

TURUN YLIOPISTON JULKAISUJA  
ANNALES UNIVERSITATIS TURKUENSIS

---

*SARJA – SER. C – TOM. 325*

SCRIPTA LINGUA FENNICA EDITA

**SAKSAN OPISKELIJASTA SAKSAN OPETTAJAKSI**  
**Aineenopettajaopiskelijan ammatillinen kasvu**  
**ohjatussa harjoittelussa**

**Katrina Vartiainen**

TURUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY OF TURKU  
Turku 2011

TURUN YLIOPISTO  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
OPETTAJANKOULUTUSLAITOS

*Tutkimuksen ohjaajat:*

Professori Annikki Koskensalo  
Turun yliopisto

Professori Arja Virta  
Turun yliopisto

*Esitarkastajat:*

Professori emer. Pertti Kansanen  
Helsingin yliopisto

Dosentti Esa Penttinen  
Helsingin yliopisto

*Vastaväittäjä:*

Professori emer. Pertti Kansanen  
Helsingin yliopisto

Kannen kuva: Hanna Lehtilä-Lehto

ISBN 978-951-29-4816-1 (PAINETTU/PRINT)  
ISBN 978-951-29-4817-8 (SÄHKÖINEN/PDF)  
ISSN 0082-6995  
Painosalama Oy – Turku, 2011

*suchen wissen*

*ich was suchen*

*ich nicht wissen was suchen*

*ich nicht wissen wie wissen was suchen*

*ich suchen wie wissen was suchen*

*ich wissen was suchen*

*ich suchen wie wissen was suchen*

*ich wissen ich suchen wie wissen was suchen*

*ich was wissen*

*Ernst Jandl*

*Ernst Jandl, poetische Werke, hrsg. von Klaus Siblewski  
© 1997 Luchterhand Literaturverlag, München,  
in der Verlagsgruppe Random House GmbH*

# Tiivistelmä

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos

VARTIAINEN, KATRINA: Saksan opiskelijasta saksan opettajaksi. Aineenopettajaopiskelijan ammatillinen kasvu ohjatussa harjoittelussa

Väitöskirja, 206 sivua

Tutkimuksessani tarkastelin, miten ammatillinen kasvu ilmenee saksan opetusharjoittelijoiden näkemyksissä ja toiminnassa opettajan pedagogisiin opintoihin kuuluvan ohjatun harjoittelun aikana. Keräsin tutkimusaineiston lukuvuosina 2007–2010 kaikilta saksan opetusharjoittelijoilta, jotka suorittivat ohjatussa harjoittelussa vähintään 15 op Turun normaalikoulussa. Tutkimusaineistona käytin henkilökohtaisia harjoittelusuunnitelmia (HOPS) ja reflektiovihkoja, jotka ovat ohjatun harjoittelun normaaleja työvälineitä. Täydensin aineistoa ohjatun harjoittelun alussa toteutetulla kyselyllä ja harjoittelun päätteeksi tehdyllä puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Toimin tutkimuksen aikana Turun normaalikoulussa saksan opettajana ja aineryhmän harjoittelusta vastaavana opettajana.

Tutkimuskysymykset tarkentuivat aineistolähtöisesti. Ensimmäinen tutkimuskysymys liittyi siihen, miten harjoittelijoiden ideaalit hyvästä vieraan kielen opetuksesta ja henkilökohtaiset tavoitteet toteutuivat ohjatun harjoittelun aikana. Alkukyselyn pohjalta ideaaleiksi nousivat vuorovaikutus ja monipuoliset työtavat, kulttuurin opettaminen, tavoitekielen käyttö luokkakielenä sekä selkeä kieliopin opetus. Tutkimuksessa kävi ilmi, että alkukyselyssä esiin tullut hyvän opettajan tai vieraan kielen opetuksen ideaali ei välttämättä näy opettajaksi opiskelevan HOPSeihin kirjatuihin henkilökohtaisissa tavoitteissa tai toteudu hänen harjoitustunneillaan. Parhaiten opetusharjoittelijat kokivat onnistuneensa vuorovaikutuksen luomisessa oppilaisiin ja opiskelijoihin sekä monipuolisten työtapojen käytössä. Eriyttäminen ja oppimaan oppimisen ohjaaminen koettiin hankalina. Suurin osa harjoittelijoista oli tyytyväisiä siihen, miten he onnistuivat tuomaan kulttuuria opetukseensa, kun taas tavoitekielen käyttö luokkakielenä ja kieliopin opetus koettiin haasteellisiksi.

Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin, millainen ammatillinen näkemys vieraan kielen opiskelijalla on ohjatun harjoittelun jälkeen. Opetusharjoittelijat korostivat opettajan kasvatustyötä ja opettajien välistä yhteistyötä. Ajatus toimia saksan tai vieraan kielen opettajana oli vahvistunut pedagogisten opintojen aikana. Kolmas tutkimuskysymys kohdistui sen selvittämiseen, miten HOPS ja reflektiovihko toimivat harjoittelijoiden kasvun tukena. Harjoittelijoiden kirjallinen itsereflektio vaihteli syvällisistä pohdinnoista niukkiin merkintöihin. Suurimmassa osassa reflektiovihoista harjoittelijat olivat miettineet palautteissa esille tulleita asioita. HOPS ja reflektiovihko ovat tämän tutkimuksen perusteella toimivia harjoittelun ohjauksen välineitä, kunhan harjoittelijoita ohjataan niiden käytössä. Itsereflektion merkityksen puolesta puhuu se, että harjoittelijat, jotka olivat myös kirjallisesti pohtineet saksan käyttöä luokkakielenä, olivat muita tyytyväisempiä siihen, miten he kokivat onnistuneensa luokkakielen käytössä.

**Avainsanat:** opettajan pedagogiset opinnot, ohjattu harjoittelu, vieraan kielen opettaja, ammatillinen kasvu, itsereflektio

# Abstract

UNIVERSITY OF TURKU

Faculty of Education, Department of Teacher Education

VARTIAINEN, KATRINA: From student of German to teacher of German. A subject teacher's professional growth in supervised teacher training.

Doctoral Thesis, 206 pages

In my research I examined how professional growth is manifested in the views and actions of teacher trainees of German during the supervised teacher training that is part of the pedagogical studies. I collected the research material during the academic school years of 2007-2010 from all the teacher trainees of German who completed at least 15 credits of supervised teacher training. As research material I used the teacher trainees' personalised teacher training plans and learning diaries that are normal tools used in supervised teacher training. I supplemented the research material with a questionnaire executed in the beginning of the supervised training and with a semi-structured interview conducted at the end of the supervised training. During the research I worked as a German teacher and the person responsible for the German teacher training at Turun normaalikoulu.

The research questions were further defined by the data collected. The first research question was related to how well the teacher trainees' ideals of good teaching of a foreign language and personal goals were actualized during the supervised teacher training. The ideals that rose from the initial questionnaire were interaction and diverse methods of working, teaching culture, using the target language as the language of instruction in the classroom, and explicit teaching of grammar. The research revealed that the ideals of a good teacher or good teaching of foreign languages is not necessarily reflected in the teacher trainees' goals recorded in the personalized teacher training plan or evident in their practice lessons. The teacher trainees felt they had best succeeded in interacting with the students and in using diverse methods of working. Differentiation and teaching study skills were found difficult. Most teacher trainees were pleased with how they succeeded in introducing culture to the teaching whereas using the target language as language of instruction in the classroom and teaching grammar were seen as challenging.

The second research question examined the professional view of the teacher trainees of foreign languages at the end of the supervised teacher training. The teacher trainees emphasized the disciplinary measures teachers must take and the cooperation between teachers. The thought of working as a teacher of German, or foreign languages in general, had grown stronger during the pedagogical studies. The third research question focused on investigating how the personalized teacher training plan and learning diaries acted as support in the growth process of the teacher trainee. The teacher trainees' written self-reflection varied from deep deliberations to brief notes. In most cases the students had reflected upon the feedback they received. This study indicates that the personalized teacher training plan and the learning diary are effective tools in supervised teacher training as long as the teacher trainees receive guidance in using them. The importance of self-reflection is demonstrated by the fact that the teacher trainees who had written about the use of German as the classroom language of instruction were more satisfied with how they felt they had succeeded in using the classroom language.

**Key words:** pedagogical studies, supervised teacher training, teacher of foreign language, professional growth, self-reflection

# Esipuhe

Der Weg ist das Ziel – miten hyvin tämä ajatus sopiikaan omaan matkantekooni tutkimuksen maailmassa. Totta kai päämääränä oli myös saada tutkimus valmiiksi, mutta sen tekeminen oli silti tärkeämpää: ylittää itse itselleen asettuja esteitä, ennakkoluuloja ja käsityksiä itsestään oppijana. Uusien näkökulmien löytäminen ja ymmärtäminen sekä uuden oppiminen ovat tuottaneet iloa.

Matkaa ei ole tehty yksin. Professori Annikki Koskensalo on määrätietoisesti ohjannut minua eteenpäin, tukenut ja kannustanut työn loppuun saattamiseen. Häneltä olen oppinut, miten voimaannuttavaa positiivinen palaute voi olla. Hänelle sydämellinen kiitos kaikesta avusta, tuesta ja kannustavista sanoista. Professori Arja Virtaa kiitän lämpimästi kaikista niistä arvokkaista ja hyödyllisistä neuvoista ja opastuksesta, joiden avulla olen osannut selkeyttää ajatuksiani. Professori emeritus Pertti Kansasta ja dosentti Esa Penttistä kiitän asiantuntevasta esitarkastuslausunnosta ja hyödyllisistä kommentteista, jotka auttoivat minua työn viimeistelyssä.

Väitöskirjantyon tekeminen oman työn ohessa ei onnistu ilman työyhteisön tukea. Turun normaalikoulun rehtoreille, saksan aineryhmälle ja opettajaystäville olen erittäin kiitollinen saamastani tuesta ja kannustuksesta. Ilman Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan stipendiä ja Koulutusrahaston aikuiskoulutustukea työ olisi jäänyt tekemättä; ulkopuolisen rahoituksen turvin saatoin hetkeksi irrottautua päivätyöstä ja keskittyä pelkästään väitöskirjan tekemiseen.

Perhettäni, ystäviäni ja Brunoa haluan kiittää ymmärtämyksestä itsekkääseen ajankäyttöni. FT Päivi Lainetta kiitän kaikesta tuesta. FT Petri Vuorinen jaksoi kesähelteillä lukea työtäni ja antaa siitä rakentavaa palautetta, FM Jannika Sarimo auttoi tiivistelmän englannin kielisen version kirjoittamisessa, FK Rauni Kaskenviita oikoluki työni ja KM Hanna Lehtilä-Lehto suunnitteli väitöskirjani kansilehden kuvan. Oppilaani, opiskelijani ja opetusharjoittelijani eivät hermostuneet opettajansa ja ohjaajansa jatkuviin poissaoloihin viimeisen vuoden aikana. Kaikki ovat ansainneet vilpittömät kiitokseni.

Suuren kiitoksen ansaitsette te kaikki vuosien 2007–2010 saksan opetusharjoittelijat, joita ilman väitöskirjaa ei olisi syntynyt. Toivon, että olen osannut omalta osaltani auttaa teitä matkallanne saksan opiskelijoista saksan opettajiksi.

Turun Portsassa, 11.11.2011

Katrina Vartiainen

# Sisältö

Tiivistelmä

Abstract

Esipuhe

1	Johdanto .....	11
1.1	Tutkimuksen tausta ja tarkoitus.....	11
1.2	Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen rakenne .....	14
2	Opettajan muuttuva työnkuva ja opettajankoulutuksen tavoitteet .....	17
2.1	Koulu ja opettajat yhteiskunnan muutoksessa .....	18
2.2	Oppiminen ja opettaminen .....	27
2.3	Opettajan työ ja siihen ohjaaminen .....	34
2.3.1	Asiantuntija-opettaja opettajankoulutuksen tavoitteena.....	36
2.3.2	Ohjaus opetusharjoittelussa.....	41
2.3.3	Itsereflektio ja ammatillinen kasvu.....	43
2.4	Valtakunnallinen opetusharjoittelun kehittäminen .....	46
2.5	Aineenopettajan pedagogiset opinnot.....	50
2.6	Ohjattu harjoittelu Turun normaalikoulussa .....	53
2.7	Yhteenvedo .....	60
3	Kielikasvatuksesta ja vieraan kielen opetuksen tavoitteista .....	61
3.1	Kohdekieli luokkakielenä .....	63
3.2	Kulttuuri osana vieraan kielen opetusta.....	64
3.3	Kieliopin opetus .....	69
3.4	Yhteenvedo .....	73
4	Aineisto ja menetelmät sekä tutkimusote .....	74
4.1	Tutkimusaineiston keruu.....	74
4.2	Tutkimusmenetelmät .....	76
4.3	Tutkimuksen luonne .....	81
5	Opiskelijasta opettajaksi.....	85
5.1	Opetusharjoittelun lähtökohdat .....	86
5.1.1	Saksan opetusharjoittelijoiden taustat.....	86
5.1.2	Käsitykset hyvästä vieraan kielen opettajasta .....	95
5.1.3	Kulttuurin merkitys opetuksessa.....	97
5.1.4	Harjoitteluvuoden odotukset ja toiveet .....	98
5.2	Luokkaobservointitehtävät.....	103
5.3	Henkilökohtaiset harjoittelusuunnitelmat .....	107
6	Tutkimuksen tulokset ja niiden tarkastelu .....	112
6.1	Harjoittelijoiden ideaalit, tavoitteet ja niiden toteutuminen ohjatussa harjoittelussa.....	113

6.1.1	Vuorovaikutus, luokanhallinta ja monipuoliset työtavat.....	113
6.1.2	Tavoitekielen käyttö opetuksessa .....	135
6.1.3	Kulttuurin opettaminen .....	140
6.1.4	Kieliopin opettaminen.....	147
6.1.5	Yhteenveto ideoista, tavoitteista ja niiden toteutumisista .....	153
6.2	Harjoittelijoiden ammatillinen näkemys.....	154
6.3	Ohjausvälineiden toimivuus.....	169
7	Pohdinta: saksan opiskelijasta saksan opettajaksi.....	173
7.1	Tutkimuskysymysten tarkastelu .....	173
7.2	Metodin tarkastelua .....	181
7.3	Tutkimuksen luotettavuus .....	182
7.4	Jatkotutkimusaiheita .....	183
	Lähteet .....	185
	Liitteet .....	201

## Liitteet

- Liite 1. Alkukysely opetusharjoittelijoille. Syksy 2009.
- Liite 2. Henkilökohtainen harjoittelusuunnitelma. Kevät 2010.
- Liite 3. Observointitehtävä OH1:n alussa. Syksy 2009.
- Liite 4. Teemahaastattelun kysymysrunko. Kevät 2010.
- Liite 5. Itsearviointi pidetyistä harjoitustunneista OH3 ja OH4.



## Taulukot

Taulukko 1. Aineenopettajan pedagogisten opintojen sisältö Turun yliopistossa. ....	52
Taulukko 2. Ammatillista kasvua tukeva toiminta ohjatussa harjoittelussa Turun normaalikoulussa. ....	59
Taulukko 3. Tutkimusta varten opetusharjoittelijoilta kerätty aineisto. ....	76
Taulukko 4. Opetusharjoittelijoiden kouluaikana opiskelema saksan oppimäärä ja yliopiston kieliopintojen koulutusohjelma. ....	88
Taulukko 5. Opetusharjoittelijoiden omiin koulukokemuksiin pohjautuva käsitys hyvästä vieraan kielen opettajasta. ....	91
Taulukko 6. Huonon vieraan kielen opettajan ominaisuudet opetusharjoittelijoiden omien koulukokemusten pohjalta. ....	92
Taulukko 7. Opetusharjoittelijoiden nimeämät hyvän vieraan kielen opettajan ominaisuudet. ....	96
Taulukko 8. Harjoittelijoiden harjoitteluvuoteensa kohdistamat odotukset. ....	99
Taulukko 9. Harjoittelijoille mieluisin kouluaste ja koulumuoto ohjatun harjoittelun alkaessa. ....	100
Taulukko 10. Harjoittelijoiden harjoitustunneilla käyttämät työtavat ja niiden esiintymismäärät. ....	124
Taulukko 11. Kulttuurin opetuksen esiintyminen luokka-asteittain syksyn ja kevään harjoitustunneilla. ....	142
Taulukko 12. Opetusharjoittelijoiden kulttuurinopetuksen sisällöt tuntisuunnitelmissa luokiteltuna Larzénin (2005, 103–109) mukaan. ....	143
Taulukko 13. Kieliopin opetus luokka-asteittain harjoitustunneilla. ....	148
Taulukko 14. Ideaalien sisältyminen tavoitteina harjoittelijoiden HOPSeihin ja niiden toteutuminen harjoittelun aikana harjoittelijan tyytyväisyydellä ilmaistuna. ....	154

## Kuviot

Kuvio 1. Opetusharjoittelun sisältöihin vaikuttavat tekijät. ....	13
Kuvio 2. Vuosina 2007–2009 Turun yliopistosta saksan ja ruotsin opettajaksi valmistuneiden työllisyystilanne vuosi valmistumisensa jälkeen. ....	87
Kuvio 3. Harjoittelijoiden kehittyminen oppilaiden motivoinnissa Turun normaalikoulussa kerätyn harjoittelupalautteen mukaan. ....	127
Kuvio 4. Kehittyminen opetuksen eriyttämisessä harjoittelupalautteen mukaan. ....	130
Kuvio 5. Kehittyminen oppilaiden opiskelun tukemisessa harjoittelupalautteen mukaan. ....	131
Kuvio 6. Harjoittelijoiden mielipide tietotekniikan käyttömahdollisuuksien riittävydestä harjoittelupalautteen mukaan. ....	134
Kuvio 7. Harjoittelijoiden arvio kehitymisestään monikulttuurisuuden huomioimisessa opetuksessa. ....	145

## Käytetyt lyhenteet

A-kieli	perusopetuksen alakoulussa alkava oppilaalle ensimmäinen tai toinen vieras kieli
A2-kieli	perusopetuksen alakoulussa alkava oppilaalle toinen, valinnainen vieras kieli
B2-kieli	perusopetuksen 8. luokalla alkava valinnainen kieli
B3-kieli	lukion 1. luokalla alkava valinnainen kieli
IB	International Baccalaureate, kansainvälinen ylioppilastutkinto
LOPS	Lukion opetussuunnitelman perusteet
OH	ohjattu harjoittelu
HOPS	henkilökohtainen harjoittelusuunnitelma
POPS	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet
ravustaja	rehtoria avustava opettaja, joka vastaa omassa aineryhmässään opetusharjoittelun järjestelyistä
TNK	Turun normaalikoulu
tvt	tieto- ja viestintäteknologia

# 1 Johdanto

## 1.1 Tutkimuksen tausta ja tarkoitus

Tämä väitöskirja on tutkimus siitä, miten ammatillinen kasvu ilmenee saksan opetusharjoittelijoiden näkemyksissä ja toiminnassa ohjatun harjoittelun aikana. Mielenkiinto tutkimukseen virisi omista kokemuksista saksan opettajana, opetusharjoittelun ohjaajana ja ohjaajakouluttajana Turun normaalikoulussa. Saksan opetusharjoittelijat ovat aina sanoneet olevansa tyytyväisiä harjoitteluvuoteensa, mutta ohjaavana opettajana olen tuntenut välillä riittämättömyyttä kaikkien niiden yhteiskunnan opettajankoulutukselle asettamien haasteiden ja tavoitteiden edessä. Näitä haasteita asettavat erilaiset opettajankoulutuksen sisältöön liittyvät valtakunnalliset suunnitelmat ja kehittämistavoitteet (esimerkiksi Opetusministeriö 2007b), joiden lisäksi vieraan kielen opettajaksi opiskelevan tulisi ymmärtää yleisten opetussuunnitelmien, kielikasvatuksen ja oman oppiaineensa tavoitteet. Tämän kaiken oletetaan tapahtuvan vuoden mittaisten aineenopettajan pedagogisten opintojen ohella lisänä sille käytännön opetusharjoittelulle, johon harjoittelija kokemukseni mukaan yleensä keskittyy.

Opettajankoulutuksen halutaan vastaavan yhteiskunnassa tapahtuviin muutoksiin. Esimerkiksi monikulttuurisuus, lisääntynyt erityisopetuksen tarve ja oppilaiden oppimisen ohjaaminen tulisi huomioida jo opettajankoulutuksessa (Opetusministeriö 2007b, 16–18). Tieto- ja viestintäteknologian kehittyminen on muuttanut opettajien työtä ja ollut muuttamassa käsitystä oppimisesta ja opettamisesta. Oppimisen ei nähdä enää rajoittuvan luokkahuoneeseen ja opetustilanteeseen, vaan sitä nähdään tapahtuvan koulun ulkopuolellakin (LOPS 2003, 14; POPS 2004, 18). Myös opettajan asiantuntijuuden määritelmät ovat muuttuneet uusien oppimiskäsitysten myötä. Oppijan oma aktiivisuus ja hänen metakognitiivisten taitojensa kehittyminen ovat opetuksen keskiössä. Opettajan tehtävänä on tukea oppijaa tässä prosessissa; entisestä tiedon jakaja -opettajasta on tullut ensisijaisesti oppijan tukija (Luukkainen 2000, 57).

Yhteiskunnalliset muutokset ja haasteet heijastuvat luonnollisesti vieraiden kielten opettamiseen ja oppimiseen. Vieraan kielen opetuksen sijasta tutkimuskirjallisuudessa käytetään nimitystä kielikasvatus. Kaikkosen (2005) mukaan kieli pyritään nykyisin näkemään ”laajasti ihmisen kulttuurisena, henkilökohtaisena ja sosiaalisena kokonaisuutena”. Huolimatta siitä, että vieraan kielen taitoa arvostetaan yleisesti, opiskellaan Suomessa yhä vähemmän valinnaiskieliä sekä perusopetuksessa että lukiossa. Esimerkiksi saksan opiskelijoiden määrä on laskenut koko 2000-luvun. Vuonna 2004 saksaa opiskeli A2-kielenä perusopetuksen 5. vuosiluokalla 9,6 % vuosiluokan oppilasmäärästä, vuonna 2009 enää 5,4 %. Perusopetuksen B2-saksan oppimäärän opiskelu on myös laskenut, sitä opiskeli vuonna 2004 7,9 % ja vuonna 2009 6,7 % 8. – 9. luokan oppilasmäärästä (Kumpulainen 2009; 38–39; Kumpulainen 2010, 56–57). Lukiossa

sekä A-saksan että B-saksan opiskelijoiden määrä on vähentynyt selvästi. Vuonna 2005 lukiossa A-saksaa opiskeli 10,3 % lukion koko oppimäärän suorittaneista, vuonna 2009 enää 6,4 %, ja B2- ja B3-kielen vastaavat opiskelijamäärät olivat 17,7 % vuonna 2005 ja 10,9 % vuonna 2009 (Kumpulainen 2008, 57–58; Kumpulainen 2010, 88–89). Vuonna 2002 kaikkien oppimäärien saksan opiskelijoita oli yhteensä 44,5 % lukion oppimäärän suorittaneista, kun vuonna 2009 heitä oli enää 17,4 %. Myös muiden valinnaiskielten lukijoiden määrä on pienentynyt, mutta ei niin paljon kuin saksan. (Kumpulainen 2010, 90.)

Valinnaiskielten tilanne huolestuttaa myös valtakunnan tasolla (Opetushallitus 2006, 8). Opetushallituksen koordinoima valtakunnallinen KIELITIVOLI-hanke (2009–2011) pyrkii tuomaan esille monipuolisen kieliosaamisen tärkeyttä järjestämällä lisäkoulutusta valinnaiskielten opettajille ja tiedottamalla oppilaita ja heidän lähipiiriään julkisen median avulla ([www.kielitivoli.fi](http://www.kielitivoli.fi)). Valinnaiskielen opettaja on merkittävässä asemassa siinä, miten ylimääräisen kielen valinnee oppilaat ja opiskelijat kielen oppimiseen suhtautuvat ja jatkavatko he valinnaiskielen opiskelua siirtyessään kouluasteelta toiselle. Valinnaiskielten heikentynyt asema yleissivistävässä koulussa asettaa erityisiä haasteita myös opettajankoulutukselle ja opetusharjoittelulle: osaammeko kouluttaa sekä itseensä että omaan oppiaineeseensa uskovia, uudistuskykyisiä ja innostavia kielenopettajia? Oppilasryhmien pienentyessä on huoli saksan opetuksen jatkumisesta suomalaisessa koulumaailmassa todellinen. Huolimatta valinnaiskielten heikentyneestä asemasta ohjattavakseni tulee kuitenkin joka vuosi opiskelijoita, jotka ovat innostuneet nimenomaan saksan kielen opettamisesta ja jotka haluavat siitä itselleen ammatin. Opetusharjoittelun ohjaajana minua kiinnosti tietää, mistä ja miten opiskelijoiden kokemukset onnistuneesta opetusharjoittelusta syntyvät.

Olen esittänyt opetusharjoittelun monitahoiset lähtökohdat kuviossa 1 näkyvänä monikehäisenä ympyränä, jonka keskellä on opettajaksi opiskeleva. Uloimmalle kehälle olen asettanut oppimiseen, opettajuuteen ja opetusharjoittelun ohjaukseen liittyvän tutkimuksen ja tiedon. Valtakunnalliset opetus- ja kulttuuriministeriön kehittämissuunnitelmat, kuten opetusharjoittelun kehittämissuunnitelmat (esimerkiksi Opetusministeriö 2007b) vaikuttavat omalta osaltaan pedagogisten opintojen sisältöihin. Oman oppiaineen erityispiirteet ovat tärkeitä aineenopettajaksi opiskeleville, kuten vieraan kielen kouluoppimista koskevat kielikasvatuksen erityistavoitteet. Valtakunnalliset perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteet puolestaan sisältävät kuvaukset sekä opetuksen arvopohjasta, oppimiskäsityksistä että arvioinnin perusteista. Kasvatustieteiden tiedekunnan opettajankoulutuslaitoksen aineenopettajan pedagogisten opintojen tulisi sisältää jotain kaikista edellisistä: niin teoreettista kasvatustiedettä kuin ainedidaktista opetusta täydennettynä ministeriön erityistavoitteilla. Harjoittelukoululla on opettajankoulutuksessa oma roolinsa, sen lisäksi sillä on yleissivistävää perusasteen ja toisen asteen (lukion) koulutusta antavana oppilaitoksena opettajakunnan yhdessä suunnittelema, valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta tehty opetussuunnitelma, jossa korostetaan koulun omia

erityispiirteitä ja tavoitteita. Koulun tavoitteiden lisäksi ohjaavalla opettajalla voi olla omia erityistavoitteitaan. Esimerkiksi itse olen ollut mukana erilaisissa valtakunnallisissa vieraan kielen opetuksen kehittämishankkeissa (ks. Hildén & Salo 2011), joiden näkökohdat harjoittelijat ovat joutuneet ottamaan huomioon opetusharjoittelussaan (Vartiainen 2011).



Kuvio 1. Opetusharjoittelun sisältöihin vaikuttavat tekijät.

Kuvion 1 sisimpään ympyrään, kaikkien erilaisten tavoitteiden ja kehittämissuunnitelmien keskelle olen sijoittanut opetusharjoittelijan, jolla on omat lähtökohtansa ja henkilökohtaiset ideaalinsa hyvästä opettajuudesta sekä toiveensa ja tavoitteensa oman ammatillisen kasvunsa ja kehittymisensä suhteen. Tutkimukseni painottuu tähän ytimeen eli saksan opetusharjoittelijoiden omien ideaalien, tavoitteiden ja niiden toteutumisen tarkasteluun.

Opettajuutta, opettajaksi kasvua ja opetusharjoittelun ohjausta on tutkittu 1990-luvulta lähtien, pääpainon ollessa ehkä enemmän luokanopettajakoulutuksessa (Palomäki 2009, 98–103). Aineenopettajakoulutuksessa vieraan kielen opettajuutta ovat tutkineet esimerkiksi Kaikkonen (2004b), Nyman (2009) ja Ruohotie-Lyhty (2011), jotka ovat selvittäneet vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan urapolkua ja uran alkuvaiheen haasteita. Harjoittelukoulujen vieraan kielen ohjaavien opettajien mielenkiinnon kohteena ovat olleet usein heidän oppilaittensa harjaantuminen suulliseen kielenkäyttöön: esimerkiksi Harjanne (2006) selvitti tutkimuksessaan yläkoululaisten ruotsin kielen viestinnällistä suullista harjoittelua ja Kara (2007) kielisalkun toimivuutta suullisen kielitaidon oppimisen välineenä perusopetuksen saksan opetuksessa. Olen aiemmin lisensiaatintyössäni (Vartiainen 2006) tutkinut, miten saksan opetusharjoitte-

lijat muuttavat opetuskäytänteitään vuoden kestäneen virtuaalisten pedagogisten opintojen (*Virpeda*) aikana. Harjoittelijoilla oli jo vuosien työkokemus vieraan kielen opettajan työstä, ja vain pedagogiset opinnot puuttuivat. Tutkimuksessani tarkastelin heidän tuntuun suunnitelmistaan muun muassa työtapoja, kieliopin opetusta ja uuden tekstikappaleen käsittelyn vaiheita. *Virpeda* oli pilottiluonteinen hanke (Kurola ja Sorvari 2004), jossa suurin osa ohjauksesta ja siihen liittyvästä dialogista käytiin sähköpostissa eikä kasvokkain, kuten tavallisessa opetusharjoittelussa. Myös opintojen sisällölliset tavoitteet poikkesivat normaalin opetusharjoittelun tavoitteista. Tutkimusta, jossa lähtökohtana on vieraan kielen opettajaksi opiskelevan toiminta ohjatussa harjoittelussa, siinä tapahtuva reflektio ja opettajaksi kasvu, on tehty vähän. Toivon tutkimukseni tuovan lisänsä 2000-luvun aineenopettajaksi opiskelevien ammatillista kasvua koskeviin tutkimuksiin ja vastaavan osaltaan niihin vaateisiin, joita opettajakoulutusta koskevissa mietinnöissä on esitetty normaalikoulujen opettajien tieteellisistä jatkotutkimuksista (Opetusministeriö 2007b, 52).

## 1.2 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen rakenne

Tutkimusaineistoni pohjautuu kaikkeen kirjalliseen materiaaliin, jonka keräsin lukuvoosien 2007–2010 aikana kaikilta niiltä Turun normaalikoulussa harjoitelleelta 26 saksan opetusharjoittelijalta, jotka suorittivat opetusharjoittelussa vähintään 15 opintopistettä (enintään 20 op). Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena, jossa analysoin opetusharjoittelijoiden käsityksiä, ajatuksia ja niissä tapahtuvia muutoksia ohjatun harjoitteluvuoden aikana. Kirjallisena lähdeaineistona olivat tekemäni alkukysely (liite 1), harjoittelijoiden reflektiovihot (harjoittelun dokumentointivihko/oppimispäiväkirja) ja henkilökohtaiset harjoittelusuunnitelmat (HOPS; liite 2). Näiden lisäksi käytössäni oli ensimmäisen harjoittelujakson (OH1) aikana tehdyt kirjalliset luokanobservointitehtävät (liite 3) sekä harjoittelupäiväkirjat, joihin harjoittelijat keräsivät tiedot pitämistään ja seuraamistaan oppitunneista sekä kouluharjoittelun määrän ja sisällön. Tutkimus pohjautuu täten paljolti autenttiseen aineistoon, jota opetusharjoittelijat tuottivat osana ohjatun harjoittelun sisältöä. Kirjallista materiaalia täydensivät harjoitteluvuoden päätteeksi tekemäni haastattelut sekä kaikilta aineenopettajaharjoittelijoilta ohjatun harjoittelun puolivälissä kerätyt sähköiset harjoittelupalautteet.

Aineiston pohjalta tarkastelen tutkimustehtävääni kolmen täsmennetyn tutkimuskysymyksen avulla:

1. Miten saksan opettajaksi opiskelevan ideaalit hyvästä vieraan kielen opetuksesta ja omat tavoitteet opettajaksi kasvussa konkretisoituvat ohjatun harjoittelun aikana?
2. Millainen ammatillinen näkemys vieraan kielen opettajaksi opiskelevalla on hänen suoritettuaan ohjatun harjoittelun?
3. Miten Turun normaalikoulun opetusharjoittelussa käytettävät kirjalliset ohjausvälineet (HOPS, reflektiovihko) toimivat harjoittelijoiden ammatillisen kasvun tukena?

Ensimmäisen ohjatun harjoittelujakson (OH1) aikana tein harjoittelijoille alkukyselyn, jossa kysyin muun muassa heidän ajatuksiaan siitä, millainen on hyvä vieraan kielen opettaja ja vieraan kielen opetus. Kaikille tekemäni alkukyselyn analysoin vasta, kun olin kerännyt kaiken kolmen vuoden kirjallisen tutkimusaineiston, vaikka olin alustavasti lukenut vastaukset saatuaani ne. Alkukyselyn analysoinnin ja muuhun kirjalliseen materiaaliin tutustumisen pohjalta tarkentui ensimmäinen täsmennetty tutkimuskysymys.

Opetusharjoittelun päätteeksi tein harjoittelijoille loppuhaastattelun. Haastattelun avulla selvitin, mitä opetusharjoittelijat ajattelivat opettajan ja nimenomaan saksan opettajan työstä opettajan pedagogisten opintojen ja ohjatun harjoittelun päättyessä. Haastatteluissa sivusimme myös muutamia opettajankoulutukselle asetettuja tavoitteita, ja tämän haastatteluaineiston pohjalta tarkentui toinen tutkimuskysymys.

Kirjallinen tutkimusaineistoni koostui pääosin Turun normaalikoulussa yleisesti käytettävistä ohjauksen välineistä: opettajaksi opiskelevien henkilökohtaisista harjoittelusuunnitelmista eli HOPSeista ja harjoittelun oppimispäiväkirjoista eli reflektiovihoista. Viimeinen tutkimuskysymykseni liittyy näiden välineiden toimivuuteen opetusharjoittelijan ammatillisen kasvun tukemisessa.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä opettajaksi opiskelevien ideaaleiksi valikoitui neljä eri vieraan kielen opetuksen elementtiä. Alkukyselyssä hyvän opettajan tärkeimmäksi ominaisuudeksi opetusharjoittelijat nostivat opettajan luonteen; opetustaito, luokanhallintaito ja aineenhallinta tulivat vasta sen jälkeen. Huonon opettajan kuvauksissa tyytymättömyys kohdistui eniten opettajan luonteeseen ja tunnin työtapoihin. Näin opettajan persoona nousi vastauksissa etualalle niin hyvässä kuin pahassa. Opetusharjoittelijan persoonallisia ominaisuuksia en pysty luotettavasti selvittämään tutkimuksessa käytetystä kirjallisesta materiaalista. Kuitenkin materiaalin avulla pystyin tarkastelemaan harjoittelijan omaa näkemystä opetustilanteesta. Ensimmäiseksi opetusharjoittelijoiden ideaaliksi nostin hyvän vuorovaikutuksen oppilaiden ja opiskelijoiden kanssa. Vuorovaikutuksen rinnalle otin luokanhallinnan ja monipuoliset työtavat.

Opetusharjoittelijoiden hyvien kielenoppimistilanteiden kuvauksissa tuli esille, miten saksan käyttö aidoissa vuorovaikutustilanteissa natiivin kielenpuhujan kanssa oli ollut heille vaikuttava tilanne. Näitä kokemuksia oli saatu ulkomailla vaihto-opiskeluvuoden tai kieliharjoittelun aikana. Olennaista tilanteissa oli, että sai kuulla ja puhua saksaa luonnollisessa vuorovaikutustilanteessa. Monissa kyselyn vastauksissa tuli esille pragmaattinen näkökulma vieraan kielen opetukseen. Kohdekielen suullinen käyttö oppitunneilla koettiin tärkeäksi ja vastauksissa todettiin, että kieltä opiskellaan tulevaisuutta, ei esimerkiksi ylioppilaskokeita varten. Koska tutkimukseni perustuu lähes kokonaan kirjalliseen aineistoon, ei minun ollut mahdollista selvittää luotetta-

vasti kielen oppijoiden tuntikielen käyttöä. Reflektiovihoissa oli kuitenkin usein ohjaajien mainintoja opetusharjoittelijan saksan käytöstä tunnilla: esimerkiksi opetusharjoittelija käytti saksaa paljon tunnilla, tai sitten liian vähän. Lisäksi reflektiovihoissa ja HOPSseissa oli opetusharjoittelijoiden omia pohdintoja tavoitekielen käytöstä luokakielenä. Kirjallisen materiaalin pohjalta otin toiseksi ideaaliksi harjoittelijan tavoitekielen käytön opetustilanteessa.

Alkukyselyssä kysyin opetusharjoittelijoilta, millainen on heidän mielestään hyvä vieraan kielen opetus ja hyvä vieraan kielen opettaja. Vastauksissaan he toivat esille kulttuurin tärkeän merkityksen osana vieraan kielen opetusta. Toisena tutkimusvuonna (lukuvuosi 2008–2009) lisäsin alkukyselyyn osion, jossa selvitin myös harjoittelijoiden saksankielisten maiden kulttuurin tuntemusta. Vastausten mukaan suurin osa opetusharjoittelijoista koki olevansa hyviä kulttuuritietouden välittäjiä. Kulttuuriin liittyviä merkintöjä ja pohdintoja löytyi myös reflektiovihoista, joten kulttuuriopetuksesta tuli kolmas ideaali.

Hyvän vieraan kielen opetukseen liittyvissä vastauksissa 12 opetusharjoittelijaa sivusi kieliopin opetusta. Heidän käsityksensä kieliopin opetuksen merkityksestä vaihteli hieman: osalle puhumaan oppiminen ja vieraalla kielellä toimeen tuleminen oli kielioppia tärkeämpää, osa kirjoitti kieliopin olevan pohja kasvavalle kielitaidolle. Kielioppi on kuitenkin varsin keskeisessä asemassa saksan oppikirjoissa ja saksan opetuksessa, joten neljänneksi ideaaliksi otin opetusharjoittelijan näkemyksen kieliopin opetuksesta.

Alkukyselyn ja reflektioviikkojen analyysin pohjalta ensimmäisen tutkimuskysymyksen ideaaleiksi valikoituivat

- 1) vuorovaikutus, luokanhallinta ja monipuolisten työtapojen käyttö,
- 2) saksan luonnollinen käyttö opetustilanteessa,
- 3) kulttuuritietouden välittäminen,
- 4) selkeä kieliopin opetus.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen ideaaleja tarkastelen harjoittelijoiden itselleen asettamien tavoitteiden (HOPSit) ja niiden toteutumisen (reflektiovihot) avulla. Ideaalien ja tavoitteiden toteutumista olen tarkastellut reflektiovihon merkintöjen lisäksi harjoittelun lopussa tehtyjen haastattelujen avulla. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tuon esille ennen kaikkea harjoittelijoiden subjektiivisia ajatuksia ja kokemuksia. Hyödynsin myös ohjaajien ja muiden harjoitustuntia seuranneiden harjoittelijoiden reflektiovihoissa olleita kirjallisia palautteita ja niissä esiin tulevia kommentteja ja kysymyksiä.

Olen rakentanut väitöskirjani kuviossa 1 esittämieni teemojen ympärille. Luvussa kaksi tarkastelen oppimiseen, opettajuuteen sekä opetusharjoittelun ohjaukseen,



itsereflektioon ja ammatillisen kasvuun liittyviä teorioita ja valtakunnallisia opetusharjoittelun kehittämishankkeita. Tuon myös esille niitä olosuhteita, joissa opettajat työtään tekevät, ja miten erilaiset valtakunnalliset koulun ja opetuksen kehittämishankkeet sekä alati kasvava julkinen opetuksen arviointi ovat muuttaneet opettajan työnkuvaa. Tässä yhteydessä käsitelen myös opettajien jaksamiseen liittyviä tutkimuksia. Lopuksi kuvailen lyhyesti, mistä Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opettajankoulutuslaitoksessa suoritettavat opettajan pedagogiset opinnot koostuvat. Kolmas luku käsittelee vieraan kielen opetuksen sisältöjä ja tavoitteita keskittyen tämän tutkimuksen kannalta olennaisiin teemoihin. Luvussa neljä kerron tarkemmin tutkimukseni aineiston keruusta ja analyysistä ja pohdin tutkimuksen luonnetta ja opettajaohjaajan roolia tutkijana. Luvussa viisi esittelen niitä taustoja, joista saksan opetusharjoittelijat tulevat opetusharjoitteluun. Taustatiedot on saatu harjoittelijoille tekemästäni alkukyselystä. Kuudennessa luvussa keskityn vastaamaan tutkimuskysymyksiin sekä reflektioviikkojen, HOPSien että harjoittelijoille tehtyjen haastattelujen avulla. Tarkastelen opettajaksi opiskelevan ammatillista kasvua myös yhden yksittäisen tapauskuvauksen avulla. Seitsemännessä luvussa esittelen tutkimuksen keskeiset tulokset ja johtopäätökset sekä tarkastelen käyttämäni tutkimusmetodin soveltuvuutta ja arvioin tutkimuksen luotettavuutta. Lopuksi pohdin tutkimuksen merkitystä ja jatkotutkimusaiheita.

Tässä tutkimuksessa viitataan sanalla oppilas perusopetuksen oppilaaseen ja sanalla opiskelija tarkoitan lukion opiskelijaa. Opettajan pedagogisia opintoja suorittavasta opiskelijasta käytän sanoja opettajaksi opiskeleva ja (opetus)harjoittelija.

## **2 Opettajan muuttuva työnkuva ja opettajankoulutuksen tavoitteet**

Tässä luvussa tarkastelen opettajuuteen ja opettajankoulutukseen liittyviä tavoitteita alkaen johdantoluvussa 1.1 esitetyn kuvion 1 uloimmasta reunasta. Kielikasvatuksen tavoitteet olen kuitenkin erottanut kokonaan omaksi luvukseksi (luku 3). Aloitan kuvailemalla, miten opettajien työ on muuttunut viimeisten vuosikymmenten aikana ja miten yhteiskunnan muutokset näkyvät opettajan arjessa. Tuon esille perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteissa esitetyn oppimiskäsityksen ja siihen liittyvän oppilaslähtöisyyden, kuten erilaisten työtapojen merkityksen oppimisessa ja oppimaan oppimisen taitojen opettamisessa. Tarkastelen käsityksiä hyvästä opettajuudesta, opettajankoulutuksen ja opetusharjoittelun ohjauksen tavoitteita sekä itsereflektiota ammatillisen kasvun välineenä. Tuon esille, mitä tavoitteita valtakunnan tason kehittämissuunnitelmat antavat opettajankoulutukselle. Lopuksi esitän Turun yliopistossa suoritettavien opettajan pedagogisten opintojen ja Turun normaalkoulussa tapahtuvan opetusharjoittelun tavoitteita ja sisältöjä.

## **2.1 Koulu ja opettajat yhteiskunnan muutoksessa**

Koulun ja opettajien työssä merkittävä muutos on ollut 2000-luvulla tapahtunut opetussuunnitelmien uudistaminen. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden lähtökohdaksi tuli yhtenäinen perusopetus. Valtakunnan tasolla määriteltiin yhä tuntijako, opettavat aineet ja opetuksen tavoitteet. Lisäksi määriteltiin myös oppimisen arvioinnin periaatteet sekä oppiainekohtaiset hyvän osaamisen kuvaukset ja päättöarvioinnin kriteerit. Valtakunnallisten perusteiden pohjalta kunnat laativat oman opetussuunnitelmansa ja koulut saattoivat vielä tehdä siihen koulukohtaisia lisäyksiä tai täsmennyksiä, joita oli tehty jo 1990-luvun alusta lähtien (Syrjäläinen 2002, 29). Uusi opetussuunnitelma tuli ottaa käyttöön kunnissa viimeistään 1.8.2006 (Opetushallitus 2004). Opetussuunnitelman perusteiden katsotaan antaneen selkeän pohjan perusopetuksen yhtenäisyydelle ja sen ohjauksellinen merkitys luo pohjan perusopetuksen laadukkaalle toteuttamiselle koko maassa (Halinen & Pietilä 2006). Keväällä 2009 ryhdyttiin uudistamaan perusopetuksen yleisiä valtakunnallisia tavoitteita ja tuntijakoa. Tuntijako esitettiin syksyllä 2010, mutta uudistusta ei viety hallituskaudella eteenpäin. Tuntijaon kariutuminen lykkää myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistamista. ([http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla\\_koulutus/tuntijako/index.html](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/tuntijako/index.html), luettu 6.6.2011.)

Oppilaiden tasa-arvoisen kohtelun takaamiseksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2004) tehtiin muutoksia ja täydennyksiä, jotka astuivat voimaan 1.1.2011. Muutokset kohdistuvat oppimisen ja koulunkäynnin tukimuotoihin, jotka jaetaan yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Yleinen tuki koskee kaikkia opettajia: opettajan tehtävänä on edistää jokaisen oppilaan oppimista luomalla sellainen oppimisilmapiiri, joka tukee oppilaiden itsetuntoa ja opiskelumotivaatiota ja vahvistaa heidän oppimisensa taitoja. Opetusta voidaan eriyttää, opetusryhmiä muunnella ja opettajat voivat tehdä yhteistyötä tavoitteiden saavuttamiseksi. Tehostettua tukea voidaan antaa oppilaalle, joka tarvitsee säännöllistä tukea oppimisessaan tai koulunkäynnissään. Yläkoulussa oppilaan aineenopettajat laativat yhdessä erityisopettajan tai (moniammatillisen) oppilashuollon kanssa oppilaalle kirjallisen pedagogisen arvion. Myös oppilaan huoltajien kanssa tehdään yhteistyötä. Erityistä tukea annetaan oppilaalle, joka ei ilman sitä pysty saavuttamaan ikäluokalle asetettuja kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteita. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 11–14.)

Lukion opetussuunnitelman perusteet valmistuivat vuonna 2003. Myös lukion opetussuunnitelmatyön taustalla oli opetussuunnitelman normiluonteen vahvistaminen, jota perusteltiin opiskelijoiden tasa-arvoisuudella ja oikeusturvalla ylioppilaskirjoituksia ajatellen, mutta toisaalta haluttiin tukea opettajan oman työn kehittämistä ja opettajan autonomiaa. Opetussuunnitelma rakentuu vuoden 1994 opetussuunnitelman tavoin konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle, ja paikallisissa opetussuunnitelmissa tulisi tarkentaa, miten konstruktivismi näkyy ja toteutuu käytännön opetustyössä. Vuoden 2003 opetussuunnitelman perusteissa oppiaineiden tuntijakoon tuli pieniä muutoksia,

ja opetussuunnitelman perusteiden tarkistamisessa ehkä keskeisintä oli syventävien kurssien tavoitteiden ja sisältöjen aiempaa yksityiskohtaisempi kuvaus. Yksi opetussuunnitelmauudistuksen koulutuspoliittinen tavoite oli opetussuunnitelman aseman vahvistaminen koulutyön ohjaajana. Paitsi syventävien kurssien kuvauksissa ja tiukemmissa määrittelyissä se näkyi siinä, että haluttiin ilmaista tarkemmin lukion toimintakulttuuria, aihekokonaisuuksia, kodin ja koulun yhteistyötä, ohjausjärjestelmiä ja oppilaitosten välistä yhteistyötä. Opetussuunnitelman perusteissa painotetaan aiempaa vahvemmin lukio-opintojen ja lukion kytkemistä ympäröivään yhteiskuntaan. Tavoitteeksi ja sen myötä myös arviointikriteeriksi tuli koulutuksellinen tasa-arvo, joka liittyy paitsi opetussuunnitelman perusteisiin myös erityisesti tuntijaon toteutumiseen. (Kauppinen ym. 2003.)

