

THE NOVICE LANGUAGE TEACHER'S GUIDE TO SURVIVAL

Dialogue between the new and the experienced language teacher

Master's thesis

Teemu Nieminen and Lauri Renvall

University of Jyväskylä

Department of Language and Communication Studies

English

February 2017

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Teemu Nieminen ja Lauri Renvall	
Työn nimi – Title The novice language teacher’s guide to survival – dialogue between the novice and the experienced language teacher	
Oppiaine – Subject Englanti	Työn laji – Level Pro Gradu -tutkielma
Aika – Month and year Helmikuu 2017	Sivumäärä – Number of pages 74 + liite (66 sivua)
Tiivistelmä – Abstract <p>Aloittelevat opettajat kohtaavat ammatissaan merkittävän määrän haasteita ensimmäisien työvuosien aikana (Blomberg 2009; Heikkinen et al. 2012; Laaksola 2007). Haasteita ovat muun muassa psykologiset aspektit kuten identiteetin muodostaminen ja stressi (Kyriacou 2001; Niemi 1998), sekä ulkoiset tekijät kuten opettajiin kohdistuvat ristiriitaiset odotukset ja alati muuttuva työympäristö (Luukkainen 2005; Niemi 1999). Idea tarjota tukea aloittelevalle opettajalle syntyi kirjoittajien omista kokemuksista ja keskusteluista koskien aloittelevan opettajan asemaa. Monia kollegojamme huolestutti opetusharjoittelujakson pituus, ja moni tuleva aineenopettaja koki, ettei ollut valmis kohtaamaan kielen aineenopettajan ammattia. Näistä huolenaiheista päättelimme, että aloittelevalla opettajalla olisi tarve ulkoiselle tukilähteelle, ja päätimme luoda materiaalipaketin muodossa oppaan, joka on suunnattu suomalaiselle aloittelevalle opettajalle pääpainona kielten opettajat. Tutkimuksesta muodostui opas joka tarjoaa tuleville ja aloitteleville kielten opettajille käsin kosketeltavia neuvoja usein kysytyt kysymykset (UKK) -muodossa, ja työkaluja ammatilliseen- ja henkiseen kasvuun. Oppaan aineisto kerättiin kahdessa osassa. Tulevat ja aloittelevat aineenopettajat esittivät heitä askarruttavia kysymyksiä tulevasta työstään, jonka jälkeen kysymyksiin vastasivat kokeneet opettajat, mistä muodostui oppaan dialogi. Aiemmat oppaat ovat keskittyneet enimmäkseen tiettyyn ongelmakategoriaan ja käsittelevät opettajaa yleisesti eivätkä keskity aloitteleviin opettajiin ja induktiovaiheeseen. Vaikka suurin osa tutkielman oppaan määrittävistä elementeistä löytyvät yksittäisinä muista opettajaoppaista, tähän mennessä ei ole olemassa yhtä julkaisua, joka keskittyy aloittelevaan suomalaiseen kielen opettajaan jonka sisältö kattaa monia ongelmakategorioita ja joka on esitetty dialogi-muodossa. Teoreettinen tausta pyrkii selittämään kuinka opas voi auttaa aloittelevaa opettajaa stressin ja työuupumuksen kanssa. Tutkielman lopussa pohditaan samantyyllisen oppaan tulevia kehittämiskeinoja.</p>	
Asiasanat – Keyword Teacher stress, dialogue, professional growth, identity, subject, agency, mentoring, guide	
Säilytyspaikka – Depository JYX	
Muita tietoja – Additional information	

TABLE OF CONTENTS

1 INTRODUCTION	5
2 TEACHER PROFESSION IN FINLAND	6
2.1 Career changes	7
2.2 Novice teacher challenges	8
2.3 Teacher stress	11
2.4 Teacher burnout	14
2.5 Personality driven work	17
2.6 Profession in the midst of a change	19
2.7 Teacher as a reformation agent - the past and the present	23
3 THE THEORY OF TEACHER SURVIVAL	28
3.1 Constructivism - an epistemological standpoint	29
3.2 What makes a teacher a survivor?	31
3.3 Self-development and personality	32
3.3.1 Professional growth and reflection	33
3.3.2 Work engagement and Empowerment	36
3.4 Self-knowledge	38
3.4.1 Identity	39
3.4.2 Subject and agency	41
3.5 Outside support	44
3.5.1 Mentoring	44
3.5.2 Peer support	46
3.5.3 Dialogue	47
3.6 Present guides for teachers	48
4 THE PRESENT STUDY	51
4.1 The purpose of the study and research questions	51
4.2 Material collection and participants	53
4.2.1 Questionnaire for future and novice teachers	53
4.2.2 The interviewing of the experienced teachers	54
5 DESIGN OF THE GUIDEBOOK	57
5.1 Introduction and design of the guidebook	58
5.2 Comparison of guidebooks	60
6 CONCLUSION	64
6.1 Overview of the guidebook	64

6.2 Suggestions for further research	65
6.3 Limitations of the guidebook	67
6.4 Suggestions for future guidebooks	68
7 BIBLIOGRAPHY	68
8 APPENDIX	76
8.1 The novice language teacher's guide to survival	76
8.2 The questionnaire for future and novice teachers	125
8.3 The questions presented to the experienced teachers	126

1 INTRODUCTION

The current study aims to provide support for English language teachers in the form of a guidebook that aims to help them overcome the challenges novice teachers face during their first years. Novice teachers face a considerable amount of challenges regarding their profession during their first years as a teacher (Blomberg 2009; Heikkinen et al. 2012; Laaksola 2007). Among these challenges are psychological aspects such as identity formation and stress (Kyriacou 2001; Niemi 1998), as well as external factors such as conflicting expectations for teachers and the constantly changing working environment (Luukkainen 2005; Niemi 1999). The idea to provide support emerged from the authors' own expectations regarding the state of the novice teacher. Many of our peers (language teacher students) raised concerns of the length of the subject teacher practice period being too short, and many of the future subject teachers, including us, felt that they were not ready to take on the language subject teacher's profession. Out of these concerns, we hypothesized that there was a necessity for an outside source of support for the novice teacher, and decided to create a material package in the form of a guidebook aimed at Finnish novice teachers, with emphasis on language teachers. The research resulted in a guidebook that provides future and novice language teachers tangible advice through a frequently asked questions (FAQ) format, as well as tools for professional and personal growth. The material for the guidebook was collected in two parts. First, 34 future and novice subject teachers provided questions regarding what troubled them about their the profession of teaching, and second, the questions were answered by 7 experienced teachers, with the total forming the guidebook's dialogue. The analysis of the material consisted of collecting, selecting and editing the material to form the finished guidebook.

Previous teacher guide publications have mostly focused on teachers in general (as opposed to novice or language teachers), the foreign teacher (Kottler et al. 2005; Thompson 2007), conceptual advice and one point of view (Mäkijärvi 2003) or a specific problem category (Bartl 2004; Moilanen 2002; Salovaara and Honkonen 2013; Saloviita 2014). There is also an absence of authentic dialogue and visibility of several voices in the published guides, and several guides are over one hundred pages or more in length which may alienate potential teachers in need of support. Although most of the elements of the current study's guidebook can be found separately in other teacher guides, thus far there is no one guide that features all

of the elements. Thus there is a lack of a published guide for the Finnish novice teacher that is moderate in length and, in its contents, takes language teachers into consideration, encompasses several problem categories found in the working life of a novice teacher and presents the contents with several voices, authentic dialogue and tangibility. The guide that had the most of the aforementioned elements, in terms of concept, was the guide published by the Trade Union of Education in Finland (Opetusalan Ammattijärjestö) and the Teacher Student Union of Finland (Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto) called *Uuden Opettajan Opas* (The novice teacher's guide, 2015). In its content, the guide, however, mostly focuses on advice about administrative aspects of the novice teacher's profession.

Through the theoretical background the current study first introduces the challenges novice and experienced teachers face, and then attempts to formulate a framework to answer these challenges and explores why a guidebook of certain design could be necessary and/or useful for the contemporary novice (language) teacher. Secondly, the study describes the methods used to acquire the material found in the guidebook and the choices behind choosing the interviewed participants. The guidebook's design elements (structure, categories, additional exercises, etc.) and the choices behind them are then introduced, and afterwards the guidebook's answers are compared with other published guides. The current study then features a conclusion on how sufficiently the answers of the guidebook intertwined with the various aspects found in the theoretical background and how the guidebook may alleviate the problematic aspects found in the theoretical background, after which the study concludes by discussing possible further research and different methods to aid future novice teachers. The appendix of the current study then features the guidebook itself and the questionnaire aimed at future and novice language teachers.

2 TEACHER PROFESSION IN FINLAND

The following section will examine the state of the teacher profession in Finland. We will explore the current state of the profession from a psychological, societal and pedagogical point of view, and consider the effects of past traditions, as well as the requirements set for the future by researchers and administrators. Because society is going through a constant change, the teacher profession is also changing. Therefore, it is essential to consider the past, the present and the future when examining the state of the teacher profession. We argue that

the novice teacher of today is caught in between discourses of the past and the present, as well as the future, which is why it would be vital for novice teachers to establish their own position in society as professionals. An additional challenge is being set for language teachers, by researchers and the national curriculum, in the form of a new pedagogical paradigm that they are being expected to implement.

2.1 Career changes

In the editorial of *Opettaja*, a magazine for those working in the profession of a teacher, Laaksola (2007: 48) reports concerning rates of teachers considering to change their profession. This is true especially in the capital region of Finland, within the first few years, since graduation from teacher studies. The stressfulness of the profession is cited as one of the reasons for the change. The number of teachers who change their profession is generally above average when compared with other professional fields and the general rate of changing professions is thought to be continually increasing according to Laaksola. According to a survey conducted by *Opettaja* magazine, two out of three teachers in Finland have, at times or often, thought about changing their profession. Other reasons for changing their profession were the desire for better income or the loss of a previous job. On the basis of the survey Laaksola presumes that teachers are strained by the constant innovation of the schools and institutions, the constant diminishing of the field's network, and the media scrutiny the profession faces, when teachers would want to focus on their actual job of teaching. Laaksola continues that a considerable number of teachers perceive a change in the nature of the profession with the increase in restlessness and violence of the students and the inappropriate behaviour of certain parents. Laaksola states that the increasing rate of teachers wanting to change their profession is a sign of a problem that should be taken into consideration in terms of the wage and working conditions of teachers.

Kottler et al. (2005: 117) report that the main reasons behind teachers leaving their profession are low salaries, student discipline problems, lack of support from administration, poor student motivation and lack of teacher influence on school-wide and classroom decision-making. Almiola (2008) studied Finnish teachers who quit their jobs as teachers and changed their careers. She found that career change occurs either through a crisis or by slowly drifting into a different direction from teaching, through intuitive exploration of new opportunities via

studying or side jobs. The crisis stemmed from either occupational burnout¹ or frustration from their teaching job. Some teachers realized already in the beginning of their career that their career choice did not suit them, but they kept struggling for up to 10 years before facing burnout and eventually changing their career. According to Jokinen et al. (2014: 14), a large part of the movement away from the teaching job might have nothing to do with the stress and exhaustion related to the teaching profession. He reports on a study according to which teachers in fact switch their profession less than other professionals in Finland. This information conflicts with Laaksola's reports on teachers' career change rates. In this light, it seems that the grave figures of teachers switching their profession in, for example, the USA (Aho 2011: 31-32) cannot be used to explain the state of the teacher's profession in Finland.

Jokinen et al. (2014: 17) argue that teacher career change is not as severe as it is often presented, and that it should not be seen as a problem. Even though the teaching career offers little to no opportunities for promotion, teachers do not usually consider a change of profession. As motivation for remaining in their profession, teachers usually raise the ability to influence and develop their working environment. They state that it is difficult to provide reliable figures of teacher career change, and continue to argue that the movement of teachers to other professions should, in fact, be seen as contributing to the profession rather than a problem within society. Teachers could thus learn to take example from other professional fields, and take the new information with them if they return to teaching.

Career change does not provide a complete picture of the nature of the teacher's profession. Even though it can be said that Finnish teachers do not easily switch their profession, it does not mean that the work itself is not a particularly distressing one, and that efforts to provide emotional and psychological support for teachers would be unnecessary. On the contrary, it is well understood that teachers' stress and exhaustion not only affects themselves but also their students. It is also clear that emotional distress affects student learning outcomes, and educational results. The question of teacher stress and exhaustion is thus one that concerns the whole society and future generations.

2.2 Novice teacher challenges

¹ From now on occupational burnout will be referred to as burnout.

The phase which ranges from the finishing of teacher studies and the beginning of the teaching career, the so-called induction period, is often a difficult time for novice teachers. Teachers usually feel that their teacher training has not prepared them adequately for the challenges the teaching job poses. Unlike in most other professions where beginners obtain more responsible posts slowly and gradually, teachers are endowed full responsibility from their first day at work. It does not make the situation any easier that Finnish schools often lack a proper orientation period for novice teachers, and if there is one, it does not target the novice teacher's needs, but is usually concentrated in familiarizing the novice teacher to general school guidelines. Approximately 30% of novice teachers are left without any kind of orientation, and there is no requirement in the Finnish law for Finnish schools to provide it (Heikkinen et al. 2012: 28-36). In her book about mentoring teacher students, Blomberg (2009: 117) adds that the mentoring teacher's task is a challenging one as in reality there is no one common framework for a teacher, and thus each mentoring teacher and teacher student have to construct their own core characteristics of the profession. She continues that even if a teacher student has the chance to receive quality mentoring and teacher training, most likely the eventual characteristics of the profession are revealed to novice teachers only as they step into working life.

According to Sääntti (2008), Finnish teaching tradition is rather independent in its nature. This is largely due to the Finnish national curriculum (2014), which is the only common guideline for teachers. It is a document that itself is rather unconstrained, and does not restrict teachers to base their practice on predefined aims and goals. This means that teachers often tend to work alone in their classrooms, and there might be little to no exchange of ideas concerning teaching between teachers. It is therefore often difficult for novice teachers to become acquainted with their working environment. Heikkinen et al. (2012: 28) explain how teachers avoid discussing work related issues outside of their classroom, and Lauriala (1998) reports how conservative teaching communities may even reject new members with reformationist ideas. Blomberg (2009: 118) adds that the teacher profession comes with a considerable responsibility, and it does not help that novice teachers often have to carry it alone as they begin their work. Thus, it can be said that teacher communities are not always easy to get acquainted with, or to get accepted in, and, as Heikkinen (2012: 28) states, this is why many novice teachers feel that they are left alone during their induction period. Novice teachers' attention is easily drawn to examining their own behaviour in their first years of teaching,

which takes away their resources from observing their surroundings, and leads to applying routine practice in spontaneous situations (Heikkinen et al. 2012: 35). A rigid practice does not always suit the varying situations that occur in work with human contact. This is why it would be necessary for novice teachers to be able to reflect on their practice and explore their identity, in order to find functional ways to face spontaneous situations. Because conditions change all the time in human relations based work, teachers cannot completely rely on predetermined models of practice, but they have to develop their own practice to apply to the various changing situations that they are facing every day.

According to the study by Blomberg (2008: 114), the teaching profession, at least for novice teachers, is characterized by dealing with pressure, haste, contradiction and the feeling that their work is incomplete. Blomberg adds that teachers are in a paradoxical situation, because they are expected to simultaneously care about their students emotionally, and keep a distance required of a professional teacher. In her study, she found by an emotional analysis that novice teachers' work is characterized by strong positive and negative emotions such as hate, fear, joy and happiness, whereas the feelings of restfulness, calmness and serenity were non-existent. Teachers experienced positive emotions from students and the interaction between the teacher and the students. For these favourable connections to form, however, Blomberg (2009: 121-122) reports that it can even take up to six months according to the experiences of novice teachers. Negative emotions came from the responsibility of the teacher's profession, the limits as to the teacher's actions, and unfavourable relationship between the students' parents and the working community. The novice teachers also stated that they would need more outside support, clearer boundaries and physical integrity. As for outside support, they called for psychological support to deal with students with psychological problems and classroom heterogeneity.

Blomberg (2009: 124-126) also states there is another paradox in the teaching profession, according to which the teacher has to have the necessary skills, which are only fully attainable by performing the still maturing skills, already on the first day of teaching. Although the Finnish teacher receives high quality mentoring during their teacher studies, there is a substantial amount of aspects in the new profession that are unknown or have limited information available on them for the novice teacher. Examples include students, curriculum, school community and the regional codes of conduct and principles. In addition to novelty,

Blomberg points out aspects of discomfort for the novice teacher that are common in terms of general school life, such as classroom size and classroom heterogeneity. These aspects affect both novice teachers and experienced ones. According to Blomberg, the working conditions of teachers have not been developed in accordance with how the nature of the teaching profession has changed, to which the greatest contributor has been classroom heterogeneity. It can be argued that the gap between teacher studies and the profession is even more considerable when it comes to language teachers, as in Finland subject teachers receive mentoring during the one year period when they have their teacher practice while primary school teacher students receive mentoring and practice throughout most of their teacher studies.

2.3 Teacher stress

The following section examines stress and how it is present in the life of a teacher. The section defines stress and teacher stress, its causes, effects on an individual, and how even positive changes in one's life can evoke a stress reaction. The current study examines the concept of stress as psychological stress.

Oxford Dictionaries defines stress as “a state of mental or emotional strain or tension resulting from adverse or demanding circumstances”, while Merriam-Webster defines stress as “a state of mental tension and worry caused by problems in your life, work, etc.”. Nolen-Hoeksema (1998: 469) defines stress as a “reaction to events that are perceived as uncontrollable, unpredictable, challenging and/or threatening”. Teacher stress may be defined as a state when a teacher experiences “unpleasant, negative emotions such as anger, anxiety, tension, frustration or depression” that are caused by aspects of the teaching profession (Kyriacou 2001: 28). In other words, teacher stress could be defined as circumstances where the teacher is faced with negativity or challenging aspects and perceives to not have the necessary tools to cope with the situation.

A teacher's profession is among the ones that cause a considerable amount of stress to its practitioners. Aho (2011: 14) reports on a Finnish study from 1990s which found that human relations based professions are the most likely to cause mental instability, and that especially teachers and nurses on municipality level are likely to face serious exhaustion in work.

According to Hakanen (2004: 252-253), teachers in fact experience the most stress out of workers in human relations based jobs in Finland. Kottler et al. (2005: 116) also agree that teacher's profession is among the most stressful ones. There is a constant worry among educators about teachers leaving their jobs due to the challenging conditions (Almiala 2008; Opettaja 2007: 48). At the same time, teachers are worried about growing classroom sizes (Luukkainen 2004: 39-42), difficult individual students (Kyriacou 2001: 29-30), students' parents (Blomberg 2009: 121-122) and their colleagues (Nias 1996). On top of that, novice teachers have to deal with loneliness (Heikkinen et al. 2012; Kottler et al. 2005: 116-117), lack of outside support (Blomberg 2009: 121-122) and a constantly changing society that sets ambiguous and contradictory expectations on future teachers (Luukkainen 2004: 39-42).

The causes of teacher stress include, for example, maintaining discipline, teaching unmotivated students, time pressure and workload, coping with change, colleagues, poor working conditions and being evaluated by others. It is important to keep in mind, however, that for every teacher the main source of stress is unique and that the stress is dependant on how the teacher's personality, skills, values and circumstances interact. Furthermore there are differences in teacher stress between countries based on the country's educational system (Kyriacou 2001: 29-30). In her article, Nias (1996) describes how teachers feel passionately about teaching and their pupils, and that the strongest negative emotional reactions from teachers stemmed not from their students but from other adults, such as colleagues and parents. In their study, Zingle and Anderson (1990: 447) concluded that the intensity of stress is linked to the teacher's irrational beliefs concerning the profession.

The effects of stress are multifaceted, and while some effects are positive and even necessary in terms surviving difficult environments and extreme conditions (Kupriyanov and Zhdanov 2014: 183), stress yields a wide range of negative effects. Nolen-Hoeksema (1998: 475-483) attributes the increased risks for coronary heart disease, hypertension and the impairment of the immune system to stress and particularly uncontrollable stress. Pessimistic and repressive coping strategies for stress may also lead to increased risk of poor health. Jones (2009: 64) states that chronic stress negatively affects nearly every system in one's body and adds accelerated aging and risks to anxiety and depression to the list of symptoms. In her study on teacher stress, Bachkirova (2005: 341) suggests that as stress is problematic, even if the cause of stress is unknown, stress should be dealt with, and that by doing so may even result in a

discovery of the cause. With multiple negative effects, it can be argued that teacher stress should be prevented before it occurs on a substantial scale and treated when it occurs.

Nolen-Hoeksema (1998: 471) states that even students who know they can achieve positive results in final exams, experience stress as they might have to study longer hours than normally and their concept of self as a competent student is at risk if they achieve results that are lower than expected. Bachkirova (2005: 341) suggests that personal values and priorities of individuals could be a factor on the occurrence of stress. She continues that stress is imposed on the individual's pre-stress personality structure and belief-system. For a teacher, this could signify that even the highly competent ones, as opposed to normal teachers, can experience stress due to possible longer working hours and preparations, and due to comparing the work put into teaching to their own individual standards and what the teacher knows they are capable of.

Even changes in one's life that are viewed culturally or socially positive can evoke a stress reaction. Holmes and Rahe (1967: 216-217) state that the occurrence of life events that require significant change in the living patterns of an individual, whether positive or negative, evoke an adaptive or coping behaviour in the individual. The event can be socially or culturally positive, but still evoke a stress reaction as the individual copes with the new changes in life patterns. According to the experiences of the current study's interviewees, during their first few years novice teachers may experience a substantial variety of different and new places of work and locations of residence, and even if all of these changes are generally regarded as socially and culturally positive, they may evoke a stress reaction in the teacher as the teacher has to cope with the constantly changing life patterns as the new environments can provide a new set of challenges. This is also evident in the following two translated answer examples extracted from the guidebook, which answered the question of 'what kind of work is usually available for a novice teacher?':

EXTRACT 1

It's a fact that numerous teachers end up in a sort of spiral, where one has to constantly look for the next job. For most, it starts with substitute teaching positions of varying lengths. One just has to accept it, and have the strength to do them. Few teachers immediately get a permanent teaching post. If one gets their foot in the door and, for example, gets to be a substitute for a year and does their work with diligence, there is a good possibility of getting a permanent post in that school. There are many cases like this, and this is, in fact, how a new teacher most often finds work. I was a

substitute myself for three to four years, and when a teacher retired from the neighbouring school, I got a permanent post in his place.

EXTRACT 2

A lot of schools have a constant need for substitutes, especially for shorter time periods. It's recommended to be active and call different schools. Usually the assistant headmaster or the headmaster maintains a list of substitutes. You can, for example, first call them to let them know of your interest, availability and teaching subjects, and after that send them a more detailed introduction through e-mail. If you have a possibility to try working as a substitute teacher in different schools, it may very well land you a job in the future as good substitutes are remembered and teachers gladly rehire a competent substitute, rather than an unknown one each time. Sure you can find longer substitute positions and especially permanent posts on mol.fi or other sites on the internet. The application for permanent posts is usually at the beginning of the year, so it's recommended to be attentive especially between January and May. You should be open-minded in terms of schools and assignments, and be ready to substitute in other teaching subjects rather than just the one you're qualified for. As a subject teacher you should also apply for posts as a research or a class teacher.

The above extracts describe the first few years of a novice teacher in terms of finding work. In extract 1 the teacher describes how finding work can, at first, mainly be substituting and often times at various locations. The teacher continues that substituting is common and that this is how he acquired his own permanent post himself. Extract 2 describes how substitute work can be periodically short and how one should keep an open mind when looking for work. Both examples state that by substituting, a novice teacher can increase their odds at acquiring a permanent post at the corresponding school.

2.4 Teacher burnout

Hakanen (2004: 22-23) defines burnout as a severe, gradually developing stress disorder which eventually develops into an exhaustion that causes physical and mental fatigue as well as cynical work attitude. Eventually it may lead to decreasing self-esteem. On a general level, burnout is caused by large work input that does not receive sufficient credit in the worker's eyes. The first stage leading to burnout, according to Hakanen (2004), is when fatigue piles up due to overpowering requirements, pressure and too short recovery periods. As fatigue continues to pile up, the worker starts to doubt his abilities to survive, and shields against pressure by adopting a cynical attitude and questioning the relevance of his work. This, together with the worker's feeling of inadequateness have a negative effect on his self image. Eventually, the development may lead to crushed professional self-esteem. Hakanen (2004:

27) reminds that workers' well-being is not only about finding out what causes stress, burnout and mental illness, and criticizes past research for mainly focusing on reasons for negative effects and how to live with them, and neglecting possible means to counter them. He continues to say that workers' well-being consists of a mixture of strain and positive experiences, and that workers have to find positive routes to work engagement to tackle burnout. In other words, both negative and positive feelings are always a part of working life, but the professional has to find ways to develop a genuine interest to his work and therefore find enjoyment in it.

Hakanen (2004: 23) differentiates burnout from stress, saying that people under stress can use their mental resources to survive periods that cause mental strain. However, an exhausted person does not have any resources left to use to get over troubling phases. He continues to differentiate burnout from depression by saying that while depressed people struggle to find meaning in their everyday life, people suffering from burnout still have ambition left in order to pursue their careers, even though they are facing obstacles that they cannot find means to defeat. burnout can lead to mental illness, however, if it persist for a long period of time (Hakanen 2004: 253).

A case study, where an English teacher wrote an autobiography paper on her career path, teacher identity and choice of profession, revealed discrimination and belittling in the teacher's working environment. According to the participant, she had been placed on the lowest platform in teacher hierarchy, especially when compared to mathematical subjects. She also perceived to be considered a stereotype of a language teacher and experienced belittling of her profession's duration and difficulty. The case study was selected from 50 autobiographical papers and the researchers also mentioned other writers contemplating whether the status of language teachers was respected when compared to the hierarchy of a teacher common-room (Kalaja and Dufva 1997: 1-9).

According to Hakanen (2004: 252-253), teachers face more burnout than other human relations based professions. The causes he lists are much the same as described by Kottler et al. (2005) on teacher psychological strain: emotional requirements, encountering bad student behaviour, hurry, amount of work, problems in physical and mental working environments, lack of outside support, poor communication in the working community, and lack of

possibilities to impact working environment. Hakanen (2004: 130-133) adds that the effects on burnout by domestic life and life outside of school in general, were considerably smaller than the effect of the quality of the working environment. Life outside of school affected more the general sense of happiness. In other words, the reasons for burnout can be found in the working environment rather than life outside of school. In the same vein, the causes of teacher stress, according to Santavirta et al. (2001: 41) are not issues connected to their own teaching subject, but the ones outside of it.

According to Luukkainen (2004: 39-42) the main causes for teacher exhaustion are big classroom sizes and student heterogeneity, relations between school colleagues, the lack of possibility to impact school policies, the gap between society and school goals, and the changes that are taking place in the teacher profession. Moreover, he adds that the main psychological strain for teachers is caused by continuous interaction that requires emotional presence, working through one's own personality and the lack of positive feedback. Besides that, teachers feel emotional strain from the difficulty of defining good or bad educational result, and psychological strain from the lack of support from colleagues and bad working atmosphere. Kottler et al. (2005: 116-117) add that one group that also tends to face stress and burnout are loners. These are teachers who are not used to expressing their emotions and that are prone to get depressed. Considering how difficult it is for teachers to receive outside support, or how reluctant they are to look for it due to the individualistic nature of the profession, this group of teachers is in a situation where it is really difficult for them to receive support.

Kottler et al. (2005: 116-117) continue that inexperienced, vigorous and ambitious young teachers are likely to face stress and burnout. According to Luukkainen (2004: 41), people who choose to be teachers are often of an exceptionally conscientious type. He argues that conscientiousness and high self-set goals are a reason for teacher burnout when the nature of work transforms, and teachers have to change their established working methods in consequence. This change makes the teacher feel inadequate when faced with challenges that are different from the earlier ones, for which the teacher had established working routines. Luukkainen adds that another reason for teachers' high self-set goals is the individualistic nature of teaching in Finland. Teachers practice their work mostly independently, and through their personality, and thus they take considerable pride in their work. The problem is that, for

this reason, teachers tend to attribute their inadequateness on their personality rather than the changed conditions in the working environment.

Luukkainen (2004: 91) and Aho (2011: 34) describe how a controversy in teacher role expectations and the discourse surrounding it causes psychological strain on teachers. Every teacher practices his profession based on what he himself thinks is valuable about it, but at the same time, society attributes certain qualities to teachers, and the national curriculum sets certain requirements and guidelines for teaching. According to Luukkainen and Aho, today's teachers are expected to work in a constantly changing environment, and act as reformation agents themselves. Some teachers may welcome this idea, but others feel exhausted in such working environment. Teachers and other actors, such as administratives and the public, may have differing orientations concerning teacher's role in society. In a situation where these orientations clash, teachers may find themselves in a value related crisis that can result in exhaustion or change of profession.

2.5 Personality driven work

Teaching is work that is practiced to a large part through the teacher's own personality. The kind of person the teacher is, dictates what kind of teacher he/she will become. For example, teachers may engage differently in interpersonal communication, and prefer different kinds of teaching methods. Teaching is not comparable to a profession, such as engineering, where the theoretical knowledge of the field dictates most of the practice, because there can be no prescribed solutions for all the the various unprecedented situations that teachers come across in their work every day. Unfortunately, teaching competence is often considered an innate personal trait, which is why teachers may mistakenly attribute their failures on their personality. It does not help that the teacher training programme in Finland passes on this tradition to a certain extent. Personality as a term is also often misunderstood, and its careless use in contexts where there is no mutual understanding as to what is meant by it, is potentially mentally damaging.

Saari (2002: 178-180) raises an interesting point about teacher discourse. He says that the mystified concept of a "good teacher", that is, *an ideal teacher role* that is held by the faculties of education in Finland leads to overwhelming personal expectations in teachers'

everyday work. Developing as a teacher is seen as development of one's personality, and teaching skill is considered an inherent personal quality. He adds that teacher competence is usually regarded as an outcome of individual teachers' inherent qualities and their development, and that teacher training entrance exams and the training itself creates this kind of understanding of teacher competence. This, according to Saari (2002: 179), explains why ambitious goals for novice teachers are such a strong cause for burnout. Saari criticizes Finnish teacher training for providing students with a picture of teaching as a profession that consists of personal attributes rather than professional qualifications. Because teaching is such a personality driven profession, teachers either fail or succeed on account of their personality. Coupled with the expectations set by the faculty of education discourse, teachers who experience setbacks may attribute their failure on their personality or identity, and feel that they are not competent members of their profession. Making such attributions may affect one's well-being negatively (Pervin 2003: 123-125).

According to Saari (2002: 179-180), students that apply for teacher studies have often decided to do so based on the influence of one of their former teachers that was generally liked. Saari reports on a study that examined teacher training applicants' answers to the faculty of education entrance interview. The applicants' answers reflected a concept of a "concealed teacher role ideal". Saari infers that students thus seem to believe that the entrance interview is something of a personality test, and that the answers they give should reflect a teacher role ideal. Moreover, Niemi (1999: 84) explains how students bring the attitudes they have adopted during their school years to their work when they become teachers. Teacher students mirror themselves to their idolized teachers, and hold valuable the possibly conservative and authoritative attributes they connect to these teachers. The Finnish teacher training system supports this way of thinking by keeping up mystified teacher models, and not offering alternative ways to approach teaching. Teaching is then a matter of either being fit for the profession or not, and that there is no way around it.

The very concept of personality is also mystified in this discussion. If teaching is considered an outcome of teacher's personality traits, an important attribute of personality, its dynamic nature, is being neglected. According to Pervin (2003), personality is a relatively stable construction, but it varies according to our goals and beliefs, and the situation we are in. In other words, personality may appear differently depending on the individual's mood, situation

in life or the immediate environment, for instance. People also differ in terms of how static their personality traits are throughout different contexts. Thus, our instant concept of our personality does not provide us a realistic idea of its depth. It is also questionable whether teachers and teacher trainees have a proper idea of the concept of personality to begin with. In Aho's (2011: 122-125) study, teachers who were interviewed attribute to personality traits that would better describe their character rather than personality. It is understandable that we use scientifically defined concepts lightly in our everyday life just in order to be able to talk about things, but if we start seeing malleable characteristics as personality traits, and vice versa, we are in danger of developing false self-concepts. For example, if teachers constantly attribute their failures on their personality, whereas in reality it would be more fitting to instead talk about personal characteristics, teachers might begin to consider their characteristics something so permanent that they cannot be adapted according to the situation's demands. If a teacher has a phase when he is not projecting desirable personality traits, it does not mean that they are not a part of his personality. To have phases when particular characteristics do not show, is only an example of how personality is dynamic.

This is not to say that teacher's personality is not an important part of the teacher's profession. On the contrary, as Aho (2011: 25) explains, personality is central to what makes teachers the kind of teachers they are, and it is the most important tool for teachers. This is why teachers should be allowed to practice their profession through their own personality rather than conform to a mystified ideal teacher model. Because we can assume that rigid teacher ideals still exist, it is vital that new teachers explore their own teacher identity and reflect on their personality to establish their place in the teaching community. Considering the teacher's profession, it could be assumed that it might take years for the novice teacher's personality to solidify in the context of teacher profession.

2.6 Profession in the midst of a change

From the 1800s until the midpoint of the 1900s, the ideal teacher role in Finland was a certain kind of teacher personality, a sort of a model citizen. During the 1960s and 70s, positivism took foothold of education in Finland, and teaching ideals were drawn from natural sciences. Teacher's role then was to act according to the requirements that were set by society, and preserve the values of that time's society. Postmodern worldview rejects the ideals of

positivism, because it believes that teachers themselves should act as reformational agents, and thus change should come from within the teacher profession. Thus, teachers do not merely respond to requirements set from outside of their profession, but rather recognize the need for change themselves and implement it (Niemi 1999: 181-182). As has been argued earlier, there are signs of the more traditional teacher ideals that still persist among teachers and teacher trainees (Värri 2006, Saari 2002, Niemi 1999), which makes it difficult for novice teachers to establish their professional identities. On the one hand, reformationist teachers and teacher education call for a postmodern teacher role, whereas on the other hand, teacher education at the same time recreates traditional teacher ideals. Third party to this discussion are teachers who do not accept the idea of a reformationist teacher, and persist on traditional teacher education that emphasizes didactics and classroom control (Säntti 2008).

The novice teacher is caught somewhere in between these discourses, and this situation poses a threat on their well-being. According to Aho (2011) and Luukkainen (2004), a situation where a teacher's personal orientation towards his work is contradictory to outside expectations, is potentially a severely distressing one. The tradition of teacher's profession lets young teachers assume that teacher training aims at educating towards a predetermined ideal teacher role. What makes the situation difficult is that it is impossible for them to get a grasp of what this role encompasses, in a field of competing discourses. This causes a distressing clash of orientations. Because there is no agreed upon educational goal to be found, novice teachers, again, are required to be able to define their own standing in their field.

Niemi (1999: 185-186) sheds light on the challenge society sets for teachers to define their teacher identity. She explains that in pre-modern times identity was tied in institutions such as marriage, family, neighbours, the church and school, whereas in postmodern times institutions within society have become vague, and do not provide a basis for people to build their identity upon. The same has happened to the teacher profession, which is steering away from old authoritative traditions and for which establishing a new paradigm is a current issue. According to Schön (1983), because society and the institutions within it are in a process of constant change, professionals have to transform their field from within it. This proves undoubtedly difficult if teachers persist on pre-modern teacher ideals. Värri (2006: 22-43) provides an example from his study where he interviewed teacher students about their

attitudes on teacher role in society. He concludes that the answers reflect a teacher training system that recreates traditional teacher training ideals such as didactics and classroom control, and neglects the reflection of teacher's role as a political agent in society. As a practice, this steers teacher identity towards a more traditional path by providing a picture of teachers in their traditional role. A study was conducted on Finnish teacher students where they were asked to draw themselves as language teachers, and the researchers interpreted the teacher students to view themselves as supporters or instructors of language learning rather than as persons of control (Alanen et al. 2013). This suggests that not all teacher students view themselves in a traditional teacher role. This outlook, however, does not mean the participants always practice their profession outside a traditional teacher role.

The requirement for change is not one without problems. Change in working environments is a factor that causes stress for workers who do not possess the means to react to it in a proper way (Luukkainen 2004: 41). On the other hand, individuals who possess a so-called dynamic self, thrive in a constantly changing working environment that provides them with new challenges regularly. These individuals seek new challenges in their working life, and thus often change their workplace in search for variety (Billett 2007). Such dynamic workers, however, do not make up the majority of workers in Europe (Kirpal and Brown 2007: 234), and it is questionable whether such a professional identity suits the teacher's profession. After all, teaching profession is most often a vocation for those who practice it, and indeed, according to Jokinen et al. (2014: 14) teachers are not amongst the workers who tend to often change their profession. Teaching does not provide good opportunities for getting promoted nor a particularly good salary, which is probably why people who look for such opportunities do not aim for a teaching career. After all, as Almiola's (2008) study suggests, lack of career opportunities is not among the reasons as to why teachers make a decision to change their career.

What motivates teachers with good work endurance to stay in their job is the challenge and the rewards that they receive from the work itself. Nyman (2009) found out in her study that teachers who had an interest in self-development felt more comfortable in the teaching job than teachers who developed stagnant routines early in their career. In human relations work, professionals are constantly faced with unexpected situations where they have to apply the knowledge that they have gained throughout their working years. Thus, professional growth

in the teaching profession is a long process that requires a mindset for lifelong learning and a genuine interest for personal development. What makes it different from most professions is that it does not offer a lot of opportunities to get promoted, and basically most teachers either change their field completely or stay in their teaching position. Even though it is work that constantly brings about new challenges, it is also work that requires a willingness to long term self-development. It could be argued that this is why change, in essence, is not a factor that motivates teachers to work, and as Hakanen (2004: 252-253) points out, sudden changes in human relations work cause a considerable amount of stress.

Connected to the constant change that is occurring in society and the teacher profession, is the effects that it has on teacher identity construction. As was stated earlier, the postmodern time requires of teachers a different way to construct their identity, because teacher role is not anymore the ideal role-model that it was in pre-modern times (Niemi 1999: 185-186). Because the power of traditional institutions in society has weakened, it is not useful to insist on portraying teachers as the building blocks of an authoritarian educational system. According to Värri (2006), today's teacher role should be more than to provide a role model for a good citizen, because in a time of constant change, education should aim at providing people with skills in critical thinking, and fostering political activity. He is concerned about the influence of economics and popular culture on the educational field, and that education is taking an increasingly individualistically oriented direction. He is afraid that this will lead teachers to assume a more traditional role, and states that by teaching critical thinking and political activity, education could produce individuals who are able to respond to changes that occur in society, and become reformation agents themselves.

Luukkainen (2004) and Värri (2006) both call for a stronger and more independent teacher profession, which would mean that teachers themselves could make judgements as to the educational values that are relevant for contemporary society, as opposed to letting a higher administration or the economy dictate educational goals. For the latter model, a weaker teacher profession would be more fitting, where teachers simply act according to instructions from above. In this model, teachers' role would be closer to the traditional role model of teachers as a civil servant. In Luukkainen's view, teachers should be able to judge their preferred role independently, as legitimate experts of their field, based on their views of the educational needs of today's youth, children and adults.

These two points of view make up a discourse that is prevalent in today's society concerning teacher profession. There are two dimensions to be recognized in the discourse. The first is the dimension of traditional vs. modern, and the second is the dimension of personal orientation vs. outside orientation. What this means for a novice teacher is that he is caught in a space between both of these dimensions in his identity construction. At the same time, novice teachers are expected to be both traditional and modern, and independent yet meet outside requirements. These dimensions make the basis upon which teachers are supposed to construct their identities. The task is not an easy one, considering that from among the multiple discourses, a portion of novice teachers are trying to pinpoint the ideal teacher role they wish to identify with.

