

Tarja Nyman

Nuoren vieraan kielen opettajan  
pedagogisen ajattelun ja  
ammattillisen asiantuntijuuden  
kehittyminen



Tarja Nyman

Nuoren vieraan kielen opettajan  
pedagogisen ajattelun ja ammatillisen  
asiantuntijuuden kehittyminen

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Liikunnan salissa (L304)  
syyskuun 19. päivänä 2009 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2009

Nuoren vieraan kielen opettajan  
pedagogisen ajattelun ja ammatillisen  
asiantuntijuuden kehittyminen

Tarja Nyman

Nuoren vieraan kielen opettajan  
pedagogisen ajattelun ja ammatillisen  
asiantuntijuuden kehittyminen



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2009

Editors

Pauli Kaikkonen

Department of Education, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Marja-Leena Tynkkynen

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover picture by Tarja Nyman

URN:ISBN:978-951-39-3664-8

ISBN 978-951-39-3664-8 (PDF)

ISBN 978-951-39-3636-5 (nid.)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2009, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2009

## ABSTRACT

Nyman, Tarja

The development of pedagogical thinking and professional expertise of newly qualified language teachers

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2009, 121 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research

ISSN 0075-4625; 368)

ISBN 978-951-39-3664-8 (PDF), 978-951-39-3636-5 (nid.)

Summary

Diss.

The aim of this study was to explore how the pedagogical thinking and the professional expertise of newly qualified language teachers (NQTs) develop during the first years of their career. The research addressed three questions, which were studied through five articles: 1) How has teacher education influenced the work of NQTs? 2) What kind of language learning environments do NQTs create? 3) How does the language teacher's expertise develop in working life? The findings of the study described in the articles are presented on a more general level through a fourth research question formulated on the basis of the articles: 4) What are the overall features of language teachers' development? The fourth research question was further divided into three questions: a) How does teacher education show in language teachers' development? b) In what direction has working life taken professional development? c) Are there differences in the way expertise develops during training and working life?

Expertise is seen to form the basis of pedagogical thinking. The development of expertise is an on-going, dynamic process which requires teachers to engage and take responsibility for their own development but also for that of others. Professional teachers have broad theoretical knowledge and the capacity to adapt it in different situations and circumstances, both individually and collectively. They feel empowered to use their expertise. For foreign language teachers the change of paradigm in language teaching means an orientation towards language education. Especially for NQTs, who are at the outset of the career, this is a most demanding task.

According to the criteria of a qualitative approach, it is of great importance that the researcher is able to get close to the participants in the study in order to personally understand the realities of their everyday life. Led by this notion, the study of the experiences of NQTs took the form of a qualitative study. A phenomenological approach was chosen to increase and deepen the researcher's understanding of herself and of the NQTs' professional development.

The data were collected over the 2003–2008 period. It consist of 11 NQTs' essays and interviews, with a focus on discourses describing teachers' experiences at the beginning of their working life. The meanings individual teachers gave to their experiences were compared one with another. From the data emerged three developmental paths: a path of wide expertise, a path of expertise in foreign language and culture and a third tenuous and vague path.

The development of professional expertise is individual. This challenges teacher education to find means to support teachers in their development process not only during formal education but also after it in working life.

Key words: newly qualified teacher, teacher education, expertise, pedagogical thinking, language education, working life

**Author's Address** Tarja Nyman  
Department of Teacher Education  
University of Jyväskylä  
P.O. Box 35, FI-40014 University of Jyväskylä  
tarja.a.nyman@jyu.fi

**Supervisors** Professor Pauli Kaikkonen  
Department of Teacher Education  
University of Jyväskylä  
P.O. Box 35, FI-40014 University of Jyväskylä

Docent Riikka Alanen  
Department of Teacher Education  
University of Jyväskylä  
P.O. Box 35, FI-40014 University of Jyväskylä

**Reviewers** Professor emeritus Viljo Kohonen  
University of Tampere

Professor Kaarina Mäkinen  
University of Oulu

**Opponent** Professor emeritus Viljo Kohonen  
University of Tampere

## ESIPUHE

Tutkimusprosessi nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun kehittymisestä alkoi konkreettisesti viitisen vuotta sitten. Kuluneisiin vuosiin mahtuu monta aurinkoista päivää, syksyjen kuulaita säitä, mutta myös pakkas-, räntä- ja sadepäiviä. Olin saanut päätökseen kasvatustieteen syventävät opinnot, eikä minulla ollut "roikkumassa" keskeneräisiä töitä. Olin työskennellyt jo vuosia kielipedagogiikan lehtorina ja pohdiskellut sekä itsekseni että kollegojen kanssa, miksi opiskelijat kokevat opettajankoulutuksen kovin eri tavoin. Toisaalta myös kokemukseni opettajaopinnoista ja ensimmäisestä työpäivästä opettajana ovat edelleen elävinä muistoissani, vaikka niistä on jo kulunut aikaa. Nämä henkilökohtaiset kokemukset ja oma arki opettajankouluttajana haastivatkin pohtimaan opettajuuden kehittymistä. Vuosien varrella huomasin yhä useammin pysähtyväni miettimään, opetanko tuleville opettajille sellaisia asioita, joita he todella tarvitsevat omassa arjessaan. Opetanko "oikeita" asioita? Ajatus tutkimustyöstä kyti kauan, mutta ratkaisu sen aloittamisesta syntyi pappani sanoja käyttäen muutaman päivän arssioinnin jälkeen.

Kielipedagogiikan professorimme Pauli Kaikkonen oli kertonut ennen Saksaan lähtöään nuori opettaja-tutkimuksestaan ja siitä, että tutkimuksessa olisi tilaa ainakin kahdelle tutkijalle. Kun sain kasvatustieteen syventävät opinnot suoritettua lähetin hänelle viestin Heidelbergiin ja kerroin asiasta. Professori Kaikkonen kehotti harkitsemaan tutkimustyön aloittamista. Muutaman Heidelberg-Jyväskylä-akselin välillä käydyn sähköpostikeskustelun jälkeen tein päätöksen väitöstutkimuksen aloittamisesta. Ilman hänen rohkaisuaan tutkimus olisi jäänyt aloittamatta.

Väitöstyöni ohjaajana toimi Pauli Kaikkosen ohella dosentti Riikka Alanen. Haluan osoittaa vilpittömän kiitokseni heille molemmille saamastani rakentavasta ohjauksesta. Erityisesti haluan kiittää Pauli Kaikkosta, joka on antanut tutkimuksestani palautetta väsymättä ja keskustellut kanssani sen etenemisestä niin kasvotusten kuin sähköpostitsekin. Riikka Alanen sekä kielikollegana että työni ohjaajana on aina ollut valmis avustamaan esille nousseissa ongelmallisissa seikoissa – keskellä työpäivää ja varoittamatta – koskivat ne itse tutkimusta tai englannin kieltä. He ovat olleet kannustavia esimerkkejä moniulotteisista asiantuntijoista.

Kiitän sydämestäni emeritus professori Viljo Kohosta ja professori Kaarina Mäkistä, jotka toimivat tutkimukseni esitarkastajina. He tekivät tutkimustani koskevia tarkennus- ja parannusehdotuksia, jotka osoittautuivat erittäin arvokkaiksi väitöskirjan viimeistelyvaiheessa. Kuluneiden vuosien aikana heidän kanssaan käymäni keskustelut ovat olleet mieleenpainuvia ja ne ovat jättäneet jälkensä ajatteluuni. Professori Kohosta kiitän lämpimästi myös saamistani kirjallisuusvinkeistä.

Tutkijakollegani Maria Ruohtie-Lyhdyn tuki ja läsnäolo on ollut minulle tärkeää. Yhdessä suunnittelimme tutkimuksen päälinjat, painoalueet, aineiston keruun ja analysoinnin. Pitkien haastattelumatkojen aikana ehdimme keskustel-



la laajalti sekä tutkimuksesta että elämästä yleensäkin. Myös yhdessä kirjoittaminen ja seminaareissa esiintyminen ovat rikastuttaneet kokemusmaailmaani. Kiitos Maria!

Työyhteisöäni kiitän kannustuksesta, jota on osoitettu monin tavoin. Eri-tyisesti kielikollegani Kati Kajander, Rauni Kankaansyrjä ja Olli-Pekka Salo ovat jaksaneet työn lomassa keskustella tutkimuksestani ja sen etenemisestä. Kansliassa Ritva Hardén on usein ojentanut auttavan kätensä kuten myös Pia Bär-lund, jonka kanssa neuleista ja saksalaisuudesta rupattelu on osaltaan virkistänyt päivääni. Lehtorit Glyn Hughes ja Josephine Moate ovat tarkastaneet englanninkieliset tekstini. Saksan kielellä kirjoittamisessa on puolestaan avustanut lehtori Marianne Reukauf kielten laitokselta. Heitä kaikkia kiitän myötälämi-sestä ja saamastani tuesta. Opettajankoulutuslaitos on tukenut tutkimustani koko hankkeen ajan myös taloudellisesti. Ilman tätä tukea tutkimus olisi mitä todennäköisimmin edennyt toisella tapaa.

Taloudellista tukea sain myös työsuojelurahastolta, jolta saamani stipen-din turvin saatoin jäädä muutamaksi kuukaudeksi virkavapaalle ja keskittyä käsikirjoituksen kirjoittamiseen täysipäiväisesti. Työn loppuunsaattamisen kannalta tämä oli hyvin merkittävää.

Tutkimuksen nuorille opettajille haluan osoittaa erityiskiitokseni siitä, että he ovat jaksaneet olla mukana tässä pitkäkestoisessa projektissa. Tunsimme toisemme jo pedagogisten opintojen ajalta, toisten kanssa enemmän, toisten kanssa vähemmän. Tämän tutkimuksen aikana koimme, että koulutus ja tutki-mus ovat vain yksi osa elämää, ja että arjen tilanteet ja tapahtumat saattavat olla niitä suurempia haasteita. Kiitos Aino, Anu, Jenna, Kati, Leena, Linnea, Maisa, Reetta, Saira, Suvi, Taina, Tuuli ja Viivi!

Lopuksi haluan kiittää läheisiäni: kotiväkeäni Jussia, Teaa ja Jyriä, sisaruk-siani Tuijaa ja Tommia perheineen ja äitiäni Terttua. He ovat eläneet kanssani arjen iloissa ja suruissa. Osoitan kiitokseni myös tutkimusprosessin aikana edesmenneelle isä-Viljolle, jonka kanssa ehdin jakaa tutkimuksen alkuhetket.

Vaajakosken Kaunisharjussa 9.7.2009

Tarja Nyman

## ALKUPERÄISARTIKKELIT

Väitöstutkimus perustuu seuraaviin artikkeleihin, joihin viitataan tekstissä alla mainituin numeroin.

- I Nyman, T. 2007. Berufliche Entwicklung von jungen Fremdsprachenlehrern während der ersten Arbeitsjahre. Teoksessa A. Koskensalo, J. Smeds, P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Foreign Languages and Multicultural Perspectives in the European Context. Fremdsprachen und multikulturelle Perspektiven im europäischen Kontext. Reihe: Dichtung - Wahrheit - Sprache Bd 7. Berlin und Münster: LIT Verlag, 167-176.
- II Kaikkonen, P., Nyman, T. & Ruohotie-Lyhty, M. 2007. Nuori vieraan kielen opettaja työelämänsä alussa. Teoksessa K. Merenluoto, A. Virta & P. Carpelan (toim.) Opettajankoulutuksen muuttuvat rakenteet. Ainedidaktinen symposium 9.2.2007 Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:77, 455-468.
- III Nyman, T. 2008. Newly qualified language teachers: in search of expertise. Teoksessa S. Tella (toim.) From brawn to brain: strong signals in foreign language education. Proceedings of the ViKiPeda 2007 conference in Helsinki, May 21-22, 2007. University of Helsinki. Research report 290, 227-241.
- IV Nyman, T. & Kaikkonen, P. 2008. Vastavalmistunut vieraan kielen opettaja opiskeluympäristön luojana. Teoksessa A. Kallioniemi (toim.) Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka. Ainedidaktinen symposiumi 8.2.2008 Helsingissä. Osa 2. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 299, 783-794.
- V Nyman, T. 2009. Nuori opettaja työyhteisössään. Hyväksytty julkaistavaksi Kasvatus-lehdessä 40(4).

## KUVIOT

KUVIO 1	Laadullisen tutkimuksen tutkimusintressit Teschin (1990) mukaan .....	32
KUVIO 2	Tutkimuksessa mukana olevien opettajien työelämään siirtymisen ajankohta.....	37
KUVIO 3	Tutkimusprojektin teemat.....	39

## TAULUKOT

TAULUKKO 1	Asiantuntijuuden peruselementit Tynjälän (2007, 20-21) mukaan .....	23
TAULUKKO 2	Tutkimusaineiston määrä (sivuja) .....	40

# SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

ALKUPERÄISARTIKKELIT

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	11
2	OPETTAJAKSI JA OPETTAJANA KEHITTÄMISEN VAIHEITA JA POLKUJA.....	16
3	TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN KEHYS .....	20
3.1	Opettajan pedagogisen ajattelun ja asiantuntijuuden elementtejä.....	20
3.2	Vieraan kielen opettajan asiantuntijuus .....	23
3.3	Opettajankoulutus asiantuntijuuden kehittämisen perustana .....	26
3.4	Nuori opettaja ja työelämään siirtyminen.....	27
3.5	Voimaantuva opettaja .....	29
4	TUTKIMUSONGELMAT JA MENETELMÄT.....	31
4.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	31
4.2	Metodologiset lähtökohdat ja valinnat.....	32
4.2.1	Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa .....	32
4.2.2	Minä tutkijana.....	34
4.3	Tutkimukseen osallistujat.....	36
4.4	Tutkimusaineisto .....	37
4.5	Aineiston käsittely ja analyysi .....	41
5	TUTKIMUSTULOKSET .....	44
5.1	Osatutkimukset.....	44
5.1.1	Artikkeli I: Berufliche Entwicklung von jungen Fremdsprachenlehrern während der ersten Arbeitsjahre.....	44
5.1.2	Artikkeli II: Nuori vieraan kielen opettaja työelämänsä alussa	45
5.1.3	Artikkeli III: Newly qualified language teachers: in search of expertise .....	46
5.1.4	Artikkeli IV: Vastavalmistunut vieraan kielen opettaja opiskeluympäristön luoja.....	46
5.1.5	Artikkeli V: Nuori opettaja työyhteisössään .....	47
5.2	Erilaiset kehityspolut .....	48
5.2.1	Laajeneva asiantuntijuus.....	49
5.2.2	Vieraan kielen ja kulttuurin asiantuntijuus.....	55

5.2.3	Horjuva asiantuntijuus .....	60
	Kapeneva asiantuntijuus .....	60
	Epävarmojen opettajien asiantuntijuus.....	63
6	TULOKSET JA TUTKIMUS PUNTARISSA .....	68
6.1	Pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen voimaantumisenä.....	68
6.2	Tulosten merkitys opettajankoulutukselle.....	72
6.3	Tutkimusmenetelmän ja tutkimuksen luotettavuuden arviointia .....	74
6.4	Jatkotutkimushaasteet.....	78
	SUMMARY .....	80
	LÄHTEET .....	84
	LIITTEET .....	96
	ALKUPERÄISARTIKKELIT	

# 1 JOHDANTO

Tämä tutkimus on osa pitkittäistutkimusta. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja asiantuntijuuden kehittymiseen hänen siirtyessään työelämäänsä. Tutkimus on edennyt vaiheittain siten, että se aloitettiin lukuvuonna 2002–2003, kun opiskelijat suorittivat pedagogisia opintoja. Tuolloin Pauli Kaikkonen (2004a) aloitti tutkimusprojektin ja raportoi sen kahdesta ensimmäisestä vaiheesta (2002–2004). Näin luotiin tutkimus- ja arviointiperusta nuorten opettajien työelämä-tutkimukselle sekä testattavia työhypoteeseja. Käsillä oleva tutkimus on jatkoa mainitulle tutkimukselle.

Nuori opettaja -tutkimuksissa on painotettu useita näkökulmia. Yksi näkökulma on keskittynyt tunnistamaan ja kuvaamaan sosialisatioprosessia ja sen vaikutusta uransa alussa olevan opettajan uskomuksiin ja toimintaan (esim. Farrell 2003; Lawson 1989; Lortie 1975; Loughran, Brown, Doecke 2001). Toisena näkökulmana voidaan mainita aloittelevien opettajien huolenaiheita ja ongelmia painottava tutkimus (esim. Burn, Hagger, Mutton & Everton 2000; Sabar 2004; Veenman 1984). Laadulliseen lähestymistapaan perustuva tulkitseva tutkimus on sittemmin kuvannut henkilökohtaisen taustan (muun muassa omien koulukokemusten), opettajan yksilöllisyyden ja kontekstin välistä yhteyttä (esim. Bullough 1991; Bullough, Young & Draper 2004; Hebert & Worthy 2001; Schempp, Sparkes & Templin 1998). Tässä tutkimuksessa painottuu nuorten opettajien yksilöllinen näkökulma. Tutkimus on siis sijoitettavissa viimeksi mainittuun laadullisen tutkimuksen ryhmään.

Opettajankoulutusta ja opettajaksi kehittymisen prosesseja nuorten vieraan kielen opettajien näkökulmasta on tutkittu vähän (esim. Counsell, Evans, McIntyre & Raffan 2000; Jordell 2002; Parsons & Stephenson 2005; Warford & Reeves 2003; Watzke 2007). Opettajankoulutuksen tavoite tuottaa kouluun opettajia, joilla on kykyä ja halua kehittää omaa osaamistaan ja sitä kautta koulua, nostaa pedagogisen ajattelun ja asiantuntijuuden kehitysprosessien tarkastelun tärkeäksi. Pedagogisen ajattelun kehittyminen kiinnostaa minua paitsi opettajankoulutuksen näkökulmasta myös henkilökohtaisesti. Oli mielenkiintoista tavata opiskelijoita, joiden ohjaajana olin toiminut opettajankoulutuksen aikana, ja

nähdä, miten ja millaiseksi heidän pedagoginen ajattelunsa oli koulutuksen jälkeessä työelämässä muodostunut. Nuorten opettajien koulutus- ja työelämäkokemuksiin perehtyminen herätti pohtimaan myös omaa opettajuutta ja sen kehittymistä sekä oman opetuksen tavoitteita.

Asiantuntijaopettajalla on tietoa, taitoa, halua ja kykyä kehittää omaa opettajuuttaan ja sitä kautta oppilaitaan, kouluaan ja yhteiskuntaa. Asiantuntijaopettaja nähdään opettajaksi, joka kykenee adekvaatteihin valintoihin ja perusteluihin toiminnassaan. Hän rakentaa tietämystään sekä yksilöllisesti että kollektiivisesti. Asiantuntijuuden nähdään muodostavan pedagogisen ajattelun perustan. Edelleen lähdän tässä tutkimuksessa ajatuksesta, että opettajan pedagoginen ajattelu ja asiantuntijuus ovat horisontaalisia prosesseja, joiden alkua tai loppua on vaikea rajata. Otsakkeen käsitteellä kehittyminen viittaa yksilön aktiiviseen rooliin omassa kehitysprosessissaan.

Opettajan odotetaan toimivan aktiivisesti paitsi oman asiantuntijuutensa kehittämiseksi myös yhteiskunnallisen muutoksen edistämiseksi. Asiantuntijaopettaja nähdään katalysaattorina, joka varmistaa oppilaille tasapuoliset koulutusmahdollisuudet. (Luukkainen 2005.) Jotta yksilöt voisivat ottaa vastuuta kehittämisestään tavoitteenaan jonkun paremman saavuttaminen myös kanssaihmissen elämässä, heidän tulee uskoa, että heillä on tietoa ja taitoa toimia erilaisissa haasteellisissakin tilanteissa ja että he pystyvät ohjaamaan näitä tilanteita parempaan suuntaan.

Opettajan työnkuvan laajentuminen ja syveneminen heijastuu vieraan kielen osalta kielenopetuksen paradigman muutoksena (Watson-Gegeo 2004). Vieraan kielen opetuksessa tulee ottaa huomioon ihminen kokonaisuutena hänen elämismaailmassaan (Jaatinen 2007), sillä olemme kokonaisvaltaisia myös vieraan kielen käyttäjinä (Watson-Gegeo 2004). Kielenopetuksen sijaan onkin syytä puhua kielikasvatuksesta (Kaikkonen 2004a; 2004b; 2005; Kohonen 2003; 2005; 2007a, 2007b).

Kielikasvatuksen suunnassa toimiminen edellyttää opettajalta uudenlaista orientaatiota kasvatus- ja opetustyöhön. Kielikasvatus merkitsee opettajalle suurta vastuuta, mutta myös mahdollisuutta ottaa käyttöön ja soveltaa uusia käytänteitä (Hawkins 2004, 4–6; Kumaravadivelu 2005, 174–176). Kielenopetuksen, -oppimisen ja arvioinnin käsitteet ja määrittelyt ovat kuitenkin muotoutuneet pitkällisen ajan kuluessa, sillä yksilö on muodostanut kuvaa opettajuudesta ennen koulunkäynnin aloittamista muun muassa perhe- ja ystäväpiirissä kuultujen opettajakertomusten ja -kokemusten kautta, oppilaana omana koulu-aikanaan ja sittemmin opiskelijana yliopistoympäristössä. Nämä kokemukset heijastuvat nuoren opettajan työelämäkäyttäytymiseen (Kaikkonen 2004a). Opettajan ammatillinen kehittyminen on sidoksissa omien opettajakokemusten ohella opettajan henkilökohtaiseen elämäntilanteeseen. Nuorelle opettajalle työelämäänsä siirtyminen on hyvin haastava vaihe elämässä, sillä useille perheen perustaminen ajoittuu samaan ajankohtaan.

Jokaisella opettajalla on siis omanlaisensa kokemus opettajuudesta ja sen jakaminen toisten kanssa voi olla ammatillisesti vapauttava ja voimaannuttava kokemus (ks. Kohonen 2007a). Koulujen toimintaympäristöt ovat kuitenkin eri-

laisia kuten myös nuorten opettajien kyky, halu tai tarve sopeutua työyhteisöön. Näiden seikkojen selvittäminen on tärkeää jo pelkästään siksi, että koulu-tus olisi kohdallista. Koulutuksellinen näkökulma nousee esiin myös tarkasteltaessa vastavalmistuneiden opettajien sekä työelämässä jo toimivien opettajien kouluttautumismahdollisuuksia. Suomessa ei ole järjestetty systemaattisesti nuorten opettajien työelämään siirtymistä helpottavaa induktiokoulutusta eikä työssä jo olevien opettajien pitkäkestoista täydennyskoulutusta. Molempien opettajaryhmien mahdollisuudet oman opettajuuden kehittämiseen ovat jokseenkin sattumanvaraisia ja sidoksissa kulloiseenkin toimintaympäristöön ja sen tarjoamiin tilaisuuksiin. Toivon tästä tutkimuksesta olevan hyötyä uran ja asiantuntijuuden eri vaiheissa olevien opettajien koulutuksen kehittämiseen.

Tutkimusprosessin toisesta vuodesta lähtien tutkimuksessa on ollut mukana toisena tutkijana Maria Ruohotie-Lyhty. Hänen kanssaan olemme yhdessä suunnitelleet tutkimusta kokonaisuutena: mitkä seikat kiinnostavat molempia tutkijoita ja missä tutkimus eriytyy kumpaisenkin omaksi tutkimusalueeksi. Aineiston keruuta suunnitellessamme pohdimme, mistä teemoista, miten ja missä aikataulussa keräämme aineistoa sekä mitä analysointitapoja käytämme. Opettajat olivat jo tutkimuksen aiemmissa vaiheissa (Kaikkonen 2004a) kirjoittaneet kokemuksistaan esseitä, joten niiden kirjoittamista oli luonnollista jatkaa. Esseiden tueksi haastattelimme opettajia tutkimusprosessin aikana vuosittain. Tutkimuksen luottavuuden lisäämiseksi sovimme, että minä otan primääriaineistokseni esseekirjoitelmat, Maria Ruohotie-Lyhty haastattelut. Tällä menettelyllä pyrimme vähentämään informaatiokatoa ja lisäämään tutkimuksen luotettavuutta. Yhteiset haastattelumatkat ja niiden aikana käydyt keskustelut lisäävät osaltaan tutkimuksen luotettavuutta. Aineiston keräämisen, käsittelyn ja analysoinnin eri vaiheissa toisen tutkijan tuki, läsnäolo ja kommentit ovat olleet näinkin pitkässä tutkimusprosessissa erittäin merkittäviä. Löydökset aineistosta, teorettisesta kirjallisuudesta ja keskustelut niistä ovat virittäneet uusia ajatuksia ja tutkimuskysymyksiä. Käytänkin tutkimusraportissani me-muotoa viittaamaan molempiin tutkijoihin. Passiiviset ilmaukset puolestaan liittyvät laajempaan kontekstiin ja passiivissa ilmaistut ajatukset ovat syntyneet keskusteluissa Kaikkosen, tutkijaseminaarilaisten, kollegojen tai muiden tutkimuksesta kiinnostuneiden henkilöiden kanssa.

Tässä tutkimuksessa kuvaan ja analysoin 11 nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja asiantuntijuuden kehittymistä ja niitä ohjaavia tekijöitä heidän siirtyessään työelämään. He ovat suorittaneet aineenopettajan pedagogiset opinnot Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa luvuvuonna 2002–2003. Työelämään he siirtyivät portaittain siten, että tutkimuksessa mukana olevista opettajista ensimmäiset aloittivat työelämässä syksyllä 2003, viimeinen keväällä 2006. Aineisto on kerätty vuosina 2003–2008. Opettajat toimivat eri puolella Suomea ala- ja yläkouluissa, lukioissa sekä aikuiskoulutuksessa. Tutkimuksen metodologiset ratkaisut perustuvat laadullisen tutkimustradition ohella fenomenologiseen lähestymistapaan. Laadulliseen tutkimukseen sisältyvän tiedonintressin mukaisesti pyrin ymmärtämään nuorten opettajien työelämään siirtymisvaihetta ja pedagogisen ajattelun ja asiantuntijuuden



rakentumista heidän elämäntilanteessaan (Perttula 1995). Tämä edellyttää tiedonkeruuta opettajien yksilöllisistä oppimiskokemuksista ja heidän niille antamistaan merkityksistä. Analyysiyksiköiksi nousivat opettajien kokemuksia kuvaavat diskurssit, joita vertasin sekä eri opettajien välillä että yksittäiseltä opettajalta kerätyn aineiston sisällä.

Väitöstutkimus rakentuu viidestä artikkelista, joiden pohjalta esitän tutkimuksen päätulokset ja johtopäätökset. Tutkimuskirjallisuus nuoren opettajan työuran alun haasteista, nuori opettaja -tutkimuksista laatimani teoreettinen katsaus (artikkeli I) sekä tutkimuksen aiemmassa vaiheessa kirjatut hypoteesit (Kaikkonen 2004a) suuntasivat tutkimustehtävän muotoutumista. Tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat seuraavat:

1. Miten opettajankoulutus on vaikuttanut nuorten kielenopettajien työhön? (artikkelit II ja III)
2. Millaisia vieraan kielen opiskeluympäristöjä nuori opettaja rakentaa? (artikkeli IV)
3. Miten opettajan asiantuntijuus kehittyy työelämässä? (artikkeli V)

Artikkeleiden pohjalta nousseen kokonaiskysymyksen kautta tuon tutkimustulokset yleisemmälle tasolle:

4. Minkälaista on nuorten vieraan kielen opettajien kokonaiskehitys?

Kuvaan opettajien kokemuksia kolmen tekijän kautta. Ensiksi tarkastelen aineenopettajan pedagogisten opintojen vaikutusta nuorten opettajien opetustapaan ja heidän käsityksiinsä opettamisen luonteesta, kielenopetuksen tavoitteista, itsestään nuorena vieraan kielen opettajana ja jossain määrin koulusta ja kollegoistakin. Toiseksi lähestyn vieraan kielen opetusta nuorten opettajien rakentamien kielenopiskeluympäristöjen kautta. Kolmanneksi tarkastelen nuorta opettajaa koulutuksen jälkeen työelämään siirtymisvaiheessa ja ensimmäisten työvuosien aikana. Näitä tekijöitä tulee esiin artikkeleissa, jotka siis ovat tämän väitöstutkimuksen osatutkimuksia. Osatutkimusten tulosten pohjalta olen sitten päätenyt opettajien yksilöllisiin kehityspolkuihin, joiden vertailupohjana toimivat tutkimusprojektin aiemmassa vaiheessa (Kaikkonen 2004a) laaditut profiilit. Vertaamalla opettajien kokemuksia keskenään, pyrin löytämään kehitysprosesseihin liittyviä samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia. Kehityspolkujen kuvaamisen kautta yritän vastata opettajankoulutuksen tavoitteesta nousevaan kysymykseen ”Tuleeko nuorista opettajista muutosagentteja?”.

Aineistosta nousi esiin kolme nuorten opettajien kehitysprosessia kuvaavaa polkua: laajeneva asiantuntijuus, vieraan kielen ja kulttuurin asiantuntijuus ja toisaalta kapeneva, toisaalta epävarmojen opettajien asiantuntijuus. Laajenevan asiantuntijuuden polulle tyypiteltyjen opettajien toiminnassa on havaittavissa muutosopettajan piirteitä.

Tutkimusraportin aluksi tarkastelen opettajan kehittymiseen liittyviä vaihe- ja polkuteorioita. Seuraavaksi luon tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen tarkastelemalla opettajan pedagogisen ajattelun ja asiantuntijuuden elementtejä, vieraan kielen opettajan asiantuntijuutta ja opettajankoulutusta asiantuntijuuden kehittymisen perustana. Nuoren opettajan työelämään siirtymisvaihe ja

työelämässä voimaantuminen ovat keskeisiä teoreettisia näkökulmia. Seuraavaksi esittelen tutkimusongelmat ja -menetelmät sekä tutkimustulokset. Lopuksi tarkastelen tutkimuksen päätuloksia, teen niistä johtopäätöksiä sekä esitän kysymyksiä ja haasteita jatkotutkimukselle.

## 2 OPETTAJAKSI JA OPETTAJANA KEHITTÄMISEN VAIHEITA JA POLKUJA

Opettajuutta on kuvattu monelta kannalta, samoin sen kehittymistä ja kasvua. Näin ollen opettajan kehittymisen ja kasvun sekä ammatillisen kehittymisen ja kasvun käsitteiden sisällöt ja merkitykset vaihtelevat kirjoittajasta toiseen ja yhtenäistä ja yksiselitteistä tulkintaa on vaikea löytää. Opettajan ammatillista kehittymistä tarkasteltaessa käytetään kehittymistä ja kasvua osittain synonyymeina. (Luukkainen 2005, 173.) Onkin vaikeaa kuvata täsmällisesti aikaa ja paikkaa, milloin ja missä kasvu ja kehittyminen alkavat (Kelchtermans & Ballet 2002, 219).

Beairsto (1996, 91–95) erottaa toisistaan ammatillisen kasvun ja kehittymisen käsitteet. Hän liittää kasvun määrälliseen lisääntymiseen (esim. tietojen ja taitojen määrä lisääntyy) ja kehittymisen toiminnan muuttumiseen. Myös Luukkainen (2005) näkee ammatillisen kasvun alueena opettajan tiedon lisääntymisen. Tiedon vähimmäisperusta saadaan opettajankoulutuksessa, mutta pääasiallinen kasvu tapahtuu työelämässä. Periaatteessa kasvu ei ole ylärajaa. (Luukkainen 2005, 172.) Myös Ruohotie (1993, 319) määrittelee opettajan ammatillisen kehittymisen koko työiän kestäväksi kokonaisvaltaisena prosessina, joka alkaa opettajankoulutuksen aikana tai jo sitä ennen hankitusta työkokemuksesta ja jatkuu työelämässä. Kehittyminen siis kuvaa yksilön aktiivista roolia (Luukkainen 2005, 215) ja siinä korostuu opettajan omien pedagogisten valintojen tekeminen (Ruohotie 1993, 319). Ammatillisessa kehittämisessä oma persoonallisuus yhdistyy ammatillisiin vaatimuksiin eli ammattirooli kehittyy (Luukkainen 2005, 174).

Opettajan pedagogisen ajattelun ja asiantuntijuuden kehittymisen tutkimuksen kannalta on myös oleellista käsitellä sitä, miten tutkija ymmärtää opettajan ammatillisen kehittymisen luonteen ja miten se on ymmärretty alan tutkimuksessa. Opettajaksi ja opettajana kehittymistä on Niemen (1995, 6) mukaan tutkittu jokseenkin paljon 1970- ja 1980-luvuilla urakehityksen näkökulmasta. Huberman (1995) on esittänyt yhteenvedon sveitsiläisistä tutkimuksista, joissa opettajan urakehitystä tarkastellaan kehitysreittien valossa. Uralle hakeutumisasihmäkuvaavat hengissä säilyminen ja löytäminen. Kuilu opettajan ammatti-

taidon, ammatillisten ihanteiden ja luokkahuonetilanteiden välillä on suuri. Aloitteleva opettaja pyrkii selviytymään työstään päivä kerrallaan. Vaikka työelämään siirtyminen saattaa olla monelle todellisuusshokki, tuottaa se myös iloa. Vastavalmistunut opettaja iloitsee omista oppilaistaan ja siitä, että on osa opettajakuntaa. Lopullinen sitoutuminen ammattialaan tapahtuu vakiintumisvaiheessa (4–6 työvuosi), jolloin opettaja saattaa katsoa oppineensa ammatin ja suuntaa kiinnostuksensa muihin elämänaloihin. Työ on tullut elannon saamisen välineeksi ja sisältöä elämään haetaan muualta (Huberman 1995, 204). 1990-luvulla Leithwood, Jantzi ja Dart (1996) tekivät oman opettajan uraa koskevan luokittelunsa, jossa he esittivät opettajan ammatillisen kehittymisen koostuvan neljästä vaiheesta (alkuvaihe, ammatillinen vakiintuminen, ammatillinen laajentuminen, uran loppuvaihe). Sittemmin Kelchtermans ja Ballet (2002, 219) näkivät tämän lisäksi uran alkua seuraavan työtyytyväisyyden löytymisen vaiheen. Työtyytyväisyys syntyy tasapanosta itseän ja toisiin luottamisen välillä. (Emt.)

Dreyfus ja Dreyfus (1986, 21–31) kuvaavat asiantuntijuuden kehittymistä noviisista ekspertiksi viisiportaisella mallilla. Myös Day (1999) esittää opettajan kehittymisen viisiportaisena mallina, mutta muistuttaa ettei se vastaa kompleksista todellisuutta. Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2005, 77–78) viittaavat Dreyfusin ja Dreyfusin malliin käyttäen tasoista nimityksiä aloittelija, kehittynyt aloittelija, pätevä taso, taitajan taso ja asiantuntijan taso. Hakkaraisen ym. tasokuvaukset ovat lähellä opettajaeksperttiyttä tutkineen Berlinerin (1988) kuvauksia. Berliner (1988) puolestaan käytti nimityksiä noviisi, kehittynyt aloittelija (advanced beginner), osaava suorittaja (competent performer), taitava suorittaja (proficient performer) ja ekspertti. Hakkarainen ym. (2005) mainitsevat Dreyfusin ja Dreyfusin mallin ongelmaksi sen, että siinä kuvataan asiantuntijan toiminnan muuttuvan asteittain helpommaksi ja rutiininomaisemmaksi. He lisäävät, ettei mallissa myöskään selitetä asiantuntijuuden kehittymisen prosessia.

Asiantuntijuuden kehittymistä ei nyttemmin nähdä lineaarisena, vaan yksilön koulutus- ja työuraan liittyvänä polveilevana, horisontaalisena prosessina (Eteläpelto 1999). Beijaard, Verloop ja Vermunt (2000) tuovat esiin omiin tutkimuksiinsa pohjaten, että nuoret aineenopettajat identifioituvat uransa alussa ainespecialisteiksi ja myöhemmin kasvattajiksi (myös Kaikkonen 2004a; Kaikkonen & Kohonen 1997; Kohonen 2000). Urapolut ovat myös yksilöllisiä ja niissä voi olla erilaisia käännekohtia ja sivupolkuja (Kalaja & Dufva 1997, 211–213; Kohonen 1997, 289; Niikko 1998). Onkin todettu, että jokainen opettaja on omassa yksilöllisessä ammatillisessa kehitysvaiheessaan (Day 1999, 49) samoin kuin yhteisöt ovat yhteisessä opettajuuden kehittämisprosessissaan omassa vaiheessaan (Kaikkonen & Kohonen 1997; Luukkainen 2005, 219). Myös Järvinen (1999, 258) korostaa opettajan kehittymisen jatkuvuutta ja prosessinomaisuutta. Hän esittelee omiin ja kollegoidensa tutkimuksiin perustuvan dynaamisen opettajan ammatillisen kehityksen mallin (1999, 266–267). Järvisen (emt.) mukaan ainoastaan induktio ja vetäytymisvaihe ovat riippuvaisia työvuosista, muut vaiheet – vakiinnuttaminen, oppiaineorientaatio, rutinoituneen työn orientaatio, yhteisöorientaatio – ovat vaiheita, joiden välillä opettaja voi työ-

uransa aikana liikkua uudelleenarvioinnin kautta. Opettajan kehittyminen tuleekin ymmärtää kokonaisuutena (Burn ym. 2003; Kohonen & Kaikkonen 1998).

Opettajan kehittymisen kokonaisvaltaisuus painottuu myös vieraan kielen opettajan kehityspolkumallissa. Kaikkosen (2004a) laatima kehityspolkumalli pohjaa kielikasvatuksen tavoitteisiin ja se on rakennettu erityisesti nuoren vieraan kielen opettajan näkökulmasta. Koska malli painottaa kielikasvatusta, lie-nee paikallaan esittää kielikasvatuksen keskeisiä tavoitteita ja ydinkysymyksiä, joihin palaan tarkemmin luvussa 3.2:

- 1) Opettajan tulee pohtia sitä, mitä hän kielellä ymmärtää ja minkälaiseen kielenopetukseen hän tähtää.
- 2) Kieli on syytä nähdä kokonaisuutena ja kielenopetus kokonaisvaltaisena ilmiönä.
- 3) Kieli ja kulttuurin ovat yhtä. Niitä ei voi irrottaa toisistaan tekemättä kielelle vääryyttä.
- 4) Kielikasvatuksen on tähdättävä kulttuurienväliseen kompetenssiin.
- 5) Kieli rakentaa ihmisen identiteettiä ja heijastuu siinä.
- 6) Kielikasvatuksen on pyrittävä kaikenpuoliseen autenttisuuteen.
- 7) Oppimaan oppimisen ja opiskelun taidot ovat olennainen osa kielikasvatusta.
- 8) Kielen käyttö on kokemuksellinen tapahtuma, johon liittyy läheisesti eri kieltä puhuvien ihmisten kohtaaminen.
- 9) Kieli on ihmiselle sosiaalisen toiminnan väline.
- 10) Kielenopettaja on henkilö, joka ohjaa tietämyksensä ja ymmärryksensä perusteella kielikasvatusta. (Emt. 117–118.)

Kielikasvatuksen painotuksen ohella nuoren vieraan kielen opettajan kehityspolkumallissa lähdetään olettamuksesta, että nuorta opettajaa ohjaavat etenkin seuraavat tekijät:

- hänen omat kokemuksensa vieraan kielen opetuksesta ja oppimisesta kouluajana,
- opettajankoulutus, erityisesti pedagogiset opinnot,
- koulu, johon hän valmistuessaan siirtyy. (Kaikkonen 2004a, 118.)

Kehityspolkumallissa vieraan kielen opettajan kehittyminen nähdään siis proses- sina, joka on alkanut viimeistään alakoulussa ja joka jatkuu työelämässä. Opetta- jan omat koulukokemukset heijastuvat nuoren opettajan ajatteluun ja toimintaan, vaikka kouluajasta oppilaan roolissa onkin kulunut aikaa. Opettajankoulutuksen seurauksena nuoren opettajan käsitys kielenopetuksesta ja -oppimisesta muuttuu edelleen ja koulutus saa hänet pohtimaan kokemuksiaan uudella tavalla. Siirty- essään työelämään nuori opettaja menee kouluun odottavana ja usein epävar- manakin, mikä on luonnollista, ovathan useat nuoret ensimmäisessä ”oikeassa” työpaikassaan. Koulu ei voine olla vaikuttamatta opettajuuden kehittymiseen. (Flores & Day 2006; Kaikkonen 2004a.) Näin ollen voidaankin sanoa, että kehi- tyspolkumalliin on sisäänrakennettu ajatus elinikäisestä opettajuuden yksilöllis- estä kehittämisestä.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella nuorten vieraan kielen opettajien pedagogisen ajattelun ja asiantuntijuuden kehittymistä kehityspolkumallin kautta. Tavoitteena on selvittää, tapahtuuko nuorten vieraan kielen opettajien kokonaiskehityksessä muutoksia ensimmäisten työvuosien aikana ja jos tapahtuu, niin millaisia ne ovat. Vertailupohjana toimivat pedagogisten opintojen päätyttyä laaditut profiilit (Kaikkonen 2004a), joista muodostui kolme pääluokkaa:

- 1) kasvattaja-opettajat,
- 2) laaja-alaiset opettajat,
  - a) autenttista opettajuutta korostavat opettajat,
  - b) opettajan ohjaajan tehtävää korostavat opettajat,
  - c) opettajan ominaisuuksia korostavat opettajat,
- 3) aineen- tai kielenopettajat.

Tarkemmat kuvaukset mainitusta profiileista esitän tulosten yhteydessä (luku 5).

Tässä tutkimuksessa lähdetään liikkeelle edellä kuvatusta polkumallista. Opettajan pedagogisessa ajattelussa ja asiantuntijuudessa tapahtuvasta muutoksesta käytän käsitettä kehittyminen korostamaan opettajan omaa aktiivista roolia tässä prosessissa. Kehittyminen on myös sidoksissa opettajan persoonaan, roolikäyttäytymiseen ja ympäristötekijöihin (Flores 2006; Niikko 1998), ja näiden tekijöiden merkitys opettajana kehittymiseen nousee jossain määrin esiin tässä tutkimuksessa. Edelleen liitän käsitteen kehittyminen oppijan sisältäpäin ohjautuvaan oppimisen edistämiseen kuten myös tutkimuksen pedagogista ajattelua ja asiantuntijuuden kehittymistä kuvaavaan näkökulmaan, voimaantumisen tunteeseen. Voimaantumisessa (luku 3.5) ei osoiteta selviä tasoja tai vaiheita (Siitonen 1999, 16) eikä selviä rajoja ole erotettavissa edellä mainittujen tutkimusten valossa myöskään pedagogisen ajattelun ja asiantuntijuuden kehittämisessä.

### 3 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN KEHYS

Tässä luvussa tarkastelen ensin pedagogista ajattelua ja asiantuntijuutta opetuksen kontekstissa ja sen jälkeen vieraan kielen opetuksen tavoitteita. Opettajan koulutus edellä mainittuihin haasteisiin vastaajana on kolmannen alaluvun aihe. Nuori vieraan kielen opettaja ja työelämään siirtymiseen liittyvät haasteet muodostavat neljännen alaluvun painopisteen. Lopuksi kuvaan opettajan asiantuntijuuden kehittymistä työelämässä voimaantumisteorian näkökulmasta.

#### 3.1 Opettajan pedagogisen ajattelun ja asiantuntijuuden elementtejä

Jyrhämä (2002, 1–8) määrittelee pedagogisen ajattelun opetus-opiskelu-oppimisprosessin kokonaisuudeksi tai sen eri osatekijöihin kohdistuvaksi ajatteluksi, jossa kyseisiin prosesseihin liittyvää tietoa rakennetaan ja jäsennetään uudelleen. Olennaista pedagogisessa ajattelussa on Jyrhämän (2002) tutkimustulosten mukaan tietoiseksi tuleminen opetustapahtumaan liittyvistä tekijöistä ja asioista, toiminnan tavoitteisuuden tiedostaminen ja oman pedagogisen päätöksenteon ja valintojen perusteleminen. Opettaja kehittää pedagogista ajatteluun käytäntöä käsitteellistämällä, käsitteellisiä malleja vertailemalla ja niitä toiminnassa tutkimalla (Kroksfors 2005, 76). Jotta pedagoginen ajattelu kehittyisi, tarvitaan kokemuksia sekä tietoa, teoriaa ja kuvausjärjestelmiä. (Emt.)

