

Maria Ruohotie-Lyhty

Opettajuuden alkutaival

Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan
toimijuus ja ammatillinen kehittyminen



Maria Ruohotie-Lyhty

Opettajuuden alkutaival

Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan
toimijuus ja ammatillinen kehittyminen

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Historica-rakennuksen salissa H320
toukokuun 27. päivänä 2011 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Education of the University of Jyväskylä,
in the building Historica, hall 320, on May 27, 2011 at 12 o'clock noon.



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2011

Opettajuuden alkutaival

Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan
toimijuus ja ammatillinen kehittyminen

Maria Ruohotie-Lyhty

Opettajuuden alkutaival

Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan
toimijuus ja ammatillinen kehittyminen



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2011

Editors

Timo Saloviita

Department of Teacher Education, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Sini Tuikka

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover picture: Marjo Lyhty

URN:ISBN:978-951-39-4360-8

ISBN 978-951-39-4360-8 (PDF)

ISBN 978-951-39-4302-8 (nid.)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2011, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2011

ABSTRACT

Ruohotie-Lyhty, Maria

First steps on the path of teacherhood. Newly qualified foreign language teachers' agency and professional development

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2011, 98 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research

ISSN 0075-4625; 410)

ISBN 978-951-39-4302-8 (nid.), 978-951-39-4360-8 (PDF)

English summary

Diss.

The purpose of this study is to investigate the professional development process of eleven newly qualified foreign language teachers and the outcomes of this process for their practical knowledge of teaching. The study is part of a longitudinal project at the University of Jyväskylä (2002-2009) which aims at understanding the phenomena linked to foreign language teachers' professional development. The study addresses three main questions, which were studied through five articles: 1. Which experiences are significant to teachers' professional development? 2. What is the newly qualified teacher's teaching like? and 3. In what way does the newly qualified teacher develop as a teacher? The teachers were studied during the first three to four years in the profession and the data were gathered through annual interviews, journal entries and reflective essays. The analysis of the data benefited from the methods of content analysis as well as that of discourse analysis.

The study shows the significance of teachers' agency for the process of their professional development. The majority of the teachers adopted a reactive stance to their environment and constructed their teaching practices according to the norms, restrictions and authorities of the environment. The teaching methods of these teachers were traditional and their practical knowledge differed considerably from their language teaching ideals. In contrast to these teachers, four teachers adopted an active and critical stance towards the environment and actively developed their teaching and relationship to other teachers and pupils. This active attitude enabled the development of a holistic view of teaching languages. The study showed the importance of language teachers' agency in the process of their professional development. This places the concept of agency at the centre also in teacher education and in planning support in the induction phase. It also highlights the importance of support in the induction phase.

Keywords: newly qualified teachers, agency, language education, professional development

Author's address Maria Ruohotie-Lyhty
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä
P.O.Box 35, FI-40014 University of Jyväskylä
maria.ruohotie-lyhty@jyu.fi

Supervisors Professor Pentti Moilanen
Department of Teacher Education
P.O.Box 35, FI-40014 University of Jyväskylä

Professor Pauli Kaikkonen
Department of Teacher Education
FI-33014 University of Tampere

Reviewers Anneli Lauriala
University of Rovaniemi

Riitta Jaatinen
University of Tampere

Opponent Anneli Lauriala
University of Rovaniemi

ESIPUHE

Kirjoittaessani tätä väitöskirjani teko on viime metreillä. Istun työhuoneessani. Pian kaikki tähän raporttiin kirjoitetut ajatukset menevät painettaviksi. Se tuntuu kummalliselta siksi, että tiedän ajatusteni keskeneräisyyden. Ymmärrykseni tutkimusaiheesta kehittyi edelleen ja lauseita voisin muokata loputtomasti. Vaihdan lauseen sinne ja toisen tänne ja tiedän silti, ettei täydellistä ole syntynyt. Kun katselen nyt kirjoittamiani artikkeleita ja tekemiäni tutkimusratkaisuja, minulle tulee tunne, että osaisin tehdä kaiken vielä paremmin. Tämä kertoo paitsi taipumuksestani jälkiviisauteen myös siitä, että väitöskirjan teko on kannattanut. Olen oppinut valtavasti tutkimisesta. Prosessiin on mahtunut monenlaisia tapahtumia, kohtaamisia, tunteita ja oppimista, jotka ovat tehneet väitöskirjan teosta minulle henkilökohtaisesti merkittävän. Rankkuudestaan huolimatta saldo jää selvästi positiiviselle puolelle.

Lähtökohtani tutkimuksen tekoon oli paitsi henkilökohtainen myös ammatillinen. Aloittaessani väitöskirjan teon vuonna 2006 minulla oli taustallani jo kokemukset samassa tutkimusprojektissa tehdystä syventävien opintojen tutkielmasta. Aihepiiri kiinnosti edelleen, ja tutkimusprojekti tuntui merkittävältä. Jatkamalla aihepiirin parissa halusin ymmärtää entistä paremmin kielenopettajana kehittymistä. Tärkeäksi motivoivaksi tekijäksi muodostui pyrkimys opettajankoulutuksen ja kielenopetuksen kehittämiseen. Tarkastellessani työtäni koen sen kautta olevan mahdollista saavuttaa myös näitä tavoitteita. Työni tarjoama ymmärrys vastavalmistuneen opettajan käyttötiedosta ja sen muotoutumisesta tarjoaa lähtökohtia opettajankoulutuksen ja koulun kehittämiseen. Näin työni alkuperäinen käytäntöön sitoutunut tavoite on saavutettu. Siksi olen kokenut tyytyväisyyttä kootessani yhteen tämän väitöksen ja suuntautuessani uusiin haasteisiin.

Huolimatta omasta motivaatiostani edistää tutkimusta valitsemastani aihepiiristä tutkimuksen saattaminen loppuun olisi ollut mahdotonta ilman merkittävää tukea, jota olen saanut eri ihmisiltä.

Erityisen tärkeää väitöstutkimuksen teossa on ollut laadukas ohjaus. Minulla on ollut onni saada kaksi asiaan paneutunutta ohjaajaa. Lähes koko tutkimusprosessin ajan pääohjaajanani on toiminut professori Pauli Kaikkonen. Haluan vilpittömästi kiittää siitä kannustuksesta, tuesta ja ajasta, jota hän on ohjaajana antanut. Saksan kielen väitöskirjan ohjaajaa tarkoittava termi *Doktorvater*, tohtori-isä, kertoo hyvin siitä lämmöstä, joka liittyy Paulin ohjaukseen. Koen, että Paulilla on ollut itseäni parempi kyky nähdä se potentiaali, joka minussa on, tukea eri vaiheissa oikealla tavalla. Hänen luottamuksensa on antanut minulle luottamusta tutkimuksen loppuunsaattamiseen. Tutkimuksen loppuvaiheessa merkittäväksi on noussut toisen ohjaajan professori Pentti Moilasen panos. Hänen kanssaan käydyt keskustelut ovat avanneet uusia ulottuvuuksia ja auttaneet kiinnittämään huomiota tärkeisiin asioihin tutkimuksen kokonaisuudessa. Tästä vilpittömän kiitos!

Haluan kiittää myös esitarkastajiani professori Anneli Laurialaa ja dosentti Riitta Jaatista saamastani hyödyllisestä ja rakentavasta palautteesta, joka on

vaatinut paneutumaan vielä uudelleen omaan ajatteluuni ja sen perustelemiseen. Tämä palaute on ollut hyvin tärkeää väitöstutkimuksen viimeistelyvaiheessa.

Erityinen kiitos kuuluu Tarja Nymanille, jonka kanssa olen saanut yhdessä kerätä tutkimusaineistoa ympäri Suomea, keskustella tulkinnoista ja jakaa tutkimukseen liittyvää työtaakkaa. Koko prosessin ajan Tarja on ollut askeleen minua edellä tutkimusprosessissaan ja siksi merkittävä tuki minulle omissa pyrkimyksissäni. Hän ja Kati Kajander, toinen lähimmäistä kollegoistani ansaitsevat suuren kiitoksen myös työtaakkani helpottamisesta väitöskirjan viimeistelyvaiheessa. He ovat antaneet minulle mahdollisuuden kirjoittaa hoitamalla suurimman osan yhteisestä suunnittelusta ja järjestämällä yhdessä hoitamamme opetuksen aikataulut minun lähtökohdistani. Myös muilla kollegoilla on ollut tärkeä rooli. Glyn Hughes, Josephine Moate, Virpi Bursiewicz ja Michael Coleman ansaitsevat kiitoksen englanninkielisten tekstieni lukemisesta ja korjaamisesta ja heidän lisäksi monet muut kollegani Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella niistä keskusteluista ja virikkeistä, jotka ovat vienneet ajatteluni eteenpäin.

Taloudellista tukea olen saanut väitöskirjani tekoon Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokselta ja Jyväskylän yliopiston rehtorin apurahoista. Viiden kuukauden ajan saatoin tehdä väitöskirjaani Saksassa Hampurissa DAAD-stipendin turvin. Ilman tätä taloudellista tukea väitöskirjan tekeminen ei olisi ollut mahdollista.

Isääni Pentti Ruohotietä haluan kiittää väitöskirjan viimeistelyssä saamastani kielenhuoltoavusta ja tuesta koko tutkijanuran aikana.

Myös perhepiiristä saamani tuki on ollut välttämätöntä minulle tutkijana. Miestäni Jarmo Lyhtyä haluan kiittää kumppanuudesta, keskusteluista ja arkielämän jakamisesta. Jarmo on ollut myös ensimmäinen keskeneräisten tekstieni lukija ja palautteen antaja. Erityisen merkittävää väitöskirjan mahdollistamisessa on ollut Jarmon sitoutuminen perheeseen. Pienen vauvan äidille tutkimustyön jatkaminen olisi ollut mahdotonta ilman kotiin jäävää miestä. Myös pojalleni Manuelille kuuluu kiitos. Manuel on taitavasti vetänyt minut välillä ulos hermeneuttisista kehistä ja opettanut kykyä elää hetkessä.

Viimeiseksi vielä tutkimukseen osallistuneille 12 opettajalle erityiskiitos jaetuista kokemuksista. Jaksoitte sitoutua pitkälliseen aineistonkeruuseen ja kiireisen työn keskellä yhä uudelleen kirjoittaa ja kertoa arjestanne ja ajatuksistanne kielenopettajana. Ilman teitä tätä tutkimusta ei olisi.

Jyväskylässä 14.4.2011
Maria Ruohotie-Lyhty

ALKUPERÄISARTIKKELIT

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

- I Ruohotie-Lyhty, M. & Kaikkonen, P. 2009. The difficulty of change: the impact of personal school experience and teacher education on the work of beginning language teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 295–309.
- II Ruohotie-Lyhty, M., Nyman, T. & Kaikkonen, P. 2008. Von der Lehramtsstudentin zur jungen Fremdsprachenlehrerin. Teoksessa S. Tella (toim.) *From brawn to brain: strong signals in foreign language education*. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 290, 207–225.
- III Ruohotie-Lyhty, M. 2009. Kielenopetus toimijuuteen kasvattamisena: Mitä oppilas nuorelle opettajalle merkitsee? Teoksessa A. Kallioniemi (toim.) *Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka. Ainedidaktinen symposium 8.2.2008 Helsingissä. Osa 2*. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 299, 809–820.
- IV Ruohotie-Lyhty, M. 2009. Newly qualified language teachers' agency and professional development during the first years at work. Teoksessa R. Kantelinen & P. Pollari (toim.) *Language education and lifelong learning*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, 279–303.
- V Ruohotie-Lyhty, M. 2011. Constructing practical knowledge of teaching: eleven newly qualified language teachers' discursive agency. *Language Learning Journal*, doi:10.1080/09571736.2010.544750.

KUVIOT

KUVIO 1 Kielenopettajana kehittyminen	52
KUVIO 2 Kielikasvattajana kehittyminen.....	52

TAULUKOT

TAULUKKO 1 Tutkimukseen osallistuvien siirtyminen työelämään.....	15
TAULUKKO 2 Kielenopetuksen ja kielikasvatuksen vertailua (Kaikkonen 2005a, 47)	36

SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

ALKUPERÄISARTIKKELIT

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	9
2	TUTKIMUSMETODOLOGIA	12
2.1	Tutkimuksen lähestymistapa	12
2.2	Tutkijan lähtökohta ja hermeneuttinen situaatio	13
2.3	Tutkimukseen osallistuneet henkilöt.....	15
2.4	Aineistonkeruu.....	16
2.5	Tutkimuksen fokuksen kehittyminen hermeneuttisena prosessina.....	19
2.6	Aineiston analyysimenetelmät	21
3	TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	24
3.1	Kielenopetuksen muutos	24
3.2	Opettajan ammatillisen kehittymisprosessin tutkimus	26
4	KÄSITETEOREETTISIA LÄHTÖKOHTIA	28
4.1	Ammatillinen kehittyminen käyttötiedon muuttumisena	28
4.2	Mukautuva ja muuttava toimijuus	31
4.3	Koulukokemukset ja opettajankoulutus käyttötiedon muokkaajina	32
4.4	Haastava induktiovaihe.....	34
4.5	Kielenopettajana kehittyminen.....	35
5	TULOKSET.....	39
5.1	Osatutkimusten tiivistelmät.....	39
5.1.1	The difficulty of change: The impact of personal school experience and teacher education on the work of beginning language teachers	39
5.1.2	Von der Lehramtsstudentin zur jungen Fremdsprachenlehrerin	40
5.1.3	Kielenopetus toimijuuteen kasvattamisena: Mitä oppilas nuorelle opettajalle merkitsee?.....	41
5.1.4	Newly qualified language teachers' agency and professional development during the first years at work.....	41
5.1.5	Constructing practical knowledge of teaching: eleven newly qualified language teachers' discursive agency.....	42
5.2	Kielenopettajana kehittymisen kaksi reittiä.....	43

5.2.1	Kielenopettajaksi vai kielikasvattajaksi?.....	43
5.2.2	Opettajuuden reitit – Kielenopettajaksi ja kielikasvattajaksi kasvun prosessi.....	47
5.2.3	Tulosten yhteenveto.....	52
6	KIELENOPETTAJAN AMMATILLINEN KEHITTYMINEN TOIMIJUUTENA – TULOSTEN JA TUTKIMUKSEN POHDINTAA.....	54
6.1	Ammatillinen kehittyminen toimijuutena	54
6.2	Kielenopettajuus toimijuutena.....	56
6.3	Tutkimustulosten merkitys opettajankoulutukselle ja opettajien induktiovaiheelle	58
6.4	Tutkimuksen laadukkuuden arviointia	61
6.5	Avoimia kysymyksiä.....	65
	SUMMARY	67
	LÄHTEET	69
	LIITTEET.....	81

1 JOHDANTO

Väitöstutkimukseni *Opettajuuden alkutaival – Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen* on osa vuonna 2002 alkanutta pitkittäistutkimusta nuorten vieraan kielen opettajien ammatillisesta kehitymisestä. Projektin aloitti professori Pauli Kaikkonen tutkimalla kielenopettajaksi opiskelevien, tulevien opettajien koulukokemuksia ja käsityksiä vieraan kielen opettamisesta koulutuksen aikana ja sen loputtua. Tämän jälkeen opettajia on tutkittu heidän siirryttyään työelämään. Tarkoituksena on ollut selvittää, miten opettajien ammatillinen kehittyminen jatkuu ja mitkä tekijät ovat merkityksellisiä ja suuntaa antavia vieraan kielen opettamiselle ja opettajuudelle. Työelämä-tutkimuksen vaiheesta vuosina 2004–2008 olen ollut vastuussa yhdessä Tarja Nymanin kanssa, jonka väitöskirja *Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen* tarkastettiin syksyllä 2009. Yhdessä Tarja Nymanin kanssa olen kerännyt tutkimusta varten pitkittäisaineiston, joka käsittää kirjoituksia ja haastatteluja yhdentoista nuoren vieraan kielen opettajan 3–4 ensimmäisestä työvuodesta. Oma tutkimustehtäväni liittyy opettajan käyttötiedon kehittymiseen ja sille merkittäviin tekijöihin. Olen tarkastellut opettajana kehittymistä kokemuksellisenä oppimisena, jossa yksilö työstää saamiaan kokemuksia yksilöllisistä lähtökohdista käsin. Tutkimusotteeni tarjonnee joitakin uusia näkökulmia vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan opettajuuteen. Tutkimukseni liittyy olennaisesti aiempaan opettajana kehittymisen tutkimukseen.

Opettajuuden ja tarkemmin sen alkuvaiheen tutkimusta on tehty vuosikymmenten ajan hyvin monesta näkökulmasta. Merkittävä suuntaus on ollut opettajien kokemuksia tarkasteleva tutkimus. Siinä keskeistä on ollut löytää niitä tekijöitä, jotka ympäristössä määrittävät opettajien ensimmäisiä työvuosia ja opettajien niihin liittämiä tunteita (Blomberg 2008; Farrell 2003; Sabar 2004). On myös tutkittu, mitkä kokemukset ovat merkittäviä opettajan sosiaalistuessa työyhteisöön (Jones & Stammers 1997; Lawson 1989; Loughran, Brown & Doecke 2001). Toisen yhtä keskeisen tutkimuskentän muodostavat opettajan pedagogista ajattelua ja sen kehittymistä selvittävät tutkimukset (Fuller 1969;

Watzke 2007b). Keskeisellä sijalla on ollut opettaja itse, hänen ammattitaitonsa ja ajattelunsa sekä näiden kehittymiselle keskeiset tekijät. Kolmantena lähestymistapana voidaan ymmärtää noita kahta näkökulmaa yhdistävät tutkimukset, joissa on kuvattu opettajan yksilöllisyyden ja ympäristön välistä vuorovaikutusta ja tämän jännitteen vaikutusta opettajan ammatilliseen kehittymiseen (Day, Kington, Stobard & Sammons 2005; Kelchtermans & Ballett 2002; Nyman 2009; Schempp, Sparkes & Templin 1998). Oma tutkimukseni kuuluu ympäristön ja yksilön näkökulmia yhdistäviin tutkimuksiin. Sen keskiössä on opettaja merkityksiä rakentavana yksilönä, joka tulkitsee saamiaan kokemuksia ja rakentaa niiden pohjalta omaa ammatillista osaamistaan. Opettajana kehittymistä ei tästä näkökulmasta käsin voida ymmärtää pelkästään mielen sisäisenä prosessina, vaan prosessin olennaisena osana on ympäristön ja yksilön vuorovaikutus, yksilön tapa olla maailmassa ja rakentaa sen mielekkyyttä.

Tutkimukseeni valittua näkökulmaa voidaan perustella tarpeella ymmärtää kielenopettajana kehittymisen prosesseja entistä paremmin. Kielenopettajan ammatillisesta kehittymisestä ja opettajan ajattelun rakentumisesta on erityisesti pitkittäisnäkökulmasta tehty varsin vähän tutkimusta (Jordell 2002; Mann 2005). Kuitenkin tämä tieto on välttämätöntä kehitettäessä opettajankoulutusta ja opettajien työssä tapahtuvaa täydennyskoulutusta. Opettajuuden haasteet ovat viime vuosikymmenien aikana muuttuneet, ja kielenopettajaan kohdistuvat odotukset ovat hyvin erilaisia kuin muutama vuosikymmen sitten (Kohonen 2007). Kielenopetuksessa tämä tarkoittaa oppilaan huomioon ottamista entistä kokonaisvaltaisemmin paitsi oppivana myös kokevana yksilönä (Jaatinen 2007). Kielen osataitojen, rakenteiden ja sanaston opettamisen lisäksi opettajan olisi kasvatettava oppilaita ymmärtämään itseään, kulttuuriaan ja vieraita kulttuureita sekä ohjattava heitä kohtaamaan toisia, toisenlaisia ihmisiä dialogisen prosessin edellyttämällä tavalla (Kaikkonen 2004a; 2005b; 2007). Tavoitteena on kasvattaminen kansalaisuuteen ja aktiiviseen kulttuurienväliseen toimijuuteen (Byram 2002; Kaikkonen 1991). Nämä muutokset haastavat opettajien ammattitaidon ja asettavat vaatimuksia heidän ammatilliselle kehittymiselleen. Jotta opettajaksi opiskelevia ja työssään aloittavia voitaisiin tukea haasteisiin vastaamisessa, on ymmärrettävä, miten he rakentavat tietoa kielenopettamisesta ja -oppimisesta.

Tutkimukseni perustuu pääosin yhdessä Tarja Nymanin kanssa tehtyihin tutkimushaastatteluihin. Olen analysoinut aineistoa sekä sisällönanalyysin että diskurssianalyysin näkökulmista. Kyseisiä menetelmiä käyttäen olen pyrkinyt löytämään aineistosta tutkittavien opettajuutta koskevia toiminnan kannalta relevantteja merkitysrakenteita, joita nimitän käyttötiedoksi, ja kuvaamaan näiden merkitysrakenteiden muotoutumista yksilön ja yhteisön vuorovaikutuksessa. Lähestymistapaani voidaan nimittää hermeneuttiseksi, sillä tutkimuksen keskiössä on pyrkimys ymmärtää opettajien kasvatuseräajattelua (Danner 2006).

Tutkimuksen teko on ollut pitkä prosessi, jossa omat ajatukset, intressit ja kysymykset ovat osin muuttuneet ja syventyneet. Tutkimukseni perustuu viiteen artikkeliin, jotka on sijoitettu tutkimusraporttiin lineaarisessa järjestyksessä. Artikkelien jatkumosta käy ilmi tapa, jolla tutkimukseni on kehittynyt prosessin

kuluessa. Opettajien kokemusten kuvaamisen kautta olen edennyt opettajan käyttötiedon kuvaamiseen ja edelleen opettajan ja ympäristön suhteen kuvaamiseen ja pyrkinyt ymmärtämään jälkimmäisen merkitystä opettajana kehittymiselle. Näistä lähtökohdista käsin muokkautuneet tutkimuskysymykseni kuuluvat:

1. Miten kokemukset rakentavat opettajan käyttötietoa? (Artikkelit I, II ja IV.)
2. Millaista vastavalmistuneen kielenopettajan opettajuus on? (Artikkelit I, II, III, IV ja V.)
3. Miten vastavalmistunut kielenopettaja kehittyy ammatillisesti? (Artikkelit I, IV ja V.)

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni vastaan hahmottelemalla opettajankoulutuksen ja omien koulukokemusten (artikkelit I ja II) sekä työympäristön (artikkeli IV) merkitystä opettajan käyttötiedon rakentumisessa. Toiseen tutkimuskysymykseeni vastaan kuvaamalla eri artikkeleissa opettajien työyhteisöä, oppilaita ja kielenopetusta koskevaa käyttötietoa. Kolmatta tutkimuskysymystäni valotan kuvaamalla artikkeleissa I, IV ja V opettajan toimijuuden roolia merkityksenantoprosessissa ja käyttötiedon rakentamisessa.

Tässä yhteenvedossa pyrin kuvaamaan tutkimusprosessini kokonaisuuden ja perustelemaan tekemäni valinnat aikaisemman kirjallisuuden ja tutkimusintressin näkökulmasta. Kuvaan raportin aluksi tutkimukseni lähestymistapaa ja tekemiäni metodologisia valintoja. Hahmottelen sen jälkeen työni teoreettista perustaa. Keskeisimmän osan tutkimuksestani muodostavat tulosten yhteenveto ja pohdinta.

2 TUTKIMUSMETODOLOGIA

2.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimukseni tarkoituksena on ymmärtää vastavalmistuneen opettajan opettajuuteen ja ammatilliseen kehittymiseen liittyviä merkitysrakenteita. Tällöin ihmiset ymmärretään ainutkertaisina tutkimuskohteina. Tutkimukseni edustaa siis selkeästi laadullista ihmistieteellistä tutkimusperinnettä. (Varto 1992, 57–58.)

Olen kuvannut lähestymistapaani tutkimukseen liittyvissä artikkeleissa lähinnä fenomenologis-hermeneuttiseksi (van Manen 1992; Hatsch 2002; Varto 1992). Nyttemmin tutkimuksen toimintamalleja ja painotuksia tarkastellessani ja uudelleen arvioidessani olen päätenyt kuitenkin kuvaamaan lähestymistapaani hermeneuttiseksi (Danner 2006), joskin mukana on joitain elementtejä fenomenologisesta lähestymistavasta. Tämä painotukseen liittyvä muutos johtuu saamastani palautteesta, joka liittyi tiettyyn häilyvyyteen ja ristiriitaisuuksiin. Näitä oli havaittavissa lähestymistapani ja toimintatapani kuvauksissa. Ymmärrykseni syvennyttyä tutkimuksen uudelleenarvioinnin ja metodologisen reflektoinnin myötä siitä, mitä fenomenologia ja hermeneutiikka tieteenfilosofisina lähestymistapoina edustavat, totean sitoumusteni liittyvän johdonmukaisesti hermeneuttiseen perinteeseen ja vähäisemmässä määrin fenomenologiaan. Fenomenologisia elementtejä tutkimuksessani ovat kiinnostus yksilöiden kokemuksiin ja siihen, mitä opettajuus on vastavalmistuneelle opettajalle. Dannerin (2006, 112) mukaan hermeneuttinen pedagogiikan tutkimus kietoutuu fenomenologiaan väistämättä myös siinä, että kasvatustodellisuuden ymmärtäminen vaatii tutkimuskohteen fenomenologista kuvaamista. Ymmärtäminen on Dannerin (2006) mukaan mahdotonta ilman ymmärryksen kohteen kuvausta silloin, kun ei tutkita yksittäistä tekstiä tai musiikkikappaletta vaan vaikeasti rajattavaa ilmiötä. Tässä mielessä tutkimuksessani on väistämättä myös fenomenologinen ulottuvuus, joka näkyy varsinkin tutkimuksen aineistonhankintavaiheessa. Tapa, jolla olen lähestynyt kerättyä aineistoa, on ollut kuitenkin selkeästi hermeneuttisesta situaatiosta käsin tapahtuvaa ymmärtämistä (Danner

2006), ja varsinaista fenomenologista kuvaamista on raporteissani hyvin niukasti.

Dannerin (2006, 36) mukaan pedagoginen hermeneutiikka pohjautuu ajatukseen siitä, että vanhojen tekstien ja muiden artefaktien lisäksi kasvatustodellisuutta voidaan lähestyä hermeneuttisesti. Systematisoitujen kasvatuksellisten teorioiden lisäksi myös kasvatukselliset yksilöteoriat sisältävät merkitystä. Tämä ajatus on tutkimukseni lähtökohta. Tutkimustyöni kautta pyrin ymmärtämään opettajien kasvatusta koskevia merkitysrakenteita ja niiden muutosta. Koska hermeneuttinen korkeampi ymmärtäminen vaatii myös kulttuuristen yhteyksien ja kontekstin ymmärtämistä (Dilthey 1970), opettajatutkimus on tarkoittanut tutkimusprosessin aikana myös sen ymmärtämistä, miten yksilöt rakentavat merkityksiä suhteessa ympäristöönsä. Seuraavissa kappaleissa kuvaan tutkimustani hermeneuttisena ymmärtämiseen tähtäävänä prosessina. Tällöin hermeneuttisen tutkimuksen ydinprosesseja ovat pyrkimys korkeampaan ymmärtämiseen (Dilthey 1970), hermeneuttisen ymmärtämisen kehämäisyys, oman ymmärtämättömyyden toteaminen yhä uudestaan sekä toisinymmärtäminen (Gadamer 1985). Käsittelen toimintaani suhteessa hermeneutiikan ytimessä oleviin käsitteisiin avaten samalla omien käsitteitteni yhteensopivuutta tutkimuksen taustafilosofian kanssa. Tuon esille myös tutkimukseni fenomenologisen elementin.

2.2 Tutkijan lähtökohta ja hermeneuttinen situaatio

Hermeneuttinen tutkimus ei koskaan ala tyhjästä, vaan tutkijan on ymmärrettävä tutkittava ilmiö jollain tavalla jo etukäteen (Danner 2006, 99). On tämä lähtökohta millainen tahansa, kuinka ennakkoluuloinen tai vääristynyt tahansa, se on ainoa tapa lähestyä tutkittavaa ilmiötä. Myös tässä tutkimuksessa tutkijan esiymmärrys on mahdollistanut tutkittavaan ilmiöön tarttumisen. Kuvaankin seuraavassa sitä, miksi kiinnostuin tutkimuskohteestani ja mitä ymmärrystä minulla oli sen luonteesta ennen tutkimustyöhön ryhtymistäni.

Kun lähdin 2004 professori Pauli Kaikkosen johtamaan tutkimusprojektiin, mielenkiintoni oli kahtalainen. Toisaalta mielenkiintoni pohjautui vahvasti omiin kokemuksiini nuorena vieraan kielen opettajana. Halusin ymmärtää muita ymmärtääkseni paremmin omaa opettajana kehittymistäni. Toisaalta mielenkiintoni liittyi voimakkaasti laajempi teoreettinen ja institutionaalinen aspekti. Pidän koulun vieraan kielen opetuksen nykyisyyden ymmärtämistä tarpeellisena opettajankoulutuksen ja koulun kehittämiseksi. Tarkasteltaessa tutkimusta tästä laajasta näkökulmasta käy myös selväksi, ettei tulokulmani aiheeseen ole neutraali vaan määräytyy esiymmärryksestäni käsin. Kun pyrin määrittelemään esiymmärrystäni kielitaidosta, ihmisestä ja opettajuudesta, hyvin tärkeälle sijalle nousee kielikasvatuksen käsite (Kohonen 2009). Olen käynyt opettajankoulutukseni yhdessä tutkittavien kanssa lukuvuonna 2002–2003 ja tällöin omaksunut käsityksekseni modernin kielikasvatuksen teoriapohjan. Ymmärrän kielitaidon lingvistisen systeemin hallitsemisen sijaan kompetenssina, jossa yh-

distyvät kulttuuriset, kielelliset ja sosiaaliset taidot (Kohonen 2009). Kielikasvatuksellinen näkökulma määrittää myös käsitystäni opettajan ja oppilaan suhteesta ja korostaa kohtaamisen ja kuuntelemisen näkökulmia (Kaikkonen 2004a). Ihmiskäsitykseni on holistinen. Pauli Kaikkosen tutkimusprojektissa saatujen tulosten ansiosta tiesin tutkimieni nuorten opettajien pitkälti kannattavan kielikasvatuksen periaatteita ja haluavan toteuttaa niitä omassa työssään (Kaikkonen 2004a). Toisena merkittävänä esiymmärrykseeni vaikuttavana tekijänä pidän kokemuksiani nuorena opettajana. Kokemuksesta tiedän, miten vaikeaa kielikasvatuksellisen näkökulman toteuttaminen on opettajan arjen paineessa. Opettamiseen ja oppilaisiin liittyvät ristiriitaiset tunteet olivat minulle tuttuja. Lisäksi opettajuus oli vaikeasti hahmotettavaa ja monimutkaista.

Tuollaisista lähtökohdista muodostuu kuva siitä hermeneuttisesta situaatiosta, jossa ymmärtämiseni tapahtuu. Omassa tutkimuksessani sitoudun gadamerilaiseen tulkintaan, jossa hermeneuttinen ymmärtäminen tapahtuu aina tutkijan hermeneuttisesta situaatiosta käsin (Gadamer 1985). Ymmärtäminen on aina ymmärtämistä jossain tilanteessa jostain ymmärryshorisontista käsin. Sitä voidaan parhaiten kuvata toisinymmärtämisen käsitteen kautta, sillä ymmärtäminen ylipäättään edellyttää aina merkityksen ymmärtämistä tietyssä tilanteessa. Tulkinta on aina ymmärryksen soveltamista siihen tilanteeseen, jossa olen ymmärtäjänä. Tämä lähtökohta oli näkyvässä toiminnassani konkreettisesti siten, että tiedostan tarpeeni ymmärtää opettajien ajattelua kielenopetuksen muutoksen kontekstissa. Olen kääntänyt tutkittavien ymmärryksen samaan kontekstiin. Tällainen ymmärtäminen on väistämättä toisinymmärtämistä, sillä opettajien oma tulkintakonteksti on erilainen, yksityinen.

Tutkimukselle väistämätön subjektiivisuus olisi hermeneuttisessa tutkimuksessa pystyttävä erottamaan tarkoitushakuisesta subjektiivisuudesta, joka vääristää ymmärtämisen pelkästään omien ennakkoluulojen vahvistamiseen (Danner 2006, 68). Väärälaista subjektiivisuutta olen pyrkinyt välttämään useita eri metodeja käyttäen. Tärkeimpänä näistä on ollut omasta esiymmärryksestä ja tulkintaa ohjaavista uskomuksista tietoiseksi tuleminen kriittisine pohdintoineen (Gadamer 1985, 238). Prosessin kuluessa olen kyseenalaistanut yhä uudelleen jo tehtyjä tulkintoja. Olen pyrkinyt myös kirjoittaessani tuomaan selkeästi esiin aineistoni ja oman lukutapani eron (Varto 1992, 63). Peruseriaatettani voidaan kuvata mahdollisuuksien avaamisena ja niiden avoimena pitämisenä (Gadamer 1985, 238). Tällä tarkoitan käytännössä sitä, että en ole antanut itseni tutkimuksen kuluessa tuudittautua oman tulkintani oikeellisuuteen, vaan olen pitänyt väärinymmärtämisen ja ymmärryksen vaillinaisuuden mahdollisuuksia jatkuvasti esillä. Olen pyrkinyt hermeneuttisen kehän mukaisesti lähestymään tutkittaviani ja ymmärtämään heidän ymmärrystään yhä syvemmin. Näenkin tutkimuksen prosessina, jossa tutkijan ja tutkittavien ymmärryshorisontit vähitellen lähestyvät toisiaan kuitenkin koskaan sulautumatta yhteen (Danner 2006, 64). Jatkuva ymmärryksen vaillinaisuuden käsittäminen on pitänyt yllä tätä prosessia (ks. luku 2.5). Omien ennakkoluulojen tiedostamisessa suurena apuna ovat toimineet tutkimusryhmän toiset jäsenet, joiden kanssa keskusteleminen on paljastanut ajattelua ja tapaani antaa merkityksiä. Myös tutkimuk-

seni esittelemisellä eri yhteyksissä on ollut prosessia eteenpäin vievä vaikutus. Väitöstutkimuksen kuluessa olen siirtynyt nuoresta vieraan kielen opettajasta opettajankouluttajaksi. Myös tämä vaihdos on muuttanut suhdettani tutkimusaineistoon ja tarjonnut uusia tulokulmia aineiston analysointiin. Muutos omassa asemassani on muuttanut kysymisen tapaa ja tarjonnut tarpeellista etäisyyttä kielen opettajana olemisen kokemukseen.

Tutkimusprosessin myötä ymmärrykseni ilmiöstä on syventynyt ja muuttanut muotoa. Tutkiminen on ollut keskeinen tapa kehittää omaa filosofiaani opettajankoulutuksesta. Prosessin aikana olen oppinut tuntemaan sen kautta, mitä opettajuus tutkittavilleni merkitsee, jotain siitä, miten itse olen kehittynyt opettajana (ks. Varto 1992, 69) ja miten voin tukea toisia opettajia heidän kehitysprosessissaan. Tämä on vaikuttanut suuresti toimintatapoihini opettajankoulutuksessa, käyttämiini tehtäviin ja ryhmäkeskusteluihin. Toivon työni tarjoavan toisille opettajille mahdollisuuden pureutua omiin kehityshaasteisiin ja opettajuutensa reflektointiin.

2.3 Tutkimukseen osallistuneet henkilöt

Tutkimukseni on jatkoa Pauli Kaikkosen 2002–2004 toteuttamaan *Kielenopetus kielikasvatuksena – Nuoren vieraan kielen opettajan kehityspolut* -tutkimukseen (Kaikkonen 2004). Jatkotutkimukseeni tuli alkuperäisestä tutkimusjoukosta kahdeksan opettajaa. Lisäksi projektin toinen tutkija Tarja Nyman hankki tähän tutkimukseen neljä alkuperäiseen tutkimusjoukkoon kuulumatonta opettajaa. Syynä rekrytointiin oli alkuperäisen opettajajoukon kutistuminen suhteellisen pieneksi. Suuri osa opettajaksi opiskelleista siirtyi toisiin tehtäviin tutkimusjakson alussa. Tutkimusjoukkoa täydentämällä tutkimukseen saatiin edustava joukko eri kieliaineiden opettajia eri kouluasteilta. Samalla varmistettiin tutkimuksen loppuun saattaminen.

Aineistonkeruun alkaessa kaikki osallistuvat opettajat eivät olleet vielä siirtyneet työelämään. Ensimmäisessä artikkelissani on tästä syystä mukana ainoastaan kuusi opettajaa. Lisäksi yksi opettajista, Johanna, jäi tutkimuksen alkupuolella äitiyslomalle ja jättäytyi samalla pois tutkimuksesta. Häntä koskevia tuloksia on siis mukana vain ensimmäisessä artikkelissa. Opettajien tulo mukaan tutkimukseen käy tarkemmin ilmi seuraavasta taulukosta. Tutkittavat opettajat esiintyvät tutkimuseettisistä syistä peitenimillä.

TAULUKKO 1 Tutkimukseen osallistuvien siirtyminen työelämään

<i>Syksy 2003</i>	<i>Syksy 2004</i>	<i>Syksy 2005</i>	<i>Kevät 2006</i>
Suvi*2	Maisa*2	Anu	Linnea
Viivi*2	Taina*2	Jenna	
	Aino	Saila	
	Tuuli*2	Reetta	
	Johanna*1		

*1 Johanna oli mukana tutkimuksessa 2004–2006.

*2 Opettajien nimet ovat ensimmäisessä tutkimusartikkelissa vielä toiset: Suvi=Hanna, Viivi=Sara, Maisa=Anna, Taina=Maria, Tuuli=Sini.

Tutkittavalta opettajajoukolta kerättiin paljon tietoa heidän ensimmäisistä työvuosistaan haastatteluiden, esseiden kirjoittamisen ja sähköpostikirjeenvaihdon kautta. Tällainen lähestymistapa edellytti tutkittavilta opettajilta merkittävää ja pitkäaikaista sitoutumista projektiin. Tästä syystä tutkittavat valittiin mukaan pitkälti oman kiinnostuksensa perusteella. Lisäksi osallistujia valittaessa pyrittiin saamaan mukaan kaikkien niiden kielten opettajia, joihin Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokselta voi valmistua. Tutkittavien vapaaehtoisuus ja sitoutuminen tutkimukseen olivat tärkeitä myös tutkimuksen hermeneuttisen luonteen takia. Tutkittaviin pyrittiin muodostamaan tiivis, luottamuksellinen ja pitkäaikainen suhde, joka mahdollistaisi syvenevän ymmärryksen hermeneuttisen prosessin kautta ja samalla merkitysperspektiivien (Ojanen 2000b; Mezirow 1995) kohtaamisen.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat työskentelivät tutkimusprosessin aikana pääosin peruskoulussa ja lukiossa. Joillakin opettajilla oli lisäksi kokemusta aikuisopetuksesta. Tyypillistä opettajien työsuhteille olivat määräaikaisuus ja epävarmuus. Yhtä opettajaa lukuun ottamatta kaikki työskentelivät tutkimusjakson aikana useammalla kuin yhdellä koululla, monet myös usealla paikkakunnalla. Tutkimusjakson kuluessa kaksi opettajaa sai vakituisen viran ja toiset kaksi heti tutkimusjakson päätyttyä. Muut opettajat jatkoivat edelleen määräaikaisissa työsuhteissa. Tutkittavien elämässä ensimmäiset työvuodet olivat kiireisiä paitsi työhön siirtymisen myös henkilökohtaisessa elämässä tapahtuneiden muutosten takia. Useammat tutkittavista menivät tutkimusjakson aikana naimisiin ja remontoivat tai rakensivat taloa. Moni opettaja jäi myös äitiyslomalle heti tutkimusprojektin päätyttyä.

2.4 Aineistonkeruu

Projektin aineistonkeruu on suoritettu yhteistyönä tutkimusryhmän kanssa. Kyseessä on pitkittäisaineisto, joka koostuu tutkittavien haastatteluista sekä essee- tai päiväkirjatyypisistä kirjoituksista. Lisäksi mukana on opettajien sähköpostitse lähettämiä tarkennuksia antamiinsa haastatteluvastauksiin. Yhteensä tutkimusaineisto käsittää 569,5 A4-liuskaa, joista 429 sivua on litteroituja haastatteluja ja 140,5 sivua opettajien itsensä tuottamia tekstejä. Tutkimuksen aineistonkeruusta sovittiin yhdessä tutkittavien kanssa. Lähtiessään mukaan tutkimukseen he tiesivät tutkimuksen keston ja tutkimukseen sitoutumisen merkityksen. Opettajilta on pyydetty kirjallinen lupa aineiston käyttöön (Kuula 2006). (Liite 1. Suostumiskirje.) Aineistonkeruussa haluttiin eettisistä syistä ottaa huomioon myös tutkittavien toiveet ja elämäntilanteen aiheuttamat vaatimukset. Aineistonkeruun aikataulut sovittiin kouluvuoden rytmiin niin, että osallistuminen ei ollut kohtuuttoman raskasta. Kirjallisten tuotosten laatu oli opet-

tajien itsensä päätettävissä. He saattoivat halutessaan kirjoittaa päiväkirjaa opettajana olost. Tähän mahdollisuuteen tarttui joksikin aikaa kolme opettajaa. Koska tutkittavien arki oli kiireistä, he toivoivat usein kirjallisten tuotostensa tueksi tehtävänantoja. Myös haastattelujen ajankohta sovittiin niin, että se sopi opettajien aikatauluihin. Tutkittavat valitsivat myös paikan haastattelujen teolle. Useimmiten opettajat valitsivat paikaksi koulun, jossa he työskentelivät, koska työstä puhuminen tapahtui siellä luontevimmin.

Tutkimuksessa käyttämäni pääaineisto koostuu opettajien haastatteluista. (Liite 2. Haastatteluote.) Valintani painottaa juuri haastatteluaineistoa perustui sen yhteensopivuuteen tutkimukseni tarkoituksen kanssa. Halusin päästä ymmärtämään opettajien kokemuksia ja heidän niille antamiaan merkityksiä sekä näin syntyviä merkitysrakenteita, ja tästä syystä oli tärkeää tavoittaa tutkimieni henkilöiden kokemukset mahdollisimman autenttisine. Tähän koin haastattelun tarjoavan parhaan mahdollisuuden (ks. Laine 2001; Kvale 1996, 54). Van Manen (1992, 67) toteaa, että tutkittavien on usein helpompi puhua kuin kirjoittaa henkilökohtaisista kokemuksistaan, koska kirjoittamisprosessin luonne saattaa saada yksilön etäännyttämään kokemuksestaan sellaisena kuin sen eli. Myös tutkimuksessamme kirjoitetut ja puhutut aineistot erosivat toisistaan juuri tässä mielessä. Haastattelujen vahvuutena oli tutkittavan rooli aktiivisena subjektina, joka otti kantaa tutkijan esittämiin tulkintoihin, samoin vuorovaikutus, joka tätä kautta muodostui tutkijan ja tutkittavan välille (Hirsjärvi & Hurme 2000; Kvale 1996). Vaikka tutkimuksessani päädyin harkinnan kautta painottamaan juuri haastatteluja, kirjoitettu materiaali toimi koko prosessin ajan tärkeänä haastatteluja tukevana aineistona. Kirjoitelmien kautta yhteys tutkittaviin sujui tiiviinä, ja kirjoituksiin paneutuminen auttoi haastatteluihin orientoitumisessa.

Haastattelut toimivat tutkimuksessani kahdessa van Manenin (1992, 66) mainitsemassa tehtävässä: niiden kautta kerättiin narratiiveja nuorena opettajana olemisesta ja niiden kautta pyrittiin muodostamaan keskustelunomainen suhde tutkittaviin, mikä mahdollisti sen, että kokemusten merkityksestä voitiin keskustella. Jotta tutkimukseni kannalta olennaiseen merkitysperspektiivien kohtaamiseen (Ojanen 2000b) ja merkitysten esille tulemiseen voitiin päästä, oli tärkeää tehdä useampia haastatteluja. Jokaisen haastattelun kautta voitiin päästä keskustelemaan uudelleen merkityksistä. Haastattelujen välillä kirjoitelmien kirjoittaminen tarjosi tutkittaville ja tutkijalle mahdollisuuden palata aihepiiriin. Lisäksi haastattelujen välinen aika tarjosi aikaa reflektiolle ja uusien näkökulmien löytämiselle. Tutkimuksessani aineistonkeruu muodostui hermeneuttiseksi prosessiksi, jossa toistuvien haastattelujen kautta pyrittiin ilmiön syvenevään ymmärtämiseen. Pitkäaikaisen yhteydenpidon tuloksena oli myös kasvava luottamus tutkijan ja tutkittavien välillä, mikä toimi kohtaamista helpottavana tekijänä.

Haastattelujen muotona oli teemahaastattelu (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000). Haastattelujen teemat oli päätetty etukäteen, ja kaikkien tutkittavien kanssa pyrittiin keskustelemaan samoista aiheista. Koska aineistonkeruu oli pitkä prosessi ja ajatukseni tutkijana kehittyivät ja syventyivät prosessin kuluessa, haastattelut painottuivat eri teemoihin, vaikka peruskysymys opettajuuden saamista

merkityksistä oli lähtökohtana. (Liite 3. Haastattelujen teemat ja kysymysrungot.) Haastattelujen teemat voidaan ymmärtää tutkijan auki kirjoitetuksi esiymmärrykseksi siitä, mikä on olennaista tutkittavien opettajuutta koskevia merkitysrakenteita ymmärrettäessä (Kvale & Brinkmann 2009, 107).

Ensimmäisessä haastattelussa olennaista olivat opettajien kokemukset omasta kouluajasta ja opiskelusta sekä kuvaukset nykyisestä työstä kielenopettajana. Tarkoituksena oli kuulla opettajien opettajuutta koskeva tarina, heidän kokemuksensa opettajuuden jatkumosta. Tämä haastattelu toimi aineistona ensimmäisessä väitösartikkelissani. Myöhemmissä haastatteluissa syvennyttiin opettajana olemisen kokemuksiin työyhteisössä ja näiden saamiin merkityksiin, kielenopettajana toimimiseen ja muutokseen työuran aikana. Pyrin myös saamaan selvennyksiä edeltävien haastattelujen avaamiin kysymyksiin. Kysymysten esittäminen toimi hypoteesien testaamisena. Pyrin selvittämään vuorovaiikutuksessa tutkittavan kanssa, millaisena jokin edellisen haastattelun tai kirjoitelman perusteella merkittävänä pitämäni asia näyttäytyi tutkittavalle itselleen. Kolme viimeistä artikkeliani perustuvat tähän pitkäaikaisaineistoon.

Dannerin (2006) mukaan hermeneuttiseen tutkimukseen liittyy aina fenomenologinen elementti, sillä ilmiön ymmärtäminen vaatii ymmärrettävän kohteen kuvaamista. Tämä kysymys liittyy vahvasti myös oman tutkimukseni aineistonkeruuseen. Väittäessäni tutkivani opettajien kasvatusta koskevia merkitysrakenteita ja niiden kehittymistä haastatteluja tutkimalla on aiheellista kysyä, miten hyvin saatu aineisto kuvaa tutkimaani ilmiötä. Aineistonhankintavaiheessa minun oli pyrittävä keräämään mahdollisimman adekvaattia tietoa siitä, millaisia opettajien kokemukset olivat, millaisia merkityksiä he niille antoivat ja millaista käyttötietoa he tämän kautta muodostivat. Teemahaastattelua voidaan pitää ongelmallisena menetelmänä silloin, kun tutkija haluaa kuulla opettajien itsensä merkittävinä pitämistä asioista, sillä se rajaa tutkittavan mahdollisuuksia tuoda esille seikkoja spontaanisti. Laine (2001, 35) painottaa fenomenologisen haastattelun avointa ja keskustelunomaista luonnetta. Myös tekemisämme haastatteluissa avoimuus oli selkeänä pyrkimyksenä etukäteen päätetyistä teemoista huolimatta. Tässä tutkimuksessa haastattelun teemat muodostivat eräänlaisen tutkijoiden aukikirjoittaman esiymmärryksen, josta haastattelutilanteeseen lähdettiin. Samalla haastattelutilanteissa kuitenkin pyrittiin säilyttämään avoin asenne tilanteessa esille nouseville uusille teemoille (Laine 2001).

Myös kirjoitelmien ohjeissa pyrittiin mahdollisimman avoimeen tehtävänantoon. (Liite 4. Kirjoitelmien tehtävänannot.) Kirjoitelmien teemat painottuivat samaan tapaan kuin haastatteluissa tutkimusprosessin edetessä. Haastatteluissa ja kirjoitelmissa esiin tulleet avoimet kysymykset ohjasivat edelleen seuraavien haastattelujen kysymyksenasettelua.

Haastattelujen käyttöä tutkimuksen ensisijaisena aineistonhankintamenetelmänä voidaan problematisoida myös tutkimustehtävän kannalta. Tutkimustehtävänani on paitsi opettajien kokemusten myös niille annettujen merkitysten kautta syntyvien toiminnan kannalta relevanttien merkitysrakenteiden, käyttötiedon, ymmärtäminen. Aaltosen ja Pitkäniemen mukaan käyttötiedon tutkiminen haastatteluiden kautta on ongelmallista siksi, että opettajien vastaukset hei-

jastelevat lähinnä heidän julkitietoaan (Aaltonen & Pitkäniemi 2002, 188). Myös Connelly, Clandinin ja He (1997) suosittavat kokonaisvaltaista tutkimusmetodia, johon liittyy observointia ja opettajan käyttämien materiaalien tutkintaa, pyritäessä ymmärtämään opettajan persoonallista praktista tietoa. Oma käsitykseni käyttötiedosta ja kielestä mahdollistaa kuitenkin käyttötiedon tutkimisen tiettyyn rajaan asti myös haastattelujen kautta. Käyttötiedon paljastamiseen pyrin jo haastatteluissa kysymällä suoraan opettajan toiminnasta heidän mielipiteitensä sijaan. Toisaalta tiedostamattoman lähestyminen haastattelujen kautta on tapahtunut myös analyysivaiheessa. Ymmärrän kielen paitsi todellisuuden kuvaamisena myös osana tekojen maailmaa, sillä kielenkäyttö on sosiaalisen todellisuuden rakentamista (Jokinen, Juhila & Suoninen 1999, 238; Kuusela & Kejonen 2008, 26). Vaikka opettajan puheessaan ilmaisemat ensisijaiset merkitykset heijastavat lähinnä opettajan julkitietoa, kielenkäyttö kokonaisuudessaan kertoo opettajan toiminnan taustalla vaikuttavista uskomuksista arvoista ja asenteista, joina kuvaan käyttötietoa (ks. luku 4.1). Mielestäni haastattelutilanne ei eroa tällöin merkittävästi pelkästään observoinnin kautta tapahtuvasta lähestymistavasta, sillä yksittäisillä diskursseilla haastattelutilanteessa samoin kuin yksittäisillä teoilla observointitilanteessa voidaan pyrkiä hämäämään tutkijaa ja peittämään käyttötietoa. Antamalla aikaa ja kuuntelemalla opettajan puhetta kokonaisuutena, kuuntelemalla hänen perustelujaan ja suhtautumistaan haastattelutilanteessa uskon yksittäisten merkityksenantojen taustalta paljastuvan syvemmän ydinmerkityksen, joka ei kuvaa enää opettajan julkitietoa. Samalla tavoin observointitilanteissa olisi nähtävä yksittäisten tekojen taakse huomioiden se, että observeitava on tietoinen tarkkailusta. Pyrkieessäni lähestymään käyttötietoa opettajien puheen kautta en ole siis kiinnittänyt huomiota pelkästään yksittäisten lausumien ilmaisemiin merkityksiin, vaan opettajan toimintaan liittyvän tiedon ja opettajan kannattaman tiedon (von Wright 1997) erottamiseen on pureuduttu tutkimalla diskurssianalyysin avulla opettajan asemoitumista (Jokinen, Juhila & Suoninen 1999). On kuitenkin selvää, että rikastamalla haastatteluaineistoa myös opettajien toiminnan havainnoinnilla olisi saatu vankempi kuva opettajien käyttötiedosta.

2.5 Tutkimuksen fokuksen kehittyminen hermeneuttisena prosessina

Tutkimukseni hermeneuttisuus näkyy selkeästi myös siinä, mihin olen tutkimusprosessin eri vaiheissa keskittynyt, millaisia tutkimuspäätöksiä olen tehnyt ja millaisia käsitteitä olen tutkimukseeni tuonut. Prosessin kuluessa tutkimukseni on muodostunut hermeneuttisen kehän kaltaiseksi reflektiiviseksi tutkimukseksi. Siihen liitetyt artikkelit heijastelevat tutkijan ymmärryksen syvenemistä tutkittavasta ilmiöstä.

Analyysiprosessin alkaessa tartuin ilmiöön opettajien koulu- ja opiskelukokemusten kautta ja pyrin ymmärtämään niiden merkitystä opettajana kehit-

tymiselle (Kaikkonen 2004b, 118). Luodessani opettajien kertomien koulukokemusten perusteella kuvauksen minusta tuntui selvältä, että jotain aiheen kannalta olennaista jäi ymmärtämättä, sillä opettajien kuvaamat kokemukset, mielipiteet ja kuvattu toiminta olivat keskenään ristiriidassa. Osa kokonaisuuden ymmärtämisen kannalta olennaisesta tuntui olevan opettajille itselleen tiedostamatonta. He eivät puhuneet siitä suoraan, vaikka merkkejä olikin havaittavissa opettajien toiminnan kuvauksissa. Tätä tutkijan ymmärryksen vaillinaisuuden käsittämistä pidetään hermeneuttiselle tutkimukselle tyypillisenä piirteenä, ja se on hermeneuttisen kehän toimimiselle välttämätöntä (Danner 2006, 63). Ymmärrykseen pyrkiminen toimii kehämäisesti, vähitellen ilmiön ydintä lähestyvänä liikkeenä. Koska viitteitä toisenlaisista merkityksistä oli näkyvissä opettajien kuvaamassa toiminnassa, mielenkiintoni suuntautui seuraavaksi toiminnan kuvauksiin. Tässä vaiheessa tutkimusta ymmärtämisen avaimeksi nousi käyttötiedon käsite (Aaltonen 2003). Käytän sitä kuvaamaan niitä tutkittavasta aineistosta nousevia toiminnan kannalta relevantteja merkitysrakenteita, jotka olivat opettajille itselleen vaikeasti saavutettavia, mutta välttämättömiä merkityksenantojen taustalla olevan ydinmerkityksen ymmärtämiseksi. Myös Moilanen ja Rähä kuvaavat merkitysten osin tiedostamatonta luonnetta (2001). Käyttötiedon käsitteen mukaanotto kuvaa laajemminkin käsitteiden käyttöä ja merkitystä tutkimuksessani. Niiden kautta olen pyrkinyt kääntämään ymmärrykseäni aineistosta sellaiseen muotoon, jossa sen tarkasteleminen on mahdollista laajemmassa kontekstissa. Samalla ne ovat auttaneet itseäni tutkijana eteenpäin ilmiön ymmärtämisessä.

Ymmärtääkseni paremmin opettajien kielenopettajuuteen liittyviä merkitysrakenteita keskityin tutkimukseni seuraavassa vaiheessa teemoihin, jotka Danner (2006, 113–115) mainitsee pedagogisen hermeneutiikan ydinteemoiksi: opettajan ymmärryksen kasvatettavasta ja toisaalta hänen ymmärryksensä kasvatussuhteen laadusta. Tähän liitin vielä opettajien käsitykset opetettavasta aineesta. Näitä merkitysrakenteita kuvaan artikkelissa III. Tästä aineistosta nousi esille kolmenlaisia ydinmerkityksiä heijastavia tapoja rakentaa kielenopettajana toimimisen mielekkyyttä. Nämä tavat ymmärtää kielenopetusta liitin tutkimukseni teoreettiseen viitekehykseen kielikasvatuksen ja kielenopettajuuden käsitteiden (Kaikkonen 2005a) kautta. Kyseisten käsitteiden mukaanotto on perusteltavissa tarpeella ymmärtää opettajien merkityksenantoja laajemmassa kulttuurisessa kontekstissa.

Kuvatessani tutkittavien opettajuutta koskevia merkitysrakenteita tunnistin jälleen ymmärrykseni vaillinaisuuden (Gadamer 1985). Pohdin yksilöiden merkitysrakenteiden eroja ja halusin ymmärtää, mihin laajempiin merkitysyhteyksiin opettajien väliset erot liittyivät. Kyselin, miksi opettajat päätyivät niin erilaisiin tapoihin ymmärtää opettajuuttaan. Samalla siirryin tutkimuksessani tutkittavien merkitysten kuvaamisesta enemmän merkityksenantoprosessien kuvaamiseen ja ymmärtämiseen. Totesin, että voidakseni ymmärtää yksilöiden välisiä eroja minun olisi ymmärrettävä syvemmin myös niitä tapoja, joilla opettajat rakensivat merkityksiä kokemustensa kautta.

Kyseiseen problematiikkaan siirryn selkeästi artikkelissa IV. Sen kuvauksen ytimessä on opettajien ymmärrys itsensä ja ympäristön suhteesta, tämän välittyminen toimintaan ja merkitys käyttötiedon rakentumisessa. Kulttuurisen kontekstin ja yksilön suhteen kuvaamiseksi toin tutkimukseeni mukaan toimijuuden käsitteen (van Lier 2007). Toimijuus palveli sen ymmärtämistä, miten yksilö ja yhteisö olivat suhteessa ja miten yksilö rakensi merkityksellisyyttä työhönsä. Prosessin kuvaus auttoi minua paremmin ymmärtämään yksilöiden merkitysrakenteiden erilaisuutta ja tarjosi moninaisuuden ymmärtämiselle tarpeellisen viitekehyksen. Tätä opettajien merkityksenantojen kontekstualisointia jatkoin vielä viidennessä ja viimeisessä artikkelissani tutkimalla opettajien puhetta omasta ympäristöstään.

Tässä tutkimusraportissa esitän kootusti sen, millaiseen ymmärrykseen vastavalmistuneen kielenopettajan opettajuudesta ja opettajana kehittymisestä olen päässyt. Kuvaan opettajana toimimisen kannalta olennaisia merkitysrakenteita, joita kutsun käyttötiedoksi, ja sitä, miten opettaja rakentaa opettajuutensa mieltä ympäristön ja itsensä suhteen kautta.

2.6 Aineiston analyysimenetelmät

Lähtökohtana aineistoni analyysiin oli käsitys inhimillisestä todellisuudesta ja sitä kuvaavasta puheesta merkitysten kyllästäjänä (Laine 2001, 28). Tehtäväni oli usein tiedostamattomien (Moilanen & Räihä 2001) merkitysten esiin tuominen ja inhimillisen toiminnan mielen paljastaminen. Aineiston analyysiä aloittaessani minulla ei tutkijana ollut valmiina analyysitekniikkaa, jota olisin pyrkinyt soveltamaan aineistoon. Tutkimukseni tarkoitus ohjasi kuitenkin etsimään analyysimenetelmiä, joiden kautta pystyisin systemaattisesti tarkastelemaan aineistoa ja tuomaan esiin opettajien puheen merkitysrakenteita. Ensimmäisessä vaiheessa käyttämäni menetelmä (artikkelit I ja IV) voidaan liittää sisällönanalyysin viitekehykseen (Tuomi & Sarajarvi 2009). Myöhemmässä vaiheessa (artikkeli III ja V) lähestyin aineistoa myös diskurssianalyysin näkökulmasta (Pietikäinen & Mäntynen 2009; Kuusela & Kejonen 2008).

Päätyminen kahteen erilaiseen analyysitapaan johtuu hermeneuttisesta ymmärtämisestä pyrkivästä lähtökohdastani. Aloittaessani tutkimustani sisällönanalyysin käyttö toi aineiston tarkasteluun tarpeellista systemaattisuutta. Lähdin sisällönanalyysissä liikkeelle opettajien suoraan puheessaan ilmaisemista ensisijaisista merkityksistä ja pyrin tunnistamaan ensisijaisen merkitysten taustalla vaikuttavan ydinmerkityksen, joka selittäisi yksittäiset merkityksenannot (Dilthey 1970; Brumlik 1983, 36). Tässä seurasin hermeneuttista periaatetta, jonka mukaan kokonaisuus ei ole osiensa summa, vaan yksittäiset tapahtumat tai tapauksessani lausumat ovat ymmärrettävissä vain ydinmerkityksestä käsin. Pyrin siis korkeampaan ymmärtämiseen lausumien ensisijaisen merkityksen ymmärtämisen sijaan (Dilthey 1970).

Tutkimukseni myöhemmässä vaiheessa koin opettajien merkitysrakenteita ja niiden rakentumista ymmärtääkseni pelkän sisällönanalyysin riittämättö-

mäksi ja siksi tarpeelliseksi lähestyä aineistoa myös joitakin diskurssianalyysin lähtökohtia ja menetelmiä hyödyntäen. Diskurssianalyttisten lähtökohtien mukaan tuominen oli tärkeää erityisesti siksi, että pyrin tutkimuksessani ymmärtämään myös opettajille itselleen tiedostamattomia merkityksiä haastatteluaineistoa analysoimalla. Vaihtamalla tulokulmaa aineistoon sain siitä erilaista tietoa, joka kuitenkin palveli ymmärtämisen pyrkimystä.

Diskurssintutkimus ymmärtää kielenkäytön paitsi kielellisenä myös sosiaalisenä toimintana, jonka kautta kerromme itsestämme ja kuvaamme muita ja ympäristöämme (Pietikäinen & Mäntynen 2009). Tehdessään valintoja kielenkäytön osalta yksilö rakentaa merkityksiä ja antaa erilaisen kuvan puheena olevasta asiasta (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 16). Näin ymmärrettynä diskurssianalyysi tarjosi sisällönanalyysistä eroavan tavan tarkastella aineistosta nousevia merkityksiä. Tarkastelemalla sitä, miten tutkittavat tietyssä tilanteessa antoivat merkityksiä, saatoin ymmärtää merkityksenantoa ohjaavaa mieltä ja taustalla vaikuttavia tiedostamattomia merkitysrakenteita. Analyysini ei siis pysähtynyt pelkästään ilmaistuihin merkityksiin, vaan pääsin niiden taustalla vaikuttavan logiikan paljastamiseen. Diskurssianalyysin kautta haastattelutilanteen erityisyys sosiaalisenä tilanteena oli mahdollista ottaa huomioon. Mielenkiintoni kohteena olivat opettajien puheessaan esittämät positiot, joiden kautta he hahmottivat omaa työtään. Positioiden tunnusmerkkeinä pidin analyysissäni näkökulmien puolustamista ja vastakkaisten näkökulmien heikentämistä, asemoitumista (Jokinen, Juhila & Suoninen 1999; Kuusela & Kejonen 2008, 37). Vaikka diskurssianalyysi toi uudenlaisen lähestymistavan aineistoon, tällöinkin toteutui tutkimukseni hermeneuttinen ote (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 143), jossa tutkimus etenee kehämäisenä prosessina ja jossa pyritään löytämään mieli yksittäisille merkityksenannoille. Lähestyttyäni aineistoani tästä uudenlaisesta näkökulmasta alkuperäisen sisällönanalyysin lisäksi, koin pystyneeni muodostamaan aineistosta monipuolisemman ja tutkimuksen tarkoitusta palvelevan kuvan. Seuraavaksi kuvailen vielä sitä, miten toteutin eri analyysitapoja käytännössä.

Niissä artikkeleissa, joissa käyttämäni menetelmä oli sisällönanalyysi, toimin seuraavasti: Analysoinnin aluksi luin aineiston huolellisesti läpi useampan kertaan ja palasin samalla mielessäni haastattelutilanteisiin. Tämän jälkeen etsin haastattelusta ne kohdat, jotka liittyivät tutkimuskysymyksiini. Kirjoitin jokaisesta opettajasta tiivistetyn kertomuksen tutkimuskysymyksiini näkökulmasta. Pyrin mahdollisimman pitkälle säilyttämään opettajien tavan kertoa asioistaan. Nämä kertomukset kirjoitin kuitenkin kolmannessa persoonassa, jotta oma roolini tulisi näkyviin. (Liite 5. Jennan 3. haastattelun tiivistelmä ja Jennan haastatteluissa ilmeneviä teemoja.) Varsinaisen analyysin ensimmäinen osa muodostui jokaisen yksittäistapauksen analysoinnista (Miles & Huberman 1994). Analyysiyksikkönäni oli merkitys, joka saattoi muodostua yksittäisestä lauseesta tai useamman lauseen ajatuskokonaisuudesta (Kaikkonen 1999, 433; Tuomi & Sarajarvi 2009, 110). Etsin tiivistetystä aineistosta erilaisia yksiköitä, pelkistin niiden sisällön ja pyrin yhdistelemään eri yksiköitä alaluokiksi.

Analyysin toisessa vaiheessa vertasin eri opettajien haastatteluista löydettyjä merkitysluokkia horisontaalisessa analyysissä (Miles & Huberman 1994). Pyrin edelleen luokkien yhdistämiseen ja yläluokkien löytämiseen. Hermeneuttisesti orientoituneena tutkijana horjutin tekemiäni luokitteluja kysymällä itseltäni, olinko analyysissäni tavoittanut ilmiön kannalta olennaisen. Ensimmäisen artikkelin pohjana olevan aineiston analyysissä tämä syntyneiden luokkien horjuttaminen poikkeustapausten avulla sai palaamaan takaisin aineiston tiivistämisen vaiheeseen uuden esiyymmärryksenä näkökulmasta. Kokonaisanalyysin tuloksena oli artikkeleissa I ja IV yläkäsitteiden avulla tapahtunut kuvaus tutkimuskohteesta. Käyttämäni toimintatapaa voidaan parhaiten kutsua teoriasidonnaiseksi sisällönanalyysiksi, sillä analyysissä käytetyt luokat on johdettu suoraan aineistosta, mutta suhteutettu sen jälkeen jo tiedettyihin teoreettisiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117). Tämä lähestymistapa liittyi tutkimukseni hermeneuttiseen lähestymistapaan. Pyrkimyksenäni oli kuvata ja ymmärtää merkityksiä tietyssä hermeneuttisessa tilanteessa (Danner 2006).

Niissä osatutkimuksissa (artikkelit III ja V), joissa lähestyin aineistoa diskurssitutkimuksen näkökulmasta, toimintatapani noudatteli osittain samaa kaavaa kuin käyttäessäni sisällönanalyysiä. (Liite 6. Artikkelin III liittyvien Linnean haastatteluiden analysointia.) Näissäkin tutkimuksissa erotin aineistosta tutkimuskysymyksieni kannalta olennaisen tiedon. Sen jälkeen pelkistin jokaisen opettajan sanoman puhetavoiksi. Näiden puhetaipojen takaa aloin sitten etsiä yhdistävää logiikkaa, kokoavaa diskurssia, johon yksittäiset lausumat voitaisiin yhdistää (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 27). Analyysini eteni tällöin yksittäistapausten analyysistä horisontaaliseen analyysiin (Miles & Huberman 1994). Aineistosta pyrin löytämään niitä positioita, joista opettajat hahmottivat työtään, ja tätä kautta ymmärtämään opettajan puhetta ohjaavia merkitysrakenteita.

Analyysissäni olen lähtenyt liikkeelle haastatteluista. Lisäksi olen analysoinut opettajien kirjoittamia esseitä, jos haastatteluaineisto on ollut opettajan osalta vajavainen. Kirjoitelmien analyysissä noudatin samoja käytänteitä kuin haastatteluissa. Opettajien kirjoituksiin palasin tarkemmin viimeisen osatutkimuksen yhteydessä. Analysoin joidenkin opettajien kirjoitukset ja pyrin selvittämään, nousisiko nyt esille uusia näkökulmia haastatteluista löytämiäni lisäksi. Kirjoitelmien pohjalta muodostunut kuva oli kuitenkin samankaltainen kuin se, minkä olin saanut haastattelujen analyysissä.

3 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tämä tutkimus liittyy läheisesti kahteen erilaiseen tutkimusalueeseen. Tutkittaessa kielenopettajien ammatillista kehittymistä saadaan uutta tietoa kielenopetuksen muutoksesta käytännön tasolla. Tämä suuntautuminen on nähtävissä läpi väitöstutkimuskokonaisuuden. Toisaalta kuvattaessa vastavalmistuneita opettajia ja heidän työuransa alkuun liittyviä prosesseja tutkimus hahmottelee myös yleisemmin opettajan kehitysprosessiin liittyviä tekijöitä. Tutkimukseni aluksi kuvaan näihin kahteen näkökulmaan liittyvää aikaisempaa tutkimusta ja oman tutkimukseni sijoittumista kahdelle erilliselle tutkimuskentälle.

3.1 Kielenopetuksen muutos

Kielenopetusta koskevat teoriat ovat olleet viime vuosikymmenten kuluessa voimakkaassa muutoksessa (Harjanne & Tella 2008). Muutos on heijastellut yleisen kasvatustieteen piirissä tapahtunutta teoreettista kehitystä samoin kuin muutosta, joka on tapahtunut tavassa ymmärtää kieltä, kulttuuria ja kansallisvaltiota (Kaikkonen 2004a; Kohonen 2001). Nämä kehityskulut ovat yhteydessä laajempiin yhteiskunnallisiin ja taloudellisiin muutoksiin. Vaikka tutkimuskentällä voidaan erottaa lukuisia toisistaan poikkeavia suuntauksia, muun muassa kulttuurikeskeinen kielenopetus (Kramsch 1993; 1998; 2009; Risager 2005; 2006; Byram 1997; Christ 1999; Hu 2003; Kaikkonen 1991; 2001), kielisocialisaatio (Lantolf 2000; 2006; Watson-Gegeo 2004), autobiografinen kielenopetus (Jaatinen 2001; 2003; 2007), oppija- ja kieliautonomiaan ja toimijuuteen tähtäävä kielenopetus (van Lier 1996; 2007, Kohonen 2009; 2010; Little 1991; 2004) ja kokonaisvaltainen kielenopetus (Kohonen 2001; Lehtovaara 2001; Oxford 1999), muutoksen luonne on selkeä. Kielenopetus on painottumassa yhä selkeämmin ohjauksellisesti ja kasvatuksellisesti. Uusien yhteiskunnallisten haasteiden seurauksena keskiöön ovat nousseet kielen hallinnan sijaan yhteiskunnallinen ja kulttuurienvälinen toimijuus ja yksilön kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen.

Uudenlaista kielenopetusta voidaan parhaiten kuvata kielikasvatuksen termiä käyttäen (Kaikkonen & Kohonen 2000; Kohonen & Pajukanta 2003).

