

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Nyman, Tarja; Kajander, Kati; Alanen, Riikka

Title: "Nyt ymmärrän, että opettajaksi tullaan vasta työssä" : vieraiden kielten opettajaopiskelijoiden ajatuksia opettajan vastuusta

Year: 2018

Version: Accepted version (Final draft)

Copyright: © Suomen kasvatustieteellinen seura, 2018.

Rights: CC BY 4.0

Rights url: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Please cite the original version:

Nyman, T., Kajander, K., & Alanen, R. (2018). "Nyt ymmärrän, että opettajaksi tullaan vasta työssä" : vieraiden kielten opettajaopiskelijoiden ajatuksia opettajan vastuusta. In S. Saukkonen, & P. Moilanen (Eds.), *Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen* (pp. 219-234). Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia*, 76.

”Nyt ymmärrän, että opettajaksi tullaan vasta työssä”. Vieraiden kielten opettajaopiskelijoiden ajatuksia opettajan vastuusta

Tarja Nyman, Kati Kajander & Riikka Alanen

”Uskon vahvasti myös vuorovaikutuksen voimaan ja itsensä kehittämiseen.”

Monika, 4. vuoden kieltenopettajaopiskelija

Johdanto

Tässä artikkelissa kuvaamme vieraan kielen opettajan ajattelutavan muutosta kielenopettajasta kielikasvattajaksi. Tarkastelemme erityisesti sitä, millaisena kieltenopettajaopiskelijoiden ymmärrys opettajan vastuusta kielikasvattajana näyttäytyy portfoliotyöskentelyn ja siihen sisältyvän opetusfilosofian kautta. Kielikasvattaja on vastuussa niin oppilaiden kehittymisestä kielen itsenäisinä oppijoina ja käyttäjinä kuin heidän henkisestä ja sosiaalisesta kasvustaan. Useissa tutkimuksissa on todettu, että vastavalmistuneet opettajat eivät kuitenkaan koe olevansa valmiita ottamaan vastuuta siinä määrin kun heiltä vaaditaan työelämässä (Solbrenke & Englund 2011, 848). Henkilökohtaisen vastuuntunto ilmenee positiivisena suhtautumisena opettamiseen, työhön ja työhön sitoutumiseen. Vastuunsa tuntevat opettajat myös uskovat omiin kykyihinsä vaikuttaa oppilaisiin ja heidän saavutuksiinsa. He ovat myös innokkaita uusien opetusmenetelmien kokeilijoita. (Lauermann & Karabenick 2013, 14.) Tämän vuoksi tulevaan ammattiin ja sen mukanaan tuomiin tehtäviin liittyvä kokeilu ja tietoinen pohdiskelu ovat keskeinen osa opettajankoulutusta. On myös tarpeen luoda uusia työtapoja lähestyä ja kehittää tulevan opettajan professionaalista vastuullisuutta niin oppilasta, opettajaa itseään kuin yhteiskuntaakin kohtaan. Portfoliotyöskentely ja siihen kiinteästi liittyvä opetusfilosofinen pohdinta pyrkii omalta osaltaan vastaamaan tähän haasteeseen.

Opettajan opetustapa, käsitykset oppimisen luonteesta, opetuksen tavoitteista, itsestään opettajana, koulusta ja opettajakollegoista muovautuvat jo hänen omana kouluaihanaan. Näihin käsityksiin ja kokemuksiin paneudutaan pedagogisten opintojen aikana, jolloin rakennetaan omaa opetuskäsitystä tai opetusfilosofiaa. Pedagogisen ajattelun tiedostamista, ymmärtämistä sekä kehittymistä (transformaatiota) tuetaan refleктоimalla omaa toimintaa. Reflektio on käsitteenä moniselitteinen jo sen pitkän historian takia, mikä sillä on filosofiassa ja kasvatustieteissä (mm. Dewey 1910/1991; Krokfors 2003; van Manen 1990; Mezirov 1990; Ojanen 1996, 2000; Schön 1983). Määrittelemme reflektion tietoiseksi, systemaattiseksi, prosessinomaiseksi ja dialogiseksi toiminnaksi. Reflektiivistä toimintaa voidaan opettajankoulutuksen yhteydessä toteuttaa hyvin monella eri tavalla: toisaalta voidaan tyytyä melko vapaaseen, epämuodolliseen, väljästi toteutettuun

pohdintaan, toisaalta reflektiota voidaan toteuttaa hyvin systemaattisesti (esim. Boud, Keogh & Walker 1985/2013); jälkimmäistä lähestymistapaa pidetään yleisesti tehokkaampana (Farrell 2007).