Pedagogisessa ajattelussa painottuvat Haringin (2003, 13) mukaan opettajan käsitykset, uskomukset, arvot ja ideaalit oppilaan oppimisprosessin edistämistä. Ne ovat muodostuneet opettajan ajattelun ja toiminnan vuorovaikutuksena. Pedagoginen ajattelu koostuu pedagogisesta tiedosta ja pedagogisista prosesseista, joiden kautta opettaja rakentaa käyttötietoaan ja pedagogista sisältötietoaan. Käyttötieto on opettajan tietoa, joka on syntynyt opetuskokemuksista ja niiden reflektoinnista. Käyttötiedon keskiössä on pedagoginen sisältötieto (Schulmanin pedagogical content knowledge), joka on tietoa opetuksen päämääristä, oppijoista, opetussuunnitelmasta ja opetusmenetelmistä (Aaltonen

2003, 81–82, 201–202). Kansasen (2003) mukaan pedagogisen ajattelun erottaa muusta ajattelusta nimenomaan opetuksen konteksti, joka institutionaalisessa opetuksessa on opetussuunnitelma.

Edellä mainitut tiedot, taidot ja ominaisuudet nostetaan esiin myös opettajan asiantuntijuudesta puhuttaessa, sillä asiantuntijuus luo perustan pedagogiselle ajattelulle. Asiantuntijuus ja sitä lähellä olevat termit kvalifikaatio, kompetenssi, ammattitaito ja professio ovat käsitteitä, joilla kuvataan sekä opettajan ominaisuuksia että työnantajan ja työtehtävän opettajan osaamiselle asettamia vaatimuksia. Kvalifikaatiolla viitataan työn tai työnantajan edellyttämiin osaamisvaatimukseen, kompetenssilla puolestaan työntekijän näkökulmaan ammattitaidosta (Helakorpi 1999). Ammattitaidosta puhuttaessa on kyse koulutuksella, kokemuksella ja/tai harjaantumisella hankituista valmiuksista (Luukkainen 2007, 157–158). Asiantuntijuus on Helakorven (1999, 14) mukaan enemmän kuin ammattitaito. Asiantuntijalta edellytetään käytännöllisen osaamisen lisäksi ilmiöiden teoreettisen taustan hallintaa ja ymmärrystä. Näiden kahden tekijän, käytännön ja teorian, yhdistymisen kautta asiantuntijalla on edellytyksiä kehittää työtään, ammattiaan, ammattialaansa, työyhteisöään ja verkostojaan (Boshuizen, Bromme, Gruber 2004, 3–4; Helakorpi 2006, 21) ja sitä kautta vaikuttaa yhteiskuntaan. Asiantuntijan toiminta heijastaa siis kokonaisuuksien hahmottamiskykyä, analyttisyyttä, päättelytaitoa, käytännön ongelmanratkaisutaitoa ja innovatiivisuutta (Tynjälä & Eteläpelto 1999, 10–17, 34–35). Profession käsite on lähellä asiantuntijuuden käsitettä ja opettajan ammattia voidaan pitää professiona (Luukkainen 2005, 41).

Profession käytöstä opettajan amatillisuuskäsitteen kuvaajana on useita näkemyksiä. Niemi (2006) toteaa, että opettajan ammatti voidaan nähdä kahden ääripäitä edustavien näkemysten kautta. Yhtäältä opettajan ammatti nähdään yhteiskunnassa lähinnä suoritustason työnä ja opettajat poliittisia päätöksiä toteuttavina toimijoina. Toisaalta opettajat nähdään aktiivisina toimijoina, jotka pitävät tärkeänä oman opetuksen ja sitä kautta koko yhteiskunnan kehittämistyötä. Profession liittyy siis valmius ammatin jatkuvaan kehittämiseen, jolloin puhutaan ammatin autonomiasta. Taustalla on ajatus siitä, että vain tehtävän saaneilla on riittävästi asiantuntemusta arvioida, miten ammattia voidaan kehittää. (Niemi 2006, 74–75.) Kehitystä tapahtuu yksilöllisen ja yhä vahvemmin yhteisöllisen prosessin avulla. Opettajan työ professiona edellyttää eristäytyneisyydestä irrottautumista ja hakeutumista yhteistyöhön ei vain kollegojen vaan myös koulun sidosryhmien kanssa. (Kohonen 2007b, 182.)

Profession tunnusmerkkinä on myös suhteellisen suuri vapaus toimia ilman suoranaista valvontaa. Autonomisuuteen kuuluu moraalinen toimijuus, jolla Kohonen (2007b, 200) viittaa yksilön tietoisuuteen omasta käytöksestä ja sen vaikutuksesta kanssaihmiisiin. Professio autonomisena ammattina siis edellyttää ammatinharjoittajalta vahvaa eettistä vastuuta ja sitoutumista ammatin eettiseen koodistoon. Näin ollen opettajan työhön kuuluu oppiaineen sisällön hallinnan ja välittämisen ohella moraalisen kasvun edistäminen sekä yksilön että yhteisön tasolla. (Niemi 2006, 76–77.)



Laursen (2006, 175) tarkastelee opettajan asiantuntijuutta autenttisuuden näkökulmasta. Autenttiselta opettajalta edellytetään hyviä ja perusteellisia tietoja oppiaineesta, pedagogista pätevyyttä, ja myös rohkeutta ja kykyä suhtautua koulutyöhön kokonaisuutena: oppilaita opetetaan oppimaan jotain ja se tehdään yhdessä kollegojen ja oppilaiden kanssa koulussa (ks. Niemi & Kohonen 1995). Laursenin (2006, 174) mukaan autenttisuus on lähellä sitä, mitä voisi kutsua asiantuntijuuden ytimeksi. Yhteistä niille on tavoitteisuus, luovuus, vastuullisuus, kontakti oppilaisiin ja kyky toteuttaa tavoitteita. Autenttisuus, samoin kuin asiantuntijuus, kasvaa perusosaamisesta. Autenttisuuden tutkiminen olisikin vieraan kielen opetuksen ja opiskelun kannalta erittäin tärkeää, sillä autenttisuus on yksi kielikasvatuksen keskeisistä tavoitteista (Kaikkonen 2004a; Kohonen 2007a).

Opettajan asiantuntijuus perustuu yksilöllisiin kykyihin, mutta kognitiivisen näkökulman lisäksi opettajien asiantuntijuudessa nostetaan esiin entistä tärkeämpänä jaettu asiantuntijuus. Osallistumisnäkökulman mukaan asiantuntijuus kehittyy dialogina kulttuurin, ihmisten ja ympäristön välillä (Paavola & Hakkarainen 2005). Työyhteisön uusi jäsen tarkkailee, havainnoi ja tulkitsee työyhteisön toimintaa, viestintää ja yhteisön häneen kohdistamia odotuksia. Asenteittain tietojen ja taitojen karttuessa hän siirtyy reuna-alueen tarkkailevasta asemasta kohti yhteisön täyttä jäsenyyttä. (Lave & Wenger 1991.) Oppimisprosessi muuttaa sekä yksilön asemaa yhteisössä että yksilön identiteettiä ja toimintaan liittyvää vastuuta (Säljö 2001, 238). Yksilön kokemus kasvavasta osallisuudesta voimaannuttaa. Samanaikaisesti kehittyy hänen kykynsä kommunikoida yhteisön kielellä. (Wenger 1998, 55–56.) Yksilö oppii omaksumalla kulttuuriin ja ympäristöön kuuluvat ajattelutavat ja käytännöt. Oppiminen on siis sidoksissa siihen kontekstiin, jossa tietoa opitaan ja käytetään. Yhteisön toimintaa säätelevät normit voivat joko edesauttaa tai estää esimerkiksi avun ja tuen pyytämisen tai tarjoamisen (Ben-Peretz 2000, 132). Opettajan työn luonteen ymmärtämiseksi on siis tunnettava sitä työ- ja opetuskuultuuria, jossa opettaja työskentelee (Säljö 2001, 19–20).

Kognitiivinen ja osallistumisnäkökulma yhdistyvät tiedonluomisnäkökulmassa. Kun yhteisö muuttuu, se asettaa jäsenilleen uusia vaatimuksia. Myös uusi jäsen tuo yhteisöön muutoksia. Hakkarainen, Paavola ja Lipponen (2003) puhuvatkin tässä yhteydessä innovatiivisista tietoyhteisöistä, joissa yhteisön työskentely liittyy jonkun yhteisen kohteen luomiseen ja kehittämiseen. Osaamisen kehittämisessä tiedon luomisen näkökulmasta painottuvat kollektiivinen vastuu ja osaamisen jatkuva kehittäminen (Bereiter 2002). Tiedonluomisnäkökulman tavoitteena on siis yhä vaativampien tavoitteiden asettaminen (emt).

Kognitiiviseen näkökulman kohdistuva tutkimus on tuottanut tärkeää tietoa asiantuntijatiedon elementeistä ja tiedonkäsittelyprosesseista (Dreyfus & Dreyfus 1986; Eteläpelto 1999). Tynjälä (2007) toteaa, että 1960-luvulla asiantuntijuus jaettiin deklarativiseen (knowing that), eksplisiittisesti ilmaistavissa olevaan tietoon ja proseduraaliseen (knowing how), käytännön taitona ilmenevään tietoon. Jotkut tiedon lajit ovat kuitenkin hankalasti sijoitettavissa edellisiin ka-

tegorioihin (esimerkiksi paikkojen hahmottaminen ja viinin tunnistus maistelemalla) ja Tynjälä (2007,11–21) päätyykin kahteen asiantuntijuuden peruselementtiin, jotka ovat henkilökohtainen tieto ja sosiokulttuurinen tieto. Nämä hän jakaa edelleen täsmentyviin alaluokkiin (taulukko 1).

TAULUKKO 1 Asiantuntijuuden peruselementit Tynjälän (2007, 20–21) mukaan

I Henkilökohtainen tieto		
Käsitteellinen, teoreettinen, faktuaalinen tieto	Kokemuksellinen, käytännöllinen tieto	Toiminnan säätelyyn liittyvä tieto
<ul style="list-style-type: none"> <li>• yleispätevää</li> <li>• eksplisiittistä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• yksittäistapauksia koskevaa</li> <li>• usein implisiittistä mutta voi olla myös eksplisiittistä</li> <li>• ilmenee taitona, jossain määrin narratiiveinä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• metakognitio</li> <li>• reflektio</li> <li>• voi olla joko eksplisiittistä tai implisiittistä</li> <li>• ”tieto”- ja ”taito”-komponentit</li> </ul>
II Sosiokulttuurinen tieto		
Käytänteisiin, ympäristöön ja välineisiin sitoutunut tieto		

Korkeatasoisessa osaamisessa nämä elementit nähdään toisiinsa kietoutuneina ja niiden erottaminen käytännön osaamisen kuvaamisessa ei yleensä ole mielekäs. Tiedon muotojen erittely auttaa kuitenkin analyysin välineenä. (Tynjälä 2007, 21.)

Asiantuntijuuden määrittely on hyvin haasteellinen tehtävä, sillä dynaamisena käsitteenä näkemys asiantuntijuudesta saa erilaisia tulkintoja nykyisyyden ja tulevaisuuden vaatimuksista. Voidaan kuitenkin todeta, että asiantuntijoilla on laaja teoreettinen tietämys ja myös kykyä soveltaa sitä erilaisissa tilanteissa ja olosuhteissa. Asiantuntijaopettajalla pedagogiset taidot ja aineenhallinta nivoutuvat kiinteästi yhteen. Opettajan työssä tämä tarkoittaa, että opettaja kykenee adekvaatteihin valintoihin toiminnassaan ja että hän rakentaa asiantuntijuuttaan sekä yksilöllisesti että kollektiivisesti. Asiantuntijaopettajalla tulee olla uskallusta ja henkisiä voimavaroja toimia tavoitteidensa suunnassa. Asiantuntijuus luo perustan pedagogiselle ajattelulle.

### 3.2 Vieraan kielen opettajan asiantuntijuus

Vieraan kielen opetus koulussa heijastaa omaa aikaansa (Kaikkonen 2004b). Yhteiskunnalliset ja poliittiset muutokset, nopea kansainvälistyminen, uuden teknologian tuomat toimintamahdollisuudet (Müller-Hartmann 2001, 207–208) ovat vaikuttaneet laajasti koulun ja sitä kautta opettajan kasvatus- ja opetustehävään ja niiden tavoitteisiin ja sisältöihin. Myös perheiden sisällä tapahtuvat muutokset heijastuvat kouluun. Nuoret edustavat enemmän tai vähemmän erilaisia ajatussuuntauksia ja nuorisokulttuureja, jotka näkyvät koulutyön arjessa.

Tällaisen monimuotoisuuden keskellä koulutyössä painotetaan opettajien ja koulun sidosryhmien yhteistyötä sekä opetuksen yhteiskunnallisia ulottuvuuksia. Nämä muutokset koskevat koko koulua ja sen kaikkia opettajia. (Kohonen 2005; 2007a; 2007 b.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2004, 14) on kirjattu opettajan kasvatus- ja opetustehtävä. Opetussuunnitelman mukaisesti oppilasta tulee ohjata ja tukea monipuoliseen kasvuun ja hänelle on annettava mahdollisuus tasapainoisen, terveen itsetunnon kehittymiseen. Perusopetuksen aikana oppilaan on saavutettava elämässä tarvittavia tietoja, taitoja ja valmiuksia, jotta hän voi osallistua demokraattisen yhteiskunnan rakentamiseen. Näiden laajojen elämäntaitojen ohella opetussuunnitelmassa mainitaan oppilaan kielellisen ja kulttuurisen identiteetin ja äidinkielen kehityksen tukeminen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.) Edelleen valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa painotetaan kansainvälisiä ja monikulttuurisia kohtaamistilanteita, suullisen kielitaidon tärkeyttä, oppimaan oppimisen harjoittelua, kulttuuritaitoja osana kielitaitoa sekä oppijan identiteetin kehittämistä. Perusopetuksen opetussuunnitelmaan kirjatun elinikäisen oppimisen ja jatkuvan itsensä kehittämisen kannustaminen opetuksen tavoitteena jatkuu lukio-opetuksessa. Opetus tähtää vastuulliseksi aikuiseksi kasvamiseen (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 12).

Vieraiden kielten opettajalle edellä kuvatuunlaiset muutokset ja haasteet sekä samanaikaisesti kehittyvät käsitykset oppimisesta ja opettamisesta merkitsevät muutoksia kasvatus- ja opetustehtävässä. Kohonen (2007a) käyttääkin uudistumassa olevasta aineenopettajan asiantuntijuudesta nimitystä moniulotteinen asiantuntijuus, joka sisältää seuraavat ammatilliset ulottuvuudet:

1. Tiedollinen asiantuntijuus: oppiaineen tieteellinen hallinta, johon liittyy identiteetti aineenopettajasta tieteenalansa asiantuntijana.
2. Pedagoginen asiantuntijuus: oppiaineen muuntaminen ja jäsentäminen pedagogiseen muotoon sekä oppilaiden kohtaaminen, itsenäiseen ja yhteistoiminnalliseen työskentelyyn ohjaaminen sekä arviointi, myös itse- ja vertaisarviointin opettaminen ja ohjaaminen.
3. Työyhteisöllisyys: yhteisvastuullinen näkemys koulun kasvatustehtävästä, ammatillisen kasvun oivaltaminen kaikkia palvelevana yhteisöllisenä tehtävänä, ja myös aktiivinen toiminta koulun työyhteisön kehittäjänä ja edelleen yhteiskunnalliseen keskusteluun osallistuvana aktiivisena toimijana. (Kohonen 2007a, 177–178.)

Vieraan kielen opettaja on opettamansa kielen ja kulttuurin asiantuntija. Hänellä on myös tietämystä tutkimuksista, jotka koskevat eri-ikäisten ja muuten erilaisten ihmisten kykyä oppia opetettavaa asiaa. Lisäksi opettajalla on valmiuksia käyttää tilanteisiin soveltuvia menetelmiä. Opettajan moniulotteisen asiantuntijuuden rakentuminen tapahtuu työyhteisön jäsenyydessä. Vieraan kielen opettajat ovat siis yksilöllisiä asiantuntijoita, jotka työskentelevät yhä enemmän kollegoidensa kanssa ja heidän odotetaan osallistuvan aktiivisesti kouluyhteisön ja yhteiskunnan kehittämiseen (Kohonen 2007a; 2007b).

Kielenopettajan työnkuvan laajentuminen ja syveneminen heijastuu kielenopetuksen paradigman muutoksena (Watson-Gegeo 2004). Vieraan kielen opetuksen ei tule enää rajoittua vain kielelliseen ainekseen, vaan opetuksessa on otettava huomioon kasvatukselliset, kulttuuriset ja sosiaaliset seikat, siis ihminen kokonaisuena yhteiskunnan jäsenenä, hänen elämismailmassaan (Jaatinen 2007). Opetus nähdään oppilaalle merkityksellisenä ja omakohtaiseen kokemukseen pohjaavana kokonaisvaltaisena oppimisena, joka tukee hänen itsenäistymistään (Kohonen 2007a, 160). Ihminen on kokonaisvaltainen myös vieraan kielen käyttäjänä (Watson-Gegeo 2004). Näin ollen on syytä puhua pikemminkin kielikasvatuksesta kuin kielenopetuksesta (Kaikkonen 2004a; 2004b; 2005; Kohonen 2003; 2005; 2007a; 2007b).

Kielikasvatuksen mukaisessa vieraan kielen ja kulttuurin opetuksessa korostuvat oppilaan omat päämäärät ja autonomia, joihin hän on henkilökohtaisesti sitoutunut (Kohonen 2003; 2005). Opettajalta kielikasvatuksen suunnassa toimiminen edellyttää oppilas- ja merkityskeskeisten opiskeluympäristöjen luomista ja siten sitoutumista oppilaisiin ja heidän oppimisensa tukemiseen. Tästä puolestaan seuraa opettajan asiantuntijuuteen kohdistuvia vaatimuksia. Opettajalla tulisi olla kykyä ennakoita ja ymmärtää kunkin oppilaan erityistarpeet ja kielenopetukseen sitoutuminen opiskelun eri vaiheissa (Norton 2000, 137). Myös Eurooppalainen viitekehys (2003, 74–75) ohjaa vieraan kielen opettajia huomioimaan nämä seikat opetuksessa. Opettajan odotetaan myös toimivan katalysaattorina, joka varmistaa oppilaille tasapuoliset koulutusmahdollisuudet ja edistää sosiaalista muutosta. Yksilöllisellä tasolla opettajat siis vaikuttavat oppilaan henkilökohtaiseen elämään ja laajemmalla sosiaalisella tasolla he osaltaan edistävät yhteiskunnallista muutosta. (Byram 2002; Kohonen 2007b.) Kielikasvatus merkitseekin opettajalle suurta vastuuta, mutta myös mahdollisuutta ottaa käyttöön ja soveltaa uusia käytänteitä (Hawkins 2004, 4–6; Kumaravadivelu 2005, 174–176).

Vieraan kielen ja kulttuurin opettajalle kielikasvatus merkitsee siis uudenlaista orientaatiota kasvatus- ja opetustyöhön. Aiemmat kielenopetukseen, -oppimiseen ja arviointiin liitetyt käsitteet ja niiden määrittelyt on haastettu uudelleen arvioinnin kohteeksi. Kaikkonen (2004a, 39) on tiivistänyt kielikasvatuksen avainkäsitteiksi seuraavat:

- kokemuksesta oppiminen,
- kohtaamisen pedagogiikka,
- opiskelun autenttisuus,
- oppijan kognitiivinen, sosiaalinen ja emotionaalinen kokonaisuus,
- oppilaan monikulttuurisen identiteetin kehittyminen,
- itsearvioinnin ja ajattelun taitojen kehittyminen,
- kulttuurienvälisen oppimisen prosessit,
- opiskeluun liittyvät reflektointitaidot.

Vieraan kielen opettajan työ 21. vuosisadalla on hyvin moniulotteista ja haasteellista. Kuten olen edellä kuvannut, siihen sisältyy muun muassa kasvatuksel-

lisiä, pedagogisia, eettisiä, kulttuurisia, poliittisia, sosiaalisia ja teknisiä ulottuvuuksia. Pyrinkin tässä tutkimuksessa selvittämään, mitä kielikasvatuksen piirteitä nuorten vieraan kielen opettajien opetuksessa on.

### 3.3 Opettajankoulutus asiantuntijuuden kehittymisen perustana

Opettajan työn ja koulutuksen muutos on ollut opetusalan asiantuntijoiden kiinnostuksen kohteena kautta aikojen. Opettajan ammatissa tarvittavia tietoja ja taitoja on loputtomasti ja tämän lisäksi ne muuttuvat jatkuvasti (Krokkfors (2005, 72; Collinson, Kozina, Lin, Ling, Matheson, Newcombe & Zogla 2009). Koulutuksessa on vaikea ennakoida, minkälaisessa tulevaisuudessa oppilaat ja opettajat toimivat. Aaltola (2005, 21) esittää kehittämistarpeiden syntyvän etupäässä yhteiskunnan muutoksista, kasvatuksen välittömistä haasteista, opetuksen tehostamispyrkimyksistä ja koulun muuttuvasta suhteesta ympäristöön. Hän (emt. 23) muistuttaa, ettei haasteita ja kehittämistarpeita tule nähdä ainoastaan ongelmina, vaan ne ilmaisevat myös uusia mahdollisuuksia. Haasteet voivat myös tarjota mahdollisuuden koulukulttuurin ja opettajan roolin positiiviseen muutokseen (Luukkainen 2005), perinteisistä käytänteistä luopumiseen ja uusien toimintatapojen omaksumiseen (Fullan 2001). Jatkuvan kehittymisen painottaminen onkin keskeistä, sillä saatuaan muodollisen pätevyyden, opettajat saattavat toimia työelämässä nelisenkymmentä vuotta. Omasta kehittymisestä huolehtiminen jää kuitenkin suurimmaksi osaksi opettajan omille harteille.

Koko työiän kestävän opettajan ammatillisen kasvun alkuun saattaminen on peruskoulutuksen tehtävä (Luukkainen 2000, 245–259). Opettajankoulutuksen vaikuttavuutta koskevan tutkimusprojektin tulosten (Niemi 2000) mukaan opettajankoulutuksen tavoitteet on saavutettu opetusmenetelmien käytön, eriyttämisen ja oppiaineiden hallinnan taidoissa. Heikosti sen sijaan saavutettiin tavoitteet toimia yhteiskunnallisena muutosvoimana, toteuttaa yhteiskunnallisia toimintatutkimuksia sekä antaa oppilaille valmiuksia arkipäivän elämään varten. Tuloksista ilmeni myös opettajien tarve saada lisää vuorovaikutusvalmiuksia koulun ulkopuolisten sidosryhmien kanssa toimimiseen. (Niemi 2000, 179–180.) Opettajan asiantuntijuuden kehittymisen perustana nähdään entistä enemmän koko yhteisön voimavarjojen hyödyntäminen ja aloitteellinen vuorovaikutus kotien ja muiden sidosryhmien kanssa (esim. Collinson ym. 2009).

Toimiessaan oppilaiden ja heidän perheidensä kanssa ja koko koulun toimintaympäristössä opettaja tarvitsee kykyä kohdata muuttuvia tilanteita ja tehdä itsenäisiä päätöksiä. Muutoksiin vastaaminen ei merkitse ”virran vietävissä olemista”, vaan taitoa ennakoida muutosta ja vaikuttaa sen suuntaan. Välijärvi (2005) käyttää termiä avoin opettajuus viittaamaan opettajan tarvitsemaan kykyyn kohdata muuttuvat tilanteet sekä tarkistaa ja suunnata toimintansa niiden mukaisesti. Opettajat nähdään siis aktiivisina muutoksen etsijöinä ja ohjaajina ja tätä kautta opettajankoulutus on haluttu mieltää aktiiviseen rooliin yhteiskunnan ja tulevaisuuden kehittymisessä (Hawkins 2004, 4–5; Kaikkonen

2004d; Luukkainen 2007). Opettajankouluttajan oma tiedonkäsitys ja hänen luomansa opiskeluympäristö ovat keskeisiä kysymyksiä avoimeen opettajuuteen pyrittäessä. Kouluttajan tuleekin pohtia, opetetaanko opiskelija kulkemaan valmiita polkuja ja sisältyykö koulutukseen passivoivia käytänteitä (Eloranta & Virta 2002, 149–150). Asiantuntijuus opettajankoulutuksen tavoitteena erottaa tulevaisuusorientoituneiden vaikuttajaopettajien ja staattisten toteuttajaopettajien koulutuksen toisistaan.

Toteuttajaopettajan ammatillinen malli on syntynyt pyrkimyksestä nimetä niitä tietoja, taitoja ja kykyjä, joita opettajalla tulisi olla. Koulutukseen kohdistuva kritiikki, jossa on vaadittu parempaa koulun arjen tietämystä, opettajan toimenkuvan rajaamista ja selkeyttämistä sekä opettajien arkitietojen ja -taitojen päivitystä ovat osaltaan vaikuttaneet toteuttajaopettajan mallin muotoutumiseen. (Krokkfors 2005, 71–72.) ”Asiantuntija-ammattiin johtava koulutus ei ensisijaisesti tarjoa välineitä vain koulun arjen ja rutiinien toteuttamiseen, vaan sitäkin enemmän näiden organisoimiseen, kriittiseen tarkasteluun ja kehittämiseen” (Krokkfors 2005, 70). Asiantuntijuutta ei siis tulisi nähdä koulutuksen tuottamana lopputuloksena eikä vain suurena määränä oman alan tietoa. Se on pikemminkin koulutuksen ja kokemuksen tuottamaa kykyä ja halua esittää oikeita kysymyksiä ja tunnistaa ongelmia omassa työssä (Kirjonen, Mutka, Filander & Valkeavaara 2000, 158). Asiantuntijuus opettajan ammatin perustana mahdollistaa muutokseen vastaamisen (Väljäärvi 2005, 106–108).

### 3.4 Nuori opettaja ja työelämään siirtyminen

Ensimmäiset työvuodet ovat merkittäviä opettajan uran kannalta ja nuorelle opettajalle uusi työ ja muut elämän tilanteet ovat jopa haastavampia oppimisympäristöjä kuin organisoitu koulutus, sillä opettajankoulutuksessa ei pysyttyä antamaan henkilökohtaisia koulun arkikokemuksia kuin rajallisesti (artikkeli I; Farrell 2003, 95). Siirtyessään työelämään nuori opettaja kohtaa arjen realiteetit ja on vastuussa tekemisistään ja tekemättä jättämisistään. Aineenopettaja identifioituu opettajuuteen useimmiten opetettavan aineensa kautta (Kohonen 2000; Virta, Kaartinen & Eloranta 2001), joten opettajan kasvatusvastuun ottaminen saattaa muodostua ongelmalliseksi ja haastavaksi. Opetus- ja kasvatus työn ohella uuden tulokkaan odotetaan myös tutustuvan työyhteisöön, sen toimintakulttuuriin ja olosuhteisiin. Yksilön henkilökohtaiset ominaisuudet – esimerkiksi stressinsietokyky, elämäntilanne, suhde työhön – voivat aiheuttaa hänelle helpommin esimerkiksi uupumusta kuin jollekulle toiselle (Kagan 1992). Nuoren opettajan on todettu kokevan stressiä, eristäytyneisyyden ja haa-voittuvuuden tunteita (Blomberg 2008; Kelchtermans & Ballet 2002), mutta yleensä hän kuitenkin iloitsee omista oppilaista, koulusta, usein ensimmäisestä ”oikeasta” työpaikasta ja kollegoista (artikkeli I). Veenman (1984) luettelee tutkimuksessaan ”Perceived problems of beginning teachers” 24 nuoren opettajan työssään kohtaamaa ongelmaa, jotka hän listaa tärkeysjärjestykseen. Järjestyk-

sen ylläpito luokassa, oppilaiden motivointi, oppilaiden yksilöllisten erojen huomioon ottaminen ovat listan kärjessä. Veenman (1984) kuitenkin muistuttaa, että vaikka nuorilla opettajilla on paljon ongelmia työelämän alkuvaiheessa, samanlaisia ongelmia on myös pitkään työelämässä toimineilla opettajilla. Opettajien ongelmat ovat edelleen samansuuntaisia kuin aiemmin (Stokking, Leenders, de Jong & van Tartwijk 2003).

Useiden uusien asioiden yhtäaikainen kohtaaminen aiheuttaa nuorille opettajille epävarmuutta ja pelkoakin ammattinsa aloitusvaiheessa (artikkeli I; Boshuizen, Bromme & Gruber 2004; Kaikkonen 2004a; Sabar 2004). Siirtyessään työelämäänsä he odottavat emotionaalista tukea kollegoiltaan ja koulun johdon taholta (Blomberg 2008; Chubbuck, Clift, Allard & Quinlan 2001; Marable & Raimondi 2007). Tärkeää on myös, että koulun henkilökunta kunnioittaa nuorta opettajaa ja hänen asemansa opettajana tunnustetaan (Kelchtermans & Ballet 2002; Ulvik, Smith & Helleve 2009). Aloittelevat opettajat ovat kuitenkin tuoneet esiin pitkään opettajina toimineiden ja heidän itsensä välisen epäsymmetrian uudistusten suhteen: nuoret opettajat turhautuvat, kun koulun muu henkilökunta ei ole halukas kokeilemaan uusia asioita ja aloittelevien opettajien ideoita väheksytään (Blomberg 2008; Toren & Iliyan 2008, 1051). Nuorten opettajien ei kuitenkaan tulisi joutua kätkemään innokkuuttaan kohdatessaan entisiä toimintatapoja ylläpitävää asiantuntijuutta (Farrell 2003; Niemi 2003; Sabar 2004), vaan heidän työelämäänsä mukanaan tuoma uusi tieto yhdistettynä kokeneiden opettajien käytännössä kehittyneeseen asiantuntijuuteen tulisi hyödyntää tehokkaasti (Jokinen & Sarja 2006). Oppiminen toisilta ihmisiltä onkin keskeinen oppimisen muoto (Kohonen 2007b).

Työyhteisön sosiaaliset ja ammatilliset konventiot ja erilaiset menestymisen määritelmät luovat kuitenkin rajoja ja kriteerejä relevantin ja epärelevantin tiedon ja taidon välille (Chubbuck ym. 2001; Eteläpelto & Collin 2004) ja suuntaavat siten asiantuntijuuden kehittymistä. Tyypillistä asiantuntijayhteisölle on myös, että monet sen arvoista ja normeista ovat auki kirjoittamattomia. Kuitenkin asiantuntijuuden hankkiminen yhteisöissä edellyttää, että uutena työhön tuleva ymmärtää näiden arvojen ja normien luonteen (Flores & Day 2006; Heikkinen 1999). Asiantuntijuuden sosiaalista aspektia painotettaessa asiantuntijuuden kehittyminen onkin ymmärretty merkitysneuvotteluksi, jossa yhteisöön uutena tuleva etsii sen jäsenten kanssa yhteisiä merkityksiä asioille ja ilmiöille. Yleensä yhteisön jäseneksi pääseminen merkitsee sitä, että hyväksytään ja omaksutaan yhteisön arvot ja normit, jotka määrittävät yhteisössä menestymistä. (Eteläpelto & Tynjälä 1999.) Nuoren opettajan rooli työyhteisön uutena jäsenenä onkin ongelmallinen. Heikkinen (1999) toteaa, että uusi henkilö näkee uudesta näkökulmasta työyhteisön vallitsevia käytäntöjä ja osaa ihmetellä itsestäänselvyksiä. Uudella jäsenellä ei kuitenkaan ole valtaa ryhtyä toteuttamaan muutoksia, joita hän näkisi tarpeellisiksi. Heikkinen jatkaa edelleen, että opettajan tullessa työyhteisöön hänen tulisi ensin ottaa haltuun kentän pääomat, osoittaa riittävä määrä samuutta ja hankkia asema sosiaalisessa yhteisössä, ja vasta sitten alkaa kritisoida toimintakäytäntöjä. (Heikkinen 1999, 287–288.)

Opettajan pedagogisen ajattelun ja asiantuntijuuden kehittyminen ja niitä ohjaavat seikat ovat moninaisia. Opettajan ajatteluun ja käyttäytymiseen vaikuttavat merkittävästi myös omat koulu- ja opiskeluaikaiset kokemukset (esim. Casto, Secru, Mendéz Garcia 2004; Kaikkonen 2004a; 2004c). Kagan (1992) on laajassa tutkimuksessaan todennut, että tullessaan opettajankoulutukseen opiskelijoilla on henkilökohtaisia uskomuksia ja mielikuvia opettajuudesta ja itsestään opettajina. Nämä uskomukset ja mielikuvat säilyvät koulutuksessa muuttumattomina ja seuraavat nuoria opettajia luokkiin. Maallikkoteorioiden merkitys opettajuuden kehittämisessä on noussut esiin tässäkin tutkimuksessa (Ruohotie-Lyhty, Nyman & Kaikkonen 2008).

Nuoret opettajat kohtaavat työelämässä siis paljon haasteita. Asiantuntijuus luovana ja kehittäväenä prosessina edellyttää entisten toimintamallien muokkausta ja uusien luomista. Muutokset muodostuvat uhkaksi opettajan jaksamiselle, työssä onnistumiselle ja työn ilon säilymiselle, mikäli opettajalla ei ole mahdollisuuksia kehittää ammatillista osaamistaan koko työuran ajan (Väljärvi 2007, 65). Opettajan suhde työhön ja hänen näkemyksensä opettajuudesta uran eri vaiheissa muuttuvat ja muuttavat opettajaa. Prosessi vaatii myös voimia ja voimaantumista. Tarkastelenkin seuraavaksi voimaantumista pedagogisen ajattelun ja asiantuntijuuden kehittymistä mahdollistavana ja edistävänä tekijänä.

### 3.5 Voimaantuva opettaja

Käsitteellä voimaantuminen (empowerment) ei ole yhtenäistä käännettä tai määritelmää, mutta sen olemassaolon pystyy tunnistamaan. Käsitteellä on viitattu prosessiin, jossa yksilön tai ryhmän mahdollisuudet vaikuttaa omaa elämänsä koskeviin päätöksiin voimistuvat. Se ilmenee myös muutosprosessien hallinnan tunteena sekä tulevaisuuteen kohdistuvana toiveikkuutena (Bogler & Somech 2004; Edwards, Green & Lyons 2002). Heikkilän ja Heikkilän (2005, 32) mukaan voimaantumista ei kannata määritellä sanatarkasti. Siitonen (1999) on suomentanut käsitteen *empowerment* sisäiseksi voimantunteeksi ja voimaantumiseksi, mutta se on suomennettu myös käsitteillä toimintakykyistyminen, voimistuminen, vahvistuminen, täysivaltaistuminen ja valtautuminen (Antikainen 1998). Koulutuksen yhteydessä käytetään termejä muutosagenttiuteen kasvaminen ja voimaantuminen rinnakkaiskäsitteinä (Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 354). Opettajien empowerment ilmiötä on tarkasteltu muun muassa suhteessa työtyytyväisyyteen, päätöksentekoon, sitoutumiseen, konfliktin hallintaan, opetuskäytänteisiin ja oppilaiden saavutuksiin ja koulun johtoon (Bogler & Somech 2004, 278).

Voimaantuminen on yksilöllinen prosessi, sillä ”yksilöllisen kehityksen ovi on lukittu sisältäpäin, ja jokaisen pitää avata se itse” (Heikkilä & Heikkilä 2005, 14). Sisäisen voimaantumisen vahvistumisella halutaan ottaa käyttöön ihmisen kokonaiskapasiteetti siten, että ihmisen voi tuntea itsessään voimaa



tehdä jotain merkittävää (Heikkilä & Heikkilä 2001, 208). Ihmiset, jotka ovat sisäisesti voimaantuneita, heijastavat positiivisuutta ja myönteisyyttä ongelmallisiin seikkoihin (Siitonen 1999, 86–88). Heillä on halua yrittää parhaansa ja ottaa vastuuta omasta voiman kehittämisestään ja myös toisista ihmisistä (Hebert & Worthy 2001; Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 347). Tulee muistaa, että voimaantumisen ei ole kyse vallasta ja voimasta, power'ista, jolla kontrolloidaan muita. Tarkoitus on kehittää sisäistä valtaa itsessä, ei toisten yli (Heikkilä & Heikkilä 2001, 28). Voimaantuminen voi myös tarkoittaa erilaisia asioita eri ihmisille (Heikkilä & Heikkilä 2005, 71; Siitonen 1999). Edelleen voimaantumisen ilmenemismuodot ovat yksilöllisiä ja riippuvaisia ajasta ja paikasta. Yksilön henkilökohtaisten kokemusten ja hänen eri tilanteissa omaksumiensa roolien sanotaan ohjaavan yksilön voimaantumishalua. (Hebert & Worthy 2001; Lange & Burroughs-Lange 1994; Zimmerman 1995.)

Yksilön voimaantumista jäsentävät päämäärät, kyky- ja kontekstiuskomukset, emootiot ja näiden sisäiset suhteet. Voimaantuneisuus ei ole pysyvä tila. (Siitonen 1999, 164.) Työyhteisö voi tukea voimaantumisen prosessia hienovaraisesti tarjoamalla jäsenilleen henkisen ja fyysisen liikkumatilan (Heikkilä & Heikkilä 2005, 64), jossa voimaantumisen kehittämistä voidaan tukea luomalla turvalliseksi koettu ilmapiiri. Turvallisessa ilmapiirissä koetaan arvostusta, kunnioitusta, luottamusta ja tasa-arvoa ja se tukee toimintavapautta ja vastuun ottamista (Short 1994; Siitonen 1999, 158–159). Opettajan yksilöllinen kehittyminen ja oppilaitoksen yhteisöllinen toimintakulttuuri kulkevat siis käsi kädessä (Kaikkonen & Kohonen 1997, 36). Suotuisissa olosuhteissa voimaantunut yksilö voi toimia muutosprosessin käynnistäjänä (Clement & Vandenberghe 2000, 86). Siitosen (1999, 158–160) mukaan vahva voimaantuminen johtaa vahvaan sitoutumiseen ja heikko voimaantuminen puolestaan heikkoon sitoutumiseen.

Sisäinen voimaantuneisuus on siis määritelty prosessina, jonka kautta yksilöt ottavat vastuuta kehittämisestään tavoitteenaan jonkun paremman saavuttaminen myös kanssaihminen elämässä. Voimaantuneet yksilöt uskovat, että heillä on tietoa ja taitoa toimia erilaisissa haasteellisissakin tilanteissa ja että he pystyvät ohjaamaan näitä tilanteita parempaan suuntaan. Voimaantuneet opettajat ovat halukkaampia omaksumaan ongelmien omistajuuden (ownership of problems), aloittamaan ja kokeilemaan uusia ideoita ja ratkaisuja kuin niihin sitoutumattomat opettajat. Tutkimuksen osallistujat ovat nuoria vasta työelämänsä aloittaneita opettajia, joiden toivotaan saavan aikaan muutosta koulussa. Onkin tärkeää tarkastella seikkoja, jotka antavat nuorille voimia vastustaa sosiaalistumista entisiin käytänteisiin ja ruokkivat heidän asiantuntijuutensa kehittymistä ja sitä kautta työhön motivoitumista ja siinä jaksamista.

## 4 TUTKIMUSONGELMAT JA MENETELMÄT

### 4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimustehtävänä oli kuvata nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja asiantuntijuuden kehittymistä heidän siirtyessään työelämään. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä sekä opettajankoulutuksesta ja nuorten opettajien sille antamasta merkityksestä työelämän alkutaipaleella että opettajien työelämäkokemuksista. Tutkimus kattoi työelämän 3–5 ensimmäistä vuotta riippuen siitä, missä vaiheessa tutkimukseen lupautunut opiskelija siirtyi työelämään.

Koulutuksen jälkeen nuori opettaja kohtaa työarjen rajuna ja kokee saamansa koulutuksen ja kohtaamansa arkitodellisuuden ristiriitaa (artikkeli I). Tämän vuoksi on koulutuksen kehittämisen kannalta tärkeää tutkia nuorten opettajien työelämäkokemuksia, jotta koulutus olisi kohdallista ja osaisi kohdistaa työelämään siirtyvälle opettajalle riittävästi tukea. Nuori opettaja -tutkimuksista laatimani teoreettinen katsaus (artikkeli I) sekä Kaikkosen (2004a) tutkimuksen aiemmassa vaiheessa kirjaamat teesit suuntasivat tarkastelemaan opettajan pedagogisen ajattelun ja asiantuntijuuden kehittymistä kolmen tekijän kautta. Pelkistin tutkimustehtävän kolmeen tutkimuskysymykseen, joihin vastaan tutkimusartikkeleiden kautta:

1. Miten opettajankoulutus on vaikuttanut nuorten kielenopettajien työhön? (artikkelit II ja III)
2. Millaisia vieraan kielen opiskeluympäristöjä nuori opettaja rakentaa? (artikkeli IV)
3. Miten opettajan asiantuntijuus kehittyy työelämässä? (artikkeli V)

Ensimmäisen tarkastelunäkökulman (artikkelit II ja III) muodostivat aineenopettajan pedagogiset opinnot. Tarkastelin opintojen vaikutusta suhteessa nuoren opettajan opetustapaan ja käsityksiin oppimisen luonteesta, kielenopetuksen tavoitteista, itsestään nuorena kielenopettajana ja jossain määrin koulusta ja kollegoistakin. Toiseksi tutkin opettajien vieraan kielen opetusta heidän



Vasemmalta oikealle siirryttäessä tutkimusotteen holistisuus lisääntyy. Tämä tutkimus sijoittuu ensisijaisesti Teschin (1990) luokittelun mukaan ryhmään "toiminnan tai tekstin merkitysten ymmärtäminen", mutta on siinä reflektioon liittyviä piirteitäkin, sillä sekä tutkittavien esseet että haastattelut loivat myös reflektiota. Toiminnan ja merkitysten tutkija etsii ja tulkitsee teemoja, joista osaa ei välttämättä ilmaista suoraan aineistossa, mutta ne nousevat esiin siitä intensiivisen analysoinnin kautta. Koska ymmärtämiseen sisältyy tulkintaa, tutkimuksen voidaan sanoa olevan hermeneuttista. (Tesch 1990, 60, 67–69.)

Hermeneuttinen tutkimustapa lähtee näkökulmasta, että ymmärtäminen on tulkintaa. Kuvatessaan jotakin, ihminen jo samalla tulkitsee. Kuvaus ja tulkinta ovat näin ollen sama asia. (Latomaa 2005, 64.) Tutkimukseen osallistujat kertoivat sekä esseissään että haastatteluissa kokemuksistaan opettajankoulutuksesta ja ensimmäisistä työvuosistaan opettajina useaan kertaan (ks. esseiden aiheet liite 2, haastatteluoteemat liite 6). Kertoessaan he samanaikaisesti analysoivat kokemuksiaan. Samoin minä tutkijana palasin kerättyyn aineistoon yhä uudelleen. Kokemusten ymmärtäminen ei alkanut "tyhjästä", vaan sen taustalla oli jo jokin olemassa oleva merkitys tai käsite. Se saattoi olla ennakkoluuloinen tai refleктоimaton, mutta kuitenkin se suuntasi ymmärrystä vieden hermeneuttisella kehällä eteenpäin. Ymmärtäminen siis pohjaa esiymmärrykseen ja uudelleen orientoitumisen kautta merkitys tai käsite kohteesta täsmentyvät (Judén-Tupakka 2008, 64–65). Oman senhetkisen tilanteen ja omien merkitysten tunnistaminen ja tiedostaminen mahdollisimman rehellisesti onkin hermeneuttisen ajattelun mukaan ammatillisen kehittymisen lähtökohta (Kaikkonen & Kohonen 1996, 152–160).

Hermeneutiikan ohella tutkimus liittyy fenomenologiseen tutkimustraditioon. Fenomenologian on nähty sopivan prosessinomaisten ilmiöiden tutkimiseen, joita on ajallisesti vaikea staattisesti pysäyttää (Judén-Tupakka 2008, 64). Näen pedagogisen ajattelun ja asiantuntijuuden kehittymisen prosesseina, ja näin ollen fenomenologinen lähestymistapa on mielestäni perusteltu. Edelleen fenomenologisen lähestymistavan mukaisesti pyrin ymmärtämään, miten nuoret opettajat kokevat maailmansa (Tesch 1990, 68) tai elämäntodellisuutensa (Laine 2001, 68). Ymmärtämistä ohjasi ajatus, että ihminen on kietoutunut kiinteästi elämäntilanteeseensa ja maailmaan eikä häntä voi ymmärtää niistä irrallaan (Perttula 2005). Omassa roolissani tutkijana minun tuli muistaa opettajien elämäntilanne. He elivät hyvin herkkää ja haavoittuvaa vaihetta perheen perustamisineen, sijaisuuksineen ja työpaikan etsimisineen, ja näin ollen minun tuli lähestyä heitä hyvin hienovaraisesti (ks. esim. liite 10). Myös oma elämäni on koko ajan läsnä. Tutkijana minun oli hyväksyttävä ajatus, että ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä muuttuu koko tutkimusprosessin ajan ja usein omat ennakkokäsitykset huomaa vasta aineiston keruu- tai analysointivaiheessa (Lehtomaa 2005, 165–166). Inhimilliseen olemassaoloon liittyikin asioita, jotka määräytyvät ihmisestä riippumatta, ja asioita, joihin ihminen voi itse vaikuttaa (Heidegger 2000, 32–33, 80, 84).