Myös Lukion opetussuunnitelmaa (2003) on täydennetty, lähinnä yksittäisten aineiden kohdalla. Vuonna 2009 muutettiin kielten syventävien kurssien sisältöjä niin, että yhdestä kurssista tuli suullinen kurssi, johon kuului pakollinen suullinen testi. Muutos koski toisen kotimaisen kielen (ruotsi/suomi) A-oppimäärän syventävää kurssia 7, B1-oppimäärän syventävää kurssia 6 ja äidinkielenomaisen oppimäärän syventävää kurssia 7 sekä vieraiden kielten A-oppimäärän syventävää kurssia 8 ja B1-oppimäärän syventävää kurssia 7. Samalla kurssien arviointi muuttui. ([http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/lukiokoulutus](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/lukiokoulutus), luettu 11.6.2011.)

Lukiokoulutusta on niin ikään haluttu kehittää. Opetus- ja kulttuuriministeriö asetti syksyllä 2008 työryhmän valmistelemaan toimenpide-ehdotuksia lukiokoulutuksen kehittämiseksi. Työryhmän esitys julkaistiin marraskuussa 2010. Esityksessä lukio halutaan säilyttää monipuolisesti yleissivistävänä oppilaitoksena, joka antaa tarvittavat valmiudet sekä akateemisiin että ammatillisiin opintoihin. Työryhmä haluaa uudistaa sen keskeisiä tavoitteita ja sisältöjä korostamalla tiedollisen oppimisen sijasta valmiuksia ja taitoja oppia uutta, ymmärtää muutosta ja hallita kokonaisuuksia. Lisäksi halutaan edistää innovaatiokykyjä sekä yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja. Esityksessä korostetaan tv:n opetuskäyttöä: sitä halutaan lisätä niin opetuksessa, oppimisessa kuin arvioinnissakin, ja opetussuunnitelmien uudistamisessa tulee huomioida tv:n opetuskäyttö. Työryhmä esittää, että tieto- ja viestintäteknologiaa hyödynnetään ylioppilaskirjoituksissa asteittain vuodesta 2014 alkaen. Työryhmä ehdottaa konkreettisinä uudistuksina oppiaineiden ryhmittelyn luonteeltaan samantyyppisiin kokonaisuuksiin, mikä mahdollistaa opiskelijalle sen, että hän valitsee kokonaisuuksien sisältä säädetyn laajuisen opinnot ja voi näin keskittyä nykyistä harvempien oppiaineiden opiskeluun. Esityksessä ehdotetaan myös integroivaa ja kokonaisuuksien hallintaan valmentavaa opiskelua ja opetusta yhteisiksi opinnoiksi. Uudistukset ja muutokset tarvitsevat työryhmän mielestä uudenlaista pedagogista lähestymistä. Lukion pedagogiikan muuttuminen edellyttääkin opettajuuden muutosta, joten työryhmän esityksessä tuodaan esille myös voimavarojen suuntaaminen opetushenkilöstön perus- ja täydennyskoulutukseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010b, 124–125.)

Toisaalta oppilaitosten halutaan avautuvan enemmän ja toimivan yhdessä muun yhteiskunnan kanssa (Rönberg 2000, 142), toisaalta koulun tuloksellisuutta mitataan nimenomaan oppimistuloksia mittaavien mittareiden avulla ([http://www.oph.fi/tietopalvelut/arviointi-ja\\_seurantatieto](http://www.oph.fi/tietopalvelut/arviointi-ja_seurantatieto), luettu 6.6.2011). Kansallisten tutkimusten lisäksi koulun kehittämistyötä ja kehittämistyön tuloksellisuutta on arvioitu kansainvälisen PISA-tutkimusohjelman avulla, jossa kartoitetaan kolmen vuoden välein OECD:n jäsenmaissa 15-vuotiaiden nuorten osaamista lukutaidon, matematiikan ja luonnontieteiden sisältöalueilla. PISA-tutkimuksessa selvitetään, kuinka nuoret eri maissa hallitsevat tulevaisuuden yhteiskunnan, työelämän kehityksen ja laadukkaan elämän kannalta keskeisiä tietoja ja taitoja. Tutkimuksen ensisijaisena tavoitteena ei ole arvioida perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamista ja sisältöjen hallintaa, vaan oppilaiden taitoja ja valmiuksia mahdollisimman todenmukaisissa arkielämän osaamistarpeita muistuttavissa tilanteissa. Tutkimustulosten perusteella voidaan kuitenkin nostaa esiin uusia haasteita koululaitokselle, kuten vuoden 2009 PISA-testin jälkeen, jolloin opettajien haluttiin kannustavan enemmän poikia harrastamaan lukemista. Lisäksi kiinnitettiin huomiota opetuksen alueelliseen tasa-arvon takaamiseen. (<http://www.oph.fi/lehdistotiedotteet/2010/039>; [http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2010/12/pisa\\_virkkunen.html](http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2010/12/pisa_virkkunen.html), molemmat luettu 30.5.2011.)

Median asennoituminen opettajan työhön on muuttunut, ja esimerkiksi median suoritamat lukiovertailut ovat tulleet jäädäkseen. MTV3 Uutiset on listannut Suomen lukiot paremmuusjärjestykseen ylioppilaskirjoitusten puoltoäänien perusteella vuosina 2002–2005 ja taas vuodesta 2008 eteenpäin. MTV3 Uutiset vertailee kaikkia tutkintoon kuuluvia aineita ja niiden pistemäärän yhteissummaa, ei ainoastaan neljää pakollista ainetta. (<http://www.mtv3.fi/lukiot/>, luettu 6.6.2011.) Valtakunnan suurin päivälehti Helsingin Sanomat (HS) tekee oman paremmuuslistauksensa. HS huomioi sen, miten ylioppilaat ovat menestyneet neljässä pakollisessa aineessa. HS:n mukaan näin aine-tarjonnan vaihtelu lukioissa ei vaikuta tuloksiin. (Liiten 2011.) Tällaiset ranking-listaukset ovat, paitsi saaneet aikaan paljon keskustelua, voineet vaikuttaa myös siihen, mitä lukiokoulutuksen tavoitteista halutaan lukioissa edistää: tiedollisia taitoja ylioppilaskirjoituksia varten vai tukea Lukion opetussuunnitelmassa (2003, 12) mainittuja tavoitteita opiskelijan itsetuntemuksen kehittymisestä, aikuisuuteen kasvamisesta, vastuunotosta ja itsensä jatkuvasta kehittämisestä. Keskittyminen pelkästään tuotokseen eli hyviin tuloksiin voi estää persoonallisuuden merkityksen sekä opettamisessa että oppimisessa; opettaminen muuttuu yksipuoliseksi ja epä-aidoksi (Cole 2003). Niemen (2006) mukaan korkeatasoisen autonomisen ammatin yhtenä piirteenä on se, että ammattikunta on itse vastuussa oman työnsä kehittämisestä. Opettaja toimii kuitenkin avoimessa järjestelmässä ja ammatillisessa yhteistyössä muiden kanssa. Häneen kohdistetaan erilaisia odotuksia, ja hänen työnsä on jatkuvasti arvioinnin kohteena. Arvioinnin tarkoitus on saada muutosta parempaan. Niemen mukaan jo opettajien ammatin professio-status edellyttää koulutuksen arvioinnin olevan osa ammatin kehittämistä. Opettajien tulisi kuitenkin olla tietoisia niistä

eettisistä vaikutuksista, joita arviointiin liittyy: mitä mitataan ja miksi, mitä arvioinnilla haetaan, ja edistetäänkö sillä oppilaiden sekä opiskelijoiden oppimista ja kokonaisvaltaista kehittymistä. (Niemi 2006.)

### **Hankkeistunut koulumaailma**

Koulumaailma on nykyisin vahvasti hankkeistunut: erilaisten Opetushallituksen koordinoimien valtakunnallisten hankkeiden avulla pyritään kiinnittämään opettajien huomiota esimerkiksi erilaisten monipuolisten työtapojen käyttöön. Aineenopettajille suunnattuja laajoja tunnettuja hankkeita ovat olleet matematiikan ja luonnontieteiden opetuksen kehittämisprojekti LUMA (1996–2003), vieraiden kielten monipuolistamis- ja kehittämishanke KIMMOKE (1996–2001), Luku-Suomi-kärkihanke (2001–2004) sekä Erilaiset oppijat – yhteinen koulu -hanke (2004–2006) ja Virtuaalikoulu-hanke (2000–2007). (<http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/kuvaukset>; <http://www.oph.fi/prime245.aspx>, luettu 30.5.2011). Uusimpia hankkeita on vuonna 2006 aloitettu joustava perusopetus -kehittämistoiminta eli JOPO -hanke, jossa pyritään varmistamaan mahdollisten koulupudokkaiden koulunkäynti ja perusopetuksen päästötodistuksen saanti. Hallituskaudelle 2007–2011 kehitettiin Perusopetus paremmaksi eli POP-ohjelma, jonka avulla ikäluokkien pienentymisestä vapautuvat voimavarat haluttiin kohdentaa koulutuksen laadun kehittämiseen. Rahoitusta on myönnetty koulun kerhotoimintaan ja varsinkin liikunnan lisäämiseen kerhoissa, tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoimintaan (nk. KELPO-hanke), monikulttuurisuustaitojen kehittämiseen koulu yhteistyössä, romanioppilaiden perusopetuksen tukemiseen ja vieraiden kielten opetuksen, ennen kaikkea valinnaiskielten opetuksen kehittämiseen (KIELITIVOLI-hanke). Yhteensä POP-ohjelmassa oli varattuna avustuksiin 80 miljoonaa euroa, joka kohdennettiin kunnille valtionavustuksina joko opetusministeriöstä tai Opetushallituksesta. ([http://www.oph.fi/rahoitus/valtionavustukset/yleissivistava\\_koulutus/perusopetuksen\\_laadun\\_parantaminen](http://www.oph.fi/rahoitus/valtionavustukset/yleissivistava_koulutus/perusopetuksen_laadun_parantaminen), luettu 30.5.2011). Hankkeiden avulla opettajat ovat saaneet täydennyskoulutusta ja heitä on rohkaistu monipuolistamaan opetusmetodejaan. JOPO-hankeessa aineenopettajat ovat uudella tavalla tehneet yhteistyötä erityisopettajan kanssa, kun on mietitty kullekin opetettavalle aineelle selkeät kriteerit eri arvosanoille. JOPO-hankeessa on myös käytetty samanaikaisopetuksen metodeja, kun erityisopettaja on ollut JOPO-oppilaiden tukena aineenopettajan pitämällä oppitunneilla.

### **Opettajien jaksaminen**

Erilaiset koulumaailman muutokset sekä yhteiskunnan ja median opettajille asettamat vaatimukset ja haasteet kuormittavat opettajan työtä. Opettajien tuntema henkinen paine voi vaikuttaa terveyteen, mielialaan, ihmissuhteisiin ja käsitykseen omasta itsestä (Connell 1985, 115–116). Onnismaa (2010, 16) tuo esille, miten yksilön henkilökohtaiset ajattelu- ja toimintatavat ovat yhteydessä työssä jaksamiseen: merkittävää on, miten kukin yksilö arvioi itselleen asetetun tavoitteen ominaisuudet, asennoituu tehtävään, omaa stressinhallinnan keinoja, ja minkälaisia päätelmiä yksilö tekee työnsä lopputuloksesta.

Syrjäläisen (2002) tutkimuksessa peruskoulun opettajien uupumiseen vaikuttivat muun muassa uudistusten merkityksettömyys koulun arjessa, kun oppimistulokset eivät parantuneetkaan eivätkä oppilaat muuttuneet yhtään motivoituneemmiksi. Oppimistuloksia mittaavat testit ja arvioinnit tehtiin ristiriidassa opettajille annettujen ohjeiden kanssa, ja opettajat halusivat enemmän yhteistyötä ja koulutusta. Yläkoulun opettajat valittivat jatkuvasta kiireestä ja palkattomasta työstä, yhteistyöhön tarvittavan ajan puuttumisesta, ihmissuhdeongelmista ja huonosti suunnitelluista uudistuksista, joihin käytetty aika on pois opetustyöstä. Oppilasaineksen koettiin muuttuneen vaativammaksi, työnkuva muuttuneeksi: tehtävät olivat lisääntyneet sekä luokkahuoneessa että opettajanhuoneessa. Opettajat kaipasivat lisää avoimuutta virallisen tason koulu-uudistusten suunnittelussa ja toimeenpanossa. He kokivat, ettei heidän ammattitaitoonsa luotettu. Rehtorit puolestaan uupuivat liiallisesta työmäärästä, yksin tekemisestä ja puutteellisista tukitoimista. Moni rehtori oli kokenut mahdottomaksi toimia koulunsa pedagogisena johtajana, koska aika meni muihin asioihin. (Syrjäläinen 2002, 71–75.) Onnismaan (2010, 18) mukaan perusopetuksessa opettajalle merkittävin tekijä niin jaksamisessa kuin uupumisessakin on oppilaan kanssa tapahtuva vuorovaikutus, sekä sosiaalisesti että pedagogisesti haasteelliset ongelmatilanteet ja niiden ratkaisut. Olennaisinta vuorovaikutuksessa hänen mukaansa on se, miten opettaja pystyy toimimaan ao. tilanteessa, eli millainen toimijuus hänellä on. Opettajia rasittaa tutkimustulosten mukaan se, että he joutuvat tekemään opettajan työhön kuulumattomia tehtäviä tai tehtäviä, joihin ei saanut tarpeeksi resursseja (Onnismaa 2010, 19; Sääntti 2008). Lindén (2010, 129) toteaa, että opettajan kokemukset kiireestä ja puheet työn kuormittavuudesta voidaan tulkita normaalitilaksi, eivätkä ne lisää tulkinnoissa opettajan työn arvoa.

Onnismaa (2010, 16) esittää, että 1990-luvulla lukion opettajat olivat kokeneet työmääränsä suureksi ja työnsä haasteelliseksi. Opettajat olivat pitäneet vaikutusmahdollisuuksiaan ja suhteitaan opiskelijoihinsa parempina kuin eurooppalaiset kollegansa, ja opettajien hyvinvointi oli tutkimusajankohtana ollut Euroopan huippua. Häivälän (2009, 63–64) tutkimuksessa, joka oli tehty lukion opetussuunnitelman perusteiden muutoksen (2003) jälkeen, lukion opettajat kokivat kiireen tunnun ja työmäärän kasvaneen. Vaikka kurssimuotoinen jaksoluku toi vaihtelua työjärjestykseen, tekivät oppilasaineksen heterogeenisuus ja isot ryhmäkoot työstä raskaan. Opettajilla oli huoli syrjäytymisvaarassa olevista opiskelijoista, mikä aiheutti negatiivisia tunteita. Häivälän tutkimuksessa opettajat kokivat vaikuttamismahdollisuutensa vähäisinä. Lukion opettajat eivät pitäneet siitä suunnasta, mihin muutokset olivat lukiota viemässä; uudistukset koettiin näennäisinä, koska ne eivät opettajien mielestä johtaneet käytänteiden muuttumiseen. Ahon (2011, 21) mukaan opettajan työnkuvaa ja opettajan roolia ovat muuttaneet lisääntynyt kodin ja koulun välinen yhteistyö, muuttuneet oppimiskäsitykset ja tieto- ja viestintäteknologian lisääntynyt käyttö. Aho kuvaa 2000-luvun oppijaa tietoviihteen aikalaiseksi; opettajan on yhä vaikeampi keksiä oppijoita motivoivia työtapoja. Opettajalla ei ole enää aikaa pysähtyä ja reflektoida.

Syrjäläisen (2002) mukaan arvioinnin tultua koulun kehittämisen välineeksi siitä on tullut myös hallinnan väline: opettajan edellytetään arvioivan omaa ja koulun toimintaa monella eri tasolla, jotta vanhemmat ja yhteiskunta saisivat paremman kuvan koulun tuloksellisuudesta. Arvioinnin kautta koulun toiminta on tullut julkiseksi ja vanhemmat ovat lisänneet osallistumistaan koulunpitoon, mikä osaltaan on murentanut opettajan autonomiaa. (Syrjäläinen 2002, 98.) Häivälän (2009, 64) tutkimuksessa lukio-opettajat kokivat ylioppilaskirjoitusten tulosten julkaisemisen synnyttävän kilpailua ja lisää stressiä. Korhosen (2008, 199) tutkimuksessa opettajat korostivat, että työtehtävien määrä ja työlle asetetut tavoitteet olivat niin suuret ja haastavat, ettei niiden tavoittaminen ole käytännössä mahdollista. Siitä huolimatta valtaosa opettajista katsoi voitavansa hoitaa perustehtävänsä aivan riittävän hyvin.

Muina opettajan työtä rasittavina tekijöinä Onnismaa (2010, 9–11) tuo esille koulurakennuksissa esiintyvien home- ja kosteusvaurioiden vaikutuksen opettajien terveyteen, äänenkäytön ongelmat ja kuuloaistiin kohdistuvan rasituksen. Työpaikkakiusaaminen on Onnismaan (2010, 13) mukaan yhtä yleistä opettajanhuoneissa kuin muissakin työyhteisöissä. Isotalon (2006, 170) työpaikkakiusaamista koskeneen tutkimukseen osallistuneiden opettajien mielestä työpaikkakiusaamisen ennaltaehkäisy voitaisiin aloittaa jo opettajankoulutuksessa opiskelijavalintojen kautta, tarjoamalla tietoa ja muokkaamalla asenteita ja taitoja.

Sekä Nymanin (2009, 72) että Ruohotie- Lyhdyn (2011, 58) tutkimuksissa tuli esille, miten vastavalmistuneen työelämään siirtyneen opettajan työtä rasittavat työsuhteiden pätkittäisyys ja epävarmuus: nuoren opettajan oli vaikea nähdä itsensä työyhteisön täysivaltaisena jäsenenä. Yksinäisyys työssä ja tuen puute vaikeuttivat työelämän alkuvaiheita (myös Heikkinen ym. 2010, 15). Oma paikka työyhteisössä pitää hakea taitavasti, jotta ei ärsyttäisi liikaa, mutta voisi kuitenkin pitää kiinni omista ideoistaan. Tärkeää opettajan työtä aloittavalle on kollegoiden tuki ja palaute. (Nyman 2009, 72.)

### **Opettajan auktoriteetti**

Opettajan jaksamiseen vaikuttaa se, millaisen aseman hän on opetusryhmässään saanut. Aineenopettajalla opetusryhmiä on useita, oppilaat ja opiskelijat ovat eri-ikäisiä ja erilaisissa kasvuvaiheissa. Jaksojärjestelmä saattaa aiheuttaa sen, että yhtä ryhmää opettaa ehkä yhden jakson ajan syksyllä ja toisen jakson keväällä. Opettajan pitää useamman kerran vuoden aikana ottaa oma paikkansa ja roolinsa oppilaiden ja opiskelijoiden opettajana. Opettaja tarvitsee itsevarmuutta, vuorovaikutustaitoa ja myös auktoriteettia. Auktoriteetti-sanaa käytetään monessa eri merkityksessä. Nykysuomen sivistysanakirjassa (1971, 38) se määritellään ”arvo-, vaikutusvalta; arvo-, vaikutusvaltainen henkilö”. Eväsojan ja Keskinen (2005) mukaan auktoriteetti-valta on perinteisesti ymmärretty käskemisenä ja käskyjen hyväksymisenä sellaisenaan. Se, mihin valtasuhde perustuu, tuo heidän mukaansa erot määritelmiin: perustuuko valta pakotteisiin ja palkintoihin, auktoriteettiin uskovien huonoon

itsetuntoon, auktoriteetin kompetenssiin tai viehätysvoimaan. Harjunen (2002, 19) toteaa auktoriteetin olevan keskeinen käsite kasvatuksessa ja opetuksessa, koska hänen mielestään opettajasta pitäisi henkiä ”jotain sellaista ymmärrystä, viisautta ja tietoa, joka tekee vaikutuksen”. Ideaalinen auktoriteetti syntyy persoonan ja kompetenssin ansiosta, jolloin se edistää opetuksen ja oppimisen tason nousua, työrauhaa ja positiivista ilmapiiriä. Positiivista pedagogista auktoriteettia voi syntyä silloin, kun opettaja on aidosti oma itsensä ja hän osaa luoda oppijoihin uskon siitä, hän välittää heistä ja että he oppivat hänen opetuksessaan juuri sen, mitä pitääkin. Aito pedagoginen auktoriteetti kuuntelee oppilaitaan ja opiskelijoitaan, osaa huomioida heidän taitonsa ja tietonsa, mutta hän osaa myös vaatia. Eväsoja ja Keskinen (2005) päättelevät, että ilman opettajan esittämiä vaatimuksia auktoriteettisuhdetta ei voi syntyä. Opettajan auktoriteetin taustalla on hänen oma henkilöhistoriansa ja ihmis- ja kasvatustähtämyksensä. Positiivista auktoriteettia omaavalla opettajalla on myös taito johtaa oppilaita ja opiskelijoita, organisoida opetusryhmän toimintaa tavoitteiden suuntaisesti. Eväsojan ja Keskinen mukaan opettajan auktoriteetissa on kaksi eri aspektia: kaikilla opettajilla on samanlaiset velvollisuudet ja viralliset oikeudet, mikä antaa opettajalle virallisen auktoriteetin aseman. Sen lisäksi opettajalla on henkilökohtaista, oppilailta saatua valtaa, joka vaihtelee opettajasta toiseen. Henkilökohtaista valtaa ei voi käyttää ilman, että oppijoilla on halua ja tahtoa totella. Oppilaat ja opiskelijat osaltaan määräävät sen, miten laaja auktoriteetti opettajalla on. Eväsoja ja Keskinen ovat koonneet kuusi opettajan auktoriteetin syntymiseen ja säilymiseen vaikuttavaa tekijää: viralliseen auktoriteettiin kuuluvat ammattiasema ja arvot; henkilökohtaiseen auktoriteettiin kuuluvat johtajuus, opettajan persoona, opettajan kyvykkyys ja opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus. Harjunen (2002, 33) havaitsi tutkimuksessaan, että auktoriteetti on syvästi persoonallinen ja henkilökohtainen asia, se lähtee opettajan tavasta ”olla”, ja siksi siihen ei voi antaa reseptejä tai ohjeita. Ohjaajana olen kuitenkin havainnut, että opettajaksi opiskeleville voi opettaa sellaisia luokanhallinnantaitoja ja vahvistaa heissä sellaisia henkilökohtaisia ominaisuuksia, joiden avulla heidän on mahdollista rakentaa omaa auktoriteettiaan.

Luukkainen (2004, 63) toteaa auktoriteetin edellyttävän edes jonkinlaista etäisyyttä opettajan ja oppilaan välillä. Aikuisen roolissa opettajan tehtäviin kuuluu kantaa vastuuta ja huolehtia oppilaasta. Toomin (2006, 237) tutkimuksessa opettajan pedagoginen auktoriteetti ei kuitenkaan merkinnyt opettajan olemista etäällä oppijoistaan, huolimatta siitä, että heidän roolinsa olivat erilaiset. Toomin mukaan opettajan pedagogiseen auktoriteettiin liittyy lämpöä ja humanisuutta, mikä näkyy oppijoiden kunnioittamisena ja heidän kohtaamisena tasavertaisena: myös opettaja saattoi tehdä virheitä. Opettajan auktoriteettiin vaikuttavat myös opettajasta riippumattomat tekijät. Esimerkiksi koulun sisällä vallalla oleva kulttuuri voi vaikuttaa siihen, kenellä koulussa on auktoriteettia (Eväsoja & Keskinen 2005; Hämäläinen & Sava 1989, 28). Myös yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset esimerkiksi ihmisten asenteissa muuttavat opettajan asemaa ja statusta. Ennen opettaja oli auktoriteetti jo pelkästään ammattinsa kautta. Nykyisin yhteiskunnalliset hierarkiat ovat purkautuneet ja arvovalta pitää saavuttaa muulla tavoin. Eväsoja ja Keskinen (2005) huomauttavat, että myös opet-



tajat itse ovat olleet murentamassa omaa asemaansa, koska auktoriteettiin liitettävät negatiiviset konnotaatiot, kuten ankaruus ja määräämisvalta, heikentävät opettajien halua olla auktoriteetteja. Onnismaa (2010, 37) tuo esille vanhempien kasvaneen halun vaikuttaa lastensa ja nuortensa koulunkäyntiin, mikä voi johtaa myös opettajan toimien kyseenalaistamiseen ja jopa oikeustoimiin. Opettajan heikko auktoriteettiasema voi pahimmassa tapauksessa johtaa oppilaiden tekemään häirintään ja kiusantekoon. Häirintä on useimmiten verbaalista, opettajaa loukkaavaa puhetta (em., 12) tai oppitunnin häirintää uhittelemalla tai olemalla tottelematta opettajan ohjeita (Rantala & Keskinen 2005). Rantalan ja Keskinen (2005) mukaan opettajat joutuvat ammattikuntansa edustajina keskimääräistä useammin väkivallan tai ainakin väkivallan uhan kohteiksi: tutkimuksen mukaan lähes jokainen opettaja oli jossakin uransa aikana joutunut kokemaan ainakin jotain väkivallan muotoa. Vähiten oli koettu fyysistä väkivaltaa (yli 90 % opettajista ei ollut koskaan kokenut sitä), seksuaalisen häirinnän osuus oli myös harvinaista. Oppilaiden harjoittamaa henkistä väkivaltaa ei kuitenkaan koettu kovin usein, ja kokemukset olivat yleensä satunnaisia. Tavallisia väkivallan muotoja olivat uhittelu, haistattelu, uhkaava käytös, opetuksen häiriköinti ärsyttämällä opettajaa, mutta opettajat olivat myös kokeneet puhelinterroria ja sähköpostiterroria. OAJ:n vuonna 2010 tekemän kyselyn mukaan nettikiusaamista oli kokenut yli 13 % opettajista. Eniten kiusattiin perusopetuksen opettajia, varsinkin yli 40-vuotiaat yläkoulun naisopettajat olivat todennäköisimpiä nettikiusaamisen uhreja (OAJ:n tiedote 17.5.2010, luettu 17.6.2011 osoitteessa

[http://www.oaj.fi/portal/page?\\_pageid=515,4805180&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,4805180&_dad=portal&_schema=PORTAL).)

Sosiaalisen median hyödyntäminen opettajan kiusaamisessa on johtanut jo oikeustoimiin asti ([http://www.oaj.fi/portal/page?\\_pageid=515,486514&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,486514&_dad=portal&_schema=PORTAL), luettu 17.6.2011).

Syrjäläisen (2002, 106–110) tutkimuksessa opettajat olivat löytäneet jaksamisen eväitä hyvistä työtovereista, työn tasaisesta jakamisesta työyhteisössä, halusta kehittyä ammatillisesti ja kokeilla opetuksessa jotain uutta. Toisaalta jaksamista oli edesauttanut selkeiden rajojen asettaminen itselle uudistusten keskellä. Voimaa työn kehittämiseen oli saatu myös itse oppilaista. Ahon (2011, 187–189,) mukaan muun muassa opettajan sosiaalisuus ja vuorovaikutustaidot, ammatti-identiteetti sekä muutoshalu ja itseluottamus tukevat opettajan selviytymistä omassa työssään.

### **Opettaja luokkahuoneessa**

Kouluopetuksella ja kasvatuksella on aina tavoite, päämäärä tai visio. Se voi perustua opetussuunnitelmaan tai olla opettajan oma tai myös opettajan ja oppijoiden yhdessä sopima. Tällainen päämääräsuuntautunut toiminta edellyttää monipuolista vuorovaikutusta, joka tapahtuu kullekin oppiaineelle ominaisella tavalla, ja jossa opettajan ja oppijoiden välillä vallitsee ”pedagogisesti arvokas henkilösuhde”. (Krokkfors & Patrikainen 2006.) Kansanen haluaa käyttää vuorovaikutus-sanana tilalla termiä interaktio, joka hänen mielestään kuvaa paremmin opetustilanteesta tapahtuvaa

toimintaa, jossa opettaja toimii yksittäisten oppilaitten ja oppilasryhmien kanssa ja oppilaat myös keskenään. Kansanen mukaan opettajan ja oppijoiden interaktio ei perustu tasavertaisuudelle, koska opettaja toimii siinä ensinnäkin virkavastuulla tiettyjen säännösten pohjalta, ja toiseksi hänellä on joko substanssi- tai pedagogiseen osaamiseen liittyvää asiantuntijuutta. Siksi vuorovaikutussuhde on asymmetristä, mikä tuo mukanaan pedagogisen vallan ja auktoriteetin. Valtaansa opettaja käyttää kuitenkin oppilaittensa parhaaksi. (Kansanen 2004, 38–40.) Opetustilanteen vuorovaikutussuhteisiin vaikuttaa myös se, miten opettaja ja oppijat ovat itse opetustilanteen määrittäneet (Meri 1998, 7).

Vuorovaikutus perustuu sanalliseen ja sanattomaan viestintään. Hämäläinen ja Sava (1989, 45) luokittelevat sanattoman viestinnän, eli oheisviestinnän viiteen eri alakategoriaan: elimistön kieleen (punastuminen, hikoilu, haukottelu), ilme- ja eleviestintään (asento, liikkeet, mimiikka mutta myös äänenpainot ja äänensävyt), toiminnan kieleen (teot ja suoritukset, aktiivinen tai passiivinen osallistuminen), esinekieleen (vaatetus ja pukeutuminen, luokkaympäristö, esineet) ja henkilökohtaisen tilan käyttöön (henkilökohtaisen tilan tai välimatkan tarve, istumajärjestys, sosiaalisen tilan käyttö). Heidän mukaansa opettajan opetustilanteessa käyttämä kieli ja käsitteistö ovat usein ainakin osaksi vierasta oppilaille, joilla on erilainen kulttuurinen tai yhteiskunnallinen tausta kuin opettajalla. Myös opettajan voi olla vaikeaa ymmärtää oppilaiden kieltä. Vuorovaikutustilanteessa oheisviestinnällä on merkittävä vaikutus: yksilön eleet, ilmeet, olemus, suoritukset ja tilan käyttö kattavat 55 % hänen kokonaisviestinnästään. Sanomistapa eli äänensävy, painotukset ja tauot merkitsevät n. 35 % ja itse kieli – sana – kattaa vain 10 % kokonaisviestinnästä. (em., 45–47.) Kokemukseni mukaan yksi opetusharjoittelun ensimmäisistä tavoitteista olisi auttaa vielä epävarmaa opettajaksi opiskelevaa löytämään paikkansa luokassa oppilaiden edessä ja kasvattaa hänen itsevarmuuttaan, jotta hänen sanomansa ei jäisi oheisviestinnän varjoon. Rauste-von Wright ja von Wright (1994, 177–178) korostavat vuorovaikutuksessa oppilaslähtöistä näkökulmaa, eli mitä odotuksia oppilailla ja opiskelijoilla on suhteessa opettajien toimintaan ja miten he sitä arvioivat. Selvittämällä oppilaittensa ja opiskelijoittensa tavoitteita ja odotuksia ja sitä kautta niiden pohjalla olevaa maailmankuvaa, voi opettaja ymmärtää heitä paremmin ja välttää ongelmatilanteissa oppilaiden stereotypiset luokittelut. Vääriä tulkintoja saattaa syntyä oppijoiden ulkonäöstä, vaatetuksesta, iästä tai vaikka reagoititavoista (Cantell 2010, 78–79).

Vaikka opettaja olisi kuinka motivoiva ja kannustava, ei opetustyössä voi välttyä konflikteilta, varsinkaan perusopetuksessa. Cantell (2010, 73–77) tuo esille, miten työskentely lasten ja nuorten kanssa, jotka käyvät kehityksessään läpi kriittistä vaihetta, altistaa opettajan henkilökohtaisille kommenteille ja oman työn arvioinnille. Hänen mukaansa myös opettajan auktoriteettiasema, johon liittyy normeja, sääntöjä ja valvontaa, edesauttavat häiriötilanteita. Oppilaiden näsäviisaus ja nenäkkyyys voivat tuntua opettajasta hämmäntävältä, mutta toisaalta myös aiheesta innostuneiden oppijoiden älykkäät kysymykset saattavat luoda opettajaan epävarmuuden tunteen omasta substanssiosaamisestaan. Tiedollisiin taitoihin, ajanhallintaan, työtapoihin tai tekniik-

kaan liittyvät asiat voivat aiheuttaa riittämättömyyden tunnetta, ja raskaana koetaan varsinkin epäonnistuminen sosiaalisen tilanteen hoitamisessa (em., 84).

OECD julkaisi toukokuussa 2011 osana PISA-tutkimuksia koulukuriin liittyvän kyselyn. Kyselyssä oli kysytty 15-vuotiailta oppilailta esimerkiksi, kauanko opettajan pitää odottaa hiljaisuutta ennen oppitunnin alkua, häiritäänkö tunnilla ja miten opettaja kuuntelee oppilaitaan. Tutkimuksesta käy ilmi, että oppijat oppivat enemmän ja heillä on vähemmän kurinpidollisia ongelmia kun heistä tuntuu, että opettajat kuuntelevat heitä. Suomi sijoittui tuloksissa 3. alimmaksi (eniten häirintää) vain ennen Kreikkaa ja Argentiinaa. Suomalaisista 15-vuotiaista vain 63 % oli sitä mieltä, että opettajan ei tarvinnut juuri koskaan tai todella harvoin odottaa luokan hiljenevän. Japanissa luku oli 93 % ja OECD-maiden keskiarvo oli 72 %. (OECD 2011.) Työrauhaongelmat ja oppilaiden käytösongelmat kuuluvat Saloviidan (2007, 9–11) mukaan opettajien yleisimpiin huolenaiheisiin. Ne johtuvat hänen mukaansa siitä, että koulun viralliset tavoitteet ja oppilaiden vapaan itseilmaisun välillä vallitsee peruuttamaton, luonnollinen vastakohta. Oikeiden työtapojen käytön avulla voidaan kuitenkin saavuttaa hyvä työilmapiiri. Hyvän työilmapiirin ylläpitämiselle hän antaa ohjeiksi ensinnäkin sen, että opettaja suunnittelee tuntinsa hyvin, vaihtelee työtapoja ja tekee asiasta kiinnostavan ja tarjoaa siten mahdollisuuden mielekkääseen oppimiseen. Toiseksi opettajan pitää rakentaa myönteistä suhdetta oppilaisiin osoittamalla aitoa kiinnostusta heitä kohtaan, kohtelemalla heitä kunnioittavasti ja oikeudenmukaisesti. Kolmanneksi opettajalla pitää olla luokan johtamisen ja hallinnan käytännölliset taidot, joiden avulla hän osaa sekä ennakoida että estää mahdolliset häiriöt. Opettajan tulee osata myös keskustella oppilaiden kanssa häiriötilanteissa. Konstruktivistinen eli keskusteleva, kyselevä ja reflektiivinen opetus auttaa opettajaa tuntemaan oppilaansa ja opiskelijansa. Cantell (2010, 18) huomauttaa, että joskus opettajalla on vanhempia paremmat mahdollisuudet huomioda muutokset, joita tapahtuu lapsen tai nuoren elämässä tai ystävyyssuhteissa.

## 2.2 Oppiminen ja opettaminen

Lukion opetussuunnitelmassa 2003 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 korostetaan oppilaskeskeisiä ja -lähtöisiä opetusmenetelmiä, joissa opettajan rooli muuttuu enemmänkin oppimisen ohjaajaksi. Opetuksen lähtökohdaksi tulisi ottaa oppijan tapa hahmottaa maailmaa. Oppiminen nähdään sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä tapahtumana, jossa opittavana on uusien tietojen ja taitojen lisäksi sellaiset oppimis- ja työskentelytavat, jotka edesauttavat elinikäisen oppimisen mahdollistumista. Tehokasta opetus voi olla vasta sitten, kun opetettava aines esitetään tavalla, joka vastaa oppijan omaa tapaa tarkastella todellisuutta. Perustan tällaiselle konstruktivistiselle lähestymistavalle luo kommunikaatio: yksisuuntaisessa opettajalta oppilaalle suuntautuvassa opetuksessa opettaja ei pääse perille oppilaan taustatiedoista ja -oletuksista, vaan siihen tarvitaan dialogia opettajan ja oppijoiden välillä. Opettajalle on myös tärkeää tuntea ne oppimisen ja ongelmanratkaisun strategiat, joita

oppijoilla on käytettävissään uuden tiedon omaksumisessa. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 121–122.)

Lahdes (1997, 93–94) painottaa, että tehokasta uuden asian opettelussa on oppijan metakognitiivisten valmiuksien, varsinkin oman toiminnan ohjaamisen taitojen ja oppimaan oppimisen taitojen kehittäminen, jotta oppilas oppii itse oivaltamaan, mistä on kyse ja mihin ollaan menossa. Tällainen lähestymistapa opettaa opettajaa tuntemaan paitsi omia oppilaitaan, myös itseään paremmin. Oppijan asenne oppimisprosessissa säätelee oppimistulosta. Jos oppija kokee olevansa itse vastuussa oppimisestaan, oppii hän myös käyttämään erilaisia toimintastrategioita. Oppijan tapa hahmottaa oma roolinsa oppimistapahtumassa riippuu paljolti hänen itsetunnostaan: hyvän itsetunnon omaava oppija uskaltaa kokeilla ja erehtyä. Tarkoituksenmukaisten strategioiden käyttämiseen totunutkin oppija tarvitsee ohjausta. (Rauste-von Wright & Wright 1994, 123.) Oppimaan oppiminen edellyttää paitsi metakognitiivisia taitoja, myös oppijan aktiivista ja vastuullista roolia ja itsereflektiotaitoja. Virta (1995) toteaa opettajan olevan avainasemassa, jos oppilaiden halutaan kehittyvän itsenäisesti ajatteleviksi yksilöiksi. Opettajalta vaaditaan substanssiosaamisen lisäksi sitoutumista, vastuun tiedostamista ja oppijoiden henkisen kehityksen tukemista.

Kokonaan konstruktivistisen suuntauksen mukaista opetusta ei normaaleissa kouluoloissa pystytä noudattamaan. Rauste-von Wright ja Wright (1994, 162) huomauttavat, että jos oppijoita pidetään aktiivisina maailmankuvansa konstruoijina ja oppimista kontekstisidonnaisena toimintana, niin opettajien työ määrittäisi ”pitkälti annettujen yleisten puitteiden ohjaamaksi ongelmien ratkaisemiseksi vaihtelevissa oloissa”. Opetussuunnitelmat kuitenkin määrittävät pitkälle sen, mitä pitää oppia. Rauste-von Wrightin (1997, 19) mukaan hyvän opettajuuden edellytyksenä on taito luoda sellaisia oppimisympäristöjä, joissa oppilailla herää kysymyksiä, joihin he haluavat etsiä vastauksia. Opettajan tehtävä on tärkeiden kysymysten virittäminen ja oppijoiden ajattelu- ja ymmärtämiskyvyn harjaannuttaminen, johon liittyy palautteen antaminen oppijoille näiden toimintaprosesseista. Näin vahvistetaan oppimaan oppimisen valmiuksien oppimista.

Tynjälä (1999) on määritellyt konstruktivismiin pohjautuvan pedagogiikan keskeisiksi piirteiksi muun muassa oppijan aktiivisuuden merkityksen ja opettajan roolin muuttamisen, oppijan aikaisemman tiedon huomioonottamisen, erilaisten tulkintojen käsittelyn, metakognitiivisten taitojen kehittämisen, oppimisen ja ajattelun aktivoinnin, sosiaalisen vuorovaikutuksen painotuksen oppimistilanteessa, tiedon oppimisen ja tiedon käytön kytkemisen toisiinsa sekä oppimisen kulttuurisesti välittyvänä toimintana. Myös arvioinnin tulee muuttua oppimiskäsityksen muuttumisen myötä. Uusi tieto ei ole siirrettävissä sellaisenaan, vaan se vaatii joko yksilön tai yhteisön aktiivista toimintaa. Luokkahuoneessa oppijoilla on vääjäämättä erilaisia kokemuksia ja ennakokäsityksiä käsiteltävästä asiasta, jolloin yksilöt voivat tulkita samaa asiaa eri tavoin. Uuden asian nivominen jo opittuun edellyttää oppimaan oppimisen ja metakogni-

tiivisten taitojen vahvistamista sekä itseohjautuvuuteen kasvattamista. Oppijoita aktivoidaan ratkomaan ongelmia, etsimään, yhdistelemään ja tiivistämään tietoa sekä soveltamaan sitä. Yhdessä oppimisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta oppija voi peilata omia ajatuksiaan ja käsityksiään muiden käsityksiin, antaa ja saada tukea ja reflektion aineksia muilta. Koska oppiminen nähdään tilannesidonnaisena tapahtumana, jota ei sellaisenaan voi soveltaa toisenlaisissa olosuhteissa, pitää opiskeltavia asioita käsitellä monipuolisesti ja tarkastella useista eri näkökulmista. Oppiminen on sidoksissa siihen ympäristöön ja kulttuuriin, missä se tapahtuu. Näin myös oppimisen arvioinnissa tulisi huomioida oppimisen tulosten sijaan koko prosessia: miten oppija on osannut konstruoida uutta tietoa tarjotun materiaalin avulla, millaisia hänen oppimistuloksensa ovat laadullisesti ja miten hänen käsityksensä ovat muuttuneet. Itsearviointi ja sosiaalinen vuorovaikutus tulisi olla osa oppimisen arviointia. (Tynjälä 1999, 60–66.) Kauppilan (2007, 42) mukaan konstruktivismi käsittää monia eri suuntauksia. Kun korostetaan oppimistilanteen sosiaalista vuorovaikutuksellisuutta ja tiedon yhteisöllistä luonnetta, puhutaan sosiokonstruktivistisesta oppimisnäkemyksestä (Kauppila 2007, 45).

Työtapojen muuttaminen aidosti oppilaslähtöiseksi muuttaa väistämättä opettajan roolia luokkahuoneessa myös vieraan kielen opetuksessa. Hentunen (2004, 22) tuo esille, miten opettaja voi rohkaista oppilaita etsimään ja tiedostamaan ongelmia erilaisissa kielenoppimisprosesseissa. Huttusen (2004) mielestä opettajan tulisi kehittää oppilaiden opiskelukäytänteitä siten, että he oppisivat suunnittelemaan ja arvioimaan omaa toimintaansa. Opettajalla on myös merkittävä rooli siinä, miten hänen oma innostuksensa käsillä olevaan tehtävään vaikuttaa oppijoiden suhtautumiseen opiskeluun ja työskentelyyn (Stevick 1980, 17).

Stevickin (1980, 17) mukaan opettajan on mahdollista kontrolloida sataprosenttisesti luokan toimintaa samalla, kun oppijat tekevät sata prosenttia oppimistyöstä. Myös Harjanne (2006, 144–145) toteaa oppilaskeskeisyyden olevan vastakohta opettajak keskeisyydelle mutta ei opettajajohtoisuudelle. Kauppila (2007, 122) kuvaa opettajaa orkesterinjohtajaksi, joka hallitsee ryhmän prosesseja, organisoii toimintoja ja luo mielekkäitä tehtäviä. Opettajan merkittävin rooli oppimistilanteessa on toimia elävän vuorovaikutuksen myötävaikuttajana.

Teknologian ja tiedon valtaisan lisääntymisen myötä tieto nähdään alati muuttavana elementtinä, ja tiedon hakeminen, tulkinta ja tiedon arvottaminen nähdään nykyisin tärkeämpänä kuin ulkooppiminen. Tvt:n hyödyntämisen opetuksessa nähdään laajentavan oppimista yli koulun rajojen ja näin muodostavan sillan formaalin ja informaalin työskentelyn ja oppimisen välillä. (Kumpulainen & Lipponen 2010.) Teknologian kehitys on johtanut myös tieteenalojen kehittymiseen, mikä on haastanut varsinkin aineenopettajat uudistamaan omia tietosisältöjään sekä oppimis- ja opettamiskäsityksiään. Ilomäen ja Lakkalan (2006) mukaan tutkimustulokset osoittavat, että opettajilla kestää noin 3–5 työvuotta kehittää opetustaan ja opetuskulttuuriaan niin,

että se perustuu tieto- ja viestintätekniiikan ja tiedonrakentamisen pedagogiikkaan. Teknologian opetuskäyttö muuttaa opetustilannetta ja opettajan roolia enemmän taustatueksi, oppijoiden työskentelyä seuraavaksi ohjaajaksi. Opetustilanteiden suunnitteluun menee usein enemmän aikaa, koska pitää etsiä tai tehdä opetusryhmälle sopivia verkkotehtäviä. (Ilomäki & Lakkala 2006; Meisalo ym. 2010, 54.) Atjonen (2005a, 111) pohtii tieto- ja viestintäteknologian opetuskäytön kulttuurista näkökulmaa: voiko tieto- ja viestintäteknologian opetuskäytön lisääntymisellä olla koko elämää muuttavaa merkitystä, joka heijastuisi myös kasvatukseen? Tieto- ja viestintäteknologian opetuskäyttö on laajentanut samalla opettajan asiantuntijuuden käsitettä, kuten Kilpiö ja Markkula (2006) toteavat. Heidän tutkimuksissaan opettajien suhtautuminen tietotekniikkaan vaihteli sen mukaan, millaiseksi he kokivat taitonsa siinä. Toisia ahdisti oppilaiden huomattavasti paremmat tietotekniset taidot, toiset taas osasivat hyödyntää oppilaittensa osaamista. Opettajat halusivat keskittyä ydintehtäviinsä eli opetukseen sen sijaan, että olisivat kamppailleet teknisten ongelmien kanssa. Opettajat saattoivat myös kokea, että oppilaiden vanhemmat asettivat tietotekniikan opetuskäytölle kohtuuttomia odotuksia. Koulujen puutteellinen tietotekninen varustelu, tekninen tuki ja ajanpuute rajoittivat tieto- ja viestintäteknologian opetuskäyttöä ja opettajan oman ammattitaidon kehittymistä.

### **Työtavoilla eriyttämiseen**

Opetusharjoittelussa aineenopettajaksi opiskeleva harjoittelee tietojaan ja taitojaan aidossa luokkahuoneympäristössä. Krokforsin (2005) mielestä se on turhaa työtä, jos sitä ei myös sidota toisenlaiseen kontekstiin, eli oppijoiden oppimiseen. Vain näin voidaan edistää pedagogista ajattelua ja kykyä pedagogiseen päätöksentekoon. Erilaisia työtapoja valittaessa pääpainon tulee olla siinä, mitä oppilas niiden avulla voi oppia. Konstruktivistisilla opetusmenetelmillä opettaja pystyy havaitsemaan eroja oppilaittensa ja opiskelijoittensa ajattelun tasosta ja saa kuvan heidän ennakkotiedoistaan ja taidoistaan, jolloin hän osaa myös eriyttää uuden asian harjoittelun niin, että jokaisella on mahdollisuus oppia. Nykyisissä heterogeenisissä, varsinkin isoissa opetusryhmissä, opettajan ei ole välttämättä mahdollista havaita jokaisen oppijan taitoja. Yksilöllisen eriyttämisen sijaan hän voi huomioida erilaiset oppijat monipuolisilla työtavoilla, oppimateriaaleilla ja tieto- ja viestintätekniiikan käytöllä. (Cantell 2010, 37.) Taitava opettaja osaa ja pystyy jatkuvasti kehittämään opetustaan niin monivivahteisesti, että eri tavoin oppivat oppilaat pääsevät etenemään (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003, 155).

