkuvuus ulkomaille. (Belova & Golubeva 2013.)

## 5 SPRÅKBADSLÄRARUTBILDNING FÖRR OCH NU I FINLAND OCH KANADA

Finland och Kanada har båda varit föregångare både vad gäller språkbadsundervisning och språkbadslärarytbildning. I Finland har det redan tidigare under tio års tid funnits ett lärarytbildningsprogram i grundexamensskedet inriktat på svenskt språkbad och hösten 2014 inleddes ett nytt utbildningsprogram för språkbadsundervisning vid Vasa universitet. I Kanada inleddes de första utbildningsprogrammen ämnade specifikt för blivande språkbadslärare i början på 1980-talet och i dag prioriteras utbildning av språkbadslärare vid många pedagogiska fakulteter och det finns språkbadslärarytbildning i varje provins. I detta kapitel kommer jag att se närmare på innehållet i de två språkbadslärarytbildningsprogrammen i Finland samt några tidigare och nuvarande utbildningsprogram för blivande språkbadslärare i Kanada. Kapitlet avslutas med en jämförelse mellan några av dagens språkbadslärarytbildningsprogram i Finland och Kanada.

### 5.1 Programstruktur inom språkbadslärarytbildning i Finland

I klasslärarytbildningen inriktad på svenskt språkbad som ordnades i samarbete mellan Uleåborgs universitets lärarytbildningsenhet i Kajana och enheten för nordiska språk vid Vasa universitet åren 1998–2009 avlade studenterna pedagogie kandidatexamen (180 sp) och pedagogie magisterexamen (120 sp)<sup>3</sup>. Utbildningsprogrammets innehåll var en tillämpning av den allmänna klasslärarytbildningens studieplan. Till kandidatexamen hörde grund- och ämnesstudier i huvudämnet pedagogik inklusive praktikperioder (70 sp år 2005–2008, 75 sp år 2008–2011), språk-, kommunikations- och orienteringsstudier (25 sp år 2005–2008, 20 sp år 2008–2011), samt biämnesstudier bestående av grundskolans ämnen och ämneshelheter (60 sp) och grundstudierna i svenska (25 sp). I magisterexamen ingick fördjupade studier i pedagogik (50 sp), tillämpad språkbadspraktik (10 sp) och studier i svenska (60 sp). Dessutom erbjöds 35 sp svenska som extra studier, så att det sammanlagda antalet studiepoäng i svenska uppgick till 120 sp och därmed gav ämneslärarytbehörighet i svenska ända upp till gymnasiet. Hela utbildningsprogrammet omfattade alltså sammanlagt 335 studiepoäng. (Oulun yliopisto 2005a: 56–59; Kajaanin yliopistokeskus 2009: 31–34.)

---

<sup>3</sup> Detta gäller fr.o.m. år 2005, före detta användes studieveckor i stället för studiepoäng och programmet hade således en annan omfattning, dock med ungefär samma innehåll (Oulun yliopisto 2000a: 104–108).

Barnträdgårdslärodbildningen inriktad på svenskt språkbad (fram till år 2007) var en tillämpning av den allmänna barnträdgårdslärodbildningens studieplan. Utbildningens innehåll följde samma struktur som den språkbadsinriktade klasslärodbildningen, med den skillnaden att grundskolans ämnen och ämneshelheter och de pedagogiska studierna var inriktade på småbarnspedagogik och förskoleundervisning. Studenten kunde med tilläggstudier få även klasslärodbehörighet. (Oulun yliopisto 2005a: 59–61.)

Målet med lärodbuderna var att ge didaktisk beredskap och utveckla det pedagogiska tänkandet. Studenterna skulle få grundläggande kunskaper om samhället, olika utbildningssystem, utbildningspolitik, pedagogikens historia, teorier, metoder och forskningsresultat. Därtill fördjupade sig studenterna genom studierna i grundskolans ämnen och ämneshelheter i de olika läroämnenas innehåll och undervisning av dem så att de klarade av att undervisa de färdigheter som ingår i grundskolans läroplan. (Oulun yliopisto 2005a: 41; Kajaanin yliopistokeskus 2009: 31.)

Studierna i svenska (120 sp) omfattade även studier i flerspråkighet och studiehelheten kallades därför ”svenska med inriktning på flerspråkighet”. Via dessa studier tillägnade sig studenterna forskningsbaserad kännedom om språkutveckling, språkundervisning, tvåspråkig undervisning, språkbadundervisning, språkforskning och språkutvecklande undervisning. Undervisningsspråket för studiehelheten var svenska, vilket gav blivande lärare försmak av språk- och ämnesintegrerad undervisning. (Björklund m.fl. 2007: 13.) Nio av kurserna (60 sp) var inriktade på flerspråkighet och resten var inriktade direkt på svenska språket (Vaasan yliopisto 2007).

I utbildningsprogrammet ingick fyra praktikperioder, som omfattade 2,5 sp (3 veckor), 5 sp (5 veckor), 5 sp (6 veckor) och 10 sp (6 veckor), sammanlagt alltså 22,5 studiepoäng. Den första och sista genomfördes på svenska i språkbadsklasser vid Keskuskoulu i Vasa och de två andra på finska i övningsskolan i Kajana. (Oulun yliopisto 2005a: 58–59; Kajaanin yliopistokeskus 2009: 32–34; Oulun yliopisto 2007a.)

Utbildningsprogrammet var i sin helhet tvåspråkigt, huvudämnet pedagogik studerades på finska i Kajana och biämnet svenska med inriktning på flerspråkighet på svenska i Vasa (Mård 2004: 69). Kandidatavhandlingen och avhandlingen pro gradu kunde skrivas antingen på finska eller på svenska (Oulun yliopisto 2005a: 56; Kajaanin yliopistokeskus 2009: 34). Vid utbildningsprogrammets början inleddes studierna i Kajana, men från och med år 2002 inleddes studierna i Vasa och fortsatte därefter i Kajana (Saari & Suortti 2002: 256).

Inträdeskraven till utbildningsprogrammet följde i stort sett samma mönster från år till år, med några små variationer. Först gjordes en första utgällning på basis av studentexamensbetyget (eller tidigare kandidatexamen inom branschen), vitsord i tidigare studier i svenska och flerspråkighet eller andra universitetsstudier, samt arbetserfarenhet. Utgående från dessa resultat kallades de sökande till urvalsprov, som bestod av en gruppsituation (endast fram till år 2003) (max 5 poäng), en individuell intervju på svenska (max 5 poäng), en boktentamen (max 5 poäng) och en lärlämplighetsintervju (från och med år 2001) (max 5 poäng fram till år 2003, från och med år 2004 max 10 poäng). För att bli godkänd krävdes under alla år minst 1 poäng i boktentamen och minst 3 poäng i den svenskspråkiga intervjun. Den slutliga antagningen gjordes på basis av urvalsprovet. Från och med år 2007 skedde en ändring i antagningsprinciperna, så att de sökande i den första fasen deltog i det landsomfattande VAKAVA-provet, som ordnades samtidigt inom alla finskspråkiga lärarutbildningsenheter i landet. Syftet med provet var att utvärdera de akademiska studiefärdigheter som behövs i pedagogiska studier. På basis av den första fasen kallades cirka 50 sökande till den andra fasen, där urvalsprovet följde samma upplägg som tidigare. (Oulun yliopisto 2000b, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005b, 2006, 2007b.)

Det nya utbildningsprogrammet för språkbadsundervisning som inleddes hösten 2014 i samarbete mellan enheten för nordiska språk vid Vasa universitets filosofiska fakultet och pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi är ämnat för blivande klasslärare i språkbad. I programmet avlägger studenterna filosofie kandidatexamen (180 sp) och filosofie magisterexamen (120 sp). Till kandidatexamen hör grund- och ämnesstudier i svenska (85 sp), allmänna studier, kommunikations- och språkstudier (15 sp), samt som biämnesstudier pedagogiska studier för lärare (30 sp) och grundskolans ämnen och ämneshelheter (50 sp). Till magisterexamen hör fördjupade studier i svenska (80 sp) och som biämnesstudier pedagogiska studier för lärare (30 sp) och grundskolans ämnen och ämneshelheter (10 sp). Hela utbildningsprogrammet omfattar alltså sammanlagt 300 studiepoäng. (Vaasan yliopisto 2014c; Vaasan yliopisto 2014–2015.)

Vid Vasa universitet avläggs studierna i huvudämnet ”svenska med inriktningsalternativet flerspråkighet”, samt allmänna studier, kommunikations- och språkstudier. Huvudämnesstudierna ger beredskap för arbete som språkbadslärare i grundläggande utbildning. Genom dessa studier får studenterna goda och mångsidiga kunskaper i svenska språket och kulturen, samt de kunskaper om flerspråkighet som behövs för praktiskt arbete med svenskt språkbad och svenska som undervisningsspråk för elever med svenska som andraspråk. I helheten ingår både praktiska och teoretiska kurser. Innehållet i svenska- och flerspråkighetsstudierna motsvarar ganska långt innehållet i motsvarande studier i det tidigare utbildnings-

programmet, men studierna i det nya programmet är mer omfattande (sammanlagt 165 sp), eftersom dessa studier är huvudämnesstudier. Av dessa studier är 70 sp studier i svenska språket, 45 sp studier i flerspråkighet och 10 sp + 40 sp kandidat- och magisteravhandling (med ämnen anknutna till språkbud och flerspråkighet). (Vaasan yliopisto 2014–2015.)

Vid Åbo Akademi avläggs som biämnesstudier pedagogiska studier för lärare samt grundskolans ämnen och ämneshelheter. De pedagogiska studierna ger pedagogisk behörighet för lärartjänst och innehåller pedagogiska och didaktiska perspektiv på lärarskap och lärande i dagens samhälle. Studierna i grundskolans ämnen och ämneshelheter ger behörighet för klassundervisning. Studierna innehåller kurser i alla grundskolans ämnen och ger därmed nödvändiga kunskaper för undervisning i de gemensamma ämnen som ingår i den grundläggande utbildningens lärokurs. I de pedagogiska studierna ingår fyra praktikperioder, som alla omfattar 5 sp vardera (3–4 veckor/praktikperiod). Praktikperioderna genomförs i huvudsak i grundskolans årskurser 1–6 i svenskt språkbud. (Vaasan yliopisto 2014–2015.)

Alla studier inom utbildningsprogrammet, inklusive kandidat- och magisteravhandlingar, avläggs på svenska, bortsett från 15 sp allmänna studier som avläggs på finska. Studenternas färdigheter i svenska utvecklas både med hjälp av studierna i svenska språket, flerspråkighet och i pedagogik. (Vaasan yliopisto 2014–2015.)

Urvalsprovet i den första antagningen våren 2014 bestod av tre delar, en lärlämplighetsintervju (max 45 poäng), en intervju som mätte de muntliga kunskaperna i svenska (max 20 poäng) och ett skriftligt prov som mätte kunskaperna i både svenska och finska (max 15 poäng). För att bli godkänd behövdes minst 18 poäng i lärlämplighetsintervjun, minst 6 poäng i den intervju som mätte språkkunskaperna och minst 6 poäng i den skriftliga delen. Högst tio sökande antogs på basis av det sammanlagda antalet poäng i urvalsprovet och i studentexamensbetyget (max 115 poäng) och minst tio sökande antogs enbart på basis av urvalsprovet (max 80 poäng). (Vaasan yliopisto 2014d.)

På grund av det stora antalet sökande våren 2014 kommer urvalsprinciperna till antagningen våren 2015 att ändras så att det på basis av en boktentamen sker en första utgallring (där även skriftliga kunskaper i svenska och finska utvärderas). Den andra fasen kommer att bestå av en lärlämplighetsintervju och en muntlig intervju som mäter kunskaperna i svenska och finska. Den slutliga antagningen sker med samma principer och poängsättning som 2014 års antagning. (Vaasan yliopisto 2014e.)

I tabell 1 finns en översikt över programstrukturen i det tidigare och nuvarande utbildningsprogrammet för språkbadslärare. Det första utbildningsprogrammet som pågick åren 1998–2009 kallas i tabellen ”Utbildning 1” och i denna tabell åskådliggörs programstrukturen under programmets sista år (2008–2011). Det nya utbildningsprogrammet för språkbadsundervisning som inleddes hösten 2014 kallas i tabellen ”Utbildning 2”.

**Tabell 1.** Programstruktur i språkbadslärarytbildningsprogrammen

	<b>Utbildning 1</b>	<b>Utbildning 2</b>
Kandidatexamen	Pedagogik 75 sp Allmänna studier 20 sp Grundskolans ämnen och ämneshelheter 60 sp Svenska 25 sp	Svenska 85 sp Allmänna studier 15 sp Grundskolans ämnen och ämneshelheter 50 sp Pedagogik 30 sp
Magisterexamen	Pedagogik 50 sp Språkbadspraktik 10 sp Svenska 60 sp (+35 sp)	Svenska 80 sp Pedagogik 30 sp Grundskolans ämnen och ämneshelheter 10 sp

Den största skillnaden mellan dessa två utbildningsprogram är att i det först nämnda hade studenterna pedagogik som huvudämne och avlade således en pedagogie kandidat- och magisterexamen, medan i det nya programmet är huvudämnet svenska och examen som avläggs filosofie kandidat- och magisterexamen. En annan betydande skillnad är att det första studieprogrammet var tvåspråkigt med ungefär lika mycket studier på svenska och på finska, medan i det nya programmet är största delen av studierna på svenska. Innehållet i studierna är ändå ganska lika i båda programmen, de blivande språkbadslärarna avlägger både de pedagogiska studier som krävs för läraryrket samt de studier i svenska och flerspråkighet som behövs i språkbads- och svenskläraryrket.

## 5.2 Programstruktur inom språkbadslärarytbildning i Kanada

Bland de universitet i Kanada där det fanns språkbadslärarytbildningsprogram i slutet av 1980-talet då utbildning av språkbadslärare fick sin början var det engelskspråkiga universitetet *Simon Fraser University* och det franskspråkiga *Faculté-Saint-Jean* vid universitetet *University of Alberta*. Vid *Simon Fraser University* erbjöds ett tre terminers *professional development* -program ämnat för språkbadslärare. Programmet räckte i sin helhet ett år och ungefär hälften bestod av teoretiska kurser och hälften av praktik. Största delen av studierna var på språkbads-

språket franska. Undervisningspersonalen inom programmet avvek från andra program, eftersom studenterna under hela utbildningen hade både en verksam klasslärare och en från fakultetens personal som ett slags mentorer. (Day & Shapson 1996: 108–109; Obadia 1995: 87–88.)

Den första terminen bestod växelvis av teoretiska kurser och praktik. De teoretiska kurserna inkluderade teman som språkbadets historia i Kanada, inlärningsstilar, inlärnings- och undervisningsstrategier, språktillägnande i en språkbads-kontext och språkbadsläroplan i olika läroämnen. Andra ämnen var teknologi i utbildning, beskrivning av dataprogram tillgängliga på språkbadsspråket, franskspråkiga material som används i språkbadsprogram, användning av videokamera för självutvärdering, multikulturell utbildning, lektionsplanering etc. (Day & Shapson 1996: 110; Obadia 1995: 88–90.)

