

**Opettajuuden reittejä – nuoren kielenopettajan  
koulukokemusten merkitys opettajan käyttötiedolle**

**Maria Ruohotie-Lyhty**  
**Jyväskylän yliopisto**  
**kasvatustieteen syventävien opintojen**  
**tutkielma**  
**Kevät 2006**

## Tiivistelmä

Maria Ruohotie-Lyhty

Opettajuuden reittejä – nuoren kielenopettajan koulukokemusten merkitys opettajan käyttötiedolle.

Kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. 2006. 113 sivua. Liitteet 4 sivua

Tutkimukseni pyrkii ymmärtämään, miten nuorten kielenopettajien kouluaikana saamat kielenopetuksen mallit vaikuttavat opettajan käyttötietoon ja sitä kautta hänen toimintaansa uran alkuvaiheessa. Se on osa laajempaa kokonaistutkimusta, jonka tarkoituksena on hankkia monipuolista tietoa kielenopettajien työkäyttäytymisestä ja työkokemuksista ensimmäisten työvuosien aikana.

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen, fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus, joka tähtää aineistosta nousevien merkitysten ymmärtämiseen ja tulkintaan. Pääaineisto koostuu kuudesta vuonna 2004 ja 2005 tehdystä teemahaastattelusta. Aineistoa on lähestytty pelkistämisen ja teemoittelun menetelmiä käyttäen.

Tutkimus osoittaa koulukokemusten kahdenlaisen merkityksen opettajalle. Haastatellut nuoret kielenopettajat pystyvät käyttämään koulukokemuksiaan tietoisesti hyväkseen pohtiessaan ja kehittäessään omaa opetus- ja kasvatustoimintaansa. Osa koulukokemusten merkityksestä jää kuitenkin tutkimuksen opettajilta tiedostamatta. Tämä näkyy traditionaalisen, kouluaikana saadun kielenopetuksen mallin toteutumisenä opettajien toiminnassa opettajan omista toisenlaisista pyrkimyksistä huolimatta.

Koulukokemusten tiedostamattoman merkityksen suhteen mukana olleet opettajat jakautuvat kahteen ryhmään. Koulukokemusten tiedostamaton vaikutus näkyy vähemmän niillä opettajilla, jotka kykenivät monipuoliseen oman toimintansa reflektioon. He pystyvät toteuttamaan opetuksessaan pitkälti kannattamiaan tavoitteita. Sen sijaan opettajat, jotka eivät reflektiota maininneet, toteuttivat opetusta, jossa oli havaittavissa enemmän piirteitä kouluaikana saadusta kielenopetuksen mallista ja joka oli ristiriidassa opettajan opetuksellisten tavoitteiden

kanssa. Nämä opettajat kokivat myös hyötynensä opettajankoulutuksesta vähemmän.

Avainsanat: kielikasvatus, vieraan kielen opetus, nuori opettaja, käyttötieto, laadullinen tutkimus

## Sisällysluettelo

1 Johdanto .....	6
2 Tutkimuksen lähestymistapa.....	8
3 Nuori opettaja työelämässä .....	10
3.1 Induktio .....	10
3.2 Siirtymävaihetta määrittäviä tekijöitä .....	12
4 Kielenopettamisen muutos.....	15
4.1 Paradigman käsite .....	15
4.2 Kasvatuksen paradigman muutos.....	16
4.3 Mikä on kielenopetuksen tarkoitus? .....	18
4.4 Kielenopetuksesta kielikasvatukseen.....	21
4.5 Nuori kielenopettaja koulun muutoksessa .....	23
5 Tieto opettajan toiminnan ohjaajana.....	25
5.1 Opettajan käyttötieto toiminnan ohjaajana .....	25
5.2 Käyttötiedon sisällöistä ja merkityksestä opettajalle .....	27
5.3 Kokemus opettajan käyttötiedon lähteenä .....	28
5.4 Reflektion merkitys opettajan toiminnalle.....	30
5.5 Opettajankoulutus – mahdollisuus reflektion oppimiseen? .....	32
6 Tutkimuksen toteutus.....	35
6.1 Tutkimustehtävä.....	35
6.2 Tutkimukseen osallistuneet opettajat .....	36
6.3 Tutkimuksen menetelmät ja tutkimuksen kulku .....	36
7 Koulukokemusten tiedostettu vaikutus .....	38
7.1 Mitä opettajat kertovat koulukokemuksistaan?.....	38
7.2 Tulosten koonta ja analyysi.....	42
7.2.1 Teema 1. Opettajan ominaisuudet.....	43
7.2.2 Teema 2. Opettaja-oppilas -suhde.....	45
7.2.3 Teema 3. Luokanhallinta.....	47
7.2.4 Teema 4. Kielenopetus.....	48
7.3 Pohdintaa tuloksista .....	50
8 Koulukokemusten tiedostamaton vaikutus .....	52
8.1 Perinteistä opetusta toteuttavat opettajat.....	54
8.1.1 Anna-Liisa.....	54
8.1.2 Marja .....	60
8.1.3 Sini .....	65
8.2 Modernia opetusta toteuttavat opettajat .....	69
8.2.1 Maiju .....	69
8.2.2 Riikka .....	72
8.2.3 Hanna .....	75
8.3 Tulosten pohdintaa .....	78
9 Miksi omien koulukokemusten vaikutus näkyy selvemmin toisilla? .....	83
9.1 Perinteistä opetusta toteuttavat opettajat.....	84
9.1.1 Anna-Liisa.....	84
9.1.2 Marja .....	85
9.1.3 Sini .....	87
9.2 Modernia opetusta toteuttavat opettajat .....	88
9.2.1 Maiju .....	88

9.2.2 Riikka .....	91
9.2.3 Hanna .....	92
9.3 Pohdintaa luvun tuloksista .....	94
10 Tutkimuksen pohdintaa .....	96
10.1 Tutkimuksen tulosten pohdintaa .....	96
10.2 Tutkimuksen metodinen pohdinta .....	101
Lähteet.....	107
Liitteet .....	114

# 1 Johdanto

Tavassa ymmärtää kielenopetus on tapahtumassa selkeä paradigmaattinen muutos. Maailman muuttuminen yhä kansainvälisemmäksi haastaa kehittämään kielenopetusta kulttuurienvälisen oppimisen, vierauden ymmärtämisen ja kohtaamisen pedagogiikan suuntaan. Samalla kielenopetus kohtaa myös vaatimukset mm. autenttisuudesta, metakognitiivisten taitojen opettamisesta ja kokonaisvaltaisuudesta. Uusi tilanne haastaa myös kehittämään opetusta ja sen menetelmiä vastaamaan yhteiskunnan ja toisaalta uuden tutkimustiedon asettamiin haasteisiin. Jotta uudet ajatukset eivät jäisi vain teorioiksi, tarvitaan opettajia, jotka ovat kykeneviä ja innostuneita kehittämään omaa opetustaan ja työyhteisöään. Toisaalta tarvitaan myös tutkimusta, joka pyrkii selvittämään, mistä aineksista kieltenopettajat omaa opetustaan rakentavat sekä mihin seikkoihin tulisi koulutuksessa kiinnittää huomiota, jotta kielenopettajat kykenisivät uutta tietoa hyödyntämään. Tähän aiheeseen liittyy myös oma tutkimukseni ”Opettajuuden reitit”, jossa pääosassa on kuusi nuorta kieltenopettajaa.

Uraansa aloittavan kielenopettajan työn tutkimuksen tekee erityisen mielenkiintoiseksi se, että nuori opettaja on uuden ja vanhan liitoskohdassa. Hän on omana kouluaikanaan saanut traditionaaliseen kielenopetukseen perustuvaa opetusta (Kaikkonen 2004, 52) ja toisaalta tutustunut uudenlaiseen tapaan ymmärtää kielenoppiminen omassa opettajankoulutuksessaan. Nuoreen kielenopettajaan kohdistuu monenlaisia odotuksia, joita asettavat niin koulu-yhteisö, yhteiskunta ja hän itse. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella kuuden nuoren opettajan henkilökohtaista kasvuprosessia sen alkuvaiheessa ja erityisesti selvittää omien koulu- ja oppimiskokemusten merkitystä tässä prosessissa.

Tutkimukseni aineisto on kerätty teemahaastattelujen muodossa syksyllä 2004 ja alkuvuonna 2005. Tutkimukseen osallistuvat opettajat ovat olleet työssä haastatteluhetkellä parista kuukaudesta hieman yli vuoteen. He ovat kaikki suorittaneet opettajan pedagogisten opintojen harjoitteluosan Jyväskylän yliopistossa lukuvuonna 2002–2003.

Tutkimukseni on osa laajempaa Pauli Kaikkosen johtamaan tutkimusprojektia ”Kielenopetus kielikasvatuksena – nuoren vieraan kielen opettajan kehityspolut”, jonka tarkoituksena on kerätä monipuolista tietoa nuoren kielenopettajan uran alkuvaiheeseen liittyvistä prosesseista.

Seuraavissa kappaleissa avaan nuorta opettajaa, opettajan toimintaa ja kielikasvatusta koskevaa tutkimusta. Näiden osioiden jälkeen kuvaan tutkimuksen kulkua, perustelen metodologiset valintani ja pohdin tutkimuksessa saatavien tulosten luotettavuutta tältä pohjalta. Tutkielmani toisen osan muodostaa empiirinen tutkimus, joka on järjestynyt kolmeen päälukuun sekä tulosten ja tutkimusprosessin pohdintaan.

## 2 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimukseni on fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus, jossa tutkimuksen kulku ja rakenne näyttäytyy hermeneuttisen tutkimuskehän mukaisena. Tutkimukseni loppuessa tämä kehä ei sulkeudu, vaan tuloksena on lisää kysymyksiä. Fenomenologisen lähestymistapansa mukaisesti tutkimukseni pyrkii nostamaan esille olennaisia asioita inhimillisestä kokemuksesta kysyen: Mikä on tämän ilmiön luonne? (Hatsch 2002, 30.)

Fenomenologisen tutkimuksen lähtöoletuksena on ajatus siitä, että yksilöiden kokemuksilleen antamia merkityksiä on tärkeä tutkia (Hatsch 2002) ja sen tarkoituksena on syvenevä ymmärrys jokapäiväisten kokemusten merkityksestä yksilölle (Van Manen 1990, 9). Merkittävä kokemus onkin tutkimukseni keskeisiä käsitteitä. Sillä tarkoitetaan kokemusta, jolla on jokin mieli kokijalle ja joka on asettunut kontekstiinsa. Kokemuksen ja elämänhistorian välille on muodostunut suhde. Ojasen (2000a) mukaan merkitykset kuuluvat ihmisen sisäiseen maailmaan ja subjektiiviseen maailmankuvaan. Kokemuksen siirtäminen sellaisenaan toiselle on siksi mahdotonta. (Ojanen 2000a, 132.) Tutkiessani nuorten opettajien merkittäviä kokemuksia kohtaan tämän tosiasian. Opettajien kokemus välittyy tässä työssä lukijalle minun kokemusmaailmastani lähtevän tulkinnan kautta. Se ei siis esiinny työssä sellaisenaan vaan uusia merkityksiä saaneena. Toisaalta merkityksen käsitteeseen sisältyy myös yksi tutkimukseni mahdollisuuksista. Ojasen mukaan yksilöllinen merkitysperspektiivi tulee todella tulkituksi vasta kohdatessaan toisen refleктоivan yksilön merkitykset (Ojanen 2000b, 103). Tässä on tämän työn haaste. Pyrin vuorovaikutukseen, jossa lukijalle ja tutkimukseen osallistuneille voisi avautua uusia merkityksiä ja mahdollisuus omaan ammatilliseen kehitykseen. Oman merkityksenantoprosessini pyrin tuomaan lukijalle näkyväksi ja samalla sen oikeudellisuuden arvioitavaksi.

Tämän tutkimuksen taustalta löytyvät vielä ajatukset ihmisestä aktiivisena toimijana, jonka toiminta on kuitenkin sidoksissa tilanteisiin ja muihin ihmisiin. Opettajan uran alkuvaiheet nähdään dialektisena prosessina, jossa opettaja rakentaa omaa opettajuuttaan menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden vuorovaikutuksessa. Näkökulma on sosiokonstruktivistinen, se tarkastelee oppimista ja kehitystä sen sosiaalisessa kontekstissa (esim. Niemi 1995, 20). Nuoren opettajan kehitystä ei voida tästä näkökulmasta käsin ymmärtää ilman näkökulmaa hänen



aikaisempaan kokemukseensa opettamisesta ja oppimisesta. Ammatin traditiot siirtyvät eteenpäin uudelle opettajasukupolvelle. (Niemi 1995, 21.)

## 3 Nuori opettaja työelämässä

### 3.1 Induktio

Monet tutkijat näkevät opettajan työhön siirtymisen eli induktiovaiheen ratkaisevana opettajan myöhemmän työuran kannalta (Heikkinen 1999, 288). Ratkaiseva se on monesta syystä. Tässä vaiheessa muodostetaan perustaa opettajan tavalle työskennellä ja hänen näkemykselleen opetuksesta ja kasvatuksesta. Induktiovaiheeseen sisältyy myös monia riskejä ja sen epäonnistuminen saattaa vaikuttaa myöhempisiin työ- ja opetuskäytäntöihin hyvinkin negatiivisesti.

Uusi opettaja käy kouluun tullessaan läpi sosiaalistumisprosessin, jossa hän oppi toimimaan koulun toimintakulttuurissa. Koulun perinteet ja arvot antavat merkityksensä päivittäiselle toiminnalle. Opettajan on määriteltävä paikkansa tässä ympäristössä. (Schempp ym. 1993, 461). Hänen on joko hyväksyttävä tai hylättävä koulun toimintatavat tai mukauduttava niihin. (Schempp ym. 1993, 450; Jones, Stammers 1997, 82; Lawson 1989, 151). Vaikka kaikki opettajat oppivat vähitellen toimimaan koulun kulttuurissa, heidän oma suhtautumisensa siihen vaihtelee (Lawson 1989, 151).

Nuoren opettajan sosialisatiota ei siis voida nähdä pelkästään yksinkertaisena ja väistämättömänä assimilaationa kyseiseen yhteisöön, sillä jokainen induktioprosessi on erilainen. Induktiota voidaankin tarkastella myös yhteisön näkökulmasta, myös yhteisö muuttuu uuden jäsenen myötä. (Lacey 1977, 22.) Yhteisön uutena jäsenenä nuori opettaja näkee ulkopuolisen silmin vallitsevat käytänteet ja pystyy kyseenalaistamaan niitä (Heikkinen 1999, 287). Yhteisön muuttajana nuoren opettajan rooli on kuitenkin ongelmallinen, koska ulkopuolisen on mahdotonta vaikuttaa työyhteisön sisäisiin asioihin. Opettajan on siis ensin päästävä yhteisöön sisälle voidakseen muuttaa käytänteitä, sillä vain henkilöt, joilla on sosiaalista valtaa yhteisössä pystyvät siihen myös vaikuttamaan (Heikkinen 1999, 287–288). Yhteisöön sisään pääseminen ja muiden hyväksynnän saavuttaminen vaatii kuitenkin toimintakulttuurissa toimimista ja jonkinasteista sopeutumista, joten nuori opettaja joutuu sosialisatioprosessissaan kahtaalle vetävien voimien väliin. Day kuvaakin induktiovaihetta kaksitahoisena kamppailuna, jossa opettaja pyrkii toteuttamaan omaa näkemystään opettamisesta, mutta joutuu samalla koulun

voimakkaan assimiloivan vaikutuksen alaiseksi (Day 1999, 59–60). Usein sosiaalistumisprosessin tuloksena opettaja sopeutuu ainakin osittain niihin sääntöihin, jotka alkuvaiheessa kyseenalaisti. Mukavuudenhalu saa luopumaan uudistustavoitteista. (Heikkinen 1999, 287–288.) Opettajan ammatillisen kehityksen prosessissa onkin jatkuvasti mukana tasapainoilu ja kompromissien tekeminen omien tavoitteidensa ja ympäristön paineiden välillä (Lauriala 1995, 7).

Siihen, miten paljon sopeutumista yhteisö nuorelta opettajalta vaatii ja kuinka paljon se tukee nuorta opettajaa induktiovaiheessa hänen oman opetusnäkemysensä toteuttamisessa, vaikuttaa paljon myös yhteisössä vallitseva toimintakulttuuri. Huonoin tilanne nuoren opettajan kannalta on hyvin individualistinen työkuulttuuri, jossa opettajat työskentelevät yksin, sillä tällaisessa kulttuurissa ei luultavasti pystytä tarjoamaan nuorelle opettajalle hänen kaipaamaansa tukea. Sen sijaan avoin kulttuuri, jossa vallitsee yhteistyön ilmapiiri, tukee nuorta opettajaa. (Williams ym. 2001, 265.) Nuoren opettajan ammatillisen kasvun kannalta hyvässä kouluyhteisössä ilmapiiri on tasa-arvoinen ja nuoren opettajan ajatuksille on tilaa. Hänen on myös mahdollista saada palautetta omasta työstään toisilta opettajilta ja mahdollisuus vaikuttaa työolosuhteisiinsa (Kohonen & Kaikkonen 1998, 136). Tällaisessa työyhteisössä nuoren opettajan induktioprosessi on olennainen osa koko yhteisön kasvuprosessia.

Nuoren opettajan induktiovaiheen onnistumista voitaisiin tukea myös koulun ulkopuoliselta taholta täydennyskoulutuksen kautta. Viljo Kohosen vuonna 1993–1994 järjestämisessä kokeilussa pyrittiin löytämään sellaisia ammatillisen sosiaalistumisen muotoja, jotka tukisivat nuoren opettajan oman opetusnäkemysen kehittymistä ja sitoutumista oman opettajuuden pitkäjänteiseen kehittämiseen ja tutkimiseen. Tässä projektissa koulutus koostui kirjallisuudesta, seminaareista ja työpajoista, oppituntien pidosta, jossa tarjoutui mahdollisuus myös työskentelyyn yhdessä oman mentorin kanssa. Kokeilusta nuoret opettajat tunsivat saaneensa apua oman opettajuutensa kehittämiseen. Tärkeäksi projektissa nousi juuri oman opetusnäkemysensä toteuttamisessa saatu tuki ja kollegiaalinen yhteistyö, joka koettiin tärkeäksi. (Kohonen & Kujansivu 1997, 24–31.) Viime aikoina Suomessa on herännyt keskustelua mentorijärjestelmän kehittämisestä kouluihin sekä järjestelmällisen tuen tarjoamisesta nuorille opettajille heidän työuransa alkuvaiheessa. Tähän ei kuitenkaan ole vielä päästy, vasta yksittäisiä kokeiluita on järjestetty.

### **3.2 Siirtymävaihetta määrittäviä tekijöitä**

Opettajan siirtyminen työelämään ei useinkaan toteudu parhaalla mahdollisella tavalla. Monet tutkijat ovat selvittäneet induktiovaiheen ongelmia ammatillisen kehityksen kannalta. Annikki Järvinen toteaa, että ongelmat siirtymisvaiheessa voivat johtaa itsereflektion katkeamiseen ja selviytymisstrategioiden kehittelyyn. Oman toiminnan pohtiminen ja kokemuksesta oppiminen siis usein vähenee. Induktiovaiheeseen voi liittyä myös omien tavoitteiden madaltuminen. (Järvinen 1999, 261.) Myös Schempp, Sparkes ja Templin toteavat samoin siirtymävaiheen johtavan usein siihen, että nuoret opettajat luopuvat ideaaleistaan mukautuessaan koulun käytänteisiin. (Schempp ym. 1998, 158.) Tämä näkyy myös nuoren opettajan opetusmenetelmissä. Innovatiiviset ja luovat opetustavat, joita opettaja on harjoittelussa käyttänyt, saattavat voimakkaasti vähentyä, kun opettajan täytyy selviytyä kokopäiväisen opettajan työn velvollisuuksista. (Loughran, 1996b, Loughran ym. 2001 mukaan.)

Miksi työhön siirtyminen sitten on opettajan ammatillisen kehityksen kannalta näin kriittinen vaihe? Opettaja kohtaa työhön siirtyessään paitsi kokopäiväisen opettajantyön yleiset haasteet, kuten luokkatilanteen ja työmäärän, myös työyhteisön uutena jäsenenä työyhteisöön sisään pääsemisen ja yhteisön hyväksynnän haasteen. (Jones & Stammers 1997, 83.) Hänen on myös pystyttävä muodostamaan oma identiteettinsä opettajana (Schempp ym. 1998, 143). Opettajan tuen tarvetta tässä tilanteessa ei kuitenkaan useinkaan tarpeeksi huomioida, eristyneisyyden kokemus on hyvin yleinen ensimmäisiä vuosiaan työssä olevilla (Jones & Stammers 1997, 82). Schempp, Sparkes ja Templin mainitsevat yhtenä syynä induktion epäonnistumiseen myös nuorten opettajien työtilanteen. Nuorten opettajien epävarma työtilanne, joka on todellisuutta myös Suomessa, saa opettajat jopa hiljaa hyväksymään ja kärsimään induktiovaiheen vaikeudet, koska mikä tahansa työ on parempi kuin ei työtä ollenkaan. (Schempp ym. 1998, 158.) Epävarma työtilanne ei myöskään kannusta työyhteisön kehittämiseen.

Osa induktion ongelmista liittyy myös nuoren opettajan puutteellisiin valmiuksiin kohdata uusi tilanne. Vaikka opettajankoulutuksessa pystytään tarjoamaan kokemuksia opetustilanteista, kouluun tullessaan nuoren opettajan ymmärrys luokkahuoneen tapahtumista on väistämättä puutteellinen. Vie monia vuosia, ennen kuin opettaja pystyy ymmärtämään kaikkia interaktion prosesseja

(Jones & Stammers 1997, 81). Puutteellisen ammattitaidon vuoksi opettajille tuottavat vaikeuksia ensimmäisinä vuosina mm. luokkatilanteiden hallitseminen ja arviointiin liittyvät seikat (Schempp ym. 1998, 147). Tähän tuo oman lisänsä opettajan työn hektinen luonne, joka ei anna mahdollisuutta toimintansa pohtimiseen, vaan ratkaisut oli tehtävä välittömästi (Schempp ym. 1993, 461).

Myös nuoreen opettajaan kohdistuvat liian suuret odotukset vaikeuttavat hänen selviytymistään induktion haasteista. Vastavalmistuneelta opettajalta usein odotetaan määrällisesti saman verran kuin työssään pitkään olleelta. (Jones & Stammers 1997, 81.) Opettajan on osoitettava kykenevänsä työhön (Schempp ym. 1998, 147) ja sosiaalisen hyväksynnän saavuttaakseen myös pystyttävä hallitsemaan luokkatilanteet (Schempp ym. 1993, 458–459). Pelkästään luokkatilanteiden hallinnan vaatimus taas saattaa saada opettajan turvautumaan vanhanaikaisiin toimintamalleihin välitöntä päätöksentekoa vaativissa tilanteissa (Jones & Stammers 1997, 81). Opettajan energia kohdistuu niille alueille, joilla häneen kohdistetaan voimakkaimmat selviytymisodotukset, hänen toimintansa kohdistuu henkiinjäämiseen, luokkatilanteesta toiseen selviämiseen.

Opettajan työhön siirtyminen ei kuitenkaan sisällä opettajan ammatillisen kehityksen kannalta pelkästään uhkia, vaan myös mahdollisuuksia. Järvisen mukaan selviytymisstrategioiden kehittelyn ja henkiinjäämisen vastaparina on mahdollisuus jatkuvaan reflektiivisyyden kehittymiseen. Työhön siirtyminen tarjoaa mahdollisuuden lisääntyvään itsetuntemukseen ja autonomiaan. (Järvinen 1999, 263.) Kehittyäkseen ammatillisesti ja säilyttääkseen kriittisen ja refleктоivan suhtautumisen nuori opettaja tarvitsee kuitenkin tukea (Järvinen 1999, 263; Schempp ym. 1998, 155). Tuen saamiseen esimerkiksi omalta mentorilta ei kuitenkaan Suomessa toisin kuin monissa muissa Euroopan maissa ole järjestetty mahdollisuutta, vaan se riippuu suuresti työyhteisöstä, jossa nuori opettaja työskentelee.

Tuen saamisen lisäksi tärkeitä nuoren opettajan ammatillisen kehityksen kannalta on myös koulun sosiaalinen ympäristö. Koulunlaajuiset aktiviteetit, opetus suunnitelmatyö, työryhmät, yhteydet vanhempiin luovat mahdollisuuksia tulla nähdyksi ja päästä osaksi koulun sosiaalista ympäristöä (Schempp ym. 1998, 150–151). Tapaamiset muiden opettajien ja henkilökunnan ja vanhempien kanssa luovat mahdollisuuksia nuoren opettajan positiiviselle identiteetinmuodostustyölle: Auttavat hahmottamaan omaa roolia yhteisössä, antavat mallia sopivasta

pukeutumisesta ja sosiaalisista suhteista. (Schempp ym. 1998, 151.) Yhteisön myönteinen ilmapiiri tukee opettajuuden kehitystä (Kohonen & Kaikkonen 1998, 136). Myös oppilaiden oppimisesta ja menestymisestä saatu palaute vaikuttaa voimakkaasti opettajan tunteeseen omasta pätevyydestään ja arvostaan opettajana (Schempp ym. 1998, 155).

Ammatillisen kehityksen prosessissa keskiössä on opettaja itse, hänen persoonansa, toimintaedellytyksensä ja kokemuksensa. Induktion haasteiden positiivinen ratkaiseminen antaa opettajalle hyvän lähtökohdan myöhempään opettajana toimimiseen ja ammatilliselle kehitykselle. Pelkkä hengissä selviäminen työn vaatimusten puristuksessa taas vaikuttaa negatiivisesti opettajan myöhemmälle työlle. Tämän tutkimuksen nuoret opettajat käyvät työssään läpi induktioprosessia. On tärkeää selvittää, millä tavoin he opettajuuttaan tässä vaiheessa rakentavat, koska uran alkuvaiheessa luodaan pohja koko tulevalle työuralle ja sen ammatilliselle kasvulle.

## 4 Kielenopettamisen muutos

Koulu on osa ympäröivää yhteiskuntaa ja se heijastelee yhteiskunnassa vallitsevia arvoja ja uskomuksia. Yhteiskunnan muutos aiheuttaa muutosvaatimuksia myös koulutukselle, sen on kyettävä vastamaan aikansa haasteisiin. Yksi tämän ajan asettamista suurista haasteista koulutukselle on globalisaatio, joka tuo vierauden lähelle jokaista ja muuttaa kansallisvaltioiden toimintaa merkittävästi. Lisääntyvä kansainvälisyys vaatii lisäksi yhteisöiltä kykyä avoimeen vuorovaikutukseen vieraiden kulttuurien kanssa rauhanomaisen yhteistyön mahdollistamiseksi. Samalla se luo koulutukselle haasteen varustaa oppilaat taidoilla, joita tarvitaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Kohonen 2001, 8.) Rauhankasvatuksen ja kansainvälisen yhteisymmärryksen kehittämisen tarve onkin pitkään tunnustettu (Larzén 2005, 19) ja vaikka kehitys opetuksessa on ollut hitaampaa, kielenopetus on vähitellen heräämässä vastaamaan haasteeseen.

Seuraavissa luvuissa kuvaan kielenopetuksessa käynnissä olevaa syvällistä muutosta. Lähdän liikkeelle paradigman käsitteestä ja avaen sen kautta muutoksen laatua ja suuntaa.

### 4.1 Paradigman käsite

Tieteellinen paradigma käsitteenä voidaan määritellä monella tapaa. Yleisesti hyväksyttynä voidaan pitää Kuhnin 1970 antamaa määritelmää, jossa paradigma merkitsee niitä uskomuksia, arvoja ja tekniikoita, jotka tieteellisen yhteisön jäsenet jakavat (Kuhn 1970, 175). Paradigman avulla selitetään ja ymmärretään todellisuuden eri aspekteja ja ohjataan toimintaa. Se muodostaa tulkinnallisen kehyksen tutkimukselle. Paradigman avulla pyritään siis vastaamaan kysymyksiin tietämisen rajoista, tiedon laadusta ja siitä miten tietoa voidaan saada, sillä on ontologinen, epistemologinen ja metodologinen ulottuvuus. (Kohonen 2001, 11–12.)

Tiedeyhteisössä vallitseva paradigma ei pysy samana tieteellisen tiedon lisääntyessä. Ihmiskunnan historiassa on monia jaksoja, joina ajattelutavoissa on tapahtunut suuria muutoksia. On luovuttu sellaisista ajattelutavoista, jotka ovat haitanneet ilmiöiden ymmärtämistä ja selittämistä. Kuhnin mukaan uusi paradigma

syntyy, kun vanha joutuu kriisiin, koska uudet havainnot ja löydöt ovat sen kanssa ristiriidassa. Jos uudenlainen näkökulma tarjoaa löydöksiin paremman selitysmallin, uusi paradigma vakiinnuttaa vähitellen asemansa. (Kuhn 1970, 62, 77.) Paradigman muutos ei tapahdu kuitenkaan hetkessä, koska uutta paradigmaa ei voida hyväksyä torjumatta vanhaa uskomusjärjestelmää. Kaikki, jotka ovat työskennelleet vanhan paradigman mukaan, ovat emotionaalisesti sidoksissa siihen. Vanhojen olettamusten kyseenalaistaminen vaatii rohkeutta ja on haastavaa, koska se antaa ymmärtää, että osa uskomuksistamme on väärä ja niitä on muutettava. (Kohonen 2001, 11.)

Myös tapaa ymmärtää ja tutkia kasvatusta ja opettamista ohjaa paradigma. Tässä paradigmassa on ollut viime vuosikymmeninä nähtävissä käynnissä oleva muutos. Muutos on ollut laaja-alaista ja on muuttanut kuvan oppijan ja opettajan roolista oppimisprosessissa, opetussuunnitelman merkityksestä opetuksessa sekä arvioinnista ja kielestä opetettavana sisältönä. (Kohonen 1998, 29–31.) Kasvatustieteen paradigman muutokseen ovat aikojen kuluessa vaikuttaneet voimakkaasti muiden tieteen alojen kehittyminen, erityisesti psykologian ja sosiologian sekä yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden uusi tietämys.

## ***4.2 Kasvatuksen paradigman muutos***

Kasvatustieteen historiassa vaikuttaneet paradigmat on perinteisesti jaettu kolmeen. Niiden näkemys opettajan roolista oppimisprosessissa ja oppimisesta yleensä on ollut hyvin erilainen ja painottanut erilaisia asioita.

1. positivistinen paradigma
2. konstruktivistis-interpretatiivinen paradigma
3. kriittis-emansipatorinen paradigma (Kohonen 2001, 12–14)

Paradigmoista ajallisesti vanhimman positivistisen paradigman perusteisiin kuuluu edistysusko ja usko objektiiviseen tietoon. Todellisuus on tarkkailijasta irrallinen ja sitä on mahdollista tutkia tästä näkökulmasta käsin. Positivistisen paradigman käsityksen mukaan myös opettajan tieto on tällaista, objektiivista ja tilanteista vapaata tietoa. Opettajan tehtävänä on toteuttaa luokassa ylhäältä päin annettuja ohjeita ja opetusmenetelmiä parhaan tuloksen saavuttamiseksi. Positivistisen



paradigman mukaan oppiminen tapahtuu tietoa vastaanottamalla, se on kontekstivapaata ja oppilaiden oppimista tehostetaan ulkoapäin tulevilla valvonnalla. (Kohonen 2001, 12–13.)

Kasvatustieteessä positivistisen paradigman vaikutus ulottuu pitkälle 1900-luvulle. Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä se väistyi oppimisen teoreettisena viitekehyksenä lopullisesti vuoden 1994 opetussuunnitelmassa (Kaikkonen 2004, 52). Kielenopetuksessa tämä oli tarkoittanut opettajajohtoista opiskelua ja kielen käsittämistä oppijasta erilliseksi kontekstivapaaksi objektiksi. Kielenopetuksen tutkimusta oli hallinnut objektiiviseen tietoon pyrkivä määrällisen tutkimuksen traditio.

Positivistisen paradigman vähittäinen väistyminen oppimisen tutkimuksessa on ollut seurausta Kuhnin kuvaamasta uuden tiedon aiheuttamasta ristiriidasta. Tutkimusparadigman muutokseen ovat olleet vaikuttamassa usean eri tieteenalan käsitykset, jotka ovat selkeässä ristiriidassa aiemmin opetusta suunnanneiden uskomusten kanssa. Alkaen 1970-luvulta erityisesti kognitiotieteeseen perustuvat mallit oppimisesta ovat voimakkaasti haastaneet entiset ajattelutavat. (Watson-Gegeo 2004, 332.) Niiden merkittävimpana vaikutuksena opetukseen on ymmärrys oppimisesta mielensisäisenä ja kognitiivisena prosessina, jossa oppijalla oli itsellään aktiivinen rooli. Tämä suuntasi myös kielenoppimisen tutkimuksen mielenkiinnon pelkästään havaittavista oppimistuloksista oppimisen prosesseihin, jotka eivät olleet havainnoitavissa suoraan pelkästään määrällisen tutkimuksen keinoin. (Hu 2006, 3.)

Uudenlaisen tutkimuksen haasteisiin vastasi paremmin konstruktivistis-interpretatiivinen paradigman, jossa todellisuus on alettu nähdä yksilöllisesti rakentuneena. Yksilön mallit todellisuudesta eivät olleet objektiivisessa mielessä oikeita tai väriä, vaan enemmän tai vähemmän kehittyneitä. Todellisuuden tarkkailu ei siis ole mahdollista siitä erillisenä, vaan uusi tieto muodostuu suhteessa sitä edeltävään tietoon ja yksilön tulkintaan siitä. Tämän vuoksi myös oppimistilanteiden tulisi antaa oppilaille mahdollisuus tiedon rakentamiseen itse. Myös opettajan rooli on tässä paradigmassa käsitetty hyvin eri tavalla kuin positivistisessä paradigmassa. Opettajan objektiivisen omaksutun tiedon lisäksi tärkeänä pidetään opettajan kokemusta ja sen kautta rakentunutta tietämystä. Myös opettajan itsetuntemus on tärkeässä osassa. Ymmärtääkseen muita opettajan on ymmärrettävä itseään. (Kohonen 2001, 13.)

Uusimpana lähestymistapana kielenoppimiseen ja oppimiseen yleensä voidaan pitää tutkimusta, jossa kuva oppimisesta on laajentunut vielä sosiologisella ja yhteiskunnallisella aspektilla. Siinä oppimista ei nähdä ainoastaan yksilön sisäisenä mentaalisenä prosessina, vaan se käsitetään aina myös sosiaalisesti prosessiksi, joka tapahtuu aina tietyssä ympäristössä. Oppimiseen vaikuttavat näin myös ympäristön kulttuuriset ja historialliset tekijät. (Hu 2006, 4.)

Kuva todellisuudesta on muuttunut. Kriittis-emansipatorisessa paradigmassa myös todellisuus käsitetään historiallisesti ja kulttuurisesti muodostuneena rakenteena, jota pidetään totena. Nämä rakenteet ovat olennainen osa yksilön todellisuutta ja yksilö tarkastelee todellisuutta omista lähtökohdistaan. Tutkimuksessa yksilö ja tutkittava ilmiö ovat erottamattomassa suhteessa toisiinsa, yksilön todellisuus ja hänen kulttuurinsa vaikuttavat tutkittavaan ilmiöön ja sen ymmärtämiseen, tieto on subjektiivista ja vuorovaikutteista. Toisin kuin positivistisessä paradigmassa subjektiivisuutta ei kuitenkaan nähdä uhkana, vaan luonnollisena osana tiedon rakentumista ja dialogista oppimisprosessia. Käsitys tiedosta on edelleen laajentunut, tietoa on myös yksilön sisäinen implisiittinen ja intuitiivinen tieto. Pyrkimyksenä on päästä tästä implisiittisestä eksplisiittiseen kriittiseen tietoon, jossa yksilön toiminta ymmärretään sen laajemmassa historiallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa niiden muokkaamana. Emansipatorinen näkökulma oppimiseen tulee siitä, että tiedon ja tutkimuksen katsotaan olevan käytännön kehittämistä varten, tiedon tarkoituksena on yhteisön kehittäminen. Paradigma haastaa myös opettajat kehittämään omaan osaamistaan jatkuvasti kriittisen itsereflektion kautta. (Kohonen 2001, 14.)