Kun opetuksen keskiössä on opetettavan aineen tai opeteltavan asian sijasta oppija, se haastaa opettajan pohtimaan mahdollisimman monipuolisia lähestymistapoja. Perusopetuksen opetussuunnitelmissa (2004, 19) todetaan, että opetusmenetelmien tulee olla monipuolisia, kullekin oppiaineelle ominaisia työtapoja, jotka tukevat ja ohjaavat oppilaan oppimista sekä kehittävät niin sosiaalisia kuin oppimisen, ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja. Työtapojen tulee muun muassa kehittää tieto- ja viestintätekniiikan taitoja ja antaa mahdollisuuksia luovuuteen ja elämyksiin, sekä

kehittää valmiuksia ottaa vastuuta omasta oppimisesta. Opettaja valitsee käytettävät työtavat ottaen huomioon erilaiset oppimistyyli- ja tyttöjen ja poikien väliset sekä yksilölliset kehityserot. Oppilaat eroavat toisistaan monella eri tapaa. Luokista löytyy hiljaisia ja suulaita, hitaita ja nopeita, innostuneita ja motivoitumattomia oppijoita. Heitä kaikkia voi sisältyä myös pieniin opetusryhmiin, kuten valinnaisaineissa usein on. Siksi opettaja tarvitsee eriyttämisen taitoja. Tässä yhteydessä tarkoitan eriyttämisellä tavallisessa heterogeenisessä opetusryhmässä tapahtuvaa oppijoiden huomioimista esimerkiksi erilaisilla tehtävillä. Erityistä tukea saavien oppijoiden tukemiseen on uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ja täydennyksissä selkeät ohjeet. Eriyttämistä voi lähteä tarkastelemaan Vygotskyn pedagogisen ajattelun keskeisen käsitteen, oppijan lähikehityksen vyöhykkeen (*Zone of Proximal Development ZPD*) kautta: lapsen kehitystaso voidaan määrittää kahden rajan avulla, joista alaraja määräytyy sen mukaan, mihin lapsi tai oppija pystyy itsenäisesti. Yläraja määräytyy puolestaan sen mukaan, mihin hän pystyy ohjauksen ja tuen avulla. Näiden rajojen välistä tilaa Vygotsky kuvaa käsitteellä lähikehityksen vyöhyke. Opetuksen tulisi suuntautua tälle vyöhykkeelle laajentamalla sitä. (Vygotsky 1978, 86; Raustevon Wright ym. 2003, 160) Hakkarainen (2010) toteaa, että opettajan työn ydin on kysymys siitä, keskittyykö hän oppijan jo saavutetun tiedon vahvistamiseen vai auttaako hän oppijaa ottamaan kehityksen seuraavan askeleen. Ellis ja Barkhuizen (2005, 233) huomauttavat, että vaikka lapset voivat olla samassa kehitysvaiheessa, heidän taidoissaan ja tiedoissaan voi olla suuria eroja. Heidän mukaansa jokaista lasta tulisi ohjata ja tukea yksilöllisesti, jotta hänen henkilökohtainen kasvunsa olisi maksimoitu.

Paitsi taidoissa ja tiedoissa, eroavat oppijat toisistaan sen suhteen, mitä aistikanavaa he pääasiallisesti käyttävät oppimistilanteessa. Puhutaan oppimistyyleistä: oppijat voivat olla auditiivisia (kuuloaistiin tukeutuvia), taktiilisia (käsiä käyttäviä), kinesteettisiä (koko vartalolla liikkuvia) tai visuaalisia (näköaistiin tukeutuvia) oppijoita (Kalaja & Dufva 2005, 36–37). Moilanen (2002, 27–29) esittää tutkimustuloksia, joiden mukaan suuri osa ihmisistä, ehkä jopa 85 % oppii hallitsevasti kinesteettisen kanavan kautta. Kinesteettiseen muistiin liittyy konkreettinen tekeminen, puhuminen ja oman kehon hyödyntäminen oppimisen edistämiseksi. Lisäksi kinesteettiseen muistiin liittyvät myös tilannemuisti ja intuitiivisuus, eli tuntuman perusteella tapahtuva oppiminen. Visuaalista kanavaa käyttäviä on paljon, joten opetuksessa tulisi Moilasan mukaan hyödyntää esimerkiksi värejä, kuvia ja kokonaisuuskarttoja. Oppimisvaikeuksista suurin osa oppii käyttämällä kinesteettistä ja visuaalista kanavaa, kun taas auditiivinen kanava on usein heikoin. Opetuksessa kaikkien aistikanavien käyttöä pitää tukea, myös sen heikoimman. Oppijoille tulee myös antaa aikaa jäsenellä ja organisoida uutta tietoa. Uutta asiaa ei opita kerralla, vaan useammilla opetuskerroilla ennakoinnin, tutustumisvaiheen, käsittelyn ja harjoittelun ja kertaamisen kautta. Eri aistikanavien monipuolisella käytöllä ja aistikanavien vaihtamisella pystyy huomioimaan kaikki oppijat. Juurakko-Paavolan ja Airolan (2002, 36) mukaan oppimistulokset paranevat lineaarisesti sen mukaan, monenko aistin avulla opetusta havainnoidaan: vain kuuloaistin avulla muistiin jää 20 % ja vain näköaistin avulla 30

%. Nämä yhdistämällä muistiin jää 50 % opetuksen sisällöstä. Jos oppija itse saa puhua oppimisprosessin aikana, vahvistaa se muistamista 70 %:iin. Ja tilanteessa, jossa oppija saa kuulla, nähdä, puhua ja tehdä jotain itsekin, muistiin jää 90 % opetuksen sisällöstä.

Myös oppilaiden eritahtisuus tehtävien tekemisessä voi edellyttää opetuksessa eriyttämisen tarvetta: toiset tarvitsevat enemmän aikaa, ja nopeat hermostuvat odottamiseen. Cantell (2010, 18) toteaa, että opettajalla on tarjota oppijoille paljon erilaisia mahdollisuuksia osallistua opetukseen. Opettajajohtoisien opetuskeskustelun sijasta ryhmämuotoinen opiskelu antaa oppilaille tilaisuuden toimia erilaisissa sosiaalisissa ryhmissä ja rooleissa. Silloin jokainen pääsee osallistumaan opetukseen osana ryhmää, ja opettajalla on mahdollisuus kiertää ja tarkkailla sekä ryhmien että yksilöiden toimintaa. Vieraan kielen opetuksessa pari- ja ryhmätyöskentelyllä voidaan edesauttaa myös oppijoiden tavoitekielen harjoittelua. Mitä vähäisempää opettajan puheaika on suhteessa oppilaiden puheaikaan, sen parempi. Opettajajohtoisella keskustelulla vain muutama pääsee ääneen, kun esimerkiksi parin kanssa keskustelemalla jokainen joutuu puhumaan, jolloin opettajalla on aikaa kiertää, kuunnella ja auttaa tarpeen mukaan. (Scrivener 2005, 85.) Kun opettaja miettii ryhmiinjaot etukäteen, voi kokemukseni mukaan suullisissa harjoituksissa myös helposti ja huomaamattomasti eriyttää eritahtisia tai eritasoisia oppijoita.

### **Oppimaan oppiminen ja metakognitiivisten taitojen vahvistaminen vieraan kielen opetuksessa**

Koulussa opittu kielitaito ei riitä koko loppuelämäksi, vaan ammatti- tai korkeakouluopinnot, työelämä ja vapaa-aikakin edellyttävät jo hankitun kielitaidon ylläpitämistä tai uusien kielten oppimista. Elinikäisen oppimisen edellytyksenä on taito oppia ja tieto siitä, miten oppii. Metakognitiivisilla tiedoilla tarkoitetaan niitä yksilön tuntemia strategioita, skeemoja ja prosesseja, joita hän osaa tietoisesti käyttää oman oppimisensa edistämiseksi. Ne merkitsevät myös tietoista käsitystä itsestä oppijana ja tietoisuutta erilaisten oppimistehtävien vaativuudesta. (Luukkainen 2004, 98.) Oppimaan oppimisen taidot koskevat tietysti kaikkea oppimista; ne ovat osa oppijan yleisiä taitoja, tietoja, kykyjä ja ominaisuuksia eli kompetensseja. Kielitaito ja yleiset kompetenssit kehittyvät rinnakkain. (Jaakkola 2000.)

Vieraita kieliä voi oppia monella eri tavalla, oppijan vahvuuksista ja tyylistä riippuen. Viestinnällisten taitojen oppimisessa jatkuva tavoitteeseen tähtäävä toiminta ja systemaattinen ajattelu ovat olennaisia. (Kristiansen 1998, 35.) Tärkeitä ovat oppimisstrategiat: ne toiminnot ja tiedon prosessoinnin tavat, joiden avulla oppija voi helpottaa opiskeltavan tiedon hankintaa, varastointia, mieleen palauttamista, käyttämistä ja myös siirtämistä uusiin tilanteisiin. Strategioille luonteenomaista on muun muassa se, että niillä viitataan tiettyihin toimintoihin tai tekniikoihin, kuten fraasien toistamiseen muistamisen edistämiseksi. Jotkut toiminnot voidaan havaita kuten kysymysten tekeminen ääneen, tai ne voivat jäädä huomaamattomiksi, omassa



mielessä tapahtuviksi toiminnoiksi. Toiset toiminnot puolestaan voivat auttaa oppimista suorasti, kuten kertomalla miten tietoa voidaan siirtää, tai epäsuorasti esimerkiksi kertomalla, miten voi saada tilaisuuksia opeteltavan kielen harjaannuttamiseen ja käyttämiseen. Strategioita voidaan käyttää tietoisesti uuden asian opettelussa, tai niitä voidaan muuttaa ja hylätä kokonaan uusien strategioiden takia. (Juurakko-Paavola & Airola 2002, 44–45.) Eurooppalaisessa viitekehyksessä (2003) kommunikatiiviset strategiat liittyvät erilaisiin vuorovaikutuksellisiin viestintätehtäviin. Ne voivat olla suullisia tai kirjallisia, ja osallistujien roolit vaihtelevat jatkuvasti kielen tuottajasta kielen vastaanottajaksi. Viestintästrategiat jaetaan kielen tuottamis- ja vastaanottamisstrategioihin, vuorovaikutteisiin strategioihin, viestin merkityksen välittämisstrategioihin ja nonverbaaliseen viestintään. Useimmat viestintätilanteet ovat erilaisten toimintatyyppien yhdistelmiä, joissa yhdistyy kuuntelu, puhuminen, viestin välittäminen toiselle tai esimerkiksi muistiinpanojen tekeminen. Eurooppalaisessa viitekehyksessä myös nonverbaalinen viestintä kuten paralingvistiset keinot puheen ja paratekstuaaliset keinot kirjoittamisen täydentävinä toimintoina lasketaan viestintästrategioihin. (Eurooppalainen viitekehys 2003, 91–130.)

Kielenoppijat tarvitsevat erilaisia välineitä sanaston oppimiseen. Sanaston harjoittelu on yksi vieraan kielen opiskelun kulmakivistä, johon kokemuksen mukaan osa oppijoista voi laittaa paljon aikaa. Harjoitteluun on olemassa monia erilaisia strategioita, joita yhdistelemällä päästään usein parhaaseen lopputulokseen (Juurakko-Paavola & Airola 2002, 51). Perinteisesti sanastosta määritellään aktiivisesti osattavat ja passiivisesti tunnistettavat sanat. Hentunen (2004, 65) nimittää aktiivisesti osattavia sanoja produktiivisiksi ja passiivisesti tai reseptiivisesti tunnistettavia sanoja potentiaalisiksi sanavarastoksi. Tornberg (2007, 94–95) haluaa korvata käsitteen passiivinen sanavarasto käsitteellä sananymmärrys (*ordförståelse*), johdettuna käsitteestä tekstin- tai lukemisenymmärrys (*läsförståelse*). Tällä hän korostaa sitä, että ymmärtääksemme autenttisia tekstejä voimme oppia ymmärtämään sanan merkityksen esimerkiksi siitä kontekstistä, missä se esiintyy. Hän kehottaa opettajia keskustelemaan ja kokeilemaan oppilaitensa kanssa tietoisesti erilaisia tapoja opiskella sanoja ja hyödyntämään erilaisia oppimistyyliä, jotta itselle paras tapa löytyisi (em., 98–100). Jaakkolan (2000) mukaan opetuskokeilut ovat osoittaneet, että oppijan tulee olla tietyllä kypsyydellä, jotta hän voisi hyötyä aistivahvuuttaan koskevasta tiedosta; seitsemäsluokkalaiset kokeilussa mukana olleet oppilaat eivät olleet juurikaan hyötöneet siitä tiedosta, mitä aistikanavaa he oppimisessaan eniten käyttivät. Opettajille tiedosta taas oli ollut hyötyä, sillä he olivat voineet suunnitella opetustaan sen mukaan erilaisille oppijoille. Hentunen (2004, 65–66) kannustaa aktivoimaan erilaisia aistikanavia sanojen opettelu- ja assosiaatiovaiheessa, jotta sanat ankkuroituisivat muistiin paremmin. Uuden sanaston opettelussa hän korostaa oppilaan aktiivista roolia: oppimista edesauttaa se, kun opeteltavat sanat liitetään kommunikaation avulla omiin henkilökohtaisiin merkityksiin ja sanat yhdistetään aiempaan tietoon ja kokemuksiin.

Kalaja ja Dufva (2005, 14) tuovat esiin sen, miten vieraan kielen opiskeluun liittyvät aina myös erilaiset tunteet ja tuntemukset. Ne voivat kohdistua opeteltavaan kieleen ja

sen edustamaan kulttuuriin tai omaan itseen iskostuneisiin uskomuksiin siitä, kuinka hyvä tai huono kielenoppija on. Oman kieliminän tunnistaminen olisi tärkeää kielen oppimisen kannalta. Kieliminä on alakäsitys minäkäsitykselle. Laine ja Pihko (1991, 8) määrittelevät minäkäsityksen lyhyesti ”yksilön itseensä kohdistamien asenteiden, ajatusten, tunteiden ja arvojen summaksi”. Kieliminään liittyvät oppijan käsitykset, tiedot, toiveet ja myös arvelut itsestään kielenoppijana. Se voi perusluonteeltaan olla positiivinen tai negatiivinen, ja se on yleensä pysyvä asenne omaan itseen ja omiin mahdollisuuksiin. Kieliminä voi näin säädellä suhtautumista oppimiseen ja sitä kautta opiskelun tuloksellisuuteen. Kieliminä ei ole synnynnäinen, vaan se muovautuu pikkuhiljaa kieliopintojen kuluessa. Erilaiset oppimiskokemukset voivat joko kehittää kieliminää positiiviseen suuntaan tai heikentää sitä negatiiviseen suuntaan. Tärkeää oppimiskokemuksissa kieliminän kannalta on opettajalta ja luokkatovereilta saatu suora tai epäsuora palaute. Myös vanhemmat ja muut kielen oppijalle tärkeät sidosryhmät, kuten erilaiset idolit, ovat tärkeitä vaikuttajia siinä, mihin suuntaan lapsen kieliminä alkaa kehittyä. Yksilön minäkäsitys liittyy yleisemmällä tasolla siihen, miten hän suhtautuu omiin mahdollisuuksiinsa. Kieliminä liittyy enemmän kouluopiskeluun. Laineen ja Pihkon mukaan oppijan yleinen minäkäsitys ja kieliminä voivat olla yhteneväisiä, mutta eroja on kuitenkin havaittavissa. Kieliminä on heidän mukaansa usein yleistä minäkäsitystä heikompi. (Laine & Pihko 1991, 15–16.)

Koulussa valinnaiskielten oppijoilla on kokemuksia jo ainakin yhden kielen oppimisesta. Useimmiten tämä kieli on englanti, jota oppija kuulee kaikkialla ja joka kokemukseni mukaan ei ole yleensä tuottanut vaikeuksia valinnaiskielen oppijalle: jos englannissa on vaikeuksia, ei uutta kieltä tavallisesti enää valita ainakaan perusopetuksessa. Oppilaat ja opiskelijat kokevat saksan usein hankalana rakennekielenä, ja saksan tunnilla he tuovat usein esille, kuinka helppoa englanti on. Jotta valinnaiskielen opiskelu helpottuisi, tarvitsevat oppijat tehokkaan tuntiharjoittelun lisäksi tehokkaita oppimaan oppimisen taitoja ja metakognitiivisia taitoja. Tehokkaan ei kuitenkaan tarvitse merkitä tylsää tai vakavamielistä. Mikäli jonkin oppimisstrategian käyttäminen herättää vastustusta tai ärtymistä, on opettajan etsittävä toinen. Olennaista olisi, että oppija saataisiin tietoiseksi eri strategioista ja että hän osaisi käyttää niitä tarkoituksenmukaisesti. Strategian käyttö pitää siis avata oppijoille: miksi teemme tunnilla tätä asiaa tällä tavalla. Metakognitiivisten taitojen oppimisen avulla oppija voi itse säädellä oppimistaan, mikä edistää myös oppijan autonomian kasvua. (Kalaja ym. 2005.) Tässä prosessissa hän tarvitsee taitoja pohtia työtään eli itsereflektion taitoja, joita pidetään tärkeänä tavoitteisen oppimisen säätelyssä (Jaakkola 2000).

### **2.3 Opettajan työ ja siihen ohjaaminen**

Jokaisella koulua käyneellä on käsitys siitä, millainen on hyvä opettaja. Uusikylä (2006, 83) tuo esille, miten kokemus opettajan hyvyydestä voi kuitenkin olla subjektiivinen: se, mikä kannustaa toista, voi lannistaa toisen. Opettajapersoonallisuus-

tutkimusten pohjalta voidaan todeta monenlaisten opettajien voivan olla hyviä, ja tärkeää on myös, että opettajasta pidetään ja häntä arvostetaan (Kansanen 2004, 20).

Salmisen (1994) mukaan opettajuuteen ja opettajan taitoon kuuluu mahdollistaa ja edistää oppijoiden kasvua ja kehitystä, mikä puolestaan edellyttää sitä, että opettaja kokee oman elämänsä mielekkääksi, tuntee itsensä ja arvostaa itseään. Opettajan työn lähtökohdaksi hän asettaa kasvatukselliseen ja psykologiseen tietoon pohjautuvan käsityksen tiedosta ja oppimisesta sekä itsetuntemukseen pohjautuvan ihmiskäsityksen ja sen suhteuttamisen käsitykseen maailmasta. Opettaja tarvitsee Salmisen mielestä älyllisten ja eettisten kykyjen lisäksi kriittisyyttä, itseuudistuvuutta ja sosiaalisuutta. Lindqvistin (1989) mukaan tärkeää on, että opettaja huoltaa omaa persoonaansa. Kykyimme auttaa ja tukea toisia riippuu ratkaisevasti siitä, miten suhtaudumme itseemme: meistä toiselle välittyy vahvasti se, miten me kohtelemme itseämme niin pahassa kuin hyvässä. Opettajan ja kasvattajan tulisi kuitenkin Lindqvistin mukaan oppia yhdistämään työssä oma persoona ja ammattiosaaminen niin, ettei oma persoona ylikuormitu.

Opettajien ammattijärjestö OAJ määrittelee opettajan työtä työksi, jossa edistetään kasvatuksen, opetuksen ja oppimisen mahdollisuuksia yksilön parhaaksi. Opettaja vaikuttaa merkittävästi myönteisen oppimiskokemuksen syntymiseen, mikä taas edistää oppijan elinikäistä oppimista. Opettajan tulee vahvistaa oppijan itseluottamusta ja sosiaalista vastuuta, mutta hänen odotetaan myös täyttävän yhteiskunnan odotukset opetustyön tavoitteiden toteutumisesta. Opettajan vastuu oppijan kehityksestä on lisääntynyt, mikä edellyttää ammatillista yhteistyötä muiden kanssa.

([http://www.oaj.fi/portal/page?\\_pageid=515,447767&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,447767&_dad=portal&_schema=PORTAL), luettu 7.6.2011.)

Lapinoja ja Heikkinen (2008) pitävät opettajan ammatillisena perustana opettajan autonomiaa: opettajan ammatissa voidaan ensinnäkin muiden ammattien mukaisesti määritellä itse työn ja ammatin reunaehdot. Toiseksi siihen liittyy koulutuksen päämääränä oppilaan autonomian kasvua ja kolmanneksi voidaan ajatella koululla olevan yhteiskunnassa oma autonominen funktionsa. Opettajan autonomista statusta he perustelevat ensinnäkin kasvatuksen tavoitteesta: kasvatuksella ei pyritä vain ylläpitämään ja uusintamaan olemassa olevaa kulttuuria, vaan ylittämään se luomalla uusia tapoja elää ja toimia. Kasvatuksella ei pyritä myöskään pelkästään vastaamaan yhteiskunnan taloudellisiin ja teknisiin tavoitteisiin, vaan kasvatuksen tavoitteena on aina, ja ennen kaikkea, myös hyvän elämän etsiminen. Suomessa opettajan työtä rajoittavat heidän mielestään esimerkiksi opetussuunnitelmat. Lapinoja ja Heikkinen toteavat kuitenkin opettajien ja kasvattajien autonomisuuden perustuvan ajatukseen siitä, että heillä on vapautta toimia itsenäisesti oppilaiden hyvän elämän edistämiseksi. Lindénin (2001) mielestä opettajan autonomia on harhaanjohtava käsitys siksi, että opettaja on sidottu toimimaan edustamansa institutionaalisen roolinsa mukaisesti. Ja tässä roolissa hän on samalla jatkuvasti erilaisten muuttuvien määrittelyjen kohteena.

Opettajan ammatillista roolia on muutettu asiantuntijaopettajasta oppimisen ohjaajaksi ja tukijaksi, mikä on Lindénin mukaan johtanut koko opettaja-käsitteen rakentamisen uusien arvojen ja arvostusten varaan. Vaarana hän näkee sen, että virallisissa teksteissä, kuten opetussuunnitelmatestit ja OAJ:n julkaisut, esiin tuleva opettajaihanne ikään kuin moraalisesti velvoittaa opettajaa toimimaan ideaalin mukaisesti, mikä voi aiheuttaa jännitettä virallisesti tuotetun opettajuusideaalin ja opettajan oman käyttöteorian välille.

Yleissivistävässä oppilaitoksessa opettavan opettajan työ on aina kasvattajan työtä; jo Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 14) perusopetuksella todetaan olevan sekä kasvatusta että opetustehtävää. Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2003, 12) todetaan lukion jatkavan perusopetuksen opetus- ja kasvatustehtävää. Opettajan perustehtävä ja vastuu määritellään opetustyötä koskevassa lainsäädännössä ja normistossa. Poutalan (2010, 17) mukaan muuttuneet oppimisympäristöt ja toimimistavat ovat kuitenkin muuttaneet tilannetta niin, ettei olekaan enää selvää, mikä on koulun, rehtorin tai opettajan oikeus ja velvollisuus toimia ja kenellä on vastuu oppilaan opiskelun ja edistymisen valvomisesta. Korhosen (2008, 198–199) mielestä opettajia yhdistää näkemys siitä, että perustehtävän hoitaminen on ennen kaikkea toimintaa oppilaiden parhaaksi.

Uusikylä (2006) määrittää hyväksi opettajaksi opettajan, joka osaa kohdata oppilaan ihmisenä, havaitsee tämän oppimiseen tai henkilökohtaiseen elämään liittyvät ongelmat, antaa oppilaille tunteen siitä, että välittää ja haluaa auttaa heitä. Hyvällä opettajalla ei ole oppilaittensa suhteen sukupuoleen tai älykkyyteen liittyviä ennakkoluuloja, ja hän ymmärtää, jos oppilas haluaa olla tunnilla rauhassa. Hyvä opettaja osaa joustaa suunnitelmistaan, haluaa keskustella oppilaitten kanssa myös ajankohtaisista asioista eikä arvosta vain tehokasta työaikaa. Hän osaa eriyttää, asettaa sanansa niin, ettei loukkaa ketään, on oikeudenmukainen, reilu ja osoittaa aitoa kiinnostusta oppilaitaan kohtaan ja osaa tukea heidän itsetuntonsa kasvua. Hän selviää ongelmaoppilaitten kanssa ammattitaitonsa avulla ja kunnioittaa oppilaittensa vanhempia menettämättä silti omaa autonomiaansa. Hyvällä opettajalla on hyvät opetustaidot, hän hallitsee substanssin ja omaa monipuoliset opetusmenetelmät. Hän on itse innostunut opettamisesta ja osaa kannustaa ja tukea jokaista oppilastaan. (Uusikylä 2006, 83–88.)

### **2.3.1 Asiantuntija-opettaja opettajankoulutuksen tavoitteena**

Ammatillinen kasvu ja kehitys on Väisäsen (2004) mukaan pitkäkestoinen oppimis- ja sosiaalistumistapahtuma, jonka seurauksena opettajaksi opiskelevissa tapahtuu niin kokonaisvaltaista persoonallista kasvua kuin kognitiivista, affektiivista, sosiaalista ja eettis-moraalista kasvua. Luukkainen (2004, 79) näkee opettajaksi oppimisen olevan muutakin kuin tietojen, taitojen ja kompetenssien kehittymistä: oleelliselta osaltaan se on ”opettajaksi tulemistä”, henkilökohtainen prosessi, joka on alkanut jo ennen opet-

tajankoulutukseen tulemista. Kari ja Heikkinen (2001) toteavat opettajaksi kasvun rakentuvan myös sosiaalisena prosessina yhteisössä. Aineenopettajaksi opiskelevan nähdään sosiaalistuvan sekä omaan oppialaansa edustamaan yhteisöön akateemisen sosialisoinnin kautta että ammatilliseen yhteisöön ammatillisen sosialisoinnin kautta (Virta ym. 2001, 19).

Luukkainen (2004, 47) jakaa opettajan työn opettajan professioon, opettajuuteen ja opettamiseen. Professioniin liittyy olennaisena vaatimuksena sellainen koulutus, joka mahdollistaa ammatin jatkuvan kehittämisen, ammatin autonomian. Professionaalisuuteen kuuluu opettajantyössä sekä ammattitaidon tuomaa vapautta että vastuuta toimia omassa ammatissaan. Keskeisiä ammattietiikan lähtökohtia on persoonallinen sitoutuminen omaan työhön (Luukkainen 2004, 66). Niemen (2006) ja Tirrin (2008) mukaan ilman persoonallista sitoutumista opettajan on vaikeaa hoitaa työhönsä kuuluvaa yhteiskunnallista palvelutehtävää. Opettajuuteen kuuluu Luukkaisen mukaan muutakin kuin opettaminen. Opettajan tulee tietää opettamansa aineen lisäksi työelämästä ja talouselämästä ja hänen työhönsä kuuluu myös kasvattaminen (Luukkainen 2004, 85). Opettajuus on kulttuurisidonnaista ja se muuttuu yhteiskunnan muutosten myötä. Yksilö toteuttaa opettajuutta oman näkemyksensä mukaisesti, eikä siksi kahta samanlaista opettajuutta ole. Luukkainen tiivistää opettajuuden käsityksiksi opettajan työstä. Opettajuuden yleisiksi, toistaiseksi pysyviksi osatekijöiksi Luukkainen mainitsee ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksen, substanssiosaamisen, eettisyyden, autonomian ja roolin yhteiskunnallisena vaikuttajana. (Luukkainen 2004, 91.) Kari ja Heikkinen (2001) toteavat opettajalta vaadittavan sekä sosiaalista herkkyyttä hänen toimiessaan eri sidosryhmien, kuten vanhempien kanssa, että riittävän vahvaa henkilökohtaista näkemystä, jotta voi toimia johdonmukaisesti kasvattajan työssään erilaisten ristipaineiden keskellä.

Luukkainen (2004, 71–72) tarkastelee opettajan ammatin koulutuksen (tunnustettu ammattiosaaminen) ja kompetenssin (opitut taidot ja arvot) ongelmallisuutta: opettajankoulutus voi tutkinnon kautta antaa virallisen pätevyyden toimia opettajan tehtävissä, vaikka siihen ei olekaan kompetenssia. Toisaalta ilman muodollista pätevyyttä oleva henkilö voi olla kompetentti tekemään opettajan työtä. Luukkainen toteaa, että opettaja ei ehkä itse tiedosta olevan inkompetentti, vaan kuvittelee osaavansa työnsä. Tiedostettu inkompetenttius on puolestaan opettajalla, joka ymmärtää olevansa osaamaton. Kompetenssi on Luukkaisen mukaan sama kuin pätevyys, joka merkitsee työntekijän omaamia valmiuksia suoriutua tietyistä tehtävistä. Kompetenssia laajempi käsite on ammattitaito.

Tirrin (2008) mukaan kiinteä osa opettajan kasvatustehtävästä perustuu opettajan ammattietiikalle: opettajan työhön liittyvää palvelutehtävää on vaikea tehdä ilman persoonallista sitoutumista. Oma persoona pitää pystyä yhdistämään opettajan ammattirooliin ja ammattieettisiin kysymyksiin. Luukkainen (2004, 63) toteaa eettisyyden näkyvän opetustyössä siinä, että opettaja asettaa oppilaiden tarpeet ja edun

etualalle. Opettajien eettisyyttä tarvitaan myös siksi, että oppilaat oppisivat, miten olla eettinen. Opettajankoulutuksen Tirri (2008) haastaa ottamaan esille opetustyöhön liittyviä eettisiä kysymyksiä, jotta opettajilla olisi mahdollisuus tunnistaa työssään eettisiä ongelmia ja toimia niissä. OAJ toteaa opettajan työtä ohjaavan sisäistyneen eettisyyden. Yksi opettajan tärkeimmistä resursseista on hyvä ammattietiikka, joka ohjaa opettajan työssä tarvittavia vuorovaikutussuhteita. Opettajan eettiset periaatteet OAJ määrittelee kuuden suhteen kautta: miten opettajan tulee suhtautua työhönsä, oppijoihin, työyhteisöön, sidosryhmiin kuten oppijoiden huoltajiin, yhteiskuntaan, ja moniarvoisuuteen. Kaikessa toiminnassa opettaja nähdään oppijan kasvun ja kehittymisen tukijana ja edistäjänä. Opettajan etiikassa on erotettava toisistaan juridiset ja eettiset kysymykset. Opetussuunnitelma määrää opetuksen sisällöstä. ([http://www.oaj.fi/portal/page?\\_pageid=515,447767&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,447767&_dad=portal&_schema=PORTAL), luettu 7.6.2011).

Tynjälä (2004) esittää opettajan asiantuntijuuden koostuvan tiedollisesta eli kognitiivisesta näkökulmasta, sosiaalisesta, osallistumista painottavasta näkökulmasta sekä tiedon luomisen näkökulmasta, joka yhdistää kahta ensimmäistä. Kognitiivinen asiantuntijuus koostuu formaalista eli teoreettisesta tiedosta, käytännöllisestä, kokemukseen perustuvasta tiedosta sekä itsesäätelytaidoista. Teoreettinen tieto on muodollista ja formaalia tietoa: substanssiosaamista, opetettavaan aineeseen liittyvää tietoa ja kasvatustieteellistä tietoa, johon Tynjälä laskee laaja-alaisesti kuuluvan opettamiseen liittyvän tiedon lisäksi viestintään ja vuorovaikutukseen sekä ammattieettisiin ohjeisiin kuuluvaa tietoa. Olennaisinta Tynjälän mielestä opettajan asiantuntijuuden kannalta on, miten substanssietieto ja pedagoginen tietämys integroituvat pedagogiseksi sisältötiedoksi. Pedagogisen sisältötiedon hän määrittelee tiedoksi, jonka avulla opettaja tietää, miten tiettyjä sisältöjä voidaan opettaa, minkälaisia käsityksiä oppijoilla on näistä sisällöistä ja millaisia oppimisvaikeuksia näihin sisältöihin voi liittyä: siinä yhdistyy didaktinen tietämys ja opetustyössä saatu kokemus. Käytännöllistä tietoa opettaja saa kokemuksen kautta; siihen kuuluvat muun muassa opetustaito, oppimisen ohjaamisen taito ja oppilaan tuntemuksen taito. Käytännöllinen tieto on usein implisiittistä ja informaalia, hiljaista tietoa. Asiantuntijuuden kolmas tekijä, itsesäätelytaito koostuu metakognitioista ja reflektiivisestä tiedosta. Siihen tarvitaan välittäviä välineitä, joiden avulla voidaan analysoida teoreettista tietoa ja käytännön kokemuksia ja tuoda esille hiljaista tietoa. Välittäviä välineitä voivat olla keskustelut, tutoroinnit, tai kirjoittaminen ja oppimispäiväkirjat. Päämääränä on Tynjälän mukaan se, että itsesäätelytiedon kehittämisen kautta ongelman ratkaisussa tai ilmiöiden ymmärtämisessä opitaan käyttämään niin teorian tietoa kuin omien kokemusten kautta tullutta käytännön tietoa. Teoriaa voidaan käytännöllistää ja käytäntöä teorisoita. Käytännön teoriaan Väisänen (2004) laskee kuuluvaksi muun muassa ihmisen henkilökohtaiset kokemukset, sisäistetyn tiedon, kokemukset sekä filosofiset ja eettiset arvioinnit. Hänen mukaansa opettajaksi opiskelevien henkilökohtainen käytännön teoria tulisi saada osaksi ohjausprosessia, jotta käytännön teoriaa voitaisiin tietoisesti laajentaa ja tarkentaa. Kari (1996, 25) toteaa,

että harjoittelijan oma henkilökohtainen käyttöteoria voi alkaa kehittyä juuri kokeuksien verbalisoimisen avulla.

Krokfors näkee (2003a), että opettajankoulutuksen tavoitteena on 'ajatteleva opettaja', joka osaa arvioida oman toimintansa lähtökohdat, syyt ja seuraukset. Ajattelevaksi opettajaksi kehittymisen edellytyksenä on, että opettajaksi opiskelevassa kehittyä opintojen aikana neljä eri taitoa:

- opetustekniset taidot kuten luokanhallinta, aineenhallinta, työtavat ja menetelmät
- analysointitaidot eli kyky havaita ja eritellä luokassa ja koulussa tapahtuvaa toimintaa sekä sen tietoisia ja tiedostamattomia päämääriä
- tiedostamisen taito eli opettajan tietoisuus opetuksen eettisistä ja moraalisisista seurauksista ja kyky tehdä ratkaisuja ja valintoja päämäärien suhteen ja
- oppilaantuntemuksen taito, jolloin opettaja osaa tunnistaa erilaiset oppilaat erilaisine tarpeineen sekä osaa kehittää heidän yksilöllisiä taipumuksiaan ja kunnioitustaan erilaisuutta kohtaan.

Atjonen (2004) puolestaan asettaa opettajankoulutuksen ydintavoitteiksi tutkivan, kehittävän, opetus- ja kasvatusalan tuntevan, vuorovaikutteisen asiantuntijan. Tutkivalla opettajalla on tutkimuksellinen ote työhönsä, hän ymmärtää toisten tutkimuksia ja osaa toimia itse tutkivana opettajana. Oman työnsä kehittäjänä hän saa aikaan muutosta. Hän osaa toimia koulutusjärjestelmässä paitsi osana kansallista ja paikallista, myös kansainvälistä yhteisöä. Hyvän tuloksellisen pedagogisen suhteen luomiseen tarvitaan vuorovaikutustaitoja. Opettajan tulee ottaa kasvatusvastuuta, osata verkostoitua ja toimia kommunikatiivisesti. Asiantuntija-opettaja tuntee oman alansa substanssin ja sen edellyttämät tiedonhankintavalmiudet. Hän osaa myös edistää jaettua tiedonmuodostusta niin omassa kuin oppilaittensakin työssä.

Kohonen (2000; 2007) nimittää aineenopettajan asiantuntijuutta moniulotteiseksi asiantuntijuudeksi. Aineenopettajan ammatilliseen identiteetin hän näkee koostuvan kolmesta eri ulottuvuudesta, joita ovat

- 1) tiedollinen asiantuntijuus, johon liittyy oman aineen substanssiosaaminen ja identiteetti aineenopettajasta tieteenalansa asiantuntijana
- 2) pedagoginen asiantuntijuus, mikä merkitsee taitoa muuntaa ja jäsentää opetettava aines pedagogiseen muotoon, sekä taito kohdata oppilaat, ohjata ja arvioida heitä
- 3) työyhteisöllinen asiantuntijuus, eli aineenopettajan kyky toimia työyhteisönsä kehittäjänä ja uudistajana sekä osallistua myös yhteiskunnalliseen keskusteluun ja toimintaan.

Penttinen (2004) sisällyttää vieraan kielen opettajan asiantuntijuuteen laajan ja syvällisen substanssiosaamisen, jotta hän hallitsee opiskelemansa kielen ja sen edellyttämät tiedonhankintavalmiudet. Vieraan kielen opettajan kompetensseihin kuuluu myös taito puhua kielestä ja arvioida sekä oman itsensä että oppilaittensa kielitietoa ja taitoa. Penttinen lisää ammattitaitoon konkreettisenä elementtinä taidon hyödyntää Eurooppalaista viitekehystä (2003) ja sen hahmottamia kommunikatiivisia

kielikompetensseja. Opetuksen tavoitteena tulisi olla ymmärtävä kielenoppiminen, joka mahdollistaa kielen oppijalle kielen luontevan käytön ilman tietoista analyysiä yksittäisistä sanoista ja kieloppiin säännöistä. Vieraan kielen opettajan tulee myös osata oppimaan ohjaamisen taidot.

### **Voimaantuminen**

Voimaantuminen on käsitteenä kompleksinen. Mahlakaarto (2010) kuvaa voimaantumista identiteettityöksi, jonka avulla yksilö tulee tietoisemmaksi itsestään ja omista mahdollisuuksistaan. Hän oppii vaikuttamaan ja osallistumaan aktiivisesti omassa toimintaympäristössään. Ammatillinen kehittyminen ja muuttuvat toimintaympäristöt vaativat yksilöltä erilaisia valmiuksia ja taitoja hallita monimutkaista toimintakenttää. Muutoksessa yksilö tarvitsee sekä vahvistumista että ajattelun ja toiminnan uudistumista. (Hänninen 2008.) Voimaantumisen- tai *empowerment*-käsitteellä Heikkilä-Laakso ja Heikkilä (1997, 347) toteavat useimpien tutkijoiden viittaavan eri tavoin voimistuneisiin vapautusliikkeisiin, joissa kaikissa korostuu pyrkimys jotenkin edesauttaa yksilön oman voiman kehittämistä ja vastuun ottamista sekä omasta kehityksestään että työnsä suunnittelusta. *Empowerment* liitetään ennen kaikkea työyhteisöjen kehittämishankkeisiin (Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 347; Siitonen & Robinson 2001).

Siitonen ja Robinson (2001) korostavat voimaantumisen lähtevän yksilöstä itsestään: sitä ei voi hänelle antaa. Prosessi on sekä henkilökohtainen että yhteisöllinen sosiaalinen prosessi. Tärkeänä he pitävät sitä, että ihminen voisi olla työssään aidosti oma itsensä. Jokaisen pitää luoda ammatti-identiteettinsä itse. Opettajan ammatti-identiteetti koostuu persoonallisesta identiteetistä eli siitä, miten hän määrittelee itsensä yksilönä ja opettajana, ja kollektiivisesta identiteetistä eli siitä, miten hän määrittelee itsensä opettajan ammatin edustajana (Kari & Heikkinen 2001). Mahlakaarton (2010) mukaan keskeistä voimaantumisessa on yksilön kannalta se, miten sisäinen muutos saadaan muuttumaan arjen toiminnaksi. Se onnistuu vain, kun yksilö sitoutuu pitkäaikaiseen uuden toimintatavan harjoitteluun. Mahlakaarton tutkimus osoitti uusien tapojen harjoittelun ja niissä onnistumisen tunteen kokemisen olleen energisoivia ja vapauttavia. Onnistumisen kokemukset tuottivat voimaantumisen tunteen, mikä puolestaan johti myönteiseen, jatkuvasti vahvistuvaan voimaantumisen kehään. Siitosen (1999) tutkimuksessa opiskelijaopettajan voimaantuminen näytti liittyvän hänen haluunsa oppia, kehittyä ja kokeilla rohkeasti oman näkemyksensä pohjalta. Harjoittelijan sisäinen voimantunne osoittautui vastuullisen sitoutumiseen liittyväksi ammatillisen kasvun ydinilmiöksi. Opettajankoulutukselle Siitonen asettaa tavoitteen kouluttaa opettajia, jotka olisivat sisäiseltä voimantunteeltaan vahvoja kasvattajia ja jotka näin pystyisivät ylläpitämään ja tukemaan sekä omaa että oppilaittensa hyvinvointia. (Siitonen 1999, 187–188.)



### 2.3.2 Ohjaus opetusharjoittelussa

Opettajaksi opiskelevan ammatillisen identiteetin kehittymiseen vaikutetaan ratkaisevasti ohjatun harjoittelun ohjauksella. Opetusharjoittelussa voidaan peilata pedagogisissa opinnoissa saatua teoriaa käytäntöön ja päinvastoin. (Jyrhämä & Syrjäläinen 2009.) Keskeiset opetusharjoittelun ohjauksen työtavat ovat Ojasen (2003) mukaan ohjauskeskustelu (dialogi eli yhteys toisen kanssa) ja reflektointi. Dialogissa kokemusta työstetään uudenlaisen ymmärtämisen saavuttamiseksi, jolloin dialogisessa kanssakäymisessä löytyy aina uutta. Dialoginen ohjaussuhde on kasvatussuhte, jossa ohjaajan tulee tehdä kaikkensa ohjattavan kasvun edistämiseksi käyttämällä työvälineinään tietojansa, taitojaan ja lisäksi omaa persoonallisuuttaan. Dialogissa oleminen sisältää kaksi ehtoa: olemisen avoimessa yhteydessä toiseen ja olemisen kokonaisena ihmisenä, omana itsenään. Aidossa dialogissa toinen hyväksytään sellaisena kuin hän on, ja aito dialogi mahdollistaa ihmisen kasvun. (Ojanen 2003.) Pekkari (2009, 18) näkee dialogin edellyttävän keskustelijoiden tasavertaisuutta. Jyrhämä ja Syrjäläinen (2009) korostavat ohjaussuhteen eettisyyttä ja moraalisuutta. Atjosen (2005b) mukaan ohjauksen eettisessä näkökulmassa pohditaan esimerkiksi oikeutusta vaikuttaa toiseen ihmiseen sekä auttamiseen liittyviä luottamuksen ja itseohjautuvuuden rajoja. Ohjaajan tulee tuntea opettajan työn lisäksi opetusharjoittelun yleispäteviä periaatteita sekä kunnioittaa ihmisarvoa, totuudellisuutta, oikeudenmukaisuutta ja vapautta.

Ojasen (2003) mielestä ohjauksen keskeinen tavoite on merkittävien oppimiskokemusten avulla auttaa ohjattavaa tunnistamaan itsensä, omat ajatuksensa ja tunteensa. Hyvässä ohjauskeskustelussa ohjaajan tulisi käyttää tehokkaan kommunikaation muotoja eli sellaista pedagogista terminologiaa ja konkreettista kieltä, jota harjoittelija ymmärtää. Viestin sisällön lisäksi olennaista on viestin sävy: miten asiat sanotaan ja miten nonverbaalinen viestintä tukee sanomaa. Ohjauskeskustelussa kummankin osapuolen tulisi olla tietoinen keskustelun tavoitteista ja rajoista, ja keskustelussa pitäisi ottaa huomioon kulloisenkin harjoittelujakson luonne, painotukset ja tavoitteet. Harjoittelijan ja ohjaajan odotukset keskustelusta voivat poiketa toisistaan; harjoittelija saattaa odottaa suoria toimintaohjeita, ja ohjaaja haluaisi saada harjoittelijan itse pohtimaan esimerkiksi erilaisia toimintamalleja ja niiden käyttöarvoa. Avoimessa dialogissa asioista voidaan puhua ääneen ja välttää ristiriitatilanteet. Ohjaajalta vaaditaan tunneherkkyyttä ja tunneälyä, jotta hän saa harjoittelijan äänen kuuluviin ja jotta viestintä on onnistunutta (Nummenmaa 2003; Silkelä & Väisänen 2005). Opetusharjoittelun ohjauksen kannalta ohjaajan perustaidoiksi voidaan lukea opetuksen ja opettajankoulutuksen teorian sekä oppisisältöjen ja ainedidaktiikan tuntemus. Krokforsin (2003b) mukaan näiden lisäksi tarvitaan vuorovaikutukseen liittyvien tekijöiden tuntemusta ja taitoa tukea opiskelijaa hänen opettajuutensa etsimisessä. Ohjaustilanteessa ohjaajan työhön vaikuttavat sekä ohjaajan että opettajaksi opiskelevan uskomukset, oletukset ja ajatukset. Kohonen (1994) toteaa, että olennaista on ymmärtää jokaisen muovaavan itse todellisuutensa, jossa hänen tietonsa, uskomuksensa ja arvostuksensa ovat jäsentyneet hänelle ominaisina henkilökohtaisina rakenteina ja merkityssuhteina. Nämä rakenteet syntyvät, kehittyvät ja myös muuttuvat kokemuksen ja vuorovaikutuksen kautta. Yhteisissä keskusteluissa erilaiset

näkökohdat ja merkityssuhteet kohtaavat, ja omat käsitykset voivat joutua ”epätasapainoon”, mistä voi olla seurauksena epävarmuutta ja jopa ahdistusta. Kohosen mukaan juuri tällaiset ristiriitatilanteet voivat luoda uusia täsmennyksiä ja muutoksia vanhoihin rakenteisiin ja luoda näin uutta oppimista (myös Pehkonen 2005). Atjonen (2005b) painottaa ohjaajan vastuuta käsitellä erilaisia harjoittelun aikana syntyviä ristiriitatilanteita, koska ne ovat osaltaan edistämässä opiskelijoiden professionaalista kehitystä. Ohjaajalla tulee olla sekä empatian taitoja että neuvottelutaitoja (Pekkari 2009, 18).