Den andra terminen bestod helt och hållet av praktik i språkbadsundervisning. Efter ungefär en vecka tog studenterna över undervisningen i klassen för tre månader. Växelverkan mellan teori och praktik fortsatte genom läsning vid sidan av praktiken och genom stöd från fakultetsmentorn. Den tredje och sista terminen bestod av tre valbara kurser inom språkbad och en obligatorisk kurs. Den obligatoriska kursen var en grundkurs som täckte de flesta aspekter av språkbadsundervisning och meningen var att komplettera de hittills i huvudsak praktiska terminerna med teoretisk kunskap. Kursen innehöll exempelvis teorier om andraspråksinläring, språktillägnande och språkinläring, forskning i språkbadsprogram, undervisningsmetoder, barn med inlärningssvårigheter, kommunikation med föräldrar och administration och franskspråkig kultur i Kanada. (Day & Shapson 1996: 110–111; Obadia 1995: 90–91.) Ännu i dag finns vid *Simon Fraser University* ett 12 månaders lärarutbildningsprogram som följer samma modell som det gjorde i början av 1980-talet (Simon Fraser University 2014).

I programmet vid *Faculté Saint-Jean* vid *University of Alberta* ingick metodkurser i lektionsplanering och i att undervisa franska, läsning, matematik och samhällskunskap i franskt språkbad eller i minoritetsspråkssammanhang. Dessutom ingick grundläggande kurser i barn- och ungdomspsykologi, kommunikation, historia om kanadensisk utbildning, utbildningsadministration och media. Alla kurser var på franska. Förutom de teoretiska kurserna ingick ett praktikprogram indelat i tre faser. Den första fasen var campus-baserad med en del observationer i skolor och denna inföll andra året inom grundutbildningen och första året för dem som redan hade en tidigare examen. Den andra och tredje fasen inföll sista studieåret och inkluderade vardera 13 veckors perioder med en kombination av praktik på fältet (4 veckor + 9 veckor) och teoretiska studier. (Day & Shapson 1996: 102–107.)



Kristmanson (2013 och 2014a) ger exempel på några av de utbildningsprogram för språkbadslärare som finns i Kanada i dag. Vid universitetet *University of Alberta* finns ännu i dag ett femårigt kandidatprogram och ett två-årigt *post-degree program* inriktade på språkbad. Alla pedagogikkurser undervisas på franska. Studenterna kan specialisera sig på att undervisa i en franskspråkig kontext eller i en språkbadskontext, alla kurser undervisas med tanke på dessa två kontexter. I programmet ingår tre praktikperioder: den första praktikperioden är 12 dagar i skolan, och den andra och tredje är 13 veckor i skolan, sammanlagt 15 sp. För att antas till programmet måste man klara ett test där skriftliga och muntliga kunskaper i franska testas. Innehållet i detta program ser alltså ganska likadant ut som det gjorde redan i slutet av 1980-talet.

Vid universitetet *University of New Brunswick* finns ett 11 månaders *post-degree program* (dvs. man måste redan ha en kandidatexamen för att bli antagen till programmet) där det är möjligt att rikta in sig på språkbadsundervisning. Programmet är på engelska, men det erbjuds även kurser på franska för dem som vill bli språkbadslärare. Kurserna relaterade till språkbadsundervisning är franska som andraspråk 1 och 2 för högstadiееlever (6 sp), franska som andraspråk 1 och 2 för lågstadiееlever (6 sp), bedömning hos andraspråkslärare i franska (3 sp) och reflektion kring andraspråksundervisning och inläring (3 sp). I programmet ingår en praktikperiod som omfattar 15 veckor (18 sp), varav minst hälften måste vara i språkbad. De återstående studierna är obligatoriska kurser som ministeriet kräver att man ska ha (t.ex. lagstiftning, inklusion, pedagogisk psykologi etc.) samt några valfria kurser. Hela programmet omfattar alltså 60 sp, varav 18 sp är språkbadsrelaterade kurser, 18 sp praktik och 24 sp övriga studier. För att få delta i utbildningsprogrammet krävs språkkunskaper i franska på nivå B1 och för att delta i praktikperioderna på nivå B2. Dessutom krävs kandidatexamen i franska eller annan kandidatexamen från franskspråkigt universitet. Även annan lämplig kandidatexamen från engelskspråkigt universitet kan godkännas, om personen kan visa goda kunskaper i franska. Efteråt erhåller studerande ett intyg över att de avlagt de fyra språkbadsrelaterade kurserna samt praktiken. (Kristmanson 2013 och 2014b.)

Vid *University of Ottawa* har det tidigare funnits ett ettårigt *post-degree program* (8 månader), som från och med hösten 2015 kommer att förlängas till 16 månader (två studieår) enligt myndigheternas beslut. Universitetet är tvåspråkigt med kurser både på franska och engelska, samt en del kurser inriktade på språkbad. Det finns tre olika studieinriktningar att välja mellan, ett för grundskolans lägre årskurser (daghem till årskurs 6, *Primary-Junior*), ett för grundskolans mellersta årskurser (åk 4–9, *Junior-Intermediate*) och ett för de högsta årskurserna (åk 7–12, *Intermediate-Senior*). I det först nämnda ingår sammanlagt 14 kurser (42 sp),

varav tre kurser (9 sp) är relaterade till franska som andraspråk (språkbud och ämnesundervisning). Även i de övriga kurserna kan man göra uppgifter relaterade till språkbud om man vill (t.ex. planera en matematiklektion för en språkbudsklass), men detta beror i hög grad på öppenheten och viljan hos den som håller kursen. I *Junior-Intermediate* och *Intermediate-Senior* -programmen ingår 12 kurser (36 sp), varav tre kurser (9 sp) är språkbudsrelaterade. I detta program gäller samma för övriga kurser, dvs. att det kan vara möjligt att göra en del uppgifter som är relaterade till språkbud.

I programmet ingår 40 dagar praktik (3 sp), men praktiken kommer att utökas till 80 dagar från och med hösten 2015. Det finns inga krav på att praktiken ska avläggas i språkbud. Man strävar efter att åtminstone en praktikperiod ska vara i språkbud, men den kan också vara i vanlig franskundervisning. I *Intermediate-Senior* -programmet måste dessutom ett av undervisningsämnena under praktiken vara något annat än franska (t.ex. historia) och denna del av praktiken görs ofta på engelska. För att antas till utbildningsprogrammen krävs kunskaper i franska på nivå B2 samt *Primary-Junior* -kandidatexamen, *Junior-Intermediate* -kandidatexamen inklusive 6 kurser franska, eller *Intermediate-Senior* -kandidatexamen med 10 kurser i franska. (Kristmanson 2013 och 2014c.)

### 5.3 Jämförelse mellan nuvarande programstrukturer

I tabell 2 finns en jämförelse av innehållet mellan utbildningsprogrammet för språkbudsundervisning som inleddes vid Vasa universitet hösten 2014 och de utbildningsprogram för språkbudslärare i Kanada som behandlades i avsnitt 5.2. I tabellen har jag valt att lyfta fram och jämföra sju olika aspekter, dvs. hurdan typ av program det är fråga om, vid hurdan fakultet programmet är placerat, programmens omfattning, praktikperiodernas omfattning och andelen praktik i språkbud, undervisningsspråk samt inträdeskrav.

Förkortningarna i tabellen motsvaras av följande utbildningsprogram: VU/ÅA - Fin. = Vasa universitet/Åbo Akademi i Finland, UA - Kan. = University of Alberta i Kanada, UNB - Kan. = University of New Brunswick i Kanada, UO - Kan. = University of Ottawa i Kanada.

**Tabell 2.** Språkbadsläroarutbildningsprogram i Finland och Kanada

	<b>VU/ÅA - Fin.</b>	<b>UA – Kan.</b>	<b>UO - Kan.</b>	<b>UNB - Kan.</b>
<i>Typ av program</i>	Kandidat- och magister-program	Kandidat- och post-degree -program	Post-degree program	Post-degree program
<i>Fakultet</i>	Filosofisk + pedagogisk	Pedagogisk	Pedagogisk	Pedagogisk
<i>Programmets omfattning</i>	300 sp (ca 5 år)	5/2 år	42/36 sp 8 mån.	60 sp 11 mån.
<i>Praktikperioder</i>	4 st. 20 sp 4 x 3–4 veckor	3 st. 15 sp 12 dagar + 2x13 veckor	3 sp 40 dagar	18 sp 15 veckor
<i>Praktik i språkbad</i>	Alla		Strävar efter att minst hälften i språkbad	Minst hälften av praktiken
<i>Undervisnings-språk</i>	I huvudsak svenska	Franska	Engelska och franska	Engelska och franska
<i>Inträdeskrav</i>	Kännedom om språkbad, skriftliga och muntliga kunskaper i svenska och finska (B1), läroarlämplighet (2015)	Test i skriftliga och muntliga kunskaper i franska	Franska B2 + kandidat-examen	Franska B1 (B2 för praktiken) + kandidatexamen

Som framgår av tabell 2 kan konstateras, att det både i Finland och i Kanada för tillfället finns omfattande och välutvecklade språkbadsläroarutbildningsprogram. Utbildningsprogrammet som inleddes i Finland hösten 2014 omfattar både kandidat- och magisterexamen, medan de flesta programmen i Kanada är s.k. *post-degree -program* där det krävs en kandidatexamen för antagning. Alla program i Kanada är placerade vid en pedagogisk fakultet, medan i programmet i Finland avläggs huvudämnesstudierna vid en filosofisk fakultet och biämnesstudierna vid en pedagogisk fakultet. Utbildningsprogrammet i Finland har således en mer lingvistisk inriktning, medan programmen i Kanada är mer inriktade på pedagogik. I Finland finns för tillfället utbildning endast för blivande klasslärare i språkbad (åk 1–6), medan det i Kanada finns utbildningsprogram som täcker alla stadier från daghem till årskurs 12. Dock är läroarutbildning för barnträdgårdslärare och ämneslärare i språkbad även under planering i Finland.

Både i Finland och i Kanada finns ett femårigt program inriktat på språkbadsundervisning med omfattande studier och praktikperioder i språkbad. I Kanada finns även några kortare *post degree -program* med mindre andel språkbadsrelaterade studier och -praktik. I alla program sker åtminstone en del av praktiken i språk-

bad. Undervisningsspråket i de olika programmen varierar, i Finland sker undervisningen i huvudsak på språkbadsspråket svenska, medan undervisningen i vissa kanadensiska program sker endast på språkbadsspråket och andra är tvåspråkiga. I alla program krävs en viss nivå av kunskaper i språkbadsspråket för att kunna antas.

## 6 VISIOITA TULEVAISUUDEN KIELIKYLPYOPETTAJAKOULUTUKSESTA

Vaasan yliopistossa syksyllä 2013 järjestetyssä kansainvälisessä asiantuntijaseminaarissa keskusteltiin myös tulevaisuuden kielikylpyopettajakoulutuksen visioista. Keskustelu alkoi kielikylpyopettajakoulutuksesta yleensä, ja tämän jälkeen pohdittiin työpajoissa kahta aihetta syvällisemmin.

Yksi yleisen keskustelun aiheista oli kielikylpyopettajakoulutuksen merkitys. Asiantuntijat olivat yksimielisiä siitä, että kielikylpyopettajien on tunnettava kielikylpymetologiaa, ei pelkästään omaa opetustaan varten vaan myös kertoakseen siitä vanhemmille. Heidän pitää pystyä selittämään vanhemmille ohjelman sisältöä ja merkitystä ja oppimista toisella kielellä.

Kielikylpy on laaja käsite, ja kielikylpyopettaja on sekä kielenopettaja että monikulttuurisuuden edistäjä. Siksi onkin pohdittava, mitä tarpeita kielikylpyopettajakoulutuksen on huomioitava ja mitä koulutukseen on sisällytettävä. Pedagogiikka, kieli, kulttuuri/kansallinen kulttuuri ja/tai kielikylpykulttuuri ovat kaikki keskeisiä asioita kielikylvyssä, samoin esimerkiksi identiteetti, kielen elvyttäminen sekä vähemmistö- ja enemmistökielet.

On myös muistettava opettajien psykologinen tuki. Opettajan työ on vaativaa, ja kielikylvyn kielellinen aspekti tekee kielikylpyopettajan työstä muuta opettajantyötä vaativamman. Siksi mentorit ja tukiverkostot ovat tärkeitä kanavia, jotta opettajat saisivat jakaa ideoitaan ja kokemuksiaan sekä opetusmateriaalejaan. Tämä takaa jatkuvan ammatillisen kehittymisen ja ylläpitää sitoutumista opettajan ammattiin. Koulun arjessa ei ole tarpeeksi aikaa keskustelulle ja reflektoinnille, ja siksi yksi seminaariosallistuja ehdottikin kesäinstituutteja tällaisen tuen saamiseksi.

Keskustelun aiheeksi nousi myös kielikylpykielen suullinen käyttö. Kielikylvyssä arviointi keskittyy usein kirjoitettuun kieleen, esimerkiksi Suomessa ei arvioida suullisia kielitaitoja. Tedick (2013) mainitsi, että Yhdysvalloissa on käytössä puhutun kielen arviointivälineitä, mutta ne ovat usein aikaa vieviä. Seminaarikeskusteluissa todettiin, että kielikylpyoppilaille tuottaa haasteita arkikielen (BICS, *Basic Interpersonal Communication Skills*) käyttö, koska kielikylpy keskittyy oppiainekeskeiseen kieleen (CALP, *Cognitive Academic Language Proficiency*) (vrt. Cummins 1984: 136–139). Monet seminaariosallistujat totesivat, että kielikylpyoppilaat eivät pysty kommunikoimaan luontevasti arjen asioista kielikylpykielellä, koska he ovat koulussa oppineet vain oppiaineisiin liittyvää sanastoa. Siksi opettajien tulisi huomioida tämä opetuksessaan ja huolehtia siitä, että oppi-

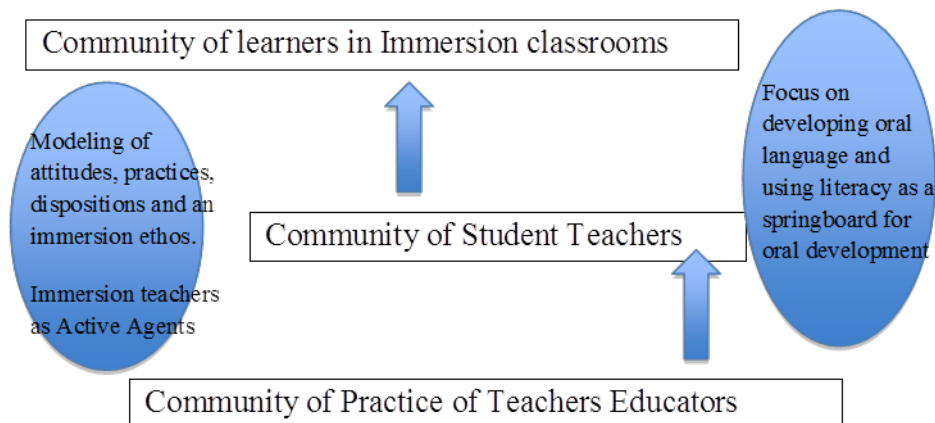
laat saavat kehittää kielitaitoaan monella tasolla. Tosin tämä on usein haasteellista, koska luokkahuoneytyöskentely keskittyy oppiainekeskeiseen kieleen eivätkä kielikylpyoppilaat ole tekemisissä kielikylpykieltä puhuvien ikätovereiden kanssa luokkahuoneen ulkopuolella, vaan he käyttävät kavereiden kanssa äidinkieltään. Yksi seminaariosallistuja ehdotti, että tämä voitaisiin ratkaista palkkaamalla erityinen kielikylpykieltä käyttävä avustaja, joka olisi mukana oppilaiden toiminnassa esimerkiksi välitunneilla. Myös arvioinnissa on huomioitava, minkälaista kieltä on opetettu. Jos arvioidaan sekä arkikieltä että oppiainepohjaista kieltä, molempia on myös harjoitettava opetuksessa.