Fenomenologinen merkitysteoria perustuu ajatukselle, että ihmisten toiminta on ainakin suurimmaksi osaksi intentionaalista eli tietoisesti johonkin

tarkoitukseen suuntautunutta ja että ihmisten suhde todellisuuteen sisältää merkityksiä. Tässä tutkimuksessa tarkastelen nuoren vieraan kielen opettajan kokemuksia opettajankoulutuksesta ja opettajana toimimisesta työelämän alussa ja niiden kautta sitä, millaisia merkityksiä hän näille kokemuksille antaa (ks. liite 8). Kuvaamme ja rakennamme todellisuutta merkityksineen kielen kautta. Kieli kokemuksen välittäjänä ei kuitenkaan ole vain kielipillisten sääntöjen ohjaamaa, vaan myös diskursiivisten ja sosiaalisten normien, arvojen ja sääntöjen mukaan järjestyvää (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 13). Yhteisöön sosiaalistunut yksilö tietää, mitä hänen milloinkin tulee tehdä ja millaista käytöstä häneltä odotetaan. Sosiaalinen todellisuus ei näin ollen ole vain yksilön, vaan se on yhteisön kulttuurisen kehityksen luomaa. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 34.) Siksi yksilö kertoo aina jotain yhteisöstään ja myös siksi kokemukset ovat monikerroksisia. Tutkijana minun tuli myös muistaa, että tutkimukseen osallistujat ovat entisiä oppilaitani ja mahdollisuus sosiaalisesti suotavista ilmauksista oli olemassa (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 34). Minun tuli siis pitäytyä tutkijan roolissa ja työntää kauemmaksi roolini kouluttajana. Tutkimuksen opettajien tuli voida ilmaista ajatuksiaan ja kokemuksiaan vapaasti.

Fenomenologisen tutkimuksen arvo Teschin (1990, 48) mukaan on sen voimassa saada ihmiset ymmärtämään itseään ja niiden ihmisten elämää, joista he kantavat pedagogista vastuuta. Näin ollen tutkijan ymmärryksen sekä itsestään että tutkittavasta ilmiöstä, tässä tutkimuksessa nuorista opettajista ja heidän ammatillisesta kehittymisestään, on mahdollista lisääntyä ja syventyä fenomenologisen tutkimuksen kautta. Kuschin (1986, 79) mukaan ymmärtäminen on mahdollista, kun ihminen ymmärtää omaa olemistaan. Minulle tutkijana tämä merkitsi huolellista paneutumista tutkittavaan ilmiöön, mutta myös matkaa omaan opettajuuteen ja sen kehittymiseen. Tiedostan kuitenkin, että tutkija voi ymmärtää aineistoa vain itsenään ja omista lähtökohdistaan (Moilanen & Rähkä 2001). Tutkijana palasinkin aineistoon useasti ymmärrykseni varmistamiseksi. Pohdittavaksi nousee kuitenkin kysymys, kuinka pitkälle tutkijalla on mahdollisuuksia ymmärtää Toista?

#### 4.2.2 Minä tutkijana

Olin toiminut tutkimuksen seitsemän nuoren opettajan kouluttajana pedagogisten opintojen aikana, kuuteen opettajaan minulla ei ollut niin kiinteää suhdetta kuin ”omien” kielten, saksan ja ranskan, opettajaopiskelijoihin. Minulle oli tärkeää, että tutkimuksen opettajat kokivat voivansa kertoa vapaasti työelämän iloista ja suruista. Erityisesti haastattelutilanteet olivat tutkimuksen etenemisen kannalta tärkeitä, sillä niissä tarjoutui tilaisuus rakentaa ja lujittaa vuorovaikutusta kaikkiin opettajiin. Aineiston keruuseen liittyviä seikkoja oli myös luontevaa sopia haastatteluissa. Yhteyttä opettajiin pidin yllä arkisin sähköpostiviestein (”Hei, mitä kuuluu?”) ja tervehdyksiin juhlapäivinä.

Kokemus pedagogisista opinnoista ja opettajuudesta loi tutkimuksen opettajille ja minulle tutkijana yhteistä tartuntapintaa, mikä auttoi ymmärtämään osallistujien kokemuksia. Myös työ- ja perhe-elämän yhteensovittamisen kokemukset yhdistivät meitä. Tutkijan ymmärtäminen lähtee aina siitä,

että yrittää astua toisen asemaan, yrittää ymmärtää, kuinka muut ajattelevat, toimivat ja tuntevat (Patton 1990, 46–47).

Tutkijana opin myös huomaamaan sulkeistamisen merkityksen tutkimuksen aikana. Fenomenologinen tutkimus alkaa sulkeistamisella, jonka tarkoituksena on aidosti estää tutkijan omien ennakko-oletusten ja -käsitysten vaikutus hankittavaan aineistoon (Judén-Tupakka 2008, 82). Pyrinkin jättämään tilaa osallistujien omille kokemuksille ja niistä kertomiselle pitäytymällä suhteellisen avoimissa tilanteissa aineistoa kerätessä. Myös analyysivaiheessa havaitsin sulkeistamisen tärkeyden. Koulutuksen aikana opiskelijasta muodostamani käsitys ei vastannutkaan tutkimuksen aikana rakentuvaa käsitystä. Palasinkin useaan otteeseen aineiston pariin tulkinnan selkiyttämiseksi, keskustelin tulkinnasta tutkijakollegan kanssa tai tarvittaessa kysyin varmistusta tulkintaani sähköpostitse opettajalta itseltään. Näin toteutin hermeneuttista kehää uusin kierroksin kuitenkin tietoisena siitä, että hermeneuttisen kehän mukaisesti ihminen ei voi täysin irrottautua omasta historiallisesta ja kielellisestä kontekstistaan. Myös osallistujista aiemmin laaditut profiilit (Kaikkonen 2004a) oli tietoisesti työnnettävä syrjään aineiston analyysivaiheessa, jotta uusi informaatio ei jäisi löytymättä (Perttula 2005, 145) ja myös intuitiolla olisi tilaa (Judén-Tupakka 2009). Ilman sulkeistamista tutkija helposti ymmärtää toisen kokemuksesta sen, mitä hän siitä jo aiemman perusteella ymmärtää. Sulkeistamisen ansiosta tutkija voi keskittyä tutkittavan kokemukseen omansa sijasta (Judén-Tupakka 2009, 82).

Koen oman opettajuuteni muuttuneen työrupeamani aikana paljon ja omat kieliopintoni ovat auttaneet ymmärtämään, että kieli on muutakin kuin sanakirjan sanoja. 1980-luvun alussa saamani aineenopettajan pätevyys on jotain muuta kuin se opettajuus, jonka koen omaavani 21. vuosisadalla ja johon pyrin ohjaamaan tulevia opettajia. Kielipedagogiikan lehtorilta edellytetty asiantuntijuus on selkeästi laajentunut aiemmin asiantuntijuutta määrittäneiden kielten ja kulttuurien ulkopuolelle. Kieliaineiden kollegojen tiivis yhteistyö tapaamisineen ja keskusteluineen ovat tukeneet moniulotteisen asiantuntijuuden mukanaan tuomien haasteiden kohtaamisessa. Merkittävä kokemus opettajuuteni kannalta oli myös 1980-luvulla professori Sinikka Ojasen ohjauskoulutukseen osallistuminen. Koulutus herätti näkemään oman opettajuuden jatkuvan kehittämisen tärkeyden. Tutkijana toimiminen opetushallituksen rahoittamassa kielenopetuksen kehittämishankkeessa 1990-luvun loppupuolella, hankkeesta laatimani raportti ja myöhemmin lisensiaatintutkimus, jossa tarkastelin kehittämishanketta innovatiivisuuden näkökulmasta, loivat pohjaa tämän tutkimuksen teoreettiselle tarkastelulle. Uudella vuosituhanella professori Viljo Kohosen johtama Eurooppalainen Viitekehys ja kielisalkku -projekti ja professori Kaarina Mäkisen aiheesta organisoimat alueelliset seminaarit antoivat merkittävän sysäyksen kielikasvatuksen omakohtaiseen pohtimiseen. Kaikki näin saatu kokemus ja tieto siitä ovat ohjanneet minua laadulliseen tutkimukseen ja kehittäneet sen edellyttämää ajattelua.

Lévinasin (1963) mukaan ihmisenä olemisen voidaan nähdä pukemisen ja paljastamisen metaforan kautta. Jotta voimme pukeutua uuteen vaatteeseen, vanha on joko riisuttava tai arvioitava uudelleen ja tämän jälkeen on toimittava

arviointin tulosten suuntaisesti. Näin tapahtuu myös uusissa tilanteissa. Tämä tutkimus on haastanut riisumaan ja pukemaan uudelleen omia ajatuksia, käsityksiä, mielipiteitä, tavoitteitakin. Tutkimus on tuottanut oman ajatteluni ja kehittyiseni eväiksi kysymyksiä: Ohjaanko kielikasvatuksen suuntaan vai olenko ”kielirajoitteinen”? Avaanko uusia näkökulmia vai viitoitanko tiet valmiiksi seurattaviksi? Havaitsenko opiskelijan yksilölliset tarpeet ja osaanko ohjata yksilöllisesti suuressa ryhmässä? Kohtaavatko koulutus kontekstissa ihmiset vai opiskelija ja opettaja? Muun muassa nämä kysymykset askarruttavat mieltäni vielä pitkään.

### 4.3 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksessa oli mukana kahden ensimmäisen tutkimusvuoden aikana 13 vieraan kielen opettajaa, joista 11 jatkoi osallistumista koko tutkimusprosessin ajan. He toimivat opettajina ala- ja yläkoulussa, lukiossa ja aikuiskoulutuksen parissa ja suorittivat aineenopettajan pedagogiset opinnot lukuvuonna 2002–2003 Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. Tutkimus on jatkoa Kaikkosen 2002 aloittamalle ja 2004 raportoimalle tutkimukselle ”Kielenopetus kielikasvatuksena – nuoren vieraan kielen opettajan kehityspolut” (Kaikkonen 2004a). Nuorella vieraan kielen opettajalla tarkoitan vastavalmistunutta, koulutuksen suorittamisen jälkeen työelämään siirtynyttä opettajaa. Astuessaan työelämään he olivat keskimäärin 24-vuotiaita. Kouluaikanaan he ovat opiskelleet vähintään kahta tai kolmea vierasta kieltä. Useimmat tutkimuksen opettajista ovat opiskelleet vieraita kieliä koulussa 1990-luvulla, jolloin opetussuunnitelman mukaan on pitänyt korostaa viestinnällisiä valmiuksia. Tutkimuseettisistä syistä opettajilla on peitenimet (Kuula 2006).

Haettaessa nuoria opettajia tutkimukseen lähdin liikkeelle edellä mainitusta Kaikkosen tutkimuksesta, johon osallistui 19 tulevaa vieraan kielen opettajaa. He olivat ilmoittaneet pedagogisten opintojen päättyessä olevansa halukkaita osallistumaan jatkotutkimukseen. Kun aloitin aineiston keruun syksyllä 2004, osoittautui kuitenkin, että nämä opettajaopintojen aikana aktiiviset ja innokkaat tulevat opettajat eivät hakeutuneetkaan opettajiksi tai tutkimuksessa mukana olemiselle oli ilmaantunut muita esteitä. Yksi opettajista toimi puuteollisuuslalla Pariisissa, yksi opiskeli koneinsinööriksi, pari teki käännöksiä. Eräs tuore opettaja kertoi, ettei hän opettajan töitä hae, koska muutakin työtä oli tarjolla. Muutamat sanoivat työkiireiden estävän tutkimukseen osallistumisen. Pari nuorta opettajaa oli äitiyslomalla ja kertoi jäävänsä kotiin hoitovapaalle. Näin alkuperäisestä tutkimusjoukosta saatiin jatkotutkimukseen mukaan yhdeksän opettajaa. Näistä yhdeksästä Kati jäi hankkeen alkutaipaleella äitiyslomalle eikä hän sen jälkeen ollut enää halukas jatkamaan mukana tutkimuksessa. Myös Leena siirtyi tutkimusprojektin aikana muihin kuin opetustehtäviin. Pyysin neljää varsinaisen tutkimusjoukon ulkopuolista opettajaa mukaan, koska he olivat opintojen päättyessä ilmaisseet halukkuutensa osallistua tutkimuk-

seen. Riittävän suurella osallistujien määrällä pyrittiin takaamaan tutkimuksen jatkuminen hankkeen loppuun saakka.

Mielenkiinto tutkimusta kohtaan oli yksi tärkeimmistä valinnan kriteereistä. Tutkimus oli pitkä ja esseiden kirjoittaminen, sähköpostikeskustelut, haastattelut ja tutkijan esittämät lisäkysymykset kerätyn aineiston pohjalta vaativat osallistujilta kohtuullista sitoutumista prosessiin (ks. Kuula 2006, 107). Tutkimuksessa toteutettiin siis fenomenologisen tutkimuksen harkinnanvaraisuutta (Lukkarinen 2005, 235) siten, että osallistujat ovat mukana tutkimuksessa vapaaehtoisesti ja heillä kaikilla on tuoreita kokemuksia työelämään siirtymisestä. Tärkeänä pidettiin myös sitä, että kaikki opettajankoulutuslaitoksemme harjoittelukielet (englanti, ranska, ruotsi, saksa, venäjä) ovat mukana tutkimuksessa, paneuduttiinhan tutkimuksessa kielikasvatuksen problematiikkaan. Mukaan saatiin myös yksi S2-opettaja (suomi 2. kielenä). Osallistujien mielenkiintoa tutkimusprosessia kohtaan olen pitänyt yllä tiedottamalla tutkimusvaiheista ja saaduista tuloksista, mutta myös epämuodollisten sähköpostiviestien avulla. Osallistujien informointi on myös tutkimuseettisesti välttämätöntä (Kuula 2006).

Opettajat aloittivat työn koulussa vuosina 2003–2006. Tarkemman kuvauksen työelämään siirtymisen ajankohdasta esitän kuviossa 2. Yhdenkään opettajan ensimmäinen työpaikka ei ollut vakituinen virka, vaan he toimivat sijaisina, tuntiopettajina tai kiertävinä kielenopettajina. Viivi sai vakituisen työpaikan toisena työvuotenaan, Jenna, Anu ja Linnea kolmantena ja Maisa neljäntenä työvuotenaan. Kaikki muut opettajat jatkavat edelleen tätä raporttia kirjoitettaessa sijaisina tai tuntiopettajina.

syksy 2003	syksy 2004	syksy 2005	kevät 2006
Suvi	Maisa	Anu*2	Linnea
Viivi	Leena*1	Jenna*2	
	Taina	Saila	
	Aino	Reetta	
	Tuuli		
	Kati*1		

KUVIO 2 Tutkimuksessa mukana olevien opettajien työelämään siirtymisen ajankohta

\*1 Kati oli tutkimuksessa mukana 2004–2006, Leena 2004–syyslukukausi 2005

\*2 Aiemmassa vaiheessa Anu= Anneli ja Jenna= Raija (artikkeli III). Nimet on muutettu tutkimusprojektin toisen tutkijan, Maria Ruohotie-Lyhdyin, tutkimuksen kanssa yhdenmukaisiksi (ks. Ruohotie-Lyhty ym. 2008).

#### 4.4 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineisto muodostuu osallistujien esseetyyppisistä kirjoitelmista tai päiväkirjoista, joita tuettiin haastatteluin. Esseet muodostavat tutkimuksen pääaineiston. Tutkimuseettisistä syistä pyysimme kaikilta mukana olevilta opettajilta kirjallisen suostumuksen kerätyn aineiston käyttöön (liite 1) (Kuula 2006).



Ehdotin aineiston keruutavaksi joko oppimispäiväkirjan tai esseiden kirjoittamista sovituin väliajoin. Tällaisella menettelyllä pyrin luomaan tutkimukseen osallistujalle mahdollisuuden valita itselleen sopivin, mieluisin ja luontevin ilmaisutapa. Alla olevat Suvin ja Anun viestit ovat esimerkkejä siitä, kuinka sovimme aineiston keruusta: nuoret opettajat ilmaisivat viesteissään, millä tapaa he olisivat valmiita kertomaan kokemuksistaan. Päiväkirjan avulla saataisiin pohdiskeltua tietoa opettajan kokemuksista ja niiden merkityksestä. Opettajat kuitenkin kokivat päiväkirjan pitämisen työlääksi, kuten Leena kertoo viestissään. Saila, Anu ja Jenna pitivät jonkin aikaa päiväkirjaa, mutta vähitellen hekin luopuivat sen kirjoittamista ajanpuutteen vuoksi.

*Minulle sopisi parhaiten niin, että sinä lähetät minulle aina "muistutusta" ja mie sitten vastailen niihin. (Suvin sähköpostiviesti, syksy 2004)*

*Voisimme sopia, että kirjoitan päiväkirjaa ja lähetän sinulle sähköpostitse ensimmäisen version vaikka jo lokakuun alussa tai aikaisemminkin. (Anun sähköpostiviesti 27.05.2005)*

*Opintopäiväkirjan kirjoittaminen kerran kuussa kuulostaa aika paljolta. (Leenan sähköpostiviesti, helmikuu 2005)*

Aineistoa kerättiin sitä mukaan kun opettajat siirtyivät työelämään. Suvin ja Viivin ensikokemukset työelämästä (2003) ovat Pauli Kaikkosen keräämiä. Lukuvuoden 2004–2005 aineiston keräsin yksin. Kevätlukukaudella 2006 tutkimushankkeeseen tuli mukaan toinen tutkija, Maria Ruohotie-Lyhty, jonka kanssa olemme sittemmin suunnitelleet esseiden ja haastattelujen teemat ja aikataulun. Joissakin tapauksissa toinen tutkijoista on tehnyt haastattelun yksin.

Aineiston keruutavasta ja aikataulusta sovimme jokaisen opettajan kanssa henkilökohtaisesti joko puhelimitse tai sähköpostitse, sillä oli eettisesti tärkeää kunnioittaa opettajan toiveita. Koulujen jaksot ja koeajat ruuhkauttavat opettajan elämää aika ajoin eikä hän tuolloin kaipaa ylimääräistä työtä, jota tutkimuksessa mukana olemiseen väistämättä liittyy. Opettajien paikkakunnalta toiselle muuttamiset, perheen perustaminen, lasten saaminen ja omakotitaloprojektit ovat osaltaan värittäneet tutkimushanketta. Aineiston keruun sovittaminen opettajan aikatauluun sujui kuitenkin hyvin ja opettajat olivat pääsääntöisesti mielellään tutkimuksessa mukana. Tainan viesti valaisee opettajan kokemaa kiirettä, mutta samalla halua löytää aikaa sekä essekirjoittamiseen että haastatteluun.

*Heipähei!*

*Kiirettähän tässä pitää itse kullakin. Joulukuulee, kokeita pidetään ja korjaillaan ja mitään ei ehdi tehdä niinkuin suunnittelee. Yritän kirjoittaa uuden jutun syksystä siihen 11.1. mennessä. Ehdin varmaan kyllä ensi vuoden puolella sitten taas paneutua asioihin. Haastatteluajaksi sopisi parhaiten ehkä tuo viikko 23.–26.1. niin on saatu numerotkin yläkoululla annettua ja kiire ehkä vähän helpottaa. Esimerkiksi tiistai-iltapäivä 24.1. klo 15 jälkeen? Uskoisin, että iltpäivä olisi ajankohtana parempi, niin saisi varmemmin olla rauhassa ja löytyisi vapaa luokkakin.*

*Jouluisin (kiire)terveisin,  
Taina (sähköpostiviesti 15.12.2004)*

Esseiden ja haastattelujen teemat painottuivat aineiston keruun eri vaiheissa (kuvio 3) siten, että tutkimusprosessin alussa fokuksena olivat opettajan koulutus ja sen vaikutus nuoren opettajan toimintaan, vieraan kielen ja kulttuurin opetukseen ja opettajana kehittymiseen (artikkelit II ja III). Toisessa vaiheessa painopiste oli vieras kieli ja kulttuuri ja niiden opetus (artikkeli IV). Työelämään siirtyminen ja koulun arjessa toimiminen siihen liittyvine odotuksineen, ongelmineen ja onnistumisineen sekä oppilaiden, kollegojen että koulun eri sidosryhmien kanssa, nousivat esiin miltei jokaisessa esseessä ja haastattelussa. Viimeisen aineistonkeruuvaiheen fokuksena olivat nuoren opettajan työuran ensimmäiset vuodet kokonaisuudessaan: oliko hänen opettajuudessaan tapahtunut vuosien aikana muutoksia ja jos oli miksi ja minkälaisia, mitä opettaja odotti tulevaisuudelta, miten hän pyrki kehittymään ja kehittämään opettajuuttaan työyhteisössä (artikkeli V) ja miten hän koki tutkimusprosessin (artikkeli suunnitteilla myöhemmin). Teoreettisen nuori opettaja -tutkimukseen painotuvan katsauksen kautta rakensin tutkimusprosessin teoreettista kehystä (artikkeli I).



KUVIO 3 Tutkimusprojektin teemat

Opettajien asteittainen työelämään siirtyminen vaati tarkkaa kirjanpitoa kunkin opettajan esseiden ja haastattelujen teemoista, jotta saimme kerättyä kaikilta opettajilta aineistoa samoista aiheista. Perehdyin jo kerättyyn empiiriseen aineistoon aina ennen seuraavaa vaihetta tehden muistiinpanoja seikoista, jotka vaativat tarkennusta. Suvi ja Viivi olivat tutkimuksessa mukana pisimpään, joten heidän esseidensä ja haastattelujensa teemat toistuivat aineistonkeruun aikana useammin kuin muiden osallistujien. Opettajat kirjoittivat tutkimusprojektin aikana kukin keskimäärin 8 esseetä, joiden aiheet ovat liitteessä 2. Esimerkkejä opettajien kirjoittamista esseistä ja päiväkirjoista on liitteissä 3–5.

Haastatteluja teimme kerran vuodessa ja ne kestivät 45–90 minuuttia. Haastatteluja kertyi siis 3–4/opettaja riippuen siitä, missä vaiheessa opettaja siirtyi työelämään ja siten mukaan tutkimukseen. Esseiden ja haastattelujen teemat kulkivat käsi kädessä tukien toisiaan. Haastatteluteemat esittelen liitteessä 6. Opettajat valitsivat haastattelupaikaksi yleensä oman koulunsa. Tuulia haastattelimme kaksi kertaa kahvilassa. Yksi Ainon haastatteluista epäonnistui ja Reetan ja Linnean ensimmäiset haastattelut katosivat tutkijoista riippumattomista syistä. Olen koonnut kerätyn empiirisen aineiston määrän taulukkoon 2.

TAULUKKO 2 Tutkimusaineiston määrä (sivuja)

Opettaja	Aino	Anu	Jenna	Kati	Leena	Linnea
Haast. 1		9,5	13	11	9	
Haast. 2	4	16	19,5	10	5	11
Haast. 3	8,5	11,5	14			10,5
Haast. 4	7,5					
<b>Haast yht.</b>	<b>20</b>	<b>37</b>	<b>46,5</b>	<b>21</b>	<b>14</b>	<b>21,5</b>
Essee 1	2	1,5	5	2,5	1,5	3
Essee 2	2				1,5	
Essee 3	1	2	3	1,5	1	3,5
Essee 4					1,5	
Essee 5	1,5					
Essee 6	1	1				2,5
Essee 7		1	0,5			2
Essee 8		1	1			2
Tarkentavat viestit	5	0,5				
Päiväkirjat		9				
<b>Esseeteks- tejä yht.</b>	<b>12,5</b>	<b>16</b>	<b>9,5</b>	<b>4</b>	<b>5,5</b>	<b>13</b>
<b>Sivuja yhteensä</b>	<b>32,5</b>	<b>53</b>	<b>56</b>	<b>25</b>	<b>19,5</b>	<b>34,5</b>

(jatkuu)

TAULUKKO 2 (jatkuu)

Opettaja	Maisa	Reetta	Saila	Suvi	Taina	Tuuli	Viivi
Haast. 1	11		7	14	16	12	11
Haast. 2	6	14,5	13	9	8	5	8,5
Haast. 3	13	17	13	12	11	12	12
Haast. 4	13			12	9,5	9	14,5
<b>Haast yht.</b>	<b>43</b>	<b>31,5</b>	<b>33</b>	<b>47</b>	<b>44,5</b>	<b>38</b>	<b>46</b>
Essee 1	5	2,5		1	2,5	1	1,5
Essee 2	1,5	1		1,5	1,5	2	1
Essee 3	2	1,5		1	1	1	3
Essee 4	1		1,5	1	1		1
Essee 5	2			1,5			
Essee 6	2	1,5			0,5	1	
Essee 7	1	2,5	1	1	0,5		2
Essee 8	1	0,5	1,5		0,5	1	1
Tarkentavat viestit	4	0,5		1	1,5	3	2
Päiväkirjat			14,5				
<b>Esseeteks-tejä yht.</b>	<b>19,5</b>	<b>10</b>	<b>18,5</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>11,5</b>
<b>Sivuja yhteensä</b>	<b>62,5</b>	<b>41,5</b>	<b>51,5</b>	<b>55</b>	<b>53,5</b>	<b>47</b>	<b>57,5</b>
<b>YHTEENSA 589 sivua, josta litteroituja haastatteluja 443 sivua ja opettajien itsensä tuotamia tekstejä 146 sivua.</b>							

Haastatteluissa pyrimme mahdollisimman avoimeen tilanteeseen, vaikkakin olimme valmistautuneet myös puolistrukturoituun teemahaastatteluun. Tiedostin avoimen haastattelun paremmuuden fenomenologisessa tutkimuksessa teemahaastatteluun ja strukturoituun haastatteluun nähden. Esitimme opettajille samat teemat ja kysymykset, mutta haastattelun kulku kuitenkin muutti usein niiden käsittelyjärjestystä (Hirsjärvi & Hurme 2004). Kokemuksen tutkijana halusin myös antaa nuorille opettajille tilaa ilmaista itselleen merkittäviä asioita (Laine 2001). Näin ollen opettajille tarjoutui mahdollisuus kertoa uusista teemoista ja kysymyksistä, jotka kumpusivat heidän elämäntilanteistaan. Kerroimme opettajille haastattelujen teemat etukäteen, jos he sitä halusivat, mutta useimmiten he eivät niitä kaivanneet. Opettajissa tapahtuvaa muutosta – muutoshan voi olla minkä suuntainen tahansa – olen pyrkinyt seuraamaan nuorten opettajien esiin nostamia seikkoja kuunnellen.

#### 4.5 Aineiston käsittely ja analyysi

Tutkimustehtäväkseni asetin nuorten opettajien kokemusten ja heidän niille antamiensa merkitysten tutkimisen. Aineiston analyysimenetelmiä pohtiessani päädyin diskurssianalyysiin. Diskurssianalyysin lähtökohtana oleva ajatus kielestä osana sosiaalista toimintaa, tukee mielestäni tutkimuksen perustana olevaa näkemystä pedagogisen ajattelun ja asiantuntijuuden kehittymisestä vuorovaikutuksellisenä, sosiaalisena ja kontekstuaalisena prosessina. Edelleen dis-

kurssintutkija olettaa, ettei sanoilla ja ilmauksilla ole yhtä ainoaa pysyvää merkitystä, vaan että merkitykset voivat muuttua ja kieltä voi käyttää useammasakin merkityksessä eri tilanteissa (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 11–12). Näin ollen diskurssianalyysin kautta oli mahdollista ottaa huomioon tutkimukseen osallistuvien opettajien erilaiset tavat ilmaista itseään (ks. luku 6.3). Diskursseihin liittyy keskeisesti myös kielenkäytön konteksti, jolla viitataan nuorten opettajien koulutuksen jälkeiseen työelämävaiheeseen. Kieli ei järjesty pelkästään kieliopin sääntöjen mukaan, vaan se peilaa myös diskursiivisia ja sosiaalisia normeja, arvoja ja sääntöjä (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 13).

Aineiston analyysissä lähdin liikkeelle esseetyyppisistä kirjoitelmista. Tutkimusote oli dynaaminen (Varto 1992, 97–99) ja menetelmä muotoutuikin tutkimusaineistosta käsin. Myös tutkimuksen mielenkiinnon kohde, nuoret opettajat ja heidän kokemuksensa, elivät ja muuttuivat prosessin aikana. Jokaisen osatutkimuksen yhteydessä analysoin kultakin opettajalta kerätyn aineiston yhtenä analysointiyksikkönä (Miles & Huberman 1994). Tässä vertikaalisessa vaiheessa kiteytin aineiston ja poistin tutkimuksen kannalta redundantin aineiston (esimerkki liitteessä 8). Tiiviistä teksteistä etsin opettajien kokemuksia kuvaavia diskursseja. Diskurssilla tarkoitan lausetta pidempiä tekstikatkelmia, jotka ovat syntyneet tietyssä kontekstissa. Diskurssien pohjalta muodostin tutkimustehtävän ja siitä nousseiden kysymysten ympärille kuvauksen jokaisesta opettajasta, joka toimi horisontaalisen, vertailevan analyysin perustana (Miles & Huberman 1994) (esimerkki liitteessä 9). Tässä toisessa vaiheessa vertasin opettajien kokemuksilleen antamia merkityksiä keskenään ja etsin opettajien välisiä yhteisiä ja heitä erottavia piirteitä, joiden pohjalta tein alustavia tulkintoja. Tödensin tulkintojen osuvuutta koko empiirisestä aineistosta ja hain niille tukea haastatteluista. Muokkasin tulkintoja, mikäli se oli tarpeen. Aineistoihin ja tutkimuskirjallisuuteen palasin useaan kertaan ymmärtämisen varmistamiseksi, mutta myös tutkimuksen spiraalimaisuuden vuoksi. Teoreettiseen tietoon perehtymisen voidaan nähdä auttavan tunnistamaan omia ennako-oletuksia tutkittavasta ilmiöstä, vaikkakin toisaalta fenomenologisesti suuntautunut tutkija pyrkii välttämään empiiristä tutkimusta ohjaavia teoreettisia malleja tai menetelmiä (Varto 1992, 86.) Näin toimimalla pyrin rakentamaan siltaa empiiristen tulosten ja muun tutkimustiedon välille ja vastaamaan fenomenologisen tutkimuksen haasteeseen ”ymmärtää Toista” (Lehtomaa 2005, 192). Haastattelut äänitimme ja litteroimme sanatarkasti (esimerkki liitteessä 7). Analysoin ne samoilla periaatteilla kuin essee.

Kehityspolku-ajattelu toimii viitekehystenä artikkeleissa raportoitujen osatutkimusten tulosten esittämiselle. Sisällönanalyysin kautta yhdistän ainutkertaiset tapaukset ja liitän ne tyypittelyn avulla yhteen etsien siten yksilöllisiä kokemuksia yhdistäviä piirteitä. Analyysi on alkanut yksittäisten opettajien tarkastelulla eri osatutkimuksissa (artikkeleissa) ja näiden yksittäisten tapauksen kautta etenen yleisempiin tyyppisiin. Laadin kustakin opettajasta tiiviiden tekstien pohjalta (esimerkki liitteessä 10) profiilin. Profiilit puolestaan toimivat tyypittelyn perustana. Profiileissa kuvaan opettajien opettajankoulutukselle ja työelämäkokemuksille antamaa merkitystä työhön siirtymisvaiheessa ja ensim-

mäisten työvuosien jälkeen. Tutkimustehtävän mukaisesti tarkastelen profiileissa myös nuorten opettajien rakentamia kielenopiskeluympäristöjä. Rakensin tyypit osatutkimusten tulosten pohjalta siten, että kokosin tyyppikuvaukset sellaisista opettajista, joiden pedagoginen ajattelu ja asiantuntijuus kehittyvät samansuuntaisesti. Tällainen tyyppi on esimerkiksi laajeneva asiantuntijuus. Tyypit eivät siis ole yksilöitä, vaan ne edustavat pikemminkin samankaltaista kehitysprosessia, josta tyyppikuvaus muodostuu. Tyypit ovat siis tiiviitä kuvauksia samankaltaisista tapauksista (Tuomi & Sarajärvi 2004, 103).

Tyypittelyssä kiinnitin huomiota myös tyyppillisestä poikkeavien tapausten systemaattiseen etsintään. Tyyppi voi olla myös sellainen, jonka ominaisuudet esiintyvät vain harvalla. Olennaista kuitenkin on, että tällainen tyyppi on rakennettu sisäisesti loogisesti eli tyyppi on todellisessa elämässä mahdollinen. (Eskola & Suoranta 2005, 181–182.) Tällainen tyyppikuvaus on tässä tutkimuksessa epävarmojen opettajien asiantuntijuus.

## 5 TUTKIMUSTULOKSET

Artikkeleihin pohjautuva tutkimusyhteenveto on haastava, mutta antanee tutkijalle samalla mahdollisuuden toimia tulosten koonnissa eri tavoin. Olen päättänyt toimimaan seuraavasti: Aluksi esittelen nuori opettaja -tutkimukseen painottuvan teoreettisen katsauksen, mikä jälkeen kuvaan empiriaan perustuvien osatutkimusten keskeisimmät tulokset. Lopuksi kokoan ne kuvaamalla opettajien yksilöllisiä kehityspolkuja.

### 5.1 Osatutkimukset

#### 5.1.1 Artikkelit I: Berufliche Entwicklung von jungen Fremdsprachenlehrern während der ersten Arbeitsjahre

Tarkastelen artikkelissa opettajankoulutukselle ja vieraan kielen opetukselle asetettuja tavoitteita sekä nuoren opettajan työelämään siirtymisvaiheen tutkimusta.

Opettajankoulutuksen tavoitteena on asiantunteva opettaja, joka kehittää aktiivisesti opettajuuttaan, opettajan ammattia, koulua ja yhteiskuntaa. Opettaja kyseenalaistaa vallitsevia käytänteitä ja etsii uusia vaihtoehtoja, jotta oppilaan oppimismahdollisuudet paranisivat (Niemi 1995). Vieraan kielen opettajan asiantuntijuus nähdään kielikasvattajana toimimisena. Kielikasvatus koskettaa ihmistä kokonaisuutena, hänen identiteettiään, arvojaan, asenteitaan, tunteitaan, ajatuksiaan ja hänen toimintaansa. (Byram 2002; Kaikkonen 2004a; Kohonen 2003.)

Opettajan ammatillinen kehittyminen on monikerroksinen ilmiö, jota on tarkasteltu urakehityksen (Niemi 1995) ja vaiheteorioiden näkökulmasta (Day 1999). Sittemmin keskeisiksi ovat nousseet opettajaksi ja opettajana kehittymisen kompleksisuutta korostavat prosessimallit (Burn ym. 2003; Järvinen 1999; Kaikkonen 2004a; Kaikkonen & Kohonen 1998). Nuorten opettajien työelämään siirtymisen yhteydessä on myös alettu keskustella induktiokoulutuk-

sen tarpeellisuudesta (Kohonen & Kujansivu 1997), sillä nuori opettaja kokee työelämän alun rajuna (Kagan 1992; Sabar 2004; Veenman 1984). Opettajan edellytetään tulevan toimeen oppilaiden kanssa, hänen on löydettävä paikkansa työyhteisössä ja opittava ymmärtämään ja tulkitsemaan koulun tapoja ja kulttuuria, jotta tulee otetuksi vakavasti työyhteisössä (Counsell ym. 2000). Ja samanaikaisesti hänellä on samat työtehtävät kuin kokeneella kollegalla. Totuttuaan koulun olosuhteisiin hän ei enää välttämättä ole valmis muuttamaan käytänteitä, vaan kehittää sopeutumisstrategian ja koulutuksen aikana opittu ”pe-seytyy helposti pois” (”wash-out”) (Zeichner & Tabachnik 1981).

### 5.1.2 Artikkelii II: Nuori vieraan kielen opettaja työelämänsä alussa

Artikkelissa kuvataan koko tutkimusprojektia (2002–2010), josta artikkeliväitös muodostaa osan. Tutkimus alkoi lukuvuonna 2002–2003, jolloin tutkimukseen osallistujat suorittivat aineenopettajan pedagogiset opinnot. Opintojen lopuksi valittiin 19 eri kielten opiskelijaa ja he osallistuivat tutkimukseen, jossa selvitettiin heidän kokemuksiaan ja käsityksiään saamastaan aineenopettajakoulutuksesta sekä heidän tavoitteitaan vastavalmistuneina opettajina. Aineiston analyysin pohjalta nuoret opettajat jaoteltiin kasvattaja-opettajiin, laaja-alaisuutta korostaviin opettajiin ja aineen- ja kielenopettajiin. Luokittelu palvelee vertailupohjana, kun nuorten opettajien opettajuutta tarkastellaan työelämävaiheessa. Työelämäntutkimuksen ensimmäisen vaiheen tavoitteena oli tutkia 1) kuuden vuosina 2003 ja 2004 työelämään siirtyneen opettajan oman oppimishistorian tuottamien kokemusten vaikutusta heidän vieraan kielen opettajan työhönsä ja 2) kaikkien 13 nuoren opettajan asiantuntijuuden kehittymistä heidän saamansa opettajankoulutuksen ja ensimmäisen työvuoden opettajakokemuksen valossa.

Tulosten perusteella omilla koulukokemuksilla on opettajien työkäytänteiden muodostumiselle uran alkuvaiheessa olennainen merkitys. Koulukokemukset olivat joko tiedostettuja tai tiedostamattomia. Opettajat pyrkivät selviytymään työn alkuvaiheen vaatimuksista kahdella vaihtoehdoisella tavalla. He joko sovelsivat opettajan pedagogisissa opinnoissa oppimaansa pääosin kielenopettamisen ja -oppimisen teoreettista tietoa, mikä vaati jatkuvaa reflektointia ja uudelleenarviointia. Tai he olivat opettajia, jotka eivät reflektoineet ja turvautuivat etupäässä omiin kouluajankautisiin opettamisen malleihin kielenopetuksessaan.

Opettajankoulutus korostaa nuorten opettajien mielestä asiantuntijuutta, joka tähtää oman opetusaineen substanssitietoon ja sen välittämiseen opetusryhmälle. Opettajat puhuvat ”teoreettisesta tiedosta” erillisenä tiedon alueena, jonka opetuksesta koulutuksen aikana huolehtii opettajankoulutuslaitos. Teoriaa oli heidän mielestään riittävästi. Pedagogisissa opinnoissa pidetyt harjoitustunnit nousivat tärkeiksi nuorten opettajien diskursseissa. Vähäisten harjoittelun aikaisten oppituntien vuoksi oppilaantuntemus ei päässyt juurikaan kehittymään. Tämä vaikeuttaa osaltaan vuorovaikutuksen syntymistä oppilaiden kanssa ja rajoittaa opettajan kasvatustehtävän sisäistämistä (Kagan 1992). Koulutus ei nuorten opettajien kokemusten perusteella anna ”oikeata” kuvaa opettajan arjesta.



Työnsä alkutaipaleen kokemuksiä kuvatessaan nuoret opettajat kertovat opettajan työn arjesta: mitä he päivän mittaan tekevät, mitä koulussa tapahtuu. Uusia ja yllättäviä tilanteita peilataan usein opettajankoulutukseen. Ensimmäisen työvuoden aikana opettajat kantavat huolta sekä omasta selviytymisestään että oppilaidensa oppimisesta. Koulun arjessa he kokevat tarvitsevansa intuitiivista, kontekstuaalista ja kasvatuksellista tietoa erityisesti yksilötasolla. Uusi ympäristö monine haasteineen synnyttää kiireen, jopa stressin tunteen.

### **5.1.3 Artikkelii III: Newly qualified language teachers: in search of expertise**

Tässä artikkelissa kuvaan, miten opettajankoulutus ja opettajan arki kohtaavat ja minkälaista asiantuntijuutta nuoret opettajat tarvitsevat työkokemustensa pohjalta. Lähtökohtanani on ajatus uudesta asiantuntijuudesta, jolla tarkoitetaan opettajan sitoutumista kasvun ja oppimisen edistämiseen sekä itsessä että muissa ja johon opettajankoulutus Suomessa tähtää. Asiantuntijaopettajan odotetaan osallistuvan aktiivisesti sekä koulun että yhteiskunnan kehittämiseen yhteistyössä kollegojen ja koulun sidosryhmien kanssa. Asiantuntijatiedon analysoinnissa käytin Tynjälän (2004) jaottelua formaaliseen, praktiseen ja itsesäätelytietoon.

Opettajat hahmottivat opettajankoulutuksen etupäässä opetusharjoittelun kautta, vaikka se kattaa vain neljänneksen koulutuksesta. Opetusharjoittelu tarjosi opettajien kokemusten perusteella hyvän kuvan luokkahuonetilanteista ja koulun elämästä, mitkä ovat tärkeitä elementtejä opettajan asiantuntijuuden rakentumisessa. Toisaalta opettajat kuitenkin kokivat työssään haastaviksi oppilaat, jotka eivät olleet ns. keskiverto-oppilaita ja hämmästyivät, että vieraan kielen opettajan työ on muutakin kuin oman aineen opetusta. Teoreettista ja ainespesifiä tietoa he kokivat saaneensa koulutuksen aikana riittävästi, mutta toivoivat lisää kasvatusteemojen ja koulun arjen käsittelyä sekä erityispedagogiikkaa. Asiantuntijuuden kehittymisen osallistumisnäkökulma työyhteisössä tuli esiin hyvin niukasti. Individualistinen opetuskulttuuri tarjosi vähän tukea opettajan asiantuntijuuden kehittymiselle. Työssään nuorten opettajien tuli olla rohkeita saadakseen tukea kollegoiltaan.

### **5.1.4 Artikkelii IV: Vastavalmistunut vieraan kielen opettaja opiskeluympäristön luojana**

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, näkyykö laajentunut käsitys vieraan kielen oppimisesta ja opetuksesta opettajan työssä ja millaisia opiskeluympäristöjä opettajat rakentavat kielikasvatuksen tavoitteisiin nähden.

Opettajien diskursseissa oli löydettävissä kolmenlaisia kielen ja kulttuurin opetukselle asetettuja tavoitteita: kielen hallinta järjestelmänä, kieli mahdollisuutena ja kieli kasvun ja oppimisen tukena. Ne kuusi opettajaa, jotka asettivat kielen opetuksen tavoitteeksi kielen opettamisen järjestelmänä, vastasivat hyvin aiempien tutkimusten kielipainotteisen opiskeluympäristön kuvauksia (Huttunen 2002). He suhtautuivat kieleen jokseenkin teknisesti ja heidän opetustaan kuvasi kieltä koskevan informaation välittäminen opetusryhmälle. Opetusta ohjasi oppikirja.

Merkityskeskeisyys ymmärretään tutkimuskirjallisuudessa lähinnä kielen merkitystä painottavaksi opiskeluympäristöksi (Savignon 2005). Koska tässä tutkimuksessa ei ole kyse tällaisesta merkityksestä, analysoinnin apuna käytettiin kohtaamisen, autenttisuuden ja elämäntaitojen käsitteitä kuvaamaan ei-kielipainotteisia opiskeluympäristöjä. Opettajista kaksi korosti kielen ja kulttuurin välittämistä siten, että oppilaiden yksilölliset tarpeet otettiin huomioon mahdollisuuksien mukaan. Nämä opettajat korostivat kielenopetuksen tavoitteena kielellä toimimista ja sen tarjoamaa mahdollisuutta avartaa omaa maailmaa. Kieli oli siis toisen kohtaamista (Kaikkonen 2004a; 2004b). Kolme opettajaa asetti kohtaamisen lisäksi vieraan kielen opetuksen tavoitteeksi oppilaan kasvun tukemisen. He näkivät oppilaan kokonaisvaltaisen kasvatuksen ulottuvan luokkahuoneen ulkopuolelle. He ohjasivat oppilasta tulevaan elämään (ks. myös Jaatinen 2007). Opiskeluympäristö, jossa opettaja kohtaa oppilaan ihmisenä ottaen huomioon mahdollisuuksien mukaan oppilaan tarpeet elämän nykyisessä ja myöhemmissäkin vaiheissa on autenttinen (Laurson 2006; Kohonen 2007a). Tällaisia piirteitä löytyi kielikasvatusta korostavien opettajien opiskelu- ympäristöistä.

### 5.1.5 Artikkel V: Nuori opettaja työyhteisössään

Selvitän tutkimuksessa nuorten vieraan kielen opettajien asiantuntijuuden kehittymistä työyhteisössä heidän ensimmäisten työvuosiensa (2003–2008) aikana.