2.7 Teacher as a reformation agent - the past and the present

The change that is inevitably occurring, and on its way as we speak, in the teacher profession in Finland is the switch of the teacher role from an authoritarian role model to a future society constructing reformation agent that supports individual education (Luukkainen 2004: 81-82). Modern society sets various expectations and requirements for the teacher profession. As Aho (2011: 5) reports, teachers are required to be at the same time *“an educator, a psychologist, an expert in societal matters and an expert in his own teaching subject”*. According to Luukkainen's (2004) model, today's teacher should be ethically and politically aware, oriented towards cooperation with other teachers and students, develop themselves as professionals, reflect, and have good knowledge on their teaching subject. Niemi (1999: 90) calls for more responsibility on teachers to act as transformational agents and the builders of information society through lifelong learning. She states that an important goal in teacher training is to support learning that leads to greater skill and political activity. According to Aho (2011: 15), the aspect of education has gained more foothold in the teacher profession, instead of didactics, which has brought about a lot of work for teachers. Work has thus become more hectic and spread to new fields and areas. Teachers who face an increased workload are in danger of getting exhausted, which will stand as a barrier for making a change in the school environment (Hakanen 2004: 252-253).

A paradigm shift is also called for in the domain of language teaching. The Finnish national

curriculum (*National core curriculum for primary and comprehensive schools 2014*: 125-126), a document that provides guidelines for teaching in Finnish schools, calls for a paradigm change in language teaching that understands language as a phenomenon that extends outside of the classroom. It states that language is involved in the development of cognitive skills, and in the formation of one's cultural identity, which is why language should be present in any activity that happens in schools. Korpinen (2011) adds that language is involved in any cultural activity, and thus integral to everything we do. The new paradigm steers away from the past aims of language learning, which concentrate on linguistic and communicative competence, and rather aims at influencing society through education that aims at fostering cultural competence (Ruohotie-Lyhty 2011: 37). To achieve this, Kohonen and Kaikkonen (2000) call for an educationally-based approach to language teaching, and emphasize the function of language as a means of intercultural meaning exchange. Kaikkonen (2000: 52) and Kohonen (2009: 13) argue for a pedagogy that aims at intercultural meaning exchange, which broadens the learners' conception of culture, and thus affects their identity. It is important for a successful outcome of this pedagogy that the students learn to respect and tolerate different cultures, as well as to take distance to their own culture and mirror it through examining different cultures.

Kaikkonen (2000) explains that the new educationally-based paradigm of language learning sets a requirement of *authenticity* in language learning. By authenticity, he does not only mean authentic material in the form of authentic texts, but material that engages the student in authentic processing of the material. In other words, authentic material is something that the student processes out of genuine interest rather than recognizes it as an activity tailored for pedagogical purposes, which is often found demotivational. In addition to authenticity, Kohonen (2009) emphasizes the importance of fostering learner *autonomy* in language learning. What is meant by autonomy in this context is that learners take control of their own learning by setting aims and goals for studying. Autonomy can be attained autonomously as well as through interaction. Kohonen (2009: 18) stresses that in addition to becoming autonomous learners, students should learn so called *critical autonomy*, which means that they are able to become aware of the concepts of autonomy, control, power and freedom, and how they play a part in their everyday life. Only then can they become emancipated and find their own voice in a complicated world. Because the paradigm sees language as part of everything we do, finding our own voice becomes crucial, because it dictates our actions as

politically active citizens.

Korpinen (2011) discusses intercultural education and its application in language classes. He recognizes that engaging in intercultural interaction in a language classroom can be problematic, since it is difficult to set up situations with authentic interaction between peers from different cultural backgrounds. He reminds, however, that many classes in Finland today have students from various different cultural backgrounds, and that even Finnish-born students do not share the exact same cultural background. Therefore, according to Korpinen (2011), any interaction between two or more peers in a language class can be called intercultural. Korpinen (2011) raises the concern of assessment regarding intercultural education. He states that it is problematic to assess intercultural competence, because it is so difficult to recognize whether intercultural interaction has been successful or not. Thus, it should be considered whether assessing it numerically really is necessary. Korpinen suggests that students should instead make use of a language learner portfolio, which they could use as a means of self-assessment.

Hildén and Salo (2011) discuss the possibilities to foster learner autonomy in language classes. In their study, they interviewed language teachers and asked them about their beliefs about fostering learner autonomy of students of different ages. They found that some teachers believed it was possible for students of any age, while some teachers believed that it would not be possible for younger students, because most of them would not have the capacity to take control of their own learning by setting independent goals and aims. The majority of the teachers, however, found it too taxing to commit to fostering learner autonomy, even though they agreed about its importance. Hildén and Salo (2011: 25) also remind that motivation to study independently is ultimately born from within the student, and there are limits as to how much a teacher can affect it by his actions.

The aims of the new paradigm for language teaching may seem overwhelming for both experienced and novice language teachers, who are often used to using textbooks as their primary base for teaching (Hildén and Salo 2011: 29-30). The new paradigm sets a challenge for novice teachers, most of whom are probably used to a more traditional language pedagogy that emphasizes linguistic and communicative competence. A broader understanding of language in the Finnish national curriculum challenges language teachers to re-evaluate their

concept of language. As is evident from Hildén and Salo's (2011) as well as Korpinen's (2011) studies, it is not clear to researchers nor teachers how to best apply the new paradigm into language classrooms and how to assess its elements. What was common to Ruohotie-Lyhty's (2011) study and Hildén and Salo's (2011) study was that most teachers accepted the new paradigm, yet many of them found its application to classroom overwhelming. A study by Kalaja (2016) also found that teacher students view language learning as a more multifaceted matter than only the ability to utilize language, which supports the findings that language teacher students accept the ideas of the new paradigm. According to Ruohotie-Lyhty's (2011) study, teachers who were the most successful in applying the new paradigm were teachers that had successfully developed a strong subjectivity and a reflective professional practice.

The suggestions for a more reformationist teacher role are sometimes met with opposition from teachers who do not view the requirement for a change in a positive light. A study by Sääntti (2008) reveals that many an experienced teacher view negatively the reformationist ideas concerning teacher education. They are afraid that today's teacher training does not give enough tools for classroom control. The study also found that teachers who participate in reformationist projects talk about them in a very vague and general level. Sääntti criticizes researchers and the Finnish National Agency for Education for trying to achieve change through providing suggestions that, in reality, come out as orders. According to Lauriala (1998), change in schools can only happen by the initiative of teachers themselves, but the problem is that teachers are generally opposed to changes in their profession. Studies by Ruohotie-Lyhty (2011) and Hildén and Salo (2011), however, suggest a tendency of teachers to be more acceptive of changes. Värri's (2006) experience from teacher students suggests that traditional teacher roles still persist in teacher students' attitudes.

According to Luukkainen (2004: 68-69), teacher training should emphasize lifelong learning instead of substance knowledge. The findings in Nyman's (2009) study support this idea. She found out that teachers who based their teaching on subject knowledge faced burnout considerably more than other teachers. Luukkainen argues that such a change is necessary for the teacher profession to stay and become more autonomous. However, it is most likely that due to a restricted amount of resources, this orientation in teacher training will result in teacher students gaining less knowledge in the practical aspects of teacher profession. The

problem with initiating a change in the teacher profession and teacher training is that, again, teacher students get caught between two discourses; the conservative vs. the reformationist, or in other words, schools vs. teacher training. This discourse becomes visible for teacher students in teacher training as well as in public discussion. In the case of language teaching, novice and experienced teachers seem to be rather acceptive of changes, but they find it difficult to find a way to implement the new aims into classroom practice.

The teacher training programme in Finland has traditionally emphasized educating towards communality rather than individualism. Instead of directing teachers to support students by providing them teaching that meets their particular needs as individuals, the emphasis has been on educating for uniformity and communality to provide equal opportunities for all (Kemppinen 2006). A modern teacher will have to consider these two aspects in his teaching. The communal tradition emphasizes conformism, communality, and strict discipline and control. Sääntti (2008) reports that a strong communal spirit was a product of this orientation, and it has been praised for providing teachers with tools to manage in their everyday working life. The uniformity-oriented model was considered a sort of survival package, which nowadays many a novice teacher seems to long for. Traditionally trained teachers have been critical towards today's teacher training for its emphasis on theory rather than practice. They feel that today's novice teachers do not possess the skills needed for successful classroom management. Indeed, according to research, classroom management is a considerable source of teacher stress and exhaustion (Sääntti 2008).

It could be that today's teacher trainees would welcome more tangible aspects into their training. On the other hand, a strictly control and uniformity-oriented curriculum does not meet the requirements set by modern society, which calls for political activity and skills outside of the classroom for the teacher. As studies suggest (Nyman 2009), traditionally oriented teachers could find themselves stressed and exhausted in today's context, because they have not been trained to meet these requirements. In conclusion, modern teachers will have to make a decision between emphasizing communality and individuality, or find a way to foster both of these aspects. With this question, the novice teacher yet again has to balance between two discourses, and eventually incorporate these two aspects into his teacher identity and teacher role concept. For this, the novice teacher needs a good set of skills for identity work. After all, there is no one single power that could tell novice teachers what they should

be like as teachers, but several different competing discourses.

This is not to say that the objective of the guidebook would be to formulate a common uniform teacher role that meets modern society requirements pre-emptively. On the contrary, the study emphasizes that novice teachers should be able to view critically the discourses revolving around the future of education in Finland, and build up their teacher role based on their values and their identity. Instead of trying to find out what the correct mould for a good teacher is, novice teachers should take into account the information they receive in public discussion and in teacher education, view it critically, and incorporate it into their practice. It is important to remember that this discourse does not reflect an ideal teacher role model, but a spectrum of different opinions as to what it should be. In addition to that, novice teachers should not mistakenly assume that they are expected to possess an ideal teacher personality. Firstly, this concept is a myth that traces back to the 50s and 60s educational ideologies, and secondly, no one can explain what this teacher personality actually encompasses. For a language teacher, this discussion comes alive in the requirements for a more educationally-based pedagogy. To apply this new paradigm into classroom practice requires of language teachers to establish their identity as language users and intercultural actors. What the present study and the guidebook are aiming to explain is that the key to professional growth and work engagement, or survival, is in self-reflection, identity construction and lifelong learning. This can be achieved through taking an active role in one's knowledge building. In the following section, the building blocks for work engagement, or survival, will be approached from the perspective of constructivism.

3 THE THEORY OF TEACHER SURVIVAL

This section tries to explain through theoretical knowledge the rationale behind the guidebook's design. In doing so, it provides answers to the problems voiced in the previous section. Firstly, it will explain the epistemological standpoint of the present study. This is necessary, because the design of the guidebook differs notably from other such guides in terms of the way it seeks to pass knowledge. Secondly, it formulates a framework to answer to the novice teacher challenges that were presented earlier in section 2. This framework constitutes of the concepts of self-development and professional development. The section's goal is to argue that through self-development and professional development, novice teachers

will be able to overcome the most frequent obstacles in working life. Lastly, it will argue that the guidebook can provide tools that make use of the theoretical framework, and thus guide the reader towards better work endurance through self-development and professional development.

3.1 Constructivism - an epistemological standpoint

The present study explains the nature of knowledge through constructivist epistemology. The guidebook encourages the reader to construct knowledge based on a body of information in its contents, rather than to passively acquire subjective, ready prescriptions for the multitude of situations teachers face in their working life. The guidebook is based on the idea that professionals can construct their professional knowledge actively, and thus build up their own praxis (Eteläpelto 2007: 118-142; Tynjälä 1999: 162-163). Passive knowledge acquisition is inadequate in professional learning, because professionals work in specific conditions that dictate the learning needs. Moreover, teachers, in specific, practice their profession through their personality and identity (Luukkainen 2004: 41), which means that they have to incorporate each new piece of information into their personal attributes (Tynjälä 1999: 162-163).

Constructivism is an epistemological theory that tries to explain the nature of knowledge, and answer the questions: *What is knowledge?* and *What can we know?* Common to all different branches of constructivism is the idea that knowledge is not objective and ready to be transferred from person to person as such, but constructed individually or socially. The knowledge construction is active cognitive and social action where the learner constantly constructs his worldview by interpreting new information in the light of his/her existing knowledge and beliefs, and by participating in social activity. This is why new information does not appear similar to different individuals. Thus, constructivism emphasizes learner's *active role* and *social interaction* in learning (Tynjälä 1999: 162-163).

Gergen (1995: 17-26) sees constructivism as a development from a *dualistic* epistemology that views knowledge as belonging to two separate realities; the *psychological* and the *external* world. According to the dualistic view, it is possible to separate a subjective (psychological) and objective (external) reality, and the mission for subjective reality is to be

able to function as a *mirror* to the objective reality. Gergen argues that the dualistic view of knowledge is insufficient in explaining the nature of knowledge, because it supposes a separate external and psychological world. He argues that it is fruitless to discuss an external world independent of human experience, because understanding what it constitutes of is impossible for a human being whose reasoning is tied to his own subjectivity. It is also fruitless to discuss a separate psychological world, because no human being can create knowledge independent of sociohistorical context. According to constructivist epistemology, all that we know is knowledge that has accumulated in communities by a sociohistorical process. For example, to understand what is meant by “cars usually have four wheels”, one would have to be acquainted with culturally derived knowledge such as what cars are, what wheels are, and understand something about mathematics. Gergen sees language as central to the observation of knowledge, since language is the element that primarily echoes what constitutes as knowledge when we talk, write, or paint pictures or create other kinds of texts.

Spiro and DeSchryver (2009) bring up the critique that constructivism has faced in learner instruction. According to critics, direct instruction yields better learning results than constructivist instruction that has a relative lack of instructional guidance. Spiro and DeSchryver argue, however, that the success of direct instruction only extends to domains such as mathematics and science, where knowledge is well structured and applicable across different domains with little discord. In ill-structured domains, knowledge is more scattered and irregular, and thus cannot be applied to different domains as pre-planned prescriptions. As will be argued in the theory section, our identity, our self and our professional knowledge are constantly reworked and redefined as we engage in professional practice, and this deconstruction and reconstruction is a prerequisite for professional growth. It is therefore impossible in the domain of professional growth, to provide direct prescriptions as to how to achieve professional growth. The directions should be different for every individual in different time and different situation.

In conclusion, constructivism is an epistemological theory, which has also been applied to pedagogy during the recent decades. On learner’s perspective, it emphasizes the learner’s active role and social interaction in learning. It also stresses that knowledge is sociohistorically constructed, which is why new knowledge is always acquired in relation to the learner’s past knowledge. In contexts where information is presented as objective and

structured as possible, constructivism may not be a fruitful approach to learning, if the learning goals are to remember as vast body of information as possible. However, in contexts where there is no readily available knowledge, or clear-cut questions or answers, or where the knowledge is clearly tied to our past experience, constructivist instruction is necessary for the learner to be able to construct information in such a specific domain.

Because of the guidebook's format, it does not claim to provide ready answers to the novice teachers' questions. Rather, it provides a dialogue between novice and advanced teachers, based on which the reader can make his/her own interpretations. This format requires the reader to take an active role in learning by taking into account his past experience and constructing new knowledge based on it. It would not be of much use to write such a guidebook on one individual's perspective, or a guidebook that seeks to provide ready answers to the diverse problems that teachers face in their work. The advice and the solutions that may apply to the particular individual who has written the book, may not apply to another individual, seeing as we all have our own subjective reality through which we view the world, and our own experience that guides us in navigating within it. Moreover, teachers come across situations in their everyday work that may be completely new to their experience. Considering the nature of knowledge that the teacher profession requires, and the nature of the work itself, providing ready answers would end up being confusing to a lot of readers.

3.2 What makes a teacher a survivor?

For a theoretical standpoint for the study, we chose Aho's (2011) categorisation of attributes that, according to his study, make a teacher a *survivor*. The categorisation is well in line with the scope of the present study, because it illustrates what kind of attributes a teacher needs in order to survive through his working career. With the term survival, Aho means active practice that aims at personal growth, professional growth and that way better well-being (Aho 2011: 91). It is a subjective experience that consists of positive experiences in personal and working life, and an active learning experience. What is different about survival when compared to *coping* is that survival is an active practice which aims at personal and professional development, and learning to enjoy one's work. It is a subjective experience that involves positive emotions and feelings of accomplishment. As a concept, it is close to work engagement. Coping, however, emphasizes rather the ability to adapt to or solve a distressing

situation. (Snyder and Dinoff 1999) It does not share the ideas of active development and positive emotions that survival and work engagement do, which aim at achieving a more enjoyable working life that involves less stress.

In his study, Aho (2011) formed 5 main categories of teacher survival based on his data of teacher interviews. The categories that affect survival the most are 1) self-development 2) a functioning working community 3) personality 4) holistic worldview 5) outside support. Clearly, a guidebook cannot bring changes or affect in any other way a working community or a worldview, other than indirectly. Categories 2 and 4 are thus outside of the scope of the guidebook. We argue, however, that it can be used to support all the other 3 attributes, *self-development*, *personality* and *outside support* to a certain extent. The main categories in Aho's study consist of several sub-categories, which all cannot be affected by the guidebook, because of its obvious limitations. The book cannot turn into a human being, but it can be seen as facilitating teachers' thinking processes vital to survival. In the following sections will be presented the attributes and their sub-categories that are relevant concerning the present study.

3.3 Self-development and personality

Category 1, self-development, consists of 4 sub-categories, of which 3 have relevance to the guidebook; *reflection*, *self-knowledge* and *professional growth*. These categories are connected and they complement each other. A teacher has to develop a good knowledge of himself, his role as a teacher, and become aware of the powers that affect his work as a teacher. This kind of self-knowledge is needed in order to achieve professional growth and avoid stagnation, which easily leads to stress and burnout. Essential to professional growth is the teacher's ability to reflect on his practice to assess his work, change his way of thinking and set new goals. Through reflection, self-knowledge and professional growth the teacher becomes empowered and engaged in his work, which has positive effects in his well-being.

Category 3, personality, consists of 9 sub-categories in Aho's (2011) study. Of these categories, relevant to the guidebook are *professional identity* and *willingness and ability to change*. In the present study, personality and self-development are not dealt with as separate categories. The particular attributes that constitute personality and self-development in Aho's

study (2011), that the present study concentrates on, are all in connection to each other, and thus best dealt with in the same section. professional identity cannot be separated from self-knowledge and professional growth, because self-knowledge is an integral part of professional identity, and professional growth is something that requires a consistent professional identity. Willingness and ability to change, on the other hand, are a product of empowerment and reflection skills. All of these attributes together finally direct the teacher towards professional growth, which is an essential part of teacher well-being. This is why we do not create a similar distinction between personality and self-development as Aho did.

3.3.1 Professional growth and reflection

In the present study, *professional growth* is considered a product of the reflection of one's professional knowledge together with *empowerment* and *work engagement*. Teachers practice their profession through their *theories-in-use* and *espoused theories* (Ruohotie-Lyhty 2011: 29-30). This is professional knowledge that is partly unconscious but also conscious to a certain degree. Because teachers' actions are largely unconscious and automated, it can be said that what they know shows in their action. Sometimes it is hard to put in words just what knowledge guides our actions when we make judgements in professional practice, which is why in order to develop in our profession, we should be able to become aware of the reasons behind our actions, and alter them if necessary. This process of assessing our own practice is called *reflection*.

In order to take the step towards professional growth professionals need to become empowered. Empowerment is a state of mind where professionals believe that they have the skills and the tools to take charge of their own development. Empowerment can thus be considered the push that professionals need in order to achieve a lasting drive to work towards development. Such a drive can be examined through the term work engagement, which is a positive state of mind where professionals enjoy their work and want to develop in it. Through empowerment and work engagement, professionals can find the motivation for constant self-reflection, and eventually develop professionally through the interplay of these three factors.

Nyman (2009) studied 11 Finnish foreign language teachers in a longitudinal study where she collected data from the teachers' autobiographies. She discovered 4 different teacher

development profiles. Out of these profiles, the teachers who faced the least burnout were the ones who had adopted the idea of lifelong learning and who strove to develop their teaching. The teachers who suffered the most from burnout were teachers who did not want to let go of their established teaching habits, or did not find the interest or strength for professional growth. In common with teachers who had the strength to develop their teaching was their empowerment. Empowered teachers had better endurance against burnout, and were active during their induction period (Nyman 2009: 71-72).

Ruohotie-Lyhty (2011: 29-30) brings up the concept of *theory-in-use*, which is a central element to teachers' professional growth. A theory-in-use is the knowledge that guides teachers' actions in practicing their profession. It is for a large part unconscious knowledge that is based on learned theoretical knowledge, routines, beliefs and assumptions. It is developed through the individual's own experience, but it can also be influenced by other people. Thus, teachers do not act solely based on conscious theoretical knowledge, but largely through their automatized theory-in-use. Ruohotie-Lyhty defines theory-in-use as a comprehensive conception of teaching, learning and teacher role. It is affected by the teacher's knowledge, beliefs, values, attitudes and understanding of the nature of human beings and knowledge (Luukkainen 2005: 64-65).

Teachers also use so-called *espoused theories*. This is the conscious professional knowledge that can be transformed to spoken form, and which is used to justify one's actions. Espoused theories and theories-in-use may reflect out-of-date beliefs, theories and attitudes, and they do not necessarily reflect the latest theoretical knowledge that the teacher has acquired. Because theories-in-use are largely unconscious, surrounding influences may affect them more than learned theoretical knowledge. Teachers also often act unconsciously without being able to explain their actions through their espoused theory (Ruohotie-Lyhty 2011: 29).

In order to achieve professional growth, teachers have to be able to change the way they teach. This is difficult without becoming conscious of the knowledge, the beliefs and the attitudes that affect one's teaching, in other words, becoming more conscious of one's theory-in-use and espoused theory. This is possible through constant reflection of one's work. In reflection, teachers assess their own practice and try to find ways to develop it. Schön (1983: 49-69) makes a distinction between *knowing-in-action* and *reflection-in-practice*. Knowing-

in-action describes how professionals' knowledge shows in their action. The knowledge that professionals have is unconscious and automatized. When professionals act, they do not think about all the pieces of knowledge that constitute their action at once. Schön uses tightrope walkers as an illustrative example of this. He makes the point, however, that one can overlearn his profession, which means that professionals become so familiar with the theory and technique of their profession that they cannot think outside of their praxis, and thus have trouble in facing situations that do not fall within their knowledge base. This kind of practice does not allow for professional development, and this is why reflection-in-practice is necessary. When professionals reflect in practice, they return to their past actions and try to think about the reasons why they acted as they did, what did their action result in, and how they could do it differently next time if needed.

According to Luukkainen (2005: 132), reflection is a prerequisite for acknowledging the need for professional growth. It is realized in the ability to analyse, discuss and assess one's work, and set goals for development. Nyman (2009) agrees that reflection is an efficient tool for professional development. In her study, she found that reflection skills were central to teachers who were most oriented in professional growth, and who suffered less from stress and exhaustion. In Aho's (2011) opinion, it is ideal that modern professionals have a good theoretical knowledge base in their own field and automatized routine ways to practice their profession, but they also need to be able to implement this knowledge creatively according to the situation's demands. He continues to state that mentoring in schools should concentrate in facilitating professional growth through reflection, because it would benefit the individual teacher as well as the teaching community.

Aho (2011: 38) defines *teacher researcher* as a teacher that practices his profession by reflecting on it the same way as a researcher would study his subject. The idea is to help teachers see the interaction and similarity between teaching and research. Reflection is a central tool for successful teacher researcher practice. It is not only a practice of conducting research in the classroom, but also a research-oriented way of thinking, where research and practice come together. According to Aho, a teacher researcher can approach his practice through *theory*, *practice* or *dialogue between theory and practice*. A practice-oriented teacher researcher focuses on practical aspects of his work, but reflects on them by studying his own teaching methods by questioning them and looking for answers. A theory-oriented teacher

researcher examines and develops his teaching through established theory and methods of study. A teacher researcher who approaches his teaching as a dialogue between theory and practice takes into consideration both theory and practice. In conclusion, Aho explains that a teacher researcher examines his work and his thinking process using methods of research. He does this in order to get to know himself and his working habits better, and, in consequence, develop professionally.

To conclude, it can be said that the knowledge through which teachers practice their profession is not completely conscious. Many established and even obsolete theories may affect teachers' work unconsciously through their theories-in-use and espoused theories. Because this knowledge is to a large part unconscious, it can be said that teachers' knowledge is in their action, meaning that it shows implicitly in their teaching practice. An important part of teacher well-being, however, is professional growth, and in order to develop, teachers need to be able to change the way they practice their profession. This is not possible without becoming aware of their theories-in-use, espoused theories and knowing-in-action, and being able to change the underlying knowledge structures that define them. In order to do this, teachers need to learn reflection-in-practice, to be able to assess their work, change the way they think and set new goals. This skill is essential if teachers wish to meet the requirements that the changing society sets for them. As for language teachers, a successful practice of the more educationally-based pedagogy requires of them to be able to reflect on their practice, and possibly change the way they understand the aims of language teaching, and the nature of language in general. We argue that the current guidebook will support teachers in acquiring the aforementioned skills needed in successful professional practice.

3.3.2 Work engagement and Empowerment

Empowerment is a term that is often connected to professional growth. It is not easy to find a common meaning for the term, because it is a subjective experience, and as Nyman (2009) describes, it is an individual process that is born from within, and something that can not be explained pre-emptively, although it can be recognized. Short, Greer and Melvin (1994: 38) define empowerment as a "process whereby school participants develop competence to take charge of their own growth and resolve their problems". Thus, it is the individual's belief that they have the skills and the knowledge to improve a situation in which they operate. Nyman (2009) and Mahlakaarto (2011) add that it is a state of mind under which a worker takes

responsibility of his own development and thus is capable of the change required by the working environment. Mahlakaarto (2011: 179-180) continues that in order to become empowered, a person has to have a clear understanding of his identity, and his standing and impact in his working environment. She further states that empowerment in itself is identity work where we construct our subject, and it usually occurs during a personal crisis where a worker is faced with a situation that requires a change in his attitude. In this process of identity work, identity transforms through empowerment, and adapts into the required mould for change and professional growth. This way empowerment can be seen as a stage in identity development that leads to professional growth.

It could be argued that empowerment and reflection either facilitate, or are facilitated by, *willingness* and *ability to change*. It can provide a push for the novice teacher to develop a deeper interest in his work, and therefore realize the need for reflection and lifelong learning. On the other hand, willingness to change can be considered a state of mind where an individual takes charge of his own learning. This way it can be regarded as a power that provides a push towards empowerment. Ability to change can be considered a personal trait, but also a product of reflection and empowerment. While we are reflecting as professionals, we are actually learning how to change the way we practice our profession. In other words, we are learning the ability to change. We also need ability to change, to a certain degree, in order to reflect on ourselves in the first place. Reflection, coupled with the ability to change, ideally lead to empowerment, and are facilitated *by* empowerment.

Work engagement is a term that is close to empowerment. According to Hakanen (2004: 28), it is a “relatively permanent and positive emotional state of mind that is characterized by *vigor*, *dedication* and *absorption*. It is positively affected by opportunities the work offers for development, support provided by superiors, respect and positive customer contacts.”² Hakanen explains that work always involves both negative and positive emotions, and he adds that work endurance is not simply about avoiding the negative effects of work, but also about finding the positive effects and resources that outlive the negative effects. If negative effects take too much hold, work engagement suffers in consequence. For teachers, positive effects, or routes, for work engagement are independence, professional self efficacy, support from colleagues and the principal, positive feedback and working in a progressively oriented

² A translation, of the original text by Hakanen (2004), made by the authors.

school. (Hakanen 2004: 253-254).

According to Hakanen (2004: 245), the most *vigor*, *dedication* and *absorption* were experienced by teachers with 0-5 years of experience, and teachers with over 30 years of experience. This might be because teachers want to begin their career with vigor, knowing that succeeding and getting familiar with the job, and securing their place in the working community takes hard work. When they find themselves in a more peaceful place after years of work, they might develop routines that do not keep them interested anymore. According to Nyman's (2009) study, teachers who are not oriented in developing themselves run the risk of burnout.

The difference between work engagement and empowerment is that empowerment is more closely connected to identity work, and it emphasizes individual's inner resources. Empowerment also occurs in a shorter period of time than work engagement. It is often connected to personal crises, and it is the power needed from an individual to make a change happen. Work engagement, on the other hand, is a more permanent state of mind that carries the worker through his working career. It is a state of mind that an individual should work towards by finding positive routes, in order to counter negative effects of his work. In this sense, empowerment can be seen as a gate to work engagement. Ideally, we become aware of our negative situation in work through a crisis, and we become empowered to change our actions, and ultimately we find positive routes to keep us engaged in our work.

Considering Luukkainen's (2005) and Kottler et al.'s (2005: 116-117) notions that a very vigorous and ambitious young teacher is likely to face stress and burnout, it might show the discussion on work engagement and empowerment in a controversial light. Indeed, this notion emphasizes why it is so important to do identity work by exploring one's subject and thus becoming more aware of one's self-image. With knowing our skills and our limits, we can set realistic goals that are in par with our level of competence.

3.4 Self-knowledge

Self-knowledge describes the teachers' everyday contemplation of themselves and their role as teachers. In the present study, self-knowledge consists of the individual's identity, subject

and self. *Identity* answers to the questions, who am I, and where do I belong? It is a representation of how we would like to perceive ourselves ideally in relation to a certain group of people, and we do identity work to get as close to that ideal self-image as possible. One person might have different identities depending on context, for example at work, at home or at a pastime activity. Teachers might want to be certain kind of teachers, and at the same time at home they want to be certain kind of fathers and mothers, for instance. *The self* is our conception of which attributes make us who we are. As a concept it is rather close to identity, but the main difference between the two is that identity is our conception of ourselves in relation to a group, whereas the self is our conception of what we are that we build based on our attributes and life experiences. *Subject* is a schema that constructs the self by filtering our experience to become the building blocks of the self. It consists of largely unconscious schemata, which can become conscious through identity work (Eteläpelto 2007). The concepts of identity, self and subject provide the framework for the concept of self-knowledge in the present study. Self-knowledge is in itself a rather vague concept, and in Aho's study it is based on interviewed teachers' experience rather than a classification of studied knowledge. However, in the following section, we will formulate a theoretical background for the concept of self-knowledge, which meets the needs of the present study.

3.4.1 Identity

Identity is a central concept to understanding who we are in relation to ourselves and others. It is a symbolical construction that is created through the reflection of our self-image to the groups that we want to identify with, and that we want to be identified with in the eyes of significant others. Based on which identity representation we pick, we engage in a dialectical identity work to shape our self-image to resemble that representation (Heikkinen 1999). Identity is redefined and reworked according to our immediate environment. For example, at home we might assume a family member's identity, whereas at work, we assume an identity that is tied to our profession. The latter is called professional identity, and it is the one that the present study will concentrate on. It is important to note that identity is a symbolical construction, meaning that it is not an integral part of our self-image, but a separate construction. It is a role and an appearance that can change and take many different forms, and that we assume in order to identify with a certain group of people (Eteläpelto 2007). Through identity work individuals can develop a consistent professional identity, which is

vital for achieving professional growth. Identity work is conducted through the use of narratives, or life stories, which can be presented in any form of text.

Eteläpelto (2007: 122) explains that the concept of identity has been traditionally divided into *personal* and *social* aspects. The personal aspect describes the individual's impression of himself in relation to a particular group of people he wants to identify with, such as a professional group. In the case of professional identity, it realizes for example in how we act as practitioners of a particular profession, such as teachers or doctors. This could show in our habitus, that is, in how we dress and how we talk and act, for example, which is how we express our professional identity. As mentioned earlier, our personal identity is not independent of the social relations we are engaged in, which is why we also create *social* identities. Social identity realizes in the discursive and the institutional practices that are connected to certain professional groups. Certain expectations are connected to certain professional groups, and they realize in our social identity. In the present study, we concentrate in both aspects of identity, agree that they are connected to each other, and do not assume one to have more effect than the other.

We construct our identity through a dialectical process where we constantly make interpretations about our self-image, and thus create representations to express our self-image. These representations are called narratives or life stories (Heikkinen 1999: 280; Huotelin 1996: 24). They can be expressed through any kind of text, such as written text, paintings, music or clothing, for instance. These are all ways of self-expression, and self-expression can always be considered a part of a life story or a narration of identity (Heikkinen et al. 2012: 54). When a person is describing his identity, he is not only depicting it, but also creating, moulding and producing it (Heikkinen 1999: 276). When we write down our life experiences, our identity becomes more consistent, which shows in our ability to tell our life stories in a coherent form (Huotelin 1996: 25). The dialectical identity work can be verbal or non-verbal, and it realizes in either life stories that are expressed in visible form, or in inner speech. This means that when we are not engaged in self-expression, we are still often quietly reflecting on our identity by connecting meaningful experiences to our life story (Heikkinen 1999: 281-282). Identity is thus a product of a story that an individual makes up of himself in relation to himself and other people. Narratives answer to the question: "Who am I? Where am I coming from? Where am I headed?". Heikkinen (1999: 282) further explains that examining life

stories that are created by others will contribute to one's identity construction. When we look at a painting or read a story, we are emotionally affected by it, and we compare it to our own lives and find similarities in them.

Narrative stories and their relevance to reality has been criticized for having been depicted as unrealistically consistent, whereas our memory does not organize our life events strictly chronologically or logically connected. Huotelin (1996: 26-28) makes the point, however, that these stories should not be discarded as unauthentic, because they are individuals' genuine interpretations of their life story. Identity is not a carbon copy of memory, but an expression of the meaning we attribute to our life events.

3.4.2 Subject and agency

We actively build our self-conception consciously and unconsciously through our own experience and in the context of complex social roles and conventions to become *subjects*. The subject is a term that is used for illustrating a consciously and actively constructed self-conception, as opposed to a passive self that is seen exclusively as a product of outside stimuli. Originally, the subject was thought to be a construct that a person could develop autonomously through self-actualization. Recent theories have emphasized, however, that the subject is under constant development and change, and it is significantly affected by the constructs of the surrounding society, such as culturally and historically formed conventions and relations (Eteläpelto 2007: 118-129).

The subject is thus not an autonomous and permanent construct, but rather a product of one's own experiences as well as surrounding discourses. It is constantly reproduced and redefined in time and space in an active process. Becoming a subject is an active and involved process which is, at the same time, largely affected by the contexts of surrounding discourses, and environments marked by material and desires. The subject is neither a synonym for identity, because identity is a symbolical representation of our ideal self. The subject is a construct that we constantly make interpretations of through self-expression, and this way build our identity in a dialectical process (Eteläpelto 2007: 118-129). According to Eteläpelto (2007: 122), the subject is the connector between the social and the personal aspects of identity. It is through the subject that we engage in active identity work, and it is the subject that receives information and creates ways of knowing.

The term *agency* is used for describing the active and involved actions of the subject. The subject realizes in the conscious decisions and actions that the subject makes in the environment of multiple conventions and discourses. The freedom to decide and act thus realizes in the agency of the subject, and this freedom creates the possibility to break out of one's self established meaning constructs, giving way for creativity (Eteläpelto 2007: 118-142). According to Fenwick (2006: 21-36), encouraging to explore the subject is necessary besides self-reflection, because concentrating on reflection only restricts the subject's power to self-improvement and change, and leaves no room for creativity. She argues that only concentrating on reflection forces the professional's self to adapt to a certain predetermined mould that their employer or the general discourse of the field considers ideal. This excludes the freedom of the subject to engage in learning through its own conditions.

Achieving a consistent, distinct and personal self-image is important because it provides consistency in today's society that is marked by uncertainty and constant change that threaten the coherence of our self-image (Eteläpelto 2007: 121). By developing an active agency, professionals become better aware of their underlying thoughts when they reflect on their identity and self, that is, when they do identity work. This makes them better able to be in control of and to construct their self-image and therefore also their identity, which is important especially for teachers, who are more and more expected to react to society's changes, and transform their teaching and the school system accordingly (Luukkainen 2004; Niemi 1999, 1998). Learning a conscious and active practice of developing and redefining oneself is necessary if teachers want to meet the requirements modern society sets for them. It is important thus to understand that the goal of reflection and identity work is not to develop a finished product, but rather to engage in a project of constant redefinition.

To sum up, identity is a two-fold construction of what we want to be in relation to ourselves and society. As such, it is a symbol, or a representation, of what we want to become, rather than a combination of our inherent attributes. To achieve a desired identity we engage in narrative identity work which is conscious or unconscious and verbal or non-verbal. Identity work is directed by the subject, which consists of schemata that create meaningful experiences. Agency is the state where the subject is active, conscious and involved. Through active identity work, professionals can achieve a consistent, yet not stagnant, self-image,

which is important considering the requirement for conscious self-development and reflection that today's teaching profession calls for.

Considering what is known about the construction of identity, and the importance of a consistent teacher identity, it is important to consider what is the teacher image that novice teachers work towards incorporating into their identity. It is not an easy question, because of the changes that the teacher profession has been going through from the end of the 20th century and onwards. The role of the teacher has changed from an authoritarian information transferring role model, to a reflective, collaborative reform agent. At least that is the direction several authors (Luukkainen 2005; Niemi 1999) hope and predict that the teacher's profession is going towards. The problem for today's novice teachers is that they are caught in between strong traditions, and demands from reformationists. It is not at all certain that any drastic change will take place in the near future, considering there are still signs of the traditional teacher roles (Värri 2006), and that the reformation talk is not a recent phenomenon either. According to Luukkainen (2005), reformation discussion in Finland has been ongoing since the 1970s, with some of the same themes that dominate the discussion today. Therefore, in a sense, today's novice teachers will have to define their own standing in their group, and this is not possible without them becoming conscious of their identity construction, which includes becoming aware of their subject, and achieving a consistent self-image.

One of the guidebook's goals is to foster professional development through using the book as a tool for self-reflection. Hopefully, the reader will be able to find positive routes for work engagement through this process of reflection, and that way to become empowered in his/her work. According to Aho's (2011) findings, having a consistent professional identity is crucial in order to achieve better self-knowledge and thus pave the way for professional growth. The guidebook provides ways for the reader to engage in identity narration in the form of writing and drawing exercises. These exercises are tied around themes that appear in each section of the guidebook. This allows the readers to reflect on the themes, and explore their identities from their perspective, by engaging in narrative presentation. These exercises encourage the readers to take an active role on their personal and professional development instead of reducing the learning process to passive reception of information. Of course, to receive full benefit from the exercises requires an extra amount of willingness to learn from the readers,

and not being used to engaging in such activity might turn some readers away from them. We expect, however, that since the guidebook is aimed at aspiring teachers, they would make use of all the tools that are provided for them to help them develop professionally.

3.5 Outside support

Of the category *outside support* in Aho's study, relevant to the guidebook is the category *work related outside support*. Without work related outside support, achieving professional growth and self-development would be extremely difficult. Teachers need outside support in examining their professional identity, learning to reflect on their practice, surviving induction period difficulties and achieving a steady work engagement. In the present study, we approach the theme of outside support from the perspective of mentoring. Mentoring is a practice in which one or several experienced teachers pair up with one or several teachers students to reflect on their work and to help them through the problems they face during the induction period.

One-to-one mentoring was largely abandoned during the mid 2000s, due to difficulties in organizing sessions, after which peer-group mentoring has become more popular. In peer-group mentoring, scheduling meetings is easier, and the various points of view during the sessions are beneficial to the participants. The guidebook relates itself to peer-group mentoring, because it provides multiple voices in its dialogue. Mentoring is a growing practice in Finnish schools, and recent research reports good results from peer-group mentoring (Aspfors et al. 2012: 131-134). The guidebook itself cannot, of course, make up for face-to-face mentoring, but it shares a lot of the elements that make mentoring a successful practice in teacher student orientation. Mentoring is especially fitting for Finnish schools, where there is considerable amount of autonomy of the teacher profession, compared to countries where teachers' work is more regulated (Heikkinen et al. 2012b: 16).