Yleisen keskustelun jälkeen keskustelua jatkettiin työpajoissa. Yhdessä työpajassa keskusteltiin suullisen kielitaidon kehittämisestä ja sen merkityksestä suomalaisessa kielikylpyopettajakoulutuksessa. Luku- ja kirjoitustaito voi luoda mielekkään kontekstin suullisen kielitaidon kehittämiselle. Tämä voi alkaa alakoulussa esimerkiksi ääneen lukemisesta ja jatkua yläkoulussa kirjallisuuspiireinä. Näitä tekniikoita voi mallintaa kielikylpyopedagogiikan opettamisessa. Keskeistä tekniikoissa on vuorovaikutus. Suullisen kielitaidon kehittäminen liittyy myös kulttuurisen näköpiirin laajentamiseen ja kulttuurienvälisen tietoisuuden kehittämiseen. Myös ympäröivää yhteiskuntaa voi hyödyntää kohdekielen kommunikaatiotaitojen kehittämisessä.

Keskusteluissa nousi myös esiin kysymys tavoista, joilla opettajia voidaan auttaa kehittämään taitojaan kannustaa oppilaita kielikylpykielen käyttöön myös sosiaalisissa konteksteissa eikä pelkästään koulun oppiaineiden oppimista varten. Yksi ratkaisu tähän on, että erilaisiin kielen kehittämismahdollisuuksiin kiinnitetään kielikylpyopettajakoulutuksessa erityistä huomiota ja osana tätä myös sosiaalistumiseen tarvittavan kielen kehityksen huomioiminen.

Kuten työpajatyöskentelyn tuotteena syntyneestä kuviosta (kuvio 2) näkyy, olisi tärkeää luoda tukiverkostoja (yhteisöjä), joissa voidaan tukea toisiaan. Keskeistä todettiin olevan, että opettajakouluttajien on toimittava malleina opettajaksi opiskeleville - heidän on opetettava sillä tavalla kuin he haluavat tulevien opettajien opettavan työssään. Opettajat opettavat sillä tavalla, kuin heitä itseään on opetettu, ja tällä tavalla käytännöt siirtyvät opettajakouluttajilta tuleville opettajille ja näiltä taas näiden oppilaille. Opettajakouluttajien yhteisön käytänteet toimivat siten mallina opettajaksi opiskeleville, joiden kautta käytänteet vuorostaan välittyvät kielikylpyoppilaille. Teknologiaa käyttämällä voidaan lisäksi luoda kulttuurienvälisiä kontakteja ja globaaleja yhteisöjä.

**Kuvio 2.** Oral language development in immersion teacher education according to participants in the international expert seminar on immersion teacher education.



Toisen työpajan aiheena oli yläkoulun kielikylpyopetus. Työpajassa todettiin tärkeäksi huomioida jatkuvuus perusopetuksessa eli ala- ja yläkoulun opettajien keskinäinen yhteistyö. Monet yläkoulun opettajat luulevat joutuvansa aloittamaan opettamisen alusta eivätkä huomioi alakoulussa opittuja taitoja, myöskään kieli-taitoja. Tämä heikentää oppilaiden motivaatiota kielikylpyä kohtaan.

Keskeinen kysymys on, miten sisältö ja kieli yhdistetään, niin että ne nähdään erottamattomana kokonaisuutena. Oppiainepohjainen kieli on riippuvainen oppi-aineen sisällöstä. Erityisesti yläkoulussa olisi tarvetta koulutetulle asiantuntijalle, joka ottaisi kokonaisvastuun kielitaidon kehittämisestä. On myös tarkoituksenmukaista että opettaja analysoi autenttisia oppiainetta käsitteleviä tekstejä ja niiden kieltä eri näkökulmista, kuten terminologian, toiminnallisen kielen, erilaisten sisällönesittämistapojen ja erilaisten opiskelijoiden kanssa käytettävien työskente-lytapojen näkökulmasta. Yläkoulussa myös aineenopetus asettaa rajoja. On pohdittava, mitä aineita opetetaan milläkin kielellä ja kuka opettaja pystyy mitään opettamaan.

Työpajakeskustelujen pohjalta voimme siis todeta tulevaisuuden kielikylpyopetta-jakoulutuksesta, että oppilaiden kielikylpykieltä on usein tarve kehittää ja huomi-oida sekä oppiainepohjainen kieli että arkikieli. Kielikylpyopettajakoulutus luo puitteet tulevaisuuden kielikylpylle, siksi kouluttajien on tarkasti mietittävä, min-kä mallin he antavat opettajaopiskelijoille. Tämä malli tulee myöhemmin näkymään opettajien opetuksessa.

## 7 SAMMANFATTANDE DISKUSSION

Huvudsyftet med expertseminariet om språkbadslärarytbildning och med denna rapport är att samla erfarenheter från olika länder som kan vara till hjälp vid planeringen av nya språkbadslärarytbildningsprogram. Under seminariet presenterades hur språkbadslärarytbildning ser ut i olika länder och erfarna experter från hela världen framförde sina synpunkter. I detta kapitel sammanfattar jag det som behandlats i denna rapport och jämför olika aspekter av språkbad och språkbadslärarytbildning i de olika länderna. Jag börjar med att i avsnitt 7.1 jämföra olika språkbadsprogram och ser i de följande avsnitten på språkbadslärarytbildning i grundexamensskedet, fortbildning för språkbadslärare samt styrkor och utmaningar i utbildning av språkbadslärare.

### 7.1 Språkbadsprogram

Seminariet visade att det finns både skillnader och likheter mellan språkbadsundervisning i olika länder (se tabell 3). Tabellen är inte heltäckande beträffande språkbadsprogram i de olika länderna, utan där presenteras endast de program som seminariedeltagarna valt att lyfta fram. I tabellen görs inte heller en konsekvent kategorisering, eftersom det förekommer variationer i programstrukturer mellan olika länder (se kapitel 3).

I USA, Kanada, Nya Zeeland, Irland, Estland och Finland erbjuds främst tidigt fullständigt språkbad och i flera av dessa länder även olika former av partiella och sena språkbadsprogram, och/eller tvåvägsspråkbad. I de flesta av dessa länder handlar det om språkbadsundervisning i minoritetsspråket och/eller ursprungsspråket för majoritetsspråkstalare. Endast i Estland är situationen den motsatta så att språkbadsundervisningen sker på majoritetsspråket för minoritetsspråkstalare. Detta eftersom 30 % av befolkningen av historiska orsaker är rysktalande och man vill erbjuda dem möjligheten att lära sig estniska (Belova & Golubeva 2013). I Hong Kong erbjuds endast sent språkbad, och i Wales och Baskien olika varianter av tvåspråkig undervisning. I dessa program används varierande andelar av minoritetsspråket (och/eller ursprungsspråket/främmande språk) och majoritetsspråket som undervisningsspråk. (Kong 2013; Lewis 2013; Cenoz 2009: 50–51.)

Språkbadet har på de flesta håll uppstått för att man velat hitta ett effektivt sätt för inläring av ett minoritetsspråk eller för att bevara ett ursprungsspråk. I vissa länder anses även språkbadsspråket och språkbadsundervisning vara ett bättre och högklassigare alternativ än övrig undervisning, vilket fallet är exempelvis i Hong Kong (Kong 2013).



**Tabell 3.** Språkbadsprogram i olika länder enligt deltagarna i det internationella expertseminariet om språkbadsläro-utbildning

Land	Språkbadsprogram
<i>Finland</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tidigt fullständigt språkbad i minoritetsspråket (svenska)</li> </ul>
<i>USA</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fullständigt och partiellt envägsspråkbad i främmande språk (bl.a. spanska, franska och kinesiska)</li> <li>• Tvåvägsspråkbad i två språk (majoritetsspråket engelska och t.ex. minoritetsspråken spanska, koreanska eller kinesiska)</li> <li>• Språkbad i ursprungsspråk (t.ex. cherokeesiska, hawaiiska, navajo) för både minoritets- och majoritetsspråkstalare</li> </ul>
<i>Kanada</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Olika former av envägsspråkbad i minoritetsspråket (franska): <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Tidigt fullständigt språkbad (vanligast)</li> <li>○ Tidigt partiellt språkbad</li> <li>○ Fördröjt fullständigt språkbad</li> <li>○ Fördröjt partiellt språkbad</li> <li>○ Sent fullständigt språkbad</li> <li>○ Sent partiellt språkbad</li> </ul> </li> </ul>
<i>Hong Kong</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Främst sent språkbad i andraspråket (engelska)</li> </ul>
<i>Nya Zeeland</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fullständigt språkbad i ursprungsspråket (maori)</li> <li>• Partiellt språkbad i ursprungsspråket (maori)</li> </ul>
<i>Irland</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fullständigt språkbad i minoritetsspråket (iriska)</li> <li>• <i>Gaeltacht</i> -skolor med språkbevarande tvåspråkig undervisning, i minoritetsspråket (iriska) och majoritetsspråket (engelska)</li> </ul>
<i>Wales</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tvåspråkiga skolor med variationer i fråga om elevernas språkliga bakgrund och andelen undervisning på andraspråket (walesiska)</li> </ul>
<i>Baskien</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modell A: för förstaspråkstalare av spanska, spanska som undervisningsspråk, baskiska som skolämne</li> <li>• Modell B: för ursprungstalare av spanska som vill bli tvåspråkiga, spanska och baskiska används lika mycket</li> <li>• Modell D: ursprungligen ett språkbevarande program för ursprungstalare av baskiska, baskiska undervisningsspråk, spanska och främmande språk (engelska) som skolämnena</li> <li>• Även program med blandningar av dessa tre modeller</li> </ul>
<i>Estland</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Olika former av envägsspråkbad i majoritetsspråket (estniska): <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Tidigt fullständigt språkbad</li> <li>○ Sent språkbad</li> <li>○ Partiellt språkbad</li> </ul> </li> <li>• Fr.o.m. 2015: tvåvägsspråkbad i majoritetsspråket (estniska) och minoritetsspråket (ryska)</li> </ul>

## 7.2 Språkbadslärarytildning i grundexamensskedet

Det kan konstateras att det över lag finns mycket lite språkbadslärarytildning i grundexamensskedet. Språkbadslärare avlägger i allmänhet samma pedagogiska studier vid universitet som andra lärarstudier och på en del håll erbjuds inriktningar eller studiehelheter med möjlighet att specialisera sig på språkbad.

Som redan konstaterats finns den mest omfattande och mest utvecklade språkbadslärarytildningen i grundexamensskedet i Kanada och i Finland. I Kanada har det funnits språkbadslärarytildning ända sedan slutet av 1980-talet och i dag prioriteras utbildning av språkbadslärare vid många pedagogiska fakulteter. I alla lärarytildningsprogram ingår också andraspråksundervisning i någon mån. (Obadia 1995: 78–83; Kristmanson 2013.) I Finland har det erbjudits studiehelheter inom språkbad och flerspråkighet vid Vasa universitet ända sedan språkbadet startade på 1980-talet och behovet av lärarytildning växte i samma takt som språkbadet som undervisningsprogram ökade i popularitet. Den första språkbadslärarytildningen i grundexamensskedet inleddes således i samarbete mellan Uleåborgs universitet och Vasa universitet år 1998 och efter att denna avslutats år 2009 så inleddes förhandlingar om ett nytt utbildningsprogram i samarbete mellan Vasa universitet och Åbo Akademi. Det nya utbildningsprogrammet startade hösten 2014. (Björklund m.fl. 2007: 12–13; Mård 2004: 68–69; Vaasan yliopisto 2014c.)

Som framgår av tabell 4 finns också i USA, Nya Zeeland, Irland, Wales och Estland studier i grundexamensskedet som är inriktade på språkbadsundervisning. I USA erbjuds till exempel ett magisterprogram i språkbad vid universitetet på Hawaii och studiehelheter som ger intyg över språkbadsbehörighet vid flera universitet i Utah (Tedick 2013). På Nya Zeeland avlägger lärarstudier treåriga grundutbildningsprogram för lärare och en del av dessa program är specialiserade på språkbadsundervisning (New Zealand Teachers Council 2014). På Irland finns några magisterprogram som behandlar undervisning på iriska och dessutom är en del av studierna vid vissa universitet på iriska och/eller det går att välja studiehelheter med anknytning till språkbad (Ó Duibhir 2013). I Wales erbjuds utbildningsprogram inriktade på språkbadsundervisning vid *Bangor University* och *University of Wales*. Vid varje lärarytildningsenhet finns dessutom studier inriktade på andraspråksundervisning i walesiska för dem som inte har walesiska som modersmål. (Lewis 2013; Lewis 2014b.) I Estland kan man välja språkbadsundervisning som biämne vid ett universitet: *Narva College of the University of Tartu* (Belova & Golubeva 2013).

**Tabell 4.** Nuläget inom språkbadsläraryt utbildning i grundexamensskedet i olika länder enligt deltagarna i det internationella expertseminariet om språkbadsläraryt utbildning

Land	Språkbadsläraryt utbildning
<i>Finland</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alla lärare avlägger högre högskoleexamen</li> <li>• Från och med hösten 2014 ett nytt utbildningsprogram för språkbadsundervisning i samarbete mellan Vasa universitet och Åbo Akademi</li> </ul>
<i>USA</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Läraryt utbildning i kandidat- och magisterskedet vid universitet</li> <li>• Språkbadsläraryt avlägger samma studier som andra lärare</li> <li>• Vid några universitet utbildningsprogram inriktade på språkbad</li> </ul>
<i>Kanada</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utbildningsprogram inriktade på språkbad vid många pedagogiska fakulteter</li> <li>• Andraspråksundervisning tangeras i all läraryt utbildning</li> </ul>
<i>Hong Kong</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ingen språkbadsläraryt utbildning i grundexamensskedet</li> </ul>
<i>Nya Zeeland</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Treåriga läraryt utbildningsprogram, varav en del är inriktade på språkbadsundervisning</li> </ul>
<i>Irland</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Läraryt utbildning i kandidat- och magisterskedet vid universitet</li> <li>• Språkbadsläraryt avlägger samma studier som andra lärare</li> <li>• Några magisterprogram och studiehelheter inriktade på språkbad</li> </ul>
<i>Wales</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Studier inriktade på språkbadsundervisning vid två universitet</li> <li>• Studier inriktade på andraspråksundervisning i walesiska vid varje läraryt utbildningsenhet</li> </ul>
<i>Baskien</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Läraryt utbildning i kandidat- och magisterskedet vid universitet</li> <li>• Ingen språkbadsläraryt utbildning i grundexamensskedet</li> </ul>
<i>Estland</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Biämne i språkbad vid ett universitet</li> </ul>

### 7.3 Fortbildning för språkbadsläraryt

Många länder saknar alltså helt språkbadsläraryt utbildning i grundexamensskedet eller så är utbildningsmöjligheterna geografiskt begränsade och inte tillräckliga. Därför skaffar sig en stor del av språkbadsläraryt kunnande via sitt arbete eller genom fortbildning. Detta är fallet till exempel i Baskien och i Hong Kong, som istället för grundutbildning har välutvecklade fortbildningsprogram. Också i de flesta andra länder ordnas någon form av fortbildning för språkbadsläraryt i varierande omfattning.