Keskeiseksi asiantuntijuutta ohjaavaksi tekijäksi näyttää nousevan opettajien välinen yhteistyö. Yhteistyö on mahdollista yhteisöissä, joissa on hyvä ilmapiiri ja joissa yhteistyö nähdään opettajan asiantuntijuutta edistävänä tekijänä. Opettajien ensivaikutelma koulusta oli positiivinen, mutta vähitellen he alkoivat nähdä epäkohtia koulun yhteistyökulttuureissa. Uudet tulokkaat eivät ole osa yhteisön elämäkertaa ja siksi vanhemmat kollegat saattavatkin nähdä heidät uhkana olemassa oleville konventiolle ja rutiineille. Tämän vuoksi nuoret opettajat jäävät helposti huomiotta.

Nuori opettaja rakensi asiantuntijuuttaan yksin, kielikollegan/-kollegojen, koulun kaikkien aineiden opettajien, koulun erityisopettajan/kouluavustajien/kuraattorin ja koulun sidosryhmien kanssa. Hänen asiantuntijuutensa kehittyminen ohjautui osin sen mukaan, millaiseen asiantuntijaverkkoon hän tunsu kuuluvansa, missä hänet otettiin vastaan tai mihin hän rohkeni liittyä. Useimmiten tiivistä yhteistyötä syntyi oman kieliaiheen kollegojen kanssa ja näin kasvoi ainespesifinen asiantuntijuus. Yhteistyö edellyttää osallistumista ja tämä puolestaan sitoutumista yhteiseen työskentelyyn. Osa opettajista koki helpoksi osallistua työyhteisössä pienryhmäkeskusteluihin, mutta opettajankokouksissa he olivat hiljaa. He perustelivat tätä persoonallisuuden piirteillään ja toiminta- taipumuksillaan.

Asiantuntijuuden kehittyminen työyhteisössä vaatii aikaa. Välitunnilla pikaisesti vaihdetut ajatukset voivat toimia ensiapuna nuorelle opettajalle, mutta ne eivät kuitenkaan tämänkään tutkimuksen valossa ole riittäviä (myös mm. Ben-Peretz 2000; Savonmäki 2007). Tutkimuksen opettajista vain yhdellä oli kokemuksia systemaattisesta ajatusten vaihdosta kollegojen kanssa. Asiantunti-

juuden kehittymiseen vaikutti osalla opettajista työsuhde. Lyhyt työsuhde ikään kuin oikeutti pitäytymään vieraan kielen ja kulttuurin opetuksessa ja kehittämään asiantuntijuutta erityisesti omassa kieliaineessa, joka edusti jotain pysyvää. Tämä nousi esiin erityisesti lukion opettajilla, joiden opetusta ohjasivat ylioppilaskirjoitukset ja tiukka opetussuunnitelma ja joiden mielestä opettajan kasvatustehtävä ei ollut heidän ominta aluettaan. Yläkoulun opettajista sellaisetkin, jotka eivät kokeneet kasvatustehtävää omakseen, hyväksyivät sen vähitellen. Tosin se, mitä he ymmärtävät kasvatuksella, vaatii lisäselvitystä. Opetussuunnitelmatyö olisi tarjonnut mahdollisuuden kasvatustehtävästä keskustelemiseen, mutta tätä tilaisuutta ei monessakaan koulussa hyödynnetty, vaan nuori opettaja saatettiin jättää yksin laatimaan oman aineensa opetussuunnitelmaa.

Vaikka yhteistyön rakentumisen tiellä on esteitä (sijaisuus, koulunmuutos, kiertävänä opettajana/koulun ainoana vieraan kielen opettajana toimiminen) kokee muutama tutkimuksen opettajista oppilaiden kokonaisvaltaisen kasvatuksen ja koulun kehittämisen tehtäväkseen. He osallistuvatkin työyhteisön toimintaan jopa uusia käytänteitä luoden.

## 5.2 Erilaiset kehityspolut

Seuraavassa kuvaan nuorten vieraan kielen opettajien kokonaiskehitystä tutkimusprosessin aikana. Kuvaukset olen ryhmitellyt tyypeittäin. Tyyppi on rakennettu siten, että siinä on mukana useita samankaltaisista kokemuksista ja kokemusten merkityksistä kertovaa nuorta opettajaa. Tutkimuksen alkuasetelmassa lähdin ajatuksesta, että asiantuntijuuden kehittyminen on prosessi ja että opettajan kehitymisprosessi on yksilöllinen (artikkeli II). Lähtöajatuksena oli myös, että opettajankoulutus ja työyhteisö vaikuttavat opettajakäyttäytymiseen (artikkelit II, III, IV ja IV). Näitä seikkoja kuvaan kussakin tyypissä. Tyypittelyn luotettavuuden varmistamiseksi tukeuduin osatutkimusten tulosten ohella pitkittäistutkimuksen aikana kerätystä aineistosta laatimiini tiiviisiin teksteihin. Tarvittaessa palasin alkuperäiseen empiiriseen aineistoon.

Opettajien kokonaiskehityksen kuvaamisen periaatteena olen pitänyt sitä, mihin suuntaan pedagoginen ajattelu ja asiantuntijuus ovat kehittyneet: onko niissä tapahtunut laajenemista vai kaventumista tai ovatko ne pysyneet jokseenkin muuttumattomina alkuasetelmiin nähden. Tyypit kuvaavat siis erilaisia kehityspolkuja, jotka ovat: laajeneva asiantuntijuus, vieraan kielen ja kulttuurin asiantuntijuus ja horjuva asiantuntijuus, jonka jaan toisaalta kapenevaan, toisaalta epävarmojen opettajien asiantuntijuuteen.

Ensiksi kuvaan opettajien pedagogisen ajattelun ja asiantuntijuuden kehittymistä yksilöllisellä tasolla ja peilaan sitä pedagogisten opintojen päätyttyä laadittuihin profiileihin (Kaikkonen 2004a). Opettajat, joista ei ole pohjatietoja pedagogisten opintojen ajalta (Anu, Jenna, Linnea, Reetta, Saira), olen sijoittanut samoille poluille kuin jo aiemmassa vaiheessa mukana olleet opettajat. Käytän

kuvauksissa runsaasti opettajien omaa tekstiä, jotta heidän kokemuksensa ja äänensä tulisivat kuuluville. Tämän jälkeen kuvaan yksittäisten opettajien polkuja yhdistäviä piirteitä ja esitän kokoavasti kulloisellekin kehityspolulle sijoittamieni opettajien pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittymistä.

### 5.2.1 Laajeneva asiantuntijuus

*Linnea*

Koulutus antoi Linnean mielestä aineenopettajan työhön perusvalmiudet. Hän sanoo sisäistäneensä koulutuksen aikana sen, että myös opettajalla on mahdollisuus oppia joka päivä. Oltuaan työssä vuoden, hän kuvaa koulutuksen antia pintapuoliseksi ja jatkaa, että muutaman työssäolo vuoden jälkeen olisi aikaa itsensä ja työn kehittämiseen. Linnea jatkaa edelleen, että työyhteisö, jossa hän toimii sijaisena, otti hänet hyvin vastaan. Kukaan ei tyrkyttänyt apua tai neuvoja, mutta niitä sai, jos pyysi ja myös rehtori tuki häntä. Linnea kokeekin, että häneen luotetaan. Opettajakunta on Linnean mielestä yhtenäinen.

*Hienoa on ollut myös se, että tarvitessani erityisopettajan tai kouluavustajan apua, siihen on suhtauduttu myönteisesti <sup>1</sup>(...), eikä kukaan ole kyseenalaistanut sen tarvetta. Toisin sanoen koen, että nykyisessä työpaikassani ammattitaitooni todella luotetaan. (1. essee)*

*[R]ehtorimme on ihana, kun hän välillä sanoo, että "saa olla tylsä ja tyhmä ja käskeä vaan tekemään tehtäviä välillä, ei joka tunnilla tarvitse leikkiä taikuria." (3. essee)*

*[U]sein kuulee kerrottavan kauhutarinoita uudesta nuoresta ja reppanasta opettajasta, jolle vanhemmat kollegat sysäävät kaikki ylimääräiset hommat koulussa. Minun kohdallani näin ei ole käynyt, onneksi. (3. essee)*

Opettajat viettävät yhdessä vapaa-aikaansa ja työaikana välituntikeskustelut ovat vilkkaita. Ensimmäisenä työvuotenaan Linnea hoiti ns. normaalit opettajan työhön kuuluvat velvollisuudet (VESO, opettajankokoukset, vanhempainillat) ja seuraili opettajainkokouksissa sivusta uskaltamatta sanoa mielipidettään. Toisena työvuotena hän halusi muitakin tehtäviä ja toimikin luokanvalvojana ja oppilaskunnan ohjaavana opettajana. Hän on myös saanut osallistua pitkäkestoiseen koulutukseen, vaikka on sijainen. Koska hän on koulun ainoa ruotsin opettaja, hän kokee olevansa vastuussa ruotsin kielen opetuksesta. Hän tuntee olevansa tasa-arvoinen kollegojen rinnalla.

*[T]unsin, että mielipidettäni arvostetaan. (6. essee)*

Linnea kertoo edelleen, että koulussa on yhteisiä sääntöjä, mutta vanhemmat opettajat ovat luovuttaneet eivätkä noudata niitä. Alkuaikoina tällainen ärsytti häntä, mutta kolmantena työvuotenaan hän toteaa turtuneensa muun muassa

---

<sup>1</sup> (...) merkitsee, että tekstistä on poistettu osia

oppilaiden kielenkäyttöön. Hän ei enää jaksu puuttua siihen, koska tietää joidenkin opettajien antavan asioiden mennä sormien läpi. ”Miksi yrittäisin yksin parantaa maailmaa?”, hän toteaa.

Linnean kielenopetuksen keskiössä on oppilas ja hän pyrkii herättämään oppilaiden kiinnostusta kieliin ja kulttuureihin muun muassa käyttämällä monipuolisia materiaaleja ja työtapoja sekä ottamalla huomioon oppilaiden toiveet, tarpeet ja osaamisen tason. Linnea pohtii, onko hänen opetuksensa muuttunut yksipuolisemmaksi kuin aiemmin. Hän toivoikin tunneilleen kuuntelijoita.

*[K]uuntele aina oppilaittesi suruja ja murheita. Uskomattoman pienillä teoilla voit helpottaa omaa työtäsi todella paljon: kysy siltä mopopojalta, että mikäs on kun ei mopossa lauanta-iltana valot palaneet, kun tulit itse autolla kylänraittia, käy kysymässä siltä lentopalloilijatyöltä, miten heidän turnauksensa viikonloppuna meni. (3. essee)*

*[Y]ritän saada kurssin sisältöä monipuoliseksi; oppilaat itse olivat toivoneet paljon suullisia harjoituksia ja kuunteluita. (6. essee)*

*[K]ielenopettajana olen kuin jatkuvaalla tutkimusmatkalla. Lähes jopa päivä joku oppilas kysyy jotain sellaista, johon en suoralta kädeltä tiedä vastausta. On mukavaa oppia samalla itse uutta. (8. essee)*

Kolmen työssäolo vuoden jälkeen Linnea sai vakituisen viran toisesta koulusta.

### Reetta

Reetta toimii kiertävänä vieraan kielen opettajana kolmella eri kyläkoululla, joissa hänellä on yhdysluokkaopetusta. Yhdellä kouluista on lämmin tunnelma ja siellä Reetta viihtyy. Vieraan kielen kollegaa hänellä ei ole millään koululla. Kollegat huomauttelevat Reetalle tämän opetuksesta verraten häntä edeltäjään. Hänen ”tyylinsä on liian innostava”, millä he viittasivat Reetan käyttämiin työtapoihin.

*Joskus muut opettajat vihjailevat sivulauseissaan, että ”se toinen enkun opettaja teki näin ja näin”. (1. essee)*

Toisena työvuotena kollegat eivät enää ”tuputa” neuvojaan, mutta ohjaavat, jos Reetta menee kysymään. Nuori opettaja jatkaa omien tavoitteidensa suunnassa ja alkaa tehdä yhteistyötä erityisopettajan kanssa. Hän näkee tehtäväkseen saada oppilaat innostumaan opiskelusta ja on hyvin sitoutunut oppilaiden oppimiseen, olivat he sitten hitaasti tai nopeasti edistyviä.

*Erityisopettajan kanssa on tehty nyt yhteistyötä. Hän ottaa välillä oppilaita mun tunneilta ja yhdessä mietitään kenen ongelmat alkaa olla jo ylitsepääsemättömiä. (3. essee)*

*[N]ähtyäni jopa kutosluokan poikien kunnolla innostuvan vieraan kielen opiskelusta (viimeksi he kieriskelivät naurusta lattialla) (...), muistin taas kuinka tärkeitä pelit ja huumori ovat pienille oppilaille. (6. essee)*

Hän näkee tärkeäksi, että vieraan kielen opetus järjestetään ”kunnolla” (viittaa jakotuntien määrään ja tuntien jaksotukseen) ja hän ajoikin asiaa eteenpäin saaden aikaan muutoksen.

*Välillä kerkesi jo raivostuttaa todella paljon se, miten surkeasti englannin opetus on järjestetty ja aiotaan järjestää jatkossakin kunnassa. (...) Tuntui, että päättäjät luulevat englannin opetuksen yhdysluokalle olevan helppoa! Huomautin asiasta aika kärkevästi tyylisiin ja nyt viides- ja kuudesluokkalaisillekin saatiin yksi jakotunti, huraa! (2. essee)*

Parin työvuoden jälkeen Reetta siirtyy uuteen kouluun sijaiseksi. Aluksi hän koki jäävänsä ulkopuoliseksi ja hänestä tuntui raskaalta tutustua jälleen uusiin ihmisiin, ympäristöön ja rakentaa uudelleen asema, joka hänelle oli jo kyläkoulussa muodostunut (artikkeli I). Uudet kollegat eivät ymmärtäneet Reetan huumoria ja he odottivat kielenopettajan olevan tietynlainen.

*[A]iemmassa työpaikassani olin kaksi vuotta ja ehdin saavuttaa siellä näkyvän roolin työyhteisössä. Minua ja huumoriani ymmärrettiin ja mielipiteitäni kuultiin. Ehdin myös solmia ystävyys-suhteita. Uudessa työpaikassani taas olen kuin ilmaa ainakin joillekin työtovereille, mitä on ollut hieman vaikea niellä. (7. essee)*

Vaikka Reetta koki aluksi olevansa syrjässä, hän ei jäänyt odottamaan, että häntä pyydetäisiin mukaan, vaan tarjosi apuaan aktiivisesti koulun yhteisten tapahtumien hoitamiseen, mikä otettiin hyvin vastaan. Yhteistyö opettajien ja rehtorin välillä on tiivistä ja rehtori on kiinnostunut nuoren opettajan jaksamisesta. Työyhteisön jäsenyys on Reetalle tärkeää ja näin ollen hän toteaa, että kommunikointi kollegojen kanssa on tärkeää, vaikka se olisi joskus vaikeaa. Kouluun tulee myöhemmin lukukaudesta muita nuoria opettajia, joista Reetta saa hengenheimolaisia.

Oppilaat pyytävät Reettaa järjestämään kielikerhon, mihin hän suostuu. Edelleen Reetan ajattelussa heijastuu vastuu oppilaan oppimisesta ja rauhallisen työilmapiirin luomisesta. Työrauhaongelmin hän puuttuu heti, jos niitä ilmenee, ja oppilaista ja heidän erityistarpeistaan puhutaan avoimesti kollegojen kanssa.

Koulutuksen annin Reetta näkee siinä, että hän oppi perustelemaan toimintaansa. Myös kriittisen suhtautumisen oppikirjaan voi katsoa muodostuneen koulutuksen ansiosta. Ensimmäisten työkokemusten jälkeen hänestä tuntuu, että hänellä olisi nyt enemmän tarttumapintaa ja hän saisi koulutuksesta enemmän irti kuin pedagogisten opintojen aikana.

### *Suvi*

Pedagogisten opintojen aikana Suvin diskursseissa nousi esiin oppilaiden aivutkertaisuuden ja aidon kohtaamisen pyrkimys. Hän korosti yhteistyötä opettajakollegojen ja vanhempien kanssa. Hänen tavoitteenaan oli rakentaa oppilaiden erilaisuutta kunnioittavaa ja tukevaa koulutyötä. Myös oppilaiden yhteistyötaitojen kehittäminen oli tärkeää. Opettajan kasvatustyön kokonaisuuden Suvi näki hyvin laajasti. Opintojen aikana Suvin kasvatustajattelu lisääntyi ja

työelämässä tämä kehittyminen jatkui. (Kaikkonen 2004a.) Suvi kuvaa opettajuuttaan ja tavoitteitaan opettajana seuraavasti:

*Kasvatus on se, mistä lähdän itse liikkeelle, ja sen jälkeen tulee oma minäni opettajana (...). Mielestäni se avaa minulle mahdollisuuden olla oppilaiden kanssa luontevammin, kun minun ei tarvitse etsiä ikään kuin roolia joka kerta uudelleen, vaan se perusrooli - kasvattaja - on olemassa jatkuvasti. Toisaalta "kuka minä olen" -tietämys auttaa minua myös keskittymään työhöni. (7. essee)*

*[V]uorovaikutus on olennainen osa opettajan työtä ja sitä kautta kasvatusta. Jos ja kun oppilas kuuntelee minua, menee sanomani asia myös paremmin perille, oli sitten kyse itse tunnin asiasta tai muusta kasvatukseen liittyvästä. (2. essee)*

Suvi näki pedagogisten opintojen luoneen pohjan asiantuntijuudelle. Opinnot auttoivat ymmärtämään teorian merkityksen: opettajan perustelut esimerkiksi työtavoille eivät ole pelkkää "mutua", vaan hän pystyy pohjaamaan työskentelynsä tukevammalle perustalle. Suvi toteaa kuitenkin huomanneensa työelämässä tietämyksensä riittämättömyyden. Tämän vuoksi opettajan tuleekin etsiä tietoa eikä syyttää esimerkiksi oppikirjaa puutteellisista tai toimimattomista sisällöistä ja tehtävistä. Keskeistä Suville on oman asiantuntijuuden laajentaminen ja siihen hän pyrkii opiskelemalla ja luomalla aktiivisesti yhteistyöverkkoja koulun sidosryhmiin (mm. vanhemmat, sosiaalityöntekijät, poliisi, perheyöntekijät).

Suvi hakeutuu yhteistyöhön niin kollegojen kuin koulun sidosryhmienkin kanssa, sillä hän kokee yhteiset projektit oman näkökulman avartumisena ja työtä piristävänä seikkana. Työyhteisössä hänellä on hengenheimolaisia. Suvilla ei ole vakituista virkaa ja hän kokeekin sen rajoittavan toimintaansa. Vaikka hänet otettiin hyvin vastaan koulussa, jotkut kollegat "ohittavat" hänet. Suvi kuitenkin luottaa kykyihinsä, "ei anna kävellä itsensä yli" ja osallistuu aktiivisesti koulun kehittämistyöhön. Koska Suvin toimintaa ohjaa kokonaisvaltainen vastuu oppilaista, hän kokee "outona" sen, etteivät jotkut työyhteisön jäsenet ota tätä vastuuta, vaan heillä on "minä olen aineenope" -asenne.

*[M]itkä seikat sitten ovat olleet merkittäviä opettajuuteni kannalta. Ensimmäiseksi sanoisin lisääntyneen tiimityön merkityksen. Minun kohdalla ei tietysti voi samalla tavalla puhua tiimityöstä, koska opetan pääasiassa yksin ruotsia tässä koulussa, mutta tiimityötä yli ainerajojen, joka kummasti tuo piristystä ja avaa itselle uusia näkökulmia siihen, millä tavalla voi opettaa ja mitä asioita ottaa huomioon omassa työssä. (2. essee)*

*[O]len aloittanut uuden lukuvuoden innokkaasti ja motivoituneena, koska olen saanut hoidettavakseni uusia ryhmiä ja uuden kielen (...). Työhön on tullut entistä enemmän oppilaiden henkilökohtaisten asioiden selvittelyä ja auttamista murrosikäisten ongelmista ja haasteissa. (...) Haluan jaksaa auttaa jokaista oppilasta tasapuolisesti ja olla väsyneenäkin kiinnostunut oppilaiden asioista ja kuunnella sitä, mitä heillä on sanottavaa. Samalla annan itsestäni jotakin, enkä ole opettaja vain, vaan ihminen. Toivon, että pystyn yhdistämään opiskelussa jatkuvasti oppimiani uusia asioita käytäntöön ja hyödyntää sieltä saatua tietoa niin, että kokeilen pelottomasti kaikkea uutta. (3. essee)*

*[O]sittain minulla on asenne muuttunut toisiin kollegoihin. Ennen ajattelin ehkä liikaakin jokaisesta unelmaopettajana, joka tekee aina oikein ja jos jossain oli virhe niin se oli minun tekemisissäni. Nyt uskallan puolustaa paremmin omia metodejani ja pidän omia puolia muutenkin enemmän. Näen selkeämmin, että oikeasti joidenkin opetustyylit ovat todella vanhoja tai että jotkut opettajat eivät puhu oppilaan kanssa mistään vaan menevät tunnille, pitävät sen ja lähtevät pois. (4. essee)*

Suvin koulu kävi läpi rakennemuutoksen ja peruskoulusta muodostettiin yhte-näiskoulu. Suvista tuli erityisopettaja, minkä hän koki ”kaatopaikkatyönä”, sillä miltei kaikki asiat saattoivat kuulua työn kuvaan. Suvi alkaa vähitellen vetää rajaa hänelle erityisopettajana kuuluvien asioiden ja muiden aineiden opettajille kuuluvien asioiden välille. Yhteistyö joidenkin kollegojen kanssa on tiivistynyt. Osa kollegoista ihmetteli Suvin halua toimia erityisopettajana. Koulussa oli epäkohtia, joihin hän halusi puuttua ja puuttuikin kuten alla olevasta esimerkistä ilmenee:

*Kun on tietyllä porukalla HOJKS niin voisin lyödä vetoa ja tiedänkin, että meidän yläasteen opettajista on suurin osa sellaisia, että he eivät ole lukeneet yhtään HOJKS:a. Tuskin edes tiedämme missä ne ovat ja tässä pääsemme siihen, että onko niitä tehty. Sitä käyn selvittämään itse joulun jälkeen. Minun on pakko. Muuten en tiedä ryhmissäni olevista läheskään sitä, mitä minun pitäisi. Ja se on väärin. (4. essee)*

Erityisopettajaopintojen lisäksi Suvi opiskeli vielä luokanopettajaksi. Rehtori on koko ajan tukenut hänen opiskeluaan ja työtään. Suvi on edelleen tuntiopettaja.

### *Viivi*

Viivin ajattelua leimasi pedagogisten opintojen päätyttyä varovaisuus hänen siirryttyään heti opettajaksi. Hänen aikomuksenaan oli kehittää opettajuutta vähitellen kokeillen ja pohdiskellen. Hän ei aikonut tinkiä ”hyvästä” opetuksesta, vaan panostaa oppilaiden oikeudenmukaiseen kohteluun ja heidän aktiivisuutensa kehittämiseen. Viivi korosti opettajan ominaisuuksien merkitystä opetustyössä. (Kaikkonen 2004a.) Koulutuksen hän koki antaneen hyvät lähtökohdat ja perustiedot opettajan työhön, vaikkakin todellinen koulutus on edessä työelämässä. Hän toteaaakin:

*Opettajan työ on luonteeltaan sellaista, että jatkuva koulutus sekä kehittyminen kuuluvat siihen kiinteänä osana. (1. essee)*

Viivi haluaisi työskennellä työparin kanssa ja hän toivoisi myös enemmän kieleen liittyviä haasteita. Kielikasvattajana Viiville on tärkeää rakentaa oppilaaseen suhde, joka rakentuu molemminpuoliseen kunnioitukseen ja avunantoon sekä tavoitteiseen työskentelyyn. Hän toteaa kasvattajuuden tulleen työn mukana. Aiemmin hän keskittyi sanojensa mukaan oppitunteihin ja siihen, mitä tunneilla tapahtuu. Sittemmin hän on oppinut näkemään, että joillakin oppilailla muun muassa kotiolot vaikeuttavat koulunkäyntiä. Hän kuvaakin opettajuutta seuraavasti:



*Hetket, kun tuntuu, että pääsee oppilaiden lähelle ja he huomaavat, että ihan samoille jutuille minäkin nauran, ovat mielestäni huippuja. (1. esseen lisäkysymysviesti)*

*[T]ue oppilaita heidän oppimisessa ja kehitä omaa kykyäsi toimia luokassa niin että kaikki tuntevat olonsa siellä mukavaksi ja pystyvät keskittymään oppimiseen. (...) Opettaminen ja oppiminen on kaksisuuntainen tapahtuma ja erittäin vuorovaikutteista. (3. essee)*

Viivi sai toisena työvuotenaan viran. Tässä koulussa hänellä oli mentori (Viivin käyttämä termi), jonka puoleen hän saattoi aina kääntyä luottavaisin mielin. Viivin diskursseista heijastuu yhteishengen ja yhteistyön keskeinen merkitys niin kollegojen kuin oppilaiden vanhempien kanssa.

*[T]ärkeää on, että tulen hyväksytyksi työyhteisössä ja saan sieltä tukea työlleni. (1. essee)*

*[O]n helpottavaa kuulla, että muilla opettajilla on myös ongelmia tiettyjen oppilaiden ja ryhmien kanssa ja niistä voi puhua avoimesti. (4. essee)*

Koulussa on erilaisia työryhmiä, aineryhmä- ja henkilökunnan palaverieja, opiaine-esittelijä ja opettajien vapaa-ajan toimintaa. Viivi osallistuu mielellään pienryhmäkeskusteluihin, mutta opettajainkokouksissa hän on hiljaa. TET-viikolla opettajat voivat seurata toistensa opetusta, kun heillä ei ole omaansa. Viivistä on piristävää, kun kollegat seuraavat opetusta, mutta vanhemmat kollegat ovat vastustaneet sitä. Opettajat voivat myös käydä tutustumassa tuleviin oppilaisiin alakoulun puolella. Kielten opettajien välinen yhteistyö on tiivistä ja Viivi aloittaa yhteistyön myös erityisopettajan kanssa. Hän toimii omaaloitteisesti aineryhmänsä uusien opettajien ohjaajana, on kiusaamattomuustyöryhmän ja vanhempaintoimikunnan jäsen sekä toimii luokanvalvojana ja tukioppilasohjaajana. Viiviä kiinnostavat tehtävät, jotka liittyvät oppilaiden kohtaamiseen ja yhteistyöhön toisten opettajien kanssa.

*[A]mmattikuvaan on tullut voimakkaampana oppilashuoltotyö ja olen ymmärtänyt ehkä paremmin sen, miten tiivistä koulun ja kodin yhteistyö oikeasti pitäisi olla. Lisäksi yhteydet muihin sidosryhmiin, kuten vaikkapa poliisiin, nuoriso-ohjaajiin jne. ovat todella tärkeitä. (1. esseen lisäkysymysviesti)*

*[P]ystyn ehkä rohkeammin toimimaan koulun kehittämiseksi, etenkin kansainvälinen toiminta on nyt täällä vähän jäissä ja sitä pitäisi lähteä virittelemään. (4. essee)*

Viivi haluaa kehittää sekä koulua että omaa asiantuntijuuttaan. Hän huomaa kuitenkin vähitellen, että osa opettajista keskittyy vain aineensa opettamiseen, ei osallistu yhteisten tehtävien hoitamiseen eikä halua muuttaa toimintaansa. Hankalat asiat siirretään helposti muiden hoidettavaksi. Viivi ei ota enää hoidettavakseen kaikkea, mitä hänelle esitetään muun muassa kiusaamattomuustyöryhmän jäsenenä. Hän näkee osallistumisen merkityksen siinä, että se sitoo opettajan työyhteisöön paremmin kuin osallistumattomuus ja samalla oppii tuntemaan kollegoja, pääsee koulutuksiin ja projekteihin ja näkee muitakin kuin oman koulun opettajia.

*Toimin toista vuotta tukioppilaiden ohjaajana ja kiusaamattomuustyöryhmän jäsenenä. Olen iloinen siitä, että olen saanut nämä lisätehtävät ja alun perin ilmoittanut myös halukkuuteni tehdä niitä. Haluan nimittäin tehdä itseni tarpeelliseksi, en vain jäädä sivusta katsomaan. Sivustakatsojia mahtuu ihan riittävästi suhteellisen suureen työyhteisöön. (7. essee)*

### *Polun koonti*

Edellä kuvattua neljää nuorta opettajaa yhdistää näkemys kielen opettajan työstä kielikasvattajana. Opetuksen tavoitteena on luoda oppilaalle merkityksellisiä oppimiskokemuksia. Opettajan toiminnan keskiössä on oppilas ainutkertaisena yksilönä ja hänen ohjaamisensa. Toimiva vuorovaikutussuhde mahdollistaa kielen opetuksen ja se puolestaan kasvatuksen. Opettajien pedagogista ajattelua leimaa sitoutuneisuus ja vastuu sekä oppilaan kielenopiskelusta että hänen kasvatuksestaan. Opettajat näyttävät omaksuneen kielikasvatuksen päämäärät eivätkä he koe epävarmuutta sen uuden paradigman edessä. (Artikkeli IV.)

Työelämässä nämä opettajat pyrkivät kehittämään asiantuntijuuttaan osallistumisen kautta. Heidän ajattelussaan korostuu jaetun vastuun ja yhdessä kehittämisen pyrkimys. Edelleen he kokevat saavansa työyhteisössä tukea sekä kollegoiltaan että koulun rehtorilta. Rehtorin positiivinen ohjaus ja johtoasema nousevatkin toistuvasti esiin opettajien kokemuksissa. Erityisen hyvin yhteistyö sujuu "samanhenkisten" kanssa. Sijaisuus (Linnea ja Reetta) tai tuntiopettajuus (Suvi) eivät ole näille opettajille osallistumisen este. Heille kaikille on tärkeää toimiva vuorovaikutus kollegoihin ja koulun "hyvä henki". Mikäli he havaitsivat koulun toiminnassa epäkohtia, joihin he halusivat muutoksia, he alkoivat ajaa asiaa eteenpäin eivätkä jääneet odottamaan, että joku toinen tekee aloitteen epäkohdan parantamiseksi. Vain oman aineen opettamiseen keskittyneet kollegat olivat heistä "outoja". (Artikkeli V.)

Viivi ja Suvi kokivat saaneensa perusvalmiudet opettajan työhön koulutuksessa, mutta he ovat molemmat kehittäneet asiantuntijuuttaan myös osallistumalla erilaisiin koulutuksiin ja projekteihin. Reetta ja Linnea totesivat ensimmäisen työvuoden jälkeen opettajankoulutuksen olleen pinnallista. Heillä olisi nyt koulukokemusten rikastuttamina enemmän tarttumapintaa opettajuuteen ja maaperä koulutukselle olisi otollinen. Linnea näyttää alkavan antaa hieman periksi kasvatusperiaatteissaan. (Artikkelit II, III ja V.)

### **5.2.2 Vieraan kielen ja kulttuurin asiantuntijuus**

#### *Anu*

Anu aloitti sijaisena yläasteella luottavaisin mielin, olihan hän saanut koulutuksen opettajan ammattiin. Pedagogiset opinnot hän koki etenkin opetusharjoittelun kautta. Ja mieleen olivat painuneet ohjeet, neuvot ja säännöt, joita hän oli koulutuksessa saanut.

*Tässä yhtenä päivänä eräs oppitunti oli ihan katastrofi. Ajattelin heti, että jos normaali-koulun ohjaavat opettajat olisivat sen tunnin nähneet, olisin saanut opetusharjoittelusta hylätyn arvosanan. (2. päiväkirja)*

Koulussa on samanikäisiä opettajia kuin Anu, mutta he eivät ole ryhmäytyneet. Yhteistyö opettajien välillä on lähinnä materiaalien vaihtoa. Opetuksesta ei työyhteisössä puhuta paljoakaan, mutta sen sijaan kurista ja järjestyksestä. Opettajan tehtävä kurin ohella on oman aineen opettaminen. Anun pedagogista ajattelua leimaa koulun sääntöjen noudattaminen, mikä ilmenee opettajan toiminnassa esimerkiksi jälki-istuntoihin määräämisenä, velvollisuutena ilmoittaa poissaolot ja tekemättömät läksyt luokanvalvojalle ja seurata oppilaiden käyttäytymistä välitunneilla. Anu pyrkii välittämään oppilaille omaa innostuneisuuttaan kieliin.

*[K]iireen keskellä harmittaa, ettei oppilaiden kanssa pysty rennosti keskustelemaan niitä näitä. Taustalla jyskyttää ajatus, että tällä tunnilla on ehdittävä tekemään se ja se harjoitus ja opettamaan se ja se asia. (1. päiväkirja)*

*[E]rityisesti yhden ryhmän kanssa jouduin syksyllä taistelemaan kurin kanssa ja totuttelemaan heitä omaan opetustyyliini. (6. essee)*

Työyhteisössä Anu hoitaa hänelle osoitetut tehtävät. Ensimmäisenä työvuoteen hän ei uskaltanut kysyä apua ongelmatilanteissa. Taustalla oli pelko siitä, että kollegat asettavat nuoren opettajan osaamisen vaakalaudalle, sillä jotkut kollegat olivat esittäneet hänen kielitaitoonsa ja oppilassuhteisiin liittyviä negatiivisia kommentteja. Anu kokee tekevänsä paljon työyhteisön hyväksi, näin muut pääsevät helpommalla. Opettajan teksteissä toistuu usein diskurssi, jolla viitataan siihen, että opettaja haluaa antaa itsestään hyvän kuvan ja osoittautua luottamuksen arvoiseksi. Anu ottaakin vastaan oppilaskunnan ohjaavan opettajan tehtävät, vaikka oli ajatellut, ettei hän ota mitään ”ylimääräistä”. Hän pohtii myös, tekeekö hän turhaa työtä, jos virkasuhdetta ei jatketa. Oltuaan työssä muutaman vuoden Anu tuntee kuuluvansa opettajanhuoneeseen, hänellä on näkyvämpi rooli ja hän uskaltaa sanoa mielipiteensä. Hän sanoo kuuluvansa koulun ”koviksiin”, muut ovat ”nynneröitä”.

*[S]aanko edelleen osoittaa olevani hyvä ja ahkera työntekijä? (6. essee)*

*[H]aluan työssäni opettajana osoittaa myös olevani jämpä eli tiukka eli sellainen, joka tekee eikä meinaa, jonka käskyt tai muut sanomiset pitävät viimeiseen asti paikkansa, jonka kanssa on turha ruveta pelleilemään. Toisen opettajan sanoin ”tiukkapipo” mutta hän sanoi sen positiivisessa merkityksessä. Hän sanoi, että koulumaailma tarvitsee sellaisia opettajia, jotka pitävät oppilaiden kanssa päänsä ja siinä olen hänen kanssaan täysin samaa mieltä. (7. essee)*

Neljännän työvuotensa Anu aloitti koulun vakinaisena opettajana.

*Jenna*

Jenna toimi ensimmäiset työvuotensa sijaisena lukiossa. Hän koki, että hänet otettiin lämpimästi vastaan työyhteisössä. Ensimmäisenä vuonna hän teki ”perustöitä” eli keskittyi kielenopetukseen, sillä rehtori ei halunnut antaa uudelle työntekijälle aluksi muita tehtäviä. Jennan pedagogista ajattelua leimaa epävarmuus: hänellä on omia tavoitteita, mutta hän alkaa horjua niissä. Hän kaipaasi

toiminnalleen tukea työyhteisössä, muttei saa sitä silloinkaan, kun rohkenee sitä hakea. Hän on perehtynyt koulutuksen aikana muun muassa tietokoneiden opetuskäyttöön, mutta on koulunsa kieltenopettajista kuitenkin ainoa, joka käyttää tietokoneita, vaikka niiden opetuskäyttö on koulun painoaluetta. Jenna ei pidä opetuksesta suurta ääntä, mutta harmittelee työyhteisön negatiivista suhtautumista tietokokeisiin.

Jennalla on toisessa opetuskielessään kollega, mutta heillä ei ole yhteistyötä. Kielenopetuksesta ei työyhteisössä muutenkaan keskustella paljon. Vieraan kielen opetuksessa Jenna painottaa kielioppia ja kohdekielen mahdollisimman hyvää oppimista. Koulutuksessa hän koki saaneensa erityisesti ainespesifiä tietämystä.

*[I]lmeisesti muut opettajat käsittelevät kappaleet aikalailla sanatarkasti.(...) Lisäksi käsitykseni mukaan muut opettajat suomennuttavat kappaleet aina kotona ja minulla on monesti se tapa, mikä opetusharjoitteluvuonna opetettiin eli ennakkosyöttönä ja sitten raivausta. Nyt olen sitten yrittänyt löytää kompromissin näiden tapojen välillä. (1. essee)*

*Pidän sanakokeita ja ilmoitan muut kirjalliset työt siten, että deadlineja on noudatettava. Muut kielten opettajat eivät sanakokeita pidä, mutta en ole halunnut (ainakaan vielä) luopua tavoastani. Sanakokeiden pitäminenkin voi olla signaali opiskelijoille, ettei "tuon nuoren" tunnille voi ihan miten vaan mennä. (1. essee)*

*[J]a pakko on edetä. (...) Mutta joskus, kun aikataulu pettää tunnilla, on sitten otettava kiinni jossain vaiheessa. (3. essee)*

Toisena työvuotenaan Jenna huomaa, kuinka kollegojen puheet ylioppilaskirjoituksista alkavat vaikuttaa hänen opetukseensa. Työyhteisössä näyttää olevan jäseniä, joiden mielipiteitä muut opettajat myötäilevät helposti. Kollegat myös selittävät toimintaansa sanomalla, että "näin on aina tehty". Joitakin asioita Jenna olisi halunnut koulussa muuttaa, mutta koska hän on sijainen, hän jättää asiat silleen. Jenna omaksuu tarkkailijan roolin, sillä hänestä on soveliasta kuunnella ja hän haluaa tulla toimeen kaikkien kanssa. Jos hänelle annetaan jokin tehtävä, hän hoitaa sen. Hän toimiikin kioskitiimin jäsenenä sekä oppilaskunnan ohjaavana opettajana. Jennalla on pari kollegaa, joiden puoleen hän useimmiten kääntyy ongelmissaan. Välillä hän kuitenkin kokee yksinäisyyttä.

*[J]oskus kollegoilta kysyttäessä jotain koulun käytänteitä, ohjeet ovat ylimalkaisia, koska heillehän asiat ovat päivänselviä. Koulussamme meillä ei ole kielten opettajien keskuudessa juurikaan ainekohtaisia yhteistyöjuttuja, joita joskus kaipaisi. Välillä korostuu yksin tekemisen malli. (2. essee)*

*Luonteeltani olen kuitenkin sellainen, että haluan hoitaa minulle annetut tehtävät hyvin. (7. essee)*

Kolmas työvuosi alkaa vakituisessa virassa yläkoulussa uudella paikakunnalla. Opettajanhuoneessa ei lukuvuoden alkaessa paljon keskustella. Myös täällä on joitakin "vaikuttajaopettajia". Jenna ottaa myös tässä koulussa tarkkailijan roolin ja on tyytyväinen, kun koulussa on selkeät ohjeet ja säännöt, joi-

den mukaan toimitaan oppilaiden kanssa. Myös koulun rehtorilla on selkeä auktoriteettiasema. Hän on tärkeä tuki Jennalle.

### Maisa

Pedagogisten opintojen päättyessä Maisasta piirtyy kuva aineenopettajana, jolla on selkeät kielelliset tavoitteet, joka on kiinnostunut oppilaistaan, ja joka pyrkii monipuoliseen opetukseen. Hän pyrkii yhdistämään kurin ja järjestyksen siihen, että oppilaiden olisi helppo lähestyä häntä. (Kaikkonen 2004a.)

Maisa pääsee sijaiseksi yläasteelle. Uusille opettajille jaetaan opasvihkonen, jossa esitellään koulun järjestyssäännöt. Koulun käytänteet (esim. jälki-istunnot, ruokailu, valvonnat) hän kertoo oppivansa, kun ne tulevat eteen, sillä Maisa ei epäröi kysyä neuvoa ja apua kollegoiltaan. Opettajilla on yhteistyötä oppiaineensa sisällä ja se on lähinnä materiaalin vaihtoa. Maisa uskoo opetuksensa olevan samoilla linjoilla kuin kollegoilla, mutta ei tiedä sitä varmasti, koska opetuksesta puhutaan vähän. Hän saattaa kysyä, missä kohtaa kirjaa kollegat ovat menossa ja mitä sisältöjä he painottavat.

*[T]yökavereilta olen saanut hurjasti apua haasteellisten ryhmien kanssa. Jo pelkästään se että voin kertoa omista kokemuksistani työkavereille auttaa. Itse puhun ensimmäiseksi samassa työhuoneessa olevalle kollegalleni. Meillä on opettajienhuoneessa avoin ilmapiiri ja ryhmistä/ yksittäisistä oppilaista puhutaan aika avoimesti. Minua ainakin näin nuorena opettajana helpottaa kuulla että muilla on samanlaisia, jollei pahempiakin ongelmia toisinaan oppilaiden kanssa. (1. haastattelun lisäkysymysviesti)*

*[L]ievää ahdistusta aiheuttaa esim. se, etten ehdi kaikkien ryhmien kanssa käydä läheskään kaikkia kirjan kappaleita läpi lukuvuoden aikana, ja joudun siis keväällä itse arvioimaan mikä esim. kieliopista on olennaista käsitellä ja mikä ei. (1. essee)*

Nuori opettaja kaipaa yhteistyötä, muttei rohkene ehdottaa sitä. Koulussa ei ole yhtenäistä rangaistuslinjaa, jota Maisa kaipaisi ja hän tekeekin omat ratkaisunsa. Toisena työvuotenaan hän viettää enemmän aikaa opettajainhuoneessa.

*[S]ekä luokkatilanteissa että opettajanhuoneessa olen nykyään avoimempi, vapautuneempi ja huumorintajuisempi oppiessani pikkuhiljaa "talon tavoille" ja päästessäni koko ajan paremmin jyvälle tästä ammatista. Sillä olen oppinut tuntemaan sekä oppilaita että työkavereita paremmin on ollut merkittävä vaikutus. (4. essee)*

Maisa on edelleen hyvin kiinnostunut oppilaiden elämästä ja hän pyrkii luomaan luokkaan rennon ilmapiirin. Opettajalla on auktoriteettiasema luokassa.

*On oikeastaan aikamoinen etuoikeus saada olla ammatissaan tekemisissä nuorten kanssa. Se on etuoikeus, jota loppujen lopuksi melko harvassa ammatissa on. Parasta tässä työssä ovat kuitenkin nimenomaan oppilaat, vaikka helppoa ei tietenkään ole aina ollut. (2. essee)*

Kolmantena työvuotenaan Maisa opettaa lukiossa. Lukiossa korostuu oman aineen opettaminen, yläkoulussa vastuullisuuteen ja hyviin käytöstapoihin ohjaaminen. Kollegat eivät kysele Maisalta juuri mitään. Maisa tekee sen mitä

kuuluukin eli hoitaa opetuksen, kokoukset, vanhempainillat ja kieliaineeseensa liittyvät erityistehtävät (mm. juhlat). Hän haluaa tulla toimeen kaikkien kanssa ja osaltaan vaikuttaa hyvään ilmapiiriin.

Maisan opetuksen tavoitteena on, että oppilaat oppivat mahdollisimman paljon vierasta kieltä. Hänen opetustaan ohjaavat oppikirja ja kurssit ja opettajan uran alussa esillä ollut kulttuuriopetus ja kohdekielen käyttö opetuksessa on vähentynyt. Koulutus ei Maisan mielestä valmentanut häntä työelämään ja hän kertookin vain harjoittelutunneista.

*[O]petusharjoittelussa opin paljon periaatteita, joiden takana itse seison, mutta joiden toteuttaminen tunneilla ei olekaan niin yksinkertaista. Mielestäni esim. opettajan tulisi puhua kohdekieltä mahdollisimman paljon tunnilla, jotta oppilaat kuulisivat kieltä ja voisivat harjoituttaa kuullunymmärtämistaitojaan. Itse olen tästäkin lipsunut valitettavan paljon, toisaalta tässäkin ryhmät ovat todella erilaisia. (...) Tällä hetkellä eniten odotankin sitä hetkeä, että olisin saanut opettaa samoja kirjasarjoja jo esim. viitisen vuotta ja materiaalit ja rutiinit olisivat jo tuttuja. (...) Opetusharjoittelusta päällimmäisenä jäi nimenomaan se, että tunneista on hyvä tehdä mahdollisimman monipuolisia ja että opettajan tulee tehdä paljon materiaalia. (...) Ennen uuden kappaleen käsittelyä saatan päässäni miettiä opettajaharjoittelussa oppimaani hokemaa "syöttö, kuuntelu, käänös, toisto". (1. essee)*

*[H]yvin helposti koen omat tuntini tylsiksi ja omatunto kolkuttaa usein jos en koe tuntejani tarpeeksi monipuoliseksi tai jos en koe käyttäväni tarpeeksi vaihtelevia tehtävätyyppejä ja harjoituksia. (4. essee)*

Äitiyslomansa jälkeen Maisa palaa töihin yläasteelle, josta hän sai viran.