Tapahtunutta muutosta voidaan hahmottaa parhaiten niiden kompetenssien kautta, joita kielenopetuksen kautta pyritään saavuttamaan. Traditionaalisessa kielenopetuksena tavoitteena on kielen hallinta, joka on ymmärretty kielen systeemin omaksumisena (Kaikkonen 1998, 16). Jo 1970-luvulla oli kuitenkin havaittavissa siirtyminen laajempaan kielenopetuksen käsitykseen. Tavoitteeksi nousi kielikompetenssin sijaan kommunikatiivinen kompetenssi, jossa keskeistä oli kielen käytön hallinta. (Kaikkonen 1998, 12.) Tämä pohjautui pitkälti kognitiivisen oppimispsykologian tutkimukseen (Watson-Gegeo 2004, 332). Yhteiskunnallisten muutosten ja tieteen sisällä tapahtuneen kehityksen seurauksena kommunikatiivisen kompetenssin käsite on 1980-luvulta alkaen muuttunut sisällöllisesti ja saanut seurakseen kulttuurienvälisen oppimisen käsitteen, jossa kieli ja kulttuuri nähdään erottamattomasti toisiinsa liittyvinä (Bredella & Delanoy 1999; Risager 2005, 7; Byram 1997; Kaikkonen 1991). Kulttuurienvälisen kommunikatiivisen kompetenssin sisältää kommunikatiivista kompetenssia vahvemman sosiaalisen ja kokonaisvaltaisen painotuksen. Kielen rekistereiden ja tilanteeseen sopivan kielenkäytön oppimisen sijaan painottuvat nyt myös yksilön persoonalliset valmiudet ja käsitykset. (Kohonen & Pajukanta 2003, 166.) Kielenoppimisen tavoitteet eivät liity enää pelkästään kieleen, vaan opetuksessa pyritään ottamaan huomioon yksilö kokonaisuutena. Kielellisten valmiuksien lisäksi kielenkäyttötilanteisiin ymmärretään kuuluvan yksilön identiteetti, hänen tunteensa ja havaintokykynsä (Kaikkonen 2004a; 2009, van Lier 2007). Kompetenssin sijaan voidaankin puhua myös toimijuudesta, kun pyritään kuvaamaan oppimisen seurauksena kehittyvää valmiutta toimia vuorovaikutuksessa toisten kanssa (van Lier 2007).

Muutos kouluopetuksen teoreettisessa pohjassa on siis ollut huomattava. Vaikka kielenopettamisen teoreettista kehittämistyötä on tehty useiden vuosikymmenien ajan, muutoksen siirtyminen kouluihin on ollut hidasta. Teoreettisella kentällä tapahtuvan muutoksen siirtyminen kouluihin ei ole yksinkertaista, sillä vanhoista tutuista opettamisen malleista on vaikea luopua (Laine 1997, 105–106; Kohonen 2001, 11). Yksilöt ovat usein emotionaalisesti sidoksissa kerän oppimaansa ja uusi tietämys arvotetaan vanhan tiedon valossa (ks. Kohonen 2001, 11). Myös koulun ainejakoisuus ja ajalliset rajoitukset vaikeuttavat muutosta (Laine 1997, 105–106). Muutoksen näkymistä suomalaisissa kouluissa on sivuttu tähän mennessä muun muassa Kaikkosen (2004), Larzénin (2005) ja Forsmanin (2006) opettajatutkimuksissa sekä Aron (2003) oppilaiden käsityksiä englannin opetuksesta kartoittaneessa tutkimuksessa. Nuorten opettajien näkökulmasta muutosta on kuvattu Nymanin asiantuntijuuden kasvua kuvaavassa tutkimuksessa, joka on tehty saman aineiston pohjalta kuin oma tutkimukseni (Nyman 2009). Myös oma tutkimukseni liittyy samaan aihepiiriin, koska se kuvaa nuorten opettajien kielenopettajuutta. Tutkimuksen kautta pyrin ymmärtämään, miten kielikasvattajuuteen tai perinteisempään kielenopettajuuteen kasvetaan. Tutkimukseni antaa lisää tietoa paitsi muutoksen siirtymisestä kou-

luihin myös niistä tavoista, joilla nuori opettaja kokemustensa kautta rakentaa käyttötietoaan.

3.2 Opettajan ammatillisen kehitymisprosessin tutkimus

Toisen tutkimukseni kannalta olennaisen tutkimuslinjan muodostavat opettajana kehittymisen prosessia selvittelevät tutkimukset. Eri tutkimusten tavoissa hahmottaa opettajan ammatillisen kehittymisen luonnetta on selkeitä eroja. Tutkimuksia on pitkään hallinnut tapa nähdä opettajan kehitysprosessi lineaarisena ja erilaisia vaiheita käsittävänä prosessina. Sitten dynaamisempi opettajan kehityksen malli on vahvistunut vallitsevana tutkimusnäkökulmana.

Vaihetutkimuksen näkökulma opettajan kehitysprosessiin sisältää kuvauksia opettajan ammatillisen kehittymisen erilaisista jaksoista sekä kuvauksia opettajan ammattitaidon tasosta eri vaiheissa. Hubermanin (1995) tutkimuskatsauksen mukaan opettajan uran alkuvaiheessa voidaan erottaa kaksi erillistä jaksoa: uralle hakeutumisvaihe, jota määrittävät usein todellisuushokki, ja toisaalta ilo työstä ja oppilaista. Tätä vaihetta seuraa vakiintumisvaihe, jossa opettaja sitoutuu lopullisesti ammattiinsa. Myös Burden (1980) kuvaa jaksojen erilaisia tehtäviä. Hänen mukaansa alun henkiinjäämisen vaihetta (survival stage) seuraavat sopeutumisvaihe (adjustment stage) ja kypsymisen vaihe (mature stage). Kaikkien opettajien ammattitaito kehittyy vaihekuvauksissa samanlaisten jaksojen kautta. Berliner (1988) ja Dreyfus ja Dreyfus (1986) esittävät viisiportaisen mallin ammatillisesta kehitymisestä. Berlinerillä vaiheet ovat seuraavat: noviisi, kehittynyt aloittelija, osaava suorittaja, taitava suorittaja ja ekspertti. Eräänlaisena vaiheteoriana voidaan ymmärtää myös Fullerin vuonna 1969 esittelemä malli (concerns theory), joka perustuu kuvauksiin opettajan eri ammatillisen kehityksen vaiheissa ilmaisemista huolista. Ensimmäisessä vaiheessa opettajan mielenkiinto kohdistuu omaan selviytymiseen ja persoonaan. Seuraavassa vaiheessa keskiössä on opetussuunnitelman ja ympäristön vaatimusten täyttäminen, ja kolmannessa vaiheessa opettaja suuntaa toimintaansa oppilaiden tarpeista lähtien. (Fuller 1969.)

Vaihetutkimuksen näkökulma on kyseenalaistettu useissa viimeaikaisissa tutkimuksissa. Tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajien kehitymisessä ei ole havaittavissa toisiaan lineaarisesti seuraavia portaita. (Farrell 2003; Watzke 2007a.) Hericks (2006, 41) kommentoi Fullerin (1969) teoriaan viitaten, että kyseisestä näkökulmasta on mahdollista kuvata ainoastaan ammatillisen kehittymisen ideaalimallia, jolla ei ole useinkaan paljoa tekemistä opettajan todellisen kehitymisprosessin kanssa. Järvinen (1999, 266–269) kyseenalaistaa myös ammatillisen kehittymisen jaksojen aikasidonnaisuuden. Hänen mukaansa vain uran aloitusvaihe ja työstä irtautuminen ovat sidoksissa työvuosiin, muut kehitysteemat sen sijaan vaihtelevat yksilöittäin. Ammatillinen kehittyminen on aina yksilöllinen, muuttuva ja altis muutoksille niin ympäristössä kuin yksilössä itsessään (Kalaja & Dufva 1997). Prosessissa on jatkuvasti mukana tasapainoilua ja kompromissien tekemistä omien tavoitteiden ja ympäristön vaatimus-

ten välillä (Lauriala 1995). Ammatillisen kehittymisen prosessi onkin ymmärrettävissä lähinnä dynaamisena prosessina, jossa tapahtuu jatkuvaa uudelleen määrittelyä. Watzke (2007b) esittää ammatillisen kehittymisen tarkastelemiseksi mallia, jossa tutkitaan opettajan osaamisen kategorioissa tapahtuvia muutoksia. Myös Kelchtermans ja Ballet (2002) ymmärtävät ammatillisen kehittymisen näkyvän ammatillisessa minässä ja subjektiivisessa kasvatusteoriassa tapahtuvina muutoksina. Edelleen Day, Kington, Stobart ja Sammons (2006) kuvaavat kehittymistä prosessina, joka vaikuttaa opettajan ammatilliseen ja yksityiseen identiteettiin. Näiden teorioiden taustalla on ymmärrys opettajan ammatillisesta kehityksestä jatkuvana opettajan pedagogista tietämystä muuttavana prosessina.

Tämä tutkimus tarkastelee opettajan ammatillista kehitysprosessia dynaamisesta näkökulmasta. Lähtökohtaisesti ammatillinen kehittyminen ymmärretään opettajan toiminnassa tapahtuvaksi muutokseksi, jonka taustalla on toimintaa ohjaavan tiedon laadullinen muutos (Beairsto 1996, 94). Tällainen prosessi on yksilöllinen ja ainutlaatuinen (Kohonen 1997; Niikko 1995). Pyrkimyksenä on kuvata opettajien kokemuksia ja niiden saamia merkityksiä sekä ammatillisen kehittymisen prosessissa muotoutuvaa käyttötietoa. Keskiössä on opettajan yksilöllisyyden ja ympäristön välisen jännitteen luoma ammatillisen kehittymisen tila (Day 1999). Lisäksi näkökulmaan kuuluu ajatus siitä, että opettajuuden kehittyminen ei ala vasta työhön tultaessa, vaan on elinikäinen prosessi, jossa aiemmat elämäkokemukset vaikuttavat kokemuksille annettuihin merkityksiin ja sitä kautta opettajana kehittymiseen (Kaikkonen 2004a; Niemi 1996, 237).

4 KÄSITETEOREETTISIA LÄHTÖKOHTIA

Tämän tutkimuksen mielenkiinnon kohteena on vastavalmistuneen kielenopettajan kokemusten merkitys opettajan opetustoiminnan rakentumisessa. Seuraavissa kappaleissa kuvaan tarkemmin toiminnan ohjautumista ja kokemusten merkitystä tässä prosessissa. Lähdän liikkeelle opettajan *käyttötiedon* käsitteestä ja avaan sen merkitystä opettajan ammatillisessa kehitymisprosessissa. Tämän jälkeen kuvaan opettajaa oman ammatillisen kehitymisensä toimijana *toimijuutta* käsittelevässä kappaleessa. Jatkan edelleen kuvaamalla aiemman tutkimuksen antamia viitteitä *kokemusten* merkityksestä opettajan ammatilliselle kehitymisprosessille ja tarkastelen kehittymistä sekä koulutuksen aikana että *induktiovaiheessa*. Päätän teoriaosan hahmottelemalla kielenopettajan *ammatillisen kehittymisen* haasteita nyky-yhteiskunnassa.

4.1 Ammatillinen kehittyminen käyttötiedon muuttumisena

Opettajan ammatillisessa kehitymisprosessissa keskeistä on muutos tavassa toimia opettajana (Beairsto 1996). Opettajan toiminta ei kuitenkaan ilmene irrallaan hänen pedagogisesta ajattelustaan, jossa opetus-, opiskelu- ja oppimisprosesseihin liittyvää tietoa rakennetaan ja jäsennetään uudelleen (Jyrhämä 2002), vaan toiminnan muutoksen taustalla on aina muutos opettajan tavassa ymmärtää työnsä (Kaikkonen 2004a). Olennaista ammatillisen kehittymisen tutkimuksessa on ymmärtää opettajan toimintaa ohjaavan tiedon kehittymistä (Kaikkonen 2004a).

Opettaja ei voi toimia työssään pelkästään teoreettisen tiedon varassa, vaan käytännön työtä ohjaa persoonallinen sisäistetty tietämys (Kettle & Sellars 1996). Tätä henkilökohtaista tietoa kutsutaan tutkimusperinteessä useilla nimillä, muun muassa käyttötiedoksi, käyttöteoriaksi, mentaaliseksi malleiksi, käytännölliseksi tiedoksi ja subjektiiviseksi kasvatusteoriaksi. Opettajan ammattitaitoon voidaan liittää myös muita tiedonlajeja (esim. Tynjälä 2007). Tarkasteltaessa ammatillista kehittymistä toiminnan muuttumisena (Beairsto 1996) opettajan

persoonallinen tietämys on nostettava tarkastelun keskipisteeseen. Työssäni käytän tästä opettajan persoonallisesta sisäistetystä tietämyksestä nimitystä *käyttötieto*. Määrittelen seuraavaksi tämän tutkimuksen taustalla vallitsevan käsityksen käyttötiedosta.

Argyris ja Schön (1996, 13) näkevät yksilön toimintaan liittyvän kahdenlaisia teorioita: julkiteorioita (*espoused theories*), joiden avulla toiminta voidaan puheessa oikeuttaa, ja käyttöteorioita (*theories-in use*), jotka ovat käytännön tilanteissa toimintaa ohjaavia teorioita. Näiden välillä saattaa olla suurikin ero. Ymmärrettäessä käyttötieto tätä jaottelua vasten sen tutkiminen opettajien puheen kautta on mahdotonta, sillä puheen kautta on mahdollista tavoittaa vain toimintaa oikeuttavat teoriat, ei toimintaa ohjaavaa tietoa. Käyttötieto voidaan kuitenkin ymmärtää myös laajemmin toimintaa ohjaavana ja siihen liittyvänä tietona. Connelly ja Clandinin (1985) käyttävät termiä *persoonallinen praktinen tieto* (*personal practical knowledge*), jossa heidän määritelmänsä mukaan on kyse muun muassa mielikuvista, rutiineista ja rituaaleista. Tällainen tieto tulee esille paitsi toiminnan kautta myös osittain opettajan ilmaisemien mielikuvien kautta. Aaltonen (2003) määrittelee käyttötiedon opettajan kokonaisvaltaiseksi näkemykseksi opettamisesta, oppimisesta ja omasta roolistaan opettajana. Tämän näkemyksen taustalla vaikuttavat opettajan tiedot, uskomukset (van Driel, Beijaard & Verloop 2001, 137), arvot, asenteet (Johnston 1994, 75) sekä käsitykset ihmisestä ja tiedosta (Luukkainen 2005, 64–65). Tällä tiedolla on vahva moraalinen, affektiivinen ja sosiaalinen ulottuvuus (Aaltonen 2003, 83). Käyttötietonsa avulla yksilö pystyy toimimaan opetustilanteissa. Toisaalta tilanteiden kautta saadut kokemukset muokkaavat jatkuvasti käyttötietoa. (Aaltonen 2003.)

Tässä tutkimuksessa käyttötietona ymmärretään Aaltosen (2003) kuvaama kokonaisvaltainen opetusnäkemys. Siinä ei ole kyse pelkästään opettajan toimintaa tietäessä hetkessä ohjaavasta tiedosta (vrt. Argyris & Schön 1996), vaan myös sen taustalla vaikuttavista laajemmista henkilökohtaisista uskomuskennelmistä. Laajasti määriteltynä siihen kuuluu kaikki, mitä opettaja pitää totena. Tämä tiedon määritelmä erottaa käyttötiedon selkeästi teoreettisesta tiedosta, sillä opettajan persoonallinen tieto ei ole useinkaan objektiivisesti todennettua. (Niikko 1995, 13.) Teoreettinen tieto voi kuitenkin tulla osaksi opettajan käyttötietoa kokemuksen kautta (Niikko 1995, 13). Vaikka käyttötieto ei ole objektiivisesti todennettua, se on todennettu henkilökohtaisesti kokemuksen kautta (Fenstermacher 1994).

Opettajan toimintaa ohjaavassa tiedossa on tiedostettuja ja tiedostamattomia elementtejä. Opettajan voidaan ajatella tietävän enemmän, kuin hän pystyy kuvaamaan (Niikko 1995, 15). Tiedostamattomassa tiedossa voi olla kyse niin sanotusta hiljaisesta tiedosta, kyvystä intuitiivisesti valita tilanteeseen sopiva toimintatapa (Moilanen 1998, 73). Toisaalta osa käyttötiedosta koostuu kyseenalaistamattomista rutiineista ja oletuksista, jotka ovat saattaneet tulla käyttötietoon jo hyvin varhaisten kokemusten myötä (Sahlberg 1996, 95). Rutinoituneen toimintamallin alkuperä ei tällöin ole enää tavoitettavissa (Stenberg, Wagner, Williams & Horvath 1995). Käyttötiedon osana rutiinit ohjaavat voimakkaasti opettajan tulkintoja opettamisesta ja sitä koskevasta uudesta informaatiosta (Pa-

jares 1992, 328). Opettaja saattaa pitäytyä vanhaan tietoon jopa silloin, kun uskomukset on tieteellisesti osoitettu vääriksi (Pajares 1992, 317).

Käyttötiedon rakentuminen kokemusten kautta

Käyttötieto kehittyy yksilön kokemusten kautta (Handal & Lauvås 1987) hänen toimiessaan omassa ympäristössään. Myös muiden ihmisten kokemukset ja teoriatiieto voivat rikastuttaa käyttötietoa, jos ne pääsevät integroitumaan opettajan aiempaan tietoon. Kokemusten kautta opettajan aikaisempi tieto joutuu vuorovaikutukseen uuden tiedon kanssa ja tulee tulkituksi. (Ojanen 2000a, 88, 98; Ruohotie 1998, 21.) Ojanen kuvaa merkittävän kokemuksen syntyä kaaviolla

aistimus → elämys → merkityksenanto → kokemus.

Tällaisessa oppimisessa kohtaavat yksilön sisäinen ja ulkoinen maailma (Ojanen 2000b, 103). Kokemukset on usein vaikea jakaa osiksi tai käsitteiksi (Connelly & Clandinin 1985, 183).

Vaikka Ojaseen malli antaa kuvan merkittävän kokemuksen synnystä lineaarisena prosessina, tämän katsotaan yleisesti olevan jatkuva tapahtuma. Aikaisemmat kokemukset ja tieto suuntaavat yksilön suhtautumista uuteen, toisaalta uusi tieto saa yksilön pohtimaan uudelleen aikaisempia kokemuksiaan ja tulkitsemaan niitä uudella tavalla (Ojanen 2000a, 90). Kelchtermans ja Vanderberghe nostavat esiin opettajan tiettyyn toimintaan vaikuttavina tekijöinä paitsi tilan-tekijät myös opettajan elämänhistorian ja hänen tulevaisuusorientaationsa (Kelchtermans & Vanderberghe 1994, 46). Kokemuksellinen oppiminen on prosessi, jossa tapahtuu jatkuvaa uudelleenmäärittelyä.

Opettaja voi oman tietoisien ajattelutyönsä kautta vaikuttaa käyttötietonsa kehittymiseen. Käyttötiedon tiedostaminen ja eksplikoiminen on avain opettajan ammatilliseen kehittymiseen (Aaltonen 2003, 76). Tietoinen käyttötiedon kehittäminen tapahtuu reflektion kautta, joka voidaan määritellä oman kokemuksen ottamisena tarkasteluun (Ojanen 2000a, 75–76). Reflektio voidaan nähdä myös laajemmin koko oppimisprosessia määrittäväksi tekijäksi. Tällöin kyse ei ole vain aiempien kokemusten jälkikäteen tapahtuvasta reflektoinnista, vaan reflektio on lisäksi toiminnan aikaista (Schön, 1983, 50) ja sitä edeltävää (McAlpine, Weston, Beuchamp, Wiseman & Beuchamp 1999) reflektiota. Poikelan (2005) mukaan jälkikäteen tapahtuva reflektointi on mahdotonta ilman opettajan kykyä reflektiivisesti havainnoida omaa toimintaansa. Reflektio on olennainen taito myös tulevan toiminnan suunnittelussa. Sen avulla yksilö voi irrottautua välittömästä kokemuksesta ja tarkastella sitä ammatillisessa valossa ja siten paitsi kehittää itsetuntemustaan myös vähitellen muuttaa toimintaansa (Ojanen 2000a, 78–79). Reflektiokyky on yksi ammatillisen pätevyyden osatekijä (Ojanen 2000a, 82), ja se vaihtelee tuntuvasti eri yksilöillä (Moon 2006).

4.2 Mukautuva ja muuttava toimijuus

Kokemuksista oppiminen ei ole yksioikoinen eikä automaattinen prosessi (Russell 1993), vaan se edellyttää yksilön aktiivista toimintaa reflektion ja toiminnan suuntaamisen kautta (Poikela 2005). Toimijuuden käsitteen avulla voidaan ymmärtää laajemmin opettajan roolia oman ammatillisen osaamisensa aktiivisena rakentajana. Toimijuus voidaan määritellä yksilön sosiokulttuurisesti säädellyksi kyvyksi toimia (Ahearn 2001). Toiminnallaan opettaja pystyy vaikuttamaan omaan ympäristöönsä ja valikoimaan kokemuksia, joita siinä saa. Toimijuus ei ole kuitenkaan pelkästään yksilön ominaisuus, vaan yhteisö luo käytänteillään kehykset yksilön toimijuudelle (Archer 2003, 3). Toimijuus voidaan tästä syystä ymmärtää vain yksilön ja yhteisön suhteen kautta. Toimijuuden sosiokulttuurinen ulottuvuus erottaa sen selkeästi toimintapätevyyden (Ranne, Sankari, Rouhiainen-Valo & Ruusunen 2005), toimintakompetenssin (Bishop & Scott 1998) ja voimaantumisen (Bogler & Somech 2004; Edwards, Green & Lyons 2002) käsitteistä, joiden voidaan ajatella liittyvän ainoastaan yksilön kehittämiin kykyihin. Voimaantumisen käsitteestä toimijuuden erottaa myös se, että toimijuus liittyy väistämättä kaikkeen inhimilliseen toimintaan (Kalaja, Alanen, Palvianen & Dufva painossa). Kyse ei ole pelkästään aktiivisesta ja muuttavasta toimijuudesta, vaan yksilön toimijuus voi ilmetä myös toimintakulttuuriin mukautumisena.

Yhteisö ohjaa jäsentään monin tavoin. Sen vaikutukset yksilön toimijuuteen voivat olla positiivisia tai negatiivisia. Tuen ja vaikutusmahdollisuuksien tarjoamisen kautta yhteisö vahvistaa yksilön toimijuutta. Rajoittamisella ja resurssien eväämisellä taas kapeuttaa yksilön toimijuutta. Yhteisön lisäksi opettajan toimijuuteen vaikuttavat yksilön käyttötieto, hänen aiempi tietämyksensä ja kokemuksensa (Holland, Lachicotte & Skinner 1998; Bandura 1997). Holland, Lachicotte ja Skinner (1998) mainitsevat keskeisinä tekijöinä kyvykkyyden ja samastumisen yhteisöön. Opettajan kyky tilanteenmäärittelyihin ja toimintastrategioiden valintaan sekä se, miten tärkeäksi hän näkee ympäristössä toimimisen, määrittävät opettajan roolia yhteisössä. Kelchtermans ja Ballet (2002) kutsuvat opettajan kykyä strategioiden valintaan työyhteisössä mikropoliittiseksi lukutaidoksi. Kyvykäs opettaja pystyy valitsemaan toimintastrategioita, joilla voi vaikuttaa yhteisön ratkaisuihin (Curry, Jaxon, Russell, Callahan & Bicaïs 2008). Bandura (1997) lisää opettajan toimijuuteen keskeisen elementin puheessaan toimijuuden tunteesta¹. Hänen mukaansa opettajan toimintaan vaikuttaa hänen todellisten taitojensa sijaan hänen kokemuksensa omista vaikutusmahdollisuuksistaan. Käsitteet *heikko toimijuuden tunne* ja *vahva toimijuuden tunne* kuvaavat yksilön suhdetta ympäristöön (Bandura 1997). Heikkoa toimijuutta tunteva ihminen eli sellainen, joka on omaksunut esimerkiksi uhrin identiteetin, ei usko pystyvänsä vaikuttamaan häntä ympäröiviin tapahtumiin vaan jättäytyy toiminnassaan ympäristön armoille (Polkinthorne 1996). Sen sijaan vahvaa toimijuutta tunteva yksilö pyrkii muutokseen niissä asioissa, jotka ovat

¹ Suomennettu myös minäpystyvyydeksi.

hänen periaatteittensa vastaisia. Myös Sloan (2006, 139–141) korostaa opettajan toimijakuvan, identiteetin, merkitystä hänen toimijuudelleen. Yksilön vahva tai heikko toimijuus on merkittävää myös yhteisön toiminnalle. Toimijuutensa kautta yksilö kykenee muokkaamaan ympäristöään niin, että sen toiminnalle tarjoamat reunaehdot muuttuvat (Archer 2003). Samalla vahvan toimijuuden käsite lähestyy muutosagenttiuden käsitettä.

Yksilön toimijuudessa eri yhteisöissä on jatkuvuutta toimijuuden henkilökohtaisten piirteiden takia (Bandura 1997). Vaikka uudessa yhteisössä aloittaminen on uusi mahdollisuus oman toimijuuden määrittelylle (Holland, Lachicotte & Skinner 1998), aiemmat kokemukset ohjaavat yksilön pyrkimyksiä ja suhtautumista ympäristön vaatimukseen (Jones 1986, 275). Opettajan kasvatuksen ja opettajankoulutuksen kautta saamansa käsitykset itsestä ja opettajan roolista määrittävät hänen suhdettaan työyhteisöön (Gratch 2000; Curry, Jaxon, Russell, Callahan & Bicais 2008). Yksilön toimijuus ei kuitenkaan ole muuttumaton, vaan se määrittyy aina uudelleen yksilön ja yhteisön suhteen kautta.

Yksilön ja yhteisön suhteen kautta muodostuva toimijuus on keskeistä yksilön ammatillisessa kehitysprosessissa (Bandura 1997; Jones 1986), sillä toimintansa kautta yksilö hankkii ammatilliselle kehitymiselle olennaisia kokemuksia (Poikela 2005). Osallistuminen työyhteisön yhteisiin aktiviteetteihin, päätöksiin vaikuttaminen ja kehittämistyö ovat olennaisia opettajana kehitymisessä. Se, millaisia kokemuksia vastavalmistunut opettaja työyhteisössä saa, riippuu pitkälti yksilön toimijuudesta. Opettaja voi saada kokemuksia vain selkeästä toiminnasta, johon hän osallistuu.

4.3 Koulukokemukset ja opettajankoulutus käyttötiedon muokkaajina

Opettajan käyttötiedon kehittyminen ei ala hänen siirtyessään työelämään, vaan kokemusten kautta tapahtuva oppiminen siitä, mitä opettaminen on, on alkanut jo lapsuudessa. Lapsi imee itseensä vaikutteita ja antaa niille merkityksiä (Ojanen 2000a, 90). Jo ennen kuin yksilön kognitiiviset tai reflektiiviset valmiudet kehittyvät opettajuuden tietoiseksi pohtimiseksi, hänelle on muodostunut kokemusten kautta mielikuvia siitä, mitä opettaminen on ja miten opettaja toimii ja puhuu (Sahlberg 1996, 95). Tätä kautta jo lapsuusvaiheessa muodostuvat käsitykset siitä, mitä on hyvä opettaminen (Lortie 1975; Kaikkonen 2004a). Myös into jonkin aiheen oppimiseen ja opettamiseen on usein perua pitkältä ajalta. Varhaisten kokemusten vaikutukset opettajuuteen ovat hienovaraisia, mutta usein hyvin säilyviä (Schempp ym. 1998, 145). Suuri osa tästä kokemusvarannosta on tiedostamatonta (Ojanen 2000a, 77). Itsestäänselvyyksinä pidettyjen rutiinien ja uskomusten alkuperä on unohtunut, vaikka niillä on suuri vaikutus nykyhetken toimintaan. Pahimmillaan varhaiset kokemukset haittaavat selkeästi uuden tiedon oppimista (Pajares 1992) ja joustavien opetuksen

mallien kehittämistä. Muutos toiminnassa edellyttää vanhan tiedon tuomista tietoiseen käsittelyyn (Aaltonen 2003, 76; Ojanen 2000a, 90–91).

Opettajankoulutus on mahdollisuus paitsi opettajan työssä tarvittavien opetusteknisten taitojen oppimiselle myös opetusta koskevien maallikkoteorioiden käsittelylle ja tätä kautta tapahtuvalle ammatillisemman kasvatusnäemyksen kehittymiselle (Eloranta & Virta 2002). Kielenopettajien koulutuksessa painopiste on siirtynyt opetusta teknisenä suorituksena painottaneesta käytännöstä opettajan pedagogisen ajatteluprosessin tukemiseen (Hawkins 2004, 4). Koska opettajuuden haasteet muuttuvat jatkuvasti yhteiskunnan muutoksen myötä, koulutuksen kautta ei voida tarjota kaikkia valmiuksia opettajana toimimiselle, vaan opettajankoulutuksen tehtävänä voidaan nähdä ainoastaan ammatillisen kasvun alkuun saattaminen (Luukkainen 2000). Peruskoulutuksen aikana opettaja tulisi varustaa taidoilla, jotka mahdollistavat kehityksen jatkumisen työelämässä. Tästä näkökulmasta käsin koulutuksen tuloksena ei tulisi olla opettaja, joka vain toteuttaa opetuksen rutiineja, vaan on kykenevä myös niiden kriittiseen tarkasteluun ja kehittämiseen (Krokkfors 2005, 71). Tavoitteena voidaan nähdä avoimeen opettajuuteen pyrkiminen. Tällä tarkoitetaan opettajuutta, joka on kykenevä kohtaamaan muutokset ja jossa opettaja on valmis tarkistamaan omia käytänteitään (Väljjarvi 2005, 107–108).

Keskeisenä tekijänä opettajankoulutuksessa myöhempää ammatillista kehitystä ajatellen on opettajan käyttötiedon kehittämiseksi tarvittavien taitojen hankkiminen. Järvinen (1999) korostaa opettajankoulutusta erityisesti reflektion oppimisen paikkana. Hänen mukaansa reflektiotaitojen kehittyminen koulutuksen aikana on yhteydessä reflektointiin työelämässä. Reflektion kautta myös negatiiviset kokemukset on mahdollista kääntää opettamisen voimavaraksi. Maallikkoteorioiden dekonstruktioille ja rekonstruktioille olisi tarjottava mahdollisuuksia koulutuksen aikana (Eloranta & Virta 2002, 15). Tämä on haastava tehtävä, sillä opettajaksi opiskelevilla on usein taipumus omaksua pintatasolla vallitseva ideologia ja pyrkiä vastaamaan pohdintatehtävissä pedagogisesti korrektilla tavalla, ilman että tällä on todellista vaikutusta heidän pedagogiseen ajatteluunsa (von Wright 1997, 260). Myös opiskelijoiden hierarkkiset tavat tulkita omaa rooliaan koulutuksessa ja oppimisessa voivat selkeästi haitata aikaisempien uskomusten käsittelyn ja purkamisen vaatimaa syvällistä oppimisprosessia (Mäensivu 2007).

Useat kansainväliset tutkimukset asettavat kyseenalaiseksi opettajankoulutuksen kyvyn tarjota edellytyksiä ammattitaidon kehittymisen jatkumiselle työelämässä. Tutkimukset osoittavat nuorten opettajien vaikeuksia kehittää omaa ammattitaitoaan vastaamaan entistä paremmin oppilaiden tarpeisiin (Flores 2006; Nyman 2009). Myös Niemi (2000) näkee opettajankoulutuksen ongelmakohtana juuri tutkimuksellisen ja yhteiskunnallisen toiminnan ja kokonaisvaltaisen kasvatusnäemyksen välittämisen. Sen sijaan tavoitteet opetusmenetelmien ja opetussuunnitelmien sekä opetuksen eriyttämisen osalta saavutetaan hänen mukaansa hyvin.

4.4 Haastava induktiovaihe

Opettajan käyttötiedon kehittämisessä työhön siirtyminen on keskeinen ja haastava vaihe, johon liittyy paljon uhkia ja mahdollisuuksia. Opettaja pääsee toteuttamaan haluamaansa opetusta ilman voimakasta ulkopuolista ohjausta. Toisaalta hän jää myös vaille aikaisempaa koulutusinstituution antamaa tukea. Alkuvaiheen merkitys opettajan ammatillisen kehitysprosessin jatkumossa on keskeinen, sillä ensimmäisten vuosien työkäytäntöjen on todettu vaikuttavan selkeästi opettajan myöhempään toimintaan ja kehitykseen (Heikkinen 1999, 288).

Opettajan kokemuksia koskevassa tutkimuksessa on muodostunut melko yhdenmukainen kuva opettajan ensimmäisiä työvuosia usein määrittävistä kokemuksista. Tämä kuva on suhteellisen negatiivinen. Induktiovaihetta kuvaavat musertavuuden, epävarmuuden, ulkopuolisuuden ja yksinäisyyden kokemukset (Laursen 2006, 134; Sabar 2004; Schempp ym. 1998; Jones & Stammers 1997, 82). Työn raskauden seurauksena induktiovaiheeseen kuvataan usein liittyvän opetuksen kaavamaisuudesta ja innovatiivisista opetusmetodeista luopumista (Flores 2006; Schempp ym. 1998). Tutkimuksissa opettajan työuran alun raskautta selittäviä tekijöitä on löydetty useita. Opettaja kohtaa työyhteisöön siirtyessään paitsi saman työmäärän kuin kokeneempi opettaja myös useita lisähaasteita, jotka ovat tyypillisiä aloittelevalle opettajalle. Nämä haasteet liittyvät opettajan asemaan opettajayhteisössä sekä hänen ammatilliseen osaamiseensa (Farrell 2003; Sabar 2004).

Monet opettajan sosiaalistumisprosessia valottavat tutkimukset vertaavat nuoren opettajan tuntemuksia uran alkuvaiheessa muukalaisuuden ja ulkopuolisuuden kokemuksiin (Sabar 2004; Heikkinen 1999). Tullessaan työyhteisöön opettajan on opittavat yhteisön pelisäännöt, muodostettava kantansa niihin ja otettava paikkansa yhteisön jäsenenä (Schempp, Sparkes & Templin 1993; Jones & Stammers 1997; Lawson 1989). Seuratessaan muiden yhteisön jäsenten toimintaa ja pukeutumista sekä toimiessaan yhteisön jäsenenä opettaja saa implisiittisesti ja eksplisiittisesti tietoa toimintakulttuurista, omista vaikutusmahdollisuuksistaan ja rajoitteista (Schempp ym. 1998). Hyväksynnän saavuttaminen ja oman aseman vakiinnuttaminen yhteisössä edellyttävät opettajalta työtä ja aina jonkinasteista sopeutumista työkuultuuriin (Day 1999, 59–60; Heikkinen 1999, 287–288; Bourdieu 1993, 74). Oman haasteensa tähän tuovat nuorten opettajien usein epävarmat työsuhteet, jotka vähentävät opettajien mahdollisuuksia saada tukea ja toisaalta opettajien uskallusta puuttua epäkohtiin työyhteisössä (Schempp ym. 1998, 158).

Keskeisenä tekijänä opettajan työn raskaaksi kokemisessa ovat aloittelevien opettajien puutteelliset valmiudet kohdata oppilaat ja jatkuvasti muuttuvat opetustilanteet (Schempp ym. 1998). Vaikka opettajankoulutuksessa pyritään antamaan tarvittavat teoreettiset ja käytännölliset taidot opettajana toimimiseen, nuoren opettajan taidot ovat väistämättä puutteelliset. Interaktion prosessien ymmärtäminen vie useita vuosia (Jones & Stammers 1997, 81). Haasteellisina

nuoret opettajat kokevat usein muun muassa luokanhallintaan ja arviointiin liittyvät tekijät (Schempp ym. 1998, 147). Vaikeutta lisää työn nopeatempoinen luonne, joka edellyttää välitöntä toimintaa ja ratkaisuja (Schempp ym. 1993, 461). Opettajana työskentely nivoutuu yhteen opettajan sosiaalistumistehtävän kanssa. Erityisesti luokkatilanteiden hallinta on nuorille opettajille keskeinen tapa osoittaa pärjäämistään opettajana ja saavuttaa hyväksytyt asema työyhteisössä (Schempp ym. 1993, 458–459). Erilaisten vaatimusten paineissa opettajien energia keskittyy helposti alueille, joissa heitä kohtaan on suurimmat odotukset. Opettaja pyrkii tällöin selviytymään tunnista toiseen ja luokkatilanteesta toiseen.

Vaikka tutkimukset nuorten opettajien ensimmäisistä työvuosista ovat yksimielisiä induktiovaiheen haasteellisuudesta, tämä vaihe ei sisällä ainoastaan uhkia. Kokemukset itsetuntemuksen lisääntymisestä ja autonomiasta ovat mahdollisia nuorelle opettajalle ja edellytyksiä reflektiivisen ammatillisuuden kehittymiselle (Järvinen 1999). Näiden kokemusten saamista edistäisi opettajille suunnattu tuki nimetyltä mentorilta tai toiselta kokeneemmalta opettajalta (Järvinen 1999; Schempp ym. 1998). Myös osallistuminen koulun yhteisiin aktiviteetteihin, työyhteisössä toimiminen ja yhteys oppilaisiin tarjoavat mahdollisuuksia tulla huomatuksi ja päästä osaksi yhteisön toimintaa (Schempp ym. 1998). Yhteisön myönteinen ja yhteisöllinen ilmapiiri auttaa tällaisten kokemusten muodostumisesta (Kohonen & Kaikkonen 1998, 136). Myös oppilailta saatu palaute voi vahvistaa opettajan kokemusta itsestä pätevänä ammattilaisena (Schempp ym. 1998, 155). Koska opettajana kehittymisen ensimmäiset vuodet ovat keskeisiä myöhemmän ammatillisen kehittymisen kannalta (Heikkinen 1999, 288; Loughran, Brown & Doecke 2001, 8), opettajien kokemusten tutkimus on edelleen tärkeää. Tärkeää on myös selvittää, mikä merkitys opettajan kokemuksilla on hänen pedagogiselle ajattelulleen.

Oma tutkimukseni pyrkii kuvaamaan yhdentoista nuoren vieraan kielen opettajan kokemuksia. Kokemusten kuvaamisen lisäksi se pyrkii ymmärtämään niitä merkityksiä, joita kokemukset saavat, ja tapahtuvaa ammatillista kehittymistä.

4.5 Kielenopettajana kehittyminen

Valitsemani näkökulman mukaan opettajan ammatillisella kehityksellä ei ymmärretä olevan selkeää todettavaa suuntaa, jossa opettajan ammatillinen kehitys asettuisi yksinkertaiselle noviisi-ekspertti-jatkumolle (vrt. Berliner 1988; Fuller 1969). Tästä näkökulmasta on mahdotonta määritellä yksioikoisesti, millaista opettajan ammatillisen kehittymisen tulisi olla tai millaisia opetusmetodeja ja käytänteitä opettajan tulisi noudattaa. Koulutusta koskevat säädökset asetavat oppimiselle kouluissa kuitenkin tiettyjä vaatimuksia. Näiden kautta on mahdollista hahmotella odotuksia, joita opettajiin kohdistuu. Tässä kappaleessa pyrin täsmentämään kuvaa siitä, millainen kielenopettajuus näyttäytyy tavoiteltavana nyky-yhteiskunnassa ja millaista tietoa opettaja tarvitsee voidakseen toimia asetettujen tavoitteiden suunnassa.

Tärkeimmät koulun kielenopetusta määrittävät asiakirjat Suomessa ovat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) ja Lukion opetussuunnitelman perusteet (2003). Opetussuunnitelmien perusteet ottavat kantaa siihen, millaista opetuksen näissä koulumuodoissa tulisi olla, jotta se kykenisi vastaamaan aikamme asettamiin haasteisiin. Kyseisistä suunnitelmista heijastuu voimakkaasti koulun rooli oppilaiden kasvattamisessa demokraattisen yhteiskunnan jäseniksi. Koulutuksen tulee paitsi varustaa yksilö niillä taidoilla ja tiedoilla, joita hän yhteiskunnassa tarvitsee, myös tarjota mahdollisuuksia itsetunnon kehittymiselle. Opetuksen tavoitteena on kansalainen, joka on kykenevä toimimaan yhteiskunnan täysivaltaisena jäsenenä. Nämä yleiset tavoitteet heijastuvat voimakkaasti myös yksittäisten aineiden opetuksessa. Harjanteen ja Tellan analyysin mukaan (2007) nykyisten opetussuunnitelmien perusteiden vieraiden kielten opetusta koskeva osuus esittää aiemmista opetussuunnitelmista poiketen kielenopetuksen paitsi tiedollisena myös taidollisena ja kulttuurisena aineena (Harjanne & Tella 2007; myös Hildén 2010). Myös Euroopan neuvoston yhteinen eurooppalainen viitekehys (2001) korostaa vieraiden kielten asemaa kasvattajana kohti monikielisyyttä, monikulttuurisuutta ja oppijan autonomiaa. Tämän näkemyksen taustalla voidaan ymmärtää olevan käsitys kielenopetuksesta koko oppijan eksistentiaalista kompetenssia koskevana (Kohonen 2008, 99; Jaatinen 2003; 2004; 2007; 2009).

On selvää, että muutos tavassa ymmärtää kielenopetuksen luonne ja tavoitteet heijastuu myös tavassa opettaa kieltä (Watson-Gegeo 2004). Kielikasvatuksen teoreettinen viitekehys pyrkii ottamaan huomioon kielenopettajuudelle asetetut vaatimukset. Kaikkonen (2005a) hahmottelee muutoksen merkitystä opetukselle ja oppimiselle erottamalla toisistaan perinteisen kielenopetuksen ja kielikasvatuksen seuraavasti.

TAULUKKO 2 Kielenopetuksen ja kielikasvatuksen vertailua (Kaikkonen 2005a, 47)

Kielenopetus	Kielikasvatus
Käsitys kielestä - kieli on järjestelmä - opetuksessa tulee noudattaa kielioppi-progressiota oppikirjan mukaan - tavoitteena syntyperäisen puhujan kieli-taito	Käsitys kielestä - kieli ja kulttuuri kuuluvat yhteen - kieli-identiteetti muodostuu äidinkielestä ja vieraista kielistä - toimiva monikielisyys
Käsitys kielestä viestinnän välineenä - kieli on osataitoja - kirjallisen viestinnän ensisijaisuus	Käsitys kielestä viestinnän välineenä - kieli on kokonaisuus - suullisen viestinnän ensisijaisuus
Käsitys oppimisesta - kognitiivinen - konstruktivistinen	Käsitys oppimisesta - kokemuksellisuus - sosiokonstruktivismi - emotionaalinen oppiminen

(jatkuu)

TAULUKKO 2 (jatkuu)

Arviointi - oppilas opettajan arvioitavana	Arviointi - itsearviointi - vertaisarviointi - oppilas on subjekti
Informaatiopedagogiikka - maantuntemus	Kohtaamisen pedagogiikka - kulttuurienvälinen oppiminen
Oppimisympäristö - opetus opettajakeskeistä - opetuksen luokkahuonekeskeisyys - sulkeutuneisuus	Oppimisympäristö - opetus oppilaskeskeistä - avoimuus - autenttisuus

Kielikasvatuksen toteuttaminen edellyttää opettajilta merkityskeskeisten oppimisympäristöjen luomista, itseohjautuvuuteen ohjaamista ja oppilaan huomiioon ottamista kokonaisena ihmisenä (Kohonen 2009). Kielikasvatuksessa opettaja ei ole kosketuksissa pelkästään oppilaan kognitiiviseen puoleen (Jaatinen 2007). Oppilaitensa yksityiseen elämään vaikuttamisen kautta opettajan nähdään vaikuttavan laajemmin myös yhteiskunnalliseen kehitykseen (Byram 2002). Tätä käsitystä kielenopetuksesta voidaan pitää opettajan kannalta haastavana. Samalla voidaan kuitenkin ajatella kielikasvatuksen kuvan opettajuudesta olevan myös aiempia käsityksiä totuudenmukaisemman. Kielikasvatus tuo opettamiseen aina kuuluneen inhimillisen kohtaamisen ja työn yhteiskunnallisen ulottuvuuden tietoiseen tarkasteluun.

Mikä tapahtuneen muutoksen merkitys sitten on opettajan ammatilliselle kehitymiselle? Kohosen mukaan kielikasvattajana toimiminen on moniulotteista asiantuntijuutta, johon kuuluvat tiedollinen ja pedagoginen asiantuntijuus ja työyhteisöllisyys (Kohonen 2007, 177–178). Tiedollinen asiantuntijuus käsittää oppiaineen tieteellisen hallinnan, pedagoginen asiantuntijuus oppiaineen muuntamisen opittavaan muotoon sekä opettajan kyvyn kohdata oppilaansa, ohjata ja arvioida heidän työskentelyään. Työyhteisöllisyydessä on kyse opetukselle ominaisesta yhteisöllisestä luonteesta. Opetussuunnitelman kasvatukselliset tavoitteet edellyttävät opettajilta kykyä toimia yhteisvastuullisesti koulun kasvatus tehtävän suunnassa ja kehittää kouluyhteisöä vastaamaan yhä paremmin kohdattaviin haasteisiin. Kielikasvattajana toimiminen edellyttää paitsi tietoa kielenopetuksesta myös taitoa inhimilliseen kohtaamiseen ja vaikuttajan taitoja (Jaatinen 2003, 35). Niinpä kielenopettajan ammatillista kehittymistä ei voida hahmottaa pelkästään opettajan kielitaitoa tai opetusteknisiä taitoja koskevaksi kehittymiseksi, vaan opettajan on kehityttävä myös suhteessaan oppilaisiin ja muihin työyhteisön jäseniin. Olennaista kielenopettajan ammatilliselle kehitymiselle on kaikilla eri osa-alueilla tapahtuva käyttötiedon tiedostaminen ja kehittäminen.

Kielikasvattajan työssään tarvitsemat asiantuntijuusalueet vastaavat hyvin käyttötiedon tutkimuksen piirissä muodostunutta kuvaa opettajan tarvitsemista tiedon osa-alueista. Aaltonen (2003) on koonnut aikaisempaa tutkimusta karsoittamalla hahmotelman opettajan työssään tarvitsemista käyttötiedon lajeista.

Tämä jaottelu sisältää tiedon opettajasta itsestään, tiedon opetuksen ympäristöstä, opiskelijoita koskevan tiedon, oppiainetta koskevan tiedon, opetussuunnitelmatiedon ja opettamista koskevan tiedon. Aaltosen kategorioista ainoastaan opettajaa itseä koskevan tiedon ei voida katsoa sisältyvän suoraan Kohosen malliin kielenopettajan ammattitaidosta. Samankaltaisiin kompetenssialueisiin opettajan kehitymisestä päätyy myös Hericks (2006) hahmotellessaan Gruschkaa (1985) mukaillen vastavalmistuneen opettajan kehitystehtäviä. Hänen mukaansa opettajan haasteena on kehittyä neljällä tavalla työssään ensimmäisten vuosien aikana. Hän nimeää neljä kompetenssialuetta, joilla oppiminen tapahtuu:

- Henkilökohtainen kompetenssi, johon sisältyy olemassa olevien osaamisen ja taitojen kehittäminen
- Opettajan rooli aineenopettajana
- Oppilassuhde, johon kuuluu ymmärrys oppilaasta kehittymistarpeina yksilönä
- Institutionaalinen rooli eli oman roolin muodostaminen työyhteisössä.

Tässä väitöstutkimuksessa kielenopettajien ammatillista kehittymistä tarkastellaan Kohosta (2007) ja Hericksiä (2006) mukaillen kehittymisenä, joka tapahtuu opettajan kielenopetusta, oppilassuhdetta ja roolia työyhteisössä koskevassa käyttötiedossa. Hericksin (2006) mainitseman henkilökohtaisen kompetenssin ja Aaltosen (2003) mainitseman opettajan itseä koskevan tiedon nähdään olevan edellytyksenä opettajan toiminnan kehittymiselle. Tarkasteltaessa kehittymistä mainituilla alueilla voidaan selvittää, millaista on kasvu kielikasvattajaksi. Tätä kautta voidaan määritellä kielikasvattajaksi kasvamisen prosessiin liittyviä keskeisiä elementtejä.

5 TULOKSET

Väitöstutkimuksen empiirinen osa koostuu viiden eri tutkimusartikkelin tuloksista, joissa on kyse yhdentoista nuoren kielenopettajan ammatillisesta kehittämisestä ja kielenopetuksesta. Alkuun esittelen ne tiivistäen jokaisen artikkelin sisällön. Sen jälkeen esitän eri tutkimusartikkelien perusteella muodostuvan kokonaiskuvan kahdesta erilaisesta ammatillisen kehittymisen ja kokemuksista oppimisen reitistä.

5.1 Osatutkimusten tiivistelmät

5.1.1 **The difficulty of change: The impact of personal school experience and teacher education on the work of beginning language teachers**

Artikkeli käsittelee opettajan koulukokemusten ja opettajankoulutuksen merkitystä opettajan käyttötiedolle ensimmäisenä työvuotena. Osatutkimus perustuu kuuden tutkimusprosessin alkuvaiheessa työnsä aloittaneen opettajan haastatteluihin, joissa he muistelevat koulukokemuksiaan ja opettajankoulutusta ja kuvaavat omaa toimintaansa opettajana. Aineisto on analysoitu teoriasidonnaista sisällönanalyysia käyttäen (Tuomi & Sarajärvi 2009).

Koulukokemuksilla näytti olevan kahtalainen merkitys opettajan opetus-toiminnan rakentumiselle. Opettajat kokivat omien koulukokemustensa vaikuttaneen heidän opettajuuteensa tietoisesti kolmella tavalla. Koulukokemukset määrittivät opettajien käsityksiä hyvän tai vastaavasti huonon opettajan ominaisuuksista, oppilassuhteen laadusta ja kielenopetuksesta. Näitä kokemuksia opettajat käyttivät asettaessaan tavoitteita omalle toiminnalleen opettajina. Toisaalta koulukokemuksilla oli myös piiloinen merkitys, joka näkyi opettajien haastatteluissa kuvaaman toiminnan kautta, ei suoraan heidän käsityksissään kielenopetuksesta. Tässä mielessä opettajat jakautuivat selkeästi kahteen erilaiseen ryhmään. Kolmen haastatellun opettajan kuvaama lähestymistapa kielenopetukseen noudatteli suurelta osin heidän kuvaamiaan koulukokemuksia.

Toiset kolme opettajaa kuvasivat kielenopetusta, jonka monet piirteet voitiin liittää opettajankoulutuksessa välitettyyn kielikasvatuksen viitekehykseen. Kahden ryhmän välillä erottavaksi tekijäksi nousi opetuksen erilaisuuden lisäksi reflektio. Traditionaalista kielenopetusta toteuttavat opettajat eivät haastatte- luissa kertoneet refleктоivansa. Sen sijaan kielikasvatuksesta ammentavat opet- tajat kertoivat kaikki useita tilanteita, joissa he olivat joutuneet pohtimaan lä- hestymistapojaan ja arvioimaan niitä kriittisesti. Reflektio liittyi usein kerto- muksiin epäonnistumisista toteuttaa omaa kasvatuskäsitystä käytännössä. Yhteistä näille opettajille oli kokemus hitaasta edistymisestä kohti omia tavoit- teita.

5.1.2 Von der Lehramtsstudentin zur jungen Fremdsprachenlehrerin

Artikkeli kuvaa vuonna 2002 alkaneen ja vuoteen 2010 ulottuvan tutkimuspro- jektin kokonaisuutta ja siinä saatuja tuloksia kielenopettajan ammatillisesta ke- hittämisestä.

Projektin alkoi vuosina 2002–2003 yhdeksäntoista opettajankoulutuksessa olevan nuoren opettajan koulukokemuksia ja kielenopettamista koskevia tavoit- teita käsittelevällä tutkimuksella. Tutkimuksen tuloksena selvisi, että opettajak- si opiskelevat olivat omana kouluaikanaan saaneet hyvin traditionaalista kie- lenopetusta, jossa pääpaino oli kieliopin ja sanaston opiskelulla ja jossa opetus oli kaavamaisista. Opettajat olisivat kaivanneet kommunikatiivisempaa ja kult- tuuripainotteisempaa opetusta omana kouluaikanaan. Heidän omana opetuk- sellisena tavoitteenaan oli kuitenkin modernimpi kielenopetus, johon myös opettajankoulutus oli heitä ohjannut.

Projektin toisessa osassa selvitettiin opettajien työelämäkokemuksia. Pro- jektin ensimmäisen vaiheen tulokset koskivat kuuden osallistuneen nuoren opettajan koulukokemuksia ja kaikkien kolmentoista opettajan kokemuksia opettajankoulutuksesta.

Koulukokemuksia kartoittavassa tutkimuksessa selvisi, että koulukoke- mukset olivat keskeisellä sijalla opettajien rakentaessa omia opettamista koke- via käytänteitään. Opettajat kykenivät käyttämään koulukokemuksiaan hyö- dyksi tietoisesti miettiessään, millaisia opettajia he tahtoisivat olla. Kokemukset näkyivät opettajien toiminnassa kuitenkin myös tiedostamattomasti heidän käytänteittensä kautta. Tässä kohdin opettajat jakautuivat kahteen ryhmään. Kolmen tutkitun opettajan toiminta noudatteli heidän koulukokemuksistaan saamaansa kielenopetuksen mallia. Kolme opettajaa taas kykeni toteuttamaan työssään paremmin haluamaansa modernin kielenopetuksen mallia. Reflektio osoittautui heille tärkeäksi työkaluksi omien opetuskäytäntöjen suunnittelussa ja toiminnan suuntaamisessa haluttuun suuntaan.

Tutkittujen opettajien kokemukset opettajankoulutuksesta korostivat ope- tusharjoittelun merkitystä, vaikka se oli ollut vain pieni osa koko opettajankou- lutusta. Harjoitustuntien vähäisyyden takia todellista vuorovaikutusta oppilai- den kanssa ei kuitenkaan päässyt syntymään, mikä vaikeutti opettajan kasva- tustehtävän sisäistämistä. Kuva opettajuudesta ei näin muodostunut totuu- denmukaiseksi. Opettajankoulutus keskittyi heidän mielestään opetusaineen

substanssitietoon ja sen välittämiseen. Tätä teoreettista tietoa koulutus tarjosi riittävästi.

5.1.3 Kielenopetus toimijuuteen kasvattamisena: Mitä oppilas nuorelle opettajalle merkitsee?

Osatutkimus tarkastelee tutkimukseen osallistuneiden opettajien käsityksiä oppilaidensa toimijuudesta ja heidän opetuksensa tarjoamia mahdollisuuksia oppilaiden kasvulle toimijoina. Artikkelin pohjautuu van Lierin (2007) käsitykseen kielenopetuksesta toimijuuteen kasvattamisena ja Kohosen (2005) näkemykseen kielenopetuksesta kokonaisvaltaisena kasvatuksena, jossa tulisi ottaa huomioon oppija ihmisenä, kielenkäyttäjänä ja työyhteisön jäsenenä. Artikkelin tarkoituksena oli selvittää, miten hyvin opettajien tavat kohdata oppilaansa noudatteli kielikasvatuksen periaatteita tai toisaalta perinteisempiä malleja opettajuudesta ja opettamisesta. Aineistoa analysoitiin diskurssianalyysin näkökulmasta (Pietikäinen & Mäntynen 2009). Tällöin opettajien puhe käsitettiin sosiaalista todellisuutta jäsentävänä toimintana, jota tutkimalla voitiin ymmärtää toiminnan taustalla vaikuttavia merkitysrakenteita.

Analyysissä opettajat oli mahdollista luokitella kolmeen erilaiseen ryhmään sen mukaan, miten he suhtautuivat oppilaiden toimijuuteen. Voimaannuttavien opettajien (4/11) suhtautuminen oppilaan toimijuuteen oli pitkälti yhteneväinen kielikasvatuksen käsitysten kanssa oppilaasta aktiivisena toimijana. Tällainen suhtautuminen oppilaaseen muodosti viitekehysten, jossa myös muut kielikasvatuksen piirteet, kuten oppilaan aloitteellisuus ja vastuullisuus sekä oppimisympäristön merkityskeskeisyys, nousivat tärkeiksi. Aineistosta oli kuitenkin löydettävissä myös kaksi muuta tapaa ymmärtää oppilas toimijana. Oppilaita rajoittava tai heidän toimijuutensa torjuva diskurssi määritteli suurta osaa haastatelluista opettajista (7/11). Oppilaita rajoittavat opettajat pyrkivät näkemään oppilaansa ainoastaan kielenoppijoina ja olettivat heidän keskittyvän yksinomaan opiskeltavaan aineeseen. Torjuvat opettajat ymmärsivät oppilaat ainoastaan toimintansa kohteina, joiden osaksi jäi opettajan totteleminen. Kummassakaan tapauksessa opettajat eivät kyenneet opetuksessaan ottamaan huomioon oppilaitansa kokonaisina ihmisinä, vaikka he haastattelussa tunnistivat kielikasvatuksen diskurssin ja oman halunsa toimia sen mukaan. Nämä opettajat kokivat kouluympäristön estävän heitä toimimasta omien tavoitteitensa suuntaisesti. Heidän käyttötietoonsa liittyi dikotomisia ajattelumalleja, joissa kielikasvatuksen periaatteet ja koulun arkitodellisuus näyttäytyivät toisensa poissulkevinä opettajuuden malleina.

5.1.4 Newly qualified language teachers' agency and professional development during the first years at work

Artikkeli käsittelee yhdentoista tutkimukseen osallistuneen opettajan käyttötieteen muuttumista kolmena tai neljänä ensimmäisenä työvuotena. Sen teoreettisena lähtökohdana on käsitys ammatillisesta kehittymisestä opettajan toimijuuden ja ympäristön välisessä jännitteessä (Day, Kington, Stobart & Sammons

2005). Artikkelin nostaa esille kaksi erilaista ammatillisen kehittymisen reittiä, joista toisessa keskeistä on opettajan aktiivinen toimijuus työyhteisössä ja toista määrittää reaktiivinen asenne ympäristötekijöihin. Tutkimus perustuu 11 opettajan pitkäaikaisaineiston sisällönanalyyysiin.

Artikkelin ensimmäisessä tulosluvussa kuvataan ammatillisen kehittymisen merkityksellisiä ympäristötekijöitä, joita ovat työn epävarmuus, tuen ja yhteistyön puute, vuorovaikutukselle oppilaiden kanssa annetut institutionaaliset kehykset sekä opetuksellisten standardien saavuttamisen vaatimus. Nämä tekijät loivat opettajille toimintaympäristön, jossa opettamista koskeva teoretieto ja ideaalit joutuivat kyseenalaisiksi. Työn alkua määritti todellisuushokki (Sabar 2004). Toisessa luvussa kuvataan opettajien kahta erilaista tapaa vastata ympäristön paineeseen. Neljä tutkituista opettajista omaksui yhteisössä aktiivisen asenteen, jolle oli tyypillistä osallistumiseen pyrkiminen työyhteisössä, oppilas-suhteen tietoinen vaaliminen ja rakentaminen sekä omien tavoitteiden asettaminen etusijalle opetuksen suunnittelussa. Reaktiiviset opettajat taas pyrkivät työyhteisössä muiden opettajien hyväksynnän saavuttamiseen, ja oppilassuhteen rakentamisessa yhteisön normit ja säännöt olivat suhteen rakentamista keskeisemmässä asemassa. Kielenopetuksessa näille opettajille oli tyypillistä ulkopuolisten normien asettaminen omiin kielenopetuksellisiin tavoitteisiin pyrkimisen edelle. Kyseiset kaksi lähtökohtaa johtivat erilaiseen ammatilliseen kehittymiseen. Aktiivisten opettajien toiminnalle oli kolmantena tai neljäntenä työvuotena tyypillistä vahva työyhteisöllisyys, holistinen kasvatusnäkemys ja kielenopetusnäkemys. Heidän työikäntönsä kuului monia kielikasvatuksen viitekehyselle tyypillisiä piirteitä (Kohonen 2007). Reaktiiviset opettajat käsittivät itsensä yksin työtään tekviksi tai työyhteisöstään ulkopuoliksiksi. Kasvatussuhde oli joko valtasuhde tai opetussuhde ja kielenopetusnäkemys ristiriitainen. Se sisälsi opettajien hyvänä pitämiä kielikasvatuksen tavoitteita, mutta käytännön opetustoiminta oli varsin traditionaalista.

5.1.5 Constructing practical knowledge of teaching: eleven newly qualified language teachers' discursive agency

Osatutkimus tarkastelee opettajien tapoja hahmottaa ympäristöään ja tämän hahmotustavan merkitystä heidän ammatilliseen kehittymiseensä ensimmäisten työvuosien aikana. Tulokset perustuvat haastatteluaineiston diskurssianalyyysiin, jossa opettajien merkitysrakenteita on pyritty ymmärtämään opettajien puhetapojen analyysin kautta.

Tarkasteltaessa opettajien puhetta työstään huomattavissa oli kahdeksan erilaista tapaa hahmottaa kielenopettamista. Nämä puhetavat oli mahdollista yhdistää kahteen erilaiseen lähtökohtaan tarkastella opettajan työtä, ja nimesin ne rajoittavaksi ja avaavaksi diskurssiksi. Rajoittavaan diskurssiin liittyivät aineistossa puhetavat, jotka korostivat työtä kapeuttavia ja rajoittavia tekijöitä. Näitä olivat työtä ohjaavat normit, auktoriteetit, oppilaiden kontrollon vaatimus ja olosuhteiden asettamat rajoitteet. Avaava diskurssi taas sisälsi puhetta, jossa korostettiin työtä mahdollistavia ja opettajien kasvatusnäköaloja laajenta-

via asioita. Näitä olivat itsenäisyyden, työssä kehittymisen, kasvattamisen ja olosuhteiden tarjoamien mahdollisuuksien puhutavat.

Tarkasteltaessa opettajien tapaa hahmottaa omaa työtään havaitsin opettajien kiinnittymisen jompaankumpaan tapaan toteuttaa kielenopetusta. Tutkituista opettajista seitsemän hahmotti työtään lähinnä rajoittavan diskurssin näkökulmasta. He kokivat oman toimijuutensa alisteisena ympäristön vaatimuksille ja olosuhteille. Neljä opettajaa hahmotti kielenopetusta avaavan diskurssin näkökulmasta. Näille opettajille tyypillistä oli käsitys itsestä oman ammatillisen kehittymisensä toimijoina. Kahteen eri ryhmään kuuluvien opettajien ammatillinen kehittyminen noudatteli erilaista reittiä. Rajoittavan diskurssin kautta työtään hahmottavien opettajien työkäytännöt säilyivät suhteellisen samanlaisina tai kapeutuivat tutkimusjakson aikana. Heidän työkäytäntönsä olivat yhteneväisiä traditionaalisen kielenopetuksen viitekehyksen kanssa (Kaikkonen 2005a). Avaavan diskurssin näkökulmasta työtään hahmottavien opettajien ammatillinen kehitys voidaan ymmärtää oman kielikasvatusnäkemysnä vähittäisenä syvenemisenä ja laittamisena käytäntöön. Opettajien työkäytännöt tutkimusjakson lopussa sijoittuivat kielikasvatuksen viitekehykseen (Kaikkonen 2005a).

5.2 Kielenopettajana kehittymisen kaksi reittiä

Tutkimukseni tuloksena on mahdollista kuvata kahta kielenopettajan ammatillisen kehittymisen reittiä, joissa ammatillisen kehittymisen prosessi ja sen kautta syntyvä opettajuus ovat erilaisia. Aloitan kuvaamalla näiden kahden ryhmän opettajien opettajuutta koskevia merkitysrakenteita kolmen tai neljän työssä-olovuoden jälkeen ja esitän keskeiset piirteet, jotka ovat tyypillisiä kyseisten kahden ryhmän ammatilliselle kehitymiselle.

Tässä raportoitujen tulosten vertailukohtana voidaan pitää Pauli Kaikkosen kokonaistutkimusprojektin alkuvaiheen tuloksia (2004). Hänen mukaansa nuoret valmistuvat vieraan kielen opettajat kannattivat lähes poikkeuksetta opettajankoulutuksessa välitettyä kokonaisvaltaisen ja kulttuurikeskeisen kielenopetuksen tapaa. Heidän käsityksissään ilmeni pyrkimys oppilaiden ohjaajana toimimiseen sekä monipuoliseen kielen- ja kulttuurinopetukseen. Tämä käsitys kielenopetuksesta oli voimakkaasti ristiriidassa opettajien kouluaikanaan saaman kielenopetuksen kanssa. (Kaikkonen 2004a, 90.) Tutkimukseni opettajat ovat saaneet samanlaisen opettajankoulutuksen ja heidän tavoitteensa opettajankoulutuksen lopussa ovat hyvin samankaltaisia. Tutkimukseni pyrkii ymmärtämään niitä eroja, jotka tästä yhteisestä lähtökohdasta huolimatta ilmenevät opettajien kielenopetuksessa ja ammatillisessa kehitymisessä.

5.2.1 Kielenopettajaksi vai kielikasvattajaksi?

Tässä luvussa kuvaan tutkimukseen osallistuneiden opettajien käyttötietoa kolmantena tai neljäntenä työvuotena. Heidän toimintaansa ohjaavaa käyttötie-

toa voidaan kuvata kolmesta näkökulmasta, jotka liittyvät oppilassuhteeseen, kielenopetukseen ja työyhteisöllisyyteen. Nämä käyttötiedon osa-alueet ovat muodostuneet aineistolähtöisesti, mutta ne voidaan liittää sekä Kohosen (2007) kuvaamiin kielenopettajan ammattitaidon osa-alueisiin että Aaltosen (2003) kuvaamiin käyttötietoa kattaviin tiedonalueisiin. Kaikki malleissa esiintyvät tiedon lajit eivät esiinny tässä tutkimuksessa. Kuvauksessani on otettu huomioon vain ne osa-alueet, joilla tapahtui havaittavaa kehittymistä työssäolojakson aikana. Kuvatut tiedon osa-alueet ilmenivät opettajien diskursseissa opetuksesta ja lisäksi heidän kuvaamassaan toiminnassa. Käyttötietoa kuvataan muun muassa sanoilla ”arvostaa”, ”ymmärtää”, ”käsittää” ja ”uskoa”. Tällä pyritään tuomaan esille opettajan käyttötiedon subjektiivinen luonne (Niikko 1995, 13). Opettajat oli tutkimukseni perusteella jaettavissa kahteen ryhmään heidän ammatillisen kehittymisensä mukaan. Osa opettajista kehittyi perinteisen kielenopettajuuden suuntaan, osa taas kielikasvattajuuden suuntaan. Kielenopettajien ryhmään kuului seitsemän tutkituista opettajista (Aino, Anu, Jenna, Maisa, Salla, Taina ja Tuuli). Kielikasvattajien ryhmä koostui puolestaan neljästä opettajasta (Linnea, Reetta, Suvi ja Viivi). Näiden kahden ryhmän käyttötietoa kuvataan erikseen seuraavissa alaluvuissa.

5.2.1.1 Kielenopettajat

Oppilassuhteeseen liittyvä tieto

Pitäis yrittää kauheesti koko ajan olla sormi pystyssä, että älä tee sitä ja älä tee tätä ja tee nyt näin, ja pitäis koko ajan olla jonkun vieressä neuvomassa, kun ne ei osaa olla hiljaa eikä ne osaa käyttäytyä [...] (Tainan 3. haastattelu.)

En jotenkin osaa pitää sitä poliisitehtävää tärkeimpänä. Jotenkin lukiossa tuntus, että se pitäis olla hallussa muilla keinoin jo aikasemmin mutta kyl mä sitä koska mä oon ruotsin ja saksan opettaja, niin ruotsi ja saksa on se tärke juttu, mut sen kulttuurijuttun kanssa. (Tuulin 4. haastattelu.)

Ryhmään kuuluvilla opettajilla oli kahdenlaisia käsityksiä oppilaasta, hänen asemastaan ja suhteestaan opettajaan. Kolme tutkituista opettajista (Aino, Anu ja Taina) hahmotti oppilaan ainoastaan opettajan toiminnan kohteena, ei itsenäisenä toimijana. Heidän käsityksensä mukaan oppilaan tuli kaikessa alistua opettajan tahtoon eikä oppilaan omalle tavoitteenasettelulle nähty opetuksessa tarvetta tai tilaa. Opettajan tehtävänä oli kontrolloida, vahtia ja rangaista oppilasta. Neljä muuta ryhmään kuuluvaa opettajaa hahmotti oppilaan kielenopetuksen tehtävän kautta. Oppilaat ymmärrettiin oppijoiksi, joiden toiminnan tuli ensisijaisesti kohdistua opittavaan aineeseen. Heidän toimijuutensa ymmärrettiin rajoittuvan tehtävien valintatilanteisiin eikä oppilaiden kokonaisvaltaisen kasvun tukemista nähty aineenopetukseen kuuluvana. (Artikkelit III ja IV.)

Kielenopetukseen liittyvä tieto

Meidän on pakko keretä käydä ne kielioppijutut, edes ihan ne perusjutut, vaikka niiltä paljon jääkin pois, mutta jos ne oikeesti aikoo kirjoittaa, ni et tavallaan se on kyllä semmoinen, et että ei paljon armoa anna (Sailan 3. haastattelu).

Opettajien käyttötietoon sisältyi uskomus kielenopettamisesta ensisijaisesti kielen järjestelmän opettamisena. Opettajan tuli ottaa työssään huomioon sanaston, rakenteiden, kirjoittamisen ja lukemisen osa-alueet. Tärkeänä opettajan onnistumisen mittarina pidettiin oppikirjan läpikäymistä kouluvuoden aikana ja opetussuunnitelmassa määriteltyjen asioiden käsittelemistä. Myös kielenkäytön hallitseminen erilaisissa käyttötilanteissa oli tärkeää osalle opettajista, ja kommunikatiivisiin harjoituksiin pyrittiin löytämään aikaa oppitunneilla. (Artikkelit I, IV ja V.)

Työyhteisöllisyys

Oon tällein eestaas sukkuloinu tässä (koulujen välillä). Onneksi ei oo välimatkaa tän enempää, pari kilometriä on tossa välissä, mutta on se aika hullun hommaa. Et silleen tuntuu että no joo, näinköhän ne vaan ajattelee, että kyllä tämmöinen nuori opettaja eihän se sano vastaan kuitenkaan, että sehän tekee työt, kunhan se saa töitä. Oiskohan kenelle muulle tehty tämmöstä että, sit ei voi oikein sanoo vastaankaan, se on vähän, vaikka kuinka panis (vihaksi). (Tainan 4. haastattelu.)

Välillä tuntuu toisaalta, että kyllä mää oon ihan niinku yksityisyrittäjä, mut joissakin asioissa se ärsyttää, mutta kyllä se on niinku enemmän siellä plussan puolella (Jennan 2. haastattelu).

Opettajien uskomukset työyhteisön merkityksestä ja heidän omasta asemastaan siinä heijastelivat jälleen kahdenlaista lähestymistapaa. Aino, Saila ja Taina hahmottivat itsensä työyhteisöistään ulkopuolisina tai siitä syrjäytyneinä. He eivät nähneet itsellään merkittävää roolia sen jäsenenä tai uskoneet voivansa vaikuttaa siinä tapahtuviin asioihin. Anun, Jennan, Maisan ja Tuulin käsityksiä itsestä voidaan ymmärtää yksityisyrittäjän metaforaa käyttäen. Opettajat näkivät tärkeäksi varmistaa oman asemansa työyhteisössä osallistumalla sen toimintaan. Se, että jokainen opettaja teki oman osansa velvollisuuksista, oli tärkeää, mutta opettajat eivät nähneet yhteisvastuullisuutta tai yhteistoimintaa keskeisenä opettajayhteisössä. (Artikkelit IV ja V.)