Reflektiotaitojen tietoinen opettaminen oppilaalle on tärkeä tavoite koulussa, mutta se on myös sekä opettajan että opettajaksi opiskelevan ammatillisen kasvun pääelementti. Opettajan osalta reflektiivisyys tarkoittaa kaikkea mitä opettajan työhön kuuluu, mutta myös opetussuunnitelman reflektointia ja itsearviointia. Tämä on tärkeä osa opettajan asiantuntijuutta ja ammatillista kehittymistä (Abrandt Dahlgren & Hammar Chiriac 2009). Reflektointi mielletään usein yksilön sisäiseksi toiminnaksi, mutta se pitäisi nähdä myös sosiaalisena tapahtumana, jossa ajatusten peilinä voivat toimia esimerkiksi omat kollegat ja oppilaat. (Lammi 2002; Ojanen 1993, 126–129; 2000, 103–104; Malthouse & Roffey-Barentsen 2013.)

Portfoliotyöskentelyä on pidetty merkittävänä välineenä opettajaopiskelijoiden reflektoinnin kehittämiseen (Antonek, McCormick & Donato 1997; Zeichner 1987). Vieraiden kielten opettajien koulutuksessa on käytetty portfolioita jo pidemmän aikaa niin Suomessa kuin muuallakin, etenkin Yhdysvalloissa (Linnakylä, Pollari & Takala 1994; Kohonen 2005; Newby, Allan, Fenner, Jones, Komorowska & Soghikyan 2007; Zeichner & Wray 2001). Toisaalta portfolioita on käytetty myös arvioinnin välineenä (Järvinen & Kohonen 1995; Linnakylä & Kupari 1996; Little 2005). Vieraiden kielten opiskelijat aloittavat opettajaportfolion (Kieltenopettajan salkku) kokoamisen perusopinnoissaan toisena opiskeluvuonna, jolloin he kirjoittavat opetusfilosofian ensimmäisen version, jota he edelleen työstävät pedagogisissa aineopinnoissa. Tutkimusaineistomme ovat opiskelijoiden perusopinnojen ja aineopinnojen opetusfilosofiat. Niiden pohjalta tarkastelemme sitä, miten opiskelijat puhuvat vastuusta.

Mitä on kieltenopettajan vastuu?

Perusopetuksen ja lukio-opetuksen perusteissa (POPS 2014; LOPS 2015) koululle on annettu kasvatus- ja opetustehtävä. Opetuksen tavoitteena on tukea oppilaan kasvua vastuulliseksi aikuiseksi. Vieraan kielen opettajan vastuulla on opetussuunnitelmaan kirjattujen tavoitteiden lisäksi oman asiantuntijuutensa kehittäminen ja ylläpitäminen. Vieraan kielen opetus ei kuitenkaan saa rajoittua vain kielelliseen ainekseen vaan opetuksessa on otettava huomioon myös kasvatukselliset, kulttuuriset ja sosiaaliset seikat. Kielenopetus on kielikasvatusta ja se tulee nähdä oppilaalle merkityksellisenä ja omakohtaiseen kokemukseen pohjaavana kokonaisvaltaisena oppimisena, joka tukee hänen itsenäistymistään. (Kaikkonen 2005; Kohonen 2007.) Opettajalla tulee siis olla kykyä ennakoita ja ymmärtää kunkin oppilaan erityistarpeita ja kielenopetukseen sitoutumista opiskelun eri vaiheissa (Norton 2000) ja hänen tulee osata toimia vastuullisesti kiperissä tilanteissa kasvatus- ja

opetustyön ammattilaisena. Myös Eurooppalainen viitekehys (2003) ohjaa vieraan kielen opettajaa huomioimaan nämä seikat opetuksessaan.

Opettajilla on vastuu oman aineen sisältöosaamisesta ja sen pedagogisoinnista. Työyhteisön tasolla opettajilla on lisäksi kollektiivinen vastuu koulun kasvatustehtävästä, aktiivisesta toiminnasta työyhteisön kehittämiseksi ja yhteiskunnalliseen keskusteluun osallistumisesta (Kohonen 2007). Myös ammatillisen kasvun näkeminen koko työyhteisöä palvelevana tavoitteena ja sen kollegiaalinen tukeminen nähdään osana kollektiivista vastuuta. Vastuuseen siis sisältyy sosiaalinen aspekti, joka merkitsee muiden tarpeiden ja tavoitteiden huomioonottamista eikä vain omien henkilökohtaisten tarpeiden tai tavoitteiden tavoittelua. (Lauermann & Karabenick 2011.) Vieraan kielen opettajat pystyvät siis osaltaan edistämään yhteiskunnallista muutosta (Kohonen 2007). Tiedetään kuitenkin melko vähän siitä, millaisena opettajaopiskelijat ymmärtävät opettajan vastuun. Tutkimuksessamme tarkastelemme sitä, miten kieltenopettajaopiskelijoiden ymmärrys opettajan vastuusta kehittyi opettajaopintojen aikana.

Osallistujat, aineisto ja tutkimustehtävä

Tutkimukseen osallistui 37 vieraiden kielten opettajaopiskelijaa, jotka aloittivat opintonsa vuonna 2009. Miehiä joukosta oli neljä. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme opettajaopiskelijoiden pedagogisten perus- ja aineopintojen aikana kirjoittamia opetusfilosofioita.