#### *Polun koonti*

Opettajat kokivat oppineensa koulutuksessa erityisesti opettamaan omaa ainettaan. Koulutus ei vastannut heidän kokemustensa perusteella todellisuutta (artikkelit II ja III). Heidän pedagogista ajattelua ja asiantuntijuuttaan leimaa vieraan kielen ja kulttuurin opetus. Opettajan tehtävä on oman aineen opettaminen mahdollisimman hyvin. Siihen sisältyy kieliopin opetusta, tehtävien ja läksyjen teettämistä ja korjausta sekä kokeita. Opetus on joillakin opettajilla jokseenkin perinteistä (mm. suomentaminen, kuuntelu, toisto, opettajan luennointi, kohdekielen käyttö satunnaista), jotkut pyrkivät monipuolisuuteen. (Artikkeli IV.)

Kuri, työrauha ja opettajan auktoriteettiasema luokassa ovat näille opettajille tärkeitä. Niiden puitteissa he pyrkivät luomaan hyvät suhteet oppilaisiin. Anu ja Jenna haluavat pitää luokan tiukassa kontrollissa ja he ovat tyytyväisiä, kun heidän kouluissaan on sääntöjä ja rangaistuksia, joiden mukaan opettaja voi toimia oppilaiden kanssa. Niiden noudattaminen leimaakin opettajien pedagogisesta ajattelua ja näkyy heidän toiminnassaan muun muassa jälki-istuntoihin määräämisinä, velvollisuutena ilmoittaa poissaolot ja tekemättömät läksyt luokanvalvojalle ja seurata oppilaiden käyttäytymistä luokassa ja välitunneilla. Kasvatustyön nämä opettajat kokivat aivan ensimmäisinä vuosina pakkona, mutta vähitellen he omaksuivat jonkinlaisen kasvatusvastuun. He halusivat opettaa ainakin käytöstapoja. (Artikkeli V.)

Opettajat haluavat tulla toimeen kaikkien kanssa. He eivät näe koulun yhteistä kehittämistä tärkeänä, koska eivät koe hyötyvänsä siitä mitenkään (Anu), odottavat ohjeita ja tekevät niin kuin sanotaan (Jenna), tekevät mitä kuuluu (Maisa, Jenna). Opettajilla on yhteistyötä oman kieliaineen kollegan/kollegojen kanssa rajallisesti ja se on lähinnä materiaalin vaihtoa ja kirjan kappaleista keskustelua. (Artikkeli V.)

Työelämäkokemusten perusteella nämä opettajat eivät olleet kaikin puolin tyytyväisiä koulutukseen, sillä se ei heidän mielestään antanut realistista kuvaa opettajan työstä. Pedagogiset opinnot nämä opettajat mieltävät etupäässä kouluharjoittelun kautta, mikä näkyy vieraan kielen opetukseen liitettyinä ohjeina ja sääntöinä. Kieliainetta asiantuntijuuden perustana painottavat opettajat kaipasivat koulutukselta enemmän konkreetteja neuvoja ja ohjeita muun muassa erityisoppilaiden, vanhempien ja kollegojen kohtaamiseen. (Artikkelit II ja III.)

### 5.2.3 Horjuva asiantuntijuus

#### *Kapeneva asiantuntijuus*

##### *Tuuli*

Tuulin olisi voinut luokitella kasvattaja-opettajaksi, sillä hänen koulutuksen aikaisista esseistään löytyy paljon kasvatukseen liittyviä viitteitä. Opettajana toimiminen merkitsee hänelle ainakin yhtä paljon kuin vieraan kielen opettaminen. Tuulin ajattelusta ja pyrkimyksistä nousevat esiin autenttisuuden vaatimukset ja hän lähteekin liikkeelle oppilaalle merkityksellisten opiskeluympäristöjen rakentamisesta. Koulutukseen hän on tyytyväinen. (Kaikkonen 2004a.)

Tuuli toimii sijaisena lukiossa ja kertoo, että siellä olisi hyvät mahdollisuudet toteuttaa opetusta vapaasti ja joustavasti. Opetuksessaan Tuuli pyrki monipuolisuuteen. Samanaikaisesti koulussa aloittaa toinen nuori sijainen, jonka kanssa Tuuli vaihtaa kokeita ja materiaaleja. Yhteistyötä on jonkin verran myös muiden aineiden kanssa. Hänet otetaan hyvin vastaan.

*[K]oululuun tullessa yllätti ehkä täysi vapaus toimia kuten itse haluaa. Tuntini olen pitänyt täysin itsenäisesti, kukaan ei ole tiedustellut, minkälaisia tapoja minulla on pitää tuntejani (enkä sitä ole kaivannutkaan, en tietysti myöskään olisi loukkaantunut, jos joku niin olisi tehnyt). Kukaan ei ole tuputtanut neuvoja ja kaikilta on upeasti saanut kysellä apua vaikkapa siinä, kuinka uusinnat järjestetään tms. Koulun käytänteet vaikuttavat lähinnä tuntien ulkopuoliseen toimintaan, mutta tässä lukiossa olisi todella hyvät mahdollisuudet tehdä vapaaminkin ja joustavasti. (1. essee)*

*[O]n myös loistavaa, että koko ajan on tuntunut siltä, että omiin taitoihin ja kykyihin luotetaan ja pidetään ammattitaitoisena joukonjatkona. (1. esseen lisäkysymysviesti)*

Koulun yleisiin asioihin Tuuli saa neuvoja rehtorilta, mutta hän pyrkii selvittämään asiat yksin, mikäli se vain on mahdollista. Tuuli kokee vaikeaksi tarttua joihinkin kasvatuksellisiin seikkoihin, koska hän ei itse koe niitä välttämättä

tärkeinä. Mutta niihin on puututtava, koska se on koulun sääntö. Koska hän on sijainen, hän ei näe oikeudekseen puuttua koulun asioihin, vaikka hän haluaisi niihin muutoksia. Tuuli vaihtaa paikkakuntaa ja siirtyy sijaiseksi yläkouluun. Tässä koulussa hän on joutunut itse ottamaan selvää koulun käytänteistä, mikä ärsyttää häntä.

*[O]rganisointi tökkii täällä. Jossain vaiheessa olin todella tympääntynyt siihen, että jälkikäteen sanottiin aina, että meillä on ollut tapana tehdä näin ja näin eikä kenellekään ole tullut mieleen sanoa asiasta millään tavalla aikaisemmin. (2. haastattelun lisä-kysymysviesti)*

Yhteistyötä on tässä koulussa Tuulin kertoman mukaan pakko olla kielten sisällä, sillä oppilaat voivat vaihtaa lukuvuoden aikana opetusryhmää. Yhteistyötä on erityisesti nuorten opettajien kesken. Koulussa on rento ilmapiiri. Tuuli ehdotti, että voisi osallistua jonkin ryhmän toimintaan, jos kollegat katsoivat siitä olevan hyötyä ja hänet ”tällättiin” arviointityöryhmään, vanhempainyhdistykseen, hän sai ryhmänohjaajan tehtävät ja ”muuta sekalaisia tehtäviä”. Tuulin tavoitteena on edelleen toteuttaa monipuolista opetusta. Kaiken muun paitsi kielenopiskelun hän kokee oppitunnilla ajanhukaksi. Tuuli kuvaa kokemuksiaan kielenopettajan työstä seuraavasti:

*[K]äytän melko lailla aikaa siihen, että löydän kirjasta parhaat aiheet ja tehtävät (tai muualta, jos kirjan tehtävät eivät toimi tai jossakin on parempia) Kulttuuriasiaa tulee välillä tekstien ja kuunteluiden kautta tai vaikka juhlapyhien aikaan erilaisten tehtävien tai elokuvien kautta. (4. essee)*

*Tuli taas mieleen, että eikö joskus voisi olla edes yksi sellainen viikko, jolloin saisi keskittyä ihan vain perusopetustyöhön. Aina on yo-kirjoituksia tai uusintoja tai näitä edellä mainittuja (vanhempainiltoja, kokouksia, koulutusta). Kunpa joskus tulisi sellainen vuosi, ettei olisi ryhmänohjausta. (6. essee)*

*Kielenopettajana en haluaisi olla poliisi! (7. essee)*

Neljäntenä työvuotenaan Tuuli työskentelee jälleen uudessa koulussa. Aloittaville opettajille pidettiin informaatiotilaisuus, jossa kerrottiin koulun toimintaa ohjaavista käytänteistä. Tässä koulussa sijaisten ei tarvitse osallistua koulun yhteiseen kehittämiseen, mitä Tuuli ei kaipaakaan, koska ei koe siitä olevan mitään hyötyä itselleen. Jos hänellä olisi vakituinen työpaikka, hän osallistuisi kehittämistyöhön tiiviimmin.

*[K]oulun kehittämissjuttuihin osallistuisin vielä enemmän, jos kyseessä olisi pitempiaikainen työ. (1. esseen lisäkysymysviesti)*

Tuuli kokee kasvatustehtävän ylimääräisenä ”pakkona”. Ainakin käytöstapoja on hänen mielestään opetettava. Tuuli pyrkii edelleen ottamaan erilaiset oppilaat huomioon, mutta hän haluaa edetä kurssissa. Pedagogisista opinnoista on nyt mielessä sekava kuva ja vain harjoitustunnit ovat muistissa. Tuuli on nyt nuori äiti.



## Saila

Saila toimii maahanmuuttajien opettajana kansalaisopistossa ja tuntiopettajana lukiossa. Hän suunnittelee opetusta kollegan kanssa ja työyhteisöstä hän saa tukea ja apua eikä myöskään epäröi pyytää sitä. Työyhteisössä toteutetaan Sailan mukaan jakamisen kulttuuria. Hänen pedagoginen ajattelunsa on hyvin kokonaisvaltaista ja se heijastaa vastuuta, eettisyyttä, empatiaa ja toiseuden kohtaamista. Opettaja oppii oppilailtaan.

*[V]aikka minä olinkin opettaja, huomasin, että maailmassa on paljon asioita, joista en tiedä mitään (...). Vaikka heidän kielitaitonsa ei ollut kovin suuri, he innostuivat selittämään ja opettamaan minulle kulttuurinsa tapoja. (...) Museovierailu oli hyöä osoitus siitä, kuinka tunnilla hiljainen oppilas puhuu mielellään, kun aihepiiri on hänelle tärkeä. (1. päiväkirja syksy 2005)*

Lukiossa on hyvä ilmapiiri ja Saila jakaa innoissaan opetusideoitaan kollegojen kanssa. Hän kokee, että hänellä olisi annettavaa työyhteisölleen. Hyvin usein hän on kuitenkin koulussa yksin, sillä hänen oppituntinsa on sijoitettu päivän päätteeksi, jolloin koulu on miltei tyhjä. Sailan mielestä rehtori suhtautuu häneen eri tavalla kuin muihin opettajiin. Saila pyrkii monipuoliseen opetukseen ja kohdekielen runsaaseen käyttöön, sillä hänellä on siitä positiivisia kokemuksia kansalaisopistossa. Hän yrittää saada oppilaat ymmärtämään kohtaamisen tärkeyden.

Kolmantena työvuotena Sailan opetusta leimaa kiire ja ylioppilaskirjoitukset alkavat vaikuttaa opetukseen. Hän toteaa, että pitäisi olla oppikirjakeskeisempi, jotta asetetut tavoitteet täyttyisivät. Hän menettää intoaan ja tasapainoilee omien ja opetussuunnitelman tavoitteiden välillä. Ilmeisesti hän pitää ylioppilaskirjoituksista selviämistä opetussuunnitelman tavoitteena ja toteuttaa näin piilo-opetussuunnitelmaa. Hän kokee olevansa enemmän kielenopettaja kuin kasvattaja.

*Sitten tietysti on vielä ympäristön (=opetussuunnitelman) puolelta tuleva paine, joka vaatii minua muuttamaan. Siis olemaan nopeampi, oppikirja keskeisempi jne., jotta asetetut ylimittaiset tavoitteet täyttyisivät. (...) Ymmärrän, että ylioppilaskirjoituksia varten pitää oppia lukiossa tietyt asiat. Toisaalta taas jos opiskeltaisiin elämää varten, ei tarvitsisi tappaa intoa turhan nopealla tahdilla ja käteen jäisi varmasti paljon enemmän. (...) Ja sen takia minä inhoan sitä opettajaa, joksi minun on ollut/tulee olemaan pakko muuttua, jos mielin venäjän opena jatkaa. Mutta toisaalta, kuinka kauan jaksan jatkaa, jos itseltänikin menee into ja inho "omaa" opettajuutta kohtaan vaan kasvaa. (7. essee)*

Pedagogisten opintojen antina Saila näkee oman opetusfilosofian pohtimisen. Mitään konkreettista hän ei näe oppineensa, mutta ei koe sitä haittana, koska työ opitaan kuitenkin vasta käytännössä. Hänellä ei kolmen työssäolovuoden jälkeen ole vakituista työtä ja hänessä alkaa näkyä lisääntyvää pessimismia ja alakuloisuutta.

### *Polun koonti*

Tuuli ja Saila pyrkivät monipuoliseen, oppilaalle merkitykselliseen opetukseen. Koulutuksen annin työelämäkokemusten valossa he kokivat vähäiseksi (artikkelit II ja III). Tuulia luonnehdittiin autenttiseksi opettajaksi opintojen päätyttyä, muutaman työssäolo vuoden jälkeen vieraan kielen opettajaksi. Tuulilla nousee keskeiseksi pyrkimys monipuoliseen opetukseen. Sailaa kuvasi lähinnä kielikasvattajuus ensimmäisinä työvuosina, myöhemmin hänen opetuksensa näyttäytyy vieraan kielen opetuksena (artikkeli IV). Molemmat ovat vaihtaneet työpaikkaa useamman kerran, joten asema opettajana sekä työyhteisössä että luokassa on pitänyt rakentaa useaan otteeseen. Tuulin ja Sailan opetuksessa alkaa vähitellen näkyä oppikirjan ja kurssin opetusta ohjaava vaikutus. Erityisesti Saila kokee tasapainoilun omien ja opetussuunnitelman tavoitteiden välillä raskaana. Tuuli on siirtymässä äitiyslomalle, joten hänen ajatuksensa suuntautuvat ymmärrettävästi muualle. Tuuli ei halua osallistua koulun kehittämiseen, koska on sijainen. Sailalla puolestaan ei ole siihen mahdollisuutta, koska hän tapaa kollegojaan vain harvoin oppituntien myöhäisen ajankohdan vuoksi. Kuitenkin hän kokee, että hänellä olisi annettavaa työyhteisölle. Kielikollegojen välinen yhteistyö on lisännyt opettajien ainespesifiä tietämystä. Työyhteisön toimintaan osallistuminen ja asiantuntijuuden kehittäminen sitä kautta on siis rajoittunutta. Kulloisenkin koulun vaikutus opettajan pedagogiseen ajatteluun näkyy näillä opettajilla selkeämmin kuin muiden polkujen opettajilla. (Artikkeli V.)

### *Epävarmojen opettajien asiantuntijuus*

#### *Aino*

Pedagogisten opintojen päätyttyä Ainosta henki humanistisen psykologian kaltainen aito opettajuus. Hän asetti tavoitteekseen oppilaiden kaikenpuolisen kehittämisen heidän omien kykyjensä ja taipumustensa mukaan. Opettamisen ja oppimisen tuli hänen mielestään kiinnittyä oppilaiden aktiiviseen ja monipuoliseen työskentelyyn. Aino nähtiin autenttisenä opettajana. Aino pohdiskeli erityisen paljon omaa persoonaansa opettajana ja esittää tavoitteensa ikään kuin toiveena itselleen. Pelot tulevaa työtä kohtaan näkyvät esseissä selvinä epävarmuuksina. Koulutus oli Ainon mielestä antoisaa ja hän kertoi oivaltaneensa koulutuksen aikana, että kielen opettamisen ohella opettajan tehtävä on oppilaan persoonallisuuden edistäminen. (Kaikkonen 2004a.)

Aino työskentelee ensimmäisen työvuotensa kahdessa eri yläkoulussa, minkä vuoksi hän kokee, ettei hän päässyt hyvin perille kummankaan koulun käytänteistä. Toisessa koulussa hän saa tukea kuraattorilta ja opinto-ohjaajilta. Kielikollegoilta hän saa vinkkejä opetukseen ja he laativat yhteisiä kokeita. Aino olisi toivonut kuitenkin enemmän yhteistyötä. Kielenopetuksessa hän pyrkii etsimään oppilaille sopivia yksilöllisiä työtapoja ja sitä kautta kannustamaan ja motivoimaan oppilaita. Hän kokee suunnittelevansa hyviä oppitunteja ja osavansa opetuskielensä. Opettajan työ vaatii kuitenkin jatkuvaa kehittymistä. Yläkoulussa hän näkee itsensä myös kasvattajana.

*[K]ykyneen toteuttamaan opetusta siinä mielessä täysin itsenäisesti, että hallitsen kielet joita opetan ja osaan suunnitella ja toteuttaa tunnit oppisisältöjen osalta. (...) Myös se että jotkut oppilaat kokevat saksan opiskelun vaikeaksi ja sitä kautta heidän motivaationsa on heikko, on ollut ongelmallista. Siksi olenkin yrittänyt kannustaa ja tukea kaikkia oppilaita. Olen myös kiinnittänyt erityistä huomiota siihen, että tunnit olisivat mahdollisimman monipuolisia. (1. essee)*

*Minulle jäi jotenkin sellainen olo että tuleekohan minusta ”hyvää opettajaa”. (2. essee)*

*On minulle opettajana helpompi, jos oppilas on kaikki tunnit erityisopetuksessa, varsinkin kun nämä oppilaat usein ovat sellaisia, jotka aiheuttavat työrauhaongelmia, ja muutenkin vaativat opettajalta enemmän. Mutta oppivatko oppilaat siten parhaiten? (...) Itse kielen opetus on vain osa työtä, varsinkin yläkoulun puolella, jossa opettaja joutuu toiminaan myös kasvattajan roolissa (...). Aikaa on kuitenkin oppia (siis työhön liittyviä asioita) niin kauan kuin jää eläkkeelle. (2. haastattelun lisäkysymysviesti)*

Toisena työvuotenaan Aino opettaa vain toisella edellä mainituista yläkouluista. Tunnelma on hänen mukaansa parempi. Aino kertoo osaavansa nauttia työstä enemmän kuin ensimmäisenä vuonna ja hän haluaa kehittää opetustaan.

*[K]oen onnistuneeni tämän lukuvuoden aikana erityisesti luokanvalvojan tehtävien hoitamisessa, ja yhteydenpito vanhempiin on sujunut paremmin kuin viime vuonna eikä se tunnu niin hankalalta. (...) Yritän jatkuvasti myös kehittää omaa opetustani. (3. essee)*

Yhteistyötä Ainolla on yhden tuntiopettajan kanssa. Kollegat eivät enää kysele häneltä vieraan kielen opetuksen ja opettajankoulutuksen uusista tuulista kuten ensimmäisenä vuonna, kun nuori opettaja tuli työyhteisöön. Koulussa ei ole yhteisiä sääntöjä siitä, miten ja milloin oppilaiden huonoon käytökseen tai koulutyön laiminlyöntiin tulee puuttua. Oppilashuoltoryhmä ei reagoi Ainon avunpyyntöihin ongelmatilanteessa, eikä erityisopetuskäytäntö Ainon mukaan toimi. Hänen kielenopetuksessaan ei ole tapahtunut muutoksia.

*Olen joutunut miettimään paljon erilaisia keinoja, millä voisi parantaa työrauhaa, mutta kielenopettajana uusia ulottuvuuksia ei ole tullut. (...) Olen mielestäni ihan hyvä vieraan kielen opettaja. (5. essee)*

Seuraavien kahden vuoden aikana Ainossa alkaa ilmetä masentuneisuutta, väsymistä, syrjään vetäytymistä. Haastatteluissa on paljon hiljaisuutta, esseitä Aino ei kirjoita. Aino ei ole tyytyväinen rehtorin toimintaan, sillä Ainon mukaan rehtorilla on työyhteisössä suosikkeja ja hän haluaa pitää yllä hyvää julkisuuskuva. Kaikista asioista ei Ainon mukaan saa puhua niiden oikeilla nimillä. Rehtori tulee kuitenkin toimeen kaikkien kanssa ja hoitaa työnsä. Aino kokee olevansa hiljainen eikä hän tyrkytä mielipiteitään opettajankokouksissa. Yhteistyötä on edelleen vain yhden tuntiopettajan kanssa. Aino kertoo, että hänelle sopii sekä yhteistyö että yksin tekeminen. Hän ei jaksaa meluisien luokkien kanssa. Läksyt pitää Ainon tunneilla olla tehty ja jos eivät ole, siitä tulee merkintä.

En tiedä, mitä Ainolle nyt kuuluu, koska tämä ei vastaa viesteihin tai soittopyyntöihin.

## Taina

Pedagogisten opintojen päätyttyä Taina luokiteltiin vieraan kielen opettajuutta painottavaksi opettajaksi. Taina kritisoi muun muassa sitä, että koulutus ohjaa toiminnallaan pois oppikirjan systemaattisesta opiskelusta ja näin systemaattisesta kieliopin ja sanaston opiskelusta. Kielikulttuuria korostava opiskelu vie Tainan mielestä liikaa aikaa. Kielenopetuksen tavoitteissa nousee esiin hieman konservatiivinen opettaja. Erityisesti muut kuin vieraan kielen opetuksen kysymykset ovat jääneet Tainalle koulutuksessa vieraiksi ja hän olikin jossain määrin pettynyt koulutukseen. Opintojen aikana kirjoitetuista esseistä ilmenee, että Taina pyrkii sosiaalisuuteen. Hän korostaa tavoitteissaan halua päästä mukaan työyhteisöön ja saada apua ja tukea vanhemmilta opettajilta. Hän ei ole vielä valmis siirtymään opettajan työhön. (Kaikkonen 2004a.) Tainan koulutukseen kohdistuva pettymys voimistuu työelämässä.

*[T]äytyy kyllä myöntää, että olen pettynyt siihen, miten vähän valmiuksia opettajankoulutus kokonaisuudessaan antaa ns. oikeaan työhön. Harjoittelu Norssilla ei anna mitään kuvaa siitä, mitä koulumaailman todellisuus on. Kun ensimmäistä kertaa törmää oikeisiin häirikköoppilaisiin, yrittää tulla toimeen nuorten kanssa, ottaa yhteyksiä kotiin, huolehtii oman luokan poissaoloista, antaa ensimmäisiä arviointeja jne., tuntuu siltä kuin aloittaisi kaiken ihan nolosta, täysin varautumatta mihinkään, ihan kylmiltään. (1. essee)*

Tainan pedagogista ajattelua leimaa kaikenlainen epävarmuus sekä itsestä opettajana että koulutyöstä. Epävarmuutta lisäävät lyhytaikaiset työsuhteet ja työskentely useammassa koulussa samanaikaisesti. Ensimmäisenä työvuotenaan Taina teki yhteistyötä samanikäisten kollegojensa kanssa. Toisena vuonna yhteistyö hiipui, vaikka Taina jatkoi opettajana samoissa kouluissa. Taina on kuulunut, että yhdessä koulussa olisi työyhteisössä klikkejä, mutta hän sanoo, ettei hän ole huomannut tai hän ei ole halunnut huomata mitään. Hän kertoo katsovansa joitain oppilaita koskevia asioita läpi sormien, sillä hän on huono ottamaan yhteyttä oppilaiden kotiin. Hän lisää, ettei hänellä ole selvää kuvaa siitä, mikä koulussa on sallittua, mikä ei, ja missä vaiheessa yhteys olisi otettava. Hän ei kysy neuvoa myöskään siksi, ettei tiedä, keneltä kysyisi. Jos hän puuttuu esimerkiksi oppilaan unohteluun (kirjat hukassa), hän pelkää astuvansa toisen opettajan varpaille. Hän jättää asioita hoitamatta, jos näkee, ettei kollegakaan hoida niitä. Pelottavaksi hän koki koulujen välillä sukkuloinnin. Taina kokee, ettei ole missään kotonaan.

*[Y]hteisen linjan puuttuminen asioissa on sitä, että yhteistä linjaa ei "ylemmältä taholta" eli rehtorin ja opettajakouksen yhteisestä päätöksestä ole tehty. On myös asioita, jotka on oikeastaan päätetty, mutta joista ei kuitenkaan pidetä kiinni, syystä tai toisesta. Toiset opettajat ikään kuin katsovat sormien välistä joitain sääntöjä ja toimivat, miten itse parhaaksi katsovat. (2. haastattelun lisäkysymysviesti)*

Myös työyhteisössä näyttää painottuvan yksin tekeminen. Yhteenkuuluvuuden tunne työyhteisössä syntyy jokseenkin negatiivisten tuntemusten ja asenteiden kautta: opetussuunnitelman laatiminen, yhteiset palaverit, valvonnat ovat "pakkopullaa".

*[O]petussuunnitelmatyössä olen nyt itsekin pakosta mukana, kun muutokset ovat parhailtaan käynnissä. (...) Yleinen mielipide tuntuu olevan että opetussuunnitelmat ovat pakkopullaa, jotka on pakko kahlata läpi, mutta käytännön työssä uskotaan siihen, että kirjantekijät kyllä ottavat muutokset huomioon, minkä mukaan opettajat voivat sitten toimia. (1. essee)*

Taina kokee olevansa erityisesti vieraan kielen opettaja. Kasvatus on lähinnä kurinpitoa ja se oli rasittavaa. Kaikki kielen opetuksen lisäksi tuleva työ on ylimääräistä.

*[T]untuu, että opettajalta vaaditaan aina vaan lisää ja lisää. Kaikkea lisähommaa, joka vaan kuuluu opettajan hommiin ja mistä ei makseta mitään lisäkorvauksia. Itte en lähiviikkoina ole ehtinyt yhtään miettimään pääasiallisen työni eli opetuksen etenemistä, vaan olen juossut pikku palavereissa, kehityskeskusteluissa, valvonnoissa koulujen väliä, korjaillut kokeita, monistellut jne. En ole ainoa, joka näin ajattelee ja tuntee, vaan samanlaisia tuntemuksia on myös muilla, kokeneemmillakin. (3. essee)*

*[T]untini koostuvat siis milloin mistäkin. Ainakin yksi tyypillinen asia kuitenkin on; lähes tulkoon aina pitää yrittää saada joitakin oppilaita olemaan hiljaa ja tekemään tehtäviä. (...) Ja että tunneilla oltaisiin kutakuinkin hiljaa, se mielestäni pitäisi kuulua opettajan olemukseen ja auktoriteettiin. (2. haastattelun lisäkysymysviesti)*

*[T]een mitä kirja tuo tullessaan. Olen oppinut ottamaan enemmän tilanteesta kiinni ja tekemään asioita enempää suunnittelematta. Kun suurin osa kirjoista ja materiaaleista on tuttu, tietää jo, mitä tuleman pitää. (Tainan 2. essee)*

Kolmantena työvuotenaan Taina opettaa kahdessa lukiossa. Asiantuntijuus ilmenee erityisesti ainespesifisenä tietämyksenä, jota hänen lukion opettajana on kartutettava. Taina on edelleen epävarma opettaja ja vertaa opetustaan kokeneemman kollegan opetukseen. Hän kertoo oppilaiden tottuneen tietynlaiseen opetukseen ja pyrkivänsä itse samanlaiseen opetukseen kuin edeltäjänsä. Hän kokee olevansa "vanhakantaisin" opettaja, vaikka on vastavalmistunut. Tukea saa, kun tajuaa kysyä, mitä pitäisi kysyä. Yhteisöllisesti kasvaa vähäisesti praktinen tietämys, mutta siinäkin opettaja kokee olevansa yksin. Taina kaipaa palautetta työstään ja säännöllistä ajatusten vaihtoa kollegojen kesken.

Taina on sitä mieltä, että opettajan toiminnan tulisi olla yhteisten sääntöjen ohjaamaa. Näitä sääntöjä tulisi kaikkien noudattaa. Taina näyttää passiiviselta sivustaseuraajalta ja hän näyttää menettäneen yhteyden työyhteisöön. Opintojen aikana korostunut sosiaalisuuden tavoite ei toteudu työyhteisössä ja Taina kokee, ettei hän kuulu mihinkään yhteisöön, että hänellä on kaikki kesken.

### *Polun koonti*

Aino luokiteltiin pedagogisten opintojen jälkeen autenttiseksi opettajaksi. Työhön siirtyessään hän pyrkiikin autenttiseen opetukseen, mutta muutaman työvuoden jälkeen hän näyttää luovuttaneen tavoitteistaan. Taina painotti opintojen jälkeen kielioppia ja sen progressiota sekä sanastoa vieraan kielen opetuksen tavoitteina. Tärkeä osa opetusta oli tehtävien tekeminen. Hän oli opintojen jäl-

keen epävarma opettajuudestaan eikä epävarmuus näytä vähentyneen työelämässä. (Artikkelit II, III ja IV.)

Molemmilla oli työelämän suhteen pelkoja ja epävarmuutta ja he olisivat kaivanneet siihen tukea. Aino etsi turvaa rehtorista, mutta koki ettei saanut sitä. Taina odotti rehtorin antavan auktoriteettiasemansa nojalla opettajilleen ohjeita, neuvoja, sääntöjä ja toimintamalleja erityyppisiä tilanteita varten. Kun ohjeistusta ei ollut, Taina jätti pulmalliset tilanteet silleen. Molempien epävarmuutta lisäsi lyhyt ja epävarma työsuhde. Kun tuki oli vähäistä ja lopulta olematonta, opettajat kokivat olevansa yksin. Ainolle ja Tainalle ei syntynyt osallistumisen luomaa yhteisöllisyyden tunnetta ja molemmat näyttävät luovuttaneen tavoitteissaan koskivat ne sitten omaa opetusta tai työyhteisöä. (Artikkeli V.) Vieraan kielen opetuksen paradigman muutos näyttää synnyttävän epävarmuuden tunteen ja opettajien pedagogista ajattelua leimaakin epävarmuus ja erityisesti Tainalla ainespesifisen asiantuntijuuden painottaminen. Vieraassa kielessä ja kulttuurissa pitäytyminen luo turvallisuutta. (Artikkeli IV.)

## 6 TULOKSET JA TUTKIMUS PUNTARISSA

Seuraavassa tarkastelen tutkimuksen päätuloksia ja pohdin niitä voimaantumisen näkökulmasta. Etsin vastausta siihen, voiko nuoresta opettajasta tulla muutosagentti. Arvioin myös tutkimukseni luotettavuutta sekä tarkastelen tutkimustuloksia opettajankoulutuksen näkökulmasta ja esittelen jatkotutkimushaasteita.

### 6.1 Pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen voimaantumisenä

Olen kuvannut nuorten vieraan kielen opettajien pedagogisen ajattelun ja asiantuntijuuden kehittymistä heidän ensimmäisten työvuosiensa opettajakokemusten valossa. Kuten aiemmissa tutkimuksissa on todettu (artikkeli I), kokivat myös tämän tutkimuksen nuoret opettajat työelämään siirtymisen haastavana (artikkelit II, III ja V). He mielsivät pedagogiset opinnot lähinnä opetusharjoittelun kautta (artikkelit II ja III) ja koulutuksessa kehittyi heidän kokemustensa perusteella erityisesti ainespesifi tietämys (artikkeli IV). Useat olivat muutaman työssäolovuoden jälkeen sitä mieltä, ettei koulutus tarjonnut realistista kuvaa opettajan työstä (artikkelit II, III ja IV). Nuorten opettajien pedagogisen ajattelun ja asiantuntijuuden kehitymisuunta oli havaittavissa pedagogisten opintojen päätyttyä (Kaikkonen 2004a).

Tulokset osoittivat kolme erilaista kehityspolkua: laajeneva asiantuntijuus, vieraan kielen ja kulttuurin asiantuntijuus ja horjuva asiantuntijuus, joka jakaantui edelleen kapenevaan ja epävarmojen opettajien asiantuntijuuteen. Asiantuntijaopettajan ominaisuutena pidetään taitavaa pedagogista ajattelua, mikä puolestaan edellyttää jatkuvaa oman tietämyksen kehittämistä (Feinman-Nemser 2001; Tynjälä 2007). Opettajan asiantuntijuus rakentuu ajatukselle, että tämä näkee itsensä työyhteisössä oppijana. Hän ottaa vastuun sekä itsensä että oppilaiden kehittymisestä. Pyrkimyksessä kohti parempaa opettaja tukeutuu kollegoihin ja ympäröivän yhteiskunnan sidosryhmiin. (Ks. Fullan 1996

Kohonen 2007b; Paavola & Hakkarainen 2005.) Kielenopetuksen opettaja näkee kokonaisvaltaisena kielikasvatuksena (ks. esim. Jaatinen 2007; Kaikkonen 2007; Kohonen 2005; 2007a; 2007b; Watson-Gegeo 2004). Tällainen asiantuntijuus näkyy tutkimuksen laajenevalle polulle sijoitettujen opettajien pedagogisessa ajattelussa.

Vierasta kieltä ja kulttuuria painottavien opettajien sekä kapenevaksi ja epävarmaksi asiantuntijuudeksi tyypiteltyjen opettajien pedagogista ajattelua ja asiantuntijuutta yhdistää näiden opettajien näkemys kielenopetuksen tavoitteista ja opettajan tehtävistä. Vieraan kielen opetuksessa heille oli keskeistä pyrkiä hyvään (so. virheettömään) kielitaitoon ja opettajan tehtävä oli pääsääntöisesti vieraan kielen opetus, jossa oli keskeistä kielen eri osa-alueiden opetus ja kielen progression noudattaminen. Näiden opettajien asiantuntijuudessa korostui aineosaaminen ja he toimivatkin pääasiallisesti konkreetilla tasolla. Opetusta ohjasi useimmiten oppikirja tehtävineen. He myös identifioituivat opettajuuteen opetuskielensä kautta (ks. Kohonen 2000; Virta ym. 2001). Heidän pedagogisessa ajattelussaan heijastui lähinnä työrauhan ja järjestyksen ylläpidon, koulun sääntöjen noudattamisen ja hyvien käytöstapojen opettamisen tärkeys (artikkeli IV). Näin ollen opetus oli kontrolloivaa ja ohjeita annettiin paljon (ks. Glatthorn & Fox 1996; Veenman 1984). Suuria muutoksia suhteessa koulutuksen aikaiseen profiiliin ei vieraan kielen ja kulttuurin asiantuntijoiksi tyypitellyillä nuorilla opettajilla ollut havaittavissa. Sen sijaan horjuvassa asiantuntijuudessa tapahtui muutoksia.

Opettajilla, joiden pedagogisen ajattelun kehittyminen oli horjuvaa, myös asiantuntijuuden kehittyminen kaventui ja ura opettajana näyttäytyi epävarmana. Näiden opettajien kokemukset opettajankoulutuksesta, työelämään siirtymisestä, koulukontekstista, työtilanteen epävarmuudesta poikkesivat toisistaan ja niiden painoarvo yksittäisten opettajien kehitysprosessissa oli erilainen, minkä vuoksi koin heidän asiantuntijuutensa tyypittelyn erityisen haastavaksi. Opettajan kehittymisen kompleksisuus saakin tukea useista aiemmista tutkimustuloksista (esim. Bullough 1991; Bullough ym. 2004; Goddard & Foster 2001; Kaikkonen 2007; Kelchtermans & Ballet 2002; Ulvik ym. 2009). Asiantuntijuuden nähtiin kapenevan opettajilla, joiden opetuksen tavoite pedagogisten opintojen päätyttyä ja uran alkuaikoina oli autenttisuus ja kielikasvatus, mutta jotka muutaman työssäolo vuoden jälkeen luopuivat toimimasta asettamiensa tavoitteiden suunnassa (ks. Watzke 2007). Nuorten opettajien ensimmäisten työvuosien riskinä muun muassa Järvisen (1999) tutkimuksessa esitetty tavoitteiden madaltuminen siis toteutui ja koulutuksen vaikutukset pyyhkiytyivät (Veenman 1984; Zeichner & Tabachnik 1981). He näkivät kasvatuksen – miten he sen ymmärsivätkään – vievän aikaa tärkeimmältä eli vieraan kielen opetukselta. Epävarmojen opettajien asiantuntijuus kapeni siinä määrin, että he näyttävät siirtyneen työyhteisön reuna-alueelle. He eivät kokeneet kuuluvansa mihinkään työyhteisöön ja he kävivät koulussa pitämässä oppituntinsa. Vieraan kielen opetuksesta näytti ainakin osittain kadonneen työn ilo.

Voimaantumisen ja sen syntyminen on tuloksissa olennainen. Osalla opettajista oli havaittavissa oman asiantuntijuuden omistajuus, joka ilmeni positiivi-



sena latauksena työyhteisössä sekä haluna kehittyä. Voimaantuminen nousi esiin opettajien koulutuskokemuksista ja heidän koulutukselle antamastaan merkityksestä, näkemyksistä kielenopetuksen tavoitteista sekä kokemuksista työyhteisössä. *Empowerment* nähdään osana asiantuntijuutta ja sitä kautta se liittyy opettajankoulutukseen asiantuntijakoulutuksena (Bogler & Somech 2004; Fullan 1993; Heikkilä & Heikkilä 2001; Kaikkonen & Kohonen 1997).

Laajenevan asiantuntijuuden polulle tyypitellyt opettajat olivat omaksuneet kielikasvatuksen tavoitteet ja toimivat opetuksessaan niiden suuntaisesti. Vieraan kielen opetuksen päämäärien asettamisessa näkyi heidän itsensä asettamien tavoitteiden tärkeys. Tavoitteet eivät nousseet oppikirjasta tai kursista, vaan oppilaan oppimistarpeista ja opettajien omasta näkemyksestä opetus- ja kasvatustieteen asiantuntijana. Henkilökohtaisen näkemyksensä kautta opettajat sitoutuvat kielikasvatukseen ja sen tavoitteisiin, mikä edistää voiman tunteen syntyä (ks. Fullan 1993, 14; Hebert & Worthy 2001; Siitonen 1999, 158–160). Näiden opettajien pedagogista ajattelua leimaa vastuu niin omasta kuin oppilaan oppimisesta ja kehittymisestä. Tällaisten piirteiden nähdään ilmentävän voimaantuneita yksilöitä (Elbaz-Luwisch 2007; Heikkilä-Heikkilä 2001, 208; Siitonen 1999, 86–88).

Vieraan kielen ja kulttuurin asiantuntijat, epävarmat ja asiantuntijuuden kaventuvalle polulle sijoitetut opettajat olivat puolestaan opettajia, jotka useimmiten pitäytyivät kirjan tekijän opetuksesta tekemiin päätöksiin ja ohjeisiin eivätkä uskaltaneet (ks. Luukkainen 2005, 38) tai jaksaneet tehdä omia ratkaisuja. Tämä puolestaan johti oppikirjan eteenpäin käymiseen synnyttäen kiireen tuntua. Oppikirjaa tiukasti seuraavat opettajat kokivat opetuksensa ”tylsäksi” jo ensimmäisten työvuosien jälkeen, mikä ei opettajan työuran kestoa ja työelämässä jaksamista ajatellen ole hyvä merkki. Osa horjuvan asiantuntijuuden tyyppiin luokitelluista opettajista suhtautui kriittisesti vieraan kielen opetuksen paradigman muutokseen (Watson-Gegeo 2004) ja he halusivatkin keskittyä vain vieraan kielen järjestelmän opetukseen, jotta oppilaat saavuttaisivat mahdollisimman hyvän kielitiedon. Opettajan työ on kuitenkin paljon muuta kuin teknistä osaamista eikä opettaja voi koskaan täysin kontrolloida opetus- ja kasvatustilanteita oli hän suunnitellut toimintansa kuinka ammattitaitoisesti tahansa. Nämä opettajat eivät kokeneet olevansa päteviä opetuksessaan, mikäli he eivät ”pysyneet aikataulussa” tai luokassa oli meteliä. Tämä söi voimaantumisen tunnetta.

Myös suhteessa koulutukseen ja oman asiantuntijuuden kehittämiseen työyhteisössä ja niiden voimauttavaan vaikutukseen näkyy eroja opettajien välillä. Pedagogisten opintojen päätyttyä useimmat tutkimuksen nuoret opettajat olivat jokseenkin tyytyväisiä koulutukseen (Kaikkonen 2004a). Oltuaan muutaman vuoden työelämässä, he totesivat kuitenkin tietämyksensä riittämättömyyden. Laaja-alaiset opettajat pyrkivät kehittämään asiantuntijuuttaan osallistumalla koulutuksiin tai etsiytyä aktiivisesti työyhteisön toimintaan. Osa haki yhteistyökumppaneita myös koulun ulkopuolelta. He näkivät työyhteisön toimintaan osallistumisen edistävän oppilaantuntemusta, kyseisen koulun tuntemusta ja myös pääsyä osalliseksi koulukulttuuriin. He olivat sitoutuneita sekä

koulun että itsensä kehittämiseen. Osallistuminen synnytti yhteisöllisyyden tunteen, mikä puolestaan ruokkii asiantuntijuuden kehittymistä kollegiaalisesti ja synnytti tätä kautta voimaannuttavan tunteen vaikuttamismahdollisuuksista (Bogler & Somech 2004). Osallistuminen ja oman osuuden tunnistaminen kokonaisuudessa on tärkeää, sillä jokainen työyhteisön jäsen rakentaa sitoutumisensa sen mukaan, kuinka hän pääsee jakamaan kokemuksia ja oppimaan asioita yhdessä muiden kanssa (Kohonen 2007a; 2007b). Merkittävää näiden opettajien voimaantumisprosessissa oli myös se, että he ovat saaneet tukea työyhteisössä kollegalta tai rehtorilta (ks. Clement & Vandenberghe 2000; Edwards, Green & Lyons 2002; Toren & Iliyan 2008), vaikka ovat kokeneet myös yksinäisyyttä. Nämä opettajat eivät jääneet syrjästäkatsojaksi vaan ottivat aktiivisen roolin omaan induktiovaiheeseensa (ks. Hebert & Worthy 2001). He kokivat voivansa tehdä jotain merkittävää (Heikkilä & Heikkilä 2001, 208). Näiden nuorten opettajien toimintaa leimasi myös positiivisen lataus, mikä on tyypillistä voimaantuneelle yksilölle (Elbaz-Luwisch 2007).

Opettajista vieraan kielen ja kulttuurin sekä horjuvan asiantuntijuuden poluille tyypitellyillä opettajilla vastuu oman asiantuntijuuden kehittämisestä oli opettajan itsensä ulkopuolella (artikkelit II ja III; myös Kohonen 2007a). Jotkut totesivat parin ensimmäisen työelämävuoden jälkeen opettamisen sujuvan ja olevan rutinoitunutta eivätkä he kokeneet opetukseensa tulleen mitään uutta (artikkeli V). Rutiinit vapauttaisivat energiaa oman asiantuntijuuden kehittämiseen, mutta opettaja ei jaksanut laajentaa tietämystään. Opettajuuden näkeminen elinikäisenä oppimisena ja jatkuvaan henkilökohtaiseen kehittymiseen sitoutuminen kuitenkin edistäisivät hallinnan tunnetta ja siten voimaantumista (Bogler & Somech 2004; Fullan 1993,14). Tyypillisesti ei-laaja-alaiset opettajat olivat myös helposti sivustakatsojia työyhteisössä. He tekivät heille osoitetut ja työhön kuuluvat tehtävät, mutta he eivät muutoin välttämättä osallistuneet aktiivisesti työyhteisön yhteisten tehtävien hoitamiseen. He olivat arkoja esittämään ajatuksiaan (artikkeli I) eivätkä nähneet sitä oikeudekseenkaan, sillä he olivat sijaisia. Heillä ei myöskään ollut kokemuksia rehtorin tai työyhteisön antamasta tuesta kuin satunnaisesti (ks. myös Leshem 2008; Marable & Raimondi 2007). Edelleen sijaisuus oli joillakin opettajilla syy siihen, miksi he eivät katsooneet voivansa tai he eivät halunneet osallistua koulun yhteiseen kehittämiseen. Tämä puolestaan toimi syynä olla osallistumatta, mikä taas rajoitti yhteisöllisyyden ja ryhmään kuulumisen tunteen syntymistä. Nykyinen koulunpito edellyttää kuitenkin aktiivista osallistumista ja rajojen ylittämistä (Savonmäki 2007). Näillä nuorilla opettajilla ei ollut sisäistä voimaa pyrkiä saamaan aikaan muutoksia, joita he haluaisivat toteuttaa opetuksessaan, työyhteisössä ja kouluelämässä. Kun tämän lisäksi opettajien koulutuksen jälkeiset tavoitteet eivät toteudu työelämässä, synnyttää se pettymystä koulutukseen, työyhteisöön, oppilaisiin, itseen ehkäpä jopa ammatinvalintaan. Lyhyet sijaisuudet ja jatkuvasti vaihtuvat työpaikat lisäävät irrallisuuden ja voimattomuuden tunnetta.