Det längsta fortbildningsprogrammet finns i Baskien. Enligt Bereziartua (2013) är det i Baskien undervisningsministeriet som ordnar fortbildning för språkbadsläraryt. De som deltar i detta program kan helt eller delvis befrias från sin undervis-

ning för att studera baskiska på heltid i upp till tre år. Baskiska kan även studeras vid språkskolor för vuxna, samt vid center som erbjuder fortbildning för lärare. I Hong Kong ordnas språkbadsläroutbildning endast som fortbildning. Det är några olika universitet som står för denna fortbildning och programmen varierar i längd från en föreläsning till åtta veckor. (Kong 2013.)

Fortbildningsprogram ordnas även i Finland, Estland, Wales, USA och Kanada. I Finland ordnar Centret för språkbad och flerspråkighet vid Vasa universitet fortbildning för språkbadslärare och andra som undervisar på främmande språk. Varje höst ordnas bl.a. en introduktionskurs i språkbad (Vaasan yliopisto 2014b). Enligt Belova och Golubeva (2013) ordnas i Estland fortbildning av språkbadscentret (*Keelekiimbluskeskus Innove*), vars roll är att utveckla fortbildningens läroplan, utbildning av lärarutbildare, utbildning av handledare samt anordnande av handledning efter utbildningen. Två gånger har även ett ettårigt fortbildningsprogram med tre dagars sessioner en gång i månaden ordnats vid universitetet *Narva College of the University of Tartu*. I Wales ordnas ett ettårigt vidareutbildningsprogram vid universitetet *Bangor University*. I USA finns 12–15 studiepoängs fortbildningsstudiehelheter vid några universitet och därtill ordnas en del mer informell fortbildning genom arbetsverkstäder, konferenser, sommarinstitut och via internet. Även en del skolor erbjuder fortbildning för språkbadslärare. (Tedick 2013.) I Kanada finns möjlighet till fortbildning via olika slags kurser, konferenser, arbetsverkstäder och sommarkurser och även en del universitet ordnar fortbildning för språkbadslärare (CFP Alberta 2014). Ett annat viktigt fortbildningstillfälle för språkbadslärare är den årliga konferensen som Kanadas språkbadslärarförening ordnar (ACPI 2014a).

Fortbildning ligger ofta i myndigheternas intressen, eftersom utbildningsstyrelsen finansierar fortbildning i många länder. Detta är fallet i Estland, Hong Kong, Baskien och Finland. Språkbadscentret i Estland får finansiering av ministeriet för utbildning och forskning (Belova & Golubeva 2013). I Hong Kong får språkbads-lärarna som deltar i den åtta veckor långa fortbildningen ersättning för sitt deltagande och undervisningsbyrån finansierar även en vikarie för läraren under tiden man är på fortbildning (Kong 2013). I Baskien är det undervisningsministeriet som ordnar fortbildning för språkbadslärare (Bereziartua 2013). I Finland kan man ansöka om understöd för fortbildning från Utbildningsstyrelsen, till exempel läsåret 2013–2014 ordnades fortbildning med understöd av dem (Vaasan yliopisto 2014a).

**Tabell 5.** Fortbildning för språkbadslärare i olika länder enligt deltagarna i det internationella expertseminariet om språkbadslärarytbildning

Land	Fortbildningsmöjligheter
<i>Finland</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centret för språkbad och flerspråkighet vid Vasa universitet erbjuder studiehelheter i olika omfattningar, flerformsundervisning</li> </ul>
<i>USA</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En del skolor erbjuder fortbildning</li> <li>• T.ex. universiteten i San Diego, Kalifornien och Minnesota erbjuder utbildningshelheter i omfattningen 12–15 sp</li> <li>• Arbetsverkstäder, konferenser, sommarinstitut och nätkurser</li> </ul>
<i>Kanada</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En del universitet ordnar fortbildning</li> <li>• Arbetsverkstäder, konferenser, kurser, sommarkurser</li> <li>• Kanadas språkbadslärarytelse ordnar årlig konferens</li> </ul>
<i>Hong Kong</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En del universitet ordnar utbildningsprogram som varierar i omfattning från en föreläsning till åtta veckor</li> </ul>
<i>Nya Zeeland</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I mycket liten utsträckning</li> </ul>
<i>Irland</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I mycket liten utsträckning</li> </ul>
<i>Wales</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Bangor University</i> erbjuder ett ettårigt vidareutbildningsprogram</li> </ul>
<i>Baskien</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Undervisningsministeriet ordnar treårigt program med heltidsstudier i baskiska</li> <li>• Språkskolor för vuxna erbjuder studier i baskiska, center erbjuder utbildning</li> </ul>
<i>Estland</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Språkbadscentret (<i>Keelekiimbluskeskus Innove</i>) ordnar utbildning</li> <li>• Tidigare ett ettårigt utbildningsprogram med tre dagars sessioner en gång i månaden vid <i>Narva College of the University of Tartu</i></li> </ul>

## 7.4 Styrkor och utmaningar i språkbadslärarytbildning

Seminariedeltagarna nämnde olika styrkor inom sina språkbadslärarytbildningar. Aspekter som lyftes fram var bland annat att utbildning både i grundexamensskedet samt som utbildning har ökat på många håll, att språkbadsprogram är populära och att språkbadsspråket på en del håll fått en bättre ställning i samhället.

I Kanada är språkbadet populärt, det finns mycket forskning inom området och också språkbadslärarytbildningen är välutvecklad (Kristmanson 2013). Det samma gäller Finland. På de flesta orter är det fler sökande till språkbadet än det finns platser, vid Vasa universitet finns en stark forskningstradition inom språkbad och språkbadslärarytbildning i grundexamensskedet har erbjudits ända sedan år 1998.

Tedick (2013) nämner som positivt i USA att fortbildningsmöjligheterna ökat. I Estland upplevs det som positivt att fortbildning för språkbads lärare är obligatoriskt och kostnadsfritt och att den innehåller mycket praktik (Belova & Golubeva 2013). Enligt Kong (2013) är en styrka i utbildning av språkbads lärare i Hong Kong att man lyckats övertyga ämneslärarna om språkets vikt i undervisningen och i fortbildningsprogrammet koncentrerar man sig på integrering av språk och ämne. I Baskien har baskiskan fått en bättre ställning, kunskaperna i baskiska har ökat både bland lärare och befolkningen i övrigt och baskiskan har även nått en vetenskaplig position vid universiteten (Bereziartua 2013).

I många länder finns det dock fler utmaningar än styrkor och många möter liknande utmaningar gällande språkbad och språkbads lärarutbildning. En av dem är bristen på kompetenta lärare som är en följd av bristen på utbildning inriktad specifikt på språkbad. Fastän utbildningsmöjligheterna för språkbads lärare på en del håll ökat, skulle det i de flesta länder behövas mer utbildning, både i grundexamensskedet samt inom fortbildning.

I Finland lyfte statsrådet i sin nationalspråksstrategi fram behovet av behöriga språkbads lärare och att man bör sträva efter att öka utbudet av språkbads undervisning (Valtionneuvoston kanslia 2012). Som en följd av detta startades vid Vasa universitet ett nytt utbildningsprogram för språkbads undervisning hösten 2014. Förhoppningen är att det nya utbildningsprogrammet ska råda bot på bristen på språkbads lärare, som är speciellt stor i huvudstadsregionen.

Tedick (2013) nämner att i USA finns det inga nationella bestämmelser angående språkbads lärarutbildning och få språkbads lärare får någon språkbads relaterad utbildning. De flesta lär sig via sitt arbete eller genom fortbildning, men även fortbildningsmöjligheterna är relativt nya och det finns inte tillräckligt med forskning om deras effektivitet. Fortbildning på språkbads språken är också begränsad. Fastän utbildningssituationen i Kanada är relativt god, är bristen på kompetenta och engagerade lärare enligt Kristmanson (2013) även en utmaning där. Många unga lärare flyttar utomlands eftersom det inte finns arbete i Kanada. För de franskspråkiga är språkbad främmande och det är främst tidigare språkbads elever som intresserar sig för språkbads läraryrket. Dessa andraspråkstalare av franska behöver således språkligt stöd för att kunna fungera som språkbads lärare.

I Irland finns inga fastslagna kompetenskrav för språkbads lärare och det skulle finnas ett behov av mer utbildning inriktad på språkbad. Många språkbads lärare lär sig via sitt arbete och det finns mycket lite fortbilning. (Ó Duibhir 2013.) Situationen är den samma på Nya Zeeland (May, Hill & Tiakiwai 2014: 106). I Baskien är en av de största utmaningarna i utbildningssystemet att hitta lärare som uppfyller språkkraven för att undervisa på baskiska (Zalbide & Cenoz 2008).

Också i Estland är utbildningen av språkbadslärare begränsad. Utbildning i grundexamensskedet finns endast vid ett universitet och det är begränsat hur många som kan välja språkbadsundervisning som biämne. (Belova & Golubeva 2013.)

En annan allmän utmaning är kunskaperna i språkbadsspråket. I USA finns inga rekommendationer om nivån på språkkunskaperna hos språkbadslärarna. På grund av de många olika språkbadsspråken så är antalet lärare med goda kunskaper i språkbadsspråket inte tillräckligt och det finns mycket lite fortbildning på språkbadsspråket. (Tedick 2013.) Kristmanson (2013) efterlyser klara linjer angående på vilket språk undervisningen sker vid utbildning av språkbadslärare. Nu är en del program i Kanada helt och hållet på språkbadsspråket, medan i andra program är praktikperioderna på engelska och kurserna på franska. Enligt Kong (2013) är kunskaperna i språkbadsspråket en utmaning också i Hong Kong. Intresset för språkbadsspråket engelska baserar sig enbart på ekonomiska intressen och språkbadslärarna känner inte att engelskan skulle vara viktig för dem. Den allmänna uppfattningen är att vem som helst kan undervisa på engelska bara man kan språket och det är därför svårt att se behovet av utbildning inriktad på språkbad. På Nya Zeeland är lärarstudenternas språkkunskaper varierande och många studenter skulle behöva mer språkligt stöd under utbildningen (May 2013). I Baskien har baskiskans ställning förbättrats, men ändå är det ett problem att kunskaperna i baskiska är rätt svaga och dessutom får engelskan allt större inflytande (Bereziartua 2013).

Det kan alltså konstateras att utbildning av språkbadslärare inte är någon enkel och entydig sak. Seminariet och denna rapport ger heller inga färdiga svar på frågorna hurdan den optimala språkbadslärarytbildningen ser ut eller hur språkbadslärarytbildning borde organiseras i framtiden. Men den ger anledning till reflektion och redskap för vad man kan beakta vid planering av språkbadslärarytbildning. Språkbadslärarskap skiljer sig på många sätt från det traditionella lärarskapet och detta innebär utmaningar både för lärarytbildare och för lärare. Det är alltså viktigt att kontinuerligt utveckla och följa upp språkbadslärarytbildning för att garantera en hög kvalitet på utbildningen.

Vid tidpunkten för seminariet var planeringen i full fart inför det nya utbildningsprogrammet för språkbadsundervisning vid Vasa universitet, som planerades starta hösten 2014. En hel del var dock ännu oklart och inget avtal hade ännu gjorts med samarbetsparten Åbo Akademi. Under läsåret framskred planerna så raskt att de 20 första nya studenterna kunde inleda studierna i utbildningsprogrammet för språkbadsundervisning hösten 2014. Vid planeringen av programmet har erfarenheter både från tidigare utbildningsmöjligheter i Finland samt från andra länder beaktats. Det nya utbildningsprogrammet kommer även att följas

upp inom ett forskningsprojekt för att ytterligare kunna utveckla och förbättra programmet.



## 8 LOPPUKESKUSTELU

Kielikylpyopettajakoulutuksen kansainvälisen asiantuntijaseminaarin ja tämän raportin tarkoituksena on kerätä eri maista kokemuksia, joista voi olla hyötyä uusien kielikylpyopettajakoulutusohjelmien suunnittelussa. Seminaarin aikana saatiin kuulla, miten kielikylpyopettajakoulutusta toteutetaan eri maissa, ja kokeneet asiantuntijat eri puolilta maailmaa esittivät näkemyksiään aiheesta. Tässä luvussa teen raportista yhteenvedon ja vertailen eri maiden kielikylpyopetusta ja kielikylpyopettajakoulutusta eri näkökulmista. Aloitan luvussa 8.1 vertailemalla erilaisia kielikylpyohjelmia ja seuraavissa luvuissa käsittelen perustutkintovaiheen kielikylpyopettajakoulutusta, kielikylpyopettajien täydennyskoulutusta sekä kielikylpyopettajakoulutuksen vahvuuksia ja haasteita.

### 8.1 Kielikylpyohjelmat

Seminaari osoitti, että eri maiden kielikylpyopetuksessa on sekä eroavaisuuksia että yhtäläisyyksiä (ks. taulukko 6). Taulukko ei ole kaikenkattava yhteenvedo eri maiden kielikylpyohjelmista, vaan siinä esitellään ainoastaan ne ohjelmat, jotka seminaariosallistujat ovat nostaneet esille. Taulukon luokittelu ei myöskään ole johdonmukainen, koska ohjelmien rakenteet vaihtelevat eri maiden välillä (ks. luku 3).

Yhdysvalloissa, Kanadassa, Uudessa-Seelannissa, Irlannissa, Virossa ja Suomessa tarjotaan pääasiassa varhaista täydellistä kielikylpyä. Monissa näissä maissa on tarjolla myös erilaisia osittaisia ja myöhäisiä kielikylpyohjelmia, ja/tai kaksisuuntaista kielikylpyä. Useimmiten kyse on maan vähemmistökielellä ja/tai alkuperäiskielellä tapahtuvasta kielikylpyopetuksesta, joka on suunnattu enemmistökielen puhujille. Ainoastaan Virossa tilanne on päinvastainen: siellä kielikylpyopetusta annetaan enemmistökielellä vähemmistökielen puhujille. Tämä johtuu siitä, että 30 % väestöstä on historiallisista syistä venäjän kielen puhujia ja heille halutaan tarjota mahdollisuus oppia viron kieltä (Belova & Golubeva 2013). Hongkongissa tarjotaan ainoastaan myöhäistä kielikylpyä, ja Walesissa ja Baskimaassa erimuotoista kaksikielistä opetusta. Näissä ohjelmissa käytetään opetuskielenä vaihtelevissa määrin vähemmistökieltä (ja/tai alkuperäiskieltä/vierasta kieltä) ja enemmistökieltä. (Kong 2013; Lewis 2013; Cenoz 2009: 50–51.)