Perusopintojen aikana (toinen opiskeluvuosi) annoimme opiskelijoille ohjeeksi pohtia omaa opetus- ja kasvatustajattelun perusteita ja perusteluita lähtökohtana ajatus ”tunne itsesi ymmärtääksesi valintojasi”. Heidän tuli pohdinnoissaan ottaa huomioon aikaulottuvuus siten, että he kohdistivat ajatteluaan menneisyyteen, nykyisyyteen ja tulevaisuuteen hermeneuttisten kysymysten mitä, mikä, miksi ja miten kautta ja avulla.

Järjestelmällinen pohtiva toiminta on yleensä todettu tutkimuksissa tehokkaammaksi. Niinpä kirjoittamista valmisteltiin erilaisin harjoituksin. Pohdimme opettajuutta ja arvojamme muun muassa arvohuutokaupan avulla ja piirtämällä purjelaivan viirin. Arvohuutokaupassa opiskelijat pohtivat ensiksi henkilökohtaisia arvojaan ja laativat niistä listan. Pienryhmissä he perustelivat ja puolustivat omia arvojaan. Keskustelujen pohjalta pienryhmät valitsivat lopuksi ryhmän yhteiset arvot. Purjelaivan viiriin he piirsivät neljä syvimpiä elämänarvojaan kuvaavaa symbolia, laittoivat ne tärkeysjärjestykseen sekä pohtivat niiden merkitystä omassa elämässään. Opiskelijat piirsivät myös luokkahuoneita ja pohtivat, miten erilaiset oppimisympäristöt vaikuttavat oppimiseen. Metaforia opiskelijat kirjoittivat jatkamalla heille antamiamme lauseita (Hyvä vieraan kielen oppiminen on

kuin... Hyvä vieraan kielen opettaja on kuin... Hyvä vieraan kielen oppitunti on kuin...). Viidentenä aktiviteettina opiskelijat laativat ryhmässä miellekartan opettajan rooleista siten, että jokaiselle roolille piti löytyä perustelut. Roolit tuli laittaa tärkeysjärjestykseen, mikäli niin saattoi tehdä sekä pohtia, toiko vieraan kielen opettajan rooli tehtäviin jotain lisää. Edelleen miellekarttaan tuli sisällyttää viittaus opettajan tarvitsemasta tiedosta sekä ammatissa jaksamisesta. Luimme opintojaksolla neljä artikkelia tavoitteenamme teoreettisen taustan syventäminen demoilla käsitellyistä aiheista.

Aineopinnoissa 2-3 vuotta myöhemmin, opiskelijat työstivät edelleen perusopinnoissa aloittamaansa opetusfilosofiaa syventäen sitä sekä liitämällä perusteltuja dokumentteja ajattelunsa tueksi. Opiskelijat palauttivat tekstinsä sähköisessä muodossa opettajan pedagogisten opintojen ohjaajina toimineille kielipedagogiikan lehtoreille.

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme, miten opettajan työhön kuuluva vastuu näkyy vieraiden kielten opettajaopiskelijoiden opetusfilosofioissa. Lähestyimme opiskelijoiden tekstejä aineistolähtöisesti sekä sisällönanalyysin (Tuomi & Sarajärvi 2004) että I-statement -analyysin keinoin. I-statement -analyysi on peräisin James Geeltä, joka kehitti sen työkaluksi työväen ja keskiluokkaisten amerikkalaisten koululaisten elämismaailmoiden analyysiin tarkastelemalla sitä, miten koululaiset käyttivät 1. persoonamuotoisten predikaattiverbejä ("I want", "I think", "I feel") kertoessaan haastattelijalle elämästään ja uratoiveistaan (ks. Gee, Allen & Clinton 2001).

Analyysissämme tarkastelimme sitä, miten opettajaopiskelijat kirjoittavat toiminnastaan, tunteistaan, kyvyistään ja päämäärästään ja kuinka he siten rakentavat sosiaalisesti sijoittuvaa identiteettiään kielen kautta (Gee 2011, 141). Kiinnitimme erityistä huomiota valittuihin kielellisiin ilmauksiin: kirjoittiko opiskelija passiivisissa pyrkien kätkeytymään ilmaisun taakse (ei kuitenkaan ns. kollektiivinen passiivi-ilmaus) vai aktiivissa ilmaisten suorasti käsityksensä tai kantansa sekä ilmenikö hänen ajatuksensa ja käsityksensä pakon, tahdon tai toiveen kautta (Gee 2011, 153). Tätä kautta pyrimme selvittämään, millaisen position opettajaharjoittelija ottaa suhteessaan opettajan vastuuseen. Sisällönanalyysin ja I-statement -analyysin tueksi laadimme lopuksi jokaisesta opiskelijasta tiivistelmän, joiden perusteella luokittelimme opiskelijat kahteen ryhmään