### ***4.3 Mikä on kielenopetuksen tarkoitus?***

Muutos tavassa ymmärtää tiedon ja todellisuuden luonnetta näkyy selkeästi myös kielenopetuksen tavoitteenasettelussa, jossa on nähtävissä kolme erilaista lähestymistapaa.

Kielenopetuksen tarkoitus on pitkään määritelty kompetenssin oppimiseen (Kaikkonen 1998, 12). Alun perin kielenopetus on käsitetty juuri kielen rakenteiden ja sanaston oppimisena, kielikompetenssina. Traditionaalinen kielenopetus keskittyykin juuri kielen systeemin omaksumiseen, opetuksessa pyritään eri

osataitojen (kielioppi, sanasto, prosodia, ortografia) hallintaan, näitä taitoja voidaan arvioida myös erikseen. (Kaikkonen 1998, 16.)

Vaikka jo 1970-luvulla alettiin Suomessakin ymmärtää kieli laajemmin viestinnän välineenä ja sitä kautta myös kielenopetus laajemmin viestinnällisen eli kommunikatiivisen kompetenssin opettamisena (Kaikkonen 1998, 12), on muutos opetuksen tavoissa ja oppimateriaaleissa ollut hyvin hidasta. Kielen osa-alueiden opetuksella erillisinä kokonaisuuksina sanalistoja ja kieliopin progression avulla on ollut niin vankka pohja opetuksessa, että ne ovat leimanneet käytännön opetustilanteita sen viestinnällisistä painotuksista huolimatta. Tähän vaikuttivat paljon opetusta ohjanneiden oppimateriaalien rakenne. Kulttuurinopetus on ollut vähäistä, se on pelkistynyt maantuntemuksen opettamiseen, ”oikean opetuksen” lisänä. Vaikuttavin tekijä tämän kaltaisessa opetuksessa on ollut kielitiede ja näkökulma kielenoppimiseen hyvin pitkälti ainesisältöä painottava. (Kaikkonen 1998, 16–17.)

Kommunikatiivisen kompetenssin käsitteen käyttöönotto 1970-luvulla muutti opetusta kuitenkin siten, että kieltä ryhdyttiin opiskelemaan viestinnällisten valmiuksien suuntaan. Tärkeää oli osata tuottaa ja ymmärtää kieltä itse. Tärkeää oli kielen analyysi ja siitä tuleva tieto kielen viestinnällisistä mahdollisuuksista. Kieli nähtiin edelleen melko kapea-alaisesti, pelkästään kirjoitettuna ja suullisena, muut viestinnän tavat jäivät vaille huomiota. Myös oppijasta itsestään ja sosiaalisesta tilanteesta nousevat tekijät jäivät vähälle huomiolle. Opetustilanteessa huomioitiin vain sen kognitiivinen puoli. (Kaikkonen 1998, 17.) Kommunikatiivisen suuntaukseen voimakkaasti vaikuttaneena seikkana voidaankin pitää kognitiivisen oppimispsykologian tutkimusta (Watson-Gegeo 2004, 332; Kaikkonen 1998, 17).

1980-luvulta lähtien kommunikatiivisen kompetenssin rinnalle on nostettu uusi käsite kulttuurien välinen oppiminen, jonka johtajatuksena on ollut kulttuurin ja kielen likeinen yhteys (Risager 2005, 7; Byram 1997; Kaikkonen 1991). Kulttuurien välinen kommunikatiivinen kompetenssi eroaa aiemmasta kommunikatiivisesta kompetenssista tärkeällä tavalla. Kommunikatiivisessa kompetenssissa painopiste oli selviytyminen viestinnällisistä tilanteista ja tehtävistä. Painotettiin kielen rekistereiden, tilanteisiin sopivan kielenkäytön oppimista. (Kohonen 2003, 166.) Kulttuurienvälisessä kommunikatiivisessa kompetenssissa näkökulma on laajempi. Siinä otetaan huomioon ihminen yksilönä, hänen persoonalliset valmiutensa ja käsityksensä. (Kohonen 2003, 166.)

Uutena lähtöajatuksena on tieto siitä, ettei viestinnällinen tilanne koskaan tapahdu kulttuurisessa tyhjiössä, sillä kommunikoidessaan toisten kanssa ihminen ilmentää väistämättä omaa kulttuuriaan, myös puhuessaan vierasta kieltä (Kaikkonen 2001, 82). Aito kielenkäyttötilanne ei myöskään ole pelkkä viestinnällinen tehtävä, vaan toimintaa erilaisten ihmisten kanssa, jonka tarkoituksena on suhteen luominen toiseen yksilöön (Byram 1997, 3; Kohonen 2003, 166). Byram määrittelee kulttuurienvälisen kommunikatiivisen kompetenssin niinä taitoina, joita vieraassa kulttuurissa toimiva tarvitsee (Byram 1997, 3). Tämä ei tarkoita pelkästään kielitaitoa, vaan yleisemmin kykyä toimia ja ymmärtää vierasta kulttuuria.

Kommunikatiiviseen kompetenssiin sisältyi taustalla ajatus kieltä äidinkielenään puhuvasta vieraan kielen opetuksen esimerkkinä. Vierasta kieltä oppivan oli pyrittävä mahdollisimman aitoon aksenttiin ja puhetapaan ja viestinnällisissä tilanteissa oli pyrittävä toimimaan, kuten kieltä äidinkielenään puhuva toimisi. Oli ikään kuin hylättävä oma kulttuuri ja omaksuttava tilalle toinen. Byramin (1997) mukaan kulttuurienvälisen kommunikatiivisen kompetenssissa viestinnällisiä valmiuksia ei saavuteta matkimalla toisen kulttuurin tapaa toimia, vaan ymmärtämällä erot ja yhtäläisyydet oman ja toisen kulttuurin välillä ja toimimalla viestinnällisessä tilanteessa nämä erot huomioon ottaen (Byram 1997, 14). Siinä missä kommunikatiivisessa kompetenssissa vastuu selviytyä tilanteista oli vierasta kieltä puhuvalla, kulttuurienvälisessä kompetenssissa vastuu laajenee myös äidinkieltään puhuvalle. Vuorovaikutus vaatii molemmilta toisen tavan ymmärtämistä ja kriittistä suhtautumista omaan tapaan nähdä ja esittää asiat. Kaikkonen mainitsee vieraan kielen opetuksen emansipatorisena tarkoituksena kasvamisen ulos oman kulttuurinsa kuoresta, tavasta nähdä, kokea ja ymmärtää maailmaa (Kaikkonen 1991, 18).

Kulttuurienvälisen kompetenssin vaatimus haastaa perinteiset käsitykset kielestä pelkästään lingvistisenä tai edes sosiolingvistisenä ilmiönä ja liittää kielen käsitteen yksilön identiteettiin ja kulttuuriin. Tämä on suuri haaste kielenopetukselle. Kielenopetuksen tavoitteeksi ei riitä enää vieraan kielen rakenteiden ja sanaston tuntemus tai edes selviäminen viestintätilanteista vieraalla kielellä. Uutena lisätavoitteena voidaan pitää ymmärryksen lisääntymistä omasta ja toisten kulttuureista, sekä kriittisen ja avoimen suhtautumistavan kehittymistä näitä kohtaan.

#### **4.4 Kielenopetuksesta kielikasvatukseen**

Uuteen kielenopetuksen paradigmaan ovat yhtäältä vaikuttamassa uusi kommunikatiivisuutta ja kieltä toiminnan välineenä korostava näkemys kielestä ja kielenopetuksen tavoitteesta sekä yleisempi kasvatuksen alalla tapahtunut muutos tavassa ymmärtää tietoa, tiedon omaksumista ja yksilön oppimista. Uudessa käsityksessä kielenopetuksesta yhdistyvät tavoitteet kulttuurienvälisestä toimijuudesta ja toisaalta konstruktivistisen ja kriittis-emansipatorisen kasvatuksen paradigman tiedonkäsitykset ja käsitykset yksilön kasvusta.

Uutta kielenopetuksen paradigmaa ovat hahmotelleet useat tutkijat. Watson-Gegeo nimeää uuden näkemyksen kielenoppimisesta kielisosialisaatioksi (Watson-Gegeo 2004). Tässä näkökulmassa korostuu vahvasti kielenoppimisen yhteys sosiaaliseen kontekstiin. Opettamisen aspekti tulee esille puolestaan selkeämmin Viljo Kohosella termissä kielikasvatus. Käsite tuo esille myös kielenopetuksen yhä voimakkaamman kasvatustieteellisen painotuksen. Kielenopetuksen orientaation on muuttumassa ainesisältöjen hallinnasta kohti yksilön kasvua yhteiskunnalliseen toimijuuteen ja sen vahvistamiseen. Kielikasvatus näkee kielenoppimisen kokemuksellisena, kokonaisvaltaisena oppimisena. Tässä oppimisessa pyritään yhdistämään koulun kasvatuksellisia tavoitteita kielenoppimiseen. (Kohonen 2003, 149.)

Uusi kielenopetus ei ole yksi selkeä käsite, vaan kielenopetuksessa vaikuttaa samanaikaisesti monia erilaisia suuntauksia. Jotta uudesta paradigmasta voidaan puhua, on muutoksella oltava yhtenevä suunta. Tämä onkin melko selkeästi havaittavissa.

Käytännön tasolla muutos on tarkoittanut uudenlaista näkemystä opettamisesta, opettajan ja oppilaan asemasta ja arvioinnista oppimisprosessissa. Näitä muutoksen suuntia kuvaavat Viljo Kohonen ja Pauli Kaikkonen jo vuonna 1998 kirjassaan Kokemuksellisen kielenoppimisen jäljillä. Voimakkaana ajatteluntavan muutoksena on ollut kielen viestinnällisyyden ymmärtäminen, kielen rakenteiden sijaan on alettu korostaa sen käyttöä ja merkitystä yksilölle. Samalla kielenopiskelu on saanut uuden käytännönläheisemmän ja sosiaalisen ulottuvuuden. (Kohonen 1998, 29.)

Tiivistäen traditionaalisen kielenopetuksen ja kielikasvatuksen suhdetta voidaan kuvata seuraavalla tavalla:

<b>Kielenopetus</b>	<b>Kielikasvatus</b>
<b>Käsitys kielestä</b> - kieli on järjestelmä - opetuksessa tulee noudattaa kielioppiprogressiota oppikirjan mukaan - tavoitteena syntyperäisen puhujan kielitaito	<b>Käsitys kielestä</b> - kieli ja kulttuuri kuuluvat yhteen - kieli-identiteetti, joka muodostuu äidinkielestä ja vieraista kielistä - toimiva monikielisyys
<b>Käsitys kielestä viestinnän välineenä</b> - kieli on osataitoja - kirjallisen viestinnän ensisijaisuus	<b>Käsitys kielestä viestinnän välineenä</b> - kieli on kokonaisuus - suullisen viestinnän ensisijaisuus
<b>Käsitys oppimisesta</b> - kognitiivinen - konstruktivistinen	<b>Käsitys oppimisesta</b> - kokemuksellisuus - sosiokonstruktivismi - emotionaalinen oppiminen
<b>Arviointi</b> - oppilas opettajan arvioitavana	<b>Arviointi</b> - itsearviointi - vertaisarviointi - oppilas on subjekti
<b>Informaatiopedagogiikka</b> - maantuntemus	<b>Kohtaamisen pedagogiikka</b> - kulttuurienvälinen oppiminen
<b>Oppimisympäristö</b> - opetus opettajakeskeistä - opetuksen luokkahuonekeskeisyys - sulkeutuneisuus	<b>Oppimisympäristö</b> - opetus oppilaskeskeistä - avoimuus - autenttisuus

**Kuvio 1** Kielenopetuksen ja kielikasvatuksen vertailua (Kaikkonen 2005, 47).

Kielen ollessa ensi sijassa vuorovaikutuksen väline sen käyttö vaatii rakenteiden hallinnan lisäksi halukkuutta ja kykyä kohdata eri kulttuurista tulevia ihmisiä, kulttuurien välisen viestinnän kompetenssia. Muutenkin kehittyvä näkemys kielenopetuksesta painottaa enemmän kielen sosiaalisia ja tunteisiin liittyviä ulottuvuuksia ja oppimisen merkitystä oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun kannalta.

Oppimisen tuloksiksi on alettu ymmärtää yhä suuremmassa määrin tiedon lisääntymisen lisäksi myös oppilaan itsenäistyminen ja uskallus käyttää kieltä ja selviytyä uusissa tilanteissa. Yksilön näkökulmaa korostaa käsitys oppimisesta prosessina, jossa oppilas itse rakentaa tietoa tilanteen ja opittavan asian vuoropuhelussa. Myös opettajan rooli tässä prosessissa on muuttunut. Hänen tehtävänsä ei ole enää kaataa tietoa oppilaan päähän, vaan perinteisen opettajuuden sijaan korostuu ohjaus, oppimisen helpottaminen. Vaatimukset oppimisen suunnittelulle ovat uudistuneet. Uuden näkemyksen mukaan oppimisympäristö on osa oppimisprosessia. Sen miten opitaan, tulisi tukea sitä mitä opitaan, mielekäs oppimiskokemus parantaa oppimistuloksia. (Kohonen 1998, 29–30.)

#### ***4.5 Nuori kielenopettaja koulun muutoksessa***

Koulu muuttuu hitaasti. Kielenopetuksen saralla tapahtunut paradigman muutos ei siirry sellaisenaan koulun arkeen, sillä vanhoista käytänteistä on vaikea luopua. Tämä johtuu osittain koulun rakenteesta, joka on tiukan ainejakoinen ja ajallisesti ja tilallisesti rajoittunut (Laine 1997, 105–106). Toisaalta muutoksen hitaus johtuu myös opettajista itsestään. Kuten Kohonen (2001, 11) toteaa, ihmiset ovat emotionaalisesti sidoksissa omaksumaansa paradigmaan ja heidän on vaikea omaksua uutta näkökulmaa asioihin, uusi tieto arvotetaan suhteessa vanhaan. Uusi paradigma voi toteutua koulun arjessa ainoastaan jos opettajat suuntaavat omaa käytännön toimintaansa sen mukaan.

Tutkimuksemme nuoret opettajat ovat koulun muutoksen keskiössä. He ovat saaneet uusimman kielikasvatusnäkökulman mukaisen opettajankoulutuksen ja hallitsevat uutta teoretietoa oppimisesta ja opettamisesta. Heidän näkökulmansa opettamisesta on Kaikkosen selvityksen mukaan myös selkeästi kielikasvatuksen tavoitteiden mukainen (Kaikkonen 2004). Opettajat ovat kuitenkin Kaikkosen tutkimuksen mukaan omana kouluaikanaan 90-luvulla saaneet vuoden 1994 opetussuunnitelman voimakkaasti viestinnällisistä painotuksista huolimatta varsin perinteistä kielenopetusta, jota ovat leimanneet mekaaniset tehtävät ja kielipainotteinen oppimisympäristö. Opiskelu on ollut tiukasti oppimateriaaleihin sidottua toimintaa ja se on tähdännyt sanaston ja kieliopin oppimiseen (Kaikkonen 2004, 55). Millaiset edellytykset tämä tarjoaa heidän opettajana toimimiselleen?

Opettajan omilla koulukokemuksilla voidaan nähdä olevan hyvin vaihteleva rooli hänen ammatillisessa kehityksessään. Erityisen olennaiseksi opettajan omat koulukokemukset tulevat pohdittaessa usein huomattua ”taantumaa” perinteisiin kasvatusmenetelmiin opettajan siirtyessä työelämään koulutuksen jälkeen. Zeichner ja Tabachnick hahmottelivat jo vuonna 1981 kolme vaihtoehtoista ajatusmallia, joiden avulla opettajan toiminnan muutosta opettajankoulutuksesta työelämään siirryttäessä voidaan ymmärtää. Heidän mukaansa tämän voidaan ajatella olevan seurausta sosialisatiosta työyhteisöön. Tällöin työyhteisön paine saa opettajan luopumaan opettajankoulutuksessa omaksumistaan edistyksellisistä ajatuksista ja hyväksymään työyhteisössä vallitsevat perinteiset ajatukset. Tässä mallissa opettajan aikaisempaa historiaa ei oteta lainkaan huomioon. Toisessa mahdollisessa ajatusmallissa opettajan turvautuminen perinteisiin menetelmiin on seurausta omien kouluaikeiden mallien aktivoitumisesta opettajan siirtyessä työhön. Tällöin opettajan omana kouluaikeinaan omaksumat asenteet opetuksesta säilyvät piilevinä koko opettajankoulutuksen ajan ja opettajien koulutuksessa ilmaisemat edistykselliset mielipiteet ovat vain sopeutumista vallitsevaan kulttuuriin ja ajattelutapoihin ilman todellista muutosta asenteissa. Kolmannen esitellyn ajattelutavan mukaan perinteisten opettamisen tapojen säilyminen johtuu omien koulukokemusten ja opettajankoulutuksen yhteisvaikutuksesta. Tämän argumentin taustalla on havainto opettajankoulutuksessa käytetyistä hyvin perinteisistä opetuksen menetelmistä. Huolimatta koulutukseen liittyvästä retoriikasta yliopiston oppimisympäristö muistuttaa rakenteeltaan perinteistä koulua. (Zeichner & Tabachnick 1981, 7–10.)

Tutkimukseni tarkoituksena on avata sitä, miten opettajien omat koulukokemukset vaikuttavat heidän jokapäiväiseen toimintaansa. Onko tämä vaikutus Zeichnerin ja Tabachnickin kuvaamaa negatiivista ”taantumaa” aiheuttavaa vai voivatko omat koulukokemukset toimia positiivisina opettajuuden rakentajina? Samalla tutkimukseni raottaa hieman myös nykyistä opettajankoulutusta ja sen onnistumista. Onko tutkittavien saama opettajankoulutus vaikuttanut heidän toimintaansa? Toimivatko he omassa työssään koulun uudistajina?



## **5 Tieto opettajan toiminnan ohjaajana**

Tämän tutkimuksen mielenkiinnon kohteena on omien koulukokemusten merkitys nuorten kieltenopettajien opetustoiminnalle. Seuraavissa kappaleissa avaankin käsitteitä, jotka liittyvät opettajan toiminnan ohjautumiseen ja kokemusten merkitykseen tässä prosessissa.

### ***5.1 Opettajan käyttötieto toiminnan ohjaajana***

Opettajan toiminta on luonteeltaan käytännöllistä toimintaa. On selvä, ettei opettaja työssään voi toimia pelkästään yleisten periaatteiden tai teorioiden varassa. Opettaja tarvitsee työssään persoonallisen testatun tietämisen mallin, jossa opettajan arvot, uskomukset ja tieto yhdistyvät tavaksi toimia tilanteen vaatimalla tavalla tavoitteiden saavuttamiseksi.

Tätä opettajan työssään tarvitsemaa tietoa nimitetään tutkimusperinteessä käyttötiedoksi, praktiseksi tiedoksi, käyttöteoriaksi, mentaaliseksi malleiksi, toimintateoriaksi jne. Käsiterunsaudesta huolimatta on kuitenkin kyse samasta ilmiöstä. Työssäni käytän opettajan persoonallisesta tiedosta nimitystä käyttötieto. Esitellessäni opettajan tiedon piirteitä käytän kuitenkin hyväkseni myös tutkimusta, jota on tehty opettajan persoonallisesta tiedosta muiden nimikkeiden alla.

Connellyn ja Clandinin (1988) määritelmän mukaan käyttötieto on opettajan persoonallinen tapa tietää ja toimia käytännön kasvatustilanteissa ja sillä on moraalinen, affektiivinen ja esteettinen puoli. Laajasti määriteltynä käyttötietoa on kaikki se, minkä opettaja uskoo todeksi. Tämä tieto ei ole aina objektiivisella tavalla todennettua. (Niikko 1995, 13.)

Käyttötietoa voidaan määritellä kuvaamalla sen suhdetta teoreettiseen tietoon. Opettajan persoonallinen tieto eroaa formaalista tiedosta siten, että se on relevanttia käytännön tilanteiden toiminnan kannalta ja ilmenee niiden kautta (Stenberg & Caruso 1985, 134). Fenstermacherin (1994) mukaan voidaan puhua opettajan omasta tiedosta ja opettajia varten olevasta tiedosta. Käyttötieto on rakennettu opettajan kokemuksen ja niiden reflektoinnin pohjalta. (Fenstermacher 1994.) Teoreettista

tietoa ei kuitenkaan pidä nähdä käyttötiedon vastakohtana, sillä se voi tulla osaksi opettajan käyttötietoa kokemuksen kautta. (Niikko 1995, 13).

Teoreettisen tiedon ja kokemuksen kautta hankitun tiedon lisäksi opettajan käyttötietoon sisältyy opettajan uskomuksia (Van Driel ym. 2001, 137), arvoja ja asenteita (Johnston 1994, 75). Kasvatukseen liittyviä uskomuksia ovat opettajan asenne kouluun, opettamiseen, oppimiseen ja opiskelijoihin (Pajares 1992, 316–317). Henkilökohtaisen oppimiskäsityksen taustalla ovat laajemmat ihmis- ja tiedonkäsitykset (Luukkainen 2005, 64). Käyttötiedon osana opettajan uskomukset vaikuttavat hyvin voimakkaasti siihen, kuinka opettaja tulkitsee uutta informaatiota opettamisesta ja oppimisesta ja miten hän sitten käytännön opetustilanteessa toimii. (Pajares 1992, 328.)

Vaikka opettaminen on tietoista toimintaa, opettaja ei kuitenkaan ole tietoinen kaikesta toimintaansa ohjaavasta tiedosta, eikä pysty eksplikoimaan sitä (Ruohotie 1998, 20). Yksi opettajan käyttötiedon piirteitä on se, että suuri osa siitä on tiedostamatonta. Tässä voi olla kyse käytännön viisaudesta, joka on välttämätöntä opettajan joustavan toiminnan kannalta, käytännön viisaus on opettajan intuitiivista tietämistä siitä, mikä on oikea menettelytapa tietyssä tilanteessa ja millaista toimintaa se edellyttää. (Moilanen 1998, 73.) Käyttötieto voi kuitenkin sisältää itsestäänselvyksiä, joita opettaja ei ole tietoisesti pohtinut. Nämä voivat olla peräisin hyvin varhaisista elämäkokemuksista ja käyttötietoon kriitikittömästi hyväksytyistä käytänteistä. Opettajalle on muodostunut rutinoitunut toimintamalli, jonka alkuperä ei enää ole tavoitettavissa. (Stenberg ym. 1995, 918.) Tällainen tieto voi muodostaa esteen opettajan kehittymiselle, jos aikaisemmat oletukset ovat ristiriidassa uuden tiedon kanssa. Pajaresin mukaan aikaisessa vaiheessa omaksutut uskomukset ovatkin hyvin pysyviä. Opettaja voi pitäytyä väärin uskomuksiin perustuvaan tietoon jopa silloin, kun uudelle tiedolle esitetään tieteelliset perusteet. (Pajares 1992, 317.)

Koska opettajan käyttötieto on suurelta osin tiedostamatonta, sen ja opettajan hallitseman teorian välillä voi olla ristiriita. Sengen mukaan opettaja saattaa luulla, että se mitä hän kertoo työtavoikseen, ovat myös hänen käytäntönsä, vaikka niin ei olisikaan. Kyse ei tässä tapauksessa ole kuitenkaan tietoisesta valehtelusta, vaan siitä ettei opettaja kykene tiedostamaan omia työkäytäntöjään. (Senge 1994, 202.) Kriittinen reflektio on tärkeä väline omien mallien tiedostamiseen ja opettajan kehittymiselle. (Naukkarinen 1999, 247; Ojanen 2000a, 86.)

Kun opettajan praktinen tieto käsitetään laajasti opettajan toimintaa ohjaavana viitekehyksenä, se muistuttaa funktioltaan paradigman käsitettä. Kielenopetuksen yleisen paradigman muodostuessa tutkimuksen kautta, opettajan henkilökohtainen paradigma, tapa jäsentää opettajuuttaan, on tulosta hänen yksilöllisestä tutkimusmatkastaan opettajana ja oppilaana.

Opettajien henkilökohtaisten viitekehysten vaikutus ei näy vain heidän omassa toiminnassaan, vaan vaikuttaa yleisemmin koulun arjessa ja koulun ilmapiirissä. Naukkarinen puhuessaan mentaalisista malleista mainitsee esimerkkeinä perinteisistä mentaalisista malleista behavioristinen oppimiskäsityksen, yksilödiagnostisen ongelmanratkaisun ja teknis-rationaalisen opettajan ammatillisuuden. Hänen mukaansa opettajan henkilökohtaiset näkemykset ovat laajempien koulussa havaittavien ilmiöiden taustalla; tällainen on esimerkiksi ulkoiseen kontrolliin perustuvan käytöksen valvonta koulussa. (Naukkarinen 1999, 247.)

## ***5.2 Käyttötiedon sisällöistä ja merkityksestä opettajalle***

Pystyäkseen toimimaan opettajana yksilö tarvitsee hyvin monenlaista tietoa. Buitink jaottelee opettajan käyttötiedon sisältöjä viiteen eri kategoriaan: tietoon oppilaiden käyttäytymisestä ja oppimisesta, tuntien rakenteesta, omasta opetuskäyttäytymisestä ja opetettavan aineen sisältötietoon (Buitink 1993, 199). Aaltonen päätyy puolestaan kuuteen kategoriaan kootessaan aikaisempaa tutkimustietoa aiheesta. Hänen mukaansa käyttötieto voidaan jakaa:

- **Tietoon opettamisesta**, joka sisältää yleisempiä uskomuksia oppimisesta ja opettamisesta, arvioinnista ja vuorovaikutuksesta oppilaiden kanssa sekä opettajan henkilökohtaisen opettamistyylin.
- **Tietoon oppilaista**, johon kuuluu tietoa oppilaista yksilöinä ja ryhmänä sekä kyky tulkita oppilaiden viestejä.
- **Sisältötietoon oppiaineesta**, jossa on mukana kunkin alan peruskäsitteitä sekä tietoa omasta alasta tieteenä ja sen suhteesta muihin oppiaineisiin.

- **Tietoon opetuksen kontekstista.** Työyhteisössä toimiessaan opettajan on myös oltava tietoinen yhteisön tarjoamista mahdollisuuksista ja sen rajoitteita, opettajien sosiaalisista suhteista ja työyhteisön käytänteistä.

- **Tietoon opetussuunnitelmasta,** jonka avulla opetusta voidaan suunnata tavoitteiden mukaiseksi.

- **Tietoon opettajasta itsestään.** (Aaltonen 2003, 85.)

Käyttötieto antaa opettajalle välineitä opetustilanteista suoriutumiseen ja jäsentää opettajan omaa kuvaa koulusta ja oppimisesta (Moilanen 1998, 76). Käyttötietonsa avulla opettaja myös suhtautuu uuteen teoreettiseen tietoon (Buitink 1993, 198). Moilasan mukaan sillä voidaan nähdä olevan kuitenkin myös syvempi merkitys opettajan rakentaessa merkityksiä ja mielekästä juonta omaan elämäänsä ja suhteeseensa toisiin ihmisiin (Moilanen 1998, 76–77).

### ***5.3 Kokemus opettajan käyttötiedon lähteenä***

Opettajan käyttötiedon raaka-aineena toimivat hänen omat kokemuksensa. Niiden kautta hän oppii itsestään ja ympäristöstään. Myös muiden ihmisten välittämät kokemukset sekä teorian tieto voivat toimia käyttötiedon lähteinä. Oppimista tapahtuu silloin, kun opettajan käyttötieto joutuu kosketuksiin eksplisiittisen uuden tiedon kanssa, jolloin opettaja muodostaa saamastaan informaatiosta oman kuvansa. Saatu informaatio värityy ja sopeutuu aiempaan opittuun ja sekoittuu yksilön arvomaailmaan. (Ojanen 2000a, 88, 98; Ruohotie 1998, 21.) Uuden kokemuksen, uuden tiedon synnyssä kohtaavat ja yhtyvät ulkoinen ja yksilön sisäinen maailma. (Ojanen 2000b, 103.) Mieleen tallentuneet kokemukset ovatkin luonteeltaan kokonaisvaltaisia ja niitä on siksi vaikea jakaa osasiksi tai käsitteiksi (Connelly & Clandinin 1985, 183).

Kokemukset syntyvät ihmisen mielessä hänen ollessaan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Saadessaan tietoa ulkomaailmasta aistiensa välityksellä ihminen antaa elämyksilleen merkityksiä, syntyy kokemus. (Ojanen 2000a, 102.) Tätä prosessia Ojanen kuvaa kaaviolla:

aistimus → elämys → merkityksenanto → kokemus

Merkityksenanto ei kuitenkaan ole kertakaikkinen tapahtuma, vaan jatkuva prosessi, jossa olemassa olevat kokemukset suuntaavat yksilön suuntautumista tuleviin elämyksiin ja värittävät niiden tulkintaa. Toisaalta myös aikaisemmat kokemukset voivat saada uusia merkityksiä tilanteen muuttumisen myötä. (Ojanen 2000a, 102.) Kelchtermansin (1994, 46) mukaan opettajan toiminnassa ovatkin aina läsnä paitsi tilannetekijät myös hänen menneisyytensä kokemukset ja tulevaisuuden odotukset, jotka muokkaavat sen hetkistä toimintaa.

Opettajan käyttötiedon kartuttaminen kokemuksen kautta alkaa hänen syntymästään. Lapsi imee itseensä vaikutteita ympäristöstään ja antaa niille merkityksiä (Ojanen 2000a, 90). Jo ennen kuin yksilöllä on opettajan työn analysoimiseen ja ymmärtämiseen tarvittavat kognitiiviset ja reflektiiviset valmiudet, hän on jo tallentanut mieleensä kokemuksia siitä, millainen opettaja on, miten hän toimii ja puhuu (Sahlberg 1996, 95). Nämä kokemukset omista opettajista ohjaavat jo lapsuusvaiheessa sitä, millaisiksi opettajapersooniksi he haluavat tulla. (Lortie 1975, Schempp ym. 1998, 144 mukaan; Kaikkonen 2004). Omien opettajien mallit ovat antaneet kokemusta opettajan velvollisuuksista ja rutiineista ja antaneet jopa innon jonkun tietyn aineen opiskeluun ja alalle hakeutumiseen. Tämä vaikutus on Schemppin, Sparkesin ja Templinin mukaan hienovarainen, mutta läpitunkeva ja säilyvä (Schempp ym. 1998, 145).

Tämä oppiminen on tiedostamatonta, se ei vaadi oppijalta tietoista opettelemista. Moilasan mukaan opettajana toimimista voidaan tästä syystä kuvata jopa synnynnäiseksi ominaisuudeksi (Moilanen 1998, 73). Jokainen toimii tarvittaessa opettajana jollakin tavalla, vaikka hänellä ei olisi siihen koulutusta. Suuri osa varhaisesta opettajan käyttötietoa muokkaavasta kokemusvarastosta on tiedostamatonta (Ojanen 2000a, 77). Itsestäänselvyyksinä pidettyjen ajatusmallien ja rutiinien taustalla olevat kokemukset ovat unohtuneet, vaikka niiden vaikutus nykyhetkeen on suuri.

Aikaisempi kokemuksen kautta saatu tiedostamaton käyttötieto vaikuttaa voimakkaasti yksilön kykyyn omaksua uutta. Se muodostaa silmälasit joiden kautta yksilö katselee maailmaa ja tulkitsee tilanteita. Vaikka opettajan toiminta olisi joustamatonta ja tehotonta, hänen on vaikea muuttaa sitä, jos hän ei tunnista

käyttäytymisensä taustalla vaikuttavia syvälle iskostuneita uskomuksia, tunteita ja arvoja. Ojaseen mukaan uuden oppimisen edellytyksenä on vanhan ja uuden tiedon kohtaaminen ja vuorovaikutus. Tämä ei ole mahdollista ilman omien kokemusten ja ajattelun tietoista tarkastelua. Tiedostamattomien aineksien tietoisuuteen tuominen on käyttötiedon muuttumisen edellytys. (Ojaneen 2000a, 90–91.)

#### **5.4 Reflektion merkitys opettajan toiminnalle**

Opettaja ei ole kokemuksensa vanki. Reflektio tarjoaa mahdollisuuden oman toiminnan ja ajattelun aktiivisempaan kehittämiseen ja oman käyttöteorian tiedostamiseen (Ojaneen 2000a, 89). Ojaseen mukaan reflektiota voidaan kuvata ihmettelynä ja kysymisenä. Se on oman kokemuksen ottamista tarkasteltavaksi. Reflektioprosessissa yksilö pyrkii ymmärtämään omista kokemuksistaan tulkinnan kautta syntyneitä merkityksiä. (Ojaneen 2000a, 75–76.) Reflektion ansiosta yksilö voi antaa uusia merkityksiä myös aikaisemmille kokemuksilleen. Näin hänen itsetietoisuutensa ja ymmärryksensä kasvavat. (Ojaneen 2000a, 134.)

Reflektio voidaan nähdä vieläkin laajemmasta näkökulmasta, olennaisena osana koko kokemuksellisen oppimisen prosessia. Tällöin reflektio on paitsi Ojaseen kuvaamaa jälkikäteen tapahtuvaa reflektiota ”reflection on action”, myös suorituksen aikaista välitöntä havainnointia ”reflection in action” ja toimintaan valmistautumisen yhteydessä esiintyvää reflektointia ”reflection for action”. Poikelan mukaan suorituksen aikainen havainnointi onkin välttämätön osa sen jälkeistä oppimisen analysoinnin prosessia. (Poikela 2005, 24.) Pystyäkseen analysoimaan omaa toimintaansa kriittisesti, opettajan on myös kyettävä havainnoimaan sitä ja tunnistamaan toiminnassaan kehitettäviä piirteitä. Lisäksi opettajan on myös pystyttävä käyttämään tietojaan toiminnan kriittisessä suunnittelussa. Tämänkaltaisen oppimisprosessin, jossa reflektio on läsnä joka vaiheessa, tuloksena on aikaisempaa paremmin jäsentynyt kokemus. (Poikela 2005, 24–25.)

Kokemuksien refleктоiminen tarjoaa mahdollisuuden paitsi itsetuntemuksen lisäämiseen myös oman toiminnan tietoiseen muuttamiseen ja kehittämiseen. Reflektoidessaan kokemustaan opettaja voi siirtyä pois arki ajattelustaan kokemuksen tarkasteluun ammatillisessa valossa. Kokemusten analysoiminen reflektion avulla ja siten tehtyjen päätelmien testaaminen muuttaa vähitellen käyttäytymistä. (Ojaneen

2000a, 78–79.) Kokemustaan refleктоimaan kykenevä opettaja pystyy ohjaamaan omaa ammatillista kehittymistään. Hän pystyy myös kriittisesti suhtautumaan uuteen tietoon ja toisaalta hyödyntämään tietoa toiminnassaan. Ojaseen mukaan reflektiokykyä voidaankin pitää ammatillisen pätevyyden keskeisenä tekijänä (Ojaneen 2000a, 82).

Yksilöiden kyvyssä reflektionissa on eroja. Toisille reflektion on jokapäiväiseen elämään kuuluvaa ja luonnollista. Toisilla reflektionia ilmenee, kun olosuhteet ovat siihen suotuisat. (Moon 2001, 366.) Myös Ojaseen (2000a, 89) mukaan oman käyttötiedon tiedostamisen aste riippuu suuresti yksilön henkilökohtaisesta reflektionkapasiteetista.

Mistä erot yksilöiden reflektionikyvyssä sitten johtuvat? Ojaseen mukaan oppiminen vaatii tasapainotilaa, jossa on tilaa uudelle (Ojaneen 2000b, 98). Syitä eroihin voidaan etsiä yksilöistä, heidän minäkäsityksestään ja sitä kautta tarjoutuvista toimintaedellytyksistä.