Vieraan kielen opetuksen tutkimuskirjallisuudessa on puhuttu pitkään oppilaan autonomiasta (esim. Huttunen 1990; Kohonen 2005a; Salo & Hildén 2011). Autonomialla tarkoitetaan oppijan asettamista oppimisen keskiöön ja halua sitouttaa oppilas omaan oppimiseensa. Little (1991, 22) korostaa sitä, että oppilaan autonomian edellytyksenä on se, että opettaja on tietoinen omista oletuksistaan, arvoistaan ja ennakkoluuloistaan voidakseen luoda omat keinonsa mukauttaa opetuksensa oppilaiden mukaan. Oppilas ei kykene omatoimiseksi ja autonomiseksi oppilaaksi vain opettajan kehotuksella. Myöskään opettajankoulutuksessa opettajaksi opiskelevalta ei voi olettaa itsenäistä työskentelyä heti opetusharjoittelun alussa. Opiskelijoiden toiveet ovat myös erilaisia, toiset toivovat varsinkin alussa paljon käytännöllisiä vihjeitä ja vinkkejä eli reseptejä siihen, mitä tunteilla voi tehdä ja miten (Kansanen ym. 2000, 66–67; Virta ym. 2001, 29). Ruohotien (2008b) mukaan reseptejä toivotaan ennen kuin opiskelijat oppivat opiskelun edetessä erilaisia metakognitiivisia strategioita. Jyrhämä ja Syrjäläinen (2009) kritisoivat liian nopeasti annettuja ohjeita, mikäli taustalla on opettajaksi opiskelevan haluttomuus ajatella itse. Meri (1998, 116) korostaa, että reseptejä tulisi myös reflektoida, jotteivät auktoriteettina toimivan reseptin antajan omat uskomukset ja käsitykset saa liikaa valtaa. Näin reseptien käytön ainoana kriteerinä tulisi olla niiden toimivuus: niiden avulla opetusta voidaan suunnata mahdollisimman hyvin toteutettavaksi. Niiden tulisi perustua kokemukseen ja lähtökohtana tulisi olla opettajalähtöisyys eli saada aloitteleva opettaja toimimaan taitavasti ja pätevästi. (Meri 1998, 6–7.)

Ohjaavalla opettajalla on omasta työkokemuksestaan peräisin olevaa pedagogista tietoa, jota voi kutsua opettajan hiljaiseksi tietämiseksi. Toomin (2008) mukaan se ilmenee muun muassa opettajan pedagogisen auktoriteetin, opettajan ja oppijan opiskelun välisen didaktisen suhteen ylläpitämisessä tai tietoisuudesta opetuksen sisällön luonteesta. Toom näkee hiljaisen pedagogisen tietämisen olevan opettajan professionaalisuuden olennainen elementti, jota ei voi hankkia opettajankoulutuksessa pelkästään teoriaopinnoilla tai opetusharjoittelulla, vaan kumpaakin yhdistelemällä.

Opettajan toiminnassa hänen ajattelunsa keskiössä on sekä opettajan suhde opetettavaan sisältöön että oppijoihin (Jyrhämä & Syrjäläinen 2009). Ohjaavan opettajan työssäni olen havainnut, että opettajaksi opiskelevan kannalta tilanne voi olla pulmallinen. Harjoittelun tavoitteena on aina opetusharjoittelijan ammatillisen kasvun

tukeminen ja ammatillisen minäkuvan vahvistaminen, mutta ohjaava opettaja kantaa samalla huolta oppilaiden oppimisesta. Opetusharjoittelija voi olla epävarma niin opettajanroolissaan kuin opettamassaan aiheessa, mikä ei kuitenkaan saisi haitata oppilaiden ja opiskelijoiden oppimista. Valinnaiskielissä korostuu vahvasti opiskelun affektiivinen puoli: oppilaat ja opiskelijat haluavat monipuolisia, oppilaslähtöisiä tehtäviä ja aktiviteetteja, ja motivoinnilla on tärkeä merkitys oppilaiden mielenkiinnon ylläpitämisessä. Lukiossa etenemistahti on varsin ripeä, ja jos opetusharjoittelija ei ole valmistautunut harjoitustunteihin kunnolla, voi pahimmassa tapauksessa osa kurssin tavoitteista jäädä saavuttamatta. Opetusharjoittelija pitää vain osan kurssista, mutta ohjaajalla on kurssista kokonaisvastuu. Kurssin alussa opettaja on ehkä sopinut yhdessä kurssilaisten kanssa kurssin painopisteistä tai erityisistä työtavoista, jolloin opetusharjoittelija ei voi toimia harjoittelujaksollaan vain omien näkemystensä tai tavoitteittensa mukaan, vaan hänen täytyy ottaa huomioon opetussuunnitelman lisäksi ohjaajaopettajan opiskelijoittensa kanssa sopimat asiat. Opetusharjoittelijan harjoittelujaksossa saattaa näin ollen olla selkeät raamit, joiden puitteissa hänen pitää tehdä tuntisuunnitelmansa. Ohjaajan haasteena on löytää tasapaino harjoittelijan autonomian kasvun tukemisen ja opetusryhmän kanssa yhdessä sovittujen käytänteiden välillä.

Turun normaalikoulun harjoitteluoppaassa opetusharjoittelun ohjauksen päämääräksi on asetettu opiskelijan kasvun tukeminen omaleimaiseksi, itsenäiseksi, yhteistyökykyiseksi ja kriittiseksi opettajapersoonallisuudeksi. ”Opiskelijaa autetaan arvioimaan omaa opetustyötään ja kehittämään sitä kulloistenkin yhteisten tavoitteiden mukaisesti. Tavoitteena on opiskelijan ammatillisen kehitysprosessin käynnistäminen sekä teorian ja käytännön integrointi.” (Virtanen & Sihvonon 2008, 39.)

### 2.3.3 Itsereflektio ja ammatillinen kasvu

Opettajaksi kasvaminen vaikuttaa koko opettajaksi opiskelevan persoonaan. Hargreaves ja Fullan (1992, 7) toteavat toisten tutkijoiden uskovan reflektion kautta saavutetun itseymmärryksen vaikuttavan ensin yksilön henkilökohtaiseen ja käytännön kautta saatuun tietoon opetuksesta, jonka jälkeen vasta opetuskäytäntö muuttuu. Joidenkin mielestä toiminnan muutos tulee ennen uskomusten muutosta. Olennaista Hargreavesin ja Fullanin mukaan on kuitenkin se, että opettajan kehittyminen nähdään henkilökohtaisen kehittymisen prosessina. Itseuudistuvuus ja taito kehittyä työssään edellyttävät opettajalta ja opettajaksi opiskelevalta itsereflektion taitoja. Niemi (1989) toteaa, että koska opettajan työ nähdään eettisenä ammattina, edellyttää se opettajilta reflektiivistä lähestymistapaa ammatissaan. Itsereflektio voi Ruohotien (2008a) mukaan johtaa toimintatapojen uudistamiseen, kun vanhat toimintatavat kyseenalaistetaan ja korvataan paremmin tilanteeseen sopivilla toimintatavoilla. Itsereflektiivisyydessä on Karin (1996, 23) mukaan kyse oppijalähtöisestä oppimiskäsityksestä, joka merkitsee koko opettajaksi kasvun prosessissa opiskelijan omaa sitoutumista vastuuseen omasta ammatillisesta kehityksestä. Reflektiivisyyteen hän haluaa liittää niin järjen ja älyllisen kuin affektiivisenkin, ei-rationaalisten tapahtumien henkisen prosessoinnin. Kokemukseni mukaan opettajaksi opiskelevien kanssa ei

tunteita voikaan sivuuttaa, sillä ne liittyvät usein olennaisesti varsinkin ensimmäisten harjoitustuntien suunnitteluun ja pitämiseen, kun monet opetusharjoittelijat jännittävät luokan eteen menemistä ja oman opetuksen onnistumista. Myös vuorovaikutus nuorten kanssa voi tuntua opetusharjoittelijasta aluksi haasteelliselta. Tunteita ja elämyksiä tulee tarkastella oppimistilanteessa yhdessä harjoittelijan omaan toimintaan koskevien perustelu- ja arviointiprosessien yhteydessä (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 174).

Karin (1996, 23) tavoin myös Jussila ja Saari (1999, 37) tuovat esiin opiskelijan oman vastuun siitä, että hänelle syntyy pedagogisten opintojen aikana kokonaiskuva teoreettisen tiedon asemasta ja merkityksestä opetustyössä. Opetustapahtuman sisältäessä monia samanaikaisia prosesseja, joita kukin voi ennakoida ainoastaan omista lähtökohdistaan ja omien edellytystensä mukaan, ei kokonaiskuva voi kenellekään tarjota. Opettajankoulutuksen ja opettajankouluttajien tulee kuitenkin auttaa opiskelijaa hahmottamaan opintonsa kokonaisuudeksi. Jussila ja Saari korostavat, että koska suomalainen koulutusjärjestelmän kehittäminen pohjautuu opettajan itsenäiseen ja kriittiseen ajatteluun perustuvaan toimintaan, on opettajankoulutuksessa tärkeää korostaa opettajan oman pedagogisen ajattelun merkitystä. Pedagoginen ajattelu on opettajan päätöksentekoa, joka perustuu hänen henkilökohtaiseen uskomusjärjestelmäänsä. Tämä puolestaan vaikuttaa siihen, miten opettaja perustelee päätöksensä. Perustelujen takana on opettajan tiedostettuja tai tiedostamattomia arvoja. Opettajankoulutuksen haasteena on mahdollistaa opettajaksi opiskelevalle tämän oman pedagogisen ajattelun kehittäminen. (Kansanen 1996.)

Itsereflektion taitoa tarvitaan ammatillisessa kasvussa noviisista (aloittelijasta) asiantuntijaksi. Kagan (1992) määrittää ammatillisen kasvun ajan mittaan tapahtuvana muutoksen nuoren opettajan käytöksessä, uskomuksissa, tiedossa, mielikuvissa tai näkemyksissä. Kasvu edellyttää ajattelun ja toimintavalmiuksien kehittymistä ja myös persoonallista kasvua (Ruohotie 2008b). Asiantuntijuudessa korostuvat Ruohotien mukaan paitsi vahva ammattispesifinen tietämys, myös taito soveltaa asiantuntemustaan käytännön ongelmien ratkaisuisissa sekä metakognitiiviset ja korkean asteen ajattelun taidot. Korkean ajattelun taidot Ruohotie määrittää kyvyksi analysoida asioita kriittisesti, käyttää tietoa luovasti, ennakoida kehitystä ja sen seurauksia ja reagoida proaktiivisesti tulevaisuuden haasteisiin. Tarvitaan myös uskoa omaan kykyihin suunnitella ja toteuttaa taitavaan suoritukseen johtavia aktiviteetteja. Asiantuntijalla on kyky oppia koko ajan uutta ja hyödyntää tietämystään muuttamalla toimintaansa muuttuvien tilanteiden vaatimusten mukaan. Asiantuntijuus merkitsee taitoa käsitteelliseen oppimiseen ja kykyä ymmärtää monimutkaisia ilmiöitä yhä syvällisemmin. Asiantuntijan toiminta on tavoitteellista pyrkimystä itsensä kehittämiseen oman ammattinsa tietäjänä ja taitajana. (Ruohotie 2008b.)

Raivola (1993) määrittää reflektion mentaaliseksi toiminnaksi ja teoiksi, jotka ”analysoivat näkyviä tekojamme, päätöksiämme ja tuotoksiamme keskittymällä niihin

prosesseihin, joilla tavoitteet on tarkoitus saavuttaa.” Reflektio on aktiivista ja intensiivistä pohdintaa, joka suuntautuu omiin uskomuksiin ja toimintatapoihin; sen avulla löydetään perusteet toiminnalle. Reflektion ideana on tehdä näkyväksi kokemukseen perustuva hiljainen tieto ja kehittää samalla uutta tietoa ja ymmärtämystä tulevalle toiminnalle. Reflektio kohdistuu samanaikaisesti menneeseen, nykyisyyteen ja tulevaan. (Raivola 1993.) Ojanen (2001, 97–98) korostaa aikaisempien kokemusten määrittelevän seuraavan kokemuksen sisällön. Ne voivat myös estää oppimista. Kolbin (1984, 42) mukaan oppimiseen tarvitaan kokemus, jota reflektoidaan, käsitteellistetään ja testataan käytännössä, jolloin saadaan taas uusi kokemus, jota reflektoida. Ilmiön käsitteellistämisen Ojanen (2001, 109) määrittelee oman persoonallisen käyttöteorian tutkimisena, mistä seuraa ilmiön ymmärtäminen uudella tasolla. Opettajan taito reflektoida omaa työtään ja toimintaansa on yksi ammatillisen kasvun edellytys (Järvinen 2002). Opettajan kehittyminen merkitsee Hargreavesin ja Fullanin (1992) mukaan muun muassa tietojen ja taitojen kehittymistä sekä itsensä ymmärtämistä. Heidän mukaansa opettaja, jolla on taitavat ja joustavat opetusstrategiat ja hyvä opetettavan aineen hallinta, pystyy parantamaan oppilaittensa saavutuksia.

### **Portfolio reflektion apuna**

Reflektiota voi harjoitella ja siihen voidaan ohjata sekä ainedidaktiikan että opetusharjoittelun ohjauksen aikana. Raivola (1993) kutsuu opettajaa reflektiiviseksi praktikoksi, Ahonen (1994) käyttää englanninkielistä termiä 'reflective practioner'. Hän suomentaa sen termillä 'tietoinen ammatinharjoittaja': kirjallisen teoreettisen pohdiskelun yhdistäminen käytännön harkintaan tukee harjoittelijassa sellaisen ammatillisen tietoisuuden rakentamista, jonka varassa hän voi myöhemmin urallaan hallita työtänsä. Pedagoginen pohdiskelu yhdessä hyvin suunniteltujen ja perusteltujen jaksosuunnitelmien kanssa antavat opetusharjoittelijalle pohjan itsearviointiin. Tällaisessa työskentelymuodossa voidaan hyödyntää portfolioa, jossa yhdistyy harjoittelun konkreettinen aines, kuten tunti- tai jaksosuunnitelmat ja oma pohdiskelu. Elorannan (1996) mukaan portfolio-työskentelyn yhtenä etuna nähdään se, että harjoittelijalla on itsellään vastuu oppimisestaan, vaikka hän saakin palautetta ohjaajilta ja toisilta harjoittelijoilta. Linnakylä (1994) määrittelee portfolioon sellaiseksi opiskelutehtävien kokoelmaksi, joka edustaa monipuolisesti ja tarkoituksenmukaisesti oppijan osaamista. Portfolio edustaa pitkäkhön opiskelujakson työtä ja sen tuloksia. Siihen voi sisällyttää itsearvioinnin lisäksi vertaispalautetta ja muita kommentteja. Portfolioa pidetään ensisijaisesti itsearvioinnin välineenä. Siitä voidaan erottaa näytevalikoima ulkopuolista arviointia varten. Portfolioon avulla pyritään kehittämään oppimaan oppimisen taitoja, itsetuntemusta ja itseohjautuvuutta. Muodoltaan portfolio voi olla vihko, kansio, salkku tai se voi olla sähköisessä muodossa. Olennaisinta siinä ovat kuitenkin ne prosessit, joita oppija käy läpi tuottaessaan, valikoidessaan ja arvioiessaan materiaalia suhteessa omiin tavoitteisiinsa. (Linnakylä 1994.) Turun normaalikoulussa opetusharjoittelijan tekemää portfolioa kutsutaan reflektiovihoksi, koska se on erillään ainedidaktiikkaan tehtävästä portfolioista. Ainedidaktiikan portfolio toimii arvioinnin välineenä, kun taas reflektiovihkon tarkoitus on ennemminkin harjoittelijan oman reflektiotaidon kasvattaminen sekä kirjallisen dialogin mahdollis-

taminen harjoittelijan ja hänen ohjaajiensa sekä harjoittelijaa ohjaavien eri ohjaajien välillä.

Kohosen (1994) mukaan työnsä ja toimintansa eettisen luonteen sisäistänyt opettaja asennoituu työhönsä tutkivasti. Kuten Eloranta (1996) Kohonen tuo esille opettajan pohtivan asenteen: kenen ehdoilla opettaja tekee työtä, ketä hän palvelee ja mihin hän pyrkii ja miksi. Sekä omaehtoisesti että toimimalla yhdessä muiden kanssa opettaja pyrkii kehittämään työtään ja saavuttamaan syvempää ymmärrystä. Opetusharjoittelijan työstäessä omaa elämänhistoriaansa ja kokemuksiansa hän oppii myös tiedostamaan ihmiskäsitystään, tunnistamaan aikaisempia esikuviaan ja tätä kautta muokkaamaan niihin pohjautuvia ammatillisia käsityksiään. Oppilaantuntemuksen lisääntyessä myös opettajaksi opiskelevan taidot muokata ja muuttaa omia käsityksiään ja samalla omaa opettajuuttaan kasvavat. (Kohonen 1994.) Kohosen mukaan nuoren opettajan käsitys itsestään opettajana muistuttaa hänen käsitystään itsestään oppijana. Aloittelevan opettajan luodessa mielikuvaa opettajasta hän tukeutuu omiin kokemuksiinsa oppijana ja olettaa omien oppilaittensa muistuttavan itseään taipumukseineen ja vaikeuksineen. Itsetuntemuksen kasvaessa ja käsityksen itsestä opettajana täsmentyessä opettajaksi opiskeleva voi keskittyä itse oppimistapahtumaan. Tässä opiskelun ja ammatillisen kasvun vaiheessa portfolio- tai salkkutyöskentely voi tukea opettajaksi opiskelevaa, kun siihen sisällytetään systemaattista itsearviointia. Käytännön kokemuksen yhdistäminen omien kasvatusta, oppimista ja opetusta koskevien arvojen, uskomusten ja käsitysten eli oman kasvatustilafilosofiansa pohtimisen kanssa auttaa kokemusaineiston jäsentymistä, teoreettisten käsitysten sisäistymistä ja muuttumista omakohtaisiksi. Näin itsearviointi lisää opettajan metakognitiivista tietoa ja kykyä ohjata omaa oppimistaan. Portfolio konkreettisine materiaaleineen ja kirjallisine pohdintoineen mahdollistaa kokemusten palauttamisen mieleen, kun niitä halutaan myöhemmin työstää edelleen tai jakaa muiden kanssa. (Kohonen 1994.)

## **2.4 Valtakunnallinen opetusharjoittelun kehittäminen**

Opettajankoulutuksen ja opetusharjoittelun sisältöihin vaikuttavat valtakunnalliset kehittämishankkeet ja kehittämissuunnitelmat. Seuraavassa tarkastelen, millaisia tavoitteita opettajankoulutukselle on asetettu 2000-luvun aikana.

Vuonna 1999 Korkeakoulujen arviointineuvosto (KKA) julkaisi yliopistoissa annettavan opettajankoulutuksen arvioinnin (Jussila & Saari 1999). Arvioinnin yhteydessä esitettiin opettajankoulutuksen kannalta keskeiseksi näkökulmaksi tulevaisuusperspektiivi: millaisessa ympäristössä oppiminen tapahtuu vuosina 2005–2010. Arvioinnissa tuotiin esille koulutuksellisen epätasa-arvon lisääntyminen, koulun monopoliaseman menettäminen oppimisen paikkana ja koulun muuttuminen moniammatilliseksi työpaikaksi, jossa virkoja ja niihin liittyviä kvalifikaatioita voidaan yhdistellä yli perinteisten rakenteiden. Raportin mukaan opettajuudessa tulee kuitenkin säilymään ihmissuhteiden hoitaminen ja opettajalta edellytetään yhä

akateemista, tieteelliselle ajattelulle perustuvaa ammattitaitoa. Opettajankoulutukseen haluttiin ”arkipäivän yhteistyön tekijöitä”, yhteiskunnan eri rakenteista tulevia ja johtajan kykyjä omaavia opiskelijoita, jotka kykenevät akateemisiin opintoihin. Opiskelijan persoonalliset ominaisuudet nähtiin vain lisänä ja vahvuutena, mutta ei riittävinä opintojen edellytyksinä. Raportin mukaan opettajankoulutusta tulee tehdä haluttavammaksi laajentamalla sen kautta saatavaa pätevyyttä myös koulun ulkopuolisiin tehtäviin. Kasvatustieteen statusta tieteenä tulee nostaa, ja koulutuksessa tieteen ja praktiikan tulisi yhdistyä toimivalla tavalla niin, että opiskelijoille tulisi kokemusta mahdollisimman monista tavoista oppia. Raportissa halutaan edistää yhteisöllistä oppimista ja opettaa elämään murroksessa, muuttuvassa maailmassa. Tämän lisäksi opintoihin tulisi sisällyttää muun muassa yhteiskunnallista tiedostamista, tieto- ja viestintäteknologiaa, eettisiä kysymyksiä, prosessien hallintaa, kielitaitoa, monikulttuurisuutta ja oppijoiden oppimisen laaja-alaista tuntemista varhaiskasvatuksesta aikuiskoulutukseen. (Jussila & Saari 1999, 20–23.) Arvioinnissa nostettiin jälleen esille jo vuonna 1975 opettajankoulutustoimikunnan mietinnössä mainittu ”laajan opettajankoulutuksen käsite”, joka mahdollistaisi opettajien hakeutumisen erilaisiin tehtäviin (Jussila & Saari 1999, 30).

Korkeakoulujen arviointineuvoston arvioinnin kanssa samanaikaisesti käynnistettiin opetusministeriön ja Euroopan sosiaalirahaston (ESR) rahoittama mittava kaksivuotinen opettajankoulutuksen ennakointihanke OPEPRO (Luukkainen 2000), jossa selvitettiin sekä yliopistollisen että ammatillisen opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen sisällöllisiä ja määrällisiä tarpeita vuoteen 2010 (Sarjala 2000). Projektin yksi lähestymistapa oli kartoittaa opettajan työn muuttunutta ja muuttuvaa kuvaa. OPEPRO-hankkeeseen liittyvässä selvityksessä Kiviniemi (2000, 6–7) arvioi eri asteen opettajilta saadun tutkimusaineiston pohjalta niitä opettajankoulutuksen haasteita, mitä opettajien työtodellisuudesta nousi. Opettajien työn nähtiin muuttuvan yhä kiihkeämmäksi, monimuotoisemmaksi ja vaativammaksi sellaisessa toimintaympäristössä, jossa koulun ja opettajien arvostus on laskemassa samaan aikaan, kun kouluihin tuodaan tulosjohtamisen kulttuuria. Opettajat kaipasivat lisää valmiuksia kohdata oppilaiden ja opiskelijoiden sosiaalisia ongelmia, ja he saattoivat tuntea riittämättömyyttä alati muuttuvassa ja hektisessä työympäristössään. Näin omaa opettajuutta piti rakentaa yhä uudestaan. Opettajankoulutuksessa tulisi Kiviniemen mukaan ottaa huomioon kommunikaatio- ja vuorovaikutustaidot sekä taito toimia suurissa oppilasryhmissä ja käsitellä työrauhaongelmia. Lisäksi tarvitaan kykyä toimia yhdessä vanhempien kanssa, tunnistaa oppilaiden syrjäytymistä ja erityisongelmia ja tiedostaa niihin liittyviä toimintavaihtoehtoja, hallita yhteistyötaitoja ongelma- ja kriisitilanteissa sekä omata valmiudet kriisitilanteiden kohtaamiseen ja käsittelyyn. Myös opettajan jaksamiseen liittyvät kysymykset, luokkahuoneen toimintakulttuurin ja sen dynamiikan tuntemus, valmiudet koulunvastaisen alakulttuurin kohtaamiseen ja tietoisuus koulun yhteisöllisestä kasvatusvastuusta kuuluisivat opettajankoulutuksen sisältöihin. (Kiviniemi 2000, 171.) OPEPRO:n loppuraportissa Luukkainen (2000, 6) tuo esille opettajankoulutuksen keskeisiksi sisällöllisiksi kehittämistarpeiksi yhteisöllisyyden,

johtajuuden, erilaisuuden ja muutoksen kohtaamisen, yhteistyötaidot, avautuvat ja muuttuvat oppimisympäristöt sekä yhteiskunnallisen tietoisuuden.

Opettajankoulutukselle asettavat lisätavoitteita koulutuksen kehittämiseen liittyvät linjaukset, jotka määritellään hallitusohjelmassa ja valtioneuvoston joka neljäs vuosi hyväksymässä koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa (<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/?lang=fi>, luettu 31.5.2011). Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma vuosiksi 2001–2005 tehtiin aiemmin mainitun Korkeakoulujen arviointineuvoston arvioinnin ja OPEPRO-projektin tulosten pohjalta. Kehittämisohjelman suosituksissa todetaan pedagogisten opintojen perustana olevan opettajan työn eettinen ja yhteiskunnallinen luonne. Keskeisiä sisältöjä opettajankoulutuksessa tulisi olla ihmissuhde- yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot, oppimisprosessien ymmärtäminen sekä oppimisvaikeuksien ja syrjäytymisen ehkäisy. Näiden lisäksi tulevat monikulttuurisuus, valmiudet ohjata, hyödyntää tieto- ja viestintäteknologiaa, laatia opetussuunnitelmia sekä taidot toimia työyhteisössä, ratkaista konfliktitilanteita, suunnitella ja arvioida. Pedagogissa opinnoissa toivotaan huomioitavan, että ne luovat perustan opettajan omalle jaksamiselle ja valmiuksille ylläpitää motivaatiota ja kehittää ammattitaitoa. Opintojen pitäisi antaa valmiuksia työskentelyyn eri kouluasteilla eri-ikäisten oppijoiden kanssa ja kokemuksia yhteistyöstä yli oppilaitosrajojen. Opetusharjoitteluun olisi varattava riittävästi aikaa, jotta harjoitteluun voi sisällyttää tavoitteisiin, sisältöihin ja suorituspaikkaan liittyvää valinnaisuutta ja laaja-alaisen opettajakelpoisuuden edellyttämää monipuolisuutta. Kehittämisohjelmassa todetaan opettajuuteen kasvun olevan pitkäkestoinen prosessi, jossa tarvitaan henkilökohtaista tukea ja ohjausta. (Opetusministeriö 2006, 21.)

Seuraavassa koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2003–2008 tuotiin esille huoli yhteiskunnan eriarvoistumisesta ja korostettiin varhaisen puuttumisen ja ennaltaehkäisyn merkitystä. Koulujen tahdottiin edistävän yhteisöllisyyden tunnetta, ja moniammatillisen yhteistyön merkitystä korostettiin lasten ja nuorten tukemisessa. Hyvinvointiyhteiskunnan palvelutason säilyttämisen edellytyksenä nähtiin uudenlainen yrittäjyys, ja siksi kouluihin haluttiin tuoda yrittäjyyskasvatusta ja yrittäjyydelle myönteistä asennetta muun muassa kehittämällä opetussisältöjä ja -menetelmiä. Koulutuksen ja opetuksen kehittämisohjelmassa tuotiin esille myös kestävän kehityksen edistäminen sekä pedagogisesti ja viestintäteknisiltä ominaisuuksiltaan korkealaatuisten virtuaalisten opintokokonaisuuksien kehittämistä. (Opetusministeriö 2004, 16–17.) Opettajankoulutuksesta todettiin, että opettajankoulutuksen sisällöllisessä kehittämisessä painottuvat siirtyminen yhtenäiseen perusopetukseen sekä perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmauudistukset. Lisäksi haluttiin kiinnitettävän erityistä huomiota niihin valmiuksiin, joita opettajat tarvitsevat opintojen ohjauksessa, erilaisten oppijoiden ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ja opiskelijoiden ja maahanmuuttajien opetuksessa sekä tv:n opetuskäytössä. (Opetusministeriö 2004, 26.)



Vuosien 2007–2012 kehittämissuunnitelmassa opettajankoulutukselle asetettiin tavoitteiksi muun muassa oppilaitosten kehittämistä ja johtamista koskevien sisältöjen lisääminen ja vahvistaminen sekä huomion kiinnittäminen tietotekniseen osaamiseen. Taustalla oli pyrkimys innostaa opiskelijoita myös oppilaitoksen johdon tehtäviin rehtoripulan takia sekä tahto lisätä edelleen tietotekniikan hyödyntämistä opetuksessa. Myös opettajien täydennyskoulutuksessa haluttiin kiinnitettävän huomiota opettajien verkko-opetustaitoihin. (Opetusministeriö 2007a, 68.)

Keväällä 2007 opetusministeriö käynnisti selvitystyön tarkoituksenaan arvioida opettajatarpeiden muutoksia vuoteen 2020 mennessä. Selvitystyön tehnyt työryhmä nosti esille, että opettajankoulutuksessa tulee antaa taidot kohdata monikulttuurisuutta, avata joustavia reittejä erityisopettajan kelpoisuuteen johtavaan koulutukseen. Myös tässä esityksessä esitettiin tarve tuoda opettajankoulutukseen johtamiskoulutuksen suuntautumisvaihtoehtoja. (Opetusministeriö 2007b.) Raportissa tuotiin esille opettajan ammattietiikka, joka kuuluu tuoda esille niin teoriaopinnoissa kuin harjoittelussakin. Ohjatussa harjoittelussa opettajaksi opiskelevan nähdään saavan valmiuksia kehittyä vuorovaikutuksessa ja sosiaalisissa taidoissa paitsi oppilaiden ja opiskelijoiden, myös erilaisten sidosryhmien kanssa. Koko opettajankoulutuksen perustana nähdään sen tutkimusperustaisuus ja opettajankoulutuksen opetusharjoitteluineen todetaan olevan osa yliopistojen tutkintojärjestelmää ja noudattavan täten yliopistotutkintojen laatukriteereitä. Opiskelijoiden toivotaan omaksuvan tutkimuksellinen ote omaan opetustyöhönsä, jolloin heillä on valmiuksia käynnistää ja toteuttaa toimintatutkimustyyppisiä hankkeita omassa opetuksessaan. (Opetusministeriö 2007b, 16–17.) Selvitystyössä tuodaan esille myös opettajankoulutuksen eurooppalainen näkökulma, ja siinä viitataan EU:n komission vuonna 2007 julkaisemaan asiakirjaan *”Improving the Quality of Teacher Education”*. Asiakirjassa opettajan ammatin todetaan olevan korkean pätevyyden ja elinikäisen oppimisen ammatti, liikkuva ja kumppanuuteen pohjautuva. Korkea pätevyys saadaan korkea-asteen opinnoilla, laajoilla opettavan aineen tiedoilla, hyvillä pedagogisilla taidoilla ja osaamisella, jota tarvitaan oppilaiden ohjaamiseen ja tukemiseen. Lisäksi opettajille pitää olla ymmärrys koulutuksen sosiaalisesta ja kulttuurisesta ulottuvuudesta. Elinikäinen oppiminen koskee opettajaa siten, että hänen tulee olla valmis jatkamaan kehitystään koko uransa ajan, uudistamaan omaa työtään ja työyhteisöään hyödyntämällä tieteellistä tutkimustietoa ja refleктоimaan jatkuvasti omaa käytäntöään. Opettajien liikkuvuutta Euroopan unioni haluaa edistää rohkaisemalla opettajia työskentelemään ja opiskelemaan muissa Euroopan maissa ammatillisen kehittymisen edistämiseksi. Kumppanuutta ja yhteistyötä edellytetään opettajankoulutusta järjestävien instituutioiden ja paikallisten oppilaitosten ja muiden mahdollisten sidosryhmien kanssa. ([http://ec.europa.eu/education/com392\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf), luettu 30.5.2011.)

Valtakunnan tasolla kehittämissuunnitelmissa opettajankoulutuksessa on haluttu nostaa esiin niitä tarpeita, joita muuttuva yhteiskunta luo formaalille yleissivistävälle opetukselle ja oppimiselle. Kautta 2000-luvun on nostettu esiin tarve opintojen laaja-alaisuuteen, yhteiskunnalliseen tiedostamiseen, oppimisvaikeuksien ja syrjäytymisen

ehkäisyyn ja sitä kautta moniammatilliseen yhteistyöhön. Lisäksi esille on nostettu sekä hyvät vuorovaikutustaidot että taidot kohdata erilaisia oppijoita ja monikulttuurisuutta, kriisejä ja muutosta. Kehittämishjelmissä on korostettu kestävä kehitystä, tieto- ja viestintäteknologiaa, yrittäjyyttä ja johtajuutta. Näiden kehittämishjelmien lisäksi opettajankoulutuksen sisällöllisiin tavoitteisiin liittyy myös muita valtakunnallisia kehittämishankkeita, joista yksi on tasa-arvo- ja sukupuolittietoisuus opettajankoulutuksessa (TASUKO). Sen taustalla on tasa-arvolaki, ja hanke oli yksi hallituksen tasa-arvo-ohjelman 2008–2011 kärkihankkeista. (<http://wiki.helsinki.fi/display/TASUKO/>, luettu 31.5.2011.)

## **2.5 Aineenopettajan pedagogiset opinnot**

Yhtenä yhteiskunnan tulevaisuuden merkittävänä tekijänä pidetään tasa-arvoista koulutusta, ja korkealuokkainen opetus halutaan taata akateemisen opettajankoulutuksen avulla (Jakku-Sihvonen & Niemi 2006). Aineenopettajan pätevyydestä on määrätty asetuksessa opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (14.12.1998/986). Sen mukaan perusopetuksessa aineenopetusta on kelpoinen antamaan henkilö, joka on suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon ja jolla on kussakin opetettavassa aineessa vähintään 60 opintopisteen (op) laajuiset aineenopettajan koulutukseen kuuluvat opetettavan aineen opinnot, jotka ovat oppiaineen tai siihen rinnastettavan kokonaisuuden perusopinnot ja aineopinnot; sekä vähintään 60 opintopisteen tai vähintään 35 opintoviikon laajuiset opettajan pedagogiset opinnot. Lukion aineenopettajalta vaaditaan tämän lisäksi, että yhdessä opetettavassa aineessa on suoritettu myös syventävät opinnot eli vähintään 120 opintopistettä. Lukion aineenopettajan pätevyys oikeuttaa myös opettamaan ammatillisessa koulutuksessa, perusopetuksen aineenopettajan pätevyys riittää vapaan sivistystyön opetustehtävissä. ([http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986?search\[type\]=pika&search\[pika\]=Opetustoim\\*](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986?search[type]=pika&search[pika]=Opetustoim*), luettu 27.4.2011.)

Opettajan pedagogiset opinnot voidaan joko sisällyttää korkeakoulututkintoon tai suorittaa tutkinnon jälkeen erillisinä. Opinnot muodostuvat perusopinnoista ja aineopinnoista, joihin sisältyy kasvatustiedettä, ainedidaktiikkaa ja ohjattua harjoittelua. Eri yliopistojen käytännöt eroavat siinä, missä vaiheessa pedagogisiin opintoihin voi hakea ja paljonko suoritettuja aineopintoja hakijalta edellytetään. Myös yliopistojen sisällä voi olla erilaisia käytänteitä eri tiedekuntien välillä. Suomalaisessa kaksiporraisessa tutkintorakenteessa opettajan pätevyys saadaan vasta maisterin tutkinnon jälkeen, ja pedagogiset opinnot voidaan joko sisällyttää maisterin tutkintoon tai suorittaa erillisinä maisterin tutkinnon jälkeen. Opettajankoulutukseen on suunniteltu myös erilaisia väyliä, joilla sekä luokanopettajat että aineenopettajat voivat hankkia itselleen kaksoiskelpoisuuden. (Korppas 2008, 6.)

Turun yliopistossa opettajan pedagogisiin opintoihin ja erillisiin opettajan pedagogisiin opintoihin valitaan vuosittain kasvatustieteiden tiedekunnan hyväksymän

kiintiön mukainen määrä opiskelijoita. Opintojen laajuus on 60 opintopistettä. Tiedekunta päättää valintaperusteista vuosittain, ja haku opintoihin on vuosittain keväällä. (<http://www.edu.utu.fi/laitokset/tokl/opiskelu/aineenopettajaopinnot/pedagogiset.html>, luettu 27.4.2011.) Aikaisemmin hakukelpoinen oli opiskelija, jolla oli pääaineestaan vähintään 60 opintopisteen opinnot viimeiseen hakupäivään mennessä, mutta vuodesta 2010 lähtien riittää 50 opintopistettä haun aikaistetun ajankohdan vuoksi. Lisäksi tiedekunnilla voi olla ainekohtaisia opintovaatimuksia. Vieraisissa kielissä (englanti, ruotsi, saksa, ranska, italia, espanja) opettajan pedagogisiin opintoihin voidaan hyväksyä myös kääntämisen ja tulkkauksen opiskelijoita, mikäli kyseisen kielen kiintiö ei tule täyteen valintaperusteet täyttävistä filologian tai kielilinjan opiskelijoista, jotka ovat aina ensisijaisia hakijoita. Kääntämisen ja tulkkauksen opiskelijalta vaaditaan kielikohtaisesti vielä erilaisia täydennettäviä opintoja, joiden pitää olla suoritettuna pedagogisiin opintoihin pyrkiessä. Saksan opetusharjoittelijoiden kiintiö on ollut pitkään kymmenen, sisältäen kaksi paikkaa Åbo Akademin opiskelijoille. Lisäksi erillisinä opiskelevien kiintiö on kaksi. (<http://www.hum.utu.fi/opiskelijavalinta/pedagogiset/>, luettu 27.4.2011.)

Kasvatustieteiden tiedekunnan opettajan pedagogisten opintojen tavoitteissa humanistisella ja matemaattis-luonnontieteellisellä alalla lukuvuosina 2007–2009 mainittiin muun muassa, että opiskelija perehtyy laaja-alaisesti oppimista, opetusta, kasvatusta sekä koulujärjestelmää koskeviin kysymyksiin. Lisäksi hän saa perusvalmiudet opettajan työhön, pystyy tukemaan oppilaittensa kehitystä ja oppimisprosessia sekä toimimaan työyhteisön vastuullisena jäsenenä. Opintojen keskeiseksi päämääräksi asetettiin luoda perusta opettajaksi opiskelevan ammatilliselle kehittymiselle. Opiskelijoilta edellytettiin muutoshakuista opiskeluasennetta ja tietoista pyrkimystä tutkia ja kehittää omaa opetustyötään sekä erilaisia oppimisympäristöjä.

(<http://www.edu.utu.fi/opiskelu/opinto-opas.html>, luettu 25.7.2011.)

Lukuvuosille 2009–2011 päivitettyyn opetussuunnitelmaan lisättiin tavoitteisiin vielä opiskelijan perehtyminen monikulttuurisen koulun toimintaan ja kehittämistyöhön (<http://www.edu.utu.fi/opiskelu/opinto-opas.html>, luettu 25.7.2011).

Tutkimusjaksoni aikana pedagogisten opintojen opetussuunnitelmaa tarkistettiin, mutta opintojen perusteet pysyivät samoina. Taulukossa 1 esitän Turun yliopistossa suoritettavien aineenopettajan pedagogisten opintojen (60 op) rakenteen. Opinnot jaetaan 25 op laajuisiin perusopintoihin ja 35 op laajuisiin aineopintoihin.

Taulukko 1. Aineenopettajan pedagogisten opintojen sisältö Turun yliopistossa.

Perusopinnot 25 op	Aineopinnot 35 op
johdatus kasvatustieteisiin 4 op	kasvu ja oppiminen 10 op
kasvatus ja koulutussosiologia 4 op	aineen opetus, ammatti-identiteetti ja asiantuntijuus 4 op
kasvatuspsykologian ja opetuksen perusteet 7op	ainekohtaiset seminaarit 6 op
oppiaineen opetus ja oppiminen 3 op	ohjattu harjoittelu II 5 op
koulutuksen hallinnon ja lainsäädännön perusteet 2 op.	ohjattu harjoittelu III 5 op
ohjattu harjoittelu I 5 op	ohjattu harjoittelu IV 5 op

Ohjattu harjoittelu on hajautettu sekä osaksi perusopintoja (ohjattu harjoittelu I 5op) että aineopintoja (ohjatun harjoittelun jaksot II-IV, yhteensä 15 op). Yhteensä ohjattua harjoittelua on 20 op aineenopettajan pedagogisista opinnoista (taulukko 1).

Vuosien 2009–2011 opetussuunnitelmassa oli laajennettu opiskelijoiden mahdollisuuksia perehtyä johonkin opetuksen erityisalueeseen aineopintojen opintojaksossa 'aineen opetus, ammatti-identiteetti ja asiantuntijuus', jossa opiskelijoille tarjottiin 2 op kokonaisuuksia aiheista 'Vieraalla kielellä opettaminen', 'Suomi toisena kielenä ja monikulttuurisuus', 'Sukupuoli koulutuksen käytännöissä' sekä 'Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys'. Opinto-oppaassa tuotiin myös esille, että opiskelija voi suorittaa vapaasti valittavat 5 op:n laajuiset tieto- ja viestintätekniikan opinnot. ([http://www.edu.utu.fi/opiskelu/opas\\_2009\\_2011.html](http://www.edu.utu.fi/opiskelu/opas_2009_2011.html), luettu 30.7.2011.)

Humanistisen ja matemaattis-luonnontieteellisen alan opiskelijat voivat suorittaa opettajan pedagogiset opinnot joko a) kokonaisuudessaan yhden lukuvuoden aikana b) suorittamalla 17 op tiettyjä opintoja opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman mukaisesti ja hakeutua vasta myöhemmin opettajan pedagogisiin opintoihin ja suorittaa puuttuvat 43 op tai c) suorittamalla etukäteen kasvatustieteen perusopinnot 25 op ja hakea myöhemmin opettajan pedagogisiin opintoihin ja suorittaa puuttuvat 35 op. Opettajan pedagogisten opintojen opinto-oikeus on yksi lukuvuosi. Perusopintojen kirjatenttejä voi suorittaa sen jälkeenkin, mutta jos aineopinnot, ainedidaktiikka tai opetusharjoittelu jää kesken, pitää opiskelijan hakea uudestaan opinto-oikeutta ja osallistua soveltuvuuden arviointiin. Mikäli opiskelijalla on yliopistossa suoritettu ylempi korkeakoulututkinto ja vähintään viisi vuotta opettajakokemusta, hän voi anoa mahdollisuutta suorittaa osan ohjatusta harjoittelusta näyttökokeella. ([http://www.edu.utu.fi/opiskelu/opas\\_2009\\_2011.html](http://www.edu.utu.fi/opiskelu/opas_2009_2011.html), luettu 30.7.2011.)

Turun yliopistossa valinta pedagogisiin opintoihin tapahtuu soveltuvuuskokeella. Se käsittää ainekohtaisen ryhmäkeskustelun ja yksilöhaastattelun. Ryhmäkeskustelu

kestää noin 20 minuuttia, ja keskustelun aiheen päättää valintaraati. Ryhmäkeskustelun jälkeen jokaista hakijaa haastatellaan noin 10 minuuttia. Raadin muodostavat useimmiten edustajat ainelaitokselta, opettajankoulutuslaitokselta ja Normaalkoulusta. Raadin jäsenille annetuissa ohjeissa ryhmäkuuntelussa tulisi kiinnittää huomiota kuunteluun, vastuunottoon ja itsereflektioon sekä puheenvuorojen selkeyteen, argumentointikykyyn ja tilan antamiseen muille. Hyvän hakijan edellytetään muun muassa tunnistavan ja osaavan analysoida motiivejaan opettajankoulutukseen ja opetustyöhön, omaavan realistisen käsityksen opettajan työstä ja omista sijoittumismahdollisuuksistaan opetustyöhön, tunnistavan opettajan työn keskeisiä ulottuvuuksia kuten opettajan työn eettisen työn luonteen ja tunnistavan itsessään sekä kielteisiä että myönteisiä ominaisuuksia suhteessa opettajuuteen. (Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen ohjeita soveltuvuuden arviointiin, moniste.) Kevääseen 2010 asti valinnassa vaikuttivat haastattelun lisäksi pääaineen perusopintojen opintomenestyksen mukaan saadut aineenhallintapistet. Vuoden 2010 valinnasta lähtien valinta tapahtuu soveltuvuuden arvioinnin perusteella. (Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan koulutussuunnittelija Tiia Engesin sähköposti tekijälle 28.4.2011.)

## 2.6 Ohjattu harjoittelu Turun normaalikoulussa

Turun yliopistossa opetusharjoittelu osana aineenopettajan pedagogisia opintoja tapahtuu pääsääntöisesti Turun normaalikoulussa. Turun normaalikoulu kattaa koko perusopetuksen, yleissivistävän lukion ja kansainvälistä opetussuunnitelmaa (*the International Baccalaureate*) noudattavan IB-lukion. Lukuvuonna 2010–2011 perusopetuksessa oli noin 650 oppilasta (alakoulussa 343 ja yläkoulussa 304). Lukiossa opiskeli 252 opiskelijaa. Oppilaitoksena koulu on varsin monikulttuurinen: maahanmuuttajataustaisia oppilaita oli alakoulussa 48 %, yläkoulussa 53 % ja lukiossa 19 %. (Turun normaalikoulun perusopetuksen rehtorin Annika Hongiston sähköposti tekijälle 13.5.2011 ja lukion rehtorin Marjut Kleemolan sähköposti tekijälle 2.5.2011.) Turun normaalikoulun yhteydessä toimii myös vuonna 2003 perustettu Turun kansainvälinen koulu (*Turku International School*), jossa opetus annetaan englanniksi. Oppilaita kansainvälisessä koulussa on koko perusopetuksessa ja lukiossa noin 220. Noin 55 %:lla oppilaista äidinkieli on muu kuin suomi. Lisäksi niiden 45 % joukossa, jotka ovat ilmoittaneet äidinkielekseen suomen, on monilla ilmoitettuna kaksi äidinkieltä, eli suomi ja englanti. Tilanne vaihtelee asteittain: syksyllä 2010 oli alakoulussa 58 %:lla oppilaista äidinkielenä muu kuin suomi, yläkoulussa vastaava luku oli 49 % ja lukiossa 60 %. Tyypillistä kansainvälisen koulun toiminnalle on, että sen oppilasmäärä vaihtelee pitkin lukuvuotta, kun lapset muuttavat vanhempien mukana maasta toiseen. (Turun kansainvälisen koulun rehtorin Vesa Valkilan sähköposti tekijälle 3.5.2011.) Koska tutkimusjaksoni aikana aineenopettajaksi opiskelevilla saksan opiskelijoilla ei ollut harjoittelua Turun normaalikoulun ulkopuolella, saattoivat he halutessaan olla tiiviisti mukana Normaalikoulun arjessa ja tutustua yhteen koulun lukuvuoteen ja vuodenkiertoon intensiivisemmin.

Turun normaalikoulun perusopetuksen painopistealueet ovat *Middle Years Programme* (MYP) vuosiluokille 5-9, yläkoulun *science*-luokka ja koko perusopetuksen kattava vieraskielinen opetus (englanti). *Science*-luokalle voi hakeutua seitsemännenten luokan alusta, ja luokalla opiskellaan yhteensä kolme kurssia enemmän *science*-aineita, jotka ovat biologia, fysiikka, kemia ja matematiikka. Kursseilla painotetaan kokeellisia työtapoja ja luonnontieteellisen ajattelun kehittämistä. MYP on maailmanlaajuisen *International Baccalaureate Organisationin* (IBO) ylläpitämä kansainvälinen opetussuunnitelma 11–16 -vuotiaille oppilaille, ja siinä korostetaan eheyttävää, kokonaisvaltaista oppimista, kulttuurien välistä tietoisuutta sekä vuoro-vaikutusta ja viestintää. IBO:n hallinnolliset keskuskeskukset ovat Genevessä Sveitsissä ja Cardiffissa Walesissa. IBO ylläpitää myös kansainvälistä lukio-ohjelmaa (*Diploma Programme*), jota voi opiskella Turun normaalikoulun lukiossa (IB). Lisäksi koko perusopetuksessa ja lukiossa pyritään edistämään tieto- ja viestintäteknologian opetus-käyttöä. Turun normaalikoulu osallistuu Vihreä lippu -ohjelmaan, joka on kansainvälinen ympäristökasvatusohjelma. Pysyvän ”Vihreän lipun” käyttöoikeuden koulu sai joulukuussa 2005 tunnustuksena pitkäjänteisestä ja korkeatasoisesta ympäristökasvatustyöstä. (<http://www.tnk.utu.fi>, luettu 11.6.2011. ) Turun normaalikoulu on mukana monessa eri hankkeessa ja projektissa. Tämän tutkimuksen aikana vuosina 2007–2010 koulu on lähtenyt mukaan JOPO-, KIELITIVOLI- ja yrittäjyyskasvatusta edistävään Yvi-hankkeeseen. Lisäksi Normaalikoulu on mukana koulukiusaamista vastustavassa KiVa-koulutoiminnassa.