Kaksi kuvaa vastuusta

Aineenopettajan perusopinnoissa kirjoitettujen opetusfilosofioiden pohjalta nousi kaksi eri tavoin opettajan vastuun tulkitsevaa ryhmää (ks. myös Nyman 2009): kielikasvattajat ja tekniset opettajat. *Kielikasvattajat* kokivat olevansa vastuussa oppilaista, opetuksesta ja oman työnsä kehittämisestä. He puhuivat asioista minä -muodossa. *Tekniset opettajat* tunsivat olevansa vastuussa oman

oppiaineensa opettamisesta. He toistivat teksteissään opettajankouluttajien sanoja ja ideoita, opintojaksoilla luettuja artikkeleita ja opetuskeskusteluja. Nämä kaksi ryhmää on muodostettu opettajaopiskelijoiden aineistoja yhdistelemällä eivätkä ne edusta yksittäistä opettajaopiskelijaa. Kuvausten yhdistäminen tiivistää aineistoa (Holowell 1977, 25–26) ja suojelee osallistujien anonymiteettiä (Kuula 2006), mutta saattaa johtaa stereotyyppien ja karikatyyrien muodostumiseen (Zeller 1996). Näiden kahden ryhmän käsitykset vastuusta ovat kuitenkin tyyppillisiä koko aineistoamme ajatellen. Aineopintojen opetusfilosofioista valitsimme tarkempaa analyysiä varten viisi tekstiä, jotka edustivat molempia ryhmiä. Näistä teksteistä pyrimme löytämään vastauksen tutkimuskysymykseemme, millaisena kieltenopettajaopiskelijoiden ymmärrys opettajan vastuusta näyttäytyy heidän opetusfilosofioissaan.

Perusopinnoissa kirjoitetuissa opetusfilosofioissa vastuu ilmenee Geen (2011) luokituksen mukaisesti toiveen, haluamisen ja tavoitteiden kautta. Tämä on luonnollista, sillä opiskelijoilla on vähän kokemusta opettajana toimimisesta.

Vieraan kielen opetuksessa haluan painottaa funktionalisuutta, eli kielen käyttöä.

Aion varmastikin käyttää kohdekieltä mahdollisimman paljon, sillä ainakin omien kokemusten perusteella opettajan puheesta voi aina napata uusia sanoja ja fraaseja omaan kielenkäyttöön.

Joillakin opiskelijoilla korostuu pakko pitää yllä kielitaitoa ja tällöin he puhuvat siitä passiivissa, ylhäältäpäin annettuna velvoitteena. Vastuun kokeminen näkyy myös ulkoapäin tullessa (yhteiskunta ja oppilaiden vanhemmat) vaateena (ks. Edling & Frelin 2013).

Opettajan pidettävä yllä kielitaitoaan ja oltava innostava esimerkki oppilailleen.

Osa opiskelijoista ottaa aktiivisemmän roolin ja kuvaa vierasta kieltä ja sen opettamista minämuodossa kuten alla olevasta esimerkistä ilmenee.

Minulla opettajana on mahdollisuus joko motivoida tai pahimmillaan viedä oppilaan motivaatio kielen oppimiseen. Koulu on jatkuvassa muutoksessa yhteiskunnan mukana, ja minä myös opettajana joudun muuttumaan sen mukana ja mukauttamaan opetustani sen mukaan.

Sanaa kasvatustavastuu käytetään harvoin. Sitä ei tuoda esiin eksplisiittisesti, vaan vastuu tulee esiin ”rivien välistä” implisiittisesti opettajan työn ja tehtävien kuvauksen kautta. Kuten alla olevasta esimerkistä näkyy, opettajaopiskelijat toteavat, että kasvatustavastuuta on siirretty yhä enenevässä määrin koululle ja opettajille. Osa näkee itsensä enemmän kasvattajana kuin aineenopettajana (ks. Nyman 2009).

Minusta tuntuu, että nykyään kasvatustavastuuta on myös siirretty entistä enemmän kouluun ja opettajille, mikä sekä tuo opettajille vastuuta että tuo työhön vaihtelevaa sisältöä.

Opetusfilosofioiden perusteella opiskelijat näkevät vieraan kielen opettajan vastuun jakautuvan toisaalta oppilaiden hyvinvoinnista huolehtimiseen, toisaalta oman ammatilliseen kehittymiseen, jossa nähdään tärkeänä oman kielitaidon ylläpitäminen ja opetuksen kehittäminen. Vieraasta kielestä ja sen opettamisesta on ilmeisesti helpompaa puhua minä-muodossa, koska se on heille tuttua, turvallista, jotain jonka he tuntevat ja tietävät.

Käytännössä pedagogista rakkautta voi mielestäni osoittaa siten, että opettaja näyttää välittävänsä oppilaistaan ja toivovansa heidän parastaan. Opettaja kunnioittaa oppilaitaan ja luo oikeudenmukaisen oppimisympäristön.