Luopajärven mukaan opettajat, joilla on heikko minäkäsitys, pitäytyvät muodollisiin opetusmenetelmiin. Heiltä puuttuu myös kykyä toimia joustavasti opetustilanteissa (Luopajärvi 1993, 166). Korpelan mukaan ihmisellä on taipumus turvautua ennustettaviin tuttuihin epävarmuutta vähentäviin asioihin elämässään. Samalla ihminen rakentaa verkostoja, jotka tukevat hänen minäkäsitystään (Korpela 1988, 12–15). Harré (1983) taas kuvaa ihmistä hänen toimiessaan aktiivisesti ja innovatiivisesti sanoen, että ihminen näin toimiessaan ei keskity oman identiteettinsä tukemiseen (Merenheimo 1994, 141).

Ihmisen kulttuurinen elämä voi toteutua usealla tavalla. Ihminen voi kokea itse ohjaavansa kulttuuria, tai hän voi kokea kulttuurin ohjaavan hänen toimintaansa. Merenheimon mukaan ensimmäinen vaihtoehto on yksilön kehittymisen kannalta olennainen. Ihmisen on otettava kehityksensä omiin käsiinsä, muuten hän ei kehity eroon sosiaalisesta ympäristöstään ja jättäytyy kehityksessään kulttuurin ohjattavaksi. (Merenheimo 1994, 139.) Myös Ojaneen tuo esille sen, että muutoksen edellytyksenä on usko oman käytöksen muuttumisen vaikutuksesta ympäristöön (Ojaneen 2000b, 105). Oman elämänsä ohjaamiseen liittyvä kompetenssin tunne on kehityksen liikkeellepanevan motivaation edellytys (Helkama 1985, 32, Merenheimo 1994, 141 mukaan). Omaa kehitystään ohjaava ihminen kykenee omaksumaan uutta ja kriittisesti refleктоimaan tarjolla olevia vaihtoehtoja. Merenheimon mukaan kasvatuksen tulisi kannustaa juuri yksilöllisen tahdon omaksumiseen, jota kautta

ihminen voi muodostaa myös omat arvonäkemyksensä. Yleiset arvot luovat yksilölle enemmän epävarmuutta kuin varmuutta. (Merenheimo 1994, 143.)

Opettajan kehityksessä hänen henkilökohtaiset toimintaedellytyksensä sekä halunsa ja kykynsä reflektoida ovat keskiössä. Opettaja voi olla aktiivinen toimija tai hän voi olla yleisten käsitysten varassa ilman että hän on sisäistänyt oman toimintansa tarkoitusta.

### ***5.5 Opettajankoulutus – mahdollisuus reflektion oppimiseen?***

Opettajankoulutus rakentuu opettajaksi opiskelevan aikaisempien kokemusten päälle. Uskomukset ohjaavat pitkälti sitä, miten opettajat jäsentävät opettamiseen liittyviä ongelmia ja valitsevat toimintatapoja opettajan tarkkaavaisuuden kohdistuessa niihin asioihin, joita hän pitää tärkeinä (Sahlberg 1998, 142). Aikaisemmin opittu voi vaikeuttaa tai helpottaa uuden omaksumista.

Useat suomalaiset tutkijat pitävätkin opettajankoulutuksen merkittävänä tehtävänä opettajan maallikkoteorioiden käsittelyn ja uuden ammatillisemman kasvatustieteen kehittämisen (Eloranta & Virta 2002; Sahlberg 1998). Sama kehitys on havaittavissa myös kansainvälisesti. Kasvatustieteen paradigman muuttuessa myös tapa nähdä opettajankoulutus on muuttunut. Margaret Hawkins toteaa kirjassa *Language Learning and Teacher education – A Sociocultural Approach*, että opettajan koulutuksen painopiste on siirtynyt opettamisesta teknisenä suoritukseksi yhä enemmän opettajan ajatteluun ja sen kehittymisen tukemiseen. Näkemys opettajasta on kehittynyt muutosagentin suuntaan kriittisen pedagogiikan ajatusten seurauksena. (Hawkins 2004, 4.)

Opettajankoulutus on pitkään kuitenkin epäonnistunut opettajien kasvun tukemisessa. Schemppin ym. tutkimuksen mukaan opettajankoulutus on tarjonnut opettajalle lähinnä opetukseen liittyviä käytännön kokemuksia sekä opetustaitoja (Schempp ym. 1998, 145). Opettaja kuitenkin usein kokee koulutuksen aikana hankitut valmiudet riittämättömiksi työhön siirtymisen kannalta (Schempp ym. 1998, 146).

Joidenkin tutkijoiden mukaan opettajankoulutus ei ole pystynyt muuttamaan tai edes merkittävästi vaikuttamaan opettajan piileviin valmiisiin asenteisiin ja uskomuksiin, jotka liittyvät opettamiseen, oppimiseen ja luokkahuonetilanteisiin



(Pajares 1992, 323). Muutosta ei tässä tapauksessa tapahdu juuri lainkaan opettajan näkemyksissä siitä mitä opettajana toimiminen on. Opettajankoulutuksen haasteena voidaankin pitää sitä, että piilevät asenteet opettamista ja oppimista kohtaan voitaisiin tuoda näkyville ja tietoisesti käsiteltäviksi. Uskomukset tulisi ottaa paremmin huomioon opettajankoulutusta ja koulua kehitettäessä (Sahlberg 1998, 144). Opettajan uskomukset ovat pohjimmiltaan vaikuttamassa myös siihen, miten opettajat suhtautuvat kohtaamiinsa uudistuksiin. Käsitys oppimisesta vaikuttaa siihen hyväksyykö opettaja uuden opetusmenetelmän käyttöönsä. (Sahlberg 1998, 143.)

Uusi tutkimus tarjoaa tähän myös työkaluja. Elorannan ja Virran ehdotuksen mukaan opettajankoulutuksessa olisi lähdettävä liikkeelle opettajan aikaisemmista kokemuksista. Maallikkoteoria pitäisi dekonstruoida ja rekonstruoida eli luoda edellytykset käsitteen muutokselle. Jos opiskelijalla on vaikeuksia koordinoita erilaisia malleja, joita hänellä on jo valmiina ja joita hän saa opettajankoulutuksen aikana, hän voi kehittää rinnakkaismalleja. Von Wrightin (1997) mukaan opiskelijoilla on taipumusta ilmaista pedagogisesti korrekkeja käsityksiä, jotka ovat pedagogisen retoriikan kanssa yhteensopivia (von Wright 1997, 260). On siis mahdollista, että opintojen pohdintatehtävät tuottavat pelkkää liturgiaa, jolla ei ole juurikaan tekemistä näkyvän toiminnan kanssa. Opiskelijat olisi saatava analysoimaan omilta kouluvuosilta nousevia perususkomuksiaan. (Eloranta & Virta 2002, 150.)

Myös Annikki Järvinen näkee opettajankoulutuksen merkityksen erityisesti reflektiokyvyn kehittämisen kannalta. Hänen tutkimuksensa mukaan opiskelun aikainen reflektiivisten taitojen kehittyminen oli yhteydessä halukkuuteen reflektoida omaa työtään työssä ollessa. Koulutuksen, joka ei tarjoa mahdollisuutta reflektioon, seurauksena saattaa olla torjuva asenne työyhteisöä kohtaan. Monipuolinen asioiden refleктоiminen koulutuksen aikana puolestaan tarjoaa mahdollisuuden sopeutua työyhteisöön hyvin. (Järvinen 1999, 260–261.)

Reflektion näkökulma on olennainen myös omien oppimis- ja koulukokemusten näkökulmasta. Reflektioon kykenevän opettajan voidaan olettaa pystyvän käsittelemään kriittisesti myös oppimiaan malleja. Näin negatiivisetkin oppimiskokemukset voivat vaikuttaa myönteisesti opettajan työhön. Nuori opettaja tarvitsee tässä kuitenkin tukea (Järvinen 1999, 261).

Yksilön toimintaedellytysten näkökulmasta opettajankoulutus voidaan nähdä opettajan kasvun kriittisenä vaiheena. Tässä vaiheessa opettajalle olisi annettava

eväät myös myöhempään itsensä kehittämiseen. Häntä olisi tuettava oman kasvatusnäkemysensä kehittämisessä, koska pelkän yleisen kulttuurisen mallin antaminen ei tue myöhempää opettajan kehittymistä.

## 6 Tutkimuksen toteutus

### 6.1 Tutkimustehtävä

Tutkimukseni kulku noudattelee hermeneuttisen tutkimuksen kehämäistä rakennetta, jossa uusi tieto nostaa aina myös uusia kysymyksiä. Tutkimuksen alussa kysymykseni olivat paljon suoraviivaisempia ja yksinkertaisempia kuin miksi ne muodostuivat tutkimuksen kuluessa. Myös tutkimuksen raportointi noudattaa tätä kehämäistä rakennetta, kahden viimeisen luvun sisällöt muodostuvat edellisissä luvuissa heränneiden kysymysten perusteella.

Ensimmäisen analyysin osan tutkimuskysymyksenä ovat:

1. Millaisia kokemuksia nuorilla opettajilla on omasta kouluajastaan?
2. Miten nuoren opettajan omat koulukokemukset vaikuttavat hänen toimintaansa?

Ensimmäisen luvun tulokset kuvaavat sitä, kuinka opettajat itse kokevat koulukokemustensa vaikuttavan toimintaansa. Haastattelumateriaali ja ensimmäisen luvun tulokset herättivät kuitenkin kysymyksen siitä, oliko kaikki omien koulukokemusten vaikutus opettajien tiedostamaa, vai oliko osa siitä heiltä itseltään piilossa, mutta kuitenkin tavoitettavissa tutkimuksen keinoin. Tästä syntyivät toisen luvun teema ja sen tutkimuskysymykset.

3. Miten paljon omana kouluaikana saadun kielenopetuksen mallit vaikuttavat opettajan käytännön toimintaan?
4. Millainen ristiriita on opettajan kannattaman ja toteuttaman kielenopetuksen mallin välillä?

Analyysini viimeisessä osassa pohdin edellisessä kappaleessa havaittuja eroja eri opettajien välillä. Luvun tutkimuskysymykset ovat:

5. Miksi omien koulukokemusten vaikutus näkyy selvemmin toisilla?
6. Miksi toiset ovat hyötäneet opettajankoulutuksesta enemmän?

## **6.2 Tutkimukseen osallistuneet opettajat**

Tutkimukseen osallistui kuusi nuorta kieltenopettajaa, jotka olivat kaikki saaneet opettajankoulutuksen Jyväskylässä lukuvuonna 2002 - 2003. He olivat siirtyneet työelämään joko heti opettajan pedagogisten opintojen jälkeen vuonna 2003 tai syksyllä 2004. Opettajat työskentelivät peruskoulussa ja lukiossa, useammalla oli opetusta eri kouluasteilla.

Opettajat olivat suostuneet mukaan tutkimukseen jo aiemmin, Pauli Kaikkosen johtaman tutkimusprojektin ensimmäisessä vaiheessa. Siinä vaiheessa valintakriteereinä oli toiminut opettajan pääaine, opettajia oli tasaisesti kaikista aineryhmistä ja toisaalta tutkimukseen oli pyritty valitsemaan mahdollisimman monenlaisia opettajia. Yhtenä kriteerinä oli ollut myös kyky analysoida omia kokemuksiaan ja pyrkimyksiään hyvin. (Kaikkonen 2004, 46.) Omaan tutkimukseeni osallistuivat näistä alun perin 22 opettajasta ne, jotka olivat haastatteluja tehtäessä jo ehtineet työelämään.

## **6.3 Tutkimuksen menetelmät ja tutkimuksen kulku**

Tutkimuksen aineistonkeruu suoritettiin teemahaastatteluina. Pääaineiston lisäksi tutkimuksessa käytettiin hyväksi myös tutkimusprojektin aikaisemmassa vaiheessa (2003) kerättyjen esseiden tiivistelmiä, Pauli Kaikkosen tutkimusraporttia Kielen opetus kielikasvatuksena – nuoren vieraan kielen opettajan kehityspotut, sekä opettajien kirjallisia vastauksia haastattelujen jälkeen, jossa he saattoivat täydentää haastatteluissa antamiaan vastauksia. Näitä materiaaleja on käytetty päätelmien tukena ja pohdinnan apuvälineinä. Tutkimushaastattelut muodostavat kuitenkin selkeästi pohjan analyysille.

Haastattelut suoritettiin myöhäissyksyllä 2004 ja keväällä 2005. Niihin osallistui seitsemän nuorta opettajaa, jotka olivat olleet mukana myös tutkimuksen aikaisemmassa osassa. Yksi haastatelluista jouduttiin jättämään pois tästä tutkimuksesta haastattelun nauhoituksen epäonnistumisen takia. Haastattelut muodostuivat kolmen teeman: omat koulukokemukset, opettajankoulutus ja työssä olo varaan. Kysymykset olivat luonteeltaan yleisiä. Haastatelluilta kysyttiin muun muassa, mitä he muistavat omista kouluajoistaan ja saamastaan kielenopetuksesta,

onko heille jäänyt mieleen joku tietty kielenopettaja ja miten he ovat omia koulukokemuksiaan pystyneet työssään käyttämään hyväksi. Opettajien annettiin puhua teemoista melko vapaasti, tarvittaessa esitimme lisäkysymyksiä. Haastattelijana toimi itseni lisäksi myös Tarja Nyman, toinen projektin tutkijoista. (Liite 1, teemahaastattelujen runko ja apukysymykset)

Litteroituja tutkimushaastatteluja lukiessani olennaisen tiedon saamiseksi lähestyin saatua haastatteluaineistoa tiivistämisen ja teemoittelun näkökulmista, joka on yksi kvalitatiiviselle aineistolle suositelluista lähestymistavoista (esim. Eskola, Suoranta 1998, 175). Luin aineiston huolellisesti läpi alkuperäisten tutkimuskysymysten näkökulmasta ja kirjoitin kaiken asiaan liittyvän tiedon ylös yhtenäiseksi tulkintakertomukseksi. Näistä kertomuksista pyrin löytämään teemoja, jotka nousivat esille useammassa haastattelussa.

Ensimmäisten ”tutkintakierroksen” herättämät kysymykset saivat minut palaamaan aineistoon uudelleen uusien kysymysten kera. Jälleen noudatin samaa metodologia tiivistäen ja etsien aineistosta esiin nousevia teemoja. Viimeisessä vaiheessa palasin aineistoon vielä uudelleen miksi kysymysten kera (ks. Alasuutari 1994, 188) pyrkien löytämään sellaista tietoa, joka selittäisi aikaisemmin tehtyjä havaintoja. Tutkimuksen hermeneuttinen rakenne onkin erityisen selkeästi näkyvillä analyysiosassa. Tutkimusta tehdessäni sama lähestymistapa päti kuitenkin myös teoreettiseen lähdekirjallisuuteen tutustumisessa. Aineistosta esiin nousseet seikat saivat minut palaamaan uudelleen myös lähdekirjallisuuden pariin ja etsimään sieltä tukea esiin nousseille havainnoille. Toisaalta aikaisempaan tutkimukseen perehtyminen auttoi suuntaamaan ja tarkentamaan tutkimuskysymyksiä.

## 7 Koulukokemusten tiedostettu vaikutus

### 7.1 Mitä opettajat kertovat koulukokemuksistaan?

Alkaessani analysoida kysymyksiini saamiani vastauksia, luin tekstit huolellisesti läpi moneen kertaan ajatuksen kanssa, muodostaakseni yleiskuvan haastattelujen sisällöstä ja saadakseni vihjeitä siitä, mitä asioita niistä luonnollisesti tutkijalle nousi huomioon otettaviksi. Sen jälkeen valitsin lukutavan, jonka avulla uskon voivani kuvata ja nostaa esille asioita aineistosta. Koska pidän tärkeänä tuoda esille paitsi ne osa-alueet, joilla opettajat kokivat omien oppimis- ja koulukokemusten vaikuttaneen työhönsä, myös erot, joita havaitsen opettajien tavassa kuvata omia koulukokemuksia ja niiden vaikutusta työhönsä, pidin tarkoituksenmukaisena myös kuvata jokaista tutkimukseen osallistuvaa opettajaa yksilönä. Sen kertominen, miten opettajat kuvaavat omia oppimiskokemuksiaan, kertoo paljon myös siitä, miten merkityksellisiksi he nämä omassa työssään kokevat. Myös esitystavassani pyrin tuomaan esille jokaisen opettajan omien opetuskokemusten kokonaisuuden.

#### **Anna-Liisa**

Anna-Liisa piti paljon kielistä koulussa ja hänellä on siksi positiivinen kuva kielenopetuksesta. Muistikuvat ovat enimmäkseen lukioajoilta. Siellä opetus oli ylioppilaskirjoituksiin tähtäävää, tunti koostui kotitehtävien tarkastamisesta, kielioppiasiasta ja uusista tehtävistä. Opetus oli mekaanista, opettaja ei tehnyt taikatemppeja. Hänelle tämä kuitenkin sopi, koska oli tunnollinen ja teki niin kuin käskettiin. Mieleen opettajista hänellä on jäänyt lukion saksan ja ruotsin opettajat, erityisesti ruotsin opettaja, joka oli todella pätevä, mukava mutta kuitenkin tiukka. Tällä opettajalla oli auktoriteetti kohdallaan eikä kukaan uskaltanut tunnilla hänelle ryppyillä.

Anna-Liisan on ensin vaikea kuvailla, miten omat koulukokemukset olisivat työhön vaikuttaneet. Hän ei pysty mainitsemaan ensin mitään positiivista mallia, jonka olisi pyrkinyt ottamaan omilta opettajiltaan opetukseensa, eikä myöskään koe, että opetuksessa olisi ollut jotain sellaista, jota hän pyrkisi tietoisesti välttämään. Myöhemmin mieleen kuitenkin tulee, että hänen opetuksessaan on mukana omaa

tuottamista ja suullisia harjoituksia sekä kulttuurijuttuja enemmän kuin omana kouluaikana. Hän myös kertoo joskus luokkatilanteissa huomaavansa, että toimii samoin kuin joku opettajansa esimerkiksi kehottaessaan oppilaitaan kysymään epäselvissä kohdissa kappaletta käsiteltäessä tai korottaessaan ääntään ja kysyessään, mitä jokin asia oikein tarkoittaa. Tämä on kuitenkin hänen mukaansa paremminkin tiedostamatonta kuin tiedostettua mallin ottamista.

### **Marja**

Marjalle on koulusta jäänyt mieleen ala-asteen opettajan persoonallisuus, mutta hänelle on jäänyt mieleen hyvin vähän siitä, millaista opetus oli. Muutenkin opetuksesta on jäänyt hyvin vähän mieleen paitsi saksan opiskelun verbilistat. Eräs jämäkkä ja vaativa saksan opettaja on myös jäänyt mieleen positiivisena samoin kuin eräs äidinkielenopettaja, joka puolestaan vaati liikaa oppilailta. Tämän hän koki negatiivisena.

Marjalle on omilta opettajilta jäänyt mieleen saksan opettajan jämäkkyys ja vaativuus, jota hän on yrittänyt toteuttaa omassa työssään. Muuten hän ei koe, että omien opettajien mallit olisivat vaikuttaneet hänen opettamiseensa tai tavoitteenasetteluunsa, vaikka arveleekin, että jokin malli omista opettajista varmaan on jäänyt.

### **Sini**

Sinin on aluksi hyvin vaikea mainita kokemuksia, jotka liittyisivät hänen koulu- tai opettajakokemuksiinsa. Yläasteajalta hänelle tulee mieleen ainoastaan nuori opettaja, joka ei tahtonut pärjätä luokan kanssa. Lukioajalta tulee mieleen se, että opettajat vaihtuivat usein ja että kursseilla vallitsi kova kiire ja kielioppia mentiin eteenpäin vauhdilla varsinkin ruotsin tunneilla. Englannin opetus oli hänestä tylsää, koska se oli niin helppoa. Koulutunneilla hän piti negatiivisena myös kappaleiden ainaista suomentamista, joka ei jättänyt paljon aikaa muulle opetukselle, paitsi kieliopin oppimiselle, jota käytiin kiireellä. Mieleen tulee myös se, ettei hän tehnyt koskaan läksyjä.

Kiirettä hän on pyrkinyt välttämään omassa opetuksessaan suunnittelun avulla ja varmistamalla sen, että tunneilla on mahdollisimman monipuolisesti eri osa-

alueita, ettei yhdellä tunnilla tarvitsisi käydä pelkästään kielioppia kovalla kiireellä. Myös kappaleita hän pyrkii käymään läpi monipuolisemmin kuin omalla kouluajallaan ja ottamaan tunneilla myös suullisia harjoituksia, jotka omasta opetuksesta puuttuivat.

### **Maiju**

Maijulle on jäänyt omasta kielenopetuksesta mieleen erityisesti kolme opettajaa. Hänelle on jäänyt mieleen yläasteen ruotsin opettaja, jonka tunnit olivat melko rauhattomia. Tämän hän koki negatiivisena, vaikka opettaja olikin mukava. Mieleen on jäänyt positiivisena mallina lukion englannin opettaja, joka oli reilu, pätevä ja jonka tunneilla tunnelma oli hyvä, kieli meni hyvin päähän ja tunneilla sai hyvät valmiudet ja oli mukava tehdä tehtäviä. Toisesta opettajasta taas on negatiivinen kuva sen takia, että hänellä oli tunneilla silmätikkuja ja hän valitti luokanvalvojalle luokasta.

### **Riikka**

Riikalle on jäänyt erityisesti mieleen saksan opettaja, joka oli pirteä, topakka ja asiantuntija. Muista opettajista kukaan ei ole erityisesti jäänyt mieleen, vaikka hän muistaakin heitä monta ja heidän opetustapojaan. Kouluajan kielenopetuksesta Riikalle tulee mieleen mukava ilmapiiri kaikissa kielissä yläasteella. Yläasteelta hän muistaa myös, että kirjallista työskentelyä oli paljon, tunneilla ei puhuttu juuri lainkaan. Lukiossa hän koki tilanteen jonkin verran muuttuneen. Opettajia oli paljon ja opetustavat vaihtelivat pedantista ”antaa mennä” tyyliin. Yläasteella vallinnutta työskentelykulttuuria hän ei tahdo arvottaa välttämättä negatiiviseksi, koska hän itse oppi myös sen kautta.

Riikka kertoo haluavansa olla samanlainen kuin hänen mainitsemansa saksan opettaja. Hän huomaa myös napanneensa opetukseensa niiltä opettajilta, jotka eivät erityisesti ole jääneet mieleen, joitain juttuja omaan opetukseensa. Yläasteaikaista kielenopetusta, jossa kirjallista työskentelyä oli paljon ja suullinen puuttui, hän ei tahdo toteuttaa omassa työssään vaan pyrkii opettamaan omalla tyyllillään.



## Hanna

Hannan kokemukset kouluajoilta ovat hyvin vaihtelevia, hänellä on sekä hyviä että huonoja kokemuksia. Oma yläasteaikainen koulu oli hänen mukaansa normaali, jo silloin melko monipuolinen ja oppilaat pääsivät mukaan moniin juttuihin; oppilas oli koulussa tärkeä eikä koulussa ollut yleisesti suurta opettajajohtoisuutta. Kasvatusasennetta hän kuvaa tiukaksi ja sellaiseksi, jossa oli tiukat rajat, mitä hän pitää hyvänä asiana. Kouluajaltaan hänelle on eniten jäänyt mieleen yläasteen englannin ja saksan opettajat. Englannin opettajan opetuksessa positiivista olivat hänen tapansa teettää paljon suullisia harjoituksia, joissa hän yhdisti visuaalisen suulliseen. Oppilaat kertoivat tarinoita vieraalla kielellä kuvan perusteella. Myös kielioopin opetus yhdistettiin tähän. Hannan oli pitkään vaikea ymmärtää, mikä harjoitusten tarkoituksena oli, mutta yhdeksännellä luokalla hän oli ymmärtänyt, miten paljon opettaja heidät sai puhumaan. Tämän menetelmän hän koki hyvänä, mutta hänestä oli ärsyttävää, että kuvaharjoituksiin ympätettiin kaikki asiat. Tästä opettajasta hänelle on jäänyt mieleen myös hänen suhteensa oppilaisiin. Opettaja puhui käytävällä kulkiessaan englantia, mikä oli oppilaista hauskaa ja tämän kautta he saivat myös kontaktin opettajaan.

Negatiivisena asiana Hannan mieleen ovat jääneet ruotsin ja saksan tunnit, joissa opetus oli hyvin opettajajohtoista. Luokassa ei koskaan tehty pari- tai ryhmätöitä tai suullisia harjoituksia vaan kaikki istuivat pulpeteissaan. Tämä häiritsi häntä varsinkin saksan tunneilla, joka oli uusi kieli ja jonka opetuksen olisi ajatellut olevan erilaista. Tämän opettajan tunneilla hyvää oli kuitenkin se, että tunneilla oli järjestys ja säännöt, joita kaikki noudattivat eikä tunneilla tarvinnut tuoda itseään mitenkään esille. Englannin tunneilla tämä taas oli haaste, koska joutui tekemään muutakin kuin mitä kirjan ohjeissa sanottiin. Saksan ja ruotsin opettajasta ja hänen käytöksestään näkyi Hannan mielestä se, ettei hänellä ollut minkäänlaista kontaktia oppilaisiin. Vaikka Hanna voi opettajaa ajatellessaan hymyillä ja hän ei koe, että tämä olisi mitään pilannut, hän kuitenkin on sitä mieltä, ettei opettaja ottanut kaikkia huomioon. Vaikka hän ymmärsi yhdestä selityskerrasta, niin kaikki muut eivät välttämättä ymmärtäneet. Hän muistaa kouluajoiltaan myös erään historian opettajan, jonka tunneilla oli aina rikkumaton hiljaisuus. Opettajalla oli tunneilla aina samat kalvot, samat kysymykset ja jutut, mutta kukaan ei koskaan puhunut siellä mitään kuin silloin kun kysyttiin. Hänestä on ihmeellistä, että joku voi pelkästään tulemalla

luokkaan saada muut hiljaiseksi. Lukiostakin on jäänyt mieleen se, miten eri opettajilla kommunikaatio oppilaiden kanssa pelasi ja miten he saivat pidettyä paketin kasassa.

Hanna kertoo itsekin ottaneensa tunneilla samantyyllisiä harjoituksia kuin hänen englannin opettajansa käytti. Saksan opettajansa mallia hän ei tahdo opetuksessaan toteuttaa. Opettajan suhde oppilaisiin on myös ollut hänellä paljon pohdinnan aiheena ja hän on miettinyt omia koulukokemuksiansa tässä suhteessa ja ammentanut niistä pohdintaansa. Erityisesti hän on miettinyt historian opettajaansa ja tämän rikkumatonta auktoriteettia sekä sitä, haluaako hän tällaista omille tunneillensa. Hän toteaa kuitenkin, ettei pidä sellaista kielissä mahdollisena eikä toivottavanakaan.

## ***7.2 Tulosten koonta ja analyysi***

Olen tarkoituksella antanut tulkintateksteissä tulla näkyviin opettajien vastausten eripituisuuden. Haastatteluita tehdessämme oli tarkoitus antaa opettajille mahdollisuus tuoda esille itse asioita, jotka he opettajuutensa kannalta kokivat merkitykselliseksi. Tästä syystä myös haastattelujen vastaukset ovat hyvin erimittaisia ja myös tapa kuvata asioita jokaiselle opettajalle tyypillinen. Analyysissani pyrin tuomaan esille paitsi sen, minkälaista merkitystä opettajat kokivat omilla koulukokemuksillaan olevan, myös sen, miten eri tavalla opettajat näiden merkityksen omassa työssään kokivat.

Seuraavassa koonnissa tuon esille niitä teemoja, joita opettajat nostivat esiin haastatteluissa puhuttaessa omista koulukokemuksista ja niiden merkityksestä omalle työlle. Näihin kokemuksiin on laskettu ainoastaan ne asiat, jotka opettajat itse kertomistaan koulukokemuksista määrittelivät merkittäviksi oman opettajuutensa kannalta joko siten, että merkitys ilmaistiin eksplisiittisesti tai siten, että se arvotettiin joko hyväksi tai huonoksi. Jälkimmäisessä tapauksessa tulkitsen opettajan pyrkivän joko samanlaiseen (positiivinen malli) tai erilaiseen (negatiivinen malli) toimintaan kuin kuvattu kokemus. Tulkintateksteissä on kysymyksen asettelun vuoksi (Mitä muistat omalta kouluajaltasi?) mukana myös kokemuksia, joita opettajat eivät määritelleet itselleen merkittäviksi haastattelun myöhemmässä vaiheessa tai välittömästi sen jälkeen. Useimmiten haastattelussa esille nousseet kokemukset kuitenkin olivat myös opettajalle merkittäviä

**Taulukko 1. Merkittävät koulukokemukset teemoittain**

		Anna- Liisa	Marja	Maiju	Riik- ka	Hanna	Sini
<b>Opettajan ominaisuudet</b>	Hyvän opettajan ominaisuudet	x	x	x	x	x	-
	Epäonnistuneen opettajan ominaisuudet	-	-	x	-	-	x
<b>Opettaja kasvattajana</b>	Opettajan positiivinen suhtautuminen oppilaisiin	x	x	x	x	x	-
	Opettajan negatiivinen suhtautuminen oppilaisiin	-	x	x	-	x	-
	Luokanhallinta	x	-	-	-	x	-
<b>Kielenopetus</b>	Yksittäiset työskentelymuodot	x	-	-	x	x	x
	Työskentelyn kokonaismalli	x	-	x	x	x	x
	Alalle hakeutuminen	-	-	x	x	-	-

### 7.2.1 Teema 1. Opettajan ominaisuudet

#### Hyvän opettajan määritelmä

Hyvän opettajan ominaisuudet liittyvät monella tapaa myös muihin koonnissa esiintyviin teemoihin. Olen kuitenkin halunnut käsitellä opettajan kuvan erillisenä

asiana, koska se on selkein yksittäinen teema, joka nousee esiin haastatteluissa. Haastatellut opettajat muodostavat kaikki kuvaansa hyvästä opettajasta omien koulukokemustensa perusteella. Usein tämä määrittely nousee yhden tärkeäksi koetun opettajasuhteen kautta, jonka opettajat haastattelussa nostavat esille eräänlaisena ”malliopettajana”. Hannalla tämä määrittely tapahtuu useamman opettajan kautta. Hyvän opettajan piirteet määritellään eri tavoin, mutta yhteisinä tekijöinä nousevat opettajan hyvä suhde oppilaisiin, pätevyys ja tuntien hyvä ilmapiiri. Nämä piirteet kuvataan opettajan yhteydessä hänen ominaisuuksinaan ja tuntien hyvä ilmapiiri ja kielenoppiminen hänen ansioinaan.

Silleen niinkun voisin yleisesti sanoa, se ei oikeestaan niinku, se oli hirveän hyvä opettaja, siis todella niinku pätevä ja mulla ainakin meni niinku kieli päähän ja niinku sai hyvät valmiudet siellä (Maiju)

[...] silloin kun mä olin vuoden ennen yliopistoon tuloa yhdessä tota ni tai ammattikorkeudessa ni siellä oli semmonen tosi pirtee saksanopettaja, sillä oli kiva ajatella, että niinku mä haluaisin olla tommonen, että se oli niinku semmonen topakka ja tota niin semmonen hirmu asiantuntija [...] (Riikka)

Se oli mun mielestä hyvä opettaja. Se oli yhtä aikaa tosi pätevä ja semmonen mukava, mutta kuitenkin tiukka. Elikä sillä oli auktoriteetti kyllä kohallaan, siel ei kukaan oikein uskaltanut ruveta ryppyilemään, mut sit se oli kuitenkin toisaalta mukava ja hirveen semmonen, siis tosi pätevä. (Anna-Liisa)

[...] ainut mikä mulle on jäänyt mieleen on mun lukion saksan opettaja, et sieltä sit varmaan tulee oikeesti semmosia jotain semmosta ihme jämäkkyyttä, mikä sillä oli opetuksessa ja ja tämmösiä [...] (Marja)

Hyvän opettajan määritelmä ja muisto tällaisen opettajan toiminnasta tunneilla voi antaa opettajille eräänlaisen peilin, jonka kautta he voivat pohtia omaa toimintaansa opettajana. Sen avulla voidaan määrittää, millainen itse haluaisi olla ja millainen taas ei. Peilinä kuva opettajasta toimii varmasti ainakin tiedostamattomalla tavalla, onhan omien opettajien malli lähes ainoa, johon nuori opettaja voi omaa opettajuuttaan verrata, opetusharjoittelussa seurattujen tuntien lisäksi. Näiden opettajien kuvien avulla, jotka perustuvat kokemukseen ja niihin liittyneisiin tunteisiin, opettajat voivat

muodostaa kuvaa siitä, millaisia heidän tulisi olla ollakseen hyviä ja onnistuneita opettajia. Hyvä opettaja onkin samalla myös kuva onnistuneesta opettajasta.

### **Epäonnistuneen opettajan määritelmä**

Hyvää opettajaa määriteltiin haastatteluissa myös sen vastakohdan, huonon opettajakokemuksen kautta. Epäonnistuneelle opettajalle tyypillistä oli pärjäämättömyys luokan kanssa.

Mä muistan, no varsinkin nuo ruotsin tunnit on jotenkin jäänyt mieleen. Meidän luokka ei ollut mitenkään kauheen helppo luokka silloin varsinkaan ruotsin tunneilla että monesti säälisti aina se meidän opettaja [...] (Maiju)

Niin, tai no, no ehkä pahassa tietysti siinä mielessä, että yläasteella oli semmonen varmaan aika nuori no semmonen alle kolmekymppinen, et se oli vähän, meillä oli tosi hankala luokka ni se oli kyl vähän sit silleen, se ei oikeen meinannut onnistua [...] (Sini)

On luonnollista, että epäonnistuneen opettajan kuvaksi nousee juuri luokanhallinnassa epäonnistuva opettaja, onhan luokanhallinta juuri nuoria opettajia paljon mietityttävä aihe (Schempp ym. 1993, 458). Kaikki haastatellut opettajat mainitsivat joko epäonnistuneen tai hyvän opettajan piirteitä omien opettajasuhteidensa perusteella.

### **7.2.2 Teema 2. Opettaja-oppilas -suhde**

Oman opettajan suhtautuminen oppilaisiin oli jäänyt monen opettajan mieleen. Tämä teema nousee esiin yhtä lukuun ottamatta kaikissa haastatteluissa. Hyvän opettaja-oppilassuhteen tunnusmerkkejä ovat reiluus, vuorovaikutus, kommunikointi ja jämäkkyys. Näitä omissa opettajasuhteissa positiivisena koettuja asioita haastatellut opettajat ovat pyrkineet toteuttamaan omassa työssään.

Se tuli niin tavallaan omana ittenään [...] (Maiju)

[...] että englannin opettaja saatto sit käytävilläkin, hää, mä en muista että hää puhu aina vaan englantia, höpötti niitä omia juttuja, semmosta pientä muminaa kuulu koko ajan. Ja se oli hirveen hauskaa meistä ja myö niinku saatiin häneen, siin, sillä kontakti [...] (Hanna)

[...] mun lukion saksan opettaja, et sieltä sit varmaan tulee oikeesti semmosia jotain semmosta ihme jämäkkyyttä, mikä sillä oli opetuksessa [...]mä oon ehkä, yritän vaatia samalla tavalla kuin se, et se tuntuu, et se jäi silloin päähän. (Maiju)

Negatiivinen malli opettajan suhteesta oppilaisiin palautui kolmen opettajan mieleen. Tämä oli jättänyt opettajille kokemuksen sellaisesta toiminnasta, jota he eivät halunneet omassa suhteessaan oppilaisiin toteuttaa. Tällaisia piirteitä opettaja-oppilassuhteessa olivat esimerkiksi kommunikoinnin puuttuminen ja oppilaiden epäreilu kohtelu sekä vaikeuksissa olevien oppilaiden huomiotta jättäminen.