Opettajien kielenopetus

Opettajien kuvaama kielenopetus noudatteli pitkälti traditionaalisen kielenopetuksen viitekehystä (Kaikkonen 2005a). (Ks. luku 4.5.) Heidän opetuksensa oli oppikirja- ja opettajakeskeistä. Oppitunneilla noudatettiin pitkälti oppikirjaa ja oppikirjan ulkopuolisia materiaaleja, erityisesti autenttisia materiaaleja, käytettiin varsin vähän. Oppilas oli pääosin opettajan arvioinnin kohteena, eikä itsearviointia tai vertaisarviointia juuri käytetty. (Artikkelit I, III, IV ja V.)

5.2.1.2 Kielikasvattajat

Oppilassuhteeseen liittyvä tieto

Haluan nähdä, että heillä (oppilailla) menee hyvin, ja yritän niinku omalta osaltani auttaa enkä ahdistele liikaa niillä mun aineasioilla, jos huomaan, et menee huonosti [...] kyllä ne on tosi tärkeitäkin, mä välitän siitä, että jokaisella on täällä hyvä olla täällä koulussa. (Viivin 4. haastattelu.)

Oppilas ymmärrettiin subjektiksi, joka oli läsnä opetustilanteissa tietoineen, tunteineen ja elämäntilanteineen. Opettajan tuli ottaa tämä huomioon oman opetuksensa suunnittelussa ja opetustilanteissa. Opettajan tehtävänä nähtiin oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen. Opetus ja kasvatus liittyivät opettajien käsityksissä erottamattomasti toisiinsa, ja oppilaiden reilu ja avoin kohtaaminen ymmärrettiin hyvän opettajuuden perustekijäksi. Oppilassuhteen luomiseen tuli panostaa. (Artikkelit III ja IV.)

Kielenopetukseen liittyvä tieto

Semmosta niinko opetella niinku hyväksymään sekä sitä omaa kulttuuria, omaa kieltä että sitä toista kieltä, kulttuuria ja sen kielen käyttäjää (Suvin 4. haastattelu).

Opettajat ymmärsivät kielenopetuksen laajasta, holistisesta näkökulmasta. Kielenopetuksen nähtiin liittyvän erottamattomasti koulun muuhun kasvatukseen, ja kielenopetuksen tehtävänä oli paitsi opettaa kieltä myös saavuttaa muita elämässä tarvittavia toimintavalmiuksia. (Artikkelit I, IV ja V.)

Työyhteisöllisyys

Ja sitte se kiusaamattomuusryhmäjuttu mikä meillä on, niin se on aika raskasta puuhaa, että meillä on neljä siinä opettajaa ja sit opot on mukana siinä myöskin [...] Vaikkakin se työ on sitte palkitsevaa, sillä tavalla palkitsevaa, että vaikka on inhottava haastatella sellasista kiusaamisasioista, mutta että kuitenkin saadaan tulosta aikaseks. (Viivin 4. haastattelu.)

Opettajat ymmärsivät työyhteisössä tehtävän yhteistyön keskeiseksi osaksi koulun toimintaa. Yhteistyön ja koulunlaajuisten aktiviteettien kautta voitiin toteuttaa koulun kasvatustehtävää ja lisätä oppilaiden hyvinvointia. Opettajat arvostivat koulun yhteisissä tehtävissä toimimista ja uskoivat pystyvänsä vaikuttamaan oppilaiden tilanteeseen tätä kautta positiivisesti. (Artikkelit IV ja V.)

Opettajien kielenopetus

Opettajien kuvaama kielenopetus tutkimusjakson lopussa vastasi monin tavoin kielikasvatuksen paradigman heijastamaa opetuksen tapaa. Opetus oli oppilaskeskeistä ja arviointi monipuolista. Opettajat käyttivät opetuksessaan kirjoja harkiten, ja opetuksessa pyrittiin autenttisuuteen. (Kaikkonen 2005a.) (Ks. luku 4.5.) Ryhmätyöskentely ja oppilaille annettu vastuu olivat opetuksessa tärkeitä.

5.2.2 Opettajuuden reitit – Kielenopettajaksi ja kielikasvattajaksi kasvun prosessi

Tutkimukseni tarkoituksena oli ymmärtää vastavalmistuneiden opettajien kehittymisen kokemuksellista prosessia, sitä, miten kielikasvattajaksi tai kielenopettajaksi kehitytään. Seuraavassa kappaleessa kuvaan niitä tekijöitä, jotka tutkimuksessani näyttäytyivät merkittävänä opettajien ammatillisessa kasvuprosessissa. Kielenopettajaksi ja kielikasvattajaksi kasvun prosessien erilaisuuden nostan esille kuvaamalla molemmat reitit erikseen. Keskeisenä käsitteenä tässä luvussa on toimijuus, joka on selittävänä tekijänä eroille tutkittujen opettajien ammatillisessa kehittymisessä. Avaan opettajien toimijuudelle merkityksellisiä tekijöitä, opettajien toimijuutta työyhteisössä ja saatujen kokemusten merkitystä ammatillisen kehittymisen prosessissa.

5.2.2.1 Kielenopettajat

Kielenopettajien toimijuudelle merkityksellisiä tekijöitä

Kuvatessaan haastatteluissa ympäristöään, työtään ja sille merkityksellisiä tekijöitä opettajien puhetavoissa oli havaittavissa heille tyypillisiä tapoja jäsentää maailmaa (Gee 1999). Kielenopettajat hahmottivat työtään ja työyhteisössä toimimistaan pääosin ympäristössä vallitsevien normien ja työn rajoitteiden näkökulmasta. Puheessa vallitsevina näkökulmina olivat koko tutkimusjakson työtä ohjaavien normien, auktoriteettien ja olosuhteiden diskurssit ja oppilaiden kontrolloinnin vaatimus. Opettajat ymmärsivät työnsä olevan ensisijaisesti ulkopuolelta tulevien rajoitteiden ja normien toteuttamista itsenäisen asiantuntijatyon sijaan. (Artikkeli V.)

Opettajien ajattelussa oli havaittavissa myös voimakkaita vastakkainasetteluja, dikotomioita, jotka selkeästi rajoittivat toimijuutta. Aino, Anu ja Taina kertoivat haastatteluissa toiveestaan olla mukavia opettajia. Mukava opettaja oli heidän mielikuvissaan avoin ja reilu ja hänellä oli hyvä suhde oppilaisiinsa. Tällainen suhde edellytti oppilaiden kontrolloinnin puuttumista. Toisaalta opettajat ymmärsivät ympäristön odottavan heiltä juuri kontrollointia. Ympäristön vaatimukset koettiin ensisijaisiksi. Opettajat kokivat ympäristön pakottavan heidät kontrolloivan opettajan rooliin, josta ei nähty ulospääsyä. Samanlainen ajattelun dikotomia oli havaittavissa kaikilla ryhmään kuuluvilla opettajilla liittyen kielenopetukseen ja opetuskäytäntöihin. Opiskeluaikana oikeaksi todettu kielikasvatuksen malli, ja toisaalta uskomus siitä, miten ylioppilaskirjoituksiin tai kokeisiin parhaalla tavalla valmistauduttiin, olivat ristiriidassa. Ympäristön paineessa opettajat kokivat joutuvansa väistämättä valitsemaan kokeisiin valmistautumisen, jolloin kielikasvatuksen ideaalille ei ollut työssä tilaa. Omien ajatusten ja koulun todellisuuden yhteen sovittaminen tuntui heistä mahdottomalta. (Artikkeli III.) Tämänkaltaisten rinnakkaismallien olemassaolo voidaan liittää opettajan vaikeuksiin integroida toisaalta omien koulukokemusten pohjalta syntynyttä ja kouluympäristön vahvistamaa traditionaalista mallia ja toi-

saalta opettajankoulutuksen välittämää kielikasvatuksen mallia (artikkeli I; von Wright 1997).

Opettajat kokivat ympäristön tarjoavan hyvin vähän tukea. Kaikki tutkimukseen osallistuneista opettajista työskentelivät useissa kouluissa ja kaikkien työsuhte oli aluksi määräaikainen. Tämä vaikeutti selkeästi osallisuuden kokemista yhteisössä. Opettajat kokivat koulujen työkuultuurin ja vähäisen yhteistyön esteenä tuen saamiselle oman osaamisensa kehittämiseksi. (Artikkeli IV.)

Kielenopettajana kehittymisen prosessi

Ryhmään kuuluvien opettajien tapa hahmottaa kielenopetusta ja kielenopettajana toimimista heijastaa varsin heikkoa käsitystä itsestä toimijana (Bandura 1997). Lähtökohta heijastui selkeästi myös opettajan käytännön valintoihin ja suhtautumistapoihin. Opettajien toimintaa voidaan kutsua reaktiiviseksi opettajuudeksi. Uskomus opettajan tehtävästä ulkopuolelta tulevien vaatimusten täyttäjänä näkyi koulun normien ja työympäristön asettamien rajoitteiden hyväksymisenä oman toiminnan lähtökohdaksi ja toimimisena niiden suuntaisesti. (Artikkelit III ja IV.)

Opettajat hyväksyivät työyhteisöissään vallitsevat työskentelyolosuhteet sellaisina, kuin ne olivat, pyrkimättä muuttamaan niitä. Tämä peruslähtökohta hallitsi opettajien sosiaalistumista yhteisöön. He eivät pyrkineet muuttamaan vallitsevaa työkuultuuria tai aktiivisesti luomaan uudenlaisia yhteistyön muotoja. Sopeutuakseen työyhteisöön ja saavuttaakseen muiden työntekijöiden hyväksynnän opettajat olivat valmiita joskus salaamaan oman vastakkaisen mielihiteensä työyhteisön kehittämisestä toisilta opettajilta. Koska opettajilla oli voimakas tarve varmistaa oma asema työyhteisössä, he eivät myöskään uskaltaneet kieltäytyä heille tarjotuista ylimääräisistä työtehtävistä. He pelkäsivät näin hankaloittavansa asemaansa työyhteisössä ja vaikeuttavansa tulevaa työllistymistä. (Artikkeli IV.)

Myös oppilassuhteen rakentamisessa näkyi ulkopuolelta tulevien mallien vaikutus. Opettajat perustivat oppilassuhteessa tekemänsä päätökset pitkälti koulun sääntöihin ja toimintatapoihin. Silloin, kun eksplisiittiset säännöt puuttuivat, opettajat rakensivat suhdetta oppilaisiin tarjolla olevista implisiittisistä, hierarkkisista ja aineenopetukseen keskittyvistä malleista käsin. (Artikkeli IV.) Opettajat joutuivat samalla tahtomattaan oppilaiden kontrolloijan ja aineenopettajan rooleihin, joissa oppilaiden kanssa tapahtuvalle vapaalle vuorovaikutukselle oli vain vähän mahdollisuuksia.

Kielenopetuksessa on nähtävissä samanlaiset kehityskulut kuin oppilassuhteessa. Opettajat kokivat kirjojen ja opetussuunnitelmien asettamien tavoitteiden rajoittavan huomattavasti heidän mahdollisuuksiaan toteuttaa haluaomaansa kielenopetusta. Pyrkinessään täyttämään normit keskittämällä tarmonsaa kirjan kappaleiden läpikäymiseen ja kielioppiasioden huolelliseen opiskeluun muunlaiselle kielenoppimiselle jäi yleensä hyvin vähän aikaa. Opettajien ensimmäisen ja toisen vuoden haastatteluissa on nähtävissä kamppailu tämän ristiriidan kanssa. Viimeisissä haastatteluissa opettajat ilmaisivat sopeutuneen-

sa ulkoisten vaatimusten asettamiin reunaehtoihin ja opettavansa suhteellisen perinteisesti. (Artikkeli IV.)

Oman työn pohtiminen oli kyseisellä ryhmällä suuntautunut normeihin sopeutumiseen. Opettajat eivät pohtineet onnistumistaan omien tavoitteittensa suunnassa (artikkelit I ja V) vaan mittasivat onnistumistaan ensisijaisesti kyvyllä tavoittaa ulkoapäin asetetut mallit, vaikka se tapahtui ristiriitaisesti omien ihanteiden kustannuksella.

Kielenopettajana kehittymistä määrittäviä kokemuksia

Kielenopettajien ryhmän opettajien kokemuksia työelämässä ja samalla heidän ammatillisen kehittymisensä prosessia leimasivat vahvasti reaktiivinen toimijuus ja toiminnan reflektion laatu. Mukautuessaan yhteisön yleiseen työkuultuuriin heiltä jäi saamatta kokemukset, jotka olisivat syntyneet aktiivisen vaikuttamisen kautta omasta merkityksestä yhteisössä. Oppilassuhteen hierarkiaan ja kontrollointiin perustuvat mallit estivät tehokkaasti opettajan ja oppilaiden aitoa kohtaamista. Opettajien suhde oppilaisiin ei juuri kehittynyt tutkimusjakson aikana, eivätkä opettajat kokeneet kykenevänsä vastaamaan oppilaiden tarpeisiin aiempaa paremmin. Keskittyessään ulkoisten normien viitoittamaan kielenopetukseen ja oppikirjojen läpikäymiseen opettajat eivät myöskään voineet kehittää toimivia tapoja opettaa kielikasvatuksen suuntaisesti. Niinpä tämä opettajuuden malli jäi heille ainoastaan teoreettiseksi ja opettajan arjen toiminnalle vieraaksi ideaaliksi. Opettajien käyttötieto karttui opetuksesta, joka noudatteli heidän omien koulukokemustensa mukaista traditionaalisen kielenopetuksen mallia.

5.2.2.2 Kielikasvattajat

Kielikasvattajien toimijuudelle merkityksellisiä tekijöitä

Kielikasvattajien ryhmään kuuluvien opettajien tapa hahmottaa ympäristöään poikkesi selkeästi kielenopettajien hahmottamistavasta. Heidän tapaansa havainnoida ympäristöään kuvaa avaava diskurssi, jota leimasivat itsenäisyyden, työssä kehittymisen, kasvattamisen ja olosuhteiden tarjoamien mahdollisuuksien puhutavat. Puheensa kautta opettajat osoittivat omistajuutta omaan opetukseensa ja kehittymiseensä. Oppilaiden tarpeet näyttäytyivät työn luonnetta määrittävänä seikkana, johon opettajan tuli toiminnallaan vastata. Opettajat havainnoivat työympäristössään laajasti niitä mahdollisuuksia, joita koulu työskentely-ympäristönä tarjosi opetukselle ja oppimiselle. (Artikkeli V.)

Kielikasvattajien ryhmän opettajilla oli havaittavissa puhetapoja, jotka olivat ristiriidassa avaavan diskurssin kanssa. He ymmärsivät myös työympäristönsä rajoitukset ja kuvasivat ulkoisia paineita, jotka saivat heidät epäilemään kykyään tehdä työtä hyvin. Vaihtuvista työyhteisöistä ja työtilanteesta johtuvat yksinäisyys, epävarmuus ja muutokset haastoivat ajoittain ryhmään kuuluvien opettajien kokemuksen itsestä oman kehityksensä ohjaajina. Opettajat olisivat

kaivanneet enemmän tukea ja yhteistyömahdollisuuksia, kuin mitä kouluuyhteisö kykeni heille aluksi tarjoamaan. (Artikkeli IV.) Oman kehityksen ohjaamisen tunne säilyi kuitenkin myös induktiovaiheen todellisuushokin aikana. Hallitsevana diskurssina oli näköaloja avaava suhde työhön. (Artikkeli V.) Vahvan toimijuuden tunne säilyi, koska onnistumista mitattiin suhteessa omiin tavoitteisiin. Ympäristöstä tulevat vaatimukset koettiin niihin verrattuna toissijaisina.

Kielikasvattajana kehittymisen prosessi

Ryhmään kuuluvien opettajien suhtautuminen ympäristöön ilmentää vahvaa tunnetta omasta toimijuudesta, jossa opettaja itse on vastuussa päätöksistään (Bandura 1998). Tämä asennoituminen näkyi myös aktiivisena asennoitumisena ympäristöön ja siinä toimimiseen (ks. Kelchtermans & Ballet 2002).

Opettajat pyrkivät työyhteisössä kehittämään osaamistaan aktiivisen osallistumisen kautta. Havaittuaan pettymykseen yhteistyön vähäisyyden ja tuen puutteen he alkoivat itse luoda verkostoja, joiden kautta koulun kasvatus-tehtävän toteuttaminen oli mahdollista. He osallistuivat myös valmiiden verkostojen kautta tapahtuvaan yhteistyöhön. Opettajat kokivat oman mielipiteensä ilmaisemisen tärkeäksi silloinkin, kun se erosi koulun muiden opettajien käsityksistä. (Artikkeli IV.)

Oppilassuhteen kehittäminen oli kielikasvattajien ryhmälle keskeinen tavoite, ja he etsivät keinoja, joiden avulla tavoitteen saavuttaminen olisi mahdollista. Kaikille opettajille osallistuminen oppituntien ulkopuolella tapahtuvaan toimintaan oli keino rakentaa suhdetta oppilaisiin. Opettajat olivat mukana koulunsa oppilaskuntatoiminnassa ja kiusaamisen vastaisessa työssä, ja yksi opettajista järjesti oppilailleen kielikerhoja koulun jälkeen. Tällainen toiminta oli opettajille tärkeä keino ylittää luokkamuotoisen opetuksen ja aineenopettajan roolin asettamia esteitä aidolle kohtaamiselle. (Artikkeli IV.)

Oppikirjojen ja opetussuunnitelman rooli pohdituttivat ryhmään kuuluvia opettajia. Luokkamuotoinen oppiminen, oppikirjojen systemaattinen käyttö ja oppimistavoitteiden saavuttaminen nähtiin opetukseen keskeisesti vaikuttavina tekijöinä, jotka kuitenkin pyrittiin sovittamaan yhteen oman opetusnäkökuvan kanssa. Opettajat asennoituivat kriittisesti myös opetustoimintaansa kohdistuvaan ulkoiseen palautteeseen. (Artikkeli IV.) Toiminnassaan he yhdistivät ulkoapäin tulevat tavoitteenasettelut omiin tavoitteisiinsa ja etsivät keinoja haluamansa opetuksen toteuttamiselle. Tässä keskeisenä tekijänä oli ympäristön tarjoamien kielenoppimisen mahdollisuuksien havaitseminen. (Artikkeli V.) Oppilassuhteen kehittymisen kautta muodostuva vastuuntunne oli tärkeänä kimmokkeena opetuksen kehittämiseksi. Vastuuntunne sai opettajat pohtimaan oppilaiden tarpeita ja oman opetuksensa merkitystä oppilaiden kasvuprosessissa. (Artikkeli IV.)

Kriittinen suhtautumistapa ja reflektio muodostuivat keskeisiksi opettajan ammatilliselle kehittymiselle. Pohdinnan keskiössä ei ollut olosuhteisiin mukautuminen, vaan omien tavoitteiden ja ympäristön vaatimusten yhteen sovittaminen. (Artikkeli IV.) Kahdella ryhmän opettajalla (Suvi ja Viivi), jotka olivat

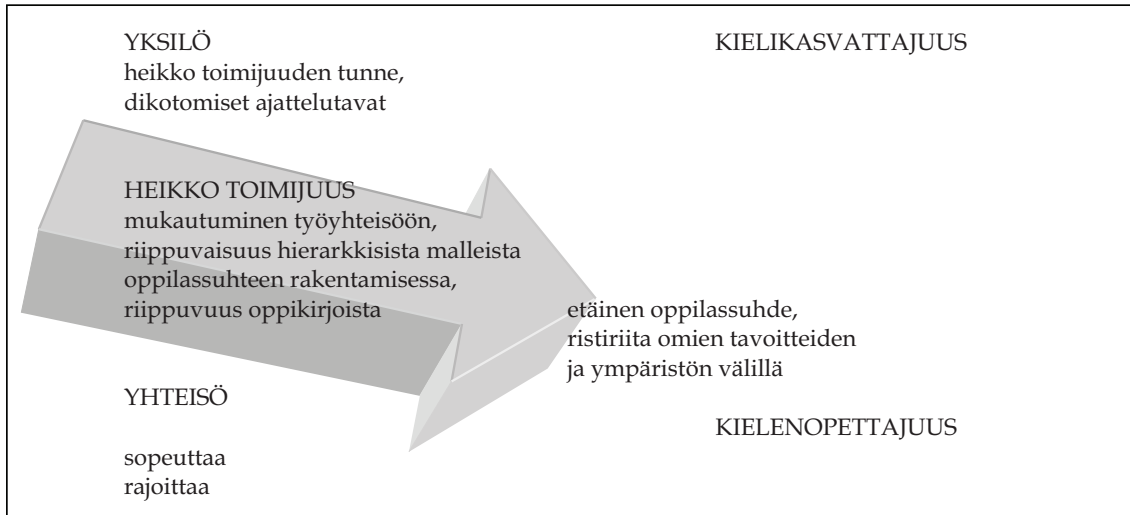
mukana jo ensimmäisen artikkelin aineistossa, reflektio näkyi ensimmäisenä työvuotena tapana kehittää omaa käyttötietoa. Tällöin reflektio liittyi erityisesti tilanteisiin, joissa omien tavoitteiden toteuttaminen epäonnistui. Reflektio näyttyi keinona vastustaa ympäristön sopeuttavaa vaikutusta ja kehittää opettamista koskevaa käyttötietoa. (Artikkeli I.)

Kielikasvattajana kehittymistä määrittäviä kokemuksia

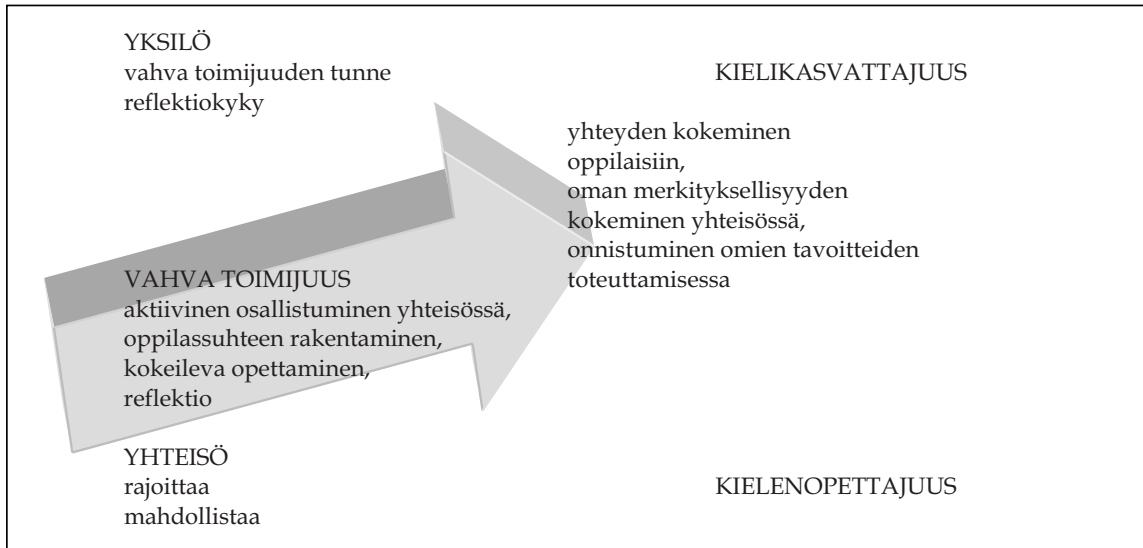
Kielikasvattajien kokemuksellisen oppimisen prosessia määrittivät opettajien omaksuma aktiivinen toimijuus työyhteisössä ja tähän liittyvä kokemusten reflektio. Toiminta verkostojen rakentamiseksi kouluissa antoi opettajille kokemuksia yhteistyön merkityksellisyydestä ja roolista oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi. Tällaiset kokemukset lisäsivät myös opettajan tunnetta omasta merkityksestään ja pätevyydestään. Oppilassuhteessa koetut kohtaamiset toimivat samalla tavoin ja vahvistivat lisäksi opettajan vastuullisuuden kokemusta. Kohtaamisten kautta opettaja sai myös tarvitsemaansa tietoa oppilaistaan voidakseen toimia heidän parhaakseen ja kehittääkseen omaa toimintaansa edelleen. Kokeileva asenne vahvisti positiivista ja laajenevaa kielenopetuksen kuvaa. Onnistumiset oman kielenopetusnäkökulman toteuttamisessa loivat positiivisen kehän, jossa opettajan uskallus kokeilla ja kokemus lisääntyivät.

5.2.3 Tulosten yhteenveto

Edellisissä luvuissa esitetyt tutkimustulokset voidaan tiivistää kahteen kuvioon, jotka kuvaavat kielenopettajaksi ja kielikasvattajaksi kehittymisen prosessia.



KUVIO 1 Kielenopettajana kehittyminen



KUVIO 2 Kielikasvattajana kehittyminen

Kuvioista käy ilmi opettajan toimijuuden keskeinen merkitys kokemuksellisen oppimisen prosessissa. Toimijuutensa kautta yksilö suuntautuu ympäristössään erilaisiin kokemuksiin, jotka rikastuttavat hänen käyttötietoaan kielenopettamisesta ja -oppimisesta.

Kuviossa 1 kuvataan kielenopettajan kehittämisprosessia. Ryhmään kuuluvien seitsemän opettajan toimijuuden tunne oli heikko, ja heidän ajattelussaan oli havaittavissa dikotomioita. Työyhteisöt, joissa opettajat työskentelivät, tarjosivat heidän kokemuksensa mukaan hyvin vähän tukea tai yhteistyömahdollisuuksia. Opettajien toimijuus työyhteisössä muodostui lähtökohdista johtuen reaktiiviseksi toimijuudeksi, jossa keskeistä oli ympäristön rajoitteisiin keskittyminen ja opettajuuden rakentaminen ulkoapäin tulevien vaatimusten mukaisesti. Opettajat eivät pyrkineet vaikuttamaan työskentely-ympäristöönsä, vaan sopeutuivat sen kulttuuriin. Tällainen toimijuus johti hierarkkisen suhteen muodostumiseen oppilaisiin ja ristiriitaan omien tavoitteiden ja ympäristön välillä. Tällaiset kokemukset ruokkivat kehitystä, jonka tuloksena opettajien käyttötieto karttui perinteisestä kielenopetuksesta.

Kuviossa 2 kuvataan kielikasvattajien kehittämisprosessia. Kielikasvattajien neljän opettajan kehittyminen erosi merkittävästi edellisestä ryhmästä. Erottavana tekijänä voidaan nähdä opettajien vahva toimijuuden tunne, joka suojasi opettajia ympäristön sopeuttavalta vaikutukselta. Ympäristön asettamista rajoitteista huolimatta opettajat kykenivät rakentamaan opettajuuttaan omien tavoitteidensa suunnassa. Heidän toimijuudelleen oli tyypillistä aktiivinen osallistuminen yhteisössä, verkostojen rakentaminen ja kokeileva työote. Tämä tarjosi opettajille kokemuksia, jotka mahdollistivat kielikasvatuksellisen otteen syventämisen.

6 KIELENOPETTAJAN AMMATILLINEN KEHITTÄMINEN TOIMIJUUTENA – TULOSTEN JA TUTKIMUKSEN POHDINTAA

Luvussa 3 liitin tutkimukseni sekä kielenopetusta että nuoren opettajan kehitystä koskevaan viitekehykseen. Niinpä tutkimuksen ja sen tulosten merkityksellisuuden pohdinta on mielekästä näistä molemmista viitekehyksistä käsin. Lähden liikkeelle nuoren opettajan ammatillisen kehittymisen näkökulmasta ja tarkennan sitten pohdintani kielenopetuksen ja -opettajan näkökulmaan. Keskiössä ovat tutkimuksen tarjoama uusi tieto ja sen suhde aiempaan tutkimukseen. Jatkan edelleen miettimällä tulosten yhteiskunnallista merkitystä ja tutkimukseni luotettavuutta sekä sen avaamia jatkotutkimushaasteita.

6.1 Ammatillinen kehittyminen toimijuutena

Tutkimuksessani olen tarkastellut vastavalmistuneiden vieraan kielen opettajien ammatillista kehittymistä dynaamisena ja yksilöllisenä prosessina (Day, Kington, Stobart ja Sammons 2006; Watzke 2007a; Kalaja & Dufva 1997). Olen tuonut esille niitä tekijöitä, jotka yksilössä ja yhteisössä vaikuttavat opettajan ammatilliseen kehittymiseen (artikkelit I, IV ja V). Olen kuvannut myös sitä, millaisiksi opettajat kehittyvät tämän prosessin myötä (artikkelit III, IV ja V). Valitsemani näkökulman mukaan opettajan ammatillinen kehittyminen näkyy opettajan toiminnan muuttumisena (Beairsto 1996). Toiminnan muutos edellyttää kokemusten kautta tapahtuvaa opettajan käyttötiedon kehittymistä. Tutkimuksessani oli havaittavissa kaksi erilaista oppimisen reittiä, joissa opettajan toimijuudella oli keskeinen merkitys.

Seitsemän nuoren opettajan ammatillista kehittymistä määrittivät sopeutuminen työyhteisön käytänteisiin ja sille tyypillisten toimintatapojen hyväksyminen omaa toimintaa ensisijaisesti määrittävänä tekijänä. Kyseisten opettajien ammatillinen kehittyminen vahvasti aiempaa tutkimuksen kuvaa ensimmäi-

sistä työvuosista todellisuushokkina (Laursen 2006, 134; Sabar 2004; Schempp ym. 1998; Jones & Stammers 1997). Opettajien kehittyminen vastasi monien tutkimusten nuorten opettajien sopeutumisesta antamaa kuvaa, jossa opettajat luopuvat omista tavoitteistaan sopeutuakseen työyhteisöön (mm. Schempp ym. 1998). Työyhteisöön sopeutumisen taustalla havaitsin myös opettajien ajattelussa vaikuttavat toinen toisensa poissulkevat, kilpailevat opettajuuden mallit, dikotomiat, joiden alkuperäksi voidaan nähdä opettajan vaikeus integroida opettajankoulutuksessa ja toisaalta omalla kouluajalla saatua opettajuuden malleja (von Wright 1997; Eloranta & Virta 2002). Ajattelun dikotomisuus teki oman kielinopetuksen ihanteen toteuttamisen mahdottomaksi yhtä aikaa ympäristön vaatimuksiin vastaamisen kanssa. Opettajankoulutus ei ollut yksinään pystynyt tarjoamaan näille opettajille riittäviä mahdollisuuksia maallikkoteorioiden dekonstruktiolle ja rekonstruktiolle (Eloranta & Virta 2002). Zeichnerin ja Tabachnickin (1981) mukaan opettajankoulutus voi jopa tukea tällaisen ajattelun säilymistä käyttämällä perinteisillä opetusmenetelmillä.

Kaikki tutkimukseni nuoret opettajat eivät kuitenkaan kehittyneet edellä kuvatulla tavalla, vaan heidän kehittymisensä noudatti toista oppimisen reittiä. Neljä nuorista opettajista ei sopeutunut sellaisenaan työyhteisössä vallitseviin käytänteisiin, vaan kehitti aktiivisesti opettamista koskevaa käyttötietoaan omien tavoitteittensa suuntaisesti. Kyseiset opettajat pystyivät myös säilyttämään reflektiivisen, tutkivan asenteen työhönsä koko induktiovaiheen ajan (ks. Allwright 2006; Järvinen 1999). Opettajan erilaisista tavoista kehittyä ammatillisesti antavat viitteitä myös muut viimeaikaiset tutkimukset (Flores 2006; Kechtermans & Ballet 2002).

Keskeisenä tekijänä opettajien ammatillisessa kehitymisessä havaittavien erojen ymmärtämiselle voidaan tutkimukseni perusteella pitää opettajan toimijuutta. Omien tavoitteittensa suuntaisesti kehittyneet opettajat toimivat aktiivisesti työyhteisöissään ja suhteessaan opetettavaan aineeseen ja oppilaisiin. He kehittivät työskentely-ympäristöään vastaamaan paremmin sitä ympäristöä, jossa omien tavoitteiden toteutuminen oli mahdollista. Näiden opettajien sosiaalisuus työyhteisöön kehitti koko työyhteisön toimintaa. Heidän voidaan nähdä olleen muutoksen mahdollisuus työyhteisölleen (Heikkinen 1999). Aktiivinen toiminta omien tavoitteiden saavuttamiseksi tarjosi samalla opettajille kokemuksia, joiden kautta oman opettamista koskevan käyttötiedon kehittyminen kielikasvatuksen suuntaisesti oli mahdollista. Onnistumiset loivat kehitykselle tärkeitä merkityksellisyyden ja pätevyyden kokemuksia. Toimintansa ja sitä koskevan monipuolisen reflektion (Poikela 2005) avulla opettajat saavuttivat rikkaan ja syvällisen kokemuspohjan, joka ruokki heidän ammatillista kehittymistään. Työyhteisönsä sopeutuneiden opettajien kokemuspohja jäi suppeammaksi ja sitä määrittivät ristiriitaiset kokemukset omien tavoitteiden toteuttamatta jäämisestä. Tällaisessa ammatillisessa kehitymisessä osaaminen ei päässyt syvenemään niin, että se olisi palvellut opettajan tavoitteiden toteuttamista, vaan opettajan käyttötieto oli edelleen kaukana hänen teoreettisesta hyvää opettamista koskevasta tiedostaan induktiovaiheen lopussa.

Opettajien toiminnan taustalla voidaan nähdä edelleen heidän erilaiset käsityksensä omasta toimijuudesta (Bandura 1997). Työyhteisössä aktiivisten opettajien tapa nähdä ympäristönsä heijasteli heidän käsitystään itsestään ja omasta kehittymisestään vastuullisina toimijoina. Tämä ajattelutapa voidaan liittää Banduran (1997) kuvaamaan vahvaan toimijuuden tunteeseen. Banduran mukaan yksilö, jolla on vahva kokemus omasta toimijuudestaan, saavuttaa työyhteisössään usein nopeammin kehittäjän aseman ja hänen kehityksensä on nopeampaa kuin yksilön, jonka toimijuuden kokemus on heikko. Myös tässä tutkimuksessa vahvaa toimijuuden tunnetta ilmaisevilla opettajilla oli nähtävissä käyttötiedon syveneminen tutkimusjakson aikana. Tutkimukseen osallistuneella seitsemällä muulla opettajalla käsitys omasta toimijuudesta oli edellä kuvattuja neljää opettajaa heikompi. Heitä määrittä käsitys itsestä ulkoisten normien toteuttajana. Tämä johti omien tavoitteiden asettamiseen alistaiseksi ympäristölle, joka rajoitti selkeästi opettajan ammatillista kehittymistä itsenäiseksi vastuunottajaksi ja työnsä asiantuntijaksi (ks. myös Polkingthorne 1996). Opettajien käsitykset toimijuudestaan voitaisiin liittää myös voimaantumisteorian viitekehykseen (esim. Elbaz-Luwisch 2007), kuten Tarja Nyman on tehnyt omassa samoja opettajia kuvaavassa tutkimuksessaan (Nyman 2009). Vahvaa toimijuutta kokeneiden opettajien kokemuksellisen oppimisen prosessia voidaan ymmärtää määrittävän voimaantumisen, jolla tarkoitetaan oman kehityksen hallinnan tunnetta, positiivista suhtautumista tulevaisuuteen ja vaikutusmahdollisuuksien kasvua suhteessa omaan opettajuuteen (Bogler & Somech 2004; Edwards, Green & Lyons 2002). Omassa tutkimuksessani olen kuitenkin pitäytynyt toimijuuden ja kokemuksellisen oppimisen viitekehykseen, koska sitä kautta on mahdollista peilata myös niiden opettajien toimintaa, joilla voimaantumista ei ole havaittavissa.

Tutkimukseni perusteella yksilön toimijuus näyttäytyi ammatillisen kehittymisen suuntaa määrittävänä seikkana. Toimijuutensa kautta opettaja sai erilaisia kokemuksia ammatillisen kehittymisensä ja käyttötietonsa kehittämisen tueksi. Erilaisiin toimijuuksiin liittyi myös erilainen kokemusten reflektio. Toisessa sitä ylläpiti omiin tavoitteisiin pyrkiminen, toisessa yhteisöön sopeutuminen.

6.2 Kielenopettajuus toimijuutena

Olen kuvannut yhdentoista nuoren kielenopettajan opetusta ja suhdetta oppilaisiin ja kollegoihin. Olen selvittänyt, miten opettajat rakentavat toimintaansa ja millaista kielenopetusnäkemystä heidän toimintansa heijastaa. Opettajien toimintaa olen jatkuvasti peilannut kielenopettamisen paradigmassa tapahtuneeseen muutokseen (Kaikkonen & Kohonen 2000; Harjanne & Tella 2008; Kohonen 2009) ja pyrkinyt löytämään tekijöitä, jotka ovat merkityksellisiä opettajan kasvulle uudelleenlaiseen kielenopettajuuteen (Kohonen 2007).

Tutkimuksen osallistuneista yhdestätoista opettajasta ne, joiden ammatillista kehittymistä määrittä heikko käsitys itsestä toimijana ja joiden ajattelussa

oli havaittavissa dikotomisista opettajuuden malleja, kehittyivät tutkimusjakson aikana traditionaalisen kielenopetuksen suuntaan (Kaikkonen 2005a). Näin tapahtui siitä huolimatta, että he työhön siirtyessään (Kaikkonen 2004a) ja myös työssä ollessaan ilmaisivat kannattavansa kielikasvatuksen periaatteita. Näiden opettajien opettajuutta määrittivät tutkimusjakson lopussa kielikeskeisen oppimisympäristön rakentaminen, hierarkkinen suhde oppilaisiin ja vähäinen rooli työyhteisönsä kehittämisessä. Asiantuntemusta, joka olisi ollut välttämätöntä kielikasvattajana toimimiselle, ei ollut päässyt syntymään (ks. Kohonen 2007).

Tutkituista opettajista kuitenkin neljä onnistui ympäristön paineesta huolimatta kehittämään yksilöllisiä toimintamenetelmiä, joiden avulla kielikasvatuksen periaatteiden toteuttaminen oli mahdollista. He pystyivät työssään laittamaan käytäntöön kielenopetusta koskevaa ajatteluaan. Heidän toimintaansa leimasi merkityskeskeinen kielenoppiminen (Huttunen 2004, 50), voimaannuttava suhde oppilaisiin ja aktiivisuus työyhteisön kehittämisessä. Näiden opettajien ammatillista kehittymistä tarkastelemalla voidaan kuvata niitä tekijöitä, jotka ovat merkittäviä kielikasvattajan ammatilliselle kehitykselle (Kohonen 2007).

Ihmiskäsityksen voidaan ymmärtää olevan kielikasvatuksellisen ajattelun keskiössä (Jaatinen 2007). Kielikasvattajan suhde oppilaaseen tulisi perustua holistiseen käsitykseen ihmisestä ja holistiseen kasvatukseen (Harjanne & Tella 2008; Kohonen 2004). Tällä ymmärretään pyrkimys yksilön koko persoonallisuutta kehittävään kielenopetukseen, jonka tavoitteena on oppilaan voimaantuminen yksilönä ja yhteiskunnallisena toimijana (Kohonen 2005). Tutkimuksessani tällaiseen kasvatukselliseen suhteeseen rakentamiseen kykenivät vain ne opettajat, joiden käsitys itsestä heijasti vahvaa toimijuuskuvaa (artikkelit III ja V). Opettaja, joka näki itsensä vastuullisena omasta kehityksestään, pyrki ohjaamaan tähän vastuullisuuteen myös oppilaitaan. Opettajan itseä koskevat perususkomukset heijastuivat väistämättä hänen suhteeseensa oppilaisiin. Kielikasvattajana toimimisen lähtökohtana on nähtävissä opettajan itseään koskevat perususkomukset.

Opettajan käsitys itsestään muokkasi voimakkaasti hänen toimintaansa. Vahva toimijuuden tunne näkyi aktiivisena asenteena omaan kehittymiseen ja työyhteisöön. Kielikasvattajan ammatillista kehittymistä määrittivät:

- aktiivinen toiminta työyhteisössä, verkostojen rakentaminen (artikkeli IV)
- riippumattomuus ympäristön tarjoamista valmiista opettajuuden malleista (artikkeli IV)
- kokemusten monipuolinen reflektio ja epäonnistumisista oppiminen (artikkeli I)
- kokeileva opettaminen (artikkelit I ja V)
- itsenäisyyttä, mahdollisuuksia, kehittämistä ja kasvatusta painottava ympäristön hahmottamistapa (artikkeli V).

Osallistamalla olemassa oleviin yhteistyön muotoihin työpaikoilla ja uusia verkostoja luomalla opettajat rakensivat työyhteisöään sellaiseksi, että kasvatustavoitteiden toteuttaminen oli mahdollista. Havaitsemalla ympäristönsä tarjoamia mahdollisuuksia ja käyttämällä niitä hyväkseen oman opetuksen toteuttamisessa opettajat saivat onnistumisen kokemuksia, jotka olivat tarpeen kielikasvatusta koskevan käytätiedon kehittämisessä. Reflektion kautta myös epäonnistumiset palvelivat hidasta kehittymisprosessia asetettujen tavoitteiden suunnassa. Näiden tutkimuksessa merkityksellisiksi havaittujen tekijöiden taustalla ovat opettajan käsitykset itsestä toimijana. Aktiivisuuden, reflektion ja kokeilevan työotteen voidaan ymmärtää kuuluvan vain sellaisen yksilön toimintaan, joka kokee itse voivansa ohjata kehittymistään (Ojanen 2000b, 105; Merenheimo 1994, 139). Vastuun ottaminen syntyy silloin, kun yksilö kokee voivansa vaikuttaa itseä ja toisia koskeviin päätöksiin.

Opettajien ja opettajana kehittymisen merkitys kouluissa tapahtuville muutoksille on merkittävä (Fullan 1993). Kielenopetuksen teoreettisessa viitekehyksessä tapahtuneen muutoksen siirtyminen kouluihin riippuu voimakkaasti opettajien mahdollisuuksista kehittyä ammatillisesti. Harjanne ja Tella (2008) epäilevät kuitenkin koulun mahdollisuuksia kehittyä teoreettisten innovaatioiden suunnassa. Myös tämän tutkimuksen perusteella ainoastaan harvat nuoret opettajat pystyivät kehittymään ammatillisesti vastaamaan kielikasvatuksen haasteeseen. Jotta kielenopetus kouluissa voisi kehittyä, huomio olisi suunnattava opettajankoulutuksen rakenteisiin ja opettajien työelämässä saamaan ammatilliseen tukeen sekä ehkä myös sellaisten kielten opettajiksi opiskelevien valintaan, joilla olisi riittävästi potentiaalia kehittää itseään olosuhteista huolimatta uudistavaan ja innovatiiviseen suuntaan.

6.3 Tutkimustulosten merkitys opettajankoulutukselle ja opettajien induktiovaiheelle

Tutkimukseni antama kuva vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan ammatillisesta kehittymisestä nostaa esiin opettajan toimijuuden kokemuksen merkittävänä ammatillisen kehittämisprosessin määrittäjänä. Samalla se kuvaa niitä haasteita, joita työympäristö asettaa toimijuuden kokemiselle. Vastavalmistuneiden opettajien työsuhteiden pätkittäisyys ja epävarmuus vaikeuttivat selkeästi opettajien mahdollisuuksia nähdä itsensä työyhteisöjensä täysivaltaisina ja tärkeinä jäseninä (artikkeli IV). Myös opettajien työssään kohtaama yksinäisyys ja tuen puute vaikeuttivat osallistumista ja oman tien löytämistä (artikkeli IV). Työhön siirtyminen näyttäytyi heille kriisinä, jossa työympäristö voimakkaasti haastoi opettajien opettamisen ihanteet (artikkeli IV; myös Sabar 2004). Kehittymisen esteinä voitiin nähdä myös opettajaan itseensä liittyviä tekijöitä. Useiden opettajien heikko käsitys itsestä toimijana ja heidän ajattelussaan esiintyvät dikotomiat heikensivät opettajien mahdollisuuksia vastuunottoon omasta kehittymisestään haastavassa tilanteessa (artikkelit III, IV ja V). Näistä lähtökohdista

käsin on mielekästä pohtia työuran alkuvaiheen ja opettajankoulutuksen merkitystä toimijuuden kokemiselle sekä sitä, miten vastavalmistuneen opettajan toimijuuden kokemusta voitaisiin vahvistaa.

Opettajien vaikeus kokea itsensä omaa kehitystä ohjaavana toimijana voidaan nähdä induktiovaiheelle tyypillisenä ongelmana. Ammatissa toimiminen on vastavalmistuneille opettajille uusi maailma, jossa heidän on määriteltävä itsensä toimijoina (Holland ym. 1998, 49). Kun toimijuuden määrittely tapahtuu kriisitilanteessa, vaarana on omaa toimijuutta aiemmin kannatelleiden narratiivien hylkääminen (Polkingthorne 1996, 301–302). Tällöin yksilö omaksuu itsensä olosuhteiden uhrin kuvan, joka tarjotessaan hetkellisen ratkaisun identiteettikriisiin ja vastuukysymyksiin estää samalla yksilön tulevaa kehittymistä (Polkingthorne 1996, 302). Tutkituille opettajille mukautuminen muiden vaatimukseen työyhteisössä näyttäytyi mahdollisuutena selviytyä työn heille aiheuttamista haasteista (artikkeli IV). Samalla he kuitenkin suuntautuivat pois niistä kokemuksista, jotka olisivat voineet kehittää heidän käyttötietoaan kielikasvatuksesta. Tutkimuksen perusteella näyttäisi selvältä, että opettajat olisivat tarvinnut työssään tukea omien tavoitteidensa toteuttamiselle ja vahvan toimijuuden kokemiselle (ks. myös Lauriala 1998). Opettajan tuen tarve onkin huomattu myös useissa aiemmissa tutkimuksissa (Nyman 2009; Järvinen 1999, 263; Schempp ym. 1998, 155). Nuoren opettajan tukeminen voisi tapahtua sekä yhteisön sisällä työkaluttuuria kehittämällä (Williams ym. 2001, 265) että koulun ulkopuolelta tulevan tuen kautta (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2010; Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2008; Kujansivu 2004; Kohonen & Kujansivu 1997, 24–31; Kohonen & Kaikkonen 1998). Tämän tutkimuksen perusteella tuen muotoa suunniteltaessa opettajien toimijuuden vahvistamisen tulisi olla suunnittelun keskiössä.

Useiden opettajien heikkoon käsitykseen itsestään toimijana voidaan hakea selitystä myös opettajien aikaisemmista kokemuksista. Bandura esittää aiemmat kokemukset omasta toimijuudesta merkittävänä työyhteisöön sopeutumisessa (Bandura 1997). Aiempien kokemusten perusteella muodostunut positiivinen kokemus omasta toimijuudesta mahdollistaa itsenäisten ratkaisujen etsimisen ympäristön tarjoamien valmiiden ratkaisujen sijaan (Jones 1986, 275). Tästä lähtökohdasta on merkityksellistä myös se, millä tavoin opettajankoulutus pystyy rakentamaan opettajaksi opiskelevien kokemusta toimijuudesta.

Tässä tutkimuksessa tehtyjen havaintojen perusteella opettajien toimijuus vaikutti merkittävästi siihen, mitä nuoret opettajat oppivat ensimmäisten työvuosien aikana. Toimijuuden vahvistamisen voidaan päätellä vaikuttavan suuresti myös opettajaksi opiskelevien oppimiseen koulutuksen aikana. Vahvaa toimijuuden tunnetta kokevat opiskelijat ottavat epäilemättä vastuun omasta kehittymisestään myös opettajankoulutuksessa. Sen sijaan heikkoa toimijuutta kokevat opiskelijat hakevat tuekseen preskriptiivistä ohjausta ja ulkoisia normeja (Bandura 1997). Mäensivu (2007) on kuvannut tällaista hahmottamistapaa opettajankoulutuksessa hallitsija-alamainen metaforallaan. Hänen tutkimuksensa opiskelijaryhmän kulttuuri ohjasi opiskelijoita siirtämään vastuun oppimisestaan ryhmän ohjaajan vastuulle. Tällainen asetelma on omiaan tuottamaan

heikkoa toimijuutta ja opettajilla havaittuja dikotomioita, jotka ovat yhteydessä oppimisprosessin pinnallisuuteen (von Wright 1997). Opiskelija hyväksyy näennäisesti koulutuksessa vallitsevan diskurssin sen kuitenkaan vaikuttamatta hänen perususkomuksiinsa. Maallikkoteorioiden dekonstruktio ja rekonstruktio (Eloranta & Virta 2002) edellyttävät opiskelijalta vastuullisuutta omasta kehittymisestään. Opiskelijan toimijuus olisi nostettava keskeiseksi aiheeksi opettajankoulutuksen opetusmenetelmiä ja opetusjärjestelyitä pohdittaessa. Opettajankoulutuksessa ei saisi olla passivoivia käytänteitä (Eloranta & Virta 2002, 149–150).

Opettajankoulutuksen kehittämistä kyseiseen suuntaan on pohdittu myös muilla tahoilla. Niemen (2000) mukaan opettajankoulutuksen heikkoutena on opettajuuden yhteiskunnallisen ulottuvuuden vähäinen korostaminen. Opettajat eivät hahmota itseään muutosvoimana. Rautiainen (2006; 2008) nostaa opettajan työn yhteiskunnallisen luonteen korostamisen keskiöön opettajankoulutuksessa. Samalla hän pohtii muutoksen mahdollistavia seikkoja: aktiivinen ja kriittinen opettajuus vaatisi osallistavaa ja toiminnallistavaa kulttuuria opettajankoulutukseen (Rautiainen 2006). Kelchtermans ja Ballet (2002) korostavat edelleen opettajan mikropoliittisen lukutaidon merkitystä. Opettajia tulisi ohjata havainnoimaan koulukulttuuriin liittyviä poliittisia ja ohjaavia käytänteitä. Heillä tulisi myös olla kokemus siitä, että he voivat vaikuttaa koulukulttuuriin ja että valtarakenteiden haastaminen on sallittua (Gratch 2000). Näin aktiivinen toimijuus työyhteisöihin siirryttäessä olisi heille mahdollista (Gratch 2000; Curry, Jaxon, Russell, Callahan & Bicais 2008). Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen integraatiohanke on pyrkinyt luokanopettajankoulutuksessa luomaan käytänteitä, joiden avulla opiskelijaa ohjataan kriittisyyteen ja vastuunottoon omasta oppimisestaan (Nikkola, Rähä, Moilanen, Rautiainen & Saukkonen 2008). Tällaisten mallien kehittäminen myös aineenopettajien kouluttamisessa olisi tarpeen. Haasteena voidaan kuitenkin nähdä aineenopettajien koulutukseen käytettävissä oleva selkeästi lyhyempi aika (Eloranta & Virta 2002). Tästä näkökulmasta olisi tärkeää, että opettajat saisivat tukea opettajuutta ohjaavien käytänteiden kriittiseen pohdintaan myös työhönsiirtymisvaiheessa. Kehittämällä opettajankoulutuksen ja induktiovaiheen tuen jatkumoa (myös Flores 2006) opettajan toimijuuden näkökulmasta opettajia voitaisiin tukea selkeästi aiempaa paremmin ammatillisen kehittymisen prosessissa.

Tutkimukseni tulokset antavat selkeitä viitteitä toimijuuden huomioon ottamisen tärkeydestä opettajankoulutuksessa ja induktiovaiheessa. Samalla ne herättävät kysymyksen opettajaksi opiskelevien valinnasta. Vaikka opettajien työelämävalmiuksiin ja toimijuuteen voidaan vaikuttaa koulutuksen aikana (Gratch 2000; Curry, Jaxon, Russell, Callahan & Bicais 2008), myös onnistuneella opiskelijavalinnalla on tärkeä merkitys koulutuksen onnistumiselle.

6.4 Tutkimuksen laadukkuuden arviointia

Tutkimukseni on laadultaan merkityksen tutkimusta (Kaikkonen 1999). Olen pyrkinyt ymmärtämään tutkittavien opetusta koskevia merkitysrakenteita ja niiden kehittymistä. Tästä lähtökohdasta valitsin tutkimukseeni hermeneuttisen lähestymistavan, jossa keskeisellä sijalla on yksilön merkitysrakenteiden ymmärtäminen niiden kulttuurisessa kontekstissa (Danner 2006). Tämä tutkimuksellinen lähestymistapa ohjasi sittemmin prosessin kuluessa tekemiäni valintoja, ja niitä tulisi myös arvioida tästä viitekehuksesta käsin. Seuraavassa pyrin kuvaamaan tutkimusprosessia laadukkuuden (Larsson 1993, 194) näkökulmasta. Avaan tekemiäni valintoja ja arvioin tutkimuksen onnistumista tutkimustehtävän ja valitun lähestymistavan näkökulmasta.

Tutkijana suhteeni tutkittavaan aiheeseen ja tutkimukseen osallistuneisiin opettajiin oli kahtalainen. Opiskelin tutkimieni opettajien kanssa yhtä aikaa kieltenopettajaksi. Teimme aineenopettajan pedagogiset aineopinnot vuosina 2002–2003 Jyväskylän yliopistossa. Lähdin joidenkin opettajien kanssa samaan aikaan kielenopettajaksi kouluun. Vaikka kukaan tutkimistani opettajista ei kuulunut lähipiiriini opintojen aikana, tunsin heistä useita yhteisen opiskeluhistoriamme ansiosta. Tutkimuksen myötä astuin opiskelutoverista toisenlaiseen suhteeseen tutkimukseen osallistuvien kanssa. Osakseni tuli tarkkailijan, havainnoijan ja tulkitsijan roolit (Danner 2006), jotka poikkesivat merkittävästi aiemmasta suhteesta. Tämä lähtökohta tutkijana toimimiselle ei ollut ongelmaton, mutta siihen kuului ongelmien lisäksi tiettyjä vahvuuksia.

Vahvuutena voidaan pitää tutkittujen opettajien maailman tuttuutta (Lincoln & Guba 1985; 302). Haastatteluissa puhuimme samaa kieltä. Yhteinen tausta auttoi merkittävästi myös luottamuksellisen suhteen muodostamisessa. Ilman tätä yhteistä pohjaa ensimmäisissä kohtaamisissa ei varmasti olisi päästy yhtä syvälliseen merkitysperspektiivien kohtaamiseen (Ojanen 2000a). Toisaalta liiallinen tuttuus voi olla merkittävä uhka tutkimuksen onnistumiselle. Tutkijana minun tuli varmistua siitä, että tein tulkintani käsillä olevaan aineistoon pohjautuen, en tarkoitushakuisesti omista lähtökohdistani käsin (Danner 2006). Tarkoitushakuisen tulkintojen mahdollisuus pohditutti minua useasti prosessin kuluessa. Tutkimuksen aikana pyrinkin useassa vaiheessa kyseenalaistamaan tekemiäni tulkinnat. Tämä tapahtui esiyymmärryksen tietoiseksi tekemisellä, erottamalla oma tulkinta tutkittavien puheesta kirjoittamisteknisin keinoin, tulkintojen testaamisella tutkimusprosessin toisten tutkijoiden kanssa ja analyysivaiheessa poikkeustapausten etsimisellä ja tätä kautta syntyneiden teemojen horjuttamisella. (Gadamer 1985; Varto 1992; Eskola & Suoranta 2005.)

Tutkijaryhmä suunnitteli aineistonkeruun yhdessä toimimaan eettisesti kestäväällä ja tutkimuksen tarkoituksen kanssa yhdenmukaisella tavalla. Aineistonkeruu toteutettiin tutkimukseen osallistuvien opettajien kanssa edeltäkin sovitulla tavalla. Tutkittaville annettiin yhteydenpidon kautta tietoa tutkimuksen etenemisestä ja aineistonkeruun seuraavasta vaiheesta. Heidän elämäntilanteensa pyrittiin ottamaan huomioon prosessin kuluessa. Tutkittavat sitoutuivat

kiitettävästi prosessiin ja useat kokivat sen tarjoavan myös itselle mahdollisuuden oman työn pohtimiseen ja tarpeelliseen jakamiseen. Haastattelut pyrittiin pitämään edeltäpäin suunnitelluista teemoista (Hirsjärvi & Hurme 2000) huolimatta mahdollisimman avoimina (Varto 1992). Kysymykset toimivat kuitenkin tarpeellisina, haastatteluja jäsentävinä apuina. Mielestäni näin suunnitelluilla haastatteluilla mahdollistettiin tutkimuksen onnistumisen kannalta oleellinen edellytys uusien merkitysten nousemiselle esiin (Varto 1992), mutta samalla luotiin myös tutkimushaastattelujen kohdallisuudelle tärkeää systemaattisuutta ja järjestelmällisyyttä. Myös kirjoitelmien ohjeistus jätti tutkittaville mahdollisuuden tuoda esiin itselle merkittäviä asioita.

Haastattelua voidaan pitää hyvänä metodina saada tietoa opettajien kokemuksista ja niille annetuista merkityksistä (van Manen 1992; Kvale & Brinkmann 2009). Tutkimukseni tarkoituksena oli ymmärtää paitsi opettajien kokeamisen tapaa myös sitä, millaista käyttötietoa he muodostivat työstäessään saamiaan kokemuksia. Käyttötiedon tutkiminen henkilön kertomusten perusteella on ongelmallista, sillä käyttötieto on määritelmällisesti osittain tiedostamatonta ja vaikeasti sanallistettavaa tietoa (Niikko 1995, 15). Useita haastatteluja tekeillä, haastattelujen suuntaamisen kautta ja käyttämälläni analyysimenetelmillä (ks. luvut 2.4, 2.5 ja 2.6) uskon kuitenkin pystyväni perustellusti kuvaamaan tutkimuksessani myös opettajien käyttötietoa. Tällöin käyttötieto ymmärretään laajasti paitsi opettajan toimintaa tietyssä tilanteessa ohjaavana tietona myös laajemmin toiminnan taustalla vaikuttavina uskomuksina, arvoina, asenteina ja käsityksinä (Aaltonen 2003). Vaikka pystyn kuvaamaan opettajien käyttötietoa tutkimukseni tarkoituksen kannalta riittävän syvästi, on selvää, että tutkimukseni tarjoaa tietoa ainoastaan yleisimmistä periaatteista, joiden avulla tutkimani nuoret opettajat suuntautuvat työhönsä. Selitystä paitsi jää opettajan päätöksenteko yksittäisessä tilanteessa. Osa opettajan ajattelun monimuotoisuudesta pysyy väistämättä tutkimuksen ulkopuolella.

Myös haastattelijan ja haastateltavan suhde on keskeinen tutkimuksen laadukkuuteen vaikuttava tekijä. Alasuutari (1994) tuo esille, että haastatteluja tehtäessä on aina syytä ottaa huomioon, että haastateltavat muodostavat käsityksen siitä, mikä on haastattelujen tarkoitus, ja pyrkivät vastaamaan kysymyksiin tästä näkökulmasta käsin. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 35) sanovat tutkittavan taipumuksen vastata haastattelijaa miellyttävällä tavalla olevan mahdollinen virhelähde. Haastatteluja tehdessämme pyrimme kertomaan tutkittaville avoimesti, mikä oli haastattelun tarkoitus. Avoimuus, vapaaehtoisuus ja tutkimusprosessin kesto sekä näiden kautta muodostuva luottamuksellinen suhde tutkittaviin loivat olosuhteet haastatteluille. Tutkittavien uskallus tuoda esille omia puutteita ja opettajuuteen liittyviä vaikeuksia antoivat minulle tutkijana vaikutelman siitä, että tutkittavat eivät kokeneet tarpeelliseksi salata kokemuksiaan, vaan uskalsivat puhua heille itselleen merkittävistä asioista. Se, että haastattelujen tekijät edustivat entistä opettajankoulutusyksikköä, vaikutti kuitenkin selkeästi opettajien tapaan arvottaa toimintaansa ja puhua siitä (Pietikäinen 2000). Tätä vuorovaikutuksen piirrettä on käytetty hyväksi tutkimukseen sisältyvissä

diskurssintutkimuksen näkökulmaa edustavissa osatutkimuksissa (artikkelit III ja V).

Hermeneuttisen, ymmärtävän ja tulkinnallisen tutkimuksen laadukkuutta on syytä arvioida myös siitä näkökulmasta, miten pyrkimys korkeamman tason ymmärtämiseen (Dilthey 1970) on osoitettavissa tutkimuksen analyysivaiheessa. Aineiston analyysiprosessin olen pyrkinyt kuvaamaan edustavasti sekä yksittäisissä artikkeleissa että luvuissa 2.5 ja 2.6. Tutkimukseni hermeneuttisuus on ollut näkyvässä analyysivaiheen kehämäisyydessä, siinä, että olen toistuvasti todennut oman ymmärrykseni vaillinaisuuden (Gadamer 1985) ja siksi etsinyt keinoja ymmärtää entistä paremmin ja täydellisemmin tutkittavieni merkityksiä. Tässä apuna on ollut tutkittavieni kulttuuriseen kontekstiin (Danner 2006) ja siinä tapahtuviin merkityksenantoihin pureutuminen. Tunnistan samalla tämän tapahtuneen omasta hermeneuttisesta tilanteestani käsin (Gadamer 1985). Luotettavuuden lisäämiseksi ja ymmärtääkseni paremmin tutkimuskohdetta olen analysoinut aineistoa kahta analyysimetodia, sisällönanalyysia ja diskurssianalyysia, käyttäen. Tätä kautta oli mahdollista luoda parempi kokonaiskuva tutkittavien opettajien merkitysrakenteista ja niiden kehittymisestä. Ymmärtämisprosessin luotettavuutta lisää mielestäni myös tutkijatriangulaatio eli yhteistyö toisen tutkijan Tarja Nymanin (2009) kanssa. Aineistoa koskevista tulkinnoista on voitu keskustella tutkimusprosessin aikana ja näin testata omaa ymmärrystä toiselle avautuviin merkityksiin.

Edelleen aineiston analyysin laadukkuutta lisää myös aineistonkeruun luonne. Aineistoa kerättiin useassa eri tutkimusprosessin vaiheessa osin samanaikaisesti analyysin kanssa. Useiden haastattelukertojen kautta tehtyjä tulkintoja on voitu testata myös tutkittavilla itsellään (van Manen 1990; Kvale & Brinkmann 2009; Lincoln & Guba 1985, 301). Haastatteluissa saatoinkin pyrkiä selvittämään sitä, miten edellisten haastattelujen perusteella tekemäni tulkinnat vastasivat heidän kokemuksiaan ja käsityksiään. Haastattelut tarjosivat haastatetuille opettajille mahdollisuuden palata yhä uudelleen itselle merkittäviin kokemuksiin ja antaa niille uusia merkityksiä (Varto 1992). Tulkinnallisen hermeneuttisen kehän (Gadamer 1985) luomisessa toistuvien haastattelujen lisäksi tärkeänä apuna oli esseiden lukeminen ja kokemuksiin palaaminen niiden kautta. Tekemiäni tulkintoja olisi voinut testata lopuksi myös kommunikatiivisen validoinnin kautta luetuttamalla kirjoittamiani tekstejä itse tutkittavilla. Koska hermeneuttisesta situaatiosta (Gadamer 1985) tapahtuva ymmärtäminen on aina toisinymmärtämistä, jonka lähtökohtana on useiden ymmärtämistapojen väistämättömyys, ei kommunikatiivinen validointikaan olisi tuottanut lopullista arviointia tulkinnan oikeellisuudesta. Sen sijaan lopputuloksena olisi ollut lisää tulkittavaa aineistoa. (Moilanen 1998, 197–198.)

Tutkimukseni on pitkittäistutkimus. Tämä on ollut tutkimuksessa sekä etu että rajoite. Pitkittäinen aineistonkeruu on edistänyt hermeneuttisen otteen toteutumista. Toisaalta pitkittäistutkimuksen toteuttaminen on vaatinut tiettyjen tutkimuksellisten ratkaisujen tekemistä, mitä voidaan pitää tulosten kannalta merkittävänä seikkana. Tutkittavat opettajat oli valittu mukaan vapaaehtoisuuden pohjalta. Prosessiin mukaan lähteminen vaati heiltä sitoutumista pitkälli-

seen aineistonkeruuseen ja aktiivisuutta kirjoittaa ja kertoa omia kokemuksiaan yhä uudestaan. Tutkimusjoukko on siis tältä osin valikoitunut. Mukaan lähteiden opettajien voidaan ajatella olleen keskimääräistä sitoutuneempia ja halukkaampia pohtimaan omaa opettajuutta ja kirjoittamaan siitä. Opettamiseen välinpitämättömästi suhtautuvia opettajia ei tutkimuksessa ollut mukana. Pitkittäistutkimuksena tehtyä tutkimusta voidaan problematisoida myös siksi, että yksi alkuperäisistä opettajista jäi pois tutkimuksesta sen alkuvaiheessa henkilökohtaisista syistä. Aineistonkeruussa on myös eroavaisuutta eri opettajien kohdalla, sillä kirjoitustehtävien ohjeistus opettajille oli valinnainen ja haastatteluita on opettajista eri määrä sen mukaan, missä vaiheessa he tulivat mukaan tutkimukseen. Lisäksi kaksi haastattelua epäonnistui teknisistä syistä. Kokonaisuutena aineisto on kuitenkin kattava kaikkien mukana olleiden opettajien osalta.

Koska kyseessä on laadullinen tutkimus, sen yleistettävyydestä ei voida puhua samalla tapaa kuin määrällisen tutkimuksen osalta. Kuitenkin olen tutkimukseni toteutuksen ja taustasitoumukset huolellisesti kuvaamalla pyrkinyt luomaan mahdollisuuden tulosten siirrettävyyden arvioimiselle (Lincoln & Guba 1985, 297). Olen tutkimukseni hermeneuttiselle lähtökohdalle uskollisena pyrkinyt ymmärtämään vastavalmistuneiden opettajien käyttötietoa ja sen muotoutumista suomalaisen koulumaailman kulttuurisessa kontekstissa (Danner 2006). Vaikka kyseessä ovat ainutkertaiset yksilöiden kokemukset ja heidän niille antamansa merkitykset, tutkimuksessa saatua tietoa on mahdollista soveltaa laajemmin muuhun aiheesta tehtyyn tutkimukseen. Yksilöiden kokemukset ovat myös toisten yksilöiden mahdollisia kokemuksia (van Manen 1990). Koska olen tutkimuksessani kuvannut eri työyhteisöissä toimineiden opettajien kokemuksia ja käyttötietoa, on perusteltua olettaa, että tulokset liittyvät laajemminkin opettajayhteisössä vaikuttaviin kulttuurisiin traditioihin (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 171). Tutkimukseni opettajien tavat ymmärtää omaa opettajuuttaan ja kehittää käyttötietoaan kuvannevat siis laajemminkin niitä ilmiöitä, joita opettajana kehittymiseen liittyy. Tulokset antavat aineksia paitsi yksittäisten opettajien oman opettajuuden reflektiolle myös suomalaisen opettajankoulutuksen ja koulun kehittämisen pohtimiselle.

Lopuksi jää vielä kysymys tutkimukseni eettisyydestä. Olen pyrkinyt aiemmissa kappaleissa paitsi kuvaamaan ja arvioimaan käyttämiäni menetelmiä myös tuomaan esille toimintani eettistä perusteltavuutta. Kertaan kuitenkin vielä keskeisiä tutkimuksen eettisyyteen vaikuttavia seikkoja. Eettisyyden tulisi olla näkyvissä tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa (Kuula 2006). Minulle tutkijana ensimmäisenä eettisenä kysymyksenä on ollut tutkimukseni oikeutuksen pohtiminen (Kvale & Brinkmann 2009, 68–69). Olen miettinyt, millä oikeudella sitoutan tutkittavani pitkälliseen aineistonkeruuseen, tulkitsen heitä ja raportoin heidän yksityisiinsä kokemuksiinsa ja käyttötietoonsa liittyviä asioita. Nämä ovat mielestäni perusteltavissa tutkimukseni sovellettavuudella. Keräämällä opettajilta aineistoa on voitu tuottaa merkittävää tietoa, jota voidaan käyttää koulukulttuuria ja opettajankoulutusta kehitettäessä. Samalla tutkimus tarjoaa yksittäisille opettajille mahdollisuuksia oman opettajuutensa reflektiolle. Toisena keskeisenä eettisenä kysymyksenä minua on pohdituttanut toimintatapojeni

moraalikysymykset. Pyrkimystäni eettisyyteen kuvaa kuitenkin se, että tutkimusaineiston keruu on perustunut vapaaehtoisuuteen, tutkittaville on kerrottu tutkimuksen tarkoituksesta ja heiltä on pyydetty kirjallinen lupa materiaalin käyttöön (Kuula 2006, 105–107; Kvale & Brinkmann 2009, 69). On myös toimittu siten, että materiaalin keruu ei muodostu tutkittaville kohtuuttoman raskaaksi. Aineistoa käytettäessä tutkittavien yksityisyyttä on suojeltu nimi, paikka ja harkinnanvaraisesti myös muita yksityiskohtia häivyttämällä (Kuula 2006, 214). Eettisyys liittyy myös pyrkimykseni laadukkaaseen tutkimukseen. Kunnioitus tutkittaviani kohtaan on osaltaan tehostanut pyrkimystäni välttää tarkoitushakuisia tulkintoja. Tehdäkseni oikeutta tutkimuksen tarkoitukselle ja tutkittavilteni olen pohjannut tulkintani aineistoon samalla tuoden esille oman tulkintani ja aineiston eron. Tunnistan merkitysten tulkitsijana minulla olleen toisinymmärtäjän roolin (Gadamer 1985), joka johtui tietystä hermeneuttisesta tilanteesta.

6.5 Avoimia kysymyksiä

Tutkimukseni on selvittänyt vastavalmistuneiden vieraan kielen opettajien käytötiedon kehittymistä ensimmäisinä työvuosina. Tutkimus nojaa pitkittäisaineistoon, joka on kerätty kolmen tai neljän ensimmäisen työvuoden aikana. Tutkimuksen keskeiseksi havainnoksi nousi opettajien toimijuuden keskeisyys ammatillisen kehittymisen prosessissa. Tästä näkökulmasta voidaan pohtia myös tutkimuksen avaamia tutkimusnäkömiä ja -haasteita.

Tutkitut opettajat ovat vakiintumassa työyhteisöjensä jäseniksi. He ovat kehittäneet tietynlaisia toimintamalleja työyhteisöissään ja kehittäneet yksilöllisen ja käytännöllisen kasvatus- ja kielenopetusnäkemys. Tämän alkuvaiheessa tapahtuvan ammatillisen kehittymisen on todettu merkittävästi vaikuttavan opettajan myöhempään ammatilliseen kehittymiseen (Heikkinen 1999). Erityisen tärkeänä ja mielenkiintoisena pitäisin tutkittujen opettajien myöhemmän työuran seuraamista ja tutkimista. Tätä kautta tutkimukseen voitaisiin tuoda Hubermanin (1995) edustama elämäntapaajattelu. Tutkimukseni on selvittänyt opettajien ammatillista kehittymistä vain yhdessä työuran vaiheessa. Kalajan ja Dufvan (1997) mukaan opettajan ura sisältää katkoksia ja on altis muutoksille yksilössä ja yhteisössä. Olisi tärkeää selvittää, miten opettajien myöhemmät kokemukset yhteisössä, elämäntilanteessa ja yhteiskunnassa muuttavat opettajan toimijuutta ja hänen käyttötietoaan.