Turun normaalikoulu pyrkii tarjoamaan monipuolisen kieliohjelman oppilailleen sekä opiskelijoilleen. Perusopetuksen kolmannelta luokalta alkava A1-kieli voi olla englanti, saksa, ranska, venäjä tai ruotsi. Valinnainen A2-kieli aloitetaan neljänneltä luokalta, ja kielivalikoimassa on englanti (jos A1-kieli on muu kuin englanti), saksa, ranska, venäjä ja ruotsi. Seitsemännellä luokalla alkava B1-kieli on ruotsi. Kahdeksannella luokalla voi valita valinnaiseksi B2-kieleksi englannin (jos ei ole lukenut sitä aikaisemmin), saksan, ranskan tai venäjän. Käytännössä A1-kieli on englanti. A2-kielen valitsijoiden määrä vaihtelee lukuvuosittain. B2-kieliä valitaan vähän. Saksan opetusryhmiä ei synny välttämättä joka vuosi alakouluun ja yläkouluun. Venäjä vieraana kielenä -ryhmiä ei ole syntynyt, mutta venäjää opiskellaan kotikielenä. Lukiossa voi opiskella pakollisten englannin ja ruotsin lisäksi ranskaa ja saksaa, muiden kielten kohdalla lukio tekee yhteistyötä Turun iltalukion ja muiden kaupungin ja lähiseudun lukioiden sekä maan muiden normaalikoulujen kanssa esimerkiksi etä- ja virtuaaliopetuksen muodossa. Saksan ja ranskan opetuksessa on usein useamman oppimäärän opiskelijoita samassa opetusryhmässä ryhmäkoon kasvattamiseksi. Esimerkiksi A2-saksan lukijoista vain muutama jatkaa saksaa A-kielenä lukiossa. Siihen, miten valinnaisaineita valitaan, voivat vaikuttaa myös perusopetuksen oppilaiden ja lukion opiskelijoiden maahanmuuttajataustat; jos oman kotikielen ja suomen lisäksi pitää opiskella englantia ja ruotsia, voi vielä yksi kieli lisää tuntua liialliselta.

Turun normaalikoulun vieraiden kielten opetuksessa on painotettu jo pitkään suullista viestintää. Portfolio-työskentelyä ja oppilaan/opiskelijan itsearviointia on kehitetty

jokaisella asteella. Kielten opettajat ovat olleet mukana Eurooppalainen kielisalkku - koulutuksessa, erilaisissa vieraan kielen kehittämishankkeissa ja he toimivat myös opettajien täydennyskouluttajina. Lisäksi Turun normaalikoulussa on kehitetty videoneuvotteluvälitteistä kielten etäopetusta vuodesta 1995 lähtien. Turun normaalikoulu tarjoaa vieraan kielen opetusharjoittelijalle monikuluttuurisen ja aktiivisen harjoitteluympäristön. Valinnaiskielten opettajat kohtaavat samoja ongelmia kuin monissa muissakin kouluissa. Perusopetuksessa valinnaiskielten opetusryhmien syntyminen ja lukiossa opiskelijoiden kieliopiintojen jatkaminen eivät ole itsestään selviä asioita. Harjoittelijoiden pitäessä suuren osan ohjaavien opettajien opetuksesta on heilläkin osaltaan merkittävä rooli siinä, miten oppilaat ja opiskelijat valinnaiskielen opetuksen ja oppimisen kokevat.

Vuoden kestävä ohjattu harjoittelu on laajuudeltaan 20 opintopistettä. Se on jaettu neljään yhtä laajaan jaksoon (OH1-OH4). Valmiiksi suoritetuilla kasvatustieteen perusopinnoilla saattoi tutkimukseni aikana korvata ensimmäisen harjoittelujakson. Lukuvuodesta 2012 alkaen tämä mahdollisuus poistui. Jakson suorittamista kuitenkin suositeltiin sen orientoivan luonteen vuoksi. Ohjattu harjoittelu I (OH1) on nimeltään 'Orientoituminen opettajan ammattiin'. Sen tavoitteena on ”myönteisen koulutus- ja opettajuusasenteen vahvistaminen ja opettajan työn vastuullisuuden ymmärtäminen sekä tutustuminen monipuolisesti opettajan työhön ja sen vaatimuksiin”. (Virtanen & Sihvonen 2008, 66.) Harjoittelujakson keskeisiä sisältöjä ovat tutustuminen sekä kouluyhteisöön ja sen toimintaan että opetusryhmiin ja niiden toimintaan. Harjoittelijat perehtyvät koulu- ja oppiainekohtaisiin opetussuunnitelmiin ja tutustuvat opetustapahtumaan ensin seuraamalla ja havainnoimalla opetusta, ja jakson loppuvaiheessa he myös suunnittelevat, toteuttavat ja reflektovat omaa opetustaan. Opettajaksi opiskelevia rohkaistaan olemaan seurantatunneilla aktiivisia: liikkumaan luokassa, seuraamaan ja auttamaan oppijoita pari- ja ryhmätyöskentelyssä tai istumaan yksin istuvan viereen, jotta he näkevät ja kuulevat paremmin oppilaiden ja opiskelijoiden työskentelyä, havaitsevat ne kohdat, jotka tuottavat näille vaikeuksia ja pääsevät muutenkin lähemmäs luokkahuoneessa tapahtuvaa vuorovaikutusta ja jopa osalliseksi siihen. Pelkästään passiivinen toisen opettajan tunnin seuraaminen ei välttämättä hyödytä opettajaksi opiskelevaa (Leino & Leino 1989). Opetustuokiot toteutetaan yleensä parin kanssa. Jakson tavoitteena on, että opettajaksi opiskelevat ymmärtävät ihmis- ja oppimiskäsityksen merkityksen oppimisprosessin ohjaamisessa ja tiedostavat siinä myös oman kouluhistoriansa vaikutuksen. Harjoitteluun sisältyy lisäksi orientoivia luentoja, joissa koulun eri toimijat kuten rehtorit ja oppilashuollon ja kouluturvallisuuden avainhenkilöt kertovat omista vastuualueistaan sekä aineryhmäkohtaisia harjoituksia, ryhmä- ja yksittäisohjausta ja nk. kouluharjoittelua. (Virtanen & Sihvonen 2008, 66–67.) Ohjattu harjoittelu I alkaa syyskuun puolivälissä ja kestää lokakuun puoleen väliin.

Ohjattu harjoittelu II:n teema on oppimisen ja kasvun ohjaaminen. Se kestää loka-kuusta joulukuuhun. Jakson tavoitteena on, että harjoittelijat tiedostavat ”oppimisprosessiin vaikuttavat tekijät sekä opettajan työn merkityksen oppimisen ja

kasvun tukijana”. (Virtanen & Sihvonen 2008, 67.) Jakson keskeisiä sisältöjä ovat oppituntien suunnittelu, toteuttaminen ja reflektointi sekä perehtyminen koulun toimintakulttuuriin, opetusmenetelmiin, työtapoihin, opetusmateriaaleihin ja opetusvälineisiin. Myös oppilasarviointi ja arviointimenetelmiin tutustuminen, motivaation ja muiden oppimisprosessin osatekijöiden huomioiminen opetuksessa kuuluvat jakson sisältöihin. Sen lisäksi opettajaksi opiskelevien halutaan harjaantuvan opetustilanteen edellyttämään vuorovaikutukseen ja oppilaan oppimisen ja kasvun tukemiseen esimerkiksi eriyttämällä. Omien harjoitustuntien lisäksi harjoittelija seuraa muiden tunteja, opettelee antamaan arvostavaa ja kannustavaa palautetta toisille ja osallistuu erilaisiin ryhmä- ja yksilöohjauksiin. Tarkoituksena on, ettei harjoittelija istu passiivisena luokassa seuraamassa, vaan toimii siellä aktiivisesti esimerkiksi apuopettajana. Harjoitustunnit pidetään usein yhdessä parin kanssa, ja saksan aine-ryhmässä harjoittelijat ovat opettaneet kahdella eri luokka-asteella. Myös parit ovat vaihtuneet astevaihdon yhteydessä.

Keväälle sijoittuvat harjoittelujaksot ovat nimeltään ’Laaja-alainen opettajuus koulu-yhteisössä’ (OH3) ja ’Opettaja kasvattajana ja yhteiskunnallisena vaikuttajana’ (OH4). OH3 alkaa tammikuun alussa ja kestää maaliskuun alkuun. Sen tavoitteena on pedagogisen ja didaktisen ajattelun syventäminen ja omien reflektiotaitojen kehittäminen. Jaksona aikana opettajaksi opiskelevan tulisi saada perusvalmiudet erilaisten oppilaiden kohtaamiseen ja aineelleen ominaisten työtapojen soveltamiseen ja kehittämiseen. Tavoitteena on oppilaantuntemuksen edistäminen ja eettisten näkökulmien huomioon ottaminen opetuksessa sekä oman kasvatusnäkömyksen syventäminen. Työrauha, oppimisvaikeuksien havaitseminen ja niissä auttaminen, kodin ja koulun välinen yhteistyö sekä oppilas- ja opiskelijahuoltoon tutustuminen kuuluvat niin ikään jakson sisältöihin. OH3:n aikana perehdytään myös sivuaineen opetukseen. Viimeisen ohjattu harjoittelu -jakson tavoitteena on tukea opettajaksi opiskelevan kasvua tulla tietoiseksi oman työnsä merkityksestä ja sen kehittämisestä. Tulevista opettajista halutaan kasvattaa eettisesti kestäviin ratkaisuihin pyrkiviä, tiedostavia ja kriittisesti ajattelevia opettajia. Keskeisinä sisältöinä on vahvistaa ainekohtaisten sisältöjen osaamista ja tutustuttaa monimuoto-opetukseen ja oppiaineiden väliseen integraatioon. Opettajaksi opiskelevan toivotaan tiedostavan opettajan työn yhteiskunnallista vaikuttavuutta, oman työn kehittämistä ja täydennyskoulutuksen tärkeyttä, ja perehtyvän oman työn arviointiin ja arviointimenetelmiin. (Virtanen & Sihvonen 2008, 68–70.) Keväällä harjoittelutunnit pidetään pääsääntöisesti yksin ja yksittäisten tuntien suunnittelun sijasta harjoitellaan jaksosuunnitelmien tekemistä. Samalla opetellaan asettamaan opetukselle pidemmän välin tavoitteet ja seuraamaan niiden toteutumista. Vieraiden kielten harjoittelijat saavat ryhmässä kokonaisen lukion kurssin tai osan perusopetuksen yhden ryhmän (hajautetusta) kurssista vastuulleen, jolloin he vastaavat koko kurssin/tietyn ajanjakson opetuksesta ja kurssin/jaksonsa arvioinnista kirjallisine ja suullisine kokeineen. Opettajaksi opiskelevien oletetaan pystyvän toimimaan jo itsenäisemmin, vastaavan opetustilanteista, luokanhallinnasta ja oppijoiden oppimisesta (Virtanen & Sihvonen 2008, 71). Myös ohjaajan palaute keskittyy enemmän koko jakson toteutukseen kuin yksittäisiin asioihin harjoittelutuntien aikana. Kuitenkin



harjoittelijalla on mahdollisuus ja oikeus saada juuri niin paljon ohjausta kuin hän tuntee tarvitsevänsä.

Pidettävien harjoittelutuntien lukumäärää ei ole määrätty. Tuntien pito ja muiden tuntien seuraamiseen on opetussuunnitelmassa laskettu seuraavat määrät:

- OH1 oppituntien seuraamista ja opetustuokioita yhteensä 32 h (opetustuokioita/oppitunteja 4–8 h)
- OH2 oppituntien seuraamista ja oppituntien pitoa yhteensä 22 h (oppituntien pitoa 8–15 h)
- OH3 oppituntien seuraamista ja oppituntien pitoa yhteensä 22 h (oppituntien pitoa 8–15 h)
- OH4 oppituntien seuraamista ja oppituntien pitoa yhteensä 22 h (oppituntien pitoa 8–15 h).

(Virtanen & Sihvonen 2008, 66–70.) Oppituntien laskemisessa alakoulun 45 minuuttia on yksi oppitunti, yläkoulun ja lukion 75 minuutin pituinen oppitunti on 1,7 tuntia. Näin harjoittelujaksojen harjoittelutuntien määrä on varsinaisina oppitunteina 5–9 oppituntia.

Lukuvuonna 2007–2008 opetusharjoitteluun sisältyi PBL-työskentelyä (*problem based learning*) ainerajat ylittävissä ryhmissä. Työmuoto toteutettiin yhteistyössä opettajankoulutuslaitoksen didaktikkojen kanssa. PBL-työskentelyssä tarkoituksena oli perehtyä PBL:n ryhmätyöskentelymetodeja käyttämällä tarkemmin luokanhallintaan tai muihin sellaisiin kysymyksiin, jotka ryhmä näki tarpeelliseksi. Ryhmätyöskentely jatkui koko vuoden, keväällä vain ryhmän vetäjät vaihtuivat niin, että vetäjinä toimivat pelkästään Normaalikoulun ohjaajat. PBL-työtavassa haluttiin yhdistää neljä asiaa: ainerajat ylittävä opetusharjoittelijoiden yhteistyö, opettajaksi opiskelevia askarruttavien aiheiden pohdinta yhdistämällä teoriaa ja käytäntöä, itse työtavan oppiminen käytännön avulla sekä opettajankoulutuslaitoksen ja Normaalikoulun välinen yhteistyö. Pedagogisten opintojen opetussuunnitelmaa päivitettiin keväällä 2009, jolloin PBL-työskentelystä luovuttiin osittain opettajaksi opiskelevien siitä antaman kritiikin takia. Työmuodosta ja didaktikkojen kanssa tehtävästä yhteistyöstä ei kuitenkaan luovuttu, vaan nimi vaihtui moniammatilliseksi yhteistyöksi eli MYT:ksi. Moniammatillisuutta ryhmässä edustivat eri oppiaineiden harjoittelijat, mutta työmuodon nimi oli epäonnistunut. PBL-työskentelyyn oli opetussuunnitelmassa varattu 5–10 tuntia ohjatun harjoittelun jaksoissa 2 ja 3, MYT-työskentelyyn oli varattu käytettäväksi 6 tuntia niin ikään harjoittelujaksoissa 2 ja 3. (Virtanen & Sihvonen 2007, 62–67; Virtanen & Sihvonen 2008, 68–69; Virtanen ym. 2009, 70–75.) Opetussuunnitelmauudistuksessa keväällä 2011 työtappaa muutettiin jälleen, ja siitä käytetään nimitystä pienryhmätoiminta (Vänttinen ym. 2011, 82–83).

Luokanhallinnan keinoja on pyritty näyttämään opetusharjoittelijoille vuosien 2008–2011 opetussuunnitelmissa ns. aineenopettaja-luokanopettaja -yhteistyön avulla (AO-LO). Lukuvuonna 2008–2009 osalla aineenopettajaharjoittelijoista oli mahdollisuus

seurata OH2:n aikana syventävässä harjoittelussa eli päättöharjoittelussa olevan luokanopettajaharjoittelijan harjoitustuntia, antaa siitä palautetta ja mahdollisesti osallistua vielä harjoitustunnin jälkeiseen palautekeskusteluun. Taustana tälle yhteistyölle oli ajatus siitä, että vasta opettamista aloittava aineenopettajaksi opiskeleva näkisi kokeneen luokanopettajaharjoittelijan tunnin pitoa ja luokanhallinnankeinoja. Koska luokanopettajaksi opiskelevien harjoittelurytmi poikkeaa aineenopettajaksi opiskelevien rytmistä, on alakoulun puolella keväällä nuoria luokanopettajaharjoittelijoita pitämässä ensimmäisiä tuntejaan. Heille tarjotaan mahdollisuutta tulla seuraamaan yläkoulussa ja lukiossa pidettäviä harjoitustunteja, antamaan niistä vertaispalautetta ja mahdollisuuksien mukaan osallistumaan myös ohjauskeskusteluun. Lukuvuonna 2009–2010 syksyn AO-LO-harjoittelu laajennettiin koskemaan kaikkia opetusharjoittelijoita, ja tämä harjoittelumuoto säilytettiin myös uusimmassa opetus-suunnitelmassa keväällä 2011. AO-LO-harjoittelu on osa opetusharjoitteluun liittyvää kouluharjoittelua, jota kuuluu jokaiseen harjoittelujaksoon. (Virtanen ym. 2009, 77; Vänttinen ym. 2011, 93–94.)

Ohjattuun harjoitteluun kuuluvan kouluharjoittelun avulla pyritään antamaan opettajaksi opiskelijoille mahdollisuus opintojen aikana tutustua opetuksen ulkopuoliseen opettajan työnkuvaan. Turun normaalikoulussa kouluharjoittelu on jaettu kolmeen koriin, josta jokaisesta pitää suorittaa jotakin harjoitteluvuoden aikana. Ensimmäiseen koriin yksi kuuluu oppimisen arviointiin liittyvä toiminta, uuteen opetusteknologiaan tutustumista ja opetusmateriaalin tuottamista muuten kuin omille oppitunneille. Toiseen koriin liittyy kaikenlainen yksilön oppimisen tukeminen, kuten tukiopetuksen antaminen ja tutustuminen erityisopetukseen. Kolmannessa korissa painotetaan koulun toimintakulttuuriin osallistumista: opettajankokouksiin ja vanhempainiltoihin osallistumista, oppilasretkien ja leirikoulujen järjestelyihin osallistumista tai ainerajojen ylittävien aamunavauksien ja teemapäivien suunnittelemista ja pitämistä. Lisäksi voi osallistua erilaisiin koevalvontoihin, kuten lukion koeviikon tai ylioppilaskirjoitusten valvontoihin. (Virtanen & Sihvonen 2007, 70.) Harjoittelijat voivat osallistua myös yläkoulun luokanopettajan ja lukion ryhmänohjaajan tunneille, KiVa-koulutoimintaan ja koulussa tapahtuviin muihin tapahtumiin. Viime vuosina aineenopettajaopiskelijat (yksi kerrallaan) ovat myös voineet seurata lukion rehtorin työtä seuraamalla hänen työpäiväänsä. Saksan aineryhmässä kouluharjoittelua on saanut osallistumalla perinteisen kielten teemaviikon saksa-päivän suunnitteluun ja pitämiseen sekä alakoulun 3. luokkalaisille suunnatun saksan kerhon suunnitteluun ja pitämiseen.

Ohjattuun harjoitteluun Turun normaalikoulussa kuuluu seurattavien ja pidettyjen opetustuntien sekä kouluharjoittelun lisäksi muutakin toimintaa, jonka tarkoituksena on tukea aineenopettajaksi opiskelevaa ammatillisessa kasvussa. Taulukossa 2 esitän Turun normaalikoulussa käytettävät ammatillisen kasvun ja ohjauksen erilaiset välineet. Kaikille yhteisesti suunnattujen luentojen ja koulutusten sisällöt saattavat muuttua hieman vuosittain saadun harjoittelijapalautteen tai ajankohtaisten teemojen mukaan. Kokoamani taulukon pohjalta voidaan todeta, että opetusharjoittelijalle tarjotaan ohjatun harjoittelun aikana monipuolisia tilaisuuksia pohtia opettajuutta ja

opettajan työtä niin Normaalikoulun opettajien, oman aineryhmän edustajien kuin eri aineita ja luokka-asteita edustavien opetusharjoittelijoiden kanssa. Opetusharjoittelussa ei keskitytä ainoastaan oman oppiaineen opetukseen, vaan näkökulmaa laajennetaan sekä yhtenäisen perusopetuksen että lukion erityispiirteisiin. Opettajien välistä yhteistyötä harjoitellaan muun muassa pienryhmätoiminnan sekaryhmissä, AO-LO-harjoittelussa sekä erilaisten teemapäivien suunnittelussa ja pitämisessä. Omaa osaamistaan voi halutessaan jakaa toisille tieto- ja viestintäteknologian tuutor-toiminnassa.

Taulukko 2. Ammatillista kasvua tukeva toiminta ohjatussa harjoittelussa Turun normaalikoulussa.

Väline	Tarkoitus
<b>Yhteisesti kaikille</b>	
Yleisluennot	Tutustuttavat opetusharjoittelijat harjoittelun sisältöihin, normaali-koulun eri asteiden ja kansainvälisen koulun toimintaan, ja mm. oppilashuoltoon, koulun turvallisuuteen, äänenhuoltoon ja erityisopetukseen.
TVT-koulutus: luentoja, työpajoja	Tutustuttaa tieto- ja viestintäteknologian, verkko-opetuksen ja sosiaalisen median välineisiin ja pedagogiikkaan.
Pienryhmätoiminta (ent. PBL, MYT)	Eri oppiaineita edustavista opettajaksi opiskelevista kootut noin 10–12 hengen ryhmät, joissa keskustellaan useamman tapaamiskerran aikana yhdessä sovitusta, koulumaailmaan liittyvästä aiheesta ja tehdään mahdollisesti siihen liittyvä oppimistehtävä yhdessä. Ryhmällä on opettaja tai didaktikko tutorina (lukuvuoden 2010–2011 jälkeen vain TNK:n opettaja). Ryhmällä eri oppimistehtävät syksyllä ja keväällä, ryhmän kokoonpano pysyy samana koko vuoden.
Kouluharjoittelu	Antaa mahdollisuuden osallistua koulun arkeen monipuolisesti.
<b>Aineryhmäkohtaisesti</b>	
Opetuksen seuraaminen	Tutustua oman aineen opetukseen eri asteilla, nähdä eri tasoisten oppijoiden oppimista, tutustua opetusmateriaaleihin.
Ohjatut seurannat	Niitä edeltää ja niiden jälkeen ryhmätapaaminen tunnin pitäjän kanssa: ennen tuntia kerrotaan tunnin ohjelmasta ja tavoitteista, tunnin jälkeen keskustellaan toteutumisesta.
Ohjaus ja palaute	Harjoitustuntia edeltävät ohjaustapaamiset ja harjoitustunnin jälkeen pidettävät palautekeskustelut pienryhmässä, parin kanssa tai yksin ohjaajan kanssa.
Ryhmäohjaukset	Keskustellaan ainekohtaisista erityiskysymyksistä.
Vieraiden kielten yhteiset luennot	Vieraiden kielten harjoittelijoille yhteisiä luentoja ja ryhmäohjauksia kielen opetukseen liittyvistä ajankohtaisista asioista opettajan käytännön työssä.
<b>Kirjalliset välineet</b>	
HOPS	Harjoittelija pohtii vahvuuksiaan ja kehittämisalueitaan. Kirjoitetaan sekä syksyllä että keväällä. Toimii pohjana ohjaajan kanssa käytäville keskusteluille ja ohjaukselle
Reflektiovihko	Vihko, kansio tai sähköinen alusta, johon liitetään tuntuun suunnitelmat, ohjaajan kirjalliset palautteet, vertaispalaute ja itsereflektio eli koko harjoittelun kulku koottuna yhteen.

Väline	Tarkoitus
Harjoittelupalautte	Saksan aineryhmässä lisäksi observointilomake, joka tukee ensimmäisen harjoittelujakson oppituntien seuraamista. Kerätään syksyisin ja keväisin. Keväisin myös eNorssin valtakunnallinen palaute.
Auditointi	Koulun oma sisäinen auditointi, jossa tarkastellaan myös opetusharjoittelun kulkua. Keskustelutilaisuus, josta tehdään kirjallinen raportti.
<b>Vertaistuki</b>	
Harjoitustunnit	Harjoitustuntien suunnittelu ja pitäminen pareittain (syksyllä). Harjoitustuntien seuraaminen ja vertaispalautteen antaminen
AO-LO-harjoittelu	Yhdessä luokanopettajaharjoittelijoiden kanssa. Laajentaa käsitystä eri-ikäisten opettamisesta ja oppimisesta. Tukee yhtenäisen perusopetuksen tavoitteita.
Aineryhmät	Esimerkiksi teemapäivien ja erilaisten tempausten suunnittelu ja toteuttaminen yhdessä.
Pienryhmätoiminta	Ennen PBL ja MYT- työskentelyä, nyt vain pienryhmätyöskentelyn nimellä (ks. yllä). Toimitaan yli ainerajojen.
TVT-tuutoritoiminta	Harjoittelija opettaa toisille tieto- ja viestintäteknologiantaitoja, esimerkiksi <i>SmartBoardin</i> käyttöä. Sekä tuutori että oppijat saavat siitä kouluharjoittelua.
Harjoittelijoiden huone	Harjoittelijoiden yhteinen sosiaalitala ”opettajahuone”, jota käyttävät myös luokanopettajaharjoittelijat. Mahdollistaa vertaistuen yli aine- ja luokka-asterajojen.

Taulukosta 2 voi havaita, miten opetusharjoittelussa tarjotaan useita mahdollisuuksia harjoittelijoiden keskinäisiin kollegiaalisiin kohtaamisiin ja palautteen vaihtamisiin. Opetusharjoittelijoita ohjataan kannustavan vertaispalautteen antamiseen, sillä erilaisen pari- ja pienryhmätyöskentelymuotojen nähdään olevan varsin merkityksellinen aineenopettajien ammatillisen kasvun prosessissa. Rautiainen (2004, 53–54) toteaa erilaisten ryhmien voivan olla merkittäviä tukiverkkoja, joiden avulla opettajaksi opiskeleva voi oppia toimimaan uudessa ryhmässä ja analysoimaan erilaisia stereotyyppioita ja asenteita. Sekaryhmätyöskentelyn hän näkee mahdollisuutena löytää yhteisöllinen näkökulma koulukulttuuriin ja opettajan työhön (Rautiainen 2008, 148). Hargreaves (1992) on todennut, että opettajat oppivat ehkä eniten toisiltaan, oman koulunsa kollegoilta. Ohjatussa harjoittelussa opetusharjoittelijat ovat tietyllä tapaa toistensa kollegoita.

## 2.7 Yhteenveto

Tässä luvussa tarkastelin opettajuutta, opettajan työhön vaikuttavia tekijöitä ja opettajakoulutuksen tavoitteita, ja kuvailin Turun yliopistossa suoritettavien pedagogisten opintojen ja ohjatun harjoittelun sisältöjä. Opettajan arkiseen työhön kuuluu yhä enemmän oma työn kehittäminen esimerkiksi erilaisten valtakunnallisten hankkeiden avulla. Työn rasittavuuteen vaikuttavat työrauhaongelmat, erilaiset julkiset arvioinnit,

jatkuvat uudistukset, kiire ja kasvava työmäärä. Opettajan työn ominaispiirteisiin liitetään muun muassa ammatillinen autonomia, substanssiosaaminen, monipuoliset vuorovaikutustaidot, rooli yhteiskunnallisena vaikuttajana sekä taito hyödyntää tieto- ja viestintäteknologiaa pedagogisesti järkevällä tavalla. Eettisenä toimijana opettajan velvollisuus on huolehtia oppilaittensa ja opiskelijoittensa kaikenpuolisesta hyvinvoinnista. Opetussuunnitelmien perusteissa määritellyssä oppimiskäsityksessä korostetaan vuorovaikutuksellista yhdessä oppimista. Lähtökohtana uuden oppimiselle ja opettamiselle ovat oppijoiden aikaisemmat tiedot ja taidot, ja oppimaan oppimisen taitojen edistäminen ja kaikkien oppijoiden tukeminen kuuluvat opettajan ammattitaitoon. Opettajankoulutuksen tavoitteena on tutkimusorientoitunut, reflektiivisesti ajatteleva opettaja, joka pystyy aikaansaamaan muutosta ja jolla on hyvät vuorovaikutustaidot. Opintojen toivotaan antavan laaja-alaisen pätevyuden toimia eri asteilla ja koulumuodoissa. Vieraan kielen opettajalta vaaditaan lisäksi taito sekä puhua kielestä että arvioida kielitaitoa. Voimaantuminen opettajaksi opiskelevalla näkyy vastuullisena sitoutumisena omaan ammatilliseen kasvuun. Sitoutuminen omaan kehitykseen merkitsee myös reflektiivisten taitojen opettelua. Reflektointi yhdessä tavoitteellisen ohjauskeskustelun kanssa muodostavat opetusharjoittelussa ohjauksen keskeisimmät työtavat. Ammatillinen kasvu merkitsee muutosta opettajaksi opiskelevan näkemyksissä, käytöksessä, uskomuksissa ja tiedoissa, ja se edellyttää myös persoonallista kasvua. Asiantuntijana opettajan toiminta on tavoitteellista itsensä kehittämistä.

### **3 Kielikasvatuksesta ja vieraan kielen opetuksen tavoitteista**

Suomessa on vieraan kielen opetuksella vahva perinne; pienen kielimaan menestymisen edellytyksenä on nähty vieraiden kielten osaamisen taito. Sen lisäksi, että työelämä vaatii kielten ja kulttuurien osaamista, on vieraan kielen osaamisesta tullut itsessään osa tavallisen ihmisen arkipäivää (Kaikkonen 2004b). Vieraan kielen opetuksen tilalla tai rinnalla puhutaan kielikasvatuksesta. Kohonen (2009) määrittelee kielikasvatuksen olevan ”oppilaan koko olemusta ja persoonaa koskettavaa merkityksellistä kielen oppimista”. Kielikasvatus tukee oppijan kasvua niin ihmisenä, kielenkäyttäjänä kuin oppilaitoksen tai yhteisön jäsenenä. Sen keskeisiksi periaatteiksi Kohonen luonnehtii oppijan autonomisuuden ja omien päämäärien asettamisen, henkilökohtaisen sitoutumisen oppimiseen, omaehtoisuuden ja aloitteellisuuden, sosiaalisesti vastuullisen toiminnan yhteisöissä, oppimisen mielekkyyden, syvyyden ja laaja-alaisuuden, itse- ja vertaisarvioinnin korostumisen sekä opetuksen oppilas- ja merkityskeskeisyyden. Autenttinen viestintä merkitsee Kohosen mukaan sitä, että oppija on aktiivinen ja kykenee rakentamaan vuorovaikutukseen hyvinkin erilaisista kulttuuritaustoista tulevien henkilöiden kanssa. Kielen oppimistilanteessa vuorovaikutteinen opiskelu tekee oppijoista toinen toistensa voimavaran, jota vasten yksilö voi peilata omia oppimistaitojaan, sosiaalisia taitojaan ja persoonaansa. Kaikkonen (2005) korostaa kielen viestinnällistä funktiota nimenomaan suullisen viestinnän välineenä.

Euroopan unionissa vieraiden kielten oppiminen nähdään välineenä kulttuurien väliin kasvatukseen: kielen oppijat oppivat samalla kehittämään uteliaisuutta ja avoimuutta toiseuteen, välttämään stereotyyppioita ja löytämään toisia kulttuureja. Kielen opiskelu auttaa näkemään, miten keskustelu toisista kulttuureista tulevien ja toisenlaisten sosiaalisten identiteettien omaavien henkilöiden kanssa on rikastuttava kokemus. (Council of Europe 2008, 29.) Vuonna 2001 julkaistu kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys (viittaa myöhemmin vain Eurooppalainen viitekehys tai viitekehys) on muuttanut suomalaista vieraan kielen opetusta. Viitekehysten näkökulma kielenoppimiseen on varsin kokonaisvaltainen ja se antaa kielen opetukseen, oppimiseen ja arviointiin uusia näkökulmia painottamalla oppilaskeskeisyyttä ja kielenkäyttäjän ja -oppijan monikielisyttä eli plurilingvaalista kielenkäyttötaitoa. (Eurooppalainen viitekehys 2003, 8.) Viitekehyksessä määriteltyjen kielitaidon taitotasojen pohjalta on luotu suomalaiseen vieraan kielen kouluopetukseen sopivat taitotasot, joilla määritellään valtakunnallisissa Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (2004) perusopetuksen hyvän osaamisen arvosana (8) eri kielissä luokka-asteille 6 ja 9 ja Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2003) kielten eri oppimäärien tavoitetasot. Viitekehysten myötä suomalainen vieraan kielen opetus sai lisää sisältöä viitekehysten pohjautuvan Eurooppalaisen kielisalkun avulla, joka on kielenkäyttäjän itse kokoama ja itse arvioima autenttinen aineisto siitä, miten hänen vieraan kielen oppimisensa on kehittynyt. Kielisalkkua pidetään sekä oppijan että opettajan kannalta merkittävänä kielenopetuksen pedagogisena ja hallinnollisena työvälineenä: kummallekin se antaa välineitä oppimisen tukemiseen ja seuraamiseen. (Kohonen 2005a.)

Suullisen viestinnän harjoittelu ja vieraan kielen käyttö voi aiheuttaa oppijoissa myös ahdistusta. Puhutaan kielijännityksestä (*language anxiety*), joka merkitsee erilaisia ahdistuksen ja jännityksen tunteita, joita kielenoppijat voivat tuntea vieraan kielen kouluopiskelun liittyvissä tilanteissa, varsinkin julkisissa puhetilanteissa. Jännitys aiheuttaa epämukavaa oloa kielten tunneilla; se saattaa jopa haitata opetukseen osallistumista tai siinä suoriutumista. Kielijännityksestä kärsivä ei välttämättä yllä omalle optimaaliselle tasolle oppimistyöskentelyssä, ja hänellä voi olla muita heikompi kielenoppimiseen liittyvä minäkäsitys, kieliminä. (Pihko 2009.) Karan (2007, 66) tutkimuksissa suullisen kielitaidon arvioinnista portfoliotyöskentelyn avulla tuli myös ilmi, miten oppilaat saattoivat pelätä ja olla jopa paniikissa ennen suullisia testejä. Opettaja voi kuitenkin auttaa oppijoitaan luomalla turvallisuuden tunnetta niin opetus- kuin testaustavoissaankin.

Seuraavissa alaluvuissa tarkastelen niitä vieraan kielen opetuksen tavoitteita, jotka nimesin opetusharjoittelijoiden ideaaleiksi ensimmäisessä tutkimuskysymyksessäni. Vieraan kielen opetukseen liittyvät ideaalit olivat saksan luonnollinen käyttö opetus-tilanteessa, kulttuuritietouden välittäminen ja selkeä kieliopin opetus.

### 3.1 Kohdekieli luokakielenä

Kielitaito ei ole pelkkää äidinkielen informaatiosuoraa kääntämistä toiseen kieleen, vaan viestin ymmärrettävyyteen vaikuttavat muutkin kuin kielelliset seikat, esimerkiksi nonverbaalinen viestintä tai kielen prosodia kuten intonaatio, painotus ja rytmi. Samoin erilaiset reagoitavat toisen puheeseen ja esitykseen poikkeavat kielestä toiseen. (Yli-Renko 1992; Kaikkonen 1994, 42–44.) Eri kielten oppijat ovat kovin eriarvoisessa asemassa, kun verrataan heidän mahdollisuuksiaan kuulla tavoitekieltä autenttisessa tilanteessa. Englantia kuullaan päivittäin kaikissa medioissa, ja englanti voi olla nuorten kommunikointikieli, kuten Normaalikoulun kansallisilla ja kansainvälisillä IB-oppilailla. Median kautta englannin oppijalla on mahdollisuus oppia myös ei-kielellistä viestintää.

Toisin kuin englantia, saksan kieltä ei kuule kovin usein, ja tavallinen oppilas tai opiskelija harvemmin joutuu käyttämään saksaa luokkahuoneen ulkopuolella. Kielisyötteen määrä jää näin suurimmaksi osaksi opettajan didaktisten ratkaisujen ja käytettyjen oppimateriaalien varaan (Elomaa 2009, 105; Penttinen 2005, 36). Varsinkin suullisen kielitaidon kehittyminen edellyttää myös sitä, että joutuu reagoimaan tilanteissa, joita oppikirjojen tehtävissä ei välttämättä tule esille. Oppijan pitää ymmärtää tavoitekieltä puhuvaa ja osata ilmaista oikealla tavalla, jos ei ole ymmärtänyt toista. Riversin (1985, 124–125) mukaan aitoa vuorovaikutusta syntyy silloin, kun keskusteluun tulee mukaan ennakoimattomuutta. Helppo ja luonnollinen didaktinen keino oman kokemuksen mukaan on se, että opettaja käyttää itse tavoitekieltä ja opettaa näin oppilasta ja opiskelijaa alusta pitäen paitsi kuulemaan niin ennen kaikkea kuuntelemaan tavoitekieltä ja myös reagoimaan kuulemaansa.

Rixon (1986, 3–5) toteaa, miten kuulija voi monessa autenttisessa kuullun ymmärtämistä vaativassa tilanteessa hyödyntää tilanteeseen liittyviä visuaalisia vihjeitä, puhujan nonverbaalista viestintää tai vaikka taululle kirjoitettua tekstiä. Pohtiessaan autenttisten kuullunymmärtämistehtävien merkitystä hän tuo esille, että puheen luonnollisuus on autenttisuutta tärkeämpi, ja ei-autenttinen materiaali voi olla opetuksen kannalta autenttista tarkoituksenmukaisempaa (Rixon 1986, 15). Kramschin (1993, 185) mukaan taas olennaista vieraan kielen oppijoille olisi kuulla sellaista tekstiä, joka olisi mahdollisimman autenttista ja jota ei ole tuotettu pedagogisia tarpeita varten. Näin oppijoilla olisi paremmat mahdollisuudet ymmärtää kohdekielen puhetapoja ja toimia tarkoituksenmukaisemmin kohdekulttuurissa.

Tutkimusten mukaan oppijoille suunnattu puhe on yleensä modifioitu systemaattisesti: se voi olla hitaampaa, selkeämmin artikuloitua sekä lauserakenteiltaan yksinkertaisempaa kuin natiivikielenpuhujalle suunnattu puhe (Krashen 1982, 25; Allwright & Bailey 1991, 124; Ellis 1992, 39). Lisäksi opettaja voi puhuessaan pitää tavallista enemmän taukoja, esittää enemmän toteamuksia kuin kysymyksiä ja toistaa itseään useammin (Chaudron 1995, 85). Allwright ja Bailey (1991, 140) tuovat kuitenkin esille, että tutkimustulosten mukaan koululuokassa opetustilanteessa käytetty kieli

poikkeaa siitä kielestä, jota he kohtaavat luokan ulkopuolella keskustellessaan natiivipuhujan kanssa. Näin varmasti on, koska natiivipuhuja puhuu harvoin murrevapaata yleiskieltä, jota taas kouluopetuksessa opetetaan. Ellis (1992, 40) korostaa, miten varsinkin vieraan kielen oppimisen alkuvaiheessa tavoitekielisestä puheesta voi olla vaikeaa havaita fonologisia ja kieliopillisia yksikköjä. Siksi opettajien olisi hyvä yksinkertaistaa käyttämäänsä tavoitekieltä. Ellisin mukaan kokeneella opettajalla on taito sopeuttaa käyttämänsä kielen oppijoilta saamansa palautteen pohjalta.

Opettajan kokemukseni mukaan luokkielen käytössä voi soveltaa sekä vähemmän autenttista että autenttista näkemystä: vasta-alkajien kanssa voi opettajan tavoitekieli olla sekä sanastollisesti että kieliopillisesti yksinkertaisempaa, ja oppijoiden taitojen kasvaessa myös luokkielen taso kasvaa. Luokkielen ollessa kuitenkin aitoa kieltä tulee siinä esille tavoitekielen prosodia ja erilaisia kielellisiä reagoitintapoja kuten interjektioita. Lisäksi kielen ulkoiset tekijät, kuten esillä oleva materiaali, opettajan eleet ja ilmeet sekä vaikka oppilaiden näkyville kirjoitettavat vihjeet ovat tukemassa viestin perillemenoaa. Kun vieraan kielen tunnilla tavoitekielen käyttö on luonnollinen osa opetusta ja opettajan ja oppijoiden välistä kommunikaatiota, on kielen oppijoilla paremmat mahdollisuudet selvittää kohtaamisissa natiivipuhujan kanssa. Turun normaalikoulussa saksankielisistä maista tulevat Erasmus-vaihto-opiskelijat vierailevat usein saksan oppitunneilla, ja varsinkin lukion 2. ja 3. vuosikurssin opiskelijat selviävät kohtuullisen hyvin näissä saksankielisissä vuorovaikutustilanteissa.

### **3.2 Kulttuuri osana vieraan kielen opetusta**

Vieraan kielen oppiminen on samalla aina kohdekielen kulttuurin ilmiöihin tutustumista; kieli ja sen edustama kulttuuri tai kulttuurit kulkevat käsi kädessä. Maijalan (2010, 9) mukaan vieraan kielen opetuksen erityinen viehätys piileekin juuri tässä kulttuurien kohtaamisessa. Kaikkonen (2005) kutsuu kulttuurienvälisestä oppimista kohtaamisen pedagogiikaksi. Kohdatessaan toisen kulttuurin oppijalla on mahdollisuus laajentaa myös oman kulttuurinsa ymmärtämistä, hänen kulttuurikuvansa laajentuu kohti vierasta ja omaa kulttuuria, mikä mahdollistaa oppijan sosiaalistumisen kulttuurienväliseksi toimijaksi ja kohti monikulttuurista identiteettiä.

Kulttuuri on laaja käsite, joten voi olla hankalaa määritellä, mitä sen osia koulun kielenopetuksessa pitäisi tai voi ottaa esiin. Lähtökohtana on, että vieraan kielen oppimisen avulla oppija saa kontaktin maailmaan, jossa puhutaan ja toimitaan toisella tapaa kuin omassa maassa. (Maijala 2010, 31.) Byram ja muut (1991, 3) tuovat esiin opettajan ongelman kulttuurin opettamisen yhteydessä: ei ole olemassa määritelmää sille, mitä pitäisi opettaa. Kulttuurin käsite on laaja ja mahdollisuuksia on loputtomasti. Salo (2011) määrittää kulttuuritaitojen oppimisen sellaisten valmiuksien saamiseksi, joiden avulla voi kohdata monenlaisia ihmisiä ja toimia erilaisissa tilanteissa. Byramin (1988, 17) mukaan tarvitaan keinoja, joilla vieraan kulttuurin arkipäivää voidaan esittää sortumatta perheidyllin ja pinnallisen matkailun esittä-



misiin. Kaikkonen (1994, 20) näkee kulttuurien välisen viestinnän opettamisen keskeisinä tavoitteina kolme asiaa: oppilaan tulisi oppia tuntemaan vierasta kulttuuria ja sen ilmiöitä, hänen tulisi haluta ymmärtää ja tulkita niitä, ja oppilaan pitäisi haluta hyväksyä vieras kulttuuri ja siinä esiintyvät ilmiöt. Byram ja muut (1991, 388) esittävät, että sen sijaan, että opetetaan valittuja osia kohdekielen kulttuurista, pitäisi painottaa sitä prosessia, jonka avulla oppilaat oppivat toisesta kulttuurista.

Eurooppalaisessa viitekehyksessä (2003) tuodaan esille, mitä uutta tietoa kohdekielestä ja kohdekulttuuria edustavista maista oppijat tarvitsevat ja mitä heille näin ollen pitäisi opettaa kieliopintojen aikana. Kielenoppijan yleisiin valmiuksiin kuuluvan deklaratiivisen tiedon viitekehys jakaa yleistietoon, sosiokulttuuriseen tietoon ja kulttuurienväliseen tietoisuuteen. Yleistietoon kuuluu muun muassa tieto maantieteestä, ympäristöstä, politiikasta, väestöstä ja talouselämästä. Sosiokulttuurinen tieto on tietoa arkielämästä (syöminen ja juominen, juhlat; elinolosuhteet kuten asuminen ja elintaso), ihmisten välisistä suhteista (perhesuhteet, sukupuolten väliset suhteet, sukupolvien väliset suhteet ja etnisten ja eri väestöryhmien väliset suhteet), arvoista, uskomuksista ja asenteista. Lisäksi siihen liittyvät ruumiinkieli, sosiaaliset tavat (täsmällisyys, lahjat ja pukeutuminen, erilaiset tabut, vierailujen pituus ja hyvästelyt) ja rituaalinen käyttäytyminen (esimerkiksi ihmiselämän eri vaiheisiin liittyvissä menoissa ja riiteissä tai yleisön käyttäytyminen julkisissa tilaisuuksissa). Kulttuurien välinen tietoisuus merkitsee kielen oppijan oman kulttuurin ja kohdekielen kulttuurin välisen suhteen tuntemusta, tiedostamista ja ymmärtämistä. (Eurooppalainen viitekehys 2003, 146–149.)

Maijala (2010, 42–43) pitää vieraan kielen opettajia kulttuurin välittäjinä ikään kuin kohdekielen kulttuurin imagon kantajina (*Image-Träger*), joiden oma asenne tavoitekieleen ja kulttuuriin vaikuttaa oppijoiden motivaatioon. Merkittävää on myös opettajien omat subjektiiviset näkemykset esimerkiksi siitä, mitä asioita opetuksessa tuodaan esille. Larzénin (2005, 103–109) mukaan opettajien käsitykset kulttuurin opetuksesta vieraan kielen opetuksessa voidaan jakaa kolmeen eri kategoriaan: kulttuuri nähdään faktuaalisena tietona, taitoina tai kahdensuuntaisena, sekä oppijan taustakulttuurin että tavoitekielen kulttuurin huomioivana näkökulmana (*bi-directional perspective*). Faktuaaliseen tietoon lasketaan maantuntemus eli *Landeskunde*, kulttuurilliset tuotteet (*cultural products*; kirjallisuus, filmit, musiikki), traditiot ja arkipäivän ilmiöt sekä ajattelun mallit, eli sen, miten kohdekieltä äidinkielenään puhuvat ihmiset ajattelevat ja mitkä heidän arvonsa ja uskomuksensa ovat. Kulttuuritaitoihin hän laskee taidon toimia sekä verbaalisesti että nonverbaalisesti kulttuurin vaatimalla tavalla erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Myös sosiolingvistinen taito eli se, miten osataan toimia kohteliaisuus- ja sovinnaisuussääntöjen mukaisesti tai esimerkiksi valita kontekstiin sopivat fraasit, kuuluu tähän kategoriaan. Kaksisuuntainen näkökulma lähtee siitä ajatuksesta, että ymmärtääkseen toista kulttuuria pitää ensin ymmärtää omaansa. Kontrastiivinen näkökanta vaatii Larzénin mukaan sitä, että osaa katsoa omaa kulttuuria toisen perspektiivistä, mikä on haastavaa, koska siinä mukaan tulevat tunteet ja asenteet. Tornbergin (2007, 54) mielestä opettajan tehtävä on herät-

tää oppilaisissa mielenkiintoa siihen, mikä toisessa kulttuurissa on erilaista tai moniselitteistä, mutta hänen mielestään oppilaiden tulisi itse luoda sille merkitys omista lähtökohdistaan käsin. Näin voidaan huomioida jo mahdollinen opetusryhmänkin monikulttuurisuus. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteissa (2004,15) puhutaan niin ikään oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumisen tukemisesta, jonka avulla edistetään kulttuurien välistä ymmärtämystä ja suvaitsevaisuutta.