3.5.1 Mentoring

As mentioned earlier, the induction period is a considerable challenge to novice teachers, who receive full responsibility as teachers starting from their first day at work. What makes it even more challenging for them is that the orientation in schools is often insufficient if it exists at all. In several countries there have been efforts to bridge the transitional gap between teacher

education and professional life through introduction of mentoring programmes, where novice teachers are provided with a mentor who guides them through the beginning of their career (Aho 2011: 28). According to Heikkinen et al. (2012: 48), the main principles for successful mentoring are *dialogue, narrative, autonomy, peer support, constructivism* and *integrative pedagogy*. Out of these categories the guidebook contributes to *dialogue, narrative, peer support* and *constructivism*. As to the limits of the guidebook as regards to mentoring, it cannot offer the benefits that a mentoring relationship can between several people, the mentors and the mentees. It is a relationship where all learn from each other; the beginners may possess knowledge due to their young age that more experienced teachers may not have, and vice versa (Heikkinen et al. 2012b: 20).

Heikkinen et al. (2012b: 23-24) emphasize the critical constructivist view in mentoring, according to which the goal of learning is to deconstruct, or question, existing knowledge. In other words, teachers should learn to recognize knowledge constructs that are created through the exercise of power, deconstruct them through critical analysis, and become emancipated through this process. These constructs are often unquestioned and they seem self-evident. The critical constructivist view challenges the mentees to look past established practices, and thus encourages professional development.

Thus, in the modern sense, mentoring is not about hierarchical information transfer, but information that is constructed in collaboration between peers and groups. Participants in mentoring programmes have reported positive experiences from the latter. In such interaction it is not only the teacher students and novice teachers that benefit from it but also the experienced teachers (Heikkinen et al. 2012: 37-38). The relationship between mentors and mentees is free of power relations and conflicts of interest. Optimally it is a relation that resembles a friendship, but is based on the matter that is discussed in mentoring sessions. Mentoring is thus not only based on predetermined subjects, and the mentor has not received any kind of education in mentoring. The knowledge that is transformed and constructed in the sessions is experience-based, and as such does not reflect power relations (Leskelä 2006: 168-169). Mentoring is most efficiently long term reciprocal action in which both parties take the learner's role (Heikkinen et al. 2012: 47). Discussion in mentoring sessions is rarely directed at how to sort out and solve pedagogical and didactical issues related to teaching. Instead of that, the discussion revolves around issues that did not come up in teacher training, and issues

that teachers find relevant in their position, such as difficult students and parents (Heikkinen et al. 2012: 39-41).

According to Heikkinen (2012: 38) and Leskelä (2006: 184), mentoring has a positive effect on the learning and the development of teachers' reflection skills during their first years in a new teaching job. Reflection skills, in turn, facilitate teachers' professional growth. Novice teachers have had good experiences from mentoring in the form of peer support. They have had the opportunity to learn new insights from their peers. Aspfors et al. (2012: 131-134) report positive effects of peer-group mentoring in the transition from teacher education to professional life, and the development of professional well-being based on the experiences of mentoring participants in Finnish schools.

Mentoring programmes are thus efficient in bridging the gap between teacher training and full-responsibility teaching jobs. They provide outside support that is necessary for teachers to define their teacher identity and to discover themselves as subjects. Because mentoring is free of power relations, it encourages both mentors and mentees to active knowledge construction in the vein of constructivism. Mentoring programmes provide peer support and tools for reflection and metacognition, and target individual novice teacher needs.

3.5.2 Peer support

Peer support is an elementary part of peer-group mentoring. In this context, we define peer support as support from other teachers. In genuine peer-group mentoring situations, the participants more or less come from the same school, and are thus able to reflect on their shared environment. In the guidebook, the experienced teachers are all from different schools, and some of them are from different age groups. Therefore, in the guidebook's context, the term peer means practitioners of the same profession, that is to say their colleagues or teachers from other schools, as opposed to practitioners of multiple different professions.

Especially novice teachers are often so busy at their work that they cannot find the time to talk with their colleagues about the issues they face every day (Heikkinen et al. 2012b). Coupled with the individualistic tradition of teaching in Finnish schools, it is possible that novice teachers find themselves feeling lonely and without support (Heikkinen et al. 2012; Kottler et al. 2005: 116-117). It would be important for novice teachers to be able to reflect on

their work with their colleagues and peers, so they could find support for their ideas and test their conceptions. This way they could avoid developing routine practices that dictate their teaching (Heikkinen et al. 2012: 35). Interaction with peers and colleagues also helps novice teachers realize that they are not alone with their issues, and that even experienced teachers are or have been struggling with similar ones.

All of this is a prerequisite for constructing a consistent professional identity, thus paving way for work engagement, and eventually professional growth and better work endurance (Hakanen 2004: 252-253; Kottler et al. 2005; Luukkainen 2005). In addition to that, according to a study by Blomberg (2008: 114), novice teachers felt that they needed more peer support with the myriad of responsibilities that they acquire as teachers beginning from their first day at work. This is what caused them the most negative emotions in practicing their profession. The guidebook cannot replace a face-to-face discussion with genuine peers and colleagues in the school one teaches, but it can provide multiple points of view from different perspectives by introducing voices of teachers from different backgrounds. Constructivist epistemology emphasizes that knowledge is constructed in communities through a sociohistorical process (Tynjälä 1999; Gergen 1995). This means that knowledge is not something that a single individual possesses, but a result of a history of knowledge building by communities. With the help of the dialogue provided in the guidebook, novice teachers can reflect on the issues that they face at work, and compare their experiences to those of the experienced teachers. Through this process, novice teachers construct their own professionalism from a body of information, rather than receive ready instructions without having to incorporate them into their own experience and immediate environment.

3.5.3 Dialogue

The guidebook aims to create dialogue through which the reader will be able to examine their teacher identity. Dialogue in the traditional sense is considered exchange of meaning between two or more participants, and is usually realized as dialogue lines or repliques, and a distinction is made between dialogue and monologue. There is dialogue *in* monologue, however. Individual texts cannot be separated from their cultural context which is created by numerous discourses and voices. Through a sociocultural process, these echo in every text and artwork. In this sense, all texts are dialogues between past texts and future texts as well, since every text is written in anticipation of a reaction by readers and their textual response.

This conception of text as dialogue is called *intertextuality*. The process of reading and interpreting texts is also dialogical. In a sense, monologue does not exist, since all texts are intertextual. No text stems from a *tabula rasa*, but they are dictated by sociocultural constructions. Therefore it cannot be assumed that the author would be in full knowledge of every aspect of the texts he has produced. Every text is thus open to interpretation by the individual, and the meaning construction that occurs in reading texts is dialogical in its nature. In such dialogue the “participants” are the sociocultural context, the author, and the reader. Such dialogue is called *interpretation* (Weigand 2010: 34-35).

Weigand (2010: 60) makes the point that “There is no independent meaning, it is human beings who assign meaning to objects and events from their point of view. Meaning in dialogue is inevitably a concept open to *negotiation*”. Meaning is thus always negotiated in an intertextual dialogue that is based on sociocultural constructions. Participants in mentoring programmes reported positive effects on reflection skills due to dialogical knowledge constructing (Heikkinen et al. 2012). It can be argued that similar knowledge construction that is beneficial for reflection skills can be acquired from texts alone, more so if their dialogical nature is emphasized. In the guidebook, information is presented in the form of a traditional dialogue with future and novice teachers’ questions and experienced teachers’ answers. This formatting encourages the reader to engage in a dialogical interpretation of the text. If the text was in a monological form it would require more effort of the reader to engage in a dialogical, reflective style of reading.

The knowledge that is constructed through dialogue is “multidimensional, layered” and unfinished, in the sense that it does not provide complete answers to matters at hand. As Weigand (2010) argues, it is inherent in the nature of knowledge that it can never be complete simply because it is a human made construction. Heikkinen et al. (2012: 50) argue that acknowledging such nature of knowledge may, in fact, increase the consistency of one’s self concept.

3.6 Present guides for teachers

This section is dedicated to describing what design elements previously published guides on the topic of teaching generally feature and whether they are aimed at future and novice

teachers, language teachers or teachers in general. This was done in order to further demonstrate the gap between the published guides and the guidebook of the current study. The unifying factor of these guides was to provide teachers with instructions, support and useful information concerning their profession. The detailed elements examined in each guide were the guides' length, accessibility, ease of use, different points of view, dialogue, tangibility of the advice and target demography. Whether the guides had any exercises or tasks, in addition to the core content, was also examined. While there are many ways a novice teacher can find support, as the current study aims to provide a *guidebook* for the novice teacher, the following section will exclude other means of teacher support such as courses or support groups aimed at teachers. Many of the examined guides showcased a substantial amount of the aforementioned elements, yet none of them were comprised of all the elements. First are listed the elements each or most of the guide's had, second the elements what some of the guides had and third the elements none of the guides had.

Each guide was written or compiled by an experienced individual or by various writers with their credentials often written at the beginning of the published work. Most of the guides were also reasonably accessible either online or through a library. Some of the guides were aimed specifically at novice teachers (Moilanen 2002; Thompson 2007), one was specifically aimed at language teachers (Moilanen 2002) while most were aimed at teachers in general. Most of the guides also contained tangible advice (Bartl 2004; Kottler et al. 2005; Moilanen 2002; Salovaara and Honkonen 2013; Saloviita 2014; Thompson 2007) such as classroom exercises or situational advice what the teacher can do in different situations. Some guides featured additional exercises in addition to their core content (Bartl 2004; Kottler et al. 2005; Mäkijärvi 2003), moderate length (Bartl 2004; Mäkijärvi 2003) and featured graphic icons or keywords to ease the browsing of the guide (Bartl 2004; Saloviita 2014).

None of the guides matched all of the current study's problem categories, and none showcased the aspect of authentic dialogue or clearly visible different points of view. While some guides had questions which seemed to originate from a source other than the writer(s), it was unclear whether the questions originated from individuals with specific needs, the writer's mind or whether the problems were merely the most common problems a teacher could have. Some guides also featured a substantial range of knowledge with several writers or the writer having interviewed several teachers, but reading the guides it was unclear who's

voice was being read. Furthermore, as the current study's guidebook provides advice on several problem categories, naturally none of the previously published guides cover all of the same content. This is only to further demonstrate the gap and not to say all guides should cover a wide range of categories rather than focus on a specific category.

The guide that matches the researchers' concept the closest is the guide published by the Trade Union of Education in Finland (Opetusalan Ammattijärjestö) and the Teacher Student Union of Finland (Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto) called *Uuden Opettajan Opas* (The novice teacher's guide, 2015). The guide is free to download and easy to access, easy to use with ample table of contents and moderate length of the guide, written in Finnish, and aimed at novice teachers. An internet search also resulted in many editions of the guide, indicating that it is updated at certain unknown intervals. The content of the guide focuses on the occupational and formal side of teaching with topics such as teacher's rights and responsibilities, job application, employment contract, unemployment benefits and paid family leave. The advice is tangible and specific, and each chapter also concludes by providing additional reading on the current topic in the form of internet links. The guide is a sufficient tool for the novice teacher who has questions concerning the occupational side of the profession. This focus on a certain type of content is the guide's main asset as it allows a more profound examination of the problem at hand, as opposed to a guide that covers a wide range of topics.

While the aforementioned guide matches the researcher's concept the closest, the guide does not, however, dedicate a section for language teachers, there is no authentic dialogue (both the question and answer are written formally) and different points of view are not visible although a disclaimer in the introduction dictates that the guide is written by several contributors. Regarding content, the mental concerns and well-being of novice teachers are not discussed, and there is no indication how the content was selected. Excluding the publication *Uuden Opettajan Opas*, an internet search using Finnish keywords concerning novice teacher guides or a dialogue based FAQ for novice teachers bared no results with the exception of specific schools' practices and regulations aimed either at job applicants, novice teachers or student's parents.

In conclusion there is a notable gap in published guides for novice teacher's concerning the

guides' target audience, framework and contents. Especially visible is the lack of language teacher related guides or sections in guides. Excluding relatively minor factors such as accessibility, length and ease of use, there is no one guide that focuses on Finnish novice teachers, has a framework based on authentic dialogue and in which the contents include language teacher related problems, and focuses on the general wide range of daily activities and problems novice teachers might face in or outside their workplace, or problems regarding the psyche of the teacher such as teacher identity and mental well-being.

4 THE PRESENT STUDY

The following section is dedicated to first describing why the current study and its guidebook are relevant and necessary and to present the research questions, and second to present the participants from both sides of the guidebook and how the material was collected and edited.

4.1 The purpose of the study and research questions

Teachers face a considerable amount of factors that have an affect on their working endurance and personal life, while other more positive aspects have room for improvement, such as the teacher student's practice period especially when it comes to language subject teachers. Teachers encounter, for example, a considerable amount of different types of stressors that can affect their professional life (Kyriacou 2001; Roehrig et al. 2002). Two thirds of Finland's teachers have considered changing their profession, while one in five Finnish teachers and one in three actually change their profession within the first few years of their professional life (Laaksola 2007: 5). Blomberg (2009: 118-124) states that while the mentoring of teacher students in Finland is high in quality the teacher student's practice period can not prepare the novice teacher for every problem the teacher will face during their profession. Blomberg continues that there is limited amount of information for the novice teacher regarding the actual profession and that a considerable amount is revealed to the novice teacher only during the actual profession. Blomberg also states that the novice teacher will often find themselves alone in their new profession. With all these factors combined it can be argued that the contemporary novice language teacher has a necessity for support in order to ease the transitional gap between a teacher's education and their profession, and to prevent novice language teachers from changing their profession due to work overload and stressors.

As teachers face a considerable amount of aspects of possible concern and there is a clear gap in the published guides for teachers, the main task of the current study is to provide support for future and novice language teachers in the form of a guidebook of certain design, which aims to provide knowledge on the profession of a language teacher and of a teacher in general from the perspective of experienced teachers. Through the advice presented in the guidebook, it aims to provide stress relief and to alleviate and bridge the gap between teacher studies and professional life. The guidebook also aims to aid in the exploring of one's teacher identity, and this, in turn, may lead to professional growth. The resulting guidebook features advice from seven experienced Finnish teachers who are mainly language teachers, FAQ based dialogue, additional exercises for stress-relief and self-reflection and answers to over one hundred questions from future and novice language teachers regarding their future or current profession. The guidebook is also moderate in length and accessible online.

For background, the current study aims to provide insight on what problems Finnish teachers and teachers in general face during their profession or their first teaching years, how these problems affect the teachers' working conditions and endurance, where these problems stem from and why a guidebook of certain design could be useful and necessary for the contemporary novice language teacher. In the conclusion section, the current study then examines whether the guidebook may help alleviate these problems and how thoroughly it covers different problem categories teachers face. The researchers acknowledge that the theoretical background presents numerous problems that teachers in general face, and that the guidebook is not created to be the end-all solution to all of the presented problems.

As the purpose of the current study and the guidebook is to bridge the gap between teacher studies and the professional life and possibly help lessen the stressfulness of a novice teacher's first few years, the theoretical background of the study aims to examine the following research questions:

- 1) What are the problems teachers experience during their first teaching years?**
- 2) Where do the problems stem from?**
- 3) What are the effects of these problems on the novice teachers' working endurance?**

The second part of the theoretical background (section 3) builds up a theory-based framework that seeks to answer the novice teacher challenges presented in the first part of the theoretical background (section 2), and argue that this framework supports the design of the guidebook and its aims and goals. The conclusion section then examines the correlation between the aspects found in the theoretical background and the aspects found in the guidebook.

4.2 Material collection and participants

The material for the guidebook was collected in two parts. First, via an online questionnaire aimed at future and novice language teachers, and second, via seven interviews of experienced teachers.

4.2.1 Questionnaire for future and novice teachers

The questionnaire was sent to language teacher students of University of Jyväskylä via e-mail and to the researchers' peers via social media. In the online questionnaire, the future and novice language teachers were instructed to form questions concerning unanswered aspects or aspects they found puzzling regarding their future profession as a teacher. They were further instructed to elaborate the questions with possible background information, and an emphasis was put on tangible problems over abstract problems (Section 8.2). The questionnaire had a total of seven categories, five of which were based on *Stories of Beginning Teachers* (2002), where Roehrig et al. divide the main causes of stress for teachers between the self, students, professional stress, other adults in school and stress stemming from outside the school. Each category had several keywords to further aid the participants in forming questions. The keywords would also later help the researchers construct relevant subcategories for the guidebook. Two additional categories, language teaching or language related stress and a miscellaneous category, were added to the questionnaire by the researchers in order to construct a more language teaching focused guidebook and in order to gain questions that the questionnaire participants felt did not have a relevant category. Although the questionnaire (see appendix 8.2) was mainly aimed and advertised at future and novice language teachers, the decision to include language related stress as its own category, was made in order to acquire questions related to the other aspects of the teaching profession, as the concerns of a language teacher are more multifaceted than language alone. This enables the guidebook to be

useful for other teachers as well.

A total of 34 future or novice teachers answered the questionnaire, which resulted in a total of 396 questions with an average of 11.6 questions asked per participant. The questions received from the research participants were compiled and some were re-categorized in order to create a more coherent browsing experience for the reader. The researchers had retained the right to re-categorize the questions as certain categories inevitably overlapped one another. Some of the more rhetoric, unanswerable or vague questions were discarded in favour of focusing on questions that were specific, had background information or were frequently asked. The most tangible, relevant and frequent questions were chosen to be presented to the experienced teachers.

4.2.2 The interviewing of the experienced teachers

The seven teachers who were interviewed were selected from teachers with whom the researchers already had established connections. This was determined as the course of action as the researchers felt they were acquainted with a sufficient number of teachers who would be able to answer the questions posed by the future teachers. In total, seven teachers agreed to be interviewed, which allowed the guidebook to feature several points of view, a wide range of specialities and as many answers as possible. Both sides of dialogue (the questionnaire and the interviewed teachers) also mainly originated from Central Finland. Excluding origin, the chosen teachers represent a range of varying aspects to further diversify the answers for the guidebook. The varying aspects are age, gender, working experience, teaching subject, the grade they teach and knowledge of a certain category. The heterogeneity of teachers enables the guidebook to be free of any specific group's or organization's policies and practices. The working experience varied from two and a half (2,5) years to twenty (20) years. Although the focus of the study was to interview substantially experienced teachers, two teachers, who had less than three years of working experience, were selected for the guidebook to represent contemporary teachers and the contemporary teaching methods that the teachers utilized. Three of the experienced teachers were male, while four were female. The grade taught varied from elementary school to a higher education level, with secondary school level being the taught majority. Most of the interviewed teachers taught a language or several of them at the time of the interviews or at some point in the past, while one of the teachers taught history

and social studies. The history and social studies teacher was chosen to further diversify the demographic and to answer questions unrelated to language. The languages taught currently or previously and the number of teachers who taught them were as follows: English (4), Swedish (3), German (2), French (1). Two of the interviewed teachers also teach language pedagogy to future language teachers at a University.

While a text-based approach could have provided the experienced teachers with more answering time and thus, perhaps longer answers, the form of a face-to-face interview was chosen as it allowed a more in-depth examination of the experienced teachers' advice (Dufva 2011: 132). The interviews were semi-structured as follow-up questions were presented by the researchers, when needed, in order to further explore different aspects of the questions or to gain an answer for the intended meaning of the, at times, ambiguous questions. Although the request and emphasis was to receive the advice through face-to-face interviews, all the interviewed teachers were, however, given the possibility to answer the questions via e-mail, in order to improve the likelihood of the experienced teachers' participation, and all but one of the seven teachers chose to be interviewed face-to-face while one teacher was interviewed via e-mail as it was more convenient.

The questions were given at the start of the face-to-face interviews to each teacher. Instructions were given to browse through the categories, sub-categories and questions to find the ones the interviewee had answers to. The teachers were requested to provide tangible advice to the questions even if some of the questions were of an abstract nature. The interview was then conducted and recorded on audio with the researchers repeating the question and the experienced teacher answering. The total length of the six face-to-face interviews was 284 minutes, with the average length of the face-to-face interviews being approximately 47 minutes. Out of the total 396 questions received, a total of 218 were presented to most interviewees, with the exception of omitting 33 specifically language related questions from the history and social studies teacher, omitting all but 9 specific questions to the teacher interviewed via e-mail, and presenting one interviewee with 10 specific questions relating to her speciality. A total of 114 questions ended up in the published guidebook. Each experienced teacher answered an average number of 16,2 questions.

The answers were transcribed using a rough transcription and edited for the purpose of

presenting them coherently in the guidebook, as the purpose of the interviews was not to study the answers themselves, but to acquire answers for the novice teachers' questions and to compile the guidebook. The answers were edited for the guidebook for easier reading and comprehension. The following is an example of an interview question and the answer to the question. The answer is presented first in its unedited form, second in its edited rough transcription form, which is the form in which it appears in the guidebook, and finally in the English translated version of the edited answer.

The question in its original Finnish form and the translated version:

Voinko opettaa esimerkiksi kielioppia suomen kielen kautta, kun monet oppilaista ovat taustaltaan monikielisiä?

Can I, for example, teach grammar through Finnish, as many students have a multilingual background?

The answer:

1. Unedited:

Mikko³: Öö (pause) henkilökohtaisesti oon (pause) pyrkinyt opettamaan niin pitkälti kaiken (pause) asian kohdekielellä kun vaan mahdollista (pause) ja kieliopissa monien näkemys on se että (pause) se pitäis opettaa äidinkielellä (pause) koska se on muutenkin vaikeeta ja muuta (pause) mut henkilökohtaisesti (pause) mä oon huomannu että (pause) ne kielioppitermit niin ei ne aukee suomen kielellä välttämättä yhtään sen paremmin kun mitä ne aukee kohdekielelläkään ja (pause) esimerkkeinä tekemisen kautta kohdekielellä sitten taas (pause) sillä tasolla missä mä opetan niin (pause) homma toimii ookoo (pause) ja en (pause) en oo juurikaan käyttänyt suomen kieltä esimerkiks nyt kun mulla on ollu (pause) näitä (pause) turvapaikanhakijaoppilaita integroituna ryhmiin niin (pause) juuri opetuksessa (pause).

Researcher: Ja tulokset on ollu hyviä?

Mikko: Tulokset on ollu hyviä toki niinkun (pause) nää ryhmät mihinkä sitten näitä on integroitu näitä vieraskielisiä niin ne on ollu monesti muutenkin (pause) melko hyviä ryhmiä.

2. Edited:

Henkilökohtaisesti olen pyrkinyt opettamaan niin pitkälti kaiken asian kohdekielellä kun vain mahdollista. Kieliopissa monien näkemys on, että se pitäisi opettaa äidinkielellä, koska se on vaikeaa. Olen kuitenkin huomannut, että ne kielioppitermit eivät välttämättä aukea suomen kielellä yhtään sen paremmin, kun mitä ne aukeaa

³ All names have been changed.

kohdekielelläkään. Esimerkkien ja tekemisen kautta kohdekielellä yläastetasolla homma toimii. En ole juurikaan käyttänyt suomen kieltä opetuksessani, kun minulla on ollut turvapaikanhakijaoppilaita integroituna ryhmiin. Tulokset ovat olleet hyviä. Tosin ryhmät joihin vieraskielisiä on integroitu ovat olleet muutenkin melko hyviä.

3. Edited and translated:

Whenever possible, I have personally strived to teach everything with the target language. Regarding grammar, many have the approach that it should be taught with one's mother tongue because grammar is hard. I have, however, noticed that grammar vocabulary might not be any more understandable in Finnish as it might be in the target language. It works, at least at a secondary school level, with performance aids and examples. As I have had refugee students integrated in my groups, I have barely used any Finnish in my teaching. The results have been good. To be fair, the groups where the refugee students have been integrated have already been fairly adept.

After the editing, the answers were sent to each respective teacher for confirmation to ensure the intended message was not lost in the rough transcription. Most teachers gave permission to use their own name in the guidebook as most teachers stated they stood by their answers. The researchers, however, decided to use aliases to further focus the reader on the answers themselves. After confirming the intended message and doing the re-edit, the answers were ready for the guidebook.

The analysis involved the collection of material from both sides of the dialogue, selecting the answers for the guidebook and final editing. The material was analysed according to the principle of theory-guided content analysis (Tuomi and Sarajärvi 2009: 91-124). The material that ended up in the guidebook was narrowed down according to the criterias of tangibility, frequency and relevancy. The material is also moderately examined and cross-referenced with the theoretical background in the conclusion section to identify how thoroughly the guidebook encompasses the problems presented in the theoretical background for novice teachers and teachers in general face. Any quantitative or qualitative conclusions concerning the problem categories and the answers themselves are not examined profoundly as the questionnaire provided keywords to aid in the forming of questions.

5 DESIGN OF THE GUIDEBOOK

The following section is dedicated to first, introducing and describing the design elements of the guidebook and the choices behind each element, and second, to compare some of the guidebook's answers with previously published guides to further validate them. The

guidebook itself is presented in the appendix in its electronic form (section 8.1).

5.1 Introduction and design of the guidebook

The design elements examined in this section are: 1. target demography and choice of language, 2. format and authenticity, 3. categories and subcategories, 4. ease of use, length and accessibility, 5. core content and tangibility and 6. any additional exercises. The design elements were based on the gap of elements found in other published guides (see section 3.6).

While the report is written in English, the intended main target demography of the guidebook is the Finnish language teacher and both sides of dialogue of the guidebook originate from Finland and thus the guidebook was chosen to be written in Finnish. The decision is also supported by the majority of the theoretical background providing an examination of Finnish teachers as opposed to international sources on the matter.

The structure of the guidebook follows a frequently asked questions (FAQ) format, where a question is first posed, and below it, the question is answered. This forms the basis of the dialogue element of the guidebook. Instead of writing paragraphs of advice based on the interviews of the experienced teachers, the FAQ format was chosen, as one of the aims of the guidebook was to provide authentic answers to authentic problems/questions. This enables the readers to relate to the content of the guidebook, recognize that other future teachers have a substantial amount of unanswered questions and to recognize that other teachers distress about the same problems. The format also enables readers to gain authentic answers (although edited) from an actual experienced teacher who has read and answered the particular question. This is also emphasised with the alias of the experienced teacher being stated below the answer, while the general experience of the teachers is stated at the beginning of the guidebook. Furthermore the FAQ format enables the readers to distinctly differentiate the different points of view behind each answer if a question has multiple answers. While the majority of questions have only one point of view in the answers, the amount of experienced teachers in the guidebook enables the reader to possibly find a teacher they agree with regarding answers and the advice, as opposed to the whole guidebook being written by one experienced teacher. Further reinforcing authenticity is the transcription of the answers where some of the teachers' voice is retained as the word choices of the teachers are relatively

unaltered. The examination of different points of view also enables the reader to develop his identity and teaching philosophy through self reflection as the reader is not forced to agree with all the teachers and their advice.

The guidebook consists of seven chapters or categories which are based on the book by Roehrig et al. (*Stories of Beginning Teachers*, 2002), where the main causes of stress for teachers are divided into five categories: the self, students, professional stress, other adults in school and stress stemming from outside the school. Two additional categories, language related problems and a miscellaneous category, were added by the researchers for a more focused guidebook and to gain questions and answers for problems which did not fit any other category. Most categories have relevant subcategories within them, which were created when and if a sufficient amount of interrelated questions and answers were received.

The guidebook was designed to be compact, easy to use and accessible. The guidebook features a table of contents for quick and accessible browsing. The length of the guidebook was chosen to be under 50 pages by design, in order to prevent the possibly stressed novice teacher to not be overwhelmed by the length of the guidebook and the answers. The guidebook was made to be freely available on the internet for it to reach as wide an audience as possible, and the guidebook is encouraged to be printed out if one wishes to do so.

Regarding the guidebook's content, the emphasis was on tangibility, which is reflected both in the questions appearing in the guidebook and the answers provided for them. A considerable amount of answers include tangible and direct actions as advice, while more conceptual answers were provided for the small amount of conceptual questions that ended up in the guidebook. Furthermore, some questions appeared to answer themselves or simply needed reassurance, and for these questions the experienced teachers provided possible further details and answers of assurance. Even though the majority of the questions by themselves are not language teacher related, most of the future and novice teachers who answered the questionnaire and the experienced teachers who provided the answers were language teachers, and thus some questions found in the guidebook that are not directly language related are explored by the experienced teachers from the point of view of a language teacher. Even so the content of the guidebook covers an extensive range of problem categories that provide advice for teachers of varying fields of expertise.

While the experienced teachers' answers are the main content of the guidebook, the guidebook also features additional exercises which are designed to help the novice teacher in various ways. The exercises may, for example, aid the teacher in self-reflecting on the possible problems and causes of stress the teacher has, aid in further developing the teacher's professional identity and teaching philosophy, and act as outlets for stress and preoccupations. The exercises were also included to improve the pacing and the appearance of the guidebook in order to not overwhelm the reader with a wall of text, and to make the guidebook interactive by engaging the reader.

5.2 Comparison of guidebooks

The following section is dedicated to comparing a few selected extracts of advice from the guidebook of the current study with teacher stress related coping strategies and teacher problem related advice found in other published works and studies. This intends to further validate the experienced teachers who provided answers for the current study's guidebook and to ground some of the answers within a theoretical background. First are presented the extracted and translated advice from the current study's guidebook and afterwards the corresponding advice found in other published works.

As a teacher's first few years are considerably busy, many questions in the questionnaire raised concerns on how to manage and approach one's free time. The guide offers a substantial amount of advice how a teacher can manage their time more efficiently as seen in the following two extracts:

EXTRACT 3

A teacher should, however, be reachable during certain times. You can, for example, make it clear that parents can call you before five o'clock and that after that you don't answer unknown callers.

EXTRACT 4

When I leave the school, I'm no longer a teacher. Over the years I have acquired a skill, with which I can minimize the amount of work related matters I process outside of school. It doesn't diminish my motivation at work, on the contrary, it elevates it. I am also more energetic at work when utilizing this pattern of thinking. I have heard from a doctor, that with this pattern of thinking one could prevent lots of burnouts and other negative effects. This can be extremely difficult for a novice teacher and certainly depends on the individual but I believe that one can develop themselves to

acquire this skill over the years.

The above two extracts offer advice on how teachers can approach and manage their free time. Extract 3 suggests teachers should reserve time for themselves by making it clear when the teacher is reachable by phone and only answering known callers at certain times, while extract 4 suggests developing a mental approach of minimizing the thinking of work related aspects in order to be more energetic and motivated at work and to prevent burnout and negative side effects on one's health.

A common and specific time-related question in the questionnaire was whether a teacher's workload (more specifically lesson and course planning) would inevitably follow the teacher home, and if so, how could novice teachers handle this in order to leave the workload at their workplace so that the work would not take over all of the teacher's free time. For this, the guidebook offers two pieces of advice from two separate teachers:

EXTRACT 5

It depends entirely on how one likes to schedule their own work. If you add, for yourself, 1-2 hours after each lesson for lesson planning, and you consider it working hours, that will do the trick. At least for me, my workload hasn't reached my home in the evenings and during the weekends when doing this. I do my work at work and I go home at 4 o'clock. Sometimes massive workloads can be a surprise, but even those days, when the work reaches home, are countable with one set of fingers. This even works during the busiest first year of teaching. Some teachers curse the fact that they stayed up late working, and they are the teachers who went home as soon as their teaching lessons ended.

EXTRACT 6

At first there is a great deal of planning. What made it easier for me was when my own didactician told me that during the first two or three years there is a lot of lesson planning and that after that it gets easier, and this was true. Your social life may suffer, but when you plan your lessons carefully during the first years, later it will get easier. Keep your finished materials and polish them during the coming years. Sure one has to be merciful to themselves as a novice teacher. If lesson planning takes up every evening, at some point one has to accept the fact that every lesson doesn't have to be first-class. At some point your skills will develop to a point where you don't have to plan some lessons at all.

The above two extracts describe ways novice teachers can manage their time in terms of lesson planning during the first years of teaching. Extract 5 describes how a teacher should

dedicate a certain time period after teaching lessons for lesson planning so that the teacher can plan the lessons at work and the teacher's time after work is free. Extract 6 describes how there is a considerable amount of planning and that it will be easier after a few years of experience. The teacher also advises novice teachers to be lenient to themselves when it comes to lesson planning as a novice. The above four time-related extracts and their advice correspond with Richards' (2012: 308) advice to *make time for yourself*.

The following examples answer questions related to authority: how to establish authority and maintain a positive atmosphere at the same time, especially if there are problematic students in the classroom, and what to do when students keep challenging the teacher.

EXTRACT 7

I would suggest trying to find the right balance between discipline and loosening the reins. If you have any sense of humour and the desire to use it, it will take you far in terms of creating a positive atmosphere. Being social in general and a relaxed touch also help a lot...

EXTRACT 8

Tenacity and staying true to your words. When you ask a student to, for example, calm down by saying that otherwise this and this will follow, you have to stay true to your word. If, after this, the student is not compliant, and you won't do what you promised, the student will learn that your word carries no weight.

Extract 7 describes how one should utilize a sense of humour and a relaxed manner in order to establish authority and, at the same time, create a positive atmosphere in the classroom. It also describes finding the right balance in authority and to be social in general. The answer corresponds with Richards' (2012: 311) advice *to indulge your sense of humor and incorporate that into teaching* and with Saloviita's (2014: 52) statement that students will obey a charismatic teacher as the students do not want to displease the teacher. Extract 8 describes how a teacher should deliver on their promises regarding disciplinary actions or otherwise the students will, in the future, continue to challenge the teacher. This advice corresponds with Saloviita's statement that there should be consequences when rules are broken or the disruptive behaviour of the student will continue (2014: 77).

In addition to detailed advice to the guidebook's questions, the teachers suggested accepting or letting go of some aspects of the questions that are out of the teachers' control. The aspects

include, for example, getting students to talk more during oral exercises, the fact that a teacher truly learns the trade at work instead of during their teacher education, and conversing with parents who blame the school and its staff for their child's poor grades. To emphasize, the teachers suggested detailed actions to, first, find solutions to these questions, but afterwards suggested that when a teacher had done everything they could within reason, it was acceptable to let go and move on. These suggestions correspond with Richards' (2012: 312) advice to let go of things that are out of your control.

The questionnaire of the current study exposed concerns regarding students' learning difficulties and how to approach them as a language teacher. The guidebook only touches upon the category of learning difficulties briefly but provided, at least, one prominent answer:

EXTRACT 9

The student might have lagged behind because something in the teaching methods is not working for them or the student has some learning difficulty. During your lessons you can differentiate the teaching by exercising all senses all the time because the student might have one of the senses stronger than the others when it comes to learning...

In his book Moilanen (2002) provides information on learning difficulties with an emphasis on dyslexia from the point of view of a language teacher. Moilanen (2002: 35) states that it is a basic principle to approach teaching through all senses as the greater the supply of sensory stimulus, the more it benefits all students. This does not, however, mean that all sensory stimulus should be utilized at the same time, but rather that the student has the possibility to, for example, write a sentence from the board and afterwards the teacher repeats the sentence audibly. Extract 9 corresponds with the above statement by describing how, if a student is assumed to have a learning difficulty or the teacher's methods are not working for the student, the teacher can differentiate the teaching by utilizing all senses as one sense of the student can be stronger than others in learning.

In conclusion, many of the experienced teachers' advice corresponded with previously published guides and their advice. Corresponding advice was found in various guides and some individual advice even in multiple guides. This demonstrates the knowledge and experience of the teachers who answered the novice teachers' questions. Sources to validate all of the guidebook's answers were not provided as the section was only a demonstration of

experience and as some of the guidebook's advice contain the reasoning behind the advice.

6 CONCLUSION

6.1 Overview of the guidebook

To conclude, the guidebook ended up being considerably similar to the intended design. The guidebook consists of seven problem categories and several sub-categories each with tangible advice structured using the dialogue based FAQ format. Additional content of the guidebook features additional exercises to pace the guidebook and to provide the novice teacher exercises in reflection. The guidebook is also easy to access and browse, and is written in Finnish. The most significant change in the end result is the guidebook's compact aspect. While initially the guidebook was designed to be compact, the amount of answers received for the guidebook proved to be excessive if the guidebook was to be A5-sized and the answers would have been printed using a small font. The choice to present the guidebook as an A4-sized leaflet enabled the use of a regular sized font and a more spacious layout. This choice was made as the researchers considered it more important to have a spacious layout instead of a congested design. Depictions and a more reader friendly table of contents were also planned in order to further pace the guide and ease its use. These aforementioned features are possibilities if the guidebook is also published outside of the current study.

We argue that the guidebook successfully reflects the theoretical framework that was presented in the theoretical background section. Firstly, the guidebook's design engages the reader in constructing information based on multiple different cues rather than readily provided and prescribed solutions for novice teacher challenges. This constructivist aspect is imminent in the authentic dialogue, the different voices and the reflectional activities provided in the guidebook. These are all tools for knowledge construction rather than knowledge acquisition. Through knowledge construction by the help of these tools, novice teachers will be able to build up knowledge that is meaningful for them, and thus become subjects and agents. This process is crucial for teachers for them to be able to define their role as teachers, and develop consistent teacher identities, which is vital for achieving personal and professional growth. Teachers who are oriented towards lifelong learning and thus engage in constant self-reflection and professional growth suffer least from stress and exhaustion.

Therefore, it can be argued that the guidebook successfully steers the novice towards better work endurance. Additionally, the guidebook provides the reader with tangible advice through the interviewees' comments, which contributes to teacher stress management.

The researchers acknowledge that the stress that affects teachers is multifaceted and that countless sources of teacher stress are external. As teachers mainly have power in choosing how to deal with stress rather than the causes of stress, the guidebook serves as a tool on what a novice teacher is able to do on an individual level in order to lessen the impact of teacher stress during the teacher's first few years or the induction period between teacher education and the actual profession. The guidebook may, however, also help the teacher find solutions to and resolve external sources of stress, but these are, nevertheless, accomplished via the individual teacher.

The researchers also acknowledge that most professions are mastered after the educational period while actually practicing the profession and that the same applies to the profession of teaching. The pedagogical studies of teachers are not meant to fully prepare students for their future profession, but rather, provide students with the necessary tools of the trade. The guidebook is intended to act as such a tool and to bridge and ease the transitional gap between pedagogical studies and the future profession and to prevent stressful situations the teacher might encounter in his/her profession.

6.2 Suggestions for further research

First, the guidebook is not thorough or profound in any specific category, as it was designed with a limited page number while trying to touch upon a substantial amount of varying categories. This is why the questionnaire featured keywords that aided the future novice teachers in generating answers. In order to receive more objective data, the questionnaire should be more open ended by removing these keywords and only asking the novice teachers the question of 'what worries you in your future teaching profession?'. For future research, this format could provide a different set of answers that would also reveal more accurately the concerns that future and novice teachers have for their teaching career.

Second, while the researchers felt they knew a sufficient amount of capable teachers and the

definition of a great teacher is subjective, there is room for improvement concerning the selection of the interviewed teachers, not because the validity of any interviewed teacher is being questioned but because the interviewed teachers were chosen due to previously established connections and through peer recommendation. In the future, the selection process could be targeted at a wider range of teachers possibly via a questionnaire where experienced teachers who want to participate in the guidebook could express their interest, experience, credentials and speciality. Furthermore, both sides of dialogue (the future teachers who answered the questionnaire and the experienced teachers who answered the questions) mainly originated from Central Finland, so there is room for variety in the Finnish teacher demography as different areas of Finland may face substantially different problems and may thus generate a different set of answers for each area.

Finally, the guidebook could further be improved in terms of categories and content. In terms of categories, some of them were only touched upon due to a lack of answers as the experienced teachers were asked to think of answers and concentrate on categories that they were most familiar with. The categories that featured a limited amount of answers (either 2 or less found in the guidebook or limited when comparing with the amount of questions received in the questionnaire) include, for example, problematic students, family life, personalized teaching and learning, classroom atmosphere, differentiated teaching, work colleagues, and team teaching. Students with severe learning or behavioral disabilities were also never discussed. In future research, it could be beneficial to focus on the aforementioned categories by searching for and interviewing experienced teachers who are experienced in or specialize in these categories. Specialized teachers could also be selected and interviewed by the amount or quality of the questions received in each category. In terms of content, the guidebook's answers have an emphasis on tangibility and thus there is room for exploration on advice and answers that emphasize the theoretical side of problems novice teachers face during their first few years in the profession, especially in the current guidebook's format of authentic dialogue.