Korostaessaan toimijuuden rakentamisen merkitystä opettajankoulutuksessa tutkimukseni nostaa keskiöön opettajankoulutuksen kehittämisen ja opettajankoulutuslaitoksien kulttuurien jatkuvan kehittämisen avoimeen ja opiskelijan vastuuta kasvattavaan suuntaan. Pyrittäessä kasvattamaan opiskelijoita avoimen opettajuuden suuntaan jatkuva kriittinen käytänteiden reflektio on välttämätöntä. Opiskelijat voivat oppia vain sellaista opettajuutta, joka toteutuu paitsi puheiden myös käytänteiden tasolla. Vahvan toimijuuden kokeminen on avain vastuunottoon ja opiskelijan käyttötiedon kehittämiseen ja reflektioon

(Ojanen 2000a). Opettajankoulutuksen tutkimus ja kehittäminen eivät kuitenkaan yksin riitä, vaan toimijuuden tukemiselle on keskeistä myös tuen jatkuminen työelämässä ja erityisesti siirtymävaiheissa. Opettajien ammatillisen kehittymisen tehokas ja pitkäaikainen tukeminen ei ole mahdollista ilman valmistavan koulutuksen ja työssä tapahtuvan koulutuksen jatkumon toimivuuden parantamista ja kehittämistä tutkimukseen tukeutuen.

Vaikka tutkimukseni antaa selkeitä viitteitä toimijuuden keskeisestä merkityksestä opettajan ammatillisessa kehittymisessä ja tuen tarpeellisuudesta opettajan toimijuudelle, se ei kuitenkaan osoita selkeästi, mitkä tekijät ovat merkittävimpiä toimijuuden muotoutumisessa. Opettajan temperamentin ja persoonallisuuden merkitys jää tutkimuksessa avoimeksi. Tästä näkökulmasta on epäselvää, voidaanko toimijuuden kokemiseen joka opettajan tapauksessa vaikuttaa edes opettajankoulutuksen ja induktiovaiheen tuen jatkumon kautta. Opettajan persoonallisuuden ja toisaalta opettajankoulutuksen ja ympäristön merkittävyys toimijuuden muotoutumisessa ja kokemisessa on tärkeä tutkimusaihe. Tällaisen tutkimuksen kautta on mahdollista tarkentaa kuvaa siitä, miten opettajien valinnan, koulutuksen ja siirtymävaiheen tuen kehittäminen parhaalla mahdollisella tavalla tulee toteuttaa.

Osa jatkotutkimushaasteista perustuu myös tutkimukseni rajoituksiin. Raportoinnissani olen keskittynyt kuvaamaan niitä yhteisiä nimittäjiä, joita opettajien ympäristössä, käyttötiedossa ja sen muotoutumisessa on havaittavissa. Yksittäisten opettajien polkuja ei ole kuvattu tarkasti, mikä olisi kuitenkin tuonut lisää olennaista tietoa sen ymmärtämiseksi, millaisessa kontekstissa merkityksenannot tapahtuvat ja tarjonnut entistä tarkemman kehysten opettajien yksilöllisten kehitysprosessien kuvaamiselle. Tämä on haaste, johon pyrin itse tarttumaan lähitulevaisuudessa. Myös valittu lähestymistapa ja metodologiset sitoumukseni vaikuttavat siihen, millaista tietoa tutkimusprosessissa on saatu. On selvää, että toisenlaisesta teoreettisesta viitekehystä ja toisenlaista lähestymistapaa toteuttamalla saataisiin erilaista ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Myös tässä tutkimuksessa toisenlainen teoreettis-metodologinen lähestymistapa, esimerkiksi symbolinen interaktionismi (mm. Charon 2001) olisi voinut olla perustellumpi tutkimusta jälkikäteen arvioitaessa. Puutteineenkin tutkimukseni kuitenkin puolustaa hyvin paikkaansa osana opettajuuden tutkimusta.

SUMMARY

During recent decades language teaching has faced a profound paradigmatic change. This change has affected the roles of teachers and learners in the learning process. Teaching languages is no longer understood as teaching a system of language, but as learning together action schemata that include linguistic and social features and that can be used as models for future actions. This new understanding highlights the social and cultural aspects of language learning. Teaching languages is now understood as language education, which includes not only subject teaching but also a more holistic concept of education. This new understanding of language learning is also visible in the framework curriculum for basic education and general upper secondary education. Pupils should not only learn the subject but also life skills as well as developing their linguistic and cultural identity. In addition the frameworks also emphasize oral skills, metacognitive skills and cultural skills. This also challenges the traditional models by which languages have been taught in schools.

It is therefore important to understand to what extent this new way of understanding language education has affected language teaching in schools. This thesis reported a longitudinal study on newly qualified language teachers' professional development. The study also investigated to what extent the new concept of teaching languages is visible in the teachers' teaching and development. Professional development was understood as a process in which teachers' practical knowledge and their actions change. This process occurs in the constant tension between individuals and the environment and in it individuals' agency, their socioculturally mediated capacity to act, occupies a central position. Through individual agency teachers get experiences that affect their ideas and understanding of language learning and teaching. Professional development and teachers' language teaching was approached through three research questions: 1. Which experiences are significant for teachers' professional development? 2. What is the newly qualified teacher's teaching like? and 3. In what way does the newly qualified teacher develop as a teacher?

The data of the study were gathered in the years 2004-2008 through annual interviews, reflective essays and journal entries. The eleven participants were teachers of various languages (English, Swedish, German, French, Russian and Finnish as second language) and they had all carried out their pedagogical subject studies at the University of Jyväskylä in 2002-2003. The teachers' employment contracts were mainly temporary and most of them worked in more than one school during the period of data collection. The main data used in this study were the teachers' interviews. The data analysis benefited from the methods of content analysis as well as of discourse analysis.

The participants' practical experiences and conceptions of knowledge concerning work-place culture, pupils and teaching languages were studied. Despite the fact that teachers' ideas of language teaching were parallel at the beginning of their teaching career, two different outcomes in professional development were detected. At the end of the research period seven of the eleven

participants had developed towards traditional language teaching. Their understanding of pupils' agency was restricted and their teaching practices teacher- and textbook-centered. Their concept of teaching highlighted teaching as an individual achievement. Contrary to this, four of the teachers could be characterized as language educators. They had an empowering attitude to pupils' agency and their teaching methods mainly followed the language education paradigm. They understood teaching as a joint task that could be achieved only in cooperation with other teachers and members of the working community.

The processes of professional development were also different between these two groups. In the language teachers' group, the beginning of the teachers' career was characterized by reactive agency. The teachers' sense of self-efficacy was weak and the starting point for constructing their practices were environmental restrictions and circumstances. The teachers did not try to influence the existing culture but adapted themselves to it. In planning their teaching, teachers focused on external standards and authorities to define good teaching. In their relationship to pupils the existing school culture and hierarchical models of teacher-pupil relationship had a central role. This kind of professional socialization pattern defined their relationship to pupils, colleagues and teaching and considerably affected the nature of the experiences they gained of teaching.

In contrast to this, the socialization of language educators was determined by a strong sense of self-efficacy and active agency, which consisted of building networks with other members of the community and actively building relationships with pupils also outside the classroom. These teachers were also able to see the opportunities that the environment offered for planning their teaching according to their ideals. Their critical, active and reflective practices offered them experiences that enabled them to deepen their educational thinking.

The study showed the importance of language teachers' agency in the process of their professional development. This places the concept of agency at the centre also in teacher education and in planning support in the induction phase. It also highlights the importance of support in the induction phase.

LÄHTEET

- Aaltonen, K. 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Aaltonen, K. & Pitkäniemi, H. 2002. Tutkimusmetodologia ja sen kehittäminen opettajan käyttöteorian ja opetuksen välisen suhteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus* 22(3), 180–190.
- Ahearn, L. M. 2001. Language and agency. *Annual Review of Anthropology* 30, 109–137.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Allwright, D. 2006. Six promising directions in applied linguistics. Teoksessa S. Gieve & I. K. Miller (toim.) *Understanding the language classroom*. New York: Pargrave Macmillan, 11–17.
- Archer, M. 2003. *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Argyris, C. & Schön, D. A. 1996. *Organizational learning II: theory, method and practice*. Reading: Addison-Wesley publishing company.
- Aro, M. 2003. Lasten käsityksiä englannin kielestä: Käsitteet kielenoppimisesta dialogisesta ja sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Teoksessa M. Koskela & N. Pilke (toim.) *Kieli ja asiantuntijuus*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 277–294.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Beairsto, J. A. B. 1996. Professional growth and development: What is it and how do we know it's working? Teoksessa P. Ruohotie & P. Grimmett (toim.) *Professional growth and development: directions, delivery and dilemmas*. Tampere: Career development Finland, 91–111.
- Berliner, D. C. 1988. Implications of studies of expertise in pedagogy for teacher education and evaluation. Teoksessa J. Pfeleiderer (toim.) *New directions for teacher assessment*. New Jersey: Educational testing service, 39–67.
- Bishop, K. & Scott, W. 1998. Deconstructing action competence: developing a case for a more scientifically-attentive environmental education. *Public understanding of science* 7(3), 225–236.
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 291.
- Bogler, R. & Somech, A. 2004. Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education* 20(3), 277–289.
- Bourdieu, P. 1993. *Sociology in question*. London: Sage.

- Bredella, L. & Delanoy, W. 1999. Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht? Teoksessa L. Bredella & W. Delanoy (toim.) Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Gunter Narr, 11–31.
- Brumlik, M. 1983. Ist das Verstehen die Methode der Pädagogik? Teoksessa D. Garz & K. Kraimer (toim.) Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Beiträge zur Diskussion interpretativer Verfahren. Frankfurt am Main: Scriptor.
- Burden, P. R. 1980. Teachers' perceptions of the characteristics and influences on their personal and professional development. The Ohio State University. Internet osoitteessa:
<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED198087.pdf>.
- Byram M. 1997. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. 2002. Foreign language education as political and moral education – an essay. *Language Learning Journal* 26(1), 43–47.
- Charon, J. M. 2001. Symbolic interactionism: an introduction, an interpretation, an integration. London: Prentice Hall.
- Christ, H. 1999. Mehrsprachigkeit und multikulturelle Perspektiven. Nachdenken über eine dritte Sprache und eine dritte Kultur. Teoksessa L. Bredella & W. Delanoy (toim.) Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Gunter Narr, 290–311.
- 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. Eighty-four yearbook of the National Society for the Study of Education 84. Chicago: The University of Chicago Press, 174–198.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. 1988. Teachers as curriculum planners. New York: Croom Helm.
- Connelly, F. M., Clandinin, D. J. & He, M. F. 1997. Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education* 13(7), 665–674.
- Curry, M., Jaxon, K., Russell, J. L., Callahan, M. A. & Bicais, J. 2008. Examining the practice of beginning teacher' micropolitical literacy within professional inquiry communities. *Teaching and Teacher Education* 24(3), 660–673.
- Danner, H. 2006. Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. 5. painos. München: Reinhardt.
- Day, C. 1999. Developing teachers. The challenges of lifelong learning. London: Falmer.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. 2005. The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal* 32(4), 601–616.
- Dilthey, W. 1970. Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. 1986. *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer.* 2. painos. Oxford: Basil Blackwell.
- Driel, J. van, 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.
- Edwards, J. L., Green, K. E. & Lyons, C. A. Personal empowerment, efficacy and expertise in the era of the computer. *Journal of Educational Administration* 40(1), 67–86.
- Elbaz-Luwisch, F. 2007. Toisinnäkemisen voima – uudistaminen taiteena ja käytäntönä. Teoksessa E. Estola, H. L. T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) *Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä.* Oulu: Oulun yliopisto.
- Eloranta, V. & Virta, A. 2002. Opettajuuden ja opettajankoulutuksen haasteet. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen *Oppiminen ja opettajuus.* Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, 133–156.
- Eurooppalainen viitekehys 2003. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Englannin kielestä kääntäneet Irma Huttunen ja Hanna Jaakkola. Helsinki: WSOY.
- Farrell, T. S. C. 2003. Learning to teach English language during the first years: personal influences and challenges. *Teaching and Teacher Education* 19(1), 95–111.
- Fenstermacher, G. 1994. The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education* 20(1), 3–56
- Flores, M. A. 2006. Being a novice teacher in two different settings: struggles, continuities, and discontinuities. *Teachers College Record* 108(10), 2021–2052.
- Forsman, L., 2006. *The cultural dimension in focus: promoting awareness of diversity and respect for difference in a Finnish-Swedish EFL-classroom.* Turku: Åbo Akademi University Press.
- Fullan, F. 1993. Why teachers must become change agents? *Educational Leadership* 50(6), 12–17.
- Fuller, F. 1969. Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal* 6(2), 207–226.
- Gadamer, H.-G. 1985. *Truth and method.* 2. painos. Lontoo: Sheed and Ward.
- Gee J. 1999. *An introduction to discourse analysis: theory and method.* London: Routledge.
- Gratch, A. 2000. Teacher voice, teacher education, teaching professionals. *High School Journal* 83(3), 43–55.
- Gruschka, A. 1985. *Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einer doppeltqualifizierenden Bildungsgang des Kollegs Schulversuchs NW.* Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Handal, G., & Lauvås, P. 1987. *Promoting reflective teaching: supervision in practice.* Philadelphia: Society for Research into Higher Education.

- Harjanne, P. & Tella S. 2007. Foreign language didactics, foreign language teaching and transdisciplinary affordances. Teoksessa A. Koskensalo, J. Smeds, P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Foreign languages and multicultural perspectives in the European context. Fremdsprachen und multikulturelle Perspektiven im europäischen Kontext. Berlin: LIT-Verlag, 197–225.
- Harjanne, P. & Tella S. 2008. Strong signals in foreign language education, with a view to future visions. Teoksessa S. Tella (toim.) From brawn to brain: Strong signals in foreign language education. Helsinki: Helsingin yliopisto, 55–84.
- 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.
- Heikkinen, H. L. T. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteetinä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma. Porvoo: WSOY, 258–274.
- Heikkinen, H., Jokinen, H. & Tynjälä P. 2008. Reconceptualising mentoring as a dialogue. Teoksessa G. Fransson & C. Gustafsson (toim.) Newly qualified teachers in Northern Europe: Comparative perspectives on promoting professional development, 107–124. Gävle: University of Gävle.
- Heikkinen, H., Jokinen, H. & Tynjälä P. 2010. Vertaisryhmämentorointi opetusalan tukena. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi.
- Hericks, U. 2006. Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphasen von Lehrerinnen und Lehrern. Studien zur Bildungsgangforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hildén, R. (painossa). Muutosten tarpeet ja mahdollisuudet kielikasvatuksessa Teoksessa R. Hildén & O.-P. Salo (toim.). Kielikasvatus tänään ja huomenna. Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D. & Cain, C. 1998. Identity and agency in cultural worlds. London: Harvard University Press.
- Hu, A. 2003. Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Tübingen: Gunter Narr.
- Huttunen, I. 2004. Pohdiskeleva ja neuvotteleva oppimiskulttuuri. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Puheita sillanrakentajille. Tampere: Tampere University Press, 45–59.
- Huberman, M. 1995. Professional careers and professional development. Teoksessa T. R. Guskey & M. Huberman (toim.) Professional development

- in education: new paradigms and practices. New York: Teachers' college press, 193–224.
- Jaatinen, R. 2001. Autobiographical knowledge in foreign language education and teacher development. Teoksessa V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara. *Experiential learning in foreign language education*. Harlow: Pearson Education, 106–140.
- Jaatinen, R. 2003. Vieras kieli oman tarinan kieleksi – autobiografisen refleksiivinen lähestymistapa vieraan kielen oppimisessa ja opettamisessa. Tampere: Tampere University Press.
- Jaatinen, R. 2004. Vieras kieli oman tarinan kieleksi. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Puheita sillanrakentajille*. Tampere: Tampere University Press, 172–178.
- Jaatinen, R. 2007. *Learning languages, learning life-skills: autobiographical reflexive approach to teaching and learning a foreign language*. New York: Springer.
- Jaatinen, R. 2009. Ennakoimattomuus voimavarana – autobiografisen, elämänkulku ja pyrkimys autenttisuuteen vieraan kielen oppimisen ja opettamisen ydinkäsitteinä. Teoksessa R. Jaatinen, V. Kohonen & P. Moilanen (toim.) *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus*. Helsinki: OKKA-säätiö, 73–94.
- Johnston, S. 1994. Conversations with student teachers: enhancing the dialogue of learning to teach. *Teaching and Teacher Education* 10(1), 71–82.
- Jokinen, A., Juhila K. & Suoninen, E. 1993. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila K. & Suoninen, E. 1999. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.
- 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.
- Jones, R. G. 1986. Socialization tactics, self-efficacy, and new-comers' adjustments to organizations. *Academy of Management Journal* 29(2), 262–279.
- Jordell, K. 2002. Processes of becoming a teacher: a review of reviews: teacher socialization, teacher development, and teacher learning as seen in the handbooks of the late nineties. Oslo: University of Oslo.
- Jyrhämä, R. 2002. *Ohjaus pedagogisena päätöksentekona*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Internet-osoitteessa:
<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/opett/vk/jyrhama> .
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen 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. Tampere: Tampereen yliopisto.

- 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. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. *Kasvatus* 30(5), 427-435.
- Kaikkonen, P. 2001. Intercultural learning through foreign language education. Teoksessa V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara. *Experiential learning in foreign language education*. Harlow: Pearson Education, 61-105.
- Kaikkonen, P. 2004a. Kielenopetus kielikasvatuksena: nuoren vieraan kielen opettajan kehityspolut. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Kaikkonen, P. 2004b. Opettajuutta etsimässä - vieraan kielen opettajaksi valmistuvien kokemuksia ja käsityksiä. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta*. Tampere: Tampere University Press, 114-129.
- Kaikkonen, P. 2005a. Kielikasvatus koulun vieraan kielen opetuksen kehyksenä. Teoksessa V. Kohonen (toim.) *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsinki: WSOY, 45-58.
- Kaikkonen, P. 2005b. Kokemus ja kohtaaminen kielikasvatuksen lähtökohtina. Teoksessa E. Poikela (toim.) *Osaaminen ja kokemus*. Tampere: Tampere University Press, 243-261.
- Kaikkonen, P. 2007. Interkulturelles Lernen in einem multikulturellen Europa - Fremdsprachliches Lernen im Spannungsfeld. Teoksessa A. H. Hilligus & M. A. Kreienbaum (toim.) *Europakompetenz - durch Begegnung lernen*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, 35-51.
- Kaikkonen, P. 2009. Der Mensch und seine Identität - Perspektiven zur Verständigung der sprachlichen Identität und zur Problematik des plurilingualen Sprechers. Teoksessa R. Kantelinen & P. Pollari (toim.) *Language education and lifelong learning*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, 85-102.
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. 2000. Minne menet kielikasvatus? Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos, 7-10.
- Kalaja, P., Alanen, R., Palviainen, Å. & Dufva H. painossa. From milk cartoons to English roommates: context and agency in L2 learning beyond the classroom. Teoksessa P. Benson & H. Reinders (toim.) *Beyond the classroom*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kalaja, P. & Dufva, H. 1997. "Kohtalona koulu": englanninopettajan ammattiurasta ja identiteetistä. Teoksessa A. Mauranen & T. Puurtinen (toim.) *Translation-acquisition-use*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.

- Kechtermans, G. & Ballet, K. 2002. The micropolitics of teacher induction: a narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education* 18(1), 105–120.
- Kelchtermans, G. & Vanderberghe, R. 1994. Teachers professional development: a biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies* 26(1), 45–62.
- Kettle, B. & Sellars, N. 1996. The development of student teachers practical theory of teaching. *Teaching and Teacher Education* 12(1), 1–24.
- Kohonen, V. 1997. Koulun muutosprosessit ja opettajan ammatillinen kasvu. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Elävä opetussuunnitelma 1. Koulujen ja yliopistojen yhteinen toimintatutkimus opettajuuden ja opetussuunnitelman kehittymisestä*. Tampere: Tampereen yliopisto, 137–173.
- Kohonen V. 2001. Towards experiential foreign language education. Teoksessa V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) *Experiential Learning in Foreign Language Education*. Harlow: Pearson education, 8–60.
- Kohonen, V. 2005. Eurooppalaisen kielisalkun kehittämistyö ja tavoitteet: Miten kielisalkku voi edistää kielikasvatusta? Teoksessa V. Kohonen (toim.) *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa: tutkimus ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsinki: WSOY, 7–44.
- Kohonen, V. 2007. Aineenopettajan autenttisuus: Miten salkkutyöskentely voi edistää professionaalista kasvua? Teoksessa E. Estola, H. L. T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) *Ihmisen näköinen opettaja*. Oulu: Oulun yliopisto, 155–184.
- Kohonen, V. 2008. On the significance of the CERF and ELP in FL education: findings from recent research. Teoksessa S. Tella (toim.) *From brawn to brain: Strong signals in foreign language education*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 99–128.
- Kohonen, V. 2009. Autonomy, authenticity and agency in language education: the European language portfolio as a pedagogical resource. Teoksessa R. Kantelinen & P. Pollari (toim.) *Language education and lifelong learning*. Joensuu: University of Eastern Finland, 9–44.
- Kohonen, V. 2010. Autonomy, agency and community in FL education: developing site-based understanding through a university and school partnership. Teoksessa B. O'Rourke & L. Carson (toim.) *Language learner autonomy. Policy, curriculum, classroom*. Oxford: Peter Lang, 3–28.
- 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 (toim.) *Kasvatustyö puntarissa – opettajat ja opettajankouluttajat tarkastelevat uudistavaa toimintaansa*. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Kohonen, V. & Pajukanta, U. 2003. Eurooppalainen kielisalkku 2: EKS-projektin päätösvaiheen tuloksia. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kramsch, C. 1993. Context and culture in language teaching. Oxford: OUP.
- Kramsch, C. 1998. Language and culture. Oxford: OUP.
- Kramsch, C. 2009. Discourse, the symbolic dimension of intercultural competence. Teoksessa A. Hu & M. Byram (toim.) *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen/Intercultural competence and foreign language learning*. Tübingen: Gunter Narr, 107-121.
- Krokkfors, L. 2005. Vaikuttajaopettaja - eettinen ja kriittinen päätöksentekijä. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) *Kaksitoista teesiä opettajalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 67-79.
- Kujansivu, A. 2004. Nuori opettaja työnsä alkutaipaleella. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara. *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta: Puheenvuoroja sillanrakentajille*. Tampere: Tampere University Press.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kuusela, P. & Kejonen, M. 2008. Interaktionismi ja diskursiiviset kehykset organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa P. Kuusela & M. Kuittinen (toim.) *Organisaatiot muutoksessa*. Kuopio: UNIPress.
- Kvale, S. 1996. *InterViews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. 2009. *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa - koulun arkikulttuurin jännitteitä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Osa 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lantolf, J. P. 2000. Introducing sociocultural theory. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: OUP.
- Lantolf, J. P. 2006. Sociocultural theory and L2: state of the art. *Studies in second language acquisition* 28(1), 67-109.
- Larsson, S. 1993. Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik* 13, 194-211.
- Larzén, E. 2005. In pursuit of an intercultural dimension in EFL-teaching: exploring cognitions among Finland-Swedish comprehensive school teachers. Turku: Åbo Akademi University Press.
- Lauriala, 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.
- Lauriala, A. 1998. Uudistaja-opettaja kouluyhteisössä. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Jyväskylä: Atena, 120-129.

- Laursen, P. F. 2006. Aito opettaja. Opas autenttiseen opettajuuteen. Helsinki: Otava.
- 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.
- Lehtovaara, J. 2001. What is it - (FL) teaching? Teoksessa V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara. Experiential learning in foreign language education. Harlow: Pearson Education, 141-178.
- Lier, L. van 1996. Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy and authenticity. London & New York: Longman.
- Lier, L. van 2007. Action-based teaching, autonomy and identity. Innovation in language learning and teaching 1(1), 46-65.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. Naturalistic inquiry. Newbury Park: Sage.
- Little, D. 1991. Learner autonomy: definitions issues and problems. Dublin: Athentik.
- Little, D. 2004. Constructing a theory of learner autonomy: some steps along the way. Teoksessa K. Mäkinen, P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Future perspectives in foreign language education. Oulu: Oulun yliopisto, 15-25.
- Lortie, D. 1977. Schoolteacher: a sociological study. Chicago: University of Chicago.
- Loughran J., Brown, J. & Doecke, B. 2001. Continuities and discontinuities: the transition from pre-service to first-year teaching. Teachers and Teaching: theory and practice 7(1), 7-22.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihanke (OPEPRO) selvitys 15. Helsinki: Opetushallitus.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Manen, M. van 1990. Researching lived experience - human science for an action sensitive pedagogy. New York: State University of New York Press.
- Mann, S. 2005. The language teacher's development. Language Teaching 38(3), 103-118.
- McAlpine, L., Weston, C., Beauchamp, J., Wiseman, C. & Beauchamp, C. 1999. Building a metacognitive model of reflection. Higher Education 37(2), 105-131.
- Merenheimo, J. 1994. Oma moraali ja oma minä. Teoksessa R. Räsänen, S. Anttonen, J. Peltonen & P. Toukomaa (toim.) Irti arvotyhjiön harhasta? Moniarvoisen kulttuurin kohtaaminen koulussa ja opettajanhuoneessa. Oulu: Oulun yliopisto, 121-148.
- Mezirow, J. 1995. Transformation theory of adult learning. Teoksessa M. R. Welton (toim.) In defense of the lifeworld: critical perspectives on adult learning. New York: State University of New York Press, 39-70.
- Miles, A. M. & Huberman, M. 1994. Qualitative data analysis, an expanded sourcebook 2. painos. Thousand Oaks: Sage.

- Moilanen, P. 1998. Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan totuudellisuuden arviointi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Osa 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–67.
- Moon, J. 2001. Learning through reflection. Teoksessa F. Banks & A. Mayes (toim.) Early professional development for teachers. Lontoo: David Fulton, 364–378.
- Mäensivu, M. 2007. Opiskelija vastuuttomana alamaaisena: opiskelun hierarkkinen kehys oppimisen estäjänä. Jyväskylä. Internet-osoitteessa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-2007569>.
- Niemi, H. 1996. Do teacher's have a future? Conditions of teacher's growth. Teoksessa P. Ruohotie, P & Grimmer (toim.) Professional growth and development: directions, delivery and dilemmas. Tampere: Career development Finland, 91–111.
- Niemi, H. 2000. Opettajankoulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Helsinki: Suomen Akatemia, 169–193.
- Niikko, A. 1995. Opettajuus persoonallisena toimintatapana. II osaraportti: Tutkimus neljän opettajaksi opiskelevan praktisesta tiedosta ja teoriasta. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 11.
- Nikkola, T., Räihä, P., Moilanen, P., Rautiainen, M. & Saukkonen, S. 2008. Towards a deeper understanding of learning in teacher education. Teoksessa C. Nygaard & C. Holtham (toim.) Understanding learning-centred higher education. Copenhagen: Copenhagen business school press, 251–262.
- Nyman, T. 2009. Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 368.
- Ojanen, S. 2000a. Ohjauksesta oivallukseen - ohjausteorian kehittelyä. Oppimateriaaleja 99. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Ojanen, S. 2000b. Ihmisenä kasvaminen - Mitä merkitsee ottaa kokemus käyttöönsä? Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. OKKA-vuosikirja 1, 98–106.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Oxford, R. 2009. Anxiety and the language learner: new insights. Teoksessa J. Arnold (toim.) Affect in language learning. Cambridge: CUP, 58–67.
- Pajares, M. 1992. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. Review of Educational Research 62(3), 307–332.
- Pietikäinen, S. 2000. Kriittinen diskurssitutkimus. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.), Kieli, diskurssi & yhteisö. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 191–217.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.

- Poikela, E. 2005. Työssä oppimisen prosessimalli. Teoksessa E. Poikela (toim.) Osaaminen ja kokemus. Tampere: Tampere University Press, 21–39.
- Polkingthorne, D. 1996. Transformative narratives: from victimic to agentic life plots. *The American Journal of Occupational Therapy* 50(4), 299–305.
- Ranne, K., Sankari, A., Rouhiainen-Valo, T. & Ruusunen T. 2005. Sosiaalipedagoginen ammatillisuus, Madsenin kukasta toiminnan tulppaaniksi. Pori: SPOY.
- Rautiainen, M. 2006. Tradition vangit – Onko kriittiselle yhteiskunnan tarkastelulle ja kansalaisvaikuttamiselle sijaa opettajankoulutuksessa ja opettajien ajattelussa? Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi – kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rautiainen, M. 2008. Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 350.
- Risager K. 2005. Esipuhe. Teoksessa M. Byram (toim.) Foreign language teachers and intercultural competence: an international investigation. *Languages for Intercultural Communication and Education* 10. Clevedon: Multilingual Matters.
- Risager, K. 2006. Language and culture. Global flows and local complexity. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Russell, T. 1993. Teachers' professional knowledge and the future of teacher education. *Journal of Education for Teaching* 19(2), 205–216.
- Sabar, N. 2004. From heaven to reality through crisis: novice teachers as migrants. *Teaching and Teacher Education* 20(2), 145–161.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa? Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Schempp, P., Sparkes, A. & Templin, T. 1993. The micropolitics of teacher induction. *American Educational Research Journal* 30(3), 447–472.
- Schempp, P., Sparkes, A. & Templin, T. 1998. Identity and induction : establishing the self in the first years of teaching. Teoksessa R. Lipka (toim.) Role of the self in teacher development. New York: State University of New York Press.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Sloan, K. 2006. Teacher identity and agency in school worlds: beyond the all-good/all-bad discourse on accountability-explicit curriculum policies. *Curriculum Inquiry* 36(2), 119–152.
- 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. Chicago: The University of Chicago Press.
- Stenberg, R., Wagner, R., Williams, W. & Horvath, J. 1995. Testing common sense. *American Psychologist* 50(11), 912–927.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2007. Integratiivinen pedagogiikka osaamisen kehittämisessä. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M. Volanen (toim.) Taidon tieto. Helsinki: Edita, 11-36.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Väljärvi, J. 2005. Muutoksen kohtaaminen opettajan työssä. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 105-120.
- Watson-Gegeo K.-A. 2004. Mind, language and epistemology: toward a language socialization paradigm for SLA. *Modern Language Journal* 88(3), 331-350.
- Watzke, J. 2007a. Longitudinal research on beginning teacher development: complexity as a challenge to concerns-based stage theory. *Teaching and Teacher Education* 23(1), 106-122.
- Watzke, J. 2007b. Foreign language pedagogical knowledge: toward a developmental theory of beginning teacher practices. *Modern Language Journal* 91(1), 63-82.
- 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.
- Wright, M. von 1997. Student teachers' beliefs and a changing teacher role. *European Journal of Teacher Education* 20(3), 257-266.
- 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. Opettajien suostumuskirje.....	82
LIITE 2. Haastatteluote. Viivin 4. haastattelu	83
LIITE 3. Haastatteluiden teemat ja kysymysrungot	85
LIITE 4. Kirjoitustehtävien ohjeistukset	89
LIITE 5. Artikkeleihin IV liittyvä Jennan 3. haastattelun tiivistelmä ja Jennan haastatteluissa ilmeneviä teemoja	94
LIITE 6. Artikkeleihin III liittyvää Linnean haastatteluiden analysointia.....	97

LIITE 1. Opettajien suostumuskirje

Hyvät kollegat!

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

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

Jos Sinulla on kysyttävää, ota meihin yhteyttä.

Jyväskylässä 14.09.2005.

Pauli Kaikkonen Tarja Nyman Maria Ruohotie

LIITE 2. Haastatteluote. Viivin 4. haastattelu

Haastattelija 1 : No onks sun rooli muuttunu tässä vuosien aikana täällä koulussa?

Viivi: Tässä työyhteisössä?

Haastattelija 1: Mmm

Viivi: On varmasti. Kyl musta tuntuu, että mä oon niinku varmaan, niinku just se, että mä oon niin monessa tavallaan sitte mukana ja musta tuntuu, että mä oon aika semmonen helppokin tapaus sitte, että mut on helppo saada mukaan asioihin, niin varmaan sillä tavalla on muuttunu siihen alkuun verrattuna. Et mä en silloin alussa varmaan, ekan vuotena ollu tietenkää missään semmosessa niinku ekstrajutussa mukana, toisena vuonna sit ehkä enemmänkin alko tulemaan vasta, et varmaan sitte kun oppi tuntemaan tavat ja nää muut opettajat täälä niin silläkin tavalla on tullu jotenkin avoimemmaks varmasti täällä ja sitte semmoseks, että on helpompi tarttua eri hommiin.

Haastattelija 1: Mitä se antaa sulle tää osallistuminen?

Viivi: No se sitoo ainakin mut jotenkin tähän kouluyhteisöön paremmin tietysti ja tota se että oppii tuntemaan näitä muita opettajia paremminkin kun vaan se, että istuis ja hengais tuolla kahvikuppi kädessään vaan tekee asioita. Ja varmaan sitte niinku nää mun tehtävät nyt liittyy aika paljon nimenomaan oppilaitten suuntaan, että kun on tukioppilaat ja sitte nää kiusaamishaastattelut, mitä me tehhään oppilaille niin tavallaan sit näkee niitä oppilaita myöskin muissa jutuissa kuin vain siinä omassa tuntitilanteessa. Oppii tuntemaan heitä silleen paremmin, koska ne on ihan erilaisii kumminkin sellasis tilanteissa, millon ei oo mikään aine siinä meidän välissä vaan se on sitte ehkä joku kivempi asia oppilaitten kannalta, että tukioppilaat tekee kaiken näköstä ja se on semmosta niinku mukavaa puuhastelua ja sit tietysti se, et mä oon saanu koulutusta niihin, mikä on tosi kivaa, koska mä en oo hirveesti. No kieltenkoulutuksessa mä en hirveesti oo ollu muuta, kun noissa sukolin koulutuspäivillä, että mää en varsinaisesti ja sit [tällä paikkakunnalla] on ollu jotain tota kieliin liittyvää koulutusta, missä oon ollu, mutta niinku noitten kautta mä oon päässy siis tukioppilaitten ohjaajakoulutuksiin. Ja nytkin sitte mää oon sitä kautta, meiän koulu pääsi sellaseen kivaan kouluprojektiin, mikä alkaa ens vuonna niin pääsen sitte, itse asiassa keskiviikkona lähetään siihen koulutusjuttuun, niin tavallaan sitte pääsee näkemään tai on kiva päästä koulutuksiin, pääsee näkemään muita opettajia. Ja sitte se kiusaamattomuusryhmä juttu mikä meillä on, niin se on aika raskasta puuhaa, että meillä on neljä siinä opettajaa ja sit opot on mukana siinä myöskin niin se on jotenkin niin se tai me ollaan ite pohdittu sen ryhmän sisällä sitä, että se työ on tosi raskasta sen vuoksi, että meillä on hirveen vähän aikaa, meillä on hirveen vähän yhteistä aikaa ja sitte kaikki välitunnit mitä sitten on periaatteessa vähän vapaampaa niin sit meiän pitää yrittää saada sinne haastatteluja kymmenessä minuutissa mukamas laitettua ja sitte hoitaa jotain tilapäisiä sijaisia tunnille, et me keritään haastattelemaan, et se aiheuttaa hirveesti tämmöstä ylimäärästä pyöritystä mikä siinä on. Vaikkakin se työ on sitte palkitsevaa, sillä tavalla palkitsevaa, että vaikka on inhottava haastatella sellasista

kiusaamisasioista, mutta että kuitenkin saadain tulosta aikaseks ja se on ihan niinku kaikki tavallaan tässä muut opettajat sen tiedostaa et. Tosin ne tiedostaa sen kyllä vähän liiankin hyvin, että kaikki tämmöset pikkujutut, mitä opettaja vois tunnin aikana ratkasta, niin sit tullaan kertomaan meille ja sitte.

Haastattelija 2: Et sysätään vastuu sitte niinku teille.

Viivi: Niin, et vaikka se on periaatteessa jokaisen tehtävä ja meiän ryhmä on niinku, me ollaan yritetty korostaa sitä, että on tämmöset niinku kiusaamis, mitkä on tavallaan semmosia jatkuvia, et ne ei oo jotain yksittäisiä huuteluja mitä saattaa tunneilla sattua tai joku tunneilla tuleva tämmönen kommentti, et ne ois niinku jokaisen opettajan mahdollisuus hoitaa niin sitte ne yhtäkkiä tullaan suurella äänellä huutamaan tänne meille ja sit se aiheuttaa taas meille semmosen ylimääräisen paineen. Et vaikka onkin tota sillä tavalla kiirettä, niin kyllä mää tavallaan tykkäänkin siitä.

Haastattelija 1: Tuntuuks työ raskaalta?

Viivi: Tuntuu se kyllä välillä, et tota se on niinku kausittaista miten se menee, että tota nyt on hirveet, hirveesti kokeita, kun kaikki jäi rästiin, koska oli henkilökohtainen tilanne, mutta tota hirveesti just nää kaudet, millon on kokeita ja aineita korjattavana niin se tuntuu raskaalta. Et kyl mä tykkään niinku edelleenki niinku ne perustunnit ja niiden pyörittäminen on must ihan niinku, ei se tunnu raskaalta, mutta ehkä tää ekstrahomma just kaikki mikä tulee sitte, et nyt kun on uus luokka, seiskaluokka mikä mulla on ja se ei ehkä ihan niin helppo ookaan, kun mun edellinen musiikkiluokka niin se aiheuttaa sitte ehkä vähän ylimäärästä hommaa. Ja sitte ite aiheutan myöskin itselleni ylimäärästä hommaa, että mää pidin noi vanhempien vartit nytte sen mun luokan vanhemmille, mikä on tai siis nyt tuntuu, että siitä on hyötyä mulle itelle koko kolmeks vuodeks, mutta kyllähän se sitten ylimäärästä stressiä aiheutti, koska se vei aikaa sit kuitenkin, et kyl se välillä tuntuu raskaalta, mut ei mulla oo sellasta väsymyksen oloa kuitenkaan ollu vielä koskaan, että kuitenkin pääsee aika hyvin irrottautumaan sitte.

Haastattelija 1: Jos sä vertaat sun ensimmäiseen vuoteen niin ja ensimmäisiin vuosiin niin nyt tätä juttua ja ajatellaan nyt tätä raskautta niin onks se eri tavalla raskasta vai?

Viivi: On

Haastattelija 1: Vai onko se vähemmän raskasta vai miten sä sanoisit?

Viivi: No sillai eri tavalla raskasta on, että mä en varmaan, aluks mä stressasin niistä tuntien suunnittelusta ihan hirveesti ja piti miettiä materiaaleja ja muuta, et se oli ehkä se mihin meni sitä aikaa vaikka en mä tiä onks se sillon raskasta vaan se oli ihan mukavaa, mut siihen meni aikaa. Nyt oikeestaan se raskaus tulee siitä niistä kaikista muista asioista mitä on täällä, et nää ongelmat ja vanhempien kanssa neuvonpidot ja perhepalaverit ja tämmöset mikkä sitte, tämmöset niin kun muistioiden kirjoittamiset ja muut mikä niinku tavallaan sitte, tavallaan on sellasta ylimäärästä, tavallaan ylimäärästä vaikka tietysti se kuuluu tähän hommaan. Et se on ehkä se mitä alussa ei sil tavalla edes, kun ei ollu niinkun, eikä edes osannu tehdä niitä asioita sil tavalla, että en mää muista pitäneeni ainuttakaan perhepalaveria ensimmäisen kahden vuoden aikana, että

nyt sitte jotenki ehkä vasta hahmottanu sen, et mitä kaikkea sitte kannattaa niin kun tai mihin kaikkeen kannattaa sit ottaa kotio mukaan enemmänkin että, et se on varmaan se miten se on muuttunu. Mä olin autuaan tietämätön varmaan sillon ihan aluksi niistä kaikista ja annoin vaan ehkä olla tai ehkä annoin vaan olla niitten asioitten, enkä osannu sillä tavalla stressata mistään semmosesta, kun ei ollu vielä niitä kokemuksia.

Haastattelija 2: Et se on niinku siirtyny sieltä kielestä tämmöseen oppilaan enempi kokonaisvaltaseen.

Viivi: Niin, niin must tuntuu, et kun se, mitä mä oon aikasemminki sanonu näissä haastattelutilanteissa niin tota, et se on niin pieni osa sit loppu viimein se ite opetus ja nyt musta tuntuu, että enemmänkin nyt seiskaluokka valvontaluokkana niin se on jotenkin hirveen paljon tavallaan niinku sitte nyt kun ei oo kaikista helpoin luokka myöskään, ihan mukava luokka, mutta siinä on omia ongelmia niin tuntuu, et se on se mihin aika sit menee myöskin tosi paljon, et pitää käsitellä erilaisia ongelmajuttuja ja muita, et sil tavalla muuttunu erilaila raskaaksi.

Haastattelija 1: Sä mainitsit ton, että toi opettamispuoli on niin kun helpompaa ilmeisesti nytte tällä hetkellä. Mikä on niin kun, mitä sä ajattelet, mitä oli semmosia pulmia niinku ensimmäisinä vuosina, jotku johtu siitä kokemattomuudesta, jos sä katot taaksepäin?

Viivi: No varmaan se, että musta tuntuu, että se oppilaiden tason hahmottaminen oli varmaan hankalaa, kun tuli jotenkin kesken kaiken, et mulla yhtäkkiä tulikin sit niinku ysin ryhmiä ja kasin ryhmiä ja sit ei oikein tienny et mikäs tää heidän taso. Et se aiheutti varmaan ongelmia, et ei osannu sillee aluks tota, ei osannu ehkä miettiä oikeella tavalla, et teki liian ehkä vaikeita asioita, ainakin osan kanssa. Se aiheutti varmaan, sit se että materiaalia ei vielä tuntenu ja tota ehkä vähän sit suhtautu liian tai oli semmonen jotenkin, et kun meille tuli hirveesti sillon opiskeluaikana tuli niitä erilaisia malleja, millä tavalla voi tehdä asioita, niin tota ei kuitenkaan sitte ehkä osannu aina niissä tilanteissa käyttää niitä oikeella tavalla. Ja sitten nää oppilaitten oppimisvaikeudet oli, mistä on puhuttu aikasemminkin, mikä oli semmonen mitä ei osannu ollenkaan hahmottaa siinä vaiheessa, kun alotti sitä työtä tai tätä työtä, että tota nyt sitten kun enemmän ollu noitten erityisopettajien kanssa yhteydessä tai siis niinku et on tehty yhteistyötä niin ehkä hamottaa sen vähän paremmin. Et se aiheutti myöskin ongelmia. No varmaan sit ne, ehkä kontaktien puutteet tavallaan et kun ei tuntenu vielä työkavereita niin se aiheutti sit myöskin, ei tienny välttämättä mistä saa apua ja tai tiesi, mutta ei osannu sillä lailla niinku kysyä. Mitähän vielä ois. Hirveesti ongelmia tuntuu, että on ollut. No varmaan sit ihan niinku se, no edelleenki se on varmaan ongelma, et kun ne ryhmät on niin eri tasosia tai siis ne henkilöt niissä ryhmissä on niin eri tasosia, et hirveen vaikee on sit löytää aina semmosia, se on edelleenkin mulle joskus hankalaa se, et niinku, kun oppilaat etenee niin eri tahdissa, et löytyy kaikille mielekästä tekemistä ja osaa sit tukee niitä heikkoja ja sit myöskin kannustaa niitä semmosia tosi hyviä eli se on edelleenkin hankalaa. Niin ja jatkuu kyllä ihan alkuvuosista tähän saakka, varmaan jatkossakin

LIITE 3. Haastatteluiden teemat ja kysymysrungot

Haastattelu 1.

Työelämään siirtyminen, vieraan kielen opetus, opettajankoulutus

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

Koulukokemukset

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

Haastattelu 2.

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

Haastattelu 3.

Kielenopetus

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

Onko / oliko tämä tyypillinen päiväsi?

Miksi opetat juuri tällä tavalla?

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

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

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

Miten sovellat työhösi sitä, missä koet olevasi hyvä?

Oletko miettinyt, miten voisit parantaa suoritustasi?

Oletko huomannut, että sinun pitäisi muuttaa ajattelutapaasi,

tapaasi ilmaista tunteita

omaa motivaatiotilaasi

uskomuksiasi

käyttäytymistäsi?

Millä keinoin pyrit tavoitteeseesi?

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

Mitä taitoja oppilas tunneillasi oppii tänään, entä yleensä?

Toimijuus

Millainen opettaja olet?

Onko suhteesi työhön muuttunut?

Miten eroat ajattelultasi muista opettajista?

Mitä kokemus on sinulle antanut/opettanut?

Millainen opettaja haluaisit olla?

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

Mitä kieli sinulle merkitsee?

Mitä kieli oppilaallesi tuntiasi välittämänä merkitsee?

*Haastattelu 4. (4. työvuosi)**Muutos*

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

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

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

Mitä kokemus on sinulle opettanut?

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

Miltä työ nyt tuntuu?

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

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

Opetusryhmät

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

Koetko jotkut ryhmät enemmän omiksesi kuin toiset?

Oletko huomannut, että ympäristöllä olisi vaikutusta opetukseesi?

Vaikutus ympäristöön

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

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

Millainen asema/rooli sinulla on eri kouluissa?

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

Yhteistyö

Millaista tukea olet kouluissa saanut? Keneltä?

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

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

Rehtori

Millainen kuva sinulle on muodostunut koulusi/koulujesi rehtorista?

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

Konfliktit

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

LIITE 4. Kirjoitustehtävien ohjeistukset

Essee 1.

Hei!

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

Essee 2.(1. lukuvuoden päättyessä)

Hei!

Kohta on suvivirren aika. Olen saanut teiltä paljon arvokasta tietoa kuluneen vuoden aikana. Lausun siitä erittäin lämpimät kiitokseni. Kesän aikana analysoin ja kirjoitan ajatuksenne artikkelin muotoon.

Ennen kesälaitumille siirtymistä pyydän vielä kerran pinnistämään ja kirjoittamaan ajatuksianne lukuvuoden tapahtumista. Voitte kirjoittaa aivan vapaasti tuntemuksianne. Olen laatinut muutaman apukysymyksen kirjoittamisen tueksi. Halutessanne voitte hyödyntää niitä.

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

Aurinkoisin terveisin

Tarja

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

Hei X (opettajan nimi)!

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

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

Kuinka työsi on sujunut?

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

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

Terveisin

Tarja

Essee 4. (2. lukukauden loppu)

Hei X (opettajan nimi)!

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

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

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

Joulunodotusterveisin

Tarja

Essee 5. (2. lukuvuoden päättyessä)

Hei!

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

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

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

Toivon saavani esseenne juhannukseen mennessä.

Aurinkoisin terveisin

Tarja

Essee 6. (3. lukuvuosi, syyslukukausi)

Hyvä nuori vieraan kielen opettaja!

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

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

1) Kirjoita opetustilanteesta, jossa koit hämmennystä.

Apukysymyksiä. Tapahtuma/tilanne, jossa

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

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

Apukysymyksiä. Tapahtuma/tilanne, jossa

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

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

Jos Sinusta tuntuu, ettet saa kirjoitettua yllä olevista seikoista, voit kirjoittaa vapaasti itsellesi merkittävistä tapahtumista alkaneen lukukauden aikana.

Toivomme, että lähetät esseesi meille 15.10.06 mennessä. Tulisimme haastattelemaan Sinua lokakuun lopussa – marraskuun alussa.

Ystävällisin terveisin

Tarja ja Maria

Tarja Nyman

Maria Ruohotie-Lyhty

Jyväskylän yliopisto/OKL

PL 35

40014 JYVÄSKYLÄ

Essee 7. (3. lukuvuosi, kevätlukukausi)

Hei hyvä opettaja!

Pyydämme Sinua kertomaan itsestäsi tällä kertaa filosofisesta näkökulmasta.

Kirjoita itsestäsi käyttäen apuna seuraavia kysymyksiä:

Kerro, kuka olet? Miten hahmotat itsesi suhteessa ympäristöön? Oletko ajatellut, että sinun pitäisi muuttua suhteessa ympäristöösi? Jos koet, että sinun pitäisi muuttua, miten pyrit tavoitteeseesi?

Ehtisitkö kirjoittaa esseesi parin viikon sisällä.

Toivotamme Sinulle mukavaa ja rentouttavaa kesää!

Jyväskylässä 31.5.2007

Tarja Nyman ja Maria Ruohotie-Lyhty

Essee 8. (4. lukuvuosi, syyslukukausi)

Hei!

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

Jatka lauseita:

Oppilaani ovat kuin...

Kielenopettajana olen kuin...

Oppituntini ovat kuin...

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

Syysterveisin

Maria Ruohotie-Lyhty ja Tarja Nyman

LIITE 5. Artikkeleihin IV liittyvä Jennan 3. haastattelun tiivistelmä ja Jennan haastatteluissa ilmeneviä teemoja

Tiivistetty haastattelu

Oppilassuhde

Jenna on nyt yläasteella. Hän oli jo kesällä yrittänyt kääntää ajattelutapaansa lukioajattelutavasta yläasteajattelutapaan, mikä siellä on keskeistä. Jenna kokee opettajana olevansa tarkka ja jämäkkä. Läksyt on tehtävä ja läksyt merkitään selkeästi. Hän kokee yläasteella, että oppilaat ovat vaativia. Kiireen tunnen on vähän helpottanut, mutta kyllä sekin tulee ennen joulua, kun katsoo, mitä pitää vielä käydä. Yläastemeininki häntä ärsyttää työssä eniten. Jenna yrittää olla opettajana jämäkkä, koska oppilaat ovat aiemmin tottuneet siihen, ettei ruotsin tunneilla tarvitse tehdä mitään. Jenna on myös pitänyt ohjat tosi tiukalla varsinakin ysiluokan osalta. Joidenkin oppilaiden kanssa systeemi voi heti hajota, jos opettaja yrittää olla inhimillinen opettaja. Opettajana hän vaatii oppilailtaan käytöstä, jämäkkyyttä ja osallistumista tunnin tekemisiin. Oppilailla on oikeus tulla kuuluksi ja puhua asioistaan. Ehkä välillä päättää myös sanakokeeseen tulevista sanoista. Hän kokee oppilaiden testaavan häntä, koska hän on nuori opettaja. Periksi ei pidä silloin antaa. Jenna kokee, että yläasteikäisillä on kova huomionhalu ja he tulevat välitunnillakin keskustelemaan. Hän on kuitenkin opettajan aika vaativa, seisottaa esimerkiksi oppilaita hiljaisuudessa tunnin lopuksi ennen kuin päästää heidät pois. Tämän hän uskoo tuottaneen hedelmää tuntityöskentelyynkin. Joskus välitunnista seisotaan yhdeksänkin minuuttia. Tunteet työssä vaihtelevat laidasta laitaan. Välillä on ihana opettaa, mutta välillä työ ärsyttää. Aika paljon joutuu koulussa vain junnaamaan perusasioita. Jos tunti menee huonosti hän pyrkii nollaamaan tilanteen ja olemaan ensi kerralla vielä tiukempi. Opettamiseen tuovat turvaa muodostuneet rutiinit. Helpompaa on myös suunnittelu ja toisaalta suunnitelman muuttaminen tietyssä tilanteessa. Jenna kokee oppilaiden olevan työssä parasta. Hän yrittää käyttää laiskanlaksyssä aikaa keskusteluun oppilaan kanssa ja toivoo tuovansa oppilaalle, jonka elämä on retuperällä jotain positiivista. Työtä ei hänen mukaansa voi tehdä ilman sydäntä. Opettaja kokee positiivisena mahdollisuutena kouluttautua luokanopettajaksi, mitä hän parhaillaan tekee. Opinnot ovat tukeneet hänen työtään yläasteellakin. Intoa työhön antaa myös saatu virka. Jenna on oppinut itsestään uusia puolia yläasteen kautta. Hän on todella ollut välillä kiukkuinen opettaja täällä. Yläasteopettajana hän pitää mielessään myös sen, että kaikkia ei voi miellyttää ja että yläasteikäiset ovat kriittisiä. Nyt tehdään hänen säännöillään ja oppilaat voivat purnata vähän aikaa niitä vastaan. Hän on edelleen muuttanut tiukemmaksi, mikä on ollut haaste. Palautetta työstään hän on kerännyt ja kokee sen positiivisena, koska saa myös toisen näkökulman opettamisensa ja tunteihin. Oppilaiden takiahan hän työtä tekee. Keskustelutilanteissa oppilaiden kanssa hän lähtee liikkeelle opettajan oikeuksista ja velvollisuuksista.. Nämä on käsitelty luokanvalvojan tunnilla vuoden alussa. Joskus hän on vienyt jutun myös rehtorille, jolla onkin onneksi tosi hyvä auktoriteetti. Mutta hän ymmärtää, että oppilaan pitää itse ymmärtää asia, eikä opettajan laittaa hä-

nelle sanoja suuhun. Tilanteen hän haluaa päättää aina johonkin positiiviseen, ettei ihan litistäisi oppilasta lattianrakkoon.

Työyhteisö

Jenna on saanut vakituisen työpaikan ja on siitä hyvin tyytyväinen. Rehtori on koulussa paneutunut hänen perehdyttämiseensä. He tapasivat ennen koulun alkua keskustelemaan tulevasta vuodesta ja antoi jonkun verran ohjeistusta käytännön asioissa. Myös ensimmäisinä viikkoina rehtori kyseli, miten menee. Jenna epäili rehtorin kysellessä tuntien sujumisesta, että häntä testattiin, mutta ajatteli lopulta, että hän vain halusi auttaa. Rehtori oli myös kertonut ennen töiden alkua, että lähtötilanne ei ole helppo ja näin hän oli pystynyt siihen varautumaan. Tämä tosin herätti myös epäilyt rehtorin testauksesta. Jenna kokee sopeutuneensa hyvin työyhteisöön varsinkin syyloman jälkeen. Aluksi hän koki olevansa sivustaseuraaja. Aluksi hän myös vertaili työpaikkojaan. Syysloman jälkeen hän kokee kuitenkin sopeutuneensa paremmin työpaikan tapaan tehdä asioita ja ajattelee nyt, että näin se menee täällä. Hän kokee kuitenkin tässä työpaikassa opettajanhuoneessa olevan hiljaisempaa ja tämä tuntui aluksi vähän painostavaltakin, koska itsestään oli vaikea lähteä siinä mitään puhumaan. Ilmapiiri on kuitenkin ihan ok ja nyt openhuoneessa jo nauretaankin. Joulua kohti opettajat ovat kuitenkin aika väsyneitä. Koulu painottaa kovasti käytöstapoja ja perusasioiden opettamista oppilaille. Asioiden hoitamista, läksyjen tekemistä ja ruokatapoja painotetaan koulussa kovasti. Koulussa on myös selkeä laiskanläksysysteemi, johon oppilas lähetetään seurauksena muutamasta tekemättä jättämisestä. Jennan mielestä oppilaan ääntä kuullaan kuitenkin hyvin vähän toisin kuin toisessa koulussa, jossa oppilaat saivat vaikuttaa kouluviihtyvyyteen. Myöskään Jennan tunneilla oppilaiden ei voi antaa niin paljon vaikuttaa, koska on lähdeävä liikkeelle ruohonjuuritason asioista. Oppilaille on oltava jämäkkä, jotta he eivät ota yliotetta. Tämän hän näkee tosi tärkeänä, koska häntä jo ennen kouluun tuloa varotettiin lepsuilemasta. Opettaja on kokenut koulun selkeät säännöt todella positiivisena asiana, koska niihin voi opettajana nojata. Edellisessä koulussa sääntöjen puute oli hankalaa. Yläasteella pitääkin toisaalta olla enemmän sääntöjä. Erityisen toimiva on koulun pohdintamyssä käytäntö, jossa annetaan suullinen ja kirjallinen varoitus ja sitten pohdintamyssä. Jos pohdintamyssä lähtee kotiin jo kolmas, niin silloin vanhemmat kutsutaan koululle. Työyhteisössä Jenna ei juuri uskalla sanoa mielipiteitään, koska on uusi ja koeajalla. Hän myös ajattelee, että kun koulussa on tehty jollakin tietyllä tavalla, niin hänen pitäisi siihen sopeutua. Hän haluaa olla mukana tarkkailijana. Muutamien viikkojen jälkeen jo huomaa hyväksyneensäkin vallitsevan käytännön. Jo ennen kouluun tuloa hän oli varautunut olemaan tiukka, niin kuin rehtori oli sanonut, että saakin olla.

Kielenopetus

Jenna haluaa opettaa oppilaille perusjuttuja kielestä ja työmoraalia. Työtä on tehtävä, jos haluaa päästä kurssista läpi. Hän haluaisi opettaa myös sitä, että kieli ei ole pelkkä kielioppia. Jonkun verran tunneilla voidaan keskustella myös muista asioista kuin kielestä, mutta Jenna haluaa edistää myös kielenopiskelua.

Hän haluaa pitää seiskaluokkalaisten motivaatiota yllä ja pelailee heidän kanssa enemmän. Ysiluokkalaisten kanssa tämä ei oikein onnistu huonojen pohjatietojen takia. Hän kokee, että hänen opettajuutensa on murroksessa. Yläasteella ei vain voi olla niin konstruktivistinen kuin haluaisi, koska siellä on vain pakko junnata perusasioita aika paljon. Kasvatustakin työhön kuuluu, esim. mietintämyssykeskusteluissa. Joskus pitää myös saarnata ja kasiluokkalaisille pitää olla inhottava ope ihan raa'asti. Välillä hänestä tuntuu, että saisi mennä tätä kieltä.

Jennan haastatteluissa ilmeneviä teemoja

Sosialisaatio yhteisöön

- Sulautuminen, hyväksynnän etsiminen, mielipiteen salaaminen, sopeutuminen ympäröiviin olosuhteisiin.

Oppilassuhde

- Koulun käytänteet keskeisellä sijalla, riippuvaisuus ulkoapäin annetuista malleista

Opettaminen

- Riippuvaisuus kirjoista ja ulkoapäin annetuista malleista hyvästä kielenopetuksesta

LIITE 6. Artikkeleihin III liittyvää Linnean haastatteluiden analysointia

Vaihe 1. Mitä Linnea haastatteluissa sanoo oppilaistaan ja suhteestaan heihin?

- Vastuun antaminen oppilaille on vaikeaa.
- En halua pettää oppilaiden tarvitsevuutta.
- Välillä annan itselleni luvan opettaa perinteisesti, silloin teemme oppikirjan tehtäviä, koska tämä on oppilaista turvallista.
- Minun pitäisi ehkä olla opettajana tiukempi, koska muut vaativat sitä.
- Oppilaat ovat riippuvaisia opettajasta.
- Oppilaiden on vaikea ottaa vastuuta oppimisestaan.
- Oppilaat tarvitsevat opettajaa.
- Oppilaat haluavat välillä tehdä perinteisiä harjoituksia, koska ne ovat turvallisia.
- Oppilaat kyseenalaistavat toimintatapani.
- Jotkut oppilaat suhtautuvat ruotsiin aluksi asenteellisesti.
- Oppilaat toivoisivat, että opettaja sanoisi mitä pitää tehdä.
- Oppilaiden on vaikea ymmärtää, että he tekevät asioita itsensä takia, eivät minun.
- Minulla on vastuu oppilaistani ja välitän heistä.
- En halua pettää oppilaiden luottamusta.
- Se, että oppilaat kokevat oppimisen mielekkääksi, on minulle tärkeää.
- Haluan vastata oppilaiden tarpeisiin ja ymmärtää heitä.
- Mielelläni annan vastuuta oppilailleni.
- Haluan opettaa oppilailleni vastuullisuutta, sovittujen pelisääntöjen noudattamista ja yhteistyötä.
- Haluan, että oppilaat oppivat tekemään asioita itsensä vuoksi, eivätkä minun.
- Pyrin perustelemaan toimintaani oppilaille.
- Oppilaat osaavat tehdä hyvin ryhmätöitä.
- Oppilaat tykkäävät simuloituista kielenoppimisharjoituksista.
- Oppilaiden työskentelyssä täytyy olla selkeät pelisäännöt, jotta luovemat harjoitukset onnistuvat.
- Nykyään pystyn improvisoimaan enemmän.
- Lähden miettimään opetustani oppilaiden motivaatiosta käsin.
- Toivon, että oppilaille jää mukava muisto ruotsinopiskelusta.
- Teemme kahdeksaluokkalaisten kanssa tänään ryhmätöitä ja minä vain seurailin, mitä tapahtuu.
- Teen oppilaiden kanssa aitojen kielenkäyttötilanteiden simulaatioharjoituksia.
- Simulaatioharjoituksissa pitää olla selkeät säännöt, että ne onnistuvat.
- Tykkään käyttää opetuksessa autenttisia materiaaleja. Oppilaat oppivat tunneillani aika paljon kulttuurista ja Pohjoismaista.
- Oppilaat oppivat omatoimisuutta, koska en anna helposti valmiita vastuksia.
- Oppilaat oppivat harjoitusten kautta yhteistyötaitoja.
- Ryhmätyöskentely sujuu oppilaitani hyvin.

- Seitsemäsluokkalaiset ovat innostuneet kielestä.
- Oppilaat kyseenalaistavat toimintani ja joudunkin perustelemaan sitä heille.
- Oppilaat pitävät siitä, että opetuksessa käytetään autenttisia materiaaleja.

Vaihe 2. Linnean sanoman tiivistäminen

- Minulla on vastuu oppilaistani ja välitän heistä.
- En halua pettää oppilaiden luottamusta.
- Se, että oppilaat kokevat oppimisen mielekkääksi, on minulle tärkeää.
- Haluan vastata oppilaiden tarpeisiin ja ymmärtää heitä.
- Mielelläni annan vastuuta oppilaille.
- Haluan opettaa oppilaille vastuullisuutta, sovittujen pelisääntöjen noudattamista ja yhteistyötä.
- Haluan, että oppilaat oppivat tekemään asioita itsensä vuoksi, eivätkä minun.
- Pyrin perustelemaan toimintaani oppilaille.

MUTTA

- Vastuun antaminen oppilaille on vaikeaa.
- En halua pettää oppilaiden tarvitsevuutta.
- Välillä annan itselleni luvan opettaa perinteisesti, silloin teemme oppikirjan tehtäviä, koska tämä on oppilaista turvallista.
- Minun pitäisi ehkä olla opettajana tiukempi, koska muut vaativat sitä.

Vaihe 3. Sanotun tulkintaa: Linnean puheen ristiriidat

- Oppilaiden tarvitsevuus – riippumattomuuteen kasvattaminen
- Perinteinen opetus – uudenlainen opetus

Vaihe 4. Ristiriitojen tulkintaa ja diskurssien erottamista

- *Opettajan diskursseja*
 - Tahdon diskurssi
 - Rajoitteiden diskurssi
 - Kasvatuksen diskurssi
- *Mistä opettajan kokema ristiriita mahdollisesti nousee?*
 - Opettajuuden kaksi kuvaa (opettajankoulutus, muiden mielipiteet, oma kokemus)
 - Oppilaiden tarpeiden ja oman kasvatusnäkömyksen ristiriita
- *Opettajan toiminnallinen ratkaisu ristiriitaan*
 - Ristiriidan sietäminen ja hyvän opettajuuden jatkuva etsintä
 - Opettajuuden hahmottaminen oppilaiden tarpeista lähtien
 - Valtapelin puuttuminen

Vaihe 5. Linnean määritelmä

Voimaannuttava opettaja

ORIGINAL PAPERS

I

THE DIFFICULTY OF CHANGE: THE IMPACT OF PERSONAL SCHOOL EXPERIENCE AND TEACHER EDUCATION ON THE WORK OF BEGINNING LANGUAGE TEACHERS

by

Maria Ruohotie-Lyhty & Pauli Kaikkonen 2009

Scandinavian Journal of Educational Research, 53(3), 295–309.

Reprinted with kind permission by Taylor & Francis

M. Ruohotie-Lyhty & P. Kaikkonen
The Difficulty of Change

Scandinavian Journal of Educational Research
Vol. 53, No. 3, June 2009, pp. 295-309

The Difficulty of Change – The impact of personal school
experience and teacher education on the work of beginning
language teachers

Maria Ruohotie-Lyhty* & Pauli Kaikkonen
University of Jyväskylä, Finland

*University of Jyväskylä, Department of Teacher Education, PO Box 35, 40014 University of Jyväskylä, Finland.
Email: maruohot@edu.jyu.fi

Introduction

In recent years, European language education research has experienced a strong paradigmatic change, which has profoundly affected research methodologies (Hu, 2007), the goals of language education (Kaikkonen, 2001; Byram, 1997), and the focus of foreign language education (FLE) research. FLE research has benefited the methodology and understanding of general education research and is no longer limited to the fields of linguistics or even applied linguistics (Kohonen, & Pajukanta, 2003, p. 149; Watson-Gegeo, 2004, p. 332). The new paradigm has various names or focuses: language education (Kohonen, & Pajukanta, 2003), language socialization (Watson-Gegeo, 2004), culture-centred language teaching (Byram, 1997), and autobiographic language teaching (Jaatinen, 2007). Yet it has a common focus on how the language is seen in relation to human growth and the learners' life world (Kohonen, & Pajukanta, 2003, p. 149). The learning environment and dialogic relationship between the learners are accentuated in the learning process and the student's active role in it is acknowledged. Language is understood to have a mediatory value in interaction and understanding between people from different cultures. In this process, intercultural communicative competence (Byram, 1997), which also includes skills other than just linguistic, becomes the target of education. The new view reflects the conception of the critical and emancipatory paradigm of an active learner and political actor (Byram, 2002). Language education aims at "growing out of the shell of one's own language and culture" (Kaikkonen, 2001). Moreover the critical paradigm also influences the view of teacher education. Since teaching is no longer considered as a mainly technical performance, teacher education concentrates more on the teacher's thinking and supporting its development. The teacher is seen as a change agent (Hawkins, 2004, p. 4).

The necessary question still remains; to what extent does the paradigmatic change penetrate the everyday school work of language teachers? Therefore, it is worth asking how deeply

the new kind of teacher education has influenced the practical knowledge of the newcomer teachers. If we assume a correlative relationship between language education research and classroom pedagogics, these questions are extremely important. Yet, the process of becoming a teacher is still not well known and in the field of language teaching there are only a few studies concentrating on this issue (Warford, 2003). Furthermore, it has been established that a new teacher's induction process is critical as regards his or her whole career (Heikkinen, 1999, p. 288; Loughran, Brown, & Doecke, 2001, p. 8).

By asking these questions, this study concentrates on finding out the role of these newly qualified teachers in the context of school change. New teachers seem to accept the principles of a new kind of language teaching during their studies (Kaikkonen, 2004), but have also confronted the traditional teaching during their "apprenticeship of observation" as pupils themselves in schools (Lacey, 1977). They are at a turning point of two traditions. Young teachers' capacity to apply in practice the principles they have acquired during their teacher education is commonly considered fairly low, because of the many challenges they confront in their work. Many studies indicate the decline in innovative teaching approaches (Schempp, Sparkes, & Templin 1998, p. 158; Loughran, Brown, & Doecke, 2001, p. 8). Still, the young teachers are vital for the change. In which circumstances is change through them possible? This study attempts to make visible the processes affecting the work of new teachers. It examines their capacity to apply learned principles in practice and the role of their own school experience in the context of everyday teaching.

This study is part of a larger longitudinal research project in the Department of Education at Jyväskylä University, aiming at finding out how novice language teachers' knowledge and practice develop during their first years at work, in what ways they develop their practice, and what kind of information they benefit from in this process. Furthermore, personal, social and political factors that influence the decision-making of the teacher in new situations are also explored in this research project.

Theoretical underpinnings

In the field of novice teacher research, two different approaches can be distinguished according to the focus of the study. The first approach is sociological and concentrates its interest on the social environment of the beginning teacher (Sabar, 2004; Williams, Prestage, & Bedward 2001). The main question becomes whether a novice teacher is at the mercy of the school environment or whether s/he is capable of mastering his or her own development. Many researchers are sceptical about this (Zeichner & Tabachnik, 1981, p. 7). In the most pessimistic vision the process of socialization into the profession has been described as being a process of indoctrination in which the new teacher adapts to the school culture (Zeichner & Tabachnik, 1981, pp. 7–10). The professional education the teacher has is “washed out” by the school reality. In a more positive manner of viewing the induction, the existing community changes through the new teacher as well (Lacey, 1977, p. 22). As an outsider the new member sees the community in a different way and upsets the existing balance (Heikkinen, 1999, p. 287). The new member is an opportunity for change. The new teacher’s role as a change agent is still seen as difficult. To be able to influence the school culture, the new teacher has to cross the gap between that of being a stranger to the status of an insider who has social power in the community (Schempp, Sparkes, & Templin, 1993, p. 461). This requires a certain degree of adaptation to the existing rules and realities (Bourdieu, 1993, p. 74). Day (1999, pp. 59-60) describes this process as a two-way struggle where the new teacher attempts to realize his or her own ideas, but is at the same time an object of strong assimilation pressure.

The second approach concentrates on the individual teacher. As Britzman (2003, p.1) points out:

First, because teachers were once students in compulsory education, their sense of the teacher’s world is strangely established before they begin learning to teach. We enter teacher education with our school biography.

This viewpoint reveals the other controversy of becoming a teacher. In addition to the complexity of the relationship between the individual and the community, new teachers also confront the complexity of their own thinking when starting their full-time work at school. The new teacher's craft knowledge encompasses not only teacher education, but several layers of former experiences about teaching and education (Kaikkonen, 2004). The decision-making of new teachers in a certain situation is a result of how they interpret the requirements of the situation and of their goals and values; it contains both their personal history and future expectations (Kelchtermans, 1994, p. 46). This individual starting point is prevalent in the present study. The meaning of the environment is present through the individual teacher, not directly. In adopting this agenda, the study joins a number of studies of teachers' professional knowledge base starting from the 1980s. The underlying presupposition is that teachers' development can be looked at from the perspective of their own knowledge growth.

Defining practical knowledge

Underpinning the decisions teachers make every day is an individual knowledge base (Kettle, 1996). This knowledge base of pedagogical decision-making has been a subject of many empirical studies and draws on an approach called practical theory, practical knowledge, mental models etc. In this study, we prefer the concept *practical knowledge* which can be distinguished from theoretical knowledge as it is mainly implicit, personal, experienced knowledge, and is not always objectively proved (Handal & Lauvås, 1987). Theoretical knowledge can, however, become a part of it through experience (Niikko, 1995, p. 13). In addition, practical knowledge includes personal beliefs (Van Driel, Beijaard, & Verloop, 2001, p. 137), values and attitudes (Johnston, 1994, p. 75). The beliefs related to pupils, school, teaching and learning function as powerful lenses when the teacher interprets new information and acts in a certain situation (Pajares, 1992, p. 328).