Oppilaan tulee saada myös itse asettaa tavoitteita omalle opiskelulle ja ottaa vastuuta omasta oppimisestaan. Näin syntyy luottamus opettajan ja oppilaan välille. Koen tärkeäksi myös omien työtapojen kyseenalaistamisen. Mielestäni on mukauduttava ja kenties jopa edistettävä muutosta ja kysyttävä itseltään, mitä tämän ajan lapset ja nuoret tarvitsevat kehittyäkseen vastuuntuntoisiksi ja moraaliksiksi aikuisiksi.

Aineopinnoissa kirjoitetuissa opetusfilosofioissa vastuun kehittyminen ilmenee kahdella tavalla. Opettajaopiskelijoilla, jotka nimesimme teknisiksi opettajiksi (ks. Krokfors 2003) vastuu orastaa ja filosofioissa ilmenee joitain selkeitä aktiivisia toimintamalleja, jotka kohdistuvat lähinnä omaan oppiaineeseen eli vieraaseen kieleen ja kulttuuriin. Suhtautuminen kielen opettajan työhön on yleensä affektiivista.

Juuri siksi, että pidän kohdekulttuurin esiintuomista tärkeänä osana kielenopetusta, en pidä itselleni mitenkään mahdottomana ajatuksena kokeilla opettamista ilman oppikirjaa, johon tukeutua.

Nämä opettajaopiskelijat kirjoittavat pääsääntöisesti passiivissa ja kuvaavat mitä opettajan tulee tehdä. He ilmaisevat pakkoa eivätkä ota vastuuta henkilökohtaisella tasolla (ks. Edling & Frelin 2013). Myös opettajan hyvinvointia kuvataan ulkopuolisen silmin. Opetusfilosofiat tuntuvat paikoitellen ulkoa opetelluilta tenttivastauksilta.

Opettajan pitää noudattaa koulun ja yhteiskunnan yhteisiä normeja.

Opettajan on osattava myös vetää raja työelämän ja oman yksityiselämän välille ja pitää huolta omasta hyvinvoinnistaan.

Kielikasvattajiksi nimeämämme opiskelijat kirjoittavat edelleen minä-muodossa. He ovat ymmärtäneet reflektoinnin merkityksen oman opettajuuden kehittymisessä ja se näkyy siten, että he rakentavat omaa opetusfilosofiaansa eri teoreettisten viitekehysten pohjalta (Brookfield 1995, teoksessa Malthouse & Roffey-Barentsen 2013).

Luin Kari Uusikylän Hyvä, paha opettaja-kirjan, joka oli mielestäni osuva kuvaus opettajuudesta. Teos herätti paljon ajatuksia ja sai minut pohtimaan vielä syvemmin, millaiseksi opettajaksi haluan itse tulla ja mitkä asiat ovat minulle tärkeitä opettajuudessa. Olen keräänyt hänen ja hänen siteeraamiensa opettajien ajatuksia ylös ja pohtinut niitä oman opettajuuteni kannalta. Aion palata kirjaan myöhemmin palauttaakseni kirjan herättämät ajatukset mieleeni ja pohtiakseni, miten käsitykseni ovat vuosien varrella muuttuneet.

Perusopintojen opetusfilosofioissa esiin tulleet opettajan vastualueet ovat samoja, mutta niistä kirjoitetaan, ja niitä analysoidaan syvällisemmin. Opiskelija on oivaltanut oman aktiivisuuden merkityksen ja ottanut vastuuta kielitaitonsa kehittämisestä jo opiskeluvaiheessa lähtemällä ulkomaille ja oman opettajuutensa kehittämisestä refleктоimalla ja perehtymällä teoreettiseen kirjallisuuteen.

Kielen opettajat matkalla kielikasvattajiksi

Yhteistä kaikille tutkimukseemme osallistuneille kieltenopettajaopiskelijoille oli se, että he kokivat olevansa vastuussa erityisesti vieraan kielen ja kulttuurin opetuksesta (myös Castro, Secru & Mendéz García 2004; Nyman 2009). Yleensä ihmiset, jotka tuntevat olevansa vastuussa jostakin, ovat

itseohjautuvia ja motivoituneita panostamaan aikaa ja energiaa tavoitteen saavuttamiseksi ilman, että heitä kontrolloidaan. He ovat tilivelvollisia itselleen ja siten myös säätelevät itse toimintaansa (Edling & Frelin 2013). Opettajaopiskelijat, jotka kuvasimme ns. teknisinä opettajina, kokivat kuitenkin sisältötiedon (kielen ja kulttuurin) ylläpitämisen pakkona joskin oman aktiivisuuden merkityksen ymmärtäminen alkoi näkyä. Pakko ilmeni passiivisina ilmauksina tekstitasolla. Kielikasvattajiksi luokittelemamme opettajaopiskelijat sen sijaan kuvasivat opettajuuttaan aktiivissa ottaen näin selkeästi kantaa omaan toimintaansa tulevana opettajana. He ovat todennäköisesti niitä opettajia, jotka ovat valmiita työskentelemään esimerkiksi koulu-uudistusten edistämiseksi (ks. Lauermaann & Karabenick 2013; Nyman 2009).