While the current study and its material package are constricted to aiding the novice teacher with the guidebook format, the main aim of the current study is to provide aid for the novice teacher, and thus further research can, and should be extended outside the format of a guidebook. However, to remain relevant to the current study, future and novice teachers could

be aided with other means similar to the current study's format of authentic dialogue. Future support means could, for example, provide novice teachers with an FAQ styled website where novice teachers could ask questions anonymously and in real-time and afterwards experienced teachers could answer the questions. Both sides of dialogue could provide credentials possibly through an online login of their corresponding educational institute. This format would be efficient regarding usage of time on both sides of the dialogue, and as the educational institutions and working environments of a teacher are constantly changing, the format also enables real-time updating of the current issues of a teacher.

6.3 Limitations of the guidebook

It is likely that not all readers will find ease or a solution to their challenges through the answers provided by the interviewees. The categories of teacher challenges themselves encompass the most frequent novice teacher challenges, and they are based on a large body of research. However, the answers provided in the guidebook are tied to subjective experience and certain working environment. The basis in experience is, on the one hand, one of the strengths of the guidebook, but, on the other hand, it is likely that not all of the answers will be satisfactory to each reader, who all have their distinct personalities, backgrounds and working environments.

Another limitation of the guidebook is the relatively small role of outside support it can provide. Even though the guidebook can provide outside support in the form of authentic dialogue and various voices of peers and colleagues, it cannot obviously make up for a face-to-face discussion with a human being. We argue, however, that as a book, the Novice Language Teacher's Survival Guide does more in providing outside support than previously made guides, which are mostly written by one or more authors from an authoritarian perspective.

What is also notable is the large responsibility that the guidebook hands to the reader in the successful use of its tools. The present study has provided a broad theoretical background as to how the book can be used successfully to achieve better work endurance and personal and professional growth. However, because the guidebook does not claim to provide readily formulated and objective solutions, it hands the responsibility of information construction to

the reader. Thus, it will be difficult to state how much the guidebook, among other factors, has influenced a novice teacher's work endurance. Is the guidebook to be praised for the positive effects in one's work endurance, or is it, for example, the peer support that the teacher has received alongside? Even though it is impossible to say which factor influences the most, we argue that when used correctly, the book *guides* the reader to reflecting on the key issues that contribute to better work endurance.

6.4 Suggestions for future guidebooks

It would be interesting to see guidebooks, such as the Novice Language Teacher's Survival Guide, developed to be used in connection with mentoring programs. As Blomberg (2009) reports, some mentors found their jobs to be difficult. These programs would most likely benefit from guidebooks that could be used as a means of support during mentoring sessions. This could help the mentors and mentees to retain a structure to their sessions when it is needed, and provide them with tools for more in-depth self-reflection. For example, the readers would probably get more out of the reflectional activities if they could compare their productions with peers. It is important to note, however, that mentoring programmes are not available in every school as it is, which is why it is also necessary that novice teachers who are left alone with their challenges can seek support through other means. This is why the present guidebook is relevant at least as long as proper orientation does not take place in all Finnish schools.

7 BIBLIOGRAPHY

Aho, I. (2011), *Mikä tekee opettajasta selviytyjän?* Faculty of Education. University of Tampere.

Alanen, R., Kalaja, P., and Dufva, H. (2013). Visuaaliset narratiivit ja valmistuvien aineenopettajien käsitykset vieraiden kielten opettamisesta. *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, 5, 41-56.

Almiala, M. (2008). *Mieli paloi muualle - opettajan työuran muutos ja ammatillisen*

identiteetin rakentuminen. Faculty of Education. University of Joensuu.

- Aspfors, Hansén and Syrjälä (2012), Lessons learnt from peer-group mentoring experiments. In H. Heikkinen, H. Jokinen and P. Tynjälä (eds.), *Peer-Group Mentoring for Teacher Development*. New York (NY): Routledge, 131-143.
- Bachkirova, T. (2005). Teacher stress and personal values: an exploratory study. *School Psychology International* 26 (3), 340-352.
- Bartl, A. (2004). Leikitään englanniksi! (H. von Bruun, Trans.). Helsinki: Lasten Keskus.
- Billett, S. (2006). Work, Subjectivity and Learning. In S. Billett, S. Billett and T. Fenwick (eds.), *Work, subjectivity and learning : Understanding learning through working life*. Dordrecht: Springer, 1-17.
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Educational Sciences. University of Helsinki.
- Blomberg, S. (2009). Noviisina opettajaksi. In Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K.P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S., Turunen, T. (eds.), *Opettajuuteen ohjaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 117-134.
- Dufva, H. (2011). Ei kysyvältä tieltä eksy: kuinka tutkia kielten oppimista ja opettamista haastattelun avulla. In Kalaja, P., Alanen, R. and Dufva, H. (eds.), *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura, 131-145.
- Eteläpelto, A. (2007). Työidentiteetti ja subjektiivisuus rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. In A. Eteläpelto, K. Collin, J. Saarinen (eds.), *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOYpro Oy, 90-137.
- Fenwick, T. (2006). Escaping / becoming subjects: Learning to work the boundaries in boundaryless work. In S. Billett, T. Fenwick and M. Somerville (eds.), *Work, Subjectivity and Learning. Understanding Learning through Working Life*. Dordrecht:

Springer, 21-36.

Gergen, K. J. (1995). Social Construction and the Educational Process. In L. P. Steffe and J. Gale, (eds.), *Constructivism in Education*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates 1995. 17-39.

Hakanen, J. (2004). *Työuupumuksesta Työn imuun*. Helsinki: Työterveyslaitos 2004.

Heikkinen, H. (1999). Opettajuus narratiivisena identiteettinä. In A. Eteläpelto and P. Tynjälä (eds.), *Oppiminen ja Asiantuntijuus*. Helsinki: WSOY, 275-290.

Heikkinen, H., Jokinen, H., Markkanen, I. and Tynjälä, P. (2012). *Osaaminen jakoon: vertaisryhmämentorointi opetuslalla*. Jyväskylä: PS-Kustannus 2012.

Heikkinen, H., Jokinen, H. and Tynjälä, P. (2012b). *Peer-Group Mentoring for Teacher Development*. New York (NY): Routledge.

Hildén, R. and Salo, O-P. (2011). Hiljaa hyvä tulee - vai tuleeko? Kieltenopettajien käsityksiä opiskelija-autonomian edistämisestä yleissivistävässä koulutuksessa. In Hildén, R. and Salo, O-P. (eds.), *Kielikasvatus tänään ja huomenna - opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*. Helsinki: WSOYpro, 19-40.

Holmes, T.H. and Rahe, R.H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research* 11, 213-218.

Huotelin, H. (1996). Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. In H. Huotelin and A. Antikainen (eds.), *Oppiminen ja Elämänhistoria*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 13-40.

Jokinen, H., Taajamo, M. and Välijärvi, J. (2014). Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa - Huomisen haasteita. University of Jyväskylä [online] <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2014/D114.pdf> (22 November, 2016)

Jones, J.R. (2009). Pressure point. *Nursing Standard* 24 (15-17), 64.

Kaikkonen, P. (2000). Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä kielenopetuksessa. In Kaikkonen, P. and Kohonen, V. (eds.), *Minne menet, kielikasvatus? - Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 49-61.

Kaikkonen, P. and Kohonen, V. (2000). Minne menet, kielikasvatus? In Kaikkonen, P. and Kohonen, V. (eds.), *Minne menet, kielikasvatus? - Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, 8-10.

Kalaja, P. (2016). Englanti on ”tapa matkustaa. Suomi on lähtöasema tai määränpää”: kielikäsitteistä diskursiivisesti ja pitkäikäisesti. In A. Solin, J. Vaattovaara, N. Hynninen, U. Tiililä and T. Nordlund (Eds.), *Kielenkäyttäjät muuttuvissa instituutioissa - The language user in changing institutions. AFinLAN vuosikirja 2016*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 108-126.

Kalaja, P. and Dufva, H. (1997). "Kohtalona koulu": Englanninopettajan ammattiurasta ja -identiteetistä. *Translation - acquisition - use : AFinLA yearbook 1997 = AFinLAN vuosikirja 1997*, 203-218.

Kemppinen, L. (2006). Mallikansalaisesta oppimiskonsultiksi. In S. Suutarinen (ed.), *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus, 13-52.

Kirpal, S. and Brown, A. (2007), The Much Vaunted ”Flexible Employee” - What does it take? In A. Brown, S. Kirpal and F. Raunier (eds.) *Identities at Work*. Dordrecht: Springer 2007, 211-237.

Kohonen, V. (2009). Autonomia, autenttisuus ja toimijuus kielikasvatuksessa. In Jaatinen, R. et al. (eds.), *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienväläinen toimijuus: Pauli Kaikkosen juhlakirja*. Helsinki: Okka, 12-38.

Kohonen, V. and Kaikkonen, P. (1999). Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineessa. In H. Niemi (ed.) *Opettaja modernin murroksessa*. Jyväskylä: Atena.

130-143.

- Korpinen, A. (2011). Kuvailusta kohtaamiseen: kulttuurienvälinen oppiminen vieraan kielen opetuksessa. In Hildén, R. and Salo, O-P. (eds.), *Kielikasvatus tänään ja huomenna - opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*. Helsinki: WSOYpro, 147-165.
- Kottler, J. A., Zehm, S. J. and Kottler, E. (2005). *On Being a Teacher. The Human Dimension* (3rd edition). Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Kupriyanov, R. and Zhdanov, R. (2014). The eustress concept: problems and outlooks. *World Journal of Medical Sciences* 11 (2), 179-185.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review* 53 (1), 27-35.
- Laaksola, H. (2007). Opettajan ammatti ei ole enää elämäntyö. *Opettaja*, November 30, 2007, 48-49.
- Lauriala, A. (1998). Uudistaja-opettaja työyhteisössä. In H. Niemi (ed.) *Opettaja modernin murroksessa*. Jyväskylä: Atena, 120-129.
- Leskelä, J. (2006). Mentorointi ja ammatillinen kasvu. In A. Eteläpelto and J. Onnismaa (eds.), *Ammatillisuus ja Ammatillinen kasvu*. Helsinki: Kansanvalistusseura 2006. 164-190
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus - Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Faculty of Education. University of Tampere.
- Mahlakaarto, S. (2011). Voimaantumisen identiteettityönä. In K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen and P. Tynjälä (eds.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOYpro, 175-190.
- Merriam-Webster. <http://www.merriam-webster.com/dictionary/stress>. (17 November, 2016).

- Moilanen, K. (2002). *Yli esteiden: oppimisvaikeudet ja vieraat kielet*. Helsinki: Tammi.
- Mäkijärvi, L. (2003). *Iloa ja voimaa opettajan työhön: hyvinvoinnin 11 askelta* (2nd edition). Helsinki: Kuningatar Kustannus.
- National core curriculum for primary and comprehensive schools* (2014). National Board of Education. Helsinki: Opetushallitus.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education* 26 (3), 293-306.
- Niemi, H. (Ed.) (1998). *Opettaja modernin murroksessa*. Jyväskylä: Atena.
- Niemi, H. (Ed.) (1999). *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. Tampere: University of Tampere.
- Nolen-Hoeksema, S. (1998). *Abnormal psychology*. Boston (Mass.): McGraw-Hill.
- Nyman, T. (2009). *Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research. University of Jyväskylä.
- Oxford Dictionaries. <https://en.oxforddictionaries.com/definition/stress>. (17 November, 2016).
- Pervin, L. (2003). *The Science of Personality*. New York: Oxford, Oxford University Press 2003.
- Richards, J. 2012. Teacher stress and coping strategies: a national snapshot. *The Educational Forum* [online] 76 (3), 299-316. <http://www.tandfonline-com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1080/00131725.2012.682837?needAccess=true>
- Roehrig, A.D., Pressley, M. and Talotta, D.A. (2002). *Stories of beginning teachers: first-year*

- challenges and beyond*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Ruohotie-Lyhty, M. (2011). *Opettajuuden alkutaival - Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research. University of Jyväskylä.
- Saari, S. (2002). *Opettajankoulutuksena arviointi- ja kehittämisdiskurssi koulutuspoliittisessa kontekstissa*. Faculty of Education. University of Tampere.
- Salovaara, R. (2013). *Voi Hyvin, Opettaja!* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2014). *Työrauha luokkaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen, P., Pasanen, I., Tuominen, K., and Solovieva, S. (2001). *Nyt riittää: Raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner - How professionals think in action*. New York: Basic Books, Inc.
- Short, P. M., Greer, J. T., and Melvin, W. M. (1994). Creating empowered schools: Lessons in change. *Journal of Educational Research* 32 (4), 38–52.
- Snyder, C. R. (1999). *Coping: The psychology of what works*. New York: Oxford University Press.
- Spiro, R. J. and Deschryver, M. (2009). Constructivism: When It's the Wrong Idea and When It's the Only Idea. In S. Tobias and T. M. Duffy (eds.), *Constructivist Instruction - Success or Failure*. New York (NY): Routledge. 106-123.
- Säntti, J. (2008). Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. *Kasvatus & Aika* [online] 2 (1), 7–22. http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?page_id=86
- Thompson, J.G. (2007). *First year teacher's survival guide: ready-to-use strategies, tools &*

activities for meeting the challenges of each school day. San Francisco: Jossey-Bass.

Tuomi, J. and Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* Helsinki: Tammi.

Tynjälä, P. 1999, Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa, in A. Eteläpelto and P. Tynjälä (eds.), *Oppiminen ja Asiantuntijuus.* Helsinki: WSOY, 160-179

Uuden opettajan opas 2015. Opetusalan ammattijärjestö OAJ and Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto SOOL ry [online].
http://www.sool.fi/site/assets/files/1453/uuden_opettajan_opas-2015.pdf. (17 November, 2016).

Värri, V-M. (2006). Miksi opettajankoulutuksesta täytyisi kehittyä kriittisen kasvatustajattelun areena? In E. Aarnos and M. Meriläinen (eds.), *Paikoillette, valmiit, NYT!* Opettajankoulutuksen haasteet TÄNÄÄN. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy, 22-43.

Weigand, E. (2010). *Dialogue: The mixed game.* Amsterdam ; Philadelphia: John Benjamins Pub. Co.

Zingle, H.W. and Anderson, S.C. (1990). Irrational beliefs and teacher stress. *Canadian Journal of Education* 15 (4), 445-449.

8 APPENDIX

8.1 The novice language teacher's guide to survival

UUDEN KIELENOPETTAJAN SELVIITYMISOPAS

Digitaalinen versio

Koonti ja editointi
Teemu Nieminen and Lauri Renvall

Sisällysluettelo

1 - KIELEN OPETTAMISEN HAASTEET

- 1.1 - Metodit ja opetustavat
- 1.2 - Motivaatio
- 1.3 - Sisältö
- 1.4 - Oma kielitaito
- 1.5 - Ylläpito ja kehittäminen
- 1.6 - Yksilöllinen opettaminen kielen opetuksessa
- 1.7 - Reflektiotehtävä

2 - OPPILAISTA JOHTUVAT HAASTEET

- 2.1 - Luokan hallinta
- 2.2 - Ilmapiiri
- 2.3 - Häiriökäyttäytyminen
- 2.4 - Oppilaslähtöinen opettaminen / eriyttäminen
- 2.5 - Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat
- 2.6 - Oppilaan motivaatio
- 2.7 - Reflektiotehtävä

3 - AMMATILLISEN VASTUUN HAASTEET

- 3.1 - Yleinen vastuu
- 3.2 - Teknologia
- 3.3 - Arviointi
- 3.4 - Reflektiotehtävä

4 - TYÖYHTEISÖÖN JA VANHEMPIIN LIITTYVÄT HAASTEET

- 4.1 - Työyhteisö
- 4.2 - Kollegat
- 4.3 - Vanhemmat
- 4.4 - Yhteisopetus
- 4.5 - Reflektiotehtävä

5 - KOULUN ULKOPUOLISET HAASTEET

- 5.1 - Muutto
- 5.2 - Perhe
- 5.3 - Vapaa-aika
- 5.4 - Reflektiotehtävä

6 - HENKILÖKOHTAISET HAASTEET

- 6.1 - Epävarmuus
- 6.2 - Opettajaidentiteetti
- 6.3 - Reflektiotehtävä

7 - SEKALAISET

Johdanto

Tämä opas on tarkoitettu niin uusille kuin kokeneillekin opettajille, jotka kokevat tarvitsevansa täydennystä osaamiseensa, sekä tukea ammatilliseen kasvuun.

Opas sai alkunsa kun oppaan tekijät ja heidän kollegansa eivät kokeneet olevansa valmiita tulevaan ammattiinsa saamansa koulutuksen jälkeen. Vaikka koulutus oli laadukasta, on opettajan työ hyvin monimuotoista, eikä mikään voi valmistaa opettajaa kaikkiin niihin tilanteisiin, ja siihen vastuuseen, jota opettaja työssään kohtaa. Oppaan tarkoitus ei ole olla vastaus kaikkiin opettajia koskeviin ongelmiin vaan päätoimisesti toimia täydentävänä siirtymävälineenä koulutuksen ja ammatin välillä, sekä tukena ammatilliseksi kasvamisessa. Opas on osa vuonna 2016 tehtyä The Novice Language Teacher's Guide to Survival -pro gradu -tutkielmaa.

Kirja muodostuu Usein Kysytyt Kysymykset -muotoisesta dialogista aloittelevien ja kokeneiden opettajien välillä. Aloittelevat opettajat kysyvät heitä opettajan työssä askarruttavia kysymyksiä, ja kokeneet opettajat, joiden kokemus vaihteli n. 3:sta vuodesta 20:een vuoteen, vastasivat näihin kysymyksiin omien kokemustensa pohjalta. Dialogi on jaettu osioihin sen mukaan, mitä opettajan ammatin osa-alueita ne koskevat. Jokaisen osion lopussa on osion aiheeseen liittyvä reflektioitehtävä. Kirjan dialogia lukemalla ja pohtimalla lukija voi saada vastauksia hänelle tuttuihin haasteisiin, sekä saada tukea ammatillisen kasvun pohdintaan. Reflektioitehtävien avulla lukija pääsee pohtimaan syvällisesti dialogissa esiintyneitä teemoja, ja liittämään ne hänen omaan tarinaansa. Uskomme, että kirjasta voi hyötyä sekä kokenut että aloittelevakin opettaja. Mentoroinnin periaatteiden mukaisesti sekä mentoroitava että mentori oppivat uutta heidän käymässään keskustelussa. Näin ollen kokeneetkin opettajat voivat oppia jotain siitä keskustelusta, jota kokeneet ja aloittelevat opettajat käyvät tässä kirjassa.

Kirja edellyttää käyttäjältään aktiivista oman oppimisen ohjausta. Koska kirjasta ei itsessään voi kertoa lukijalle, millainen opettaja lukijan kuuluisi olla, lukijan täytyy reflektoida siinä esitettyä tietoa omakohtaisesti ja aktiivisesti. Tämän vuoksi peräänkuulutamme lukijalta vastuuta oman oppimisen ohjaamisesta, ja halukkuutta ottaa kaikki hyöty irti Uuden Kielenopettajan Selviytymisoppaasta. Aavikolle eksynytään ei selviä pelkän sudenpentujen käsikirjan avulla: Hänen täytyy tutkailla ympäristöään, ja soveltaa kirjan tietoa siihen todellisuuteen, mikä häntä ympäröi.

1 - KIELEN OPETTAMISEN HAASTEET

1.1 - Metodit ja opetustavat

Kuinka paljon opetusmetodeita kannattaa vaihdella esimerkiksi yhden kurssin aikana?

Mielestäni niitä pitää vaihdella koko ajan, koska kieli on elävä asia. Jos sinulla on vain tietyt opetusmenetelmät mitä käytät koko ajan, niin myös oppilaiden kielenkäyttö jymähtää tiettyihin tapoihin. Kun vaihdat metodeja niin oppilaiden kielenkäyttökin elää, eivätkä oppilaat mieti käyttävätkö he kieltä oikein, vaan sitä käytetään aidosti. Tällöin siitä häviää myös turha jännittäminen. Oppilaat jaksavat keskittyä tunnilla n. 10-15min ja tämän takia vaihtointi ja etenkin pyly irti penkistä -aktiviteetit ovat tärkeitä, jotta oppilas saadaan uudestaan herätettyä aktiiviseksi toimijaksi tunnilla. Kokeile uutta menetelmää pari kertaa ja kun se alkaa tuntua omalta, lisää se omaan arsenaaliin. Toista prosessi jälleen uudella menetelmällä. **-Liisa⁴**

Miten välttyä siltä, että kangistuu kaavoihinsa opetusmenetelmien suhteen?

Kaavoihin kangistuminen on todella helppoa. Mutta jos olet aidosti kiinnostunut opettamisesta ja siitä, että oppilaasi oppivat, niin menetelmien vaihtamisen paras palkinto on se, kun oppilaat tulevat tunnillesi ja kysyvät: "mitä tänään tehdään?". Oppilaat tulevat mielellään tunneille, jos he tietävät, että opettajalla on usein joku uusi peli tai ässä hihassa. Lue kirjallisuutta, surffaa netissä, googleta vaikka "how to teach kinesthetically" tai mene some-ryhmiin, joissa jaetaan ideoita. Katso oppilaitasi siinä edessäsi ja jos näet heidän reagoivan esim. "jahas... taas tulee tämä vaihe", niin silloin viimeistään pitää vaihtaa. **-Liisa**

Yritän puhua tunneilla paljon kohdekieltä. Kielen juuri aloittaneet pienet oppilaat tuskin ymmärtävät kaikkea ja huomaan kääntäväni oman puheeni suomeksi. Onkohan tämä pedagogisesti ihan väärin, ja kuinka paljon voin olettaa oppilaiden osaavan tulkita puhuttani, vaikka tiedän etteivät he vielä kaikkia sanoja ymmärräkään? Entä tulisiko minun käyttää enemmän kohdekieltä sitä mukaa mitä vanhempia oppilaita opetan?

Pedagogisesti se ei ole väärin. Kun kerrot asian ensin suomeksi ja sitten englanniksi, varmistat, että se aloittava kielenoppija varmasti ymmärtää mitä pitää tehdä. Mieti pienten kanssa *miten* opetat. Opetä heille tietyt fraasit, joita havainnollistat samalla. Sano esim. "take out the activity book" ja ota samalla kirja itse esiin. Ajan myötä voit alkaa pikkuhiljaa pudottamaan suomea pois, kun huomaat oppilaiden ymmärtävän fraaseja paremmin. Niin kauan kun on tarpeen varmistaa ymmärrys niin varmistaa, mutta jokaista sanaa ei tarvitse kääntää kunhan oppilaat tajuavat pääpiirteittäin mitä tulisi tehdä. Selitä aina uudet tehtävätyypit suomeksi ja anna tehtävätyypille nimi. Näin jos puhut tulevaisuudessa tehtävästä englanniksi samalla nimellä, oppilaat muistavat mistä on kyse. Joskus on myös luokanhallinnallisesti hyödyllisempää puhua englantia, koska oppilaat keskittyvät paremmin, kun ymmärtämisen eteen pitää tehdä vähän töitä. **-Liisa**

⁴ Nimet muutettu.

Mikä olisi hyvä tapa opettaa ääntämistä peruskoulussa?

Puhuta, puhuta, puhuta. Anna oppilaille malli äännättämällä paljon. Tuo tunnille lauluja ja laulakaa niitä, tehkää tongue twistereitä tai luetuta kappaleita ryhmissä. Suullisia harjoituksia ennen kannattaa epätavallisiin sanoihin ja äänteisiin kiinnittää oppilaiden huomio. Harjoitelkaa äänteitä ja kerro oppilaille missä äänteen pitäisi tuntua. Ottakaa esim. oppilaiden kanssa paperit suun eteen ja kerro heille, että p-äänteessä paperin pitää heilahtaa ja b-äänteessä paperin tulee pysyä paikallaan. **-Liisa**

Miten korjata yksittäisen oppilaan mahdollisia ääntämisen haasteita siten, että oppilas ei lannistu täysin?

Älä korjaa yksittäisen oppilaan ääntämistä, ellei hän varta vasten kysy sinulta miten jokin sana sanotaan. Me suomalaiset osataan todella hyvin vaieta kaikilla kielillä mitä me osataan. Me ei uskalleta puhua, vaan me kytätään virheitä, ja se valitettavan usein tulee siitä, että meitä on korjattu. Alias-pelit ovat siinä mielessä todella hyviä, koska oppilaat eivät tajua pelätä virheitä, sillä pelissä on rajattu aika selittää mahdollisimman monta sanaa. Totta kai virheitä pitää korjata pois, mutta ei yhden oppilaan kohdalla. Harjoitusten jälkeen voit sanoa, että "siellä oli muutama hassu äänne, jotka on suomalaisille vähän haastavia – otetaan kaikki nämä muutamit yhdessä". Tällöin et merkkää yhden oppilaan virheitä, vaan kaikki oppilaat saavat harjoitella yhdessä. Tätä kun teet tarpeeksi paljon niin ääntäminen paranee. **-Liisa**

Miten voisin tarjota oppilaille tilanteita, joissa aidosti kommunikoidaan kohdekielellä (ei vain kauppaleikki-tehtävissä)?

Kun opetat uusia ilmauksia tai rakenteita, mieti missä niitä oikeasti käytettäisiin. Näiden pohjalta suunnittele kommunikointitilanne ja siihen suullinen harjoitus. Esim. agreeing/disagreeing -rakenteiden kanssa harjoitutat ensin fraasit kuinka ilmaista mielipiteet, ja sitten kysyt vaikka oppilailta mitkä tilanteet nostattaisivat tunteita ja hyvin erilaisia mielipiteitä. Tai tuo vieraita luokkaan ja pyydä oppilaita tekemään heille kysymyksiä. Voitte luokan kanssa kommunikoida ystävyyskoulun kanssa verkkoblogissa tai kirjeenvaihdon avulla. Jos ystävyyskoulua ei löydy ulkomailta, voit pyytää kollegaasi pitämään esim. skype-tunnin, jossa luokat vaihtavat uutisia keskenään. Kommunikointia on myös laulaminen ja esim. kappaleen lukeminen eläytymällä henkilöhahmoihin. Yksi projekti minkä tein oppilaideni kanssa oli kun löysimme Australian matkailutoimiston nettisivuilta livechat-asiakaspalvelun. Siellä oli joku raukka yötöissä samalla kun oppilaat keksivät hänelle kysymyksiä. Autenttisen tehtävän ei tarvitse olla sen kummempi. **-Liisa**

Kuinka paljon kirjan tehtäviä on OK tehdä esimerkiksi tunnin aikana? Itse koen ne tarpeellisiksi esim. kielioppijuttujen harjoittelussa, sillä suulliset tehtävät tehdään usein vähän sinne päin. Minua edeltävä opettaja oli erikoistunut tanssilliseen ja ylipäättään kinesteettiseen pedagogiikkaan, ja olen saanut oppilailta kommentteja, että käytän paljon kirjaa. En tiedä teetätkö kirjan tehtäviä oikeasti keskivertoa enemmän vai

vertaavatko he vain aiempaan opettajaan.

Itse olin alussa opettaja, jonka mielestä kirjan tehtävät olivat tärkeitä. Sitten olen ruvennut miettimään, että oikeastiko minä tuon lapset kouluun täyttämään kirjan? Tajusin, että siinä ei ole mitään järkeä, kun he voivat sitä täyttää kotona. Näin minulle jäi koko tunti aikaa tehdä kaikkea muuta mitä kotona ei voi tehdä. Tunnilla minulla on yhteistyöaika, eli oppilaat ovat tunnilla yhdessä ja silloin on mahdollisuus tehdä suullisia harjoituksia ja toimia yhdessä. Kotona ei välttämättä ole ketään, kenen kanssa oppilas voisi esim. suullisia tehtäviä tehdä. Siksi kirjalliset tehtävät jäävät useimmiten kotiin ja kirjan aktivoivat, suulliset ja pelit tehdään tunnilla. Työkirja on minulle väline, jolla testaan tunnilla opittua asiaa läksyjen kautta. Suomalaiset koulukirjat ovat pedagogisesti ja materiaaleiltaan ihan älyttömän hyviä työvälineitä, mutta niissä on todella paljon materiaalia ja jos kaiken yrittää oppilaiden kanssa tehdä, niin sitten tunnit menevät kirjallisten tehtävien tekemiseksi. Se, että kirja on ns. täytetty, ei ole tae hyvälle osaamiselle. Vaikka suulliset oppilas tekisikin vähän sinne päin, niin tärkeintä niissä on, että oppilaiden viesti välittyy. Perusopetuksessa pyritään käytännön kielitaitoon, eikä siihen, että kaikista tulisi kielitieteilijöitä. Joskus on hyvä tehdä yksi kirjan tehtävä sen jälkeen kun uusi asia on opittu, jotta tiedät menikö uusi asia perille. **-Liisa**

Opeopinnoissa käytiin läpi niin teoriaa kuin käytäntöä, ja koska molemmissa löytyy valinnanvaraa, mistä tietää miten itse opettaa (kokeilemalla joo'o, mutta miten muuten)? Tai mistä tietää mikä tyyli tai metodi sopii itselle tai tietylle luokalle? Tai mitäs jos mikään niistä ei sovi kuin kerrallaan puolelle oppilaista?

Yritys ja erehdys. Älä lannistu siitä, jos tunti ei mene suunnitelmasi mukaan. Kyllä sitä itsekin vielä pitää välillä sellaisen penkin alle -tunnin, että on iloinen kun yhtään opeharkkaa ei ollut tuntia katsomassa. Mieti oliko suunnitelmassasi jotain mitä voisit muuttaa, jotta se menisi seuraavalla kerralla paremmin. Älä lähde tekemään sellaista mikä tuntuu itsellesi täysin vieraalta vaan lähesty asiaa omalla tavallasi. Oppilaiden kannalta tässä auttaa vain se, että opit tuntemaan oppilaasi. Se mistä yksi ryhmä on todella liekeissä, ei toimikaan toisen ryhmän kanssa. **-Liisa**

Opetusmetodien kokeilusta ei kannata ottaa paineita. Osa sopii sinulle ja osa toisille. Se on väistämätöntä, että aina kun kumarrat yhteen suuntaan, niin pyllistät toiseen. Itse yritän varioida omia metodejani. Esimerkiksi lukiossa on paljon tekstinraivaamista, ja teen sitä välillä opettajajohtoisesti ja välillä oppilasjohtoisesti. Koko porukan saa paremmin osallistumaan oppilasjohtoisesti pistämällä esim. 20-30 sanaa tai ilmaisuja monisteelle ja pistää oppilaat alleviivaamaan ne tekstistä. Oppilaat pitävät tästä myös sen takia, että he saavat käydä tekstin läpi omaan tahtiin. Joskus voit antaa oppilaiden päättää mitkä sanat ja ilmaisut tekstistä ovat heille hyödyllisiä. Näin heikommat ja taitavat löytävät oman tasoisia sanoja. **-Ville**

Mitkä kieliopin opetusmenetelmät toimivat kokeneempien opettajien mielestä parhaiten?

Tämä riippuu hirveästi oppilaiden iästä ja siitä kuinka he tykkävät oppia. Alakoulun puolella minulla on yleensä aukkomoniste mikä oppilaiden pitää täyttää taululla olevien sanojen avulla. Jos heillä ei ole mitään tekemistä niin puolet katsovat ikkunasta ulos. Alakoulussa korostuu myös pelillisuus ja leikillisuus. Älä pistä oppilaita heti kirjatehtävään, kun olet selittänyt miten uusi kielioppiasia toimii. Tee mieluummin heti harjoitus missä asia toistuu 28 kertaa, jotta vaikka he eivät muistaisi sääntöä, se olisi oppilailla selkärangassa. Yläasteella ja lukiossa voit lähteä tekstien ja laulujen kautta tutustuttamaan oppilaita uuteen asiaan. He voivat itse lähteä pääättelemään esimerkkien avulla miten kielioppisääntö menee. Säännön avaaminen on sitä tärkeämpää mitä nuorempia oppilaat ovat. **-Liisa**

Suosin suomen kielen käyttöä kieliopin opettamisessa, jotta heikommatkin pysyy kärryillä. Englanniksi jos opettaa niin ne oppilaat jotka meinaavat pudota kärryiltä jo suomeksi, eivät ainakaan pysy Englannissa mukana. Aika paljon otan kielioppiasiat myös opettajajohtoisesti. Monesti kielioppia on sivukaupalla, joten yritän poimia ja korostaa sieltä tärkeimmät asiat. Mielestäni oppilaat pitävät kun kielioppia pääsee harjoittelemaan suullisesti kaverin kanssa, eikä vain kirjan tehtävinä. Kirjan tehtävillä pystytään sitten yhteisesti katsomaan kuinka hyvin uusi asia on mennyt perille. Ilmoitan aina myös kurssin alussa, että jokaisella pakollisella kurssilla opiskellaan yksi kielioppiasia itsenäisesti. Kerron heille mistä löytyy materiaalit, harjoitukset ja asioiden järjestyksen. Sitten kun tämä tunti tai kaksi on käyty läpi, yleensä testaan kuinka hyvin asia on mennyt perille. Tulokset ovat olleet hyviä. Itsenäisen osuuden kokonaisuus kannattaa tarkasti valita ettei se ole liian haastava, vaan sellainen mistä uskot oppilaidesi selviävän. **-Ville**

Voinko opettaa esimerkiksi kielioppia suomen kielen kautta, kun monet oppilaista ovat taustaltaan monikielisiä?

Henkilökohtaisesti olen pyrkinyt opettamaan niin pitkälti kaiken asian kohdekielellä kun vain mahdollista. Kieliopissa monien näkemys on, että se pitäisi opettaa äidinkielellä, koska se on vaikeaa. Henkilökohtaisesti olen kuitenkin huomannut, että ne kielioppitermit ei välttämättä aukea suomen kielellä yhtään sen paremmin, kun mitä ne aukeaa kohdekielelläkään. Esimerkkien ja tekemisen kautta kohdekielellä yläastetasolla homma toimii. En ole juurikaan käyttänyt suomen kieltä opetuksessani, kun minulla on ollut turvapaikanhakijaoppilaita integroituna ryhmiin. Tulokset ovat olleet hyviä. Tosin ryhmät mihin vieraskielisiä on integroitu ovat olleet muutenkin melko hyviä. **-Mikko**

1.2 - Motivaatio

Miten perustelet oppilaalle kielen oppimisen vaativan vaivannäön? Tai miten perustella kielten opiskelun ylipäättään?

Mielestäni suorat perustelut esim. "tämä on tärkeää teidän elämässänne" menevät hukkaan. Näytä oppilaille, että kielen osaamiselle on konkreettinen tarve opetuksesi kautta. Voit pyytää oppilaita tuomaan tunnille biisejä mitä lähdetään raivaamaan tai otatte ystävyysluokan. Itse

koen myös, että jos oppilaiden on kiva tulla tunnille, niin he myös palkitsevat minut tekemällä siellä tunnilla jotain. Voit luoda myös tarpeen kielen osaamiselle esim. sanomalla, että seuraavalla tunnilla pelataan läksynä olevan kappaleen sanoilla. **-Liisa**

Miten innostaa oppilaita kielten opiskeluun?

Keksi heille jatkuvaa, hauskaa ja monipuolista tekemistä. Pidä luppoaika pienellä. Ruotsin kielessä minusta tuntui, että onnistuin opettamaan yhtä luokkaa melkein koko yläkouluajan niin, että heillä kesti hyvin pitkään tajuta, että he edes opiskelevat ruotsia. Heillä oli niin paljon kaikkea erityyppistä tekemistä, että he keskittyivät enemmän siihen tekemiseen kuin siihen, että "hei meidän pitäis vihata tätä ruotsia". Heti kun homma lähtee liikkeelle niin älä anna niille alussakaan aikaa epäröidä ja miettiä, että "emmä osaa tätä". Lähin heti ensimmäisestä oppilaskontaktista asti ryhmän kanssa liikkeelle puhumalla heille tosi yksinkertaista ruotsia. Kolmen sanan lauseita esim. "Jag är Mikko. Vem är du?" Osoittelun ja eleiden kautta näin heille tulee välitön kokemus siitä, että "tätä voi oppia" niin sitten asennekin ehkä helpottuu. **-Mikko**

Miten voisin tuoda oppilaita innostavaa kielialueen kulttuuria opetukseen? Voiko lapset ja nuoret saada enää innostumaan perinteisistä opetusmenetelmistä (kuten kirjat, käsityöt, kirjoittaminen), kun trendinä ovat padit ja muut mobiililaitteet?

Voi saada perinteisistä menetelmistä innostumaan. Mielestäni tässä mielenkiintoinen kysymys on aina ollu, että voiko esim. postereita käyttää enää, kun niitä on vuodet ja vuodet väännetty? Mutta tässä pitää muistaa että ne oppilaat on aina uusia. Eivät he ole vääntäneet postereita kolmekymmentä vuotta. Kyllä itse olen saanut oppilaat innostumaan tekemään käsillä postereita, sarjakuvia ja askartelemaan oppimispelisiä. Kulttuuria löytää, kun surffaa aktiivisesti netissä. Yksi tehtävä mikä on innostanut omia oppilaitani on kohdekuulttuurin biisien lyriikoiden kääntäminen. Selvitä mitä oppilaasi harrastavat ja pyri linkittämään sitä aktiivisesti tehtäviisi. **-Mikko**

1.3 - Sisältö

Mistä tietää mitä asioita painottaa opettamisessa, esim. kielioppi, kommunikointi (mitä opeopinnoissa hyvin vahvasti painotettiin) yms.?

Ensimmäiseksi katsot OPSin ja mitä se edellyttää sinun opettavan. Toiseksi mennään eteenpäin maalaisjärjellä. Kielioppia on esim. turha opettaa ellei oppilailta ole sanastoa millä käyttää kieliopin rakenteita. Kaikki kielen osa-alueet pitää löytyä ja niitä tulisi tasaisesti harjoittaa. Kun teet suunnitelmaa, niin katso ja mieti tarkkaan milloin sinulla tulee suullista, milloin kirjoittamista ja milloin kuullunymmärtämistä. Kirjaa tuntisuunnitelmiisi tavoitteet, koska muuten siinä käy niin, että on jo arvioinnin aika etkä ole esim. käyttänyt suullisia harjoitteita juuri ollenkaan. **-Liisa**

Kuinka paljon opettajalle jää aikaa perehtyä syvällisesti opetettaviin asioihin?

Se on ihan siitä kiinni kuinka paljon haluat käyttää siihen aikaa. Palkka opettajalle maksetaan opetustunneista ja muista työnkuvaan kuuluvista tehtävistä. Suunnittelu ja asioihin perehtyminen on ihan opettajan omalla vastuulla. Kouluilla on ns. yhteissuunnittelu eli YS-aikaa, joka usein käytetään koulun tapahtumien suunnitteluun. Siihen, miten opetat tietyt asiat, on löydettävä itse aikaa. **-Liisa**

Kuinka tuon opetukseeni yhteiskunnan ajankohtaisia aiheita? Voinko integroida kulttuuria sujuvasti muihin kielen opetuksen osa-alueisiin?

Kyllä voit ja toivottavasti tuot. Aina kun luet aamun lehden ja sieltä löytyy kiinnostava juttu, niin nappaa se mukaan ja tuo tunnille ja tee siitä vaikka suullinen harjoite. Uusi opetussuunnitelma painottaa monialaisia oppimiskokonaisuuksia ja laaja-alaista osaamista, jotta kieli ei olisi osa-alueena niin erillään muusta maailmasta. Näitä ovat esimerkiksi monialaiset projektiviikot joissa tehdään vaikka englanniksi uutisia, ja oppilaat pääsevät toimimaan samalla kuvaajina, toimittajina tai äänittäjinä. **-Liisa**

Kulttuurieroissa itseäni kiinnostaa nimenomaan tapakulttuuri ja ihmisten mentaliteettien erilaisuus, jota olisi kiva jotenkin tuoda esiin myös lapsille. Miten tämän voisi tehdä hauskaasti ja havainnollisesti? Entä kuinka opettaa lapsille eri murteiden eroja?