Enrichment of practical knowledge occurs when explicit knowledge and practical knowledge interact. The outside world meets the personal one in a dialectic process. The new information becomes a part of the knowledge base by a process of interpretation in which new information is influenced by former experience and beliefs (Handal & Lauvås, 1987, p. 12; Ojanen, 2000, p. 88). The early experience has, therefore, an important role in the teacher's later information creation. Pajares (1992, p. 317) suggests that the beliefs accepted at an early age are extremely long-lasting. An individual can hold on to a false belief even if new information which reveals this falsity has been scientifically proved. Already at an early age a person has learned how teachers act and speak and these experiences have influenced the images a teacher later connects with a good teacher (Schempp, Sparkes, & Templin, 1998, p. 145). Most of this past experience affecting practical knowledge is hidden (Ojanen, 2000, p. 77), so that a person does not remember the incidents underlying his or her beliefs. However, their impact on the present action is important (Stenberg, Wagner, Williams & Horvath, 1995, p. 918). The implicit nature of practical knowledge makes it difficult to define (Connelly & Clandinin, 1985, p. 183). Teachers may not even be aware of the gap between their practical knowledge and their expressed goals (Senge, 1994, p. 202).

According to a number of studies, teachers are not just prisoners of their past experience (Ojanen, 2000, p. 89). The role of reflection is well documented in the research literature as a key to professional development for teachers. It is also strongly linked to the process of practical knowledge development (Kettle, 1996, p. 3). Reflection can be qualified as returning to the lived experience and seeing it in a new context (Ojanen, 2000, pp. 75–76; *sf.* also Kolb, 1994). Reflection is, thus, a good way to become aware of one's practical knowledge and to change its contents. Poikela (2005, p. 24) takes an even broader approach to the role of reflection in experiential learning and sees reflection as being a part of every phase of the learning process, not just turning to it afterwards (reflection on action). A reflective learning process also includes the observation of one's own action (reflection in action) (Schön, 1983, p. 50), and critical planning (reflection for

action) (McAlpine, Weston, Beuchamp, Wiseman, & Beuchamp, 1999). According to this conception of the experiential learning process, analysing experience also necessitates the ability to observe one's own action and to identify its different aspects. The result of the reflective learning process is a better organized learning experience.

Method

Participants

The six subjects of this case study (Anna, Maria, Johanna, Sara, Sini and Hanna) carried out their academic pedagogical studies in 2002-2003 at the University of Jyväskylä (Finland). These studies consisted of a number of educational courses and school practice based on dialogical and reflective learning. The theoretical framework of the studies is that of language education and the student teachers are encouraged to emphasize the development of their pupils' cultural, meta-cognitive and communicative (especially oral) skills in their language teaching. The teaching practice includes 20 ECTS points of a total 60 ECTS points in education required for a language teacher certificate. The current study, as mentioned, is the first follow-up study of a larger longitudinal research project running from 2002 until 2009 conducted at the University of Jyväskylä. The research project began with a study of student teachers' (N=22) experiences of teacher education in 2002-2003. After starting their work as beginning language teachers (N=15) at school, qualitative data is sampled systematically, and the research project is planned to continue until 2009 (cf. Kaikkonen, 2007; Nyman, 2007). The six subjects chosen for this case study are those who have worked for the longest time at school, and are therefore suitable as subjects.

Most Finnish language teachers find jobs within the national educational system and teach children and youth from seven to 18 years of age. However, the teacher certificate gives the

qualification to work in adult education or in the private education sector as well. All the six subjects worked mainly in the upper classes of the comprehensive school (grades 7 - 9) or in the upper secondary school (grades 10 - 12) during the collection of data in 2004-2005. Two of them also had extra classes in the lower part of the comprehensive school (grades 4 - 6) and two within adult education. Most of the subjects taught more than one language (the languages were English, German and Swedish). One of them had a permanent teaching position, the contracts of the other five were temporary.

Procedures

This study specifically aims to extend the understanding of the significance of language teachers' own school experience and the impact of teacher education on the work in school during the first few years (the so-called induction phase). The research approach is phenomenological and hermeneutic. It highlights the human experience through the analysis of meanings (Hatsch, 2002, p. 30; Van Manen, 1990, p. 9). The main data consists of six interviews (2004-2005) with newly qualified teachers who have worked less than two years in Finnish schools. Data collection took place in the middle of the 2004 – 2005 academic year through focused in-depth interviews. The main themes of the interviews were the subjects' own school time experiences, their teacher education, and their everyday work at school. The subjects were also asked about their goals and what their normal language lessons were like. The interviews were tape-recorded and transcribed verbatim. The result was a large mass of text, a collection of young teachers' stories about their first year at work.

In 2003, at the end of their teacher education (the first part of this longitudinal research project), the same young teachers had described the aims and goals they set for future foreign language teaching in schools (This study is reported in detail in Kaikkonen 2004 and 2007). In their

narratives, the concepts of authenticity, teaching culture and communicative and meta-cognitive skills were strongly present. They had mainly accepted the theoretical framework of language education provided to them during their teacher education. The same study (Kaikkonen 2004, 2007), however, also showed that the young teachers' own former school language teaching was rather traditional and strongly opposed to their new experiences of language education. Their own language learning experiences had been dominated by mechanical exercises, teacher-centred teaching, absence of cultural context, a language-centred teaching context and teaching orientated to the mastery of grammar and vocabulary. These individual experiences provide the subjects with two clearly different approaches to teaching languages. This contradiction between the subjects' own school time experiences and their professional education acts as a starting point for this part of the research project. The main questions of the study are: (1) Has teacher education succeeded in guiding the beginning teachers towards modern working methods and language education or (2) do the beginning teachers develop their practice starting from some other experience, for example their own school experience? To answer these questions we start by analysing the importance of the subjects' school experiences to their present teaching practice. Teacher education becomes visible through the contrast it forms to these experiences.

The hermeneutic nature of the study is particularly visible in the analysis process of the data. The three-part analysis consisted of asking questions, finding answers and asking new questions which arose from the answers. In each phase, the analysis deepened and the picture of the meanings of the experience sharpened. The first part of the process was to analyse the teachers' narratives relating to their own school experiences that they felt meaningful for their present teaching practice. In conducting the analysis, however, it became evident that the teachers were not fully aware of the factors that guided their teaching practices and that thus the phenomena could not be explored by only asking them directly about the matter. This individual observation was supported by the theories of practical knowledge development (Ojanen, 2000). The discrepancies

between the teachers' explicit goals and their practice led us to believe that the school experience was exerting a greater influence on the teachers' work than they believed it would. To access these possible unconscious former models we chose to concentrate our interest on the everyday work of the teachers. We studied what kind of models were seen in the narratives of their everyday choices and practices. As a result of this analysis the second main category of the study was formed, that of the implicit meaning of the school experience. Yet, these results still required clarifications as the individual teachers seemed to use their experience in fundamentally different ways in constructing their practical knowledge. The quest for explanation led to an analysis of their self-reflection, the third part of the analysis process. The whole process leaves us with new questions, which are discussed at the end of this study.

Findings

This study shows that personal school experience has an important role in constructing practical knowledge at the early stage of teacher development. The findings of this study are summarized under the following sub-headings: the explicit meaning of school experience, the implicit meaning of school experience and the meaning of reflection in the professional development process. The first part explores the subjects' views of their own school experiences and how the experience has shaped their teaching design. The second part approaches the unconscious meanings of the experience by contrasting the subjects' objectives with the described teaching practice. The last part demonstrates the importance of reflection in constructing beginning teacher's experience-based knowledge base.

The explicit meaning of school experience

The teacher's knowledge about teaching begins with their earliest school experiences of teaching and learning. Even before a pupil has the ability to reflect or analyze teachers' behaviour, he has stored in his mind pictures about what a teacher is, how he speaks and acts, and what the responsibilities and routines of a teacher's work are (Schempp, Sparkes, & Templin, 1998, p. 145). According to the research literature this apprenticeship of observation during a teacher's own school years has a powerful impact on what kind of teacher a person wants to be (Schempp, Sparkes, & Templin, 1998, p. 145). All participants in this study emphasized the importance of their own school experience, which has had an effect on their ideas related to teaching and education. Three main themes can be distinguished from the interviews, namely: the teacher's personality, the relationship to pupils, and language pedagogy.

The definition of a good teacher. The definition of a good teacher through one's own experience was the most common theme of the interviews. All six subjects emphasized significant experiences, which were connected to their former teacher's personality and professional success. Mostly the definition of a good teacher was portrayed through one or two significant relationships, in other words they referred to a teacher they had admired or disliked. These teachers were highlighted as a type of model teacher or, on the contrary, as a failure.

A year before I came to the university when I was in the polytechnic, there was a really perky German teacher there. It was nice to think that I would like to be like that, because he¹ was like so vigorous and a real expert. (Sara)

¹ The pronoun 'he' has been used here in the citations, although in the original interviews the gender reference is not specified as the Finnish language does not differentiate between genders in personal pronouns.

My opinion is that he was a good teacher. At the same time he was competent and nice, but still strict. He certainly held a lot of authority; nobody had the courage to contradict him. But he was still really nice and was like really competent. (Anna)

The only thing that I can think of was my upper secondary school German teacher, that I think that some of the assertiveness and some other things really come from what he had in his teaching. (Maria)

I remember especially those Swedish classes, they have stayed in my mind. Our class wasn't an easy one and especially in the Swedish classes I often had pity on him, our teacher. (Johanna)

Yes, or actually, maybe bad, of course in that sense that in grades 7 to 9 we had quite a young [teacher] like less than thirty, that it was a bit - we were a really difficult class, so it was a bit like that - that it didn't go so well. (Sini)

The definition of a good teacher had some common features. They were 'competent' and 'nice', but still 'strict'. The atmosphere in their lessons was good because of their ability to control the situation and the pupils. In two interviews the definition was also sharpened through its opposite, a bad teacher experience. A teacher who did not cope with the class was labelled a failure. The image portrayed of the model teacher was quite stable; it did not consider the possible sources of the teacher's competence or incompetence. That is natural because it was the description by a pupil.

Relationship to the pupils. Another important theme in the interviews was the teacher's relationship to the pupils.

[...] This English teacher might even in the corridors, [...] he always spoke just English, he was always muttering his own things, you could always hear him muttering. We thought it was really funny and we got through to him, we made contact with him there through this. (Hanna)

He (English teacher) tended to have *bêtes noires*. This was what we always heard about from our form master and we knew who had been complaining about our class. (Johanna)

The beginning teachers no longer just describe how the teacher was, but how he or she acted. The interviews contained ten mentions of experiences related to this theme. Five of these were strongly positive. In these episodes the teacher was qualified as fair, approachable, interactive and assertive. The subjects wanted their own relationship to the students to be qualified in a similar manner. Even when the beginning teachers reported negative experiences, these had an influence on their current actions. These experiences were used as models of something that the teachers wanted to avoid in their work, for example, a lack of communication, being unfair or ignoring weaker pupils.

Language pedagogy. While telling about experiences related to the personality of a teacher or to the relationship to the pupils, more positive experiences were registered than when speaking about language teaching. The teachers interviewed considered their former language teachers' methods to be mainly insufficient or they were even negatively toned. Many of the subjects mention that their goal was to use more varied teaching methods than their own teachers had used, they also stressed the significance of oral communication compared to their own school experience.

It is so that I try to do these things differently, and what was missing almost totally from that old schooling, were those oral exercises, but luckily they are now included more in the material, if you just make use of them. (Sini)

The results were similar to the results of the former part of this research project (Kaikkonen 2004, 2007). The teachers' language teaching during their own schooling was at variance with their pedagogic education. The willingness to teach differently resulted from this contradiction. One of the teachers also points out a situation where the clash between her school experiences and teacher education becomes visible in an everyday teaching situation.

Interviewer: During your time at school this didn't probably exist?

No, no, that was the difficulty then, I remember so clearly, when I for the first time went to give classes, the first time I taught grammar in a way that they (pupils) were like: Why, why do you say it like this? They can't learn like this [I felt]. I felt that I am not teaching anything, when I don't tell them directly what the rule is - it kind of took a while to unlearn this. (Johanna)

Even though the model of language teaching as a whole was felt to be insufficient, some of the teachers interviewed felt that they had been able to use some methods from their former school teachers.

Hmm, well, yes I notice for example like some, this is easier for me through examples, like when we go through a new chapter, I might use some similar styles, that, that my own teachers, my own teacher used then. (Anna)

Findings of this section. The memories of a good teacher can work as a baseline for a teacher's own personality and relationship to the students. These kinds of comparisons are necessary, because they are the only long-term experiences of teaching. With the experience and with the emotions connected to them, the beginning teachers of this study visualized how they wanted to relate to their students or teach. The explicit meaning of one's own school experience is most strongly visible in the teachers' goal-setting.

The implicit meaning of school experience

The gap between teachers' theory and practice is well documented in the literature. The teacher is only partly aware of his or her practical knowledge, which is mainly unconscious (Handal & Lauvås, 1987, p. 17). The things that teachers do are not what they say they will do (Senge, 1994, p. 202). During the interviews, it became noticeable how difficult it was for the subjects to identify the importance of their former school experience to their current actions. Some hints let us notice that the meaning of former experience was revealed to the teachers only partially and at certain moments. One of the subjects described it thus:

Yes, sometimes I notice yeah, that sometimes it occurs to me that this is what he (teacher) [would do/say], that it is true that maybe something comes from there. Like for example in the lessons, when I raise my voice and ask something, like what does this mean, then it occurs to me that I am exactly like he was. (Anna)

These unconscious former school experiences are accessible only through the teacher's actions and choices. This study approaches the question of implicit practical knowledge by comparing teachers' described practice, their own ideas of teaching, and their own experience at school, which were documented both in the first part of the research project (Kaikkonen, 2004, 2007) and again in the interviews conducted for this study. It examines what kind of similarities or differences are to be seen between teachers' personal school experiences or teacher education experiences, and their actions. Even though it is not justified to claim that the manifestation of traditional models in the teachers' way of working would prove that the teacher is just copying the earlier models of his or her teachers, it can reasonably be claimed that these have had an influence on the beginning teacher's actions.

In analyzing the subjects' narratives about their everyday teaching, we looked for themes that could be linked to one of the two alternative models of teaching languages: language education or traditional language teaching of the subjects' own school time. (The themes found in the interviews and possible to connect with either of the models of language teaching are marked with x or with (x), if the theme is vague, in tables 1 and 2.) Two groups were found in this analysis. Three of the teachers interviewed (see the themes found in the narratives of Anna, Maria and Sini) described approaches that can be largely linked to the descriptions of the subject's experiences during former school years. The described practice was contradictory to their manifested goals. The descriptions of the other three (Johanna, Sara and Hanna) were less contradictory and their described teaching methods corresponded better with their explicit aims. They were shown to be well aware of the link between their practical teaching and their views of language pedagogics.

Table 1. Themes linked to the goal-settings of teacher education (language education)

	Anna	Maria	Johanna	Sara	Sini	Hanna
Communicativity	-	-	x	x	(x)	x
Intercultural learning, importance of the culture	-	-	-	x	-	x
Modern teaching methods	-	-	x	x	-	x
Teacher as tutor	(x)	-	x	(x)	x	x
Constructivism as learning theory	-	-	x	x	-	x
Learning to learn	-	x	x	x	x	x
Pupil as individual	(x)	(x)	x	-	-	x

Table 2. Themes linked to one's own school experience (traditional language teaching)

	Anna	Maria	Johanna	Sara	Sini	Hanna
Teacher-centred teaching	x	x	-	(x)	-	-
Mastery of different skills (grammar/vocabulary) as the goal of teaching	x	x	-	-	x	-
Language-centred learning environment	x	x	-	-	x	-
Mechanical exercises	x	x	-	-	x	-
Central role of textbook in teaching	x	x	-	-	x	-
Pupil as part of the mass	-	x	-	-	-	-
Narrow assessment	x	-	-	-	-	-

The working conditions of the six subjects are rather similar. According to them, the pressure of the pupils and of the existing conditions (lack of time, big groups, heterogeneity) guides them towards more traditional teaching methods. The focus of the subjects is, however, clearly either on traditional (Anna, Maria and Sini) or advanced ways (Johanna, Sara and Hanna) of teaching languages. This difference comes up only in the practices described, while all the teachers' former goals are convergent with the new language pedagogical way of teaching (Kaikkonen, 2004).

In the teaching approaches of Anna, Maria and Sini the gap between theory and practice is clear. Their theoretical knowledge about new ways of teaching languages is not integrated in their practical knowledge, and their teaching resembles the model that they have learned at school. However, the new language pedagogical model of teaching is still explicitly their goal. This conflict between the models caused two of the subjects guilt and feelings of insufficiency (Anna, Maria):

I don't really know, because in the back of my mind I always have the idea that I would like to teach in a different way than I do now, that my objective would be higher, that I could bring something, something a bit different to the class, like something that they wouldn't necessarily have ever tried, present things a bit differently, teach in a different way. (Maria)

A common feature of the teachers using new language pedagogical methods (Johanna, Sara and Hanna) in practice was their expressed feeling of slow progress towards their own goals. The direction was clear even when the pressure of the school environment was adverse.

I kind of think about my way of acting, my own thoughts and what would I like to, how would I like to teach and how can I realize it in my teaching and it is a kind of, like little by little you see, you notice that maybe in a week or two you can't really always bring it, that it happens in baby steps, after all. (Johanna)

The role of reflection

The results of the previous section raise many questions, of which dividing beginning language teachers into two groups is the most important. Three of the teachers mainly used their own earlier-formed school approaches when teaching languages. However, the other three teachers seemed to be able to teach more independently and follow their own ideas about teaching.

The role of self-reflection arose as one of the important themes in the interviews with Johanna, Sara and Hanna, in contrast to the interviews with Anna, Maria or Sini, which did not contain any descriptions of situations including self-reflection. Reflection was not one of the original themes of the interview, but it was raised in the interviews by the teacher herself or by the interviewer as a result of what the interviewee had expressed. Reflection was mentioned twice in the context of teacher education, several times by all three subjects in the context of current work at school and once in the context of earlier personal school experiences. Interestingly, the descriptions

of self-reflection at work were often connected with a description of failure. It accompanied an event where the teacher had acted according to a model of teaching similar to their former school experiences. Hanna points out:

It is usually the tiredness or then it is when you are in a situation for the first time when there has been no time to think beforehand, that you do something that comes from your own education, that you act according to that and I don't say that in it (education) everything was just good, but normally, normally I've learned to notice that I do something wrong and then I think about it and why it happened so and then maybe - next time I know how to do better.

The ability to apply new knowledge seemed to be linked to the ability to constantly reflect on personal practice, and especially to the ability to identify situations where they failed to follow their principles (reflection in action), and to the willingness to reflect upon these situations afterwards (reflection on action). The narratives also included a description of the positive consequences of reflection. A negative episode in working in the classroom and reflection upon it gave the subjects the possibility to change their model of action (reflection for action). It was the pressure of everyday school life that revealed their former assumptions and experiences. These came up in situations where decision-making had to be immediate. The maintenance of one's aims was possible through permanent self-reflection.

Conclusion

Based on this case study we draw the following conclusions. It seems evident that their own school experience affects novice teachers' practice during the first years of teaching. Part of this experience is unconscious and difficult to express in words; nevertheless, it has an impact on the

actions of the beginning language teacher. Therefore, the beginning teachers' explicit aims in teaching foreign languages are only partly or even poorly congruent with the teachers' practice (cf. also Loughran, Brown, & Doেকে, 2001, p. 19). The ability of the subjects to use knowledge which was learned during teacher education was dependent on their ability to self-reflect. In this study, as in a number of other studies (Kettle, 1996), the role of reflection was emphasized as a way of changing and developing the contents of practical knowledge.

The changing of the contents of practical knowledge requires a possibility to reflect on one's own experience (Kettle, 1996). However, during the one year of teacher education, exploring all previous school experiences is impossible. Von Wright (1997, p. 264) argues that the lack of time during pedagogical studies can lead student teachers to develop parallel models of teaching and learning. In this case the traditional and the new language pedagogical model are not integrated and the practical knowledge remains unchanged. In this study, everyday school life revealed to the subjects unconscious and unchanged beliefs and experiences, which were different from their own intended teaching approaches. The first years at school turned out to be an important phase for teachers to change and develop the contents of their practical knowledge. Their own school experiences and beliefs about teaching and learning related to this experience were only to be changed through reflection on the present practice.

Though we consider that the outcomes of our study are interesting and worthy of note, the study contains several limitations. It offers understanding about the situation of the beginning teachers and the effects that teacher education and traditional models of teaching have had on their work, but it gives only a mostly freeze-frame picture of their professional development as a whole. This study took into account two of the major factors of the professional development of a novice teacher: personal biography and teacher education. However, the process of becoming a teacher also includes work place conditions, which could provide further information on the facts that lead beginning language teachers to resort to their own school experiences in place of their recently

acquired pedagogical education. The influence of different factors on the process must be found out in a profile study, which this research project is dealing with at large. Neither does the study provide information on the reasons why some teachers continue reflecting and others do not. According to Moon (2006), the capacity for reflection is different from one individual to another. For some it seems to be natural and some reflect only in certain favourable conditions. Furthermore, the factors affecting a person's ability to use theoretical information in their practice are most probably more complicated than presented in this study.

Some methodological issues should be also addressed here. The main question concerns the role of the researchers in this project. The use of interviews can be problematic when used as the main method of data collection in a study that tends to expose teachers' mainly implicit practical knowledge. Von Wright (1997, p. 260) notes that student teachers tend to answer in a pedagogically correct manner when asked about their educational thinking. The beginning teachers might do the same, especially when the interviewers represent their former teacher education department. However, in our case we did not just ask for opinions, but also asked: What do you do in your language classroom? This offered a view on the artefacts of their beliefs and experience. In the phenomenological meaning analysis, the interpreter's role also raises some questions. To what extent can a person understand the life experience of another? Being language teachers ourselves, the context is well known to us. For us this is clearly a strength which comes from the fact that a teacher easily understands the language of another teacher; the themes brought to the discussion are not strange. According to Van Manen (1990), the starting point of phenomenological research is the meaning universe of the researcher, the consciousness of the fact that our experiences are possible experiences of others as well. The experience of others becomes understandable through our own experience (Van Manen, 1990, pp. 57–58). However, the part of interpretation must be visible and is made so in this study. The collaborative nature of the in-depth interviews, which made it possible to ask for specification and explanation, also helped in conducting the analysis correctly.

References

- Bourdieu, P. (1993). *Sociology in question*, (R. Nice, Transl.). London: Sage.
- Britzman, D. (2003). *Practice makes practice*. Albany: State University of New York.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2002). Foreign language education as political and moral education – an essay. *Language Learning Journal*, 26, 43–47.
- 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*. London: Falmer.
- Handal, G., & Lauvås, P. (1987). *Promoting reflective teaching: Supervision in practice*. Philadelphia: Society for Research into Higher Education.
- Hatsch, A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.
- Hawkins, M. (2004). Introduction. In M. Hawkins (Ed.), *Language learning and teacher education – A sociocultural approach*. Bilingual Education and Bilingualism 48 (pp. 1–10). Clevedon: Multilingual Matters.
- Heikkinen, H. (1999). Opettajuus narratiivisena identiteetinä. [Teaching as narrative identity; in Finnish]. In A. Eteläpelto & P. Tynjälä (Eds.), *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma* [Learning and Expertise. Perspectives on working life and education; in Finnish] (pp. 275–290). Porvoo: WSOY.
- Hu, A. (2007). Subjectivity and the desire of authenticity in ethnographic research: On some methodological experience in exploring multilingual identities. In A. Koskensalo, J.

- Smeds, P. Kaikkonen, & V. Kohonen (Eds.), *Foreign languages and multicultural perspectives in the European context*. Münster: LIT Verlag.
- Jaatinen, R. (2007). *Learning languages, learning life-skills: Autobiographical reflexive approach to teaching and learning a foreign language*. New York: Springer.
- Johnston, S. (1994). Conversations with student teachers – Enhancing the dialogue of learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 10, 71–82.
- Kaikkonen, P. (2001). Intercultural learning through foreign language education. In V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen, & J. Lehtovaara (Eds.), *Experiential learning in foreign language education* (pp. 61–105). Harlow: Pearson Education.
- Kaikkonen, P. (2004). *Kielenopetus kielikasvatuksena – Nuoren vieraan kielen opettajan kehityspolut* [Language teaching as language education – Developmental paths of young foreign language teachers; in Finnish]. University of Jyväskylä, Department of Teacher Education. Studies 80.
- Kaikkonen, P. (2007). The points of departure of young foreign language teachers. In A. Koskensalo, J. Smeds, P. Kaikkonen, & V. Kohonen (Eds.), *Foreign languages and multicultural perspectives in the European context* (pp. 151–166). Münster: LIT-Verlag.
- Kelchtermans, G., & Vanderberghe, R. (1994). Teachers' professional development: a biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26, 45–62.
- Kettle, B., & Sellars, N. (1996). The development of student teachers practical theory of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 12, 1–24.
- Kohonen, V., & Pajukanta, U. (2003). *Eurooppalainen kielisalkku 2: EKS-projektin päätösvaiheen tuloksia* [European language portfolio 2: Results of the final phase of ELP-project; in Finnish]. Tampere: University of Tampere.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

- Lacey, C. (1977). *The Socialization of teachers*. London: Methuen.
- 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, 7–22.
- McAlpine, L., Weston, C., Beauchamp, J., Wiseman, C., & Beauchamp, C. (1999). Building a metacognitive model of reflection. *Higher Education*, 37, 105–131
- Moon, J. (2001). Learning through reflection. In F. Banks & A. Mayes (Eds.), *Early professional development for teachers* (pp. 364 – 378). London: David Fulton..
- Niikko, A. (1995). *Opettajuus persoonallisena toimintatapana. II osaraportti: Tutkimus neljän opettajaksi opiskelevan praktisesta tiedosta ja teoriasta*. [Teaching as a personal way of acting. II- report: Research about the practical knowledge and theory of four student teachers; in Finnish]. Publications of the Vocational Teacher Education Institute of Jyväskylä 11.
- Nyman, T. (2007). Berufliche Entwicklung von jungen Fremdsprachenlehrern während der ersten Arbeitsjahre [Professional development of young language teachers during the first years at work; in German]. In A. Koskensalo, J. Smeds, P. Kaikkonen, & V. Kohonen (Eds.), *Foreign Languages and Multicultural Perspectives in the European Context* (pp. 167–176). Münster: LIT-Verlag.
- Ojanen, S. (2000). *Ohjauksesta oivallukseen – Ohjausteorian kehittelyä* [Through guidance to insight – Elaboration of a theory of guidance; in Finnish]. Learning materials 99. Helsinki: Palmenia-publishing.
- Pajares, M. (1992). Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 6, 307–332.
- Poikela, E. (2005). Työssä oppimisen prosessimalli [The process-model of vocational learning; in Finnish]. In E. Poikela (Ed.), *Osaaminen ja kokemus* [Learning and experience; in Finnish] (pp. 21–39). Tampere: Tampere University Press.

- Sabar, N. (2004). From heaven to reality through crisis: novice teachers as migrants. *Teaching and Teacher Education*, 20, 145–161.
- Schempp, P., Sparkes, A., & Templin, T. (1993). The micropolitics of teacher induction. *American Educational Research Journal*, 30, 447–472.
- Schempp, P., Sparkes, A., & Templin, T. (1998). Identity and induction: Establishing the self in the first years of teaching. In R. Lipka (Ed.), *Role of the self in teacher development* (pp. 142 – 164). New York: State University of New York Press.
- Schön D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Stenberg, R., Wagner, R., Williams, W., & Horvath, J. (1995). Testing common sense. *American Psychologist*, 50, 912–927.
- 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, 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, 257–266.
- Warford, M. K., & Reeves, J. (2003). Falling into it: novice TESOL teacher thinking. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9, 47–65.
- Watson-Gegeo, K.-A. (2004). Mind, language and epistemology: Toward a language socialization paradigm for SLA. *Modern Language Journal*, 88, 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, 253–267.

Zeichner, K., & Tabachnick, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education 'washed out' by school experience? *Journal of Teacher Education*, 32, 7–11.

II

VON DER LEHRAMTSTUDENTIN ZUR JUNGEN FREMD- SPRACHENLEHRERIN

by

Maria Ruohotie-Lyhty, Tarja Nyman & Pauli Kaikkonen 2008.

From brawn to brain: Strong signals in foreign language education. Hel-
singin yliopisto. Tutkimuksia 290, 207–225.

Reprinted with kind permission by editor

VON DER LEHRAMTSSTUDENTIN ZUR JUNGEN FREMSPRACHENLEHRERIN

MARIA RUOHOTIE-LYHTY, TARJA NYMAN & PAULI KAIKKONEN

INSTITUT FÜR LEHRERAUSBILDUNG

UNIVERSITÄT JYVÄSKYLÄ

maria.ruohotie-lyhty<at>edu.jyu.fi, tarja.nyman<at>edu.
jyu.fi, pauli.kaikkonen<at>edu.jyu.fi

Abstrakt

Der Beitrag bezieht sich auf unser Forschungsprojekt namens „Entwicklungspfade junger Fremdsprachenlehrkräfte“. Dabei handelt es sich um eine Längsschnittuntersuchung, begonnen im akademischen Jahr 2002–2003 und dauernd bis zum Jahr 2010. Die Probanden sind 13 junge Fremdsprachenlehrerinnen, die ihr pädagogisches Studium und Schulpraktikum 2002–2003 bis zum Ende führten. Alle arbeiten zur Zeit in der 9-jährigen finnischen Gemeinschaftsschule oder in der gymnasialen Oberstufe als Fremdsprachenlehrkräfte. Die ersten nahmen ihre Arbeit 2004, die letzten 2006 auf.

Im Ausbildungsjahr 2002–2003 wurden insgesamt 63 Lehramtsstudentinnen untersucht, um ihre Zielvorstellungen als zukünftige Lehrerinnen und ihre Auffassungen über Qualität und Adäquanz der Lehrerbildung zu erfahren. Aus dieser Gruppe wurden dann die oben genannten 13 jungen Lehrerinnen ausgewählt, deren Einstieg in die Schule und ersten Arbeitsjahre im Mittelpunkt der Untersuchung stehen.

Leitgedanken der Untersuchung sind:

- ✓ Die persönlichen Erfahrungen über das Lehrerverhalten aus der eigenen Schulzeit spielen im Unterrichtsdesign der Junglehrerinnen mit.
- ✓ Die Lehrerausbildung hat Einfluss auf die Unterrichtstätigkeit.
- ✓ Die Schule mit ihrer Tradition und Atmosphäre verformt junge Lehrkräfte.

Alle drei mitwirkenden Faktoren werden durch Junglehrerinnen entweder positiv oder negativ beurteilt, bewusst oder unbewusst.

Im Beitrag berichten wir erstens kurz über Ergebnisse der ersten Untersuchungsphase aus der Lehrerbildung und dann ausführlicher über Befunde, die binnen der ersten Arbeitsjahre in der Schule erzielt wurden. Zum Schluss breiten wir etwas über die Problematik aus, mit der wir während der Untersuchung in den nächsten Jahren konfrontiert sind.

Schlüsselwörter: junge FS-Lehrerin, Arbeitsleben, Lehrerbildung, Erfahrung, bewusste und unbewusste Bedeutung, Sachverständnis.

1 Forschungsaufgabe und ihre Vorbedingungen

Eine junge Erwachsene hat reichliche Erfahrungen davon, wie eine Lehrerin handelt und welche Rolle sie im Klassenzimmer hat. Sie ist ja eine so lange Zeit in die Schule gegangen, und dies in der Zeit, die für ihr Heranwachsen und ihre Entwicklung sehr bedeutsam ist. Die junge Fremdsprachenlehrerin macht dabei keine Ausnahme, sondern es ist eher zu vermuten, dass die Schuljahre ihre Auffassungen darüber, was Fremdsprachenunterricht ist, stark beeinflusst haben. Die Lehrerinnen handeln bekanntlich auf eine recht ähnliche Weise, gelenkt von Lehrplan, Schulbuch, Unterrichtsmethodologie und Tradition. Außerdem haben die finnischen Lehramtsstudentinnen in ihrer Schulzeit mindestens zwei bzw. drei Fremdsprachen gelernt, so dass sie alle Schulstufen mitgerechnet höchstwahrscheinlich 5 bis 10 Fremdsprachenlehrerinnen gehabt haben. Die Effektivität der Einwirkung durch frühere Lehrkräfte ist also keineswegs zu unterschätzen. Dieses Erfahrungswissen wird spätestens dann aktuell und reflektiert, wenn die Studierenden selbst mit dem pädagogischen Studium und der Schulpraxis in der Lehrerausbildung anfangen.

Unsere Untersuchung „Entwicklungspfade junger Fremdsprachenlehrkräfte“ betrachtet die junge Lehrerin im Dreh- und Angelpunkt von drei Faktoren: 1. Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit im persönlichen Fremdsprachenerwerb und erlebten Fremdsprachenlehrerverhalten, 2. Erfahrungen aus dem pädagogischen Studium (in Jyväskylä handelt es sich meistens um zwei akademische Jahre) und 3. Erfahrungen aus den ersten eigenen Arbeitsjahren in der Schule. Wir verstehen, dass es nicht möglich ist, eindeutig die Tätigkeit junger Lehrkräfte durch einige Variablen zu erklären, sondern dass das Lehrersein mehr oder weniger eine Ganzheit ist, auf die viele und meistens persönliche Faktoren einwirken. Trotzdem lässt sich mit Recht vermuten, dass ein langfristiges Auseinandersetzen mit dem Lehrerverhalten in der eigenen Schul- und Studienzeit für das Denken und Verhalten beginnender Lehrkräfte von Bedeutung ist (Schempp, Sparkes, & Templin, 1998; Britzman, 2003; Kaikkonen, 2004a).

Insgesamt wird festgestellt, dass die Lehrerbildung keine geringe Rolle bei der beruflichen Identitätsentwicklung zukünftiger Lehrkräfte spielt. Die Lehrerbildung in Finnland bemüht sich im Aufbau des Lehrerseins oder der „Erziehungs- und Unterrichtsphilosophie“ einer jeden zukünftigen Lehrerin um ihre persönliche, reflexive Tätigkeit. Ebenso mag das Schulpraktikum einen besonderen Einfluss auf das Lehrer-

verhalten der Lehramtsstudentinnen haben (Kaikkonen, 2007; Nyman, 2007).

Nach dem Eintritt in die Schule begegnen die jungen Lehrerinnen dem Schulalltag. Die Begegnung in der Lehrerrolle vollzieht sich bei vielen zum ersten Mal, denn die Ausbildung heutiger Art schenkt persönliche Erfahrungen mit Schülerinnen und Lehrerkolleginnen nur begrenzt (Farrell, 2003). Das finnische 5-jährige Magisterexamen mit seinem eingebauten pädagogischen Studium, das ein Fünftel des Exams ausmacht, kann der Studierenden lediglich eine theoretische Ausgangsbasis und Einblicke in das Klassenzimmer und die vielseitige Lehrertätigkeit garantieren. Immerhin, man geht davon aus, dass dieses eine ausreichende pädagogische Basis ist, in Folge derer die junge Fremdsprachenlehrerin fähig ist, ihre Arbeit anzufangen, die sowohl in der ganzen finnischen Gemeinschaftsschule (Primar- und Sekundarstufe I), auf der gymnasialen Oberstufe, in einer berufsbildenden Schule, im sog. freien Bildungswesen, in einer Fachhochschule oder an der Universität stattfinden kann. Wir wissen aber auch, dass die junge Lehrerin nach einer geschützten und stark geleiteten Ausbildung den Schulalltag recht hart empfindet (Boshuizen, Bromme, & Gruber, 2004; Sabar, 2004; Laursen, 2006; Nyman, 2007). Sie wird Mitglied einer neuen Gemeinschaft, deren Arbeitskultur sie nicht kennt und die sich erst allmählich für sie eröffnet. Oft fängt die junge Lehrerin in Finnland mit einer Kurzarbeit als Vertretung oder sonst für eine kürzere Zeit an, meistens auf einer Stundenlohnbasis. Dies schenkt der Lehrerin erforderliche Erfahrung, aber schiebt sie leicht in eine Randposition im Lehrerkollegium.

2 Ziele eines modernen Fremdsprachenunterrichts

Der finnische schulische Fremdsprachenunterricht ist bis heute recht traditionell gewesen. Trotz systematischer kommunikativer Erneuerungsbemühungen (Lehrplanrichtlinien, 1994, 2004) wird der Fremdsprachenunterricht mehrheitlich mit dem Prinzip der Sprachsystemanalyse durchgeführt. Der Unterricht ist u. a. durch die Grammatikprogression und das Vokabellernen im Schulbuchkontext geprägt. Des Weiteren teilen sich der Unterricht und die Sprachübung in vier Grundfertigkeiten nach dem Modell der 1960er und 1970er Jahre auf. Der Sprachgebrauch realisiert sich als rezeptive und produktive Fertigkeiten, jedoch so, dass mündliches Üben zugunsten schriftlicher Aktivitäten vernachlässigt wird. Sprachliches Können der Lernenden wird nach demselben

Prinzip beurteilt. Unterricht und Lernen zielen auf die sog. Präparationspädagogik (Larzén, 2005) und lassen die Lernenden auf „Vorrat“ für einen möglichen zukünftigen Gebrauch lernen.

Die Sprache ist für einen Menschen aber ein Medium in der Welt zu sein, Teil seiner Lebenswelt (Jaatinen, 2007). Die menschliche Existenzkompetenz heißt Vermögen zu haben, in der Lebenswelt zurecht-zukommen. In einer globalen und multikulturellen Welt bedeutet dieses für das Individuum, auch mit anderen Sprachen leben zu lernen als nur mit seiner *native language*. Die moderne Sprachlehrforschung hat u. a. folgende fremdsprachliche Gesichtspunkte zum Ausdruck gebracht:

- ✓ Die Sprache fungiert vor allem als Medium der mündlichen Tätigkeit, und die menschliche Interaktion ist ganzheitlich, wobei nonverbale Kommunikation eine wesentliche Rolle spielt.
- ✓ Die Sprache steht im natürlichen und obligatorischen Kontakt mit ihrem kulturellen Hintergrund. Spricht man eine fremde Sprache, so wirkt auch die muttersprachige Sprachkultur mit ihrer Interferenz mit. Deswegen spricht der Fremdsprachenunterricht von keiner Sprachbeherrschung eines *native speaker* mehr, sondern setzt eine interkulturelle Kommunikationsfähigkeit zu seiner Zielvorstellung (Byram, 1999; Kaikkonen, 2007).
- ✓ Der Mensch ist seiner Natur gemäß ein ganzheitlich Handelnder (d. h. ein denkendes, fühlendes, wissendes, agierendes Wesen im Zusammenspiel mit anderen Menschen). (Watson-Gegeo, 2004.)
- ✓ Das Fremdsprachenlernen ist sinnvoll in authentischen Zusammenhängen: die Lernende selbst ist Urheberin und Mitverantwortliche ihres Lernens und sprachlichen Handelns (Kaikkonen, 2002; Kohonen, 2007).
- ✓ Erfahrung und Begegnung sowie durch sie ausgelöste Konflikte sind für das Fremdsprachenlernen nützlich und erzieherisch. In der Fremdsprachenpädagogik redet man in diesem Zusammenhang von Begegnungspädagogik (Kaikkonen, 2004a; Larzén, 2005) und vom interkulturellen Fremdsprachenlernen als einem dialogischen Prozess (Kaikkonen, 2007).
- ✓ Die Sprache ist wesentlicher Teil der menschlichen Identität, einige bezeichnen sie sogar als den wichtigsten (Lüdi, 2003). Diese Auffassung führt zu dem Gesichtspunkt, dass auch andere Sprachen als die Muttersprache identitätsstiftende Sprachen des Individuums sein können, denn die Menschen sind auf viele Weise mehrsprachig. Adelheid Hu stellt fest, dass im Fremdspra-

chenunterricht gleichzeitig von Sprache, Kultur und Identität die Rede sein muss (Hu, 2003).

Die Lehrerin hat immer im schulischen Fremdsprachenerwerb eine Schlüsselposition. Die finnischen nationalen Lehrplanrichtlinien (2004) betonen die Wichtigkeit internationaler und multikultureller Begegnungen, die zentrale Bedeutung der mündlichen Kommunikation, kulturelle Fähigkeiten als Teil des fremdsprachigen Könnens sowie die Entwicklung der sprachkulturellen Identität des Lernenden. Eine junge Fremdsprachenlehrerin steht im paradigmatischen Spannungsfeld: Die Lehrerausbildung fordert sie heraus, nach dem oben beschriebenen Paradigma der Spracherziehung zu fungieren, aber ihre Lernerfahrungen und Unterrichtserlebnisse aus der eigenen Schulzeit erzählen von einem anderen Fremdsprachenunterricht. Was für einem Schulalltag die junge Lehrerin in ihrer ersten Schule begegnet, bewirkt maßgebend ihre Lehrertätigkeit, sprich ihre Lernumgebungen, Zielvorstellungen, Unterrichtsverfahren und Bewertungsaktivitäten.

3 Forschungsprojekt, Probanden und Methodologie

Das Forschungsprojekt erfasst die Jahre 2002–2010. In der ersten Phase wurden insgesamt 63 Lehramtsstudentinnen untersucht, um ihre Erfahrungen aus dem schulischen Fremdsprachenunterricht einzusammeln sowie die Qualität und Adäquanz der Lehrerbildung und ihre Zielvorstellungen als zukünftige Lehrerinnen zu erfahren. Aus dieser Gruppe wurden dann 13 junge Fremdsprachenlehrerinnen (unterschiedliche Fremdsprachen als Hauptfach) ausgewählt, deren Einstieg in die Schule und ersten Arbeitsjahre im Mittelpunkt der Untersuchung stehen.

Die erste Forschungsphase ergab u. a. folgende Ergebnisse. Die Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit erzählten, dass der Fremdsprachenunterricht hauptsächlich sehr traditionell gewesen war: lehrerzentriert, mechanisch, so dass der Stundenablauf regelmäßig nach einem gleichen Schema geschah, und das Hauptgewicht des Sprachunterrichts systemorientiert (in erster Linie Grammatik und Vokabellernen) gewesen war. Die Studentinnen hätten mehr kommunikatives Fremdsprachenlernen gewünscht, das Sprache und Kultur zusammenbringt, aber diese Erfahrungen seien äußerst selten gewesen (Kaikkonen, 2004b). Trotz dieser schulischen Erfahrungen, oder vielleicht eben deswegen, meinten sie selbst moderneren Fremdsprachenunterricht in

ihrem eigenen Klassenzimmer zu machen. Dieses Ziel habe die Lehrerausbildung nach den Probandenmeinungen auch unterstützt. Die Untersuchung zwischen 2002–2003 bemühte sich, die Lehramtsstudentinnen nach ihren Zielvorstellungen zu charakterisieren, was letztendlich zu einer Klassifikation der Lehrpersonen führte. Es wurde davon ausgegangen, dass diese Typisierung in erster Linie der späteren Untersuchung im Arbeitsleben dienen würde.

Alle 13 Probanden arbeiten zurzeit in der Schule, die meisten entweder in der allgemein bildenden finnischen 9-jährigen Gemeinschaftsschule oder auf der gymnasialen Oberstufe. Nur wenige von ihnen haben eine feste Stelle bekommen, die meisten haben Vertretungen gemacht oder arbeiten auf Stundenlohnbasis.

Um die Entwicklung der Lehrtätigkeit der Probanden zu untersuchen, sind die folgenden Fragen von Wichtigkeit:

1. Spielen die Erfahrungen über den erhaltenen Fremdsprachenunterricht aus der eigenen Schulzeit beim Lehrerverhalten junger Lehrkräfte eine Rolle? Wenn ja, auf welche Weise?
2. Welchen Einfluss hinterließ die Lehrerbildung mit dem pädagogischen Studium und Schulpraktikum auf das Unterrichtsverhalten?
3. Passt sich der „Alltagsrealismus“ junger Lehrkräfte den Arbeitsroutinen und der Handlungstradition auf eine negative Weise an?
4. Wenn ja, welche Faktoren sind im diesem Anpassungsprozess zu erkennen?
5. Welches sind die Maßnahmen, die junge Lehrkräfte vor einer negativen Anpassung schützen? Und zuletzt die zusammenfassende Frage:
6. Was für einen Fremdsprachenunterricht geben junge Lehrerinnen nach den ersten fünf Arbeitsjahren?

Die Forschungsdaten werden vorwiegend über zwei Wege erzielt. Die Probanden schreiben regelmäßig Journal oder Logbuch über ihren Unterricht und ihre persönlichen Erfahrungen mit Schule, Schülerinnen und Lehrerkolleginnen. Diese narrativen Texte werden den Forscherinnen immer in einer bestimmten Zeit gesendet, so dass es ihnen möglich wird, nach dem Durchlesen durch die E-Mail präzisierende Fragen zu stellen. Die Probanden werden jedes Jahr persönlich interviewt. Das Gespräch findet in der jeweiligen Schule des Probanden statt. Die Interviews werden aufgenommen und später transskribiert. Es handelt sich um Themeninterviews, deren Hauptfragen vorgefasst sind, aber

die Handlung Freiraum lässt, den Gedankenverlauf des Probanden weiter zu verfolgen und zu vertiefen. In dem Sinne lässt sich von einem Tiefeninterview, sogar einem therapeutischen Interview reden. Darüber hinaus benutzt die Untersuchung noch Daten, die in der ersten Forschungsphase der Studienzeit entstanden sind (Kaikkonen, 2004a, 2007).

Der augenblickliche Stand der Untersuchung ist der, dass Datenerhebungen aus den ersten 2 Arbeitsjahren zum größten Teil analysiert worden sind. Durch sie wird erstens die Rolle der eigenen fremdsprachlichen Lernerfahrungen für das Lehrerverhalten analysiert und zweitens ihre professionelle Entwicklung im Spannungsfeld zwischen den Zielvorstellungen der Lehrerbildung und dem Unterrichtsalltag nachvollzogen.

4 Problematik des Wandels

Eine eigene fremdsprachendidaktische Auffassung zu verinnerlichen und die angeeigneten Prinzipien einzusetzen ist die größte Herausforderung der ersten Schuljahre. Die Lehrerverberufung baut sich in einem dialektischen Prozess auf, in dem die junge Lehrerin angespornt wird, ihre Zielstrebungen mit den Forderungen des Arbeitskollegiums ständig zu vergleichen (Day, 1999). In unserer Induktionsphasenuntersuchung wird der Entwicklungsprozess junger Lehrerinnen sowohl durch die theoretische als auch empirische Analyse über eigene Schulerfahrungen und die gewonnene Lehrerverberufung problematisiert. Im Hintergrund besteht die Frage, ob und in welchem Maße es möglich ist, beim Wandel des schulischen Fremdsprachenunterrichts durch junge Lehrkräfte mitzuwirken.

4.1 Bedeutungen eigener schulischer Erfahrungen zu Beginn der Lehrtätigkeit

Frühe Erfahrungen haben eine wesentliche Bedeutung dafür, wie die Lehrerin neues Wissen im Bezug auf den Unterricht interpretiert (Sahlberg, 1997). Neben theoretischem Wissen spielen sog. subjektive Theorien (Caspari, 1998; Hu, 2001) der Lehrerinnen eine Rolle, vor deren Hintergrund sich Vorstellungen (van Driel, Verloop, & de Vos, 1998), Werte und Einstellungen (Johnston, 1994) befinden. Junge Lehrerinnen verfügen vielerlei Wissen auf Grund ihrer Lebenserfahrungen,

sind aber keineswegs Gefangene dieses Wissens. Der Wandel früherer Auffassungen und Vorstellungen ist durchaus möglich durch ihre Bewusstmachung, beispielsweise durch die Reflexion (Järvinen, 1999; Ojanen, 2000).

Die Datenanalyse bestätigte die wesentliche Bedeutung subjektiver Erfahrungen im Hinblick auf die Formgebung von Unterrichtsverfahren und Lehrerverhalten. Die jungen Lehrerinnen verfügten bewusst über ihre Erfahrungen bei der Reflexion ihrer Tätigkeit, aber die Erfahrungen wurden auch unbewusst sichtbar.

4.1.1 Bewusste Bedeutungen – Erfahrungen aus der Schulzeit in den Junglehrerberichten

Alle untersuchten Probanden erwähnten bedeutende Erfahrungen, die sich an den Unterricht und die Lehrpersonen aus der Schulzeit anschlossen. Die Erfahrungen bildeten drei Themen: das Modell einer guten Lehrerin, das Lehrer-Schüler-Verhältnis und die Qualität des Fremdsprachenunterrichts. Eigene Erfahrungen fungierten bei den Junglehrerinnen als Beispiele für die Eigenschaften und Handlungsmodelle, denen gegenüber eigenes Gelingen oder Misslingen relativiert werden konnte. Dadurch steuerten die Erfahrungen die bewussten Zielvorstellungen der Junglehrerinnen im Hinblick auf Schülerbegegnung und Fremdsprachenunterricht, schenken Form dafür, was die Lehrerin in ihrer Arbeit durchsetzen wollte und was nicht.

Das Modell einer guten Lehrerin kam erstens dadurch zum Vorschein, was für eine Atmosphäre die Probanden in der Klasse empfunden hatten, und zweitens durch die Erfahrungen, die mit Unfähigkeit der Lehrerin zusammenhingen. Meistens beschrieb der Proband eine bedeutende Lehrerbeziehung. Diese Lehrerin sei kompetent, nett, aber trotzdem auffordernd, und die Atmosphäre in ihrer Stunde gut gewesen. Ein unfähiger Lehrer hingegen sei nicht in der Lage gewesen, Klassenarbeit und Schülerinnen anzuleiten.

Auch das selbst empfundene Lehrer-Schüler-Verhältnis aus der Schulzeit wurde von den Probanden als bedeutend für die eigene Lehrertätigkeit eingestuft. In diesen Beschreibungen sei die Lehrerin aufrichtig und unparteilich, kontaktbereit und bodenständig gewesen. Einige Erfahrungen hingen mit dem negativen Lehrerverhalten den Schülerinnen gegenüber zusammen. Auch diese Erfahrungen wurden als bedeutend für die eigene Arbeit eingeschätzt, denn sie böten ein Beispiel für das Verhalten dar, das zu vermeiden sei.

Das dritte Thema, die Qualität des Fremdsprachenunterrichts, kam auch zwiespältig zum Vorschein. Die Probanden schilderten meistens

den Fremdsprachenunterricht in ihrer Schulzeit als nicht ausreichend, sogar negativ. Dem Unterricht hätten die kommunikativen, mündlichen Übungen und landeskundlichen Elemente gefehlt. Die verwendeten schriftlichen Übungen seien mechanisch gewesen (vgl. auch Kaikkonen, 2004a). Deswegen diene der Fremdsprachenunterricht aus der eigenen Schulzeit als kein nachahmenswertes Beispiel, sondern die Junglehrerinnen meinten, einen vielseitigeren Unterricht anzustreben als es in ihrer Schulzeit der Fall gewesen sei. Insbesondere war die Betonung des mündlichen Sprachgebrauchs den Zielsetzungen der Probanden zu entnehmen.

4.1.2 Unbewusste Bedeutungen

Die Kluft zwischen Theorie und Praxis wurde in manchem Zusammenhang festgestellt (Handal & Lauvås, 1987). Die Lehrerin ist sich nur zum Teil dem Wissen bewusst, das auf ihre Entschlüsse und ihr Verhalten einwirkt. Eben deswegen seien die Handlungsmodelle der Lehrerinnen teilweise denen ihrer eigenen Lehrerinnen gleich (Senge, 1994). Dieser Zwiespalt zwischen dem Bewussten und Unbewussten fiel auch in unserer Untersuchung auf. In ihren Erzählungen verglichen die Probanden ihre schulischen Erfahrungen mit den Modellen der Lehrerbildung und hielten die Methoden aus der Schulzeit für unzureichend für ihre eigene Klassenarbeit. Im Hinblick darauf, wie erfolgreich die jungen Lehrerinnen in Durchsetzung ihrer Zielvorstellungen waren, kamen zwei Handlungsmodelle zum Ausdruck:

Handlungsmodell 1: Schwerpunkt des Fremdsprachenunterrichts ist der Unterricht von Grammatik und anderen Teilfertigkeiten. Zu erkennen waren auch Fehlen am kulturbedingten Kontext, lehrerzentrierter Unterricht und mechanische Übungen.

Handlungsmodell 2: Der Sprachunterricht ist schülerorientiert, kommunikativ und die Bewertung vielseitig. Es war auch eine aktive Rolle der metakognitiven Fähigkeiten im Unterricht wahrzunehmen.

Das erste Handlungsmodell ähnelte in Vielem dem ihrer eigenen Schulzeit. Der Zwiespalt zwischen den Zielvorstellungen und dem durchgesetzten Unterricht war aber wenig oder gar nicht bewusst, denn keine der Lehrerinnen mit dieser Handlungsweise erkannte in ihrem Lehrerverhalten Modelle, die aus ihrer eigenen Schulzeit gestammt hätten. Ihre Relation zur Arbeit war auch durch Unfolgerichtigkeit und Erstauen geprägt. Diese Lehrerinnen meinten, dass sie wegen der äußeren Gründe auf eine bestimmte Weise zu handeln hätten. Schülerinnen, Disziplinprobleme, Lehrwerk und Abiturprüfung hätten ihre Unterrichts-

entscheidungen definiert. Obschon es unbegründet wäre zu behaupten, dass in erster Linie die Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit zum Kopieren der Handlungsmodelle ihrer ehemaligen Lehrerinnen geführt hätten, ist ein Zusammenspiel dieser Erfahrungen auffällig und kann nicht ausgeschlossen werden. Sie bestimmen höchstwahrscheinlich weiterhin unbewusste Auffassungen über den Fremdsprachenunterricht und dessen Methodologie in schwierigen, hektischen und stressigen Situationen.

Bei den Junglehrerinnen mit dem zweiten Handlungsmodell war die Arbeitsrelation anders. Reflexion, obwohl sie kein geplantes Interviewthema war, kam als eine bedeutende, die Arbeit definierende Aktion spontan zum Ausdruck. Sie drückte sich insbesondere dann aus, als die Probanden von Auswertung und Entwicklung ihrer eigenen Tätigkeit redeten. Auch diese Lehrerinnen empfanden zwar die Durchsetzung ihrer Zielvorstellungen im Schulalltag infolge der großen Klassen, fehlenden Kenntnisse, Eile und Aufforderungen der Schülerinnen als herausfordernd, bemühten sich aber, ihre Praxis allmählich in die vorausgeplante Richtung zu entwickeln.

Es sieht so aus, dass Reflexion beim Einsetzen der Erkenntnisse aus der Lehrerbildung in die eigene Schulpraxis ein recht optimales Werkzeug ist und Bausteine für die eigene Lehrerentwicklung bietet. Die Zielvorstellungen und der Schulalltag entsprachen einander recht gut. Die Problematik von Idealbild und Realität war bewusst gemacht, und auf diese Weise konnte die Lehrerin auf ihre Entwicklung Einfluss haben. Die Probanden wiesen darauf hin, dass Reflexion ein für sie typisches Verfahren sei, die Welt und das eigene Handeln zu gestalten. Gemeinsam war ihnen auch der Glaube an einen langsamen Fortschritt, ihre Zielvorstellungen durchzusetzen.

5 Suche nach der Lehrerverberession

5.1 Vielfältigkeit der Professionalität

Sachverständige als Fremdsprachenlehrerin zu werden ist ein lebenslanger Prozess. Die Aufgabe der Lehrerbildung ist es, für die Schule solche Fremdsprachenlehrerinnen auszubilden, die bereit sind, sowohl ihre beruflichen Fähigkeiten als auch die Schulgemeinschaft zu entwickeln. Die Vielförmigkeit der Lehrertätigkeit bedingt die Lehrerausbildung. Außer dem Klassenunterricht arbeitet die Lehrerin mit den Eltern, kommunalen Schulträgern, Schulbeamten und ihren Kolleginnen zu-

sammen. Die Grundausbildung alleine kann keineswegs die Professionalität schenken, sondern die in der Ausbildung gewonnenen Kenntnisse und Fertigkeiten müssen in die eigene Schularbeit umgesetzt werden. Mal gelingt dieses der Junglehrerin, ein anderes Mal nicht (Helakorpi, 2005). Das Arbeitsleben hält die Fähigkeiten für wichtig, Neues zu lernen, die wachsende Fülle von Information zu beherrschen und diese schnell zu verarbeiten. Dieses setzt bei dem Arbeitnehmer voraus, dass er fähig ist, kritisch zu denken, sein Lernenlernen zu steuern und den Herausforderungen zu entsprechen. Die Professionalität hat in dem Sinne unscharfe Konturen.

Die Professionalität kann nach Tynjälä (2006) nach drei besonderen Gesichtspunkten analysiert werden. Erstens wird das Sachverständnis als Wissenserwerb, zweitens als Beteiligung an Sachverständigerkultur und drittens als Findung neuen Wissens angesehen. Die Professionalität wird in kommunikativer Zusammenarbeit mit verschiedenen Sachverständigen aufgebaut und ist ein dynamischer Prozess (Tynjälä, 2006).

Die Lehrerausbildung geht davon aus, dass sich die Lehramtsstudierenden während des pädagogischen Studiums theoretisches, praktisches und Selbstregelungswissen aneignen. Die Entwicklung der Professionalität sei durch die Integration dieser Wissensarten bedingt (Tynjälä, 2006). Theoretisches Wissen (*know that*) ist Schulbuchwissen und ist den Studierenden leicht darzubieten. Im Rahmen dieser Untersuchung drückt es sich einerseits als Wissen über Sprache und Kultur, andererseits als unterrichtsmethodisches bzw. didaktisches Wissen aus. Jedoch, eine professionelle Lehrerin unterrichtet und erzieht ihre Schülerinnen. Deswegen braucht sie auch erziehungswissenschaftliches Wissen. Das letztgenannte Wissen enthält neben pädagogischen Kenntnissen u. a. Wissen, das sich auf Interaktion und Kommunikation, Heranwachstumssteuerung und Lernanleitung, Berufsethik sowie Bildungs- und Gesellschaftspolitik bezieht (Bereiter, 2002). Unmittelbarer Teil der Professionalität ist informelles bzw. praktisches Wissen (*knowhow*), mit Hilfe dessen die Lehrerin ihr Sachverständnis aufbaut, so dass Substanz- und pädagogische Kenntnisse in pädagogisches Inhaltswissen integriert werden (van Driel et al., 1998). Dazu kommt noch mit der Lebens- und Arbeitserfahrung zunehmendes, intuitives Wissen, das oft recht schwer zu verbalisieren ist.

Den dritten Bereich der Professionalität, Selbstregelungswissen (*know what and how to know*), braucht eine Sachverständige, um ihre Handlung und ganze Berufstätigkeit auszuwerten und zu entwickeln (Tynjälä, 2006). Theoretisches Wissen kann durch Tätigkeit und Prob-

lemlösung in stilles Wissen (*tacit knowledge*) umgewandelt werden und somit Denken und Handlung der Person fördern (Bereiter & Scardamalia, 1993; Eteläpelto, 1997). Pädagogisches Inhaltswissen und Selbstregulierungswissen setzen formales Wissen voraus, um in Gang gesetzt zu werden. Diese In-Gang-Setzung hängt mit Reflexion des Lernenden eng zusammen, weswegen ihre garantierte Entwicklung in der Lehrerausbildung schwer fällt.

Im Folgenden legen wir einige Gesichtspunkte vor, die am deutlichsten im Diskurs der jungen Fremdsprachenlehrerinnen zum Ausdruck kamen, als sie über ihre Erfahrungen im ersten Arbeitsjahr und die Bedeutung der Lehrerausbildung berichteten.

5.2 Sachverstand der jungen Lehrerin

Während des Gesprächs über die Lehrerausbildung rückte das Schulpraktikum sehr in den Vordergrund. Die Unterrichtsstunden und ihre zu geringe Menge kamen als allgemeines Diskursthema zum Vorschein. Viele meinten, dass der Mangel an Praxis Ursache für ihr fehlendes Gesamtbild über die Lehrertätigkeit sei. Wenige Praxisstunden in der Ausbildung und Unsicherheit in dem ersten Schuljahr können aber nicht unbedingt unter einen Nenner gebracht werden. Viele Stunden im Schulpraktikum garantieren an sich keine professionelle Entwicklung (Eteläpelto, 1997). Jede Lehrerin schafft selbst und auf eine persönliche Weise ihr pädagogisches Inhaltswissen, ihre Interpretation und „Unterrichtsphilosophie“, nach denen sie handelt. Im Schulalltag stellt die Lehrerin dann fest, dass die Arbeit in vieler Hinsicht auch anderes bedeutet, als das Fach zu unterrichten. Eine in Sprache und Kultur lange studierte Lehrerin ist gezwungen, ihr Fach neu aus dem Blickpunkt von Lehren, Lernen und Lehrbarkeit zu betrachten, d. h., sie schafft pädagogisches Inhaltswissen.

Nach Aussage der Probanden hätte das Schulpraktikum den Fachunterricht betont und nach einer gegebenen Unterrichtsstunde ihre sprachlichen und sprachkulturellen Kenntnisse zum Diskussionsthema gemacht. Die Studierenden hätten das Gefühl gehabt, eine gastierende Lehrerin zu sein, die ein paar Stunden zu bestimmten Themen gab. Sie (10/13 = zehn von 13 Probanden) hätten unter dem Druck gestanden, hauptsächlich eine „gute“ Unterrichtsstunde zu halten.

Aus dem Schulpraktikum haben die Junglehrerinnen (7/13) die Erfahrung gewonnen, dass sie vorwiegend eine Klasse als Ganzes – ohne Sicht auf die Individualität der Schülerinnen – unterrichten. In ih-

rer späteren regulären Schultätigkeit jedoch haben sie begriffen, dass die Schülerinnen vom Gebrauch verschiedener Unterrichtsmethoden und Lernstrategien profitieren. Die Junglehrerinnen seien aber noch unfähig, auf diese Anforderungen zu antworten. Genau dieses sei der Grund, warum junge Lehrerinnen ihren Unterricht vornehmlich für die ganze Klasse planen (Burn, Hagger, Mutton, & Everton, 2000; Warford & Reeves, 2003).

Das kurze und eindimensionale Schulpraktikum (rund 30 selbst gehaltene Unterrichtsstunden während eines Jahres) hat offensichtlich dazu geführt, dass die Kenntnisse der Studierenden über unterschiedliche Schülerinnen mangelhaft blieben. Dieser Mangel erschwerte seinerseits die Interaktion mit den Schülerinnen und die Verinnerlichung der schulischen Erziehungsarbeit (Kagan, 1992; Jones, & Stammers, 1997). In der Anfangsphase der Karriere habe sich die Erziehung nach Aussage der Junglehrerinnen (7/13) auf Disziplin- und Ordnunghalten im Klassenzimmer reduziert. Je unsicherer die Lehrerin ist, desto wichtiger werden Disziplin und Ordnung (Kagan, 1992; Jones, & Stammers, 1997).

Die Probanden sagten weiter aus, dass es im Schulpraktikum darauf ankommt, mit der Unterrichtssituation klarzukommen, im Schulalltag aber sei es wichtig, darüber hinausreichende Dienstverpflichtungen zu erfüllen. Der Schulalltag sei durch die Eile geprägt, die aus dem regelmäßigen Kurswechsel (11/13), verschiedenen Aufsichtsaufgaben, Elternabenden, Klassenleitertätigkeiten und dem gemeinsamen Planen mit den Kolleginnen (10/13) entstehen. Diese vielfältigen Aufgaben seien für die Junglehrerinnen eine aufregende Erfahrung, auf die die Lehrerausbildung nun wenig vorbereite. Teil der Professionalität ist also organisations- und aufgabenbedingt und entwickelt sich an der Teilnahme an der Organisation (Kirjonen, Mutka, Frilander, & Valkeavaara, 2000). Mit der Beteiligung am Schulalltag schafft die Lehrerin kontextuelles Wissen, das seinerseits Arbeit und Druck einer jungen Lehrerin vermehrt. Unsere Junglehrerinnen bekämen zwar Hilfe von den älteren Kolleginnen, die sie aber nicht freiwillig anboten (4/13). Allerdings seien die jungen Lehrerinnen nicht unbedingt bereit oder geneigt, um Hilfe zu bitten (vgl. Boshuizen et al., 2004)

Die Junglehrerinnen (6/13) reden von *theoretischem Wissen* als einer getrennten Wissensart, für dessen Vermittlung das Institut für Lehrerausbildung verantwortlich gewesen sei. Theoretische Studien seien ausreichend gewesen. Insbesondere hätten sie gelernt, wie das eigene Fach unterrichtet wird, und hätten Bescheid über Lernstrategien, Lehrmethoden, Unterrichtsmaterialien und Bewertung bekommen.

Im Diskurs wird also die kenntnisbezogene Dimension des Wissens betont. Dieses sagt aber noch nichts darüber aus, in welchem Maß angeeignetes Wissen in die Praxis umgesetzt ist. In der Sachverständigerhandlung ist es wesentlich, fachbezogenes theoretisches Wissen in praktischen Situationen anzuwenden und zu benutzen sowie sein Können von einem Kontext zu einem anderen zu verlagern.

Weiterhin berichten die Probanden (6/13), die Ausbildung habe kein „richtiges“ Bild von der Lehrertätigkeit gegeben (Kiviniemi, 2003; Boshuizen et al., 2004). Dabei entsteht die Frage, ob dieses überhaupt möglich oder erstrebenswert ist. Während des ersten Arbeitsjahres scheint sich die Arbeitsroutine jedenfalls bei den meisten Junglehrerinnen gefestigt zu haben und Prozedurwissen entsteht. Die Entstehung dieser Art des „stillen Wissens“ ist schwieriger wahrzunehmen als beispielsweise formales Wissen. Im Spannungsfeld des Wissens aus der Lehrerausbildung und dessen der ersten Arbeitsjahre sind junge Lehrerinnen offensichtlich nicht imstande nachzuvollziehen, aus welcher Quelle ihr Wissen stammt. In dieser Situation sind sie geneigt zu glauben, dass sie es durch die Praxis gelernt haben (Väisänen, & Silkelä, 2000). Darüber hinaus ist es durchaus möglich, dass junge Lehrerinnen ihre eigene Unsicherheit bei der Unterrichts- und Methodenbeherrschung in die Ausbildung projizieren und meinen, dass diese zu wenig den Praxisbedürfnissen entsprach (Kelchtermans, 1996).

6 Zusammenfassende Ergebnisse

Der Eintritt in die Schule ist bei der Junglehrerin eine Art Krise (Sabar, 2004), in der sie mit einer neuen, verantwortungsvollen und herausfordernden Situation konfrontiert ist. Die Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit spielen bei der Umformung aller untersuchten Junglehrerinnen eine wesentliche Rolle. Sie konnten anscheinend bei der Bestimmung ihres Verhaltens den Schülerinnen und dem Fremdsprachenunterricht gegenüber von ihren Erfahrungen profitieren. Allerdings kamen die Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit auch unbewusst zum Ausdruck. Dabei wurde offenbar, dass die untersuchten Lehrerinnen sich ihren Unterrichtsherausforderungen auf zwei alternative Weisen annäherten. Einige wendeten theoretisches Wissen aus der Lehrerausbildung über Fremdsprachenlehren und -lernen an. Diese Veranlagung verlangte ständige Reflexion und Neueinschätzung ihrer Arbeit, eine Art Bewegung in den Gegenstrom im Schulalltag. Andere hingegen betätigten sich als Lehrerinnen, denen Reflexion fremd war und die über parallele

Unterrichtsverfahren mit denen ihrer eigenen Schulzeit verfügten. Dieser Befund scheint damit zusammen zu hängen, was Järvinen für das Anfangsrisiko einer jungen Lehrerin hält: Eigene Zielvorstellungen nehmen ab und die Reflexion muss vor vielen Anforderungen des Schulalltags zurückweichen (Järvinen, 1999). Aber gerade Reflexion wäre ein Werkzeug, das den Wandel in der Schule möglich machen würde, in der (junge) Lehrkräfte zu oft ohne kollegiale Unterstützung arbeiten.

Berichten die Junglehrerinnen von der Lehrerausbildung und deren auslösende Professionalität, so meinen sie, dass die Lehrerbildung ein Sachverständnis betont, das auf das Substanzwissen des zu unterrichtenden Faches und dessen Vermittlung auf Schülergruppen zielt. Sie sind auch der Ansicht, dass sie im Schulalltag eher intuitives, kontextuelles und erzieherisches Wissen insbesondere auf einem personenbezogenen Niveau brauchen.

Die Hauptfragen junger Lehrerinnen im ersten Arbeitsjahr sind folgende: *Wie komme ich mit mir selbst ins Klare?* und *Lernen meine Schülerinnen genug?* Eine neue Umgebung mit ihren Herausforderungen verursacht Hektik, sogar Stressgefühl. Indem die Junglehrerinnen ihre Anfänge im Arbeitsleben beschreiben, erzählen sie gleichzeitig einiges vom Arbeitsalltag: was sie alles im Tagesablauf leisten, was sich in der Schule abspielt. Das erste Arbeitsjahr beschäftigt die Junglehrerin sehr, und sie redet noch recht wenig von ihrem Fremdsprachenunterricht. Die ersten Untersuchungsergebnisse des zweiten Jahres lassen aber vermuten, dass die Junglehrerinnen allmählich bereiter werden, mehr von ihrer Fremdsprachenlehrertätigkeit zu erzählen. In der nächsten Untersuchungsphase wird neben der Weiterverfolgung des Sachverständnis- und Lehrertätigkeitsentwicklung der Junglehrerinnen besonders die Qualität ihres Fremdsprachenunterrichts erforscht.

Das erste Arbeitsjahr ist also für junge Lehrerinnen äußerst wichtig. Trotzdem scheint dieses Jahr vielleicht der größte Schwachpunkt der Lehrerbildung zu sein. Die Induktion – eine professionelle Betreuung im Schulalltag – fehlt an der finnischen Schule nahezu gänzlich. Dabei lässt sich fragen, warum das Schulwesen nicht imstande ist, von dieser bedeutenden Lernphase der Junglehrerinnen zu profitieren. Durch eine Einrichtung einer pädagogischen Betreuung über die Ausbildungszeit von Junglehrerinnen hinaus ließen sich zwei wechselseitig sich beeinflussende Dinge erreichen: Die jungen Lehrkräfte hätten einen sicheren Start im Schulalltag und die Schulen könnten durch die neuesten fachlichen und pädagogischen Kenntnisse der Junglehrerinnen ihre Unterrichts- und Erziehungstätigkeit bereichern.