Kielikylpy on useimmissa paikoissa saanut alkunsa, koska on haluttu löytää tehokas tapa vähemmistökielen oppimiseen tai alkuperäiskielen säilyttämiseen. Joissakin maissa, esimerkiksi Hongkongissa (Kong 2013), kielikylpykieli ja kielikyl-

pyöpetus nähdään myös parempana ja korkeatasoisempana vaihtoehtona muulle opetukselle.

**Taulukko 6.** Kielikylpyohjelmat eri maissa kielikylpyopettajakoulutuksen kansainvälisen asiantuntijaseminaarin osallistujien mukaan

Maa	Kielikylpyohjelma
<i>Suomi</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Varhainen täydellinen kielikylpy vähemmistökielessä (ruotsi)</li> </ul>
<i>USA</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Täydellinen ja osittainen yksisuuntainen kielikylpy vieraissa kielissä (mm. espanja, ranska ja kiina)</li> <li>• Kaksisuuntainen kielikylpy kahdessa kielessä (enemmistökieli englanti ja esim. vähemmistökielet espanja, korea tai kiina)</li> <li>• Kielikylpy alkuperäiskielissä (esim. cherokee, havaiji, navajo) sekä vähemmistö- että enemmistökielen puhujille</li> </ul>
<i>Kanada</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erimuotoista yksisuuntaista kielikylpyä vähemmistökielessä (ranska): <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Varhainen täydellinen kielikylpy (tavallisin)</li> <li>○ Varhainen osittainen kielikylpy</li> <li>○ Viivästetty täydellinen kielikylpy</li> <li>○ Viivästetty osittainen kielikylpy</li> <li>○ Myöhäinen täydellinen kielikylpy</li> <li>○ Myöhäinen osittainen kielikylpy</li> </ul> </li> </ul>
<i>Hongkong</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lähinnä myöhäinen kielikylpy toisessa kielessä (englanti)</li> </ul>
<i>Uusi-Seelanti</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Täydellinen kielikylpy alkuperäiskielessä (maori)</li> <li>• Osittainen kielikylpy alkuperäiskielessä (maori)</li> </ul>
<i>Irlanti</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Täydellinen kielikylpy vähemmistökielessä (iiri)</li> <li>• <i>Gaeltacht</i>-koulut, joissa kieltä säilyttävää kaksikielistä opetusta, vähemmistökielessä (iiri) ja enemmistökielessä (englanti)</li> </ul>
<i>Wales</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kaksikielisiä kouluja, joissa oppilailla vaihtelevat kielelliset taustat ja vaihteleva määrä opetusta toisella kielellä (kymri)</li> </ul>
<i>Baski-maa</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Malli A: espanjaa ensimmäisenä kielenä puhuville, opetuskieli espanja, oppiaine baskin kieli</li> <li>• Malli B: espanjaa alkuperäiskielenä puhuville, jotka haluavat kaksikieliseksi, espanjaa ja baskia käytetään yhtä paljon</li> <li>• Malli D: alun perin kieltä säilyttävä ohjelma baskia alkuperäiskielenä puhuville, opetuskieli baski, oppiaineina espanja ja vieras kieli (englanti)</li> <li>• Myös ohjelmia jotka ovat näiden kolmen mallin sekoitus</li> </ul>
<i>Viro</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erimuotoista yksisuuntaista kielikylpyä enemmistökielessä (viro): <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Varhainen täydellinen kielikylpy</li> <li>○ Myöhäinen kielikylpy</li> <li>○ Osittainen kielikylpy</li> </ul> </li> <li>• Vuodesta 2015 lähtien: kaksisuuntainen kielikylpy enemmistökielessä (viro) ja vähemmistökielessä (venäjä)</li> </ul>

## 8.2 Perustutkintovaiheen kielikylpyopettajakoulutus

Voidaan todeta, että perustutkintovaiheen kielikylpyopettajakoulutusta järjestetään ylipäänsä hyvin vähän. Kielikylpyopettajat suorittavat yleensä samat yliopistolliset pedagogiset opinnot kuin muutkin opettajaksi opiskelevat. Joissakin maissa tarjotaan kielikylpyyn erikoistuneita opintosuuntauksia tai -kokonaisuuksia.

Kuten on jo todettu, laajin ja pisimmälle kehittynyt perustutkintovaiheen kielikylpyopettajakoulutus on Kanadassa ja Suomessa. Kanadassa on ollut kielikylpyopettajakoulutusta 1980-luvun lopulta lähtien, ja nykyään kielikylpyopettajien koulutus on etusijalla monessa kasvatustieteellisessä tiedekunnassa. Kaikkiin opettajakoulutusohjelmiin sisältyy myös jonkin verran toisella kielellä opettamista. (Obadia 1995: 78–83; Kristmanson 2013.) Suomessa on tarjottu kielikylvyn ja monikielisyyden opintokokonaisuuksia kielikylvyn alusta asti eli 1980-luvulta lähtien, ja opettajakoulutuksen tarve on lisääntynyt sitä mukaa, kun kielikylvyn opetusohjelman suosio on kasvanut. Ensimmäinen perustutkintovaiheen kielikylpyopettajakoulutus aloitettiin vuonna 1998 Oulun yliopiston ja Vaasan yliopiston yhteistyönä, ja sen loputtua vuonna 2009 aloitettiin neuvottelut uudesta koulutusohjelmasta, joka toteutettaisiin Vaasan yliopiston ja Åbo Akademin yhteistyönä. Uusi koulutusohjelma käynnistettiin syksyllä 2014. (Björklund ym. 2007: 12–13; Mård 2004: 68–69; Vaasan yliopisto 2014c.)

Kuten taulukosta 7 näkyy, myös Yhdysvalloissa, Uudessa-Seelannissa, Irlannissa, Walesissa ja Virossa on mahdollista suorittaa kielikylpyopetukseen suuntautuvia perustutkintovaiheen opintoja. Yhdysvalloissa järjestetään esimerkiksi kielikylvyn maisteriohjelma Havaijin yliopistossa ja kielikylpykelpoisuuden todistuksen antavia opintoja useissa Utahin yliopistoissa (Tedick 2013). Uudessa-Seelannissa opettajaksi opiskelevat suorittavat jonkin kolmivuotisen opettajan peruskoulutusohjelman, ja osa näistä ohjelmista on erikoistunut kielikylpyopetukseen (New Zealand Teachers Council 2014). Irlannissa on muutamia iirin kielellä opettamista käsitteleviä maisteriohjelmiä ja sen lisäksi osa opinnoista joissakin yliopistoissa on iirin kielellä ja/tai opiskelija voi valita kielikylpyyn liittyviä opintokokonaisuuksia (Ó Duibhir 2013). Walesissa tarjotaan kielikylpyyn suuntautuvia opintoja Bangorin yliopistossa ja Walesin yliopistossa. Jokaisessa opettajakoulutuslaitoksessa on tämän lisäksi kymriä toisena kielenä opettamiseen suuntautuvia opintoja niille, joiden äidinkieli ei ole kymri. (Lewis 2013; Lewis 2014b.) Virossa voi valita kielikylpyopetuksen sivuaineeksi yhdessä yliopistossa: *Narva College of the University of Tartussa* (Belova & Golubeva 2013).

**Taulukko 7.** Perustutkintovaiheen kielikylpyopettajakoulutuksen tämänhetkinen tilanne eri maissa kansainvälisen asiantuntijaseminaarin osallistujien mukaan

<b>Maa</b>	<b>Kielikylpyopettajakoulutus</b>
<i>Suomi</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kaikki opettajat suorittavat ylemmän korkeakoulututkinnon</li> <li>• Syksystä 2014 lähtien uusi kielikylpykoulutuksen koulutusohjelma Vaasan yliopiston ja Åbo Akademin yhteistyönä</li> </ul>
<i>USA</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kandidaatti- ja maisterivaiheen yliopistollista opettajakoulutusta</li> <li>• Kielikylpyopettajat suorittavat samat opinnot kuin muut opettajat</li> <li>• Kielikylpyyn suuntautuvia koulutusohjelmia joissakin yliopistoissa</li> </ul>
<i>Kanada</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kielikylpyyn suuntautuvia koulutusohjelmia monessa kasvatustieteellisessä tiedekunnassa</li> <li>• Kaikissa opettajakoulutuksissa sivutaan toisella kielellä opettamista</li> </ul>
<i>Hongkong</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ei perustutkintovaiheen kielikylpyopettajakoulutusta</li> </ul>
<i>Uusi-Seelanti</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kolmivuotisia opettajakoulutusohjelmia, joista osa on suuntautunut kielikylpyopetukseen</li> </ul>
<i>Irlanti</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kandidaatti- ja maisterivaiheen yliopistollista opettajakoulutusta</li> <li>• Kielikylpyopettajat suorittavat samat opinnot kuin muut opettajat</li> <li>• Muutamia kielikylpyyn suuntautuvia maisteriohjelmia ja opintokokonaisuuksia</li> </ul>
<i>Wales</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kielikylpyyn suuntautuvia opintoja kahdessa yliopistossa</li> <li>• Kymriä toisena kielenä opettamiseen suuntautuvia opintoja jokaisessa opettajakoulutuslaitoksessa</li> </ul>
<i>Baski-maa</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kandidaatti- ja maisterivaiheen yliopistollista opettajakoulutusta</li> <li>• Ei perustutkintovaiheen kielikylpyopettajakoulutusta</li> </ul>
<i>Viro</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kielikylpy sivuaineena yhdessä yliopistossa</li> </ul>

### 8.3 Kielikylpyopettajien täydennyskoulutus

Monissa maissa ei siis ole lainkaan perustutkintovaiheen kielikylpyopettajakoulutusta tai sitten koulutusmahdollisuudet ovat maantieteellisesti rajoitettuja ja riittämättömiä. Siksi suuri osa kielikylpyopettajista hankkii osaamista työn tai täydennyskoulutuksen kautta. Näin on esimerkiksi Baskimaassa ja Hongkongissa, joissa on hyvin kehittyneitä täydennyskoulutusohjelmia. Myös useimmissa muissa maissa kielikylpyopettajille järjestetään vaihtelevissa määrin jonkinlaista täydennyskoulutusta.

Pisin täydennyskoulutusohjelma on Baskimaassa. Bereziartuan (2013) mukaan Baskimaassa opetusministeriö järjestää täydennyskoulutusta kielikylpyopettajille. Tähän ohjelmaan osallistuvat voidaan vapauttaa opetuksesta kokonaan tai osit-

tain, ja he opiskelevat baskia täysipäiväisesti kolme vuotta. Baskia voi opiskella myös aikuisille tarkoitetuissa kielikouluissa sekä keskuksissa jotka tarjoavat täydennyskoulutusta opettajille. Hongkongissa kielikylpyopettajakoulutusta järjestetään ainoastaan täydennyskoulutuksena. Täydennyskoulutusta järjestävät muutammat yliopistot, ja ohjelmat vaihtelevat kestoaltaan yhdestä luennosta kahdeksaan viikkoon. (Kong 2013.)

Täydennyskoulutusohjelmia järjestetään myös Suomessa, Virossa, Walesissa, Yhdysvalloissa ja Kanadassa. Suomessa Vaasan yliopiston Kielikyllyn ja monikielisyyden keskus järjestää täydennyskoulutusta kielikylpyopettajille ja muille vieraalla kielellä opettaville. Joka syksy järjestetään muun muassa kielikyllyn johdantokurssi (Vaasan yliopisto 2014b). Belovan ja Golubevan (2013) mukaan Virossa täydennyskoulutusta järjestää kielikylpykeskus (*Keelekümbluskeskus Innove*), jonka tehtävä on täydennyskoulutuksen opetussuunnitelman kehittäminen, opettajakouluttajien kouluttaminen, ohjaajien kouluttaminen sekä ohjaamisen järjestäminen koulutuksen jälkeen. Kaksi kertaa on myös *Narva College of the University of Tartussa* järjestetty vuoden kestävä täydennyskoulutusohjelma, johon sisältyi kolmen päivän lähiopetustapaamiset kerran kuukaudessa. Walesissa *Bangor University* järjestää vuoden kestävä jatkoo-pinto-ohjelman. Yhdysvalloissa jotkut yliopistot järjestävät 12–15 opintopisteen täydennyskoulutuskokonaisuuksia, ja tämän lisäksi järjestetään vapaamuotoisempaa täydennyskoulutusta työpajojen, konferenssien ja kesäinstituuttien muodossa ja internetin kautta. Myös jotkut koulut tarjoavat täydennyskoulutusta kielikylpyopettajille. (Tedick 2013.) Kanadassa täydennyskoulutusmahdollisuuksia ovat kurssit, konferenssit, työpajat ja kesäkurssit ja myös jotkut yliopistot järjestävät täydennyskoulutusta kielikylpyopettajille (CFP Alberta 2014). Toinen tärkeä kielikylpyopettajien täydennyskoulutustilaisuus on Kanadan kielikylpyopettajayhdistyksen järjestämä vuosittainen konferenssi (ACPI 2014a).

Täydennyskoulutus kiinnostaa usein viranomaisia, koska opetushallitus kustantaa täydennyskoulutusta monessa maassa. Näin on Virossa, Hongkongissa, Baskimaassa ja Suomessa. Virossa kielikylpykeskus saa rahoitusta koulutuksen ja tutkimuksen ministeriöltä (Belova & Golubeva 2013). Hongkongissa kahdeksan viikkoa kestävään täydennyskoulutukseen osallistuvat kielikylpyopettajat saavat korvausta osallistumisestaan ja koulutusvirasto kustantaa myös opettajan sijaisen täydennyskoulutuksen ajalle (Kong 2013). Baskimaassa opetusministeriö järjestää täydennyskoulutusta kielikylpyopettajille (Bereziartua 2013). Suomessa voi hakea avustusta täydennyskoulutukseen Opetushallitukselta, esim. lukuvuonna 2013–2014 järjestetty täydennyskoulutus toteutettiin OPH:n rahoituksella (Vaasan yliopisto 2014a).