Kerro heille tapausesimerkit. Tilanteita kuten kuinka voi olla outoa vastata jopa kysymykseen "hi, how are you?", sillä kysymykseen ei oikeasti odoteta vastausta, jossa selitetään juurta jaksain kaikki kuulumiset. Tämän takia sanon jokaisen tuntini alussa oppilaille "how are you today?", johon he vastaavat "fine, thanks, and you?", jolloin oppilailla on ulkomaille mennessään vastaus selkäytimessä. Internet on pullollaan vitsikkäitä videoita miten eri kansallisuudet nähdään, ja pätkät elokuvista, missä tapahtuu jotain kohdekulttuurille tyyppillistä, ovat hyviä tapoja tuoda tapakulttuuria esille. Kerro oppilaille omia tarinoita tai tuo tunnille ulkomaalainen tutuksi. **-Liisa**

Kuinka tuon kielen eri "variantit" opetuksessa esille?

Elokuvat ovat loistava tapa tuoda variantteja esille ja ääninäyttelijöiden kotisivuilta löydät eri ääninäytteitä, joilla he pystyvät näyttelemään. Tähän voi yhdistää esim. Tehtävän, jossa pitää tunnistaa eri ääninäytteiden kansallisuus. Varianttien tuomista tunnille ei tarvitse pelätä. Ei ole yhtä tapaa opettaa tai puhua englantia. **-Liisa**

Englannin kielessä variantteja riittää. Jo kahden "valtavariantin", eli britti- ja amerikanenglannin alla on valtavasti eri variantteja, ja jos niitä haluaa tuoda itse opetukseensa esille, on siinä haastetta. Meille ohjattiin aikanaan valitsemaan yksi variantti, jonka opettelisi hyvin ja pitäytyisi siinä. Oma kunnianhimoinen tavoitteeni ensi vuodelle on puhua uusille lukion ykkösilleni vuoroviikoin britti- ja amerikanenglantia. Englantini on hyvin "north american english", jossa on kanadalaisia vivahteita ja brittienglantia tulen puhumaan hieman

työväenluokkaisella brittiaksentilla. Kysyn sitten oppilailta mitä he ovat kokeilusta mieltä. Varianttien suurimpia eroja kannattaa tuoda myös esille. Olen tehnyt esim. tehtävän jossa olemme oppilaiden kanssa yhdessä miettineet kuinka monella eri tavalla jonkin tutun sanan pystyy ääntämään. **-Ville**

Kuinka opettaa kulttuuritietoa ns. stereotyyppioita pidemmälle (etenkin kun omat kohdekulttuurin kokemukset ovat rajallisia) ja mistä kulttuurista opetetaan (englannin kieli kun on maailmanlaajuinen lingua franca)?

OPSissa lukee millä tasolla ja kuinka laaja-alaisesti eri kulttuureihin tutustutaan. Jos sieltä unohtaa jonkun aspektin niin ei siinä tee mitään väärin. Pääasia on, että eri kulttuureihin tutustutaan ja luodaan pohjaa suvaitsevaisuudelle. Matkusta ulkomaille ja hanki omia kokemuksia ja ulkomaalaisia ystäviä. Jos ulkomaille ei itse pääse, se ei ole este selvittää asioita ja opettaa kohdekulttuuria. Voit kysyä esim. natiiveilta netissä heidän kohdemaastaan suoria kysymyksiä. **-Liisa**

Minkälaisia omia mielenkiinnonaiheita olette sitoneet opetukseen ja miten? Itse olen kiinnostunut musiikista ja haluaisin sitä tuoda mukaan joko oppitunneille tai järjestää opetusta sen avulla.

Olen itse kiinnostunut musiikista, draamasta, kuvataiteista, tanssista ja psykologiasta: erityisesti persoonallisuudesta ja itsetuntemuksesta ja tunteista. Jos ja kun saan inspiraation, yritän sisällyttää näitä mukaan opetukseen. Toivoisin että uskaltais olla seuraamatta ”tiukkaa” aikataulua tai kirjan sisältöjä liikaa, koska usein tuntuu että kun uskaltaa heittää kirjat vaikka pariksikin tunniksi nurkkaan, jää aikaa omien ideoiden toteutukselle, joista oikeasti sitten saattaa jopa jäädä oppilaille vahvempi muistijälki.

Musiikkia käytän ryhmästä riippuen taustamusiikkina tai joitakin biisejä aukkotäydennyksenä tai virittelynä aiheeseen. Olen myös suunnitellut yhdessä musiikinopettajaksi opiskelevan ystäväni kanssa pienen ”ilmiöpohjaisen kokonaisuuden”, jossa esimerkiksi yhden viikon opiskelisimme musiikkia ruotsiksi (tai englanniksi). Tähän kuuluisi yhteistyö meidän kahden opettajan kanssa, ja esimerkiksi säveltämistä ja sanoittamista kohdekielellä (esimerkiksi kappaleiden sanastot tai teeman tähän yhdistäen) ja vierailuja paikalliseen musiikkiaiheiseen näyttelyyn.

Mielestäni esimerkiksi lyömäsoittimet tarjoavat myös hyviä mahdollisuuksia kielten opiskeluun: erilaisia rytmejä tuottamalla voidaan harjoitella esimerkiksi sanapainoja tai sanan ääntämistä (keksitään rytmi, joka mukaillee hankalan sanan sanapainoja ja aksenteja ja toistetaan sanaa ja rytmiä yhdessä: esim. Bi-o-lo-gy, psy-cho-lo-gist). Tähän voi yhdistää myös ”Simon says” -tyyppistä sano ja toista – harjoittelua. Olen myös käyttänyt Kaanon-laulua esimerkiksi ruotsin persoonapronominien subjekti- ja objektimuotojen opetteluun (Jaakko Kultra -melodiolla: Jag du han hon, jag du han hon, vi ni de.... Tai mig dig honom, mig dig henne, oss er dem). (Osasta) oppilaista tämä on ollut ihan hauskaa, mutta ei se

kaikkien kanssa ole onnistunut, ja joidenkin kanssa tämä on mennyt aivan penkin alle. Kannattaa silti kokeilla hassujakin ideoita, jos ne tuntuvat omasta itsestä hyviltä! Mutta erilainen pelillisuus ja leikkimielinen kilpailu yleensä toimii (kaanonissahan ryhmä jaetaan useampaan osaan). Ideoita voi saada erikoisista paikoista: en tiedä olisinko tätä keksinyt, jos en olisi käynyt paljon sitseillä opiskeluaikanani. Kielethän ovat osa monen oppilaan arkea nimenomaan musiikin kautta, joten musiikki on todella luontevaa yhdistää osaksi kielten opiskelua. Haaveilen siitä, että vielä pidän jonkin oppitunnin täysin musiikkiluokassa. Miksei oppilaille voisi antaa vaikka sanalistan, joka tulee opetella, ja pyytää säveltämään niiden pohjalta biisin, tai tekemään musiikkivideon, jossa tekstin tai puheen kautta opeteltava asia tulee prosessoitua. Jos itse uskot omaan ideaasi, on sillä hyvä mahdollisuus onnistua.

Pelillisyyteen ja leikkisyyteen liittyen yksi vakiintunut harjoitus tunneillani on ”läpsy”, joka toimii aluksi myös hyvänä nimileikkinä. Siinä oppilaat istuvat ringissä ja keskellä on yksi oppilas, jonka kädessä on ”läpsy” (esimerkiksi pehmolelu, sanomalehti tms.). Yksi ringissä olijoista sanoo jonkun oppilaan nimen, ja keskellä olija yrittää koskettaa tätä henkilöä polveen ennen kuin hän ehtii sanoa seuraavan oppilaan nimen (jos toinen ei ehdi sanoa uutta nimeä, hän pääsee keskelle ”läpsyksi”). Tätä voi tehdä myös sanasto- tai fraasiharjoituksena. Silloin oppilaat saavat esim. Post it -lapun, jossa on isolla käsialalla opeteltava sana tai fraasi. Oppilaat kiinnittävät laput rintaansa. Ennen peliä äännätetään yhdessä kaikkien sanat ja suomennetaan ne (yleensä annan oppilaan tehtäväksi kertoa muille, mitä hänen sanansa tarkoittaa). Tämän jälkeen pelataan samalla systeemillä, mutta nyt oppilaita kutsutaan niiden sanojen mukaan, mikä heidän rinnassaan lukee. Anna onkin nyt esim. ”recorder” ja Onni onkin ”nightmare”. Tätä olen käyttänyt varsinkin uusien ryhmien kanssa alussa ja ehkä enemmän alkavan kielen tunneilla, jolloin esim ruotsissa voi harjoitella verbien kanssa myös kieltosanan paikkaa (Jag spelar / Jag spelar inte) tai kysymyslausetta (Du spelar – Spelar du?). Tämä on mielestäni siksi hauska harjoitus, että oppilaat pääsevät liikkumaan ja olemaan kosketuksissa toistensa kanssa. Usein varsinkin vähän hiljaisemmilla ryhmillä tämä on toiminut hyvänä ice breakerina. Joskus, jos tuntuu että tämä ei joillekin oppilaille sovi, olen antanut vaihtoehdoisen tekemisen pelin ajaksi.

Draamaa ja toiminnallisuutta yritän myös käyttää oppitunneillani. Uskon vahvasti, että oppiainesisältöjä tärkeämpää olisi, että oppilaat oppisivat toimimaan yhdessä, ymmärtämään itseään ja toisiaan sekä näkemään yhteistyön ja yhdessä tekemisen voimavarana. Käytän erilaisia keskittymis- ja liikeharjoituksia tunnin aloituksina tai joskus tunnin lomassa. Näitä löytyy paljon, jos tutustuu esimerkiksi draamapedagogiikan kirjallisuuteen tai vaikka kysymällä äidinkielen opettajilta vinkkejä. MLL:llä on myös hyviä ryhmäyttämisharjoituksia.

Etsimällä tietoa ”Positiivisesta pedagogiikasta” löytyy vinkkejä tunnetaitojen ja vahvuuksien harjoittamiseen. Harjoitteet ovat usein suomeksi, mutta ne saa minusta luontevasti hyödynnettyä kielten tunneilla kohdekielelläkin.

Kuvataiteen puolelta minua kiinnostaa erityisesti nykytaide. Yritän käydä tutustumassa paikallisiin näyttelyihin ihan inspiraatiomielessä. Usein niistä saakin virkistäviä kokemuksia!

Oppimisympäristönä museot ovat minusta luontevia, sillä taidekokemuksen lisäksi jo pelkät esittelytekstit ovat yleensä englanniksi ja ruotsiksi. Minua kiinnostaa myös koulu taidetilana, ja suunnittelen tällä hetkellä oppilasvoimin tehtäviä taideinstallaatioita koulun käytäville, jotka usein ovat aika värittömiä ja tylsiä. Koululta löytyvää materiaalia tai kalustoa kannattaa myös ennakkoluulottomasti hyödyntää. Koulussamme on näytelmiä varten pukuvarasto (joka on muuten todella vähäisellä käytöllä). Olemme tehneet sinne ”kirpputorikäyntejä”, jossa oppilaat ovat pääseet harjoittelemaan vaatesanastoa (alkava kieli) ja tekemään omia esityksiään esimerkiksi iPadeilla. Teimme tähän liittyen koulun aulaan vaatenäyttelyn teemalla: ”Varför blev jag dumpad?” (Miksi minut hylättiin). Oppilaat saivat valita kiinnostavimman vaatekappaleen ja kirjoittaa tälle vaatteelle tarinan: kenelle se kuului ja miksi se hylättiin. Oppilaat kirjoittivat tarinan vaateen näkökulmasta minä-muodossa (ruotsin tunnilla tähän pystyi liittämään esimerkiksi adjektiivien vertailumuodot ja englannin tunnilla aikamuotojen harjoittelun). Vaatteet ja tarinat A4-papereilla ripustimme yhdessä koulumme aulaan, jossa ne olivat muiden ihmeteltävinä. Kannustaisin ottamaan rohkeasti koulun tiloja käyttöön oppilaiden tuotosten esittelyyn. Myös blogeja tai vaikka QR-koodipisteitä voi käyttää hyödyksi tässä. **-Tiina**

1.4 - Oma kielitaito

Mitä tehdä, kun oma aksentti on kuin 60-luvun keskustapoliitikolla? Oppilaat vaan nauraa, kun ope ei itse osaa puhua selvästi?

Ymmärrän, että opettajana miettii, kuinka saada mahdollisimman hyvä malli oppilaille, mutta opettajan ei tarvitse osata kaikkea. Suomalaisuus saa kuulua aksentissa. Kyllähän esim. intialaisilla tai italialaisillakin on omalaatuisensa aksentit. Tuo oppilaille esiin sanoja, jotka ovat sinulle vaikeita lausua ja harjoitelkaa niitä yhdessä. Kerro heille, että jotkut äänteet ovat sinulle vaikeita, koska ne ovat vaikeita suomalaisille. Voit äännättää suurimman osan materiaaleista sähköisesti ja samalla voit harjoitella mukana. Opettajan oppiminen ei lopu, kun hän aloittaa työnsä. On jo hyvä, että tiedostaa oman aksenttinsa. Silloin voi olla ongelmallista jos ei tiedosta puhuvansa rallienglantia. **-Liisa**

Jonkin verran oma kielitaito tietysti askarruttaa, opeharkoissa kun tuli ohjaajilta välillä sellaisia "korjauksia" omiin sanomisiin tai muotoihin, joita käytin. Kukahan sen sitten määrittää, mitä se "oikea" englantia on, mitä oppilaille tulee opettaa?

Äärimmäisen hyvä kysymys. Minunkin oppilaat ovat välillä kysyneet, että pitäisikö meidän oppia britti- vai jenkkienglantia? Henkilökohtaisesti olen sitä mieltä, että oppikaa sellaista englantia mikä tuntuu teille luontevalta. Jos teidän englantinne on rallienglantia, niin sitten se on rallienglantia, mutta tiedostakaa se, että vaihtoehtoja on. Englannissa en niin stressaa mitä se oikea kieli on, kun itsellä on niin vahva se taito, mutta ruotsia ja ranskaa opettaessa miettii niitä virheitä jonkin verran. Silloin kun opettaa niin yrittää olla jäämättä kiinni niihin virheisiin ja epäröintiin. Varsinkin yläkoulutasolla oppilaat ovat viikon sisään unohtaneet jo virheen, ja voit nyt opettaa sen asian oikealla tavalla uudestaan. Myöskään eri englantien

sekoituksesta ei kannata huolehtia. Me emme ole natiivipuhujia ja mielestäni sillä ei ole niin paljon merkitystä. Omassa opetuksessani tykkään leikitellä eri varianteilla ja oppilaatkin tuntuvat pitävän siitä, sillä se tuo opetukseen tietynlaista elämää. Mitä omat opettajat nimittivät aikoinaan pelleilyksi on minun mielestäni semmoinen mikä niitä oppilaita myös innostaa välillä käyttämään ja avaamaan suunsa sillä kielellä. Siihen sanon, että "hyvä vaan jos puhutte - pelleilkää menemään". -**Mikko**

Miten aloitteleva opettaja voi saada lisää varmuutta siihen, että hän oikeasti osaa opettamansa kielen ja kulttuurin?

Treeniä ja hyvää valmistautumista. Varsinkin silloin kun itselläni oli ruotsissa pätevytyminen kesken niin esimerkiksi rakenneasioiden kanssa tuntien valmisteluihin meni paljon enemmän aikaa kuin englannin tunteihin. Kehittää omaa juttua koko ajan, valmistautuu tunteihin kunnolla ja lukee aiheesta netistä tai kirjoista. -**Mikko**

Tuleeko minun muuttaa omaa (melko omaperäistä opiskelijavaihdossa tarttunutta) aksenttiani?

On hyvä varmasti aloittelevien oppijoiden kanssa selkeyttää omaa puhetta. Sopeuttaa puhe ryhmän kielitaitoon ja hidastaa sitä puhetta, mutta en näe mitään syytä hävittää aksenttia. Kunhan pidät huolen siitä, että ne oppilaat saavat selvää puheestasi tai oppivat ymmärtämään sitä. Oppilaat varmasti tykkäävätkin uniikista aksentista jos sillä välillä leikittelee. Sen ohella voi toki opettaa myös standardia varianttia jos haluaa. Itse kuitenkin ranskaa puhuessa pyrin puhumaan pääasiassa selkeytettyä ranskaa verrattuna johonkin quebeciläisiin muotoihin, mitä on itse joskus napannut kyytiin. -**Mikko**

1.5 - Ylläpito ja kehittäminen

Miten kehitän omaa ääntämistäni, jos se tuntuu olevan kehityksen tarpeessa?

Toivottavasti on resursseja reissaamiseen. Lomat hyötykäyttöön ja sinne juttelemaan. Missä törmäätäkään kohdekielen puhujiin. Itse kehitin viimeksi ranskaani Irlannissa, kun hostellissani oli ainoastaan ranskalaisia. -**Mikko**

Oman ääntämisen kehittämisessä pitää olla mielestäni hyvät korvat. Sinulla on mahdollisuus kehittää omaa ääntämistäsi, jos pystyt kuulemaan ääntämiseen liittyviä eri yksityiskohtia. Olen huomannut jos joillakin oppilailani on ollut vaikeuksia kuulla lähekkäin olevien äänteiden eroja, on heillä myös ollut vaikeuksia tuottaa suullisesti niiden eroja. En osaa vastata siihen kuinka kuulemista voisi kehittää, mutta siitä ääntämisen parantaminen lähtee liikkeelle. -**Ville**

Esimerkiksi yläkoulussa opettaessa, englantia ei tarvitse eikä ehkä voikaan käyttää sillä tasolla millä oma kielitaito on. Sanasto on melko yksinkertaista ja niin myös oppilaiden kanssa vieraalla kielellä kommunikointi. Vaikka olen ollut vasta reilun puoli vuotta

opettajana, huomaan kuinka oma kielitaitoni, varsinkin sanavarastoni, heikkenee. Kaiken työmäärän lisäksi minulla ei ole voimia opiskella työni sivussa. Millaisilla keinoilla voi ylläpitää tai jopa parantaa omaa kielitaitoaan?

Kielen ylläpito ei välttämättä tarkoita sitä, että pitäisi mennä jonnekin kouluttautumaan erikseen, vaan riittää kun pitää huolen siitä, että se kieli on arjessa koko ajan mukana. Telkkarista tulee erikielistä ohjelmaa, netistä löytyy valtavasti materiaalia, ja kirjallisuutta kannattaa arjessa lukea kohdekielellä. Myös kaikki kohtaamistilanteet kohdekielellä on kielen ylläpitämistä. **-Tuula**

Miten kokeneet opettajat ylläpitävät kielellistä ja kulttuurista ammattitaitoaan? Omalla kohdalla tuntuu, että varsinkin sivuainekielissä kielitaito heikkenee jo nyt koko ajan.

Tämä on yksi tärkeimmistä asioista kielen opettajana. Mitä enemmän olen urallani edennyt, sitä enemmän olen ollut korvat höröllään. Yritän poimia uusia pieniä yksityiskohtia kaikesta mitä kuulen tai luen englanniksi. Elokuvista, televisiosta, musiikista ja lukemisesta tulee kulttuurillista ammattitaitoa samaan aikaan kuin kielellistä. Vaihtareiden tai muiden natiivien kanssa kannattaa olla tekemisissä ja korvat kuulolla kuinka he sanovat tiettyjä asioita. Budjetin salliessa pitää käydä paikan päällä. **-Ville**

1.6 - Yksilöllinen opettaminen kielen opetuksessa

Minkälaisia konkreettisia toimenpiteitä on tehtävissä, jotta selvästi muista jälkeen jäänyt oppilas saisi muita kiinni ja pystyisi hedelmällisemmin osallistumaan oppitunneille.

Oppilas on saattanut jäädä jälkeen, koska jokin opetusmetodeissa ei toimi hänelle tai jos oppilaalla on jokin oppimisen ongelma. Tunneillasi voit eriyttää ottamalla kaikki aistit käyttöön koko ajan, koska oppilaalla jokin aisteista voi olla painottunut oppimisessa. Suurimpia juttuja heikoille oppilaille on saada minäpystyvyyden kokemus, eli se että he kokevat pystyvänsä samaan asiaan kuin muut. Toinen tärkeä asia on tukiopetus, ja itse liputan ennakoivan tukiopetuksen nimeen. Tämä on tukiopetusta, jossa ei paikata jääneitä aukkoja vaan mennään esimerkiksi seuraavan tunnin asiaan. Asiaa tutkitaan, harjoitellaan ja opitaan rauhassa, ja kun asia tulee seuraavalla tunnilla muulle ryhmälle uutena, niin tukiopetusta saanut oppilas kokee pystyvänsä siihen tietäen jo asiasta etukäteen. **-Liisa**

Kuinka osaisin sopeuttaa oman opettamiseni oppijoiden tarpeisiin?

Tunne ryhmäsi kysymällä oppilailta. On asioita mitä pitää opetussuunnitelman mukaan opettaa, mutta voit soveltaa metodisi oppilaiden innostusten mukaan. Jos ryhmä on vaikka todella liikunnallinen niin ota esimerkit ja vaikka käänöslauseet liikunnan kautta, ja tee liikunnallisia harjoituksia. **-Liisa**

1.7 - Reflektiotehtävä

Piirrä kuva ja/tai kirjoita tarina itsestäsi a) kielen käyttäjänä ja b) kielen opettajana

Pohdi kuvassasi ja/tai tarinassasi, miten nämä kaksi eri roolia eroavat toisistaan ja täydentävät toisiaan.

Vinkkejä reflektiotehtäviin: Mieti mitä *asioita, esineitä, ympäristöjä ja ihmisiä jne.* liität reflektiotehtävien teemoihin. Käytä *värejä* ilmaisemaan tunteita, sekä *leikkaa ja liimaa* teokseesi kuvia tai tekstiä lehdistä, tai itse ottamistasi valokuvista. Yhdistele vapaasti tekstiä ja kuvaa; Luovuudella ei ole rajoja!

2 - OPPILAISTA JOHTUVAT HAASTEET

2.1 - Luokan hallinta

Miten selviän tulevaisuuden monikulttuurisessa luokassa kaikkien oppimisvaikeuksien ja käyttäytymishäiriöiden kanssa? Miten osaan käsitellä ne henkilökohtaisesti niin ettei asia jää vaivaamaan? Kenelle uskallan puhua ongelmista lakien ja muiden puitteissa? Osaanko olla puolueeton?

Omassa koulussani olen huomannut, että meillä toimii moniammatillinen yhteistyö todella näppärästi. Apulaisrehtorin, erityisopettajan ja vastaavien kanssa voi keskustella asiasta. Jos jollain oppilaalla tuntuu olevan jotain ongelmia, jotka vaativat toimenpiteitä, niin silloin perustetaan oppilaskuntana oppilashuoltotyöryhmä johon kutsutaan ne aikuiset, jotka koetaan tarpeellisiksi. Sitten sillä porukalla keskustellaan mikä jokaisen näkemys on oppilaan tilanteesta ja miten hänen asioitaan voidaan parhaiten avustaa. Varsinkin uutena opettajana, muiden kanssa puhuminen on tärkeää. **-Mikko**

Olen tehnyt paljon sijaisuuksia ja juuri aloittanut ensimmäisessä pidemmässä työssäni. Tuntuu, että työn painopiste on tilanteenhallinta ja häiriökäyttäytymisen kitkeminen. Helpottaako tämä tosiaan? Kuinka kauan se kestää?

Kyllä helpottaa. Itsellä se on helpottanut kun on päässyt tekemään samojen oppilasryhmien kanssa pitkäjänteistä työtä. Silloin oppilaiden testaaminen vähenee, kun he näkevät sinut oikeana opettajana, eikä vain sijaisena. Ryhmän kanssa sitten luotte yhteisiä pelisääntöjä millä voi tehdä pitkäjänteistä työtä. **-Mikko**

Yläkoulussa ainakin tunneilla menee paljon aikaa kurinpitoon ja oppilaat haastavat varsinkin nuorta opettajaa jatkuvasti. Välillä tekisi mieli luovuttaa, mikä neuvoksi?

Pitkäjänteisyys ja se, että pitää kiinni siitä mitä on sanonut. Kun pyydät oppilasta esim. rauhoittumaan sanomalla, että muuten siitä seuraa tätä ja tätä, niin siitä pitää pitää myös kiinni. Tämän jälkeen jos oppilas ei tottele, etkä pidä lupaustasi, hän oppii ettei sanasi merkitse mitään. **-Antti**

2.2 - Ilmapiiri

Kuinka pitää oma auktoriteetti luokassa ja ylläpitää työrauhaa ja silti ylläpitää positiivista ilmapiiriä (etenkin siis jos luokassa auktoriteettia haastavia tapauksia)?

Tähän sanoisin, että koittaa löytää sopivan tasapainon kurin ja suitsien löysentämisen välille. Jos löytyy yhtään huumorintajua ja halua käyttää sitä niin sillä pääsee pitkälle positiivisen ilmapiirin luonnissa. Yleinen sosiaalisuus ja rento meininki auttaa myös paljon. Sain ensimmäisenä opetusvuotenani neuvon kollegalta pitää etäisyyttä oppilaisiini ja parin viikon jälkeen totesin, että ei siitä tullut yhtään mitään. Oppilaat kokivat etäisyyteni jopa

hyökkäyksenä heitä kohtaan. Oppilaiden kanssa keskusteltuani selvisi, että he halusivat kutsua minua etu- tai sukunimellä, eikä opettajaksi, niin kuin olin vaatinut. Tunnit sujuivat paljon paremmin sen jälkeen kun löysäsin tässä pienessä asiassa. **-Antti**

Minulle on helppoa olla "aikuinen" alakoululaisten opettajana, mutta yläkoululaisten kanssa otan helposti kaveriroolin ja välttelen konflikteja. Onko tämä ongelmallista ja millainen olisi hyvä kaveri/auktoriteettibalanssi? Miten sitä voisi rakentaa?

Mielestäni siinä pitää olla selvä ero, sillä oppilaan ja opettajan välillä on tietynlainen valtasuhde. Sinä arvioit heitä ja voit myös jakaa heille rangaistuksia ja näihin voi kaveeraaminen vaikuttaa. Itse en kaveeraa oppilaideni kanssa, mutta olen kuitenkin sosiaalinen heille. Vapaa-ajasta, viikonlopusta ja jopa tunneasioista voi esim. heidän kanssaan jutella, mutta siinä täytyy muistaa pitää opettajan ja aikuisen rooli. Sen jälkeen kun oppilaani ovat lähteneet koulusta jossa opetan, on osasta täysi-ikäisistä tullut hyviäkin kavereita lähinnä musiikkiharrastuksen tai jonkun muun yhdistävän tekijän kautta. Silloin voin myös hyväksyä some-kaveripyyntöjä heiltä linjaukseni mukaan. **-Antti**

2.3 - Häiriökäyttäytyminen

Häiriökäyttäytyminen askarruttaa kyllä. Eräessä sijaishommassani luokassani oli oppilas, joka ei suostunut avaamaan kirjojaan, tekemään tehtäviä tai olemaan hiljaa, vaikka kuinka käskin. Hän käytti tunnit vierustovereidensa häiritsemiseen enkä saanut häneen minkäänlaista yhteyttä. Tähän saattoi tietysti vaikuttaa se, että olin sijaisena vain viikon. Mutta toki se mietityttää, että mitä teen sitten, jos vastaan tulee oppilas, joka ei suostu minkäänlaiseen yhteistyöhön. Kokemukseni mukaan muut oppilaat tarttuvat nopeasti siihen, etten saa sitä yhtä kapinoitsijaa kuriin - miksi heidänkään sitten pitäisi tehdä tehtäviä, jos toi ykskään ei tee.

Itse käyttämäni klassikko on "ulos luokasta ja hoidat sen asian myöhemmin" (näen luokan ikkunasta käytävään), jotta se asia ei jauha liian kauan siinä ja jottei muut oppilaat saisi kiinni siitä mielentilasta. Puhu oppilaan kanssa tunnin jälkeen. Jos hän on haluton käsittelemään sitä asiaa siinä tai keskustelu ei muuten onnistu, niin lykkää puhumista päivällä tai parilla. Hänelle ja muille luokan oppilaille täytyy näyttää että kapinoinnista tulee seurauksia. Itselleni ei ole vielä käynyt niin, että tämän jälkeen oppilas ei tottelisi, mutta siinä tapauksessa voi pyytää rehtorin ammattitaitoa ja auktoriteettia paikalle. **-Antti**

Mitä eri tapoja kokeneet opettajat käyttävät häiriökäyttäytymisen ehkäisyyn ja siihen puuttumiseen?

Usein häiriökäyttäytyminen on sitä, että halutaan huomiota ja sitä voi sopivissa määrin antaaakin. Tietenkään ei siinä määrin, että oppilaasta tulee opettajan lellikki tai että hän saisi tehdä jotain mitä muut ei saisi. Itsellä oli eräs oppilas, joka tarvitsi paljon huomiota. Usein kun hän viittasi, niin kysyin häneltä tietäen, että sieltä tulee myös hyviä vastauksia. Kokeiluna löysäsin myös kurinpitoa hänen kohdallaan ja annoin luvan esim. harjata hiuksia ja meikata

tunneilla. Toki muutkin olisivat saaneet silloin näin tehdä, mutta eivät halunneet. Tuntikäyttäytyminen parani, mutta muun totaalisen opiskelemattomuuden seurauksena numero kuitenkin hieman huononi. Tilanne on vielä auki ja siitä keskustellaan eri tahojen kanssa miten toimitaan ensi syksynä. Tässäkin oppilaan ymmärtäminen ja keskustelu hänen kanssaan ovat tärkeitä. Sain hänen vanhemmiltaan muun muassa selville, että hänellä on kotonakin rankka teini-ikä -vaihe menossa, eikä kapinassa ole kyse vain opesta ja kyseisestä opetettavasta aineesta. **-Antti**

Miten saada yläkoulun oppilaat panostamaan myös keskustelutehtäviin, etenkin kun ne ovat vähän vapaampia? Huomaan usein, että minulla ei ole lopputunniksi enää tekemistä suunniteltuna, sillä oppilaat käyttävät suullisiin tehtäviin murto-osan suunnittelemani ajasta.

Välillä et mahda sille yhtään mitään, että jotkut luokat eivät saa suutansa auki ja toisille pitää sanoa, että nyt on pakko lopettaa keskustelu ja siirtyä eteenpäin. Tehtävän rakenteeseen pystyt kuitenkin vaikuttamaan. Jos tuntuu siltä, että tehtävä menee liian nopeasti ohi, sano, että keskustelu täytyy kirjata ylös ja opettaja tarkistaa sen myöhemmin. Näin oppilaat tietävät, että tähän ei riitä mikä vain höpiskely ja sitten voidaan lopettaa. Tuntisuunnitelmassa kannattaa myös aina olla suunnitelma B jonkin tehtävän muodossa. **-Antti**

2.4 - Oppilaslähtöinen opettaminen / eriyttäminen

Erityisesti englannin kielessä oppilaiden välillä tasoerot ovat todella suuria. Pahimmillaan toiset eivät pysty muodostamaan kokonaista lausetta ja toiset pystyvät lukemaan kokonaisen romaanin. Miten eriyttää opetusta niin, että heikoimmat pystyisivät opiskelemaan/kertaamaan perusteita ja etevimmille olisi haasteita niin, että kurssien (ja opetussuunnitelman) tavoitteet silti saavutetaan?

Henkilökohtaisesti olen lähestynyt opettamistani ryhmätyöskentelypainotteisen homman kautta. Kun pääsen luokkaani joskus asettelen kaikki pulpetit neljän hengen työryhmiin ja niissä työryhmissä oppilaat pystyvät tekemään paljon itsenäisesti kuin myös avustamaan toisiaan, kunhan siihen työskentelytapaan tottuu. Itselleni jää näin aikaa kiinnittää huomiotani muihinkin asioihin. Taitavia oppilaita voi valmentaa siihen suuntaan, että he pystyvät auttamaan oman ryhmänsä heikompia. Näin oppilaat saavat vertaistukea, joka on lähempänä omaa tasoa. Joskus kaverin puhetta on helpompi kuunnella kuin opettajan. **-Mikko**

Miten pystyn antamaan kaikille henkilökohtaista palautetta?

Jotkut opettajat kysyvät henkilökohtaista palautetta kokeen viimeisellä sivulla ja tarkistuksen jälkeen antavat oppilaalle takaisin palautetta. Itse pidän arviointikeskustelut kerran vuodessa (yleensä tammikuussa), jossa istun käytävässä ja keskustelen oppilaiden kanssa yksi kerrallaan miten syksy meni ja miten tästä edetään oppilaan kohdalla. Näissä on hyvä keskustella oppilaan oppimisesta ja myös käyttäytymisestä. Moni oppilas on pitänyt keskusteluita tärkeinä ja kysyneet miksi niitä ei ole enemmän. Mielellään tekisin

enemmänkin, mutta näihin ei aina aika riitä. Se on oma päätökseni käyttää kaksi tuntia vuodessa tähän, sillä keskustelulla voi olla suurikin merkitys oppilaan tulevaisuuden kannalta. Yhdelle oppilaalleni kerroin hänen numeronsa putoavan kasista kutoseen ja tämä toimi hänelle herätyksenä. Hän otti itseään niskasta kiinni ja on nyt itse (liikunnan)opettaja. **-Antti**

2.5 - Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat

Mitä teet kun oppilas on motivoitunut, mutta ei opi asioita tarpeeksi ajoissa?

Jokaisella on oma tahtinsa oppia asioita. Se on välillä todella turhauttavaa opettajana nähdä oppilas, joka on innokas ja kiinnostunut, mutta jolla on silti vaikeaa. Silloin pitää yrittää ylläpitää hänen motivaatiota ja mielenkiintoa, jotta hän tekee sitä pitkäjänteistä työtä oppimisensa eteen. Saavuttakaa tavoitteita pikkuhiljaa. Asiaa voi viedä eteenpäin tukiopetuksen kautta, jos sille löytyy aikaa. Itselläni oli seiskaluokkalaisia, jotka olivat heikkoja kielessä, mutta kun heidät on onnistunut pitämään innostuneina, niin he ovat pikkuhiljaa kehittyneet. Vaikka ne numerot eivät ole hirveästi nousseet, niin pitää muistaa, että vaatimustasokin on ysiluokalla noussut niin numeron tai parin parannus on jo iso asia. **- Mikko**

Miten kielten oppitunneilla voidaan ottaa huomioon lukivaikeudet ja miten helppo ne on todeta uuden kielen alkeita opetellessa?

Meidän koulussa lukivaikeuksista on ainakin seulonnat, kun tullaan yläkouluun. Ne huomioidaan riippuen miten vaikeaa lukeminen on oppilaalle. Itsellä on ollut esimerkiksi yksi oppilas, jonka kirjoitus on tosi erinäköistä verrattuna muihin, mutta hänellä on siihen oma systeeminsä ja hänelle on yksilöllistetty sen perusteella arviointi. Tämän takia voin esimerkiksi huomioida hänen suullista kielitaitoansa enemmän arvioinnissa. Tällaiset asiat kannattaa totta kai ottaa huomioon tuntisuunnitelmia tehdessä, ettei olisi pelkkää lukemista tunneilla. **-Mikko**

Mitkä ovat opettajan oikeudet ja velvollisuudet kurinpidossa? Monilla kouluilla on erilaiset käytänteet rangaistusten suhteen (esim. jälki-istunto, läksyparkki jne.); mistä tietää, mitä saa ja pitää tehdä?

Suomen laki ja OAJ:n verkkosivut kertovat suurimman osan tarvittavasta tiedosta. Näiden lisäksi yleensä jokaisella koululla on oma opas, jossa on kirjattuna koulun käytänteet, joita pitäisi johdonmukaisesti noudattaa. Jos opasta ei ole, kysy rehtorilta, apu-rehtorilta tai jos koulussa on käytännöistä vastaava työryhmä, niin heiltä. Vaikka uutta opettajaa ei henkilökohtaisesti kiinnosta pitääkö oppilas lakkia päässään luokkahuoneessa vai ei, niin kannattaa muistaa, että toinen opettaja joka pitää tästä säännöstä kiinni saattaa ottaa sen henkilökohtaisena hyökkäyksenä häntä kohtaan. Näistä asioista kannattaa opettajainhuoneessa keskustella. **-Mikko**

Miten opettajan kannattaa suhtautua oppilaiden negatiiviseen ja/tai hyökkävään

kommentointiin (myös esimerkiksi sosiaalisessa mediassa)? Voiko ottaa vitsinä, vai onko kaikenlainen pahan puhuminen loputtava? Voiko olla ottamatta asioita henkilökohtaisesti – missä määrin?

Siinä pitää tietyllä tapaa kovettaa itsensä. Siihen on pakko tottua, että olet "julkis" pienellä alueella. Sinusta puhutaan koulussa ja ehkä jopa paikkakunnallakin. Some-hyökkäyksiä ei voi ottaa pelkkänä vitsinä, sillä jossain vaiheessa tulee vastaan Suomen lait, jotka määräävät mitä kenestäkin saa sanoa julkisesti. **-Antti**

2.6 - Oppilaan motivaatio

Varsinkin vanhemmat oppilaat tuntuvat arastelevan kielen puhumista muiden kuullessa. Onko heille liian ahdistava kokemus jos laitan heidät esimerkiksi vastaamaan kysymykseen kohdekielellä muiden kuullen? Eräs alakoulun oppilaani ei suostu tekemään mitään suullisia harjoituksia. Pitäisikö minun "pakottaa" oppilaat avaamaan suunsa myös muiden kuullen?

Itse pyrin saamaan kaikki tekemään kaikki tehtävät ja harjoitukset mitä annan. Mutta on oppilaita joita jotkin harjoitukset ahdistavat niin paljon, että eivät ole kyenneet tekemään annettua tehtävää. Tilaisuuden siihen olen aina antanut, mutta en ole painostanut oppilasta, jotta hän ei "murskaannu" paineen alla. Pelisilmää tällaisissa tilanteissa. Ei kannata raahata luokan eteen oppilasta, jolla on vakava esiintymispelko. Ryhmässä yhteen ääneen puhumista kannattaa suosia yksilönostojen sijaan. **-Mikko**

Miten saada tuleva metsäkoneenkuljettaja motivoituneeksi (kielen) opiskelusta? "Emmä tarvii kun mä ajan vaan raktorilla" on aika kova argumentti 14-vuotiaan suussa ja mielessä.

Tulevia koneenkuljettajia ja parturi-kampaajia on vaikea motivoida yleissivistys-argumentilla. Omassa aineessani yritän koukuttaa oppilaat historian tarinoihin, jos en pysty järjellä perustelemaan opiskelua. **-Antti**

Miten voisin saada oppilaat motivoituneiksi ruotsin opiskeluun? (Liian monella huono asenne kyseistä kieltä kohtaan).

Nämä neuvot pätevät kaikkiin kieliin: Aika paljon riippuu siitä millä tavalla lähtee esittelemään sitä kieltä oppilaille. Yleensä huono opiskelumotivaatio johtuu siitä, että oppilailla on huonoja oppimiskokemuksia jostain kielestä. Kun lähdetään positiivisten kokemusten kautta liikkeelle ja osallistetaan oppilaat heidän kiinnostustensa kautta siihen kieleen, sillä pystyy paljon vaikuttamaan oppilaan motivaatioon kieltä kohtaan. Toki virheisiinkin pitää puuttua, mutta jos pääasiassa lähtee liikkeelle siitä mitä se oppilas osaa niin motivaatioon pystyy vaikuttamaan. Keksi käytännön tilanteita kuten kasiluokkalaiselle pojalle mopon korjaus ruotsiksi ni johan rupeaa kiinnostamaan. Lähde enemmän liikkeelle sieltä oppilaasta kuin oppikirjasta. Toki on oppilaita joita ei saa millään motivoituneeksi, ja se on

kovan yrittämisen jälkeen vain hyväksyttävä. **-Tuula**

Miten osaan motivoida nelosen oppilasta?