Literatur

- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court.
- Boshuizen, H. P. A., Bromme, R., & Gruber, H. (2004). On the long way from novice to expert and how travelling changes the traveller. In H. P. A. Boshuizen, R. Bromme, & H. Gruber (Eds.), *Professional Learning: Gaps and Transitions on the Way from Novice to Expert* (pp. 3–8). New York: Kluwer.
- Britzman, D. (2003). *Practice makes practice*. Albany: State University of New York.
- Burn, K., Hagger, H., Mutton, T., & Everton, T. (2000). Beyond concerns with self: The sophisticated thinking of beginning student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 26(3), 259–278.
- Byram, M. (1999). Acquiring intercultural communicative competence: Fieldwork and experiential learning. In L. Bredella, & W. Delanoy (Eds.), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht* (pp. 358–380). Tübingen: Gunter Narr.
- Caspari, D. (1998). Subjektive Theorien von FremdsprachenlehrerInnen – bereits für Studierende ein relevantes Thema? Überlegungen zum Gegenstand und seiner methodischen Umsetzung im Rahmen eines fachdidaktischen Hauptseminars. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 27, 122–145.
- Day, Ch. (1999). *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. London: Falmer.
- van Driel, J. H., Verloop, N., & de Vos, W. (1998). Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(6), 673–695.
- Eteläpelto, A. (1997). Asiantuntijuuden muuttuvat määrikyset. In J. Kirjonen, P. Remes, & A. Eteläpelto (Eds.), *Muuttuva asiantuntijuus* (pp. 86–102). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Farrell, T. (2003). Learning to teach English language during the first year: Personal influences and challenges. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 95–111.
- Handal, G., & Lauvås, P. (1987). *Promoting reflective teaching: supervision in practice*. Philadelphia: Society for Research into Higher Education.
- Helakorpi, S. (2005). *Työn taidot: Ajattelu, tekoja ja yhteistyötä*. Hämeenlinna: HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 2.
- Hu, A. (2001). Zwischen Subjektivität und dem Anspruch auf Exploration authentischer Perspektiven. Forschungsmethodologische Anmerkungen zu einer interpretativ-ethnographischen Studie. In A. Müller-Hartmann, & M. Schocker-v. Ditfurth (Eds.), *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen* (pp. 11–39). Tübingen: Gunter Narr.

- Hu, A. (2003). *Schulische Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Gunter Narr.
- Jaatinen, R. (2007). *Learning languages, learning life-skills: Autobiographical reflexive approach to teaching and learning a foreign language*. New York: Springer.
- Jones, K., & Stammers, P. (1997). The early years of the teacher's career: Induction into the profession. In H. Tomlison (Ed.), *Managing continual professional development in schools* (pp. 79–91). London: Paul Chapman.
- 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. In A. Eteläpelto, & P. Tynjälä (Eds.), *Oppiminen ja asiantuntijuus: Työelämän ja koulutuksen näkökulma* (pp. 258–274). Helsinki: WSOY.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129–169.
- Kaikkonen, P. (2002). Authentizität und authentische Erfahrung in einem interkulturellen Fremdsprachenunterricht. *Info DaF*, 29(1), 3–12.
- Kaikkonen, P. (2004a). *Kielenopetus kielikasvatuksena – nuoren vieraan kielen opettajan kehityspolut*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos, Tutkimuksia 80.
- Kaikkonen, P. (2004b). Was lenkt einen jungen Fremdsprachenlehrer? Erfahrungen und subjektive Theorien der Lehramtsstudierenden für deren schulischen Fremdsprachenunterricht. In K. Mäkinen, P. Kaikkonen, & V. Kohonen (Eds.), *Future Perspectives in Foreign Language Education* (pp. 183–198). Oulu: University of Oulu.
- Kaikkonen, P. (2007). The points of departure of young foreign language teachers. In A. Koskensalo, J. Smeds, P. Kaikkonen, & V. Kohonen (Eds.), *Foreign Languages and Multicultural Perspectives in the European Context* (pp. 151–166). Reihe: Dichtung – Wahrheit – Sprache Bd. 7. Berlin: LIT.
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 307–323.
- Kirjonen, J., Mutka, U., Frilander, K., & Valkeavaara, T. (2000). Oppiminen työssä ja pääoman uudet muodot. In R. Raivola (Ed.), *Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia* (pp. 141–176). Suomen Akatemian julkaisuja 2. Helsinki: Edita.
- Kiviniemi, K. (2003). Opetusharjoittelun tulkintakehykset – Miten opiskelijat tulkitsevat harjoittelutilanteen? In R. Siikela (Ed.), *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjaamisesta* (pp. 61–78). Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 1. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut.

- Kohonen, V. (2007). Aineenopettajan autenttisuus: Miten salkkutyöskentely voi edistää opettajan professionaalista kasvua? In E. Estola et al. (Eds.), *Ihmisen näköinen opettaja: Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä* (pp. 155–184). Acta Universitatis Ouluensis, E Scientiae Rerum Socialium 92. Oulu: Oulun yliopisto.
- Larzén, E. (2005). *In pursuit of an intercultural dimension in EFL teaching: Exploring cognitions among Finland-Swedish comprehensive school teachers*. Turku: Åbo Akademi.
- Laursen, P. F. (2006). *Aito opettaja: Opas autenttiseen opettajuuteen*. Finn Lectura. Helsinki: Otava. Originally published by Nordisk Forlag A/S, Copenhagen (2004), *Den autentiske lærer*.
- Lehrplanrichtlinien (1994). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lehrplanrichtlinien (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lüdi, G. (2003). Mehrsprachige Repertoires und plurielle Identität von Migranten: Chancen und Probleme. In I. De Florio-Hansen, & A. Hu (Eds.), *Plurilingualität und Identität* (pp. 39–58). Tübingen: Stauffenburg.
- Nyman, T. (2007). Berufliche Entwicklung von jungen Fremdsprachenlehrern während der ersten Arbeitsjahre. In A. Koskensalo, J. Smeds, P. Kaikkonen, & V. Kohonen (Eds.), *Foreign Languages and Multicultural Perspectives in the European Context* (pp. 167–176). Reihe: Dichtung – Wahrheit – Sprache Bd. 7. Berlin: LIT.
- Ojanen, S. (2000). *Ohjauksesta oivallukseen – Ohjausteorian kehittelyä*. Oppimateriaaleja 99. Helsinki: Palmenia.
- Sabar, N. (2004). From heaven to reality through crisis: Novice teachers as migrants. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 145–161.
- Sahlberg, P. (1997). *Opettajana koulun muutoksessa*. Opetus 2000. Helsinki: WSOY.
- Schempp, P., Sparkes, A., & Templin, T. (1998). Identity and induction: Establishing the self in the first years of teaching. In R. Lipka (Ed.), *Role of the Self in Teacher Development* (pp. 142–164). New York: State University of New York Press.
- Senge, P. M. (1994). *The fifth discipline: The art and practice of a learning organization*. London: Currency/Doubleday.
- Tynjälä, P. (2006). Opettajan asiantuntijuus ja työkuultuurit. In A. R. Nummenmaa, & J. Välijärvi (Eds.), *Opettajan työ ja oppiminen* (pp. 99–122). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Väisänen, P., & Silkelä, R. (2000). *Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa – Tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittelyä*. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 76.
- Warford, M. K., & Reeves, J. (2003). Falling into it: Novice TESOL teacher thinking. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9(1), 47–65.

- Watson-Gegeo, K. A. (2004). Mind, language, and epistemology: Toward a language socialization paradigm for SLA. *The Modern Language Journal*, 88, 331–350.

III

KIELENOPETUS TOIMIJUUTEEN KASVATTAMISENA: MITÄ OPPILAS NUORELLE OPETTAJALLE MERKITSEE?

by

Maria Ruohotie-Lyhty 2009.

Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka. Ainedidaktinen symposium
8.2.2008 Helsingissä. Osa 2. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen lai-
tos. Tutkimuksia 299, 809–820.

Reprinted with kind permission by editor

Kielenopetus toimijuuteen kasvattamisena: Mitä oppilas nuorelle opettajalle merkitsee?

MARIA RUOHOTIE-LYHTY

maria.ruohotie-lyhty@jyu.fi

Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä: *Kielenopetuksen tavoitteena on avata mahdollisuus toimia vieraalla kielellä kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa. Kyse on siis toimijuuteen kasvattamisesta, jossa merkityksellisiä eivät ole vain oppilaan taidot, vaan myös hänen kokemuksensa itsestään ja mahdollisuuksistaan monikulttuurisessa maailmassa. Artikkelini selvittää 11 vastavalmistuneen opettajan kasvatuksellista ajattelua diskurssi-analyysia käyttäen. Kysyn, miten pitkälle opettajan suhtautuminen oppilaan toimijuuteen on kielikasvatuksen paradigman mukaista. Tutkimukseni osoittaa, että vastavalmistuneiden opettajien on vaikea kohdata oppilasta kielikasvatuksen tarkoittamalla tavalla, vaikka he itse toivovat sitä. Opettajien kasvatuksellista ajattelua rajoittavat heidän kokemansa pakot, jotka taas saavat alkunsa opettajien ajattelun dikotomisuudesta.*

Avainsanat: *toimijuus, kielenopetus, kielikasvatus, vastavalmistunut vieraan kielen opettaja*

Johdanto

Kielenopetuksen tavoitteiden ymmärtämisessä on tapahtunut viime vuosikymmeninä voimakas paradigmaattinen muutos. Kehityksen suunta on ollut pois pelkästä kielen rakenteiden tarkastelusta kohti kielen käyttöä ja kieliyhteisössä toimimista. (Kohonen, 2001.) Muutos kielenopetuksen tavoitteissa heijastelee oppimiskäsityksen voimakasta muuttumista. Oppilaan oppimisen ei enää ymmärretä tapahtuvan mielen sisäistä jatkuvasti laajenevaa ja monimutkaistuvaa lingvististä systeemiä kehittämällä, vaan tallentamalla mieleen toimintamalleja, joihin liittyy lingvistisiä, havaintoihin ja tunteisiin liittyviä piirteitä ja joita hän voi käyttää tulevan toimintansa malleina (van Lier, 2007, 55). Tämä lähestymistapa nostaa toimijuuden, jolla tässä ymmärretään yksilön sosiokulttuurisesti säänneltyä toimintavalmiutta (Ahearn, 2001), avainkäsitteeksi myös kielenopetusta koskevassa keskustelussa (van Lier, 2007). Toimijuudella kuvataan kattavasti valmiutta,

joka kehittyy oppimisen seurauksena uuden oppimista koskevan ekologisen näkökulman mukaan.

Kielitiedon sijaan toimijuuden kehittymistä korostavassa lähestymistavassa ei ole merkityksellistä ainoastaan kieliaineksen esittäminen vaan luokan koko vuorovaikutus. Kielikasvatuksen paradigman mukaisen kielenopetuksen tulisi olla koko oppijan persoonaa koskettava: kasvua ihmisenä, kielenkäyttäjänä ja oppilaitoksen työyhteisön jäsenenä (Kohonen, 2005). Tämän kasvun mahdollistavan kielenopetuksen olennaisia piirteinä Kohonen (2005) kuvaa seuraavasti:

- *oppilaan omat päämäärät ja autonomia (henkinen itsenäisyys)*
- *oppilaan sitoutuminen oppimiseen*
- *oppilaan aloitteellisuus ja vastuullisuus*
- *oppimisen mielekkyys, syvyys ja laaja-alaisuus*
- *oppilaan itsearvioinnin korostuminen*
- *opetuksen oppilas- ja merkityskeskeisyys.*

Näitä piirteitä sisältävän kielenopetuksen toteuttaminen vaatii opettajalta uudenlaisia suhtautumista lapsiin ja nuoriin. Se edellyttää oppilaan kohtaamista ja hänen näkemistään vaikuttavana yhteisön jäsenenä (Wyness, 1999) ja omasta oppimisestaan vastuullisena toimijana (Gordon, 2006). Oppilaan kohtaaminen aktiivisena toimijana ei kuitenkaan ole opettajalle helppoa. Gordonin (2006, 1–2) mukaan yhteiskunta kohdistaa koulutukseen ristiriitaisia vaatimuksia. Samalla kun sen oletetaan edistävän yhteiskunnallista muutosta ja kansalaisten emansipaatiota, siihen kohdistuu myös kansalaisten sääntelyn vaatimus. Tämä näkyy muun muassa yhtenäisinä kontrollikäytäntöinä. Wynessin (1999) mukaan myös kansalliset opetussuunnitelmat kaventavat sekä opettajan että oppilaan vaikutusmahdollisuuksia ja luovat tilannetta, jossa opettajat eivät ole opetuksestaan vastuussa oppilailleen. Laine (1997) mainitsee edelleen koulussa vallitsevat perinteet ja aika- ja tilajärjestelyt aitoa kohtaamista estävinä tekijöinä.

Vaikka uudenlaisia kielenopetuksen tavoitteita, uutta oppimiskäsitystä ja tämän vaatimaa suhtautumistavan muutosta oppilaisiin kuvaavaa kirjallisuutta on paljon, kielikasvatuksen paradigman näkyminen koulun arjessa on ollut toistaiseksi vähän tutkimuksen kohteena. Tällaisia Suomessa tehtyjä tutkimuksia ovat Larzénin (2005) tutkimus opettajien käsityksistä kulttuurin opetuksesta ja Forsmanin (2006) tutkimus englannin opetuksen mahdollisuuksista kehittää moninaisuustietoisuutta ja erilaisuuden kunnioittamista. Myös jotkut tutkimukset lasten kielikäsitteistä sivuavat aihetta epäsuorasti (esim. Aro, 2003). Oma tutkimukseni pyrkii vastaamaan tutkimustarpeeseen selvittämällä paradigman näkymistä nuorten työnsä aloittavien opettajien ajattelussa. Kysymyksenasettelun kannalta nuoret opettajat ovat relevantti tutkimuskohde, sillä he ovat kohdanneet uuden paradigman kielenopetuksesta opintojensa aikana. Tutkimukseeni osallistuvat nuoret opettajat ovat myös ilmaisseet tavoitteekseen kielenopetuk-

sen, jossa uudenlaiset piirteet ovat keskeisellä sijalla (Kaikkonen, 2004). Miten hyvin he sitten onnistuvat työssään toteuttamaan kielenopetuksen tavoitteita, jotka he ovat omaksuneet opettajankoulutuksen aikana? Millainen on opettajan suhtautuminen oppilaidensa toimijuuteen? Vastatakseni näihin kysymyksiin tarkastelen opettajien puhetapoja kahden tutkimuskysymyksen kautta: (1) Minkä opettaja käsittää kasvatukselliseksi tehtäväkseen? (2) Millä tavoin opettaja määrittelee oppilaan toimijuuden?

Metodi

Kohderyhmä

Tutkimusprojektin informantteina on 11 vastavalmistunutta naispuolista kielenopettajaa, jotka ovat suorittaneet pedagogiset opinnot Jyväskylän yliopistossa vuosina 2002–03. Tietoa opettajien arjesta ja ajattelusta on kerätty opiskeluvaiheessa ja uudelleen heidän siirryttyään työelämään kirjallisten esseiden ja vuosittaisten haastattelujen avulla. Ensimmäiset opettajat aloittivat työn heti pedagogisten opintojen jälkeen ja viimeinen vuoden 2006 alussa. Tämän raportin pääasiallisena aineistona ovat vuosina 2005–07 tehdyt haastattelut. Ensimmäistä haastattelua tehtäessä opettajat olivat olleet työssä noin vuodesta reiluun kahteen vuoteen. Toinen haastattelu tehtiin vuoden ja mahdollinen kolmas haastattelu kahden vuoden kuluttua ensimmäisestä. Teemahaastatteluissa opettajia pyydettiin kuvaamaan arkeaan, opetustaan ja suhdettaan oppilaisiin ja työyhteisöön ennalta valmisteltujen teemoihin liittyvien kysymysten avulla (esim. Millainen opettaja olet? Mitä oppilaasi ovat sinulle?). Tarpeen mukaan käytettiin lisäkysymyksiä ja pyydettiin tarkennuksia. Vuosittain toteutettujen haastattelujen avulla luotu luotamuksellinen suhde opettajiin teki haastattelutilanteista välittömiä ja opettajat puhuivat mielellään työstään ja sen ongelmista. Aineisto koostuu noin 23 tunnin sanatarkasti litteroitua puhetta.

Aineiston analyysi

Fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan mukaisesti tutkimus pyrkii jokapäiväisten ilmiöiden syvenevään ymmärtämiseen ja tulkintaan. Haastatteluissa saadun tekstiaineiston analyysin lähtökohtana oli ajatus, että inhimillinen todellisuus ja sitä heijastava puhe ovat merkitysten kyllästämiä. Osa näistä merkityksistä on puhujalle itselleenkin tiedostamatonta (Moilanen & Räihä, 2001). Merkitykset voivat kuitenkin tulla näkyviksi ja tulkituiksi niiden kohdatessa toisen yksilön, tässä tapauksessa tutkijan, merkitysperspektiivin (Ojanen, 2000, 103).

Teemoittamisen kautta pyrin löytämään tutkimuskysymysten kannalta olennaiset kohdat. Tarkastelin, miten opettaja puhui itsestään ja oppilaistaan. Saamani tiivistyneen aineiston pelkistin puhetavoiksi, diskursseiksi. Käytyäni läpi jokaisen

opettajan haastattelun aloin luokitella löytämiäni diskursseja uudelleen ja pyrin löytämään eri puhetapoja yhdistävän logiikan (Jokinen, Juhila & Suoninen, 1993, 27). Näin muodostuneita opettajan kasvatustehtävää kuvaavia, kokoavia diskursseja olivat pakon, halun ja rajoitteiden diskurssit, opettajan suhdetta oppilaaseen kuvaavia taas kontrollin, opetuksen ja kasvatuksen diskurssit. Yhdenkään haastattelun opettajan puhe ei ollut täysin ristiriidatonta. Tämä on luonnollista, sillä opettajat ovat koulutuksessaan ja kouluaikanaan kohdanneet monia toisilleen ristiriitaisiakin käsityksiä oppilaasta ja opettajan työstä. Puhuessaan opettajan voidaan tulkita kuvanneen omaa toimintaansa luotettavasti. Kielen ollessa myös vuorovaikutusta keskusteluun on tuotu samalla näkökulmia, joita tutkijan on ajateltu pitävän suotavina ja kohdallisina (Pietikäinen, 2000, 198). Jokaisen opettajan puheessa oli kuitenkin selkeästi havaittavissa sitoutuminen tiettyyn näkökulmaan, asemoituminen (Jokinen, Juhila & Suoninen, 1999). Tällöin argumentaatiossa pyritään oman position puolustamiseen ja toisaalta vastaposition heikentämiseen ja kritisointiin. Tätä vuorovaikutuksen piirrettä, jota osoittivat haastatteluissa vallitsevan näkökulman puolustaminen ja haastattelijoiden hyväksynnän hakeminen tälle vuorovaikutustilanteessa, on käytetty hyväksi jaoteltaessa opettajat kolmeen ryhmään vallitsevien diskurssien perusteella.

Kolme lähestymistapaa oppilaan toimijuuteen

Analyysissä oli löydettävissä opettajien kolme erilaista tapaa suhtautua oppilaan toimijuuteen: torjuva, rajoittava ja voimaannuttava tapa. Näihin ryhmiin kuuluvien opettajien käsitykset itsestä toimijuuteen kasvattajana ja oppilaan toimijuudelle jättämä tila poikkesivat selvästi toisistaan. Seuraavassa raportoin tutkimuksen tulokset jokaisen ryhmän osalta siten, että vastaan ensin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen opettajien tehtävästä ja sitten toiseen kysymykseen oppilaiden toimijuudesta.

Torjuvat opettajat

Haastattelija: Mitä sun oppilaat on sulle?

Taina: Työtä (naurua). Ei ne siis oikeestaan, ne on vaan, siis ne on koekaniineja tässä vaiheessa. Siis tavallaan ne on siis työvälineitä sillä tavalla, että en minä tiedä; en oo ikinä ajatellut, mitä ne oikeasti olisivat.

Torjuviksi opettajiksi määrittelin analyysissäni ne opettajat, joita määrittivät voimakkaasti pakon ja oppilaiden kontrolloinnin diskurssit. Ryhmään kuului kolme opettajaa yhdestätoista. Kaksi opettajista oli työssä pääosin yläkoulussa ja yhdellä oli kokemusta sekä lukion että yläkoulun opetuksesta.

Opettajan tehtävä kasvattajana

Kuvatessaan tehtäväänsä kasvattajana ryhmän opettajat kertoivat toisalta siitä, mitä heidän oli pakko tehdä opettajana, ja toisalta siitä, mitä he itse todella haluaisivat tehdä.

Anu: [Opetukseen] vaikuttaa mun luonne, ilman muuta mun luonne. Se on mulle, mun niinku opetukses täysin mukana niinku, mut sitten toisaalta on kyllä vähän sitäkin, et sit mun pitää välillä niinku vähän näyttää, että minä täällä määrään eikä kukaan muu, et siinä on vähän semmosta pakkoa, että mun on pakko olla tiukka. Mutta sitten mää haluan kuitenkin olla ilonen ja rempeä ja ystävällinen kaikille.

Pakon diskurssiin kuului opettajuus, joka oli oppilaiden vahtimista ja rankaisemista. Opettaja joutui komentamaan, huutamaan ja käyttämään oppilaiden tekemisiä. Pakot liittyivät myös kielenopetuksen sisältöihin. Oppikirjassa määritellyt asiat ja sisällöt oli käytävä läpi. Tämän pakotetun opettajuuden vastapariksi asettui haastatteluissa halun diskurssi, joka puolestaan koostui monipuolisista opetusmetodeista ja ystävällisestä suhtautumisesta oppilaisiin. Unelmaopettajuus tuntui kuitenkin opettajasta mahdottomalta saavuttaa. Ystävällisen suhtautumisen esteenä olivat oppilaiden huono käytös ja heidän kykenemättömyytensä itsenäisyyteen. Kielenopetuksessa esteitä olivat oppilaiden heikot perustaidot, kiire, kurinpidon vaikeudet ja oppilaiden motivaation puute. Tähän liittyi näkemys, jossa perusrakenteiden hallintaa ja oppilaiden kuuliaisuutta pidettiin edellytyksenä kielenopetuksen monipuolistamiseen tai kulttuurinopetuksen lisäämiseen.

Anu: Se, mikä opettajankoulutuksessa oli, siellä oli se aikataulu tietenkin. Mutta se, siellä oli aikaa tämmöselle silti jotenkin, oli aikaa tämmösiä erikoisuuksia ottaa. Mutta minusta tuntuu, että täällä ei oo, et mää joudun jo niitä tärkeitä asioitakin jättään pois. Sitten jos tässä pari tuntia leikkisin ja pelaisin jotain verbipeliä huvin vuoksi siinä, niin se ois ihan kiva lisä, mutta sitten musta tuntuu, et joku jäis, et se vei liikaa aikaa, että mä voisin mennä jo taas eteenpäin.

Haastatteluissa ilmaistut seikat eivät ulkopuolisen silmin näytä todellisilta esteiltä opettajan halunaan kuvaamalle toiminnalle. Koettu pakko on ymmärrettävissä ainoastaan sellaista tulkinnallista viitekehystä vasten, jossa oppilaiden hallinta ja kielitiedon välittäminen ovat ensisijainen tavoite. Todellisen pakon alkupe-
rä oli perusolettamuksissa, joita opettajalla oli tehtävästään kasvattajana ja riittävästä opetuksesta (Britzman, 1986). Opettajan kuvaaman toiminnan taustalta voidaan tunnistaa näkemys opettajan työstä yhteiskunnallista järjestystä säilyttävänä (Gordon, 2006). Dikotomia halutun ja pakotetun opetuksen välillä näyttäisi nousevan opettajan kohtaamasta kahdenlaisesta tavasta hahmottaa opettajuutta. Halun diskurssi liittyi opettajankoulutuksessa vallinneeseen kuvaan opettajuudesta (ks. myös Klemola, 2007). Kuvatessaan toiveitaan opettaja suhteutti opetukseen opetusharjoittelun aikaiseen kielenopetukseen. Oma opetusta luonnehdit-

tiin tavalliseksi. Monipuoliset materiaalit, pelit ja leikit, jotka opettajat näkivät siinänsä tavoiteltavina, luonnehtivat sen sijaan harjoittelun opettajuutta. Toiveopettajuutta ei voitu kuitenkaan saavuttaa perususkomuksien pohjalta muodostuvan pakon takia. Uudenlainen opetus edellyttäisi kokonaan uudenlaista suhtautumista opettajan kasvatustehtävään ja oppilaan toimijuuteen.

Oppilaan toimijuus

Anu: Siis mä oon päättänyt, mitä tunnilla tehään, ja oikeestaan sen mukaan mennään. Hyvin harvoin poiketaan siitä. En mä lähe niinku niitten pillin mukaan pomppimaan. Mä teen sen mukaan, mitä meidän pitää ehtiä tekemään.

Opettajan suhteesta oppilaaseen välittyi kohtaamisen vaikeus. Suhtautuminen olikin lähinnä kontrollin diskurssin määrittelemää. Oppilaalla oli oikeus toimia vain opettajan määrittelemissä rajoissa ja hänen oli ehdottomasti toteltava opettajaa. Oppilaan autonomian kehittymiselle ja tavoitteenasettelulle ei nähty tarvetta. Asetelmaa pidettiin välttämättömänä, eikä valtaposition mielekkyyttä kyseenalaistettu tai sen merkitystä pohdittu oppilaan kannalta. Oppilaan kokemuksen pohtiminen oli muutenkin vähäistä. Hänen odotettiin hyväksyvän opettajan ulkoapäin määrittelemät tavoitteet ja toimintatavat. Kielenopiskelussa tämä tarkoitti tehtävien tekemistä ja perusrakenteiden opettelua. Kulttuurin tai metakognitiivisten taitojen opettamista ei nähty merkityksellisenä.

Puhe oppilaista oli yleisesti ottaen negatiivissävytteistä. Tuntien kulkua ja opettajan kontrolliin alistumattomia oppilaita kuvattiin leimaavalla kielellä. Oppilaiden tarpeisiin vastaaminen oli opettajista vaikeaa ja joidenkin oppilaiden tarvitsevuus ja kontaktinottoyritykset herättivät opettajissa ahdistusta. Ryhmään kuuluvat nuoret opettajat kokivat työn raskaana ja vähiten palkitsevana.

Rajoittavat opettajat

Jenna: Siis opettaminen ylipäänsä, että kyllä mä näen sen, että siitä lähdetään, että opettaminen on se kaiken a ja o. Ja sitten totta kai nää kaikki muutkin tehtävät pitää hoitaa, mitä tulee ilman muuta.

Rajoittavien opettajien ryhmään kuului yhdestätoista opettajasta neljä (yksi lukion opettaja ja kolme opettajaa, joilla oli kokemusta sekä lukiosta että eri kouluasteilta ja koulumuodoista). Myös tämän ryhmän opettajien opetusta määrittävinä diskursseina olivat pakot ja toisaalta toiveopettajuus. Erottavana piirteenä edelliseen ryhmään olivat pakkojen sisältö ja kontrollidiskurssin vähäisempi korostuminen.

Opettaja kasvattajana

Saila: Kielioppi on pakko opettaa, valitettavasti [...] niin siihen alkuun tulee hirveesti sitä, sitten tavallaan kun ne on käynyt läpi, ei oo mun mielestä niin paljon lukiossa enää sitä ns. pakkoa, et sit aletaan hioa enemmän niinku sanastoa ja kirjoitusta ja muuta. Mutta no nyt me ollaan toisen ryhmän kanssa, no viidennessä kurssissa käyty oikeestaan ne sijamuodot ja taivutukset läpi, että nyt on mun mielestä ne suurimmat kieliopit menty. Mutta niin, mutta se on niinku käytännössä pakko, että jos aikoo sitä kieltä opettaa ja etenkin jos aikoo, että sieltä osa kirjoittaa, niinku aina kirjottaa, ni ne on pakko käydä.

Tämänkin ryhmän opettajien pakot liittyivät opetussuunnitelman ja oppikirjojen etenemistavoitteisiin. Näiden seuraaminen koettiin ensisijaiseksi tehtäväksi. Kielenopetus keskittyi pitkälti eri osataitojen harjoitteluun. Lukiossa ylioppilaskirjoitusten koettiin rajoittavan opettajan mahdollisuuksia toteuttaa halua maansa opetusta. Vaihtoehtoisena mallina esitettiin käytännön tilanteisiin liittyvä kielenopetus, jossa kulttuurilla ja autenttisuudella olisi tärkeä merkitys ja joka liitettiin myös tässä ryhmässä pitkälti opettajankoulutukseen. Opettajien työn käytännöissä tämä malli pääsi aktivoitumaan pääsääntöisesti vain, jos perusopetuksesta jäi siihen aikaa. Puheessa korostui voimakkaasti juuri kielenopettajuus. Myös kasvatustehtävän olemassaolo tunnustettiin, mutta se nähtiin opetustehtävästä erillisenä ja tämän kanssa jopa kilpailevana. Oma opetusta ei pohdittu paljoakaan muiden kuin kieleen liittyvien tavoitteiden kannalta. Vuorovaikutus pyrittiin suuntaamaan ensi sijassa opetukseen, muiden teemojen nousemista esille oppitunneilla ei pidetty yleensä suotavana. Hyvä opettaja oli sellainen, joka tarjosi oppilaalle mahdollisimman hyvät tiedot kielestä.

Erona torjuvien opettajien ryhmään oli, että opettajuuden pakot kohdistuivat ensi sijassa kielenopetuksen sisältöihin. Sen sijaan oppilaiden kontrollointi oli puheessa vähemmän esillä. Opettajat korostivat hyvän ilmapiirin ja oppilassuhteen merkitystä. Opettaja–oppilas-suhteen ristiriidoissa he pyrkivät rauhalliseen suhtautumiseen ja selvittämään ristiriidan keskustellen.

Oppilaan toimijuus

Maisa: Ja tota ehkä sekin on yllättänyt kuitenkin, että lukiossakin, vaikka oppilaat on pääosin mukavia, niin sinnekin, sielläkin saattaa olla, tai mie niinku kuvittelin, että ei nyt lukiolaiset esimerkiksi häiritse opetusta, et ne on ihan hiljaa ja, mutta sielläkin on sellasia hälinätyyppejä kakkosluokalla. Se oli yllätys.

Oppilaiden toiminnan edellytettiin kohdistuvan kielenoppimiseen. Tarkoituksena oli kurssista selviytyminen. Tämän perimmäisen tavoitteen ja oppilaan roolin kyseenalaistaminen lukiotasolla herätti opettajissa kummastusta ja ärtymystä. Oppilaan mahdollisuudet vaikuttaa tunnin tapahtumiin liittyivät tehtävien valintaan. Opetuksen päämääriä pidettiin kuitenkin itsestään selvänä. Puheeseen ei

sisältynyt paljoakaan pohdintaa oppisisältöjen merkityksestä oppilaan kokonaisvaltaiselle kasvulle, sillä opetus- ja kasvatustehtävät olivat opettajille pääosin erilisiä kenttiä, eivät toisiinsa arjessa liittyviä. Ristiriitatilanteissa asiat pyrittiin selvittämään keskustelemalla eikä oppilailta vaadittu ehdotonta alistumista.

Voimaannuttavat opettajat

Reetta: Sit ne tuli halaamaan, eikä ois niinku tosiaankaan uskonut, että ne tulee. Mutta kun heillä on vähän semmonen kamala perhehistoria takana, ni sit sitä rupesi ite ajattelemaan, että minä oon niille ollut joku turvallinen aikuinen, mitä heillä ei sitten siellä kotonansa ollut ollut. Että en minä ollut edes tajunnut semmosta aiemmin.

Opettajien käsitys työnsä laadusta poikkesi selvästi kahden edellisen ryhmän tavasta hahmottaa työtään. Vallitsevina diskursseina olivat opetuksen rajoitteiden, opetusta ohjaavan oman tahdon ja kasvatuksen diskurssit. Ryhmään kuului neljä opettajaa, joista yksi työskenteli alakoulussa, kolmella muulla oli kokemusta lähinnä yläkoulusta.

Opettajan tehtävä kasvattajana

Suvi: No niitä (oppilaita) varten ollaan täällä. Ja tärkeintä miulle on se, et hyö löytää sen oman paikan elämässään. Joillekin, et löytääkö hyö sit siitä kielestä sen harrastuksen vai pakokeinon johonkin toiseen maahan vai mikä se on, löytyyks siit se ammatti, se on sit eri asia. Sitä kohtihan tietysti tai sitä mie yritän heiän kaa myös selvittää, mitä se heille niinku merkitsee se kieli, koska sitä kautta mie pääsen siihen omaan opetukseen. [...] Heiän takiaan mie tuun tänne töihin, et en mie, en mie tuu tänne niitten kirjojen tai miun hienojen monisteitten takia, et heiän takia ja se, että heistä niinku kasvais omissa, heiän omisssa rajoissaan semmosia, mihin hyö niinku tavoittelee oikeesti ja mihin heillä on mahdollisuudet. Niin sitähan myö niinku sitä kasvatusta, se on se ehkä päällimmäisin. Ilman sitä ei, en mie tiä, onks sil mitään väliä sitte millään muulla.

Ryhmän opettajien haastattelujen teemat olivat samankaltaisia kuin muidenkin haastateltujen opettajien. Suhtautuminen ja teemojen käsittely olivat kuitenkin radikaalisti erilaisia. Ympäristön paine pyrki ohjaamaan heitä samoin kuin muidenkin ryhmien opettajia toisenlaiseen opettajuuteen, kuin he halusivat. Luokkatilanteet eivät tarjonneet aina hyviä mahdollisuuksia oppilaan kohtaamiselle ja vuorovaikutukselle (ks. Laine, 1997). Olosuhteita ei kuitenkaan määrittänyt pakon diskurssi, kuten edellisillä ryhmillä, vaan ne nähtiin ainoastaan rajoitteina, jotka huomioon ottaen opettaja saattoi pyrkiä haluamaansa opettajuuteen. Oppilaan aito kohtaaminen oli tärkeä teema. Kohtaamiseen pyrittiin myös tuntien ulkopuolella osallistumalla esimerkiksi kiusaamisen vastaiseen työhön tai järjestämällä kielikerhoja. Työ hahmotettiin oppilaita ja heidän tulevaisuuttaan var-

ten tehtävänä kasvatustyönä. Tästä lähtökohdasta nousi merkitykselliseksi kolmen opettajan pohdinta oppilaan riippuvuudesta ja toisaalta hänen kasvattamisestaan riippumattomuuteen. Tätä ei pidetty helppona tehtävänä, mutta käytännössä oppilaille pyrittiin kuitenkin antamaan vastuuta vähitellen. Kielenopetuksessa keskeistä oli mielekkyys, merkityksellisyys ja monipuolisuus. Opetuksessa käytettiin toiminnallisia menetelmiä, suullista harjoitusta oli paljon ja tunneilla keskusteltiin asioiden merkityksellisyydestä. Kasvatusta ja opetusta ei nähty erillisinä kenttinä, vaan oppilaan kohtaaminen kokonaisuutena ihmisenä oli kielenopetuksen lähtökohta.

Oppilaan toimijuus

Suvi: No ainakin mielipiteen esittämiseen, ja jos perustele, niin sit tietysti vielä enemmän. Oikeus olla oma itsensä, mut ei loukata niinku muita. [...] Jos aatellaan just sen kielen kannalta, niin heil on oikeus niinku sen kielen monipuoliseen käyttöön, et ei pelkästään se, mitä tehdään sen kirjan kanssa vaan niinku, et tuoda esiin sitä, mitä hyö muuten tekee sen kielen kanssa. Niin se vapaus on niinku, ja aika monet sitä käyttäekin, et kyl myö niinku keskustellaan sit ihan kaikista näistä elokuvista tai musiikista tai muusta ja otetaan niistä näytteitä tai nyt tää, tietysti tää internet on sit oikein kova sana, ja siitäkin mie nyt viel pystyn, mut sit kun mennään niihin peleihin, mis on tai niitä mangasarjakuvia ja kaikkeen tämmösiin, mis sitä englantia on paljon, niin sit se muuttuu itelle niinku vaikeemmaks. Kyl mä saan niistä keskustelua, mutta sillon mie niinku heiät tavallaan nakitan vähän enemmän sinne vastuulliseks, koska niist mie en tiedä sillon tavallaan.

Opettajien käsitys tehtävästään leimasi voimakkaasti myös suhdetta oppilaan toimijuuteen. Vallitsevia olivat kasvatuksen ja yhteistyön diskurssit. Oppilaiden kokemus oli opettajille merkityksellinen. Opettaja pyrki rakentamaan opetustaan oppilaiden lähtökohdista. Heillä oli myös oikeus kyseenalaistaa opettajan toimintaa ja saada perustelut käytetyille työtavoille. Vastuuta oppimisesta pyrittiin antamaan oppilaille. Vuorovaikutus oppilaiden ja opettajien välillä oli luontevaa, ja oppilaat saattoivat kertoa opettajalle melko avoimesti omista asioistaan.

Pohdinta

Toimijuus ilmenee aina toimintaympäristössä, jossa yhteisön säännöt ja kulttuuri antavat mahdollisuuksia yksilölle ja rajoittavat häntä. Koulussa oppilaille annetut toimintamahdollisuudet rajautuvat sääntöihin ja opettajan heihin kohdistamaan kontrolliin (Gordon, 2006, 1–2). Toimijuudesta koulussa saadut kokemukset vaikuttavat taas siihen, millaisiin toimintaympäristöihin oppilaat hakeutuvat myöhemmin ja millaisia rooleja he itselleen ottavat. Tästä syystä opettajan

tapa hahmottaa oppilaan toimijuutta ja omaa tehtäväänsä kasvattajana on ensisijaisen tärkeä.

Opettajien asenteissa toimijuuteen ja välitetyissä toimijuuksissa oli havaittavissa selkeitä eroja. Yhdestätoista opettajasta neljä kykeni toteuttamaan työssään jo toisena työskentelyvuotenaan periaatteita, jotka luonnehtivat kielikasvatusta (Kohonen, 2005). Avainpiirteinä opettajien toiminnassa oli oppilaan hyväksyminen tuntevana, aktiivisena toimijana, jonka monipuolinen kehittyminen oli opetustyön tarkoitus. Tällainen suhtautuminen oppilaan toimijuuteen oli viitekehys, jossa korostuivat myös muut kielikasvatuksen piirteet: oppilaan aloitteellisuus ja vastuullisuus sekä opetuksen merkityskeskeisyys.

Oppilaiden toimijuutta torjuva tai sitä rajoittava diskurssi leima suurinta osaa tutkimuksen (7/11) opettajista. Oppilasta ei kyetty kohtaamaan kokonaisuutena ihmisenä, vaan vuorovaikutus oli ulkoisten tekijöiden rajaamaa. Opettajat kyllä tunnustivat opettajankoulutukseen kuuluvan kielikasvatuksen diskurssin ja halunsa toimia sen mukaan, mutta torjuivat sen vedoten ulkoisiin olosuhteisiin. Perustelut liittyivät rajoittavien opettajien ryhmässä oppisisältöjen vaativuuteen ja torjuvien opettajien ryhmässä paitsi tähän myös kurinpidon vaatimukseen. Opettajien esittämät faktuaaliset syyt eivät lähemmässä tarkastelussa olleet todellisia esteitä ja näyttäytyivät merkityksellisinä ainoastaan yhteiskunnallisen säilyttämisen ja traditionaalisen kielenopetuksen viitekehystä vasten. Von Wright (1997) käyttää ilmiöstä nimitystä rinnakkaismallit. Kun opettajaksi opiskelevan on vaikea koordinoida toisilleen ristiriitaisia malleja opettajuudesta, vaarana on, että uusi malli hyväksytään vanhan rinnalle muuttamatta aiempia perususkomuksia. Käytäntö pysyy tällöin muuttumattomana. Rinnakkaismallien olemassaolo ilmeni opettajan nykykäytännön ja toisaalta opettajankoulutuksen esittelemän mallin vertaamisena. Se, että haastattelijat olivat heidän entisen opettajankoulutuslaitoksensa edustajia, edisti kyseisen vastakkainasettelun ilmenemistä ja loi ilmeisesti tarvetta oikeuttaa omia valintoja.

Opettajan ajattelun ristiriita oli selkeästi paitsi ulkoa saatujen ristiriitaisten mallien aiheuttamaa myös opettajan ajatteluun liittyvää. Erityisesti torjuvien opettajien käsitykset mahdollisista suhtautumistavoista oppilaaseen olivat dikotomisista, toisensa poissulkevia. Opettajat olisivat halunneet olla oppilaille avoimia ja ystävällisiä, mutta kontrolliin kuului itsestään selvästi vahtiminen, valvominen ja ehdoton kuuliaisuus. Tällaisen dikotomisen ajattelutavan seurauksia Weinstein (1998) kuvaa asetelmalla ”haluan olla mukava, mutta minun on pakko olla ilkeä”. Ajattelutavasta seuraa mahdottomuus välittää ja pitää yllä kuria yhtä aikaa, koska välittäminen edellyttää kurin puuttumista ja kuri puolestaan vie edellytykset välittämiseltä. Molempien yhtäaikainen toteuttaminen edellyttää opettajalta vähemmän dikotomista hahmotustapaa. Voimaannuttavan suhtautumistavan opettajilla oppilaan kohtaaminen olikin tuntien järjestyksen lähtökohtana. Dikotomi-

nen umpikuja liittyy myös kielenopetukseen silloin, kun kokeessa osattavien taitojen opetteleminen ja kielikasvatus ymmärretään toisensa poissulkevinä vaihtoehtoina. Ajattelumalli aiheutti suurelle osalle opettajia tilanteen, jossa heidän oli valittava kokeisiin valmistautumisen ja kielikasvatuksen välillä. Tällöin valinta kallistui kokeisiin valmistautumiseen, koska siihen liittyivät myös työympäristön selviytymisodotukset. Opettajien ajattelun dikotomioiden havaitseminen jo koulutusaikana ja purkaminen reflektion kautta voisi toimia työkaluna opettajan käytätiedon kehittämisessä (ks. Eloranta & Virta, 2002).

Tutkimukseni pyrkimyksenä oli kuvata nuorten kielenopettajien suhtautumista oppilaan toimijuuteen ja verrata tätä kielikasvatuksen periaatteisiin. Päätelmiin johtaneen aineistonhankinnan ja analyysiprosessin vaiheita olen kuvannut artikkelin metodiluvussa. Haastatteluihin pyydettiin opettajien kirjallinen lupa, ja haastatteluissa saatua materiaalia on käsitelty luottamuksellisesti. Myös analyysissä on pyritty toimimaan eettisesti kestäväällä tavalla tuomalla opettajien ääni ja tulkinta näkyväksi. Vaikka artikkelini vastaa asetettuihin tutkimuskysymyksiin, se jättää kuitenkin useita kysymyksiä avoimeksi tutkimusprojektimme kokonaistavoitteen kannalta. Analyysissäni käsitelin kutakin nuorta opettajaa koskevaa aineistoa kokonaisuutena. Tällaisessa lähestymistavassa lineaarisen analyysin teko nuoren opettajan toiminnan muutoksesta ei ollut mahdollinen. Lineaarinen analyysi voi tulevaisuudessa paljastaa lisää siitä dynamiikasta, joka vaikuttaa opettajan kasvatuseritteluun.

Lähteet

- AHEARN, L. M. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, 109–137.
- ARO, M. (2003). Lasten käsityksiä englannin kielestä: Käsitykset kielenoppimisesta dialogisesta ja sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Teoksessa M. Koskela & N. Pilke (toim.), *Kieli ja asiantuntijuus* (ss. 277–294). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.
- BRITZMAN, D. (1986). Cultural myths in making of a teacher: Biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review*, 56 (4), 442–456.
- ELORANTA, V. & VIRTA, A. (2002). Opettajuuden ja opettajankoulutuksen haasteet. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.), *Oppiminen ja opettajuus* (ss. 133–156). Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- FORSMAN, L. (2006). *The cultural dimension in focus: Promoting awareness of diversity and respect for difference in a Finnish-Swedish EFL-classroom*. Turku: Åbo Akademi University Press.
- GORDON, T. (2006). Girls in education: Citizenship, agency and emotion. *Gender & Education*, 18 (1), 11–15.
- JOKINEN, A., JUHILA, K. & SUONINEN, E. (1993). *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.

- JOKINEN, A., JUHILA, K. & SUONINEN, E. (1999). *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.
- KAIKKONEN, P. (2004). *Kielenopetus kielikasvatuksena: Nuoren vieraan kielen opettajan kehityspotut*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- KLEMOLA, U. (2007). Vuorovaikutuskoulutus purkaa opettajan ammattitaidon myyttejä. *Kasvatus*, 38 (5), 432–443.
- KOHONEN, V. (2001). Towards experiential foreign language education. Teoksessa V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.), *Experiential learning in foreign language education* (pp. 8–60). Harlow: Pearson education.
- KOHONEN, V. (2005). Eurooppalaisen kielisalkun kehittämistyö ja tavoitteet: Miten kielisalkku voi edistää kielikasvatusta? Teoksessa V. Kohonen (toim.), *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa: Tutkimus ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia* (ss. 7–44). Helsinki: WSOY.
- LAINEN, K. (1997). *Ameba pulpetissa: Koulun arkikulttuurin jännitteitä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- LARZÉN, E. (2005). *In pursuit of an intercultural dimension in EFL-teaching: Exploring cognitions among Finland-Swedish comprehensive school teachers*. Turku: Åbo Akademi University Press.
- MOILANEN, P. & RÄIHÄ, P. (2001). Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Osa 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- OJANEN, S. (2000). Ihmisenä kasvaminen: Mitä merkitsee ottaa kokemus käyttöönsä? Teoksessa *Opettajan professiosta*. (ss. 98–106). Helsinki: OKKA.
- PIETIKÄINEN, S. (2000). Kriittinen diskurssintutkimus. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi & yhteisö* (ss. 191–217). Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- VAN LIER, L. (2007). Action-based teaching, autonomy and identity. *Innovation in language learning and teaching* 1 (1), 46–65.
- VON WRIGHT, M. (1997). Student teachers' beliefs and a changing teacher role. *European journal of teacher education* 20 (3), 257–266.
- WEINSTEIN, C. S. (1998). "I want to be nice, but I have to be mean": Exploring prospective teachers' conceptions of caring and order. *Teaching and Teacher Education*, 14 (2), 153–163.
- WYNESS, M. G. (1999). Childhood, agency and education reform. *Childhood*, 6, 353–368.

IV

NEWLY QUALIFIED LANGUAGE TEACHERS' AGENCY AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT DURING THE FIRST YEARS AT WORK

by

Maria Ruohotie-Lyhty 2009.

Language education and lifelong learning. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto,
279-303.

Reprinted with kind permission by editors

Newly Qualified Foreign Language Teachers' Agency and Professional Development During the First Years at Work

MA, Junior researcher
Maria Ruohotie-Lyhty
University of Jyväskylä
maria.ruohotie-lyhty@jyu.fi

ABSTRACT

Over recent decades the process of becoming a teacher, and especially the first years of this process (so called induction period) have been a subject of wide-ranging teacher research. The studies have shown the importance of the first years for later career stages as well as the difficulty that broadly describes the transition from pre-service to fulltime teaching. Socialization research on teachers has, however, until now mostly focused on the structural, external influences on newly qualified teachers. Although this information is crucial to understand newly qualified language teachers' development, it does not help to understand teachers' personal contribution in induction process. Nor does it provide understanding on the importance of this personal contribution to language teachers' professional development. This study addresses the question of language teachers' personal contribution in the development process by providing a longitudinal view of eleven young teachers' personal agency and working conditions during the first three or four years at work. The data (gathered 2004-2007) consists of focused in-dept interviews and reflective essays. The study provides further understanding of the factors that influence newly qualified teachers' professional development. It also shows the mediatory role of the teachers' personal agency in this process.

Keywords: Agency, professional development, newly qualified teachers

PROBLEMATICS OF BECOMING A TEACHER

Over recent decades the process of becoming a teacher, and especially the first years of this process (the so-called induction phase) have been the subject of wide-ranging teacher research (e.g. Lacey 1979; Schempp, Sparkes & Templin 1993; Sabar 2004). These studies have shown the importance of the first years for later career stages as well as the difficulty that broadly describes the transition from pre-service to fulltime teaching. Much of the difficulty is considered to relate to the working situation of a newly qualified teacher (NQT) (Sabar 2004). The theoretical background teachers have acquired during their studies and the few "glimpses" into their future work have managed to give only a partial picture of the school reality. Teachers start full time teaching with defective capacities (Jones & Stammers 1997, 81); nevertheless they face the same challenges as more experienced colleagues. At the same time that NQTs have to learn to teach and form professional identities (Schempp et al. 1998, 143), they also go through a socialization process to become members of the teacher community (Jones, & Stammers 1997, 83). In this situation school culture strongly challenges the values and ideas of the NQT. Much of the research has also emphasized the drastic and sudden influences of the first confrontation between NQTs and the work-place culture on their development. The induction process of the first years has been described in terms of a 'sink or swim' experience (Varah, Theune & Parker 1986) or reality crisis (Sabar 2004). Studies indicate a clear decline in innovative teaching approaches and loss of ideals in the community socialization process.

Although many studies indicate the influence of school environment on teachers' professional development, added to by the challenges of induction, the importance of the young teachers themselves for their socialization process is uncontested. The teacher has to some extent the power to "accept, reject, modify or accommodate" the established traditions and perceptions of the school culture (Schempp et al. 1993). Although the contribution of the NQTs to this process is widely acknowledged, there are, however, few studies on the individual differences between teachers regarding their way of reacting to these environmental influences. Socialization research on teachers has until now mostly focused on the structural, or external influences on newly qualified teachers as they start their

work in a community (Roberts & Graham 2008, 1402). Although this information is crucial to understanding NQTs' development, it does not help to understand the teachers' personal contribution to the induction process. Nor does it provide understanding on the importance of this personal contribution to teachers' professional development. Some more recent approaches have already dealt with the question of teachers' personal contribution (e.g. Gratch 2001; Kelchtermans & Ballet 2002; Roberts & Graham 2008). More research, however, is needed to illuminate the importance of teachers' individual socialization and its effects on the professional development of teachers during the induction period.

This study addresses the question of teachers' personal contribution to their professional development by providing a longitudinal view of eleven newly qualified foreign language teachers' working conditions and personal agency during the first three or four years at work. Professional development means here "the way a teacher's evolution occurs during the career" (Kelchtermans & Vanderberghe 1994, 45). It is a developmental process in which teachers shape their teaching practices and their stance towards other teachers and pupils. Underpinning this process are changes in teachers' individual knowledge base, their practical knowledge (Kettle & Sellars 1996), which defines the ways in which teachers perceive themselves, their professional environment and how they choose to act in a specific situation. The article considers both the nature of the development process as well as its outcomes affecting the participants' practical knowledge.

2 AGENCY AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

This article rests on an idea that teachers' professional development is not only determined by the professional context, but also by teachers' individual ways of acting in it. The development of teachers' practical knowledge - in other words, of their ways of understanding teaching, learning and their professional role - is not only motivated by environmental influences since the beliefs and views that a person has developed during her biography influence the way she perceives the present (Kelchtermans & Vanderberghe 1994, 46). Each individual has her personal biography and through this a personal way of understanding her environment, which leads to differences in individuals' capacities to act in specific situations. In the literature this individuals' "socio-culturally mediated capacity to act" is commonly called agency (Ahearn 2004). The power of agency to mediate professional development is clear in teachers' reflections and planning. In making everyday choices teachers have to reconcile the demand of the environment with their own ambitions. According to Day, Kington, Stobart and Sammons (2005), teachers' professional development occurs, therefore, through constant tension between teachers' agency and the influence of the environment. In this interaction the teacher tries to fulfill her own ideas of teaching but is at the same time subject to the assimilation pressure of the environment.

To better understand the individual side of the agency this article tends to follow the definitions of Holland, Lachicotte, Skinner & Cain (1998) and Bandura (1997). According to Holland et al. (1998), personal agency is determined by individual expertise as well as the individual's identification with the community. Individuals' expertise or, conversely, lack of capacities affects the way they perceive the situation and choose to act in it. In their study of teacher socialization Kelchtermans & Ballet (2002) call this ability to detect different aspects of the teacher community "micropolitical literacy". Bandura deepens this view of the factors affecting agency by stating that more important than real capacities in individuals' choices to act are beliefs about self-efficacy. Beliefs that individuals have about their personal possibilities to produce results determine their actions (Bandura 1997, 3). These beliefs also determine what kind of role the newcomers take in the community and which experiences affecting their professional development they have. In this study, personal beliefs about self-efficacy are approached through NQTs' reasoning and decision-making in their work.

The nature of the relationship between environmental influences and agency has long been a subject of discussion. In this article we understand personal agency in terms of contributing to the things that are happening (Bandura 1997, 3). This definition understands newly qualified teachers as active members of the community. The role of a new teacher is not just choosing her position towards the existing culture and adopting or rejecting it, but the teacher as an outsider is also a possibility for change in the culture. The culture at schools is not seen as unchangeable, but a new member always unsettles the balance (Heikkinen 1999, 287). The role as an agent of change is, however, difficult. To exercise control the NQT must first become a member of the community to gain social power in it. This requires a certain adaptation to the norms of the school (Heikkinen 1999, 287-288).

3 METHODOLOGICAL FRAMEWORK

3.1. Research design

This article is part of larger longitudinal research project running from 2002 until 2009 conducted at the University of Jyväskylä (cf. Kaikkonen 2007). The project explores newly qualified foreign language teachers' development during teacher education and the first years in the profession. The present writer's preceding contribution has been to examine the importance of personal biography, teachers' practical knowledge and relationship to pupils. This part of the project concentrates on the influences of environment and agency on teacher development. The specific research questions are: (1) How does the environment affect NQTs' professional development? and (2) How do the NQTs themselves contribute to their professional development?

3.2. Participants

The eleven participants in this study belonged to one cohort of students who were training to become teachers of modern languages during the 2002-2003 academic year at the University of Jyväskylä (Ruohotie-Lyhty, Nyman & Kaikkonen 2008). All of the teachers were studied longitudinally after they moved into work from autumn 2004 to spring 2007. All of the participants were female and most of them taught more than one foreign language (the languages were English, Swedish, German, Russian, French and Finnish as second language). During the time of the inquiry, only two teachers were appointed to a permanent teaching position, the contracts of the other nine were temporary. Due to the temporary contracts most of the teachers also had experience of more than one school within the national educational system. They mostly worked in the upper classes of the basic education (grades 7 - 9) or in the upper secondary school (grades 10 - 12). Some teachers also had experience of the lower classes of the basic education (grades 3 - 6) and of adult education.

3.3. Data collection and analysis

Collection of data took place from autumn 2004 until spring 2008 through annual focused in-depth interviews and reflective essays. The interviews, which I conducted together with the other researcher of the project, form the primary data of this article. The main themes of the interviews were teachers' experiences

in school, their everyday teaching and relationship to pupils and colleagues. The interviews were tape-recorded and transcribed verbatim. The result was a large mass of text, a collection of young teachers' stories of their first years at work.

In order to address the specific research questions of this article the data were analyzed in two different interpretative phases. First, I concentrated on finding and interpreting the necessary information on each teacher. Each teacher was treated as a case of its own in vertical analysis (Miles & Huberman 1994). The data were examined through two different questions: (1) Which environmental factors play a role in this teacher's working practices? (2) Which role does a personal way of expressing agency have in teachers' working practices? Segments of the transcribed interviews and written material relevant to the research questions were then coded and information concerning each interview (3-4 from each teacher) was reduced to a systematic summary. Each teacher's shorter texts were then compared and changes in individual teacher's practice were detected. This way the necessary information on teachers' working practices and role in the teacher community was acquired.

The second analytical phase consisted of horizontal cross-case analysis (Miles & Huberman 1994). I concentrated on looking for common environmental influences and patterns in teachers' responses to these experiences that recurred across the different cases. This analysis revealed two totally different possible professional development patterns. Significant similarities were also found within these two groups in their responses to the environment. The findings were developed across the analysis process, questioned and compared with previous research findings. The process leaves us with new questions, which are discussed at the end of this study.

4 FINDINGS

This study shows that both personal and external factors are important in newly qualified teachers' professional development. It also shows the interconnectedness of these two factors and the mediating character of personal agency in professional development. The findings are summarized under the following sub-headings: teachers' working environment, personal responses to environmental factors and agency and professional development. The findings of the study as well as its limits are discussed in the conclusion.

4.1. Teachers' working environment

Although schools vary in their social composition, relations and atmosphere (Roberts & Graham 2008), there are several similar institutional characteristics that condition newly qualified teachers' induction. The teachers arrive in an environment where they are considered as outsiders (Sabar 2004). All teachers within the national educational system also face the demands of the National Curriculum, which limits the possibilities teachers have to form their own teaching philosophy (Wyness 1999). In the stories of participating young teachers there were also considerable similarities in the ways they perceived the problems and demands of induction in their working environment. In this section I will describe the conditions that the young teachers of my study considered important to their personal choices and actions in the school environment.

The most explicit condition of young teachers' working environment was the insecurity of the work. Only two of those interviewed managed to find a permanent teaching position during the time of the inquiry, the first after a one-year temporary post in another school and the second after two year's experience. All other nine teachers worked throughout the period in temporary positions. Most of the teachers also had to change schools at least once during their first years of work. This insecurity clearly impeded their identification with the school culture and teacher community. Tuuli describes the message she had got in relation to the extracurricular activities at school as follows:

Now that I am in this school, they have said, that they have enough incumbents in the school and such a big school, that they do not have to give short-term substitute teachers that stay only a year or two any additional tasks, they have enough of their own people for them. (Tuuli's 4th interview)

The insecurity also caused teachers pressure and often feelings of exteriority. Whenever teachers changed schools they had to find their place in the community over and over again.

One stressful factor is probably finding your role in the teacher community. I am only a substitute teacher [...] where can I say my opinions? I even do not know the conventions of this school. (Jenna's 1st interview)

Teachers often also felt they had to prove to be good teachers to be able to find work the following year. Success in their work was considered to benefit later employment.

Also the lack of support and teamwork was a common experience for new teachers. Although teachers mostly characterized their working colleagues in positive terms, the feeling of being left alone with problems was shared by all eleven teachers. The opportunities for guidance were occasional and depended on individual colleagues' willingness to help since no official induction programs were offered. Only one of the participants reported significant support on the part of an older colleague during the first year. In three cases teachers felt they had extra help from the other young teachers in the school. The result of the insecurity of these young teachers' work situation, however, was that these possibilities for support were fragmented and short-term. The feeling of isolation and criticism of other teachers also often increased during the time of the inquiry as available co-operation consisted mainly only of sharing materials and tests. New teachers also felt that they had to ask to have the necessary information: it was not provided directly. Often, even asking did not help them to find a solution.

Although our work community is good, I sometimes feel that I do not get answers to all my questions. [...] When I ask everybody is now and then busy. I know the nature of the job, it is like that. (Jenna's 1st interview)

The most important similarity in teachers' working environment was the framework that the time and space arrangements created for pupil and teacher interaction. The teachers faced their groups alone and felt constant pressure to succeed with them. This was a major question for all the teachers in my study. Expectations of colleagues and parents were both explicit and implicit and young teachers were often so sensitive that they interpreted the messages from the surrounding environment as critical of their interaction with pupils.

Last week I had a meeting with the parents of my class, and we were speaking about discipline. One of the fathers said that he had heard

that all teachers do not have problems with this class and I immediately thought that he must mean that I have problems and other teachers don't. (Linnea's 2nd interview)

Another important characteristic affecting teachers' pedagogical solutions were standards arising from the curriculum. The new teachers often expressed their concern about meeting the educational standards set for their work. This concern was also emphasized by the expectations of the pupils' and their parents' for good language teaching, which often did not correspond to the idea of teaching they had formed during teacher education.

I was shocked how tight the curriculum is and how much we should achieve during one course, so in a way, I mean I would like to have more normal language, games and communicative practice in my classroom. (Saila's 2nd interview)

The shared experience of teachers in the study was that the school environment clearly challenged their former beliefs about teaching and learning. Starting their work was characterized by a reality crisis (Sabar 2004) and the young teachers worked under remarkable pressure caused by insecurity and work-load.

4.2. Personal responses to environmental factors

Although the working place conditions of the young teachers differed to some extent, the main difficulties of induction were shared. Feelings of insecurity, lack of support and pressure to meet the norms were experiences shared by all new teachers in this study. The differences in their professional development could not therefore be explained only by differences in environment. Participants in this study differed as to how they understood their position and possibilities in the school community and as to how to choose strategies and interests in it. This led to different kinds of roles in the community and to a different kind of professional development.

In the analysis two ways of expressing personal agency were found. The teachers could be classified to use either reactive or more active strategies in their induction to a specific workplace culture (cf. Kelchtermans & Ballet 2002). These strategies varied according to workplace conditions and personal interests but were normally easily connected to either of the two approaches. Further inquiry also showed significant uniformity in individual teachers' orientation towards three different dimensions of work: towards colleagues, pupils and teaching. (See Table 1 for a summary of the results concerning individual teachers.)

Table 1. The participants' ways of expressing agency in the teacher community, classroom and teaching.

NQT	Agency in the teacher community	Classroom interaction	Teaching
Aino	Fitting in	Dependency on hierarchical teacher-pupil relationship	Books central in teaching
Anu	Fitting in	Dependency on school rules and hierarchical teacher-pupil relationship	Books central in teaching
Jenna	Search for acceptance, fitting in	Dependency on school rules and external guidance	Books and curriculum central in teaching
Linnea	Active participation	Low dependency on school rules	Own judgment central in teaching
Maisa	Fitting in	Dependency on existing models	Books central in teaching
Reetta	Active participation	Low dependency on school rules	Own judgment central in teaching
Saila	Fitting in	Dependency on existing models	Books and curriculum central in teaching
Suvi	Active participation	Low dependency on school rules	Own judgment central in teaching
Taina	Fitting in	Dependency on hierarchical model of teacher-pupil relationship	Books central in teaching
Tuuli	Fitting in	Dependency on existing models	Curriculum central in teaching
Viivi	Active participation	Low dependency on school rules	Own judgment central in teaching

Seven of the teachers took a non-proactive stance to their environment. They justified their actions by reference to outside norms and standards and their behavior aimed at adjustment to the school culture and norms. In contrast to this group, four of the teachers interviewed considered themselves only slightly dependent on the environment. They felt responsible for their pedagogical choices and practices. This group was also active in its relationship to other teachers. The teachers felt they had something to give to the community and searched actively for opportunities to influence the school culture. These two different ways of expressing personal agency led to two completely different socialization patterns. In the following sections I will present a more detailed analysis of the differences in teachers' actions and of their importance in teachers' professional development during the first years at work. The two different groups found are called *reactive teachers* and *active teachers*.

Socialization into the school community

Reactive teachers

The reactive teachers' socialization strategies consisted of fitting in and ensuring their own future position in the community. In a short period of time they accepted the given working conditions and the lack of support they were facing in their work place. No attempts were made to change existing ways of acting. If some sort of cooperation was offered, teachers did indeed agree to participate. This was the case for three of the interviewed teachers. However, these teachers did not report developing such existing networks nor finding other opportunities for sharing. Due to the changes of work place even these existing networks proved to be short-term. The existing reality was seen as unchangeable and complete and these teachers tried to cope with it as best they could.

We do not really have cooperation here. [...] It is ok for me the way it is. It is ok that everybody works alone or then together, it does not matter for me. (Aino's 4th interview)

In the insecure working situation and prevailing individualistic teacher culture reactive teachers adopted an individualistic position, in which their main occupation became ensuring their future job chances. This was done by accepting, often reluctantly, extracurricular activities in school if they were offered.

I have accepted these tasks only because I do not have a permanent job, so if I have been working as a form teacher and participating also in this and that, it will help when I have to find a new job again. (Tuuli's 3rd interview)

Acceptance on the part of other teachers also played an important part. Teachers were well aware of their own behavior. They also abstained from saying their opinion publicly if they were not especially asked to give it. Acceptance brought feelings of security and contentment. On the contrary, situations where teachers did not manage to get this acceptance brought them feelings of depression. Three of these teachers felt themselves left out of the community. This resulted in loss of enthusiasm.

When I go and ask something, (the principal) is always really solemn and really [...] I mean basically quite matter of fact, but sometimes I feel that am I just a second class citizen because I just come here every now and then. (Saila's 3rd interview)

After the first three or four years many of the teachers in this group had managed to find a place in the school community. The strategies that they had used, however, had not resulted in growing awareness of the meaning of their investment in the working community but in an individualistic view where taking part in school-wide activities was considered a personal merit and the teacher a sort of private entrepreneur. The role of teachers was limited to achieving the tasks they were given by others. Cooperation was still lacking and teachers did not make attempts to increase it. In communities where the teacher had not managed to find other teachers' acceptance, their position and attitude had increasingly changed towards self-isolation from the community.

Active teachers

These teachers also felt the same kind of feelings of insecurity about their job and were uncertain of their roles in the community. The view of school culture was, however, different. These teachers actively started to form networks within the workplace. They made contact with the special education teacher in the school and with other teachers. Differently to the other group these teachers were also actively involved with pupils and staff in different school-wide activities. The necessity to ensure future working opportunities also played a role for these teachers. Participation in extra-curricular activities was, however, not motivated solely by the desire to ensure future work, but in their interviews teachers clearly emphasized the importance of their activities and their commitment to developing them.

I think the student body is now more active than in years. I'm not talking about this to praise myself, although I am one of the two teachers working with them, this is my second year in charge. But we try to give pupils opportunities to contribute [...] (Linnea's 3rd interview)

Their actions mattered not only at the personal level, but were directed at developing the school. Acceptance on the part of other teachers did not play as important role for these teachers. Instead of this, their focus was on getting partners for projects and cooperation. The general trend in the active teachers' development was towards more responsibility in the community. At the end of the induction period they expressed a clear sense of responsibility for their school and three of them had an important role in school-wide cooperation. Suvi was a member of the pupil welfare group and Linnea and Viivi were in charge of cooperation with the student body. Viivi was also acting as a voluntary mentor

and working in a project to reduce bullying in her school. Reetta changed work after her second year and was still building new networks at the end of the research period.

Significance of the school culture for building relationships with pupils

Reactive teachers

School culture played an important role in the reactive teachers' teacher-pupil relationships. School rules and existing discipline practices were felt to be important, especially by those teachers who were insecure about the right way to treat pupils. Jenna explains the situation like this.

I like that we have rules (in this school). I can resort to them directly and know this is how we do things. (Jenna's 3rd interview)

For Jenna, then, rules formed a platform which she could depend on in difficult situations. Her former thoughts about a closer relationship with pupils and about pupil autonomy were dropped and replaced by the school model. All schools did not provide as clear rules for teacher-pupil relationships as Jenna's school. However, schools offered implicit models of acting. Teachers reported their necessity to maintain discipline as well as the outside and inside pressure they felt to succeed. The school environment and working with large groups of pupils were guiding teachers towards a more distant relationship with the pupils. Afraid of authority problems teachers concentrated on supporting their professional role.

They quite willingly tell me about their skateboarding and such, but when you become so familiar with them you take the risk that you cannot be distant and close at the same time. This also partly creates a risk of losing your authority, when you descend to the same level as your pupils. (Maisa's 2nd interview)

Another powerful model affecting teachers' interaction with pupils proved to be the role of subject teacher. In the interviews teachers said that they felt they had to keep interaction focused on the subject matter, which significantly restricted interaction with pupils. The acceptance of these hierarchical models of interaction did not lead to the development of teacher-pupil relationships. At the end of the induction period teachers' relationships had stayed the same or in many cases become more distant in nature. Interaction was mostly restricted to classroom situations and teachers had not developed a sense of responsibility for their pupils' holistic education.

Active teachers

Active teachers did not feel as dependent on existing teacher models in their relationship with pupils. Even though they recognized in their interviews the beliefs and restrictions of the school environment, they did not let these totally determine their actions. From the very beginning they were actively searching for ways of building the teacher-pupil relationship. These teachers also tried to find ways of surmounting the restrictions of the classroom. This occurred mainly through participation in extra-curricular activities and organizing of language clubs. Viivi explains her participation in activities with pupils like this:

I learn to know them better, because they are really different in situations when the subject is not standing between us. (Viivi's 4th interview)

Active interaction with pupils led teachers to have more experiences of their importance to children and young people. These experiences helped them to better understand their role as educators. Reetta explains what happened when she left the school where she had been teaching.

They (small boys) came to hug me, and I would have never believed they would, but they have a bit of a difficult family background, and then I started to think that I have been a secure adult for them, one that they did not have at home, I had never realized this before. (Reetta's 3rd interview)

At the end of the induction period these teachers' relationships with pupils were characterized by a strong sense of responsibility and awareness of the teacher's role in pupils' welfare.

It is really an important thing that I have realized. Responsibility brings unfortunately a lot of things with it (self-conscious laugh), it brings the fact that you have to reflect on things, if you realize it. You cannot just think that we go through these things because I have written them in the personal learning plan or because they are in the book. (Suvi's 3rd interview)

Significance of the curriculum and workplace conditions for teaching practices

Reactive teachers

In their interviews reactive teachers highlighted their necessity to achieve the quantitative aims of the curriculum and the importance of books. From the first interview on they expressed the difficulty they had in putting together the two

different views of teaching languages they had encountered during their initial teacher education and that they encountered now at school. The struggle of responding to the demands of two contradictory models was clearly visible in the first and, to some extent, the second interview. However, at the time of the third interview teachers seemed to have chosen their teaching strategies and practices. They had accepted a traditional view of teaching. The reasons that they give for this choice were clear. The environment or the tight curriculum did not give them any opportunity for extra activities that took time but were not effective in achieving the set goals.

It was a bit of a shock how much grammar you have to go through in one way or another during the course (Tuuli's 1st interview)

I have to teach grammar, unfortunately, and especially [this language], as it has so many declensions, so in the beginning we have a lot of this. (Saila's 3rd interview)

These teachers described their pedagogy in terms of forced teaching. Their teaching was restricted to the things teachers should do in their work. Other kinds of activities were only an extra to this real teaching that was required from them by the curriculum, the school and even pupils and their parents. These teachers did not consider that the power to define their teaching belonged to them but were willing to rely on exterior definitions of good language teaching and learning. At the end of the research period these teachers' ideology of teaching can be called defensive. It included both the idea of teaching they considered good and their practical teaching that on many points differed from this idea.

Active teachers

Also active teachers expressed their concerns about and difficulties in connecting the demands of the curriculum, use of books and their own ambitions for teaching. Their view of outside norms was, however, clearly different from at the beginning. For these teachers their own view of teaching was more central than the views they were given from outside.

I have heard more than 10 times that [Elsa] did it like this. Elsa was that [language] teacher who had been here almost 15 years. And I have sometimes stated that I am not Elsa and I will not become Elsa. (Suvi's 3rd interview)

Sometimes other teachers imply that “our former [language] teacher did this and this”. [...] All teachers are different and even though you can change ideas, I was taught already at the beginning of teacher education that there is no sense to start imitating or copying other teachers. I am not going to start to do it now. (Reetta’s 1st essay)

The targets set in the curriculum and assigned books were seen to be only limitations which teachers should take into consideration in planning their educational practices. Teachers also critically considered the feedback they were given by others. The view of the curriculum was also generally wider than those of the reactive group. Teachers felt they were responsible for also taking into account the educational and holistic targets set in the curriculum and not only subject specific aims. The attitudes of these teachers also show clear development towards an even more holistic view of teaching foreign languages.

When I first started in this school, I really thought a lot from the language teaching view, but now on the one hand I have language and on the other education. (Suvi’s 2nd interview)

Interacting with pupils during the first years of work affected the active teachers’ views of language teaching and made them more sensitive to pupils’ needs. They also reported developing ability to teach students with specific needs. At the end of the induction phase these teachers’ teaching theory already corresponded well with their practices.

4.3. Agency and professional development

The results concerning the teachers’ professional development are presented in Table 2. The most important changes in the participants’ practical knowledge occurred in three dimensions: in their way of understanding their position in the teacher community, in the development of their relationship with the pupils and in their teaching ideology.

Table 2. The participants' ways of understanding teachers' work at the end of the research period.