Siitonen ja Antola-Robinson (1998, 166) kuvaavat voimaantumisen merkitystä sanomalla, että voimaantumista tulee tarpeellista, kun sitä ei saavuteta. Näin voi käydä, jos sosiaaliset rakenteet ja/tai olosuhteet ja/tai toiset yksilöt

tekevät mahdolliseksi kokea, että yksilön työllä on merkitystä ja arvoa. Arvos-  
tetuksi tulemisen tunne on syvälinen inhimillinen tarve, jonka lisääntymisellä  
on muutosvaikutus yksilöön ja sitä kautta myös ryhmään, koska se luo paljon  
energiaa oppimiseen ja kasvuun. (Emt.) Farrell (2003, 107) ehdottaa, ettei nuoril-  
le opettajalle määrättäisi täyttä opetusta heti ensimmäisestä työpäivästä alkaen,  
vaan hänelle varattaisiin aikaa sopeutua, hahmottaa ja omaksua työn realiteetit.  
Ajan puutteen ja työn organisoinnin takia kollaboratiivista ja yhteisöllistä kou-  
lukulttuuria ei pääse kehittymään kouluihin (ks. myös Blomberg 2008, 211; Sa-  
vonmäki 2007; Toren & Iliyan 2008). Tämä ei ole yksinomaan suomalaisen kou-  
lukulttuurin ongelma, vaan sama asia on todettu myös kansainvälisissä tutki-  
muksissa (Farrell 2003; Kyriacou & Kunc 2007; Sabar 2004).

## 6.2 Tulosten merkitys opettajankoulutukselle

Työelämässä aloittavien opettajien kokemusten tutkimus on tärkeää useastakin  
syystä. Nuoret opettajat ovat koulutyönsä alkutaipaleella innokkaita ja kokei-  
lunhaluisia. He haluaisivat saada aikaa muutoksia koulussa, mutta muutosten  
toteuttamisen tiellä ilmenee esteitä tai rajoituksia. Nämä esteet tai rajoitukset  
voidaan luokitella karkeasti kahteen ryhmään: sisäisiin ja ulkoisiin. Sisäisillä  
esteillä viitataan rajoituksiin, jotka ovat muotoutuneet subjektiivisesti mielen-  
sisäisesti, ulkoisilla esteillä puolestaan työympäristön luomiin esteisiin. Osa  
tutkimuksen opettajista oli pedagogiset opinnot aloittaessaan ja myös opintojen  
jälkeen epävarmoja opettajuudestaan. Myös lyhytaikaiset sijaisuudet aiheutti-  
vat monelle opettajalle lisähuolta ja näin ollen vaikeuttivat ja rajoittivat asian-  
tuntijuuden kehittymistä. Koulusta toiseen siirtymiset välituntien aikana olivat  
nuoren opettajan arkea äärimmillään. Erityisesti opettajuudestaan epävarmoille  
opettajille sijaisuus vain lisäsi epävarmuutta ja samalla se näytti syövän opetta-  
jaa. Kun tähän lisätään työympäristö, jossa opettaja toimi yksin, ei hänessä  
päässyt syntymään voiman tunnetta (myös esim. Blomberg 2008; Chubbuck  
ym. 2001). Tämänkin tutkimuksen opettajat pohtivat asemaansa työyhteisössä,  
riittämistään siinä sekä haluaan liittyä yhteisöön. Heidän oli haettava paikkansa  
taitavasti: ei saanut ärsyttää liikaa, muttei saanut luopua ideoistaankaan. Nuor-  
ten ja kokeneiden opettajien välinen keskustelu opettajuuden ongelmista oli  
vähäistä, kuten jo Karjalainen on todennut (1992), ja keskusteluja käytiin usein  
pienryhmissä samanhenkisten opettajien kanssa. Kouluyhteisössä esiintyy pal-  
jon äänetöntä ammattitaitoa (Metsämuuronen 1998, 41), jonka jakaminen iästä  
tai työvuosista riippumatta olisi sekä yksilön että yhteisön kehittymisen ja jak-  
samisen kannalta tärkeää (Leshem 2008). Kollegojen palaute ja tuki on tärkeää,  
jotta opettajalle rakentuu tunne siitä, että hänen toiminnallaan on jotain vaiku-  
tusta ja merkitystä kouluelämässä. Tätä kautta kasvaa itsearvostus ja opettaja  
saa sisäistä voimaa. (Ks. myös Clement & Vandenberghe 2000; Flores & Day  
2006.) Kaikki tutkimuksen nuoret opettajat olisivat kaivanneet tukea työssään.  
Näkisin, että opettajankouluttajat voisivat toimia linkkinä kokeneiden ja nuor-

ten opettajien välillä, sillä opettajankouluttajien ja työssä olevien opettajien kehittämistyöstä on toimivia esimerkkejä (esim. Kaikkonen & Kohonen 1998; Kohonen 2003; Kohonen & Kujansivu 1997).

Opettajien pedagogisen ajattelun kehittyminen koulutus- ja työelämäkokemusten sekä elämäntilanteen jännitekentässä osoittautui tutkimuksen lähtökohtana olleen ajatuksen mukaisesti hyvin yksilölliseksi prosessiksi, mikä nostaa esiin kysymyksen tuen tarpeen erilaisuudesta. Laajenevan asiantuntijuuden polulle tyypiteltyjen opettajien pedagoginen ajattelu on kokonaisvaltaista ja he näyttävät kehittyvän työssään. He ovat omaksuneet kokeilevan, kehittävän ja kyseenalaistavankin työotteen. Yleensä nämä opettajat ovat niitä, jotka selviävät opettajan tehtävissä ja toimivat koulujen muutosagentteina (ks. Elbaz-Luwisch 2007; Niemi 1996, 37–39). He haluavat toimia aktiivisessa roolissa, joten tällaisten tilaisuuksien luominen on heidän kannaltaan tärkeää turhautumisen estämiseksi (myös Glatthorn & Fox 1996, 53). Tässä tutkimuksessa laajenevaksi asiantuntijaksi tyypitellyssä Viivissä oli aistittavissa ajoittaista turhautumista. Vieraan kielen ja kulttuurin asiantuntijat puolestaan ovat painottaneet vieraan kielen ja kulttuurin opetusta jo koulutukseen tullessaan, eikä heissä tapahtunut suuria muutoksia koulutuksen aikana eikä työelämässä. Horjuvan asiantuntijuuden polku oli myös ennustettavissa koulutuksen aikana ilmenneen epävarmuuden tai itseen kohdistuvien voimakkaiden odotusten muodossa. Tutkimuksen epävarmat opettajat eivät vielä olleet valmiita työelämäänsä. Koulutuksen kannalta olisikin pohdittava, kuinka opiskelijoiden yksilöllistä kehittymistä voidaan tukea, sillä he tulevat koulutukseen erilaisine taustoineen, odotuksineen, valmiuksineen (myös esim. Counsell ym. 2000; Flores 2006; Watzke 2007). Tarpeiden mukainen koulutus tukee jaksamista (Meriläinen 2005, 138) ja oman asiantuntijuuden löytymistä ja kehittymistä.

Tämän tutkimuksen valossa näyttää siis siltä, että opettajien ammatillinen kehittyminen työelämässä on ennustettavissa jo koulutuksen aikana. Antavatko nämä seikat viitteitä siitä, millaisia opiskelijoita koulutukseen tulisi valita? Fullanin (2001, 237–239) mukaan 25 % opettajuudesta muodostuu onnistuneesta opiskelijavalinnasta ja opettajan peruskoulutuksesta ja 75 % siitä, että mahdollistetaan työssä oppiminen. Tämän perusteella työssä oppiminen näyttäisi olevan alue, johon on syytä panostaa paljon nykyistä enemmän. Silti ei esimerkiksi opiskelijavalintaakaan ole syytä sivuuttaa. Tutkimuksen 11 opettajasta yksi oli epävarma ammatinvalinnastaan, mutta hän ei kuitenkaan harkinnut ammatinvaihtoa. Koulutuksen motivoituneesti suorittaneet opiskelijat eivät välttämättä hakeudu opettajiksi kuten kävi ilmi, kun tutkimusprojektia aloitettiin ja tiedusteltiin tutkimukseen osallistumishalukkuutta. Luukkainen (2000, 131–132) onkin todennut opettajankoulutuksen haasteena olevan työssä olevien opettajien uudistuskyvyn tukemisen. Tämän tutkimuksen laaja-alaisten asiantuntijaopettajien kehittyminen kertoo siitä, että henkilö, joka on innostunut ja siten positii-visesti latautunut, tulkitsee voimaantumisen mahdolliseksi. Tämä puolestaan tukee yksilön toiveikkuutta ja halua kehittää taitojaan (ks. Flores 2006). Myös Tickle (2000) korostaa, että nuoret opettajat voivat myös työelämäänsä siirtymisvaiheessa – sen monien haasteiden ohella, niistä huolimatta tai niiden lisäksi –

edistää oppilaiden kaikenpuolista kehittymistä, jos he itse ovat voimaantuneita (ks. myös Bolgar & Somech 2004). Tutkimuksesta ilmeni, että induktiovaiheessa opettajat tarvitsevat tukea monissa työtehtävissä. Nuorten opettajien viittaukset heitä kokeneempien kollegojen ”näin meillä on aina tehty” -kulttuuriin antavat kuitenkin ymmärtää, että joissakin kouluissa noudatetaan uudistuskykyä vangitsevia käytänteitä. Koulun kehittymisen kannalta olisikin tärkeää antaa opettajille tukea uran eri vaiheissa. Tutkimustulokset vahvistavat Niemen (2005, 206–207) näkemystä siitä, että opettajankoulutuksen tulisi muodostaa jatkumo, joka alkaa koulutukseen pääsystä jatkuen peruskoulutukseen, minkä jälkeen seuraavat työhöntulo- ja täydennyskoulutus (myös mm. Flores 2006; Feinman-Nemser 2001). Opettajan työssä on jatkuvasti uusia haasteita, jotka hänellä on mahdollisuus joko ottaa vastaan tai hylätä. Jos opettaja ottaa haasteet vastaan, hän voi sitä kautta kehittää työtään (myös Kari, Moilanen & Räihä 2001, 7–10; Kaikkonen & Kohonen 1997; Kohonen 2007a; 2007b).

### 6.3 Tutkimusmenetelmän ja tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Tämä pitkittäistutkimusprosessi on ollut haastava niin tutkimusmenetelmän, aineiston keruun kuin analyysimenetelmienkin kannalta. Seuraavassa kuvaan näitä seikkoja tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää niitä merkityksiä, joita nuoret vie-raan kielen opettajat antoivat pedagogisille opinnoille ja työelämäkokemuksilleen. Merkityksen tutkimuksessa nähdään tärkeäksi kokonais-valtainen tutkimusasetelmä, jossa yksilö otetaan huomioon ainutkertaisena yksilönä (Varto 1992) ja etsitään hänen henkilökohtaisia merkityksenantojaan (Moilanen & Räihä 2001). Tämän ajattelun ohjaamana päädyin laadulliseen tutkimukseen. Ihmistieteissä laadullinen tutkimus on aina ihmisen kohtaamista. Pätevässä tieteellisessä tutkimuksessa tutkija kohtaa sekä Toisen että itsensä (Lehtovaara 2004, 40). Jotta tämä eettinen vaatimus täytyisi, olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusprosessia sekä tutkimukseen osallistuvien opettajien että itseni kohdalta mahdollisimman tarkasti. Kuvaamisen tavoitteena on myös lisätä tutkimuksen uskottavuutta (Kaikkonen 1999, 433).

Fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena on yksilön elämismaailman ymmärtäminen (Perttula 1995) ja siksi näin fenomenologian soveltuvan lähestymistavaksi. Fenomenologisenä tutkimus pyrki etsimään opettajien kokemusten kautta tekijöitä, jotka suuntasivat pedagogisen ajattelun ja asiantuntijuuden kehittymistä. Ymmärtämiseen liittyy kiinteästi yksilön elämäntilanteen ymmärtäminen (Heidegger 2000), minkä olen ottanut huomioon niin aineiston keruun kuin analysointivaiheessa. Opettajan työn rytmisyys ohjasi es-seiden kirjoittamis- ja haastattelu-aikataulua ja heijastui myös opettajien diskursseissa esimerkiksi kiireen tai uupumuksen ilmauksina. Pyrin luomaan nuorille opettajille valitun lähestymistavan avulla sellaisen kontekstin, että koke-

musten ilmaiseminen mahdollisimman rehellisesti oli mahdollista (Perttula 2005). Omat kokemukseni opettajana, opettajankouluttajana mutta myös perheen äitinä ovat auttaneet nuoren opettajan elämismaailman ymmärtämisessä. Tiedostan kuitenkin ymmärtämisen rajat (Dilthey 1970, 280).

Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkija pyrkii olemaan neutraali, vaikka se objektiivisesti ottaen onkin mahdotonta. Sulkeistaminen edellyttää tutkijalta sitä, että hän tiedostaa tutkittavaan ilmiöön liittyvät ennakko-oletuksensa ja panna ne tietoisesti syrjään. Kaikkonen (1999, 431) painottaa, että tutkijan on ”irrottauduttava” tulkinnasta, joka on seurausta hänestä itsestään, hänen olemuksestaan ja ajattelustaan eikä itse tutkimuskohteesta. Pitkä työrupeamani opettajankouluttajana nostaakin irrottautumisen idean keskeiseksi. Minun oli pidettävä itseni tutkijana tarkasti erillään ja ajateltava sitä, onko kokemukseni syntynyt käsillä olevasta tutkimusaineistosta vai onko se muista yhteyksistä, esimerkiksi opettajankouluttajana, rakentamaani kokemusta.

Sulkeistamisen ja irrottautumisen ohella keskeistä tutkimusprosessissa oli myös hermeneutiikka, jonka liittyy fenomenologiseen tutkimukseen tulkinnan kautta (Latomaa 2005; Tuomi & Sarajärvi 2004, 35). Nuoret opettajat palasivat tutkimusprosessin aikana kokemuksiinsa sekä koulutuksesta että työelämän eri vaiheista useaan otteeseen. Niistä kertoessaan he samalla analysoivat kokemukseensa ja saattoivat antaa niille uusia merkityksiä (Varto 1992). Myös minä palasin kerättyyn aineistoon ja teoriakirjallisuuteen tutkimuksen kuluessa useita kertoja sekä keskustelin muun muassa tutkijakollegan kanssa analyysistä. Näin kokemuksissa palattiin hermeneuttiselle kehälle (Gadamer 1986) ja tarkennettiin tulkintoja.

Aineiston keruuta suunniteltaessa pidimme toisen tutkijan, Maria Ruohotie-Lyhdyän kanssa, mielessä tutkimustehtävämme ja pyrimme jättämään sekä esseiden että haastattelujen aiheet mahdollisimman avoimiksi, jotta tutkimuksen opettajilla olisi mahdollisuus kertoa itselleen merkittävistä kokemuksista. Koimme tilan antamisen osallistujien kokemuksille tärkeänä tutkimustehtävän kannalta. Opettajat kuitenkin toivoivat apukysymyksiä pohdinnan ja kirjoittamisen tueksi. Oli haastavaa laatia tukikysymyksiä 11 opettajalle, joiden opettajuus näyttäytyi jo koulutuksen aikana erilaisena ja joka eriytyi vielä työelämässä. Jotkut opettajat olivat valmiita pohtimaan opettajuuttaan jo työelämän alkuvaiheessa, joillekin opettajille se oli edelleen työelämäkokemusten karttuessakin haastavaa. Mielestäni esseiden aiheet olivat monipuolisia ja ne kattoivat hyvin tutkimustehtävän. Kirjoittamista tuimme haastatteluun, jotka muodostivatkin tärkeän vuorovaikutusta ylläpitävän kanavan.

Nuorten opettajien ja itseni välinen tuttuus ei mielestäni muodostunut esteeksi rehelliselle kirjoittamiselle eikä haastatteluille. Painotimme esseitä ohjeistaessamme itselle merkittävien kokemusten kertomista eikä ohjeistuksen tarkkaa noudattamista. Luomalla avoin haastatteluilmapiiri halusimme tukea opettajan rehellistä ilmaisua. Tiedostan kuitenkin, että se, jolle kirjoitetaan ja kerrotaan, osaltaan vaikuttaa tiedon laatuun ja siihen, mitä kerrotaan ja mitä ei (Jaatinen 2007; Pietikäinen & Mäntynen 2007). Tutkimuksen pitkän keston ansiosta opettajien puhuvat, ”lempi-ilmaukset” ja elekieli tulivat tutuiksi. Opin huo-

maamaan, että esimerkiksi Taina usein vähätteli tekemisiään ja Reetta puolestaan käytti ironisia ilmauksia ja vitsejä kertoessaan kokemuksistaan. Tutkimuksessa onkin pidetty tärkeänä toteuttaa useita aineistonkeruukertoja samoistakin teemoista tutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi.

Aineiston analyysin kautta etsin nuorten opettajien kokemuksilleen antamia merkityksiä heidän teksteistään. Tutkimustehtävän mukaisesti painoalueen muodostivat opettajien pedagogista ajattelua ja asiantuntijuutta ja niissä tapahtuvia muutoksia kuvaavat kokemukset, joita lähestyin aineistolähtöisesti. Aiemmat tutkimukset, käsitteet ja teoria ovat tosin toimineet tutkittavan ilmiön hahmottamisen ja analysoinnin tukena. Analyyseistä esiin nousseet diskurssit kuvasivat asiantuntijatiedon ja sen rakentumisen lisäksi pedagogisen ajattelun kehittymisen yksilöllisyyttä ja kehitysprosessissa ilmeneviä suhteita. Diskurssit määrittelin laajoina tekstikokonaisuuksina, jotka ovat syntyneet nuoren opettajan henkilökohtaisessa työ- ja elämänkontekstissa.

En määritellyt analyysiyksikköjä etukäteen, vaan ne syntyivät diskurssien tematisoinnin kautta. Analysoinnin ensimmäisessä vaiheessa käsitelmin jokaiselta opettajalta kerätyn aineiston yhtenä analysointiyksikkönä (Miles & Huberman 1994) ja kun koko aineisto oli koossa, vertaisin yksittäiseltä opettajalta eri aikoina kerättyä aineistoa keskenään. Toisessa vaiheessa etenin yksilötason tiedosta yleiseen tietoon vertailun kautta (ks. luku 4.5). Fenomenologisen lähestymistavan mukaisesti vertasin tulkintoja myös teoriataustaan (Lehtomaa 2005). Sisällönanalyysiä käytin myös liittäessäni yhteen erilaisia diskursseja tyypittelyn avulla (ks. Tuomi & Sarajärvi 2004).

Analyysin luotettavuutta pyrin lisäämään tutustumalla aineistoon huolellisesti ja kokeilemalla erilaisia koodausjärjestelmiä (mind map'ejä, taulukoita, listoja). Keskustelut ja pohdinnat tutkimuksen kulusta, aineistosta, analyyseistä, tulkinnoista ja tutkimustuloksista erityisesti tutkimuksen toisen väitöskirjatutkijan, ohjaajien ja tutkijaseminaarin osallistujien kanssa olivat tärkeitä näkökulmien avaajia. Pääaineiston, esseiden ja päiväkirjojen, tulkintaan hain tukea haastatteluista. Tarkennuksia tulkintoihini tiedustelin tarvittaessa myös esseiden yhteydessä tai sähköpostitse. Myös teoriakirjallisuuteen palasin useaan otteeseen. Näin rakensin tulkintoja uudelleen pyrkien siten lisäämään tulosten luotettavuutta. Harkitsin myös mahdollisuutta antaa tulkintojani luettavaksi tutkimukseen osallistujille, mutta luovuin aikeestani. Lähdin hermeneutiikan ajatuksesta, että tutkija pääsee tutkittavien arkiymmärrystä syvemmälle ja voi näin ymmärtää yksilöiden kokemuksia syvemmin kuin yksilö itse (Dilthey 1970).

Tutkimustulosten koonnissa haastavaksi tehtäväksi nousi tyypittely. Opettajien kehittymisen ja siten tyypittelyn vertailupohjana toimivat Kaikkosen (2004a) opiskelijoista laatimat profiilit. Haastavimmaksi koin horjuvaksi asiantuntijuudeksi tyypittämäni polun, jonka päädyin jakamaan edelleen kahteen polkuun: kapenevaa asiantuntijuutta edustavat opettajat ovat vielä jossain määrin innostuneita opettamisesta, mutta epävarmojen opettajien opetustyössä jatkaminen on mielestäni vaakalaudalla. Laadullisen tutkimuksen keskeinen luotettavuuden määrittäjä on poikkeustapausten analyysi. Ääripäiden – sekä nega-

tiivisten että positiivisten - etsintä onkin tärkeää. Poikkeustapaukset haastoivat minut pohtimaan tulkintojani ja siten niiden voidaan nähdä parantavan tutkimuksen luotettavuutta (ks. Eskola & Suoranta 2005).

Pitkään jouduin pohtimaan myös eri kehityspolkuja ja niille sijoittamista sellaisen opettajien suhteen, joista ei ollut profiilia pedagogisten opintojen ajalta ja siis vertailupohja puuttui. Usean aineiston lukemisen jälkeen päädyin sijoittamaan heidät ”profiloitujen” opettajien kanssa samoille poluille, sillä empiirisestä aineistosta löytyi evidenssiä heidän koulutuskokemuksilleen sekä tavoitteilleen tulevina vieraan kielen opettajina. Luonnollisesti tieto ei ole yhtä tarkkaa, mutta se on mielestäni riittävää. Näin toimimalla pyrin luomaan polut ehjiksi kokonaisuuksiksi.

Tutkimuksessa mukana olleet opettajat suorittivat pedagogiset opintonsa samana lukuvuonna, mikä lisää koulutuskokemusten tarkastelun luotettavuutta. He toimivat eri puolella Suomea erilaisissa kouluissa, joten sitä kautta työelämäkokemusten voidaan nähdä olevan kattavia. Tulokset ovat yksittäisen nuoren opettajan henkilökohtaisia kokemuksia, joten tutkimuksen toistettavuus sellaisenaan on mahdotonta. Kuitenkin tutkimusasetelman esittely, tulosten vertaaminen aiempiin tutkimuksiin ja yhteydet teorioihin mahdollistavat tutkimustulosten siirrettävyyden laajempaan kohdejoukkoon. Yksittäisten opettajien kokemukset ovat myös osa kouluyhteisön kulttuurista traditiota, joten ne kertovat aina jotain yleistä (Pietikäinen & Mäntynen 2009).

Tutkimuksen uskottavuutta olen pyrkinyt osoittamaan kuvaamalla metodologisia ratkaisuja. Edelleen aineiston analyysin etenemistä olen esitellyt esimerkein ja olen liittänyt raporttiin autenttista tutkimusmateriaalia tutkimusaineiston ja analyysin välisten yhteyksien osoittamiseksi. Osallistujien anonymiteetin turvaamiseksi olen poistanut aineistosta henkilön tai koulun tunnistamista edistävät seikat. Tutkimuksen uskottavuus nivoutuu kiinteästi myös tutkimuksen opettajien elämäntilanteen huomioimiseen ja heidän kuuntelemiseensa, heidän kohtaamiseensa yksilöinä sekä tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuuteen. Aineistoa kerätessä huomioin opettajan työn rytmisyyden ja opettajien henkilökohtaiset toiveet, jotta tutkimuksesta ei aiheutuisi lisäpaineita opettajan kiivaimpana työrupeamana. Toisen kohtaaminen heijastuu myös analysointivaiheessa, jossa muistutin mieleeni kunkin opettajan elämäntilanteen.

Itsensä ja omien tulkintatapojen alistaminen on hyvin tärkeä ja vaativa periaate myös siksi, että tutkimuksella on useimmiten jonkinlaisia seuraamuksia todellisuuteen (Lehtovaara 1992). Tutkijan tuleekin pohtia, jättääkö tutkimus jälkiä häneen itseensä, osallistujiin, tutkimuskenttään ylipäätään ja jos jättää, minkälaisia. Tutkijan tulee tarkastella, kuinka hän kohtasi Toisen tutkimuksen kuluessa ja miten hän kohtaa Toisen tutkimuksen jälkeen. (Lehtovaara 2004.) Useimmat tutkimuksen nuoret opettajat ovat pitäneet yhteyttä aineiston keruun jälkeen muun muassa kertomalla avioliiton solmimisesta, lapsen syntymästä tai työpaikan saamisesta. Minä puolestani olen tiedottanut tutkimuksen tavoitteista, kulusta ja tuloksista kirjeitse ja sähköpostitse sekä tiedustellut opettajien intressejä tutkimukseen nähden. Nuorille opettajille tutkimuksesta lähettämäni tiedotteet ja heille toimittamani julkaistut artikkelit olen tulkinnut riittäviksi,



sillä viimeksi opettajilta saamissani viesteissä (kevät 2009) he eivät esittäneet tutkimukseen kohdistuvia lisäselvityspyyntöjä, vaan tekivät lisäkoulutusehdotuksia. Molemminpuolinen avoimuus on lisännyt tutkimuksen luotettavuutta ja koko tutkimusprosessin mielekkyyttä.

## 6.4 Jatkotutkimushaasteet

Tutkimus rajoittui kuvaamaan asiantuntijuuden henkilökohtaisen tiedon tasolta faktuaalista ja kokemuksellista tietoa sekä sosiokulttuurisen tiedon rakentamista erilaisissa ympäristöissä. Asiantuntijuuden peruselementeistä toiminnan säätelyyn liittyvän tiedon muodostumisen, jolla viitataan reflektointiin ja metakognitioon, jätin tutkimuksen ulkopuolelle. Se, miten opettajat tiedostavat oman kehittymisensä olisi kiinnostava jatkotutkimusaihe ja osana erilaisia kehityspolkuja syventäisi kuvaamme pedagogisen ajattelun kehittymisestä. Tärkeää olisi selvittää nuorten opettajien metakognitiivisia tietoja ja taitoja myös siksi, että reflektoinnin on todettu olevan tehokas keino ammatillisen kasvun kehittämisessä (Kohonen 2007a).

Pitkittäistutkimus mahdollisti aineiston keruun ja analysoinnin luotettavuuden varmistamisen. Nyttemmin olisi kiinnostavaa antaa osallistujien analysoitavaksi heidän itsensä tutkimuksen aikana tuottamaa aineistoa. Osallistujan analyysi omista kokemuksista toisi mahdollisesti esiin opettajien erilaisen orientaation (Glatthorn & Fox 1996) ja siten se toisi lisävalaistusta pedagogisen ajattelun kehitysprosessiin. Siitä aukeaisi myös täysin uusi aineisto ja uusi tutkimuskohde.

Tämä tutkimus vahvisti näkemystä siitä, että opettajien polut ovat yksilöllisiä. Heillä on erilaisia tietoja, taitoja, taipumuksia, käsityksiä ja kokemuksia. He arvostavat erilaisia asioita, he uskovat eri asioihin. He edustavat yhtä sukupolvea, opettavat tiettyä kieltä ja kulttuuria, työskentelevät erilaisissa kouluissa. Opettajan pedagogisen ajattelun kehittymiseen liittyy monia kerroksia ja kertomuksia. Olemassa oleva laaja aineisto tarjoaisi mahdollisuuden lähestyä sitä myös narratiivisesta näkökulmasta. Tätä kautta ymmärryksemme opettajuuden ja koulun kehittymisen moninaisuudesta saisi uusia ääniä (ks. Elbaz-Luwisch 2007). Myös nuorten opettajien kielellisen toimijuuden (esim. asiantuntija, valittaja) tutkimus toisi omalta osaltaan lisävalaistusta asiantuntijuuden kehitysprosessiin.

Tutkimuksen opettajat ovat kertoneet aineiston keruun loppuvaiheessa syksyllä 2008 kokemuksiaan tutkimuksessa mukana olemisesta. Kokemuksia on tosin noussut esiin myös tutkimusprosessin muissa vaiheissa. Aineiston keruutavan merkitys tutkimukseen osallistujille on tutkimuksen kohde myöhemmässä vaiheessa. Tärkeänä näen myös pitkittäistutkimuksen tutkijatiimin (Kaikkonen, Nyman, Ruohotie-Lyhty) ajatuksien ja kokemusten kokoamisen tutkimusprosessista. Näiden kokemusten tutkimisen toivon tuovan oman kontribuutinsa tutkimusmetodisiin keskusteluihin.

Kerättyä aineistoa on runsaasti ja olisikin mielenkiintoista tutkia syvemmin opettajien itselleen kirjoittamia kirjeitä (essee 3) sekä metaforiin liittyviä esseitä (essee 8). Tutkimuksen aikana olen käynyt sähköpostikeskustelua nuorten opettajien kanssa ja tämäkin aineisto olisi tärkeää tutkia lähemmin. Kun toinenkin väitöstutkimus valmistuu, tarjoutuu mahdollisuus edelleen syventää kehityspolkujen kuvausta.

Olen edellä viitannut useisiin aiempiin tutkimuksiin, joissa on korostettu opettajan työelämään siirtymisvaiheen merkittävyyttä opettajuuden kehittämisen kannalta. Vaikka opettajuuden kehittyminen on tärkeää koko ammattiuran ajan, on se nopeimmillaan ja luo pohjaa jatkuvalla kehitymiselle opettajan astuessa työelämään. Tutkivan työotteen syntymiseen ja moniulotteisen asiantuntijuuden kehittymiseen liittyvä laajapohjainen tutkimus- ja kehittämistyö erilaisten käytänteiden selvittämiseksi olisivatkin mielestäni tärkeitä (ks. myös esim. Counsell ym. 2000; Hargreaves & Lo 2000; Kohonen 2007b).

Tutkimus nostaa esiin kysymyksen nuorten opettajien työelämään siirtymisvaiheen tukitoimista, joita olisi tarpeen pohtia opettajankoulutuksen kehittämisen näkökulmasta. Opettajan uran eri vaiheissa suhde työhön ja samalla näkemys omasta opettajuudesta elää. Yhteiskunnan ja arvojen muuttuessa opettajalle luodaan ja tarjotaan yhä uusia tehtäviä. Kun vaatimukset lisääntyvät, on suuri houkutus tarttua kapea-alaiseen tulkintaan opettajuudesta arjen hektisyydessä. Opettaja joutuu kuitenkin jatkuvasti etsimään ja luomaan asiantuntijuuttaan suhteessa muuttuviin tilanteisiin. Jotta opettajat voisivat olla muutosagentteja kouluissaan, heidän tulee kyetä sekä aloittamaan muutos että myös ohjaamaan muutosprosessia omassa työssään, luokkahuoneessa ja koulussa prosessin edetessä. Tämä ei ole luontainen taito vaan sitä tulee kehittää. Snoek (2006, 37–39) ehdottaakin oppimaan oppimisen ja muutososaamisen (learning to change) rinnastamista. Opettajilla tulee olla halua oppia ennen kuin he sitoutuvat oppimiseen ja muutokseen (ks. van Eekelen, Vermunt & Boshuizen 2006). Näin ollen opettajilla tulisi myös olla mahdollisuuksia toteuttaa muutoksia ja saada näille erilaisille toimintatavoilleen kaikinpuolista tukea ja resursseja. Tämän näkökulman tutkiminen ja punnitseminen vaatisi eri koulutustahojen laajaa yhteistyötä.

## SUMMARY

Teacher education in Finland aims at creating a new professionalism. This concept refers to teachers' commitment to fostering growth and learning. Due to the dynamic nature of expertise, it is a challenging task to try to define the concept. Nevertheless it can be stated that professional teachers are willing to challenge dominant practices in the search for novel approaches to improving students' learning opportunities. In addition teachers recognise their own need for continuous learning. Professional teachers have broad theoretical knowledge, they have the capacities to adapt their expertise to different kinds of situations both individually and collectively, and they are capable of justifying their actions. They are charged with positive energy and feel themselves capable of working out something meaningful. They are empowered. Empowered teachers are more willing to take on the ownership of problems, to try new ideas and solutions than teachers who are not engaged to develop their expertise and thus the school. Expertise is seen to form the basis of pedagogical thinking. Central to pedagogical thinking is attaining awareness of the factors that affect teaching, of the activity's goals and of the rationale of one's own decision making and of the justification of one's choices. The teacher's perceptions, beliefs, values and ideals about the promotion of the pupil's learning process are accentuated in pedagogical thinking. Pedagogical thinking differs from other kinds of thinking through its context, which in an institutional context refers to curriculum.

Expertise is no longer understood as a linear, but as a horizontal, meandering process connected with the educational and professional career of an individual. Career paths are marked through different turning-points and byways and thus teachers are at their own individual professional development phase. The model of foreign language teachers' developmental paths accentuates the holistic nature of the developing process and it is based on the goals of language education (Kaikkonen 2004a). It is also constituted especially from the viewpoint of young foreign language teachers. According to this model, teachers' professional development is seen as a process and it is affected by experiences from their own school days. During pre-service teacher education the understanding of language teaching and learning naturally develops a great deal. Working life and the first years at school have their influence on the development of newly qualified teachers (NQTs). The aim of this study is to investigate the development of pedagogical thinking and expertise of NQTs from the viewpoint of this model.

Foreign language teaching at school mirrors the era in which we are living. Changes in society and politics, rapid globalization and novel technologies have broadly impacted on teachers' tasks of school teaching and education and furthermore their goals and contents. Changes in families also affect school life. In the midst of such a multiplicity, collaboration between teachers and different reference groups as well as the societal dimensions of

teaching are emphasized. These changes concern the entire school and its teachers.

Teachers' educational and teaching objectives are included in the framework curriculum for basic education and general upper secondary education. During basic education pupils should acquire knowledge, competencies and capacities they need in life. Along with life-skills, the need for support in building up one's linguistic and cultural identity and in developing first language capacities are mentioned. Further, the national framework underlines the importance of international and multicultural encounters, of oral language skills, of learning to learn skills, of cultural competencies and of the development of pupils' identity. Lifelong learning as an objective of education should go on in general upper secondary education.

For foreign language teachers these changes mean an orientation towards language education. Key concepts of language education include experimental learning, pedagogy of encounter, authenticity of learning, a holistic approach to learning, development of pupils' multicultural identity, development of reflective self-assessment and thinking, and processes of intercultural learning. Especially to a NQT, who is at the beginning of his or her career, this is a most demanding task.

The aim of this study was to explore how the pedagogical thinking and the professional expertise of NQTs develop during the first years of their career. The research addressed three questions, which were studied through five articles: 1) How has teacher education influenced the work of NQTs? 2) What kind of language learning environments do NQTs create? 3) How does the language teacher's expertise develop in working life? The findings of the study described in the articles are presented on a more general level through a fourth research question formulated on the basis of the articles: 4) What are the overall features of language teachers' development? The fourth research question was further divided into three questions: a) How does teacher education show in language teachers' development? b) In what direction has working life taken professional development? c) Are there differences in the way experience develops during training and working life?

According to the criteria of a qualitative approach, it is of great importance that the researcher is able to get close to the participants in the study in order to personally understand the realities of their everyday life. Led by this notion, the study of the experiences of NQTs took the form of a qualitative study. A phenomenological approach was chosen to increase and deepen the researcher's understanding of herself and of the NQTs' professional development. Each student and her developing process was treated as an individual case, with a focus on discourses describing teachers' experiences at the beginning of their working life. The meanings individual teachers gave to their experiences were then compared one with another at a horizontal level. The aptness of the analysis was verified on the basis of the entire data and the analysis was modified as necessary. To ensure my own understanding and because of the spiral nature of the study, I returned several times to the data

and the literature. In this way I aimed to build a bridge between empirical findings and theory and to take the challenge of phenomenological research to “understand the Other”.

The study includes 11 NQTs, who teach at comprehensive schools, upper secondary schools, in adult education and training institutes. They completed their pedagogical subject teacher education in the 2002–2003 academic year at the Department of Teacher Education of the University of Jyväskylä, and began their language teaching career during 2003–2006. The NQTs refer to teachers who have started their teaching career after graduation. Their mean age was 24 years at the time.

The main research data consisted of essays and journal entries written by the NQTs on an event that had a significant impact on their teaching during the first year of work. These were supported by thematic interviews. The data were collected over the 2003–2008 period.

The analysis yielded three developmental paths: a path of broad expertise, a path of expertise in foreign language and culture and a third more tenuous and vague path, which was further divided into a path of contracting and of uncertain expertise. The pathways were formed and reformed on the basis of a classification carried out by Professor Kaikkonen (2004a). Teachers that took the pathway of broad expertise see themselves in the working communities as learners. They take responsibility for their own development and for that of pupils, and thus they participate in developing the school. With the goal of continuous improvement, they turn to their colleagues and to the reference groups. They focus very much on developing their expertise by participating in meetings and actively searching for opportunities for co-operative working. Participation engendered a sense of community, which in turn contributed to the development of expertise collegially and promoting a sense of empowerment. Empowerment and its development process lie at the core of this path. Empowered teachers were not bystanders but they took an active role in the induction phase. It is of great importance for the empowerment process of these NQTs that they have been supported in the working community by their colleagues and the school principal. Teachers with a pathway of broad experience consider language teaching as holistic language education.

Teachers stressing foreign language and culture and teachers with a vaguer, less easily describable expertise share the same conception of aims and goals of language teaching and of teachers’ tasks. The conception of language as a progression defined their teaching. They saw themselves as subject knowledge experts and they did out-of-teaching duties, if they were asked. They were shy and timid to express their thoughts. They did not have the courage or power to make the changes they wanted in their own teaching, in the working community or in the school. Most of them felt lonely, co-operation with colleagues was rare and they had scarce support from other teachers or the school principal.

As in previous research studies, the findings of this study also revealed that the development of pedagogical thinking and professional expertise is

individual. This challenges teacher education to find the means to support teachers in their development process not only during formal education but also after in working life. This calls for a thorough discussion amongst those persons interested in education.

## LÄHTEET

- Aaltola, J. 2005. Koulun haasteet ja opettajan työn mieli. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) *Kaksitoista teesiä opettajalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 19–35.
- Aaltonen, K. 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 89.
- Antikainen, A. 1998. *Kasvatus, elämänkulku ja yhteiskunta*. Helsinki: WSOY.
- Beairsto, J. A. B. 1996. Professional growth and development: What is it and how do we know if it's working? Teoksessa P. Ruohotie & P. Grimmett (toim.) *Professional growth and development: directions, delivery and dilemmas*. Tampere: Career Development Finland, 91–111.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. D. 2000. Teachers' perceptions of professional identity: An explanatory study from personal knowledge perspective. *Teaching and Teachers Education* 16(7), 749–764.
- Ben-Peretz, M. 2000. *Behind the closed doors*. Albany: State University of New York Press.
- Bereiter, C. 2002. *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berliner, D. C. 1988. Implications of studies of expertise in pedagogy for teacher education and evaluation. Teoksessa *New directions for teacher assessment. Proceedings of the 1988 ETS Invitational Conference*. New Jersey: Educational testing service, 39–67.
- Blomberg, S. 2008. *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsingin yliopisto. *Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia* 291.
- Bogler, R. & Somech, A. 2004. Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education* 20(3), 277–289.
- Boshuizen, H. P. A., Bromme, R. & Gruber, H. 2004. On the long way from novice to expert and how travelling changes the traveller. Teoksessa H. P. A. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (toim.) *Professional learning: gaps and transitions on the way from novice to expert*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 3–8.
- Bullough, R. V., Jr. 1991. Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education* 42(1), 43–51.
- Bullough, R. V., Jr., Young, J. & Draper, R. J. 2004. One-year teaching internships and the dimensions of beginning teacher development. *Teacher and Teaching: theory and practice* 10(4), 365–394.
- Burn, K., Hagger, H., Mutton, T. & Everton, T. 2000. Beyond concerns with the self: The sophisticated thinking of beginning student teachers. *Journal of Education for Teaching* 26(3), 259–287.

- Burn, K., Hagger, H., Mutton, T. & Everton, T. 2003. The complex development of student-teachers' thinking. *Teachers and Teaching: theory and practice* 9(4), 309-331.
- Byram, M. 2002. Politics and policies in assessing intercultural competence in language teaching. Teoksessa V. Kohonen & P. Kaikkonen (toim.) *Quo vadis foreign language education? Reports from the department of teacher education in Tampere University* A27, 17-32.
- Castro, P., Secru, L., Méndez García, M. C. 2004. Integrating language-and-culture teaching: an investigation of Spanish teachers' perceptions of the objectives of foreign language education. *Intercultural Education* 15(1), 91-104.
- Chubbuck, S. M., Clift, R. T., Allard, J. & Quinlan, J. 2001. Playing it safe as a novice teacher: Implications for programs for new teacher. *Journal of Teacher Education* 52(5), 365-376.
- Clement, M. & Vandenberghe, R. 2000. Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education* 16(1), 81-101.
- Collinson, V., Kozina, E., Lin, Y. K., Ling, L., Matheson, I., Newcombe L. & Zogla, I. 2009. Professional development for teachers: a world of change. *European Journal of Teacher Education* 32(1), 3-19.
- Counsell, C., Evans, M., McIntyre, D. & Raffan, J. 2000. The usefulness of educational research for trainee teachers' learning. *Oxford Review of Education* 26(3&4), 467-482.
- Day, C. 1999. *Developing teachers: The challenge for lifelong learning*. Florence, KY, USA: Taylor.
- Dilthey, W. 1970. *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaftlichen*. Einleitung von Manfred Riedel. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. 1986. *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. 2. painos. Oxford: Basil Blackwell.
- Edwards, J. L., Green, K. E. & Lyons, C. A. 2002. Personal empowerment, efficacy, and environmental characteristics. *Journal of Educational Administration* 40(1), 67-86.
- Elbaz-Luwisch, F. 2007. Toisinnäkemisen voima - Uudistaminen taiteena ja käytäntönä. Teoksessa E. Estola, H. L. T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) *Ihmisen näköinen opettaja*. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö E92, 113-135.
- Eloranta, V. & Virta, A. 2002. Opettajuuden ja opettajankoulutuksen haasteet. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.) *Oppiminen ja opettajuus*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:71, 133-156.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.



- Eteläpelto, A. 1999. Challenges for professional learning as an indicator of expertise. *Lifelong Learning in Europe* 2, 245–251.
- Eteläpelto, A. & Collin, K. 2004. From individual cognition to communities of practice. Theoretical underpinnings in analysing professional design expertise. Teoksessa H. P. A. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (toim.) *Professional learning: gaps and transitions on the way from novice to expert*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 231–249.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. 1999. Johdanto. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 9–23.
- Eurooppalainen viitekehys, 2003. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Englannin kielestä kääntäneet Irma Huttunen ja Hanna Jaakkola. Helsinki: WSOY.
- Farrell, T. S. C. 2003. Learning to teach English language during the first year: personal influences and challenges. *Teaching and Teacher Education* 19(1), 95–111.
- Feinman-Nemser, S. 2001. From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record* 103(6), 1013–1055.
- Flores, M. A. 2006. Being a novice teacher in two different settings: struggles, continuities, and discontinuities. *Teachers College Record* 108(10), 2021–2052.
- Flores, M. A. & Day, C. 2006. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education* 22(2), 219–232.
- Fullan, M. 1993. The professional teacher. Why teachers must become change agents. *Educational Leadership* 50(6), 1–13.
- Fullan, M. 1996. The school as a learning organization: distant dreams. Teoksessa P. Ruohotie & P. Grimmett (toim.) *Professional growth and development: directions, delivery and dilemmas*. Tampere: Career Development Finland, 215–226.
- Fullan, M. 2001. *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Gadamer, H.-G. 1986. *Gesammelte Werke. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Bd 1, Hermeneutik, Wahrheit und Methode. 5. painos. Tübingen: Mohr.
- Glatthorn, A. A. & Fox, L. E. 1996. *Quality teaching through professional development*. California, Thousand Oaks: Corwin Press.
- Goddard, J. T. & Foster, R. Y. 2001. The experience of neophyte teachers: A critical constructivist assessment. *Teaching and Teacher Education* 17(3), 349–365.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2005. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, K., Paavola, S. & Lipponen, L. 2003. Käytäntöyhteisöistä innovatiivisiin tietoyhteisöihin. *Aikuiskasvatus* 23, 4–13.