Hänellä on todennäköisesti ollut taustalla huonoja oppimiskokemuksia. Hänelle on tärkeää näyttää mitä kaikkea hän osaa sillä kielellä tehdä kuin toisinpäin. Myös hyväksyvä ilmapiiri vaikuttaa oppilaan motivaatioon takuuvarmasti, kun näkee hänet ihmisenä eikä "nelosen oppilaana". **-Tuula**

2.7 - Reflektiotehtävä

Kirjoita ja/tai piirrä kuva sellaisesta häiriökäyttäytymistilanteesta, jonka olet ratkaissut onnistuneesti, ja sellaisesta, jonka olisit toivonut ratkaisseesi eri tavalla.

Mitä opit itsestäsi opettajana näiden kuvien/kertomusten perusteella?

3 - AMMATILLISEN VASTUUN HAASTEET

3.1 - Yleinen vastuu

Onko minun työni opettaa vai täyttää lomakkeita?

Täyttää lomakkeita. Ei vaines, mutta näissä on pakko tasapainoilla jonkin verran. Tämäkin on todella ryhmäkohtaista. Joidenkin ryhmien kanssa voit keskittyä opettamiseen ja toisen ryhmän kanssa sinulla on enemmän hankaluuksia, mikä johtaa useamman lomakkeen täyttöön. Tällöin viestitään koteihin ja luokanvalvojalle tilannekohtaisesti. Lomakkeiden täyttö voi olla joskus haastavaa, mutta siihen saa opettajainhuoneessa tukea. Omassa koulussa tähän järjestettiin meille myös koulutus. **-Mikko**

Jääkö aikaa ja miten jaksan kehittää itseäni opettajana?

Se riippuu siitä kuinka paljon varaat kehitykseen aikaa. Oletko valmis asettamaan jonkun tietyn päivittäisen työajan itsellesi sen jälkeen kun opetuksesi päivältä loppuu? Esimerkiksi kellonlyömä X + 2h, jolloin valmistelet tunteja, kehität itseäsi ja etsit materiaaleja? Itse opettamisellakin kehittyä ainakin tiettyyn pisteeseen asti, kunhan tuntien sisältöön, materiaaleihin ja metodien valintoihin pistää ajatusta. **-Mikko**

Kuinka parantaa vanhojen vs. uusien opettajien välistä yhteistyötä ja kommunikaatiota?

Tuot ne yhteen vaikkakin näin pöljällä asialla kuin kakkukahveilla. Meillä on kaksi eri opettajainhuonetta koulussani ja omassa opettajainhuoneessani ei ollut ikinä käynyt puolet opettajista. Järjestin sinne synttäreilläni kakkua, pullaa ja kahvia, pistin kaikille kutsut ja äkkiä oli keskusteltavaa uusien ihmisten kanssa. Opettajat saa äkkiä houkutelua paikalle ilmaisilla herkuilla. **-Mikko**

Kuinka aikataulutun oman työskentelyni? Onko koulun arjessa aikaa suunnitella oppitunteja vai jääkö suunnittelutyö jatkuvasti vapaa-ajan iltatyöksi?

Riippuu ihan itsestä kuinka tykkää aikatauluttaa oman työskentelynsä. Jos lisää oppituntien jälkeen 1-2 tuntia itsellesi suunnittelua varten ja lasket sen koulun arjeksi, niin siinä se menee. Näin ei ainakaan itselleni ole tullut työt kotiin iltaisin tai viikonloppuisin. Teen hommani töissä ja lähdän neljältä himaan. Joskus tehtävärysäät saattavat yllättää, mutta nekin päivät kun hommat on tullut kotiin on yhden käden sormilla laskettavissa. Tämä toimii jopa ensimmäisenä kiireisimpänä työvuotena. Jotkut opettajat kiroavat sitä, että kun meni niin myöhään ja ne on niitä opettajia, jotka lähti heti kotiin kun opetettavat tunnit lopuivat. **-Mikko**

Miten suhtautua siihen, että uutena opettajana ei osaa opettaa vaan varsinainen työn oppiminen alkaa töissä, jolloin ensimmäiset oppilaasi eivät välttämättä saa parasta

mahdollista ammattitaitoista opettamista? Harjoittelu ei kertonut minulle kaikkea, eikä valmistanut kaikkiin tilanteisiin.

Noin se menee ja sille ei mahda mitään. Harjoitustunnit ovat eri asia kuin oikeat opetustunnit ja harjoittelu ei voi opettaa sinulle kaikkea. Se on työssä oppimista. Omalla kohdallani kesti noin kaksi-neljä viikkoa, jonka jälkeen tiesin suurin piirtein miten homma etenee. Toki joka vuosi oppii aina jotain uutta. **-Antti**

Jo harjoitteluissa parin tuntisuunnitelman tekeminen vei useita tunteja. Miten ihmeessä voin saada kokonaisen viikon tunnit suunniteltua, kun päivässä ei ole kuin 24 tuntia aikaa? Jääkö aikaa oppituntien ulkopuoliseen työhön, saati vapaa-aikaan?

Aluksi suunnittelua on ihan kauheasti. Itseäni helpotti se, kun oma didaktikkoni sanoi, että pari/kolme ensimmäistä vuotta suunnittelua on paljon ja sen jälkeen se helpottaa ja tämä piti paikkansa. Sosiaalinen elämä voi kärsiä, mutta kun suunnittelet tunnit ensimmäisinä vuosina huolellisesti niin myöhemmin se helpottaa. Säästä materiaalit ja tulevina vuosina hio niitä paremmiksi. Toki uutena opettajana pitää olla itselleen armollinen. Jos tuntisuunnittelu vie kaikki illat niin jossain vaiheessa pitää hyväksyä ettei jokaisen tunnin tarvitse olla priimaa. Jossakin vaiheessa taitosi hioutuvat siihen, että joitakin tunteja ei tarvitse suunnitella ollenkaan. **-Antti**

Onko opettaessa koko ajan oikeasti niin kiire kuin mitä työssä olevien opettajien puheista olen ymmärtänyt, vai onko se vaan harhaa?

On tiettyjä piikkejä ajassa jolloin on todellakin niin kiire kuin maikat sanoo, mutta välillä on myös todella rauhallista. Se on kausiluontoista ja riippuu koulun jaksojärjestelmästä. Omassa työssäni, yläkoulun nelijaksojärjestelmässä, marras-joulu ja huhti-touko ovat kiireisiä. Tätä voi helpottaa jaottelemalla kokeita pitkin vuotta, isojen kokeiden sijaan. Työtaakka on stressaavaa vain jos sen antaa kasaantua. Jotkut opettajat tarkistavat kokeet jopa samana päivänä. Itselle tämä on melkein pä mahdottomuus, paitsi silloin kun deadlinet painaa. Silloin kas kummaa sitä löytää itsestään uusia puolia. Yöllä... **-Antti**

Alussa tuntien suunnitteluun käytetään usein paljon aikaa, kirjoittavatko kaikki opet tuntisuunnitelmat ylös jokaisesta tunnista?

Ei kirjoita kaikista. Tuntisuunnitelmat voi kokemuksen kautta rakentaa esim. videon, powerpointin tai tulostetun tehtävän ympärille. **-Antti**

Saako opettajalla olla lempioppilaita – jos saa, niin missä määrin se saa näkyä?

Ihmisiähän mekin olemme. Joidenkin oppilaiden kanssa tulee toimeen paremmin kuin toisten, mutta opettajan tulee pystyä kuitenkin toimimaan kaikkien oppilaiden kanssa reilusti. Arvioinnissa suosiminen ei saa näkyä ja räikeätä oppilaan kehumista ja suosimista ei saa esiintyä luokkahuoneessa. Tämän vältät jos aktiivisesti tiedostat, että saatat pitää joistakin

oppilaista enemmän kuin toisista. **-Tuula**

Tuleeko itseluottamus ajan kanssa?

Kyllä. **-Tuula**

Meneekö opettajuus pitkällä uralla väistämättä siihen, että vanhempana on vähemmän valmis kokeilemaan ja omaksumaan kaikkea uutta?

Varmaan joillakin menee, mutta toisilla se uteliaisuus säilyy sinne eläkeikään asti ja vielä pidemmällekin. Jos on nyt kiinnostunut uusista asioista niin uskon, että se uteliaisuus säilyy niin pitkälle kun pystyy uusista asioista lukemaan. Opettajilla pitäisi olla koulun puolesta aina mahdollisuus täydennyskouluttaa itseänsä, mutta sitä ei aina ole kunnan tai kaupungin taloudellisen tilanteen takia. Vaikka resursseja ei olisi, niin koulun ilmapiirillä on suuri vaikutus siihen jaksako itse omaksua uusia asioita. Tähän vaikuttavat mm. paikkakunta ja muiden työkavereiden ja rehtorin innostus kokeilemaan uusia asioita. **-Tuula**

3.2 - Teknologia

Voinko velvoittaa oppilaita ostamaan mobiiliapplikaatioita?

Jos opetat peruskoulussa niin et voi, koska peruskoulun tulee olla maksutonta. Siitä ylöspäin esim. lukiossa jo voit velvoittaa sillä perusteella, että tämä kuuluu kurssimateriaaleihin samalla tavalla kuin vaikka oppikirja. Sitten oppilaat tekevät päätöksen ostavatko he sen vai pärjäävätkö vierustoverin applikaatiolla. **-Mikko**

Kuinka paljon tietoteknistä osaamista opettaja tarvitsee esim. luokan laitteistosta – mihin asti ongelmat on osattava ratkaista itse?

Meillä on kaksi henkilöä, joista toinen vastaa laitteistosta ja toinen ohjelmistosta. He saavat käsittääkseni pienesti lisää palkkaa tästä vastuutoimesta. He voivat olla koulun opettajia, joilla on jonkinlaiset koulutukset tai taidot tiukan paikan TVT-ongelmiin. **-Mikko**

Kuinka hyvin kouluilla on mahdollista hyödyntää TVT-taitoja, onko mitään koulutusta aiheeseen?

Meidän laitteisto oli ainakin itselle melko selvä. Kielen opetuksessa on käytössä perus ohjelmisto ja dataprojektorit. Ne oppii itse kokeilemalla ja naapuriluokasta voi aina käydä kysymässä apua. Tällaiset kannattaa heti kysyä alta pois niin ei jää pelottamaan jonkin laitteen käyttö. Meillä kävi myös kiertävä opettaja, jolta sai säännöllisesti koulutusta eri TVT-laitteiden käyttöön. **-Mikko**

Teknologia mietityttää myös - opeharkoissa sitä oli helppo käyttää, kun oppilaat olivat tottuneita kaikenlaisiin laitteisiin ja totuin itse rakentamaan tunnit teknologian

ympärille. Mun paikkakunnan kyläkouluissa ei todellakaan ole tietokoneita, saati sitten pädejä. Siellä menikin hetki tottua siihen, etten voi näyttää oppilaille powerpointtia valkokankaalta.

Oma saldoni powerpoint-esityksille viidentoista vuoden aikana on puhdas nolla ja hyvin on pärjännyt. Opettamaan pystyy ilman mitään sähköisiä apuvälineitä. Jotkut oppilaat ovat sanoneet, että tämä on virkistävää vaihtelua, koska jotkut opettajat käyttävät niitä niin paljon, että niistä voi tulla overload. Itse olen ihan viime aikoina innostunut teknologiasta. Tähän syynä ei ole oma kiinnostukseni, vaan koska olen nähnyt oppilaiden innostuvan teknologiasta. Oppilaat alkavat olla enemmän sitä ikäluokkaa, ketkä ovat "syntyneet älylaite kädessä". Heidän innostuksensa on käsin kosketeltavaa kun heille antaa luvan tehdä tehtävä älylaitteen kanssa. Eri maista esim. tietokilpailu-kahootit menee läpi todella hyvin. Teknologiaa ei kannata kuitenkaan itsensä takia väkisin tunkea opetukseen. Itse tuon teknologiaa esille noin 2-3 kertaa jakson aikana vaihtelun takia. **-Ville**

Miten teknologiaa voi käyttää aidosti auttamaan oppimista eikä vaan muka motivoivana hiluvitkuttimena? Voiko teknologian avulla opettaa tehokkaammin?

En tiedä oppiiko toiset paremmin tai nopeammin teknologian avulla, mutta sen käyttämisen myötä opiskelusta tulee mielekkäämpää ja mielekkyys auttaa oppimisessa. **-Ville**

3.3 - Arviointi

Miten saan tarpeeksi itseluottamusta kokeiden arvioimiseen?

Tunnistan kysymyksen itsessäni. Se tulee kokemuksen kautta. Arviointiin kannattaa ottaa mukaan jokin järjestelmä, jolla voit perustella tarvittaessa arviointiasi. Kun se on systemaattista ja dokumentoitua niin se antaa sinulle henkistä selkänöjää. Joskus kirjaan kaikkien avointen kysymysten vastausvaihtoehdot ja samankaltaisia vastauksia osaan sitten pisteyttää samalla tavalla. **-Mikko**

Miten suullisen kielitaidon arviointiin tulisi valmistautua? Mistä siihen saa tukea ja neuvoja?

Itse aloitin katsomalla materiaaleja, jotka olivat tulleet valtakunnallisten kokeiden ohessa. Myös kieltenopettajien liitolta löytyy materiaaleja kuin myös oppikirjoista. Näitä kaikkia sovelsin omaan suulliseen arviointiin. **-Mikko**

Arvioinnin vaikeus: onko kokemusta jatkuvasta arvioinnista ilman isoja loppukokeita, miten on toiminut?

On kokemusta ja on toiminut. Tykkään ajatuksesta hajauttaa kurssin arviointia ja opittavaa asiaa helpommin käsiteltäviin kokonaisuuksiin. Englannissakin yhteen kurssiin mahtuu todella paljon asiaa. Opetussuunnitelma ohjaa tähän käytäntöön, se vähentää oppilaan stressiä

yhdestä isosta kokeesta ja oppilaan numero ei ole vaakalaudalla yhden kokeen takia, jos hänellä vaikka oli juuri kokeen aikana huono päivä. Opittu asia myös kertaantuu pian sen oppimisen jälkeen. Itselle työ jakautuu tasaisemmin, eikä minun näin tarvitse valvoa viikonloppua tarkistaen kaikkien massiivisia kokeita. **-Mikko**

Arviointi tuntuu tällä hetkellä suurimmalta haasteelta. En ole ihan varma vielä siitä, että löytyykö opettajille paljonkin valmiita taulukoita, joissa tietty pistemäärä vastaa tiettyä arvosanaa, vai pitääkö mun määritellä vastaavuudet suurimmalta osin itse?

Eri kursseilla on eri määrä arvosteltavia kokonaisuuksia, mutta tässä on kaksi esimerkkiä kuinka hoidan yksittäisten lukiokurssien arvioinnin. Kurssit ovat vielä vanhan OPSin mukaisia. Kerron arvioinnin yksityiskohdat aina kurssin alussa. Kolmoskurssin aiheena on kolutus ja työelämä. Tällä kurssilla on arvosteltavana kaksi sanakoetta, kirjoitelma ja kurssikoe. Pidän näitä kolmea aspektia samanarvoisina. Sanakokeista keskiarvo, kirjoitelma yo-pisteytyksellä ja kokeen pisteet. Kaikki nämä yhteen, jaetaan kolmeen ja katsotaan mitä tulee viivan alle. Jos näistä tulisi vaikka 7.5 niin pyöristäisin sen automaattisesti ylöspäin, mutta jos niistä tulisi esim. 7.4, mietin nostaako tuntiaktiivisuus tämän kasiin. Vitoskurssi on taas kulttuurikurssi, jossa arvosteltavana on kaksi sanakoetta, kuuntelu, laaja kulttuuriaiheinen projektin ja kurssikoe. Kuunteluita on kaksi, joista paremmin mennyt otetaan huomioon, ja projektissa on suullinen ja kirjallinen osio. Näistä tulee yhteensä viisi kokonaisuutta joita pidän samanarvoisina, ja nämä jaetaan viidellä jne.. Tiedän opettajia, jotka ottavat luetun ymmärtämisen erikseen, mutta itse lisään sen aina kurssikokeeseen, koska haluan totuttaa oppilaitani yo-kirjoitusten vastaavaan osioon. Voit rakentaa oman arviointitaulukon osoitteessa opinnot.net/yleinen/arvosanat.php mihin voit lisätä kokeen maksimipistemäärän ja prosenttitaulukon. **-Ville**

3.4 Reflektiotehtävä

Kuvittele millainen olisi täydellinen oppitunti. *Piirrä kuva, ja/tai kirjoita teksti*, jossa esittelet mitä tunnilla tapahtuu, miten opetetaan, mitä materiaaleja on käytössä jne. Ole luova!

4 - TYÖYHTEISÖÖN JA VANHEMPIIN LIITTYVÄT HAASTEET

4.1 - Työyhteisö

Keneltä kysyä apua/tietoa uudessa koulussa toimimiseen, esim. välitunti- ja uusintakoeikäytäntöihin? Entä jos ketään ei kiinnosta auttaa?

Rehtorilta tai apulaisrehtorilta. Heidän on virkansa puolesta autettava. Joissakin kouluissa on myös olemassa ohjekirja opettajalle, johon on kerätty koulun käytänteitä. **-Tuula**

Mitkä ovat rehtorin, apulaisrehtorin ja koulusihteerin roolit? Kenen puoleen siis käännyn missäkin asioissa? Tällä hetkellä vaivaan kaikilla kysymyksilläni apulaisrehtoria niillä perusteilla, että hän on persoonana helposti lähestyttävien ja hänen toimistonsa sijaitsee lähimpänä opettajainhuonetta.

Roolit riippuu siitä miten kunta tai kaupunki on roolit määrittänyt. Jyväskylän kaupungissa esim. rehtori ja apulaisrehtori ovat jakaneet rooleja. Kun menet uuteen työpaikkaan, kysy rehtorilta kuka koulussa vastaa mistäkin. On parempi kysyä kuin jäädä pohtimaan keneltä kysyä. Joissakin kouluissa on jopa määritelty opettaja joka perehdyttää uuden työntekijän työhönsä, eli mentoriopettaja. Rehtori vastaa koulussa kaikesta juridisesta ja työ sopimukseen liittyvistä asioista. Apulaisrehtori voi esim. tehdä lukujärjestykset, vastata välituntivalvonnasta ja koulunkäynnin ohjaajien työvuoroista. Koulusihteri taas vastaa esim. kiertävän kielenopettajan matkakuluista, oppimateriaalien tilaamisesta, Wilmasta ja että oppilasluettelot ovat ajan tasalla. Hän huolehtii myös arvioinnin teknisistä toteutuksista yhdessä opettajan kanssa ja huolehtii oppilaiden todistuksista. **-Leena**

Onko kukaan kunnolla perehdyttämässä minua työhöni?

Se riippuu tilanteesta. Jos menet aamulla kahdeksaksi sijaiseksi ja menet suoraan luokkaan niin todennäköisesti kukaan ei ole sinua perehdyttämässä, ellei ole aiemmin tavannut. Muuten jokaisessa koulussa on henkilö joka perehdyttää sinut työhön. **-Leena**

Kuinka paljon itsenäistä työtä esim. ystävyyskoulutoiminnan aloittaminen vaatii?

Todella paljon. Todennäköisesti mitään ei ole valmiina ja joudut itse perehtymään CIMO:n Erasmus-partnerikoulu -hakuihin ja eTwinningiin. Toiselle paikkakunnalle muuttaneen opiskelukaverisi kanssa on helpompaa saada ystävyyskoulu aikaiseksi. Myös kaupungeilla on ystävyyskaupunkeja ja kaupunkien organisaatioissa on yleensä kansainvälisyysasioista vastaava henkilö, johon voi olla yhteydessä. Häneltä voi esim. kysyä onko opetettavan kieleksi maassa ystävyyskaupunkeja ja sieltä voi saada yhteyshenkilön jonka kautta lähtee asiaa järkkäämään. Oman koulun sisällä ystävyyskoulun aloittamisesta puhutaan rehtorin kanssa, sillä CIMO:n vaihdoissa on jonkinlainen omarahoitusosuus ja pitää myös selvittää kuinka sijaiset hoidetaan jos olet itse näillä ystävyyskoulumatkoilla. Kollegasikin saattavat joutua sinua sijaistamaan, joten heiltä pitää kysyä ennen hankkeen aloittamista.

Ystävyyskouluprojekti on koko koulun yhteisprojekti, joten et ole yksin. **-Leena**

4.2 - Kollegat

Mistä löytää apua ja vinkkejä, sekä saman kielen opettajakollegoita, jos koululla ei ole muita samaa kieltä opettavia?

Facebookissa on ihan älyttömän hyviä ryhmiä. Näin siellä esim. kysymyksen, että "kaksi viimeistä tuntia on ulkoleikkejä, onko ideoita?". Meni puolitoista tuntia ja kysymyksessä oli 20 erilaista leikkivaihtoehtoa, ja opettajalla oli siinä tuntisuunnitelma kasassa. Myös paikallisen OAJ:n järjestämiin tapahtumiin voivat opettajat mennä. **-Liisa**

Kuinka hyvä kaveri kollegan kanssa kannattaa olla?

Se riippuu ihan kollegasta. Joidenkin kanssa se on välituntijutustelua ja toisten kanssa tulee vietettyä aikaa vapaa-ajallakin. Joistakin voi tulla hyviäkin ystäviä ja kavereita ja joidenkin kanssa on sitten hyvänpäiväntuttuja. **-Tuula**

Kollegoiden väliset ihmissuhteet korostuu, mitä pienempi koulu ja sen sisällä oleva työyhteisö on. Isommassa koulussa taas ei välttämättä edes pääse syntymään merkittäviä ihmissuhteita. Se on hienoa, jos opettajainhuoneesta löytyy kollegoita joiden kanssa on läheiset välit, ja heidän kanssaan pystyy puimaan niin työasioita kuin arkeakin. Tällaiset kollegat auttavat jaksamaan työssä. Kaikkien kollegoiden kanssa ei tarvitse olla suoraan sanottuna edes hyvissä väleissä. Töitä pystyy tekemään vaikka joidenkin kanssa olisi hyvinkin etäiset välit siitä syystä ettei ole mitään yhteistä. En ota siitä mitään paineita jos jonkun kollegan kanssa emme ole samalla aaltopituudella. **-Ville**

Miten minun tulisi suhtautua kollegoiden/opiskelijoiden/vanhempien tytöttelyyn ja vähättelyyn?

Uutena opettajan sitä on usein se kaikista kriittisin oman työnsä arvioija ja helposti tulee vaatineeksi itseltään todella paljon: haluaa näyttää, että osaa ja pärjää itse, ja ei uskalla tai halua näyttää siltä, ettei pärjäisi itse. Sitten tulee helposti suostuttua monenlaiseen ja olemaan se, joka tekee ja sietää mukisematta kaiken. Mielestäni tytöttely/vähättely ovat kuitenkin sellaisia asioita, joita ei tarvitse sietää tai hyväksyä jonkinlaisena jokaisen uuden opettajan tienä, joka on käytävä läpi.

Riippuu ihmisestä itsestään, missä määrin tällaista kohtelua sietää. Missään nimessä ei pidä ajatella, että on jotenkin heikompi, jos reagoi herkemmin. Opettajina tehtävänämme on kasvattaa oppilaista toiset huomioivia, tasa-arvoisia, suvaitsevaisia ja aktiivisia kansalaisia, joten olisi ihanteellista, että aikuisten maailmassa pyrittäisiin toimimaan samalla tavalla toisiamme kohtaan. On esimerkiksi tutkimuksia, joissa ilmeni että koulun henkilökunnan ilmapiiri heijastuu myös oppilaiden kouluviihtyvyyteen.

Jos havaitset tällaista työttömyyttä ja vähättelyä, kuuntele sitä tarkasti ja paina mieleen tilanteet, joissa olet kokenut tällaista kohtelua. Kuka vähättelee? Millä tasolla se ilmenee? Opiskelijoiden tai vanhempien vähättelystä voi jutella esimerkiksi kollegojen, esimiehen, koulukuraattorin tai koulupsykologin kanssa. Voi vaikka kysyä, mitä he tekisivät tällaisessa tilanteessa tai ovatko he kokeneet vastaavaa. Jos koet, että saat osaksi vähättelyä kollegojen tai esimiesten tasolla, suosittelen juttelemista koulusi työsuojeluvaltuutetun kanssa. Jokaisella koululla on yleensä nimetty työsuojeluvaltuutettu, jolle voi luottamuksellisesti käydä juttelemassa tämän tyyppisistä asioista. Asiaa voidaan hänen kauttaan viedä tarvittaessa eteenpäin. Vähättely voi helposti heikentää omaa työkykyä, ja omasta hyvinvoinnista sinulla on oikeus pitää kiinni! **-Tiina**

4.3 - Vanhemmat

Miten perustelen vanhemmille, että vapaaehtoisen kielen opiskelu kannattaa? Kuinka pidän pienten kieliryhmien puolia, jos hallinto ja rehtori meinaavat "suosia" isompia opetusryhmiä ja pakollisia aineita?

Meillä on ollut sama ongelma. Ratkaistaksemme ongelman me pidettiin vanhempainilta, jossa kerroimme kielten opiskelusta ja kuinka kielet esim. vaikuttavat oppilaan päivän pituuteen. Tämän jälkeen vanhemmille oli kielimessut, jossa he kiersivät eri kielten pajoilla tutustumassa kieliin. Kerro vanhemmille, että kielen oppiminen lähtee suullistamisesta, miten kieltä lähdetään oppimaan ja millä tasolla kieltä opitaan. Kerro vanhemmille, että englanti ei ole enää vieras kieli vaan yleissivistystä, ja kun lapsesi menee työhaastatteluun niin pelkkä englanti ei enää erotu joukosta. Näytä huoltajille konkreettisesti tilastot siitä, kuinka vähän muita kieliä kuin englantia suomessa opiskellaan. Perustele heille, että kielet avaavat heidän lapsilleen ovia. Voit pitää oppilaille myös kielikerhoa, jossa he saavat maistiaisia erikielistä ja mahdollisesti innostuvat niistä. Selvitä myös pystyykö läheisten koulujen kanssa tekemään yhteistyötä ja yhdistämään pienet ryhmät. **-Liisa**

Mitä tehdä tilanteessa, jossa vanhemmat ovat pakottaneet oppilaan opiskelemaan tiettyä kieltä, mutta jota oppilas ei itse tahdo opiskella?

Tässä oppilailla voi tulla ikäviä tunteita kun kaverit pääsevät aikaisemmin koulusta ja itse joutuu jäämään valinnaisen kielen takia kouluun. Mieti opetustasi, että onko järkeä pitää kielioppia iltapäivällä kahdesta kolmeen – no ei ole. Silloin opetellaan esim. ranskan ainesanoja ja leivotaan tai pidetään vaikka piknik koulun pihalla. Keskustele oppilaan kanssa miksi hän ei halua opiskella, kannusta häntä ja anna hänelle tukiovetusta. Kun olet yrittänyt kaikkiesi tai jos valinta on selvästi niin väärä, että se vaikuttaa oppilaan muihin aineisiin, niin valinnasta pitää keskustella rehtorin ja vanhempien kanssa. **-Liisa**

Uusi opetussuunnitelma antaa todella paljon väljyyttä A2-kielen opiskeluun, eli mitä tunnilla tehdään ja miten se tehdään. Kunhan kurssin tavoitteet täyttyy, oppilasta voi motivoida erilaisilla materiaaleilla ja työtavoilla, eli tehdä tunneista mielekkäämpiä. Oppilaan kanssa voi

keskustella eri vaihtoehtoista miten kurssin saisi suoritettua. Oppilaalle voi myös selittää, että tämä päätös nojautuu perusopetuslakiin, jossa huoltajat päättävät hänen oppimäärän. Ei ole kuitenkaan lakipykälää, joka estäisi valinnaisen kielen opiskelun lopettamisen. **-Leena**

Kuinka tulisi toimia sellaisten vanhempien kanssa, jotka ottavat asiakseen syyttää koulua ja/tai opettajaa lapsensa heikoista oppimistuloksista tai muista ongelmista?

Minun kokemukseni perusteella tässä tilanteessa on aivan sama mitä sinä opettajana sanot heille, koska se ei tule vaikuttamaan heidän mielipiteeseensä. Jos vanhempien kritiikki kohdistuu koko koulusysteemiin tai opettajaan, niin tällöin mennään rehtorin juttusille ja keskustellaan yhdessä asiasta. Rehtori edustaa koulun ylintä linjausta, oppilaan turvaa, ja voi puolustaa opetusmetodejasi. Tämänkään jälkeen jos ei löydy yhteistä säveltä niin sille ei mahda mitään. **-Antti**

Mitä tehdään vanhemmille, joita lapsen koulunkäynti ei kiinnosta yhtään, ja joiden välinpitämättömyys heijastuu oppilaan motivaatioon?

Puhuisin asiasta pääasiassa opon/kuraattorin ja ehkä myös rehtorin kanssa, sillä kyseessä ei ole tällöin vain se, että kyseinen aine olisi vaikea, vaan taustalla on mahdollisesti sosiaalisia syitä. Opo ja kuraattori ovat juuri tällaisten tilanteiden takia koulussa töissä. **-Antti**

Onko yhteistyö vanhempien kanssa todella sellaista helvettä, kuin iltapäivälehdet siitä uutisoivat? Eikö Uljaksia ja Lanetteja saa arvostella ollenkaan, ilman vanhempien raivoa?

Suurin osa vanhemmista on totta kai järkeviä ja fiksuja ihmisiä. Lehdet ja media tarttuu tietysti kiinni ääritapauksiin. Toki joissakin paikoissa voi olla haasteita, mutta normaalia kanssakäymistä ja maalaisjärkeä käyttäen pärjää oikein hyvin. **-Tuula**

Miten hoitaa yhteydenpito vanhempiin? Kannattaako henkilökohtainen puhelinnumero pitää kouluyhteydenpidon ulkopuolella? Minkä verran ns. vapaa-ajalla kuuluu vastailta huoltajien puheluihin?

Tämä on jokaisen henkilökohtainen ratkaisu. Jos ei ole työkännykkää niin itse mieltäisin todella tarkkaan, että miten ja kenelle oman numeron antaa. Varsinkin alakoulussa yhteys vanhempiin on todella tärkeä ja opettajainhuoneessakaan ei aina ole henkilöä jolle jättää viestiä. Tällöin kannattaa tehdä selkeäksi säännöt milloin vastaa puhelimeen ja vastaako tekstiviesteihin (sillä se on omasta pussista). Opettajan tulee kuitenkin olla tavoitettavissa tiettyinä aikoina. Voit esimerkiksi tehdä vanhemmille selväksi, että viiteen asti sinulle voi soittaa ja että sen jälkeen et vastaa tuntemattomiin numeroihin. Pelkällä sähköpostilla tai Wilmalla ei pärjää, ja jotkin asiat tulisikin käydä läpi puhelimitse tai kasvotusten. **-Tuula**

Kuinka kohdata ennakkoluuloja ja käsitellä vanhempien väärinkäsityksiä / epäaiheellisia valituksia?

Opettaja kun tekee omalla persoonallaan töitä, on vaikea olla ottamatta valituksia henkilökohtaisesti. Vanhemmat kohdatessa pitää muistaa, että ei anna itsensä provosoitua vaan pysyy rauhallisena. "Hankalat" vanhemmat paneutuvat lapsiensa kouluasioihin hyvin tunteella ja silloin kannattaa pysyä asiakeskeisenä. Jos ei tiedä jotain, kannattaa kysyä rehtorilta apua. Teit mitä tahansa, tee se siten, että pystyt sen pedagogisesti perustelemaan. Opettaja on virkamies, joka noudattaa lakia ja asiat ei voi mennä pieleen kun noudatetaan näitä raameja. **-Leena**

Miten saada vanhemmat ymmärtämään kielten opiskelun tärkeys?

Itse olen kertonut asiasta näin: Jos vaikka Jyväskylän yhdessä ikäluokassa on noin 1500 opiskelijaa ja heistä alle 30 valitsee vuosittain saksan kielen. Tällä hyvin pienellä määrällä henkilöitä on perusopetuksen jälkeen taito puhua saksaa. Voit perustella vanhemmille, että kieliä tarvitsee myöhemmässä vaiheessa elämää ja että se on hiljainen ja ilmainen pääoma lapsen tulevaisuutta ajatellen. Vain englannilla ei pärjää joka paikassa edes Suomessa. **-Leena**

Miten pidetään vanhempainilta tai -vartti?

Jos olet luokanvalvojana, pidät huolen oman luokkasi asioista ja vedät vanhempainiltoja yhdessä opion ja rehtorin kanssa. Jos olet kielen opettaja vanhempainillassa on olemassa kielivalintavanhempainiltoja joihin kielten opettajat tulevat puhumaan kielistä ja millaista kielten opiskelu on. Nämä ovat hyvin koulu- ja kaupunkikohtaisia. Kun kouluvuosi alkaa, koululla päätetään yhteisesti vanhempainiltojen aikatauluista ja työnjaosta. Tällöin nuori aloitteleva opettaja ei ole yksin vaan asiat sovitaan työyhteisössä. Vanhempainvartti soveltuu lapsen asioista keskusteluun huoltajan kanssa. Tämän voit sopia ihan soittamalla tai laittamalla Wilman kautta viestiä. **-Leena**

4.4 - Yhteisopetus

Kielten opettajan toivotaan uuden OPS2016 myötä tekevän tiiviisti yhteistyötä luokanopettajien kanssa alakoulussa. Mitä jos luokanopettaja ei ole yhteistyökykyinen tai -haluinen?

Aikuista ihmistä ei voi pakottaa, joten etsi toinen yhteistyökumppani. Siinä voi käydä niin, että kun löydät yhteistyöhaluisen luokan ja käytte vaikka nelosten kanssa kielisuihkuttamassa ykkösluokkalaisia, niin tämä ensimmäinenkin opettajavaihtoehto haluaa yhtäkkiä mukaan yhteistyöhön. **-Liisa**

Kuinka voisin innostaa muita opettajia yhteisopetukseen tai oppiainerajat ylittävään opetukseen? Kuinka yhteisopetusta (yli ainerajojen menevää opetusta) toteutetaan käytännössä?

Omalla innokkuudella ja sinnikkyydellä. Ei pidä antaa muiden lannistaa tässä asiassa. Jo uusi

opetussuunnitelma vaatii yhteisopettajuutta. Kannattaa katsoa lukujärjestyksestä kenellä opettajalla on oppitunteja juuri ennen tai jälkeen omia tuntejasi. Näin voit yhdistää nämä kaksi tuntia. Yhteisopettajuus ei aina tarkoita, että kaksi opettajaa opettavat molempia luokkia yhtäaikaan, vaan jos olette suunnitelleet tuntien sisällön yhdessä, se on jo oppilaiden näkökulmasta yksi iso projekti. Näin opettajat voivat opettaa omat tuntinsa yhteisillä materiaaleilla. Yhteisopettajuus on hieno asia, mutta se voi tänä päivänä kaatua valitettavasti rahan. **-Leena**

4.5 - Reflektiotehtävä

- a) *Piirrä tai kuvaile sanoin* työyhteisö, jossa kaikki menee suoraan sanottuna päin hemmettiä. Pohdi, miten tilannetta voisi lähteä purkamaan. Mitä voisi tehdä eri tavalla? Miten voisit itse vaikuttaa?

- b) *Piirrä tai kuvaile sanoin* pahin mahdollinen tilanne, johon oppilaan vanhemman ja opettajan välinen keskustelu voi johtaa. Pohdi, miksi näin lopulta kävi. Miten tilanteen voisi vastaisuudessa välttää?

5 - KOULUN ULKOPUOLISET HAASTEET

5.1 - Muutto

Jos joutuu muuttamaan ihan uudelle paikkakunnalle työn perässä, mistä löytää uusia ystäviä koulun ulkopuolelta?

Tässä pitää olla itse aktiivinen ja kotiin ei kannata jäädä makaamaan. Aikoinaan kun muutin itse uudelle paikkakunnalle, hakeuduin harrastusten kautta esim. urheiluseuroihin. Katso paikkakunnan tarjonta ja lähde reippaasti mukaan niihin aktiviteetteihin. **-Tuula**

Kuinka sopeuduit uudelle paikkakunnalle? Vaikuttaako paikkakunnan koko?

Vaikuttaa koko ja aika paljon myös missä päin paikkakunta on. Jos paikkakunta on hyvin pieni ja sisäänlämpiävä, on siihen vaikea päästä sisään. Joissakin voidaan ajatella, että vaikka paikkakunnalla olisi asunut kymmenen vuotta, mutta ei ole siellä syntynyt, hän on silti ulkopuolinen. Tämä on aika paljon kuitenkin itsestä kiinni: toisia ei haittaa olla ulkopuolinen ja he voivat hakea muita sosiaalisia kanavia, kun taas toiset hakeutuvat sitten luonnostaan muualle töihin. Isommalla paikkakunnalla on helpompi olla anonyymi, kun taas pienemmällä kaikki paikalliset saattavat tietää sinut uutena opettajana. Perhe ja lapset auttavat aina integroitumaan uudelle paikkakunnalle. **-Tuula**

Onko opettajapariskuntien helppo vai vaikea löytää työpaikkaa samasta kaupungista? Mitkä tekijät siihen voi vaikuttaa?

Vaimoni on myös englanninopettaja ja meille oli täysin mahdotonta löytää samasta kaupungista työpaikkaa. Meillä oli 10 vuotta sellainen tilanne, että asuttiin Jyväskylässä ja vaimo kävi siellä töissä, kun minä kävin Jämsässä töissä. Kymmenen vuoden jälkeen kun selkä alkoi oireilemaan autolla ajamisesta, osat vaihtuivat niin, että asumme Jämsässä ja vaimo reissaa töihin Jyväskylään. Yksi hyvä puoli reissaamisessa oli se, että työasioiden purkuun jäi aikaa eikä niitä tarvinnut tuoda kotiin. Varsinkin jos on saman aineen opettaja, niin tällä hetkellä on täysin mahdotonta löytää esim. Keski-Suomesta samalta paikkakunnalta töitä. Muistan kun Lahdessa oli kaksi englanninopettajan virkaa auki, ja pistimme molemmat sinne hakemukset siinä toivossa että kenenkään ei tarvitsisi matkustaa töihin. Molemmilla oli jo paljon työkokemusta emmekä kumpikaan päässeet edes haastatteluun. **-Ville**

Mikä auttaa uutta opettajaa selviämään uuteen kouluun (ja mahdollisesti myös uudelle paikkakunnalle) siirtymisestä ja kotiutumaan ympäristöön?

Varmasti lähtökohtaisesti olisi hyvä, että opettaja on hyvillä mielin ja uteliaalla asenteella muuttamassa uuteen paikkaan ja on avoin sen tarjoamille mahdollisuuksille. Uskoisin, että siirtymisessä auttaa omaan työyhteisöön ja kollegoihin tutustuminen. Usein uutena opettajana siinä on tavallaan myös ihan luonteva ”tekosyy” ja mahdollisuus tutustua uusiin ihmisiin, koska voi luontevalla tavalla pyytää neuvoa asioihin, jotka ovat vielä itselle uusia. Jos

koululla on TYHY-toimintaa (työhyvinvointi), esimerkiksi opebänditoimintaa, liikunta- tai muita piirejä, kannattaa lähteä mukaan. Voi myös ihan hyvin sanoa ääneen, että on uusi täällä mutta kiinnostaisi tutustua koulun toimintaan ja yhteisöön syvemmin. Jos koulussa on opettajainhuone, jossa opettajat oikeasti viettävät aikaa, niin kannattaa vaikka vain ”hengailia” siellä silloin tällöin. Vaikka olisikin jo tehnyt opettajan töitä muualla, kannattaa itselleenkin olla ekstra-armollinen uuteen paikkaan siirryttäessä: ettei heti vaadi itseltään kaiken uuden omaksumista, vaan että ottaisi sellaisen asenteen, että tässä nyt opetellaan jonkun aikaa (niin uusien oppilasryhmien, mahdollisesti oppikirjojen, laitteiden, järjestelmien kuin koko työympäristön kanssa). Rohkaisisin myös pyytämään esimieheltä tukea, jos tuntuu että muuta kautta ei jotakin tarvitsemaansa tietoa saa. Tai kysyä kollegoilta, mitä he ovat jossakin tietyssä tilanteessa tehneet. Heittäisin siinä mielessä palloa myös työnantajalle, että johtotasolta olisi osoitettavissa ainakin henkilö- tai henkilöt, joiden puoleen tarvittaessa kääntyä, sillä on varmasti paljon sellaisia asioista, joista ei osaa edes kysyä. Voi vaikka kysyä, onko heillä esimerkiksi jotakin ”checklistiä” uusille opettajille, johon voisi tutustua.