**Taulukko 8.** Kielikylpyopettajien täydennyskoulutus eri maissa kielikylpyopettajakoulutuksen kansainvälisen asiantuntijaseminaarin osallistujien mukaan

Maa	Täydennyskoulutusmahdollisuudet
<i>Suomi</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kielikylvyn ja monikielisuuden keskus Vaasan yliopistossa tarjoaa eri laajuisia opintokokonaisuuksia, monimuoto-opetus</li> </ul>
<i>USA</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jotkut koulut tarjoavat täydennyskoulutusta</li> <li>Esim. yliopistot San Diegossa, Kaliforniassa ja Minnesotassa tarjoavat 12–15 opintopisteen laajuisia täydennyskoulutuskokonaisuuksia</li> <li>Työpajoja, konferensseja, kesäinstituutteja, verkkokursseja</li> </ul>
<i>Kanada</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jotkut yliopistot tarjoavat täydennyskoulutusta</li> <li>Työpajoja, konferensseja, kursseja, kesäkursseja</li> <li>Kanadan kielikylpyopettajayhdistys järjestää vuosittaisen konferenssin</li> </ul>
<i>Hong-kong</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jotkut yliopistot järjestävät täydennyskoulutusohjelmia, pituus yhdestä luennosta kahdeksaan viikkoon</li> </ul>
<i>Uusi-Seelanti</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hyvin vähän täydennyskoulutusta</li> </ul>
<i>Irlanti</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hyvin vähän täydennyskoulutusta</li> </ul>
<i>Wales</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Bangor University</i> tarjoaa vuoden kestäväen täydennyskoulutusohjelman</li> </ul>
<i>Baski-maa</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Opetusministeriö järjestää kolmivuotisen täyspäiväisen baskin kielen opintojen ohjelman</li> <li>Aikuisille tarkoitettut kielikoulut tarjoavat opettajille baskin kielen opintoja, keskuksat täydennyskoulutusta</li> </ul>
<i>Viro</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kielikylpykeskus (<i>Keelekümbluskeskus Innove</i>) järjestää täydennyskoulutusta</li> <li>Aiemmin <i>Narva College of the University of Tartussa</i> vuoden kestävä täydennyskoulutusohjelman, johon sisältyi kolmen päivän lähitapaamisia kerran kuukaudessa</li> </ul>

## 8.4 Kielikylpyopettajakoulutuksen vahvuudet ja haasteet

Seminaariosallistujat mainitsivat kielikylpyopettajakoulutustensa eri vahvuuksia. Esiin nostettuja näkökulmia olivat muun muassa, että sekä perustutkintovaiheen koulutus että täydennyskoulutus on lisääntynyt monissa paikoissa, että kielikylpyohjelmat ovat suosittuja ja että kielikylpykieli on joissakin paikoissa saavuttanut paremman aseman yhteiskunnassa.

Kanadassa kielikylpy on suosittua, sitä on tutkittu paljon ja kielikylpyopettajakoulutus on hyvin kehittynyt (Kristmanson 2013). Sama koskee Suomea. Useimmilla

paikkakunnilla kielikylpyyn on enemmän hakijoita kuin paikkoja, Vaasan yliopistossa on vahva kielikylvyn tutkimusperinne ja perustutkintovaiheen kielikylpyopettajakoulutusta on tarjottu vuodesta 1998 lähtien.

Tedick (2013) mainitsee positiivisena seikkana, että Yhdysvalloissa täydennyskoulutusmahdollisuudet ovat lisääntyneet. Virossa koetaan positiivisena, että kielikylpyopettajien täydennyskoulutus on pakollista ja maksutonta, ja että siihen sisältyy paljon harjoittelua (Belova & Golubeva 2013). Kongin (2013) mukaan Hongkongissa positiivista kielikylpyopettajien kouluttamisessa on, että aineenopettajat on onnistuttu vakuuttamaan kielen tärkeydestä opetuksessa ja täydennyskoulutusohjelmassa keskitytään kielen ja aineen integrointiin. Baskimaassa baskin kieli on saavuttanut paremman aseman, baskin kielen taidot ovat lisääntyneet sekä opettajien että muun väestön keskuudessa ja baskin kieltä on myös alettu käyttämään tieteen kielenä (Bereziartua 2013).

Monissa maissa on tosin enemmän kielikylpyyn ja kielikylpyopettajakoulutukseen liittyviä haasteita kuin vahvuuksia. Haasteet ovat monesti samankaltaisia eri maissa. Yksi haaste on pula pätevistä opettajista, mikä on seuraus kielikylpyyn suuntautuvan koulutuksen puutteesta. Vaikka kielikylpyopettajien koulutusmahdollisuudet ovat lisääntyneet joissakin maissa, useimmissa maissa tarvittaisiin lisää sekä perustutkintovaiheen koulutusta että täydennyskoulutusta.

Suomessa valtioneuvosto nosti kansalliskielistrategiassaan esille sekä pätevien kielikylpyopettajien tarpeen että kielikylpyopetuksen tarjonnan lisäämistarpeen (Valtioneuvoston kanslia 2012). Tämän seurauksena Vaasan yliopistossa aloitettiin syksyllä 2014 uusi kielikylpykoulutuksen koulutusohjelma. Toive on, että uusi koulutusohjelma auttaa kielikylpyopettajapulaan, joka on erityisen suuri pääkaupunkiseudulla.

Tedick (2013) mainitsee, että Yhdysvalloissa ei ole mitään valtakunnallisia määräyksiä kielikylpyopettajien koulutuksesta ja vain harvat kielikylpyopettajat saavat kielikylpyyn suuntautuvaa koulutusta. Useimmat oppivat kielikylpyopettajan ammatin työssään tai täydennyskoulutuksen kautta, mutta myös täydennyskoulutusmahdollisuudet ovat verrattain uusia eikä niiden tehokkuudesta ole tarpeeksi tutkimusta. Täydennyskoulutus kielikylpykielillä on myös rajoitettua. Vaikka koulutustilanne on Kanadassa verrattain hyvä, pätevien ja sitoutuneiden opettajien pula on Kristmansonin (2013) mukaan haaste myös siellä. Monet nuoret opettajat muuttavat ulkomaille, koska Kanadassa ei ole töitä. Kielikylpy on ranskankielisille vierasta ja kielikylpyopettajan ammatti kiinnostaa lähinnä entisiä kielikylpyopilaita. Nämä ranskaa toisena kielenä opettajat puhuvat tarvitsevat siis kielellistä tukea pystyäkseen toimimaan kielikylpyopettajana.

Irlannissa ei ole vakiintuneita kielikylpyopettajan pätevyysvaatimuksia. Maassa on tarvetta kielikylpyyn suuntautuvalla koulutuksella. Monet kielikylpyopettajat oppivat työssään ja täydennyskoulutusta on hyvin vähän. (Ó Duibhir 2013.) Tilanne on sama Uudessa-Seelannissa (May, Hill & Tiakiwai 2014: 106). Baskimaassa yksi suurimmista koulutusjärjestelmän haasteista on löytää opettajia, jotka täyttävät baskin kielellä opettamisen kielivaatimukset (Zalbide & Cenoz 2008). Myös Virossa kielikylpyopettajien koulutus on rajoitettua. Perustutkintovaiheen koulutusta on ainoastaan yhdessä yliopistossa ja kielikylpyopetuksen sivuaineopiskelijoiden määrä on rajoitettu. (Belova & Golubeva 2013.)

Toinen yleinen haaste on opettajien kielikylpykielen taito. Yhdysvalloissa ei ole suosituksia kielikylpyopettajan kielitaidon tasosta. Koska maassa kielikylpyä järjestetään monella eri kielellä, eri kielikylpykielissä ei ole kielitaitoisia opettajia tarpeeksi ja kielikylpykielellä järjestetään hyvin vähän täydennyskoulutusta. (Tedick 2013.) Kristmanson (2013) kaipaa selkeitä linjauksia siitä, millä kielellä kielikylpyopettajien koulutuksessa opetus toteutetaan. Nyt Kanadassa osa ohjelmista on kokonaan kielikylpykielellä, kun taas toisissa harjoittelujaksot ovat englanniksi ja kurssit ranskaksi. Kongin (2013) mukaan kielikylpykielen taito on haaste myös Hongkongissa. Kiinnostus kielikylpykieltä englantia kohtaan perustuu vain taloudellisiin intresseihin eivätkä kielikylpyopettajat koe englantia itselleen tärkeäksi. Yleinen käsitys on, että kuka tahansa voi opettaa englanniksi, jos vain osaa kieltä, ja siksi on vaikea nähdä kielikylpykoulutukseen suuntautuvan koulutuksen tarvetta. Uudessa-Seelannissa opettajaksi opiskelevien kielitaito vaihtelee ja monet opiskelijat tarvitsisivat enemmän kielellistä tukea koulutuksen aikana (May 2013). Baskimaassa baskin kielen asema on parantunut, mutta silti baskin kielen taidot ovat aika heikot ja lisäksi englannin kieli valtaa yhä enemmän alaa (Bereziartua 2013).

Voidaan siis todeta, että kielikylpyopettajien kouluttaminen ei ole mikään yksinkertainen ja yksiselitteinen asia. Seminaari ja tämä raportti eivät myöskään anna mitään valmiita vastauksia siihen, minkälainen optimaalinen kielikylpyopettajakoulutus on tai miten kielikylpyopettajakoulutus tulisi tulevaisuudessa järjestää. Se antaa kuitenkin pohtimisen aiheita ja eväitä siihen, mitä kaikkia asioita kielikylpyopettajakoulutuksen suunnittelussa kannattaa huomioida. Kielikylpyopettajuus poikkeaa monella tavalla perinteisestä opettajuudesta ja se asettaa haasteita sekä opettajakouluttajille että opettajille. Kielikylpyopettajakoulutuksen jatkuva kehittäminen ja seuranta ovat siksi tärkeitä koulutuksen laadun takaamiseksi.

Seminaarin aikaan uuden, syksyllä 2014 Vaasan yliopistossa alkavan kielikylpykoulutuksen koulutusohjelman suunnittelu oli täydessä vauhdissa. Paljon oli tosin



vielä epäselvää, eikä sopimusta yhteistyökumppanin Åbo Akademin kanssa ollut vielä tehty. Lukuvuoden aikana suunnitelmat etenivät niin nopeasti, että 20 ensimmäistä opiskelijaa saivat aloittaa opintonsa kielikylypökoulutuksen koulutusohjelmassa syksyllä 2014. Ohjelman suunnittelussa on huomioitu sekä kokemuksia aikaisemmista koulutusmahdollisuuksista Suomessa että muissa maissa. Uutta koulutusohjelmaa seurataan myös uudessa tutkimusprojektissa ohjelman kehittämistä ja parantamista varten.

## 9 CONCLUDING DISCUSSION

The main purpose of the expert seminar on immersion teacher education as well as the purpose of the report itself is to gain experience from different countries that can prove helpful in the planning of new programmes of the education of immersion teachers. During the seminar various models of the education of immersion teachers were presented and experienced experts from all over the world expressed their views. In this chapter I will summarize what has been treated in this report and compare different aspects of immersion as well as education of immersion teachers in the different countries. In section 9.1 I start by comparing different programmes and in the following sections I look into education of immersion teachers at the pre-service stage, and into in-service education of immersion teachers as well as into the strengths and challenges in the education of immersion teachers.

### 9.1 Immersion programmes

The seminar showed that there are both differences and similarities between immersion teaching in different countries (see table 9). The table is not a comprehensive one concerning immersion programmes in different countries, only the programmes that the participants of the seminar chose to emphasize have been included. Nor is the categorization done consistently, since variations in the structure of the programme occur between the different countries (see chapter 3).

Early total immersion is primarily offered in the USA, Canada, New Zealand, Ireland, Estonia and Finland and in several of these countries also different forms of partial and late immersion programmes and/or two-way immersion programmes occur. In most of these countries it is about immersion in the minority language and/or in the indigenous language for speakers of the majority language. Only in Estonia the situation is the reverse as the immersion teaching is done in the majority language for speakers of the minority language. This is so because 30 per cent of the population, for historical reasons, are Russian speakers and one wish to offer them the possibility to learn Estonian (Belova & Golubeva 2013). In Hong Kong only late immersion is offered, and in Wales and in the Basque Country you find different variants of bilingual education. In these programmes varying proportions of the minority language (and/or the indigenous/foreign language) and the majority language are used. (Kong 2013; Lewis 2013; Cenoz 2009.)

Language immersion has in most cases arisen because one has wished to find an efficient way of learning a minority language or in order to preserve an indige-

nous language. In certain countries the immersion language and immersion teaching is considered a better and more high-class alternative than other kinds of teaching, which is true, for example of Hong Kong (Kong 2013).

**Table 9.** Immersion programmes in different countries according to the participants in the international expert seminar on immersion teacher education

<b>Country</b>	<b>Immersion programme</b>
<i>Finland</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Early total immersion in the minority language (Swedish)</li> </ul>
<i>USA</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Total and partial one-way foreign language immersion (e.g. in Spanish, French and Chinese)</li> <li>• Two-way bilingual immersion in two languages (the majority language English and e.g. the minority languages Spanish, Korean or Chinese)</li> <li>• Indigenous immersion in indigenous languages (e.g. Cherokee, Hawaiian, Navajo) for speakers of both minority and majority languages</li> </ul>
<i>Canada</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Different variants of one-way immersion in the minority language (French):                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Early total immersion (most common)</li> <li>○ Early partial immersion</li> <li>○ Middle/delayed total immersion</li> <li>○ Middle/delayed partial immersion</li> <li>○ Late total immersion</li> <li>○ Late partial immersion</li> </ul> </li> </ul>
<i>Hong Kong</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mainly late immersion in the second language (English)</li> </ul>
<i>New Zealand</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Whole-school, total immersion in the indigenous language (māori)</li> <li>• Partial immersion programmes in the indigenous language (māori)</li> </ul>
<i>Ireland</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Whole-school immersion in the minority language (Irish)</li> <li>• Gaeltacht schools with maintenance bilingual education in the minority language (Irish) and the majority language (English)</li> </ul>
<i>Wales</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welsh-medium/bilingual education which refers to a wide range of teaching and learning settings which include varying amounts of the second language (Welsh) in the delivery</li> </ul>
<i>The Basque Country</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Model A: for native speakers of Spanish, instruction in Spanish, Basque as a school subject</li> <li>• Model B: for native speakers of Spanish who want to be bilingual. Both Basque and Spanish used as languages of instruction equally</li> <li>• Model D: originally a language maintenance program for native speakers of Basque, instruction in Basque, Spanish and a foreign language (English) as a subject</li> <li>• Also programmes with a mixture of these three models</li> </ul>
<i>Estonia</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Different forms of one-way immersion in the majority language (Estonian):                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Total early immersion</li> <li>○ Late immersion</li> <li>○ Partial immersion</li> </ul> </li> <li>• From 2015: two-way immersion in the majority language (Estonian) and the minority language (Russian)</li> </ul>

## 9.2 Pre-service education of immersion teachers

It can be established that, in general, there exists very little education of immersion teachers at the pre-service level. At universities immersion teachers generally take the same pedagogical studies as mainstream student teachers. In some places, however, some special streams or modules in which there are possibilities to specialize in immersion teaching are offered.

As has already been established the most widespread and the most well-developed education of language immersion teachers at the pre-service stage is found in Canada and in Finland. In Canada there has been education of immersion teachers ever since the late 1980's and today education of immersion teachers is a first-priority matter in many faculties of education. In all teacher education programmes are also included second language teaching to some extent. (Obadia 1995: 78-83; Kristmanson 2013.) In Finland modules of language immersion and multilingualism have been offered at the University of Vaasa ever since immersion started there in the 1980's and the need for teacher education grew at the same speed as the degree programme in immersion increased in popularity. The first pre-service education programme of immersion teachers started in co-operation between the University of Oulu and the University of Vaasa in 1998 and after this programme had been finished in 2009 negotiations about a new degree programme in co-operation between the University of Vaasa and Åbo Akademi University were initiated. This new programme started in the autumn 2014. (Björklund et al, 2007: 12-13; Mård 2004: 68-69; Vaasan Yliopisto 2014c.)