*Landeskunde*, maantuntemus, on olennainen osa Saksaa vieraana kielenä -opetuksessa (*Deutsch als Fremdsprache*). *Landeskunde* tietojen ja informaation välittäjänä on Maijalan (2010, 52) mukaan jäänyt interkulttuuristen taitojen korostumisen myötä. Bauer (2010) näkee interkulttuurisen oppimisen suuntautuvan yhteiskunnallisten ilmiöiden affektiiviseen, nimenomaan kommunikaatioon liittyvään puoleen, eli arvoihin, normeihin, asenteisiin, käsityksiin ja käytökseen. *Landeskunden* hän näkee puolestaan kuuluvan tietoon eli kognitiiviseen alueeseen. *Landeskunde* liittyy tietämykseen niistä historiallisista perusteista, joihin nykyiset arvot, normit ja asenteet pohjautuvat. Ilman tätä olennaista sisältöä interkulttuurinen oppiminen ja kommunikaatio rakentuvat tyhjän päälle. Ymmärtääkseen kulttuuria pitää tietää taustat ilmiöiden takana. Siksi Bauerin mielestä *Landeskunden* pitäisi olla oma erillinen tieteenalansa, johon oppimateriaalienkin tulisi tukeutua sen sijaan, että opetukseen tuodaan esimerkiksi opettajan valikoimia aiheita.

Oman kokemukseni mukaan *Landeskunde* kognitiivisena tietona ei kannata jättää kokonaan pois vieraan kielen opetuksesta, koska oppilaiden ja opiskelijoiden tiedot esimerkiksi saksankielisten maiden maantiedosta tai historiasta voivat vaihdella oppilasryhmän sisällä. Faktoja tarvitaan edelleen, kuten Maijala (2010, 52–53) toteaa, interkulttuurisen kompetenssin tueksi. Olennaista siinä on, miten yksittäisiä faktoja oppitunneilla käsitellään. Kaikkosen (1994) mielestä oppilaan kannalta olisi mielenkiintoista kuulla tavoitekieltä puhuvista ihmisistä ja heidän arkipäivästään. Hänen mielestään tärkeää on kiinnittää huomiota ilmiöihin, jotka ovat oman kulttuurin kanssa vain näennäisesti samankaltaisia, kuten käsitteet leipä, maito, kahvi tai yleensäkin ruoka ja syöminen, perhe, asuminen tai perinteisiin liittyvät ilmiöt, jotka näyttävät samanlaisilta mutta ovat luonteeltaan erilaisia. (Kaikkonen 1994, 18–21.) Jos kulttuurien välisiä näennäisiä yhtäläisyyksiä tarkastellaan vain pinnallisesti, voi oman kulttuurin normiluonne oppilaalla vain korostua (Byram 1988, 21). Tällaista kulttuurisensitiivisyyttä ei ehkä ole edes syntynyt opettajalle, jos hänen kokemuksensa opettamansa kielen kulttuurialueelta on hyvin suppea. Kulttuuritiedon ja samalla kulttuurien välisen viestinnän opettamisen perusehtona ovat opettajan omat tiedot ja taidot. Koskensalo (2002) toteaa, että vieraan kielen opettajan pitää ensin itse hankkia kulttuurien välisen kommunikaation kompetenssi, ennen kuin hän pystyy selviytymään modernin kulttuurien välisyyttä korostavan vieraan kielen opetuksen vaatimuksista.

Kielen oppijalla on usein ennakkokäsityksiä opettelemansa kielen puhujista tai siitä maasta/niistä maista, joissa kieltä puhutaan. Kaikkosen (2004c, 57) mukaan stereotyyppinen ajattelu kuuluu ihmisen olemukseen. Kansallisia stereotypioita hän pitää haitallisina kulttuurienvälisen oppimisen kannalta, ja ne tulisi opetuksessa nostaa arvioivasti ja analysoiden esiin. Konfliktitilanteiden syntymiseen ovat hänen mukaansa usein syynä väärinymmärtämiset ja virheelliset tulkinnat, joiden esiintuominen on kulttuurienväliselle oppimiselle hyödyllistä ja hedelmällistä (Kaikkonen 2005).

Kansainvälisen IB-lukion *Diploma Programme* -ohjelman vieraiden kielten opetus suunnitelmassa (ns. B-kieli) puhutaan kulttuuritietoudesta, *cultural awareness* (International Baccalaureate Organization 2002, 12). Sen tavoitteena on saada oppijat ymmärtämään, miten kulttuuri voi vaikuttaa kieleen. Byram ja muut (1991, 385–387) määrittelevät *cultural awareness* -termin toimintana, jossa oppijat muodostavat kuvan tavoitekielen kulttuurista vertailemalla sitä omaan kulttuuriinsa. *Cultural awareness* -lähestymistavassa oppijan oma reflektio on olennainen. Perinteistä lähestymistapaa he kutsuvat *cultural experience* -termillä. Siinä opettaja toimii tiedon lähteenä; luokkaan tuodaan autenttista materiaalia tai vierailiaan kohdemaassa.

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (2004, 138–141) todetaan, että vieraan kielen opetuksen tarkoituksena on kasvattaa oppilasta ymmärtämään ja arvostamaan myös muiden kulttuurien elämänmuotoa. Vieras kieli nähdään paitsi taitomyös kulttuuriaineena. Alakoulun aikana oppilaille odotetaan syntyvän ensimmäisen vieraan kielen eli A-kielen opiskelun myötä kulttuurien välistä toimintakykyä. Oppilaan odotetaan oppivan tuntemaan kohdekulttuuria ja tutustuvan alustavasti kohdekulttuurin ja suomalaisen kulttuurin yhtäläisyyksiin ja eroihin sekä viestimään kohdekulttuurin edustajien kanssa jokapäiväisissä tilanteissa kohdekulttuurille luontevalla tavalla Yläkoulussa odotetaan oppilaan taitojen toimia kohdekulttuurin edellyttämällä tavalla kasvavan samalla, kun hän oppii tiedostamaan arvojen kulttuurisidonnaisuuden ja ymmärtämään kohdekulttuuria omaa kulttuuritaustaansa vasten. Perusopetuksen aihekokonaisuuksista aihekokonaisuus kaksi, 'Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys', tukee niin ikään kulttuurin opetusta. Aihekokonaisuuden päämäärinä on auttaa oppilasta ymmärtämään sekä suomalaisen että eurooppalaisen kulttuuri-identiteetin olemusta ja löytämään oma kulttuuri-identiteetti sekä kehittämään valmiuksia kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen ja kansainvälisyyteen. Aihekokonaisuus sisältää ajatuksen ihmisryhmien välisestä luottamuksesta ja keskinäisestä arvostuksesta sekä tapakulttuurin merkityksestä. (POPS 2004, 38–39.)

Lukion opetussuunnitelmien perusteissa (2003, 100) vieras kieli nähdään taito-, tieto- ja kulttuuriaineena. Opetuksen tulisi kehittää opiskelijoissa niin ikään kulttuurinvälisen viestinnän taitoja antamalla kieleen ja sen käyttöön liittyviä tietoja ja taitoja ja tarjoamalla opiskelijoille mahdollisuuden kehittää kohdekielen kielialueen tai kieliyhteisön kulttuuria koskevaa tietoisuuttaan, ymmärtämystään ja arvostustaan.

Lähtökohtana on eurooppalainen monikielisyys- ja kulttuurisuus. Lukion aihekokonaisuuksissa on myös kulttuuri-identiteettiin ja kulttuurien tuntemukseen liittyvä ainerajat ylittävä kokonaisuus, joka tukee vieraan kielen opetuksen tavoitteita. Aihekokonaisuuden oppimistavoitteissa mainitaan muun muassa taito kuvata kulttuureiden erityispiirteitä ja kommunikoida monipuolisesti myös vierailta kielillä kulttuuritaustaltaan erilaisten ihmisten kanssa. Aihekokonaisuuden avulla toivotaan, että opiskelijoita kannustetaan monikulttuuriseen vuorovaikutukseen ja kansainväliseen yhteistyöhön. (LOPS 2003, 27–28.)

Perusopetuksessa kulttuuritaitoja myös testataan valtakunnallisissa kokeissa kuudennella luokalla (A-kieli) ja yhdeksännellä luokalla (A-kieli ja B2-kieli). Valtakunnalliset kokeet tehdään ainekohtaisissa yhdistyksissä; niiden tekijöinä on opettajia ja ne julkaisee Suomen kieltenopettajien liiton omistama Sukol-Palvelu Oy. Kuudennen luokan saksan testin julkaisee Suomen Saksanopettajat ry. Valtakunnalliset kokeet ovat vapaaehtoisia, ja ne noudattavat perusopetuksen valtakunnallista opetussuunnitelmaa. Perusopetuksen päättövaiheessa sekä A- että B2-saksan lukijoilta testataan eniten kulttuuritaitoja ja sosiolingvistisiä taitoja: tehtävissä pitää reagoida kirjallisesti kuultuun tai tietää, miten erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa kuuluu reagoida, kuten toivottaa jotain tai vastata toisen toivotukseen. Lisäksi oppilaalta kysytään yleissivistävää tietoa saksankielisistä maista, sillä tehtävissä tulee tuntea maantietoa, arkipäivän ilmiöitä, kuten ruokia tai juhlia, sekä tunnistaa säveltäjiä tai muusikoita. Kulttuuritaidot on jaettu testeissä usein reagointi- ja kulttuurintuntemusosioihin. Joinakin vuosina kielenkäyttötilanteet on erotettu kulttuurintuntemuksesta, joskus ne ovat sen joukossa. Kuudennen luokan kokeessa on kysely niin ikään maantieteellistä tietoa kuten kaupunkeja ja nähtävyyksiä, mutta myös saksankielisten maiden lippujen värejä, valuttaa tai automerkkejä. Lisäksi on testattu oppilaiden taitoja toimia sosiaalisissa tilanteissa: heidän on pitänyt osata reagoida toivotuksiin tai toivottaa jotakin. Sekä B2- että 6. luokan kulttuuritehtävissä on yleensä pitänyt valita yksi vaihtoehto kolmesta. A-kielen testissä on vaadittu aktiivisempaa osaamista. (Peruskoulun 6. luokan A-saksan kokeet vuosina 2006 ja 2009 ja Peruskoulun 9. luokan A-oppimäärän ja B2-oppimäärän saksan kokeet vuosina 2009–2011.) Kun valtakunnallisia testejä tarkastelee Larzénin luokittelun mukaan, huomaa, että sieltä puuttuvat kokonaan ajattelun mallit ja kaksisuuntaisen tai kontrastiivisen näkökulma. Opettajana olen huomannut testien heijastavan oppikirjojen tekijöiden ja kustantajien näkemystä kulttuurin opettamisen sisällöistä, koska testejä laativat oppikirjoja käyttävät opettajat.

Lukion lyhyen saksan ylioppilaskokeissa kulttuuritietous liittyy suurimmalta osalta Larzénin (2005) esittämiin kulttuuritaitoihin, eli kykyyn toimia verbaalisesti erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Kuullun ymmärtämisen tehtävissä pitää osata valita kolmesta vaihtoehdosta sopivin reagoititapa viestinnällisessä tilanteessa (Ylioppilaslautakunta 2009b; 2009e) Kirjallisessa osuudessa avoimet rakenteet voivat liittyä johonkin palvelutilanteeseen tai tuottamisen osion lyhyissä viestinnällisissä tehtävissä tulee osata ymmärtää esimerkiksi se kielen rekisteri, mitä voi tuotoksessaan käyttää (Yliop-

pilastutkintolautakunta 2009c; 2009g). Saksan pitkän oppimäärän ylioppilaskokeissa kulttuuritaidot voivat tulla esiin kuullun ymmärtämisen kokeessa reagoititehtävissä (Ylioppilastutkintolautakunta 2009a ; 2009d) sekä kirjallisessa tuotoksessa oikean rekisterin ja tyylin valinnassa (Ylioppilastutkintolautakunta 2009f). Korostaessaan kulttuurin oppimisen prosessia faktatietojen oppimisen sijasta Byram ja muut (1991, 388–389) tuovat esiin myös kulttuuritietojen testauksen periaatteita. Heidän mielestään tulisi esimerkiksi testata oppilaiden kykyä esittää hyviä kysymyksiä toisesta kulttuurista, analysoida kulttuurisia ilmiöitä, tehdä vertailuja ja pohtia omaa kulttuuria ja kulttuurista identiteettiä. Tällaista näkökulmaa voisi hyvin tuoda myös suomalaisen vieraan kielen opetukseen.

### 3.3 Kieliopin opetus

Vieraan kielen formaaliin kouluopetukseen on aina liittynyt kieliopin ja kieliopin sääntöjen opettelu. Karlsson (2008) toteaa kieliopin käsitteen olevan monitulkintainen. Kieliopin ytimen muodostavat morfologia (sanojen sisäisen rakenteen muoto-oppi) ja syntaksi (lauseoppi), ja ytimeen hän laskee kuuluvaksi myös fonologian (äänneoppi). Kielioppi ja leksikko (sanasto) muodostavat kielen koko rakenteen, joka varsinkin leksikon kautta kytkeytyy semantiikkaan eli merkitykseen. Kielioppi on jonkin kielen rakenteen systemaattinen esitys ja se nojautuu johonkin teoriaan siitä, miten kielioppia on kuvattava. (Karlsson 2008, 21.) Kielioppiteorioita tai -malleja on useita, ja tässä työssä kieliopilla tarkoitetaan perinteistä, oppikirjoissa esiintyvää koulukielioppia. Perinteinen kielioppi perustuu aina kirjakieleen; puhekielen kieliopin kuvaamisella on Dudenin kieliopin mukaan vielä lyhyt traditio (Duden 2006, 1176). Penttisen (2005, 31) mukaan koulukielioppi on perinteinen työkalu, jota käytetään apuna, kun jäsennetään kohdekielen kieliopin ja kielen struktuurin välistä suhdetta. Kieliopin merkitys kouluopetuksessa on selvästi muuttunut kielen viestinnällisyyden merkityksen korostuessa (Helbig 1993). Tärkeintä on nykyisin viestin perillemeno, ei sen kieliopillinen korrektiuus (Kristiansen 1998, 119). Little (1994) korostaa kuitenkin, että onnistuneen vuorovaikutuksen edellytyksenä on myös kieliopillinen osaaminen. Kieliopin merkitys viestin perillemenossa voidaan jakaa kahteen osaan: viestin vastaanottamiseen, passiiviseen ymmärtämiseen, ja omakohtaiseen, aktiiviseen viestintään: puhutaan reseptiivisistä ja produktiivisista taidoista. (Lewis 1993, 9.) Uuden kielioppiasian opettelussa pitäisi tehdä selväksi, kummalla tavalla opiskelijan odotetaan osaavan opeteltavan asian: pitääkö se oppia tunnistamaan puheesta tai tekstistä, vai pitäisikö muotoja osata käyttää itse. Moilanen (2002, 153) käyttää tästä termiä 'opeteltavan asian käyttöarvo', eli miten tärkeästä asiasta kielenhallinnan kannalta on kyse. Produktiivisen taidon opettelussa pitäisi Kristiansenin (1998, 119) mukaan kiinnittää huomiota sellaisiin kieliopin asioihin, jotka joko väärentävät viestiä tai häiritsevät pahasti kieltä äidinkielenään puhuvia. Widdowson (1990, 95) pohtii, että kieliopin tulisi olla valjastettuna sanojen välisten suhteiden ilmaisemiseen, jolloin niiden avulla voisi viestiä tehokkaammin, ja kielioppi tukisi kommunikatiivista kielenopetusta. Helbig (1993) korostaa puolestaan, että vieraan kielen kompetenssi pitää rakentaa kieliopin avulla, sillä toisin kuin äidinkielen oppimisessa, oppija ei opi kieltä

pelkästään imitoimalla, vaan kielenoppimiseen liittyy aina kieliopin muodostus. Hänen mielestään vieraan kielen opetuksessa kieliopilla on siksi merkittävä rooli. Myös tutkimustulokset ovat osoittaneet kieliopin opetuksen nopeuttavan kielenoppimista (Little 1994; Jaakkola 1997, 77).

Kielioppiin liittyvät aina säännöt (Karlsson 2008, 21). Harva oppilas oppii suoraan säännöistä (Kristiansen 1998, 119), mutta osalle säännöt tuovat turvallisuutta (Moilanen 2002, 162). Säännöistä ei tulisi luopua, sillä aina on oppilaita, jotka ovat aidosti kiinnostuneita kielen rakenteista ja muodoista ja siksi opettajan tehtävä onkin pohtia, mikä olisi hyvä tapa opettaa kielioppia käytännön työssä (Voionmaa 2004). Jaakkola (1997, 77) toteaa, että selkeiden sääntöjen opettaminen esimerkkilauseiden avulla on tuottanut tutkimuksissa hyviä tuloksia. Luokkaopetuksessa harjoittelun kohdistaminen muodon ja merkityksen suhdetta selvittäviin ymmärtämistehtäviin ennen oppijan omia tuottamistehtäviä on auttanut myös myöhemmissä tuottamistehtävissä.

Kristiansenin (1998, 122) mukaan kieliopin tarkastelun tulisi lähteä aidosta, luontevasta kontekstista. Kieliopin opetuksessa on lähdetty puhumaan pedagogisen kieliopin puolesta, jossa opetetaan sisällöllisesti funktionaalista kieltä erilaisten monipuolisten tekstien avulla. Teksteissä havainnollistuu kielellisten keinojen käyttötapoja ja -tarkoituksia. Pedagogisen kieliopin mukaan opetuksessa pitää ottaa huomioon kielen muuttuva luonne ja aika ajoin tarkistaa, onko opeteltava asia enää relevanttia. Samoin tulisi huomioida oppijan kannalta tärkeät kielen erilaiset variaatiot ja rekisterit. Kieliopin kuvausten pitäisi olla selkeitä ja yksinkertaisia. (Swan 1994; Thurmair 2001.) Kieliopin sääntöjä kuvataan usein hankalilla vierasperäisillä sanoilla, jotka harhauttavat oppilaan ajatukset itse opittavasta asiasta. Kieliopin kirjoittajan tulisi ottaa huomioon kieliopin lukijan ja käyttäjän lähtökohdat (Rivers 1983, 31; Swan 1994). Monet termit voisi korvata äidinkielisillä sanoilla (possessiivipronomini → omistusmuoto, partisiipin perfekti → verbin viimeinen muoto) tai havainnollistaa tavoitekielen ja äidinkielen suhteita piirroksin tai värein (Moilanen 2002, 156–157). Termien valinnassa niiden tuttuus on tärkeämpää kuin niiden tarkkuus (Swan 1994). Pedagoginen kielioppi on muutakin kuin kieltä; siinä huomioidaan kielen ja kielen oppijan välinen interaktio, jolloin kieltä pitäisi tarkastella kontrastiivisesti, eli tuoda esiin äidinkielen ja tavoitekielen välisiä eroja (Swan 1994). Jaakkola (1997, 68) esittää, että oppijoiden iän, kielellisen kyvykkyyden piirteiden ja kognitiivisten tyylien lisäksi opettajan tulisi huomioida myös oppilaiden asenne kieliopin opetukseen. Monikulttuurisessa luokassa voidaan kokemuksen mukaan myös vertailla oppijoiden omien kotikielten rakenteita suomen kieleen ja tavoitekieleen ja huomata, onko niissä yhtäläisyyksiä vai ei.

Miten sitten edetä uuden kielioppiasian tai rakenteen sääntöjen kanssa? Leech (1994, 24) antaa nyrkkisäännön, ettei oppilaalle tarvitse opettaa heti kaikkea käsiteltävästä ilmiöstä, vaan pitäisi lähteä asian ytimeä, ja kun oppilaat ovat ymmärtäneet sen, opettaa heille lisää asiasta. Hyvänä lähtökohtana voisivat olla teksti tai tekstit, joissa

opeteltava asia esiintyy useamman kerran eri muodoissa, ja näin oppijaa totutetaan kyseisiin muotoihin ilman, että niitä aletaan analysoida. Kun muodot ovat tuttuja, voidaan niitä tutkia tarkemmin ja miettiä sääntöjä ja harjoitella niiden käyttöä aktiivisesti. (Moilanen 2002, 164.) Williksen (1994) mielestä lähtökohtana kieliopin opetukselle tulisi olla oppijan käsitys kielestä ja sen rakenteista sekä se, miten hän osaa soveltaa oppimaansa aikaisempaan tietoonsa. Kielioppi nähdään ennemminkin yksilön kompetenssina kuin oppikirjan sääntöinä, ja opetuksen päämääränä tulisi olla, että oppilas tuntee kielen ja osaa käyttää sitä hyvin. Näin opetuksessa pitäisi huomioida se oppijan sisäinen prosessointi ja tieto, jota he luovat mielessään. (Cook 1991, 25.)

Kielessä on kuitenkin monia rakenneasioita, joita ei tarvitsisi opettaa rakenneasiana vaan sanastollisena eli leksikaalisena muotona. Leksikaalisen kieliopin opetuksen etuna voi pitää sitä, että sen avulla on helpompi yleistää. Oppijan on helpompi etsiä ja havaita tutusta tekstistä sanoja kuin opetella sääntöjä irrallisten kielioppilauseiden avulla. (Willis 1994.) Leksikaalinen lähtökohta sopii varsinkin alakoulun opetukseen. On helpompi opettaa esimerkiksi persoonapronominin 'du' muodot 'dich' (sinua) ja 'dir' (sinulle) sopivaan kontekstiin liittyvinä sanoina, kuin selittää, että 'dich' on akkusatiivissa oleva objektimuoto ja 'dir' on datiiivi. Myös oppilaiden suhtautuminen kieleen voi säilyä positiivisempänä, kun uusia asioita ei opeteta kieliopin vaan sanaston kautta. Yläluokilla voidaan jo operoida käsitteillä enemmän, ja lukiossa käsitteiden ja termien käyttö on tärkeää, jotta opiskelijat voivat itsenäisesti opiskella ja harjoitella kielioppia eri lähteitä hyödyntäen (Hentunen 2004, 72).

Kielen oppijat voidaan Jaakkolan (1997, 70) mukaan jakaa karkeasti kolmeen ryhmään: toisessa ääripäässä ovat suurpiirteiset kommunikoidijat, joille sujuva viestintä on kielen kieliopillista tarkkuutta tärkeämpää, ja toisessa ääripäässä ovat puolestaan systemaattiset analysoijat, jotka etsivät virheettömän tarkkaa ilmaisua. Heidän väliinsä sijoittuvat oppijat, jotka osaavat painottaa jompaakumpaa tavoitetta aina tilanteen mukaan. He menestyvät tutkimusten mukaan parhaiten, koska osaavat kiinnittää huomiota sekä kielen muotoon että viestintään. He ovat usein myös aktiivisia kielenoppijoita ja tietoisia omista oppimisprosesseistaan.

Koulussa perusopetuksessa kielioppia opiskellaan kokemuksen mukaan oppikirjojen avulla, kun taas lukiossa voi käytössä olla erillinen kielioppikirja. Oppikirjojen heikkoutena pidetään sitä, että tekstit on laadittu ainoastaan kielellisten rakenteiden välittämiseen, ja sen tähden niiden avulla oppijan reseptiiviset taidot eivät kasva (Thurmair 2001). Leech (1994) kritisoi sitä, että oppikirjoissa kielioppi esitetään usein lineaarisessa muodossa, yksi asia kerrallaan ja niin oppijankin kielioppitaidot etenevät lineaarisesti. Opettajan tulisi kuitenkin huomioida, että kielioppi ei ole lineaarinen vaan syklinen prosessi, jossa yksi valinta vaikuttaa toiseen, jolloin uusi asia pitäisi linkittää aikaisemmin opittuun, kehittää sitä kautta uutta ja laajentaa oppijan kieliopillista ymmärtämystä. (Leech 1994, 19.) Myös Hentunen (2004, 72) korostaa,

etteivät kieliopin opetukseen tähtäävät oppikirjatekstit opeta tilannesidonnaista rakenneiden hallintaa. Schweizerin (2008, 11) mukaan kieliopin opetusta pidetään yleisesti pahana (*Übel*), eikä useinkaan edes välttämättömänä. Yksi hänen teeseistään on, että kieliopin opetteluun avulla opitaan myös loogista ajattelua, jolloin kieliopin parissa työskentely auttaa kielen oppimisen ohella myös muissa elämän alueilla (Schweizer 2008, 14–15).

Eurooppalaisessa viitekehyksessä (2003) kieliopillinen kompetenssi määritellään kielen kieliopillisten keinojen tuntemukseksi ja kyvyksi käyttää näitä keinoja. Oppija osaa tunnistaa ja tuottaa hyvin muodostettuja ilmauksia ja lauseita tavoitekielille ominaisella tavalla. Viitekehys ei tukeudu mihinkään kieliopin teorian malliin, vaan viitekehysten käyttäjien toivotaan kertovan kieltenoppijoille, mihin kielioppiteoriaan he perustavat työnsä ja mihin mitä kielioppiasioita oppijoiden on tarpeen osata. (Viitekehys 2003, 160–163.) Oman opettajankokemukseni perusteella olen huomannut, että oppijoiden olisi hyvä tietää, miksi toisia vieraan kielen muotoja pitää osata aktiivisesti ja toisia vain passiivisesti tunnistamisen tasolla ja miksi joidenkin muotojen opettelu ei ole kyseissä oppimistilanteessa tai kontekstissä välttämätöntä. Schweizer (2008, 214–215) näkee kielen avaavan pääsyn maailmaan ja kieliopin auttavan sekä suurenuslasin lailla tarkastelemaan ”mukulakivetyksen jokaista kiveä” että kaukoputken lailla löytämään tien muiden ihmisten luo ja maailman moninaisuuteen.

Kieliopin opetuksessa voidaan huomioida eri kielten välisten erojen lisäksi myös kulttuurien välisiä eroja. Kulttuurikontrastiivinen kielioppi (*kulturkontrastive Grammatik*) pyrkii selittämään sitä prosessia, miten kielelliset keinot kuvastavat yksilön ja yhteiskunnan ajatuksia, ennakkoluuloja, perinteitä ja normeja. Kieli ja ajattelu vaikuttavat toisiinsa, samoin kielellinen muoto ja yksilön tai yhteiskunnallinen tietoisuus. Eri kulttuureissa on esimerkiksi erilaisia aikakäsityksiä, mikä heijastuu myös kieleen. Eroja löytyy muun muassa kohteliaisuusmuodoissa, verbien käytössä tai ajan ja paikan käsitteissä. Jos kielenoppija ei esimerkiksi ymmärrä kohdekielen kulttuurin taustalla olevaa aikakäsitystä, hän ei voi ehkä ymmärtää kieliopillisesti oikean lauseen todellista merkitystä. Kulttuurikontrastiivisen kieliopin toivotaan auttavan ymmärtämään kulttuurien välisten konfliktien syitä ja ehkä jopa ehkäisemään niitä. (Götze 2009, xv-xvii.)

Valtakunnallisessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa käytetään sekä termiä kielioppi että rakenne (POPS 2004, 145). Kieliopin tai rakenteiden ja luonnollisesti myös sanaston aktiivista osaamista tarvitaan sekä puhuessa että kirjoittaessa. Opetuksen ja samalla osaamisen tavoitteita voidaankin näin tarkastella sekä 6. luokan (A-kieli) että 9. luokan (A- ja B2-oppimäärät) hyvän osaamisen arvosanan (arvosana 8) kriteerien kautta. A-saksan oppimäärän (A1 ja A2) hyvän osaamisen arvosanan kriteerit puhumiselle ja kirjoittamiselle on asetettu Eurooppalaisen viitekehysten taitotasolle A1.2, perusopetuksen päättövaiheen kriteerit ovat taitotasolla A2.1. B2-oppimäärässä hyvän osaamisen arvosana on asetettu puheen ja kirjoittamisen osalta



tasoille A1.1–A1.2. (POPS 2004, 140; 142; 145.) Taitotasolla A1.2 oppilaan odotetaan osaavan viestiä kirjallisesti ja suullisesti lyhyin päälausein omaan lähipiiriin kuuluvista asioista. Alkeellisessakin vapaassa tuotoksessa esiintyy hyvin paljon kaikenlaisia virheitä. Taitotasolla A2.1 oppilaan tulisi osata menneen ajan muotoja ja yhdistää lauseita yksinkertaisin sidoissanoin, kuten ja- ja mutta -konjunktioilla. Kirjoittaessa hän voi tehdä vielä toistuvasti virheitä perusrakenteissa kuten aikamuodoissa ja taivutuksissa. (POPS 2004, 280–285.)

Lukiossa alkavan kielen (B3-oppimäärä) kurseissa 1–2 painotetaan puheviestintää; vasta 3. kurssin kurssikuvauksessa mainitaan tavoitteena olevan myös kielen perusrakenteiden tuntemuksen laajentaminen. Lukion A-kielten (muut kuin englanti) tavoitteeksi on lukion opetussuunnitelmassa asetettu puhumisessa taitotaso B1.1 ja kirjoittamisessa B1.1-B1.2. B2-oppimäärän tavoitteet puhumisessa ja kirjoittamisessa ovat tasoilla A2.1-A2.2, ja B3-oppimäärän tavoitteet ovat A2.1 (puhuminen) ja A1.3-A2.1 (kirjoittaminen). (LOPS 2003, 100.) Lukion lyhyen kielen oppimäärän tavoitteet ovat siis samalla tasolla kuin A-kielen tavoitteet perusopetuksen päättövaiheessa, jolloin aktiivisesti kieliopista tulisi osata käyttää perusaikamuotoja ja päälauseita. Opettajan kannalta nämä tavoitteet ovat hankalia eivätkä yhteismitallisia oppikirjojen sisältöjen kanssa. Koska ei ole olemassa valtakunnallista ohjeistusta siitä, mitä kieliopillisia rakenteita oppilaan odotetaan osaavan aktiivisesti, noudattavat opettajat usein kirjan sisältöjä: sitä opetetaan, mitä kirjoissa on. Oppikirjoja pidetäänkin niin sanottuina piilo-opetussuunnitelmina, koska ne luovat opetukselle raamit ja vaikuttavat käsityksiin siitä, mitä pidetään tärkeänä ja keskeisenä oppilaan oppimisessa (Hentunen 2004, 39–40; Luukka ym. 2008, 64; Nyman 2011). Varsinkin peruskoulun kielenopetusta varten olisi valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa toivottavaa jakaa kieliopilliset muodot aktiivisesti osattaviin ja passiivisesti ymmärrettäviin muotoihin.

### 3.4 Yhteenveto

Kielikasvatuksen tavoitteena on huomioida kielen oppija ihmisenä, kokonaisuutena. Oppijaa ohjataan autonomisuuteen ja hänen oma sitoutumisensa oppimiseensa nähdään tärkeänä. Vieraiden kielten oppiminen nähdään kulttuurien välisen kasvatuksen välineenä. Eurooppalainen viitekehys (2003) on luonut uudet raamit niin kielen opetukselle kuin sen arvioinnille. Kielen oppimisessa tavoitekielen kuuleminen on tärkeää, ja kokeneet opettajat osaavat muokata kielenkäyttönsä oppijoiden tasoa vastaavaksi. Sekä perusopetuksen että lukion opetussuunnitelman perusteissa vieraat kielet nähdään kulttuuriaineina. Kulttuurin opetusta voidaan pitää tietojen tai taitojen opettamisena, tai oppijoita voidaan opettaa tekemään vertailuja oman kotikielen kulttuurinsa ja tavoitekielen kulttuurin välillä. Kulttuuritaitoja ja tietoja testataan perusopetuksen valtakunnallisissa saksan kokeissa; myös ylioppilaskokeissa tarvitaan kulttuuritaitojen osaamista, varsinkin lyhyen saksan kokeissa. Kieliopin opetuksessa pedagogisen kieliopin edustajat painottavat opeteltavan rakenteen käyttöarvoa ja redusoiivat kieliopillisten termien käyttöä. Uusia kieliopin rakenteita voidaan opettaa myös leksikaalisesti eli sanastollisesti ilman kieliopillisten termien esiintuomista.

Opetussuunnitelmien perusteissa on valtakunnallisesti määritelty sekä perusopetuksen hyvän osaamisen että myös lukio-opetuksessa opeteltavien kielioppirakenteiden tavoitetasot.

## **4 Aineisto ja menetelmät sekä tutkimusote**

Tässä luvussa kuvailen, mistä tutkimukseni aineisto koostuu ja miten olen kerännyt sen. Alaluvussa 4.2 kerron, millaisia tutkimusmenetelmiä olen käyttänyt tutustuessani aineistoon ja alaluvussa 4.3 pohdin tutkimukseni luonnetta ja omaa rooliani tutkija-ohjaajana. Lopuksi kuvailen, millainen esikäsitys minulla oli aloittaessani väitöskirjatutkimukseni.

### **4.1 Tutkimusaineiston keruu**

Tutkimustani varten keräsin aineistoa kolmen lukuvuoden ajan vuosina 2007–2010 kaikilta niiltä saksan pääaineharjoittelijalta, jotka suorittivat opetusharjoittelusta vähintään 15 opintopistettä (aineistoihin sisältyvät harjoittelijoiden lukumäärät on esitetty taulukossa 3). Ensimmäisen tutkimusvuoden aineisto käsitti opetusharjoittelijoille tekemäni alkukyselyn, OH1:n aikana tehtävän luokan observointitehtävän, syksyn ja kevään henkilökohtaiset harjoittelusuunnitelmat (HOPS) sekä harjoittelu-päiväkirjat, joihin opetusharjoittelijat olivat merkinneet pitämänsä ja seuraamansa opetustunnit ja kouluharjoittelun sisällön. Lisäksi pyysin kolmelta harjoittelijalta lupaa käyttää heidän reflektiovihkoaan aineistona, ja haastattelin heidän lisäksi vielä kahta muuta harjoittelijaa. Teemahaastattelujen avulla halusin selvittää sitä, miten harjoittelijoiden alkukyselyssä ja HOPSseissa esittämät vieraan kielen opetukseen liittyvät ajatukset olivat harjoitteluvuoden aikana muuttuneet. Observointitehtävät, HOPSit ja reflektioivihko kuuluivat saksan aineryhmässä ohjattuun harjoitteluun.

Toisena tutkimusvuonna (lukuvuonna 2008–2009) opetusharjoittelijat vastasivat alkukyselyyn, johon olin liittännyt uutena osiona kysymykset kulttuurintuntemuksesta (liite 1). Aineistooni sain kaikilta opetusharjoittelijoilta OH1:n observointitehtävät kirjallisesti, syksyn ja kevään HOPSit sekä reflektioivihot. Jokainen suostui myös haastateltavaksi. Viimeisen tutkimusvuoden (lukuvuosi 2009–2010) materiaalin keräämismetodit olivat samat kuin 2008–2009. Koko tutkimusajalta oli käytössäni myös Turun normaalikoulun kaikilta aineenopettajaharjoittelijoilta keräämä syksyn harjoittelupalaute. Opetusharjoittelijoiden osallistuminen tutkimukseeni oli vapaaehtoista kaikkien aineiston osien osalta, mutta jokainen halusi olla mukana. Palautin opetusharjoittelijoille kaiken autenttisen materiaalin (HOPSit ja reflektioivihkot) ja käytin tutkimuksessa kopioita.

Tutkimukseni keskittyy ohjattuun harjoitteluun, joten siinä ole otettu huomioon opiskelijan muita opettajan pedagogisiin opintoihin tekemiä töitä. Opiskelijat tekevät

osana ainedidaktiikan opintoja portfolion, joka myös arvioidaan osana opintojen arvosanaa. ([http://www.edu.utu.fi/opiskelu/7\\_opped\\_2009\\_2011.pdf](http://www.edu.utu.fi/opiskelu/7_opped_2009_2011.pdf), luettu 22.6.2010). Portfoliota he voivat suunnitella pitkään, liittää teoriaa pohdintojensa tueksi ja muokata sitä saamiensa ohjeitten mukaan. Tutkimusten mukaan opiskelijan teoreettisilla pohdinnoilla ei kuitenkaan välttämättä ole suoraa yhteyttä opiskelijan opetustilanteessa näkyvään tekemiseen (Eloranta & Virta 2002). Tutkimuksessa käyttämäni autenttinen materiaali, jota opetusharjoittelija oli kirjoittanut itseään ja ehkä ohjaajiakin varten, mutta ei ulkopuoliselle lukijalle, tutkijalle tai arvioijalle, kuvastaa paremmin harjoittelijan omaa ajattelua ohjatun harjoittelun aikana. Tutkimuksessa otan huomioon sen, että opetusharjoittelu muodostaa vain pienen osan opetusharjoittelijan kasvamisesta ammattiin ja kehittymisessä kohti opettajuutta. Tutkimuksessani lähdin siitä perusajatuksesta, että kirjallinen materiaali ja haastattelu heijastaisivat sitä todellisuutta, missä opettajaksi opiskelija kullakin hetkellä ammatillisen kasvunsa tiellä on, ja että reflektioissa ja haastatteluissa näkyisi kaikki opintojen aikana tai esimerkiksi työelämässä opittu ja koettu.

Tutkimuksen kirjallinen aineisto on opiskelijan autenttista, opetusharjoittelun opetus-suunnitelmaan kuuluvaa tuntien suunnittelua, raportointia ja oman työn reflektointia, jota kaikki Turun normaalikoulun opetusharjoittelijat tekevät. Ainoastaan alkukysely oli opiskelijoille ylimääräinen työ, mutta he saivat merkitystä siitä tunnin kouluharjoittelua. Luokan observointitehtävä ei ole käytössä kaikissa aineissa, eikä edes kaikissa vieraisissa kielissä, mutta saksan aineryhmässä observointitehtävä kuuluu OH1:n sisältöön. Harjoittelun päätteeksi tekemäni teemahaastattelu oli harjoittelijoille vapaaehtoinen, eikä siitä saanut kouluharjoittelua.

Tutkimukseni materiaalin keräsin pääasiallisesti harjoitteluvuoden kirjallisista tuotoksista. Tästä syystä merkittävä osa harjoittelun aikana tapahtuvasta reflektiosta on jäänyt pois: tutkimuksessa ei ole käytetty nauhoitettuja ohjauskeskusteluja, joissa harjoittelija ja ohjaaja keskustelisivat tulevasta harjoittelutunnista tai refleктоisivat yhdessä mennyttä harjoitustuntia. Tutkimuksen tulosten tarkastelussa huomioin kirjallisen reflektoinnin niukkuuden suhteessa suullisiin ohjauskeskusteluihin. Toisaalta opetusharjoittelun ohjaajan kokemukseni mukaan ohjauskeskusteluissa esiin tulleet asiat näkyvät tuntisuunnitelmissa ja opettajaksi opiskelevan kirjallisissa loppurefleksioissa ja loppupalautteissa.

Olen kerännyt taulukkoon 3 keräämäni tutkimusaineiston lukuvuosittain.

Taulukko 3. Tutkimusta varten opetusharjoittelijoilta kerätty aineisto.

Sarakkeissa on esitetty tutkimukseen kerätyn aineiston tyyppi ja lukuvuosittain niiden harjoittelijoiden lukumäärä, joilta aineisto on saatu.

lukuvuosi	2007–2008	2008–2009	2009–2010	yhteensä
Harjoittelijoita yhteensä	11	9	6	26
Alkukysely	11	9	6	26
OHI observointi-tehtävä	11	9	6	26
HOPS syksy	10	9	6	25
HOPS kevät	11	9	6	26
Harjoittelupäiväkirjat	11	9	6	26
Reflektioviikko	3	9	6	18
Teemahaastattelu	5	9	6	20

Alkukyselyn, observointitehtävän ja kevään henkilökohtaiset harjoittelusuunnitelmat sain kerättyä kaikilta tutkimusjaksoni aikaisilta opetusharjoittelijoilta (taulukko 3). Syksyllä 2007 yhden opetusharjoittelijan HOPS katosi, eikä sitä löytynyt. Ensimmäisenä tutkimusvuonna keräsin reflektiovihon kokeilumielessä vain kolmelta opetusharjoittelijalta ja haastattelin viisi opetusharjoittelijaa. Kun huomasin voivani hyödyntää reflektioviikkoja ja haastatteluja tutkimuksessani, keräsin jälkimmäisinä tutkimusvuosina kaikkien opetusharjoittelijoiden reflektiovihot ja haastattelin heidät kaikki.

## 4.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimuksessani olen käyttänyt aineistoina sekä harjoittelijoiden opetusharjoittelun aikana tuottamaa autenttista että tutkimusta varten keräämääni materiaalia. Lisäksi olen hyödyntänyt Turun normaalikoulun kaikille aineenopettajille suunnattua palautekyselyä. Olen siten menetelmätriangulaation (Eskola ja Suoranta 2003, 69–70) avulla saanut mahdollisimman laajan näkemyksen harjoittelijoiden ajatuksista opetuksesta ja omasta kehitymisestään opetusharjoittelun aikana.

Perehdyin ensin alkukyselyihin, HOPSeihin ja reflektioviikoihin lukemalle ne useaan kertaan. Taulukoin alkukyselyn vastaukset siten, että kaikki harjoittelijat olivat samassa taulukossa. Kysymykset ”Millainen mielestäsi on hyvä vieraan kielen opettaja?” ja ”Mitkä ovat mielestäsi tärkeitä tekijöitä vieraan kielen opetuksessa?” toimivat pohjana ensimmäisen tutkimuskysymyksen ideaalien valikoimisessa. Avokysymysten vastauksia luokittelemalla ja taulukoimalla sain esiin yleisimmät näkemykset. Sen jälkeen tutkin, miten nämä näkemykset tulevat esiin reflektiovihoissa. Lopulliset tutkimuskysymyksen ideaalit tarkentuivat sen perusteella, mitä

asioita reflektiovihoissa olevissa ohjaajien kommenteissa ja harjoittelijoiden omissa pohdinnoissa käsiteltiin. Tutkin jokaista ideaalia reflektiovihoista erikseen. Siirsin jokaisen harjoittelijan kohdalla ohjaajien kommentit, vertaispalautteen ja itsereflektion taulukkoon harjoitustuntikohtaisesti, mikä mahdollisti samalla useamman harjoittelijan tietojen rinnakkaisen tarkastelun.

Myös muut alkukyselyssä esiin tulleet tiedot, observointitehtävien vastaukset ja HOPSien tiedot siirsin teemoittain taulukkomuotoon. Suurin osa tiedoista oli sähköisessä muodossa, ja käsin kirjoitetut kirjoitin uudestaan niine kirjoitusvirheineen kuin niissä mahdollisesti oli. Myös haastattelujen informaatiota käsitelin litteroinnin jälkeen teemoittain koottujen taulukoiden avulla. Taulukointi helpotti kokonaisuuksien hallintaa ja samalla materiaaliin tutustumista.

### **Kyselylomake**

Kirjallisen kyselyn (liite 1) tarkoituksena oli kerätä opetusharjoittelijoiden taustatietoja ja selvittää heidän ajatuksiaan hyvästä opettajuudesta ja vieraan kielen opetuksesta. Sen avulla sain selville harjoittelijan omista kokemuksista syntyneitä ajatuksia, jotka ovat taustalla vaikuttamassa siihen, millaista opettajuutta hän arvostaa ja millaiseksi opettajaksi hän ehkä haluaa. Kyselylomakkeen tekemisessä käytin apuna muita aineenopettajaopiskelijoiden ammatilliseen kehittymiseen liittyviä tutkimuksia (Virta ym. 1998; Virta 1999; Virta ym. 2001; Eloranta & Virta 2002; Merenluoto 2003; Kaikkonen 2004a). Harjoittelijat täyttivät kyselyn ohjatun harjoittelun ensimmäisillä viikoilla; se koostui lähinnä avokysymyksistä, ja siihen sai vastata kotona kirjallisesti. Ensimmäisessä ainekohtaisessa tapaamisessa harjoittelijoiden kanssa kerroin väitös-kirjatyöstäni ja pyysin opiskelijoita vastaamaan kirjalliseen kyselyyn. Lähetin kyselylomakkeen harjoittelijoille sähköpostitse Word-tiedostona, ja sen saattoi palauttaa sähköisesti tai tulostettuna. Pyysin opetusharjoittelijoita vastaamaan parin viikon aikana, koska halusin tietää heidän ajatuksensa ja näkemyksensä ennen heidän harjoitustuntiansa alkamista.

Kysely muodostui kolmesta eri osasta. Ensimmäisessä kysytään opiskelijan taustatietoja, toisessa opiskelijan kielenoppioppimishistoriasta, kuten kouluaikaisista kielenoppimiskokemuksista, ja kolmannessa osassa keskitytään opetusharjoitteluun. Lomakkeen viimeinen kysymys kohdistuu syihin, miksi opiskelija haluaa saksan kielen opettajaksi. Kyselyn muodoksi tuli avoin kyselylomake, koska halusin opiskelijoiden voivan ilmaisevan itseään omin sanoin. Avoimissa vastauksissa nousevat paremmin esille ne asiat ja seikat, jotka vastaajista tuntuvat tärkeiltä ja jotka ovat keskeisiä heidän sen hetkisessä ajattelussaan. Strukturoitujen monivalintatehtävien tai skaaloihin perustuvia (Likert-asteikko) vastauksia olisi ollut nopeampi käsitellä ja vastauksien keskinäinen vertailu olisi ollut helpompaa, mutta valmiissa monivalintatehtävissä harjoittelijan oma ajattelu ei olisi välttämättä tullut niin vahvasti esille. (Hirsjärvi ym. 2003, 189–190.)

Kysely oli kolmena vuotena lähes sama, mutta ensimmäisen vuoden jälkeen liitin kyselyyn kohdat opiskelijan äidinkielestä/kotikielestä ja kulttuuritaidoista. Äidinkieltä halusin kysyä siksi, että keväällä 2008 opettajan pedagogisiin opintoihin haki opiskelijoita, joilla saksa on äidinkielen kaltainen kieli. Heistä ei kuitenkaan muodostunut merkittävää ryhmää tutkimuksen aineistossa (kaksi henkilöä), ja siksi ryhmää ei huomioitu erikseen tulosten tarkastelussa. Vastaajien joukossa oli vain kaksi miespuolista opiskelijaa, joten tutkimuksessa ei myöskään analysoitu erikseen sukupuolten välisiä eroja.

Kyselyyn vastasivat kaikki saksan opetusharjoittelijat, kuten taulukosta 5 voi havaita. Koodasin aineiston siten, että yksikään harjoittelija ei ole ulkopuolisten tunnistettavissa. Tein ensin vastaajista koodin sattumanvaraisesti aloitusyksyn vuosiluvun mukaan: 701, 702/801, 802/901, 902, ja tutkimuksen tulosten esittelyä ja tarkastelua varten (luvut 5 ja 6) jokainen harjoittelija sai vielä arpomalla uuden koodin (H1–H26), jossa ei näy harjoittelun vuosilukua.