Ihmiset, jotka katsovat olevansa vastuussa jostakin, mutta eivät koe vastuuta henkilökohtaisella tasolla tärkeäksi, toimivat todennäköisesti ulkoisen arvioinnin ja kontrollin ohjaamina (Ryan & Deci 2006). Ulkoa päin annetut ohjeet, oppimateriaalit, opettajatoverit, vanhemmat ja koulun käytänteet ohjaavat tällöin merkittävässä määrin opettajan omaa toimijuutta. Ajaudummeko sellaiseen tilanteeseen, että lainlaattijat kirjaavat sanktiolistan opettajille, jotka eivät noudata opetussuunnitelmaan sisältyvää kasvatusvastuuta? Mikä ylipäätään on opettajan sisäisen vastuuntunnon ja ulkoisen tulosvastuullisuuden yhteys?

Jos kieli- ja kulttuuritaitojen kehittäminen on opettajalle pakko, herää huoli siitä, millaisia kielellisiä ja kulttuurisia valmiuksia opettaja pystyy oppilailleen tarjoamaan työelämänsä aikana. Opettajan työura voi kestää vuosikymmeniä ja tänä aikana kieli kehittyy jatkuvasti. Miten opettaja voi opettaa nykyaikana toimivaa kielitaitoa, jos hän ei aktiivisesti päivitä tietojaan ja taitojaan? Henkilökohtaisella vastuuntunnolla on kaiken lisäksi yhteys myös työssä viihtymiseen ja hyvinvointiin (Lauermaann & Karabenick 2013). Vastuu sekä oppilaiden, kollegoiden että opettajan itsensä hyvinvoinnista onkin mielenkiintoinen kysymys tarkasteltaessa muun muassa kouluviihtyvyyttä ja työpaikkakiusaamistilastoja (Kauppinen ym. 2009; Kämppi ym. 2012, 112–113).

Mielestämme on tärkeää tutkia, millaisia käsityksiä tulevilla opettajilla on siitä, mitä merkitsee opettajana oleminen ja toimiminen, jotta (mahdollisesti) pääsemme käsiksi seikkoihin, joihin on koulutuksessa puututtava. Sitä kautta kehitämme koulua ja koulutusta. Avainkysymykseksi nousee mielestämme, kuinka herätämme opettajan sisäisen vastuun. Voiko opettaja, joka ei koe olevansa kasvatusvastuussa (vaikka tietää sen olevan velvollisuutensa) opettaa oppilaitaan vastuullisiksi kansalaisiksi? Kuten Lauermaann ja Karabenick (2013, 24) kirjoittavat ”minä osaan” (”I can”) ei välttämättä käytännössä tarkoita ”minun pitäisi” (”I should”) ja päinvastoin. Kasvatammeko opiskelijoista kielen opettajia vai kielikasvattajia? Tuleeko heistä suorittajia, jotka hoitavat kasvatusvastuun vain ulkoisen palkkion tai sanktioiden ohjaamina vai tuleeko heistä uteliaita,

pohtivia oman työnsä kehittäjiä? Esimerkiksi Kukkola (tässä teoksessa) suhtautuu epäilevästi ulkoisten ohjeiden mahdollisuuksiin herättää opiskelijoissa vastuuntuntoa. Opettajankoulutuksessa onkin panostettava vierellä kulkemiseen ja sellaisten elämysten ja tilaisuuksien tarjoamiseen, jotka luovat mahdollisuuksia opiskelijan omakohtaiseen heräämiseen ja toiminnan kohdentamiseen tietoisien reflektion kautta. Ilmiöpohjainen opetussuunnitelma, jota Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksessa noudatetaan, pyrkii omalta osaltaan tarjoamaan puitteet opiskelijan omakohtaisen uteliaisuuden heräämiseen esimerkiksi kurssimateriaalien avulla.

Opiskelijoiden tekstejä tarkasteltaessa ei voi nimittäin olla huomaamatta opintojaksolla luettujen artikkeleiden ja tehtävien vaikutusta. Kielikasvattajien teksteissä nämä nivottiin kiinteästi osaksi omaa opetusfilosofiaa (ks. Malthouse & Roffey-Barentsen 2013), kun taas tekniset opettajat toistivat sen, mitä puhuimme ja teimme yhdessä. Opintojaksolla käsitellyt artikkelit ja tehtävät olivat irrallisia tuotoksia, jotka opiskelijat liittivät filosofioihinsa, koska saattoivat olettaa meidän ohjaajina haluavan lukea niistä. Opetusfilosofia oli heille meidän tulkintamme mukaan tentti ja sen vastine (ks. myös Alanen & Kajander 2011). Se, kenelle on kirjoitettu, on siis vaikuttanut osaltaan tekstin laatuun ja siihen, mitä kerrotaan ja kirjoitetaan ja mitä ei (Pietikäinen & Mäntynen 2009). Päällimmäiseksi heidän kohdallaan jäivät kysymykset ”Kuinka opetan reflektoimaan? Kuinka opetan oppimaan kokemuksesta?”