NQT	View of teacher community	Teacher-pupil relationship	Teaching philosophy
Aino	Exteriority	Power relationship	Defensive ideology
Anu	Private entrepreneurship	Power relationship	Defensive ideology
Jenna	Private entrepreneurship	Teaching relationship	Defensive ideology
Linnea	Active member of the community	Constructive relationship with pupils	Holistic view of teaching languages
Maisa	Private entrepreneurship	Teaching relationship	Defensive ideology
Reetta	Building networks in school	Constructive relationship with pupils	Holistic view of teaching languages
Saila	Exteriority	Teaching relationship	Defensive ideology
Suvi	Active member of the community	Constructive relationship with pupils	Holistic view of teaching languages
Taina	Exteriority	Power relationship	Defensive ideology
Tuuli	Private entrepreneurship	Teaching relationship	Defensive ideology
Viivi	Active member of the community	Constructive relationship with pupils	Holistic view of teaching languages

The difference in the attitudes and in the development patterns of these teachers is the most important question remaining. It is easy to understand that teachers' attitudes and chosen strategies in the induction period do affect teachers' further development. However, it is important to understand why teachers choose to construct their teaching in a certain way. Why are some of them clearly active members of their community, able to build a constructive relationship with their pupils and preferring the holistic view in their foreign language teaching? And why are the others reactive individualistic teachers taking the role of a power person or knowledge transmitter and developing a defensive teaching ideology? Bandura (1997, 446) uses the terms low and high self-efficacy in describing differences in individuals' ways to perceive their environment. According to him, people with a low sense of self-efficacy tend to seek outside norms for their actions and are therefore highly receptive to environmental factors. The reactive group of teachers were constructing their teaching practices and social attitudes starting from the requirements of the environment. They considered themselves forced to accept the existing models of acting in the community. The environment of the teachers did not encourage the kind of teaching that teachers had experienced during their initial teacher education. On the contrary, it promoted teaching which was characterized by traditional methods and a hierarchical relationship

between teachers and pupils. They resolved the contradiction between these two models by adapting to the current environment. Typical of this development is an important decline in innovative teaching approaches, as reported in numerous studies concerning newly qualified teachers (Schempp, Sparkes & Templin 1998; Loughran, Brown & Doecke, 2001; Flores 2006). Teachers' relationship to their colleagues also did not correspond to their initial beliefs about teacher cooperation and support. Their adaptive induction tactics led them to rapidly adjust to the given environment. Even if teachers were capable of perceiving the existing system; they did not consider it something they could change.

The attitude of the active group of teachers resembled Bandura's (1997) description of a high sense of self-efficacy. These teachers had a high sense of responsibility and they considered themselves responsible for their relationship to pupils, colleagues and for their teaching practices. They also largely considered teaching culture not as something they should adapt to but something that could be changed under certain conditions. They also acted on the belief that they possessed the necessary resources to affect the current conditions. Their development pattern was characterized by activity and taking responsibility. This led to growing autonomy and to experiences promoting further professional development. Activity in interaction with pupils also led to deeper understanding and better responsiveness to their needs.

5 CONCLUSION

When starting their full-time work, newly qualified teachers encounter the school environment and its demands. This leads to a two-way struggle in which teachers' former beliefs and values are strongly challenged (Day 1999). Change in teachers' competencies and thinking is inevitable. The results of this study confirm some of the former results on beginning teacher development. The beginning teachers' tendency to adapt to school norms and policies in their work and abandon former innovative ideas of teaching was plainly evident also in this study (e.g. Schempp, Sparkes & Templin 1998; Loughran, Brown & Doecke 2001). However, this study differed from many other beginning teacher studies in its starting point, which means by not treating beginning teachers as one group but also examining the individual side of teacher induction (cf. Sabar 2004; Watzke 2007). Based on the results of this study, the following conclusions can be drawn. The individual professional development of newly qualified teachers is not straightforward, neither can it be described in terms of achieving the same stages according to a different schedule (Watzke 2007), but teachers' development and its direction is largely dependent on teachers' sense of agency and their general attitude towards the environment. The sense of responsibility and sense of conducting their own development proved to be the major tool for professional development. The existing school environment led the NQTs in this study towards traditional teaching methods and individual work culture. In the case of the participants with a low sense of self-efficacy (Bandura 1997), this led to accepting outside norms and replacing their own ideas with them. Development counter to this common pattern necessitated a strong sense of self-efficacy from the teacher. Only four teachers out of eleven in the study managed to work against the common beliefs and resisted the effect on their professional development.

If we evaluate the professional development of the participants in the light of the standards set by Fullan (1993) it is possible to examine the phenomena in the context of school change. Fullan's core categories for professional teachers who are able to bring about educational improvements include personal vision building (capability to examine the moral nature of teaching), inquiry (seeing teaching as career-long learning), mastery (content and pedagogical knowledge) and collaboration (teachers working together and supporting the conditions for

learning). In four participants' development there were clear signals of growth toward this kind what I term change-agency. After three or four years of teaching teachers were able to detect their pupils' needs and independently develop their pedagogical knowledge. They were also aware of the significance of their personal contribution to school culture and to their pupils, as well as of the moral nature of their actions. In seven other newly qualified teachers' development these kind of changes were not detectable. Their professional development was, on the contrary, characterized by adapting to the existing school culture. These results raise important questions related to the possibilities for change in language pedagogy and teaching practices. All the teachers mainly agreed with the ideas of language education on the theoretical level. Their ability to produce change in the community was, however, strongly inhibited by their low sense of self-efficacy. This study suggests that change in language pedagogy would necessitate support given to NQTs in their professional development. This support should take into account the importance of newly qualified teachers' individual agency.

Although it would not be justified to make proposals at policy level on the basis of a small scale study, the results suggest that some factors should be closely considered in relation to initial teacher education, to support given during the first years at work and to teacher student selection. Firstly, in selection for initial teacher education close attention should be paid to the teachers' agency and their general attitude towards the school environment in order to select students with active agency and a high sense of self-efficacy. Secondly, university courses should provide information on the complexity of school culture and newly qualified teachers' position in the community. Schools should not be presented as fixed power structures (Gratch 2000, 44). Growing awareness could benefit in challenging NQTs to a more profound analysis of their working place and a more aware socialization into the community. This could have a significant effect on their sense of self-efficacy. The responsibility of newly qualified teachers' professional development cannot, however, rely on pre-service teacher education. Effective mentoring programs and sufficient support to newly qualified teachers' professional development (an organized induction phase) could significantly increase teachers' opportunities for growth and emancipation (Järvinen 1999).

Some ethical and methodological questions should also be addressed here. The study follows ethical principles. The participants were explained the purposes of

the study and participation was voluntary. Participants have also given written permission for the use of their interviews. Methodologically the use of interviews as a main source of the study is the main question affecting the validity of my study. The tendency of the interviewed to answer in a manner that pleases the interviewer is widely recognized. However, measures were taken to prevent this. The duration of the study and the fact that same questions were asked several times helped to form a deeper understanding of the phenomenon. The duration of the study also helped to build an atmosphere of mutual trust and respect between the interviewer and the interviewed person in which the NQTs could speak freely. To allow the reader to assess also the quality of the analysis process, the process is described in the text. The part of the interpretation is made visible throughout the text. Although this study has produced interesting results the process also leaves some important questions open for further research. The research frame offered only restricted opportunities to analyze each teacher's individual path. The study concentrated on newly qualified teachers' shared experience and its significance for the professional development process. Individual differences in the working environment and its significance could not be analyzed. A case study approach could offer interesting new views on this aspect of teachers' professional development.

REFERENCES

- Ahearn, L. M. 2001. Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, 109–137.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Day, C. 1999. Developing teachers. The challenges of lifelong learning. London: Falmer.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. 2005. The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601–616.
- Flores, M. A. 2006. Being a novice teacher in two different settings: Struggles, continuities, and discontinuities. *Teacher College Record*, 108(10), 2021–2052.
- Fullan, M. 1993. Why teachers must become change agents? *Educational Leadership* 50 (6), 12–17.
- Gratch, A. 2000. Teacher voice, teacher education, teaching professionals. *High School Journal*, 83 (3), 43–54.
- Heikkinen, H. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteetinä. [Teaching as narrative identity; in Finnish]. In A. Eteläpelto & P. Tynjälä (Eds.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma* [Learning and Expertise. Perspectives on working life and education; in Finnish]. Porvoo: WSOY, 275–290.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D. & Cain, C. 1998. *Indentity and Agency in Cultural Worlds*. London: Harvard University Press.
- Jones, K. & Stammers, P. 1997. The early years of the teacher's career: induction into the profession. In H. Tomlinson (Ed.) *Managing continual professional development in schools*. London: Paul Chapman Publishing, 79–91.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. In A. Eteläpelto & P. Tynjälä (Eds.) *Oppiminen ja Asiantuntijuus*. Helsinki: WSOY, 258–274.
- Kaikkonen, P. 2007. The points of departure of young foreign language teachers. In A. Koskensalo, J. Smeds, P. Kaikkonen & V. Kohonen (Eds.) *Foreign languages and multicultural perspectives in the European context*. Münster: LIT-Verlag, 151–166.
- Kelchtermans, G. & Ballet, K. 2002. The micropolitics of teacher induction: A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105–120.
- Kelchtermans, G. & Vanderberghe, R. 1994. Teacher professional development: A biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26, 45–62.
- Kettle, B., & Sellars, N. 1996. The development of student teachers practical theory of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 12, 1–24.
- Lacey, C. 1977. *The Socialization of teachers*. London: Methuen.
- 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, 7–22.
- Miles, A. M. & Huberman, M. 1994. *Qualitative data analysis, an expanded sourcebook* (2nd Ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.

- Roberts, J. & Graham, S. 2008. Agency and conformity in school-based teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1401–1412.
- Ruohotie-Lyhty, M., Nyman, T. & Kaikkonen, P. 2008. Von der Lehramtsstudentin zur jungen Fremdsprachenlehrerin. In S. Tella (Ed.) *From Brawn to Brain: Strong Signals in Foreign Language Education*. Proceedings of the ViKiPeda-2007 Conference in Helsinki, May 21–22, 2007. University of Helsinki. Department of Applied Sciences of Education. Research Report 290, 207–225.
- Sabar, N. 2004. From heaven to reality through crisis: novice teachers as migrants. *Teaching and Teacher Education*, 20, 145–161.
- Schempp, P., Sparkes, A. & Templin, T. 1993. The micropolitics of teacher induction. *American Educational Research Journal*, 30, 447–472.
- Schempp, P., Sparkes, A. & Templin, T. 1998. Identity and induction: Establishing the self in the first years of teaching. In R. Lipka (Ed.) *Role of the self in teacher development*. New York: State University of New York Press, 142–164.
- Varah, L. J., Theune, W. S. & Parker, L. 1986. Beginning teachers: Sink or Swim? *Journal of Teacher Education*, 37 (1), 30–33.
- Watzke, J. L. 2007. Longitudinal research on beginning teacher development: Complexity as a challenge to concerns-based stage theory. *Teaching and Teacher Education*, 23, 106–122.
- Wyness, M. G. 1999. Childhood, agency and education reform. *Childhood*, 6, 353–368.

V

**CONSTRUCTING PRACTICAL KNOWLEDGE OF TEACH-
ING: ELEVEN NEWLY QUALIFIED LANGUAGE TEACHERS'
DISCURSIVE AGENCY**

by

Maria Ruohotie-Lyhty 2011.

Language Learning Journal, doi:10.1080/09571736.2010.544750.

Reprinted with kind permission by Taylor & Francis

Constructing practical knowledge of teaching: eleven newly qualified language teachers' discursive agency

Maria Ruohotie-Lyhty
Email: maria.ruohotie-lyhty@jyu.fi

Department of Teacher Education, University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland

This paper explores the professional development of 11 newly qualified foreign language teachers. It draws on a qualitative longitudinal study conducted at the University of Jyväskylä, Finland between 2002 and 2009. The paper concentrates on the personal side of teacher development by analysing participants' discourses concerning language teaching. The study shows important differences in teachers' ways of conceptualising their environment and constructing practical knowledge on teaching. Teachers' sense of agency is identified as a major factor contributing to the professional development.

Introduction

Over the past decades, a significant paradigmatic change has occurred in the field of language education research (Kohonen and Pajukanta 2003; Watson-Gegeo 2004). This change has effectively challenged earlier beliefs concerning the role of teacher and learner in the learning process (Kohonen 2001): language learning is no longer seen just as the building of a linguistic system, but more as a process in which the participants together learn action-schemata, including both linguistic and social features, which can be used as models for future actions (van Lier 2007: 55). This conception of language learning highlights the importance of social and cultural aspect of language learning (Kramsch 1998; Byram 1999; Kaikkonen 2001; Kohonen 2001; Hu 2003) and sets new standards for good language teaching in the classroom. Language teaching should no longer concentrate just on learning the system of the target language but motivate learners to develop their social and intercultural skills.

The change in language teaching in schools has, however, been quite slow. Various European studies show that few teachers have managed to put into practice this new conceptualisation of language teaching and learning (see, for example, Larzén-Östermark 2008; Kaikkonen 2009). Studies on newly qualified teacher development also presents varied results in relation to this change. Although some studies show development towards pupil-centeredness and task-oriented language teaching (Watzke 2004), evidence indicating beginning teachers moving towards more traditional teaching methods and practices during their first years at work also exists (see Flores 2006; Ruohotie-Lyhty, Nyman and Kaikkonen 2008). Furthermore, clear differences appear to exist between teachers in their potential to apply the principles learnt during teacher education (Ruohotie-Lyhty and Kaikkonen, 2009). The possible reasons for these differences between teachers are, however, little

understood. Whilst teaching in general has been the subject of numerous studies, little knowledge on how language teachers construct their knowledge base on teaching and how they develop professionally exists (Mann 2005). More longitudinal knowledge on these developmental processes is therefore needed. This study responds to the gap in research by providing a longitudinal view on 11 language teachers' practical knowledge development as newly qualified professionals. It explores these teachers' personal discourses as they describe their perceived positioning in relation to the school environment, and through this their personal ways of constructing practical knowledge of teaching. The use of newly qualified language teachers as the target group is justified by the importance of the first year processes in relation to the later career stages and professional development of teachers (Heikkinen 1999: 288; Loughran, Brown and Doecke 2001: 8).

Research review

The experiences of newly qualified teachers have been the subject of wide-ranging research. This specific study relates to at least two different approaches from within general teacher research. The first approach primarily concentrates on identifying common experiences to explain teacher development and change during the first years of work (Sabar 2004; Farrell 2003). These initial years have been characterised as a kind of 'praxis shock' (Kelchtermans and Ballet 2002) caused by the heavy amount of work and responsibility that teachers face for the first time; they are commonly described as a 'crisis' (Sabar 2004) or a 'sink or swim experience' (Varah, Theune and Parker 1984) in which teachers have to create coping strategies to face difficult situations. Induction into the culture of the workplace also seriously challenges previous beliefs on teaching (Loughran, Brown and Doecke 2001: 8). The study reported here links to this research tradition by examining the significant experiences in the development of newly qualified language teachers. It critically considers the significance the participants themselves ascribe to their initial experiences, before evaluating the impact these individual conceptualisations have on their professional development.

The second significant approach to newly qualified teachers has focused on teachers' developmental processes (Watzke 2004; Fuller 1969). An important aspect of this research has been to identify general models of teacher development. Earlier studies proposed a stage theory of teacher development (Fuller 1969; Kagan 1992), describing different development phases from novice to mastery. This stage-based theory has, however, been convincingly questioned over the past years (Farrell 2003; Watzke 2007). Hericks states that these models can only present an ideal model of possible teacher development instead of a theory that would explain the real development of individual teachers (Hericks 2006: 41). Several recent theories emphasise instead the dynamic and constant characters of the development process (Day 1999; Watzke 2004). Rather than describing the linear order of developmental stages, these recent theories concentrate more on the changes in teachers' pedagogical thinking. Watzke depicts development through changes that occur in knowledge categories. In his longitudinal study (Watzke 2007), he identifies the common categories which help account for how nine foreign language teachers developed during their first two years at work. Other similar approaches are presented in the study by Kelchtermans (1993), in which teacher development is conceptualised as changes in teachers' professional self and in subjective educational theory. Day et al. (2006), meanwhile, understand teacher development as a dynamic process which

influences, and is influenced by, teachers' personal and professional identities. The study reported here is linked to this more recent view of teacher development in that its underlying presupposition is that language teachers' professional development can be conceptualised from the perspective of their own knowledge growth. The development occurs as a result of the constant dynamic tension between individuals' agency and the environment (Day et al. 2006).

Whilst this study is closely linked to the earlier studies on teacher development, it also aims to add a new aspect to the existing research by offering insight into the personal side of teacher development. The earlier models on newly qualified teacher development mainly treat young teachers as a homogenous group (cf. Watzke 2007). The concern of these models with the general developmental process has meant that insufficient attention has been paid to the sources of difference between teachers' ways of acting and knowing. Many studies have, however, confirmed that significant differences do exist in newly qualified teachers' ways of understanding their work. A study by Flores (2006), for example, shows a distinctive path for four young teachers' professional development. In addition, other teacher studies strongly imply differences in teacher strategies when teachers are socialised into a specific teacher community (see Kelchtermans and Ballet 2002; Ruohotie-Lyhty 2009). An obvious need thus exists for studies that focus specifically on understanding these issues. This study examines how individual teachers form practical knowledge on teaching and learning and in so doing hopes to understand better possible differences in teachers' ways of developing professionally.

Practical knowledge development

Underpinning teachers' decision-making is an individual knowledge base (Kettle and Sellars 1996). This knowledge base has been the subject of research under various terms since the late 1970s, namely practical theory, practical knowledge, mental models, pedagogical content knowledge and subjective educational theory. This study prefers the term practical knowledge, which is understood to contain not only theoretical knowledge but also individual beliefs (Van Driel, Beijaard and Verloop 2001: 137), feelings and values (Johnston 1994: 75). This practical knowledge develops in an experiential learning process when teachers interact with other teachers and pupils, and when they acquire a new understanding of teaching. This process of learning is, however, not straightforward as individuals' agency, namely their capacity to act (Ahearn 2004), influences the process. Individuals' agency is visible both in their actions and in their personal way of perceiving different environmental factors. Teachers' actions affect the kind of experiences they encounter in school and new understanding is thus interpreted in accordance with former experiences and individual beliefs (Pajares 1992: 328).

This is connected to a postmodern view of thinking and knowledge; our individual response to the environment always differs from the response of others (Freeman 2002). Individuals interpret new knowledge and new situations differently, act differently and position themselves differently. In line with this, this research also indicates that it is not the environment which directly affects teachers' development, but rather teacher perception of the environment has a significant effect on teacher development. To better understand differences between language teachers' practical knowledge it is useful to study the different ways in which they form this practical knowledge of teaching.

Method

Data

This study is part of a larger longitudinal research project at the University of Jyväskylä (2002-2009) which aims to identify important factors in language teachers' professional development during teacher education and the first years at work (Kaikkonen 2007). The project began with a study of 22 student teachers' experiences of their teacher education in 2002-2003 (Kaikkonen 2007). All these teachers completed their academic pedagogical studies at the University of Jyväskylä and on entering working life, the same teachers and four additional teachers were asked to continue in the project. Eleven teachers volunteered to participate in the research process, whereby they wrote down their experiences in the form of reflective essays twice a year and were interviewed annually during the first three to four years in the profession. Regular interaction promoted the development of a relationship of trust between the participants and the researchers. The data gathered consists of 429 pages of interviews (transcribed verbatim) and 140.5 pages of texts produced by the participants.

The main data used in this article are the in-depth focus interviews on the participants' work, their teaching and interaction with pupils and colleagues. The interviews encompass three to four first years at work. The participants represented different languages and taught English, Swedish, German, Russian, French and Finnish as a second language. The participants mostly worked in lower or upper secondary schools. Some of the participants also had experience from adult education or primary school. It was typical for these teachers to hold temporary positions and to experience a lack of job security. All but one of the teachers worked in more than one school during the research period. Pseudonyms are used below to identify data from the 11 different participants.

Procedures

The starting point of this study is a belief that each individual has his own way of constructing meanings in the world and his/her own specific attitude towards the world (Freeman 2002). This personal way of understanding the world is also visible in speech (Gee 1999) and it is possible to examine its specificity through an analysis of a person's discourses. The data analysis is based on the teachers' accounts of their language teaching demonstrating different ways of constructing outside reality (Potter and Wetherell 1996: 98). At the centre of the analysis are the positionings or stances from which the participants conceptualise their environment and form practical knowledge on teaching. Through a longitudinal study of these discourses, it is possible to detect how the practical knowledge development and personal discourses are related, as well as the kind of knowledge related to language teaching and learning which the teachers develop.

The data analysis consisted of three different interpretative phases. First, all passages in which the participants spoke about their everyday language teaching and their beliefs about teaching and learning were identified. This phase concentrated on finding discourses in which teachers positioned themselves in relation to the school environment. The environment here is understood to include the physical, professional, emotional and social dimensions teachers encountered in school. These discourses were located in passages in which the teachers justified their solutions and

reflected on their teaching in relation to the curriculum, other teachers and teacher education. The discourses found in the text were then classified into eight different categories.

The second interpretative phase concentrated on individual teachers and their individual ways of constructing meanings in their work. This involved the identification of patterns in the teachers' ways of positioning themselves towards their work. The final phase constituted case analyses of each teacher's practical knowledge of teaching at the end of the research period. The data was approached by asking how the participant taught languages and what theoretical model of teaching languages underpinned their teaching. By comparing the results of the second and third analytical phases, it was possible to determine the importance that teacher conceptualisation of the environment had on their professional development. As a result of this, the participants were categorised into two types: language *educators* and language *teachers*.

The results of the study are presented below so that each analytical phase forms its own section. These sections are titled: (1) discourses of language teaching, (2) participants' agency in discourses, and (3) two different outcomes of professional development. The theoretical importance of the results as well as the links to former studies are discussed in the conclusion.

Findings

Discourses of language teaching

This section presents the dominant discourses in the corpus which define the different ways in which the participants conceptualised their work as language teachers. In the corpus there were 377 passages where the participants spoke about their language teaching and expressed a stance towards the environmental influences on their work. These accounts were distributed into two categories – *restricting* discourses and *opening* discourses - showing two different positionings towards work. Each of these categories includes four discourses.

Restricting discourses

The category of 'restricting discourses' includes those discourses describing the restrictions, limitations and norms of the work. In these discourses, teachers positioned themselves as subordinated to outside constraints.

Normative discourse

I had thought that I could take more things outside the books, and that I would not so slavishly go through them (...) but when you see the things that should be covered during the eight grade before going on to ninth, then you just have to go through them. (Taina's 1st interview)¹

The normative discourse included here highlights the discourses in which participants speak about their teaching in terms of the restricting and guiding norms and habits of the environment. These norms had an effect on both their teaching and their relationship to their pupils.

In the normative discourse, the teachers referred to the core curriculum and especially to textbooks. The textbooks were understood to interpret the curriculum and to include the necessary contents. The participants also measured their own

success by how well they were able to go through the contents. The contents of the books were often felt to be heavily restrictive and the teachers did not seem to find place for the kind of teaching they would have liked to practise in their classroom.²

Authority discourse

One question is what methods I use in my teaching. I have had to come downwards all the time and I am afraid I might go into the behaviouristic direction. Most of the pupils here want to go through the texts word by word and I have a horrible crisis with myself because of this. (...) I think other teachers might go through them like this. (Jenna's 1st interview)

The authority discourse included speech in which teachers described the influence of different authorities on their work. These authorities included other teachers in the school, principals, former teachers and, for some teachers, their own pupils. In most of the discourses concerned with their current work, the teachers explained how these authorities guided them away from the kind of teaching they would have wanted to practise. The teachers were implicitly and explicitly told how to teach and felt restricted by this model. The authority discourse also included reference to a former authority, the Department of Teacher Education, where they had undertaken their teaching studies. In this discourse, teachers referred to their sense of guilt caused by their incapability to bind together the principles, taught by this former authority, and the demands of their current work.

Controlling discourse

When I teach ninth grade I really seldom do oral exercises because the pupils just start speaking with each other and playing. (Anu's 2nd interview)

When speaking about their pupils, teachers often described the problem of classroom management. The pressure to control the pupils was partly set from outside and it was enhanced by the picture of an ideal teacher. Success as a teacher was linked to the ability to control pupils and the necessity to do so inhibited teachers from using varied teaching methods. Some ideas were dropped because they caused too much excitement in certain groups. In this discourse, the perspective belonged exclusively to the teacher. Pupils were seen as a factor that inhibited the teachers from doing their work as they would have wanted.

Circumstantial discourse.

Even though we go through fine things like the conditional or something in a hurry, it does not have any sense, if they (pupils) cannot make a proper sentence, and that is why my teaching concentrates on basic structures and not on speech or something, I cannot do oral exercises, even if I would like to, because they cannot speak. (Taina's 3rd interview)

When referring to their language teaching, the participants often mentioned the circumstantial factors guiding their work. Many different things were felt to have an influence on their teaching, including the pressure of time, the poor level of pupils, the lack of space, time and materials. The teachers felt these factors restricted their options as teachers, creating narrow frames for possible teaching approaches.

Opening discourses

The other category of discourses, referred to as ‘opening discourses’, includes discourses in which teachers spoke about the opportunities and factors that helped them to see their work from a wider perspective.

Independence discourse

I have heard more than 10 times that Anni did this and this. Anni is the English teacher who was here before me for almost 15 years. And I have sometimes noted that I am not Anni and I will not become one. (Suvi’s 3rd interview)

This discourse included the teachers’ own goals and intentions. In this discourse, the teachers stood against the pressure of different authorities and circumstances on their work and teaching. It included descriptions of situations where teachers felt they were told what to do, but decided to do it their own way. This discourse also expressed a determined ownership of teaching and willingness to work according to one’s own principles.

Possibility discourse

During the second lesson we will go to play kiosk in the lobby, we have a real kiosk there (...) it is really good, because we can practise all kinds of things there, for example buying tickets (...) When I have this kind of opportunity, I willingly use them. (Linnea’s 2nd interview)

In contrast to the circumstantial discourse, the teachers also expressed views that reflected another kind of relationship to the environment. In this discourse, instead of speaking of the constraints of their work, teachers spoke about the possibilities which different environmental factors created for their teaching. The environment was seen here as a resource offering opportunities to use different teaching methods and approaches.

Development discourse

I have participated in some short courses organised by the language teacher association in Finland. It makes me feel good when I participate in something like this. You always get something, even if it is not a concrete thing, but when you come to school on Monday you have the feeling that now I could try something new. (Viivi’s 2nd interview)

The teachers mentioned regularly their need to develop their teaching and interaction in the classroom. This discourse was mostly linked to teachers’ willingness to educate themselves, as well as to start different kinds of projects in their school.

Education discourse

I care about my pupils, about what they learn and that they are alright (...) I want to see in a way that they are doing alright and I try to help for my part, and I do not harass them with subject matters when I see that somebody is not doing alright. (Viivi’s 4th interview)

Pupils’ needs were also an important theme of the interviews; the teachers considered their own teaching from the perspective of their pupils. This discourse included passages where the teachers expressed a sense of responsibility for the pupils and their commitment to their learning and growth. The teachers did not evaluate their

actions only in the light of the pupils' learning but also considered their emotional well-being.

Participants' agency in discourses

There were significant differences between the ways in which the participants expressed their perception of their relationship with the work environment, and the ways in which they expressed their practical knowledge as it developed. Each teacher had an individual way of speaking about her pedagogical decisions and justifying her everyday solutions. Each teacher's accounts are summarised in Table 1. The dominant discourse of each teacher is highlighted and the number indicates how many times a particular discourse appears in the data.

Insert Table 1. here

The most important finding was that the teachers conceptualised their work either mainly through restricting discourse or opening discourse. Furthermore the teachers' ways of conceptualizing their environment remained the same throughout the study, although most of the participants worked in several schools during the research period. The ways in which the teachers conceptualised their environment seemed therefore to be dependent on the teachers themselves rather than on the environment. In other words, the teachers' agency stabilised despite different school environments.

Most of the participants (Aino, Anu, Jenna, Maisa, Saila, Taina and Tuuli) conceptualised their language teaching mainly through restricting discourse. They mainly positioned themselves as powerless in relation to the outside constraints in their work. For them, the existing norms and limitations were central in constructing their professional knowledge. These teachers felt that their work was highly regulated from the outside and opportunities to practise the kind of teaching they would have wanted were strictly limited. Although these teachers mentioned different things in their environment as important, a sense of powerlessness was typical in their discourse. They perceived few opportunities for developing their work. Moreover, they felt there was little likelihood that they would be able to accomplish the kind of teaching they would have wanted in the future, given the constraints of their environment.

Four of the teachers (Linnea, Reetta, Suvi and Viivi), however, represented an alternative way of conceptualising their environment. Their understanding of teaching languages was far less characterised by outside constraints; rather their work environment was seen to offer more freedom for individual choices and they saw more opportunities to accomplish the kind of teaching they wanted. Although all these teachers saw the restrictions of the environment, these were not felt to be limiting as was the case in the first group. The discourses of this second group thus did not attach as much importance to environmental restrictions as the first group.

In most cases, different work places did not alter the teachers' ways of positioning themselves in relation to the environment, although the case of Saila presents an interesting exception to this pattern. Saila's attitude towards her work significantly changed during her second and third year at work. During the first year, Saila considered her work from the students' perspective and saw the importance of her work to the students. During the second and third years at work, the pupil perspective disappeared and Saila felt increasingly restricted in her teaching. Saila

perceived the outside norms and conditions limiting her teaching and felt she could no longer teach the way she wanted.

Saila's exceptional situation during her first year at work sheds light on the changes in her discourses: she received significant support, such as in-house materials and opportunities to discuss her teaching, from a more experienced teacher teaching the same group of students. Saila felt she was listened to and could share her feelings with this colleague. The importance of this relationship to Saila was evident in her discourse; she referred to it in several passages in the first interview. The colleague can be seen as a mentor. The relationship is not one of equals; rather, Saila feels she is learning from her colleague and is dependent on this authority in her teaching. This authority, however, helps her to see her work from a wider perspective. The emotional support also gave Saila strength to try new approaches and not to limit her teaching to methods that were safe and conventional. However, during the second and third year of her career when she started to teach in an upper secondary school, Saila was without this support and her positioning towards the environment changes dramatically. Without her mentor, and faced with extra pressure to meet educational standards, Saila starts to conceptualise her work more and more in terms of outside constraints.

The other teachers in this study did not have the opportunity to work in such close collaboration with a mentor, and mainly worked alone. Nevertheless, important differences in the ways in which the teachers conceptualised their relationship to the environment remain. These differences can be understood from the perspective of different basic assumptions of teachers' work and the ways in which the teachers understood themselves as agents. These positions are clearly reflected in their discourses constructing their practical knowledge of teaching.

Two different outcomes of professional development

When trying to understand the individual side of teachers' professional development, it is of central importance to understand the ways in which newly qualified teachers conceptualise their environment. Above, I have described two different stances towards the environment, the first of which concentrated on the restrictions and the second on the opportunities of the environment. Below, I will describe the outcomes of these different ways of expressing personal agency in the participants' professional development.

The process of developing practical knowledge of teaching was significantly influenced by the teachers' relationship to the environment. At the end of the induction period (i.e. their third or fourth year at work), the practical knowledge of the teachers differed clearly. It was possible to divide teachers into two groups according to their dominant discourses. These two groups differed in their approaches to methods and their interaction with pupils. Below the two groups are referred to respectively as language *educators* and language *teachers*.

Language educators

During the research period, the group of teachers that mainly conceptualised their work through opening discourses developed a comprehensive view of language teaching. They were also able to maintain interest and an exploratory approach to teaching throughout the period of induction (cf. Allwright 2006).

Their strong sense of ownership of teaching protected these teachers from assimilation pressure. They were also able to see the opportunities their environment offered to realise the kind of teaching they wanted. Positive experiences from these experiments strengthened their self-esteem. The significance of educational discourse was accentuated during the research period. The experience of teaching and interacting with pupils made these teachers more aware of their pupils' needs. Suvi describes the change in her approach as follows:

When I came to this school, I looked at things from the perspective of the language, but now I walk hand in hand with the language and education. (Suvi's 2nd interview)

After three or four years at work, this group of teachers used a variety of teaching methods and were able to take into account their pupils' needs. Their teaching was often pupil-centred and play was a part of language learning. The teachers understood the significance of their teaching to their pupils' comprehensive growth and felt responsible for their pupils. The teaching of this group of teachers already included many of the features typical of language *education* (Kohonen 2001).

Language teachers

The professional development of this group clearly took a different path from that of the language educators. The descriptions of these teachers' teaching methods and stance towards pupils showed little or no change during the research period. In some cases development reversed, with teaching methods becoming significantly narrower at the end. Even though this group of teachers recognised many of the ideas of language education, they were not able to put them into practice.

I have been thinking this autumn that my teaching is quite teacher-centred on many occasions, but I would like to see a classroom in a lower secondary school where constructivism works at its best in language teaching. It would be the ideal, but I believe that in language teaching you just have to repeat the basic stuff pretty much. (Jenna's 3rd interview)

There was a clear divergence between the teaching they considered ideal and their everyday approach to language teaching. These teachers felt their first duty was to follow outside norms and outside authorities in their teaching. They also concentrated on the limitations of their environment and did not recognise any opportunities to overcome them. Their own ideal of language teaching was always subordinated to outside conditions.

At the end of the research period, their methods of language teaching were mainly traditional, concentrating on teaching language as a linguistic system. The teaching of grammar was central, whilst play occupied only a minor role in their teaching. These teachers' relationship to their pupils was a teaching and power relationship. The teachers had not formed an understanding of their pupils' comprehensive growth.

Conclusion

By examining teachers' professional development from the perspective of their personal discourses, this study corroborates other studies on newly qualified teachers' development by showing the decline in innovative teaching approaches during the first years at work (Flores 2006; Loughran, Brown and Doecke 2001), teachers' difficulty in putting their theoretical knowledge into practice (Ruohotie-Lyhty and

Kaikkonen 2009) and the pressure of the environment on the newly qualified teachers (Sabar 2004). At the same time, it adds a new perspective to earlier research by offering a method to examine the individual side of practical knowledge development through the analysis of teacher discourses and the opportunity to understand differences in teachers' teaching practices and approaches.

This study suggests that language teachers' perception and conceptualisation of their environment is important in their professional development. Most of the teachers involved (seven out of 11) conceptualised their work through discourses which reflected the restrictions and limitations of the work. These teachers constructed their teaching by starting from outside norms and environmental pressures. This kind of conceptualisation led towards assimilation into existing school culture, rather than the assertion of professional ideals. Only four of the 11 teachers were able to develop their practices starting from their own goals for language teaching and learning. The development of their practical knowledge was clearly different. By the end of the research period, their teaching included many of the features of language *education*, including learner-centred teaching approaches and a more holistic view of teaching languages. These two different ways of perceiving and subsequently conceptualising the environment can be linked to teachers' sense of personal agency. Bandura (1997) uses the terms of high and low self-efficacy when describing different positions towards the environment. An individual with a low sense of self-efficacy tends to seek outside norms and support of authorities in building his/her professional role. Contrary to this, people with a high sense of self-efficacy are ready to set themselves against the fixed practices and norms (Bandura 1997). These two positions were clearly detectable in teachers' discourses. Most of the participants expressed a low sense of self-efficacy.

The results presented in this article are in line with the results of the previous phases of this research project (Ruohotie-Lyhty and Kaikkonen 2009). The differences in the participants' professional development paths could have been predicted already on the basis of their first year interviews. Teachers' ability to reflect in the first interview was a strong indicator for later professional development. Self-reflection worked as a tool for developing practical knowledge of teaching and learning languages (Ruohotie-Lyhty and Kaikkonen 2009). The teachers' original way of conceptualising their own position in the teacher community at the outset of their career was in most cases maintained throughout the induction phase. The ability to reflect found in the first research phase was linked to a strong sense of self-efficacy throughout the research period in this study.

The relevance of teachers' sense of agency to their professional development found in this study highlights the need for support for newly qualified teachers to develop this, and raises questions about the quality of support offered. Personal agency develops through life-experiences. The perceived experiences that an individual has from his or her own capacities and role in a community build the sense of agency (Bandura 1997; Jones 1986). It is therefore worth asking what kind of experiences teacher education and school praxis give students with regard to their sense of agency and role as teachers. Moreover, we should consider how agency is constructed in theoretical studies, and finally the ways in which in-service training takes into account the personal agency of teachers. If teacher development is understood as a key element in school development and the development of language pedagogies at schools, these questions are of great importance. The example of Saila in this study also indicates that mentoring can positively influence teacher development during the first year by giving a teacher the necessary support to

reposition herself and perceive the opportunities that the environment offers. Whilst this study can only point to the reported experience of one teacher, mentoring is widely considered as a promising method to support teacher development (Heikkinen, Jokinen and Tynjälä 2008). More research is, however, needed to define exactly what kind of support would be the most useful for newly qualified teachers' professional development.

Notes

- 1 Teachers' accounts have been translated from Finnish into English.
- 2 In Finland textbooks do not have any normative value and are not officially verified. Teachers are free to use or not to use a textbook in their teaching.

References

- Ahearn, L. M. 2001. Language and agency. *Annual Review of Anthropology* 30: 109–137.
- Allwright D. 2006. Six promising directions in applied linguistics. In *Understanding the Language Classroom*, ed. S. Gieve and I. K. Miller, 11–17. New York: Palgrave Macmillan.
- Byram, M. 1999. Acquiring intercultural communicative competence: fieldwork and experiential learning. In *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*, ed. L. Bredella and W. Delanoy, 358–380. Tübingen, Germany: Gunter Narr.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman.
- Day, C. 1999. *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer.
- Day, C., A. Kington, G. Stobart and P. Sammons. 2005. The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal* 32: 601–616.
- Farrell, T.S.C. 2003. Learning to teach English language during the first years: personal influences and challenges. *Teaching and Teacher Education* 19: 95–111.
- Flores, M. A. 2006. Being a novice teacher in two different settings: struggles, continuities, and discontinuities. *Teacher College Record* 108: 2021–2052.
- Freeman, D. 2002. The hidden side of the work: teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching* 35: 1–13.
- Fuller, F. 1969. Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal* 6: 207–226.
- Gee, J. 1999. *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. London: Routledge.
- Heikkinen, H. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteetinä. [Teaching as narrative identity; in Finnish]. In *Oppiminen ja asiantuntijuus Työelämän ja koulutuksen näkökulma* [Learning and Expertise. Perspectives on Working Life and Education; in Finnish], ed. A. Eteläpelto, and P. Tynjälä, 275–290. Porvoo, Finland: WSOY.
- Heikkinen, H., H. Jokinen, and P. Tynjälä. 2008. Reconceptualising mentoring as a dialogue. In *Newly Qualified Teachers in Northern Europe: Comparative Perspectives on Promoting Professional Development*, 107–124. Gävle, Sweden: University of Gävle.
- Hericks, U. 2006. *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphasen von Lehrerinnen und Lehrern*. Studien zur Bildungsgangforschung. Wiesbaden, Germany: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hu, A. 2003. *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen, Germany: Gunter Narr.
- Jones, R. G. 1986. Socialization tactics, self-efficacy, and new-comers' adjustments to organizations. *Academy of Management Journal*, 29: 262–279.
- Johnston, S. 1994. Conversations with student teachers – enhancing the dialogue of learning to teach. *Teaching and Teacher Education* 10: 71–82.
- Kagan, D. 1992. Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research* 62: 129–169.

- Kaikkonen, V. 2001. Intercultural learning through foreign language education. In *Experiential Learning in Foreign Language Education*, ed. V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen, and J. Lehtovaara, 61–105. Harlow, UK: Pearson Education.
- Kaikkonen, P. 2007. The points of departure of young foreign language teachers. In *Foreign Languages and Multicultural Perspectives in the European Context*, ed. A. Koskensalo, J. Smeds, P. Kaikkonen, and V. Kohonen, 151–166. Berlin: LIT Verlag.
- Kaikkonen, P. 2009. Fremdsprachliches Lernen in einer sich postmodern nennenden Welt – einige Bemerkungen und Forschungsergebnisse. In *The Role of Language in Culture and Education. Sprache als kulturelle Herausforderung*, ed. A. Koskensalo, J. Smeds and R. de Cillia, 355–371. Berlin: LIT Verlag.
- Kelchtermans, G. 1993. Getting the story, understanding the lives. From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9: 443–456.
- Kelchtermans, G. and K. Ballet. 2002. The micropolitics of teacher induction: a narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education* 18: 105–120.
- Kettle, B. and N. Sellars. 1996. The development of student teachers practical theory of teaching. *Teaching and Teacher Education* 12: 1–24.
- Kohonen, V. 2001. Towards experiential foreign language education. In *Experiential Learning in Foreign Language Education*, ed. V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen, and J. Lehtovaara, 8–60. Harlow, UK: Pearson Education.
- Kohonen, V. and U. Pajukanta. 2003. *Eurooppalainen kielisalkku 2: EKS-projektin päätösvaiheen tuloksia* [European Language Portfolio 2: Results of the Final Phase of ELP-project; in Finnish]. Tampere, Finland: University of Tampere.
- Kramsch, C. 1998. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Larzén-Östermark, E. 2008. The intercultural dimension in EFL-teaching: a study of conceptions among Finland-Swedish comprehensive school teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52: 527-547.
- Loughran, J., J Brown, and B. Doecke. 2001. Continuities and discontinuities: the transition from pre-service to first-year teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 7: 7–22.
- Mann, S. 2005. The language teacher's development. *Language Teaching* 38: 103–118.
- Pajares, M. 1992. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research* 6: 307–332.
- Potter, J. and M. Wetherell. 1987. *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behavior*. London: SAGE.
- Ruohotie-Lyhty, M., T. Nyman and P. Kaikkonen. 2008. Von der Lehramtsstudentin zur jungen Fremdsprachenlehrerin. In *From Brawn to Brain: Strong Signals in Foreign Language Education*, ed. S. Tella, 207–225. Helsinki: University of Helsinki.
- Ruohotie-Lyhty, M. and P. Kaikkonen. 2009. The difficulty of change – the impact of personal school experience and teacher education on the work of beginning language teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53: 295–309.
- Ruohotie-Lyhty, M. 2009. Newly qualified language teachers' agency and professional development during the first years at work. In *Language Education and Lifelong Learning*, eds. R. Kantelinen and P. Pollari, 279–303. Joensuu, Finland: University of Eastern Finland.
- Sabar, N. 2004. From heaven to reality through crisis: novice teachers as migrants. *Teaching and Teacher Education* 20: 145–161.
- Van Driel, J., D. Beijaard, and N. Verloop 2001. Professional development and reform in science education: the role of teacher's practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching* 38: 137–158.
- Van Lier, L. 2007. Action-based teaching, autonomy and identity. *Innovation in Language Learning and Teaching* 1: 46–65.
- Varah, L.J., W.S. Theune and L. Parker. 1984. Beginning teachers: sink or swim? *Journal of Teacher Education* 37: 30–33.

- Watson-Gegeo, K.-A. 2004. Mind, language and epistemology: toward a language socialization paradigm for SLA. *The Modern Language Journal* 88: 331–350.
- Watzke, J. 2004. Foreign language pedagogical knowledge: toward a developmental theory of beginning teacher practices. *The Modern Language Journal* 91: 63–82.
- Watzke, J. 2007. Longitudinal research on beginning teacher development: complexity as a challenge to concerns-based stage theory. *Teaching and Teacher Education* 23: 106–122.

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION, PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH

- 1 KYÖSTIÖ, O. K., Oppilaiden terveydentilan riippuvuus koulutyypistä. - Health status of pupils according to type of school. 78 p. Summary 6 p. 1962.
- 2 HEINONEN, VEIKKO, Differentiation of primary mental abilities. 136 p. 1963.
- 3 ELONEN, ANNA S., TAKALA, MARTTI & RUOPPILA ISTO, A study of intellectual functions in children by means of the KTK performance scales. 181 p. 1963.
- 4 JUURMAA, JYRKI, On the ability structure of the deaf. 114 p. 1963.
- 5 HEINONEN, VEIKKO, Lyhennetty faktori-analyysi. - A short method for factor analysis. 76 p. Summary 5 p. 1963.
- 6 PITKÄNEN, PENTTI, Fyysisen kunnon rakenne ja kehittyminen. - The structure and development of physical fitness. 163 p. Summary 10 p. 1964.
- 7 NURMI, VELI, Maamme seminaarien varsinaisen opettajakoulutuksen synty ja kehittyminen viime vuosisadalla I. - Die Entehung und Entwicklung der praktischen Lehrer-bildung unserer Lehrerseminare im vorigen Jahrhundert I. 270 p. Zusammenfassung 15 p. 1964.
- 8 NURMI, VELI, Maamme seminaarien varsinaisen opettajakoulutuksen synty ja kehittyminen viime vuosisadalla II. - Die Entstehung und Entwicklung der praktischen Lehrer-bildung unserer Lehrerseminare im vorigen Jahrhundert II. 123 p. Zusammenfassung 10 p. 1964.
- 9 NUMMENMAA, TAPIO, The language of the face. 66 p. 1964.
- 10 ISOSAARI, JUSSI, Bruno Boxström ja Sortavalan seminaarin kasvatustieteiden opetus 1882-1917. - Bruno Boxström und der Unterricht in den pädagogischen Fächern am Seminar von Sortavala 1882-1917. 167 p. Zusammenfassung II p. 1964.
- 11 NUMMENMAA, TAPIO & TAKALA, MARTTI, Parental behavior and sources of information in different social groups. 53 p. 1965.
- 12 WECKROTH, JOHAN, Studies in brain pathology and human performance I. - On the relationship between severity of brain injury and the level and structure of intellectual performance. 105 p. 1965.
- 13 PITKÄNEN, PENTTI, Ärsyke- ja reaktioanalyttisten faktorointitulosten vastaavuudesta. - On the congruence and coincidence between stimulus analytical and response analytical factor results. 223 p. Summary 14 p. 1967.
- 14 TENKKU, JUSSI, Are single moral rules absolute in Kant's ethics? 31 p. 1967.
- 15 RUOPPILA, ISTO, Nuorten ja varttuneiden opiskelijoiden väliset asenne-erot eräissä ylioppilaspohjaisissa oppilaitoksissa. - Attitude differences between young and advanced university and college students. 182 p. Summary 14 p. 1967.
- 16 KARVONEN, JUHANI, The structure, arousal and change of the attitudes of teacher education students. 118 p. 1967.
- 17 ELONEN, ANNA S., Performance scale patterns in various diagnostic groups. 53 p. 1968.
- 18 TUOMOLA, UUNO, Kansakouluntarkastajaan kohdistuvista rooliodotuksista. - On role-expectations applied to school inspectors. 173 p. Summary 8 p. 1968.
- 19 PITKÄNEN, LEA, A descriptive model of aggression and nonaggression with applications to childrens behaviour. 208 p. 1969.
- 20 KOSKIAHO, BRIITTA, Level of living and industrialisation. 102 p. 1970.
- 21 KUUSINEN, JORMA, The meaning of another person's personality. 28 p. 1970.
- 22 VIJANEN, ERKKI, Pohjakoulutustaso ja kansakoulunopettajan kehitysympäristöjen muodostuminen. - The level of basic education in relation to the formation of the development milieus of primary school teachers. 280 s. Summary 13 p. 1970.
- 23 HAGFORS, CARL, The galvanic skin response and its application to the group registration of psychophysiological processes. 128 p. 1970.
- 24 KARVONEN, JUHANI, The enrichment of vocabulary and the basic skills of verbal communication. 47 p. 1971.
- 25 SEPPÖ, SIMO, Abiturienttien asenteet uskonnon-opetukseen. - The attitudes of students toward religious education in secondary school. 137 p. Summary 5 p. 1971.
- 26 RENKO MANU, Opettajan tehokkuus oppilaiden koulusaavutusten ja persoonallisuuden kehittämiseksi. - Teacher's effectiveness in improving pupils' school achievements and developing their personality. 144 p. Summary 4 p. 1971.
- 27 VAHERVA, TAPIO, Koulutustulokset peruskoulun ala-asteella yhteisömuuttajien selittäminä. - Educational outcomes at the lower level of the comprehensive school in the light of ecological variables. 158 p. Summary 3 p. 1974.
- 28 OLKINUORA, ERKKI, Norm socialization. The formation of personal norms. 186 p. Tiivistelmä 4 p. 1974.
- 29 LIIKANEN, PIIRKKO, Increasing creativity through art education among pre-school children. 44 p. Tiivistelmä 4 p. 1975.
- 30 ELONEN, ANNA S., & GUYER, MELVIN, Comparison of qualitative characteristics of human figure drawings of Finnish children in various diagnostic categories. 46 p. Tiivistelmä 3 p. 1975.
- 31 KÄÄRIÄINEN, RISTO, Physical, intellectual, and personal characteristics of Down's syndrome. 114 p. Tiivistelmä 4 p. 1975.
- 32 MÄÄTTÄ, PAULA, Images of a young drug user. 112 p. Tiivistelmä 11 p. 1976.
- 33 ALANEN, PENTTI, Tieto ja demokratia. - Epistemology and democracy. 140 p. Summary 4 p. 1976.
- 34 NUPPONEN, RIITTA, Vahvistajaroolit aikuisten ja lapsen vuorovaikutuksessa. - The experimental roles of reinforcing agent in adult-child interaction. 209 p. Summary 11 p. 1977.

- 35 TEIKARI, VEIKKO, Vigilanssi-ilmiön mittaamisesta ja selitysmahdollisuuksista. – On measuring and explanation of vigilance. 163 p. Summary 2 p. 1977.
- 36 VOLANEN, RISTO, On conditions of decision making. A study of the conceptual foundations of administration. – Päätöksenteon edellytyksistä. Tutkimus hallinnon käsitteellisistä perusteista. 171 p. Tiivistelmä 7 p. 1977.
- 37 LYYTINEN, PAULA, The acquisition of Finnish morphology in early childhood. – Suomen kielen morfologisten säännönmukaisuuksien omaksuminen varhaislapsuudessa. 143 p. Tiivistelmä 6 p. 1978.
- 38 HAKAMÄKI, SIMO, Maaseudulle muutto muutto liikkeen osana. – Migration on rural areas as one element of migration as a whole. 175 p. Summary 5 p. 1978.
- 39 MOBERG, SAKARI, Leimautuminen erityispedagogiikassa. Nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittyvät käsitykset ja niiden vaikutus hypoteettista oppilasta koskeviin havaintoihin. – Labelling in special education. 177 p. Summary 10 p. 1979.
- 40 AHVENAINEN, OSSI, Lukemis- ja kirjoittamishäiriöinen erityisopetuksessa. – The child with reading and writing disabilities in special education. 246 p. Summary 14 p. 1980.
- 41 HURME, HELENA, Life changes during childhood. – Lasten elämänmuutokset. 229 p. Tiivistelmä 3 p. 1981.
- 42 TUTKIMUS YHTEISKUNTAPOLITIIKAN VIITOITAJANA. Professori Leo Paukkuselle omistettu juhla kirja. 175 p. 1981.
- 43 HIRSJÄRVI, SIRKKA, Aspects of consciousness in child rearing. – Tietoisuuden ongelma kotikasvatuksessa. 259 p. 1981.
- 44 LASONEN, KARI, Siirtolaisoppilas Ruotsin kouluyhteisössä. Sosiometrinen tutkimus. – A socio-metric study of immigrant pupils in the Swedish comprehensive school. 269 p. Summary 7 p. 1981.
- 45 AJATUKSEN JA TOIMINNAN TIET. Matti Juntusen muistokirja. 274 p. 1982.
- 46 MÄKINEN, RAIMO, Teachers' work, wellbeing, and health. – Opettajan työ, hyvinvointi ja terveys. 232 p. Tiivistelmä 2 p. 1982.
- 47 KANKAINEN, MIKKO, Suomalaisen peruskoulun eriyttämisratkaisun yhteiskunnallisen taustan ja siirtymävaiheen toteutuksen arviointi. 257 p. Summary 11 p. 1982.
- 48 WALLS, GEORG, Health care and social welfare in, cooperation. 99 p. Tiivistelmä 9 p. 1982.
- 49 KOIVUKARI, MIRJAMI, Rote learning comprehension and participation by the learners in Zairian classrooms. – Mekaaninen oppiminen, ymmärtäminen ja oppilaiden osallistumisen opetukseen zairelaisissa koululuokissa. 286 p. Tiivistelmä 11 p. 1982.
- 50 KOPONEN, RITVA, An item analysis of tests in mathematics applying logistic test models. – Matematiikan kokeiden osioanalyysi logistisia testimalleja käyttäen. 187 p. Tiivistelmä 2 p. 1983.
- 51 PEKONEN, KYÖSTI, Byrokrania politiikan näkökulmasta. Poliitiikan ja byrokratian keskinäinen yhteys valtio- ja yhteiskuntaprosessin kehityksen valossa. – Bureaucracy from the viewpoint of politics. 253 p. 1983.
- 52 LYYTINEN, HEIKKI, Psychophysiology of anticipation and arousal. – Antisipaation ja viriämisen psykofysiologia. 190 p. Tiivistelmä 4 p. 1984.
- 53 KORAKIANGAS, MIKKO, Lastenneuvolan terveydenhoitajan arvioinnit viisivuotiaiden lasten psyykkisestä kehityksestä. – The psychological assessment of five-year-old children by public health centres. 227 p. Summary 14 p. 1984.
- 54 HUMAN ACTION AND PERSONALITY. Essays in honour of Martti Takala. 272 p. 1984.
- 55 MATILAINEN, JOUKO, Maanpuolustus ja eduskunta. Eduskuntaryhmien kannanotot ja koheesio maanpuolustuskysymyksissä Paasikiven-Kekkonen kaudella 1945-1978. – Defence and Parliament. 264 p. Summary 7 p. 1984.
- 56 PUOLUE, VALTIO JA EDUSTUKSELLINEN DEMOKRATIA. Pekka Nyholmille omistettu juhla kirja. – Party, state and representational democracy. 145 p. Summary 2 p. 1986.
- 57 SIISIÄINEN, MARTTI, Intressit, yhdistyslaitos ja poliittisen järjestelmän vakaisuus. – Interests, voluntary associations and the stability of the political system. 367 p. Summary 6 p. 1986.
- 58 MATTLAR, CARL-ERIK, Finnish Rorschach responses in cross-cultural context: A normative study. 166 p. Tiivistelmä 2 p. 1986.
- 59 ÄYSTÖ, SEIJA, Neuropsychological aspects of simultaneous and successive cognitive processes. – Rinnakkaisen ja peräkkäisen informaation prosessoinnin neuropsykologiasta. 205 p. Tiivistelmä 10 p. 1987.
- 60 LINDH, RAIMO, Suggestiiviset mielikuvamallit käyttäytymisen muokkaajina tarkkailuluokkalaisilla. – Suggestive covert modeling as a method with disturbed pupils. 194 p. Summary 8 p. 1987.
- 61 KORHONEN, TAPANI, Behavioral and neural short-latency and long-latency conditioned responses in the cat. – Välittömät ja viivästetyt hermostolliset ja käyttäytymisvasteet klassisen ehdollistamisen aikana kissalla. 198 p. Tiivistelmä 4 p. 1987.
- 62 PAHKINEN, TUULA, Psykoterapian vaikutus minäkäsitykseen. Psykoterapian käynnistämisen muutosprosessin vaikutus korkeakouluopiskelijoiden minäkäsitykseen. – Change in self-concept as a result of psychotherapy. 172 p. Summary 6 p. 1987.
- 63 KANGAS, ANITA, Keski-Suomen kulttuuri-toimintakokeilu tutkimuksena ja politiikkana. – The action research on cultural- activities in the Province of Central Finland. 301 p. Summary 8 p. 1988.
- 64 HURME, HELENA, Child, mother and grandmother. Intergenerational interaction in

- 65 RASKU-PUTTONEN, HELENA, Communication between parents and children in experimental situations. - Vanhempien ja lasten kommunikointi strukturoiduissa tilanteissa. 71 p. Tiivistelmä 5 p. 1988.
- 66 TOSKALA, ANTERO, Kahvikuppineurootikkojen ja paniikkiagorafobikkojen minäkuvat minäsystemin rakenteina ja kognitiivisen oppimis-terapian perustana. - The self-images of coffee cup neurotics and panic agoraphobics as structures of a selfsystem and a basis for learning therapy. 261 p. Summary 6 p. 1988.
- 67 HAKKARAINEN, LIISA, Kuurojen yläasteen oppilaiden kirjoitetun kielen hallinta. - Mastery of written language by deaf pupils at the upper level of Comprehensive school. 281 p. Summary 11 p. 1988.
- 68 NÄTTI, JOUKO, Työmarkkinoiden lohkoutuminen. Segmentaatioteoriat, Suomen työmarkkinat ja yritysten työvoimastrategiat. - Segmentation theories, Finnish labour markets and the use of labour in retail trade. 189 p. Summary 10 p. 1989.
- 69 AALTOLA, JUHANI, Merkitys opettamisen ja oppimisen näkökulmasta Wittgensteinin myöhäisfilosofian ja pragmatismen valossa. - Meaning from the point of view of teaching and learning in the light of Wittgenstein's later philosophy and pragmatism. 249 p. Summary 6 p. 1989.
- 70 KINNUNEN, ULLA, Teacher stress over a school year. - Opettajan työstressi lukuvuoden aikana. 61 p. Tiivistelmä 3 p. 1989.
- 71 BREUER, HELMUT & RUOHO, KARI (Hrsg.), Pädagogisch-psychologische Prophylaxe bei 4-8-jährigen Kindern. - Pedagogis-psykologinen ennaltaehkäisy neljästä kahdeksaan vuoden iässä. 185 S. Tiivistelmä 1 S. 1989.
- 72 LUMMELAHTI, LEENA, Kuusivuotiaiden sopeutuminen päiväkotiin. Yksilöllistetty malliohjelma päiväkotiin heikosti sopeutuvien kuusivuotiaiden ohjauksessa sekä vanhempien kasvatuskäytännön yhteydet lapsen sopeutumiseen ja minäkäsitykseen. - The adjustment of six-year-old children to day-care-centres. 224 p. Summary 9 p. 1990.
- 73 SALOVIITA, TIMO, Adaptive behaviour of institutionalized mentally retarded persons. - Laitoksessa asuvien kehitysvammaisten adaptiivinen käyttäytyminen. 167 p. Tiivistelmä 4 p. 1990.
- 74 PALONEN, KARI et SUBRA, LEENA (Eds.), Jean-Paul Sartre - un philosophe du politique. - Jean-Paul Sartre - poliittisuuden filosofi. 107 p. Tiivistelmä 2 p. 1990.
- 75 SINIVUO, JUHANI, Kuormitus ja voimavarat upseerin uralla. - Work load and resources in the career of officers. 373 p. Summary 4 p. 1990.
- 76 PÖLKKI, PIRJO, Self-concept and social skills of school beginners. Summary and discussion. - Koulutulokkaiden minäkäsitys ja sosiaaliset taidot. 100 p. Tiivistelmä 6 p. 1990.
- 77 HUTTUNEN, JOUKO, Isän merkitys pojan sosiaaliselle sukupuolelle. - Father's impact on son's gender role identity. 246 p. Summary 9 p. 1990.
- 78 AHONEN, TIMO, Lasten motoriset koordinaatiohäiriöt. Kehitysneuro psykologinen seuranta-tutkimus. - Developmental coordination disorders in children. A developmental neuropsychological follow-up study. 188 p. Summary 9 p. 1990.
- 79 MURTO, KARI, Towards the well functioning community. The development of Anton Makarenko and Maxwell Jones' communities. - Kohti toimivaa yhteisöä. Anton Makarenkon ja Maxwell Jonesin yhteisöjen kehitys. 270 p. Tiivistelmä 5 p. Cp2`<, 5 c. 1991.
- 80 SEIKKULA, JAAKKO, Perheen ja sairaalan rajasynteesi potilaan sosiaalisessa verkostossa. - The family-hospital boundary system in the social network. 285 p. Summary 6 p. 1991.
- 81 ALANEN, ILKKA, Miten teoretisoida maa-talouden pientuotantoa. - On the conceptualization of petty production in agriculture. 360 p. Summary 9 p. 1991.
- 82 NIEMELÄ, EINO, Harjaantumisoppilas peruskoulun liikuntakasvatuksessa. - The trainable mentally retarded pupil in comprehensive school physical education. 210 p. Summary 7 p. 1991.
- 83 KARILA, IRMA, Lapsivuodeajan psyykkisten vaikeuksien ennakointi. Kognitiivinen malli. - Prediction of mental distress during puerperium. A cognitive model. 248 p. Summary 8 p. 1991.
- 84 HAAPASALO, JAANA, Psychopathy as a descriptive construct of personality among offenders. - Psykopatia rikoksentekijöiden persoonallisuutta kuvaavana konstruktiona. 73 p. Tiivistelmä 3 p. 1992.
- 85 ARNKIL, ERIK, Sosiaalityön rajasynteemit ja kehitysvyöhyke. - The systems of boundary and the developmental zone of social work. 65 p. Summary 4 p. 1992.
- 86 NIKKI, MAIJA-LIISA, Suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutus ja sen relevanssi. Osa II. - Foreign language education in the Finnish educational system and its relevance. Part 2. 204 p. Summary 5 p. 1992.
- 87 NIKKI, MAIJA-LIISA, The implementation of the Finnish national plan for foreign language teaching. - Valtakunnallisen kielenopetuksen yleissuunnitelman toimeenpano. 52 p. Yhteenveto 2 p. 1992.
- 88 VASKILAMPI, TUULA, Vaihtoehtoinen terveydenhuolto hyvinvointivaltion terveystarkkailuilla. - Alternative medicine on the health market of welfare state. 120 p. Summary 8 p. 1992.
- 89 LAAKSO, KIRSTI, Kouluvaikeuksien ennustaminen. Käyttäytymishäiriöt ja kielelliset vaikeudet peruskoulun alku- ja päättövaiheissa. -

- Prediction of difficulties in school. 145 p. Summary 4 p. 1992.
- 90 SUUTARINEN, SAKARI, Herbartilainen pedagoginen uudistus Suomen kansakoulussa vuosisadan alussa (1900-1935). - Die Herbart'sche pädagogische Reform in den finnischen Volksschulen zu Beginn dieses Jahrhunderts (1900-1935). 273 p. Zusammenfassung 5 S. 1992.
- 91 AITTOLA, TAPIO, Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. - Origins of the new student type. 162 p. Summary 4 p. 1992
- 92 KORHONEN, PEKKA, The origin of the idea of the Pacific free trade area. - Tyynenmeren vapaa-kauppa-alueen idean muotoutuminen. - Taiheiyo jiyuu boeeki chi-iki koosoo no seisei. 220 p. Yhteenveto 3 p. Yooyaku 2 p. 1992.
- 93 KERÄNEN, JYRKI, Avohoitoon ja sairaalahoitoon valikoituminen perhekeskeisessä psykiatrisessa hoitojärjestelmässä. - The choice between outpatient and inpatient treatment in a family centred psychiatric treatment system. 194 p. Summary 6 p. 1992.
- 94 WAHLSTRÖM, JARL, Merkitysten muodostuminen ja muuttuminen perheterapeuttisessa keskustelussa. Diskurssianalyttinen tutkimus. - Semantic change in family therapy. 195 p. Summary 5 p. 1992.
- 95 RAHEEM, KOLAWOLE, Problems of social security and development in a developing country. A study of the indigenous systems and the colonial influence on the conventional schemes in Nigeria. - Sosiaaliturvan ja kehityksen ongelmia kehitysmaassa. 272 p. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 96 LAINE, TIMO, Aistisuus, kehollisuus ja dialogisuus. Ludwig Feuerbachin filosofian lähtökohtia ja niiden kehitysnäkymiä 1900-luvun antropologisesti suuntautuneessa fenomenologiassa. - Sensuousness, bodilyness and dialogue. Basic principles in Ludwig Feuerbach's philosophy and their development in the anthropologically oriented phenomenology of the 1900's. 151 p. Zusammenfassung 5 S. 1993.
- 97 PENTTONEN, MARKKU, Classically conditioned lateralized head movements and bilaterally recorded cingulate cortex responses in cats. - Klassisesti ehdollistetut sivuttaiset päänliikkeet ja molemminpuoliset aivojen pihtipoimun vasteet kissalla. 74 p. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 98 KORO, JUKKA, Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys opetustuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. - Adults as managers of their own learning. Self-directiveness, its development and connection with the cognitive learning results of an experiment on distance education for the teaching of educational science. 238 p. Summary 7 p. 1993.
- 99 LAIHIALA-KANKAINEN, SIRKKA, Formaalin ja funktionaalinen traditio kieltenopetuksessa. Kieltenopetuksen oppihistoriallinen tausta antiikista valistukseen. - Formal and functional traditions in language teaching. The theory -historical background of language teaching from the classical period to the age of reason. 288 p. Summary 6 p. 1993.
- 100 MÄKINEN, TERTTU, Yksilön varhaiskehitys koulunkäynnin perustana. - Early development as a foundation for school achievement. 273 p. Summary 16 p. 1993.
- 101 KOTKAVIRTA, JUSSI, Practical philosophy and modernity. A study on the formation of Hegel's thought. - Käytännöllinen filosofia ja modernisuus. Tutkielma Hegelin ajattelun muotoutumisesta. 238 p. Zusammenfassung 3 S. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 102 EISENHARDT, PETER L., PALONEN, KARI, SUBRA, LEENA, ZIMMERMANN RAINER E. (Eds.), Modern concepts of existentialism. Essays on Sartrean problems in philosophy, political theory and aesthetics. 168 p. Tiivistelmä 2 p. 1993.
- 103 KERÄNEN, MARJA, Modern political science and gender. A debate between the deaf and the mute. - Moderni valtio-oppi ja nainen. Mykkien ja kuuvojen välinen keskustelu. 252 p. Tiivistelmä 4 p. 1993.
- 104 MATIKAINEN, TUULA, Työtaitojen kehittyminen erityisammattikouluvaiheen aikana. - Development of working skills in special vocational school. 205 p. Summary 4 p. 1994.
- 105 PIHLAJARINNE, MARJA-LEENA, Nuoren sairastuminen skitsofreeniseen häiriöön. Perheterapeuttinen tarkastelutapa. - The onset of schizophrenic disorder at young age. Family therapeutic study. 174 p. Summary 5 p. 1994.
- 106 KUUSINEN, KIRSTI-LIISA, Psykkinen itsesäätely itsehoidon perustana. Itsehoito I-tyypin diabetesta sairastavilla aikuisilla. - Self-care based on self-regulation. Self-care in adult type I diabetics. 260 p. Summary 17 p. 1994.
- 107 MENGISTU, LEGESSE GEBRESELLASSIE, Psychological classification of students with and without handicaps. A tests of Holland's theory in Ethiopia. 209 p. 1994.
- 108 LESKINEN, MARKKU (ED.), Family in focus. New perspectives on early childhood special education. 158 p. 1994.
- 109 LESKINEN, MARKKU, Parents' causal attributions and adjustment to their child's disability. - Vanhempien syytulkinnat ja sopeutuminen lapsensa vammaisuuteen. 104 p. Tiivistelmä 1 p. 1994.
- 110 MATTHIES, AILA-LEENA, Epävirallisen sektorin ja hyvinvointivaltion suhteiden modernisoituminen. - The informal sector and the welfare state. Contemporary relationships. 63 p. Summary 12 p. 1994.
- 111 AITTOLA, HELENA, Tutkimustyön ohjaus ja ohjaussuhteet tieteellisessä jatkokoulutuksessa. - Mentoring in postgraduate education. 285 p. Summary 5 p. 1995.
- 112 LINDÉN, MIRJA, Muuttuva syövän kuva ja kokeminen. Potilaiden ja ammattilaisten tulkintoja. - The changing image and experience

- of cancer. Accounts given by patients and professionals. 234 p. Summary 5 p. 1995.
- 113 VÄLIMAA, JUSSI, Higher education cultural approach. - Korkeakoulututkimuksen kulttuurinäkökulma. 94 p. Yhteenveto 5 p. 1995.
- 114 KAIPIO, KALEVI, Yhteisöllisyys kasvatuksessa. yhteisökasvatuksen teoreettinen analyysi ja käytäntöön soveltaminen. - The community as an educator. Theoretical analysis and practice of community education. 250 p. Summary 3 p. 1995.
- 115 HÄNNIKÄINEN, MARITTA, Nukesta vauvaksi ja lapsesta lääkäriksi. Roolileikkiin siirtymisen tarkastelua piagetilaisesta ja kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulmasta. 73 p. Summary 6 p. 1995.
- 116 IKONEN, OIVA. Adaptiivinen opetus. Oppimistutkimus harjaantumiskoulun opetussuunnitelma- ja seurantajärjestelmän kehittämisen tukena. - The adaptive teaching. 90 p. Summary 5 p. 1995.
- 117 SUUTAMA, TIMO. Coping with life events in old age. - Elämän muutos- ja ongelmatilanteiden käsittely iäkkäillä ihmisillä. 110 p. Yhteenveto 3 p. 1995.
- 118 DERSEH, TIBEBU BOGALE, Meanings Attached to Disability, Attitudes towards Disabled People, and Attitudes towards Integration. 150 p. 1995.
- 119 SAHLBERG, PASI, Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muu-tokseen yhden kehittämisprojektin valossa. - Who would help a teacher. A post-modern perspective on change in teaching in light of a school improvement project. 255 p. Summary 4 p. 1996.
- 120 UHINKI, AILO, Distress of unemployed job-seekers described by the Zulliger Test using the Comprehensive System. - Työttömien työntekijöiden ahdinko kuvattuna Comprehensive Systemin mukaisesti käytetyillä Zulligerin testillä. 61 p. Yhteenveto 3p. 1996.
- 121 ANTIKAINEN, RISTO, Clinical course, outcome and follow-up of inpatients with borderline level disorders. - Rajatilapotilaiden osastohoidon tuloksellisuus kolmen vuoden seurantatutkimuksessa Kys:n psykiatrian klinikassa. 102 p. Yhteenveto 4 p. 1996.
- 122 RUUSUVIRTA, TIMO, Brain responses to pitch changes in an acoustic environment in cats and rabbits. - Aivovasteet kuuloärsykemuutoksiin kissoilla ja kaneilla. 45 p. Yhteenveto 2 p. 1996.
- 123 VISTI, ANNALISA, Työyhteisön ja työn tuottavuuden kehitys organisaation transformaatiossa. - Development of the work community and changes in the productivity of work during an organizational transformation process. 201 p. Summary 12 p. 1996.
- 124 SALLINEN, MIKAEL, Event-related brain potentials to changes in the acoustic environment during sleep and sleepiness. - Aivojen herätevasteet muutoksiin kuuloärsykesarjassa unen ja uneliaisuuden aikana. 104 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 125 LAMMINMÄKI, TUUJA, Efficacy of a multi-faceted treatment for children with learning difficulties. - Oppimisvaikeuksien neurokognitiivisen ryhmäkuntoutuksen tuloksellisuus ja siihen vaikuttavia tekijöitä. 56 p. Yhteenveto 2 p. 1997.
- 126 LUTINEN, JAANA, Fragmentoituva kulttuuripolitiikka. Paikallisen kulttuuripolitiikan tulkintakehykset Ylä-Savossa. - Fragmenting-cultural policy. The interpretative frames of local cultural politics in Ylä-Savo. 178 p. Summary 9 p. 1997.
- 127 MARTTUNEN, MIIKA, Studying argumentation in higher education by electronic mail. - Argumentointia yliopisto-opinnoissa sähköpostilla. 60 p. (164 p.) Yhteenveto 3 p. 1997.
- 128 JAAKKOLA, HANNA, Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta. - Language knowledge and language ability. Teachers' conceptions of the role of grammar in foreign language learning and teaching. 227 p. Summary 7 p. 1997.
- 129 SUBRA, LEENA, A portrait of the political agent in Jean-Paul Sartre. Views on playing, acting, temporality and subjectivity. - Poliittisen toimijan muotokuva Jean-Paul Sartrella. Näkymiä pelaamiseen, toimintaan, ajallisuuteen ja subjektiivisuuteen. 248 p. Yhteenveto 2 p. 1997.
- 130 HAARAKANGAS, KAUKO, Hoitokokouksen äänet. Dialoginen analyysi perhekeskeisen psykiatrisen hoitoprosessin hoitokokous-keskusteluita työryhmän toiminnan näkökulmasta. - The voices in treatment meeting. A dialogical analysis of the treatment meeting conversations in family-centred psychiatric treatment process in regard to the team activity. 136 p. Summary 8 p. 1997.
- 131 MATINHEIKKI-KOKKO, KAIJA, Challenges of working in a cross-cultural environment. Principles and practice of refugee settlement in Finland. - Kulttuurienvälisen työn haasteet. Periaatteet ja käytäntö maahanmuuttajien hyvinvoinnin turvaamiseksi Suomessa. 130 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 132 KIVINIEMI, KARI, Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. - From the learning of teacherhood to the fabrications of practice. Adult students' experiences of teaching practice and its supervision in class teacher education. 267 p. Summary 8 p. 1997.
- 133 KANTOLA, JOUKO, Cygnaeuksen jäljillä käsityönopetuksesta teknologiseen kasvatukseen. - In the footsteps of Cygnaeus. From handicraft teaching to technological education. 211 p. Summary 7 p. 1997.
- 134 KAARTINEN, JUKKA, Nocturnal body movements