### **Luokkaobservointitehtävä**

Opetusharjoitteluun tulijoilla on omista koulukokemuksistaan peräisin olevia näkemyksiä ja mielikuvia siitä, millaista kouluopetuksen tulee olla ja millaisia opettajat ovat. Ammatillinen kasvu edellyttää sitä, että näitä kouluaikaisia käsityksiä pitää voida purkaa, muokata ja jäsentää uudelleen (Kohonen 2005b). Jotta kokemusten vaikutus käsityksiin tulisi näkyville, Turun normaalikoulun saksan aineryhmässä on suunniteltu luokan observointitehtävä (liite 3) ensimmäisen harjoittelujakson (OH1) opetuksen seurantaan. Harjoittelijaa pyydetään jo etukäteen ennen tuntia miettimään, mitä hän arvelee tunnilla tapahtuvan, kun ottaa huomioon luokka-asteen ja oppimäärän. Tunnin aikana tapahtuvaan seurantaan on niin ikään ohjeistus ja lopuksi harjoittelijaa pyydetään pohtimaan, oliko hänelle tästä ennakoajattelusta mitään hyötyä. Tällaisen kaavan mukaan harjoittelijoiden odotetaan seuraavan yhtä alakoulun, yhtä yläkoulun ja yhtä lukion tuntia. Harjoittelijat lähettävät kirjalliset pohdinnat aineryhmän harjoittelusta vastaavalle ohjaajalle eli ravustajalle (rehtoria avustava opettaja), joka tekee niistä yhteenvedon aineryhmän yhteisen keskustelun pohjaksi. Kokemukseni mukaan keskustelu sujuu paremmin, kun ohjaaja on voinut valmistautua siihen ajoissa palautettujen pohdintojen avulla. Tavoitteena on saada opettajaksi opiskelevat huomaamaan itsellään olevia valmiita vieraan kielen opettamiseen liittyviä malleja, joihin esimerkiksi Ruohtotie-Lyhdyän ja muiden (2008) tutkimusten mukaan osa vastavalmistuneista kielten opettajista tukeutuu tiedostamattaan hankalassa opetustilanteessa. Observointitehtävä tehdään vain kerran jokaisella luokka-asteella, ja sen avulla saa selville, miten harjoittelijat suhtautuivat eri luokka-asteisiin ja mitä he huomioita he osaavat tehdä seuraamastaan opetuksesta.

### **Henkilökohtaiset harjoittelusuunnitelmat**

HOPS-lyhennettä käytetään monenlaisista henkilökohtaisista opinto-, opiskelu-, opetus- tai oppimissuunnitelmista. Jokaisessa on vähän erilainen näkökulma. (Anselo

ym. 2005.) HOPSia pidetään sekä opintojen suunnittelun välineenä että asiantuntijuuden kehittämisen menetelmänä ja päämääränä. Henkilökohtainen suunnitteluote merkitsee kykyä oivaltaa itselleen tärkeimpiä kehityskohtia ja ristiriitoja, tunnistaa ja hyväksyä erilaisia opiskelumahdollisuuksia ja ratkaista oppimisen esteeksi tulleita asioita. HOPSin avulla opiskelija pystyy kehittämään omaa asiantuntijuuttaan. Paitsi suunnitelma, on HOPS myös sitoumus: se ei saa jäädä pelkäksi suunnitelmaksi, vaan tavoitteena on saavuttaa itselle asetetut tavoitteet. Toisaalta tavoitteita ei tarvitse saavuttaa kerralla. HOPS on myös keino harjoitella teorian tiedon ja käytännön yhdistämistä. (Jalava ym. 1997, 8–11.)

Turun normaalikoulussa opetusharjoittelun ensimmäisen jakson, eli orientoivan harjoittelun (OH1) aikana jokainen opiskelija laatii ohjaajansa kanssa itselleen oman alustavan yksilöllisen harjoittelusuunnitelmansa (HOPS; liite 2) OH2:sta varten (Virtanen ym. 2009, 72). Harjoittelusuunnitelmaan kirjataan omat suunnitelmat siitä, millä luokka-asteilla haluaisi mieluiten harjoitella ja mitä suunnittelee sisällyttävänsä kouluharjoitteluosuuteen. Tärkein asia HOPSissa on kuitenkin harjoittelijan kuvaus siitä, mitkä ovat hänen omat tavoitteensa ja valmiutensa, kokemuksensa ja toiveensa sekä vahvuutensa ja kehitettävät asiansa. Henkilökohtaisen harjoittelusuunnitelman pohja on Turun normaalikoulun harjoitteluoppaan liitteenä ja verkossa sähköisessä muodossa. HOPSit muodostavat opetusharjoittelijan ja ohjaavan opettajan ensi tapaamisen pohjan: HOPSista puhutaan yhdessä ja harjoittelija saa täydentää kirjallista muotoa vielä suullisesti. Opintosuunnitelman mukaan opetusharjoittelijat kirjoittavat keväällä kolmannen harjoittelujakson aluksi uuden HOPSin yhteiseksi kevään kumpaakin harjoittelujaksoa (OH3 ja OH4) varten (Virtanen ym. 2009, 75). Harjoittelija voi miettiä, mitkä syksyn tavoitteista ja toiveista ovat toteutuneet, ja miten vahvuudet ja heikkoudet ovat muuttuneet ensimmäisen harjoittelujakson aikana pidettyjen harjoitustuntien jälkeen. Harjoittelijaa kannustetaan asettamaan itselleen uudet tavoitteet keväälle, ja mitä konkreettisempi tavoite on, sen helpompi sen etene mistä on seurata.

HOPSin kirjoittamisen ohjaa aineryhmän ravustaja tai ohjaava opettaja. Ravustajana olen kehottanut harjoittelijoita kirjoittamaan sen jo ennen ensimmäisiä pidettäviä opetustuokioita, jolloin esille tulevat paremmin harjoittelijan toiveet ja mahdolliset pelot, joista voi keskustella ennen tunnin pitoa. Jos HOPS kirjoitetaan myöhemmin, voivat ohjaustilanteessa opetusharjoittelijan päällimmäiset tunnot jäädä käsittelemättä, ja ohjaustilanteessa keskustellaan helposti vain opetusryhmästä, tuntisuunnitelmasta ja tunnin sisällöstä.

## **Reflektiovihko**

Turun normaalikoulun kielten harjoittelijoilla on ollut jo pitkään harjoittelun ja ohjauksen apuvälineenä niin sanottu reflektiovihko. Reflektiovihkoon harjoittelija liittää tuntisuunnitelmansa, ohjaava opettaja kirjoittaa sinne kirjallisen tuntipalautteen harjoitustunnin aikana ja harjoittelija lisää sinne kirjallisen reflektionsa pitämästään

oppitunnista. Tämän lisäksi harjoittelija voi liittää reflektiovihkoon käyttämäänsä materiaalia, saamansa vertaispalautteen tai vaikka opettamiltaan oppilailta ja opiskelijoilta saamansa palautteen. Reflektiovihko on muodoltaan vapaa: se voi olla vihko tai kansio tai se voi olla myös sähköisessä muodossa. Reflektiovihko muistuttaa työvälineenä portfolion työkansiota tai työsalkkua, johon dokumentoidaan opiskeluprosessin kulku ja johon liitetään kaikki opintojen aikana syntyvät opiskelutehtävät ja materiaalit (Linnakylä ym. 1996). Tutkimukseeni sisältyneet reflektiovihot olivat kaikki vihkoja tai kansioita.

Reflektiovihoista analysoin tuntisuunnitelmat, ohjaajan antamat palautteet ja harjoittelijan kirjoittamat reflektiot. Tuntisuunnitelmiin laskin kuuluvaksi vain kokonaiset varsinaiset harjoitustunnit, eikä OH1:n aikana pidettyjä opetustuokioita otettu mukaan analyysiin. Sekä ohjaajien että harjoittelijoiden kirjallisissa kommentteissa oli paljon hymiöitä, jotka olen jättänyt suorista lainauksista pois. Suorissa lainauksissa olen myös muuttanut kaikkien oppilaiden ja opiskelijoiden nimet.

### **Harjoittelupäiväkirjat ja sähköinen harjoittelupalaute**

Turun normaalikoulussa opettajaksi opiskeleva kirjaa opetusharjoittelun toteutumisen harjoittelupäiväkirjoihin; hän merkitsee sinne sekä seuraamansa että pitämänsä opetuksen. Lisäksi hän kirjaa ylös suorittamansa kouluharjoittelun ja siihen käytetyn ajan. Nämä harjoittelupäiväkirjat ovat virallisia dokumentteja, joiden pohjalta kunkin harjoittelujakson suoritukset voidaan todentaa tehdyiksi. Tutkimuksessani olen hyödyntänyt harjoittelupäiväkirjoja laskemalla niistä pidettyjen tuntien määrät ja tarkastelemalla kouluharjoittelun sisältöä.

Vuosittain kahden ensimmäisen harjoittelujakson (OH1 ja OH2) jälkeen Turun normaalikoulun aineenopettajaharjoittelun koordinaattorit keräävät opetusharjoittelijoilta verkkokyselyllä palautetta harjoittelun onnistumisesta. Sähköisen harjoittelupalautteen kysymykset pysyvät vuodesta toiseen suuremmalta osin samoina, mutta niihin voidaan lisätä sellaisia sisältöjä, joihin ohjaajien on toivottu kiinnittämään huomiota ohjauksessaan, kuten esimerkiksi eriyttäminen tai tieto- ja viestintäteknologian opetuskäyttö. Vastaukset analysoidaan ainekohtaisesti, joten vastauksia voidaan verrata oppiaineista toiseen ja samalla yhden aineen vastauksia yhteiseen yhteenvetoon. Olen hyödyntänyt sähköistä palautetta tutkimuksessani vertailuaineistona sen selvittämiseksi, miten saksan opetusharjoittelijat ovat kokeneet syksyn harjoittelun. Normaalikoulujen yhteistyöelin eNorssi kerää valtakunnallisen harjoittelupalautteen joka kevät. Vastauksia ei kuitenkaan koota kouluttain ainekohtaisesti, joten en voinut hyödyntää kyselyä tämän tutkimuksen aineistossa.

### **Teemahaastattelut**

Haastatteluilla halusin täsmentää kirjallisen materiaalin (alkukartoitus, syksyn ja kevään HOPSit) avulla saatua tietoa (haastattelun runko liitteenä 4). Haastattelin



harjoittelijat (lukumäärät taulukossa 5) kevään harjoittelun (OH4) päätteeksi. Haastattelvat tiesivät haastattelun ja tutkimuksen tarkoituksen. Haastatteluja edelsi aineryhmän yhteinen ohjatun harjoittelun päätteeksi käytävä keskustelutilaisuus, joten osasta teemoista oli jo keskusteltu yhteisesti. Haastattelupaikka sovittiin harjoittelijan kanssa, ja haastattelut tehtiin joko Turun normaalikoulussa tai Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan kirjaston pienryhmähuoneissa. Haastatteluihin varattiin aikaa yksi tunti. Turun normaalikoulussa tehdyissä haastatteluissa haastattelutilaan saattoi kuulua käytävältä tuleva meteli tai viereisessä luokassa tapahtuva opetus, ja haastattelutilassa saattoi käydä ulkopuolisia, mikä ei keskeyttänyt haastattelua, mutta saattoi katkaista ajatuksen kulun. Haastattelumuotona käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua (Eskola & Vastamäki 2007), jossa kaikille pyrittiin esittämään samoja kysymyksiä, joihin sai vastata avoimesti. Harjoittelijan vastaus saattoi vaikuttaa siihen, miten ja missä järjestyksessä kysymykset esitettiin, esimerkiksi jos keskustelussa tuli esille haastattelurungossa myöhemmin tuleva kysymys, puhuttiin siitä silloin, kun harjoittelija toi sen esiin. Ensimmäisenä tutkimusvuotena 2007–2008 tein haastattelut pilottiluonteisena, enkä tämän vuoksi haastatellut kaikkia. Haastattelun avulla sain kuitenkin hyvää ja arvokasta materiaalia, joka täydensi kirjallisena saatua tietoa.

Tein haastattelut ennen kuin aloin analysoida reflektioviikkoja. Tämän takia keskityin haastatteluissa harjoittelijan alkukyselyssä ja HOPSeissa antamien tietojen ja ajatusten käsittelyyn. Halusin selvittää, miten vuoden mittainen ohjattu harjoittelu on vaikuttanut opettajaksi opiskelevan aikaisemmin esille tuomiin ajatuksiin ja käsityksiin. Toinen puoli haastattelusta koski yleisesti harjoittelijan opettajan työhön liittyviä ajatuksia. Haastattelun lopuksi kysyin mielipidettä siitä, minkälaisesta ohjauksesta harjoittelijalle oli ollut eniten hyötyä harjoitteluvuoden aikana. Litteroin haastattelut vasta kun kaikki haastattelut oli tehty, jotta tulevien haastattelun tyyli ja perussisältö eivät muuttuisi jo tehtyjen litterointien vaikutuksesta.

Haastattelujen merkitys oli niiden sisällöissä eikä kielenkäytössä tai puheen piirteissä, minkä takia jätin litteroinnissa pois kaikki tauot, osan täytesanoista, lähes kaikki äännähdykset ja päällekkäiset puheet. Kirjoitin litterointivaiheessa aina Maija, kun olin puhutellut opetusharjoittelijaa nimeltä. Kun opetusharjoittelija viittasi toiseen harjoittelijaan nimeltä, kirjoitin nimen Kaija. Ohjaajien nimiä en muuttanut, mutta litterointivaiheessa muutin oppilaiden nimet merkiksi X. Litteroinnin alkutunnisteisiin kirjoitin ainoastaan harjoittelijan koodin, millä häivyttiin haastateltavan henkilöllisyyttä analysointivaiheessa. Ensimmäisen litteroinnin jälkeen kuuntelin haastattelut vielä toistamiseen ja täsmensin vielä litterointia tarvittaessa.

### 4.3 Tutkimuksen luonne

Tutkimukseni edustaa kvalitatiivista tutkimusta. Olen muodostanut materiaalin pohjalta erilaisia kategorioita tutkimieni ilmiöiden kuvaamista ja vertailua varten,

mutta kysymyksessä ei ole kontrolloitu koejärjestely tai hypoteesien testaaminen. Hirsjärven ja muiden (2005) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen, joka nähdään moninaisena, ja tutkimuksessa kohdetta pyritään kuvaamaan kokonaisvaltaisesti. Aineisto kootaan luonnollisissa, todellisissa tilanteissa. Tutkija itse ei määrää sitä, mikä on tärkeää. Kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti, ei satunnaisesti. Tarkoituksena ei ole hypoteesien testaaminen vaan tutkimussuunnitelma muotoutuu tutkimuksen edetessä, jolloin suunnitelmia voidaan muuttaa olosuhteiden mukaan. (Hirsjärvi ym. 2005, 155; Eskola & Suoranta 2003, 15.) Tapaukset käsitellään ainutlaatuisina ja aineisto tulkitaan sen mukaan. Laadullisessa tutkimuksessa sen tuloksissa ei pyritä yleistettävyyteen, vaan keskeistä ovat aineistosta tehdyt tulokset. Niitä voidaan kuitenkin myös verrata muihin tutkimustuloksiin ja tulkintoihin. (Eskola & Suoranta 2003, 66–67.) Tutkimukseni lähdeaineistona ovat olleet saksan opetusharjoittelijoiden autenttiset kirjalliset tuotokset. Autenttisuus merkitsee tässä yhteydessä sitä, että ne on kirjoitettu ohjatun harjoittelun aikana osana harjoittelun suorittamista harjoittelijan oman ammatillisen kasvun ja ohjauksen avuksi. Alkukyselyä lukuun ottamatta kirjalliset aineistot eivät olleet harjoittelijoille erillisiä kirjoitustehtäviä, vaan osa opintosuoritusta. Kohdejoukko valikoitui tarkoituksenmukaisesti. Tutkimussuunnitelma täsmentyi ensimmäisen vuoden jälkeen ja tutkimuksen keskeiset kysymykset tarkentuivat vasta aineiston analyysivaiheessa.

Soininen (1995, 17–18) luokittelee empiirisen tutkimuksen neljään eri kategoriaan tutkimuksen tavoitteen mukaan: selittäviin (kausaalisiin) vertaileviin (komparatiivisiin), kuvaileviin (deskriptiivisiin) ja ”tutkimusmatkanomaisiin” (eksploratiivisiin). Deskriptiivinen tutkimus kartoittaa ja kuvailee esimerkiksi yksilöiden, tilanteiden tai prosessien eri piirteitä. Kehitystutkimuksessa taas selvitetään muuttujien välisten suhteiden ajallisia muutoksia (Soininen 1995, 87). Omassa tutkimuksessani kuvailen pääasiallisesti kvalitatiivisia metodeja käyttäen sitä kehitystä, joka tapahtui saksan opetusharjoittelijoissa harjoitteluvuoden aikana. Tutkimuksessa etsin myös mahdollista muutosta harjoitteluvuoden syys- ja kevätjaksojen välillä, joten tutkimukseni on sekä deskriptiivinen että kehitystutkimus. Koska tutkittava joukko on suhteellisen pieni, vain 26 harjoittelijaa, on tutkimukseni myös tapaustutkimusta. Tapaustutkimuksessa etsitään yksityiskohtaista tietoa joko yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevista tapauksista (Hirsjärvi ym. 2005, 125). Syrjälän ja muiden (1994, 13) mukaan laadullinen tapaustutkimus kohdistuu enemminkin prosessiin kuin tuotteeseen. Sen avulla pyritään oivaltamaan uutta eikä todentaa aikaisempiin tutkimuksiin pohjautuvia näkemyksiä. Tapaustutkimuksessa lähtökohtana on ”yksilöiden kyky tulkita inhimillisen elämän tapahtumia ja muodostaa merkityksiä maailmasta, jossa he toimivat” (em., 13). Tutkimuksessani Syrjälän ja muiden kuvaama maailmaa edustaa ohjattu harjoittelu Turun normaalikoulussa. Tapaustutkijan kiinnostuksen kohteena ovat ne merkitykset, joita tutkittavat antavat toiminnoilleen; tutkittavat tulevat näkyviksi suorina lainauksina puheesta tai kirjallisista tuotoksista. Tapaustutkimuksessa ilmiöitä tutkitaan ilman keinotekoisia järjestelyjä, ja tutkija on vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa. Tutkittavia ei pidetä objekteina vaan osallis-

tuvina subjekteina, myös tutkija itse on mukana omine subjektiivisine kokemuksineen. Lähtökohtana tutkimukselle on se, että tutkittavalla itsellään on oikeus antaa tai olla antamatta itseään koskevia tietoja tutkijalle. (Hirsjärvi ym. 2005, 13–14.)

Tutkimukseni on lähtenyt liikkeelle kolmen eri harjoitteluvuoden ajalta saadun kirjallisen aineiston tarkastelusta. Tutkimuksen perusta ja ensimmäinen tutkimuskysymys saksan opettajaksi opiskelevien ideaaleista muodostuivat alkukyselyn pohjalta: luin vastauksia useaan kertaan, jolloin muodostui näkemys siitä, mikä aineistossa on kiinnostavaa. Reflektiovihkojen lukeminen auttoi tutkimuskysymyksen tarkentamisessa: vain niihin alkukyselyssä esiin tulleisiin vieraan kielen opetuksen ideaaleihin kannatti keskittyä, joihin löytyi jokaisesta reflektiovihosta jotain kirjallisia merkintöjä. Henkilökohtaisista harjoittelusuunnitelmista etsin sekä ensimmäiseen että toiseen tutkimuskysymykseen liittyviä kuvauksia. Tutkimukseni analyysi oli hyvin aineistolähtöistä. Aineistolähtöisessä analyysissä tutkittavaan ilmiöön liittyvillä aikaisemmilla havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla ei ole merkitystä analyysin toteuttamisen tai tutkimuksen lopputuloksen kanssa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95).

Aineiston analyysin jälkeen täsmensin tarkemmat tutkimuskysymykset. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys määräytyi sekä tutkimusympäristön (ohjattu harjoittelu) että tutkimuskysymykseksi nousseiden ilmiöiden kautta. Tutkimuskysymyksiksi nousi sekä vieraan kielen opetukseen että yleisiä ammatilliseen kasvuun liittyviä ilmiöitä, joita tarkastellaan vieraan kielen opetuksen ja kielikasvatuksen teorioiden sekä opettajankoulutukselle asetettujen tavoitteiden avulla. Kirjallisen tutkimusaineiston (HOPSit ja reflektiovihot) tarkka analysointi johti viimeiseen tutkimuskysymykseen: miten nämä opetusharjoittelun ohjausvälineet toimivat opetusharjoittelijan ammatillisen kasvun tukena.

Tutkimuksen materiaalin keruun aikana pohdin usein, miten yhdistää ohjaajan ja tutkijan roolit. Pohjolan (2007) mukaan tutkimuksessa keskeisiä eettisiä valintoja ovat se, miten tietoa saadaan ja miten tutkimuksen kohteille tutkimuksen tekeminen esitetään. Tavatessani saksan opetusharjoittelijat orientoivan harjoittelun (OHI) alussa kerroin heille olevani jatko-opiskelija ja mielenkiintoni olevan nimenomaan opettajaksi opiskelevan ammatillinen kasvu ohjatun harjoittelun aikana. Siinä roolissa ilmaisin heille toiveeni saada heiltä vastaukset alkukyselyyni. Kerroin myös, että vastaaminen oli vapaaehtoista ja että siitä saisi merkitä tunnin kouluharjoittelua. Pyytäessäni opetusharjoittelijoita haastatteluun kerroin sen tulevan tutkimustani varten, ja jokainen sai halutessaan kieltäytyä. Harjoittelija saattoi myös kieltäytyä antamasta reflektiovihkoaan tutkimuskäyttöön. Kaikki kuitenkin halusivat osallistua, ja pyydetessä kerroin heille tutkimuksestani enemmän. Muutoin pysyttelin harjoittelun aikana ohjaajan ja ravustajan roolissa, jotta harjoittelija ei olisi tuntenut olevansa tutkimuksen kohteena.

Tutkimuksen aikana toimin saksan opettajana ja ohjaajana. Niikon (2007) mukaan tutkiva opettaja -lähestymistavassa on ominaista, että tietoa ei nähdä staattisena ja pysyvänä, vaan tiedon uskotaan olevan problemaattista ja muuttuvaa. Opettaja nähdään itseohjautuvana yksilönä, joka osaa rakentaa omaa toimintaansa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tavoitteena on asioiden analysointi, kyseenalaistaminen ja sellaisen uuden tiedon luominen, joka perustuu omakohtaiseen ymmärrykseen. Hänen toimintansa ja päätöksentekonsa taustalla on näkemys siitä, mitä tiedän ja miksi tiedän, eikä siitä, mitä toiset haluavat minun tietävän. Tutkiva opettaja haluaa oppia itsestään ja omasta työstään sekä ympäröivästä todellisuudesta tutkimuskeinoin. Hän kyseenalaistaa omat käsityksensä, ammatillisen tietonsa ja asenteensa pyrkimyksenään oman kokemustietonsa syventäminen ja laajentaminen. Päämääränä ei olekaan tulosten yleistettävyyttä tai yleisten lainalaisuuksien löytäminen, vaan opettajan oman toiminnan muuttaminen. Niikon määrittelyihin voi opettaja -sanalla tilalle vaihtaa opetusharjoittelun ohjaaja -sanalla, ilman että sisältöä tarvitse yhtään muuttaa. Tutkija-ohjaaja haluaa oppia tuntemaan ohjattavansa paremmin, sekä ymmärtää sitä todellisuutta, mistä he tulevat ja mihin hän heitä kouluttaa. Tutut ohjaustavat voidaan ja kannattaakin välillä kyseenalaistaa ja pohtia niiden tilalle tai rinnalle uusia lähestymistapoja opetusharjoittelijoiden kohtaamiseen ja heidän ammatillisen kasvunsa tukemiseen.

Tutkimuksessani luotettavuuteen on pyritty kolmella tavalla. Ensimmäkin tutkimusmateriaalin monipuolisuudella, jossa asiat tulevat esille monella eri tavalla sekä kirjallisessa aineistossa että tekemissäni loppuhaastatteluissa. Lisäksi käytössäni oli kaikille opetusharjoittelijoille suunnattu sähköinen harjoittelupalaute tutkimusvuosien ajalta. Koska tutkimusmateriaalina ovat pääosin kirjalliset lähteet, on tutkijan koko ajan tiedostettava erilaisten tulkintojen mahdollisuus. Siksi olen liittännyt tutkimuksessa suoria lainauksia omien tulkintojeni tueksi. Näin lukija voi itse päätellä, onko tutkijan tulkinta oikeasuuntainen. Kolmanneksi olen aineiston analyysivaiheessa häivyttänyt materiaalista harjoittelijoiden henkilöllisyydet, jotta ne eivät olisi vaikuttaneet omiin tulkintoihini.

Kun itse on osana prosessia tutkimassa omaa työtään, on hankala sivuuttaa oma subjektiivinen näkemyksensä siitä, miten kukin harjoittelija on ohjaajan mielestä onnistunut eri asioissa. Ennen materiaaleihin tutustumista ajatukseni oli, että olisin verrannut harjoittelijoiden reflektioita ja käsityksiä ohjaajien käsityksiin. Keräsin lukuvuonna 2008–2009 kahdelta ohjaajakollegalta kyselylomakkeilla tietoa harjoitustunneista, ja täytin niitä ohjaajana myös itse. Lomakkeissa kyseltiin muun muassa, paljonko tuntuu suunnitelmassa oli harjoittelijan omia ajatuksia ja paljonko ohjaajan oli pitänyt antaa ohjeistusta, joko idean tasolla tai peräti kokonaisia tehtäviä ja toimintatapoja. Luovuin tästä kuitenkin siksi, että halusin jättää ohjaajien ja samalla oman roolini mahdollisimman pieneksi ja samalla lisätä tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksessa tuodaan esille harjoittelijoiden omat ajatukset ja näkemykset ilman, että niitä kyseenalaistetaan ja arvotetaan ohjaajien arvojen tai kasvatus- ja opetusnäkemysten perusteella. Joissain kohdissa olen kuitenkin tuonut esille ohjaajana saamani

kokemukset, joiden perusteella selitän tai kuvailen harjoittelijoiden pohdinnoissa esiin tulevia asioita. Erillisen ohjaajapalauteaineiston sijasta lähtökohdiksi tulivat harjoittelijan omat kirjalliset reflektiot ja meiltä ohjaajilta reflektioviikkoihin harjoitustunnilla kirjoitetut kommentit esimerkiksi siitä, miten tavoitekieltä tunnilla käytettiin tai miten kieliopin opetus sujui. Jokaisena kolmena tutkimusvuotena saksan ohjaajia oli kolme. Koko tutkimusjakson aikana ohjaajia oli yhteensä neljä, joista kaksi koko tutkimusajan. Tässä tutkimuksessa reflektio- tai itsereflektio -käsitettä käytetään opetusharjoittelijoiden harjoitustunnin jälkeen kirjoittamista kirjallisista tuotoksista, jotka olivat joko vastauksia ohjaajan kysymyksiin tai omaehtoista opetuksen pohdintaa.

Ohjatussa harjoittelussa opetusharjoittelijat seuraavat toistensa harjoittelutunteja ja antavat niistä tunnin pitäjälle kirjallista palautetta. Aluksi tarkoitukseni oli hyödyntää näitä vertaispalautteita esimerkiksi tarkastelemalla yksittäisen harjoittelijan omia tavoitteita ja reflektioita suhteessa siihen palautteeseen, jota hän antoi muille. Tällä olisi voinut selvittää, näkyvätkö harjoittelijan omaan opetukseen liittyvät pohdinnat siinä, mitä hän havainnoi toisten tunnilla ja miten hän niistä antoi palautetta. Tämä analyysi ei kuitenkaan onnistunut, koska harjoittelijat antoivat toisilleen palautetta nimettömänä.

### **Esikäsitys**

Eskola ja Suoranta (2003, 19–20) tuovat esille, että laadullisessa tutkimuksessa liikkeelle voidaan lähteä itse aineistosta ilman ennakoasettamuksia tai määritelmiä. Laadullisen tutkimuksen hypoteesittomuus tarkoittaa heidän mukaansa sitä, että tutkijalla ei ole ennakkokäsityksiä tai ennako-olettamuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksensa tuloksista. On kuitenkin huomioitava, että aikaisemmat kokemukset vaikuttavat havaintoihimme. Niistä syntyvät ennako-oletukset tulee tiedostaa ja ottaa huomioon tutkimuksen esioletuksina. Aineistojen avulla voidaan silloin löytää uusia näkökulmia sen sijaan, että todennettaisiin vain ennestään epäiltyä. Tutkimukseni ei esitetä hypoteeseja, joihin etsitään vastauksia. Yli 15 vuoden ohjaajakokemuksella minulla oli kuitenkin jonkinlainen esikäsitys siitä, mitä harjoitteluvuosi merkitsee saksan opetusharjoittelijalle. Esikäsitteeni oli, että harjoitteluvuosi vahvistaa opettajaksi opiskelevan ammatinvalintaa nimenomaan oppilaiden ja opiskelijoiden kohtaamisen kautta. Opetusharjoittelijat pitivät opetustyöstä suurimmaksi osaksi sen takia, että he kokevat työskentelyn nuorten kanssa mielenkiintoisena ja antavana, vaikka heidän didaktiset taitonsa mahdollisesti vaatisivatkin vielä harjoitusta.

## **5 Opiskelijasta opettajaksi**

Tässä luvussa esittelen opetusharjoittelijoilta keräämäni kirjalliset tuotokset: alkukyselyn (liite 1), OH1:n aikana tehdyt luokanobservointitehtävät (liite 3) sekä henkilökohtaiset harjoittelusuunnitelmat (liite 2). Käsittelyjärjestys noudattaa myös sitä

aikajärjestyistä, jolloin opiskelijat kirjoittivat vastauksensa ja työnsä. Aluksi kerron opetusharjoittelijoille tekemäni alkukyselyn tuloksia (alaluku 5.1). Alkukyselyssä oli kolme eri osiota, ja käsittelen ne kyselyn järjestyksessä. Ensimmäisessä kartoitin opetusharjoittelijoiden vieraan kielen taustoja (luku 5.1.1). Toisessa osiossa kysyin heidän kieliopinnoistaan ja käsityksistään hyvästä vieraan kielen opetuksesta (luku 5.1.2). Alaluvussa 5.1.3 tuon esille opetusharjoittelijoiden näkemykset itsestään saksankielisen kulttuurin tuntijana ja kulttuuritietouden välittäjänä. Kyselyn kolmas osio liittyi harjoitteluvuoteen, ja luvussa 5.1.4 kerron, mitä odotuksia ja toiveita opetusharjoittelijoilla oli ohjatusta harjoittelusta. Luvussa 5.2 kuvailen harjoittelijoiden observointitehtävässä esiin tulleita huomioita alakoulun, yläkoulun ja lukion saksan oppitunneilta. Lopuksi kerron, millaisia toiveita ja tavoitteita opetusharjoittelijat asettivat itselleen syksyn ja kevään henkilökohtaisissa harjoittelusuunnitelmissa (luku 5.3).

## 5.1 Opetusharjoittelun lähtökohdat

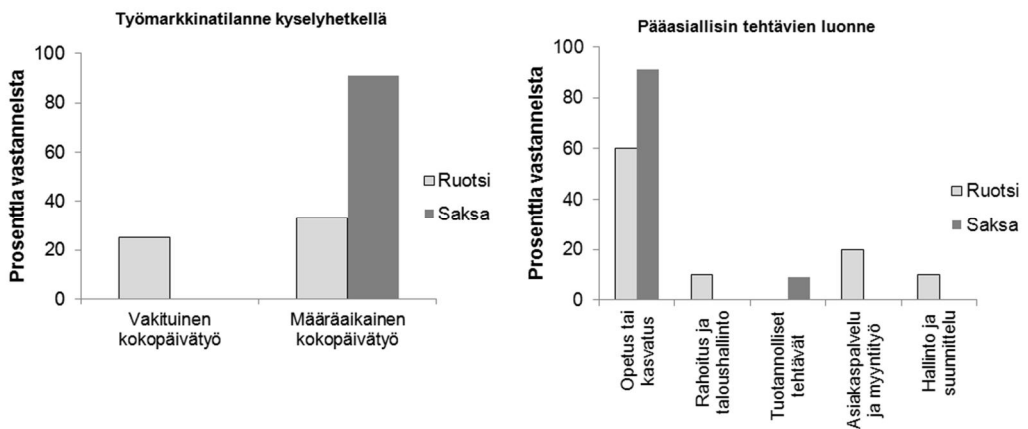
### 5.1.1 Saksan opetusharjoittelijoiden taustat

Saksan opetusharjoittelijat ovat pääsääntöisesti naisia: tutkimukseen osallistuneista 26 harjoittelijasta vain kaksi oli miehiä. Suomen opettajakunta onkin varsin naisvaltainen: vuonna 2008 Opetushallituksen tilastoinnissa mukana olevien koulujen perusopetuksen rehtoreista ja opettajista naisia oli 73,6 prosenttia (Opetushallitus 2008, 31), lukion rehtoreista ja opettajista naisten osuus oli 66,8 prosenttia (Opetushallitus 2008, 45). Harjoittelijoiden ikäjakauma oli laaja: nuorin harjoittelijoista oli 22-vuotias ja vanhin 51-vuotias. Eniten harjoitteluun tultiin 24-vuotiaina (10 harjoittelijaa), jolloin ylioppilaaksitulosta oli kulunut keskimäärin kuusi vuotta. Harjoittelijoiden opinnot olivat eri vaiheissa: osa oli suorittanut vain pääaineopintoja (neljä harjoittelijaa); pääaine- ja sivuaineopintoja oli kymmenellä. Pääaineen ja sivuaineen opintojen lisäksi kasvatus-tieteen perusopinnot olivat valmiina kahdeksalla harjoittelijalla ja perustutkinto oli valmis neljällä opiskelijalla. Opetusharjoitteluun tultiin pääsääntöisesti opiskelun loppupuolella: 38 prosenttia kirjoitti valmistuvansa harjoitteluvuoden aikana, toiset 38 prosenttia harjoittelua seuraavan vuoden aikana.

Suurin osa (21/26) harjoittelijoista opiskeli saksalaista filologiaa; viisi harjoittelijaa oli kääntämisen koulutusohjelmasta. Harjoittelijoiden tavallisin sivuaine oli toinen kieli. Ruotsia/pohjoismaista filologiaa opiskeli 11 harjoittelijaa, ranskaa sivuaineenaan opiskeli kolme, englantia ja venäjää kaksi sekä yksi suomea ja yksi latinaa. Muita kuin kieliä tai kielten ohella jotain muuta ainetta opiskeli 14 opiskelijaa ja sivuaineina mainittiin muun muassa valtio-oppi, uskontotiede, naistutkimus, liiketaloustiede, matkailu ja yleinen kielitiede. Neljällä harjoittelijalla ei ollut harjoitteluvuoden alkaessa vielä lainkaan sivuainetta. Pelkällä saksalla ei ole kuitenkaan helppoa saada töitä. Valtakunnallisesti ei ole tilastoa vieraiden kielten opettajien kieliyhdistelmistä. Opetushallituksen vuoden 2008 tilastoista käy kuitenkin ilmi, että perusopetuksessa ja

lukiossa pääaineena saksaa opettaa 403 opettajaa, ruotsia pääaineenaan opettavia on vastaavasti 1458 ja englannin opettajia on 3001 (Opetushallitus 2008, 51). Varmistaakseen työpaikansaantimahdollisuutensa opettajana näiden neljän olisi siis vielä opiskeltava jostakin toisesta kielestä tai koulussa opettavasta aineesta aineopinnot (60 op), mikä merkitsee yleensä kahden vuoden lisäopiskelua. Taalas ja Aalto (2007) toteavat, että Suomessa vähemmän luettujen ranskan, saksan ja venäjän kielten opettajat tarvitsevat tutkintoonsa yhden ”varman” kielen työllistymisensä varmistamiseksi. Heidän mielestäänärkevien tutkintokokonaisuuksien rakentamista tulee tukea opinto-ohjauksella heti opintojen alkaessa.

Selvittääkseni, miten saksaa pääaineena opiskelleet ovat valmistumisensa jälkeen sijoittuneet opetustehtäviin, pyysin Turun yliopiston työelämäpalvelujen Rekryn keräämän sijoittumisseurantakyselyjen tuloksia vuosilta 2007–2009. Kysely tehtiin opintonsa päättäneille noin vuosi heidän valmistumisensa jälkeen; vastaajat ovat valmistuneet vuosina 2007, 2008 tai 2009. (Juha Sainion sähköposti tekijälle 28.4.2011.) Tulosten mukaan saksaa pääaineena opiskelleet opettajaksi valmistuneet olivat vuosi valmistumisensa jälkeen sijoittuneet työelämään hieman ruotsin pääaineopiskelijoita paremmin (kuvio 2).



Kuvio 2. Vuosina 2007–2009 Turun yliopistosta saksan ja ruotsin opettajaksi valmistuneiden työllisyystilanne vuosi valmistumisensa jälkeen.

Tilasto: Turun yliopiston työelämäpalvelut Rekry.

Kuviosta 2 näkyy, että saksan opettajiksi valmistuneilla ei kenelläkään ollut vakituista työtä, sen sijaan ruotsin opettajiksi valmistuneilla oli ollut. Toisaalta työn luonne on saksan opettajiksi valmistuneilla liittynyt enemmän opetusalaan; ruotsin opettajiksi valmistuneet ovat työllistyneet muihinkin tehtäviin.

Kysyin alkukyselyssä opiskelijoilta heidän työkokemuksestaan yleensä ja työkokemuksesta opettajana, koska halusin tietää, oliko harjoittelija jo työpaikan avulla halunnut päästä lähemmäksi opettajan ammattia. Työkokemusta oli kaikilla, ja usein työsuhteet olivat olleet varsin tyypillisiä kesätöitä, joilla ei ollut yhteyttä opettajan ammattiin, poikkeuksina kuudella harjoittelijalla rippileirin isosena toimiminen, lasten pianonsoiton tai nuorten tanssin opettaminen ja kesäleiritoiminta. Kokemusta opetus-alalta oli ollut puolella opiskelijoista: kielten opettajina oli toiminut neljä harjoittelijaa; ja muiden kokemukset olivat tulleet muiden aineiden opettamisesta tai luokanopettajansijaisuuksista. Opettajankokemukseksi laskin tässä myös kouluavustajana toimimisen, pianonsoiton ja tanssin opettamisen sekä armeijassa saadun johtamiskokemuksen. Opettajansijaisuuksien kesto vaihteli yhdestä tunnista pariin vuoteen.

Myös harrastuksiin liittyvällä kysymyksellä halusin selvittää, oliko opettajaksi suuntautuvan opiskelijan vapaa-ajanharrastuksissa jotain opettamiseen tai nuorten kanssa toimimiseen liittyviä toimintoja ja oliko hänellä sosiaalisia vai yksilösuoriutumiseen liittyviä harrastuksia. Suurimmalla osalla harrastus liittyi johonkin itsensä kehittämiseen. Lähes kaikki mainitsivat harrastavansa urheilua ja liikuntaa, ja kulttuuriin liittyvät harrastukset olivat myös suosittuja. Järjestötoiminannassa oltiin mukana esimerkiksi opiskelijajärjestössä, seurakunnassa ja partiossa. Harrastuksen kautta johtamistehtävissä oli tai oli ollut yhdeksän opiskelijaa. Johtamistehtäviin laskettiin esimerkiksi urheilun parissa tapahtuva valmennustyö, partiossa tai seurakunnassa tapahtuva nuorten johtamistehtävä ja rippileirien isosena toimiminen. Harjoittelijoiden harrastukset vaihtelivat, eikä harrastuksella näyttänyt olevan paljoakaan tekemistä ammatinvalinnan kanssa. Aiemmin Turun yliopiston luokanopettajakoulutuksessa oleville biologiaan suuntautuneille opiskelijoille tehty kysely oli antanut vastaavan tuloksen (Eloranta 1999).

### Harjoittelijat kielenoppijoina

Alkukyselyssä kysyin opetusharjoittelijoiden kielten opiskelusta. Koulussa opiskeluista kielistä sai kattavan kuvan vain saksan osalta, koska muutamalle tuotti vaikeuksia muistaa kielten oppimäärien lyhenteet (A1/A2/B1/B2/B3). Saksan opiskelun taustat on esitetty taulukossa 4.

Taulukko 4. Opetusharjoittelijoiden kouluaikana opiskelema saksan oppimäärä ja yliopiston kieliopinnojen koulutusohjelma.

Koulussa opiskeltu saksan oppimäärä	filologian koulutusohjelma	kääntämisen koulutusohjelma
A1	4	1
A2	3	0
B2	11	3
B3	3	1



A1-oppimäärän lukuun olen laskenut mukaan kaksi Steiner-koulun käynnyttä, samoin kuin harjoittelijan, joka oli käynyt koulunsa Saksassa. Taulukosta 4 näkyy, että yli puolet harjoittelijoista (14 harjoittelijaa eli 54 %), oli opiskellut saksaa vasta yläkoulun kahdeksannelta luokalta lähtien, lukion lyhyen oppimäärän lukeneita oli neljä.

Vieraan kielen opettajaksi suuntautuvilla oli ollut tavallinen kielten valikoima koulussa: noin puolet (12 harjoittelijaa) oli opiskellut pakollisen englannin ja ruotsin rinnalla vain saksaa, ja puolet (13 harjoittelijaa) oli opiskellut vielä toista valinnaista kieltä. Yhdellä harjoittelijalla oli kouluaihana viisi vierasta kieltä. Tulos vastaa myös nykyistä todellisuutta lukioissa, joissa vieraiden kielten opiskelun määrä on laskenut selvästi. Vuonna 2006 13,2 % lukion päättäneistä opiskeli neljää kieltä, vuonna 2009 määrä oli tippunut 11,0 %:iin. Kolmea kieltä opiskelleiden määrä oli vuonna 2006 43,5 % ja vuonna 2009 se oli 40,1 %. Vastaavasti vain kahta kieltä opiskelevien määrä on noussut, vuonna 2006 lukion päättäneistä kahta kieltä luki 40,2 %, kun vuonna 2009 määrä oli 46,3 % lukion päättäneistä. (Kumpulainen 2009, 61; Kumpulainen 2010, 88.)

Koulussa opiskeltujen kielten lisäksi 17 harjoittelijaa ilmoitti opiskelleensa jotakin uutta kieltä lukion jälkeen: 16 yliopiston kielikeskuksessa ja yksi kansalaisopistossa ja aikuislukiossa. Kymmenen oli opiskellut enää yhtä kieltä, viisi kahta ja yksi peräti neljää kieltä. Tavallisimmat kielet olivat olleet espanja ja italia (kummassakin 7 vastausta), vähemmän oli luettu ranskaa (3). Venäjää, hollantia, latinaa, tsekkiiä, viroa ja ruotsia oli opiskellut kutakin yksi harjoittelija ja viittomakieltä kaksi.

Kun opiskelija arvioi alkukyselyssä taitojaan osaamisensa kielissä, tuli vastauksissa jälleen parhaiten esille saksan osaaminen. Kielitaitoaan saksan kielessä 14 harjoittelijaa kuvaili pelkästään positiivisesti. He kuvailivat taitojaan kertomalla saksansa olevan erinomainen, sujuva, vahva, primaarikieli, erittäin sujuvaa ja lähes verrattavissa äidinkieleen. Joku koki osaavansa sitä ihan hyvin, toinen koki pärjäävänsä sillä vaivatta kohdemaassa. Harjoittelijoista 11 koki saksansa olevan hyvää, mutta totesi kuitenkin, että siinä on myös parannettavaa. Parannettaviksi asioiksi he mainitsivat muun muassa suullisen kielitaidon, mukaan lukien ääntämisen ja kieliopillisen tarkkuuden (8 mainintaa), kieliopillisen osaamisen (3 mainintaa) ja perussanaston (2 mainintaa). Kirjallinen tuottaminen, vaativan kaunokirjallisuuden lukeminen ja idiomaattinen kieli saivat kukin yhden maininnan. Yksi harjoittelija kirjoitti:

*"Saksa on kaikkein vahvin (kieli), mutta se voisi olla parempi. En koe olevani siinä tarpeeksi hyvä ollakseni opettaja". (H22)*

Yksi harjoittelija kuvaili, miten ja missä on saksan taitonsa hankkinut, mutta ei arvioinut saksan osaamistaan mitenkään. Kouluaihana opiskelulla saksan oppimäärän laajuudella ei ollut suurta merkitystä sille, millaisena harjoittelija koki harjoittelun alussa oman saksan kielen taitonsa. Lukion lyhyen kielen oppimäärän (B3) lukeneilla yliopistoaikainen vaihto-opiskeluvuosi toi vahvistusta saksan taidoille.

Kysymykseen siitä, millainen vieraan kielen oppilas opiskelija oli ollut koulussa, vastasi suurin osa positiivisin määrein: tunnollinen (8), ahkera, motivoitunut, innokas (6), aktiivinen tunnilla (5), ja kielioppi oli mukavaa/helppoa (4). Laiskaksi itseään kutsui vain kaksi opiskelijaa. Vain yksi opiskelija kertoi olleensa arka ja arastelleen viittaamista. Kotiläksyjen tekijöinä opetusharjoittelijat olivat olleet tunnollisia. Suurin osa kirjoitti tehneensä läksyt aina tai lähes aina. Näiden lisäksi kaksi ilmoitti käyttäneensä läksyihin paljon aikaa, kun taas osa oli tehnyt läksynsä nopeasti tai ne eivät olleet olleet niin tärkeitä. Yksi paljasti jopa kopioineensa läksytehtäviä muilta. Vieraan kielen harjoitteluun oli käytetty enimmäkseen varsin tavanomaisia strategioita (N=23): sanojen kirjoittaminen paperille (7/23), sanojen opettelu lukemalla ja sanojen peittäminen (7/23), kappaleen ääneen lukeminen (5/23). Vain neljä kertoi harrastaneensa jotakin omaehtoista tuottamista, kuten mininäytelmien kirjoittamista, alakoulussa omien kuunteluharjoitusten tekemistä nauhalle kirjan avulla tai omien lauseiden kirjoittamista. Muita muistitekniikoita oli hyödyntänyt neljä. He mainitsivat opetelleensa saksan substantiivien sukuja värien avulla tai kirjoittamalla omia muistisääntöjä. Isää tai äitiä sanojen kuulustelussa oli hyödyntänyt kaksi harjoittelijaa, samoin sanakirjaa kertoi käyttäneensä kaksi. Kuusi harjoittelijaa kertoi harrastaneensa vieraita kieliä myös vapaa-ajallaan. Esille tulivat kirjeystävyyden, vieraskielisen lehden lukeminen tai ohjelman kuunteleminen, ruotsinkielisessä teatterissa käyminen, matkoja maihin, joissa kieltä sai puhua ja kuulla, tehtäväkirjan harjoitusten tekeminen etukäteen, kertauskurssit, ylimääräiset kuuntelut tai sanakirjan lukeminen.