Tutkimuksemme luotettavuuden ja eettisyyden näkökulmasta pohdimme sitä, kuinka se, että tutkimuksessa mukana ollut opiskelija oli meidän ”oma” opiskelijamme vaikutti tulkintaamme. Osa opiskelijoista oli ohjauksessamme jo kasvatustieteen perusopinnoissa, joten tunsimme heidät pidemmältä ajalta ja pystyimme selkeämmin muodostamaan kuvan opiskelija kehityskaaresta. Pyrimmekin lisäämään tulkinnan luotettavuutta sillä, että tekstien analysoijana ei toiminut vain yksi ohjaaja, vaan meitä oli useampi. Vaikka opetusfilosofioiden kirjoittaminen toikin opettamisen perustana olevat arvot, uskomukset ja tavoitteet jossain määrin päivän valoon, pohdittavaksi jää, olisiko joku toinen opetusfilosofian esittämistapa tuottanut erilaista tietoa. Opiskelijan persoonallisuus, temperamentti ja asenteet opettajan työhön ja opiskeluun vaikuttanevat siihen, miten he suhtautuvat ohjeistuksiin, tekstikokoelmiin ja keskusteluihin (Bierhoff ym. 2005). Näiden seikkojen merkitystä ja vaikutusta opetusfilosofioihin olisikin mielenkiintoista tutkia enemmän.

Kasvatuksen merkitys ja siten vastuu kiteytyy osuvasti seuraavassa opiskelijan tekstissä. Tällaiseen vieraan kielen opettajan vastuuseen haluamme opiskelijoitamme ohjata.

Kasvaminen ja kasvatus on elinikäinen prosessi. Vanhempien ja perheen lisäksi koulu on merkittävä tekijä kasvatuksessa ja vaikuttaa lapseen paljon, sillä se yksinkertaisesti on suuri osa lapsen elämää. Koulun tarkoituksena on mielestäni antaa oppilaille valmiudet kehittää itseään aktiivisena ja sosiaalisena yhteiskunnan jäsenenä ja oppia ymmärtämään itseään, muita ja

maailmaa. Itsensä tuntemisessa sekä henkilökohtaiset onnistumisen että epäonnistumisen kokemukset ovat merkittäviä, mutta myös juuri muiden kanssa yhteistyössä toimiminen kehittää oppilasta ihmisenä. Koulun ja kasvatuksen onkin tärkeää opettaa lapsia toimimaan kaikkien kanssa. Erityisesti kieltenopettajan näkökulmasta yhteistyö, suvaitsevaisuus ja kunnioitus myös eri kulttuureja kohtaan kuuluu olennaisesti kasvatukseen.

Lähteet

- Abrandt Dahlgren, M. & Hammar Chiriac, E. 2009. Learning for professional life: Student teachers' and graduated teachers' views of learning, responsibility and collaboration. *Teaching and Teacher Education* 25, 991–999.
- Alanen, R. & Kajander, K. 2011. Reflektio ja itsearviointi. Opettajan mielistelyä vai kriittistä oman toiminnan arviointia? Teoksessa R. Hildén & O.-P. Salo (toim.) *Kielikasvatus tänään ja huomenna. Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*. Helsinki: WSOYpro Oy, 65–82.
- Antonek, J. L., D. E. McCormick & R. Donato 1997. The student teacher portfolio as autobiography: Developing a professional identity. *The Modern Language Journal*, 81 (1), 15–27.
- Bierhoff, H.-W., Wegge, J., Bipp, T., Kleinbeck, U., Attig-Grabosch, C. & Schulz, S. 2005. Entwicklung eines Fragebogens zur Messung von Eigenverantwortung oder: "Es gibt nichts Gutes, außer man tut es" [Development of a questionnaire to measure personal responsibility or: 'Don't just talk about it, do it']. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 4(1), 4–18. doi:10.1026/1617-6391.4.1.4
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. 1985/2013. Promoting reflection in learning. A model. Teoksessa R. Edwards, A. Hanson & P. Raggatt (toim.) *Boundaries of adult learning*. London: Routledge, 32–56.
- Castro, P., Secru, L. & Mendéz Garcia, M.C. 2004. Integrating language-and culture teaching: an investigation of Spanish teachers' perceptions of the objectives of foreign language education. *Intercultural Education*, 15 (1), 91–104.
- Dewey, J. 1910/1991. *How we think*. Amherst, New York: Prometheus Books.
- Gee, J.P. 2011. *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*. 3rd Ed. New York: Routledge.
- Gee, J. P., Allen, A. & Clinton, K. 2001. Language, class, and identity: Teenagers fashioning themselves through language. *Linguistics and Education*, 12 (2),

175-194.