- Hargreaves, A. & Lo, L. 2000. Professionalism in teaching. The paradoxical profession: teaching at the turn of the century. *Prospects* XXX (2), No 114, 1-16.
- Haring, M. 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 93.
- Hawkins, M. R. 2004. Introduction. Teoksessa M. R. Hawkins (toim.) *Language learning and teacher education. A sociocultural approach*. Clevedon: *Multilingual Matters*, 3-9.
- Hebert, E. & Worthy, T. 2001. Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education* 17(8), 897-911.
- Heidegger, M. 2000. Oleminen ja aika. Alkuteos *Sein und Zeit* (1927). Suomentaja R. Kupiainen. Tampere: Vastapaino.
- Heikkilä, J. & Heikkilä K. 2001. Dialogi avain innovatiivisuuteen. Helsinki: WSOY.
- Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2005. Voimaantumisen työyhteisön haasteena. Helsinki: WSOY.
- Heikkilä-Laakso, K. & Heikkilä, J. 1997. Innovatiivisuutta etsimässä. Irtiottoa keskinkertaisuudesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B57.
- Heikkinen, H. L. T. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 275-290
- Helakorpi, S. 1999. Kouluttajan asiantuntijuus ja sen kehittäminen. Hämeen ammattikorkeakoulu. Opettajakorkeakoulun julkaisuja D:119.
- Helakorpi, S. 2006. Koulutuksen kehittävä arviointi. Työkaluja osaamisen johtamiseen. Hämeen ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2004. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Huberman, M. 1995. Professional careers and professional development. Teoksessa T. R. Guskey & M. Huberman (toim.) *Professional development in education. New paradigms and practices*. New York: Teachers College Press, Columbia University, 193-224.
- Huttunen, I. 2002. Facilitating language teachers to develop meaning-oriented learning environments. Teoksessa V. Kohonen & P. Kaikkonen (toim.) *Quo vadis foreign language education?* Tampereen yliopiston opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja A27, 199-216.
- Jaatinen, R. 2007. Learning languages, learning life-skills. Autobiographical reflexive approach to teaching and learning a foreign language. New York: Springer.
- Jokinen, H. & Sarja, A. 2006. Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 183-198.

- Jordell, K. 2002. Processes of becoming a teacher: a review of reviews: teacher socialisation, teacher development, and teacher learning as seen in the handbooks of the late nineties. University of Oslo. Institute of Educational research.
- Judén-Tupakka, S. 2008. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V.-M. Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 62–90.
- Jyrhämä, R. 2002. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 236. Internet-osoitteessa: <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/opett/vk/jyrhama/>
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 258–274.
- Kagan, D. M. 1992. Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research* 62(2), 129–199.
- Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. *Kasvatus* 30(5), 427–435.
- Kaikkonen, P. 2004a. Kielenopetus kielikasvatuksena – nuoren vieraan kielen opettajan kehityspotit. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 80.
- Kaikkonen, P. 2004b. Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Kaikkonen, P. 2004c. Opettajuutta etsimässä – vieraan kielen opettajaksi valmistuvien kokemuksia ja käsityksiä. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 114–129.
- Kaikkonen, P. 2004d. Was lenkt einen jungen Fremdsprachenlehrer? Erfahrungen und subjektive Theorien der Lehramtsstudierenden für deren schulischen Fremdsprachenunterricht. Teoksessa K. Mäkinen, P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Future perspectives in foreign language education. Oulun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia 101, 183–198.
- Kaikkonen, P. 2005. Kielikasvatus koulun vieraan kielen opetuksen kehyksenä. Teoksessa V. Kohonen (toim.) Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia. Helsinki: WSOY, 45–63.
- Kaikkonen, P. 2007. The points of departure of young foreign language teachers. Teoksessa A. Koskensalo, J. Smeds, P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Foreign languages and multicultural perspectives in the European context. Reihe: Dichtung – Wahrheit – Sprache Bd 7. Münster: LIT Verlag, 151–166.
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. 1996. Opettajan ammatillinen kasvu ja opetussuunnitelma: toimintatutkimus. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 151–166.

- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. 1997. Opettajuus ja opettajan kehittyminen: haasteita koululle ja tutkimukselle. Teoksessa M.-P. Pynnönen & S. Tuominen (toim.) Kasvatustyö puntarissa. Opettajat ja opettajankouluttajat tarkastelevat uudistavaa toimintaansa. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetusmonisteita B5, 35–41.
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (toim.) 1998. Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuksen julkaisuja A14.
- Kalaja, P. & Dufva, H. 1997. "Kohtalona koulu": englanninopettajan ammattitaidosta ja -identiteetistä. Teoksessa A. Mauranen & T. Puurtinen (toim.) Translation-acquisition-use. *AfinLA Yearbook*. Suomen soveltavan kieli-tieteen yhdistyksen julkaisuja 55, 203–218.
- Kansanen, P. 2003. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karjalainen, A. 1992. Ammattitaidon myytti opettajayhteisössä? Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kajaanin täydennyskoulutusyksikkö.
- Kari, J. Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Opettajaksi opiskelemaan? Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajuuden taipaleelle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 7–10.
- Kelchtermans, G. & Ballet, K. 2002. The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialization. *Teaching and Teacher Education* 18(1), 105–120.
- Kirjonen, J., Mutka, U., Filander, K. & Valkeavaara, T. 2000. Oppiminen työssä ja pääoman uudet muodot. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 2. Helsinki: Edita, 141–167.
- Kohonen, V. 1997. Koulun muutosprosessit ja opettajan ammatillinen kasvu. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Elävä opetussuunnitelma 1. Koulujen ja yliopistojen yhteinen toimintatutkimus opettajuuden ja opetussuunnitelman kehittymisestä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A9, 267–295.
- Kohonen, V. 2000. Aineenopettajan uudistuva asiantuntijuus ja sen tukeminen. Teoksessa Opettajan professiosta. Artikkelisarja. OKKA-vuosikirja 2000, nro 1, 32–48.
- Kohonen, V. 2003. Eurooppalainen kielisalkku: salkkuarvioinnista salkkutyöskentelyyn kielikasvatuksena. Julkaisussa V. Kohonen & U. Pajukanta (toim.) Eurooppalainen kielisalkku 2: EKS-projektin päätösvaiheen tuloksia. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A28, 137–173.
- Kohonen, V. 2005. Aineenopettajakoulutuksen kehittämisen mahdollisuuksia. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Jyväskylä: PS-kustannus, 277–298.
- Kohonen, V. 2007a. Aineenopettajan autenttisuus: miten salkkutyöskentely voi edistää professionaalista kasvua? Teoksessa E. Estola, H. L. T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena

- Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, E92, 155–184.
- Kohonen, V. 2007b. Towards transformative foreign language teacher education: the subject teacher as a professional social actor. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (toim.) Education as a societal contributor. Reflections by Finnish educationalists. Frankfurt am Main, Berlin, Bern: Peter Lang, 181-206.
- Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineessa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Helsinki: WSOY, 130-143.
- Kohonen, V. & Kujansivu, A. 1997. Induktio-projekti: nuorten opettajien ammatillista sosiaalistumista tukeva täydennyskoulutus (1993–94). Teoksessa M.-L. Pynnönen & S. Tuominen (toim.) Kasvatustyö puntarissa. Opettajat ja opettajankouluttajat tarkastelevat uudistavaa toimintaansa. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetusmonisteita B5, 35–41.
- Krokkfors, L. 2005. Vaikuttajaopettaja – eettinen ja kriittinen päätöksentekijä. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 67–79.
- Kumaravadivelu, B. 2005. Understanding language teaching: from method to post-method. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kusch, M. 1986. Ymmärtämisen haaste. Oulu: Pohjonen.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kyriacou, C. & Kunc, R. 2007. Beginning teachers' expectations of teaching. Teaching and Teacher Education 23(8), 1246–1257.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimismetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lange, J. D. & Burroughs-Lange, S. G. 1994. Professional uncertainty and professional growth: A case study of experienced teachers. Teaching and Teacher Education 10(6), 617–631.
- Latomaa, T. 2005. Ymmärtävä psykologia: psykologia rekonstruktivisena tieteenä. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen. Tartto: Guttenberg AS, 17–88.
- Laursen, P. F. 2006. Aito opettaja. Opas autenttiseen opettajuuteen. Tanskan-kielinen alkuteos Den autentiske lærer (2003). Suomentaja Kimmo Kontturi. Finn Lectura. Helsinki: Otava.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawson, H. A. 1989. From rookie to veteran: Workplace conditions in physical education and induction into the profession. Teoksessa T. J. Templin & P. G. Schempp (toim.) Socialization into physical education: Learning to teach. Indianapolis: Benchmark Press, 145–164.

- Lehtomaa, M. 2005. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen. Tartto: Guttenberg AS, 163-226.
- Lehtovaara, M. 1992. Subjektiiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis ser A, vol 338.
- Lehtovaara, M. 2004. Tieni fenomenologiaan. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 26-43.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Dart, B. 1996. How the school improvement strategies of transformational leaders foster teacher development. Teoksessa P. Ruohotie & P. Grimmer (toim.) Professional growth and development: directions, delivery and dilemmas. Tampere: Career Development Finland, 115-147.
- Leshem, S. 2008. Novices and veterans journeying into real-world teaching: How a veteran learns from novices. *Teaching and Teacher Education* 24(1), 204-218.
- Lévinas, E. 1963. *Théorie de l'intuition dans la phénoménologie de Husserl*. Paris: Nouvelle Edition.
- Lortie, D. C. 1977. *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago.
- Loughran, J., Brown, J. & Doecke, B. 2001. Continuities and discontinuities: the transition from pre-service to first-year teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice* 7(1), 7-23.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Lukkarinen, H. 2005. Monimetodinen kokemuksen tutkimus: fenomenologisen ja positivistisen tutkimustavan yhdistäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen. Tartto: Guttenberg AS, 227-253.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihanke (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Luukkainen, O. 2007. Opettajankouluttajan osaamistarpeita. Teoksessa S. Saari & T. Väisänen (toim.) Ammatillinen kasvu. Professional growth. Professori Pekka Ruohotien juhlakirja. Tampereen yliopisto. Hämeenlinna: Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus, 156-165.
- Marable, M. A. & Raimondi, S. L. 2007. Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring & Tutoring* 15(1), 25-37.
- Meriläinen, M. 2005. Henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden arviointi. Ammatillisten opintojen opettajien ja sidosryhmien arvio kehittämishankkeen merkityksestä työkäytäntöjen kehittymiselle. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja 92.

- Metsämuuronen, J. 1998. Maailma muuttuu - miten muuttuu sosiaali- ja terveysala? Työministeriön ESR-julkaisuja 39. Helsinki: Edita.
- Miles, H. & Huberman, M. 1994. Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. 2. painos. CA, Thousand Oaks: Sage.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 44-67.
- Müller-Hartmann, A. 2001. Fichtenschonung oder Urwald? Der forschende Blick ins vernetzte fremdsprachliche Klassenzimmer - Wie Triangulation und Interaktionsanalyse der Komplexität gerecht werden können. Teoksessa A. Müller-Hartmann & M. Schocker-Ditfurth (toim.) Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen. Tübingen: Narr, 206-237.
- Niemi, H. 1995. Opettajan ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A3.
- Niemi, H. 1996. Effectiveness of teacher education - A theoretical framework of communicative evaluation and the design of a Finnish research project. Teoksessa H. Niemi & K. Tirri (toim.) Effectiveness of teacher education. New challenges and approaches to evaluation. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A6, 11-32.
- Niemi, H. 2000. Opettajankoulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 2, 169-193.
- Niemi, H. 2003. Opettaja keskeneräisyyden keskellä. Teoksessa L. Isosomppi & M. Leivo (toim.) Opettaja vaikuttajana? Juhlaseminaari Juhani Aaltolan 60-vuotispäivänä 5.2.2002. Kokkola: Chydenius-Instituutin tutkimuksia 1/2002, 119-128.
- Niemi, H. 2005. Suomalainen opettajankoulutus valmiina jo pitkään eurooppalaiseen korkeakoulualueeseen. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Helsinki: Otava, 187-218.
- Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti - arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 73-94.
- Niemi, H. & Kohonen, V. 1995. Towards new professionalism and active learning in teacher development: empirical findings on teacher education and induction. Reports from Department of Teacher Education in Tampere University A2.
- Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaaliin teorioihin. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 71.
- Norton, B. 2000. Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change. Harlow: Longman.

- Paavola, S. & Hakkarainen, K. 2005. The knowledge creation metaphor - an emergent epistemological approach to learning. *Science & Education* 14, 535-557.
- Parsons, M. & Stephenson, M. 2005. Developing reflective practice in student teachers: collaboration and critical partnerships. *Teachers and Teaching: theory and practice* 11(1), 95-116.
- Patton, M. Q. 1990, 1980. *Qualitative evaluation and research methods*. 2 painos. Newbury Park: Sage.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen*. Tartto: Guttenberg AS, 115-162.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Ruohotie, P. 1993. *Ammatillinen kasvu työelämässä*. Hämeenlinna. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 8.
- Ruohotie-Lyhty, M., Nyman, T. & Kaikkonen, P. 2008. Von der Lehramtsstudentin zur jungen Fremdsprachenlehrerin. Teoksessa S. Tella (toim.) *From brawn to brain: strong signals in foreign language education*. Proceedings of the ViKiPeda 2007 conference in Helsinki, May 21-22, 2007. University of Helsinki. Research Report 290, 207-225.
- Sabar, N. 2004. From heaven to reality through crisis: novice teachers as migrants. *Teaching and Teacher Education* 20(2), 145-161.
- Savignon, S. 2005. Communicative language teaching: strategies and goals. Teoksessa E. Hinkel (toim.) *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 635-651.
- Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 23.
- Schempp, P., Sparkes, A. & Templin, T. 1998. Identity and induction: Establishing the self in the first years of teaching. Teoksessa R. Lipka (toim.) *Role of the self in teacher development*. New York: State University of New York Press, 142-164.
- Short, P. 1994. Defining teacher empowerment. *Education* 114(4), 488-492.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Acta Universitatis Ouluensis* E37.
- Siitonen, J. & Antola-Robinson, H. 1998. Empowerment: links to teachers' professional growth. Teoksessa R. Erkkilä, A. Willman & L. Syrjälä (toim.) *Promoting teachers' personal and professional growth*. Oulun yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisu E 32, 165-191.



- Snoek, M. 2006. Educating change agents. Teacher competences in an era of change. Association of Teacher Education in Europe. 31<sup>st</sup> annual ATEE conference. <http://www.pef.uni-lj.si/atee/978-961-6637-06-0/035-048.pdf>. Luettu 20.9.2008
- Stokking, K., Leenders, F., de Jong, J. & van Tartwijk, J. 2003. From student to teacher: reducing practice shock and early dropout in the teacher profession. *European Journal of Teacher Education* 26(3), 329–350.
- Säljö, R. 2001. Oppimiskäytännöt. Sosiaalikultuurinen näkökulma. Ruotsinkielinen alkuperäisteos *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv* (2000). Suomentaja Bo Grönholm. Helsinki: WSOY.
- Tesch, R. 1990. *Qualitative research: analysis types & software tools*. New York: The Falmer Press.
- Tickle, L. 2000. *Teacher induction: the way ahead*. Buckingham: Open University Press.
- Toren, Z. & Iliyan, S. 2008. The problems of the beginning teacher in the Arab schools in Israel. *Teaching and Teacher Education* 24(7), 1041–1056.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuuluturit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35(2), 174–190.
- Tynjälä, P. 2007. Integratiivinen pedagogiikka osaamisen kehittämisessä. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M. Volanen (toim.) *Taidon tieto*. Helsinki: Edita, 11–36.
- Tynjälä, P. & Eteläpelto, A. 1999 (toim.). *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY.
- Ulvik, M., Smith, K. & Helleve, I. 2009. Novice in secondary school – the coin has two sides. *Teaching and Teacher Education* 25(6), 826–834.
- Van Eekelen, I. M., Vermunt, J. D., Boshuizen, H. P. A. 2006. Exploring teachers' will to learn. *Teaching and Teacher Education* 22(4), 408–423.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Veenman, S. 1984. Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research* 54(2), 143–178.
- Virta, A., Kaartinen, V. & Eloranta, V. 2001. Oppiaineen vai oppilaiden opettajaksi. Aineenopettajan sosialisatio peruskoulutuksen aikana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:196.
- Väljjarvi, J. 2005. Muutoksen kohtaaminen opettajan työssä. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) *Kaksitoista teesiä opettajalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–120.
- Väljjarvi, J. 2007. Mistä hyvät opettajat tulevat? Teoksessa E. Estola, H. L. T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) *Ihmisen näköinen opettaja*. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, E92, 59–74.
- Warford, M. K. & Reeves, J. 2003. Falling into it: Novice TESOL teacher thinking. *Teachers and Teaching: theory and practice* 9(1), 47–65.

- Watson-Gegeo, K. A. 2004. Mind, language, and epistemology: Toward a language socialization paradigm for SLA. *The Modern Language Journal* 88, 331-350.
- Watzke, J. L. 2007. Foreign language pedagogical knowledge: Toward a developmental theory of beginning teacher practices. *The Modern Language Journal* 91(1), 63-82.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, meaning, and identity* Cambridge: Cambridge University Press.
- Zeichner, K. M. & Tabachnik, B. R. 1981. Are the effects of university teacher education 'washed out' by school experience? *Journal of Teacher Education* 32(3), 7-11.
- Zimmerman, M. A. 1995. Psychology empowerment: issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology* 23, 581-600.

**LIITTEET**

LIITE 1	Osallistujien suostumuskirje heiltä kerätyn aineiston tutkimuskäyttöön .....	97
LIITE 2	Esseiden aiheet .....	98
LIITE 3	Viihin 2. essee .....	103
LIITE 4	Ote Sailan päiväkirjasta .....	105
LIITE 5	Maisan 4. essee .....	108
LIITE 6	Tutkimushaastattelujen teemat .....	111
LIITE 7	Ote Linnean viimeisestä tutkimushaastattelusta .....	114
LIITE 8	Teemoittelu .....	116
LIITE 9	Diskurssit ja opiskeluympäristöjen luokittelu .....	117
Liite 10	Tuulin polku .....	120

## LIITE 1 Osallistujien suostumuskirje heiltä kerätyn aineiston tutkimuskäyttöön

Hyvät kollegat!

Professori Pauli Kaikkosen johtama tutkimus ”Nuoren vieraan kielen opettajan työelämään sijoittuminen” etenee suunnitelman mukaisesti. Kiitos Sinulle, että jaksat olla mukana. Olet antanut suullisen lupauksen olla mukana tutkimuksessa. Suomen Akatemia kuitenkin suosittaa nykyisin tutkimuseettisessä ohjeistossaan, että tutkittavilta pyydetään kirjallinen vahvistus. Tämän vuoksi pyydämme Sinua allekirjoittamaan suostumuksen ja lähettämään sen professori Kaikkoselle oheisessa palautuskuoressa.

Todennäköisesti tutkimus päättyy vuonna 2008. Vuonna 2009 keräämme tutkimusaineistoa vain mikäli se on jostain syystä tarpeen.

Jos Sinulla on kysyttävää, ota meihin yhteyttä.

Jyväskylässä 14.09.2005.

Pauli Kaikkonen

Tarja Nyman

Maria Ruohotie

s-posti:XXX

XXX

XXX

puh. XXX

XXX

XXX

## LIITE 2    Esseiden aiheet

### *Essee 1.*

Hei!

Ensimmäinen lukukautesi opettajan alkaa olla takanapäin ja on varmaankin tapahtunut jo paljon syksyn aikana. Vaikka joulukuukuu on jo ihan ovella, haluan palauttaa mieleen nuori opettaja tutkimuksen. Olisin iloinen, jos jaksaisit kirjoittaa kokemuksistasi työkauden aikana. Olisi tärkeää saada kokemuksiasi siitä, miltä pohjalta olet opettajuuttasi rakentanut. Voit kertoa vapaasti sinulle opettajana merkittävistä tapahtumista. Voit pohtia esimerkiksi seuraavia kysymyksiä: Mitkä seikat olet kokenut merkittäviksi oman opettajuutesi kannalta? Miten nämä tapahtumat koulun arjessa ovat vaikuttaneet sinuun opettajana? Mikä vaikutus on ollut omien kielen opettajien malleilla? Minkälaista vaikutusta opettajankoulutuksella, sen pedagogisilla opinnoilla ja opettajaharjoittelulla on ollut toimintaasi? Miten koulu, sen opetussuunnitelma ja käytännöt vaikuttavat työskentelyysi? Entä vaikuttavatko kollegat tapaasi opettaa? Miten itsenäisesti pystyt toteuttamaan opetustasi? Mitkä asiat ovat olleet ongelmallisimpia? Siis lyhyesti, mistä tekijöistä on muodostunut ensimmäinen lukukausi ja mitkä tekijät ovat sitä ohjanneet?

### *Essee 2. (1. lukuvuoden päättyessä)*

Hei!

Kohta on suvivirren aika. Olen saanut teiltä paljon arvokasta tietoa kuluneen vuoden aikana. Lausun siitä erittäin lämpimät kiitokseni. Kesän aikana analysoin ja kirjoitan ajatuksenne artikkelin muotoon. Ennen kesälaitumille siirtymistä pyydän vielä kerran pinnistämään ja kirjoittamaan ajatuksianne lukuvuoden tapahtumista. Voitte kirjoittaa aivan vapaasti tuntemuksianne. Olen laatinut muutaman apukysymyksen kirjoittamisen tueksi. Halutessanne voitte hyödyntää niitä.

- Miltä sinusta tuntuu lukuvuoden päättyessä? Miksi?
- Mikä oli lukuvuoden merkittävin tapahtuma/asia? /Mitkä olivat lukuvuoden merkittävimmät tapahtumat?/asiat?
- Miksi tapahtuma/asia oli merkittävä?
- Mistä se /ne aiheutui? /aiheutuivat?
- Miten aiot hyödyntää lukukauden kokemuksiasi seuraavana lukuvuonna?

Aurinkoisin terveisin

Tarja

XXX

*Essee 3. (2. lukuvuosi työelämässä: lukukauden puoliväli)*

Hei X (opettajan nimi)!

Kiitos aiemmin syksyllä saamastani viestistä. Olet varmaankin saanut postissa tutkimuksen tätä vuotta koskevan aikataulun. Suunnitelman mukaisesti pyytäisin Sinua nyt kirjoittamaan ajatuksiasi paperille seuraavan ohjeistuksen mukaisesti:

Rakas minä kirje! Kirjoita itsellesi kirje. Kirjaa ajatuksiasi siitä, mitä olet oppinut ja kokenut ensimmäisten työviikkojesi aikana kuluneena lukuvuotena.

- ◇ Kuinka työsi on sujunut?
- ◇ Missä olet onnistunut, missä ei koe onnistuneesi?
- ◇ Minkälaisia tavoitteita olet asettanut itsellesi, oppilaillesi?
- ◇ Mistä ja miten tiedät, oletko päässyt tavoitteeseesi?
- ◇ Minkälaisia evästyksiä haluaisit antaa itsellesi käymässä olevaa lukukautta varten?

Palautus 31.10.2005 mennessä. Toivottavasti aikataulu sopii Sinulle. Pyytäisin vielä miettimään, milloin Sinulla olisi aikaa haastatteluun. Otan yhteyttä syysloman jälkeen.

Terveisin

Tarja

XXX

*Essee 4. (2. lukukauden loppu)*

Hei X (opettajan nimi)!

Kiitokset rakas minä-kirjeestäsi. Olisi kiva, jos ehtisit kirjoitella ylös sellaisia seikkoja, joita olet pohtinut tai jotka ovat pysähdyttäneet sinut työssäsi opettajana kuluneen syksyn aikana. Voit kertoa vapaasti mieltäsi askarruttavista seikoista. Tässä muutama pohdintakysymys kirjoittamisen aloittamisen helpottamiseksi:

- Onko sinusta tulossa sellainen opettaja kun itse kuvittelit?
- Jos vertaat edelliseen syksyyn, oletko havainnut muutosta suhtautumisessasi oppilaisiin, opetukseen kollegoihin? Anna esimerkkejä.
- Mistä luulet muutoksen johtuvan?
- Jos muutosta ei ole tapahtunut, osaisitko kuvailla syitä?

Ehtisikö kirjoittaa 11.1.2006 mennessä? Tulisni mielelläni haastattelemaan sinua tammikuussa, koska en nyt kuluneena syksynä ehtinyt sitä tehdä. Millainen päivä sinulla on 18.1. tai 25.1., 26.1?

Joulunodotusterveisin

Tarja

XXX

*Essee 5. (2. lukuvuoden päättyessä)*

Hei!

Jälleen on kohta yksi lukuvuosi takanapäin. Olen saanut teiltä kuluneen vuoden aikana paljon arvokasta tietoa. Kiitos siitä. Nyt kun minullakin alkaa lukuvuosi olla siinä mielessä lopuillaan, että kuluneen lukuvuoden opiskelijasuoritukset ovat rekisterissä ja uusien opiskelijoiden valinta on edessä, voin pikkuhiljaa paneutua tiiviimmin tuotostenne analysointiin ja kirjoittamiseen. Pyydän teiltä vielä yhtä pinnistystä nuori opettaja tutkimuksen parissa ennen kuin siirrytte kokonaan kesälaitumille. Toivoisin, että kertoisitte ja kuvailisitte minulle kuluneen lukukauden tapahtumia pohdiskellen oman opettajuuttanne kehittymistä ja kielenopetusta. Tässä muutama apukysymys:

- Onko oma opettajuutesi muuttunut tai saanut uusia ulottuvuuksia? Onko opettajuutesi kaventunut? Miksi? Miten muutokset näkyvät työssäsi?
- Oletko tyytyväinen saavutuksiisi opettajana?
- Millainen vieraan kielen opettaja olet tällä hetkellä? Millaista on kielenopetuksesi?
- Miksi opetat niin kuin opetat?

Oleellista on, että jokainen kirjoittaa asioista, jotka koki tärkeiksi kuluneen lukuvuoden aikana oman opettajuuden kannalta eli hyödyntäkää kysymyksiä siinä määrin kuin itse näette tarpeelliseksi. Toivon saavani esseenne juhannukseen mennessä.

Aurinkoisin terveisin

Tarja  
XXX

*Essee 6. (3. lukuvuosi, syyslukukausi)*

Hyvä nuori vieraan kielen opettaja!

Syyslukukausi on jo hyvällä alulla. Toivottavasti lukukausi on sujunut hyvin. Olemme saaneet Sinulta kuluneina vuosina paljon arvokasta tutkimusaineistoa. Toivottavasti jaksat yhä olla mukana tutkimuksessamme.

Keräämme tämän vuoden aikana tutkimusaineistoa samaan tapaan kuin aiemmin eli haastattelemalla ja esseiden muodossa. Tässä vaiheessa lukukautta toivomme, että ehtisit kirjoittaa ja kuvata toimintaasi kohdentaen huomiotasi seuraavasti:

**1) Kirjoita opetustilanteesta, jossa koit hämmennystä.**

Apukysymyksiä. Tapahtuma/tilanne, jossa

- tajusit, ettei tehtyä saa tekemättömäksi.
- olit hukassa tai olit jäämässä jälkeen.
- koulu-/opetusympäristö tuntui vaativan paljon.
  - opettajuutesi suunta oli kadoksissa.
  - olit väärillä jäljillä.

- tieto oli liian jännittävää.
- tieto vyöryi ylitsesi.

**2) Kirjoita opetus-/luokkatilanteesta, jossa itse koit oppineesi uutta.**

Apukysymyksiä. Tapahtuma/tilanne, jossa

- olit innostunut luokassa.
- muutit dramaattisesti opetustyyliäsi.
- vaikeuksista voitiin oppia.
- aloit miettiä, mitä tarkoitusta varten opetat.

**3) Kirjoita tilanteesta, jossa opettamiseen liittyvä (pedagoginen) tieto tuntui riittämättömältä tai absurdilta.**

Jos Sinusta tuntuu, ettet saa kirjoitettua yllä olevista seikoista, voit kirjoittaa vapaasti itsellesi merkittävistä tapahtumista alkaneen lukukauden aikana. Toivomme, että lähetät esseesi meille 15.10.06 mennessä. Tulisimme haastattelemaan Sinua lokakuun lopussa – marraskuun alussa.

Ystävällisin terveisin  
Tarja ja Maria

Tarja Nyman

Maria Ruohotie-Lyhty

Jyväskylän yliopisto/OKL

PL 35

40014 JYVÄSKYLÄ

*Essee 7. (3. lukuvuosi, kevätlukukausi)*

Hei hyvä opettaja!

Pyydämme Sinua kertomaan itsestäsi tällä kertaa filosofisesta näkökulmasta. Kirjoita itsestäsi käyttäen apuna seuraavia kysymyksiä:  
Kerro, kuka olet? Miten hahmotat itsesi suhteessa ympäristöön? Oletko ajatellut, että sinun pitäisi muuttua suhteessa ympäristöösi? Jos koet, että sinun pitäisi muuttua, miten pyrit tavoitteeseesi?

Ehtisitkö kirjoittaa esseesi parin viikon sisällä.  
Toivotamme Sinulle mukavaa ja rentouttavaa kesää!

Jyväskylässä 31.5.2007

Tarja Nyman ja Maria Ruohotie-Lyhty  
S-posti: XXX XXX



*Essee 8. (4. lukuvuosi, syyslukukausi)*

Hei!

Koulua on ehditty jälleen käydä jo kuukausi ja kohta ollaan syyslomalla. Aika kuluu niin nopeasti. Toivottavasti lukukautesi on alkanut hyvin. Olemme Marian kanssa pohtineet nuori opettaja tutkimuksemme kulkua ja ehdotammekin esseen aiheeksi seuraavaa.

Jatka lauseita:

Oppilaani ovat kuin....

Kielenopettajana olen kuin...

Oppituntini ovat kuin...

Kirjoita sen verran kun mieleesi tulee, ehdit ja/tai jaksat. Toivomme saavamme esseesi 22.10.07 mennessä. Haastattelut tekisimme mielellämme kevätlukukauden 2008 alussa.

Syysterveisin

Maria Ruohotie-Lyhty ja Tarja Nyman

Sähköposti: XXX XXX

**LIITE 3 Viivin 2. essee**

23.6.2005

Hei Tarja,

Kesäloma on todellakin nyt alkanut ja tuntuu oikein mukavalta. Kyselit sitä päiväkirjaa, mutta en nyt kuitenkaan ole sitä systemaattisesti kirjoittanut eli en sitä voi sinulle lähettää. Tässä on kuitenkin nyt pohdintojani tästä lukukaudesta.

1) Kuten sanoin, nyt tuntuu helpottuneelta ja mukavalta kun työt ovat pariksi kuukaudeksi tauolla ja kaikki hommat täällä koululla on nyt tehty järjestelyjä myöten. En oikeastaan ole vielä täysin saanut koulua pois mielestä, eilen olin vielä järjestelemässä tavaroitani ja papereitani valmiiksi ensi syksyä varten ja samalla pohdinkin jo hieman ensi syksyä ja sitä, että loppukesästä pitää lukea uusien kirjasarjojen open oppaat läpi ja miettiä jo vähän ensi vuoden rytmitystä. Mutta se on vasta sitten elokuussa eli nyt on kuitenkin aika lomailla. Sillä tavalla tämä vuosi on nyt erilainen, että tulen syksyllä sitten samaan työpaikkaan, tunnen jo työkaverini ja oppilaat. Olen myös saanut vaikuttaa ensi vuoden lukujärjestykseeni tai ainakin saanut esittää toiveita sen suhteen. Esitin mm. rehtorille, että saksan tunnit olisivat 1+1 kun ne tähän saakka ovat olleet kaksois-tunteina. Etenkin nyt pari seuraavaa vuotta tämä on mielestäni tärkeää, kun saksan vuosiviikko-tuntimäärät ovat kolmella ikäryhmällä vain 10 tuntia 12 sijaan tämän siirtymäkauden ajan. No, siis pointti oli siinä, että nyt osaan ajatella jo vähän laajemmin asioista ja tunnen myös enemmän olevani osa tätä kouluyhteisöä kun pystyn vaikuttamaankin asioihin. Viime syksynä tähän tullessani oli kaikki vielä muiden aikaansaamaa, mutta nyt olen itsekin jo luonut jotain.

No niin, heti loman alkuun kirjoitin tuon edellisen, mutta nyt pienen lomatauon jälkeen tulevat nämä seuraavat pohdinnat...

2-4) Tämän lukuvuoden merkittävimmät asiat. Miksi ja mistä ne aiheutuivat?

Olen oppinut paljon muilta kollegoiltani käytännön opetustyöstä ja oppinut ymmärtämään paremmin koulun toimintaa kokonaisuutena. Uusi opetussuunnitelma ja aihekokonaisuusasiat ovat aika paljon myös selvinneet tämän vuoden aikana ja on ollut energiaa perehtyäkin niihin paljon enemmän kuin edellisvuonna.

Tämän vuoden merkittävistä asioista yksi on ehkä ollut se, että olen systemaattisesti pystynyt suunnittelemaan omaa työtäni ja vuoden rytmitystä kun edellisenä vuotena työni oli aika hetkessä elämistä. Nyt olen oppinut jaksottamaan asioita paremmin, suunnittelemaan töitteni rytmitystä eri ryhmien kohdalla, jotta työmäärä ei kasvaisi itselläni hetkellisesti tosi suureksi. Oppilaantuntemukseni on myös kehittynyt ja sen ohella yhteistyö erityisopetuksen kanssa, muutamasta opetusryhmästäni on aina pari oppilasta erityisopetuksessa ja vuoden yhteistyön aikana homma on sujunut mielestäni hyvin.

Merkittävin asia on kuitenkin varmasti ollut se, että yhteistyöni oman valvontaluokkani kanssa on onnistunut mainiosti nyt ainakin seiskaluokan osalta. Nyt heillä alkaa varmasti vaikein ikävaihe kasilla ja toivottavasti tämä hyvin mennyt vuosi toimii hyvänä pohjana, että murrosiän kuohuista huolimatta työ jatkuu hyvältä pohjalta. Ensi vuonna meillä on suuria juttuja tiedossa, kun aletaan suunnitella luokkaretkeä ysin kevättä varten. Tämä oli ensimmäinen vuosi kun minulla on oma valvontaluokka ja se on ollut kyllä työtä, jota on ollut mukava tehdä. Luokkani on mukava ja siinä on potentiaalia. Toivottavasti pystyn ruokkimaan sitä riittävästi.

Opetuksellisesti on vaikea löytää merkittävintä asiaa. Oma opetustyylini on vielä kuitenkin aika poukkoilevaa välillä, siksi että haluan kokeilla erilaisia juttuja, joita olen lukenut jostain tai kuullut kollegoilta ja haluan tietää, mikä toimii milläkin ryhmällä. Siinä on varmasti nyt kehitettävää jatkovuosille, että löytäisin sen omimman opetustyylini.

5) Miten aion hyödyntää tämän lukuvuoden kokemuksia ensi vuonna.

Hyvä asia on se, että tunnen ensi vuonna kasit ja ysit eli voin jo suunnitella jotain juttuja sen pohjalta. Tiedän mihin he jo pystyvät ja mihin heillä on potentiaalia. Nyt keväällä varsinkin syntyi jo ideoita ensi vuodelle ja suunnittelinkin jo saksankielisen luokkalehden tekemistä. Eli vuoden aikana kirjoitettaisiin ja tuotettaisiin juttuja käsiteltävien asioiden pohjalta ja koottaisiin niistä sitten lehti. No, saa nähdä innostuvatko oppilaat tästä yhtään ja miten ensi vuonna riittää sitten aika kaikkeen. Luulen, että ensi vuonna rohkeuttakin on jo vähän enemmän kun kerran tunnen jo työtoverit ja työympäristön. Pystyn ehkä rohkeammin toimimaan koulun kehittämiseksi, etenkin kansainvälinen toiminta on nyt täällä vähän jäissä ja sitä pitäisi lähteä virittelemään. Samalla pitäisi myös oman valvontaluokkani kanssa alkaa suunnitella toden teolla opintomatkaa tai siis luokkaretkeä. Oma luokkani on musiikkiluokka ja musaluokkien matkat ovat perinteisesti suuntautuneet ulkomaille.

Tässä olivat nyt nämä pohdintani, toivottavasti niistä on sinulle jotain apua.

Seuraavaan kertaan!

Viivi

## LIITE 4 Ote Sailan päiväkirjasta

### Syksy-05

Olin sijaisena ABC-kurssin (luki-kurssi maahanmuuttajille, kestää 7kk) viimeisen kuukauden. Kokemus oli minulle ainutlaatuinen, en ollut koskaan aiemmin tehnyt mitään vastaavaa. Toki olin opettanut pari kuukautta suomen alkeita Pietarissa, mutta silloin meillä oli yhteinen kieli: venäjä. Nyt jouduin opettelemaan homman alusta ja tekemään kaikki siihen liittyvät virheet. Ja työpäivä venyi usein kellon ympäri, kun piti tehdä kaikki materiaalit alusta loppuun itse. Kokemus oli kuitenkin todella hyvä ja todella harmitti, kun kuukausi meni niin nopeasti. Ryhmä oli todella mukava, joten töissä oli mukavaa ja leppoisaakin. Opin hurjasti itsestäni tuon kuukauden aikana. Vaikka minä olinkin opettaja, huomasin, että maailmassa on niin paljon asioita, joista en tiedä mitään. Kurssi avarsi omaa maailmankuvaa, huomasin, että asioita voi katsoa muustakin kuin siitä minun perinteisestä vinkkelistäni. Tämä korostui etenkin käydessämme Indonesia-näyttelyssä Käsityönmuseossa. Viisi kurssini kahdeksasta naisesta oli kotoisin alueelta, jonka kulttuuri on hyvin samanlaista kuin Indonesiassa. Vaikka heidän kielitaitonsa ei ollut kovin suuri, he innostuivat selittämään ja opettamaan minulle kulttuurinsa tapoja. Ja juttua riitti, kun kaikki ympärillä muistutti omasta maasta. Parasta oli, kun ihan kierroksen lopussa yksi tyttö alkoi selostaa Intian talonrakennuksesta. Hän ei tiennyt sanaa *hopea*, joten hän veti minut kädestä juoksujalkaa takaisin yläkertaan, jossa oli näytteillä hopeaesineitä, ja kertoi, kuinka rikkaiden ihmisten talojen kaiteet ym. tehdään hopeasta. Museovierailu oli hyvä osoitus siitä, kuinka tunnilla hiljainen oppilas puhuu mielellään, kun aihepiiri on hänelle tärkeä. Mutta miten saisi tällaisia tilanteita tuotua tunnille, luokkahuoneeseen?

### 2.2

Uusi ABC-kurssi on todella heikkotasoinen. Edellisen kurssin heikoin on nyt tämän ryhmän ehdottomasti paras. Lukeminen on lähes kaikilla todella hidasta eikä kaikki edes osaa lukea tai kirjoittaa, yksi ei tunnista edes kirjaimia. Ryhmä on hyvin heterogeeninen. Miten tällaista ryhmää pitäisi opettaa? Miten pystyn opettajana eriyttämään opetuksen niin, että kaikille olisi siitä hyötyä? Kahden heikoimman vieressä pitäisi istua koko ajan, jotta he saisivat jotain hyötyä, mutta toisaalta en voi hylätä kahdeksaa muuta näiden kahden takia. Ja parhaimmat ovat niin nopeita, että he ovat valmiita ennen kuin muut ehtivät edes aloittaa. Lisätehtäviä pitäisi olla, mutta niiden selittämiseen menisi aikaa, eikä siitä siis olisi hyötyä heikoimmille oppilaille. Pitäisi olla koko ajan kaksi opettajaa, niin tämä toimisi. Mutta resurssit, resurssit...

### 3.2

Kummallista, miten hyvin joku voi oppia ja muistaa sanoja, vaikka ei näe niitä kirjoitettuna tai osaa hyödyntää kirjoitettua versiota. Ryhmän heikoin opiskelija yllätti minut täysin muistaessaan luokkahuonesanat lähes virheettömästi. Myös vaatteet ja värit tuntuivat jäävän hänen mieleensä helpommin kuin monelle

muulle. Kunhan tämä henkilö oppii lukemaan, hän varmaan kehittyy hurjaa vauhtia.

Tänään väritimme paljon ja pelasimme ja leikkasimme ja liimasimme. Siis kaikkea sellaista, jossa voi olla mukana vaikka ei osaisikaan lukea. Toimi hyvin, eivätkä parhaimmatkaan tuskastuneet. Tosin tällaista ei voi ottaa koko aikaa. On vaan pakko elää sen kanssa, että toiset eivät osaa vielä lukea ja silti on käytettävä kirjoitettujakin sanoja. Ehkä tämä tasaantuu nopeasti.

Tällaisessa monikulttuurisessa ryhmässä on aivan erilaista olla ja opettaa kuin suomalaisten ryhmissä. Kieli- ja ymmärtämisongelmien lisäksi on myös muita erilaisuuksia. Esimerkiksi se, että kosketus on aivan eri asemassa. Vähän hätäkähdin, kun eräs oppilas (nainen) halasi minua tilanteessa, jossa suomessa ei olisi kosketettu. (Pyysi paperia-sanoin ettei hänellä kuulu olla sellaista kun hän osaa jo ne asiat - hän nauroi ja rutisti minua takaapäin). Helpottaa, kun tietää, että tämä on normaalia heidän kulttuureissaan ja siis myös minun monikulttuurisessa ryhmässäni. Saisin ehkä itekin koskettaa enemmän, mutta jotenkin minusta on hassua/outoa koskettaa aikuisia, vieraita ihmisiä. Yläasteella kosketus jotenkin tuli luonnollisemmin.

## 9.2

Keksin vapailla ollessani "ratkaisun" heterogeenisen ryhmän ongelmaan. Tajusin nimittäin, että ryhmän heikoin, "hankala" oppilas ei ole ensisijaisesti oppilas, vaan ihminen, enkä minä ensisijassa opettaja vaan ihminen. Tältä pohjalta ryhmän hitain ja heikoin oppilas ei enää olekaan ongelma, vaan voimavara. Hän on upea yksilö, joka osaa monia asioita, myös sellaisia, joita minä en osaa. Ja meillä ihmisinä ja naisina on paljon yhteisiä asioita, yhteistä "pintaa", vaikka meillä ei olekaan samaa kieltä ja kulttuuritaustaa. Pitää siis vaan lopettaa stressi siitä, kun toinen ei osaa vielä kaikkea tai kun hän ei opi "itsestään selviä" asioita yhdessä tunnissa. Tänään onnistuin myös eriyttämään opetusta paremmin. Kun toiset tekivät kirjoittaen tehtäviä, minä kävin heikoimpien kanssa samoja tehtäviä suullisesti, ihan vain asioiden nimeämistä. Koska muun ryhmän työskentely oli aika omatoimista, riitti, että välillä kävin vilkaisemassa. Heikoimpien ei vielä tarvitse oppia kaikkea, riittää, että sanastoa tulee lisää, jotta on sitten joitain sanoja, joilla kommunikoida.

## 10.2

Ryhmäni on aivan ihana! Heidän kanssaan on helppo työskennellä, vaikka tietysti samalla hyvin vaikea. Tykkään kuitenkin siitä, että tämän ryhmän kanssa voin laittaa koko persoonani peliin: piirrän, näyttelen, tanssin saadakseni sanat ymmärretyksi. Työ on siis varsin kokonaisvaltaista. Suomalaisryhmän kanssa ei varmasti olisi tällaista, koska kaikki selviäisi sanallisesti eikä nonverballiikkaa tarvitsisi samassa mielessä käyttää kuin nyt. Opettajuus ei siis ole välttämättä vain kirjan seuraamista, vaan siitä voi tehdä jotain hyvin oman tuntuista. Aina-kin tällaisessa erilaisessa ryhmässä. Ja oppilaatkin rentoutuvat, kun huomaavat, että opettaja ei ole turhan virallinen. Yksi oppilas sanoikin tänään, kun opette-

limme sanaa *iloinen*, että opettaja iloinen. Hyvä, jos oppilaat näkevät minut näin. Varmaan positiiviset asiat ja ilmapiiri auttavat myös kielen oppimisessa.

Tänään kertosimme jälleen ruokailusanastoa, kun tuntuu, että se tuottaa joillekin vaikeuksia. Me pelasimme muistipeliä ja kimiä. Jotkut opettajat ovat opettajanhuoneessa hieman vieroksuneet pelailua ja pitävät sitä turhan lapsellisena aikuisille, mutta minun mielestäni se on hyvä keino oppia sanoja vähemmän vakavasti. Kun sanat kertautuvat eri tavoilla ja monta kertaa niin totta kai ne jäävät mieleen! Ja pelaamiseen voivat osallistua myös ne, jotka eivät vielä osaa lukea.

Tällaisessa heikossa ryhmässä korostuu se, ettei asioita voi tehdä koko ajan samalla tavalla. Kuusi tuntia suomea päivässä on aika paljon, joten on oltava paljon eri tyyppistä tekemistä: kuunnellaan, väritetään, piirretään, ”luetaan”, leikataan, liimataan, pelataan...