As is shown in table 10, studies at the pre-service stage directed towards immersion teaching are also found in the USA, New Zealand, Ireland, Wales and Estonia. In the USA, a master's level post-baccalaureate programme in language immersion is for example offered at the University of Hawaii and also several universities in Utah issue certificates qualifying teachers for immersion teaching (Tedick 2013). In New Zealand student teachers take three-year pre-service programmes in mainstream teacher education and some of these programmes are specialized on immersion teaching (New Zealand Teachers Council 2014). In Ireland, some master's programmes include teaching in Irish, and furthermore part of the studies at some universities is taught in Irish and/or it is possible to choose study units connected to language immersion (Ò Duibhir 2013). In Wales study programmes preparing for teaching in Welsh as a second language are offered at the *Bangor University* and at the *University of Wales*. In all teacher education units there are, furthermore, studies directed towards second language teaching in Welsh for those who do not have Welsh as their mother tongue. (Lewis 2013; Lewis 2014b.) In Estonia it is possible to choose immersion teaching as a

minor at one university: *Narva College of the University of Tartu* (Belova & Golubeva 2013).

**Table 10.** Pre-service immersion education training in different countries according to the participants in the international expert seminar on immersion teacher education

Country	Immersion education
<i>Finland</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• All teachers complete higher (master's) university degree</li> <li>• From the autumn 2014 a new pre-service programme in immersion education in cooperation with the University of Vaasa and Åbo Akademi University</li> </ul>
<i>USA</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teachers prepared at either the undergraduate level in four-year universities or colleges or at the post-baccalaureate level in programmes that lead to a master's degree</li> <li>• Immersion teachers required to complete programmes related to a general licensure area</li> <li>• Some universities offer immersion teacher studies</li> </ul>
<i>Canada</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Training of immersion teachers at several Faculties of Education</li> <li>• Some second language teaching in all teacher education</li> </ul>
<i>Hong Kong</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No pre-service immersion education training</li> </ul>
<i>New Zealand</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Three-year initial teacher education programmes, some specifically for immersion</li> </ul>
<i>Ireland</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bachelor's and master's degree in education at universities</li> <li>• Immersion teachers complete the same studies as other teachers</li> <li>• Some master programmes and modules in immersion</li> </ul>
<i>Wales</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Studies specifically for immersion teachers at two universities</li> <li>• Studies specifically for teaching Welsh as a second language at every teacher training institution</li> </ul>
<i>Basque country</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bachelor's and master's degree in education at universities</li> <li>• No pre-service immersion education training</li> </ul>
<i>Estonia</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Immersion as a minor speciality at one university</li> </ul>

### 9.3 In-service education of immersion teachers

In many countries teacher education of immersion teachers at the pre-service stage is thus either completely lacking or the opportunities for education are geographically limited or insufficient. Therefore a great number of the immersion teachers obtain their competence in the workplace or via in-service courses. This is, for example, true of Hong Kong and the Basque Country, where, instead of

pre-service education there are well-developed in-service programmes. Also in most other countries some kind of in-service education of immersion teachers is arranged to a varying extent.

The most extensive in-service programme is found in the Basque Country. According to Bereziartua (2013), it is the Basque Government Department of Education that organizes in-service education in the Basque Country. Those who take part in this programme may be entirely or partly freed from their teaching in order to study the Basque language full-time close to three years. The Basque language can also be studied at language schools for adults, as well as at centres offering in-service education for teachers on a variety of topics. In Hong Kong, immersion teacher education is offered only as in-service education. There are some universities that provide for this in-service education and the programmes vary in length from one lecture to eight weeks. (Kong 2013.)

In-service programmes are also arranged in Finland, Estonia, Wales, the USA and Canada. In Finland, the Centre for Immersion and Multilingualism at the University of Vaasa arranges in-service education for immersion teachers and for others teaching in a foreign language. Every autumn an introductory course in immersion is organized (Vaasan yliopisto 2014b). According to Belova and Golubeva (2013), in-service education in Estonia is arranged by the Language Immersion Centre (*Keelekümbluskeskus Innove*), the role of which is to develop the curriculum of the in-service education, education for teacher educators, education for supervisors and arranging supervision after the education. Two times also a one-year in-service programme with three-day sessions once a month has been organized at the *Narva College of the University of Tartu*. In Wales a one-year post-graduate training course is arranged at the *Bangor University*. In the USA, there are 12-15 credit certificate programmes at some universities and in addition some more informal in-service education is organized as workshops, conferences, summer institutes and via the Internet. Also some schools offer in-service courses for immersion teachers (Tedick 2013). In Canada, opportunities for in-service education are offered via various kinds of courses and also some universities arrange in-service education for immersion teachers (CFP Alberta 2014). Another important occasion for in-service education for immersion teachers is the annual conference organized by the immersion teacher association in Canada (ACPI 2014a).

In-service education is often in the interest of the authorities, because in-service education is financed by the national boards of education in many countries. This is the case in Estonia, Hong Kong, the Basque Country and Finland. The Language Immersion Centre in Estonia receives funding from the Ministry of Educa-

tion and Research (Belova & Golubeva 2013). In Hong Kong, the immersion teachers who participate in the eight week in-service course receive economic compensation for their participation and the Education Bureau even pay for a substitute during the time the teachers attend the in-service course (Kong 2013). In the Basque Country it is the Basque Government Department of Education that organizes in-service education for immersion teachers (Bereziartua 2013). In Finland one can apply for funding for in-service education from the Finnish National Board of Education; for example in the school year 2013-2014, the in-service education that was arranged was funded by them (Vaasan yliopisto 2014a).

**Table 11.** In-service immersion teacher education in different countries according to the participants in the international expert seminar on immersion teacher education

Country	In-service education programmes
<i>Finland</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• The Centre for Immersion and Multilingualism at the University of Vaasa offers study modules varying in length</li> </ul>
<i>USA</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Some schools offer in-service education</li> <li>• E.g. the universities in San Diego, California and Minnesota offers credit-bearing 12–15 credit certificate programmes</li> <li>• Workshops, conferences, summer institutes, audio-visual and web-based materials</li> </ul>
<i>Canada</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Some universities offer in-service education</li> <li>• Workshops, conferences, courses, summer courses</li> <li>• The immersion teacher association in Canada arrange annual conference</li> </ul>
<i>Hong Kong</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Some universities arrange in-service training programmes varying in length from just one session to eight weeks</li> </ul>
<i>Nya Zealand</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Very little in-service education</li> </ul>
<i>Ireland</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Very little in-service education</li> </ul>
<i>Wales</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bangor University offers one year postgraduate training course</li> </ul>
<i>Basque country</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• The Basque Government Department of Education arrange three year program with full-time studies in Basque</li> <li>• Basque language schools for adults, centre that offer in-service programmes on a variety of topics for teachers</li> </ul>
<i>Estonia</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• The Language Immersion Centre (<i>Keelekümbluskeskus Innove</i>) arrange in-service education</li> <li>• Earlier <i>the Narva College of the University of Tartu</i> offered one year retraining courses with on-site sessions held once a month during three days</li> </ul>

## 9.4 Strengths and challenges in immersion teacher education

The participants of the seminar mentioned various strengths in immersion teacher education. Aspects that were emphasized were among other things that education both at the pre-service stage and as in-service education had increased in many places, that immersion programmes were popular and that the immersion language in some places had received a better position in society.

In Canada, immersion is popular, there is extensive research within the field and the immersion teacher education is well-developed (Kristmanson 2013). The same is true of Finland. In most places there are more applicants for the immersion studies than the quota allows, at the University of Vaasa there is a strong research tradition in immersion and immersion teacher education at the pre-service stage has been offered ever since 1998.

Tedick (2013) mentions as something positive in the USA, that the opportunities for in-service education have increased. In Estonia, it is experienced as positive that the in-service programme is obligatory for immersion teachers and free of charge and that it contains an extensive amount of practice (Belova & Golubeva 2013). According to Kong (2013), a strength in the education of immersion teachers is that one has managed to convince the subject teachers of the importance of the language in the classroom teaching and that in-service education programmes concentrate on the integration between language and subject. In the Basque Country, the Basque language has received a better position, the skills in the Basque language have increased among the teachers as well as the population in general and the Basque language has even achieved a scholarly position at the universities (Bereziartua 2013).

In many countries there are, however, more challenges than strengths and a great many people meet with similar challenges regarding immersion and immersion teacher education. One of these challenges is the shortage of qualified teachers which is a consequence of the scarcity of education specifically designed for immersion. Even though the opportunities for education of immersion teachers have increased in some places, there is, in most countries a need for more education, both at the pre-service stage and as in-service education.

In Finland, the Government, in the national language strategy, emphasized the need for qualified immersion teachers and that one ought to strive to increase the availability of immersion teaching (Valtioneuvoston kanslia 2012). As a consequence, a new degree programme for immersion teachers started at the University



of Vaasa in 2014. The new programme is expected to remedy the shortage of immersion teachers, which is widespread, especially in the Capital region.

Tedick (2013) mentions that there are no national regulations concerning immersion teachers in the USA, and that few immersion teachers have received an education related to immersion. Most people learn through their work or through in-service education, but also the opportunities for in-service training in the immersion language are relatively new and there is not enough research about their efficiency. In-service training in the immersion language is also limited. Although the conditions for education are relatively good in Canada, the shortage of qualified and engaged teachers is, according to Kristmanson (2013) a challenge even there. Many young teachers move abroad since there is no work for them in Canada. For the French-speakers, immersion is unfamiliar and it is primarily former immersion students that take an interest in the careers as immersion teachers. Thus these second-language speakers of French need linguistic support in order to serve as immersion teachers.

In Ireland, there are no settled qualifying criteria for immersion teachers and there would be a need for more education directed towards immersion. Many immersion teachers learn through their work and very little in-service education is available. (Ò Duibhir 2013.) The situation is the same in New Zealand (May, Hill & Tiakiwai 2014: 106). In the Basque Country, one of the greatest challenges in the education system is to find teachers who meet the language demands required to teach in the Basque language (Zalbide & Cenoz 2008). In Estonia, too, the education of immersion teachers is limited. Education at the pre-service stage is found only at one university and there are restrictions about how many may choose immersion as a minor subject. (Belova & Golubeva 2013.)

Another general challenge is the knowledge of the immersion language. In the USA there are no recommendations of what level of language skills ought to be required for efficient immersion teaching. Because of the great number of different immersion languages, the number of teachers with a good command of the immersion language is insufficient and there is very little in-service education offered in the immersion language. (Tedick 2013.) Kristmanson (2013) wishes for a clear policy as to the language of instruction in the education of immersion teachers, now some programmes in Canada are given entirely in the immersion language, whereas in other programmes the practice periods are in English and the courses in French. According to Kong (2013) the knowledge of the immersion language English is based entirely on economic considerations and the immersion teachers do not feel that English would be important for them. The general view is that anybody can teach in English provided that they know the language and

therefore, it is difficult to acknowledge the need for education specially designed for immersion. In New Zealand, the student teachers' language skills vary and many students would need more linguistic support during the education (May 2013). In the Basque Country, the position of the Basque language has improved, but still it is a problem that the skills in the Basque language are rather poor and in addition the influence of English is increasing more and more (Bereziartua 2013).

Thus it can be established that the education of immersion teachers is not a simple and an unambiguous matter. The seminar and this report do not either give any ready-made answers to the question how the optimal immersion teacher education programme would look like or how immersion teacher education ought to be organized in the future. But the seminar causes us to reflect and gives us a tool for what can be taken into consideration in the planning of immersion teacher education. Being an immersion teacher differs in many ways from the traditional teacher role and this implies challenges for both teacher educators and teachers. Thus it is important continuously to develop and follow up immersion teacher education in order to guarantee a high quality of the education.

At the time of the seminar, the planning was in full progress with the prospect of the new pre-service programme in immersion education at the University of Vaasa, which was planned to start in the autumn 2014. A great deal was still unresolved and no agreement had yet been reached with the partner Åbo Akademi University. During the spring term (2014), the plans progressed very fast and the first 20 new students could begin their studies in the pre-service programme in immersion teacher education in the autumn 2014. In the planning of the programme, experiences from previous educational programmes in Finland as well as from other countries have been taken into consideration. The new degree programme will be followed up within the framework of a research project in order further to develop and improve the programme.

## Lähteet/Källor

ACPI (2014a). Qu'est-ce que l'ACPI. [online]. [Viitattu 3.7.2014]. Saatavissa: <http://www.acpi.ca/a-propos/qu-est-ce-que-l-acpi>.

ACPI (2014b). Congrès annuel. [online]. [Viitattu 3.7.2014]. Saatavissa: <http://www.acpi.ca/evenements/congres-annuel>.

Baker, C. & Prys Jones, S. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, C. (2006) (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

Belova, S. & Golubeva, A. (2013). Seminaariesitelmä 15.10.2013, Vaasan yliopisto.

Bereziartua, G. (2013). Seminaariesitelmä 15.10.2013, Vaasan yliopisto.

Bergroth, M. & Turpeinen, H. (2009). Minne olet menossa kielikylpyopettaja? Julkaisematon esitys VAKKI XXIX-symposiumissa 14.2.2009.

Björklund, S., Mård-Miettinen, K. & Turpeinen, H. (2007). Språkbud 20 år: I går, i dag och i morgon. Kielikylpy 20 vuotta: eilen, tänään ja huomenna. Teoksessa S. Björklund, K. Mård-Miettinen & H. Turpeinen (Toim.). *Kielikylpykirja – Språkbadsboken*. Vaasa: Levón-instituutti. 9–19.

Cenoz, J. (2009). *Towards multilingual education – Basque educational research from an international perspective*. Bristol: Multilingual Matters.

CPF Alberta (2014). Professional development opportunities. [online]. [Viitattu 3.7.2014]. Saatavissa: <http://www.cpfalta.ab.ca/Educators/prodopp.htm>.

Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Day, E. M. & Shapson, S. M. (1996). *Studies in immersion education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Dicks, J. & Kristmanson, P. (2008). *French immersion, when and why?* The state of French-second-language education in Canada. [Verkkojulkaisu]. [Viitattu 11.11.2014]. Saatavissa: [http://cpf.ca/en/files/03\\_FI\\_When\\_and\\_Why\\_E.pdf](http://cpf.ca/en/files/03_FI_When_and_Why_E.pdf).

Euroopan unioni ja Euroopan neuvosto. (2004–2013). *Eurooppalainen taso - itsearviointilokerikko*. [Verkkodokumentti]. [Viitattu 11.11.2014]. Saatavissa: <https://europass.cedefop.europa.eu/fi/resources/european-language-levels-cefr>.

Finlex 424/2003. *Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista* [Verkkodokumentti]. [Viitattu 3.10.2014]. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>.

Finlex 986/1998. *Laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta*. [Verkkodokumentti]. [Viitattu 3.10.2014]. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030424>.