- and sleep quality. - Yölliset kehon liikkeet ja unen laatu. 85 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 135 MUSTONEN, ANU, Media violence and its audience. - Mediaväkivalta ja sen yleisö. 44 p. (131 p.). Yhteenveto 2 p. 1997.
- 136 PERTTULA, JUHA, The experienced life-fabrics of young men. - Nuorten miesten koettu elämänkudelman. 218 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 137 TIKKANEN, TARJA, Learning and education of older workers. Lifelong learning at the margin. - Ikääntyvän työväestön oppiminen ja koulutus. Elinikäisen oppimisen marginaalissa. 83 p. (154 p.). Yhteenveto 6 p. 1998.
- 138 LEINONEN, MARKKU, Johannes Gezelius vanhempi luonnonmukaisen pedagogiikan soveltajana. Comeniuslainen tulkinta. - Johannes Gezelius the elder as implementer of natural pedagogy. A Comenian interpretation. 237 p. Summary 7 p. 1998.
- 139 KALLIO, EEVA, Training of students' scientific reasoning skills. - Korkeakouluopiskelijoiden tieteellisen ajattelun kehittäminen. 90 p. Yhteenveto 1 p. 1998.
- 140 NIEMI-VÄKEVÄINEN, LEENA, Koulutusjaksot ja elämänpolitiikka. Koulutautuminen yksilöllistymisen ja yhteisöllisyyden risteysasemana. - Sequences of vocational education as life politics. Perspectives of individualization and communality. 210 p. Summary 6 p. 1998.
- 141 PARIKKA, MATTI, Teknologia-kompetenssi. Teknologiakasvatuksen uudistamishaasteita peruskoulussa ja lukiossa. - Technological competence. Challenges of reforming technology education in the Finnish comprehensive and upper secondary school. 207 p. Summary 13 p. 1998.
- 142 TA OPETTAJAN APUNA - EDUCATIONAL TA FOR TEACHER. Professori Pirkko Liikaselle omistettu juhla-kirja. 207 p. Tiivistelmä - Abstract 14 p. 1998.
- 143 YLÖNEN, HILKKA, Taikahattu ja hopeakengät - sadun maailmaa. Lapsi päiväkodissa sadun kuulijana, näkijänä ja kokijana. - The world of the colden cap and silver shoes. How kinder garden children listen to, view, and experience fairy tales. 189 p. Summary 8 p. 1998.
- 144 MOILANEN, PENNITTI, Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan totuudellisuuden arviointi. - Interpreting reasons for teachers' action and the verifying the interpretations. 226 p. Summary 3p. 1998.
- 145 VAURIO, LEENA, Lexical inferencing in reading in english on the secondary level. - Sanapäätely englanninkielistä tekstiä luettaessa lukioasteella. 147 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 146 ETELÄPELTO, ANNELI, The development of expertise in information systems design. - Asiantuntijuuden kehittyminen tietojärjestelmien suunnittelussa. 132 p. (221p.). Yhteenveto 12 p. 1998.
- 147 PIIRHONEN, ANTTI, Redundancy as a criterion for multimodal user-interfaces. - Käsitteistö luo näkökulman käyttöliittymäanalyyysiin. 141 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 148 RÖNKÄ, ANNA, The accumulation of problems of social functioning: outer, inner, and behavioral strands. - Sosiaalinen selviytyminen lapsuudesta aikuisuuteen: ongelmien kasautumisen kolme väylää. 44 p. (129 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 149 NAUKKARINEN, AIMO, Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. - Balancing rigor and relevance. Developing problem-solving associated with students' challenging behavior in the light of a study of an upper comprehensive school. 296 p. Summary 5 p. 1999.
- 150 HOLMA, JUHA, The search for a narrative. Investigating acute psychosis and the need-adapted treatment model from the narrative viewpoint. - Narratiivinen lähestymistapa akuuttiin psykoosiin ja tarpeenmukaisen hoidon malliin. 52 p. (105 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 151 LEPPÄNEN, PAAVO H.T., Brain responses to changes in tone and speech stimuli in infants with and without a risk for familial dyslexia. - Aivovasteet ääni- ja puheärsykkeiden muutoksiin vauvoilla, joilla on riski suvussa esiintyvään dysleksiaan ja vauvoilla ilman tätä riskiä. 100 p. (197 p.) Yhteenveto 4 p. 1999.
- 152 SUOMALA, JYRKI, Students' problem solving in the LEGO/Logo learning environment. - Oppilaiden ongelmanratkaisu LEGO/Logo oppimisympäristössä. 146 p. Yhteenveto 3 p. 1999.
- 153 HUTTUNEN, RAUNO, Opettämisen filosofia ja kritiikki. - Philosophy, teaching, and critique. Towards a critical theory of the philosophy of education. 201 p. Summary 3p. 1999.
- 154 KAREKIVI, LEENA, Ehkä en kokeilisikaan, jos Tutkimus ylivieskalaisten nuorten tupakoinnista ja päihteidenkäytöstä ja niihin liittyvästä terveyskasvatuksesta vuosina 1989-1998. - Maybe I wouldn't even experiment if A study on youth smoking and use of intoxicants in Ylivieska and related health education in 1989-1998. 256 p. Summary 4 p. 1999.
- 155 LAAKSO, MARJA-LEENA, Prelinguistic skills and early interactional context as predictors of children's language development. - Esi-kielellinen kommunikaatio ja sen vuorovaikutuksellinen konteksti lapsen kielen kehityksen ennustajana. 127 p. Yhteenveto 2 p. 1999.
- 156 MAUNO, SAIJA, Job insecurity as a psycho-social job stressor in the context of the work-family interface. - Työn epävarmuus työn psykososiaalisena stressitekijänä työn ja perheen vuorovaikutuksen kontekstissa. 59 p. (147 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 157 MÄENSIVU KIRSTI, Opettaja määrittelijänä, oppilas määriteltävänä. Sanallisen oppilaan arvioinnin sisällön analyysi. - The teacher as a determiner - the pupil to be determined -

- content analysis of the written school reports. 215 p. Summary 5 p. 1999.
- 158 FELDT, TARU, Sense of coherence. Structure, stability and health promoting role in working life. - Koherenssin rakenne, pysyvyys ja terveyttä edistävä merkitys työelämässä. 60 p. (150 p.) Yhteenveto 5 p. 2000.
- 159 MÄNTY, TARJA, Ammatillisista erityisoppilaitok-
sista elämään. - Life after vocational special
education. 235 p. Summary 3 p. 2000.
- 160 SARJA, ANNELI, Dialogioppiminen pienryhmäs-
sä. Opettajaksi opiskelevien harjoitteluprosesi
terveydenhuollon opettajankoulutuksessa. -
Dialogic learning in a small group. The
process of student teachers' teaching practice
during health care education. 165 p. Summary
7 p. 2000.
- 161 JÄRVINEN, ANITTA, Taitajat iänikuiset. - Kotkan
ammattilukiosta valmiuksia elämään, työelä-
mään ja jatko-opintoihin. - Age-old
craftmasters -Kotka vocational senior
secondary school - giving skills for life, work
and further studies. 224 p. Summary 2 p. 2000.
- 162 KONTIO, MARJA-LIISA, Laitoksessa asuvan
kehitysvammaisen vanhuksen haastava
käyttäytyminen ja hoitajan käyttämiä vaiku-
tuskeinoja. - Challenging behaviour of
institutionalized mentally retarded elderly
people and measures taken by nurses to
control it. 175 p. Summary 3 p. 2000.
- 163 KILPELÄINEN, ARJA, Naiset paikkaansa etsimäs-
sä. Aikuiskoulutus naisen elämänsä
rakentajana. - Adult education as determinant
of woman's life-course. 155 p. Summary 6 p.
2000.
- 164 RIITESUO, ANNIKKI, A preterm child grows.
Focus on speech and language during the
first two years. - Keskonen kasvaa: puheen
ja kielen kehitys kahtena ensimmäisenä elin-
vuotena. 119 p. Tiivistelmä 2 p. 2000.
- 165 TAURIAINEN, LEENA, Kohti yhteistä laatua. -
Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatu-
käsitykset päiväkodin integroidussa erityis-
ryhmässä. - Towards common quality: staff's,
parents' and children's conceptions of quality
in an integration group at a daycare center.
256 p. Summary 6 p. 2000.
- 166 RAUDASKOSKI, LEENA, Ammattikorkeakoulun
toimintaperustaa etsimässä. Toimilupahake-
musten sisällönanalyttinen tarkastelu. - In
search for the founding principles of the
Finnishpolytechnic institutes. A content
analysis of the licence applications. 193 p.
Summary 4 p. 2000.
- 167 TAKKINEN, SANNA, Meaning in life and its
relation to functioning in old age. - Elämän
tarkoituksellisuus ja sen yhteydet toiminta-
kykyyn vanhuudessa. 51 p. (130 p.)
Yhteenveto 2 p. 2000.
- 168 LAUNONEN, LEEVI, Eettinen kasvatusajattelu
suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä
1860-luvulta 1990-luvulle. - Ethical thinking
in Finnish school's pedagogical texts from the
1860s to the 1990s. 366 p. Summary 3 p. 2000.
- 169 KUORELAHTI, MATTI, Sopeutumattomien luokka-
muotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. -
The educational outcomes of special classes
for emotionally/ behaviorally disordered
children and youth. 176 p. Summary 2p.
2000.
- 170 KURUNMÄKI, JUSSI, Representation, nation and
time. The political rhetoric of the 1866
parliamentary reform in Sweden. - Edustus,
kansakunta ja aika. Poliittinen retoriikka
Ruotsin vuoden 1866 valtiopäiväreformissa.
253 p. Tiivistelmä 4 p. 2000.
- 171 RASINEN, AKI, Developing technology
education. In search of curriculum elements
for Finnish general education schools. 158 p.
Yhteenveto 2 p. 2000.
- 172 SUNDHOLM, LARS, Itseohjautuvuus organisaatio-
muutoksessa. - Self-determination in
organisational change. 180 p. Summary 15 p.
2000.
- 173 AHONNISKKA-ASSA, JAANA, Analyzing change in
repeated neuropsychological assessment. 68
p. (124 p.) Yhteenveto 2 p. 2000.
- 174 HOFFRÉN, JARI, Demokraattinen eetos - rajoista
mahdollisuuksiin. - The democratic ethos.
From limits to possibilities? 217 p. Summary
2 p. 2000.
- 175 HEIKKINEN, HANNU L. T., Toimintatutkimus,
tarinat ja opettajaksi tuleminen taito.
Narratiivisen identiteettityön kehittäminen
opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen
avulla. - Action research, narratives and the
art of becoming a teacher. Developing
narrative identity work in teacher education
through action research. 237 p. Summary 4 p.
2001.
- 176 VUORENMAA, MARITTA, Ikkunoita arvioin-
nin tuolle puolen. Uusia avauksia suoma-
laiseen koulutusta koskevaan evaluaatio-
keskusteluun. - Views across assessment:
New openings into the evaluation
discussion on Finnish education. 266 p.
Summary 4 p. 2001.
- 177 LITMANEN, TAPIO, The struggle over risk. The
spatial, temporal, and cultural dimensions of
protest against nuclear technology. - Kamp-
pailu riskistä. Ydinteknologian vastaisen
protestin tilalliset, ajalliset ja kulttuuriset
ulottuvuudet. 72 p. (153 p.) Yhteenveto 9 p.
2001.
- 178 AUNOLA, KAISA, Children's and adolescents'
achievement strategies, school adjustment,
and family environment. - Lasten ja nuorten
suoritusstrategiat koulu- ja perheympäristöis-
sä. 51 p. (153 p.) Yhteenveto 2 p. 2001.
- 179 OKSANEN, ELINA, Arvioinnin kehittäminen
erityisopetuksessa. Diagnosoinnista oppimi-
sen ohjaukseen laadullisena tapaustutkimuk-
sena. - Developing assessment practices in
special education. From a static approach to

- dynamic approach applying qualitative case. 182 p. Summary 5 p. 2001.
- 180 VIITTALA, KAISU, "Kyllä se tommosellaki lapsella on kovempi urakka". Sikiöaikana alkoholille altistuneiden huostaanotettujen lasten elämäntilanne, riskiprosessit ja suojaavat prosessit. - "It's harder for that kind of child to get along". The life situation of the children exposed to alcohol in utero and taken care of by society, their risk and protective processes. 316 p. Summary 4 p. 2001.
- 181 HANSSON, LEENI, Networks matter. The role of informal social networks in the period of socioeconomic reforms of the 1990s in Estonia. - Verkostoilla on merkitystä: infor-maalisten sosiaalisten verkostojen asema Virossa 1990-luvun sosio-ekonomisten muutosten aikana. 194 p. Yhteenveto 3 p. 2001.
- 182 BÖÖK, MARJA LEENA, Vanhemmuus ja vanhemmuuden diskurssit työttömyystilanteessa. - Parenthood and parenting discourses in a situation of unemployment. 157 p. Summary 5 p. 2001.
- 183 KOKKO, KATJA, Antecedents and consequences of long-term unemployment. - Pitkäaikaistyöttömyyden ennakoijia ja seurauksia. 53 p. (115 p.) Tiivistelmä 3 p. 2001.
- 184 KOKKONEN, MARJA, Emotion regulation and physical health in adulthood: A longitudinal, personality-oriented approach. - Aikuisiän tunteiden säätely ja fyysinen terveys: pitkittäistutkimuksellinen ja persoonallisuuskeskeinen lähestymistapa. 52 p. (137 p.) Tiivistelmä 3 p. 2001.
- 185 MÄNNIKKÖ, KAISA, Adult attachment styles: A Person-oriented approach. - Aikuisten kiintymystyyli. 142 p. Yhteenveto 5 p. 2001.
- 186 KATVALA, SATU, Missä äiti on? Äitejä ja äitiyden uskomuksia sukupolvien saatossa. - Where's mother? Mothers and maternal beliefs over generations. 126 p. Summary 3 p. 2001.
- 187 KIISKINEN, ANNA-LIISA, Ympäristöhallinto vastuullisen elämäntavan edistäjänä. - Environmental administration as promoter of responsible living. 229 p. Summary 8 p. 2001.
- 188 SIMOLA, AHTI, Työterveyshuolto-organisaation toiminta, sen henkilöstön henkinen hyvinvointi ja toiminnan tuloksellisuus. - Functioning of an occupational health service organization and its relationship to the mental well-being of its personnel, client satisfaction, and economic profitability. 192 p. Summary 12 p. 2001.
- 189 VESTERINEN, PIRKKO, Projektiopiskelu- ja oppiminen ammattikorkeakoulussa. - Project-based studying and learning in the polytechnic. 257 p. Summary 5 p. 2001.
- 190 KEMPPAINEN, JAANA, Kotikasvatus kolmessa sukupolvessa. - Childrearing in three generations. 183 p. Summary 3 p. 2001.
- 191 HÖHENTHAL-ANTIN LEONIE, Luvan ottaminen - lkäihmiset teatterin tekijöinä. - Taking permission- Elderly people as theatre makers. 183 p. Summary 5 p. 2001.
- 192 KAKKORI, LEENA, Heideggerin aukeama. Tutkimuksia totuudesta ja taiteesta Martin Heideggerin avaamassa horisontissa. - Heidegger's clearing. Studies on truth and art in the horizon opened by Martin Heidegger. 156 p. Summary 2 p. 2001.
- 193 NÄRHI, VESA, The use of clinical neuropsychological data in learning disability research. - Asiakastyön yhteydessä kerätyn neuropsykologisen aineiston käyttö oppimisvaikeustutkimuksessa. 103 p. Yhteenveto 2 p. 2002.
- 194 SUOMI, ASTA, Ammattia etsimässä. Aikuisopiskelijat kertovat sosiaaliohjaajakoulutuksesta ja narratiivisen pätevyyden kehittymisestä. - Searching for professional identity. Adult students' narratives on the education of a social welfare supervisor and the development of narrative competence. 183 p. Summary 2 p. 2002.
- 195 PERKKILÄ, PÄIVI, Opettajien matematiikkauskomukset ja matematiikan oppikirjan merkitys alkuopetuksessa. 212 p. - Teacher's mathematics beliefs and meaning of mathematics textbooks in the first and the second grade in primary school. Summary 2 p. 2002.
- 196 VESTERINEN, MARJA-LIISA, Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa. - Promoting professional expertise by developing practical learning at the polytechnic. 261 p. Summary 5 p. 2002.
- 197 POHJANEN, JORMA, Mitä kello on? Kello modernissa yhteiskunnassa ja sen sosiologisessa teoriassa. - What's the time. Clock on modern society and in it's sociological theory. 226 p. Summary 3 p. 2002.
- 198 RANTALA, ANJA, Perhekeskeisyys - puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa. - Family-centeredness rhetoric or reality? Summary 3 p. 2002.
- 199 VALANNE, EIJA, "Meidän lapsi on arvokas" Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) kunnallisessa erityiskoulussa. - "Our child is precious" - The individual educational plan in the context of the special school. 219 p. Yhteenveto 2 p. 2002.
- 200 HOLOPAINEN, LEENA, Development in reading and reading related skills; a follow-up study from pre-school to the fourth grade. 57 p. (138 p.) Yhteenveto 3 p. 2002.
- 201 HEIKKINEN, HANNU, Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus. - Drama worlds as learning areas - the serious playfulness or drama education. 164 p. Summary 5 p. 2002.
- 202 HYTÖNEN, TUJJA, Exploring the practice of human resource development as a field of professional expertise. - Henkilöstön

- kehittämistyön asiantuntijuuden rakentumisen. 137 p. (300 p.) Yhteenveto 10 p. 2002.
- 203 RIPATTI, MIKKO, Arvid Järnefeldt kasvatusajattelijana. 246 p. Summary 4 p. 2002.
- 204 VIRMASALO, ILKKA, Perhe, työttömyys ja lama. - Families, unemployment and the economic depression. 121 p. Summary 2 p. 2002.
- 205 WIKGREN, JAN, Diffuse and discrete associations in aversive classical conditioning. - Täsmälliset ja laaja-alaiset ehdollistumat klassisessa aversiivisessä ehdollistumisessa. 40 p. (81 p.) Yhteenveto 2 p. 2002.
- 206 JOKIVUORI, PERTTI, Sitoutuminen työorganisaatioon ja ammattijärjestöön. - Kilpailevia vai täydentäviä? - Commitment to organisation and trade union. Competing or complementary? 132 p. Summary 8 p. 2002.
- 207 GONZÁLEZ VEGA, NARCISO, Factors affecting simulator-training effectiveness. 162 p. Yhteenveto 1 p. 2002.
- 208 SALO, KARI, Teacher Stress as a Longitudinal Process - Opettajien stressiprosessi. 67 p. Yhteenveto 2 p. 2002.
- 209 VAUHKONEN, JOUNI, A rhetoric of reduction. Bertrand de Jouvenel's pure theory of politics as persuasion. 156 p. Tiivistelmä 2 p. 2002.
- 210 KONTONIEMI, MARITA, "Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?" Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. - "When will you pull your socks up?" Teachers' experiences of underachievers. 218 p. Summary 3 p. 2003.
- 211 SAUKKONEN, SAKARI, Koulu ja yksilöllisyys; Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. - School and individuality: Tensions, challenges and possibilities. 125 p. Summary 3 p. 2003.
- 212 VILJAMAA, MARJA-LEENA, Neuvola tänään ja huomenna. Vanhemmuuden tukeminen, perhekeskeisyys ja vertaistuki. - Child and maternity welfare clinics today and tomorrow. Supporting parenthood, family-centered services and peer groups. 141 p. Summary 4 p. 2003.
- 213 REMES, LIISA, Yrittäjyyskasvatuksen kolme diskurssia. - Three discourses in entrepreneurial learning. 204 p. Summary 2 p. 2003.
- 214 KARJALA, KALLE, Neulanreiästä panoraamaksi. Ruotsin kulttuurikuvan ainekset eräissä keskikoulun ja B-ruotsin vuosina 1961-2002 painetuissa oppikirjoissa. - From pinhole to panorama - The culture of Sweden presented in some middle and comprehensive school textbooks printed between 1961 and 2002. 308 p. Summary 2 p. 2003.
- 215 LALLUKKA, KIRSI, Lapsuusikä ja ikä lapsuudessa. Tutkimus 6-12-vuotiaiden sosiokulttuurisesta ikätiedosta. - Childhood age and age in childhood. A study on the sociocultural knowledge of age. 234 p. Summary 2 p. 2003.
- 216 PUUKARI, SAULL, Video Programmes as Learning Tools. Teaching the Gas Laws and Behaviour of Gases in Finnish and Canadian Senior High Schools. 361 p. Yhteenveto 6 p. 2003.
- 217 LOISA, RAIJA-LEENA, The polysemous contemporary concept. The rhetoric of the cultural industry. - Monimerkityksinen nykykäsite. Kulttuuriteollisuuden retoriikka. 244 p. Yhteenveto 2 p. 2003.
- 218 HOLOPAINEN, ESKO, Kuullun ja luetun tekstin ymmärtämisstrategiat ja -vaikeudet peruskoulun kolmannella ja yhdeksännellä luokalla. - Strategies for listening and reading comprehension and problematic listening and reading comprehension of the text during the third and ninth grades of primary school. 135 p. Summary 3 p. 2003.
- 219 PENTTINEN, SEPPÖ, Lähtökohdat liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi. Nuoruuden kasvuympäristöt ja opettajankoulutus opettajuuden kehitystekijöinä. - Starting points for a primary school physical education teacher. The growth environment of adolescence and teacher education as developmental factors of teachership. 201 p. Summary 10 p. 2003.
- 220 IKÄHEIMO, HEIKKI, Tunnustus, subjektiviteetti ja inhimillinen elämänmuoto: Tutkimuksia Hegelistä ja persoonien välisistä tunnustus-suhteista. - Recognition, subjectivity and the human life form: studies on Hegel and interpersonal recognition. 191 p. Summary 3 p. 2003.
- 221 ASUNTA, TUULA, Knowledge of environmental issues. Where pupils acquire information and how it affects their attitudes, opinions, and laboratory behaviour - Ympäristöasioita koskeva tieto. Mistä oppilaat saavat informaatiota ja miten se vaikuttaa heidän asenteisiinsa, mielipiteisiinsä ja laboratoriokäyttäytymiseensä. 159 p. Yhteenveto 4 p. 2003.
- 222 KUJALA, ERKKI, Sodan pojat. Sodanaikaisten pikkupoikien lapsuuskokemuksia isyyden näkökulmasta - The sons of war. 229 p. Summary 2 p. 2003.
- 223 JUSSI KURUNMÄKI & KARI PALOINEN (Hg./eds.) Zeit, Geschichte und Politik. Time, history and politics. *Zum achtzigsten Geburtstag von Reinhart Koselleck*. 310 p. 2003.
- 224 LAITINEN, ARTO, Strong evaluation without sources. On Charles Taylor's philosophical anthropology and cultural moral realism. - Vahvoja arvostuksia ilman lähteitä. Charles Taylorin filosofisesta antropologiasta ja kulturalistisesta moraalirealismista. 358 p. Yhteenveto 4 p. 2003.
- 225 GUTTORM, TOMI K. Newborn brain responses measuring feature and change detection and predicting later language development in children with and without familial risk for dyslexia. - Vastasyntyneiden aivovasteet puheäänteiden ja niiden muutosten havaitsemisessa sekä myöhemmän kielen kehityksen ennustamisessa dysleksia-riskilapsilla. 81 p. (161 p.) Yhteenveto 3 p. 2003.

- 226 NAKARI, MAIJA-LIISA, Työilmapiiri, työntekijöiden hyvinvointi ja muutoksen mahdollisuus - Work climate, employees' well-being and the possibility of change. 255 p. Summary 3 p. 2003.
- 227 METSÄPELTO, RIITTA-LEENA, Individual differences in parenting: The five-factor model of personality as an explanatory framework - Lastenkasvatus ja sen yhteys vanhemman persoonallisuuden piirteisiin. 53 p. (119 p.) Tiivistelmä 3 p. 2003.
- 228 PULKKINEN, OILI, The labyrinth of politics - A conceptual approach to the modes of the political in the scottish enlightenment. 144 p. Yhteenveto 2 p. 2003.
- 229 JUUJARVI, PETRI, A three-level analysis of reactive aggression among children. - Lasten aggressiivisiin puolustusreaktioihin vaikuttavien tekijöiden kolmitasoinen analyysi. 39 p. (115 p.) Yhteenveto 2 p. 2003.
- 230 POIKONEN, PIIRJO-LIISA, "Opetussuunnitelma on sitä elämää". Päiväkoti-koulu yhteisö opetussuunnitelman kehittäjänä. - "The curriculum is part of our life". The day-care - primary school community as a curriculum developer. 154 p. Summary 3 p. 2003.
- 231 SOININEN, SUVI, From a 'Necessary Evil' to an art of contingency: Michael Oakeshott's conception of political activity in British postwar political thought. 174 p. Summary 2p. 2003.
- 232 ALARAUDANJOKI, ESA, Nepalese child labourers' life-contexts, cognitive skills and well-being. - Työssäkäyvien nepalilaislasten elämänkonteksti, kognitiiviset taidot ja hyvinvointi. 62 p. (131 p.) Yhteenveto 4 p. 2003.
- 233 LERKKANEN, MARJA-KRISTINA, Learning to read. Reciprocal processes and individual pathways. - Lukemaan oppiminen: vastavuoroiset prosessit ja yksilölliset oppimispolut. 70 p. (155 p.) Yhteenveto 5 p. 2003.
- 234 FRIMAN, MERVI, Ammatillisen asiantuntijan etiikka ammattikorkeakoulutuksessa. - The ethics of a professional expert in the context of polytechnics. 199 p. 2004.
- 235 MERONEN, AULI, Viittomakielen omaksumisen yksilölliset tekijät. - Individual differences in sign language abilities. 110 p. Summary 5 p. 2004.
- 236 TIILIKKALA, LIISA, Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. - From master to tutor. Change and continuity in Finnish vocational teacherhood. 281 p. Summary 3 p. 2004.
- 237 ARO, MIKKO, Learning to read: The effect of orthography. - Kirjoitusjärjestelmän vaikutus lukemaan oppimiseen. 44 p. (122 p.) Tiivistelmä 2 p. 2004.
- 238 LAAKSO, ERKKI, Draamakokemusten äärellä. Prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa. - Encountering drama experiences. The learning potential of process drama in the light of student teachers' experiences. 230 p. Summary 7 p. 2004.
- 239 PERÄLÄ-LITTUNEN, SATU, Cultural images of a good mother and a good father in three generations. - Kulttuuriset mielikuvat hyvästä äidistä ja hyvästä isästä kolmessa sukupolvessa. 234 p. Yhteenveto 7 p. 2004.
- 240 RINNE-KOISTINEN, EVA-MARITA, Perceptions of health: Water and sanitation problems in rural and urban communities in Nigeria. 129 p. (198 p.) Yhteenveto 3 p. 2004.
- 241 PALMROTH, AINO, Käännösten kautta kollektiiviin. Tuuliosuuskunnat toimijaverkkoina. - From translation to collective. Wind turbine cooperatives as actor networks. 177 p. Summary 7 p. 2004.
- 242 VIERIKKO, ELINA, Genetic and environmental effects on aggression. - Geneettiset ja ympäristötekijät aggressiivisuudessa. 46 p. (108 p.) Tiivistelmä 3 p. 2004.
- 243 NÄRHI, KATI, The eco-social approach in social work and the challenges to the expertise of social work. - Ekososiaalinen viitekehys ja haasteet sosiaalityön asiantuntijuudelle. 106 p. (236 p.) Yhteenveto 7 p. 2004.
- 244 URSIN, JANI, Characteristics of Finnish medical and engineering research group work. - Tutkimusryhmätyöskentelyn piirteet lääke- ja teknisissä tieteissä. 202 p. Yhteenveto 9 p. 2004.
- 245 TREUTHARDT, LEENA, Tulostehokkuuden yhteiskunnallisuus Jyväskylän yliopistossa. Tarkastelunäkökulmina muotit ja seurustelu. - The management by results a fashion and social interaction at the University of Jyväskylä. 228 p. Summary 3 p. 2004.
- 246 MATTHIES, JÜRGEN, Umweltpädagogik in der Postmoderne. Eine philosophische Studie über die Krise des Subjekts im umweltpädagogischen Diskurs. - Ympäristökasvatus postmodernissa. Filosofinen tutkimus subjektin kriisistä ympäristökasvatuksen diskurssissa. 400 p. Yhteenveto 7 p. 2004.
- 247 LAITILA, AARNO, Dimensions of expertise in family therapeutic process. - Asiantuntijuuden ulottuvuuksia perheterapeuttisessa prosessissa. 54 p. (106 p.) Yhteenveto 3 p. 2004.
- 248 LAAMANEN (ASTIKAINEN), PIIA, Pre-attentive detection of changes in serially presented stimuli in rabbits and humans. - Muutoksen esitietoinen havaitseminen sarjallisesti esitetyissä ärsykkeissä kaneilla ja ihmisillä. 35 p. (54 p.) Yhteenveto 3 p. 2004.
- 249 JUUSENAHO, RIITTA, Peruskoulun rehtoreiden johtamisen eroja. Sukupuolinen näkökulma. - Differences in comprehensive school leadership and management. A gender-based approach. 176p. Summary 3 p. 2004.

- 250 VAARAKALLIO, TUULA, "Rotten to the Core". Variations of French nationalist anti-system rhetoric. - "Systeemi on mätä". Ranskalaisien nationalistien järjestelmän vastainen retoriikka. 194 p. Yhteenveto 3 p. 2004.
- 251 KUUSINEN, PATRIK, Pitkäaikainen kipu ja depressio. Yhteyttä säätelevät tekijät. - Chronic pain and depression: psychosocial determinants regulating the relationship. 139 p. Summary 8 p. 2004.
- 252 HÄNNIKÄINEN-UUTELA, ANNA-LIISA, Uudelleen juurtuneet. Yhteisökasvatus vaikeasti päihderiippuvaisten narkomaanien kuntoutuksessa. - Rooted again. Community education in the rehabilitation of substance addicts. 286 p. Summary 3 p. 2004.
- 253 PALONIEMI, SUSANNA, Ikä, kokemus ja osaaminen työelämässä. Työntekijöiden käsityksiä iän ja kokemuksen merkityksestä ammatillisessa osaamisessa ja sen kehittämisessä. - Age, experience and competence in working life. Employees' conceptions of the the meaning and experience in professional competence and its development. 184 p. Summary 5 p. 2004.
- 254 RUIZ CEREZO, MONTSE, Anger and Optimal Performance in Karate. An Application of the IZOF Model. 55 p. (130 p.) Tiivistelmä 2 p. 2004.
- 255 LADONLAHTI, TARJA, Haasteita palvelujärjestelmälle. Kehitysvammaiseksi luokiteltu henkilö psykiatrisessa sairaalassa. - Challenges for the human service system. Living in a psychiatric hospital under the label of mental retardation. 176 p. Summary 3 p. 2004.
- 256 KOVANEN PÄIVI, Oppiminen ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjauksessa. - Learning and expertise in early childhood education. A pilot work in using VARSU with children with special needs. 175 p. Summary 2 p. 2004.
- 257 VILMI, VEIKKO, Turvallinen koulu. Suomalaisien näkemyksiä koulutuspalvelujen kansallisesta ja kunnallisesta priorisoinnista. - Secure education. Finnish views on the national and municipal priorities of Finland's education services. 134 p. Summary 5 p. 2005.
- 258 ANTTILA, TIMO, Reduced working hours. Reshaping the duration, timing and tempo of work. 168 p. Tiivistelmä 2 p. 2005.
- 259 UGASTE, AINO, The child's play world at home and the mother's role in the play. 207 p. Tiivistelmä 5 p. 2005.
- 260 KURRI, KATJA, The invisible moral order: Agency, accountability and responsibility in therapy talk. 38 p. (103 p.). Tiivistelmä 1 p. 2005.
- 261 COLLIN, KAIJA, Experience and shared practice - Design engineers' learning at work. - Suunnitteluinsinöörien työssä oppiminen - kokemuksellisuutta ja jaettuja käytäntöjä. 124 p. (211 p.). Yhteenveto 6 p. 2005.
- 262 KURKI, EIJA, Näkyvä ja näkymätön. Nainen Suomen helluntailiikkeen kentällä. - Visible and invisible. Women in the Finnish pentecostal movement. 180 p. Summary 2 p. 2005.
- 263 HEIMONEN, SIRKKALIISA, Työikäisenä Alzheimerin tautiin sairastuneiden ja heidän puolisoitensa kokemukset sairauden alkuvaiheessa. - Experiences of persons with early onset Alzheimer's disease and their spouses in the early stage of the disease. 138 p. Summary 3 p. 2005.
- 264 PIIRÖINEN, HANNU, Epävarmuus, muutos ja ammatilliset jännitteet. Suomalainen sosiaalityö 1990-luvulla sosiaalityöntekijöiden tulkinnoissa. - Uncertainty, change and professional tensions. The Finnish social work in the 1990s in the light of social workers' representations. 207 p. Summary 2 p. 2005.
- 265 MÄKINEN, JARMO, Säätiö ja maakunta. Maakuntarahastojärjestelmän kentät ja verkostot. - Foundation and region: Fields and networks of the system of the regional funds. 235 p. Summary 3 p. 2005.
- 266 PETRELIUS, PÄIVI, Sukupuoli ja subjektiivinen sosiaalityössä. Tulkintoja naistyöntekijöiden muistoista. - Gender and subjectivity in social work - interpreting women workers' memories. 67 p. (175 p.) 2005.
- 267 HOKKANEN, TIINA, Äitinä ja isänä eron jälkeen. Yhteishuoltajavanhemmuus arjen kokemuksesta. - As a mother and a father after divorce. Joint custody parenthood as an everyday life experience. 201 p. Summary 8 p. 2005.
- 268 HANNU SIRKKILÄ, Elättäjyyttä vai erotiikkaa. Miten suomalaiset miehet legitimoivat parisuhteensa thaimaalaisen naisen kanssa? - Breadwinner or eroticism. How Finnish men legitimize their partnerships with Thai women. 252 p. Summary 4 p. 2005.
- 269 PENTTINEN, LEENA, Gradupuhetta tutkielmaseminaarissa. - Thesis discourse in an undergraduate research seminar. 176 p. Summary 8 p. 2005.
- 270 KARVONEN, PIRKKO, Päiväkotilasten lukuleikit. Lukutaidon ja lukemistietoisuuden kehittyminen interventiotutkimuksessa- Reading Games for Children in Daycare Centers. The Development of Reading Ability and Reading Awareness in an Intervention Study . 179 p. Summary 3 p. 2005.
- 271 KOSONEN, PEKKA A., Sosiaalialan ja hoitotyön asiantuntijuuden kehitysehdot ja opiskelijavalinta. - Conditions of expertise development in nursing and and social care, and criteria for student selection. 276 p. Summary 3 p. 2005.

- 272 NIIRANEN-LINKAMA, PÄIVI, Sosiaalisen transformaatio sosiaalialan asiantuntijuuden diskurssissa. - Transformation of the social in the discourse of social work expertise. 200 p. Summary 3 p. 2005.
- 273 KALLA, OUTI, Characteristics, course and outcome in first-episode psychosis. A cross-cultural comparison of Finnish and Spanish patient groups. - Ensikertalaisten psykoosipotilaiden psyykkis-sosiaaliset ominaisuudet, sairaudenkulku ja ennuste. Suomalaisten ja espanjalaisten potilasryhmien vertailu. 75 p. (147 p.) Tiivistelmä 4 p. 2005.
- 274 LEHTOMÄKI, ELINA, Pois oppimisyhteiskunnan marginaalista? Koulutuksen merkitys vuosina 1960-1990 opiskelleiden lapsuudesta kuurojen ja huonokuuloisten aikuisten elämänculussa. - Out from the margins of the learning society? The meaning of education in the life course of adults who studied during the years 1960-1990 and were deaf or hard-of-hearing from childhood. 151 p. Summary 5 p. 2005.
- 275 KINNUNEN, MARJA-LIISA, Allostatic load in relation to psychosocial stressors and health. - Allostaattinen kuorma ja sen suhde psykososiaalisiin stressitekijöihin ja terveyteen. 59 p. (102 p.) Tiivistelmä 3 p. 2005.
- 276 UOTINEN, VIRPI, I'm as old as I feel. Subjective age in Finnish adults. - Olen sen ikäinen kuin tunnen olevani. Suomalaisten aikuisten subjektiivinen ikä. 64 p. (124 p.) Tiivistelmä 3 p. 2005.
- 277 SALOKOSKI, TARJA, Tietokonepelit ja niiden pelaaminen. - Electronic games: content and playing activity. 116 p. Summary 5 p. 2005.
- 278 HIIHNALA, KAUKO, Laskutehtävien suorittamisesta käsitteiden ymmärtämiseen. Peruskoululaisen matemaattisen ajattelun kehittyminen aritmetiikasta algebraan siirryttäessä. - Transition from the performing of arithmetic tasks to the understanding of concepts. The development of pupils' mathematical thinking when shifting from arithmetic to algebra in comprehensive school. 169 p. Summary 3 p. 2005.
- 279 WALLIN, RISTO, Yhdistyneet kansakunnat organisaationa. Tutkimus käsitteellisestä muutoksesta maailmanjärjestön organisoiminnin periaatteissa - From the league to UN. The move to an organizational vocabulary of international relations. 172 p. Summary 2 p. 2005.
- 280 VALLEALA, ULLA MAIJA, Yhteinen ymmärtäminen koulutuksessa ja työssä. Kontekstin merkitys ymmärtämisessä opiskelijaryhmän ja työtiimin keskusteluissa. - Shared understanding in education and work. Context of understanding in student group and work team discussions. 236 p. Summary 7 p. 2006.
- 281 RASINEN, TUUJA, Näkökulmia vieraskieliseen perusopetukseen. Koulun kehittämishankkeesta koulun toimintakulttuuriksi. - Perspectives on content and language integrated learning. The impact of a development project on a school's activities. 204 . Summary 6 p. 2006.
- 282 VIHOLAINEN, HELENA, Suvussa esiintyvän lukemsvaikeusriskin yhteys motoriseen ja kielelliseen kehitykseen. Tallaako lapsi kielensä päälle? - Early motor and language development in children at risk for familial dyslexia. 50 p. (94 p.) Summary 2 p. 2006.
- 283 KIILLI, JOHANNA, Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. - Resources for children's participation. 226 p. Summary 3 p. 2006.
- 284 LEPPÄMÄKI, LAURA, Tekijänoikeuden oikeuttaminen. - The justification of copyright. 125 p. Summary 2 p. 2006.
- 285 SANAKSENAHO, SANNA, Eriarvoisuus ja luottamus 2000-luvun taitteen Suomessa. Bourdieulainen näkökulma. - Inequality and trust in Finland at the turn of the 21st century: Bourdieuan approach. 150 p. Summary 3 p. 2006.
- 286 VALKONEN, LEENA, Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset. - What is a good father or good mother like? Fifth and sixth graders' conceptions of parenthood. 126 p. Summary 5 p. 2006.
- 287 MARTIKAINEN, LIISA, Suomalaisten nuorten aikuisten elämään tyytyväisyyden monet kasvot. - The many faces of life satisfaction among Finnish young adults. 141 p. Summary 3 p. 2006.
- 288 HAMARUS, PÄIVI, Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. - School bullying as a phenomenon. Some experiences of Finnish lower secondary school pupils. 265 p. Summary 6 p. 2006.
- 289 LEPPÄNEN, ULLA, Development of literacy in kindergarten and primary school. Tiivistelmä 2 p. 49 p. (145 p.) 2006.
- 290 KORVELA, PAUL-ERIK, The Machiavellian reformation. An essay in political theory. 171 p. Tiivistelmä 2 p. 2006.
- 291 METSOMÄKI, MARJO, "Suu on syömistä varten". Lasten ja aikuisten kohtaamisia ryhmäperhepäiväkodin ruokailutilanteissa. - Encounters between children and adults in group family day care dining situations. 251 p. Summary 3 p. 2006.
- 292 LATVALA, JUHA-MATTI, Digitaalisen kommunikaatiosovelluksen kehittäminen kodin ja koulun vuorovaikutuksen edistämiseksi. - Development of a digital communication system to facilitate interaction between home and school. 158 p. Summary 7 p. 2006.

- 293 PITKÄNEN, TUULI, Alcohol drinking behavior and its developmental antecedents. - Alkoholien juomiskäyttäytyminen ja sen ennustaminen. 103 p. (169 p.) Tiivistelmä 6 p. 2006.
- 294 LINNILÄ, MAIJA-LIISA, Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. - From school readiness to readiness of school - Exceptional school starting in the light of school attainment, official report and family experience. 321 p. Summary 3 p. 2006.
- 295 LEINONEN, ANU, Vanhusneuvoston funktioita jäljittämässä. Tutkimus maaseutumaisten kuntien vanhusneuvostoista. - Tracing functions of older people's councils. A study on older people's councils in rural municipalities. 245 p. Summary 3 p. 2006.
- 296 KAUPPINEN, MARKO, Canon vs. charisma. "Maoism" as an ideological construction. - Kaanon vs. karisma. "Maoismi" ideologisenä konstruktiona. 119 p. Yhteenveto 2 p. 2006.
- 297 VEHKAKOSKI, TANJA, Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä. - Stigmatized childhood? Constructing disability in professional talk and texts. 83 p. (185 p.) Summary 4 p. 2006.
- 298 LEPPÄÄHO, HENRY, Matemaattisen ongelman ratkaisutaidon opettaminen peruskoulussa. Ongelmanratkaisukurssin kehittäminen ja arviointi. - Teaching mathematical problem solving skill in the Finnish comprehensive school. Designing and assessment of a problem solving course. 343 p. Summary 4 p. 2007.
- 299 KUVAJA, KRISTIINA, Living the Urban Challenge. Sustainable development and social sustainability in two southern megacities. 130 p. (241 p.) Yhteenveto 4 p. 2007.
- 300 POHJOLA, PASI, Technical artefacts. An ontological investigation of technology. 150 p. Yhteenveto 3 p. 2007.
- 301 KAUKUA, JARI, Avicenna on subjectivity. A philosophical study. 161 p. Yhteenveto 3 p. 2007.
- 302 KUPILA, PÄIVI, "Minäkö asiantuntija?". Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. - "Me, an expert?" Constructing the meaning perspective and identity of an expert in the field of early childhood education. 190 p. Summary 4 p. 2007.
- 303 SILVENNOINEN, PIIA, Ikä, identiteetti ja ohjaava koulutus. Ikääntyvät pitkäaikaistyöttömät oppimisyhteiskunnan haasteena. - Age, identity and career counselling. The ageing, long-term unemployed as a challenge to learning society. 229 p. Summary 4 p. 2007.
- 304 REINIKAINEN, MARJO-RIITTA, Vammaisuuden sukupuolittuneet ja sortavat diskurssit: Yhteiskunnallis-diskursiivinen näkökulma vammaisuuteen. - Gendered and oppressive discourses of disability: Social-discursive perspective on disability. 81 p. (148 p.) Summary 4 p. 2007.
- 305 MÄÄTTÄ, JUKKA, Asepalvelus nuorten naisten ja miesten opinto- ja työuralla. - The impact of military service on the career and study paths of young women and men. 141 p. Summary 4 p. 2007.
- 306 PYYKKÖNEN, MIIKKA, Järjestäytyvät diasporat. Etnisyys, kansalaisuus, integraatio ja hallinta maahanmuuttajien yhdistystoiminnassa. - Organizing diasporas. Ethnicity, citizenship, integration, and government in immigrant associations. 140 p. (279 p.) Summary 2 p. 2007.
- 307 RASKU, MINNA, On the border of east and west. Greek geopolitical narratives. - Idän ja lännen rajalla. Narratiiveja kreikkalaisesta geopolitiikasta. 169 p. Yhteenveto 3 p. 2007.
- 308 LAPIOLAHTI, RAIMO, Koulutuksen arviointi kunnallisen koulutuksen järjestäjän tehtävänä. Paikallisen arvioinnin toteutumisedellytysten arviointia erään kuntaorganisaation näkökulmasta. - The evaluation of schooling as a task of the communal maintainer of schooling - what are the presuppositions of the execution of evaluation in one specific communal organization. 190 p. Summary 7 p. 2007.
- 309 NATALE, KATJA, Parents' Causal Attributions Concerning Their Children's Academic Achievement. - Vanhempien lastensa koulumenestystä koskevat kausaaliattribuutiot. 54 p. (154 p.) Yhteenveto 3 p. 2007.
- 310 VAHTERA, SIRPA, Optimistit opintiellä. Opinnoissaan menestyvien nuorten hyvinvointi lukiosta jatko-opintoihin. - The well-being of optimistic, well-performing high school students from high school to university. 111 p. Summary 2 p. 2007.
- 311 KOIVISTO, PÄIVI, "Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa". Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi. - "Individual attention in everyday situations". Developing the operational culture of a day-care centre to strengthen children's self-esteem. 202 p. Summary 4 p. 2007.
- 312 LAHIKAINEN, JOHANNA, "You look delicious" - Food, eating, and hunger in Margaret Atwood's novels. 277 p. Yhteenveto 2 p. 2007.
- 313 LINNAVUORI, HANNARIIKKA, Lasten kokemuksia vuoroasumisesta. - Children's experiences of dual residence. 202 p. Summary 8 p. 2007.
- 314 PARVIAINEN, TIINA, Cortical correlates of language perception. Neuromagnetic studies in adults and children. - Kielen käsittely aivoissa. Neuromagneettisia tutkimuksia aikuisilla ja lapsilla. 128 p. (206 p.) Yhteenveto 5 p. 2007.

- 315 KARA, HANNELE, *Ermutige mich Deutsch zu sprechen. Portfolio als evaluationsform von mündlichen leistung.* - "Rohkaise minua puhumaan saksaa" - kielisalkku suullisen kielitaidon arviointivälineenä. 108 p. Yhteenveto 3 p. 2007.
- 316 MÄKELÄ, AARNE, *Mitä rehtorit todella tekevät. Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa.* - What principals really do. An ethnographic case study on leadership and on principal's tasks in comprehensive school. 266 p. Summary 5 p. 2007.
- 317 PUOLAKANAHO, ANNE, *Early prediction of reading - Phonological awareness and related language and cognitive skills in children with a familial risk for dyslexia.* - Lukemistaitojen varhainen ennustaminen. Fonologinen tietoisuus, kielelliset ja kognitiiviset taidot lapsilla joiden suvussa esiintyy dysleksiaa. 61 p. (155 p.) Yhteenveto 3 p. 2007.
- 318 HOFFMAN, DAVID M., *The career potential of migrant scholars in Finnish higher education. Emerging perspectives and dynamics.* - Akateemisten siirtolaisten uramahdollisuudet suomalaisessa korkeakoulujärjestelmässä: dynamiikkaa ja uusia näkökulmia. 153 p. (282 p.) Yhteenveto 2 p. 2007.
- 319 FADJUKOFF, PÄIVI, *Identity formation in adulthood.* - Identiteetin muotoutuminen aikuisiässä. 71 p. (168 p.) Yhteenveto 5 p. 2007.
- 320 MÄKIKANGAS, ANNE, *Personality, well-being and job resources: From negative paradigm towards positive psychology.* - Persoonallisuus, hyvinvointi ja työn voimavarat: Kohti positiivista psykologiaa. 66 p. (148 p.) Yhteenveto 3 p. 2007.
- 321 JOKISAARI, MARKKU, *Attainment and reflection: The role of social capital and regrets in developmental regulation.* - Sosiaalisen pääoman ja toteutumattomien tavoitteiden merkitys kehityksen säätelyssä. 61 p. (102 p.) Yhteenveto 2 p. 2007.
- 322 HÄMÄLÄINEN, JARMO, *Processing of sound rise time in children and adults with and without reading problems.* - Äänten nousuaikojen prosessointi lapsilla ja aikuisilla, joilla on dysleksia ja lapsilla ja aikuisilla, joilla ei ole dysleksiaa. 48 p. (95 p.) Tiivistelmä 2 p. 2007.
- 323 KANERVIO, PEKKA, *Crisis and renewal in one Finnish private school.* - Kriisi ja uudistuminen yhdessä suomalaisessa yksityiskoulussa. 217 p. Tiivistelmä 2 p. 2007.
- 324 MÄÄTTÄ, SAMI, *Achievement strategies in adolescence and young adulthood.* - Nuorten ajattelu- ja toimintastrategia. 45 p. (120 p.) Tiivistelmä 3 p. 2007.
- 325 TORPPA MINNA, *Pathways to reading acquisition: Effects of early skills, learning environment and familial risk for dyslexia.* - Yksilöllisiä kehityspolkuja kohti lukemisen taitoa: Varhaisten taitojen, oppimisympäristön ja sukuriskin vaikutukset. 53 p. (135 p.) 2007.
- 326 KANKAINEN, TOMI, *Yhdistykset, instituutiot ja luottamus.* - Voluntary associations, institutions and trust. 158 p. Summary 7 p. 2007.
- 327 PIRNES, ESA, *Merkityksellinen kulttuuri ja kulttuuripolitiikka. Laaja kulttuurin käsite kulttuuripolitiikan perusteluna.* - Meaningful culture and cultural policy. A broad concept of culture as a basis for cultural policy. 294 p. Summary 2 p. 2008.
- 328 NIEMI, PETTERI, *Mieli, maailma ja referenssi. John McDowellin mielenfilosofian ja semantiikan kriittinen tarkastelu ja ontologinen täydennys.* - Mind, world and reference: A critical examination and ontological supplement of John McDowell's philosophy of mind and semantics. 283 p. Summary 4 p. 2008.
- 329 GRANBOM-HERRANEN, LIISA, *Sananlaskut kasvatuspuheessa - perinnettä, kasvatusta, indoktrinaatiota? - Proverbs in pedagogical discourse - tradition, upbringing, indoctrination?* 324 p. Summary 8 p. 2008.
- 330 KYKYRI, VIRPI-LIISA, *Helping clients to help themselves. A discursive perspective to process consulting practices in multi-party settings.* - Autetaan asiakasta auttamaan itse itseään. Diskursiivinen näkökulma prosessikonsultoinnin käytäntöihin ryhmätilanteissa. 75 p. (153 p.) Tiivistelmä 2 p. 2008.
- 331 KIURU, NOONA, *The role of adolescents' peergroups in the school context.* - Nuortentoveriryhmien rooli kouluympäristössä. 77 p. (192 p.) Tiivistelmä 3 p. 2008.
- 332 PARTANEN, TERHI, *Interaction and therapeutic interventions in treatment groups for intimately violent men.* 46 p. (104 p.) Yhteenveto 2 p. 2008.
- 333 RAITTILA, RAIJA, *Retkellä. Lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen.* - Making a visit. Encounters between children and an urban environment. 179 p. Summary 3 p. 2008.
- 334 SUME, HELENA, *Perheen pyörteinen arki. Sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen matka kouluun.* - Turbulent life of the family. Way to school of a child with cochlear implant. 208 p. Summary 6 p. 2008.
- 335 KOTIRANTA, TUUJA, *Aktivoinnin paradoksit.* - The paradoxes of activation. 217 p. Summary 3 p. 2008.
- 336 RUOPPILA, ISTO, HUUHTANEN, PEKKA, SEITSAMO, JORMA AND ILMARINEN, JUHANI, *Age-related changes of the work ability construct and its relation to cognitive functioning in the older worker: A 16-year follow-up study.* 97 p. 2008.
- 337 TIKKANEN, PIRJO, *"Helpompaa ja hausempaa kuin luulin". Matematiikka suomalaisten ja unkarilaisten perusopetuksen neljäsluokkalaisten kokemana.* - "Easier and more fun that

- I thought". Mathematics experienced by fourth-graders in Finnish and Hungarian comprehensive schools. 309 p. Summary 3 p. 2008.
- 338 KAUPPINEN, ILKKA, Tiedon omistaminen on valtaa – Globalisoituvan patenttijärjestelmän poliittinen moraalilaitous ja globaali kapitalismi. – *Owning* knowledge is power. Political moral economy of the globalizing patent system and global capitalism. 269 p. Summary 5 p. 2008.
- 339 KUJALA, MARIA, Muukalaisena omassa maassa. Miten kasvaa vuorovaikutuskonflikteissa? – A stranger in one's own land. How to grow in interaction conflicts? 174 p. Summary 7 p. 2008.
- 340 KOPONEN, TUIRE, Calculation and Language: Diagnostic and intervention studies. – Laskutaito ja kieli: Diagnostinen ja kuntoutustutkimus. 49 p. (120 p.) Tiivistelmä 2 p. 2008.
- 341 HAUTALA, PÄIVI-MARIA, Lupa tulla näkyväksi. Kuvataideterapeuttinen toiminta kouluissa. – Permission to be seen. Art therapeutic activities in schools. 202 p. 2008.
- 342 SIPARI, SALLA, Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa. – Habilitative everyday life to support the child. Construction of the collaboration of education and rehabilitation in experts discussions. 177 p. Summary 4 p. 2008.
- 343 LEHTONEN, PÄIVI HANNELE, Voimauttava video. Asiakslähtöisyyden, myönteisyyden ja videokuvan muodostama työorientaatio perhetyön menetelmänä. – Empowering video. A work orientation formed by client-focus, positivity and video image as a method for family work. 257 p. Summary 3 p. 2008.
- 344 RUOHOMÄKI, JYRKI, "Could Do Better". Academic Interventions in Northern Ireland Unionism. – "Could Do Better" Akateemiset interventiot Pohjois-Irlannin unionismiin. 238 p. Tiivistelmä 2 p. 2008.
- 345 SALMI, PAULA, Nimeäminen ja lukemisvaikeus. Kehityksen ja kuntoutuksen näkökulma. – Naming and dyslexia: Developmental and training perspectives. 169 p. Summary 2 p. 2008.
- 346 RANTANEN, JOHANNA, Work-family interface and psychological well-being: A personality and longitudinal perspective. – Työn ja perheen vuorovaikutuksen yhteys psyykkiseen hyvinvointiin sekä persoonallisuuteen pitkittäistutkimuksen näkökulmasta 86 p. (146 p.) Yhteenveto 6 p. 2008.
- 347 PIIPPO, JUKKA, Trust, Autonomy and Safety at Integrated Network- and Family-oriented mode for co-operation. A Qualitative Study. 70 p. (100 p.) Yhteenveto 2 p. 2008.
- 348 HÄTINEN, MARJA, Treating job burnout in employee rehabilitation: Changes in symptoms, antecedents, and consequences. – Työuupumuksen hoito työikäisten kuntoutuksessa: muutokset työuupumuksen oireissa, ennakoijissa ja seurauksissa. 85 p. (152 p.) Tiivistelmä 4 p. 2008.
- 349 PRICE, GAVIN, Numerical magnitude representation in developmental dyscalculia: Behavioural and brain imaging studies. 139 p. 2008.
- 350 RAUTIAINEN, MATTI, Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulu-kulttuuriin yhteisöllisyydestä. – Who does school belong to? Subject teacher students' conceptions of community in school culture. 180 p. Summary 4 p. 2008.
- 351 UOTINEN, SANNA, Vanhempien ja lasten toimijuuteen konduktiivisessa kasvatuksessa. – Into the agency of a parent and a child in conductive education. 192 p. Summary 3 p. 2008.
- 352 AHONEN, HELENA, Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti. – Leadership and leader identity as narrated by headmasters. 193 p. 2008.
- 353 MOISIO, OLLI-PEKKA, Essays on radical educational philosophy. 151 p. Tiivistelmä 3 p. 2009.
- 354 LINDQVIST, RAIIJA, Parisuhdeväkivallan kohtaaminen maaseudun sosiaalityössä. – Encountering partner violence with rural social work. 256 p. 2009.
- 355 TAMMELIN, MIA, Working time and family time. Experiences of the work and family interface among dual-earning couples in Finland. – Työaika ja perheen aika: kokemuksia työn ja perheen yhteensovittamisesta Suomessa. 159 p. Tiivistelmä 3 p. 2009.
- 356 RINNE, PÄIVI, Matkalla muutokseen. Sosiaalialan projektitoiminnan perustelut, tavoitteet ja toimintatavat Sosiaaliturva-lehden kirjoituksissa 1990-luvulla. – On the way to the change. 221 p. Summary 2 p. 2009.
- 357 VALTONEN, RIITTA, Kehityksen ja oppimisen ongelmien varhainen tunnistaminen Lene-arvioinnin avulla. Kehityksen ongelmien päällekkäisyys ja jatkuvuus 4–6-vuotiailla sekä ongelmien yhteys koulusuoriutumiseen. – Lene-assessment and early identification of developmental and learning problems. Co-occurrence and continuity of developmental problems from age 4 to age 6 and relation to school performance. 73 p. (107 p.) Summary 2 p. 2009.
- 358 SUHONEN, KATRI, Mitä hiljainen tieto on hengellisessä työssä? Kokemuksellinen näkökulma hiljaisen tiedon ilmenemiseen, siirrettävyyteen ja siirrettävyyden merkitykseen ikääntyneiden diakoniatyöntekijöiden ja pappien työssä. – What is tacit knowledge in spiritual work? An experiential approach to the manifestation, significance and distribution of tacit knowledge in the work of aged church deacons and ministers. 181 p. Summary 6 p. 2009.

- 359 JUMPPANEN, AAPO, United with the United States - George Bush's foreign policy towards Europe 1989-1993. 177 p. Yhteenveto 3 p. 2009.
- 360 HUEMER, SINI, Training reading skills. Towards fluency. - Lukemistaitojen harjoittaminen. Tavoitteena sujuvuus. 85 p. (188 p.) Yhteenveto 3 p. 2009.
- 361 ESKELINEN, TEPPO, Putting global poverty in context. A philosophical essay on power, justice and economy. 221 p. Yhteenveto 1 p. 2009.
- 362 TAIPALE, SAKARI, Transformative technologies, spatial changes: Essays on mobile phones and the internet. 97 p. (184 p.) Yhteenveto 3 p. 2009.
- 363 KORKALAINEN, PAULA, Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen. Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristöissä. - From a feeling of insufficiency to a new sense of expertise. Developing professional knowledge and skills in the operational environments for special needs childhood education and care. 303 p. Summary 4 p. 2009.
- 364 SEPPÄLÄ-PÄNKÄLÄINEN, TARJA, Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. - Confronting the Diversity of Learners in a Finnish Neighbourhood School. An Ethnographic Study of the Challenges and Opportunities of Adults Learning Together in a School community. 256 p. Summary 4 p. 2009.
- 365 SEVÓN, EIJA, Maternal Responsibility and Changing Relationality at the Beginning of Motherhood. - Äidin vastuu ja muuttuvat perhesuhteet äitiyden alussa. 117 p. (200 p.) Yhteenveto 5 p. 2009.
- 366 HUTTUNEN-SCOTT, TIINA, Auditory duration discrimination in children with reading disorder, attention deficit or both. - Kuulonvarainen keston erottelu lapsilla, joilla on lukemisvaikeus, tarkkaavaisuuden ongelma tai molemmat. 68 p. (112 p.) Tiivistelmä 3 p. 2009.
- 367 NEUVONEN-RAUHALA, MARJA-LIISA, Työelämälähtöisyyden määrittäminen ja käyttäminen ammattikorkeakoulun jatkotutkintokokeilussa. - Defining and applying working-life orientation in the polytechnic postgraduate experiment. 163 p. Summary 7 p. 2009.
- 368 NYMAN, TARJA, Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. - The development of pedagogical thinking and professional expertise of newly qualified language teachers. 121 p. (201 p.) Summary 4 p. 2009.
- 369 PUUTIO, RISTO, Hidden agendas. Situational tasks, discursive strategies and institutional practices in process consultation. 83 p. (147 p.) Tiivistelmä 2 p. 2009.
- 370 TOIVANEN, JUHANA, Animal consciousness. Peter Olivi on cognitive functions of the sensitive soul. 369 p. Yhteenveto 4 p. 2009.
- 371 NOKIA, MIRIAM, The role of the hippocampal theta activity in classical eyeblink conditioning in rabbits. - Hippokampuksen theta-aktiivisuuden rooli klassisessa silmäniskuehdollistamisessa kaneilla. 41 p. (80 p.) Yhteenveto 2 p. 2009.
- 372 LÄHTEENMÄKI, VILI, Essays on early modern conceptions of consciousness: Descartes, Cudworth, and Locke. 160 p. 2009.
- 373 BJÖRK, KAJ, What explains development. Development strategy for low human development index countries. 212 p. Yhteenveto 1 p. 2009.
- 374 PUUPPONEN, ANTTI, Maaseutuyrittäjyys, verkostot ja paikallisuus. Tapaustutkimus pienimuotoisen elintarviketuotannon kestävyyydestä Keski-Suomessa. - Rural entrepreneurship, networks and locality. A case study of the sustainability of small-scale food production in Central Finland. 100 p. (191 p.) Summary 3 p. 2009.
- 375 HALTTUNEN, LEENA, Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa. - Day care work and leadership in a distributed organization. 181 p. Summary 4 p. 2009.
- 376 KAIDESOJA, TUUKKA, Studies on ontological and methodological foundations of critical realism in the social sciences. 65 p. (187 p.) Yhteenveto 9 p. 2009.
- 377 SIPPOLA, MARKKU, A low road to investment and labour management? The labour process at Nordic subsidiaries in the Baltic States. 272 p. Tiivistelmä 2 p. 2009.
- 378 SANTALA, OLLI-PEKKA, Expertise in using the Rorschach comprehensive system in personality assessment. 150 p. Tiivistelmä 1 p. 2009.
- 379 HARJUNEN, HANNELE, Women and fat: Approaches to the social study of fatness. - Naiset ja lihavuus: näkökulmia lihavuuden yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen 87 p. (419 p.) Tiivistelmä 4 p. 2009.
- 380 KETTUNEN, LIISA, Kyllä vai ei. Peruskoulun sukupuolikasvatuksen oppimateriaalin kehittämistyö ja arviointi. - Yes or no? The development and evaluation of teaching material for sex education in the Finnish comprehensive school. 266 p. Summary 3 p. 2010.
- 381 FROM, KRISTINE, "Että sais olla lapsena toisten lasten joukossa". Substantiivinen teoria erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisesta osallistumisesta toimintaympäristöissään. - To be a child just as the others in the peer group. A substantive theory of activity-

- based participation of the child with special educational needs. 174 p. Summary 4 p. 2010.
- 382 MYKKÄNEN, JOHANNA, Isäksi tulon tarinat, tunteet ja toimijuus. - Becoming a father – types of narrative, emotions and agency. 166 p. Summary 5 p. 2010.
- 383 RAASUMAA, VESA, Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. - Knowledge management functions of a principal in basic education. 349 p. Summary 5 p. 2010.
- 384 SISÄINEN, LAURI, Foucault's voices: Toward the political genealogy of the auditory-sonorous. - Foucault'n äänet. Kohti auditoris-sonoorista poliittista genealogiaa. 207 p. Tiivistelmä 2 p. 2010.
- 385 PULLI, TUULA, Totta ja unta. Draama puhe- ja kehitysvammaisten ihmisten yhteisöllisenä kuntoutuksena ja kokemuksena. - The Real and the Illusory. Drama as a means of community-based rehabilitation and experience for persons with severe learning and speech disabilities. 281 p. Summary 7 p. 2010.
- 386 SISKONEN, TIINA, Kielelliset erityisvaikeudet ja lukemaan oppiminen. - Specific language impairments and learning to read. 205 p. Summary 3 p. 2010.
- 387 LYYRA, PESSI, Higher-order theories of consciousness: An appraisal and application. - Korkeamman kertaluvun tietoisusteoria: arvio ja käyttöehdotus. 163 p. Yhteenveto 5 p. 2010.
- 388 KARJALAINEN, MERJA, Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla. - Professionals' conceptions of mentoring at work. 175 p. Summary 7 p. 2010.
- 389 GEMECHU, DEREJE TEREFE, The implementation of a multilingual education policy in Ethiopia: The case of Afaan Oromoo in primary schools of Oromia Regional State. 266 p. 2010.
- 390 KOIVULA, MERJA, Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. - Children's sense of community and collaborative learning in a day care centre. 189 p. Summary 3 p. 2010.
- 391 NIEMI, MINNA, Moraalijärjestyksestä tuottamassa. Tutkimus poliisityöstä lasten parissa. - Producing moral order. A Study on police work with children. 190 p. Summary 3 p. 2010.
- 392 ALEMAYEHU TEKLEMARIAM HAYE, Effects of intervention on psychosocial functioning of hearing and hard of hearing children in selected primary schools of Addis Ababa, Ethiopia. 195 p. Executive summary 4 p. 2010.
- 393 KASKIHARJU, EIJA, Koteja ja kodinomaisuutta. Tutkimus vanhenemisen paikoista valtiopäiväpuheissa 1950 - 2005. - Homes and homelikeness. A study on places for ageing in parliamentary speeches from 1950 to 2005. 244 p. Summary 5 p. 2010.
- 394 MAHLAKAARTO, SALME, Subjektiksi työssä - Identiteettiä rakentamassa voimaantumisen kehitysohjelmassa. - Becoming a subject at work - Constructing identity within a program of empowerment. 95 p. (198 p.) Yhteenveto 1 p. 2010.
- 395 TAPIO, TARJA, "Meilä on kaikilla samanlaiset tarinat". Tarinankerrontatutkimus tornionlaaksoisuudesta vanhimpien aapulaisten arjessa ja tulevaisuudessa. - "We all have the same stories". A storytelling case study of Torne Valley -ness in the everyday life and future of elderly Aapua residents. 261 p. Summary 6 p. 2010.
- 396 RAUTAINEN, EIJA-LIISA, Co-construction and collaboration in couple therapy for depression. - Yhteistoiminnallisuus masennuksen pariterapiassa. 56 p. (122 p.) Yhteenveto 3 p. 2010.
- 397 AALTONEN, TERHI, "Taiteilija ei vanhene". Haastattelututkimus kuvataiteilijoiden ikääntymiskokemuksista taidemaailmassa. - "An artist doesn't get old". An interview-based study of painters' experiences of ageing in the world. 216 p. Summary 5 p. 2010.
- 398 SAVOLAINEN, KAISA, Education as a means to world peace: The case of the 1974 UNESCO recommendation. - Kasvatus maailmanrauhan välineenä: Tapaustutkimus UNESCON 1974 hyväksymästä suosituksesta. 262 p. Yhteenveto 12 p. 2010.
- 399 HEMMINKI, ARJA, Kertomuksia avioerosta ja parisuhteen päättymisestä. Suomalainen eropuhe pohjalaisten kirjoituksissa ja naistenlehdissä. - Narratives on divorce and ending of a relationship. 158 p. Summary 2 p. 2010.
- 400 SAINI, NINA, On the rocky road of reading: Effects of computer-assisted intervention for at-risk children. - Lukemaan oppimisen kivisellä tiellä - Verkkopohjaisen Ekapeli - ohjelman kuntouttavat vaikutukset riskilasten lukemaan oppimisessa. 95 p. (208 p.) Yhteenveto 5 p. 2010.
- 401 VILJARANTA, JAANA, The development and role of task motivation and task values during different phases of the school career. - Oppiainekohtaisen koulumotivaation kehitys ja rooli koulutaipaleen eri vaiheissa. 53 p. (115 p.) Yhteenveto 1 p. 2010.
- 402 OINAS, TOMI, Sukupuolten välinen kotityönjako kahden ansaitsijan perheissä. - Domestic division of labour in dual-earner households. 188 p. 2010.
- 403 MAMMON, REET, Kolmen etnisen ryhmän kotoutumisprosessi Suomessa. - The integration process of three ethnic groups in Finland. 142 p. Summary 5 p. 2010.
- 404 KETONEN, RITVA, Dysleksiäriski oppimisen haasteena. Fonologisen tietoisuuden interventio ja lukemaan oppiminen. - Risk for dyslexia as a challenge of learning. Phonological intervention and learning to read. 139 p. Summary 3 p. 2010.

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION, PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH

- 405 LAHTERO, TAPIO, Yhtenäiskoulun johtamiskulttuuri. Symbolis-tulkinnallinen näkökulma. - Leadership culture in unified comprehensive school, symbolic-interpretative approach. 238 p. Summary 2 p. 2011.
- 406 NÖTKÖ, MARIANNE, Väkiältä, vallankäyttö ja vahingoittuminen naisten perhesuhteissa. - Violence, power using and being hurt in women's family relations. 254 p. Summary 5 p. 2011.
- 407 PULKKINEN, SEPPÖ, Valmentajataustan merkitys rehtorin työssä. - The significance of coaching background in principal's work. 211 p. Summary 7 p. 2011.
- 408 SÖDÖR, UUVÉ, Community resilience and wellbeing in northwest Russian forestry settlements. 195 p. Summary 2 p. 2011.
- 409 HYVÖNEN, KATRIINA, Personal work goals put into context: Associations with work environment and occupational well-being. - Henkilökohtaisten työtavoitteiden puitteet: yhteydet työoloihin ja työhyvinvointiin 82 p. (133 p.) Yhteenvedo 3 p. 2011.
- 410 RUOHOTIE-LYHTY, MARIA, Opettajuuden alkutai- val. Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen. - First steps on the path of teacherhood. Newly qualified foreign language teachers' agency and professional development. 98 p. (190 p.) Summary 2 p. 2011.