### 13.2

Tänään oli taas kivaa; on mukavaa, että töissä on kivaa ja viihtyy. Jossain vaiheessa joku opiskelija kuitenkin kysyi, milloin toinen opettaja tulee. (Meitä on kaksi opettajaa tällä kurssilla, minä teen kaksi päivää viikossa, toinen kolme). Entä jos kukaan ei tykkääkään minusta, vaan he vain odottavat toista opettajaa ja yrittävät kestää parhaansa mukaan minua? Entä jos en osaakaan opettaa oikein tai sillä tavalla, että oppilaat oppisivat tai että heilläkin olisi mukavaa? Enhän minä oikeastaan tiedä mitään tällaiselle ryhmälle opettamisesta, toisin kuin jo pari vuotta vastaavaa työtä tehnyt erityisopettajakollegani. Minulla ei ole oikein mitään käsitystä lukemaan ja kirjoittamaan opettamisesta ja sitä tukevista asioista, lukivaikeuksista, tai yleensäkin erityisryhmistä. Opetusharjoitteluvuonnakin keskityttiin vain siihen tavalliseen; normaaleille oppilaille opettamiseen. Ei minulla ole mitään välineitä kohdata tällaisia erityisihmisiä, paitsi muttu-tuntuma. Miten siis voisoin heitä opettaa samalla tavalla kuin erityisopettajien ammattilainen?

### 14.2

Tajusin, että suomen opetus maahanmuuttajille on tavallaan kielikylpyopetusta, koska kaikkihan luokassa tapahtuu aivan alusta alkaen suomeksi, eikä yhteistä kieltä ole olemassakaan. Olisi varmaan syytä perehtyä kielikylpyopetukseen ja sen teoriaan, siitä voisi ehkä olla hyötyä täällä opettaessa.

**LIITE 5 Maisan 4. essee****AJATUKSIA MAALISKUUSSA -07**

Nyt on kevät jo niin pitkällä ja äitiyslomansijaisuus loppuillaan, että ajatukset alkavat siirtyä kesälomaan ja ensi syksyyn. Pätkätyöläisen kevät on aina täynnä epävarmuutta ja odottelua tulevan vuoden työkuvioiden suhteen. Omalta kohdaltani syksyn työkuviot ovat vielä auki, äitiyslomalainen on alustavasti ilmoittanut että tulisi töihin takaisin tammikuussa, ja varmasti saisin sijaisuutta jatkaa, mutta aina tietysti parempi mitä pidemmästä pestistä olisi kyse. Ajatukset pois työnteosta vie tällä hetkellä myös kesällä alkava talonrakennusprojekti ja heinäkuiset häät. Huh, hommaa kerrakseen! Iloisia asioita kuitenkin kaikki.

Tämä vuosi on ollut valtavan antoisa. Olen saanut jälleen tutustua kahden uuden koulun tapoihin ja opettajiin. Lukiotyö on tullut tutuksi, ja osoittanut ainakin sen, että työmäärä aloittavalla lukion kieltenopettajalla on valtava. Helpotusta työhön on tuonut onneksi se, että opetan samoja kursseja kahdessa eri lukiossa, jolloin kerran suunniteltu on jo puoliksi tehty. Kyllähän tämä ensimmäinen vuosi on tosin sellaista tavoille opettelua ja totuttelua, että ihan harmi jos tämä lukion työ nyt osaltani tämän vuoden jälkeen päättyy. Keväällä on koulussamme edessä suuria muutoksia, kun lukion rehtori lähtee yllättäen työhön toiseen kaupunkiin jo tämän kuun lopussa, ja kun lukiot yhdistyvät ensi syksynä. Lisäksi toukokuussa koulussamme vietetään 50-vuotisjuhlia. Jännittäviä aikoja siis tiedossa.

Vaikka edelleen tuntien suunnittelu vie aikaa ja paljon joutuu työtä tekemään kotona, en kuitenkaan missään vaiheessa lukuvuotta ole tuntenut kovinkaan suurta stressiä, kiirettä tai ahdistusta. Vaikka vähemmälläkin työmäärällä voisi kieltenopettaja selvitä, ja vaikka joskus työpäivän jälkeen ei millään jaksaisi kaivaa seuraavan päivän materiaaleja taas esiin, on huolellinen tuntien suunnittelu ollut kuitenkin antoisaa ja oman kehitykseni kannalta varmasti hyödyllistä. Tänä vuonna olen oppinut ainakin sen, että pohjimmiltani en ole ollenkaan mikään stressaajatyyppejä vaan otan työn aika rauhallisesti. Näin jällenpäin olen miettinyt esim. syksyn ensimmäisestä jaksosta selviämistäni: ensimmäistä kertaa lukiossa opettajana, kaksi uutta koulua jotka sijaitsevat 5 km:n päässä toisistaan ja lyhimmillään koulujenvaihtoväli 10 min., lisäksi 9-luokkalaisille englannin opettaminen lukiopohjalta (ja "olen hyvä englanninopettaja"-imagon ylläpitäminen) sekä kaiken kukkuraksi 30 h opetusta viikossa! Kuulostaa aika hurjalta, ja kovasti varsinkin tätä tuntimäärää ovat muut opettajat kauhistelleet, mutta loppujen lopuksi en kokenut jaksoa edes kovinkaan rasakana. Tai sitten aika on onnistunut kuluttamaan muistot totaalisesti. Alussa oli paljon kaikkea uutta opittavaa, ja loppujen lopuksi jakso, eli 6 viikkoa menee yllättävän nopeasti. Vaikka viime kesänä aloin nähdä painajaisia tulevasta lukuvuodesta jo suurin piirtein kesäloman ensimmäisinä päivinä, olen ollut yllätynyt, miten mukavasti ja "kivuttomasti" kaikki on sujunut.

Vaikka ehkä kuulostaa kliseiseltä, olen tyytyväinen, etten heti alussa saanut mistään virkaa ja siten jämähtänyt esim. ensimmäiseen työpaikkaani. Saan olla tyytyväinen, että kolme vuotta työelämässä oltuani olen saanut jo kokeilla

kolmea eri kouluastetta ja nähdä neljän eri koulun toimintaa. Tykkään ihmisistä, ja näiden kolmen vuoden aikana olen saanut tutustua eri opettajanhuoneissa mukaviin työkavereihin. Pidemmän päälle tietysti tällainen vuodesta toiseen ja paikasta toiseen ajelehtiminen on paitsi rankkaa itselle, ei myöskään välttämättä näytä hyvältä ansioluettelossa. Onkohan tehty tutkimusta siitä, missä vaiheessa kielenopettaja keskimäärin saa vakinaisen viran?

Se, etten ota työstäni kovinkaan paljon stressiä, vaan teen parhaani ja uskon sen riittävän, johtuu varmasti siitä, että elämässäni on paljon muutakin kuin työ. Tällä hetkellä rakennus- ja hääprojektien lisäksi aikaa ja ajatuksia vievät kuoro ja kuoron tuleva 30-vuotisjuhlakonsertti, pääsiäisenä siskon luokse X:ään suuntautuva matka, avantouinti ja jumppaharrastus, jonka elvytin pitkää aikaa loppusyksystä. Pysin käymään jumpassa useamman kerran viikossa, se pitää mielen ja kehon virkeänä. Jostain syystä itselläni pitää koko ajan olla jonkin sortin projekteja käynnissä, ja jos ei ole, niin kehitän niitä jostain. Viime keväänähän aloitin ”vanhoilla päivilläni” huilunsoiton, kun oli tekemisen puute. Osaikohan sitä vielä jonakin päivänä asettua aloilleen ja olla tekemättä tai ajattelemta yhtään mitään?

Lukion opettajana paljon aikaani ovat vieneet sanakokeiden ja aineiden korjaukset, kuunteluiden ja kokeiden laatimiset ja tarkistukset sekä tuntien suunnittelu. Aineiden korjauksessa, tai lähinnä pisteyttämisessä tunnen melkoista epävarmuutta vieläkin, ja onneksi äitiyslomalla oleva opettaja on luvannut katsoa kanssani tulevien yo-kirjoitusten aineita. Sijaisen työssä viihtyvyyteen on muuten suuri vaikutuksensa silläkin, miten varsinainen opettaja on valmis sijaista auttamaan ja tukemaan. Itselläni kävi tässä suhteessa huipputuuri, aina olen voinut soittaa opettajalle ja kysyä jos jokin on epäselvää, ja hän on äitiyslomallaankin myös kovin kiinnostunut koulun asioista.

Lukion koeviikot olen kokenut melko työllistäviksi: kokeiden laatimisen, valvonnan ja korjauksen (joka vie paljon aikaa, tai sitten vika on kokeen laatijassa..) lisäksi on pitänyt suunnitella ja pitää yläasteen tunnit sekä valmistella jo seuraavaa alkavaa jaksoa. Lisäksi myös yläasteen kokeet ajoittuvat yleensä samoille viikoille. Hiihtolomakin kului melko pitkälle kokeiden korjauksen parissa, koeviikko oli juuri ennen lomaa.

Ehkä inhottavimmalta työssäni tällä hetkellä tuntuvat välituntivalvonnat. Aikaisemmin en ole kokenut niitä näin vastenmielisiksi. On ollut pöyristyttävää havaita, millaista tekstiä voi saada osakseen oppilailta, joita en edes opeta, ja jollaista en koskaan joudu kuuntelemaan omilla tunneillani. Koulussamme ei ole pakkasrajaa, ja usein koko kymmenminuuttinen on kulunut oppilaiden ulosajamiseen. Systemi ei koulussamme jostain syystä toimi ollenkaan, ja kun selkensä kääntää, tunkevat jotkut oppilaat koulun toisessa siivessä itsensä pihalta tuulikaappiin. Raivostuttavaa! Kerran ajaessani oppilaita ulos kahdenkymmenen asteen pakkaseen (jota teen vain velvollisuudentunnosta; mielestäni oppilaat saisivat olla kovilla pakkasilla sisällä), eräs tyttö(!) tokaisi: ”Mee v---u ite tonne seisoo”. Suorastaan alentavaa! Välituntivalvontojen miinuspuoliin kuuluvat myös jatkuvasti toistensa kimpussa olevat oppilaat, nurkan takana tupakoivat (joita olen tänä vuonna katsonut läpi sormien), sekä lumipallojen



heittänyt. Pakkasrajojen lisäksi toinen asia, mitä hiljaa mielessäni protestoin, on se, että jälki-istunnossa saa tehdä läksyjä. Mielestäni sen kuuluu olla rangaistus, eikä mikään läksykerho. Tästä en tosin ole tohtinut vielä kyseiselle valvojalle (on niin mukava mies ☺) enkä edes rehtorille mainita.

Tullessani syksyllä sijaiseksi sain myös varmasti vähän kyseenalaisen roolin oppilaiden keskuudessa sanakokeiden suhteen. Edellisinä vuosina lukion sanakokeet ovat olleet sellaisia, että sanastosta on yhdessä tunnilla alleviivattu esim. 25 sanaa, jotka on opiskeltu sanakokeeseen. Itse olen luetuttanut oppilaille kaikki sanat ns. "extrasanoja" lukuun ottamatta, ja lisäksi arvosteluasteikkoni on ollut tiukempi (50 %, viime vuonna yläasteen taulukko). Eli aikaisemmin oppilailla on ollut vähemmän luettavaa, ja numeron on saanut helpommin. Inhottavaa toisaalta ottaa sijaisena tällainen tiukempi rooli niskoilleen, mutta aion kyllä pitää pintani loppuun asti, koska mielestäni oma tyylini on ihan perusteltu kielitaidon ja sanavaraston karttumisen kannalta.

Tänä vuonna olen myös peruskoulun puolella joutunut antamaan urani ensimmäiset neloset todistukseen. Sinänsä ihmeellistä, sillä nykyinen yläaste on yleisilmapiiriltään mielestäni huomattavasti rauhallisempi kuin edellinen. Jotenkin kuvittelisi, että oppilasaineskin olisi silloin parempaa. Koskaan aikaisemmin en ole kuitenkaan tällaiseen välinpitämättömyyteen ja laiskuuteen törmännyt kuin tänä vuonna parin yhdeksäsluokkalaisen kohdalla. Näissä tapauksissa neloset johtuivat nimenomaan asenteesta: mikään ei kerta kaikkiaan kiinnosta eikä mitään viitsitä tehdä. Lukion puolella olen myös hämmästellyt joidenkin oppilaiden valintoja: jos esim. mitään englannin tai ruotsin kurssia ei pääse ensimmäisellä yrittämällä läpi, niin onkohan oppilas silloin oikeassa oppilaitoksessa? Ehkä tilanteeseen tulee parannusta lukioiden yhdistyessä ja keskiarvorajojen toivottavasti noustessa.

Tänä vuonna oman valvontaluokan puuttuminen on helpottanut elämää huomattavasti. Mukava kokemus oli ihka ensimmäinen "oma projektini" (tosin musiikinopettajan avustuksella toteutettuna): lucianpäivän aamunavauksen järjestäminen joulukuussa. Siitä jäi mukavat muistot, ja nyt kun kokemusta kertyi, ehkä rohkenen tarttumaan järjestelyihin myös jatkossa.

## LIITE 6 Tutkimushaastattelujen teemat

### *Haastattelu 1. (1. työvuosi)*

Työelämään siirtyminen, vieraan kielen opetus, opettajankoulutus (Tarja Nyman):

1. Mitä odotit ensimmäiseltä työvuodelta? Minkälaisia tavoitteita asetit itsellesi?
2. Vastaanotto koulussa
3. Kuvaile, millaista kielenopetuksesi on.
4. Miten opettajankoulutus on vaikuttanut työhösi vieraan kielenopettajana?

Koulukokemukset (Maria Ruohotie-Lyhty):

1. Millaisia kokemuksia sinulla on kielenopetuksesta omilta kouluajoiltasi?
2. Mitä muistat omista opettajistasi ja heidän tavastaan toimia kieltentunneilla?
3. Onko joku opettaja jäänyt erityisesti mieleesi?
4. Onko joku erityinen toimintamalli tai työtapana jäänyt mieleesi koulun kielenopetuksesta?

### *Haastattelu 2. (2. työvuosi)*

1. Kerrotko työstäsi uudessa koulussa.
2. Voitko luonnehtia, millaisen vastaanoton sait koulussa?
3. Osaisitko kuvailla, miltä tuntuu olla ko. kielen opettaja.
4. Mitä pidät ohjenuorana opetusta/kursseja suunnitellessasi?
5. Minkä koet positiivisena työssäsi tällä hetkellä?

### *Haastattelu 3. (3. työvuosi)*

#### *Kielenopetus*

Mitä aiot tänään tehdä kieltentunneillasi? /Mitä teit tänään kieltentunneillasi?

Onko /oliko tämä tyypillinen päiväsi?

Miksi opetat juuri tällä tavalla?

Miten kielenopetusta koskeva ajattelusi näkyy työssäsi? Tuntuuko sinusta siltä, että pystyt nykyään paremmin toteuttamaan ajatuksiasi kuin aikaisemmin?

Missä koet olevasi tällä hetkellä ns. hyvä (koulutyössä)?

Jos vertaat toimintaasi (suhde oppilaisiin, opettaminen, kasvatus, kollegat) edellisiin työvuosiisi, missä näet suurimmat muutokset?

Miten sovellat työhösi sitä, missä koet olevasi hyvä?

Oletko miettinyt, miten voisit parantaa suoritustasi?

Oletko huomannut, että sinun pitäisi muuttaa ajattelutapaasi,

tapaasi ilmaista tunteita

omaa motivaatiotilaasi

uskomuksiasi

käyttäytymistäsi?

Millä keinoin pyrit tavoitteeseesi?

Jos ajattelet tavallista opetustasi oppilaan kannalta, mitä se hänelle merkitsee? /

Mitä taitoja oppilas tunneillasi oppii tänään, entä yleensä?

#### *Toimijuus*

Millainen opettaja olet?

Onko suhteesi työhön muuttunut?

Miten eroat ajattelultasi muista opettajista?

Mitä kokemus on sinulle antanut/opettanut?

Millainen opettaja haluaisit olla?

Millaiseen opettajuuteen oppilaasi /koulu sinua ohjaavat? Kuinka hyvin pidät pintasi?

Mitä kieli sinulle merkitsee?

Mitä kieli oppilaallesi tuntiesi välittämänä merkitsee?

#### *Haastattelu 4. (4. työvuosi)*

##### *Muutos*

Mitkä seikat koet koulussa helpommiksi kuin aiemmin? (suhde oppilaisiin, kollegoihin, opetukseen, opettajan tehtäviin ja omaan asemaan/rooliin nähden)?

Miksi?

Mitkä ongelmat, pulmalliset tilanteet opettajan työssä arvelet johtuvan kokemattomuudesta 1. työvuonna?

Koetko, että opetuksesi on samanlaista/erilaista kuin ensimmäisenä työvuotenasasi?

Mitä kokemus on sinulle opettanut?

Useat nuoret opettajat ovat todenneet, että ensimmäiset työvuodet ovat raskaita.

Miltä työ nyt tuntuu?

Oletko huomannut, että siirtyessäsi koulusta toiseen, jotkut asiat seuraavat mukana ja toiset eivät? Osaisitko kuvailla näitä seikkoja?

Onko opetuksesi nyt sellaista kun ajattelit sen olevan? Jos ei ole, miksi ei? Voisitko kuvailla opetustasi.

##### *Opetusryhmät*

Kun ajattelet eri opetusryhmiäsi, millaisia ajatuksia ja tuntemuksia sinulle herää?

Koetko jotkut ryhmät enemmän omiksesi kuin toiset?

Oletko huomannut, että ympäristöllä olisi vaikutusta opetukseesi?

##### *Vaikutus ympäristöön*

Mitä odotuksia sinulla on ollut koulun/kollegojen/rehtorin suhteen, kun olet siirtynyt työpaikasta toiseen?

Huomaatko, että kollegat/rehtori kohdistavat sinun joitain tiettyjä odotuksia?

Millainen asema/rooli sinulla on eri kouluissa?

Millaiseen opettajuuteen oppilaasi /koulu sinua ohjaavat? Kuinka hyvin pidät pintasi?

*Yhteistyö*

Millaista tukea olet kouluissa saanut? Keneltä?

Onko sinulla mahdollisuus kysellä sellaisia asioita, jotka sinua vaivaavat? Keneltä?

Mitä muuta vaihtuu kuin fyysinen ympäristö, kun siirryt koulusta toiseen?

*Rehtori*

Millainen kuva sinulle on muodostunut koulusi/koulujesi rehtorista?

Miten koulujen rehtorit vaikuttavat mielestäsi koulun ilmapiiriin? Entä omaan toimintaasi?

*Konfliktit*

Kertoisitko sinulle koulussa tapahtuneesta konfliktitilanteesta ja siitä, kuinka siitä selvisit.

**LIITE 7 Ote Linnean viimeisestä tutkimushaastattelusta**

H1= haastattelija 1, H2= haastattelija 2

H1: Tää on nyt meidän tämmönen all-inclusive-haastattelu. Meidän pitäis kysyä kaikki, mitä me ei vielä oo kysytty. Me aateltiin kysyä sellaista yleistä, mitä sulla on ollut ja sitten meillä on näitä samoja kysymyksiä, mitä ennenkin on. Sit meillä on tää oma teema, tää muutos, mikä on.

Linnea: Voi, toivottavasti mä osaan vastaila.

H2: Onneksi ei ole oikeita vastauksia. On vaan hyviä vastauksia.

H1: Kerro nyt sun päivästä ja..

Linnea: Niiku yleensä vai tästä päivästä. Toisaalta tää päivä on aika tavallinen päivä.

H1: No kerro vaikka tästä päivästä.

Linnea: No, minä olen hirveellä kiireellä tänne aamulla tullu. Jäkättäny oppilaille kun ne on kaksi minuuttia myöhässä tullut. Totuus on, että mä oon tullut kaksi minuuttia ennen kellon soittoa ittekin, että mä oon semmonen, että mä kyllä mielellään koulun jälkeen istun tossa juoruilemassa pöydän ääressä, mutta aamulla mun on hirveen vaikeeta päästä tänne ajoissa ja. Se alkoi sellaisella ysiluokan tunnilla, missä oli käyty tai oltiin käyty, meillä on nyt sellainen teema, että käydään vähän erilasia työtapoja. Yksi kappale käytiin sellaisella yhteistoiminnallisella periaatteella, kun siinä oli näppärästi neljä kappaletta niin sitten niitä jaettiin niihin asiantuntijaryhmiin ja sitten tehtiin uudestaan ryhmiä. Se on nyt käyty ja sitten oli semmonen parikappale eli oli 5A ja 5B niin puolet luokkaa kävi 5 A:ta ja puolet 5B:tä ja nyt mä jo viime viikolla tein niistä uusia pareja ja ne opetti toisilleen et mä oon ollu aika toimeton nyt niitten ysiluokkien kanssa nyt viimeiset neljä tuntia. Se on mun mielestä sujunut, no toisilla vähän paremmin ja toisilla vähän huonommin. Mut sillä lailla et tänään mä niitä vähän pysäytin ja kyselin mitä sanoja te nyt ootte oppineet tästä rakkaus teemasta, rakkaus on ollut aiheena. Kerättiin niitä aamulla semmoseen sydämeen ja sitten mä annoin niitten vielä jatkaa niitä töitä. Et siellä oli läksyn tarkistusta. Ne on tavallaan niinku oman kappaleensa läksyt tarkistaneet aikoinaan opettajan oppaasta, et siellä pitäis olla oikeat vastaukset jokaisella ja sit ne tarkisti niitä toistensa tehtäviä, läksyjä ja ja sit ne teki suullisia harjoituksia, keskusteluja, jossa Kom med:issa kun on se elaborointi. Sieltä sitten niistä sanoista muodosta lauseita ja keskusteluja. Ja ja sitten mä ne jouduin, vaikka ne ihan mukavasti teki töitä, mä jouduin ne keskeyttämään kun on toi koe, meillä on vaan tää viikko tätä jaksoa ja perjantaina olisi koe ysiluokalla ja käytiin vähän sanajärjestystä tunnin lopussa. Mitä mulla sitten oli. Mulla oli oikeen hiljanen kasiluokka, ihan oikeasti se luokka on semmonen 25 henkilöä, mutta se on jaettu kahtia. Mulla on tässä jaksossa ollu se toinen puolikas, joka on aivan valtavan kiltti ja hiljainen, että niiden kanssa onnistuu ihan mikä tahansa. Että ei tarvii edes miettiä, ehtiikö niiden kanssa käydä kaiken ennen koetta.

H1: Puhuuko ne kuitenkin vai vaan silloin kun käsketään?

Linnea: Kyllä ne puhuu, mutta mutta kyllä se on vähän semmosta välillä että kenen kanssa ne kehtaa olla pari. Sellasta siinä on. Vähän on sellaista hankaluutta, mä laitoin ne kirjoittamaan, tuntui aamulla että mä en saa niistä mitään

irti, että kukaan ei viittaa. Sillä lailla ne seuraa kyllä, tapittaa silmät, ne on niin valtavan hiljaisia, jotenkin sattunut sitten siihen ryhmään ne kaikki että kyllä ne pyydetessä puhuu. Mä laitoin ne sitten vaan vihkotehtäviä tekemään.

H2: Siinä kirjassa on siis elaborointeja, onko siinä muita työtapoja tai oletko itse keksinyt niitä?

Linnea: Tota, no sehän siinä on, että se menee hirveen samalla kaavalla aina se kirja. En mää niinku aina tee niitä tehtäviä. Oppilaat ihmettelee, miksei me olla tehty tätä tehtävää ja tää tehtävä hypätään yli ja miksei tehdä tätä tehtävää, mutta kun ne on aina ne samat. Et kappaleen jälkeen on aina tehtävä, jossa harjoitellaan sanastoa, siinä on jotain yhdistämistä, siinä on joku perustehtävä, sen jälkeen tulee se elaborointitehtävä missä on annettu sanoja joko suomeks tai ruotsisk. Niistä tehään lauseita tai keskusteluja. Se on ihan kiva ja se me yleensä tehdään. Mä oon suullisesti sen, vaikka mä tiedän mikä niiden ajatus on, niillä kirjan tekijöillä että se tehään ensin tunnilla suullisesti ja sitten kotona vihkoon, mutta ei me kyllä olla sitä kahteen kertaan tehty kuin todella harvoin. Sit siinä on aina tehtävä numero 4 on tee kappaleesta kysymyksiä ja vastaa niihin. Nekin mä oon usein tehny sillain, mä oon tehny omat kysymykset, mä läväytän ne tuohon kalvolle ja kysy pariltasi ja pari vastaa suullisesti. Että se on vaan niin, jotenkin tuntuu, että ei ne, ei oppilaat protestoi, mutta mulla ittellä tulee semmonen olo, että taas tää sama. Se on kyllä aika jännä. Kyllä mä oon niitä kovasti muokannu ja tehny itte ja sitten muutan niitä tehtäviä ja oon kyllä kopioinut ja sitten tehnyt joitain omiakin tehtäviä aivan jos tuntuu että ei tässä oo mitään. Ja sitten vielä sen lisäksi, että mähän sen tajusin vasta äskettäin että siinä kirjassahan on merkitty ne tietyt tehtävätyypit tietyllä symbolilla. Niin se on usein vasta se kolmas tehtävä se elaborointitehtävä, joka on tavallaan se ensimmäinen pakollinen tehtävä. Että ne on ne sanastotehtävät, jotka tulee sitä ennen, ne on merkitty sillä toisella tyypillä ja ne on tarkoitettu nopeille. Niin mä en siis aivan täysin, siis sillain toimin opettajan oppaan vastaisesti. Meillä alkoi tänä syksynä uusilla seiskoilla WSOY:n uusi kirja Klick ja siitä nyt, mitä oon tän yhen jakson opettanu, kyllä saa paljon ideoita. Että sitten niitä käyttää ihan tuollakin. Että on erilaisia tekstinkäsittelytapoja tullu mieleen. Et nyt oli siinä Klickissä semmonen hauska, kun oli ne prepositiot, prepositioita harjoteltiin seiskaluokkalaisten kanssa, että kuunnellaan kappale uudelleen ja sit pitää nousta seisomaan sitten aina kun tulee prepositio. Siinä on tosi kivoja semmosii niinku ideoita, saa siitä opettajan oppaasta, mitä voi sitten käyttää tossa Kom med:issäkin. Sitten käytiin syömässä ja sitten toisen kasiluokan kanssa tehtiin hotellikeskustelua. Niillä on ollu semmonen kappale, niin niillä on etukäteen päätetyt ryhmät ja ne tekee semmosen lyhyehkön keskustelun ja mä oon antanut kirjoittaa vihkoon, koska sitten siinä vaiheessa kun niitä käydään läpi, niin sitten ne unohtaa, mitä ne on puhunu ja jotenkin jos se menee toiselle tunnille ettei oo kaksoistuntia niin niin tota. Vaikka no on ihan hyvä tehdä suullisestikin, mutta tota ne nyt haluaa ehdottomasti, että niillä on vihko, mistä lukea sitten, jännittää niin kovasti. Ja sitten äsken oli seiskaluokka se on mennyt, ne on aivan niin kuin unelma, jotenkin niin valtavan mukavia, vielä niin innoissaan.

**LIITE 8 Teemoittelu**

Tainan 1. essee (Kommentit kirjoittajan, teemat tummennettu.)

**Merkittävä kokemus**

Jotenkin jo tässä vaiheessa (loman alettua)tuntuu, että on unohtanut tai ainakin painanut hyvin taka-alalle ne ikävät hetket tämän vuoden aikana ja on ihan tyytyväinen kuluneeseen vuoteen, vaikka välillä olenkin ollut ihan valmis heittä-mään hanskat tiskiinkin.

←lukuvuosi ollut raskas

Varsinaisesti koulun loppumisen hetkellä eli sillä hetkellä kun suvivirsi todellakin oli laulettu ja oman valvontaluokkani oppilaatkin olivat saaneet todistukset ja odoteltiin kirkon pihalla kotiinlähdön aikaa, oli ensimmäinen tunne suunnaton pettymys ja tyhjiys. Näin, kun toiset opettajista saivat valtavia määriä kukkia ja oppilaiden halauksia, ja minä seisoin ihan tyhjin käsin. Ajattelin, että mitähän minä olen tehnyt väärin tai mitä olisin voinut tehdä toisella tapaa, että olisin sillä hetkellä voinut tuntea olevani tykätty opettajana. Hetken aikaa mietin näin, mutta sitten ajattelin, että antaahan olla, ei kaikkia todellakaan tarvitse miellyttää.

←pettymys ja tyhjiys

←mitä tehnyt väärin, syyttää itseään

←olisi halunnut olla pidetty (saada lahjoja ja halauksia)

←selittää itselleen tilanteen sillä, ettei kaikkia tarvitse miellyttää (attribuutio)

←työntää pettymyksen pois mielestään

←aloittaa esseen pettymyksen tunteesta, joka on päällimmäisenä, vaikkakin myöhemmin kuvaa muita seikkoja tärkeinä

**Pedagogiset opinnot**

Nyt voin jo sanoa, että kyllä se työ tekijäänsä opettaa, ei koulutus...Tällä tarkoit-tan oikeastaan sitä, että koulutus ei todellakaan anna todellista kuvaa siitä, mitä kaikkea työ pitää sisällään. Lisäksi yllätyksenä tulevat myös kaikenlaiset on-gelmatilanteet oppilaiden kanssa, mistä koulutuksen aikana ei saa minkäänlais-ta kuvaa. En olisi myöskään uskonut, että jo ensimmäisen vuoden aikana ehtii nähdä, kokea ja oppiakin näin paljon.

←koulutus ei anna realistista kuvaa opettajan arjesta

←ongelmatilanteita oppilaiden kanssa ei tullut esiin koulutuksessa

**Kieli ja sen opetus**

Osaan ehkä karsia jotain epäolennaista materiaaleista pois ja käyttää hyödykse-ni niitä enemmän olennaisia ja jo tänä vuonna kehittämiäni tapoja ja joitain ma-teriaaleja.

←keskeistä opettajan oma toiminta

←löytänyt työtapoja

## LIITE 9 Diskurssit ja opiskeluympäristöjen luokittelu

Ote opettajan esseestä	piirteet	diskurssi
<i>Aina tulee kiire käydä kirja loppuun. Kiireessä sitä yrittää väkisin käydä jonkun kappaleen asiat läpi.</i>	Oppikirja, kiire, pakko, käydä läpi	Kielen järjestelmän hallinta
<i>Välillä 7-luokkalaiset ovat niin innoissaan, että he unohtavat täysin preesensin taivutuksen ja sanajärjestyksen, kun he haluavat vain puhua. Vaikka korvan särähtää välillä pahastikin, niin kaipa se on parempi, että he kommunikoivat kuin että lannistan heidän innokkuutensa kielioppisäännöillä.</i>	Oppilaiden innostuksen ylläpitäminen  Kommunikointi Virheet osa kielenoppimista	Kieli mahdollisuutena
<i>Vuorovaikutus on olennainen osa opettajan työtä ja sitä kautta kasvattusta. Jos ja kun oppilas kuuntelee minua, menee sanomani asia myös paremmin perille, oli sitten kyse itse tunnin asiasta tai musta kasvatukseen liittyvästä.</i>	Oppilaan kohtaaminen	Kieli kasvun ja kasvatuksen tukena



## Opiskeluympäristöjen luokittelu ja vertailu

Opettaja	Miksi?	Mitä?	Miten?	Oppimisympäristön piirteet
Kielikeskeiset opettajat				
Aino	oppimisen mielekkyys	kielitaidon osa-alueet, yhteistyötaitot, hyvät tavat	oppilaan yksilöllisyyden huomioiminen, monipuoliset työtavat	kannustava ilmapiiri
Anu	auktoriteetin saavuttaminen, oppimistulosten arvos-telu, oppilaan tulevan työelämän tarpeet	kieli ja sen konstruktiot, käyttäytyminen, säännöt, työrauha, kuri, järjestys	oppikirja, läksyt, tehtävät, suomentaminen, kuuntelu, toisto, opettajan luennointi, kohdekieltä satunnaisesti	koulun säännöistä kiinni pitävä kasvattaja, kielitiedon korostaminen, tärkeää oppiaineessa eteneminen →työtapojen monipuolistaminen oppilaiden motivaation ylläpitämiseksi
Jenna	opsin noudattaminen, kielitieto, valmiudet tulevaa elämää varten, arvostelu	kielioppi, kieli kommunikaation välineenä, yleisivistys, kielitaidon osa-alueet, kohdekielen oppiminen mahdollisimman hyvin	kurssit, tehtävät, monisteet, oppikirja, kääntäminen, pänttäminen, pelejä joskus virkistykseenä, opettaja kertoo/puhuu/jankkaa/saarnaa, patistelee, kohdekieltä mahdollisimman paljon	opettajan omat opetustavat lähtökohtana, suunnitelmassa pysyminen, pyrkimys inhimillisyyteen ja humaanisuuteen →yo-kirjoitukset opetuksen ohjaajana (oppilaiden toive, kollegojen vaikutus)
Maisa	oppilaiden opittava paljon	oppikirja, kurssit, kielitieto ja -taito, kuri	läksyjen tekeminen ja kuulustelu, kokeet, suomentaminen, elaborointi, pari - ja ryhmätyöt, oppikirjan mukaisesti eteneminen, kohdekielen käyttö epäsystemaattista	kiinnostunut oppilaiden elämästä, pyrkimys rentoon ilmapiiriin, jossa opettajalla kuitenkin auktoriteettiasema, vieraan kielen oppiminen keskeistä
Taina	päästävä eteenpäin oppikirjassa, kielitaito on hieno asia	oppikirjaa ja sen sisältöjä, käytöstapoja	kahlataan kirjaa eteenpäin, kohdekielen käyttö ei systemaattista	pyrkimys saada oppilaat tekemään sitä, mitä opettaja haluaa
Tuuli	ops:in toteuttaminen, peruskielitaidon opettaminen	kielitaidon osa-alueet, järjestys, käyttäytymistä, tapoja	monipuoliset työtavat ja materiaalit, oppikirjan mukaan eteneminen, opettaja vetää kurssin läpi	kielenoppiminen keskeistä, ei koe kasvatusta omaksi alueekseen

Kieli mahdollisuutena				
Linnea	Yhteiskuntakelpoisuus, tulevaisuus	kiinnostus kieliin ja kulttuuriin, sääntöjen noudattaminen	opettaja ohjaa, pari- ja pienryhmät, yhdessä työskentely, dramatisointi, elokuvat, pelit, kohdekielen käyttö	opettaja ottaa huomioon oppilaan toiveet, tarpeet, tottumukset, osaamisen tason, oppilaan edistyminen → ei muutosta
Viivi	suhde oppilaaseen tärkeä	kielioppi, kulttuuri, kommunikointi, keskinäinen avunanto, itseohjautuvuus	monipuoliset työtavat, projektit, yhteydet kohdemaahan, kohdekieltä	molemminpuolinen kunnioitus ja avunanto, opettajan ja oppilaan työskentelyn tavoitteisuus, opettajan ihmisenä
Kieli kasvun ja kasvatuksen tukena				
Reetta	<i>hyöän</i> saavuttaminen	kiinnostus kieliin ja kulttuuriin, integroituneet tiedot ja taidot, oppilaan kielenkäyttötarve	opettajan oman innostuneisuuden välittäminen, pelit leikit, musiikki, dramatisointi, ryhmä- ja parityöskentely, yhdessä ja itsenäisesti työskentely, kohdekielen käyttö	oppilaat voivat ja saavat vaikuttaa opetuksen kulkuun, oppimisen ilo, molemminpuolinen innostuneisuus, oppilaan edistyminen → oppilaiden vastahakoisuus opettajien työtapoja kohtaan > muuttuuko opetus?
Saila	elämisen taidot, ihmisyyys	integroidut tiedot ja taidot	piirtäminen, tanssi, dramatisointi, pelit, leikit, elokuvat, mielikuviutusmatkat, valokuvat, omasta (oppilaan+ opettajan) elämästä kertominen, mielipiteiden vaihto, vierailut museoissa, luontoretket, kosketus, empaattisuus	opettaja ja oppilas kohtaavat toisensa ihmisinä, oppilaan edistyminen → yo-kirjoitukset ja ops opetuksen suunnattajina
Suvi	oppilas on tärkeä	kielitietoa ja -taitoa, elämän taidot, ihmisyyys, hyväksyntä, toiseuden kohtaaminen	monipuoliset työtavat, projektit, oppilaiden erityistarpeiden ja elämämaailman huomioiminen opetuksessa, yhteistyö sidosryhmien kanssa, kohdekielen käyttö	kokonaisvaltaisuus, oppilas yksilönä, oppilaan vastuu, opettaja kielen asiantuntijana valitsee ydinaineksen, oppilaat osallistuvat opetuksen suunnitteluun, uskallus, luottaminen, ihmisenä oleminen

## LIITE 10 Tuulin polku

Tuulin olisi voinut luokitella kasvattaja-opettajaksi, sillä hänen esseissään löytyy paljon kasvatukseen liittyviä viittauksia. Tuuli korostaa voimakkaasti opettajan rooli ja omaa vaikutustaan oppilaisiin heidän työskentelynsä ohjaajana. Hän pyrkii hyödyntämään omia kokemuksiaan opetuksessaan. Esseissä näkyy vahva eettisyys ja oppilaista välittäminen pyrkimyksenä oppilaiden tasapuoliseen kohteluun ja oikeudenmukaisuuteen. Tuulin ajattelusta ja pyrkimyksistä nousevat esiin autenttisuuden vaatimukset ja hän lähteekin liikkeelle oppilaille merkityksellisten opiskeluympäristöjen rakentamisesta. Hän pitää tärkeänä opettajan jatkuvaa uudistumiskykyä, kielen aitoutta motivaatiota ylläpitävänä ja syventävänä tekijänä sekä pohjaa oppilaiden oppimisen sosiokonstruktivismin periaatteisiin. Tuulille opettajana toimiminen merkitsee ainakin yhtä paljon kuin vieraan kielen opettaminen. Hän on tavoitteissaan tinkimätön opettaessaan vierasta kieltä sen kulttuurikontekstissa ja pitäen erityisenä tavoitteena monipuolisen kielitaidon saavuttamista. Erityisesti hän katsoo ymmärtäneensä, että toimiva kielitaito ei edellytä kuin rajallista kielen oikeellisuutta. Näihin tavoitteisiin ei Tuulilla juurikaan tullut muutoksia pedagogisten opintojen aikana. Tuuli oli tyytyväinen koulutukseen. > autenttinen opettaja

### 1. lukuvuosi

Tuuli aloittaa työt lukiossa, johon tuli samanaikaisesti toinen sijainen. He vaihtelevat keskenään kokeita ja materiaaleja. Muilta kollegoilta saa aina apua ja hekin kyselevät Tuulilta mm. tietokoneen käytöstä. Kävi tutustumassa kouluun ennen töiden alkua. Koulun yleisiin asioihin saa neuvoja rehtorilta ja apulaisrehtorilta, mutta pyrkii selvittämään asiat yksin mikäli vain mahdollista. Kukaan ei ole kysellyt Tuulin opetuksesta, mutta apua on saanut aina kun on vain pyytänyt mm. ryhmänohjaajan tehtäviin. Koulussa olisi hyvät mahdollisuudet toteuttaa opetusta vapaasti ja joustavasti. Vaikeaksi Tuuli kokee erityisoppilaat sekä kuuntelujen ja uusintojen järjestämisen. Koska hän on sijainen, hän ei näe oikeudekseen puuttua koulun asioihin. Tämän vuoksi hän ei osallistu esim. koulun kehittämistyöhön. Jos kyseessä olisi pidempiaikaisen työ, hän osallistuisi enemmän. Nyt osallistuu opettajien yhteisiin vapaa-ajanrientoihin. Tuuli kokee vaikeana puuttua kasvatuksellisiin seikkoihin, koska ei itse koe niitä välttämättä tärkeinä, esim. lippiksen pitäminen päässä tunnilla. Puututtava, koska se on koulun sääntö. Arvelee pedagogisten opintojen nopeuttaneen opettamaan oppimista. Pyrkimyksenä opetuksen monipuolisuus.

### 2. ja 3. lukuvuosi (samassa koulussa)

Tuuli vaihtaa paikkakuntaa ja menee sijaiseksi toiseen koulun. Tässä koulussa joutunut ottamaan itse selvälle asioita ja juoksemaan kysymässä, mikä ärsyttää. Tuulista se, että joutuu kyselemään, on ärsyttävää (uusinnat, yo-valvonnat, päivänavaukset). Vertailee tätä ja edellistä koulua kuvaillen koulujen käytänteitä mm. valvontojen määrää, tuntien pituutta, poissaolojen hoitamista, koeviikkojärjestelyjä, arviointia. Yhteistyötä vähemmän kuin edellisessä koulussa muiden aineiden kanssa. Yhteistyötä pakkokin olla kielten sisällä, sillä oppilaat voivat

vaihtaa ryhmää. Yhteistyötä erityisesti nuorten opettajien kesken. Kollegat ilmaisseet tyytymättömyytensä valittuun oppikirjaan, joten Tuulikin ilmaisi, ettei pidä kirjasta. Koulussa rento ilmapiiri. Ehdotti alkuvuodesta, että voisi osallistua johonkin, jos kollegat katsoivat että siitä on hyötyä. "Tällättiin" arviointityöryhmään, lisäksi ryhmänohjaajan tehtävät, vanhempainyhdistys ja muut sekalaiset tehtävät. Osallistuisi enemmän, jos olisi kyseessä pysyvä työpaikka, nyt kokee etteivät asiat kuulu hänelle. Tuuli haluaisi keskittyä vain kielen opettamiseen, eikä pidä siitä, että samalla täytyy opetella jotain muuta. Kokee olevansa vastuussa kielen opetuksesta ja siinä etenemisestä. Ei ole tyytyväinen koulun organisointiin, jonka perusteena näyttää Tuulin mielestä olevan "meillä on ollut tapana tehdä näin". Kaikki eivät noudata yhteisiä sopimuksia. Tavoitteena toteuttaa monipuolista opetusta: valikoi materiaalia, käyttää tietokonetta, yrittää lisätä kulttuuritietoutta, pyrkii ennakoimaan oppilaiden vaikeudet kielenoppimisessa ja toimimaan tilanteen mukaan. Kokee kaiken muun paitsi kielenopiskelun luokassa ajanhukkaukseksi. Kasvatuksen pitäisi olla hoidettu mieluiten jo kotona. Pedagogista opinnoista jäänyt sekava kuva, vain harjoitustunnit muistissa enää. Haluaa mennä opetuksessa eteenpäin, vahva kieliopin opetuksessa ja pysyy myös aikataulussa.

"Kielenopettajana en haluaisi olla poliisi!" (7. essee)

#### 4. lukuvuosi

Tuuli on jälleen uudessa koulussa. Tuuli odottaa perheen esikoista, joten pedagogisia pyrkimyksiä ja ajattelua on peilattava tätä taustaa vasten. Täällä koulussa sijaisten ei tarvitse osallistua, mitä Tuuli ei kaipaa, sillä ei koe siitä olevan hyötyä itselleen. Uusille opettajille pidettiin lyhyt informaatiotilaisuus, jossa kerrottiin koulun toimintaa ohjaavista käytänteistä. "Siinä ei nyt ollut mitään silleen." Toinen tilaisuus koski yo- kirjoituksia ja se oli Tuulin mielestä hyvä. Kielten opettajilla oma pieni opettajainhuone, joten ei tarvitse juosta kenenkään perässä, mutta ei myöskään tutustu muihin. Kokee kasvatustehtävän ylimääräisenä "pakkona", käytöstapoja on opetettava. Pedagogista ajattelua leimaa vieraan kielen opettamisen keskeisyys. Tavoitteena Tuulilla on peruskielitaidon, kielitaidon eri osa-alueiden opettaminen kaikille. Pyrkimys ottaa erilaiset oppilaat huomioon mm. vaihtelemalla työtapoja, haluaa edetä kurssissa. Eteenpäin mennään kuitenkin etupäässä oppikirjan mukaan. Yksi oppilaista (erityisoppilas) kokenut Tuulin erityisen läheiseksi ja käy juttelemassa joka päivä. Yläkoulussa positiivista oli se, ettei tarvinnut korjata aineita tai yo-kirjoituksia tuntitolkulla ja oppilailta sai heti välitöntä palautetta ja he ovat ihania. Toisaalta vanhempien kanssa joutuu taistelemaan siellä. Alakouluun Tuuli ei koe soveltuvansa, sillä siellä ei voi keskittyä kieleen. Aika menee työrauhan ja kurin ylläpitoon, eikä hän koe olevansa laula ja leiki -täti. Pitää lukio-opetuksesta, koska kielellisesti haasteellisempi kuin yläkoulu.