Mulla ei itellä hänen kanssa ollut niinku henk. koht. mitään ongelmia mutta se tunnelma... (kohinaa) ... helposti silmätikkuja. Et se, siltä niinku sitten sai aina ryhmänohjaajalta aina kuulla ja tiesi, että kuka on valittanut meidän luokasta [...] (Maiju)

[...] mut tietysti sit tuli vähän tollasta, ehkä siitä huomasi sen, et hänellä ei ollut minkään näköstä kontaktii meihin sitten niinkun muuten [...] (Hanna)

[...] mut se, se et ei hän missään nimessä ottanut niinku huomioon miun mielestä kaikkia, et totta kai mie pärjäsin, koska mie olin suht hyvin, hyvä ja mie ymmärsin niinku ne asiat siitä yhestä kerrasta, mut ei siel kaikki oo varmaan ymmärtänyt. (Hanna)

No niin, eli siis äidinkielen opettaja oli sitten taas se vaati liikaa, et se oli sitten, jos ei yhtä asiaa osannut, niin sit piti heti seuraavana päivänä tulla laiskanläksyyn, et se on sitten jo vähän liikaa mun mielestä vaadittu [...] (Marja)

Myös tässä kohdassa voidaan ajatella omien koulukokemusten toimivan opettajan oman toiminnan peilinä, johon verrata omaa toimintaa. Erona hyvän opettajan määritelmään tässä on se, että ei puhuta enää opettajan yleisistä ja abstrakteista ominaisuuksista, vaan mukana on opettajan lisäksi toinen osapuoli, oppilas. Kun opettajan määritelmän ollessa kyseessä, kokemuksen merkitys opettajalle on

”Millainen opettaja haluan olla”, tässä tapauksessa omat kokemukset toimivat sen mittarina ”miten haluan tehdä”. Monet haastatelluista opettajista ovatkin pystyneet käyttämään hyväkseen näitä itse oppilaana saatuja kokemuksia tulkitessaan sitä, millaista opettajaa oppilaat arvostavat ja miten he pyrkivät oppilaisiin suhtautumaan.

### 7.2.3 Teema 3. Luokanhallinta

Luokanhallinnan kysymyksiä mainittiin jo epäonnistuneen opettajan ominaisuuksien yhteydessä, mutta luokanhallinta tuli esille myös konkreettissa muodossa kaksi kertaa haastatteluissa. Kaksi opettajista koki, että omien opettajien mallit olivat vaikuttaneet heidän tapaansa toimia luokassa hyvän työilmapiirin ja järjestyksen ylläpitäjinä.

Kyl varmaan siis sil taval semmonen ja sit se tulee varmaan lukiostakin jotenkin on jäänyt itelle, että ehkä sitä on seurannut, et miten se niinku sujuu, ehkä mie oon aina ollut kiinnostunut siitä kommunikaatiosta jollain tavalla ja siitä, et millä tavalla joku saa pidettyä sen paketin kasassa ja sit on niinku, onhan siltä tullut sellasia, että en varmasti toimi noin, mut se että sit jonain päivänä huomaat, et apua, minä toimin juuri tässä tilanteessa tällä tavalla [...] (Hanna)

No, kyllä, kyllä mä siis huomaan joo, että tulee välillä mieleen, että täähän on ihan kuin se silloin, et kyl siletä ehkä jotain semmosii. Just esimerkiks jo ihan semmonen täs tuntitilantees, et kun mie vähän niinku korotan ääntäni tai kysyn jotenkin, et mitäs tää nyt oikein tarkoittaa, ni tulee ihan, että miehän oon ihan kuin se silloin, että tota. (Anna-Liisa)

Hannan vastauksista käy ilmi, että hän on pyrkinyt toimimaan itse tilanteissa eri tavalla kuin jotkut opettajat olivat tehneet. Toisaalta vastauksesta samoin kuin Anna-Liisan vastauksesta käy mielenkiintoisella tavalla esille, että opettajat ovat työssään huomanneet vaistomaisestikin joskus toimivansa kuten opettajansa ennen, ilman että ovat siihen pyrkineet. Schempp ym. (1993) mukaan tämä onkin opettajilla melko yleistä, koska yllättäen eteen tulevat tilanteet eivät anna uudelle opettajalle mahdollisuutta työnsä pohtimiseen. Tämä saattaa saada opettajan turvautumaan vanhanaikaisiin toimintamalleihin luokkatilanteiden hallitsemisessa. (Jones & Stammers 1997, 81.) Tutkittaville nämä mallit tulivat nimenomaan omilta opettajilta. Myös Hannan selitys epätoivotuille toimintamalleille tukee Schemppin ym. väittämää.

Mut usein se on väsymys tai sitten se on semmonen, että joudut tilanteeseen ehkä ensimmäisen kerran miettimättä, ni silloin varmaan tulee semmonen, mitä tulee omastakin kasvatuksesta, et sit toimii niinku vaan sen mukaan [...] (Hanna).

#### 7.2.4 Teema 4. Kielenopetus

Opettajat mainitsevat selkeästi enemmän positiivisia kokemuksia liittyen opettaja-oppilassuhteeseen sekä hyvän opettajan ominaisuuksiin kuin kielenopetukseen. Kielenopetuksesta kokemukset ovat olleet enemmänkin negatiivissävytteisiä ja niiden malli päinvastainen kuin edellä. Opettajista ei ole otettu mallia vaan on tietoisesti pyritty toisenlaiseen toimintaan.

[...] mutta mä luulen että, mä en ainakaan osaa itte kuvitella, että mä opettaisin silleen, että mä ajattelisin, että mä opettaisin samalla lailla, kun joku mun omista opettajista, että ne on. (Marja)

Tota, mä luulen, että tota, kun mulla on niin muistissa oikeestaan vaan ne lukioaikaiset kokemukset, että ne ei kyllä tässä hirveesti suuntaa, mut jos mä oisin nyt lukion opettajana ite tällä hetkellä, ni sit mä saattasin ehkä enemmänkin sieltä ammentaa sitä, että tota mun mielestä se oli kuitenkin niin erilaista se meidän esimerkiks ruotsin opiskelu siellä lukiossa kuin mitä nyt tääl yläasteen puolella, että en mie voi sanoa, että se kovinkaan paljon niinku vaikuttais. (Anna-Liisa)

Tämä kokemus ei kuitenkaan ole yksimielinen, vaan osa opettajista oli kokenut omista koulukokemuksista olleen hyötyä oman opetuksen suunnittelussa.

#### Yksittäiset työskentelymuodot

Vaikka harva opettaja kokee oman opetuksen kouluaikana antaneen kokonaisuudessaan positiivisen mallin omaan kielenopetukseen, joitakin yksittäisiä työtapoja ovat useammatkin opettajat pystyneet työssään hyödyntämään.

Hmm, no, kyl mie huomaa esimerkiks nyt ihan joku, tää on helpompi mulle esimerkeillä, elikä kappaleen käsittelyssä niin, kyl mie saatan sen niinkun siinä käyttää



samoja, samoja tyylejä, mitä, mitä omat opettajat, oma opettaja silloin käytti [...] (Anna-Liisa)

Että jotka tavallaan niinku semmosta ja huomaan sitten ite sen, että oon ehkä jotain juttuja napannut jotain opettajilta, mitä on ite tehty joskus, mutta että ei semmosta yhtä tiettyä. (Riikka)

## **Työskentelyn tapa**

Omana kouluaikana saatu malli kielenopetuksesta on, silloin kuin se on mainittu, koettu pääosin negatiivisena tai ainakin riittämättömänä oppilaiden kielenoppimisen tarpeisiin. Omalta kouluajalta saatu malli kielenopetuksesta onkin vaikuttanut opettajien työhön siten, että itse on pyritty omassa työssä tekemään eri tavalla kuin oma opettaja on tehnyt. Haastatteluissa monelta opettajalta nousee tavoitteeksi monipuolisempi työskentely kuin mitä omana kouluaikoina koettiin.

Haastattelija: Niin sen verran, että, et kun sä mainitsin ton kiireen niin sieltä lukioajalta joka on jäänyt mieleen, niin onko se sitten sellanen asia, mitä sä oisit pyrkinyt välttämään sun omassa opetuksessa, kun säkin oot lukiossa opettamassa?

Joo, kyllä mä yritä, kun mä suunnittelen niitä niin kattoo ne tärkeimmät asiat ja pitää just huolen siitä, että niillä tunneilla olis mahdollisimman monipuolisesti niinkun kaikkii osa-alueita ja muita semmosia, ettei siitä tulis semmosta, että, että keskiviikkosin meillä on kielioppia ja sit se mennään se koko kurssin asia silleen niinkun hirveetä vauhtia jotenkin [...] (Sini)

Ja sit tohon vielä, mitä Maria kysy, et miten eroaa, mie ite tykkään nyt paljon just semmosta niinku elaboroinniksko sitä nyt nimitettiin silloin, että, että oppilaat vaik parin kanssa tekee jonkun keskustelun tai, tai tarinan, et ne ite tuottaa, ni meil oli silloin hirveen vähän sellasta omaa tuottamista, että just mekaanisia tehtäviä oli silloin paljon. (Anna-Liisa)

Riikka tuo esille sen, että on pyrkinyt tekemään tunneilla kirjallista työskentelyä mahdollisimman vähän, toisin kuin omana kouluaikanaan. Suullinen kielitaito mainittiinkin monessa haastattelussa asiana, jota he itse omassa opetuksessaan olivat yrittäneet huomioida enemmän kuin omana kouluaikana oli tehty.

[...] mutta mut kuitenkin tavallaan muistaa sen, että miten paljon aikaa käytettiin siihen kirjalliseen työskentelyyn, että sitä on niinku pyrkinyt mahdollisimman vähän tekemään [...] (Riikka)

Et kyl mä yritän tehdä eri, eri tavalla niitä asioita ja se mikä sieltä puuttu melkein kokonaan, sieltä vanhasta koulunkäynnistä, oli ne suulliset harjotukset et, mut ne nytten on jo otettu onneks paremmin huomioon siinä materiaalissakin, jos niitä vaan käyttää. (Sini)

Hmm, no silloin tota varmaankin hirveen vähän tätä suullista painotettiin ja kyl mie nyt yritän sitä aina silloin kun se on mahdollista, joittekin ryhmien kaa nää suulliset harjotukset ei toimi olleenkaan, et sen voi unohtaa heti, mut silloin sitä oli vieläkin vähemmän, mitä mie nyt ite yritän sitä ottaa. Eikä silloin varmaankaan, ei silloin minusta kulttuuriikaan painotettu kyllä juurikaan, että se oli sitä kielen rakenteen opiskelua, sanojen opiskelua ja. (Anna-Liisa)

Maiju tuo mukaan kiinnostavan aspektin omasta kokemuksestaan. Hän kertoo joutuneensa opettelemaan pois oman koulukokemuksen antamasta tavasta opettaa kielioppia. Induktiivisen opetustavan käyttäminen oli vaatinut häneltä tietoista pois oppimista aikaisemmasta mallista.

Haastattelija: Sun kouluaikana ei varmaan tommosta ollut ollenkaan?

Ei, ei, se siinä oli niinku vaikeus silloin, mä muistan niin elävästi sen, kun mä ekaa kertaa menin pitämään tunteja, ekaa kertaa opetin kielioppia silleen, että ne niinku, miks, miks tässä sanotaan näin. Ei, ei nää voi tälleen oppia. Musta tuntu, et en mä opeta mitään, että kun mä en sano suoraan, mikä sääntö se on, että tavallaan kesti aikansa oppia pois siitä. (Maiju)

### **7.3 Pohdintaa tuloksista**

Opettajien puhuessa omista koulukokemuksistaan ja niiden vaikutuksesta työhön esille tässä tutkimuksessa nousivat vahvasti teemoina: opettajan kuva, omana kouluaikana saatu malli oppilaan ja opettajan suhteeseen sekä kouluaikana saatu negatiivinen malli kielenopetuksesta. Luonnollisesti vaikutus näkyy niillä osa-alueilla, joita opettajat ovat itse oppilaina nähneet ja jotka ovat olleet silloin hyvin tärkeitä, kuten juuri opettajan ja oppilaiden suhde. Omien koulukokemusten vaikutus

näkyä opettajien tavassa hahmottaa opettajuutta: mitä on hyvä ja huono opettajuus. Se on antanut heille myös malleja ja pohdinnan välineitä heidän rakentaessaan suhdetta oppilaisiin ja malleja luokkatyöskentelyä varten. Juuri kasvatuksellisesta näkökulmasta omat koulukokemukset ovatkin lähes ainoita käytettävissä olevia malleja, koska monet haastatellut opettajat kokivat juuri tämän aihepiirin jääneen vähälle opettajankoulutuksessa, joka keskittyi pitkälti aineenopettamiseen, kuten Marja toteaa: *Mä sanoisin, että ähm, se keskitty hyvin pitkälti siihen aineen opettamiseen, et se mitä muuta opettajan työhön, aineenopettajankin työhön kuuluu, ni siitä ei puhuttu mun mielestä oikeestaan ollenkaan ja se tulee aika shokkina, sitten kun tulee töihin.* Oma kouluaikana saatu malli kielenopetuksesta on ollut heistä riittämätön ja tämä onkin antanut aiheen kehittää omaa kielenopetusta aikaisempaa pitemmälle, monipuolisempaan suuntaan. Omilta opettajilta on voitu kuitenkin ottaa omaan opetukseen joitakin hyväksi havaittuja työtapoja.

Tässä kappaleessa olen selvittänyt tutkimuksessa mukana olleiden kokemusta omien koulukokemusten vaikutuksesta heidän työhönsä. Koulukokemusten vaikutus ei kuitenkaan ole edes tutkimuksessa mukana olleiden mukaan pelkästään tiedostettua, vaan kaksi opettajista oli huomannut toimivansa joissakin tilanteissa vaistomaisesti kuten omat opettajansa olivat tehneet. Tätä seikkaa selvitänkin tutkimukseni seuraavassa luvussa.

## 8 Koulukokemusten tiedostamaton vaikutus

Olen kuvannut kielenopetuksen paradigman muutosta työni teoriaosuudessa. Seuraavassa kappaleessa selvitän nuorten opettajan kielikasvatusnäkemyksiä ja heidän käytännön opetustoimintaansa. Pauli Kaikkosen 2003 saman vuosikurssin oppilailta tehdyssä tutkimuksessa kävi ilmi, että tutkimuksessa mukana olevat nuoret opettajat olivat saaneet omana kouluaiikanaan traditionaalista kielenopetusta, jota määrittivät suullisten tehtävien puuttuminen, kulttuurin opetuksen vähäisyys. Heidän kielenopetuksensa oli ollut pääosin opettajajohtoista rakenteiden ja sanaston opiskelua. Tämä käy ilmi edelleen myös tässä tutkimuksessa, kun nuorilta opettajilta kysyttiin heidän koulukokemuksiaan. Tästä syystä onkin mielenkiintoista tutkia näiden nuorten opettajien omaa työskentelyä ja sitä kautta heidän opettajuuttaan koskevaa käyttötietoaan. Mitä piirteitä siinä on nähtävissä heidän kouluaiikanaan vallinneista kielenopetuksen johtoajatuksista ja tavoista?

Vaikka onkin perusteetonta väittää, että traditionaalisten mallien ilmeneminen opettajien toiminnassa ja opetusta ohjaavassa tiedossa osoittaisi hänen suoraan kopioivan omien opettajiensa malleja, on perusteltua ajatella, että niillä on ollut vaikutusta nuoren opettajan toimintaan. Tosin vaikuttajia on muitakin, kuten vallitseva koulukäytäntö. Puhuttaessa tästä vaikutuksesta puhumme myös opettajien arvoista ja kielikasvatusnäkemystä. Miten paljon opettajan alkuperäinen malli nähdä kielenopettaminen on kehittynyt koulutuksen ja kokemuksen myötä? Erityisen mielenkiintoista onkin siis tutkia, millaista näkemystä kielenopetuksesta opettajan sanat ja teot heijastelevat. Tärkeää on myös pyrkiä tutkimaan, kuinka ristiriitaisia nämä mallit ovat keskenään.

Tätä omien koulukokemusten merkitystä, jota tutkin tässä kappaleessa, kutsun *kokemusten tiedostamattomaksi merkitykseksi* opettajan työlle, erotuksena edellisessä kappaleessa käsitellylle opettajien itse kokemalle ja tiedostetulle merkitykselle.

Tutkimusten (Pajares 1992; Sahlberg 1998) mukaan koulukokemukset vaikuttavat juuri asenteisiin. Edellisessä kappaleessa tutkin opettajan omaa kokemusta koulukokemusten vaikuttavuudesta hänen työhönsä. Kappaleessa esiin tulleet asiat liittyivät konkreetteihin opettajan työn puoliin, kuten kielenopetukseen ja kasvatukseen. Opettajan asenteiden taustaa onkin opettajan vaikeampi itse tiedostaa, koska ne ovat muodostuneet vähitellen ajan ja eri vaikutteiden kautta. Asenteita voidaan kuitenkin tutkia. Luokkatyöskentely on asenteiden ja arvojen artefakti,

heijastelee käsitystä kielenopetuksesta. Tutkinkin seuraavassa opettajan luokkatyöskentelyä ja siinä näkyviä vaikutteita, jotka on mahdollista nähdä omien koulukokemusten vaikutuksena.

Lukiessani huolellisesti läpi tutkittavien haastatteluja en voinut välttyä huomaamasta, että osassa haastatteluja oli ristiriitaisuuksia kuvattujen tavoitteiden ja oman kuvatun toiminnan välillä. Tämä oli mielestäni mielenkiintoinen havainto samoin kuin havainto nuorten opettajien joskus huomaamasta opettajiensa vaistomaisesta vaikutuksesta, jota kuvasin luokanhallinnan yhteydessä.

No, kyllä, kyllä mä siis huomaan joo, että tulee välillä mieleen, että täähän on ihan kuin se silloin, et kyl sieltä ehkä jotain semmosii. Just esimerkiks jo ihan semmonen täs tuntitilantees, et kun mie vähän niinku korotan ääntäni tai kysyn jotenkin, et mitäs tää nyt oikein tarkoittaa, ni tulee ihan, että miehän oon ihan kuin se silloin, että tota. (Anna-Liisa)

Haastattelija: Onks se sitten niinkun enemmän semmosta tiedostamatonta?

On, on joo. (Anna-Liisa)

Omien opettajien mallit näyttäisivät siis tulevan esille myös silloin, kun opettaja itse ei siihen pyri. Tämä mahdollinen vaikutus herätti mielenkiintoni, koska tällä olisi vaikutusta opettajan työn kehittymiselle ja muuttumiselle. Tässä luvussa pyrinkin etsimään opettajan työssä ilmeneviä merkkejä omien opettajien tiedostamattomasta vaikutuksesta työhön sekä myös niitä työskentelyolosuhteita, joissa nämä piirteet ilmenevät.

Ensimmäisessä vaiheessa pyrin kuvaamaan jokaisen opettajan toimintaa sellaisena kuin se näyttäytyy haastatteluissa. Olen järjestänyt haastattelumateriaalin tiedot tulkintakertomuksiksi, joissa pyrin oman tulkintani avulla välittämään sitä kuvaa, joka materiaalista kunkin opettajan toiminnasta nousee. Toimintaa olen kuvannut seuraavien kysymysten avulla: Mistä opettajan tunti koostuu? Mitä asioita hän opetuksessaan painottaa? Mitä työskentelytapoja opettaja opetuksessaan painottaa? Miten opettaja arvottaa omaa toimintaansa? Kokeeko opettaja ristiriitaa omien tavoitteidensa ja toimintansa välillä? Miten opettaja suhtautuu oppilaisiin? Millaiset asiat kouluympäristössä vaikuttavat opettajan työskentelyyn? Toimintaa kuvaavien osioiden lisäksi olen lopuksi pyrkinyt jokaisen opettajan kohdalla kuvaamaan sitä vaikutelmaa, joka opettajan toiminnan perusteella välittyy hänen

kielikasvatusnäkemyksestään. Opettajan toiminnan ollessa kuvattuna ennen tätä päättelyni perusta on nähtävissä ja jokaisen arvioitavissa.

Luettavuuden lisäämiseksi olen jaotellut opettajat otsikoilla jo tässä vaiheessa haastattelujen tulkin perusteella muodostuviin kahteen ryhmään: perinteistä ja modernia opetusta toteuttaviin opettajiin.

## **8.1 Perinteistä opetusta toteuttavat opettajat**

### **8.1.1 Anna-Liisa**

Anna-Liisa kertoo, ettei hänelle ole muodostunut mitään erityistä rutiinia tuntien pitoon, mutta tiettyjä samankaltaisuuksia on havaittavissa. Usein hän aloittaa tuntien pidon kotitehtävien tarkastuksella tai muuten edellisen kerran asian kertaamisella. Oppikirjan tekstit hän käy useimmiten samalla tavalla läpi. Hän kertoo, että opettajaharjoittelusta on jäänyt kappaleiden läpikäymisestä mieleen kaava: syöttö, kuuntelu, käänös toisto. Omassa työssä syöttö on kuitenkin jäänyt useimmiten pois, tai pelkistynyt siihen, että aluksi hän kysyy, mitä kappaleen otsikko olisi suomeksi. Sen jälkeen he kuuntelevat kappaleen ja suomentavat se ja sen jälkeen oppilaat lukevat kappaleen kohdekielellä niin, että opettaja korjaa heidän ääntämistään ja oppilaat toistavat yhdessä vaikeita kohtia. Hän saattaa myös kysellä oppilailta lauseiden merkityksiä.

Anna-Liisa sanoo tavoitteidensa muuttuneen hieman omassa työssään. Hän muistaa asettaneensa alun perin tavoitteeksi painottaa kulttuuria, mutta kokee sen jääneen aika vähälle omassa opetuksessaan, vaikka on kyllä jonkin verran pystynyt jakamaan omia kokemuksiaan kohdemaassa asumisesta ja sen kulttuuriin liittyvistä seikoista. Tämän hän on kokenut palkitsevana ja oppilaat ovat kuunnelleet mielellään. Nykyään hänen tavoitteenaan on saada oppilaat oppimaan mahdollisimman paljon ja hyvin. Hän painottaa toiminnassaan myös yhteistoiminnallisuutta ja tunneilla tehdään paljon pari- ja ryhmätöitä. Hän kertoo nykyään korostavansa myös kuullunymmärtämistä ja ääntämistä, oppilaat lukevat ja hän korjaa. Hän kertoo myös olevansa vielä aika riippuvainen oppimateriaaleista ja ottavansa kielioppiasiat aina kappaleen yhteydessä. Yhden ryhmän kanssa hän on käynyt tunneilla asioita oppimistyyleihin liittyen ja pyrkii muutenkin korostamaan

tunneilla sitä, että sanat tulisi opetella asiayhteydessään. Oppilaiden edistymistä hän seuraa kokeiden ja läksynkuulusteluiden avulla, joita hän pitää melko paljon. Hän ihmettelee oppilaiden suhtautumista kokeisiin ja niistä saataviin numeroihin. Hänen omana kouluaikana oppilaat opiskelivat kokeeseen saadakseen hyvän numeron, mutta nykyään moni ei enää viitsi. Opetustyössä hän kokee vaikeana käytöshäiriöiset oppilaat, jotka saavat pohtimaan ennen tunteja sitä, miten saa pidettyä tunnin kasassa.

Oman opetuksensa Anna-Liisa kokee poikkeavan omana kouluaikanaan olleesta siten, että hän on ottanut suullista mukaan opetukseen enemmän kuin omana kouluaikanaan. Joidenkin ryhmien kanssa hän kuitenkin kokee, etteivät suulliset harjoitukset toimi lainkaan ja ne voi unohtaa. Hän arvelee, että hänen kouluaikanaan tätä oli kuitenkin vielä vähemmän. Hän on myös pyrkinyt ottamaan opetuksessaan mukaan elaborointia, jossa oppilaat itse tekevät keskusteluja tai tarinoita. Tämä erosi omasta kouluajasta, koska silloin tuottamista oli vähän ja mekaanisia tehtäviä paljon.

Opetusharjoittelusta Anna-Liisan toiminta on muuttunut siten, että tunnit eivät ole enää niin monipuolisia kuin silloin, kun aikaa suunnitteluun oli enemmän. Hän kokee joskus toimivansa väärin, silloin kun hän teettää tunnilla oppilailla vain kirjan tehtäviä eteenpäin. Tästä tulee huono omatunto, koska opetusharjoittelu on vielä tuoreessa muistissa ja siellä korostettiin, että tuntien tulisi olla monipuolisia ja hauskoja ja opettajan tulisi itse kehittää tunnille jotain. Toisaalta hän on kuitenkin huomannut, etteivät oppilaat odota opettajalta taikatemppuja, vaan oppilaat usein tykkäävät tehdä tehtäviäkin ja saavat onnistumisen kokemuksen ihan siitäkkin, että he näkevät, että tehtävä meni oikein. Aika usein hän kyllä yrittää tehdä pelejä ja monisteita.

### **Millaista kielikasvatusnäkemystä Anna-Liisan kertoma heijastaa?**

Anna-Liisaa määrittäviä traditionaalisen kielenopetuksen piirteitä:

- kielikeskeinen oppimisympäristö
- kulttuurin vähäisyys
- kappaleiden mekaaninen läpikäyminen, mekaaniset tehtävät
- suullisten tehtävien vähäisyys
- kokeisiin ja pistokkaisiin perustuva arvostelu

- opettajajohtoinen opetus
- kielenopetuksen tarkoituksena kielen osa-alueiden hallinta
- oppikirjan keskeinen merkitys opetuksessa
- luokitteleva suhtautuminen oppilaisiin

Anna-Liisaa määrittäviä modernin kielikasvatuksen piirteitä:

- opettaja ohjaajana
- oppilaslähtöinen työskentely

Anna-Liisasta välittyy haastattelussa kuva melko perinteistä kielenopetusta toteuttavan opettajasta. Kappaleiden läpikäymisessä hän toteuttaa hyvin perinteistä lähestymistapaa, kappaleet kuunnellaan, luetaan ja suomennetaan, jonka jälkeen hän satunnaisesti kyselee lauseiden merkityksiä ja korjaa oppilaiden ääntämistä näiden lukiessa lauseita. Tunnin pidon hän usein aloittaa edellisen kerran kotitehtävien tarkastuksella. Hänen tapansa arvioida oppilaiden edistymistä pelkästään kokeiden ja pistokokeiden avulla luo myös kuvaa hänestä melko perinteisenä kielikeskeisenä opettajana, oppilaiden itsearviointia ei ole mukana. Tämä poikkeaa hänen (Kaikkonen 2004, 81) aikaisemmin ilmoittamista tavoitteissa, jossa hän halusi pyrkiä ohjaamaan oppilaitaan itseohjautuvuuteen.

Syöttöä mie ite nyt en oo kyl tehnyt, kappaleen syöttöä, et myö kuunnellaan, no syöttö vois olla, että mitäköhän tää, mitäs tää nyt vois tarkoittaa suomeks tää kappaleen otsikko tai jotain. No kuitenkin kuunnellaan, sitten myö suomennellaan se ja sitten tota, tota, tota, luetaan saksaksi ja siin meillä on aina sitä ääntämistä, et mie merkkeen sinne kaikki, missä mie huomaan ääntämisen korjatta.. ja sit me sanotaan yhdessä ne kaikki ja sit mie saatan just kysellä jotain, jotain lauseita ihan merkityksiä [...]

Haastattelija: Miten ylipäättänsä niin tota seuraat oppilaitten edistymistä kokeiden lisäksi? Vai seuraako oppilaat itse omaa edistymistään? Onks se jotenkin systemaattista vai?

Anna-Liisa: Tota, en mä tiedä, onko sitten muuta kun nää kokeet ja läksärit. Mie pidän kyl aika paljon läksyn kuulusteluja ja kokeitakin. Mut et onko sitten niinku muuta?

Myös opetuksen tavoitteet ovat muuttuneet kielikeskeisempään suuntaan. Anna-Liisa kokee itsekin tavoitteidensa muuttuneen työssä ollessaan. Kulttuurin opetus on



hänen työssään jäänyt vähälle, vaikka hän oli pitänyt tärkeänä painottaa sitä opetuksessaan. Nykyään hän mainitsee oman tavoitteensa kielen opetuksessa olevan saada oppilaat oppimaan mahdollisimman paljon ja hyvin. Sanomisen tavasta voi ymmärtää, että tämä tarkoittaa juuri kielen oppimista. Myös kuullunymmärtäminen ja ääntäminen ovat tunneilla tärkeitä.

Haastattelija: Justiinsa, muutama sana vielä tota ihan varsinaisesta kielenopetuksesta ni voisitko kertoa, mikä on sinulle kielenopetuksen painopiste? Missä se sijaitsee, mitä aluetta painotat eniten?

Anna-Liisa: Tää on, mie oon varmaan joskus laittanut tavoitteisiin, että kulttuuri ja tämmönen, mutta nyt, nyt kun mie mietin, että kulttuurijuttuakin, ni ei se varmaan paljon täällä toteudu.

Haastattelija: Onks sulla tavoitteet hieman muuttunut sitten?

Anna-Liisa: Niin, varmaankin. No tota, mul on varmaan tietenkin nyt se tavoite, että saaha kaikki oppimaan mahdollisimman paljon, mahdollisimman hyvin [...]

No tietysti, no kuullunymmärtämistä mie aika paljon korostan ja ääntämistä sitä mie oon kans aika paljon niinku. Luetaan ja sit mie korjaan jos, jos on ääntämisessä korjattavaa.

Oman opetuksensa hän kokee myös muuttuneen. Monipuolisuus on vähentynyt, kun aikaa suunnitteluun on vähemmän. Myös suullisten harjoitusten määrä on opetuksessa hänen toivomaansa vähäisempi. Tämän hän kokee johtuvan ryhmien rakenteesta, tietyissä ryhmissä suulliset tehtävät eivät ole mahdollisia. Anna-Liisa kertoo myös olevansa melko riippuvainen opetusmateriaaleista ja käy kielioppiasiat aina kappaleen yhteydessä. Työskentelymallista saa haastattelun perusteella hieman ristiriitaisen kuvan. Toisaalta on havaittavissa opettajakeskeinen opetuksen malli kappaleiden käymisessä ja tehtävien tekemisessä. Toisaalta Anna-Liisa teettää oppilailla myös paljon ryhmä- ja parityöskentelyä.

Suhtautuminen oppilaisiin on samalla tavoin ristiriitainen. Toisaalta oppilas on opettajan arvioinnin ja toiminnan objekti, toisaalta aktiivinen yksilö. Anna-Liisan tapa luokitella oppilaita numeroiden perusteella luo kuvaa suhtautumisesta oppilaisiin kielen oppimisen perusteella luokittelevasti. Toisaalta opettaja kertoo myös rennosti vuorovaikutuksesta oppilaiden kanssa

Mut pelot ja semmoset liittyy eniten ruotsiin ja näihin vaikeisiin nelosen vitosen rajoilla keikkuviin tapauksiin, joilla on opiskelumotivaatio alhaalla, et miten mie saan ne, et ne tota.

[...] mie oon huomannut niinku, et kunnianhimokin puuttuu nykyään, mitä miun aikaan oli vielä, et ei halunnut kokeesta vitosta, et luki sit jo vaikka sen takii niihin kokeisiin, et sai hyvän numeron, mut nyt jos sanoo joillekin, että tota lukekaa sanat, näistä on läksäri ensi tunnilla, niin ei, ei oo sellasta, et lukis ees sen takia, et sais hyvän numeron, vaan suurin piirtein kilpaillaan sillä, kellä on huonoin [...]

No kyl mie varmaan siin sellaisessa henkilökohtaisessa kontaktissa näihin oppilaisiin, että tota niinkun vuorovaikutuksessa, että miekin kun oon näin nuori vielä ni, kyl mie koen, että tota se on niinkun mun vahvuus, että ne, et myös jutellaan täällä ja mie pystyn nauraan myös omille virheilleni ja semmosta aika rentoo se vuorovaikutus.

Anna-Liisan toiminnassa voidaan nähdä siis merkkejä myös toisenlaisista tavoitteista ja pyrkimyksistä. Tämä näkyy myös hänen toiminnassaan. Hän teettää oppilailla myös tuottamistehtäviä, jossa oppilaat itse kehittävät tarinoita. Ryhmä- ja parityöskentelyä hän pyrkii ottamaan paljon opetuksessaan. Hän pyrkii myös jakamaan omia kokemuksiaan kohdemaan kulttuurista, vaikka tämä on jäänyt vähäisemmälle kuin hän oli toivonut. Myös suullisia tehtäviä hän uskoo ottavansa tunnilla enemmän, kuin hänen omana kouluaikanaan tehtiin.

Anna-Liisa toiminnassa kilpailevat kaksi opetuksen mallia, toisaalta tiukka opettajajohtoinen työskentelytapa, jossa oppilaat opiskelevat opettajaa ja kokeita varten, toisaalta opettajankoulutuksen jälkeisistä tavoitteista nousevat yhteistoiminnallisuus, kulttuurin merkitys, oppilaan itseohjautuvuus. Varsinaisessa opetustoiminnassa nämä modernit kielikasvatuksen mukaiset tavoitteet kuitenkin tuntuvat jäävän irrallisiksi, koska opetuksen kokonaisuus ei niitä tue. Tavoitteiden mukainen työskentely on myös vähentynyt. Anna-Liisa kokee myös itse ristiriitaan oman toimintansa ja opetusharjoittelussa oppimansa välillä. Tämä käy hyvin ilmi opettajan kuvaamasta huonosta omastatunnosta liittyen oppikirjojen käyttöön.

Vaikeeta, toimin niinkun en haluais. No kyllä mulle tulee tää tunne joskus, mul on niin tuoreessa muistissa vielä se kuitenkin se opetusharjoittelu, miten siellä korostettiin sitä, että tunnin pitää olla monipuolinen ja siellä pitää olla kivaa ja tai mulle jäi sieltä sellanen käsitys, että jokaisen tunnin pitäis olla tosi hauska ja sinne pitäis kehittää ite juttuja. Ni sit jos mä teen työkirjan tehtäviä eteenpäin tai jotain, niin sit tulee ehkä, et

on.. nyt, nyt tää on tylsää [...] Mut mul tulee semmonen syyllisyys, et hitsiläinen, et onkohan tää nyt, välillä.

Kouluympäristössä opettajan omista koulukokemuksista nousevaa opetuksen tapaa näyttävät Anna-Liisalla edistävän ajanpuute, joka vähentää suunnitteluun käytettyä aikaa sekä opettajan kokemattomuuteen liittyvä riippuvaisuus oppimateriaaleista ja tapa käyttää kirjoja. Opettajan huomiota luokkatilanteissa vievät myös käytöshäiriöt, joihin hän ei ollut valmistautunut. Tämä saa huomion keskittymään tuntien järjestyksenpitoon. Toisaalta oppilaiden hyväksyntä opettajan perinteiselle toiminnalle ei edistä uusien menetelmien käyttöönottoa. Hän ei ole myöskään kokenut, että esimerkiksi metakognitiivisia taitoja kehittäväällä harjoituksella olisi ollut merkitystä oppilaille.

No varmaan, aika paljon mie yritän, tai oon sieltä harjottelusta niinkun ammentanut tähän, mut kyl siel varmaan pysty jossain määrin niinku monipuolisempii tuntei pitämään, kun oli aikaa suunnitella yhtä tuntia monta tuntia ja täällä se, siihen ei oo aikaa.

Miehän täs vaiheessa oon vielä aika ite tota ni riippuvainen noista oppimateriaaleista, et mie meen niinku kirjan, kirjassa suurin piirtein niinku ne siel ne asiat on, että otan kielioppiasiat aina osana sitä kappaletta [...]

[...] mut ylipäänsä se, et miten saa, miten saa joittenkin, suurin osa mun ryhmistä on tosi kivoja, et ei oo mitään ongelmia, mut sit kun on semmosiakin, et on, on joukossa niinku vaikeita tapauksia niinnin, että tota miten, miten saa niistä vaikeista tapauksista huolimatta pidetty homman hanskassa.

Ni sit jos mä teen työkirjan tehtäviä eteenpäin tai jotain, niin sit tulee ehkä, et on.. nyt, nyt tää on tylsää, vaikkakin mie oon kyl huomannut senkin, et ei ne oppilaatkin aina täällä mitään taikatemppeja vaadi, et ne kyl ihan, ihan tykkää siis pelkästään jo, et ne tekee tehtäviä ja sit kun ne näkee, et niillä on oikein, ne näkee vastaukset, ni ne saa siitä jo, saattaa saada sen onnistumisen kokemuksen.