Työn ulkopuolella kannustaisin pitämään kiinni itselle tärkeistä harrastuksista ja ajanviettotavoista! On tosi tärkeä muistaa palautua hyvin töistä ja jättää aikaa omalle itselle. Näin jaksaa töissäkin paremmin. Opettajan työ on paljon ajattelu-, suunnittelu- ja vuorovaikutustyötä, joten itse ainakin tykkään tehdä vapaa-ajalla jotain ihan muuta: usein fyysisempää (liikunta) tai kinesteettisempää (esim. käsityöt). Ammatillisessa mielessä voi olla ihan inspiroivaa silloin tällöin käydä kiinnostavissa täydennyskoulutuksissa tai luennoilla: vaikka sitten ihan johonkin muuhun kuin omaan oppiaineeseen liittyen.

Työn ja vapaa-ajan tasapainoa on hyvä silloin tällöin pohtia. Sain itse äskettäin neuvon: kuvittele, että saisit elää vain yhden päivän, niin että aamulla synnyt ja illalla kuolet. Ota jokaiseen päivään vähän sellaista, mitä haluaisit elämässäsi olevan. Pieniä asioita. Kun illalla mietit päivääsi, mitkä asiat ovat mielessäsi päällimmäisenä? Ovatko ne sellaisia, mitä haluat elämältäsi? Tavallaan ”myymme” itsemme työlle. Mieti, minkä verran energiaa annat itsestäsi työlle. Ajattele, että sinulla on oikeus ”ottaa” se energia takaisin vapaa-ajallasi tekemällä sinulle hyvää energiaa ja hyvää mieltä antavia asioita. **-Tiina**

5.2 - Perhe

Kuinka hoidan omaa parisuhdetta uuden ja stressaavan työn ohella, kuinka huomioin kaikki ja muistan ajatella myös itseäni? Miten paljon kaukosuhde rasittaa henkilökohtaista elämää uuden työn ohella?

Jokaisella varmasti määräytyy tämä sen mukaan kuinka täynnä elämä on erinäköisiä asioita. Itse olen joutunut asiaa miettimään paljonkin esim. viikonloppumenojen kannalta, kun tyttöystävä asuu eri paikkakunnalla. Lomasuunnitelmien paino totta kai korostuu kaukosuhteessa. Itselläni on kaverit, tyttöystävä ja työ kolmella eri paikkakunnalla niin kyllä se vaatii aikataulutusta, mutta on täysin tehtävissä. **-Mikko**

5.3 - Vapaa-aika

Missä menee asiallinen raja olla oppilaan kanssa tekemisissä?

Moikkailen ja ehkä ohimennen juttelen oppilailleni, jos sattuvat tulemaan vastaan ja ovat sosiaalista tyyppiä. Muuten käytän samaa linjausta aiemmassa vastauksessani (katso sivu 91).

-Antti

Pitääkö minun olla opettaja myös koulun ulkopuolella, enkö voisi olla vain oma itseni?

Omaan itseesi kuuluu opettajuutta. Tietyllä tavalla vapaa-ajalla kuuluu olla opettaja, koska olet paikkakunnallasi tietyntasoinen "julkkis". Se mitä teet vapaa-ajallasi, voi heijastua työhösi. Ehdottomasti saa ja pitää olla oma itsensä, kunhan mietit mitä teet vapaa-ajallasi ettet julkisesti mokaile. **-Antti**

Voit olla oma itsesi ja sinun täytyy olla myös täysin oma itsesi koulussa opettajana. Mielestäni ei voi olla kahta eri tilannetta, että koulussa olisi joku muu ja vasta oma itsesi koulun ulkopuolella. Mielestäni opettajan työtä ei voi tehdä ellei ole oma itsensä, koska oppilaat huomaavat saman tien jos teeskentelet yhtään. Kouluympäristössä sinussa voi toki tulla uusia piirteitä esille, mutta olet silti oma itsesi. **-Ville**

Miten uskaltaa olla oma itsensä, jos ei sovi ns. perinteiseen opettajan normiin? Kuinka uskaltaa käydä esimerkiksi Alkossa, koska usein vanhemmat tuomitsevat tämän?

Viimeisestä lauseesta olen eri mieltä. Uskon, että suurin osa vanhemmista ymmärtää jos opettaja käy hakemassa ruokaviinin tai saunaoluet. Se voi olla kulmakarvoja nostattavaa, mutta ehkä enemmän oppilaille (höhöö meidän ope menee alkoon) kuin vanhemmille. Väittäisin, että se on aika pieni osa vanhemmista jotka paheksuu tätä. Tässäkin voi olla oma itsensä. Baarissa jos törmää oppilaisiin niin en taaskaan lähtisi kaveeraamaan saatika juhlimaan heidän kanssaan, mutta ei siinä minun mielestäni ongelmaa ole jos kaikki ovat täysi-ikäisiä ja lakien mukaan saavat olla samassa tilassa. **-Antti**

Miten pitää oppilaat tietämättöminä vapaa-ajan ja henkilökohtaisista asioistani?

Täysin tietämättöminä ei heitä varmastikaan pysty pitämään, mutta jokainen meistä saa itse valita sen kuinka paljon omasta vapaa-ajastaan ja tekemisistään kertoo. Jos et halua kertoa henkilökohtaisia asioita niin ei niitä tarvitse jakaa. Tässä täytyy kuitenkin muistaa se, että jos opettaja ei jaa itsestään yhtään mitään niin opettaja voi jäädä hyvinkin etäiseksi oppilaille ja tämä voi vaikuttaa vuorostaan luokan ilmapiiriin huonolla tavalla. Vapaa-ajan jakamisessa on hyvä löytää kultainen keskitie. **-Tuula**

Tarvitseeko oppilaita ja/tai näiden vanhempia tervehtiä vapaa-ajalla?

Kyllä tarvitsee, sillä se on normaalia ja hyvää käytöstä. Kysymyksessä voi kuitenkin olla

taustalla se ilmiö, että kaikkia vanhempia ei voi muistaa ja vastaan tulee joku puolittunut oloinen vanhempi. Tässä voi ottaa sellaisen linjauksen, että moikkaa jos hän moikkaa tai hymyile ja huomioi hänet ainakin pienesti. Omia oppilaita tervehditään ehdottomasti. **-Tuula**

Voiko uusien työkavereiden kanssa tehdä mitään hauskaa, vai onko ne kaikki ikivanhoja ja tylsiä?

Voi tehdä! "Ikivanhojenkin" kanssa voi löytyä yhteisiä asioita ja heissä sinulle yllättäviä piirteitä. Löytyy todella innovatiivisia opettajainhuoneita, vaikka siellä olisikin useita eläkeikäisiä läheneviä opettajia. Kannattaa lähteä avoimin mielin liikenteeseen. **-Tuula**

Kuinka paljon kotona tarvitsee tehdä töitä? Miksi osa opettajista tuntuu viettävän kaiken vapaa-aikansa esim. Facebookin "ope-foorumeilla" jakamassa omia ideoitaan tai hankkimassa uutta näkökulmaa opetukseensa? Pitäisikö siitä tuntea huonoa omatuntoa?

Työasiat pyörii jatkuvasti mielessä, kun pitäisi huolehtia omasta jaksamisesta ja rentoutua. Miten toimia?

Kun poistun koululta, en ole enää opettaja. Itselleni on vuosien varrella kehittynyt taito, jolla pystyn minimoimaan työasioiden ajattelemista koulun ulkopuolella. Se ei vähennä työmotivaatiotani, vaan päinvastoin nostaa sitä. Jaksan myös työssä paljon paremmin käyttäen tätä ajattelumallia. Olen kuullut lääkäriltä, että tällä ajattelumallilla estettäisiin monia loppuunpalamisia ja muita negatiivisia ilmiöitä. Tämä voi olla äärimmäisen vaikeaa uudelle opettajalle ja varmasti yksilöllistä, mutta uskon, että siihen suuntaan pystyy kehittämään itseään vuosien mittaan. Totta kai tulee poikkeuksia, kuten ylioppilaskirjoitukset, joita ei ehdi korjata pelkästään koulussa. **-Ville**

5.4 - Reflektiotehtävä

Piirrä kuva ja/tai kirjoita tarina itsestäsi opettajana ja vapaa-ajalla. Mitä eroavaisuuksia ja samankaltaisuuksia tunnistat itsessäsi näiden roolien välillä?

6 - HENKILÖKOHTAISET HAASTEET

6.1 - Epävarmuus

Entä jos inhoan jotain oppilasta?

Minusta se on ihan luonnollista jos tällaisia tapauksia tulee. Itselläni ei montaa mahdu viiteentoista vuoteen, mutta muutamaa ihmisen löytyy uraltani, jotka olen todennut omasta mielestäni luonteeltaan ilkeiksi. Olen kokenut kyseisiä tunteita, mutta tässä pitää muistaa ammattimaisuus ja se että se ei saa vaikuttaa arviointiin. Äärimmäisiä tunteita ei saa näyttää tai sanoa ääneen, mutta mielestäni ajatus, että opettaja ei saa näyttää tunteita ollenkaan on omituinen ajatus. Olen huomannut monesti, että näyttämällä tunteet siitä on vain etua lopulta, vaikka ne olisikin kiukun tunteita. Jos äärimmäisyyksiä kuitenkin tapahtuu niin pitää muistaa myös pyytää anteeksi. **-Antti**

Mistä opettaja saa mielenterveysapua?

Työterveys on paikka minne voi ja pitää mennä juttelemaan tarvittaessa. Sieltä löytyy niin työterveyslääkäri kuin työterveyspsykologi. Myös työnohjausta on tarjolla joissakin kunnissa ja tätä rehtori on velvollinen tarjoamaan jos sen vaativia ristiriitatilanteita esiintyy. **-Tuula**

Miten päästä yli liiasta epävarmuudesta opetuksessa? Pitääkö aina näyttää siltä, että tietää asiasta kaiken vai voiko oppilaille näyttää oman epävarmuutensa?

Ei tarvitse tietää kaikesta kaikkea ja voi näyttää epävarmuutensa. Lähde yhdessä hakemaan oppilaiden kanssa vastauksia asioihin. Epävarmuus kyllä katoaa ajan ja kokemuksen myötä. **- Tuula**

Uutena opettajana koen usein olevani riittämätön. Oppilaat usein valittavat, että tunneilla on tylsää ja "tehään edes tänään jotain kivaa" -lausahduksia kuulee ainakin yläkoululaisilta oppilailta jatkuvasti. Lisäksi tunnen usein riittämättömyyttä hyvin heikkojen oppilaiden kanssa, joilla ihan kielen perusteet ovat hukassa. Ehkä myös se, että kun ei ole vuosien kokemusta, ei osaa itse arvioida omia taitojaan ja tuntejaan. Ovatko ne oikeasti tylsiä vai valittavatko oppilaat kaikille opettajille vain valittamisen ilosta? Tunne siitä, että on huono tai ei riittävän hyvä valitsemassaan ammatissa on melko raskas kantaa. Mikä tähän auttaisi?

Yläkoululaisten opena itse yritän ajatella (vaikkakaan en aina siinä onnistu), että yläkoululaisilla elämä on vielä niin hetkessä kiinni -elämistä ja oman ilmaisun suodattimet niin matalalla, että sieltä saattaa tulla kaikenlaista kommenttia, riippuen paljon esimerkiksi siitä, miten oppilas on nukkunut ja syönyt, millaista on ollut kotona tai miten menee tällä hetkellä kaveripiirissä. Osa oppilaista reagoi ja purkaa ulos hyvää tai huonoa oloaan herkemmin kuin toiset, riippuen esimerkiksi oppilaan temperamentista. Usein se on lähinnä huomion hakemista, ja tuollaiset ”tehään edes tänään jotain kivaa” tai ”onpa tylsää” voivat

jopa olla osoituksia siitä, että oppilas luottaa siihen, että tälle opelle voi sanoa näitä asioita ääneen. On sinänsä lohdullista muistaa, että vaikka itse usein ajattelee omaa oppituntiaan tärkeänä osana oppilaan arkea, on se kuitenkin oppilaille vain yksi tunti muiden joukossa, ja luultavasti hän on jo seuraavaan tuntiin mennessä unohtanut, jos edellisellä tunnilla oli jotenkin ”tylsää” tai ”ikävä”.

Suoraa hyvää palautetta oppilailta saa harvemmin kuin negatiivista. Tässäkin tilanteessa olennaisempaa kuin se, mitä oppilaat sanovat on, että miten sinä opettajana jaksaisit kantaa ja käsitellä näitä tunteita, ettei ole ”riittävän hyvä” (vaikka olet varmasti!). Minua tässä tunteessa on auttanut omaan itseen ja omaan temperamenttiin tutustuminen ja rohkeampi ”avautuminen” työkavereille myös negatiivisista tuntemuksista. On ok sanoa ääneen, kuinka joku ryhmä tuntuu raskaalta tai että nämä asiat ovat todella rasittavia tai kuormittavia. Samalla olen huomannut, että muillakin työkavereillani on ollut samanlaisia tuntemuksia. Kaikille työkavereilleni en koe voivani avautua samalla tavalla, mutta minulle riittää että on muutama jolle voin puhua ilman että koen tulevani jotenkin arvioiduksi. Näiden ”omantyyppisten” ihmisten löytäminen vei aikansa. Opettajana aina painotetaan, että uusia oppilasryhmiä tulee ryhmäyttää, mutta niin pitäisi myös opettajainhuoneessa tehdä, kun työyhteisöön tulee uusia jäseniä!

Toinen asia, joka minua on ainakin mutkan kautta auttanut tässä asiassa, on oman itsetuntemuksen kehittäminen. Olen lukenut persoonallisuuteen ja temperamenttiin liittyvää kirjallisuutta, ja minusta tuntuu että olen sitä kautta oppinut ymmärtämään itseäni ja omaa reagoititapaani asioihin. Samalla olen ehkä saanut ajatuksia ja näkökulmia myös siihen, miksi jotkut oppilaat ehkä reagoivat ja ilmaisevat itseään herkemmin tietyllä tyylillä. Koen että omaan itseensä tutustuminen on auttanut myös oppilaiden kohtaamisessa. Itse koettu kokemuksen puute saa ehkä olemaan aika kriittinen oman työnsä suhteen. Kokemuksen myötä varmasti myös itsetuntemus ja oma opettajapersoona kehittyy, ja sitä myötä suhtautuminen itseensä ja omaan työskentelyyn saattaa muuttua. Analyttisyys ja itsereflektio olivat opettajaharjoittelussa todella paljon läsnä omassa työssä ja minusta ainakin tuntuu, että nämä ominaisuudet seurasivat sisäänrakennettuina ensimmäisiin työvuosiin, ja seuraavat yhä. Työelämässä sitä on kuitenkin yleensä tunneillansa ”yksin”, se ainoa opettaja, eikä kukaan enää annakaan rakentavaa palautetta tunnista. Silloin sitä ehkä reagoi oppilaiden kommentteihin herkemmin, koska ne ovat se kuuluva palaute. Minusta tuntuu, että enemmän kuin omia tunteja, varsinkin aloitteleva opettaja voisi mieluummin tarkastella omia tunteitaan, ja perehtyä siihen, mistä nämä tunteet kumpuavat, mistä ne ehkä kertovat ja miten niitä voisi suunnata itselle lempeämpään suuntaan. **-Tiina**

6.2 - Opettajaidentiteetti

Mitä jos jokin oppilas saa ärsyyntymään todella pahasti niin, että tekisi mieli hiljentää hänet keinolla millä hyvänsä? Miten rauhoittua ja hoitaa tilanne? Minkälaisista asenteista olisi hyvä opetella eroon? Miten antaa asioiden olla, eikä ottaa niistä älyttömiä paineita?

Kannatan inhimillisyyttä opettajana ja kuten aiemmin jo sanottu, tunteita saa näyttää. Muistan tapauksen, jossa kiukustani ei meinannut tulla loppua. Toki oppilaskin käyttäytyi huonosti ja haistatteli, mutta tajusin jossain vaiheessa, että ärtymykseni oli jäänyt päälle edellispäivän perheriidasta. Oppilaan kanssa kun sitten saatiin molemmat käytävällä huudettua höyryjä vuorotellen pois, niin sen jälkeen meillä menikin paljon paremmin. Tästä tapauksesta opin tekemään välillä reality checkin ja katsomaan tilannetta ulkoapäin. Kannattaisiko mieluummin lähestyä tilannetta keskustelun kuin huutamisen kautta? **-Antti**

Mitä teen, jos huomaan suosivani jotain oppilasta? Olenko silloin huono opettaja?

Siinä mielessä olet huono opettaja, jos annat muiden asioiden kuin oppilaan näyttöjen vaikuttaa hänen numeroonsa. Siinä joutuu kovettamaan ja kylmettämään itsensä arvioinnissa. Vaikka oppilas on mukava ja sosiaalinen niin hänelle pitää antaa mitä hän ansaitsee näyttöjensä perusteella – ei sen takia, että hän on hyvä tyyppi. **-Antti**

Pitäisikö minun alkaa rakentaa identiteettiäni opettajuuden ympärille vai integroida opettajuus jo valmiiseen identiteettiin?

Jälkimmäisellä mennään. Sinä olet mitä olet ja siihen plänttää semmosen teacher templatien päälle. Toisinaan teen asioita hyvin erilaisilla kuin ns. normiopettaja, jos se tuntuu hyvältä tehdä niin. En koe tarvetta olla erilainen, ja monesti olenkin hyvin perinteinen opettaja, mutta jos jokin eriävä asia sopii omaan opettajuuteeni niin en näe mitään syytä olla tekemättä sitä omalla tavallani. **-Antti**

6.3 - Reflektiotehtävä

Pohdi millainen haluaisit olla opettajana. Oletko tyytyväinen siihen millainen olet juuri nyt? Missä asioissa haluaisit kehittyä?

Piirrä kuva, jossa olet itse muiden opettajien joukossa, ja/tai kuvaile sanoin, millainen olet muiden opettajien joukossa.

7 - SEKALAISET

Miten saada vakitöitä kun paikkoja on niin vähän tarjolla aineenopettajille (etenkin kun kielissä voi olla niin monia komboja)?

Ota selvää koulusta heidän nettisivuiltaan. Katso koulun arvoja, erityispiirteitä ja toimintakulttuuria ja työhaastattelussa, kun on vuorosi kysyä, osoita mielenkiintosi kysymällä niistä. Ilmoittaudu sijaiseksi, koska mitä useammassa koulussa sinut tunnetaan, sitä todennäköisemmin sinut palkataan, koska rehtoreiden on huomattavasti helpompi palkata ihminen, josta jo jotain tietää. **-Liisa**

Millä tavoin voisin parantaa mahdollisuuksiani saada työ valmistuttuani?

Kannattaa hankkia mahdollisimman monipuolinen koulutus. Tämä voi olla esimerkiksi erityispedagogiikka tai kaksoiskelpoisuus, johon sisältyy luokanopettajan ja aineenopettajan kelpoisuus. Työhakemuksessa taas kannattaa mainita oma erikoisosaamisalueesi, jotta erottuu muusta massasta. **-Tuula**

Millaisia työtehtäviä uudelle opettajalle on yleensä tarjolla? Kuinka uusi opettaja löytää työtä?

Fakta on, että todella moni uusi opettaja joutuu sellaiseen kierteseen, jossa koko ajan joutuu etsimään seuraavaa työpaikkaa. Suurimmalla osalla homma lähtee liikkeelle erimittaisista sijaisuuksista. Se on vain hyväksyttävä, ja niitä on jaksettava tehdä. Harva saa välittömästi pysyvän viran. Jos saa jalkaa oven väliin ja saa vaikka oltua vuoden sijaisena ja hoitaa hommansa tunnollisesti, niin siinä koulussa vakituisen paikan saaminen voi olla jo lähellä. Tällaisia tapauksia on monia ja näin uusi opettaja löytääkin useimmin töitä. Itse olin jopa 3-4 vuotta viransijaisena, ja kun naapurikoulusta jäi opettaja eläkkeelle, sain vakituisen paikan hänen tilalleen. **-Ville**

Monilla kouluilla on jatkuvasti tarvetta sijaisille varsinkin lyhyemmäksi ajaksi. Kannattaa olla itse aktiivinen ja soittaa eri kouluihin. Yleensä apulaisrehtori tai rehtori pitävät yllä sijaislistaa. Voi vaikka ensin soittaa ja ilmoittaa kiinnostuksensa ja käytettävyytensä (esim. mitä aineita voi opettaa) ja lähettää sitten vielä tarkempi esittely sähköpostissa. Jos on mahdollisuus kokeilla sijaisuuksia eri kouluissa, voi niistä hyvinkin poikia jatkossa töitä, sillä hyvät sijaiset muistetaan ja opettajat palkkaavat mielellään hyvän sijaisen uudestaan, mieluummin kuin joka kerta jonkun tuntemattoman. Toki mol.fistä tai muualta netistä löytää myös varsinkin virkoja ja pidempiä sijaisuuksia. Haku virkoihin on yleensä alkuvuodesta, joten kannattaa olla skarpina erityisesti tammi-maaliskuussa. Kannattaa olla ennakkoluuloton koulujen ja työtehtävien suhteen ja olla valmis sijaistamaan muissakin aineissa kuin vain siinä, mihin on ”pätevä”. Myös resurssiopettajien ja luokanopettajien paikkoja kannattaa hakea aineenopettajankin koulutuksella. **-Tiina**

Meille on annettu todella vähän infoa siitä, mistä osista opettajan palkka muodostuu -

mistä "ekstrahommista" saa palkkaa ja mistä ei, mitkä työtunnit ilmoitetaan ja minne ilmoitetaan (miten ne oikein lasketaan) ja miten palkkakuittia näin ollen luetaan. Eräs opettaja sanoi, että tää on vaikein asia uutena opettajan, kun ei tiedä, mitkä jutut kuuluvat peruspalkkaan ja mitkä ovat palkallisia/palkattomia ekstroja.

Kuntatyönantajat julkaisevat opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimuksen (OVTES), josta löytyy opetushenkilöstön palkat. Opas julkaistaan fyysisesti ja netissä. Normaalikouluilla on oma virka- ja työehtosopimus, mikä kannattaa tarkistaa heiltä.

Eri aineiden opettajien täydet tunnit vaihtelevat, mutta päätoimisen kieltenopettajan täydet tunnit ovat 20 tuntia viikossa. Silloin saat sadan prosentin palkan ja kesäloman mikäli viranhoitomääräyksesi on tehty ajalle 1.8.-31.7.. Jos sinulla on yli 16h, mutta alle 20h, olet myös päätoiminen opettaja, jolla on myös palkallinen kesäloma, mikäli viranhoitomääräyksesi on tehty ajalle 1.8.-31.7. Alle 16h on sivutoiminen tuntiopettaja ja tähän ei kuulu kesälomakorvauksia. Jos opetat peruskoulussa ja lukiossa, voidaan näiden oppilaitosten työtunnit laskea yhteen. Mutta jos olet esim. peruskoulussa ja kansalaisopistossa, näitä ei lasketa yhteen. Lukiossa on erilainen opetusvelvollisuus kun puhutaan tuntimääristä. Tämä kannattaa tarkistaa OVTES-julkaisusta. Palkka muodostuu myös tutkintosi perusteella. Jos sinulla on esim. luokanopettajan- ja aineenopettajanpätevyys, on palkkasi parempi kuin yksittäisillä tutkinnoilla.

Peruspalkan lisäksi koulussa arvioidaan vuosittain työtehtäviesi vaativuus ja näistä voi saada palkkana ekstraa. Jos sinulla on jättisuuri ryhmä tai luokassasi on esim. diabeetikko tai autistinen oppilas joka vaatii erityistä tukea tai valvontaa, voit saada ekstraa. Saat myös hieman ekstraa jos olet esim. seitsemännen luokan luokanvalvoja, mutta kahdeksannella luokalla tunnet jo oppilaat, joten siitä ei enää tule lisää palkkaa (luokanvalvojana tehdyistä tunneista totta kai tulee). Myös kiertävä kielen opettaja voi saada lisää palkkaa riippuen siitä monessako koulussa hän joutuu kiertämään. Kouluilla on yleensä myös atk- ja/tai kielistudiovastaava, jotka saavat vastuustaan ekstraa.

Ekstraa voi tulla myös koulun kehittämisasioista, joista päätetään koulukohtaisesti. Myös päätömisistä virkasuhteista kertyy ikälisiä, joka kannattaa tarkistaa OVTES-julkaisusta. Kokouspalkkioita maksetaan, jos ne ovat opettajan oman työajan ulkopuolella. Pääsääntöisesti kielen opettajan 20:een vuosiviikkotuntiin kuuluu yhteissuunnittelu-aika, joka on kolme tuntia viikossa. Sitten on kolme veso-päivää (virkaehtosopimuksessa määrättyjä koulutuspäiviä), jotka jaetaan lukuvuoden ajalle. Opettajan työaika alkaa 1.8. ja kesäkeskeytys tai varsinainen loma alkaa 16.6., eli kielen opettajat saattavat käydä kesäkuun alussa esim. kielikursseilla. Tukiopetustunneista maksetaan ekstraa, mutta jokaiseen tukiovetustuntiin pitää pyytää rehtorilta lupa. Kysy kuinka paljon rahaa tukiovetustunteihin koululla on. Välituntikin on työaika, koska sinulle maksetaan 60:stä minuutista palkka, eli et saa ekstraa jos pidät tukiovetusta välitunnilla. Myös ylityötunneista totta kai maksetaan. -

Leena

Tärkein neuvo, mitä antaisit opettajuuteen?

Ole oma itsesi, koska lapset näkevät jos olet feikki. Ole alussa mieluummin auktoriteettinen kuin rento, jotta peli ei ole heti menetetty. **-Leena**

Opi tuntemaan itsesi ja uskalla toteuttaa sitä mitä olet. Kun sinusta tuntuu hyvältä olla sinä, sinun on helpompi olla myös hyvä opettaja. **-Tiina**

Miten tehdä vaikutelma koulussa, jossa olen vain päivän tai kaksi? Miten saada tällaisissa tilanteissa muiden opettajien apua ja huomiota?

1. Saavu ajoissa paikalle. Varaa aikaa tunnin valmisteluun. Huomioi, että sinun pitää ehkä varata aikaa myös hankkia itsellesi sijaisavain ja sijaismateriaalit. Varaa aikaa luokkahuoneeseen tutustumiseen (tekniikka, äänentoisto, valot yms.). Jos sinulla on oppilaiden nimilista, tutustu siihen.
2. Esittele itsesi opettajainhuoneessa ja mahdollisuuksien mukaan rehtorin luona. Kiitä. Ole reipas ja esitä huolelta lisäkysymyksiä. Vietä aikaa opettajainhuoneessa, ota rennosti ja juo vaikka kuppi kahvia muiden opettajien kanssa. Ole kiinnostunut, mutta kuitenkin oma itsesi.
3. Hoida sijaisuutesi huolellisesti. Ole tuntien jälkeen yhteyksissä sijaistamaasi opettajaan: Lähetä sähköposti, jossa kerrot, mitä teitte tunnilla ja mahdollisia huomiota, joita teit tunnin aikana (poissaolot, erityistilanteet, positiiviset huomiot). Kerro, mitä annoit kotiläksyksi tai mihin jätite. Kiitä sijaistuksesta ja ilmoita halukkuudestasi tehdä sijaisuuksia jatkossakin.
4. Lyhyesti: Ole oma itsesi. Ole kiinnostunut. Kysy. Kerro. Kiitä. **-Tiina**

Oletko löytänyt hyödyllisiä sivustoja opetusmateriaaleihin liittyen / opetustapoihin liittyen esimerkiksi netistä? Mistä?

Seuraan Facebookissa joitakin aiheita ja ryhmiä, kuten ”Yksilöllinen opettajuus”, ”Positiivinen pedagogiikka” ja ”Tabletti-laitteet opetuksessa”. Niistä saa joskus kivoja ideoita tai ajatuksia ja pysyy vähän perässä siinä, mitä muualla maassa tehdään. Olen englannin ja ruotsin opettaja ja käytän silloin tällöin hyödyksi esimerkiksi BBC:n opetusmateriaaleja (<https://www.teachingenglish.org.uk/teaching-teens/resources/lesson-plans>), OneStopEnglish-sivustoa, joskus BusyTeacher.org-sivustoa tai TeachThis-sivustoa. Tämän lisäksi olen lainannut kollegoiltani kirjallisuutta, joista suosittelen esimerkiksi seuraavia: Grammar Practice Activities, Lazy Teacher’s Handbook (erityisesti omaan pedagogiseen ajatteluun), Rocket Up Your Class: 101 high impact activities to start, end and break up lessons (erityisesti aktivoivia, ryhmäyttäviä ja keskittymistä parantavia harjoituksia).

Suosittelen lisäksi kirjallisuutta, jossa annetaan vinkkejä draaman käyttöön kielten

opetuksessa. Oppilaiden ja oman itsetuntemuksen kehittämiseksi suosittelen Liisa Keltikangas-Järvisen kirjallisuutta temperamentista: Temperamentti – ihmisen yksilöllisyys; Temperamentti, stressi ja elämänhallinta (työntekijän näkökulma), Temperamentti ja koulumenestys. Positiiviseen pedagogiikkaan suosittelen inspiraation lähteeksi Kaisa Vuorisen nettisivuja <http://kaisavuorinen.com/>. Tunnetaitojen opettamiseen esimerkiksi Suomen mielenterveysseuralta löytyy myös oppimateriaaleja <http://www.mielenterveysseura.fi/fi/materiaalit/pelit-ja-tehtavat> ja esimerkiksi Amnestylta ja muilta kansalaisjärjestöiltä löytyy ideoita ilmiöopetukseen. Ruotsin puolelta kaipaisin ehkä itsekin enemmän vinkkejä, mutta seuraan Facebookissa Megafon-kirjasarjan FB-sivuja, josta saa välillä kivoja vinkkejä ja samoin Svenska Nu -sivustoa netistä. YLE Svenska -sivuilta löytyy myös ideoita silloin tällöin. **-Tiina**

Kuinka valan oppilaisiin sen saman uskon, joka minulla on heihin?

Se pitää sanallistaa ja tuoda heille jokaisella oppitunnilla esille, sillä he eivät pääse pääsi sisään. Kerro heille, että uskot heihin ihmisinä, että he ovat sinulle tärkeitä ja että uskot heidän pystyvän siihen. Katsekontakti ja positiivinen henkilökohtainen palaute ovat tässä tärkeitä. **-Tuula**

Olen aloittanut työt vastavalmistuneena opettajana ja mielestäni on todella vaikea (ainakin yläkoulussa) saada auktoriteettia. Olen nuori nainen ja oppilaat haastavat minut aivan eri tavalla kuin esim. monet miesopettajat tai vanhemmat kollegani. Sanallani ei ole välillä mitään vaikutusta esim. ihan niinkin yksinkertaisessa tilanteessa kun jos pitäisi saada oppilaat ottamaan hatut pois päästä ruokalassa. Miten saan auktoriteettia tai miten saan oppilaat tottelemaan? On väsyttävää kun oppilaat "kävelevät ylitsesi" oikein joukolla naureskellen.

Samaistun tähän tilanteeseen ja olen kokenut samanlaisia tuntemuksia itsekin. Ymmärrän, että tällaisessa tilanteessa tuntee olonsa usein riittämättömäksi, varsinkin jos mielessään vertaa itseään kokeneempiin kollegoihin tai kollegoihin, joilla kokee auktoriteettia olevan. Tämäkin on minusta todella inhimillistä ja tavallista. Auktoriteetti on hankala käsite, sillä usein ajatellaan, että auktoriteetti tarkoittaa samaa kuin kurinpito. Kurinpito on kuitenkin vain yksi keino käyttää auktoriteettia. Uskon, että enemmän kuin neuvojen antamista, tässä tilanteessa olevaa opettajaa auttaisi enemmän olo, että hänet hyväksytään työyhteisössä sellaisena kuin hän on, ja että hänelle olisi mahdollista keskustella näistä tuntemuksistaan kollegojen kanssa, joihin hän luottaa. Itse koen, että auktoriteetti liittyy omanarvontuntoon, itsetuntoon ja uskoon omaan kyvykkyyteen ja siihen, että tekee asioita sillä tavalla, mikä on omalle opettajatyylille luontevaa. Ei ole mitään yksiselitteistä ratkaisua, millä kaikki oppilaat saa jotenkin automaattisesti tottelemaan, mutta uskon, että sitä mukaa kun alkaa luottamaan omaan opettajuuteensa, omaan itseensä ja on saanut kehitettyä omaa tyyliään sellaiseksi, minkä kanssa itse on sinut, oppilaat huomaavat tämän ja se vaikuttaa myönteisellä tavalla oppilaan ja opettajan väliseen kohtaamiseen. Tämä voi olla pitkäkin prosessi, ja toivoisin, että me opettajat uskaltaisimme antaa itsellemme aikaa ja armollisuutta. Erilaisten temperamenttien

tuntemus ja oppilaisiin tutustuminen auttavat myös auktoriteetin suhteen. Jo se, että oppilaalla on tunne, että hänestä ollaan kiinnostuneita vaikuttaa suhtautumiseen opettajaan. –**Tiina**

8.2 The questionnaire for future and novice teachers

Mikä askarruttaa opettajuudessa?

Oletko tuleva tai vasta valmistunut kielten opettaja? Askarruttaako jokin opettajan ammatissa?

Teemme maisterintutkielmaamme varten oppaan nimeltä Uuden (Kielen) Opettajan Selviytymisopas. Oppaan tarkoituksena on toimia uusien opettajien tukena ensimmäisinä työvuosina. Sen sisältö tulee puoliksi teiltä, eli tulevilta tai vastavalmistuneilta kielten opettajilta, teidän laatimienne kysymysten muodossa. Kysymyksenne kootaan ja annetaan kokeneille opettajille vastattavaksi. Kysymykset ja vastaukset esitetään oppaassa vuoropuheluna.

Kirjoita kenttiin kysymyksiä, jotka sinua päällimmäisenä askarruttavat opettajan työelämän suhteen. Voit halutessasi pohjustaa kysymystäsi omakohtaisilla kokemuksillasi. Keksi kysymys vähintään yhdestä kategoriasta. Toivoisimme kuitenkin, että saisimme mahdollisimman monta kysymystä jokaiseen kategoriaan.

Ota huomioon, että kategorioissa ilmenee jonkin verran päällekkäisyyttä, joten voitkin itse valita mihin kategoriaan kirjoitat mistäkin asiasta. Opas keskittyy kielten opettajiin, mutta tarkoitus on myös pohtia yleisesti opettajuuteen liittyviä kysymyksiä. Vastaukset käsitellään ja julkaistaan anonymisti.

Kielen opettamisen haasteet

Esim. oma kielitaito, kielen opettamisen metodit, aihealueet (kieli ja kulttuuri)

Oppilaista johtuvat haasteet

Esim. häiriökäyttäytyminen, vuorovaikutus, motivointi, erilaisuus, eriyttäminen

Ammatillisen vastuun haasteet

Esim. oppituntien suunnittelu, arviointi, luokkahuonetyöskentely, koulun tarjoamat resurssit ja teknologia, opettajien perehdyttäminen, muut opetukselta aikaa vievät velvollisuudet

Työyhteisöön ja oppilaiden vanhempiin liittyvät haasteet

Esim. vanhemmat, omat kollegat, hallinto ja rehtori, koulun sisäinen kulttuuri, sukupuoli

Koulun ulkopuoliset haasteet

Esim. vapaa-aika, yhteiskunnan asettamat haasteet, uusi paikkakunta, henkilökohtainen elämä, sosiaaliset suhteet, perhe

Henkilökohtaiset haasteet

Esim. tuntemukset, asenteet, sopeutuminen, henkilökohtainen elämä, identiteetti

Jokin muu? Mikä?

Tähän kenttään voi kirjoittaa kysymyksiä opettajuudesta, jotka eivät välttämättä sovi aiempiin kategorioihin.

Sukupuoli

Mies

Nainen

Olen tällä hetkellä

Opettajaopiskelija perusopinnoissa

Opettajaopiskelija aineopinnoissa

Opettajaopinnot suorittanut / työnhaussa

Noin 0-2 vuotta ollut opettajan ammatissa

3 vuotta tai yli ammatissa ollut opettaja

Other

8.3 The questions presented to the experienced teachers

KIELEN OPETTAMISEN HAASTEET

Metodit ja opetustavat

Kuinka paljon opetusmetodeita kannattaa vaihdella esimerkiksi yhden kurssin aikana?

Miten välttyä siltä, että kangistuu kaavoihinsa opetusmetodien suhteen?

Kuinka paljon kirjan tehtäviä on OK tehdä esimerkiksi tunnin aikana? Itse koen ne tarpeellisiksi esim. kielioppijuttujen harjoittelussa, sillä suulliset tehtävät tehdään usein vähän sinne päin. Minua edeltävä opettaja oli erikoistunut tanssilliseen ja ylipäättään kinesteettiseen pedagogiikkaan, ja olen saanut oppilailta kommentteja, että käytän paljon kirjaa. En tiedä teetänkö kirjan tehtäviä oikeasti keskivertoa enemmän vai vertaavatko he vain aiempaan opettajaan.

Keksin sanaston harjoitteluun aina kaikkea kivaa, pelejä yms. Miten myös muita kielen osa-alueita voisi harjoitella hauskaasti? Kaipaisin vinkkejä sekä ylä- että alakouluun. Osa leikeistä tuntuu yläkoululaisille liian lapsellisilta eivätkä he myöskään vaikuta kovin halukkailta nousemaan pois omilta paikoiltaan.

Opeopinnoissa käytiin läpi niin teoriaa kuin käytäntöä, ja koska molemmissa löytyy valinnan varaa, mistä tietää miten itse opettaa (kokeilemalla joo'o, mutta miten muuten)? Tai mistä tietää mikä tyyli tai metodi sopii itselle tai tietylle luokalle? Tai mitäs jos mikään niistä ei sovi kuin kerrallaan puolelle oppilaista?

Yritän puhua tunneilla paljon kohdekieltä. Kielen juuri aloittaneet pienet oppilaat tuskin ymmärtävät kaikkea ja huomaan kääntäväni oman puheeni suomeksi. Onkohan tämä pedagogisesti ihan väärin ja kuinka paljon voin olettaa oppilaiden osaavan tulkita puhettani, vaikka tiedän, etteivät he vielä kaikkia sanoja ymmärräkään? Entä tulisiko minun käyttää enemmän kohdekieltä sitä mukaa mitä vanhempia oppilaita opetan?

Mitkä kieliopin opetusmenot toimivat kokeneempien opettajien mielestä parhaiten?

Voinko opettaa esimerkiksi kielioppia suomen kielen kautta, kun monet oppilaista ovat taustaltaan monikielisiä?

Mikä olisi hyvä tapa opettaa ääntämistä peruskoulussa?

Miten korjata yksittäisen oppilaan mahdollisia ääntämisen haasteita siten, että oppilas ei lannistu täysin?

Miten voisin tarjota oppilaille tilanteita, joissa aidosti kommunikoidaan kohdekielellä? (ei vain kauppaleikki-tehtävissä)

Motivaatio

Miten innostaa oppilaita kielten opiskeluun?

Miten voisin tuoda oppilaita innostavaa kielialueen kulttuuria opetukseen?

Voiko lapset ja nuoret saada enää innostumaan perinteisistä opetusmenetelmistä (kuten kirjat, käsityöt, kirjoittaminen), kun trendinä ovat padit ja muut mobiililaitteet?

Miten perustelet oppilaalle kielenoppimisen vaativan vaivannäön? Tai miten perustella kielenopiskelun ylipäättään?