Finlex 481/2003. *Valtioneuvoston asetus suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamisesta valtionhallinnossa*. [Verkkodokumentti]. [Viitattu 3.10.2014]. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030481?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=424%2F2003>.

Garcia, O. & Baker, C. (2006). *Bilingual education: an introductory reader*. Clevedon: Multilingual Matters.

Hertzberg, V. (2012). *För en levande tvåspråkighet. Rapport om Folkhälsans arbete för språkbud samt om tillgången till grundläggande utbildning och dagvård på svenska på enspråkigt finska orter under åren 2006–2012*. Folkhälsans rapporter 4/2012.

Johnson, R. K. & Swain, M. (1997). *Immersion education: international perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kajaanin yliopistokeskus (2009). *KYKOPAS 2009–2010*. Kajaani: Kajaanin kirjapaino oy.

Kangasvieri, T., Miettinen, E., Palviainen, H., Saarinen, T., & Ala-Vähälä, T. (2011). *Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kong, S. (2013). Seminaariesitelmä 15.10.2013, Vaasan yliopisto.

Kristmanson, P. (2013). Vaasan yliopisto 15.10.2013, Vaasan yliopisto.

Kristmanson, P. (2014a). [sähköposti]. [Viitattu 23.3.2014].

Kristmanson, P. (2014b). [sähköposti]. [Viitattu 27.3.2014].

Kristmanson, P. (2014c). [sähköposti]. [Viitattu 30.3.2014].

- Laurén, C. (1999). *Språkbud. Forskning och praktik*. Vasa: Vasa universitet.
- Lenker, A. & Rhodes, N. (2007). *Foreign language immersion programs. Features and trends over 35 years*. Center for applied linguistics. [Verkkajulkaisu]. [Viitattu 11.11.2014]. Saatavissa: <http://www.carla.umn.edu/immersion/acie/vol10/BridgeFeb07.pdf>.
- Lewis, G. (2013). Seminaariesitelmä 15.10.2013, Vaasan yliopisto.
- Lewis, G. (2014a). [sähköposti]. [Viitattu 27.6.2014].
- Lewis, G. (2014b). [sähköposti]. [Viitattu 27.6.2014].
- May, S. (2013). Seminaariesitelmä 15.10.2013, Vaasan yliopisto.
- May, S., Hill, R. & Tiakiwai, S. (2014). *Bilingual/Immersion Education: Indicators Of Good Practice. Final Report to the Ministry of Education*. New Zealand: Ministry of Education. [Verkkajulkaisu]. [Viitattu 3.7.2014]. Saatavissa: [http://www.educationcounts.govt.nz/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0009/6957/bilingual-education.pdf](http://www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0009/6957/bilingual-education.pdf).
- Mård, K. (2004). Millä eväin kielikylypöpettajaksi? Koulutukseen hakijoiden kielellinen tausta ja ruotsin kielen suullinen taito. Teoksessa S. Latomaa (Toim.). *Äidinkieli ja toiset kielet: Pohjoismainen kaksikielisyystyöpaja Tampereella 18.–20.10.2002*. Tampere: Tampere University Press. 67-78.
- Naukkarinen, A., Ladonlahti, T. & Saloviita, T. (2010). Yhteinen koulu kaikille. [online]. [Viitattu 23.6.2014]. Saatavissa: [http://www.edu.fi/erityinen\\_tuki/yhteinen\\_koulu\\_kaikille](http://www.edu.fi/erityinen_tuki/yhteinen_koulu_kaikille).
- New Zealand Teachers Council (2014). Studying to become a teacher. [online]. [Viitattu 30.6.2014]. Saatavissa: <http://www.teacherscouncil.govt.nz/content/studying-be-teacher>.
- Ó Duibhir, P. (2013). Seminaariesitelmä 15.10.2013, Vaasan yliopisto.
- OAJ (2010). *Opettajankoulutus Suomessa*. [Verkkajulkaisu]. Forssa kirjapaino. [Viitattu 16.12.2013]. Saatavissa: [http://www.oaj.fi/pls/portal/docs/PAGE/OAJ\\_INTERNET/01FI/05TIEDOTTEET/03JULKAISUT/OAJ\\_OPETTKOULUTUS\\_10\\_WEB.PDF](http://www.oaj.fi/pls/portal/docs/PAGE/OAJ_INTERNET/01FI/05TIEDOTTEET/03JULKAISUT/OAJ_OPETTKOULUTUS_10_WEB.PDF).
- Obadia, A. A. (1995). What is so special about being an immersion teacher. In M. Buss & C. Laurén (Eds.). *Language immersion: teaching and second language acquisition. From Canada to Europe*. Vaasa: Vaasan yliopisto. 73–95.

Opetushallitus (2013a). Koulutus ja tutkinnot. [online]. [Viitattu 12.9.2013]. Saatavissa: [http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot).

Opetushallitus (2013b). Esiopetus. [online]. [Viitattu 12.9.2013]. Saatavissa: [http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/esiopetus](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/esiopetus).

Opetushallitus (2013c). Perusopeus. [online]. [Viitattu 12.9.2013]. Saatavissa: [http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus).

Opetushallitus (2013d). Lukiokoulutus. [online]. [Viitattu 12.9.2013]. Saatavissa: [http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/lukiokoulutus](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/lukiokoulutus).

Opetushallitus (2013e). Ammattikoulutus. [online]. [Viitattu 14.1.2014]. Saatavissa: [http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/ammattikoulutus](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus).

Opetushallitus (2013f). Yliopistot. [online]. [Viitattu 14.1.2014]. Saatavissa: [http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/ammattikorkeakoulut\\_ja\\_yliopistot/yliopistot](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikorkeakoulut_ja_yliopistot/yliopistot).

Opetushallitus (2013g). Ammattikorkeakoulut. [online]. [Viitattu 14.1.2014]. Saatavissa: [http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/ammattikorkeakoulut\\_ja\\_yliopistot/ammattikorkeakoulut](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikorkeakoulut_ja_yliopistot/ammattikorkeakoulut).

Opetushallitus (2014). Henkilöstöä koskevat kielitaitovaatimukset. [online]. [Viitattu 14.3.2014]. Saatavissa: [http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus/ruotsinkielinen\\_perusopetus\\_suomenkielisissa\\_kunnissa/henkiloston\\_kielitaitovaatimukset](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/ruotsinkielinen_perusopetus_suomenkielisissa_kunnissa/henkiloston_kielitaitovaatimukset).

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2013a). Esiopetus vahvistaa oppimisen edellytyksiä. [online]. [Viitattu 12.9.2013]. Saatavissa: <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/esiopetus/?lang=fi>.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2013b). Perusopetuksella rakennetaan koulutuksellista tasa-arvoa ja perusturvaa. [online]. [Viitattu 12.9.2013]. Saatavissa: <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/perusopetus/?lang=fi>.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2013c). Lukiokoulutus on yleissivistävää koulutusta. [online]. [Viitattu 12.9.2013]. Saatavissa: <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/lukiokoulutus/?lang=fi>.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2013d). Ammatillinen koulutus ja sen kehittäminen. [online]. [Viitattu 14.1.2014]. Saatavissa: [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/amatillinen\\_koulutus/?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/amatillinen_koulutus/?lang=fi).

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2013e). Yliopistokoulutus ja sen kehittäminen. [online]. [Viitattu 14.1.2014]. Saatavissa: <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/yliopistokoulutus/?lang=fi>.

Oulun yliopisto (2000b, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005b, 2006, 2007b). *Kasvatus-tieteiden tiedekunnan valintaopas*.

Oulun yliopisto (2000a). *Opinto-opas 2000–2001*. Oulu: Oulun yliopistopaino.

Oulun yliopisto (2005a). *Opinto-opas 2005–2008*. Oulu: Oulun yliopistopaino.

Oulun yliopisto (2007a). Harjoittelupassi.

Saari, M. & Suortti, J. (2002). Ruotsin kielen kielikylpyopettajien koulutuskokeilu kahden yliopiston yhteistyönä: Opintojen kehittämisen arviointia Kajaanin opettajankoulutusyksikössä. I S. Björklund, M. Koskela, & M. Nordman (Red.). *Språk som formar vär(l)den. Festskrift till Christer Laurén på 60-årsdagen*. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja, s. 249–258.

Simon Fraser university (2014). Professional development program (PDP). [online]. [Viitattu 2.7.2014]. Saatavissa: <http://www.sfu.ca/educfr/en/Teacher-Education-PDP/>.

TeachNZ, Ministry of Education (2014). Maori and Education. [online]. [Viitattu 30.6.2014]. Saatavissa: <https://www.teachnz.govt.nz/thinking-of-teaching/maori-and-education/>.

Tedick, D. & Fortune, T. (2008). *Pathways to multilingualism. Evolving Perspectives on Immersion Education*. Buffalo: Multilingual Matters.

Tedick, D. & Fortune, T. (2011). *Immersion education. Practices, Policies, Possibilities*. Bristol: Multilingual Matters.

Tedick, D. & Björklund, S. (2014). *Language Immersion Education. A research agenda for 2015 and beyond*. Journal of Immersion and Content-Based Language Education. Volume 2, number 2. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Tedick, D. (2013). Seminaariesitelmä 15.10.2013, Vaasan yliopisto.

Vaasan yliopisto (2007). Ruotsin kieli suuntautumisvaihtoehtona monikielisyys. Tiedekuntaneuvostoon päätös 11.6.2007.

Vaasan yliopisto (2011). Uutiset. Kielikylvyn maisteriohjelma alkaa syksyllä. [online]. [Viitattu 11.9.2013]. Saatavissa: [http://www.uva.fi/fi/news/uusi\\_kielikylvyn\\_maisteriohjelma\\_alkaa\\_syksylla/](http://www.uva.fi/fi/news/uusi_kielikylvyn_maisteriohjelma_alkaa_syksylla/).

Vaasan yliopisto (2012a). Centret för språkbud och flerspråkighet. Kort om språkbud. [online]. [Viitattu 10.9.2013]. Saatavissa: [http://www.uva.fi/sv/sites/immersion/about\\_immersion/](http://www.uva.fi/sv/sites/immersion/about_immersion/).

Vaasan yliopisto (2012b). Centret för språkbud och flerspråkighet. Språkbud i världen. [online]. [Viitattu 10.9.2013]. Saatavissa: [http://www.uva.fi/sv/sites/immersion/about\\_immersion/world/](http://www.uva.fi/sv/sites/immersion/about_immersion/world/).

Vaasan yliopisto (2013). Centret för språkbud och flerspråkighet. Språkbud i Finland. [online]. [Viitattu 10.9.2013]. Saatavissa: [http://www.uva.fi/sv/sites/immersion/about\\_immersion/finland/](http://www.uva.fi/sv/sites/immersion/about_immersion/finland/).

Vaasan yliopisto (2014a). Kielikylvyn ja monikielisyyden keskus. Täydennuskoulutus. [online]. [Viitattu 14.3.2014]. Saatavissa: <http://www.uva.fi/fi/sites/immersion/studies/fortbildning/>.

Vaasan yliopisto (2014b). Kielikylvyn ja monikielisyyden keskus. Täydennuskoulutus. [online]. [Viitattu 24.6.2014]. Saatavissa: <http://www.uva.fi/fi/sites/immersion/studies/fortbildning/>.

Vaasan yliopisto (2014c). Utbildningsprogrammet för språkbadsundervisning. [online]. [Viitattu 18.9.2014]. Saatavissa: <http://www.uva.fi/sv/education/bachelor/languages/immersion/>.

Vaasan yliopisto (2014d). Utbildningsprogrammet för språkbadsundervisning. [online]. [Viitattu 19.9.2014]. Saatavissa: <http://www.uva.fi/sv/education/bachelor/languages/immersion/applying/>.

Vaasan yliopisto (2014e). Haku kielikylpykoulutuksen koulutusohjelmaan. [online]. [Viitattu 11.11.2014]. Saatavissa: <http://www.uva.fi/fi/education/bachelor/languages/immersion/applying/>.

Vaasan yliopisto (2014–2015). *Opinto-opas. Kielikylpykoulutuksen koulutusohjelma*. [Verkkójulkaisu]. [Viitattu 19.9.2014]. Saatavissa: [http://www.uva.fi/fi/for/student/materials/handbooks/languages\\_and\\_communication/handbook2014/007\\_kiky.pdf](http://www.uva.fi/fi/for/student/materials/handbooks/languages_and_communication/handbook2014/007_kiky.pdf).

Valtioneuvoston kanslia (2012). *Kansalliskielistrategia. Valtioneuvoston periaatepäätös*. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 4/2012. [Verkkójulkaisu] [Viitattu]



tu 10.9.2013]. Saatavissa: [http://vnk.fi/julkaisukansio/2012/j04-kansalliskielistrategia-nationalsspraksstrategi-j07-strategy/PDF/J0412\\_Kansalliskielistrategia\\_net.pdf](http://vnk.fi/julkaisukansio/2012/j04-kansalliskielistrategia-nationalsspraksstrategi-j07-strategy/PDF/J0412_Kansalliskielistrategia_net.pdf).

Welsh assembly government (2010). *Welsh-medium education strategy*. Information document No: 083/2010. [Verkojulkaisu]. [Viitattu 24.6.2014]. Saatavissa: <http://wales.gov.uk/docs/dcells/publications/100420welshmediumstrategyen.pdf>.

Welsh government (2009). The Qualified Teacher Status Standards Wales 2009 (2009 No.25). [online]. [Viitattu 24.6.2014]. Saatavissa: <http://wales.gov.uk/legislation/subordinate/nonsi/educationwales/2009/3220099/?lang=en>.

Young, T. (1995). Professional development for immersion teachers in Finland. In M. Buss & C. Laurén (Eds.). *Language immersion: teaching and second language acquisition. From Canada to Europe*. Vaasa: Vaasan yliopisto. 96–106.

Zalbide, M. & Cenoz, J. (2008). *Bilingual education in the Basque Autonomous Community: achievements and challenges*. Language, Culture and Curriculum 21, 5–20.

## Liite/Bilaga

### **Participants in the Expert seminar on immersion teacher education**

The Academic library Tritonia, University of Vaasa, Wolffintie 34

15–16th October 2013

<b>Siv Björklund</b>	University of Vaasa
(Leader of the seminar)	
Diane Tedick	University of Minnesota
Paula Kristmanson	University of New Brunswick
Stella Kong	Hong Kong Institute of Education
Stephen May	University of Auckland
Pádraig Ó Duibhir	St. Patrick's College
Gwyn Lewis	Bangor university
Garbiñe Bereziartua	University of the Basque Country
Svetlana Belova	Estonian Language Immersion Centre
Anna Golubeva	Estonian Language Immersion Centre
Liselott Forsman	Åbo Akademi University
Mikaela Björklund	Åbo Akademi University
Kaj Sjöholm (15.10)	Åbo Akademi University
Ria Heilä-Ylikallio (16.10)	Åbo Akademi University

Karita Mård-Miettinen	University of Vaasa
Maud Rantala	University of Vaasa
Annika Peltoniemi	University of Vaasa
Armi Mikkola (16.10)	Ministry of Education and Culture