Anna-liisa: Mie oon yhen ryhmän kans käynyt syksyllä, se oli kasin ryhmä, erilaisia oppijoita, miten voi oppia, auditiivisesti, visuaalisesti ja sanoin, että tunnistatteko itessänne mitä ootte ja näitä voi käyttää.

Haastattelija: Oot sä huomannut, et se ois auttanut tai edistänyt heidän opiskeluaan?

Anna-Liisa: En mä kyllä huomannut.

### 8.1.2 Marja

Marja kertoo opettamisensa koostuvan pääasiassa oppikirjan tehtävien tekemisestä. Kappaleita hän on pyrkinyt käymään eri tavoin läpi joka kerran. Kappaleita hän ei juuri suomennuta, vaan niistä käydään läpi sisältöasioita ja rakenteita. Jonkun verran tunneilla hän on pyrkinyt ottamaan myös lauluja, jotka on aukotettu tai ryhmitöitä, mutta vastaanotto on ollut oppilaiden puolelta torjuva, eikä hän ole jaksanut niitä enää ottaa mukaan. Myös suullisten harjoitusten ottaminen on tuntunut turhalta varsinkin isompien oppilaiden kanssa, joiden suullinen kielitaito on hyvin heikko. Pienempien oppilaiden kanssa hän on näitä pyrkinyt ottamaan jonkun verran ja myös ääntämistä ja oman kielitaidon laittamista käytäntöön. Hän kokeekin, että hänessä on kaksi eri opettajaa alakoululla ja yläkoululla. Opetusharjoittelun oppeja, eli erilaisia työskentelytapoja, hän on pystynyt hyödyntämään enemmän alakoululla. Oppimistyyliihin liittyviä asioita hän ei ole juuri ottanut, paitsi jotain pieniä sanastonopiskelujuttuja ala-asteella. Oppilaiden edistymistä hän on seurannut paitsi kokeilla, myös pitämällä palaute- ja tavoitekeskustelun jokaisen oppilaan kanssa kahdestaan. Tällä hän oli pyrkinyt saamaan mukaan hieman itsearviointia.

Opetuksensa tavoitteiden Marja kokee muuttuneen paljon työhön siirtymisen jälkeen. Tavoitteet ovat madaltuneet hänen mukaansa paljon. Tuntien suunnitteluun käytetty aika on vähentynyt työn muiden velvoitteiden takia. Osaksi hän kokee tämän olevan työn mukanaan tuomaa realismia ja oman jaksamisen kannalta välttämätöntä, mutta ei kuitenkaan ole tilanteeseen tyytyväinen. Hänellä on koko ajan takaraivossa tunne, että tahtoisii toimia toisin, opettaa toisin ja tuoda luokkaan uusia työtapoja. Hän haluaisi, että oppimisen painopisteenä olisi oppia kommunikoidaan ja puhumaan, mutta tällä hetkellä hän tuntee painottavansa opettamisessaan rakenteiden ja sanaston opiskelua. Hän oli kuvitellut kouluun tullessaan, että opettaessa pystyisi keskittymään enemmän omaan aineeseen, mutta aikaa menee hyvin paljon kasvatukseen. Ennen kouluun tuloaan hän oli myös ajatellut, että olisi mahdollista poiketa kirjoista ja valmiista oppimateriaaleista enemmän, mutta tämä on hyvin vaikeaa jo ajallisestikin, koska tietyt asiat tulee lukuvuoden aikana käsitellä ja se määrää, mitä tehdään. Hän kokee, että kirja on tehty opetussuunnitelman mukaisesti ja jos kaikkia asioita ei ehdi käydä läpi, tulee tupenrapinat.

Marja ei koe opettavansa samalla tavoin kuin omat opettajansa, mutta ajattelee, että hänen opettamisensa on niin perusopetusta, että sitä on ollut jo 60-luvulla. Hän haluaisi kuitenkin, että hänen työnsä voisi olla enemmän kuin perusopetusta ja kirjan eteenpäin menemistä ja että hän pystyisi ottamaan opetukseensa mukaan enemmän sitä, mitä itse tahtoisi.

### **Millaista kielikasvatusnäkemystä Marjan kertoma heijastaa?**

Marjaa määrittäviä traditionaalisen kielenopetuksen piirteitä:

- oppikirjan keskeinen merkitys opetuksessa
- suullisten harjoitusten vähäisyys
- kielenopetuksen tarkoituksena kielen osa-alueiden hallinta
- suhtautuminen oppilaaseen luokittelevaa
- kielikeskeinen oppimisympäristö
- kulttuurin vähäisyys
- kirjakeskeinen työskentelyn tapa

Marjaa määrittäviä modernin kielikasvatuksen piirteitä

- oppilaan itsearviointi

Marjan haastattelussa nousee esiin kuva uupuneesta nuoresta opettajasta, joka tekee työtään monenlaisten vaatimusten puristuksessa. Hänen toiminnassa on havaittavissa hyvin paljon traditionaalisen opetuksen piirteitä. Ainoana tutkimuksessa mukana olevista opettajista tämä oli huomattavissa jo aikaisemmassa tutkimuksen vaiheessa, jossa hän spontaanisti toi esille traditionaaliseen opetukseen liittyviä työtapoja. (Kaikkonen 2004.)

Marjan kertoessa opetuksestaan tulee ilmi hyvin kielikeskeinen opetusympäristö, jossa kulttuurilla ei ole sijaa. Kielenopetus on sanaston ja rakenteiden opiskelua oppikirjan tehtäviä tehden. Pari- ja ryhmätöitä ei juuri tehdä. Oppilas on tunnilla ensi sijassa oppimassa kieltä, muu kasvatus ei Marjan mielessä oikeastaan kuuluisi kielitentunneille. Myös suullisia harjoituksia opetuksessa käytetään hyvin vähän.

[...] tällä hetkellä ainakin yläkoulun puolella must tuntuu, että että painopiste, en mä tiedä painopiste, se menee ei nyt, no rakenteet on aika pitkälti, niinku sanasto ja rakenne, et ne on semmosia, mitä must tuntuu, et mä painotan tällä hetkellä [...]

Suhtautuminen oppilaaseen on myös jossain määrin objektivoivaa, kuten hänen ajatuksestaan mieluisemmasta työpaikasta voi päätellä.

[...] jos on kuitenkin opettajan hommissa, ni mä toivosin, et on jossain muualla, kuin yläkoulun puolella, tai sitten jossain hyvin eri, eri tyyppisessä yläkoulussa, että niissäkin on eronsa oppilasaineuksessa, et se on jo ihan kaupungin (kaupungin nimi poistettu) sisälläkin havaittavissa [...]

Marja tekee työtänsä monien eri sisäisten vaatimusten puristuksessa. Toisaalta hän kokee tekevänsä väärin, koska opetus ei ole tarpeeksi monipuolista ja koska hän painottaa niin paljon kirjan tehtäviä. Monipuolisuuden Marja kokee liittyvän opetusharjoitteluun. Toisaalta hän tuntee kielenopettajana toimimisen merkitsevän juuri kirjan sisältöjen läpikäymistä.

Toisaalta se on varmaan noin niinku oman jaksamisen kannaltahan se on varmaan ihan hyvä, mut en mä sit tiiä, että sit jus ne takaraivossa on koko ajan kuitenkin se, että mä haluaisin opettaa jotenkin eri tavalla kuin mitä mä nyt teen, et se tavoite ois niinku korkeemmalla, et mä vois in tuua jotain, jotain vähän poikkeevaa luokkaan, et jotain semmosta, mitä ne ei välttämättä olis, vaikka ois koskaan kokeillut, et tuoda joku asia eri tavalla, opettaa eri tavalla [...]

Et, se on, et pitäs keskittyä siihen kirjaan tai ei pitäs, mutta keskittyä siihen kirjaan ihan sen varmaan sen opsin mukasesti, et kun ne, tai ajattelee et se kirja on tehty opsia ajatellen, niin sieltä ajattelee, et ne on pakko käydä läpi, mitkä siinä on ja jos en kerkeä, niin sitten tulee tupenrapinat, että. Et ehkä se on taas osittain myöskin se ajatus, et minkä takia ei niitä omia juttuja oo sitten ihan hirveesti ees yrittänyt tuoda mukaan, että näkee, että materiaalia on, mitä pitäs käydä läpi, niin sitten käy ne.

Haastattelija: Mitä sä tarkoitat näillä opetusharjoittelun opeil.., harjoitt... har, ää.

[...]

Marja: No siis, mä tarkoitan nyt ihan semmosta tuntityöskentelyä, mitä on opittu (opetusharjoittelussa) ja erilaisia tapoja tehdä asioita [...]

Mut sitten kun on jotain semmosia ryhmitöitä teettänyt, jotka sitten ei ookaan ollut jotain, mitä ne on ennen tehnyt niinkun saman tyyliä, niin sit ne niinkun tyrmätään heti, et eihän tuo nyt ole mikään ryhmätyö, eihän tommosia nyt täällä voi tehdä. Ja mää, et ai jaa, et mä oon niinkun monta tuntia miettinyt, et miten me nyt tämä tehdään, että eikö kelpaa. Ni sit tulee sen jälkeen semmonen olo, et no, jos ei kerran kelpaa, ni mennään sit vaan kirjaa eteenpäin.

Marjan suhtautumisesta on mielestäni nähtävissä hyvin selkeästi ristiriita. Opetusharjoittelussa opittujen työtapojen käyttö opetuksessa on ristiriidassa hänen käyttötietonsa kanssa. Koska kielenoppimisen tavoite on ensisijaisesti tiettyjen sanasto- ja kielioppiasioiden oppimista kirjasta, muulle työskentelylle ei jää aikaa. On helpompi toteuttaa mallia, joka on tuttu oppilaille ja itselle, koska sen avulla päästään asetettuihin tavoitteisiin. Marja ei kuitenkaan yhdistä opetuksensa tapaa kehenkään tiettyyn kielenopettajaansa. Ajatus omasta opetuksesta perusopetuksena antaa kuitenkin ymmärtää, että opetuksen malli on tuttu. Toisaalta se kuvaa myös Marjan näkemystä siitä, mitä perusopetus on.

Haastattelija: Opetat sä samanlailla, eiku mä kysyinkin, sä et opeta samanlailla, kuin sun joku kielenopettaja, niinhän sä sanoit, että meillä oli se, että sä koit sen että (hukkuu alle).

Marja: Niin, en mä ainakaan osaa yhittää sitä mihinkään, mutta voihan se olla, et mun opetus on niin perusopetusta, et sitä on tehty jo kuuskytluvulla, mutta tota.

Marjan toiminnassa on kuitenkin havaittavissa pyrkimystä myös modernin kielikasvatuksen tavoitteisiin. Arvioinnissa hän on myös onnistunut näitä tavoitteita toteuttamaan

[...] sit mä oon nyt täällä yläkoulun puolella mä oon pitänyt nyt, nyt tässä alkuvuoden puolella lukuun ottamatta yhtä ryhmää vielä nin, tämmöset pienet palautekeskustelut, että mä oon tuntien aikana, ne on tehnyt täällä tunnilla itte jotain omia hommia ja jotain omia, siis mun antamia hommia ja mä oon sitten jokaisen kanssa jutellut hetken aikaa kahden kesken, jossa on käyty läpi niitten syksyn, syksyn tuloksia ja omaa työtä ja omaa työskentelyä ja minun työskentelyä [...]

Yleisesti voidaan todeta, että Marjan toiminta luokassa vastaa hyvin paljon perinteisen kielenopetuksen mallia, jossa opettajan tehtävänä on saada oppilaat oppimaan tietyt kielen rakenteet ja sanasto. Tämän malli näyttäisi olevan peräisin

omista koulukokemuksista. Vaikka opettajankoulutus on haastanut nämä aikaisemmat käsitykset ja tarjonnut uusia kielenopetuksen malleja, koulutus ei ole muuttanut opettajan perususkomusta kielenopettajan tehtävästä. Opetusharjoittelun tuloksena on kuitenkin opettajaa häiritsevä ristiriita eri tavoitteiden välillä. Myös suhtautumisessa oppilaaseen Marja toimii ristiriitaisesti. Toisaalta oppilas on osa oppilasainesta, mutta toisaalta Marja pyrkii myös aktivoimaan oppilasta oman oppimisensa tarkkailuun hyvin yksilöllisellä tavalla. Myös hyvän opettajan kuvauksessa opettaja tuo esille oman työnsä ristiriidan.

Hmm, hyvä opettaja, hyvä kielenopettaja on innostunut, innostava. Sais ne oppilaat ajattelemaan, että, että se kielenopiskelu on tärkeää ja kivaa ja et se hyvä kielenopettaja osais, osais tota jotenkin tehdä niistä tunteista niin sellasia mielekkäitä, et se ähm, vaihtelis työtapoja jotenkin eri, eri tota erilaisiks, että ei aina tekis samaa ja kävis kielioppia samalla tavalla ja aina tekstiä eritavalla. No siinä mä oon kyl yrittänyt, yrittänytkin tota tekstin käsittelyä, et sitä mä oon käynytkin vähän eri tavalla aina joka, joka kerran, mut tai en nyt ihan joka kerran, mut kuitenkin, et ei kahta olis ihan samalla tavalla, mutta mutta, mutta, mitähän muuta se hyvä kielenopettaja sitten pystys tai olis? Että se ottais huomioon myöskin sen opp.. oppilaan ja sen oppilaan omat toiveet jossain määrin ja aina tietysti hyvä opettaja pystys huomioimaan ne erilaiset oppijat luokassa, mutta totta kai se kuuluu sitten kielenopettajankin hommaan. Hmm, siinä on ainakin jotain.

Marjan omista koulukokemuksista nousevaa työskentelyn tapaa edistää kouluympäristöön liittyvä kiire, joka on vähentänyt suunnitteluun käytettyä aikaa. Opettaja kokeekin perinteisten opetusmenetelmien käytön selviytymiskeinona. Myös oppilaiden negatiivinen asenne opettajan kokeilemiin uusiin menetelmiin sekä yleinen motivaation puute ovat saaneet opettajan turvautumaan perinteisiin opetusmenetelmiin. Marjan energia menee tuntitilanteiden hallitsemiseen. Perinteisten menetelmien taustalla on edelleen nähtävissä myös opettajan voimakas riippuvuus oppikirjoista sekä kokemus, että hänen oletetaan käyvän opetuksessaan läpi kirjan kaikki sisällöt.

[...] opetusharjoittelussa pääsi pitämään siis tekemään tunteja oikeesti silleen, et ne mietitään oikein, oikein kunnolla, mut eihän sitä pysty täällä tekemään, et jos mietitään, pidetään kaks tuntia viikossa opetusharjoittelussa ja täällä pidetään kaksikymmentä niin eihän se mee sillä tavalla [...]



[...]et mä niinkun kokeilen jotain vähän erilaista ja näin, mutta ei niinku yläkoulun puolella, kun mä oon niinku yrittänyt jotakin, niin sit se tyrmätään niinku heti.

[...] et eihän tuo nyt ole mikään ryhmätyö, eihän tommosia nyt täällä voi tehdä. Ja mää, et ai jaa, et mä oon niinkun monta tuntia miettinyt, et miten me nyt tämä tehään, että eikö kelpaa. Ni sit tulee sen jälkeen semmonen olo, et no, jos ei kerran kelpaa, ni mennään sit vaan kirjaa eteenpäin.

[...] mä oon kuvitellut, että pystys jotenkin poikkeamaan siitä kirjasta enemmän, että ei meniskään, meniskään aika orjallisesti sen mukaan, mutta sekin on loppujen lopuks aika hankalaa, ajallisesti jo ihan sen takia, että tiet tietyt asiat, kun pitäs saada käsiteltyä lukuvuoden aikana ni se määrää aika paljon, et jos sitten näkee sen mitä jossain kasiluokalla pitää käydä läpi, ennen kun menee ysille, että sit ne on vaan pakko käydä ne asiat läpi, että.

### 8.1.3 Sini

Sini sanoo, että hänen tunneillaan ei ole yleensä juuri mitään kaavaa, paitsi uuteen kappaleeseen siirtymisessä. Hän pyrkii siihen, että kappaleet olisi luettu ja suomennettu jo kotona, mutta joskus tämä ei onnistu aikataulullisesti ja silloin se on tehtävä koulussa yhdessä. Muista kuin kielenopetukseen liittyvistä asioista hän mainitsee sen, että silloin kun on tehty uudentyyllisiä tehtäviä, esimerkiksi elaborointia, hän pyrkii selvittämään, miksi niin tehdään ja myös miten joku asia kannattaa opetella. Kirjan ulkopuolelta hän yrittää kertoa myös sellaisia kulttuuriin liittyviä asioita, joita tietää. Hän ottaa materiaalia myös netistä ja lehdistä.

Sinin mukaan hänen painopisteensä opetuksessa on, että jokainen oppilas saavuttaisi mahdollisimman hyvän peruskielitaidon, johon kuuluu se, että oppilas osaisi jonkin verran kirjoittaa ja puhua kieltä. Siinä mielessä hän pitää suullista kuitenkin tärkeänä, että ensimmäisenä tarvitsee juuri vieraalla kielellä puhumista. Hän kokee pystyvänsä työssään toteuttamaan melko hyvin omia tavoitteitaan, mutta kokee kuitenkin, että ylioppilaskirjoitukset rajoittavat tätä jonkin verran. Hän saattaa sanoa abeille, että tässä kurssissa teemme paljon kuullunymmärtämisä, koska se on iso osa ylioppilaskirjoituksia, vaikka ei itse koekaan sitä peruskielitaidon kannalta niin hyödylliseksi. Tämän johdosta kursseilla ei kuitenkaan tule kiire, koska materiaalit on viimeiselle vuodelle suunniteltu siten, että ehtii tehdä muitakin juttuja omassa opetuksessaan. Opetuksessa hän kokee huonona asiana, ettei juuri ehdi tehdä

esimerkiksi ryhmätöitä, koska oppilaita on ryhmässä jopa 36 ja töiden purku veisi liikaa aikaa. Silloin kun hän kuitenkin onnistuu tekemään jotain tällaista oppilaiden kanssa, hänelle tulee hyvä mieli. Sini ei osaa sanoa, ovatko hänen työskentelytapansa muuttuneet opetusharjoittelusta. Käsitukset kielenopetuksesta ovat muuttuneet sen verran, että hän on pienoisena järkytyksenä huomannut, miten paljon kielioppia opetuksessa on kuitenkin käytävä, koska oppilaiden kanssa on kuitenkin käytävä kaikki kurssille määrätty asiat, on oltava samassa kohdassa kuin muut. Arviointia varten hän pyrkii saamaan oppilailta tuotoksia eri alueilta ja käyttää myös itsearviointia, kyseli oppilailta kurssin alussa työtavoista ja tavoitteista. Kurssin lopussa oli sitten palaute opettajalle ja kysely kokeeseen valmistautumisesta.

### **Millaista kielikasvatustäkemystä Sinin kertoma heijastaa?**

Siniä määrittäviä traditionaalisen kielenopetuksen piirteitä:

- kielikeskeinen oppimisympäristö
- kappaleiden mekaaninen läpikäyminen
- kielenopetuksen tarkoituksena osa-alueiden hallinta
- oppikirjan keskeinen merkitys opetuksessa

Siniä määrittäviä modernin kielikasvatuksen piirteitä

- oppilaslähtöinen työskentely
- itsearviointi, metakognitiiviset taidot
- kielenopetuksen tarkoituksena kommunikatiivisista tilanteista selviäminen

Sinin toiminnassa kilpailee kaksi näkemystä kielenopetuksen tarkoituksesta. Toisaalta Sini kokee opetuksen tavoitteena peruskielitaidon, johon kuuluu suullinen ja kirjallinen taito. Näistä suullinen taito on hänestä tärkeämpi. Tämän voidaan ajatella liittyvän kommunikatiivisuuden tavoitteeseen, toimivaan kielitaitoon. Toisaalta käytännön toiminta heijastelee kuitenkin toisenlaista tavoitetta, jossa lukion kielenopetus nähdään ylioppilaskirjoituksiin valmistautumisena ja kielen opetus on näin pitkälti eri osa-alueiden mm. kieliopin ja kuullunymmärtämisen harjoittelua.

Haastattelija: Tota, onks toi suullistaminen semmonen sun opettamisen painoalue? Vai?

Sini: No, se lähinnä kai mä pitäsin tärkeenä sitä, että niinkun ois kaikilla se semmonen peruskielitaito ja siihen kuuluu sit se, että osaa jonku verran kirjottaa ja sitten että osais puhuaakin. Kuitenkin se, se niinku et jos ihminen lähtee johonkin ja tarvii sitä kieltä, ni yleensä se ensimmäisenä tarvii sitten suullista kuitenkin ja sit se kirjottaminen tulee vasta, jos töissä joutuu tekeen tai muuta semmosta, niin siinä mieles kyllä.

Haastattelija: Onks sun kaiken kaikkiaan nuo käsitykset, siitä, että mitä kielenopettaminen on, niin muuttunut täällä työelämässä?

Sini: No, ei sinänsä muuten, ehkä se on pienenon järkytys se, että miten paljon siin kuitenkin on käytävä sitä kielioppia tavalla tai toisella läpi sen kurssin aikana, no okei, se riippuu tietysti kurssista, minkä verran siihen on tumpattu sitä asiaa ja nehän on kuitenkin käytävä ne kurssin asiat läpi, koska jos käy niin, että joku menee eri opettajalle, niin on oltava samassa kohdassa, mutta, muuten nin, ei en oikein osaa sanoa.

[...]se täytyy sanoa, et kun on lukiossa, niin kyl ne niinkun ne yo-kirjotukset on päässä koko ajan, ei sitä niinkun pysty unohtaan, että mä huomaan, että esimerkiksi abiryhmälle saatan just sanoa, että no niin, et tässä kurssissa tehään nyt paljon näitä kuullunymmärtämisä, että otetaan yks viikossa näitä yo-kuunteluita, että se on kuitenkin niin iso osa siinä yo-kokeessa, mikä on siis semmonen asia, mitä mä en välttämättä, jos ajattelee sitä käytännön kielitaitoa, niin haluais ihan niinkun siinä määrin painottaa, et kyl se sit kuitenkin sanelee sitä jonkun verran, et siinä suhteessa, ikävä kyllä.

Työtavoissa Sinin toiminnassa on myös havaittavissa ristiriitaisuutta. Kappaleiden käsittelyssä noudatetaan melko perinteistä mallia ja ylioppilaskirjoituksiin valmistautuminen on tärkeässä osassa, toisaalta Sini pyrkii kuitenkin tekemään mahdollisuuksien mukaan ryhmätöitä ja luovempia harjoituksia. Opetuksensa hän pyrkii myös järjestämään siten, että pääpaino olisi oppilaan, ei hänen toiminnassa. Myös keskusteluharjoituksia tunneilla tehdään. Kohdemaan kulttuurin opiskelulla ei ole opettajan kertoman perusteella opetuksessa erityistä roolia, eikä se tunnu välittyvän myöskään tavoitteenasettelusta. Kulttuuri tulee mainituksi ainoastaan ohimennen puhuttaessa muista kuin kieleen liittyvistä asioista tunneilla.

No ainakin, no en mä oikeestaan osaa sanoa, mikä ois mulle semmonen suosikki, mutta se mitä mä yritän välttää ni oli se että mä saarnaan tuolla hirveesti edessä, niin epäsuosikki, että jotenkin niinkun muuten yrittäis sen kiertää.

[...] sen verran mitä tiän kirjan ulkopuolelta tai muuten niinnin jotain kulttuuriin liittyviä juttuja esimerkiksi, niin kyllä yritän kans sanoo ja kertoo.

Autenttisen ja käytännönläheisen opiskeluilmapiirin luominen tuntuu Sinistä vaikealta. Tämä käy ilmi hänen puhuessaan oppilaiden motivoinnista kielenopiskeluun. Toisaalta hän mainitsee kuitenkin käyttävänsä opiskelussa myös muita materiaaleja kuin kirjaa, minkä voisi ajatella viittaavan autenttisuuden pyrkimykseen.

No, hmm se, jotenkin ehkä tärkeimpänä on se, et tehään niitä juttuja monipuolisesti, ettei se olis sitä samaa, et siitä tulis niinkun entistä tylsempää, sit se ois tietysti mahottoman hyvä, kun sais siihen jotenkin sen käytännön mukaan ja ihmiset ymmärtäis, että ne oikeesti voi tarvia sitä, mut se on aika hankalaa.

[...] katon netistä, lehdistä otan, sitten nyt oisin mielelläni ottanut, kun ois ollut tällstä filmi-aihetta tässä yhdessä kurssissa, niin ottanut telkkarista, mutta ei oo tullut mitään siihen sopivaa, ikävä kyllä pitäis, pitäis olla niin hyvät varastot, että, et silleen harmittaa.

Sinin opetuksen tapa näyttää haastattelun perusteella kaikkein vaihtelevimmalta ja hänen opetuksensa tapaa onkin vaikea yhdistää tiettyyn näkemykseen kielenopetuksesta. Sinin haastattelusta on vaikea tavoittaa hänen opetuksensa perusajatusta tai johtoidea. Hänen mainitsee tavoitteenaan peruskielitaidon, joka sisältää sekä puhutun että kirjoitetun. Eräänlaisena piilotavoitteena näyttäytyvät kuitenkin ylioppilaskirjoitukset, joihin valmistautuminen on yksittäisten osa-alueiden harjoittamista. Sinin kielenopetusnäkemys taustaa on myös vaikea päätellä haastattelun perusteella. Lukion kielenopetuksen näkeminen ylioppilaskirjoituksiin valmistautumisena voisi olla jo kouluajoilta lähtöisin oleva ajatus, ainakaan sitä ei ole korostettu opetusharjoittelussa. Ideana se kuitenkin kapea-alaisaa Sinin toimintaa siten, että toiminnan mallit ovat tältä osin traditionaalisen kielikasvatuksen mallien mukaisia. Opetuksesta tulee näin kielikeskeisempää ja myös opetuksen autenttisuus vähenee. Tämä on huomattava muutos, kun sitä verrataan Sinin voimakkaaseen pyrkimykseen autenttisuuteen opetusharjoittelun lopussa.

(Kaikkonen 2004.) Ensisijaisena tavoitteena näyttäytyy kirjan ja opetusmateriaalien läpikäyminen. Muunlainen opetus tulee vasta sen jälkeen.

[...] no, se täytyy sanoa, et kun on lukiossa, niin kyl ne niinkun ne yo-kirjotukset on päässä koko ajan, ei sitä niinkun pysty unohtaan, että mä huomaan, että esimerkiksi abi-ryhmälle saatan just sanoa, että no niin, et tässä kurssissa tehään nyt paljon näitä kuullunymmärtämisä, että otetaan yks viikossa näitä yo-kuunteluita, että se on kuitenkin niin iso osa siinä yo-kokeessa [...]

[...] ne on onneks ne nene abi-vuoden kurssit suunniteltu sit sen verran löysemmin, ne se kirja ja materiaalit, että että pystyy niinku hyvin toteuttaa niitä muitakin juttuja.

Kouluympäristössä traditionaalisen kielenopetuksen toteuttamista puoltavat suuret ryhmäkoot. Myös opettamiseen liittyvä uuden oppiminen ja kaikki opettajan muut tehtävät vievät paljon energiaa. Sini kokee myös, että opettamisen kurssimuotoisuus pakottaa hänet toimimaan toisin kuin haluaisi: kursseilla on käytävä paljon kielioppia, jotta oppilaat osaisivat kurssin sisällöt mennessään toiselle opettajalle seuraavalla kurssilla.

[...] no just joku vaikka joku ryhmätyö, joita nyt varsinaisesti siis ryhmätöitä on tällä tosi hankala tehdä, että mulla on tokaluokkalaisten ryhmä, tokaluokkalaisten ryhmät on 36 ja 34 henkeä ja sitten siitä se purku veis niin paljon aikaa, että se mua harmittaa, koska niitä haluis tehdä.

## **8.2 Modernia opetusta toteuttavat opettajat**

### **8.2.1 Maiju**

Maiju pyrkii olemaan työssään oppilaslähtöinen ja tekemään paljon ryhmä- ja paritöitä. Tunneilla hän nostaa esiin jonkin verran myös opiskeluun liittyviä seikkoja: pyrkii tuomaan esille sanastonopiskeluun liittyviä asioita ja sitä, että kieltä opitaan sitä käyttämällä. Hän pyrkii herättelemään myös opiskelijoissa kysymystä, miten he opiskelevat esimerkiksi sanoja.

Maiju kokee opetuksessa tärkeäksi kommunikaation ja sen korostamisen, että kieltä voidaan käyttää ihan oikeassa elämässä tai että on eroja suomalaisessa ja ulkomaalaisten kommunikointitavoissa (esim. suomalaisten suhde hiljaisuuteen).

Tätä hän pitää tavoitteenaan, vaikka kokee, ettei ole onnistunut sitä nivomaan kursseihin, kuten olisi halunnut. Englannin opetuksessa tämä tavoite on toteutunut paremmin, koska näkökulma on huomioitu paremmin oppimateriaaleissa. Kieliopin oppimisessa hän kokee tärkeäksi, ettei sitä taota, vaan että oppilaat voisivat itse löytää ja oivaltaa asian ytimen. Tulisi lähteä liikkeelle siitä, mitä rakenteella ilmaistaan ja mistä elementeistä lause rakentuu, kun ilmaistaan jotakin. Hän pitää tärkeänä myös sitä, että oppilaat ymmärtävät, että kielenopiskelu ei koostu vain oppitunneista, eikä opettaja kaada tietoa heidän päähänsä. Suullisten esitelmien pitämisen hän kokee luokassa mahdottomaksi, koska ryhmäkoot ovat 36 hengen luokkaa.

Maiju kokee, että hän omassa opetuksessaan pyrkii koko ajan kohti omia tavoitteitaan, vaikka kokeekin alun työmäärän raskaana. Hänen mielestään työn vaatimuksia on mahdoton ymmärtää opetusharjoittelussa, jossa tuijotetaan vain muutamaa tuntia kokonaisuuden sijaan. Työ on paljolti kantapäähän kautta oppimista ja sitä, että pitää hyväksyä, että tekee työtä parhaan tietämyksensä perusteella ja että seuraavalla kerralla voi tehdä asian paremmin. Epäonnistumiset ovat kuitenkin raskaita ja on vaikea hyväksyä, ettei ole jotain asiaa heti hoksannut. Esimerkiksi kieliopinopetuksessa hän on pystynyt käyttämään kokemustaan apuna työnsä kehittämisessä. Hän pyrkiikin aina muistuttamaan itselleen, että oppii työtä parhaillaan.

### **Millaista kielikasvatustäkemystä Maijun kertoma heijastaa?**

Maijua määrittäviä modernin kielikasvatuksen piirteitä:

- itseohjautuvuus
- kielenopetuksen tarkoitus, kommunikatiivisuus
- työskentelyn tapa
- oppimiskäsitys konstruktivistinen

Maijusta muodostuu haastattelun perusteella kuva modernista kielenopettajasta. Hänen toimintaansa kielenopettajana ohjaa pyrkimys kommunikatiivisuuteen ja oppilaan itseohjautuvuuden kehittämiseen. Opetuksessaan hän pyrkii kiinnittämään oppilaiden huomion kohdekulttuurin ja suomalaisen kulttuurin eroihin.

[...] sen mä koen aika tärkeeks kans, että ihan niinku tavallaan laajentaa sitä silleen, että sitä oikeesti niinku sitä kieltä voi käyttää niinku oikeessa elämässä ja et sitten sitä, että tavallaan miten, miten ehkä sitten niinku tyylit eroaa siinä, että miten me suomalaiset just että ku me monesti ollaan hiljaa ni se voi olla, että se on tympeetä, tai siis, että saa semmosen niinku väärän kuvan, että ei kiinnosta tai muuta.

Kielenopetuksessaan Maiju pyrkii noudattamaan modernin kielenopetuksen periaatteita. Kieliopinopetuksessa painopisteenä on oppilaan oma oivaltaminen. Käsitys oppimisesta on konstruktivistinen, oppilas rakentaa itse tietoa.

Ja aika paljon no varsinkin niinku jos kielioppiakin aattelee ni sitä että et ei nyt tavallaan taota, lähetä siitä, että nyt tää sääntö on tämä, vaan se, että niinku miks tää on sanottu näin, mitä, mitä tällä niinku ilmastaan ja mistä se niinku rakentuu, että jos haluat näin puhua, et, et jotenkin mä oon huomannut sen, että, että se on ne oikeestikin hoksaa asioita ja ne oppii sitä kautta, et vastuuta enemmän oppilaalle siitä oppimisesta.

[...] et sitä kieltä niinku on hyvä myös, tai niinku tulee, tulee myös käyttää, että tarkoitan just näitä, että kun on, on keskustelutehtäviä ja muuta ni sitä että pyrkii tavallaan käyttämään sitä kieltä mahdollisimman paljon siellä että se niinku tavallaan sitäkin kautta jää sitten mieleen kun tavallaan kun sanoo niitä sanoja ite [...]

Maijun toimintaa määrittää haastattelun perusteella vakaa pyrkimys toteuttaa omassa opetuksessaan tärkeäksi kokemiaan periaatteita, vaikka ei aina tässä onnistukaan. Maijun kuvaamassa toiminnassa ei ole havaittavissa juurikaan perinteiseen kielenopettamiseen liittyviä työskentelymalleja. Hän kuitenkin kokee, että oman näkemyksen toteuttaminen koulussa on vaikeaa ja kokee myös ettei aina pysty toteuttamaan asioita kuten haluaisi. Opettajuus on Maijulle oppimista, oman opettajuuden ja työskentelyn kehittämistä haluttuun suuntaan. Maiju kuvaa haastatteluissa myös työympäristön tekijöitä, jotka helposti muuttaisivat työskentelytavan perinteiseen suuntaan. Yksi tällainen seikka on ryhmäkoko, joka vaikeuttaa suullisten harjoitusten tekoa. Opettajan työ on myös raskasta ja suunnitteluun käytettävä aika vähäisempää kuin ennen. Väsyneenä omien tavoitteiden toteuttaminen on vaikeaa.

Ni, ainakin ite niinku jotenkin tavallaan välillä tuntuu, että on niin hirveän suuriisiin saappaisiin astunut, että herranen aika, että nytkö mun pitää olla nuin kauheen monesta asiasta niinku vastuussa ja osata tavallaan niinku tehdä niitä päätöksiä [...]

Mut huomaa silleen, että on haasteellista ja aika vaikeeta tavallaan monesti toteuttaa sitten käytännössä sitä omaa ideaansa, että mitenkä, mitenkä sen saa niinku sen oman ajatuksensa siitä, että miten mä opettaisin tän asian ja mitenkä sen saa sitten siellä käytännössä tapahtumaan, ni se on monesti vaikeeta ja tuntuu niinku, että no en mä taas ihan saanut sitä ehkä silleen. Josta ei toisaalta oo vielä kokemusta itellä vielä ja toisaalta tavallaan niinku semmosta käytännön kokemusta siihen, että mikä toimii.

## 8.2.2 Riikka

Riikalle ei ole muodostunut opettajuudessaan tiettyä kaavaa, jota hän noudattaisi joka tunnilla. Tämän hän kokee johtuvan siitakin, että ryhmät ovat niin erilaisia; työskentelyn tavan hän pyrkii sopeuttamaan ryhmän mukaan. Kappaleita läpikäydessä hän pyrkii selittämään oppilailleen suurieleisesti ja kokee, että oppilaat kuuntelevat näin hyvin ja ovat itsekin oppineet kuvailemaan kappaleita tätä kautta paremmin. Tunneilla hän pyrkii käymään kielen lisäksi myös kulttuuriin liittyviä asioita, yhdessä ryhmässä hänellä on puoliksi saksalainen tyttö, joka on pystynyt antamaan paljon tietoa siitä, miten jonkun asian voi sanoa tai voiko Saksassa tehdä näin. Kulttuuria hän on mielestään paremmin pystynyt ottamaan saksan tunneilla, koska saksaa puhuvien maiden kulttuuri on hänelle itselleen tutumpi kuin Ruotsin. Hän on pyrkinyt käyttämään apunaan myös muita materiaaleja, kuten elokuvia ja tv-sarjoja. Tunneilla hän on ottanut huomioon myös opiskeluun itseensä liittyviä asioita, pyrkinyt saamaan erityisesti seiskaluokkalaisia miettimään, millä tavoin oppii. Tätä hän on opettanut kirjallisuuden pohjalta ja kertonut myös omia kokemuksiaan. Myös itsearviointia on työskentelyssä mukana.