Sisältö

Mistä tietää mitä asioita painottaa opettamisessa, esim. kieliooppi, kommunikointi (mitä opeopinnoissa hyvin vahvasti painotettiin) yms.?

Kuinka paljon opettajalle jää aikaa perehtyä syvällisesti opetettaviin asioihin?

Kuinka tuon opetukseeni yhteiskunnan ajankohtaisia aiheita? Voinko integroida kulttuuria sujuvasti muihin kieltenopetuksen osa-alueisiin?

Kuinka opettaa kulttuuritietoa ns. stereotyyppioita pidemmälle (etenkin kun omat kohdekulttuurin kokemukset ovat rajallisia) ja mistä kulttuurista opetetaan (englannin kieli kun on maailmanlaajuinen lingua franca)?

Kulttuurieroissa itseäni kiinnostaa nimenomaan tapakulttuuri ja ihmisten mentaliteettien erilaisuus, jota olisi kiva jotenkin tuoda esiin myös lapsille. Miten tämän voisi tehdä hauskaasti ja havainnollisesti? Entä kuinka opettaa lapsille eri murteiden eroja?

Kuinka tuon kielen eri "variantit" opetuksessa esille?

Oma kielitaito

Jonkin verran oma kielitaito tietysti askarruttaa, opeharkoissa kun tuli ohjaajilta välillä sellaisia "korjauksia" omiin sanomisiin tai muotoihin, joita käytin. Kukahen sen sitten määrittää, mitä se "oikea" englantia on, mitä oppilaille tulee opettaa.

Miten aloitteleva opettaja voi saada lisää varmuutta siihen, että hän oikeasti osaa opettamansa kielen ja kulttuurin?

Kuinka nopeasti esimerkiksi heikomman kielen fraaseja ja sanastoa oppii luontevasti käyttämään tunnilla?

Mitä tehdä, kun oma aksentti on kuin 60-luvun keskustapoliitikolla? Oppilaat vaan nauraa, kun ope ei itse osaa puhua selvästi.

Tuleeko minun muuttaa omaa (melko omaperäistä opiskelijavaihdossa tarttunutta) aksenttiani?

Ylläpito ja kehittäminen

Miten kokeneet opettajat ylläpitävät kielellistä ja kulttuurista ammattitaitoaan? Omalla kohdalla tuntuu, että varsinkin sivuainekielissä kielitaito heikkenee jo nyt koko ajan.

Esimerkiksi yläkoulussa opettaessa, englantia ei tarvitse eikä ehkä voikaan käyttää sillä tasolla millä oma kielitaito on. Sanasto on melko yksinkertaista ja niin myös oppilaiden kanssa vieraalla kielellä kommunikointi. Vaikka olen ollut vasta reilun puoli vuotta opettajana, huomaan kuinka oma kielitaitoni, varsinkin sanavarastoni, heikkenee. Kaiken työmäärän lisäksi minulla ei ole voimia opiskella työni sivussa. Millaisilla keinoilla voi ylläpitää tai jopa parantaa omaa kielitaitoaan?

Miten kehitän omaa ääntämistäni, jos se tuntuu olevan kehityksen tarpeessa?

Olen vastikään aloittanut opettajana kielessä, jota olen opiskellut sivuaineena. Vaikka osaan kieltä teoreettisessa mielessä varsin hyvin, on käytännön kielitaitoni ja -tietoni mielestäni liian heikko. Miten voin kehittää kielitaitoani työn ohella?

Yksilöllinen opettaminen kielenopetuksessa

Minkälaisia konkreettisia toimenpiteitä on tehtävissä, jotta selvästi muista jälkeen jäänyt oppilas saisi muita kiinni ja pystyisi hedelmällisemmin osallistumaan oppitunneille?

Kuinka ottaisin tarpeeksi laajasti huomioon erilaiset oppimistyyli, nekin, jotka eivät ole minulle luontaisia?

Opetan aikuisia, ja ryhmäkoot ovat todella suuria. Miten opetan heikoille, kertausta tarvitseville opiskelijoille kieltä, kun ryhmäkoko on yli 50? Entä verkkokursseilla, joilla yhtään kontaktiopetusta ei ole?

Kuinka osaisin sopeuttaa oman opettamiseni oppijoiden tarpeisiin?

OPPILAISTA JOHTUVAT HAASTEET

LUOKAN HALLINTA

Miten selviän tulevaisuuden monikulttuurisessa luokassa kaikkien oppimisvaikeuksien ja käyttäytymishäiriöiden kanssa? Miten osaan käsitellä ne henkilökohtaisesti niin ettei asia jää vaivaamaan? Kenelle uskallan puhua ongelmista lakien ja muiden puitteissa? Osaanko olla puolueeton? Pitävätkö oppilaat minusta? Jos eivät, miten selviän siitä?

Mikä on paras tapa työrauhan ylläpitämiseksi?

Miten puutun ns. turhaan jatkuvaan jutteluun, miten saan oppilaat tarttumaan hommiin? (jos he tekevät hommia vain opettajan kävellessä ohi).

Yläkoulussa ainakin tunneilla menee paljon aikaa kurinpitoon ja oppilaat haastavat varsinkin nuorta opettajaa jatkuvasti. Välillä tekisi mieli luovuttaa, mikä neuvoksi?

Olen tehnyt paljon sijaisuuksia ja juuri aloittanut ensimmäisessä pidemmässä työssäni. Tuntuu, että työn painopiste on tilanteenhallinta ja häiriökäyttäytymisen kitkeminen. Helpottaako tämä tosiaan? Kuinka kauan se kestää?

ILMAPIIRI

Kuinka pitää oma auktoriteetti luokassa ja ylläpitää työrauhaa ja silti ylläpitää positiivista ilmapiiriä (etenkin siis jos luokassa auktoriteettia haastavia tapauksia)?

Miten luon turvallisen tunti-ilmapiirin, jossa ketään ei kiusata?

Minulle on helppoa olla "aikuinen" alakoululaisten opettajana, mutta yläkoululaisten kanssa otan helposti kaveriroolin ja välttelen konflikteja. Onko tämä ongelmallista ja millainen olisi hyvä kaveri-auktoiteettibalanssi? Miten sitä voisi rakentaa?

Kuinka saada luokka yksinkertaisesti toimimaan hyvin yhteen työrauhan ja ilmapiirin kannalta?

Millaisia ryhmäytämistäjuttuja opet ovat ottaneet kurssin/lukuvuoden alkuun?

HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMINEN

Häiriökäyttäytyminen askarruttaa kyllä - eräässä sijaishommassani luokassani oli oppilas, joka ei suostunut avaamaan kirjojaan, tekemään tehtäviä tai olemaan hiljaa, vaikka kuinka käskin. Hän käytti tunnint vierustovereidensa häiritsemiseen enkä saanut häneen minkäänlaista yhteyttä. Tähän saattoi tietysti vaikuttaa se, että olin sijaisena vain viikon. Mutta toki se mietityttää, että mitä teen sitten, jos vastaan tulee oppilas, joka ei suostu minkäänlaiseen yhteistyöhön. Kokemukseni mukaan muut oppilaat tarttuvat nopeasti siihen, etten saa sitä yhtä kapinoitsijaa kuriin - miksi heidänkään sitten pitäisi tehdä tehtäviä, jos toi ykskään ei tee.

Mitä eri tapoja kokeneet opettajat käyttävät häiriökäyttäytymisen ehkäisyyn ja siihen puuttumiseen?

Kuinka ratkaista riita/kiusaamistilanteita.

Näen toisaalta haasteena ja toisaalta myös etuna sen, että olen nuori nainen. Toisaalta saan mielestäni huomion melko helposti, mutta vakavammassa käyttäytymishäiriöissä olen taas heikoilla. Mietin myös, kuinka paljon "kurinpitotoimia" mielestänne voi aikuisten kanssa käyttää? Minusta tuntuu todella hölmöltä "komentaa" esimerkiksi 40-50 vuotiaita opiskelijoita, ja kyllä myös nuorempia, jotka kuitenkin vapaaehtoisesti ovat kurssilla.

Mitkä ovat opettajan oikeudet ja velvollisuudet kurinpidossa? Monilla kouluilla on erilaiset käytänteet rangaistusten suhteen (esim. jälki-istunto, läksyparkki jne.); mistä tietää, mitä saa ja pitää tehdä?

Missä menee kiusaamisen raja; millaista "testaamista" voi sallia oppilailta? Millainen käytös on "vain normaalia, ikään kuuluvaa huonoa, huomiota hakevaa käytöstä"? Miten toimin, jos koen tulleetni kiusatuksi?

Miten opettajan kannattaa suhtautua oppilaiden negatiiviseen ja/tai hyökkävään kommentointiin (myös esimerkiksi sosiaalisessa mediassa)? Voiko ottaa vitsinä, vai onko kaikenlainen pahan puhuminen loputtava? Voiko olla ottamatta asioita henkilökohtaisesti - missä määrin?

OPPILAAN MOTIVAATIO

Miten saada tuleva metsäkoneenkuljettaja motivoituneeksi kielen opiskelusta? "Emmä tarvii kun mä ajan vaan raktorilla" on aika kova argumentti 14-vuotiaan suussa ja mielessä.

Miten suhtautua oppilaisiin, jotka ovat valinneet kielen vapaaehtoisesti, mutta eivät selkeästi halua laittaa tikkua ristiin oppitunneilla?

Miten voisin saada oppilaat motivoituneiksi ruotsin opiskeluun? (Liian monella huono asenne kyseistä kieltä kohtaan).

Miten innostan oppilaita tuntityöskentelyyn ja rohkeiden arempia puhujia tai osallistujia ilman että kukaan ahdistuu?

Pystyykö opettaja aina keksimään jonkun tavan motivoida halutonta oppilasta, vai ovatko jotkut tapaukset yksinkertaisesti mahdottomia?

Miten markkinoin kielten opiskelua aikuisille, joille virkamiesenglanti- ja ruotsi ovat pakollisia aineita, mutta jotka eivät esimerkiksi ole vaihtamassa työpaikkaa?

Miten motivoida oppilasta, joka on kadottanut opiskelumotivaationsa jossain vaiheessa kielen opiskelua?

Miten osaan motivoida nelosen oppilasta?

Välillä jotkut luokat ovat todella passiivisia. Teini-ikä kun painaa päälle ja mikään ei kiinnosta, eivät luokassa edes ne pari jotka haluaisivat oppia, uskalla tehdä mitään tai näyttää kiinnostusta. Miten saada kontaktia erilaisiin ryhmiin ja oppilaisiin?

Varsinkin vanhemmat oppilaat tuntuvat arastelevan kielen puhumista muiden kuullessa. Onko heille liian ahdistava kokemus jos laitan heidät esimerkiksi vastaamaan kysymykseen kohdekielellä muiden kuullen? Eräs alakoulun oppilaani ei suostu tekemään mitään suullisia harjoituksia. Pitäisikö minun "pakottaa" oppilaat avaamaan suunsa myös muiden kuullen?

Miten saada yläkoulun oppilaat panostamaan myös keskustelutehtäviin, etenkin kun ne ovat vähän vapaampia? Huomaan usein, että minulla ei ole lopputunniksi enää tekemistä suunniteltuna, sillä oppilaat käyttävät suullisiin tehtäviin murto-osan suunnittelemani ajasta.

OPPILASLÄHTÖINEN OPETTAMINEN (eriyttäminen)

Kuinka tarjota oppilaille heidän omia tarpeitaan vastaavaa opetusta ja huomioida heidät tasonsa mukaisesti, eli käytännössä kuinka eriyttää opetusta?

Miten pystyn antamaan kaikille henkilökohtaista palautetta?

Kuinka eriytän erilaisia oppilaita ja oppijoita niin, että ei vaikuta epätasa-arvoiselta ja syrjivältä?

Maahanmuuttajaoppilaat, joilla on heikommat suomen kielen taidot. Kuinka varmistaa, että opetus on sopivaa heidän tasolle?

Erytisesti englannin kielessä oppilaiden välillä tasoerot ovat todella suuria. Pahimmillaan toiset eivät pysty muodostamaan kokonaista lausetta ja toiset pystyvät lukemaan kokonaisen romaanin. Miten eriyttää opetusta niin, että heikoimmat pystyisivät opiskelemaan/kertaamaan perusteita ja etevimmille olisi haasteita niin että kurssien (ja opetussuunnitelman) tavoitteet silti saavutetaan?

Miten tarjota haastetta hyvälle ja motivoituneelle, tai jopa natiiville oppilaalle ryhmässä, jossa muiden taso on paljon alempi ilman että aina olisi lisätehtäviä? Luokanvalvoja ehdotti käyttämään häntä apuopettajana, mutta ryhmä on melko passiivinen ja meluisa, joten en näe tämän toimivan.

Kuinka paljon käytännössä oppilaita on tarvinnut eriyttää tunneilla?

ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVAT OPPILAAT

Mitä teet kun oppilas on motivoitunut mutta ei opi asioita tarpeeksi ajoissa.

Kuinka motivoit oppilasta joka on heikko ja kehittyi liian hitaasti taidoissa, esim. uusinnassa parantaa vain parilla pisteellä tulosta.

Mitä tehdään oppimisvaikeuksien kanssa yleisesti, kuinka huomioida ja hyväksyä kehitysvammaiset ja adhd / häiriökäyttäytyminen ja poikkeava käyttäytyminen luokassa, ja kuinka saada muut hyväksymään poikkeavat yksilöt.

Miten kielten oppitunneilla voidaan ottaa huomioon lukivaikeudet ja miten helppo ne on todeta uuden kielen alkeita opetellessa?

Kuinka voi opettaa oppimisen haasteita omaavia oppilaita? Missä vaiheessa oppimisvaikeuksiin kannattaisi puuttua?

Milloin tarve tukiopetukselle, milloin ottaa yhteyttä vanhempiin jne?

3 - AMMATILLISEN VASTUUN HAASTEET

3.1 - Yleinen vastuu

Miten suhtautua siihen, että uutena opettajana ei osaa opettaa vaan varsinainen työn oppiminen alkaa töissä, jolloin ensimmäiset oppilaasi eivät välttämättä saa parasta mahdollista ammattitaitoista opettamista? Harjoittelu ei kertonut minulle kaikkea, eikä valmistanut kaikkiin tilanteisiin.

Onko minun työni opettaa vai täyttää lomakkeita?

Jääkö aikaa ja miten jaksan kehittää itseäni opettajana? Osaanko opettaa oppilaita hyödyttävällä tavalla?

Jo harjoitteluissa parin tuntisuunnitelman tekeminen vei useita tunteja. Miten ihmeessä voin saada kokonaisen viikon tunnit suunniteltua, kun päivässä ei ole kuin 24 tuntia aikaa? Jääkö aikaa

oppituntien ulkopuoliseen työhön, saati vapaa-aikaan?

Mikä on tehokkain ja kuitenkin monipuolistava tapa suunnitella tunteja siten, että rakenne ei ole aina sama tai tylsä.

Kuinka parantaa vanhojen vs. uusien opettajien välistä yhteistyötä ja kommunikaatiota?

Kuinka hyvin opettajia koulutetaan koulukiusaamiseen liittyviin asioihin?

Kuinka aikataulutat oman työskentelyni? Onko koulun arjessa aikaa suunnitella oppitunteja vai jääkö suunnittelutyö jatkuvasti vapaa-ajan iltatyöksi?

Onko opettaessa koko ajan oikeasti niin kiire kuin mitä työssä olevien opettajien puheista olen ymmärtänyt, vai onko se vaan harhaa?

Kuinka tarkasti oppitunnit kannattaa suunnitella etukäteen ja kuinka paljon tunneille kannattaa jättää joustovaraa?

Saako opettajalla olla lempioppilaita – jos saa, niin missä määrin se saa näkyä?

Mitä vinkkejä voisi antaa opettajalle, jolla on haasteita tulla toimeen a) jonkun kollegansa tai b) jonkun oppilaansa kanssa?

Kuinka luoda ystävällinen, mutta samalla autoritäärinen olemus

Tuleeko itseluottamus ajan kanssa?

Kuinka varmistat tasokkaan opetuksen esimerkiksi saksassa, jossa lukiossa käytetään edelleen samoja pitkän kielen kirjoja, kuin silloin kun itse opiskelin (yo 2010)?

Miten paljon opettajilla on mahdollisuuksia saada uudelleenkoulutusta tai päivitystä omiin taitoihinsa tai valmiuksiinsa opettaa työpaikallaan?

Meneekö opettajuus pitkällä uralla väistämättä siihen, että vanhempana on vähemmän valmis kokeilemaan ja omaksumaan kaikkea uutta?

Jos opetusmateriaalia ei ole, kuinka paljon aikaa minun pitää käyttää materiaalin tekemiseen? Kuinka paljon saan laillisesti lainata esimerkiksi verkosta tai kirjoista löytyvistä tehtävistä?

Opettajan työhön liittyvä byrokratia, jota ei millään lailla opeteta opintojen aikana. Miten täytän esim. HOJKS-lomakkeen? Mistä asioista pitää kirjoittaa Wilmaan, mistä ei?

Kannattaako aloittelevan opettajan ennemmin tukeutua valmiisiin materiaaleihin vai yrittää itse kehittää omaa matskua? Haluaisin käyttää omia juttuja, mutta niiden suunnitteluun menee hirveästi aikaa ja energiaa.

Mistä löytää luotettavaa ja autenttista materiaalia teksti- ja oppikirjojen tueksi?

Millainen on hyvä kielen opetuksen/oppimisen lisämateriaali?

Tuttuja rutiineja luokkatyöskentelyyn vai monipuolisia, vaihtelevia tapoja lähestyä eri aiheita?

Toimiiko työkirjaton opetus? Ovatko kokemukset olleet positiivisia vai negatiivisia/jotain siitä väliltä?

Kenen tehtävä on perehdyttää kiertävä aineenopettaja?

Alussa tuntien suunnitteluun käytetään usein paljon aikaa, kirjoittavatko kaikki opet tuntisuunnitelmat ylös jokaisesta tunnista?

Miten paljon alakoulujen opettajat ovat yhteydessä kotiin? Onko wilma pääasiallinen yhteydenottoväline?

3.2 - Teknologia

Teknologia mietityttää myös - opeharkoissa sitä oli helppo käyttää, kun oppilaat olivat tottuneita kaikenlaisiin laitteisiin ja totuin itse rakentamaan tunnit teknologian ympärille. Mun paikkakunnan kyläkouluissa ei todellakaan ole tietokoneita, saati sitten pädejä. Siellä menikin hetki tottua siihen, etten voi näyttää oppilaille powerpointtia valkokankaalta.

Miten teknologiaa voi käyttää aidosti auttamaan oppimista eikä vaan muka motivoivana hiluvitkuttimena? Voiko teknologian avulla opettaa tehokkaammin?

Miten voin itse vaikuttaa koulun teknologiavarustukseen?

Voinko velvoittaa oppilaita ostamaan mobiiliapplikaatioita?

Miten otan ohjelmoinnin mukaan opetukseen, kun itse on asian kanssa kuin pieru saharassa?

Kuinka paljon tietoteknistä osaamista opettaja tarvitsee esim. luokan laitteistosta – mihin asti ongelmat on osattava ratkaista itse?

Kuinka paljon teknologiaa tulee opetuksessa hyödyntää? Saanko yhä turvata liitutauluun?

Erlaisia opetustekniikoita ja opetusta/ohjaamista avustavaa teknologiaa on yllin kyllin. Koska olen vastavalmistunut, monet (esim. koulun rehtorit) ajattelevat, että olen henkilökunnasta se viimeisin, joka tarvitsee lisäkoulutusta. Silti tiedän, että en pysty hyödyntämään nykyteknologiaa opetuksessani niin kuin haluaisin tai kuin se varmasti olisi mahdollista. Lisäksi olisin kovin kiinnostunut esim. toiminnallisesta oppimisesta tai yksilöllisistä oppimispoluista. Miten löytää ja saada tukea omien taitojensa kehittämiseen?

Kuinka ottaa digiloikka, jos koululla ei ole tarjota välineitä edes opettajan omaan käyttöön?

Kuinka hyvin kouluilla on mahdollista hyödyntää TVT- taitoja, onko mitään koulutusta aiheeseen?

Kuinka muut opettajat ja kollegat suhtautuvat TVT- taitojen opettamiseen ja käyttämiseen?

3.3 - Arviointi

Mitä tapahtuu jos unohtan/lasken väärin/tms arvioidessa?

Arviointi tuntuu tällä hetkellä suurimmalta haasteelta. En ole ihan varma vielä siitä, että löytyykö opettajille paljonkin valmiita taulukoita, jossa tietty pistemäärä vastaa tiettyä arvosanaa, vai pitääkö mun määrittellä vastaavuudet suurimmalta osin itse?

Kuinka arvioida oppimista mahdollisimman monipuolisesti siten ettei se aiheuta opettajalle liikaa työtä. Onko konkreettisia ideoita?

Miten toteuttaisin jatkuvaa arviointia niin, että se olisi mahdollisimman objektiivista?

Miten saan tarpeeksi itseluottamusta kokeiden arvioimiseen?

Mistä saan helposti tietooni koulussani käytettävän arviointiasteikon eri oppiaineille/kursseille? Minkälaista arviointiasteikkoa minun tulisi käyttää? Minkälaisella asteikolla arvioin kokeet (esim. prosentteina)? Millainen työaika on peruskoulussa/toisella asteella/korkea-asteella? Mistä tiedän, mihin kokouksiin/koulutuksiin/aktiviteetteihin minun pitäisi osallistua?

Miten toteuttaa jatkuvaa arviointia? Esimerkiksi yläkouluissa ja lukioissa yhdellä opettajalla voi olla jopa yli sata oppilasta ja oppilaat vaihtelevat jaksosta toiseen. Kokeet jäävät helposti ainoaksi arviointikriteeriksi, mutta kokeilla ei kuitenkaan pysty "mittaamaan" kielitaitoa kovinkaan monipuolisesti.

Miten suullisen kielitaidon arviointiin tulisi valmistautua? Mistä siihen saa tukea ja neuvoja?

Arvioinnin vaikeus: onko kokemusta jatkuvasta arvioinnista ilman isoja loppukokeita, miten on toiminut?

E - Työyhteisöön ja oppilaiden vanhempiin liittyvät haasteet

E.1 – Työyhteisö

Keneltä kysyä apua/tietoa uudessa koulussa toimimiseen, esim. välitunti- ja uusintakoekäytäntöihin? Entä jos ketään ei kiinnosta auttaa?

Mitkä ovat rehtorin, apulaisrehtorin ja koulusihteerin roolit? Kenen puoleen siis käännyin missäkin asioissa? Tällä hetkellä vaivaan kaikilla kysymyksilläni apulaisrehtoria niillä perusteilla, että hän on persoonana helposti lähestyttävien ja hänen toimistonsa sijaitsee lähimpänä opettajanhuonetta.

Miten omalta osaltaan voi parhaiten parantaa työyhteisöä? Omien kokemusteni perusteella työyhteisö on yksi tärkeimmistä osista työssä.

Jännittää, että millaiseen työpaikkaan sitä tulevaisuudessa päätyy - äitini työskentelee koulumaailmassa ja valittaa alati, miten hankalaa on, kun esimies on ankara ja hankala työkaveri. Vastavalmistuneena opettajana työpaikasta ei voi oikein kieltäytyä, vaikka työyhteisö ei olisikaan mukava.

Miten käyttää erkkaopeja ja kouluavustajia mahdollisimman hyvin hyödyksi oppitunneilla (etenkin

kun heidän läsnäolostaan ei välttämättä tiedä ennen kun vasta kun oppitunti alkaa)?

Miten ehkäistä työpaikkakiusaamista?

Mitkä ovat yleisesti otettuna nuoren opettajan mahdollisuudet saada vietyä läpi uusia ideoita kouluyhteisössä?

Jaksanko välittää jonninjoutavista koulun säännöistä? (esim. oppilaat eivät saa pitää pipoa oppitunnilla)

Onko kukaan kunnolla perehdyttämässä minua työhöni?

Miten jaksaisin parhaiten jatkuvasti vaihtuvia työporukoita ja työn jatkumisen epävarmuutta?

Miten pääsen mukaan työporukkaan? Miten saada ystäviä työkavereista?

Jos opettaja kokee työyhteisössä epäoikeudenmukaisuutta ja huonoa kohtelua, miten siihen kannattaa suhtautua; mitä kannattaa ensiksi tehdä?

Kuinka uudistaa koulun vanhoja käytänteitä, jos muut opettajat pitävät vanhoja käytänteitä hyvänä?

Kuinka paljon itsenäistä työtä esim. ystävyyskoulutoiminnan aloittaminen vaatii?

Kuinka paljon lehtorilla on varaa 'laittaa kampoihin', jos rehtori on eri mieltä jostain asiasta esim. ystävyyskoulutoiminnan aloittamisesta?

Mitä te olette tehneet, jos koulussa on huono työilmapiiri?

E.2 – Kollegat

Kuinka hyvä kaveri kollegan kanssa kannattaa olla?

Kuinka tulen vastavalmistuneena opettajana vakuuttamaan kokeneemmat opettajat pätevydestäni?

Entäs jos esimiehen kanssa tai kollegojen kesken syntyy ristiriita? Miten se olisi viisainta ratkaista?

Mistä löytää apua ja vinkkejä, sekä saman kielen opettajakollegoita, jos koululla ei ole muita samaa kieltä opettavia?

Miten minun tulisi suhtautua kollegoiden/opiskelijoiden/vanhempien työttölyyn ja vähättelyyn?

Mitä vastata kommentteihin, joita tulee vastaan lähes viikottain alakoulussa: "Kun sä opetat vaan tota enkkua ja sun tarvitsee suunnitella vaan yks aine" tai "menee kyl hankalaksi, kun tässä on aina tää yks sun tunti, et ei voi muuttaa omien tuntien paikkaa". Kuinka siis saisi luokanopettajilta arvostusta omaa työtä

kohtaan?

E.3 – Vanhemmat

Onko yhteistyö vanhempien kanssa todella sellaista helvettä, kuin iltapäivälehdet siitä uutisoivat? Eikö Uljaksia ja Lanetteja saa arvostella ollenkaan, ilman vanhempien raivoa?

Miten toimia riitatilanteissa vanhempien kanssa niin ettei joutuisi tinkimään omasta arvoistaan?

Miten hoitaa yhteydenpito vanhempiin? Kannattaako henkilökohtainen puhelinnumero pitää kouluyhteydenpidon ulkopuolella? Minkä verran ns vapaa-ajalla kuuluu vastailia huoltajien puheluihin?

Miten kerron vanhemmille oppilaan ongelmista?

Miten perustelen vanhemmille, että vapaaehtoisen kielen opiskelu kannattaa? Kuinka pidän pienten kieliryhmien puolia, jos hallinto ja rehtori meinaavat "suosia" isompia opetusryhmiä ja pakollisia aineita?

Kuinka tulisi toimia sellaisten vanhempien kanssa, jotka ottavat asiakseen syyttää koulua ja/tai opettajaa lapsensa heikoista oppimistuloksista tai muista ongelmista? Mitä jos vanhemmat eivät hyväksy opetusmetodejani?

Kuinka kohdata ennakkoluuloja ja käsitellä vanhempien väärinkäsityksiä/epäaiheellisia valituksia?

Kuinka saada kaikki vanhemmat samalle viivalle ja vetämään yhtä köyttä opettajan kanssa?

Mitä tehdä tilanteessa, jossa vanhemmat ovat pakottaneet oppilaan opiskelemaan tiettyä kieltä, mutta jota oppilas ei itse tahdo opiskella?

Miten saada vanhemmat ymmärtämään kielten opiskelun tärkeys?

Miten pidetään vanhempainilta tai -vartti?

Miten käsitellään vanhempia, jotka eivät halua uskoa, että heidän lapsensa kiusaa tai häiriökäyttäytyy, ja syyttävät opettajaa?

Mitä tehdään vanhemmille, joita lapsen koulunkäynti ei kiinnosta yhtään, ja joiden välinpitämättömyys heijastuu oppilaan motivaatioon?

E.4 – Yhteisopetus

Kuinka voisin innostaa muita opettajia yhteisopetukseen tai oppiainerajat ylittävään opetukseen?

Kieltenopettajan toivotaan uuden OPS2016 myötä tekevän tiiviisti yhteistyötä luokanopettajien

kanssa alakoulussa. Mitä jos luokanopettaja ei ole yhteistyökykyinen tai -haluinen?

Kuinka yhteisopetusta (yli ainerajojen menevää opetusta) toteutetaan käytännössä?

F - Koulun ulkopuoliset haasteet

F.1 – Muutto

Jos joutuu muuttamaan ihan uudelle paikkakunnalle työn perässä, mistä löytää uusia ystäviä koulun ulkopuolelta?

Onko opettajapariskuntien helppo vai vaikea löytää työpaikkaa samasta kaupungista? Mikä tekijät siihen voi vaikuttaa?

Mitä tapahtuu yhteyksille opiskelukavereihin, kun ne menevät töihin väärille paikkakunnille?

Mikä auttaa uutta opettajaa selviämään uuteen kouluun (ja mahdollisesti myös uudelle paikkakunnalle) siirtymisestä ja kotiutumaan ympäristöön?

Mitä uuden opettajan kannattaa oman jaksamisen ja hyvinvoinnin kannalta muistaa silloin kun tuntuu siltä, että sopeutuminen uuteen elämänvaiheeseen sekä uuteen työpaikkaan aiheuttavat paljon kiirettä ja stressiä?

Kuinka sopeuduit uudelle paikkakunnalle? Vaikuttaako paikkakunnan koko?

F.2 – Perhe

Jääkö lapsille ja perhe-elämälle tai ylipäätään muulle elämälle aikaa ja energiaa tarpeeksi opettajan työn ohella?

Kuinka oppisi sietämään sitä epävarmuutta, joka vallitsee työmarkkinoilla tänä päivänä?

Pääkaupunkiseudullakin kielten virat ovat kiven alla ja työsuhteet ovat usein määräaikaista tuntiopettajan pestejä. Uskaltaako nuori kieltenopettajanainen perustaa perhettä ennen viran saamista?

Kuinka hoidan omaa parisuhdetta uuden ja stressaavan työn ohella, kuinka huomioin kaikki ja muistan ajatella myös itseäni? Miten paljon kaukosuhde rasittaa henkilökohtaista elämää uuden työn ohella?

F.3 – Vapaa-Aika

Miten opettajana huomioit oppilaiden vapaa-ajan harrasteet ja muut tapahtumat yksityiselämässä, mutta kuitenkin siten etteivät ne haittaa opetuksen kulkua?

Missä määrin opettajan kannattaa ottaa kantaa / kaveerata oppilaiden kanssa vapaa-ajan touhuista? Onko ok että opettaja käy baarissa esim. lukiolaisten kanssa samaan aikaan?

Missä menee asiallinen raja olla oppilaan kanssa tekemisissä?

Pitääkö oppilaiden perheisiin pitää erityisesti yhteyttä eri kouluasteilla, muutenkin kuin ongelmatapauksissa?

Pitääkö minun olla opettaja myös koulun ulkopuolella, enkö voisi olla vain oma itseni?

Miten yhdistää vapaa-aika ja työ, kun opettajan työ ei lopu siihen kun poistuu koulurakennuksesta?

Miten pitää oppilaat tietämättöminä vapaa-ajan ja henkilökohtaisista asioistani?

Tarvitseeko oppilaita ja/tai näiden vanhempia tervehtiä vapaa-ajalla?

Voiko uusien työkavereiden kanssa tehdä mitään hauskaa, vai onko ne kaikki ikivanhoja ja tylsiä?

Uutena opettajana työssä tulee vastaan todella paljon haasteita ja uusia asioita. Paljon kaikkea, mikä ei varsinaisesti liity edes opettamiseen vaan esimerkiksi koulun tapojen opetteluun, oppilaspalaverihin yms. Lisäksi oppituntien suunnittelu vie paljon aikaa kun omaa materiaalipankkia ei ole vielä ehtinyt kertyä. Lisäksi oppilaat usein haastavat uuden opettajan ja sen vuoksi koen myös painetta valmistella monipuolisia ja mielenkiintoisia tunteja. Miten vetää raja työn ja vapaa-ajan välille? Työt harvoin loppuvat siihen kun tunnit loppuvat. Monesti tuntien suunnittelu, monisteiden tekeminen, oppilasasiakirjojen täyttö, Wilma-viestit, kokeiden valmistelu ja korjaus jne. seuraavat kotiin asti.

Kuinka paljon kotona tarvitsee tehdä töitä? Miksi osa opettajista tuntuu viettävän kaiken vapaa-aikansa esim. Facebookin "ope-foorumilla" jakamassa omia ideoitaan tai hankkimassa uutta näkökulmaa opetukseensa? Pitäisikö siitä tuntea huonoa omatuntoa?

Miten uskaltaa olla oma itsensä, jos ei sovi ns. perinteiseen opettajan normiin? Kuinka uskaltaa käydä esimerkiksi Alkossa, koska usein vanhemmat tuomitsevat tämän?

G - Henkilökohtaiset haasteet

G.1 – Epävarmuus

Entä jos inhoan jotain oppilasta?

Mistä opettaja saa mielenterveysapua?

Miten aloittelevana opettajana pärjää ulkoisten ja itse luotujen haasteiden keskellä?

Mitä tehdä jos työ vie voimia liikaa ja motivaatio työhön alkaa siksi loppua?

Miten päästä yli liiasta epävarmuudesta opetuksessa? Pitääkö aina näyttää siltä, että tietää asiasta kaiken vai voiko oppilaille näyttää oman epävarmuutensa?

Uutena opettajana koen usein olevani riittämätön. Oppilaat usein valittavat, että tunneilla on tylsää ja "tehään edes tänään jotain kivaa" -lausahduksia kuulee ainakin yläkouluikäisiltä oppilailta jatkuvasti. Lisäksi tunnen usein riittämättömyyttä hyvin heikkojen oppilaiden kanssa, joilla ihan kielen perusteet ovat hukassa. Ehkä myös se, että kun ei ole vuosien kokemusta, ei osaa itse arvioida omia taitojaan ja tuntejaan. Ovatko ne oikeasti tylsiä vai valittavatko oppilaat kaikille opettajille vain valittamisen ilosta? Tunne siitä, että on huono tai ei riittävän hyvä valitsemassaan ammatissa on melko raskas kantaa, mikä tähän auttaisi?

G.2 – Opettaja-Identiteetti

Minkälaisia omia mielenkiinnonaihetta olette sitoneet opetukseen ja miten? Itse olen kiinnostunut musiikista ja haluaisin, sitä tuoda mukaan joko oppitunneille tai järjestää opetusta sen avulla.

Ekojen vuosien aikana saattaa joutua tekemään paljon sijaisen hommia ja vaihtamaan kouluja, niin ehtiikö sitä sitten sopeutua minnekään ja ehtiikö se oma opettaja-identiteetti muodostua.

Miten alkaa kehittämään omaa opettajuuttaan ja toteuttamaan omaa opetusfilosofiaa kun oppikirjoihinkin perustuvien suunnittelu vie kaiken ajan ja energian?

Mitä jos jokin oppilas saa ärsyyntymään todella pahasti niin, että tekisi mieli hiljentää hänet keinolla millä hyvänsä? Miten rauhoittua ja hoitaa tilanne? Minkälaisista asenteista olisi hyvä opetella eroon? Miten antaa asioiden olla, eikä ottaa niistä älyttömiä paineita?

Mistä tiedän, että opettajantyö on todella minua varten, jos aina pitää kehittyä?

Mitä teen, jos huomaan suosivani jotain oppilasta? Olenko silloin huono opettaja?

Pitäisikö minun alkaa rakentaa identiteettiäni opettajuuden ympärille vai integroida opettajuus jo valmiiseen identiteettiin?

Onko mahdollista säilyttää etäisyys töihin (kouluun) vapaa-ajalla, vai jääkö opettajuus niin sanotusti päälle, vaikka kuinka koittaisi?

En välttämättä koe olevani kutsumusalallani ja tunnen välillä toivottomuutta kasvatustehtävän edessä, sillä en näe että minulla aineenopettajana voisi olla juuri merkitystä lapsen tai nuoren elämässä. Onko työ muuttunut teille palkitsevaksi vasta kokemuksen myötä?

Entä jos totean vuoden päästä että ei kiinnosta?

Työasiat pyörii jatkuvasti mielessä, kun pitäisi huolehtia omasta jaksamisesta ja rentoutua; miten toimia?

H - Jokin muu? Mikä?

Meille on annettu todella vähän infoa siitä, mistä osista opettajan palkka muodostuu - mistä "ekstrahommista" saa palkkaa ja mistä ei, mitkä työtunnit ilmoitetaan ja minne ilmoitetaan (miten ne oikein lasketaan) ja miten palkkakuittia näin ollen luetaan. Eräs opettaja sanoi, että tää on vaikein asia uutena opettajan, kun ei tiedä, mitkä jutut kuuluvat peruspalkkaan ja mitkä ovat palkallisia/palkattomia ekstroja.

Miten saada vakitöitä kun paikkoja on niin vähän tarjolla aineopettajille (etenkin kun kielissä voi olla niin monia komboja)?

Millä tavoin voisin parantaa mahdollisuuksiani saada työ valmistuttuani?

Miten kehittää koulua vastaamaan oppilaiden tulevaisuuden tarpeisiin jotta se oikeasti auttaisi heitä elämässä?

Millaisia työtehtäviä uudelle opettajalle on yleensä tarjolla? Kuinka uusi opettaja löytää työtä?

Miten markkinoin itseäni perus- tai toisen asteen oppilaitoksiin, kun minulla ei niistä ole aiempaa kokemusta?

Miten tehdä vaikutelma koulussa, jossa olen vain päivän tai kaksi? - miten saada tällaisissa tilanteissa muiden opettajien apua ja huomiota?

Miksi näitä työelämän kysymyksiä ei pohdita enemmän opettajankoulutuksessa?

Tärkein neuvo, mitä antaisit opettajuuteen

Oletko löytänyt hyödyllisiä sivustoja opetusmateriaaleihin liittyen/opetustapoihin liittyen esimerkiksi netistä? Mistä?

LAJITELTAVAT

Mitä rangaistus toimisi jälki-istuntoa paremmin?

Onko mies- ja naisopettajien palkkaus yleisesti ottaen suhteellisen samalla tasolla?

Olen aloittanut työt vastavalmistuneena opettajana ja mielestäni on todella vaikea (ainakin yläkoulussa) saada auktoriteettia. Olen nuori nainen ja oppilaat haastavat minut aivan eri tavalla kuin esim. monet miesopettajat tai vanhemmat kollegani. Sanallani ei ole välillä mitään vaikutusta esim. ihan niinkin yksinkertaisessa tilanteessa kun jos pitäisi saada oppilaat ottamaan hatut pois päästä ruokalassa. Miten saan auktoriteettia tai miten saan oppilaat tottelemaan? On väsyttävää kun oppilaat "kävelevät ylitsesi" oikein joukolla naureskellen.

Nauttivatko mies- ja naisopettajat samaa luottamusta vanhempien silmissä?

Valtion pyrkiessä leikkaamaan koulujärjestelmässä, kuinka kouluissa voidaan taata kaikille oppilaille yhtäläiset oppimahdollisuudet? Pidin sijaisena kielentunteja 40 oppilaan ryhmille, kaikki "perinteiset" keinot lensivät romukoppaan.

Kuinka tuon opetukseeni yhteiskunnan ajankohtaisia aiheita?

Myös oppilailla voi olla taitoja, jotka voisi yhdistää kielenopiskeluun. Onko teillä kokemusta harrastusten tuomisesta oppitunnille?

Mitä teet ulkomaalaisten opiskelijoiden kanssa jos he eivät suostu toimimaan yhteisen suunnitelman / opetuksen mukaan kulttuurillisista syistä?

Miten tuoda koulua lähemmäs oppilaiden omaa elämää ja silti toteuttaa opsin vaatimuksia esimerkiksi eri kielioppiasioiden opettamisessa?

Kuinka valan oppilaisiin sen saman uskon, joka minulla on heihin?