- Edling, S. & Frelin, A. 2013. Doing good? Interpreting teachers' given and felt responsibilities for pupils' well-being in an age of measurement. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 19(4), 419–432.
- Farrell, T. S. C. 2007. *Reflective language teaching: from research to practice*. London: Continuum Press.
- Holowell, J. 1977. *Fact and fiction: the new journalism and the nonfiction novel*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
- Järvinen, A. & Kohonen, V. 1995. Promoting professional development in higher education through portfolio assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 20 (1), 25–36.
- Kaikkonen, P. 2005. Kielikasvatus koulun vieraan kielen opetuksen kehyksenä. Teoksessa V. Kohonen (toim.) *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa – tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsinki: WSOY, 45–63.
- Kauppinen, T., Hanhela, R., Kandolin, I., Karjalainen, A., Kasvio, A., Perkiö Mäkelä, M., Priha, E., Toikkanen, J. & Viluksela, M. *Työ ja terveys Suomessa 2009*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Kohonen, V. 2005. *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsinki: WSOY.
- Kohonen, V. 2007. Towards transformative foreign language teacher education: the subject teacher as a professional social actor. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (toim.) *Education as a societal contributor. Reflections by Finnish educationalists*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern: Peter Lang, 181–206.
- Krokfors, L. 2003. Tavoitteena ajatteleva opettaja. Teoksessa R. Silkelä (toim.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja n:o 1, 2003*. Joensuu: Soveltavan kasvatustieteen laitos, 23–26.
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kämppe, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2012. *Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2010 - WHO-Koululaistutkimus (HBSC-Study)*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lammi, K. 2002. *Kielisalkku lukion ruotsin kielen opiskeluun motivoinnissa: opiskelijoiden ja opettajan kokemuksia*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kie-

lentutkimuksen keskus.

- Lauermann, F. & Karabenick, S. A. 2011. Taking teacher responsibility into account(ability): Explicating its multiple components and theoretical status. *Educational Psychologist* 46(2), 122–140.
- Lauermann, F. & Karabenick, S. A. 2013. The meaning and measure of teachers' sense of responsibility for educational outcomes. *Teaching and Teacher Education* 30, 13–26.
- Linnakylä, P. & Kupari, P. 1996. Autenttinen arviointi peruskoulun opiskelua ja arviointimenetelmiä uudistamassa. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.) *Silta uuteen opiskelija-arviointini. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Arviointi* 6, Helsinki: Opetushallitus, 95–122.
- Linnakylä, P., P. Pollari & S. Takala (toim.) 1994. Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Little, D. 2005. The Common European Framework and the European Language Portfolio: involving learners and their judgments in the assessment process. *Language Testing*, 22 (3), 321–336.
- LOPS= Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Helsinki: Opetushallitus.
- Malthouse, R. & Roffey-Barentsen, J. 2013. *Reflective Practice in Education and Training. Second Edition.* Los Angeles: Sage Learning Matters.
- Mezirow, J. 1990. *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning.* San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Newby, D. 2012. Supporting good practice in teacher education through the European Portfolio for Student Teachers of Languages. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6 (3), 207–218.
- Newby, D., R. Allan, A.-B. Fenner, B. Jones, H. Komorowska & Soghikyan, K. 2007. *European Portfolio for Student Teachers of Languages.* Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Norton, B. 2000. *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change.* Harlow: Longman.
- Nyman, T. 2009. Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 368. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ojanen, S. 1993. *Tutkiva opettaja: opetus 21. vuosisadan ammattina.* Helsingin

yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

- Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatusreformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 51–68.
- Ojanen, S. 2000. Ihmisenä kasvaminen. Mitä merkitsee ottaa kokemus käyttöön? Teoksessa Opettajan professiosta. OKKA-vuosikirja 2000, nro 1. OKKA-säätiö: Saarijärvi, 98–106.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.
- POPS= Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2006. Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74, 1557–1585.
- Schön, D. 1983. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Solbrenke, T.D. & Englund, T. 2011. Bringing professional responsibility back in. *Studies in Higher Education* 36(7), 847–861.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- van Manen, M. 1990. *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*.
http://books.google.fi/books/about/Researching_Lived_Experience.html?id=8SamoWR1gGkC&redir_esc=y [viitattu 24.2.2014]
- Zeichner, K. M. 1987. Preparing reflective teachers: an overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research*, 11 (5), 565–575.
- Zeichner, K.M. & S. Wray 2001. The teaching portfolio in US teacher education programs: what we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, 17 (5), 613–621
- Zeller, N. 1996. Narrative strategies for case reports. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. Lontoo: Falmer, 75–88.