Riikka mainitsee opetuksensa painopisteeksi suullistamisen ja oppilaiden saamisen aktiivisiksi, että oppilaat uskaltavaisivat puhumaan. Hän myös korostaa, että tärkeää on kielen käyttäminen, ei artikkelit ja muodot. Oppilaat ovat suhtautuneet vaihtelevasti esimerkiksi suulliseen työskentelyyn ja välillä hänellä on tunne, ettei asiaa kannattaisi edes yrittää. Hän kuitenkin pyrkii pitämään mielessään, että asioiden sisään ajaminen, se että opitaan toimiminen vie aikaa, eikä siitä kannata liikaa masentua. Niissä ryhmissä, joissa suullisten harjoitusten tekeminen on



vaikeaa, hän on pyrkinyt tekemään harjoituksia hieman eri tavalla, ei esimerkiksi pienryhmissä, vaan koko luokan kanssa yhdessä tai enemmän kirjallisia harjoituksia. Joskus hän on huomannut toimineensa tavalla, jolla ei lainkaan haluaisi, esimerkiksi luennoinut ja ollut tunnilla paljon äänessä. Hän kuitenkin pyrkii tekemään eri tavalla, saamaan oppilaat toimimaan itse ja vain ohjaamaan heidän työskentelyään. Hän ei koe, että hänen luokkatyöskentelynsä tapa olisi muuttunut opetusharjoittelusta. Suunnittelu on muuttunut jonkin verran, enää hän ei suunnittele niin paljon kirjallisesti, koska on oppinut itsekin hahmottamaan kokonaisuuksia paremmin ja toteuttanut joitakin juttuja jo aikaisemmin. Myöskään näkemys kielenopettamisesta ei ole paljon muuttunut, vaan kommunikatiivisuus on säilynyt hänen tavoitteenaan. Hieman lisää realistisuutta on kuitenkin tullut: hän on huomannut, että esimerkiksi suullisten kokeitten pitäminen 25 oppilaan ryhmässä on mahdotonta.

### **Millaista kielikasvatusnäkemystä Riikan kertoma heijastaa?**

Riikkaa määrittäviä traditionaalisen kielenopetuksen piirteitä:

- opettajalähtöisyys

Riikkaa määrittäviä modernin kielikasvatuksen piirteitä:

- oppilaslähtöisyys
- kielenopetuksen tarkoitus, kommunikatiivisuus
- itsearviointi, oppimistyyli
- kulttuurin merkitys

Riikka pyrkii toiminnassaan selkeästi modernin kielikasvatuksen tavoitteisiin. Hänen tavoitteinaan kielenopetuksessa ovat kommunikatiivisuus ja oppilaiden oma aktiivisuus. Oppikirjan lisäksi hän käyttää tunneillaan muutakin materiaalia ja kulttuuri on olennainen osa opiskelua. Myös itseopiskelu muodostaa osan arviointia. Oppilaat määrittävät opiskelullensa omat tavoitteensa.

Ää, se on, se on ehkä se suullistaminen kuitenkin, mikä on siinä niinku se painopistekin, et tota, se et saada ne oppilaat aktiivisiksi ite ja sitten niinku saada heidät

myös puhumaan ja just se, että tavallaan niinku varsinkin saksassa rohkasta, mulla on aika semmosia niinku arkoja osa on arkoja ryhmiä ni just se, että et niinku, et osaatte nyt niinku käyttää tätä, että älä nyt välitä niistä, niistä artikkeleista ja niistä muodoista, että nyt, et se on ehkä niinku se mitä, mikä, mitä mä haluan tehdä kaikista eniten.

Haastattelija: Käsitteletteks te kielten tunneilla jotakin muuta asioita kuin tota varsinaista kieltä?

Riikka: Hmm, ollaan me käsitelty kaikkeen niinku kulttuuriin liittyvää ja mulla on nyt se yks ryhmä, missä on se saks.. puoliksi saksalainen tyttö, niin hän on ollut hirveen niinku, ää, hirveesti niinku aina, musta on kiva ollut kysyä siltä jotain, et voiks näin sanoa tai jotain tämmöstä ja niinku semmosia ihan, ää, tai voiks, tehdäänkö näin saksassa tai jotain tämmösiä.

[...]on tehty niinku luokkien kanssa just niitä syksyllä asetettu on ne tavoitteet ja mietitty vähän sitten sitä, että miten kieliä on opiskellut tähän asti ja mitkä on numerotavoitteet ja mitkä on ne omat niinku työskentelylle asetetut tavoitteet ja nyt pitäis itse asiassa tehdä, tässä tehdä semmonen väliarviointi siitä, että miten on niinku toteutunut ne ja mitä sit aikoo taas keväällä sitten niinku parantaa tai mitä aikoo kehittää tai et on käytetty sitä.

Vaikka Riikka pyrkiikin toimimaan tavoitteidensa mukaan, hän on joskus huomannut toimivansa varsin perinteisellä ja opettajajohtoisella tavalla luokkatilanteessa, vaikka tämä ei hänen oma tavoitteensa olisikaan. Tähän ovat vaikuttaneet oppilaiden toiveet opettajan työskentelystä. Myös muulloin Riikka on huomannut uudenlaisten työskentelytapojen toteuttamisen luokassa vaikeaksi. Hän kuitenkin haluaa olla kärsivällinen ja ymmärtää, että uuteen tottuminen vie aikaa.

[...] sit he (oppilaat) halus, niinku et mä kerron kaiken niinku uudestaan, että luennoi yks tunti ja sit mä olin, et hetkinen tämä ei nyt kyllä ole olleenaan sitä, mitä mä haluan tehdä ja tota no sitten, sit se meni siihen, mut mä toivon, et se jälki niinku sitten niinku vakuutti, et he ymmärsi, et se on semmonen, mitä mä vähän vierastan, että en mä nyt halua äänessä koko tuntia, et mä yritän enemmänkin niinku potkia ne oppilaat liikkeelle ja sitten olla, olla se ohjaaja siinä, mutta että semmonen koko tunnin jostain asiasta selittäminen niin, ei oo oikeestaan niinku semmonen aika vahva alue.

[...] sitten tulee välillä semmonen tunne, että no joo, että ehkä ei kannata enää ees yrittääkään jotakin, jotakin juttua, mitä oli ajatellut tehdä, että osittain kyllä, mutta sitten taas välillä vähän turhauttaakin, että mutta toisaalta sitten jonkun niinku asian tavallaan

se sisään ajaminen, että ne oppii tekemään jotakin, ni sekin vie aikaa, ettei pitäis niinku lannistuu siitä kauheesti.

Riikka toimii yleisesti ottaen modernien kielikasvatuksen tavoitteiden mukaan. Hän ymmärtää omassa toiminnassaan olevan vielä kehittämistä ja vaikka hän joskus turvautuukin perinteisen kielenopetuksen opettajakeskeisiin malleihin opetuksessaan, toiminnassa on huomattavissa selkeä pyrkimys kohti omia tavoitteita ja moderneja työskentelytapoja. Riikka myös ymmärtää, että tavoitteisiin pääseminen vaatii kärsivällisyyttä ja kestävyyttä, oppilaat on totutettava uusiin työskentelytapoihin.

Oppilaiden suhtautuminen tuntuukin olevan Riikan suurin haaste uusien työskentelymuotojen toteuttamiseen. Oman haasteensa luovat myös ryhmäkoot sekä joidenkin ryhmien sisäiset ongelmat, jotka vaikeuttavat suullisen mukaan ottamista. Myös oman toiminnan pohtimiseen käytettävissä oleva aika on vähäistä ja Riikka kokeekin, ettei aina jaksa miettiä toimintansa tarkoitusta.

[...] sitten, hmm, tavallaan sitten osittain tullut vähän semmosia niinku realiteetteja, mitä, mitä on tullut vastaan, että jos niinku haluaa, haluaisin pitää suullisia kokeita, mutta ei se oo nyt oikeestaan oo mahdollista, jos luokas on 25 oppilasta ja tällösiä inhottavia juttuja niinku, mutta ei se.

### 8.2.3 Hanna

Hanna tekee tunneillaan aika paljon suullisia harjoituksia. Hän pyrkii yhdistämään myös kieliopinopiskelun oppilaan elämään. Liikkeelle ei siis lähdetä siitä, että nyt opetelleen persoonapronominin objektimuodot. Hän ottaa tunneillaan esille myös oppimistapoihin liittyviä asioita. Hän pyrkii herättelemään oppilaissa tietämystä omasta tavastaan oppia, esimerkiksi sanomalla oppilaalle, että kylläpä muistat hyvin mitä nauhalta tulee ja kysymällä, miten oppisit tämän asian. Hän ei myöskään ota sanakokeisiin pelkkiä sanalistoja, vaan sanoista pitää tehdä lauseita. Tunneilla on keskusteltu myös oppilaiden suhtautumisesta kohdemaahan ja ennakkoluuloista, esimerkiksi ruotsalaisuudesta ja homokammosta.

Hanna mainitsee opetuksensa painopisteeksi kommunikoinnin. Hän kokee harmillisena sen, että kirjallista työskentelyä joutuu tekemään niin paljon, mutta huomauttaa, että mukautettujen oppilaiden kanssa hän pyrkii voimakkaasti tekemään juuri suullisia harjoituksia lavastetuissa arkielämän tilanteissa. Opetuksessaan hän

pyrkii olemaan taka-alalla ja antaa oppilaiden työskennellä. Tässä on tärkeää ryhmän sisäisen hengen muodostuminen ja pienempien ryhmien kanssa on helpompi työskennellä näin. Tässä onkin paljon eroja ryhmien välillä. Välillä hän kokee onnistuvansa hyvin, mutta joidenkin ryhmien kanssa tuntuu kuin vetäisi kivirekeä. Hän kokee, että hänen työskentelyssään jotkut asiat ovat opetusharjoittelun jälkeen vähentyneet käytännön syistä, esimerkiksi musiikkia hän käytti siellä enemmän. Myös mind-mapin käyttö opetuksessa on jonkin verran vähentynyt.

Ollessaan väsynyt tai joutuessaan yllättävään tilanteeseen ensimmäistä kertaa Hanna tuntee helpommin tukeutuvansa sellaisiin menetelmiin, joita ei haluaisi opetuksessaan käyttää. Myös ryhmien heterogeenisuus ja oppimisvaikeudet vievät huomiota ja energiaa ja saavat toimimaan epätoivotulla tavalla.

### **Millaista kielikasvatusnäkemystä Hannan kertoma heijastaa?**

Hannaa määrittäviä modernin kielikasvatuksen piirteitä

- kielenopetuksen tarkoitus, kommunikatiivisuus
- kulttuurin merkitys, kulttuurienvälisyys
- oppilaslähtöinen työskentelyn tapa
- opettajan asema ohjaajana
- oppimisnäkemys konstruktivismi, sosiokonstruktionismi
- metakognitiiviset taidot, itsetuntemus

Hanna pyrkii selkeästi toteuttamaan opetuksessaan modernin kielikasvatuksen periaatteita. Hänen toimintaansa ohjaa vahva kasvattajanäkemys, hän on koulussa oppilaitaan varten. Kielenopetusta määrittävät oppilaan huomioiminen yksilönä ja hänen tukemisensa kokonaisvaltaisessa kasvussa. Kielenopetus nivoutuu näin koko ihmisen kasvuun ja kulttuurikontekstiin. Tärkeää ei ole pelkästään kielen oppiminen, vaan myös kohdekulttuurin ymmärtäminen. Tämä käy esille Hannan kertoessa heidän keskustelleen oppilaiden ennakkoluuloista.

Mut sit sanotaan ruotsi, mikä on ni tota, ei ne miulle silleen hirveesti erityisemmin valita, ainoastaan, mistä meidän niinku enemmän pitää keskustella, varsinkin tällä viikolla, kun on tää monikulttuurisuus, niin on tietenkin tämä homo-asia [...]

[...] meillä on esimerkiksi venäläisiä oppilaita muutama, ni tota se oli jännä, että hyö osas niinku sen ryssä-teeman tavallaan ohittaa näitten oppilaitten kohdalla, mutta muuten niistä niinku puhuttiin, se saatto olla vaikka se venäläinen poika sinun parhaimpia kavereita, mutta ryssät on silti ryssiä ja tää sama ilmiö niinku tulee täs Ruotsi-jutussa.

Omassa toiminnassaan luokassa Hanna pyrkii olemaan taustalla ja antaa oppilaiden itse toimia. Myös kieliopinopetuksessa pääpaino on oppilaan oivaltamisella ja kieliopin opiskelu pyritään nivomaan oppilaan omaan elämään.

Yritän yhittää aika paljon kieliopin, en puhu välttämättä, että nyt tänään opettelemme persoonapronominin objektimuotoja, vaan yritetään joltain, jollain niinku muulla tavalla lähteä, mietitään vähän, liittää sitä vähän omaan elämään [...]

[...] mut kyl mie oon niinku aika paljon yrittänyt sitä vastuuta niinku sysätä heille, yritän olla taka-alalla ja tota, mitä pienempi ryhmä, sitä helpommin se onnistuu, plus se, et miten on saanut sen toimimaan sen ryhmän sisäisen hengen, ni sitä paremmin se, joskus on niinku ihana kattoo, et ei muuta kuin, pistää heidät sinne taululle tekemään ja pistää heidät tonne, et no hoitakaas työ päättäkää keskenänne, kuka tekee, sit ite vaatii, sit toisten ryhmien kaa tuntuu, et vetää sitä kivirekeäkin, et ei tapahdu mitään.

Hannan toimintaa leimaa vahvasti pyrkimys toteuttaa hyvin modernia kielenopetusta. Hänen pyrkimyksissään ja toiminnassaan ei ole juurikaan havaittavissa piirteitä traditionaalisesta kielenopetuksesta. Väsymys ja yllättävät tilanteet aiheuttavat kuitenkin, että Hanna toimii joskus tavoitteidensa vastaisesti. Hän kokee myös, että oppilaslähtöinen työskentely on helpointa pienissä ryhmissä ja sellaisissa ryhmissä, jossa ryhmän ilmapiiri on hyvä. Suuret ryhmäkoot ja suuri mukautettujen määrä luokassa aiheuttavat vaikeuksia ottaa kaikki oppilaat huomioon.

[...] mut kyl mie oon niinku aika paljon yrittänyt sitä vastuuta niinku sysätä heille, yritän olla taka-alalla ja tota, mitä pienempi ryhmä, sitä helpommin se onnistuu, plus se, et miten on saanut sen toimimaan sen ryhmän sisäisen hengen, ni sitä paremmin se, joskus on niinku ihana kattoo, et ei muuta kuin, pistää heidät sinne taululle tekemään ja pistää heidät tonne, et no hoitakaas työ päättäkää keskenänne, kuka tekee, sit ite vaatii, sit toisten ryhmien kaa tuntuu, et vetää sitä kivirekeäkin, et ei tapahdu mitään.

### **8.3 Tulosten pohdintaa**

Seuraavaan taulukkoon olen listannut niitä modernin ja traditionaalisen kielikasvatuksen työtapoja ja ajatusmalleja, joita tutkimushaastatteluihin oli löydettävissä.

Taulukko 2. Modernin kielikasvatuksen piirteitä opettajien opetuksessa

	Anna-Liisa	Marja	Maiju	Riikka	Sini	Hanna
kommunikatiivisuus	-	-	x	x	(x)	x
kulttuurin merkitys, kulttuurien välisyys	-	-	-	x	-	x
opetuksen pääasialliset menetelmät moderneja	-	-	x	x	-	x
opettaja ohjaajana	(x)	-	x	(x)	x	x
oppimisenäkemyks, konstruktivismi	-	-	x	x	-	x
metakognitiiviset taidot, itsetuntemus	-	x	x	x	x	x
oppilaan yksilöllisyys	(x)	(x)	x	-	-	x

Taulukko 3. Traditionaalisen kielenopetuksen piirteitä opettajien opetuksessa

	Anna-Liisa	Marja	Maiju	Riikka	Sini	Hanna
opettajajohtoisuus	x	x	-	(x)	-	-
kielenopetuksen tarkoitus, kielen osa-alueiden hallinta	x	x	-	-	x	-
kielikeskeinen oppimisympäristö	x	x	-	-	x	-
mekaaniset tehtävät	x	x	-	-	x	-
oppikirjan keskeinen merkitys opetuksessa	x	x	-	-	x	-
oppilas osana massaa	-	x	-	-		
kapea-alainen arviointi	x	-	-	-		

Vastauksista käy ilmi, että nuorten opettajien tavat opettaa ja ymmärtää kielenopetus ovat hyvin erilaisia. Vastauksissa tuntuivat painottuvan joko perinteisen kielikasvatusnäkemysten tai modernin kielikasvatuksen mukaiset seikat. Maijulla, Riikalla ja Hannalla käsitykset ja kuvatut toimintamallit olivat pääosin modernin kielikasvatuksen periaatteiden mukaisia. Anna-Liisalla, Marjalla ja Sinillä suhtautuminen opetukseen oli ristiriitaisempaa. Vaikka heidän työssään oli piirteitä modernista kielikasvatuksesta, tämän mallin rinnalla näkyi jokaisella myös perinteisen kielenopetuksen malleja ja ajattelutapoja. Perinteiset työmenetelmät ja ajatukset eivät tulleet ilmi juurikaan tutkimuksen aikaisemmassa osassa (Kaikkonen 2004) kysyttäessä opettajaksi opiskelevilta, minkälaisiksi opettajiksi he haluaisivat. Nämä toimintamallit eivät siis nouse heidän tavoitteenasettelustaan, kuten Marja ja Sini mainitsevat myös tässä tutkimuksessa. Mallien taustalla vaikuttavat kuitenkin välttämättä uskomukset siitä, mitkä ovat opettajan työn tavoitteet, millainen opettajan pitää olla. Toiminnan taustalla vaikuttavat uskomukset eivät ole tiedotettuja. Siksi kutsun tässä kappaleessa havaittuja perinteisen kielikasvatusmallin mukaisia ajatuksia omien oppimiskokemusten tiedostamattomana vaikutuksena opettajan työhön.

Teoriat opettajan toimintaa ohjaavan käytötiedon rakenteesta auttavat ymmärtämään opettajan ajattelun ja toiminnan välistä ristiriitaa. Anna-Liisan, Marjan ja Sinin toiminnassa on nähtävissä eräänlainen kaksoisrakenne, jossa opettajan kannattamat arvot ja toiminta kohtaavat vain osittain. Heillä on tietoa uudesta kielenopetuksesta, jota he eivät kuitenkaan aktiivisesti pysty omassa opetuksessaan toteuttamaan. Tämän ristiriidan taustalla voidaan nähdä olevan opettajan jo varhain muodostaman kuvan opettajan työstä, jonka tietoinen pohtiminen ja tietoisuuteen tuominen on jostain syystä jäänyt vaillinaiseksi. Teoriatieto ei ole päässyt integroitumaan opettajan käyttötietoon. Tutkimuksen nuorilla opettajilla on kahdenlaista tietoa: ”tietoa opettajalle”, jonka tutkimuksen nuoret opettajat hallitsevat ja ”opettajan tietoa”, jonka varassa he toimivat (Fenstermacher 1994) ja johon opettajan pedagogisilla opinnoilla on ollut hyvin rajallisesti vaikutusta.

Mainitsin tutkimukseni teoriaosuudessa von Wrightin käsitteen rinnakkaismallit, joita muodostuu, kun opettajan on vaikea koordinoita keskenään erilaisia opetuksen malleja, joita hänellä on opetusharjoittelusta ja toisaalta omalta kouluajaltaan (von Wright 1997, 264). Tässä tutkimuksessa kolmella nuorella



opettajalla oli havaittavissa rinnakkaismalleja. Näiden rinnakkaismallien vaikutus opettajan työhön on epävarmuutta lisäävä. Ristiriita mallien välillä aiheuttaa opettajille myös riittämättömyyden tunnetta, jonka Anna-Liisa ja Marja tuovat haastatteluissaan selkeästi esille.

Voidaan tietysti kysyä, eikö opettajien toiminnassa tapahtuneiden muutosten syynä voisi olla pelkästään työelämään siirtyminen ja sen merkitys opettajan työlle. Kuten Jones & Stammers (1997, 81) toteavat, opettajan turvautuminen vanhanaikaisiin keinoihin luokkatilanteiden hallitsemisessa, voi olla opettajalle selviytymiskeino stressaavassa ja hankalassa tilanteessa.

Myös tämän tutkimuksen haastatteluista kävi ilmi, että nuoret opettajat kokivat joidenkin työympäristön tekijöiden vaikuttavan heidän valitsemiinsa toimintamalleihin. Kaikki opettajat mainitsivat opetustilanteisiin liittyviä tekijöitä, jotka vaikeuttivat kielikasvatuksen antaman mallin toteuttamista luokassa. Suuri oppilasmäärä, ryhmien heterogeenisuus ja ryhmän ilmapiiriin liittyvät tekijät vaikeuttivat suullisten harjoitusten ja ryhmätöiden tekemistä. Kukaan opettajista ei myöskään maininnut oppilaiden suhtautuneen positiivisesti uudenlaisten opetusmenetelmien käyttöön luokassa. Palaute oli sen sijaan kahdessa tapauksessa ollut hyvin negatiivista. Oppilaat ohjasivat opettajaa myös hyväksynnällään ja toiveillaan perinteisten opetusmenetelmien käyttöön. Opettajien työskentelyä ohjasivat perinteiseen suuntaan myös suunnitteluun käytettävissä olevan ajan vähäisyys ja muiden tehtävien suuri määrä ja uutuudesta johtuva stressaavuus. Jotkut opettajat niin ikään kokivat, ettei heillä ollut kokemattomina tarpeeksi keinoja toteuttaa kielikasvatuksen mukaista opetusta. Oppiminen tapahtui yrityksen ja erehdyksen kautta.

Huomattavaa kuitenkin on, että vaikeudet olivat samankaltaisia kaikilla nuorilla opettajilla, mutta jotkut opettajat pystyivät siitä huolimatta toteuttamaan pitkälti kielikasvatuksen tavoitteiden mukaista opetusta. Yhteistä heille oli kokemus omasta hitaasta edistymisestä kohti omia tavoitteita. Suunta oli selkeä, vaikka kouluympäristön paine oli selkeästi toisenlaista työskentelyä kohti.

Kaikilla opettajilla on käsitys opettajan työstä jo koulutukseen tullessaan (Schempp ym. 1998, 145), koulutuksen haasteena on näiden mallien käsitteleminen. Tutkimuksessa mukana olleet opettajat ovat saaneet omana kouluaikanaan pääosin perinteisen kielenopetuksen mallin. Näiden mallien ilmeneminen opettajan työssä myöhemmin kertoo omien koulukokemusten pysyvistä merkityksestä opettajan

käsityksiin opettamisesta. Opettajan työympäristö hitaasti muuttuvine rakenteineen edistää osaltaan näiden mallien uudistumista.

## 9 Miksi omien koulukokemusten vaikutus näkyy selvemmin toisilla?

Tutkimukseen osallistuneiden nuorten opettajien työtavat erosivat toisistaan monessa suhteessa. Opettajista kolme mainitsi tutkimuksessa lähinnä modernin kielikasvatuksen mukaisia työtapoja. Kolmen opettajan työssä oli nähtävissä enemmän piirteitä, jotka viittasivat traditionaaliseen kielenopetukseen ja omien koulussa nähtyjen, kuultujen ja koettujen mallien toistamiseen. Opettajien tietoisuus näistä malleista oli kuitenkin puutteellinen. Tämän päättelen johtuvan opettajan tiedon kaksoisrakenteesta. Käyttötieto, jonka varassa opettaja toimii ja joka on rakentunut elämäkokemusten seurauksena, on usein tiedostamatonta ja sen lähteille on vaikea päästä. Tiedostamattomat rutiinit ja ennako-olettamukset kaventavat opettajan kykyä monipuolisiin ratkaisuihin ja uuden omaksumiseen.

Tässä vaiheessa tutkimusta herää kysymys, miksi opettajien välillä on eroja. Miksi toiset pystyvät hyödyntämään opetusharjoittelussa saamaansa ja omaksi tavoitteekseen hyväksymäänsä tietoa muita paremmin?

Tutkimukseni teoriaosassa esille nostamassani kirjallisuudessa nousee voimakkaasti esille reflektion merkitys opettajan työssä kehittymiselle. Ojasen (2000a, 78–79) mukaan reflektio, omaan kokemukseen palaaminen, tarjoaa mahdollisuuden oman käyttötiedon tietoiseksi tekemiseen ja toiminnan muutokseen. Kyky reflektioon nousee esille myös opettajan pedagogisten opintojen uutena tavoitteena. Tutkimuksen nuorten opettajien eroja voitaisiin siis yrittää selittää tätä lähtökohtaa vasten. Toinen tutkimuskirjallisuudesta nouseva termi on ”kompetenssin tunne”, joka on kehitystä aikaansaavan motivaation edellytys ja joka sellaisenaan voisi myös selittää opettajien toimintaa (esim. Luopajarvi 1993, 166).

Tässä luvussa selvitän eroja nuorten opettajien reflektiossa ja heidän toimintaedellytyksissään. Luettuani haastatteluaineistoa useaan kertaan tämän jakson teemat nousevat esille seuraavanlaisina:

- reflektio ja sen vastaparina pohtimattomuus
- opettajan aktiivisuus ja passiivisuus suhteessa omaan työhön ja opetusharjoitteluun

Reflektio ei ollut haastattelujen pääteemoja, eikä siitä kysytty suoraan haastatelluilta opettajilta. Haastatteluissa pyrittiin kuitenkin antamaan opettajalle vapaus puhua

oman opettajuutensa kannalta merkittävistä seikoista ja teemana reflektio nouseekin joissakin haastatteluissa spontaanisti esille. Tässä analyysissä pyrin tuomaan esille myös muut haastattelussa esille tulleet piirteet, jotka viittaavat reflektiiviseen suhteeseen omaan työhön.

## **9.1 Perinteistä opetusta toteuttavat opettajat**

### **9.1.1 Anna-Liisa**

Anna-Liisalla reflektio ei nouse teemana esille missään vaiheessa haastattelua.

Opettajan pedagogisista opinnoista puhuttaessa Anna-Liisa nostaa esille lähinnä käytäntöön liittyviä asioita, mieleen ovat jääneet opetushallinnon asiasällöt opettajan vastuista ja velvollisuuksista. Suhtautumista opetusharjoitteluun leimaan Anna-Liisa kohdalla myös huono omatunto, opettajan pedagogiset opinnot ovat luoneet hänelle kriteerejä: johon hän ei kuitenkaan tunne yltävänsä.

Vaikeeta, toimin niinkun en haluais. No kyllä mulle tulee tää tunne joskus, mul on niin tuoreessa muistissa vielä se kuitenkin se opetusharjoittelu, miten siellä korostettiin sitä, että tunnin pitää olla monipuolinen ja hauska ja siellä pitää olla kivaa ja tai mulle jäi sieltä sellanen käsitys, että jokaisen tunnin pitäis olla tosi hauska ja sinne pitäis kehittää ite juttuja. Ni sit jos mä teen työkirjan tehtäviä eteenpäin tai jotain, niin sit tulee ehkä, et on... nyt, nyt tää on tylsää, vaikkakin mie oon kyllä huomannut senkin, et ei ne oppilaat täällä mitään taikatemppuja vaadi, et ne kyllä ihan, ihan tykkää siis pelkästään jo, et ne tekee tehtäviä ja sit kun ne näkee, et niillä on oikein, ne näkee vastaukset, ni ne saa siitä jo, saattaa saada sen onnistumisen kokemuksen. Ei ne aina, aina vaadi, et tääl taikuriks pitäis ruveta. Mut mul tulee semmonen syyllisyys, et hitsiläinen, et onkohan tää nyt, välillä.

[...]

Aika paljon mie kyl yritän ite tehdä monisteita tai just tuoda pelejä tai jotain semmosta.

Opettajan pedagogisissa opinnoissa korostettu monipuolisuus näyttäytyy tässä esimerkissä ulkoapäin asetettuna tavoitteena, jonka merkitystä opettaja ei ole täysin sisäistänyt. Anna-Liisa kokee kuitenkin velvollisuudekseen tavoitella sitä. Hänen käyttämänsä termi ”taikatemput” tulee mielenkiintoisella tavalla esille myös toisessa haastattelun vaiheessa, puhuttaessa opettajan omista koulumuistoista.

Aika semmosta mekaanista se oli, enkä mä muista, että siinä ois kauheesti mitään monipuolisuutta ollut tai opettaja mitään taikatemppuja kehitellyt, mut kyl se niinku mulle sopi, kun mä oon sit aina ollut semmonen tunnollinen ja tehnyt, tehnyt kaiken niin tota, mitä käsketään, ni, niinnin.

Taikatemput liittyvät opettajan pedagogisten opintojen monipuolisuuteen, joka on kuitenkin ristiriidassa hänen omana kouluaikanaan saamansa kielenopetuksen mallin kanssa. Jo aikaisemmassa kappaleessa olen maininnut Anna-Liisan kokeman ristiriidan oman toimintansa ja pedagogisten opintojen mallien välillä. Ehkä opettajan kuvaama kiltin tytön rooli, tarve täyttää muiden odotukset, on estänyt oman näkemyksen muodostamista opettajan työstä. Hänen kohdallaan keskeisiksi käsitteiksi nousevat passiivisuus ja yleisten arvojen varassa toimiminen. Hän ei ilmaise missään vaiheessa olevansa aktiivinen oman opettajuutensa kehittäjä. Oma aktiivisuus ei tule esille myöskään puhuttaessa opettajaharjoittelusta. Tästä syystä myös selkeiden tavoitteiden asettaminen omalle toiminnalle on vaikeaa.

Joo, no kyllä varmaan joka osa-alueella pitäis pyrkiä kehittämään, mutta, mutta, mutta. En mie varmaan osaa mitään erityistä sanoo, et jokaisel, et mahdollisimman hyväks tulla jokaisella osa-alueella, et tätä sekä ihan opettamistyötä, et sitten, sitten muutenkin, että tota, tietysti koko ajan pitää pyrkiä kehittämään mahdollisimman hyväks opettajaksi.

### 9.1.2 Marja

Marjan haastattelussa oman työn reflektio ei nouse teemana esille. Paremminkin haastattelussa tulee esille reflektion vastakohta hämmennys ja kykenemättömyys saada omasta kokemuksestaan kiinni. Erityisesti tämä tulee esille Marja puhuessa kohtaamastaan negatiivisesta käyttäytymisestä, jota hänen on vaikea ymmärtää ja hyväksyä.

Et se on just sitä käyttäytymistä, et se miten mä en voi sulattaa semmosta, et joku nuori sanoo mulle päin naamaa, sitä mitä se sanoo, et ei, eihän kenenkään pitäis, en mää vois kuvitella omalta ajaltani, et kukaan ois sanonut niin törkeesti oikeesti päin naamaa jotakin opettajalle, mut ei nykyään niinku ei yhtään.

[...]

niin se on se sama ihminen joka tekee sitä ja siihen ei auta mitään, vaikka minä sanoisin niinku ihan mitä vaan, niin se vaan jatkaa sitä, että en tiä.

[...]

Et täs vaiheessa vielä, kun oikeesti alottelee vasta tätä ni, ja sit tulee heti ensimmäisen vuoden aikana tämmösiä kommentteja, niin kyllähän sitä miettii, että onks tää oikeesti mun paikka, mutta.

Marja koki opetusharjoittelun positiivisena aikana, jossa hän sai kokeilla erilaisia opetuksen malleja. Opettajan pedagogisten opintojen tarjoamat opetuksen mallit ovat kuitenkin opettajan mielestä todelliseen elämään soveltumattomia. Teoreettisista opinnoista opettajan pedagogisten opintojen aikana Marja ei koe hyötyneensä.

En mä tiedä, kyllä loppujen lopuksi sen työn kannalta kuitenkin se, siis se itte opettaminen siellä, siis se, että näkee kuitenkin erilaisia tunteja ja saa tehdä erilaisia tunteja, et ohan se hyvä, et jossain vaiheessa on pystynyt tota tekemään erilaisia tunteja, mut se on toisaalta hirveen turhauttavaa, että, että kun siellä on tehnyt kaikkea hienoa ja sit täällä ei pysty toteuttamaan yhtään mitään niistä.

[...] mellä nyt on just ollut nää just nää ns. teoriaosiot, niin en mä usko, että niistä, niistä on hirveesti jääny ihan tähän, tähän työhön täällä [...]

Marjan puheesta käy ilmi, että hän pitää opettajan pedagogisissa opinnoissa opittua tapaa opettaa eräänlaisena perusopetuksen lisänä, vähän samaan tapaan kuin Anna-Liisa puhuessaan taikatempuista.

Ehkä se toisaalta on sitä, että mä haluaisin jotenkin tuua enemmän sitä omaa niinku tapaan esille ja niinku keksiä kuitenkin välillä jotakin muuta kuin sitä perusopetusta ja kirjan eteenpäin menemistä, että siellä (ala-asteella) kuitenkin saa ehkä toteuttaa sitä itteensä enemmän tai ei ehkä vaan saakin, et siellä voi tuua sit myöskin niitä Norssin oppeja jonkun verran mukaan [...]

Opettajan pedagogisten opintojen aikana Marjan käsitys perusopetuksesta ei ole muuttunut. Opettajan käyttötieto ja uusi tieto eivät ole päässet kohtaamaan ja uudet opetuksen tavat näyttäytyvät ikään kuin päälle liimattuna perusopetuksen lisänä. Marjan haastattelussa ei myöskään tullut esille aktiivisuuteen tai omaan tavoitteellisuuteen liittyneitä puheenvuoroja, joissa hän olisi ilmaissut uskovansa oman toimintansa pystyvän muuttamaan tilanteita, jossa hän työtään teki. Tavoitteiden asettelusta hän kertoo osittain luopuneensa, vaikka tuokin esille joitain ihanteita, joihin haluaisi pyrkiä.

Ääh, en, en tiä itse asiassa, en mä oo kauheesti miettinyt, mä, mä oon jättänyt tavoitteiden asettamisen, ainakin noin niinku tietoisesti, et en mä istu alas ja mieli tavoitteitani ainakaan, mutta kyllä mä niinku haluaisin, että mä löytäisin itte jonkun semmosen tavan, miten mä saisin ne oppilaat tekemään täällä luokassa enemmän sitä, mitä itte, mitä mä haluaisin [...]

[...] että sit just takaraivossa on koko ajan kuitenkin se, että mä haluaisin opettaa jotenkin eri tavalla kuin mitä mä nyt teen, et se tavoite ois niinku korkeemmalla, et mä vois tuua jotain, jotain vähän poikkeavaa luokkaan, et jotain semmosta, mitä ne ei välttämättä olis, vaikka ois koskaan kokeillut, et tuoda joku asia eri tavalla, opettaa eri tavalla, et semmosia tavoitteita mulla kyllä olis myöskin [...]

### 9.1.3 Sini

Sinin haastattelussa reflektio ei tule juurikaan esille. Hän mainitsee kyllä kokemuksesta oppimisen kehittämistavoitteista kysyttäessä tähän tapaan:

[...] Kyl mä aina kun esimerkiks kurssit alkaa ja sillei, ni katon, että no niin mitä tähän kuuluu ja mitä, mikä niinkun on opittava sen kurssin aikana ja sillä tavalla ja yritän sit keksii siihen parhaat keinot ja sitten kun huomaan, että joku mun homma ei toimi niin teen seuraavalla kerralla eri tavalla, yritän kyllä jotain oppii niistäkin.

Tähän kuvaukseen ei kuitenkaan liity mitenkään selkeästi ajatus oman toiminnan reflektiosta tai epäonnistumisen syiden pohdinnasta, vaikka sitä saattaakin olla mukana.

Opettajan pedagogisista opinnoista puhuttaessa Sinin puheesta nousee esille selkeän passiivinen asenne suhteessa sen mahdollisuuksiin, eräänlainen suoritusmentaliteetti. Hän ei myöskään koe, että opetusharjoittelu olisi tarjonnut hänen opettajuuden rakentumiselleen juurikaan uusia ideoita tai ajatuksia.

Jaa, no hmm, harjottelussa tietysti pääsi helpommalla, jos niinku teki samaan tyyliin, kun se ohjaaja, että siinä mielessä ehkä tulee tehtyä enemmän (nyt) niin niinkun ite tekis [...]

Mä oon niinku muistaakseni oon jossain kirjottanut, että ei siinä (opetusharjoittelussa) välttämättä mitään semmosta niinku tosi uutta ja mullistavaa tullut, enemmän ne oli semmosia asioita, mitkä on tiennyt, mut mitä ei oo silleen aktiivisesti ajatellut.

[...] mutta mitäs muuta siellä, no esimerkiksi niit kaikkii eri tapoja, millä jonkun voi opettaa taikka niitä muuta, että onhan ne niinku varmaan oikeestaan tullut kuitenkin nähtyä siellä koulussa ja silleen.

Mielenkiintoista on havaita, että Sini kokee opetusharjoittelun mallien muistuttaneen oman kouluaikinsa malleja, vaikka pedagogisissa opinnoissa esitelty malli opetuksesta eroaa selkeästi kielenopetuksessa aiemmin vallinneista malleista, joita Sinikin omaan kouluaikaansa muualla haastattelussa liittää. Tämä näyttäisi liittyvän siihen, että opettajan pedagogisten opintojen anti on jäänyt opettajalle melko selkiytymättömäksi ja tieto ristiriitaiseksi. Tätä opettaja kuvaa itsekin seuraavassa esimerkissä.

Muuten siitä, teoria puolesta ja muuten ni siitä on kyllä tosi vaikee, jotenkin ne on mennyt päässä niin sekasin ensinnäkin, että mitkä kuuluu mihinkin, mihinki.

Sinin työhön oman toiminnan reflektio ei haastattelun perusteella tunnu liittyvän kovinkaan selkeänä osana. Opetusharjoittelussa saatu tieto ei ole päässyt kosketuksiin opettajan aikaisemman käyttötiedon kanssa eikä syvällistä oppimista ole päässyt tapahtumaan. Uusi tieto on jäänyt ulkopuoliseksi eikä integroitunut omaan toimintaan. Kertoessaan omista suunnitelmistaan, opettajan työ näyttäytyykin Sinin puheessa melko staattisena ja näköalattomana.

[...]jotenkin mä yritän niinku miettiä näitä asioita silleen loogisesti, että jaksako, jaksako oikeesti tehdä neljäkymmentä vuotta suunnilleen samaa juttua, ni silleen mä oon vähän yrittänyt miettiä sitten mitakin vaihtoehtoja, ettei se tulis ihan yllättäen, jos jos niin käy.

## ***9.2 Modernia opetusta toteuttavat opettajat***

### **9.2.1 Maiju**

Maijun haastattelussa reflektion teema tulee esille hyvin monta kertaa. Se nousee esille sekä opettajan suhteessa opetusharjoitteluun että myös hänen nykyiseen työhönsä. Reflektion Maiju määrittelee seuraavalla tavalla:



No, se miten mä sen ymmärrän ni on just ehkä sitä semmosta reflektointia, että niinku miettii sitä, et mitenkä ite niinku on siellä luokassa ja mitä työtapoja käyttää, miten se tunti meni ja se että, mikä, minkä takia tuntu kurj(alta) tuntuu, miks tää päivänä kaikki menikin jotenkin niinku huonommin, no, että mikä mikä eilisessä päivässä teki sen, että tuntu hyvältä.

Hänelle reflektio on olennainen ja luonteeseen kuuluva osa omaa toimintaa.

Toisaalta mä oon aina ollu semmonen, että mä mietin. Et se on jotenkin osa minua se että mä mietin.

Maiju kokee myös pystyvänsä vaikuttamaan omaan toimintaansa palaamalla aikaisempaan kokemukseen ja pohtimalla sitä.

[...], että se on sitä kantapään kautta oppimista ja sen hyväksymistä tavallaan, että tää nyt menee nyt näin, että mä tein, mä tein tän nyt parhaan tietämyksen mukaan, sitten tiedän ens kerralla paremmin [...]

Haastattelusta käy ilmi, että Maiju kykenee käyttämään omassa kehityksessään sekä onnistumisen että epäonnistumisen kokemuksia. Kyky tarkkailla omaa toimintaa viittaa toiminnan aikaiseen reflektioon. Siihen palaaminen on puolestaan oman kokemuksen ottamista tarkasteltavaksi kriittisen ajattelun keinoin. Lisäksi hänellä reflektio myös suuntaa uuden suunnittelua. (Poikela 2005, 24.) Maijun kertomasta käykin ilmi, että hän pitää opettajaksi kasvamista elämäikäisenä projektina, jossa hän voi koko ajan oppia uutta. Omalla aktiivisuudella on prosessissa tärkeä rooli. Toisaalta Maijun näkemys opettajaksi kasvamisesta on myös hyvin realistinen, hän ymmärtää kasvun vaativan aikaa.

Niin, ne sen tavallaan hyväksyminen tai yrittää aatella sillä tavalla, että no et käytäntöhän tässä työssä on se paras opettaja. Että yrittää muistuttaa ihteään aina siitä, että no näin mä, mä opin tätä niin kauan, kun mä teen tätä työtä, että ei musta tuu valmista opettajaa, enkä mä halua sillä tavalla jämähtää. Yritän vaan jotenkin, antaa olla sen tunteen ja sitten sanoo, malta oottaa nyt sitten seuraavaan kertaan, kun pääsee tekemään sen.

Että lähinnä mä ite niinku, ainakin nyt tässä vaiheessa koen sen hirveen paljon niinku mietin niinku tavallaan niinku sitä omaa ihteäni ja omaa semmosta opettajuutta, että

mitenkä tää nyt, mihinkäs suuntaan tää nyt lähtee rakentumaan ja semmosta hakemista ja miettii just näitä, että no mitenkä voisin tehdä toisin tai mikä mikäkin asia vaikuttaa mihinkin [...]

Maijun haastattelussa reflektiivisyys ja aktiivisuus ovat vahvasti sidoksissa toisiinsa. Hänestä piirtyy haastattelussa kuva opettajasta, joka ottaa vastuuta omasta kasvustaan, mutta toisaalta tajuaa oman rajallisuutensa. Hänen suhtautumisensa opettamiseen on vastuullista ja hän ottaa kasvun haasteena. Aktiivinen ja ennakkoluuloton asenne ovat mahdollistaneet omien koulukokemusten toimimattomista malleista vapautumisen. Tästä hyvänä esimerkkinä toimii haastattelun katkelma, jossa Maiju kertoo vaikeudestaan ottaa omassa opetuksessaan käyttöön uusi induktiivinen kieliopinopetuksen malli kouluajoilta opitun deduktiivisen mallin sijaan.

Se siinä oli niinku vaikeus silloin, mä muistan elävästi sen, kun mä ekaa kertaa menin pitämään tunteja, ekaa kertaa opetin kielioppia silleen, että ne niinku, miks, miks tässä sanotaan näin. Ei, ei nää voi tälleen oppia. Musta tuntu, että en mä opeta mitään, että kun mä en sano suoraan, mikä sääntö se on, että tavallaan kesti aikansa oppia pois siitä. Mut sit mä pidin, toissa kesänä pidin yksityistunteja eräälle mieshenkilölle [...] Ni hänen kanssaan pääsin, se oli heti sen harjottelun jälkeen, pääsin sitten kokeilemaan sitä, että no etsipäs, miksi täällä, mitenkä täällä on sanottu se ja se, ja huomasi, että se niinku oppi niitä asioita, kun se niinku tajusi ite, että jos mä haluan sanoa jotain, mitä on tapahtunut, no sitten se sanotaan tällä tavalla englanniksi että.

Vaikka Maijun suhtautuminen opetusharjoittelun tarjoamiin valmiuksiin on hyvin kriittinen, haastattelusta käy kuitenkin ilmi, että hän on kyennyt käyttämään sitä aktiivisesti hyväkseen oman opettamisensa pohdinnassa.

[...] en mä voi sanoa, etteikö siitä nyt mitään hyötyä ollu, ollu siitä et, se on niinku, se oli kaikista antoisin mun mielestä sen koko opetusharjoittelun aikana nimenomaan nää harjottelut ja se palaute, mitä, suora palaute, mitä sieltä sai a se niinku, että pääsi niinku ite kokeilemaan, ja niinku hahmottaa sitä omaa olemista siellä luokan eessä ja sitä kautta niinku niitä omia, et minkäslainen opettaja mä nyt haluan olla ja, et se oli kaikista tärkein mun mielestäni, sitä saisi olla enemmän.

Maijun kohdalla modernin kielikasvatuksen mallien toteutumisen taustalla näyttäisi siis olevan juuri kyky laaja-alaiseen reflektioon ja tietoisuus kokemusten reflektion

merkityksestä omassa opettajana kasvamisen prosessissa. Opettajan kannattamat arvot ja opettajan käyttötieto muistuttavat toisiaan ja samalla opettaja pyrkii tietoisesti myös kehittämään opetustaan haluamaansa suuntaan.

### 9.2.2 Riikka

Riikan haastattelussa reflektio nousee esille puhuttaessa opettajan pedagogisista opinnoista.

Ää musta oli hirveen tärkeätä ja kivaa se, että et siihen käytettiin niin paljon aikaa siihen pohtimiseen, niitten tuntien pohtimiseen ja ylipäänsä niinku miettimiseen ja läpikäymiseen ja analysoimiseen, koska siitä jotenkin tuli se semmonen pohja niinku, et miks mä nyt oikeesti teen jotakin juttuja, et siihen on ihan oikea syy, koska nyt sit jotenkin tuntuu, et nyt ei aina jaksu miettiä silleen tässä sitä, että no miks mä nyt tän teen, mut silleen tavallaan, kun sen on miettinyt joskus valmiiksi, niin siinä on niinku sillai pohjaa.

Vaikka opettaja kokeekin oman toiminnan pohtimisen vähentyneen työssä ollessa, on opetusharjoittelun aikainen reflektio antanut mahdollisuuden oman toiminnan pohtimiseen ja sitä kautta opetusnäkömyksen kehittämiseen, jossa opettaja haluaa työssään pitäytyä. Haastattelusta käy ilmi, että opettaja pystyy omassa toiminnassaan myös tunnistamaan sellaisia konkreetteja piirteitä, jotka ovat ristiriidassa hänen omaksumansa kielikasvatusnäkömyksen kanssa ja joista hän pyrkii koulutyöskentelyssä eroon.

[...] ja sit he (oppilaat) halus, niinku että mä kerron kaiken niinku uudestaan, että luennoi yks tunti ja sit mä olin, et hetkinen tämä ei nyt kyllä ole ollenkaan sitä, mitä mä haluan tehdä ja tota no sitten, sit se meni siihen, mut mä toivon, et se jälki sitten niinku vakuutti, et he ymmärsi, et se on semmonen, mitä mä vähän vierastan, et en mä nyt halua äänessä koko tuntia, et mä yritän enemmänkin niinku potkia ne oppilaat liikkeelle ja sitten olla se ohjaaja siinä [...]

Riikka mainitsee haastatteluissa myös toisen kerran kokemuksesta oppimisen, mutta ei liitä siihen aktiivista omaan kokemukseen palaamista ja sen pohdintaa.

[...] et ryhmätkin on niin erilaisia, ni sitten aina, sit yrittää ehkä vaihdella vähän sillai niitten ryhmien mukaan ja sitten itekin kokeilla, et no, ja huomaa sen, et jos pitää jotain saman tyyppistä tuntia kahta kertaa niin, että toisen kerran menee paljon paremmin, et niinku ja sit on huomannut, et näin ei kannata tehdä [...]

Opetusharjoittelulla näyttää olleen Riikan työssä kehittymiselle hyvin tärkeä merkitys. Hän on hyötynyt toisten tuntien seuraamisesta, oman toiminnan yhteisestä pohdinnasta. Riikan puheeseen opettajan opinnoista liittyy myös aktiivisuus ja keskittyminen.

No, mä tykkäsin siitä vuodesta, ää koska mulla ei ollut mitään muuta sinä aikana, mä pyysin keskittymään siihen aika lailla ja mä tykkäsin niistä harjoittelujaksoista.

Ja siitä oli hyötyä, et kävi seuraamassa, mä kävin aika paljon seuraamassa tunteja, muitten opettajien tunteja niin siellä.

Mä tykkäsin ala-asteharjoittelusta ihan hirveesti ja siitä että se palaute oli sieltä niin hyvää. Jaja toisaalta se oli hirveen kiva niinku, että, et huomasi ite pystyy niinku käyttämään aikaa älyttömästi semmoseen suunnitteluun, et niinku ja sitten se, että teki niinku etukäteen kaikkia juttuja, mistä on nyt hyötyä.

[...] mä kyllä ihan aktiivisesti istuin niillä luennoilla ja kuuntelin [...]

Opettajan pedagogisten opintojen aikainen aktiivinen toiminta oman toiminnan kehittämiseksi ja toiminnan reflektio näyttäytyvät Riikan työn kantavana voimana. Se on muodostanut perustan, jolla työtään kehittää.

### 9.2.3 Hanna

Hannan haastattelussa reflektio ei esiinny kertaakaan sanana. Hänen oman opetustoimintansa kuvauksista nousee kuitenkin esille tapauksia, joissa hän kuvaa reflektiivistä toimintaa. Kuvattu reflektio liittyy oman toiminnan aktiiviseen havainnoimiseen, siihen palaamiseen ja toiminnan suuntaamiseen sen mukaan. Olennaista on kyky tunnistaa omassa toiminnassaan piirteitä, joita haluaa välttää.

Haastattelija: Mistä johtuu, että sä toimit joskus niin (kuin et haluaisi)?

Hanna: Useimmiten silloin on väsynyt ja silloin tulee ne sellaiset tavat mitkä ei oo (siivoojien tulo keskeyttää haastattelun) niin, et silloin tulee semmosia tapoja ei haluais tai on ajatellut, että ei haluaisi toimia näin, koska siitä seuraa jotain huonoa. Mut usein se on väsymys tai se, tai sitten se on semmonen, että joudut tilanteeseen ehkä ensimmäisen kerran miettimättä, ni silloin varmaan tulee semmonen, mitä tulee omastakin kasvatuksesta, et sitten toimii niinku vaan sen mukaan ja en mie sano, että sielläkään on aina ollut kaikki hyvin, mut yleensä, yleensä mie oon niinku oppinut huomaamaan sen, et mie toimin huonosti ja sit mie kelaan sitä vähän aikaa, et miten siinä nyt näin pääs käymään ja sit, sit se ehkä muuttuu vähän ens kerralla.

[...] sit sä huomaat sen tunnin jälkeen, nyt täs meni tää pieleen, mut se mitä mie oon ite niinku yrittänyt, että mie otan opiks tavallaan, et mie niinku tunnustan itelleni sen [...]

Opettajuuden pohdinta ja aktiivinen tarkkailu ovat Hannan kohdalla alkaneet jo ennen opettajan pedagogisia opintoja.

[...] ja sit se tulee varmaan lukiostakin jotenkin on jäänyt itelle, että ehkä sitä on seurannut, et miten se niinku sujuu, ehkä mie oon aina ollut kiinnostunut siitä kommunikaatiosta jollain tavalla, ja siitä et millä tavalla joku saa pidettyä sen paketin kasassa [...]

Oman opettajuuden pohtiminen nousee esille myös pedagogisten opintojen teoriaosioista puhuttaessa. Opettaja on pohdinnan kautta pystynyt hyödyntämään teoriaa itse työssään ja myös herättämään oppilaita pohtimaan omaa oppimistaan.

Jos ei niitä (teoriaopintoja) ois ollut ni mitä sitten, millä pohjalla sitten seisotaan. Kyl ne on tuonu sellasta, koska muutenhan se ois hyvin paljon sellasta mutu-juttua ja että yläasteella olen ite nähnyt tätä ja tätä ja lukiossa minulla on tehty näin näin ja et kyllähän pitää jotain teoriaa olla, mihin sä sen pohjaat sen oman hommas, et kyllä varsinkin just se, kun silloin käytiin niitä konstruktivismia ja muuta, ni kyllähän se on niinku ollut, mitä pitää miettiä itsekin ja sit oppilaat kysyy suht paljon sellasii asioita, et miks sie luulet, et tää on niinku miulle hyvä, ni ei se, et mie nyt vaan oon sitä mieltä [...] ei riitä ja joskus myö sitten ihan katotaan, et niin no, jos aattelet asiaa näin, et voisit sie ajatella tätä asiaa tältä kannalta.

Hanna on tuntenut hyötyneensä pedagogisissa opinnoissa paljon toisten opettajien toiminnan seuraamisesta, henkilökohtaisesta palautteesta sekä vapaasta ilmapiiristä, joka tarjosi mahdollisuuden kokeilla omia juttuja opetuksessa.

[...] se mikä auttoi hirveästi niissä oli se, että näki, minähän kiersin hyvin paljon eri opettajia siellä, sekä mies että nais, että näki vähän sen, et millä tavalla se (auktoriteetti) otetaan niinku yleensäkin haltuun [...]

No, yks (hyvä asia) oli se, että niitten tuntien jälkeen puhuttiin sitten sen harjotteluohjaajan kanssa

[...] ja sit toisaalta myös se, et annettiin se vapaus siihen, että voit, voit poiketa , voit tehdä omia, et kyl se on ihan niinku miusta ollut hyvä ja kyl mie oon aika paljon poikennutkin.

Yleisesti Hannan suhtautumisesta opettajan pedagogisiin opintoihin näkyy opettajan aktiivinen halu kehittää omaa toimintaansa niiden kautta. Hanna on pystynytkin käyttämään opettajan opintojen mahdollisuuksia tehokkaasti hyväkseen ja integroimaan asiasisältöjä oman käyttötietonsa osaksi. Myös hänen työssään näkyy vahva halu kehittyä ja oman toiminnan tietoinen pohdinta. Tulevaisuuteen Hanna suhtautuu valoisasti.

[...] mut et, kyl mie uskon, et niinku oppilaat, en mä tiää onks tää joku harhaluulo, mut mie todellakin uskon, et hyö pitää miusta, et kyl mie, sen takia mulla on varmaan niin hyvä olo tulla sit joka päivä tänne, et ei oo kertaakaan tullut vielä sellasta, et oo mää jään pois, et kun ei huvita ja ne oppilaatkin on hirveitä.

Haastattelija: Et ajatellut vielä vaihtaa ammattia?

Hanna: En, en ajatellut vielä.

### **9.3 Pohdintaa luvun tuloksista**

Luvussa opettajan toimintaedellytyksistä nousi keskeiseksi teemaksi reflektio ja opettajan pedagogisten opintojen aikainen aktiivisuus.

Reflektio nousi selkeästi esille kolmessa haastattelussa, Maijun, Riikan ja Hannan kohdalla. Nämä kolme olivat myös ne opettajat, joilla omat koulukokemukset näyttäisivät vaikuttaneen vähiten tiedostamatta heidän työkäytäntöihinsä. Työni teoriaosassa olen tuonut esille tutkijoiden näkemyksen oman käyttötiedon merkityksen tietoiseksi tuomisesta. Mainittujen kolmen opettajan kohdalla näin on päässyt tapahtumaan: oma kouluaikainen maallikkoteoria ja omaa toimintaa ohjaavat arvot ovat olleet opettajan tietoisien pohdinnan kohteena. Riikan

kohdalla merkittävänä tekijänä tässä on ollut opetusharjoittelu, Maijun ja Hannan kohdalla näyttäisi olevan kyse enemmän omaan luonteeseen olennaisena kuuluvasta reflektiokyvystä (ks. Moon 2001, 366). Toisaalta hekin ovat hyötäneet tuntuvasti opetusharjoittelun tarjoamasta mahdollisuudesta palautteen saamiseen ja toisten opettajien aktiiviseen tarkkailuun. Reflektio on jatkunut myös työssä ollessa. Merkitykselliseksi haastatteluista nousee mielestäni näiden nuorten opettajien kyky nähdä suhde luokassa tapahtuvan oman toiminnan ja heidän kannattamansa kasvatustavojensa välillä. Opettajat antavat kaikki esimerkin tilanteista, joissa he ovat havainneet oman toimintansa ohjaavan oppimistilannetta ei-toivottuun suuntaan. Kyky nähdä oman toiminnan puutteet ja niiden tietoinen pohdinta ovat ohjanneet kehittämään uusia toimintamalleja.

Opettajat, joiden haastatteluissa oman toiminnan reflektio ei noussut esille, toteuttavat työssään enemmän omien opettajiensa malleja kuin reflektion tärkeäksi kokeneet Hanna, Maiju ja Riikka. Opettajat, jotka eivät maininneet reflektiota haastatteluissa, näyttivät myös hyötynneen vähemmän opettajan pedagogisista opinnoista. Heille sisällöt olivat jääneet liian abstrakteiksi ja sekaviksi. Kahden opettajan kohdalla näytti jopa siltä, että opettajan pedagogiset opinnot toimivat osittain painolastina asettaen opettajan työlle vaatimuksia, joita he eivät tunteneet kykenevänsä täyttämään. Opettajien oman toiminnan kehitystavoitteet jäivät myös melko abstraktille tasolle, eivätkä he antaneet esimerkkejä tapauksista, joissa oman toiminnan havainnointi olisi johtanut aktiiviseen toiminnan reflektioon ja sitä kautta toiminnan muuttamiseen. Suhde opettajan oman toiminnan ja toteutuvan kieltenopetusnäkökulman välillä jäi heille epäselväksi.

Näissä haastatteluissa omien opettajien mallien toteuttaminen omassa työssä oli yhteydessä oman käyttötiedon tiedostamisen puutteeseen ja vähäiseen toiminnan reflektioon.

## 10 Tutkimuksen pohdintaa

### 10.1 Tutkimuksen tulosten pohdintaa

Tutkimuksessani olen selvittänyt nuorten kielenopettajien omien koulukokemusten merkitystä heidän työnsä tärkeässä induktiivvaiheessa.

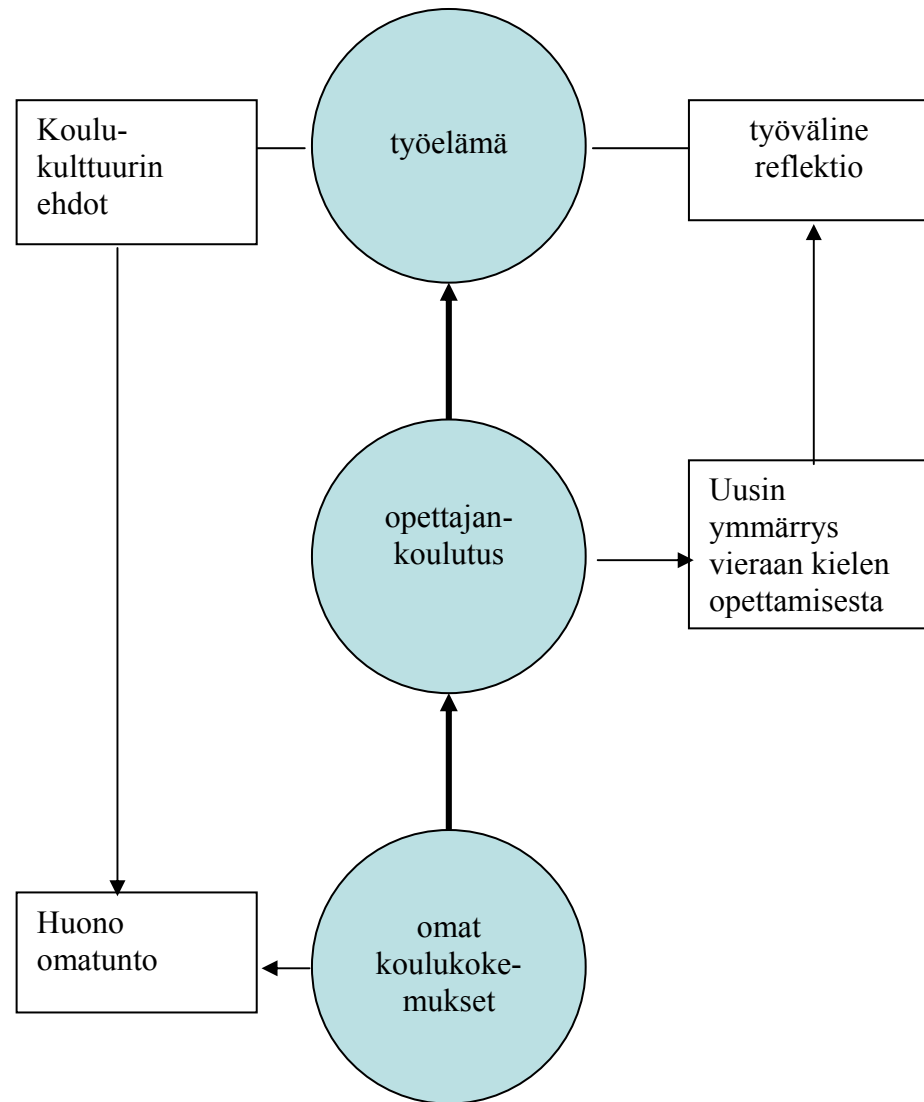
Analyysini ensimmäisessä osassa (luku 7) selvitin nuorten opettajien omia tiedostettuja koulukokemuksia ja niiden vaikutusta heidän ajatteluunsa ja toimintaansa. Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat pystyneet käyttämään näitä kokemuksiaan apunaan määritellessään itselleen, millainen on hyvä ja millainen huono opettaja, millaisen suhteen he haluavat oppilaisiin rakentaa ja miten pitää yllä työrauhaa luokassa. Kielenopetuksen osalta omien koulukokemusten antama malli oli opettajien mielestä riittämätön, omassa opetuksessaan he pyrkivät toteuttamaan toisenlaista mallia kuin mitä omassa koulussa olivat saaneet. Yksittäisiä koulussa nähtyjä työskentelymuotoja opettajat olivat omassa työssään kuitenkin voineet hyödyntää. Luvussa 7 havaittuja seikkoja kutsun opettajien omien **koulukokemusten tiedostetuksi vaikutukseksi**.

Luvun tulokset sekä aineiston huolellinen lukeminen kiinnittivät huomioni muutamiin seikkoihin, jotka saivat minut pohtimaan uudelleen nuorten opettajien koulukokemusten vaikutusta heidän työhönsä. Muutamilla haastateltujen kuvaama oma opetustoiminta muistutti selkeästi hyvin traditionaalista kielenopetuksen mallia, jota opettajat eivät kuitenkaan kuvatessaan omia tavoitteitaan kannattaneet (Kaikkonen 2004). Analyysini toisessa luvussa (luku 8) analysoinkin opettajien toiminnan heijastamaa kielenopetuksen mallia ja sen alkuperää. Tässä suhteessa kuusi nuorta opettajaa jakautuivat kahteen ryhmään. Toiseen ryhmään kuuluvat opettajat Hanna, Maiju ja Riikka pystyivät omassa opetuksessaan toteuttamaan melko pitkälle tavoitteidensa mukaista kielenopetusta, joka oli samansuuntainen modernin kielikasvatuksen päämäärien kanssa. Toinen ryhmä muodostui opettajista Marja, Anna-Liisa ja Sini, joiden opetuksessa oli enemmän piirteitä heidän oman kouluaikinsa kielenopetuksesta. Tämä näkyi opettajien tunneillaan käyttämissä kielenopetuksen metodeissa, arvioinnissa, oppilaan asemassa ja opetuksen päämäärissä. Analyysissäni panin merkille myös näiden opettajien toiminnan kaksoisrakenteen, jossa toiminnalle tietoisesti asetetut tavoitteet eivät toteutuneet



käytännön opetustyössä. Opettajat eivät itse myöskään tiedostaneet oman opetuksensa mallien tulevan pitkälti oman kouluaijansa kielenopetuksesta. Tästä syystä kutsun opettajan toiminnassa havaittavia oman kouluajan kielenopetuksen malleja **koulukokemusten tiedostamattomaksi vaikutukseksi** nuoren opettajan työhön.

Opettajan tiedostetut koulukokemukset voivat toimia heidän oman toimintansa peilinä, jota vasten arvottaa omaa toimintaansa. Aikaisemmat opettajat tarjoavat nuorelle hyvän ja huonon opettajan kuvia, toimintatapoja hankalissa tilanteissa ja malleja siitä, miten he haluaisivat tai eivät haluaisi toimia suhteessa oppilaisiinsa. Varhaisten oppimista ja opettamista koskevien kokemusten merkitys ylettyy kuitenkin myös syvemmälle, opettajan uskomuksiin ja laajemmin opettajan käyttötietoon, jonka varassa hän toimii (mm. Sahlberg 1996, Pajares 1992), mikä myös tässä tutkimuksessa kävi ilmi. Tässä tapauksessa kokemukset ovat osa opettajan tietoa tiedostamattomina ja vaikeina havaita tai käsitteellistää (Ojanen 2000a, 77). Tutkimukseni nuorista opettajista kolme toteutti työssään paljolti omalta kouluajaltaan saamaansa kielenopetuksen mallia, vaikka se ei heidän tavoitteenasettelustaan käykään ilmi. Omien tavoitteiden vastaisesti toimiminen aiheutti opettajille syyllisyydentunteita, eräänlaisen huonon omantunnon (ks. kuvio 1). Kolmella opettajalla oman kouluajan traditionaalisen kielenopetuksen mallit olivat vähemmän näkyvissä. Näistä nuorista opettajista välittyi myös tietoinen ja päämäärätietoinen halu välttää traditionaalisten mallien mukaista toimintaa sekä toisesta opettajaryhmästä poikkeava kyky analysoida yksittäisiä opetustilanteita ja havaita itsessään tavoitteiden vastainen toiminta ja muuttaa sitä. Erottavaksi tekijäksi nousi (luvussa 9) **reflektio**, jonka merkitys opettajan työlle tuli esille kaikkien kolmen opettajan haastatteluissa.



**Kuvio 2** Nuoren kielenopettajan työkäytäntöjen muotoutuminen työuran alkuvaiheessa

Tutkimukseni lähti liikkeelle halusta käsittää nuoren opettajan oman opettajuuden rakentamista ja omien koulukokemusten merkitystä tässä prosessissa. Lähestymistapani on fenomenologis- hermeneuttinen, pyrin ymmärtämään haastatteluista nousevia merkityksiä. Tutkimukseni oli myös tulkitseva, uusia merkityksiä luova. Ymmärrykseni lähtökohtana oli kuva ihmisestä aktiivisena merkityksiä luovana yksilönä, jonka nykyisyydessä ovat läsnä menneisyys ja tulevaisuus.

Opettajan työssä olon ensimmäisiä vuosia ei voida ymmärtää ilman opettajan menneisyyden kokemusten merkityksen tajuamista. Opettajuuden kehitys ei ala ensimmäisistä työvuosista tai edes opettajankoulutuksesta vaan hänen opettajuutta

koskevista varhaisista kokemuksistaan. Tutkittaessa nuoren opettajan ammatillista kehitystä tämä on kuitenkin usein jäänyt vähälle huomiolle, ehkä koska aikaisemmat kokemukset ovat vaikeasti tavoitettavissa ja tutkittavissa. Tutkimuksessani olen pyrkinyt tavoittamaan joitakin näistä kokemuksista ja niiden luomista merkityksistä. Olen tehnyt sen osin opettajien omien kertomusten kautta osin pyrkimällä ymmärtämään heidän toimintaansa ja sen paljastamia arvoja ja uskomuksia.

Myös suomalaisessa opettajankoulutuksessa on viime aikoina kiinnitetty huomiota maallikkoteorioiden käsittelyn tärkeyteen (Eloranta & Virta 2002; Sahlberg 1996) ja reflektiivisen työkäytännön oppimiseen ja tukemiseen (Järvinen 1999). Tutkimukseni nuoret opettajat olivat hyötynet vaihtelevasti opettajankoulutuksestaan. Osalle se oli tarjonnut mahdollisuuden aktiivisesti pohtia omaa opettajuuttaan ja kehittää sitä haluamaansa suuntaan, osalla opettajankoulutus ei ollut merkittävästi vaikuttanut heidän työkäytänteisiinsä ja kokonaisuus oli jäänyt sekavaksi ja vaikeasti hyödynnettäväksi. Olennaisina tekijöinä olivat opettajien oma aktiivisuus ja kyky tarttua koulutuksen tarjoamiin mahdollisuuksiin. Kaikille tutkimukseen osallistuneille opettajille opettajan pedagogiset opinnot eivät ole kuitenkaan tarjonneet riittävää tukea tavoitteiden saavuttamiseksi.

Elorannan ja Virran (2002) tutkimuksessa korostui se, että opettajankoulutuksen olisi lähdeittävä liikkeelle opettajien maallikkoteorioista voidakseen olla tehokas. Omassa tutkimuksessani päädyn opettajankoulutuksen osalta samaan johtopäätökseen. Opettajan omat kouluaikaiset oppimiskokemukset muodostavat heidän käyttötietonsa pohjan; tämä perustus olisi tehtävä entistä selvemäksi opettajan pedagogisia opintoja suorittaville. Tutkimukseni osallistuneet nuoret opettajat halusivat kaikki toteuttaa työssään modernin kielikasvatuksen periaatteita, mutta heistä vain osa onnistui tässä tavoitteessaan. Käyttötiedon ja siihen liittyvien lapsuudenaikaisten kokemusten jääminen piiloon kaventaa opettajan näkökenttää ja estää häntä toimimasta tavoitteidensa mukaisesti. Opettajuudesta voi muodostua kaksi kilpailevaa kuvaa, jotka aiheuttavat työhön ristiriidan ja lisäävät näin työn kuormittavuutta. Omien koulukokemusten merkityksen syvenevä ymmärtäminen ja tietoinen oman opettajuuden kehittäminen mahdollistaa myös koulun kehittymisen toivottuun suuntaan.

Pedagogisten opintojen aikainen reflektio ja opettajien tukeminen ei kuitenkaan pelkästään riitä. Tutkimukseni nuoret opettajat ovat kaikki kokeneet työelämään siirtymiseen liittyvät haasteet yllättävän raskaina. Koulun

toimintaympäristö ja vaatimukset haastavat jatkuvasti opettajan koulutuksen aikana omaksutut näkemykset ja ohjaavat opettajia traditionaalisen opetuksen malliin. Kaikki opettajat kuvasivatkin haastatteluissa oman näkemyksen ja toteutuvan opetuksen ristiriitaa. Työympäristö, joka muistuttaa opettajien oman kouluajan ympäristöä, aktivoi samoja malleja kuin omana kouluaikana on käytetty. Näiden mallien reflektointi omakohtaisesti on mahdollista vasta, kun opettaja huomaa itse toimivansa niiden mukaan. Erottavana tekijänä opettajien välillä olikin tässä tutkimuksessa toisten opettajien kyky tunnistaa itsessään sellaisia piirteitä, jotka ohjasivat oppimistilanteita ei-toivottuun suuntaan. Tämän ansiosta oman toiminnan kehittäminen oli mahdollista. Oman opetusnäkömyksen toteuttaminen näyttäytyi tutkimuksessa vastavirtaan kulkemisena, jossa opettajan aktiivisuudella ja tahdolla oli suuri merkitys. Työyhteisö vaikutus ammatilliseen socialisaatioon on suuri. Työelämään siirtymiseen olisikin kiinnitettävä entistä enemmän huomiota ja kouluja työyhteisöinä kehitettävä tukemaan nuorten opettajien reflektiota.

Tutkimukseni siis vahvistaa osaltaan joitakin aikaisemmin, toisenlaisissa tutkimuksissa tehtyjä havaintoja. Toisaalta se avaa hieman uudella tavalla nuorten opettajien ajattelun kerroksisuutta ja omien koulukokemusten kahdenlaista roolia kuuden nuoren kielenopettajan ajattelussa ja toiminnassa. Toivon, että tutkimukseni voisi tarjota ajatuksia myös muiden nuorten kieltenopettajien omaa pohdintaa ja kehitystä varten.

Oma työni on osa laajempaa nuoren kielenopettajan kehitystä kartoittavaa tutkimusta. Tutkimuksen mielenkiinnon kohteena ovat opettajien omien koulukokemusten, koulutuksen ja työympäristön vaikutus nuoren opettajan kehitykseen. Tutkimukseni muodostaa pienin siivun tästä kokonaisuudesta. Hermeneuttisen tutkimuksen kehän tapaan se herättää myös yhä uusia kysymyksiä. Millaiseksi tutkimuksessa mukana olleiden nuorten opettajien tulevat työkäytänteet muodostuvat? Miten syvällisesti omat koulukokemukset näkyvät heidän työssään tulevina vuosina? Brouwenin ja Korthagenin (2005, 213) tutkimuksen mukaan opettajankoulutuksen vaikutus alkoi näkyä opettajien toiminnassa selkeämmin vasta heidän oltuaan työssä jo jonkin aikaan ja selvittyään induktion aiheuttamista erityisvaikeuksista. Kahden tutkimukseni opettajan tavoitteista tuli selkeästi esiin heidän halunsa opettaa kieltä eri tavalla kuin heidän omat opettajansa olivat tehneet, vaikka he eivät tutkimuksen hetkellä, oman opettajanuransa alkuvaiheessa niin toimineetkaan. Se, voiko teorian ja käytännön tiedostettu ristiriita toimia myös

positiivisena ja kasvua aikaansaavana tekijänä, on tutkimuksen kuluessa selviävä mielenkiintoinen seikka.

## **10.2 Tutkimuksen metodinen pohdinta**

Tutkimukseni on laadullista tutkimusta. Lähestymistapani oli fenomenologis-hermeneuttinen, pyrin ymmärtämään ja tulkitsemaan aineistosta nousevia merkityksiä. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien koulukokemusten vaikutusta heidän työssään nuorina kieltenopettajina.

Vaikka tutkimuksen validiteetti, (kohdallisuus) ja reliabiliteetti (luotettavuus) ovat perinteiseen positivistiseen tutkimustraditioon ja määrälliseen tutkimukseen liittyviä käsitteitä (Larzén 2005, 90), käsitteitä voidaan kuitenkin soveltaa jossain määrin myös laadullisen tutkimuksen arviointiin. Larsson (1993, 194) käyttää näistä yhteisnimitystä laadullisen tutkimuksen laadukkuus (kvalitet i kvalitativa studier). Validiteetti käsitteenä liittyy tutkimukseen kykyyn vastata asettamiinsa kysymyksiinsä (Metsämuuronen 2000a, 50) ja siihen vaikuttavat likeisesti tutkijan ratkaisut ja metodologiset valinnat.

Seuraavassa tarkastelen tutkimukseni teoreettista viitekehystä, aineistonkeruuta, aineiston tarkistusmenetelmiä, suhdettani tutkittavaan aineistoon, analyysin kulkua ja tutkimuksen eettisyyttä. Vaikka osaa näistä seikoista olen jo käsitellyt tutkimukseni aikaisemmissa luvuissa, palaan vielä aiheeseen tässä luvussa kuvaten tekemiäni ratkaisuja ja metodologisia valintoja tutkimuksen laadukkuuden näkökulmasta.

### **Teoreettinen viitekehys**

Tutkimukseni teoreettinen viitekehykseni oli kaksiosainen. Toisaalta tutkimukseni taustalla on tietoa kielenopetuksessa viime vuosina ja vuosikymmeninä tapahtuneesta paradigman muutoksesta, joka on ratkaisevasti muuttanut kuvaa kielenopetuksen menetelmistä ja tarkoituksista, ja toisaalta yksilön tiedon ja toiminnan rakentumiseen liittyvää kirjallisuutta. Nämä toimivat apuna ymmärrettäessä yksilön kokemusta ja sille annettuja merkityksiä ja toisaalta luovat pohjan, jota vasten tutkittavien ajattelua voitiin tarkastella.

## Aineistonkeruu

Tutkimuksen aineiston pääasiallisena keruumuotona käytettiin teemahaastatteluja. Tätä valintaa voidaan perustella tutkimuksessa tarvittavan tiedon laadulla sekä tutkimuksen lähestymistavalla, jossa tutkittavat nähdään aktiivisina merkityksiä luovina yksilöinä. Puolistrukturoidut teemahaastattelut tarjoavat haastateltaville mahdollisuuden itse kertoa itsestään, ottaa kantaa tutkijoiden tulkintoihin ja luoda merkityksiä toiminnalleen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34–35). Haastattelujen luomissa vuorovaikutustilanteissa oleminen myös antoi minulle tutkijana vaikutelmia, joita käyttää tulkinnan apuna.

Haastattelujen käyttöön liittyy kuitenkin myös ongelmia, joita on syytä pohtia tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta. Alasuutarin mukaan haastattelutilanteissa haastateltavat muodostavat aina käsityksensä siitä, mihin haastateltavat kysymyksillään pyrkivät ja mitä he kysymyksiensä avulla haluavat selvittää. Tämä vaikuttaa haastateltavien orientaatioon ja siihen, millaista tietoa he tutkijoille antavat pyrkiessään vastaamaan kysymyksiin tutkimuksen kannalta olennaisella tavalla (Alasuutari 1994, 129.) Hirsjärvi ja Hurme (2000, 35) mainitsevatkin haastattelun yhdeksi mahdolliseksi virhelähteeksi tutkittavien taipumuksen vastata haastattelijaa miellyttävällä tavalla. Von Wright (1997) mainitsee saman ongelman opettajan pedagogisten opintojen yhteydessä. Hänen mukaansa opettajaksi opiskelevilla on taipumus vastata kasvatustieteellisesti korrektiksi tietämällään tavalla, ilman että tällä on suoraa yhteyttä havaittavaan käytökseen. (Von Wright 1997, 260.) Tämä on varmasti mahdollista myös nuorilla opettajilla, kun heiltä kysellään heidän näkemystään opettamisesta tutkimuksessa, jonka taustalla on heidän aikaisempi opettajankoulutuslaitoksensa. Edelleen Aaltosen (2002, 188) mukaan haastattelu on ongelmallinen tapa selvittää opettajan käyttötietoa, koska opettajien kertomat kasvatuskäytännöt heijastelevat enneminkin heidän julkitietoaan.

Suhteuttaessani ongelmaa omiin haastatteluihimme näen kuitenkin eduksi sen, että emme kyselleet pelkästään opettajien teoreettisia ajatuksia kielikasvatuksesta, vaan esitimme myös suuremman kysymyksen: Millaista on sinun käytännön kielenopetuksesi? Vaikka tähän kysymykseen voi tietysti vastata kaunistellusti tai pyrkien löytämään sellaista, minkä arvelee miellyttävän haastattelijaa, on se

kuitenkin parempi tapa saada tietoa opettajan todellisista ehkä piilotajuisistakin käsityksistä, kun suhteutetaan opettajan toimintaa hänen ilmaisemiinsa tavoitteisiin.

### **Aineiston tarkistusmenettelyt**

Liian yksipuolisen kuvan välttämiseksi haastattelut eivät ole ainoa tiedonkeruumenetelmäni, vaan saatoinkin käyttää apuna myös tutkittavien jälkepäin kirjoittamia esseitä ja aikaisemman tutkimusprosessin vaiheen tuloksia. Lisäksi olen voinut keskustella haastattelun aikana saamistani vaikutelmista toisen haastattelijan kanssa, jolloin omia havaintojani on testattu toisen henkilön saamia vaikutelmia vasten. Tutkimustuloksia varmistettaessa on käytetty näin kahta triangulaation tapaa.

### **Tutkijan suhde tutkittaviin ja aineistoon**

Pohdittaessa edellytyksiäni ymmärtää tutkittavien kertomaa ja tehdä siitä tulkintoja voidaan ottaa esille muutamia siihen vaikuttavia seikkoja. Kuulun itse samaan viiteryhmään tutkittavien kanssa, olen nuori kielenopettaja ja suorittanut opettajan pedagogiset opinnot Jyväskylässä samana vuonna tutkittavien kanssa. Lisäksi olen itse toiminut aikaisemmassa tutkimuksessa informanttina, joten tutkimuksen tämäkin puoli on minulle tuttu. Tämä asetelma on tutkijanroolini kannalta sekä vahvuus että heikkous. Etuna voidaan nähdä se, että tutkittavien maailma ei ole minulle vieras, minun on myös helppo eläytyä tutkittavien osaan ja kokemusmaailmaan ja minulla on omakohtaista tietoa käsiteltävistä teemoista. Van Manenin mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa lähtökohtana onkin aina tutkijan oma kokemusmaailma, tietoisuus siitä, että omat kokemuksemme ovat muiden mahdollisia kokemuksia. Toisten kokemusta on mahdollista ymmärtää omasta perspektiivistämme käsin. (Van Manen 1990, 57–58.) Tutkijan roolissa minun on kuitenkin tehtävä ero omien kokemuksieni ja tutkittavien kokemusten välillä. Tutkijana ymmärrän toisten kokemusta omasta lähtökohdastani, mutta en voi siirtää omaa kokemustani tutkittavalle. Olenkin tutkimuksessani selkeästi pyrkinyt tuomaan esille, mikä on minun tulkintaani ja mihin se perustuu. Näin lukija pystyy arvioimaan tulkinnan oikeellisuutta.

## **Analyysin kulku**

Tutkimusaineistoni lukuvaihetta ja analyysin suorittamista voidaan kuvata (Syrjäläisen 1994, 90) esittämän sisällönanalyysin vaihekuvauksen mukaisesti, vaikka analyysia tehdessäni en pyrkinyt noudattamaan tarkasti mitään valmista vaihekuvausta. Syrjäläisen mukaansa sisällönanalyysi pitää sisällään herkistymisvaiheen, aineiston sisäistämisen- ja teoretisointivaiheen, aineiston karkean luokittelun, tutkimustehtävän täsmennyksen, ilmiöiden esiintymistiheyden toteamisen ja poikkeamien luokittelun. Näitä vaiheita seuraavat vielä aineiston uusi luokittelu, ristiinvaldointi, jossa saatuja luokkia pyritään horjuttamaan sekä johtopäätökset ja tulkinta.

Kuten Metsämuuronen (2000b, 51) toteaa, kvalitatiivisen analyysin kerääminen ja analyysi tapahtuvat osittain samanaikaisesti ja selkeää eroa niiden välillä ei välttämättä ole. Omassa analyysissäni tulkinnan apuna toimivat haastattelutilanteissa tehdyt havainnot; kuva aineistosta ja sen teemoista hahmottui jo tässä vaiheessa. Haastatteluja seurannut aineiston litterointivaihe palautti myös haastattelujen tunnelmiin ja tapahtumiin. Litterointia seurasi aineiston lukemisen ja sisäistämisen vaihe. Aineiston ensimmäinen karkea luokittelu tapahtui kokonaisteeman ”omat koulukokemukset” avulla. Alleviivasin aineistosta kaiken teemaan suoraan liittyvän aineiston ja keräsin opettajien aiheeseen liittyvän puheen erillisiin tiedostoihin. Tämän jälkeen kirjoitin kunkin opettajan sanomat asiat uudelleen yhtenäisiksi tulkintakertomuksiksi. Hahmotin aineistoa myös eri kysymysten kautta, tein muistiinpanoja ja pohdin haastattelutilanteita. Tätä seurasi tarkempi luokittelu, jossa pyrin astumaan yksittäisten lauseiden ja sanojen taakse etsien niiden taakse kätkeytyviä merkityksiä kysyen, mikä on tämän ilmaisen merkitys, mitä se ilmentää. Vertailin eri opettajien lausumia toisiinsa ja etsin niistä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Luokittelin näin opettajien haastatteluissa esiin nousevat merkitykset ryhmiin. Kävin jokaisen haastattelun näin läpi ja lisäsin teemoja sitä mukaa, kun niitä eri opettajilla nousi esille. Sen jälkeen pyrin löytämään teemoja kokoavia yläkategorioita. Näin muodostuivat usean hahmotteluvaiheen jälkeen teemat ja kategoriat, joita kuvaan luvussa 7.

Syrjäläisen (1994, 90) mukaan aineiston karkeaa luokittelua seuraa tutkimuskysymysten ja käsitteiden tarkentamisen vaihe. Luvussa 7 kuvattujen teemojen yhteiseksi nimittäjäksi nousi opettajan koulukokemusten tiedostettu



vaikutus opettajan toimintaan. Palatessani aineistoon totesin kuitenkin, että tähänastiset luokat tai tutkimuskysymykset eivät riittäneet kuvaamaan koko tutkittavaa ilmiötä ”koulukokemusten vaikutus”. Luvussa 7 kuvattujen teemojen lisäksi aineistosta nousi esille seikkoja, jotka liittyivät mielestäni tutkittavaan ilmiöön, mutta eivät mahtuneet alkuperäiseen tulkinnan viitekehukseen, jossa oli nojaututtu pelkästään opettajien eksplikoimiin merkityksiin. Paneuduin aineistoon uudelleen, toisesta näkökulmasta ja kirjoitin uudet tulkintakertomukset ja aloitin teemojen etsinnän uudelleen. Tämä ei kuitenkaan saanut minua hylkäämään aikaisemmin luomaani luokittelua, vaan luokittelu täydentyi uudella yläkategoriolla ”koulukokemusten tiedostamaton merkitys”, jota kuvataan tutkimusraportin luvussa 8. Kategorian muodostamisen apuna toimivat haastatteluaineiston osien lisäksi myös haastatteluaineiston kokonaisuus, haastattelutilanteet sekä teoriakirjallisuus. Jo haastatteluvaiheessa kävi ilmeiseksi, että joidenkin opettajien oli vaikea kuvata oman toimintansa taustalla vaikuttavia tekijöitä. Tämä vahvisti käsitystä siitä, että opettajien tiedostamat koulukokemukset eivät antaisi koko kuvaa niiden vaikutuksesta opettajan toimintaan. Tätä vaihetta voidaan kuvata Syrjäläisen termillä, aineiston uusi luokittelu, joka sisälsi poikkeusten etsimistä ja toisaalta myös saatujen luokkien puoltamisen ja horjuttamisen aineiston avulla. Luvussa 8 kuvattujen teemojen suhteen myös haastateltavat jakautuivat kahteen ryhmään. Analyysin luokittelu täydentyi ja syventyi näin usean eri vaiheen kautta lopulliseen muotoon, jossa se tutkimusraportissa ilmenee. Raportoinnissani olen pyrkinyt tuomaan mahdollisimman näkyväksi aineiston, johon tulkintani perustuvat. Sitä kautta myös tutkimukseen osallistuneiden autenttinen ääni on kuultavissa.

Olen mielestäni toiminut tutkijana siten, että tutkimusprosessini kestää ulkopuolisen tarkastelun ja tutkimukseni on vastannut tarkoitustaan, joka oli tutkia nuorten kieltenopettajien kouluajan vaikuttavuutta heidän toimintaansa. Olen kyseenalaistanut omat päätelmäni useasti ja päätenyt johtopäätöksiin, jotka esitän tässä raportissa lukijan arvioitaviksi. (ks. myös liite 2, tutkimusprosessin ajallinen kulku.)

### **Tutkimuksen eettisyys**

Nähdäkseni tutkimukseni kestää myös eettisen tarkastelun. Tutkimukseeni osallistuvat opettajat ovat antaneet kirjallisesti luvan käyttää haastattelujaan

tutkimuksessani. He ovat myös tietoisia tutkimuksen päämääristä. Olen pyrkinyt siihen, ettei tutkittavan henkilöllisyys olisi tunnistettavissa tutkimusraportin perusteella ja jättänyt pois kaikki viittaukset henkilöihin tai paikkoihin. Myöskään kouluista, joissa tutkittavat työskentelevät ei ole mainintoja. Haastattelusitaatit ovat suoria lainauksia, joten myös haastateltavien käyttämä murre on jätetty näkyviin, koska en pitänyt tätä tunnistuksen mahdollistavana piirteenä. Analyysissäni olen antanut tutkittavien, yksilöiden mahdollisimman paljon itse kertoa kokemuksiaan ja ajatuksiaan. Tulkinnassani olen pyrkinyt toimimaan eettisesti perustaen tulkintani siihen, mitä tutkittavat ovat itse sanoneet ja (mielestäni) tarkoittaneet. Olen myös pyrkinyt kyseenalaistamaan omaa ajattelua useaan kertaan ja välttämään tarkoitushakuista omien tulkintojeni perustelua. Onnistumiseni on lukijan arvioitavissa.

## Lähteet

- Aaltonen, K. 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 89.
- Aaltonen, K., Pitkäniemi, H. 2002. Tutkimusmetodologia ja sen kehittäminen opettajan käyttöteorian ja opetuksen välisen suhteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus* 22, 3, 180–190.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Brouwer, N., Korthagen, F. 2005. Can Teacher Education make a Difference? *American Educational Research Journal* 41 (1), 153–224.
- Buitink, J. 1993. Reseach on teacher thinking and implications for teacher training. *European Journal of Teacher Education* 16 (3), 195–203.
- Byram, M. (toim.) 2005. Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation. *Languages for Intercultural Communication and Education* 10. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. 1997. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. 1985. Personal Practical Knowledge and the Modes of Knowing: Relevance for Teaching and Learning. Teoksessa E. Eisner (toim.) *Learning and Teaching the Ways of Knowing*. Yearbook of the National Society for the Study of Education 84. The University of Chicago Press.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. 1988. Teachers as Curriculum Planners. New York: Croom Helm.
- Day, C 1999. Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning. Lontoo: Falmer.
- Eisner, E. (toim.) 1985. Learning and Teaching the Ways of Knowing. Yearbook of the National Society for the Study of Education 84. The University of Chicago Press.
- Eloranta, V. & Virta, A. 2002. Opettajuuden ja opettajankoulutuksen haasteet Teoksessa: E. Lehtinen & T. Hiltunen. *Oppiminen ja opettajuus*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta B, 71, 133–156.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma. Porvoo: WSOY.
- Fenstermacher, G. 1994. The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education* 20, 3–56.
- Harré, R. 1983. *Personal Being. The theory of social psychology*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hatsch, A. 2002. *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany: State University of New York Press
- Hawkins, M. 2004. Introduction. Teoksessa M. Hawkins (toim.) *Language Learning and Teacher education – A Sociocultural Approach*. *Bilingual Education and bilingualism* 48. Clevedon: *Multilingual Matters*, 1–10.
- Hawkins, M. (toim.) 2004. *Language Learning and Teacher education – A Sociocultural Approach*. *Bilingual Education and bilingualism* 48. Clevedon: *Multilingual matters*.
- Heikkinen 1999. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.). *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma*. Porvoo: WSOY, 258–274.
- Helkama, K. 1985. Moraalikehityksestä ja sen motivaatiosta. Teoksessa K. Kotiranta & H. Soini (toim.) *Motivaatioseminaari 25.-26.3.1985*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 13.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hu, A. 2006. Subjectivity and the Desire of Authenticity in Ethnographic Research. On some Methodological Experience in Exploring Multilingual Identities. Teoksessa A. Koskensalo, J. Smeds, Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (toim.) 2006. *Foreign languages and multicultural perspectives in the European context*. Turku: Turun yliopisto.
- Jones, K. & Stammers, P. 1997. The early years of the teachers career: induction into the profession. Teoksessa H. Tomlinson (toim.) *Managing continual professional development in schools*. Lontoo: Paul Chapman Publishing
- Johnston, S. 1994. Conversations with Student Teachers – Enhancing the Dialogue of Learning to Teach. *Teaching and Teacher Education* 10 (1), 71–82.

- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.). Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma. Porvoo: WSOY, 258–274.
- Kaikkonen, P. 1991. Erlebte Kultur und Landeskunde – Ein Weg zur Aktivierung und Intesivierung des Kuturbewußtseins der Fremdsprachenlernenden – eine Untersuchung mit LehrerstudentenInnen. Acta Universitatis Tamperensis, A 325. Tampereen yliopisto.
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (toim.) 1998. Kokemuksellisen kielenoppimisen jäljillä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 14, 11–24.
- Kaikkonen, P. 1998. Kohti kulttuurien välistä vieraan kielen oppimista. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Kokemuksellisen kielenoppimisen jäljillä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 14., 11–24.
- Kaikkonen, P. 2001. Intercultural Learning through Foreign Language Education. Teoksessa V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara 2001. Experiential Learning in Foreign Language Education. Harlow: Pearson education. 61–105.
- Kaikkonen, P. 2004. Kielenopetus kielikasvatuksena – nuoren vieraan kielen opettajan kehityspolut. Tutkimuksia 80. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Kaikkonen, P. 2006. Kielikasvatus koulun vieraan kielen opetuksen kehyksenä. Teoksessa Eurooppalainen kielisalkku Suomessa, 45–58.
- Kelchtermans, G., Vanderberghe, R. 1994. Teachers professional development: a biographical perspective. Journal of Curriculum Studies, 26, 1, 45–62.
- Kohonen, V. 1998. Kielenopetus kielikasvatuksena. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Kokemuksellisen kielenoppimisen jäljillä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 14, 25–48.
- Kohonen, V., Jaatinen, R., Kaikkonen, P. & Lehtovaara, J. 2001. Experiential Learning in Foreign Language Education. Harlow: Pearson education.
- Kohonen, V. 2001. Towards Experiential Foreign Language Education. Teoksessa V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara 2001. Experiential Learning in Foreign Language Education. Harlow: Pearson education, 8–60.
- Kohonen, V. & Pajuranta, U. 2003. Eurooppalainen kielisalkku 2: EKS-projektin päätösvaiheen tuloksia. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: PS-viestintä. 130–143.
- Kohonen, V. & Kujansivu, A. 1997. Induktio-projekti: nuorten opettajien ammatillista sosiaalistumista tukeva täydennyskoulutus (1993-1994). Teoksessa M.-L. Pynnönen & S. Tuominen. Kasvatustyö puntarissa – Opettajat ja opettajankouluttajat tarkastelevat uudistavaa toimintaansa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetusmonisteita B 5.
- Korpela, K. 1988. Viimeaikaisia malleja minuudesta ja identiteetistä. Jyväskylän yliopiston Psykologian laitoksen julkaisu 301.
- Koskensalo, A., Smeds, J., Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (toim.) 2006. Foreign languages and multicultural perspectives in the European context. Turku: Turun yliopisto.
- Kotiranta, K. & Soini H. (toim.) Motivaatioseminaari 25.-26.3.1985. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 13.
- Kuhn, T. 1970. The Structure of Scientific Revolutions. 1970 (1962). Chicago: The University of Chicago Press.
- Lacey, C. 1977. The Socialization of Teachers. Lontoo: Methuen and Co Ltd.
- Laine, Kaarlo 1997. Ameba pulpetissa – koulun arkikulttuurin jännitteitä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Larsson, S. 1993. Om kvalitet i kvalitativa studier. Nordisk pedagogik 13, 194–211.
- Larzen, E. 2005. In Pursuit of an Intercultural Dimension in EFL-Teaching – Exploring Cognitions among Finland-Swedish Comprehensive School Teachers. Turku: Åbo Akademi University Press.
- Laurila, A. 1995. Student Teaching in Different Environment. Examining the development of student's craft knowledge in the framework of Interactionist approach to teacher socialization. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 96.
- Lawson, H. 1989. From Rookie to Veteran. Workplace Conditions in Physical Education and Induction Into the Profession. Teoksessa T. Templin & P. Schempp. Socialization into Physical Education, Learning to Teach. Indianapolis: Benchmark Press
- Lehtinen, E. & Hiltunen, T. (toim.) 2002. Oppiminen ja opettajuus. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta B, 71.

- Lortie, D. 1977. *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago.
- Loughran, J. 1996b. Learning about teaching: a longitudinal study of beginning teachers. *Australian Educational Researcher* 23 (2), 55–77.
- 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), 7–22.
- Luopajarvi, T. 1993 *Ammattioppilaitosten opettajien motivaatioperusta*. Teoksessa: P. Ruohotie, J. Leino & P. Rauhala. *Oppimis- ja opettamismotivaatio ammatillisissa opinnoissa*. *Ammattikasvatussarja 7*. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Luukkainen, O. 2005. *Opettajan matkakirja tulevaan*. *Opetus 2000*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Merenheimo, J. 1994. Oma moraalii ja oma minä. Teoksessa R. Räsänen, S. Anttonen, J. Peltonen & P. Toukomaa (toim.) *Irti arvotyhjiön harhasta? Moniarvoisen kulttuurin kohtaaminen koulussa ja opettajanhuoneessa*. Oulun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 59, 121–148.
- Metsämuuronen, J. 2000a. Metodologian perusteet ihmistieteissä. *Metodologia* 1. Helsinki: Methelp.
- Metsämuuronen, J. 2000b. Laadullisen tutkimuksen perusteet. *Metodologia* 4. Helsinki: Methelp.
- Moilanen, P. 1998. Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan totuudellisuuden arviointi. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 144. Jyväskylän yliopisto.
- Moon, J. 2001. Teoksessa F. Banks & A. Mayes. *Early professional development for teachers*. Lontoo: David Fulton.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 149. Jyväskylän yliopisto.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 3.

- Niemi, H. (toim.) 1998. Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: Atena.
- Niikko, A. 1995. Opettajuus persoonallisena toimintatapana. II osaraportti: Tutkimus neljän opettajaksi opiskelevan praktisesta tiedosta ja teoriasta. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 11.
- Ojanen, S. 2000a. Ohjauksesta oivallukseen – Ohjausteorian kehittelyä. Oppimateriaaleja 99. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Ojanen, S. 2000b. Ihmisenä kasvaminen - Mitä merkitsee ottaa kokemus käyttöön? Teoksessa: Opettajan professiosta. OKKA- vuosikirja 1, 98–106.
- Pajares, M. 1992. “Teacher’s beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct”. *Review of Educational Research* 62 (3), 307–332.
- Poikela, E. 2005 Osaaminen ja kokemus. Tampere: Tampere University Press.
- Poikela, E. 2005. Työssä oppimisen prosessimalli. Teoksessa E. Poikela (toim.) Osaaminen ja kokemus. Tampere University Press, 21–39.
- Pynnönen, M.-L. & Tuominen, S. 1997. Kasvatustyö puntarissa – Opettajat ja opettajankouluttajat tarkastelevat uudistavaa toimintaansa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetusmonisteita B 5.
- Risager, K. 2005. Esipuhe. Teoksessa Byram, M. (toim.) *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation*. *Languages for Intercultural Communication and Education* 10. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ruohotie, P., Leino, J. & Rauhala, P. 1993 Oppimis- ja opettamismotivaatio ammatillisissa opinnoissa. *Ammattikasvatussarja* 7. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Räsänen, R., Anttonen, S., Peltonen J. & Toukomaa P. (toim.) 1994. Irti arvotyhjiön harhasta? Moniarvoisen kulttuurin kohtaaminen koulussa ja opettajanhuoneessa. Oulun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 59.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa: Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social reseach* 119. Jyväskylän yliopisto.
- 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*. State University of New York Press.



- Schempp, P., Sparkes, A. & Templin, T. 1993. The Micropolitics of Teacher Induction. *American Educational Research Journal* 30, 3.
- Senge, P. M. 1994. *The Fifth Discipline: The art and practice of a learning organization*. Lontoo: Currency/Doubleday.
- Sirkelä, R. 1997. Mitä persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset ovat? *Psykologia* 32, 174–182.
- Stenberg, J. & Caruso, D. 1985. *Practical Modes of Knowing*. Teoksessa E. Eisner (toim.) *Learning and Teaching the ways of Knowing*. Eighty-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education. The University of Chicago Press.
- Stenberg, R., Wagner, R., Williams, W. & Horvath, J. 1995. Testing Common Sense. *American Psychologist* 50 (11), 912–927.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjäläinen, E. 1994. *Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia*. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., Saari, S. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 68–112.
- Templin, T. & Schempp, P. 1989. *Socialization into Physical Education: Learning to Teach*. Indianapolis: Benchmark Press.
- Van Driel, J., Beijaard, D. & Verloop, N. 2001. Professional development and reform in science education: The role of teacher's practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching* 38 (2), 137–158.
- Van Manen, M. 1990. *Researching lived experience – Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. New York: State University of New York Press.
- Von Wright, M. 1997. Student teachers' beliefs and a changing teacher role. *European journal of teacher education* 20 (3), 257–266.
- Watson-Gegeo, K.-A. 2004. Mind, Language, and Epistemology: Toward a Language Socialization Paradigm for SLA. *Modern Language Journal* 88 (3), 331–350.
- Williams, A., Prestage, S. & Bedward, J. 2001. Individualism to Collaboration: the Significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching* 27, 3, 253–267.
- Zeichner, K. & Tabachnick, R. 1981. Are the Effects of University Teacher Education 'Washed Out' by School Experience? *Journal of Teacher Education* 32 (3), 7–11.

## **Liitteet**

### **Liite 1**

#### **Teemahaastattelujen runko ja apukysymykset**

##### **Haastattelun teemat:**

1. Ensimmäinen työvuosi ja sen aloittaminen
2. Koulukokemukset
3. Opettajuus ja sen kokeminen
4. Opettajankoulutus
5. Kielenopetus

##### **Haastattelujen runko:**

###### **Lämmittely:**

- kuulumiset, millainen päivä ollut

###### **Työn aloittaminen:**

- Mikä on ollut vaikeaa/haastavaa
- Mikä tuottanut iloa
- Miten kokenut työn
- Vastaanotto koulussa

###### **Koulukokemukset**

- Millaisia kokemuksia sinulla on kieltenopetuksesta omilta kouluajoltasi?
- Mitä muistat omista opettajistasi ja heidän tavastaan toimia kieltentunneilla?
- Onko joku opettaja jäänyt erityisesti mieleesi?
- Onko joku erityinen toimintamalli tai työtapa jäänyt mieleesi koulun kieltenopetuksesta?

###### **Koulukokemusten vaikutus tavoitteisiin/varsinaiseen toimintaan:**

- Vaikuttavatko omat koulukokemuksesi oman opetuksesi tavoitteiden asetteluun? Nouseeko omalta kouluajaltasi sellaisia asioita, joita erityisesti haluat välttää tai toisaalta hyödyntää opetuksessasi?
- Kerroit juuri muutamista positiivisista kokemuksista omalta kouluajaltasi. Oletko käyttänyt näitä toimintamalleja tai työtapoja omassa koulutyössäsi? / Onko jonkun opettajan käyttämä työtapa jäänyt niin hyvin mieleen, että olisit käyttänyt sitä omassa koulutyössäsi?
- Toimitko/ opetatko nyt niin kuin toivoit omassa koulussasi toimittavan /opetettavan?
- Huomaatko joskus toimivasi, niin kuin et ainakaan halunnut omassa koulussasi toimittavan? → Miksi?
- Miten pitkälle oma kieltenopetuksesi on nyt sellaista, kuin toivoit kieltenopetuksen omana kouluaikana olevan?

### **Pedagogiset opinnot**

- Millaisen kuvan pedagogiset opinnot antoivat kielen opettajan työstä? Mikä hämmästytti/oli uutta "oikeassa" työssä?
- Voitko kertoa sellaisista asioista, joihin et saanut vastausta/joita ei käsitelty pedagogisissa opinnoissa, mutta joihin olet törmännyt työssäsi?
- Mikä koulunpitoon kuuluva seikka jäi opettajankoulutuksessa mielestäsi liian vähäiselle huomiolle? Miten olet selvinnyt em. tilanteissa?
- Oletko törmännyt ns. vaikeisiin tilanteisiin (kiusaaminen, oppimisvaikeudet, häiriköinti) ja kuinka olet niistä selvinnyt? Miten pedagogiset opinnot evästivät tähän?
- Kuvaile asioita, jotka opettajankoulutuksen aikana jäivät epäselviksi ja jotka nyt työn kautta ovat selkiintyneet.
- Mikä oli opettajankoulutuksen parasta antia näin jälkikäteen ajateltuna työelämän kannalta?
- Missä valossa näet nyt teoriaan painottuvat osiot opettajankoulutuksessa+
- Tuleeko mieleesi tilanne/tilanteita/asioita, joita käsiteltiin pedagogisissa opinnoissa ja ne silloin tuntuivat turhilta, mutta nyt työssä koet ahaa-elämyksen.

### **Pedagoginen ajattelu, opettajuus**

- Millaisin odotuksin aloitit työsi opettajana tässä koulussa?
- Voitko kuvailla, millaista on olla nuori opettaja tässä koulussa?
- Kenen kanssa teet koulussa yhteistyötä?
- Miten koet sopeutuneesi työelämään? Oletko joutunut tilanteisiin, joissa koulun linja ja omasi ovat ristiriidassa keskenään?
- Oletko huomannut, että työyhteisösi odottaisi sinulta jotain erityistä siksi, että olet nuori ja uusi talossa?
- Mikä on roolisi/asemasi koulussa?
- Missä määrin voit vaikuttaa itseäsi/opetustasi koskeviin päätöksiin?
- Millaisia tehtäviä sinulla on koulussa?
- Saatko äänesi kuulumaan opettajanhuoneessa?
- Tunnetko kuuluvasi tähän kouluun?
- Onko koulussasi ns. kehittämispäiviä/-kokouksia? Miten niissä toimitan? Ketkä osallistuvat? Kenen aloitteesta päivät syntyvät, ohjelma laaditaan?
- Voitko kertoa, mitkä seikat pelottivat edeltä käsin siirtyessäsi työelämään?
- Mitä henkilökohtaisia kehittämistavoitteita sinulla on? Mitä tavoitteita asetit itsellesi opettajana? Missä määrin olet päässyt niihin? Ovatko tavoitteesi muuttuneet? Jos ovat, miksi?
- Millä alueella koet olevasi vahvoilla koulussa? työssäsi opettajana? Missä koet kehittyneesi?
- Miten koet, kun oppilas ei opi ponnisteluistasi huolimatta? Miten toimit?
- Miten koulutyön arki vaikuttaa elämääsi?
- Minkä koet stressaavana? pelottavana? negatiivisena?
- Mitkä kouluarjessa esiintyvät seikat koet puolestaan positiivisiksi? palkitseviksi?
- Miltä tuntuu, kun on oma luokka? Oletko valinnut ammatin, jossa viihdyt?

### **Kielenopetus**

- Missä on opetuksesi painopiste?
- Kuvaile opetustasi/työtapojasi luokassa. Ovatko ne muuttuneet? Jos ovat, miksi?
- Onko käsityksesi opettamisesta muuttunut?

- Oletko hylännyt joitakin työtapoja, keksinyt uusia?
- Missä määrin opetat samalla tapaa kuin oma kouluaikainen kielenopettajasi?
- Millainen on mielestäsi ns. hyvä kielenopettaja? Mitä ominaisuuksia/taitoja/tietoja koet itselläsi olevan?
- Mikä ohjaa opetuksesi suunnittelua? (oppikirja, kollegat, oppilaat, omat kokemukset, yhteiskunta, yo-kirjoitukset\*)
- Millainen kuva sinulle on muodostunut ops-työstä?
- Miten seuraat oppilaidesi edistymistä?
- Miten motivoit?
- Miten opettajankoulutus on vaikuttanut työhösi kielenopettajana?

### **Tulevaisuus**

- Millaisena näet tällä hetkellä tulevaisuutesi?
- Millaisia toiveita sinulla on työsi/työyhteisösi suhteen?
- Onko ilmennyt tarvetta hakeutua jatkokoulutukseen?

## **Liite 2**

### **Tutkimusprosessin ajallinen kulku**

1. Tutkimustehtävien määrittely ja tutkimusaiheeseen tutustuminen (lokakuu 2004)
2. Haastattelujen suunnittelu (lokakuu, marraskuu 2004)
3. Haastattelut (marraskuu – helmikuu 2005)
4. Aineiston litterointi (tammikuu, helmikuu 2005)
5. Aineiston lukeminen (maaliskuu, huhtikuu 2005)
6. Aineiston pelkistäminen ja teemoittelu ja luokkien muodostaminen (toukokuu, kesäkuu 2005)
7. Tutkimuskysymysten tarkentaminen ja uusi luokittelu (heinäkuu – lokakuu 2005)
8. Saatujen luokkien puoltaminen ja horjuttaminen teoriakirjallisuuden ja muiden tutkimusten avulla (lokakuu - tammikuu 2006)
9. Tutkimusraportin kirjoittaminen (kesäkuu 2005 – helmikuu 2006)
10. Tutkimuksen tulosten pohdinta ja toteaminen (helmikuu 2006)
11. Tutkimuksen kulun ja tulosten arviointi (maaliskuu, huhtikuu 2006)