Oppimistaidot nähdään olennaisina taitoina, jotka edesauttavat elinikäisen oppimisen toteutumista (POPS 2004, 18). Suomalaisen vieraan kielen opetuksen lähtökohtana on viime vuosikymmen ollut Eurooppalainen viitekehys (2003), missä siinäkin korostetaan oppimisstrategioiden merkitystä oppimisessa ja opettamisessa. Oppimistilanteessa tulisi tuoda esille oppijan jo entuudestaan käyttämiä strategioita ja kehittää ja laajentaa niitä uudessa tilanteessa. (Eurooppalainen viitekehys 2003, 190.) Jotta osaisi opettaa strategioita, pitää olla ensin tietoinen niiden olemassaolosta ja siitä, miten itse on niitä käyttänyt. Kyselyn vastauksista käy ilmi, että opiskelijoiden koulu-aikana käyttämät oppimisstrategiat olivat olleet perinteisiä: sanoja oli opeteltu peittämällä sanalistan toinen puoli ja harjoittelemalla kirjan tehtäviä. Vain muutamalla oli ollut käytössään selkeästi omaehtoiseen työskentelyyn liittyviä oppimisstrategioita: värikoodeja sanojen sukujen muistamiseen tai omaa kirjallista tai suullista tuottamista. Koska opettajan työ nähdään kuitenkin yhä enenevässä määrin oppilaiden oppimisen ohjaajana (Virta ym. 1998, 29), jossa erilaisilla oppimisstrategioilla on olennainen rooli, olisikin tärkeää, että harjoittelijoilla olisi tietoa ja taitoa hyödyntää ja opettaa niitä omilla harjoitustunneillaan.

Opetusharjoittelijoiden suhtautuminen kieliopin opiskeluun oli vaihdellut kouluvuosina (N = 23). Välinpitämättömästi siihen oli suhtautunut kolme opiskelijaa: *"luin kielioppia jos oli pakko"* (H2). Tekstikirjan avulla kielioppia oli opetellut kaksi harjoittelijaa: toinen poimi kirjasta lauserakenteita ja toinen tunnisti tekstikappaleesta kielioppiasioita. Tavallisin tapa oli kuitenkin ollut työkirjan hyödyntäminen: kuusi

harjoittelijaa kertoi tehneensä työkirjan tehtäviä ja kolme kertoi lukeneensa kielioppia (kaksi vain ennen koetta). Sääntöihin suhtauduttiin myös eri tavoin: yksi oli opetellut kielioppisäännöt ulkoa, kaksi ilmoitti oppineensa ne lukemalla, kaksi oli kirjoittanut omia lauseita ja kaksi ei ollut opetellut sääntöjä lainkaan: *"en tuntenut tarvetta osata kielioppisääntöjä"* (H26).

## Esikuvat

Hyvän vieraan kielen opettajan esikuva löytyi lähes kaikilta, vain kaksi opiskelijaa jätti vastaamatta tähän kysymykseen. Kymmenen harjoittelijaa ei maininnut koulu-astetta, jolla hyvä opettaja opetti. Ala-asteen opettajia mainittiin 2, yläkoulun (ja oppikoulun) opettajia 8, lukio-opettajia 9 ja yliopistossa opettavan opettajan mainitsi yksi harjoittelija. Neljä harjoittelijaa kuvaili kahta ja yksi kolmea hyvää opettajaa. Vain yksi kertoi muusta kuin kieltenopettajasta. Olen kerännyt opetusharjoittelijoiden vastaukset taulukkoon 5.

Taulukko 5. Opetusharjoittelijoiden omiin koulukokemuksiin pohjautuva käsitys hyvästä vieraan kielen opettajasta.

Sarakkeissa esitetty ominaisuusryhmittäin (luonne; opetustaito; luokanhallintataidot; aineenhallinta) harjoittelijoiden vastauksissa esitetyt hyvän opettajan piirteet ja niiden lukumäärät (suluissa).

Opettajan luonne (24)	Opettajan opetustaito (18)	Opettajan luokanhallintataidot (10)	Opettajan aineenhallinta (9)
vaativa/ankara/jämäkkä/ pedantti/jämpti (10) nauravainen, huumorintajuinen (4) mukava, rento, oppilaiden kaveri (6) kannustava (5) persoonallinen (5)	johdonmukainen tai selkeä opetus (9) monipuolinen, vaihteleva opetus (9)	luokanhallinta (5) auktoriteettia, kunnioitusta (5)	omasta aineesta innostunut (5) hyvä aineenhallinta (4)

Taulukosta 5 näkyy, että opetusharjoittelijoiden kuvauksissa opettajan luonne oli koulussa ollut selkeästi hyvän opettajan tärkein ominaisuus, se tuli esille 24 vastauksessa. Vaativaan opettajaan liitettiin usein jokin toinen adjektiivi, jopa useampia positiivisia luonnehdintoja: *"ankara, mutta mukava"* (H22), *"loistava, innostava, erittäin pedantti"* (H19), *"huumorintajuinen, hauska, rento, kuitenkin vaativa"* (H4). Toiseksi tärkein hyvän opettajan ominaisuus oli opettajan opetustaito, se mainittiin 18 vastauksessa, ja opettajan luokanhallintataidot tulivat esille 10 vastauksessa. Luokanhallintataitoihin laskin kuuluvaksi sen, jos opetusharjoittelija toivoi opettajalla olevan auktoriteettia tai että oppilaat kunnioittaisivat häntä. Aineenopettajaksi opiskelevalle

opettajan aineenhallinta oli ollut vähiten tärkeä hyvän opettajan ominaisuus kouluaikana.

Huonon opettajan kuvaukset (N=25) voi jakaa tyytymättömyyteen opettajan persoonaan, tunnin työtapoihin, opettajan opetukseen yleensä tai opettajan luokanhallintataitoihin (taulukko 6). Vain yhdellä harjoittelijalla ei ollut ollut huonoa opettajaa.

Taulukko 6. Huonon vieraan kielen opettajan ominaisuudet opetusharjoittelijoiden omien koulukokemusten pohjalta.

Sarakkeissa esitetty ominaisuusryhmittäin (persoona, työtavat, opetustyyli, luokanhallinta; ryhmään kuuluvien mainintojen lukumäärät suluisissa) harjoittelijoiden vastauksissa esitetyt huonon opettajan piirteet.

Opettajan persoona (15)	Opettajan työtavat (15)	Opettajan opetustyyli (9)	Opettajan luokanhallinta (7)
liian lepsu, hiljainen, pelottava, kärtyisä, epämiellyttävä, väritön, liian vaativa, yli-innokas, pelokas, myöhästelevä ja hajamielinen, otti itseensä (jos läksyjä ei tehtynä), ei kannustanut, emotionaalisesti epävakaa, ylimielinen, tylsä, ei innostava, vanhanaikainen, ei hymyillyt lainkaan	Tunnit olivat yksipuolisia tai samanlaisia, tähdättiin vain ylioppilaskirjoituksiin, ei tehty mitään	ei opettanut olennaista, ei osannut opettaa, ei halunnut opettaa, ei osannut selittää, ei huomionut oppilaiden tasoa, ei huomionut kaikkia oppilaita (niitä, jotka olisivat halunneet oppia), oppilaiden oppiminen ei ollut tärkeää	opettajalla ei auktoriteettia, oppilaat pompottivat

Huonoksi kouluaikana oli koettu sekä liian vaativa että liian lepsu opettaja (taulukko 6). Opetusharjoittelijoilla oli kokemuksia myös pelokkaista ja emotionaalisesti epävakaisista opettajista. Kriittikkä he antoivat samankaltaisista tunteista ja siitä, että oppitunneilla ei ollut tehty mitään. Yhdeksän harjoittelijaa ei ollut pitänyt opettajansa opetustyylistä, ja seitsemällä oli ollut kokemuksia opettajasta, jolla ei ollut ollut luokanhallintataitoja.

Hyvän vieraan kielen opettajan merkittävin ominaisuus oli kyselyyn vastanneiden mielestä ollut opettajan luonne, opettajan persoona. Tyytymättömyys opettajaan

kohdistui sekin herkimmin nimenomaan opettajan persoonaan. Tämä vastaa aikaisempia tutkimustuloksia, joissa opettaja ihmisenä oli noussut opettajan tärkeimmäksi piirteeksi (Kari 1996, 51).

### Saksan opiskelu

Alkukyselyllä halusin selvittää, minkä kokoisia saksan opetusryhmiä kouluissa oli ollut, koska toisaalta halusin tietää, paljonko muualla on saksaa opiskeltu ja toisaalta halusin selvittää, minkä kokoisiin ryhmiin opiskelijat olivat tottuneet; harjoittelun aikana harjoittelijat opettaisivat kovin erikokoisia opetusryhmiä (9–25). Vastauksista ilmeni, että ryhmäkoot olivat eronneet suuresti: pienimmillään opetusryhmässä oli ollut kuusi oppilasta, suurimmillaan lähemmäs 30. Saksan kieltä oli suurin osa lukenut kouluaikana mielellään (vastanneita 20). Puolet kertoi pelkästään positiivisia asioita saksan opiskelustaan ja kertoi olleensa ahkera, tunnollinen tai innokas. Kolme heistä kertoi olleensa ryhmänsä paras tai parhaimmistoa. Yksi kertoi, ettei antanut saksan opettajan pilata kiinnostustaan saksan kieltä kohtaan, vaan halusi näyttää osaavansa huolimatta siitä, että opettaja oli huono. Niinpä hän olikin ryhmänsä ainoa, joka oli aktiivinen ja teki tehtävät. Puolet vastanneista kuvasi olleensa jollakin tapaa laiska tai motivoitumaton: *"en opiskellut sanoja"* (H11), *"en ollut mitenkään huomattavan ahkera tai aktiivinen"* (H9), *"en aina jaksanut panostaa"* (H19), *"lukiossa tunnit hieman tylsiä, joten innostus hiipui"* (H7), *"saksa oli vain yksi aine muiden joukossa"* (H5), *"saksa ei yläkoulussa ollut mielestäni kaikkein kiinnostavin aine"* (H3).

Saksan opettajia oli sekä itselleen hyvinä (10) että huonoina (8) opettajina kuvattujen opettajien joukossa. Näiden kuvausten lisäksi kuvailtiin vielä 11 vastauksessa erikseen saksan opettajan positiivisia puolia: he olivat olleet mukavia (9 mainintaa), innostavia (3) ja kannustavia (3). Opettajassa arvostettiin taitoa esittää kielioppi selkeästi (3) ja tietynlaista tiukkuutta ja vaativuutta (3). Kuuden harjoittelijan kohdalla saksan opettajalla oli ollut suuri merkitys nuoren innostuksesta saksan opintoihin. Eräs opetusharjoittelija esitti asian seuraavasti:

*"Tunnustan suoraan, että ilman häntä en olisi koskaan lukenut sanaakaan saksaa, enkä olisi nyt harjoittelemassa saksan opettajaksi."* (H1)

Seitsemässä vastauksessa kerrottiin huonoja kokemuksia saksan opettajista. Huonoksi saksan opettajan oli tehnyt opettajan epävarmuus (2 mainintaa) ja huono aineenhallinta (2). Ongelmat aineenhallinnassa olivat vastausten mukaan näkyneet aineiden korjauksissa ja siinä, että opettaja oli ollut usein hämmentynyt oppilaiden kysellessä jotain. Lisäksi saksan opettajia moitittiin tuntien tylsyydestä, monotonisuudesta ja tehottomuudesta (4), kuten siitä, että luettiin vain kirjan kappaleita, käännettiin ja tehtiin kirjan tehtäviä. Yksi harjoittelijoista kertoi opettajastaan näin:

*"Lukiossa erityisesti juuri saksan opettajamme oli tehottoman oloinen, tunnista suuri osa meni papereita etsiessä. Käänsimme kappaleita, opiskelimme kielioppia ja teimme lähinnä aukko-tehtäviä. Aineenhallinnassakaan opettaja ei ollut aivan vakuuttava, mitä tuli esimerkiksi aineiden korjaamiseen. Vastaavasti ryhmämmeäkään ei ollut kovin innostunut."* (H11)

Vähän yli puolet harjoittelijoista pohti, mitä tekisi itse toisin kuin oma opettaja (N=14). Eniten saksan tunneille tuotaisiin kommunikatiivisia harjoituksia (7 mainintaa). Tunneille kaivattiin lisää vaihtelua ja monipuolisempaa harjoittelua (3). Kirjan ulkopuolista materiaalia tunneille toisi kaksi harjoittelijaa ja samoin kaksi harjoittelijaa toivoi, että opettaja olisi keskittynyt enemmän itse opetukseen ja keskeisen kieliopin opettamiseen ja huomionut A- ja B-kielen oppimäärien erot. Joku taas kritisoi nimenomaan sitä, että opettaja oli keskittynyt liikaa kielioppiin, toisen kohdalla kielioppia ei ollut selitetty tarpeeksi selvästi. Lisäksi mainintoja saivat eriyttäminen, ystävyyskouluprojektit ja ekskursiot, kulttuurin käsittely, neuvoja kielenoppimiseen ja liika kiltteys. Myös opettajan asenteeseen haluttiin muutosta, kuten eräs harjoittelija kirjoitti:

*"Lukion opettajasta haluaisin erottua olemalla innostuneempi omasta työstäni ja arvostamalla kielten opetusta." (H5)*

Moni mainitsi kuitenkin, ettei tekisi mitään toisin kuin oma opettaja, yksi opetusharjoittelijoista kirjoitti entisestä opettajastaan näin:

*"En osaisi olla parempi opettaja kuin hän. Hyvä, jos edes puoliksi niin innostava kuin hän oli!" (H24)*

Virta ja muut (2001, 54) pohtivat, mitkä ovat tulevan opettajan ja opettajuuden lähtökohtia, jos kouluaikeiset kokemukset omassa oppiaineessa ovat olleet huonot, jos oppilas on ikävystynyt tai opetus ei ole kohdannut hänen tarpeitaan. Toisaalta voidaan miettiä sitä, mitä vaikutuksia sillä voi olla oman opettajan kuvan muodostumisessa, jos kouluaikainen opettaja on ollut kaikin puolin erinomainen ja innostava roolimalli: voiko opettajaksi opiskelevalla olla niin voimakas esikuva, että hän uupuu tavoitellessaan jotain sellaista, mikä ei itselle sovikaan?

### Hyviä kielenoppimistilanteita

Hyviä kielenoppimistilanteita kuvaili 24 harjoittelijaa. Yksi opetusharjoittelijoista ei vastannut kysymykseen lainkaan ja yhdellä ei ollut näistä kokemuksia. Hän kirjoitti: *"En taida muistaa yhtään hyvää kielenoppimistilannetta. Tai sellaista, mikä olisi erityisesti jäänyt mieleen." (H23)* Viidessätoista vastauksessa mainittiin parhaimpana kielenoppimistilanteena olleen aito vuorovaikutustilanne natiivin kielenpuhujan kanssa. Ulkomailla näitä kokemuksia oli tullut yhdeksällä opettajaksi opiskelevalla: useimmiten mainittiin vaihto-opiskeluvuosi, Saksassa opiskelu tai kieliharjoittelu (5 mainintaa), josta eräs harjoittelija totesi: *"Missään ei opi kieltä niin hyvin kuin sen luonnollisessa ympäristössä, jossa ei äidinkieltä kuule eikä sitä voi käyttää." (H1)* Yksittäisiä mainintoja saivat ystävyyskaupunkimatka, kielikurssi ja asuminen ulkomailla vieraassa perheessä. Myös kouluaikana oli saatu kokemuksia aidoista kielenkäyttötilanteista ystävyyskoulukokemusten kautta, opettajan tuotua luokkaan natiivikielenpuhujia, opettajan järjestettyä natiivin kirjeenvaihtoystävän, tai ulkomaisen oppilaskokouksen puitteissa. Yhdessä perheessä oli ollut vaihto-oppilas ja yksi mainitsi vain ystävyyskoulutoiminnan.

Myös formaalissa kielenoppimistilanteessa oli koettu hyviä oppimistilanteita. Kaksi harjoittelijaa kuvaili opetusta, jossa opettaja oli kirjoittanut vieraita sanoja tai termejä taululle ja oppilas oli sieltä kirjoittanut ne ylös. Oppitunneilla käyty keskustelu tai kielipeli oli saattanut olla merkittävä oppimistilanne, kuten yläkoulun ylimääräinen keskustelukurssi. Eräs harjoittelija kuvasi, miten hän oli kotona kokeeseen lukiessa vasta oikeasti ymmärtänyt kyseisen, koulussa jo opetetun asian ja osannut sitten myös soveltaa sitä, mikä ilahdutti häntä. Lisäksi mainittiin yliopisto-opetuksessa tulkkaus-tunnit, kielikylpymetodilla viety ruotsin opetus ja kielitandem-systeemi, jossa saksaa opiskeleva tapasi suomea opiskelevan saksalaisen viikoittain ja osa ajasta puhuttiin saksaa, osa suomea. Viisi harjoittelijaa kuvaili, miten lukeminen ja erilaisten medioiden käyttö on antanut merkittäviä oppimiskokemuksia. Yksi heistä kuvaili hyvää oppimistilannetta seuraavasti:

*"Kun ymmärtää jonkun rakenteen ja tunnistaa sen aivan muusta asiayhteydestä kuin koulun oppikirjasta; on lukenut jotain kiinnostavaa saksaksi ja joutunut katsomaan esim. sanan sanakirjasta. Pääasia, että on halunnut ottaa asiat selvää sen vuoksi, että ei ole saanut tarpeeksi informaatiota itseään kiinnostavasta asiasta; ei välttämättä sen tähden, että on tehnyt läksyjä."* (H5)

Muunlaisia hyviä kielenoppimistilanteita kuvaili vielä kolme harjoittelijaa. Näiden tilanteiden takana oli kaikissa oma oivallus: kun *"ihan yhtäkkiä itse oivaltaa, miten jokin asia on"*. (H4)

Kaikkosen (2004a, 53–54) tutkimuksessa merkittäviä vieraan kielen oppimistilanteita oli koettu pääosin informaalisisessa, koulun ulkopuolella tapahtuneessa oppimisessa. Kuitenkin myös luokkaopetuksessa oli koettu positiivisia oppimisen hetkiä. Sekä oman tutkimukseni että Kaikkosen tutkimuksen tulokset ovatkin opettajalle kannustavia: myös kielenopettaja voi välittää oppijoilleen sellaisia oppimiskokemuksia, jotka tämä muistaa vielä myöhemmin.

### **5.1.2 Käsitukset hyvästä vieraan kielen opettajasta**

Hyvän vieraan kielen opettajan kuvauksia kirjoitettiin 25 vastauksessa. Vastaukset voidaan luokitella kahteen eri luokkaan sen mukaan, mitä kuvattiin: opettajan persoonaa ja luonnetta vai opettajan ammattitaitoa. Olen jaotellut opetusharjoittelijoiden kuvaukset taulukkoon 7. Opettajan persoonaan ja luonteeseen liitin myös kuvaukset siitä, miten opettaja suhtautuu omaan aineeseensa. Opettajan ammattitaitoon puolestaan luin mukaan ne opettajan tiedot ja taidot, joita hän opetuksessaan tarvitsee, kuten aineenhallinnan, luokanhallinnan ja käytetyt työtavat.

Taulukko 7. Opetusharjoittelijoiden nimeämät hyvän vieraan kielen opettajan ominaisuudet.

Suluissa ominaisuuteen liittyvien mainintojen lukumäärä aineistossa.

Opettajan persoona ja luonne	Opettajan ammattitaito
<p>Opettaja on innostunut asiastaan (11)  "oikeasti innostunut asiasta", "motivoitunut, kiinnostunut asiastaan ja kohdekielestä sekä kohdekielisestä kulttuurista", aidosti kielestä kiinnostunut", "itse aiheesta haltioitunut", "jolle opetettava kieli on intohimo", "pitää itse opettamastaan kielestä, on siitä innostunut, mutta ei ylenpalttisesti"</p> <p>opettajan luonteeseen liittyviä seikkoja:  kannustava (9), innostava (4)  positiivinen asenne (4) (ystävällinen, hymyilevä ja hyvällä tavalla energinen, aina iloisella tuulella, hyvä huumorintaju)  motivoiva (4), johdonmukainen (4)  joustava (3), vaativa (3)  tiukka (1), ankara (1), jämäkkä (1), selkeä (1)  henkisesti tasapainossa (1)</p>	<p>aineen hallinta (5)  kulttuurintuntemus (4)  oma tavoitekielen käyttö (3)  oman työn kehittäminen, yhteistyö muiden opettajien kanssa (3)  teorian ja käytännön yhdistäminen (2)  keskittyy olennaisiin ja tärkeisiin asioihin, osaa suhteuttaa opeteltavan asian oppilaiden tason ja tarpeiden mukaiseksi (2)  selkeys: osaa vastata kysymyksiin ja esittää asiat selkeästi (1)  vaihteleva ääni (1)</p>

Vieraan kielen opettajan luonne ja sosiaaliset taidot olivat saksan harjoittelijoiden mielestä selkeästi hyvän opettajan tärkeimmät ominaisuudet (taulukko 7). Tämä tuli esille jo heidän kuvauksissaan hyvistä kouluaikaisista kielen opettajista. Opettajan halutaan olevan innostunut omasta oppiaineestaan ja hänen odotetaan olevan kannustava ja innostava. Hyviksi ominaisuuksiksi opetusharjoittelijat nimittivät myös jämäkkyuden, tiukkuuden ja ankaruuden. Persoonallisia piirteitä vähemmän opetusharjoittelijat mainitsivat opetustaitoon, luokanhallintaan ja aineenhallintaan liittyviä asioita hyvän vieraan kielen opettajan kuvauksissa. Opettajan persoonan korostuminen hyvän aineenopettajan kuvauksissa tulee esille myös Mäkisen (2000) Virran ja muiden (2001, 49), Virran (2002) ja Silfverbergin (2004) tutkimuksissa.

Opetusharjoittelijat kuvasivat hyvän kielten opettajan suhdetta monella eri tapaa: häneltä edellytettiin sellaisia ryhmänhallintataitoja, että *"homma toimii eikä muutu silkaksi sirkukseksi"* (H16). Hänen haluttiin ymmärtävän roolinsa myös oppilaiden kasvattajana, joka osaa tarpeen tullen keskittyä muuhunkin kuin oman aineensa opettamiseen. Opettajan haluttiin huomioivan koko ryhmän ja erilaiset oppilaat, kuuntelevan ja toteuttavan oppilaiden toiveita ja olevan ylipäättään kiinnostunut oppilaista ja heidän oppimisestaan. Yhdeksässä vastauksessa kerrottiin, että hyvä opettaja osaa huomioida oppilaiden tasoerot ja motivaatioerot. Kahdessa vastauksessa toivottiin opettajan olevan sellainen, jota on helppo lähestyä ja jolle voi tulla juttelemaan. Neljässä vastauksessa opettajan haluttiin olevan myös vaativa, tiukka tai ankara.



Oppilaita ei haluttu päästää liian helpolla. Mutta oppilaita haluttiin ennen kaikkea kannustaa, ja luokan ilmapiiri oli tärkeä: opettaja *"osaa lukea oppilaita ja osaa pitää tunnit sen mukaan, mikä on oppilaiden fiilis sillä hetkellä"* (H20).

Opettajan käyttämien työtapojen harjoittelijat toivoivat olevan monipuolisia ja vaihtelevia (8 mainintaa), ja niissä pitäisi tulla esille kaikki kielten osa-alueet (3 mainintaa). Vaihtelua voi tuoda atk-luokassa tai kielistudiossa käynnillä tai videoilla. Hyvä opettaja etsii oppilaita kiinnostavaa materiaalia, kuten musiikkia, elokuvia ja lehtiä. Kahdessa vastauksessa todettiin, että hyvä opettaja osaa yhdistää teoriaa ja käytäntöä ja löytää näin oppilaille sopivimmat työtavat. Opettajan tehtävänä on myös avata asioita oppilailleen: hän saa oppilaat ymmärtämään, *"miten mukavaa on osata keskustella maiden asukkaiden kanssa heidän omalla kielellään"* (H1) tai hänen *"olisi hyvä antaa neuvoja, miten voi harjoittaa kieltä myös vapaa-ajalla"* (H7).

### 5.1.3 Kulttuurin merkitys opetuksessa

Alkukyselyssä harjoittelijat sivusivat kulttuurin merkitystä opetuksessa ja oppimisessa vastatessaan kysymyksiin omasta hyvästä opettajasta, yleisesti hyvästä vieraan kielen opettajasta ja hyvästä vieraan kielen opetuksesta. Viittaus kulttuuriin löytyi 14 vastauksessa. Sanana kulttuuri mainitaan kahdeksassa vastauksessa, joista neljässä sitä myös avataan hieman: vastauksissa puhutaan ajankohtaisten asioiden käsittelystä, elämäntavoista, arkipäiväisistä eroista ja tavoista. Lisäksi neljä harjoittelijaa kirjoitti, että hyvässä vieraan kielen opetuksessa käsitellään myös autenttisia tekstejä ja nykypäivää, tuodaan oppilaita kiinnostavaa materiaalia kuten musiikkia, elokuvia ja lehtiä, tai opettaja kertoo niistä maista, joissa kieltä käytetään. Nämä voidaan hyvin kategorisoida kulttuurin opettamiseksi. Kahdessa vastauksessa oma kouluaikainen hyvä opettaja oli hyödyntänyt opetuksessaan autenttista materiaalia, filmejä ja musiikkia. Jos tämä oli ollut vastaajan mielestä onnistunutta, voidaan tulkita asian olevan tärkeä vieraan kielen opetuksessa, vaikkei sitä juuri asianomaisessa kysymyksessä mainitakaan.

### Saksankielisen kulttuurin tuntemus

Kysymykset harjoittelijan kokemuksista saksankielisestä kulttuurista liitin osaksi alkukyselyä syksyllä 2008 (liite 1). Opetusharjoittelun ohjaajana olin huomannut, että nimenomaan kulttuurin ja siinä arkipäivän ilmiöiden sekä ajankohtaisten tapahtumien mukaan tuominen oppitunneille oli harjoittelijoille vaikeaa, huolimatta siitä, että se koettiin tärkeänä osana vieraan kielen opetusta. Turun yliopiston saksalaisen filologian eri vuosien opetussuunnitelmissa kulttuurin opetusta on painotettu sekä perusopinnoissa että aineopinnoissa. Perusopinnojen tavoitteissa vuosien 2004–2010 aikana on mainittu *"saksankielisten maiden kulttuuritaustan hyvä tuntemus sekä yleiskuva saksankielisestä kirjallisuudesta"*, aineopinnojen tavoitteissa on ollut: *"saksaa puhuvien maiden (Saksa, Sveitsi, Itävalta) yleisen kulttuuritaustan laajempi tuntemus; yleiskuva saksalaisesta kirjallisuudesta eri aikakausina sekä alustava perehtyminen saksalaisen*

kirjallisuuden analyysiin”. (<http://www.hum.utu.fi/oppiaineet/saksa/opiskelu/opintoopas/>, tiedot haettu 12.4.2011)

Alkukyselyssä kulttuuriin liittyvän kysymyksen muotoilussa toin esille sen, että kulttuuri käsitettiin tässä yhteydessä laajasti, kaikkeen ihmisen arkeen liittyvänä toimintana. Pyysin harjoittelijoita myös kertomaan, missä ja miten he olivat tutustuneet saksankieliseen kulttuurialueeseen ja millaisena he kokivat taitonsa ja tietonsa saksankielisen kulttuurin välittäjänä. Kouluaikana Saksassa oli käynyt 6 opiskelijaa, loput vasta yliopisto-opintojen aikana. Saksankielisessä maassa oli opiskeltu (6), käyty töissä (8), kielikurssilla (3) ja matkusteltu. Kokemusta perheessä asumisesta oli kuudella harjoittelijalla. Tutustuminen saksankieliseen kulttuuriin oli hyvin Saksakeskeistä, sillä Itävallassa kertoi käyneensä viisi harjoittelijaa ja Sveitsissä vain yksi eikä Liechtensteinia mainittu lainkaan. Saksankielisessä kulttuurissa oli oleskeltu useampaan otteeseen, lyhimmillään vierailu oli kestänyt viikon, pisimmillään Saksassa oli asuttu 14 vuotta.

Omat tiedot ja taidot saksankielisen kulttuurin välittämiseen koettiin varsin positiivisena. Kahdeksan harjoittelijaa (N=15) vastasi todella positiivisesti, viisi näki tiedoissaan hieman parannettavaa ja kaksi koki, ettei heidän kulttuuritaitonsa ole tarpeeksi hyvä. Toinen heistä kirjoitti:

*"En kamalan vahvaksi, koska en ole viettänyt maassa 3 viikkoa kauempaa. Toivon, että internet ja kirjastot, lehdet auttavat minua, kun jaksan olla aktiivinen opettaja." (H23)*

#### **5.1.4 Harjoitteluvuoden odotukset ja toiveet**

Alkukyselyn kysymyksen 'Mitä odotat harjoitteluvuodelta norssissa?' vastausten perusteella harjoittelijoiden odotukset harjoitteluvuodelle voidaan jakaa kolmeen ryhmään: harjoittelija saattoi kertoa haluavansa varmistusta siihen, että on valinnut itselleen oikean ammatin. Eniten toivottiin saatavan käytännön ideoita ja taitoja opettamisessa ja oppilaantuntemuksessa kehittämisessä. Kolmanneksi toivottiin koulumaailmaan tutustumista tai ammatillisen pätevyyden kasvua. Olen jaotellut vastaukset taulukkoon 8.

Taulukko 8. Harjoittelijoiden harjoitteluvuoteensa kohdistamat odotukset.

Vahvistusta ammatinvalintaan ja omaan opettajuuteen	Käytännön ideoita ja taitoja sekä oppilaantuntemusta	Koulumaailmaan tutustumista ja pätevyyden lisäämistä
varmuus ja vahvistus ammatinvalinnasta lisää varmuutta opettajana olemiseen itsevarmuutta esiintymisiin oman osaamisen parantumista kielitaidon parantumista itsetuntemuksen kasvu	käytännön ideoita oppitunnin pitoon konkreettisia neuvoja hankaliin tilanteisiin kasvatukselliset seikat uusia näkökulmia yksittäisen oppilaan huomioimiseen oppilaan kohtaamista erilaisten opetusryhmien näkeminen nimenomaan vieraan kielen opettamisen taitoja	tutustuminen opettajan koko työnkuvaan tämän päivän kouluun tutustuminen koulun arkeen tutustumista pätevyys toimia hyvänä opettajana

Taulukon 8 ensimmäiseen sarakkeeseen sijoitin ne vastaukset, joissa vastaaja ilmaisi olevansa vielä epävarma ammatinvalinnastaan tai omista kyvyistään toimia opettajana. Muutamissa vastauksissa toivottiin lisää pätevyyttä, mutta ei ilmaistu tarvetta vahvistaa ammatinvalintaa. Eroja ei ollut niiden välillä, joilla oli jo opettajan kokemusta, vaan odotukset jakautuivat varsin tasaisesti eri harjoittelijaryhmien välillä.

Opettajan pedagogisiin opintoihin ja opetusharjoitteluun harjoittelijat suhtautuivat vakavasti (N=26). Kahdeksan ilmoitti, ettei aio opiskella muuta tai käydä töissä pedagogisten opintojen aikana, jotta voivat panostaa täysillä tähän vuoteen. Kahdeksan harjoittelijaa aikoi käydä töissä, tosin vain yksi kirjoitti, että työntekeä voi häiritä opiskelua. Kaksitoista harjoittelijaa aikoi suorittaa muitakin opintoja vuoden aikana, näistä kahdella oli tarkoitus myös jatkaa työntekeä. Harjoitteluvuotta oli odotettu, kuten eräs harjoittelija kirjoittaa:

*"Harjoitteluvuosi on se vuosi, jota olen yliopisto-opiskelujeni aikana odottanut. Tähän asti olen tavallaan opiskellut teoriaa: olen pyrkinyt keräämään mahdollisimman hyvät aineenhaltiatiedot ja -taidot sekä ottamaan selvää oppimisesta ja opettamisesta teoriassa. Nyt odotan, että pääsen vihdoin käyttämään kaikkea oppimaani teoriaa käytännössä. Tarkoitukseni on siis panostaa vuoteen niin täysillä kuin vain voin ja saada vuodesta irti niin paljon kuin mahdollista. Muita opintoja en kauheasti aio tehdä, ainoastaan muutaman englannin kurssin, jotta voisin valmistua ensi lukuvuoden jälkeen. Töissä en aio vuoden aikana käydä; opiskelussa riittää tarpeeksi töitä." (H4)*

Yliopisto-opiskelijat myös keskustelevat keskenään pedagogisten opintojen suorittamisesta, ja yksi harjoittelija kirjoitti:

*"Minua on paljon varoiteltu Norssivuoden rasittavuudesta, joten päätin jo kesällä pyrkiväni painottamaan seuraavan vuoden vain opettajan pedagogisten opintojen opiskelemiselle. Yritän olla käymättä töissä ja ottamatta ylimääräistä vastuuta itselleni seuraavan vuoden ajan." (H2)*

Alkukyselyn kysymykseen, mille kouluasteelle ja koulumuotoon harjoittelija haluaisi myöhemmin sijoittua tuli hyvin erilaisia vastauksia (taulukko 9). Neljä harjoittelijaa pohti useampia vaihtoehtoja ja yhdeksälle asia oli vielä täysin epäselvää, esimerkiksi koska kokemusta kaikista asteista tai opettamisesta ylipäätään ei ollut: *"en osaa sanoa vielä, kun ei ole kokemusta opettamisesta kaikilla asteilla"* (H9). Yksi totesi olevansa onnellinen mistä tahansa työpaikasta.

Taulukko 9. Harjoittelijoille mieluisin kouluaste ja koulumuoto ohjatun harjoittelun alkaessa.

	ensisijainen vaihtoehto	mahdollinen vaihtoehto
alakoulu	1	4
yläkoulu	3	3
perusopetus	0	4
lukio	2	7
yläkoulu ja lukio	1	0
perusopetus ja/tai lukio	5	0
aikuisopetus	1	9

Kukaan harjoittelijoista ei halunnut opetusharjoittelun alussa pelkästään perusopetukseen (taulukko 9). Sen sijaan vain yläkoulu tai perusopetus/yläkoulu yhdistettynä lukioon olivat mahdollisia vaihtoehtoja. Yhteensä perusopetukseen voisi kuvitella sijoittuvansa yhdeksän harjoittelijaa, mutta yksi ei halunnut sinne lainkaan:

*"Perusopetuksessa mietittävää toisinaan se, että pitääkö siinä tehdä liikaa kompromisseja ja tyypistää opetettavaa asiaa ajan puutteessa." (H5)*

Ensisijaisesti alakouluun toivoi pääsevänsä vain yksi opetusharjoittelija hän perusteli ajatuksiaan näin:

*"Tykkäisin opettaa kaiken maailman "askartelija" oppilaiden kanssa. Pidän myös siitä ajatuksesta, että lapset ottavat omakseen, jos pitävät opettajasta ja jaksavat melko usein kuunnella (käyhän tällaista tietysti muillakin kouluasteilla). Lisäksi osallistuvat niin aidolla innolla opetukseen." (H23)*

Neljä harjoittelijaa saattoi kuvitella itsensä myös alakoulun opettajaksi, yksi ei lainkaan. Hän kirjoitti:

*"Haluan keskittyä enemmän tehokkaaseen opetukseen kuin käyttää aikaa kasvatuksellisiin asioihin. Alaluokilla (1-6) opettaja joutuu käyttämään aikaa niin paljon muuhunkin kuin varsinaiseen opetukseen, että koen sen turhauttavaksi välillä." (H25)*

Yläkoulu oli kolmen harjoittelijan ensisijainen sijoittumistoive, yksi ilmoitti toiveeseen yläkoulun ja lukion. Myös ensisijaisesti lukioon tähtäävien ja vielä epäroivien joukossa oli kolme yläkoulusta pitävää. Yläkouluun haluttiin opettajaksi muun muassa siksi, että siellä *"tuskin päivät olisivat samanlaisia. Muistan kuinka siinä iässä opet-*

*tajalla oli hyvinkin iso vaikutus motivaatioon ja toivon, että voisin innostaa oppilaita kielen opiskeluun. Tarkoitus on kuitenkin tämän vuoden aikana miettiä sitä uudestaan." (H22). Kokemus vaikutti myös ajatteluun: "Olen omasta mielestäni aina tullut hyvin toimeen yläkouluikäisten kanssa. Uskoisin näkeväni itseni juuri yläkoulussa opettajana. Usein ihmisillä on käsityksiä, että yläkoulun opettajan työ olisi epämieluisinta mutta ainakin tähänastinen harjoitteluni on todistanut minulle, ettei asia ole niin." (H12) Toinen harjoittelija kirjoittaa: "peruskoulussa olen tottunut opettamaan. Se on tuttu ja turvallinen." (H17) Yläkoululaisten kanssa toimiminen nähtiin mielenkiintoisena: "Yläkoululaiset oikkuilevat, mutta sanovat suoraan mitä ajattelevat (tavallaan pidän tästä)." (H11)*

Pelkästään lukio oli mieluisin vaihtoehto kahdelle, perusopetus/yläkoulu ja lukio - yhdistelmä sopisi kuudelle ja seitsemän harjoittelijaa voisi harkita myös lukio-opettajana toimimista. Lukiota pidettiin siksi, että siellä *"oppilaat ovat jo hieman kypsempää ja omaa aineenhallintaansa saa käyttää laajemmin kuin esimerkiksi alakoulussa". (H3)*

Vain yksi harjoittelija halusi opettaa ensisijaisesti nuoria, samoin ainoastaan yksi harjoittelija halusi opettaa tulevaisuudessa ensisijaisesti aikuisia:

*"Aikuisopetuksessa ja ammatillisissa oppilaitoksissa voisi paremmin perehtyä johonkin tiettyyn kielen osa-alueeseen, esim. sanastoon eikä välttämättä tarvitsisi huolehtia oppijoiden motivaatiosta. Sitä paitsi se, miksi pidän saksasta ei tule niin hyvin esiin pelkässä perusteiden opetuksessa (vrt. kirjallisuus, kulttuuri, "Landeskunde"). Jos siis olisi valta valita, ottaisin oppilaikseni mieluummin vanhempia ihmisiä." (H5)*

Aikuisopetusta pohtii kuitenkin yhtenä vaihtoehtona peräti yhdeksän harjoittelijaa, ja osa heistä perusteli valintaansa nimenomaan substanssiosaamisen kannalta.

### **Syyt koulutustua saksan opettajaksi**

Kyselylomakkeen viimeisellä kysymyksellä halusin selvittää syitä opiskella saksan kielen opettajaksi. Vapaamuotoisten vastausten pohjalta tein aluksi viisi pääluokkaa:

1. Opiskelijalla opettajuus on ollut selkeä päämäärä jo aika nuoresta lähtien. Luokka-aste ja aine ovat vahvistuneet myöhemmin.
2. Opiskelijaa kiinnostaa opettaminen.
3. Opiskelijaa kiinnostaa saksan kieli ja/tai sen opettaminen.
4. Saksan opettajana toimiminen on vain yksi vaihtoehto monista, suurta paloa opettajan ammattiin ei ole.
5. Ajatus ryhtyä (saksan) opettajaksi syntyi yliopisto-opintojen alussa.

Tekemäni luokkaotsikot ja harjoittelijoiden vastaukset annoin kahdelle kollegalle, jotka itsenäisesti luokittelivat harjoittelijoiden vastaukset. Vertasin heidän luokitteluja omiini, ja koska emme olleet joka kohdassa yksimielisiä, muokkasin uuden luokitukseni kolmiosaiseksi:

1. Opiskelijaa kiinnostaa opettaminen ja opettajuus.

2. Opiskelijaa kiinnostaa nimenomaan saksan kieli ja/tai saksan opettaminen.

3. Opettajankoulutus on vain yksi monista vaihtoehdoista.

Tämän jaon pohjalta yli puolet harjoittelijoista (16/26) halusi nimenomaan saksan opettajaksi. Kokemukset saksan kielen käyttäjänä olivat innostaneet, ja näitä kokemuksia haluttiin myös jakaa. Erä harjoittelija ilmaisi ajatuksensa näin:

*"Pidän saksan kielestä - ihan kielenä ja haluan jakaa tätä intohimoa! Uskon, että saksan kieli on edelleen tärkeä kieli suomalaisille monesta eri näkökulmasta ja siitä syystä haluan opettaa saksaa ja välittää jotain siitä mitä olen itse oppinut saksalaisten parissa." (H8)*

Myös työskentely ihmisten parissa kiinnosti ja moni koki, että saksan opettajana voisi yhdistää itselleen kaksi mieluista asiaa. Yksi heistä kirjoitti:

*"Olen aidosti kiinnostunut saksan kielestä ja sen opettamisesta. Opettajan positiivinen asenne ja innostus välittyvät myös oppilaille. Nautin asioiden selittämisestä ja opettamisesta sekä mielestäni on kiinnostavaa työskennellä nuorten parissa." (H25)*

Itse opettaminen oli tärkeää seitsemälle harjoittelijalle, eikä kielellä ollut väliä. Vain kolmella harjoittelijalla ei opettajan ammatti ollut ollut tavoitteena. Opetusharjoitteluun tultiin ehkä saamaan muodollista pätevyyttä johonkin ammattiin, koska kielten opiskelijalle ei niin paljon muita mahdollisuuksia ole, kuten eräs harjoittelija suoraan totesikin:

*"Itse asiassa juuri saksan kielen opettajan ammatti ei ole koskaan ollut mikään erityishaave, yleisen kiinnostuksen lisänä on yksinkertaisesti se, että kieliä pääaineenaan opiskelevalle ei hirveästi ole muita suuntautumisvaihtoehtoja. Opettajan ammatti ja kasvatustyö on kuitenkin hyvä pohja monelle muulle toiminnalle elämässä, ja aavistelenkin, ettei tämä ole välttämättä se työtehtävä, josta tulen jäämään eläkkeelle." (H5)*

Päätös ammatinvalinnasta oli syntynyt hyvin eri aikoihin. Kuudella harjoittelijalla opettajan ammatti oli ollut tavoitteena ja haaveena jo pitkään. Yhdelle harjoittelijalle opettajan ura oli ollut selvä jo pienestä lapsesta lähtien:

*"Opettaja on ollut toiveammattini jo kauan. Kun menin kouluun, päätin, että minusta tulee luokanopettaja. Kolmannella luokalla, kun aloin lukemaan englantia ja huomasi olevani hyvä siinä, päätin silloisen englanninopettajani innoittamana, että minusta tuleekin kieltenopettaja. Siitä asti haaveenani ja tavoitteenani on ollut opiskella kielten opettajaksi, mitään muita ammatteja en kauheasti ole edes harkinnut vaan olen tehnyt töitä saavuttaakseni päämääräni." (H4)*

Kahdelle harjoittelijalle ajatus opettajaksi kouluttautumisesta oli syntynyt vasta yliopistoaikana. Toinen heistä kirjoitti:

*"Hyvä kysymys... Kun hain yliopistoon lukemaan saksaa, ei opettajan ura ollut suunnitelmassa. Päätös kypsyi mielessä pikkuhiljaa." (H14)*

Merenluodon (2003, 42–53) tutkimuksessa Turun yliopiston matemaattis-luonnon-tieteellisen tiedekunnan opettajalinjan valinneiden joukossa oli niitä, joille opettajan työ oli ensisijainen vaihtoehto, se nähtiin varmana ammattina, ehkä peräti pakon sanelemaltakin tai opettajuus oli varavaihtoehtona. Lisäksi oli niitä, jotka olivat ajautuneet opettajan ammattiin: oman alan muita töitä oli vaikea löytää tai pääaineen opinnot eivät riittäneet esimerkiksi tieteelliselle uralle. Tällaisia opettajaksi ajautuneita

ei omassa tutkimusryhmässäni ollut, vaikka kolme harjoittelijaa ei opettajan uraa ollut suunnitellutkaan. Kääntäjän koulutuslinjaa käyvät tai käyneet ilmaisivat tosin kääntäjän töitä olevan vähän, mutta toisaalta he ilmaisivat myös kiinnostuksensa työskennellä ammatissa, jossa olisi enemmän vuorovaikutusta.

### **Yhteenveto alkukyselyn tuloksista**

Suurin osa lukuvuosien 2007–2010 aikana ohjattuun harjoitteluun osallistuneista saksan opettajiksi opiskelevista oli naisia. He opiskelivat filologian puolella, ja heidän yleisin sivuaineensa oli ruotsi. Harrastuksilla ei juuri ollut merkitystä heidän ammatinvalinnalleen. Yli puolet oli opiskellut saksaa yläkoulussa alkavan B2-oppimäärän, ja samoin yli puolet koki kielitaitonsa olevan varsin hyvä. Saksaa oli luettu koulussa mielellään, ja saksan opettajan antama esimerkki oli ollut kuudella myös tärkeä syy hakeutua saksan opintoihin. Saksan tunneille olisi kouluaihana haluttu enemmän kommunikatiivisia harjoituksia. Hyviä kielen oppimiskokemuksia oli saatu eniten informaalissa oppimisessa, vuorovaikutuksessa natiivipuhujan kanssa, mutta myös koulun formaalissa opetuksessa. Hyvän opettajan tärkeimmiksi ominaisuuksiksi nousivat opettajan luonne ja sosiaaliset taidot. Opettajan haluttiin myös käyttävän monipuolisia työtapoja. Saksankielisistä maista opiskelijat olivat tutustuneet eniten Saksaan. Tietonsa ja taitonsa saksankielisen kulttuurin välittäjänä harjoittelijat kokivat pääosin positiivisena. Yli puolet saksan opettajaksi opiskelevista halusi nimenomaan saksan opettajaksi, seitsemän toivoi valmistuvansa ylipäätään vieraan kielen opettajaksi ja kolmella opettajan ammatti ei ollut ensi sijainen toive. Ennen harjoittelua harjoittelijat toivoivat eniten sijoittuvansa tulevaisuudessa yläkouluun ja/tai lukioon, yhdeksällä ei ollut vielä mitään erityistä toivetta. Aikuisopetukseen halusi ensisijaisesti vain yksi, mutta se oli yhdeksällä mainittuna mahdollisena vaihtoehtona. Ohjatulta harjoittelulta toivottiin eniten konkreettisia käytännön ideoita ja taitoja sekä oppilaantuntemuksen kasvua mutta myös vahvistusta omaan esiintymiseen ja tutustumista koulumaailman.

## **5.2 Luokkaobservointitehtävät**

Turun normaalikoulussa ensimmäinen ohjatun harjoittelun jakso (OH1) sisältää orientoitumista opettajan ammattiin. Sen tavoitteena on vahvistaa opiskelijan myönteistä asennetta koulutukseen ja opettajuuteen, tuoda esille opettajan työn vastuullisuutta sekä tutustuttaa monipuolisesti opettajan työhön ja työn vaatimuksiin (Virtanen ym. 2009, 74). Harjoittelujakson aikana opiskelija havainnoi opetusta ja oppimista, suunnittelee ja toteuttaa itse pieniä opetustuokioita sekä opettelee reflektomaan omaa toimintaansa. Jotta harjoittelijat oppisivat havainnoimaan opetusta, heille on annettu observointitehtävä (liite 3). Observointitehtävää on kuvattu luvussa 4.2. Tehtävä tehdään kerran alakoulun, kerran yläkoulun ja kerran lukion tunnilla, mielellään ensimmäisen seurantatunnin aikana, kun luokka-aste ja opetusryhmä eivät ole tuttuja. Tarkastelen seuraavassa observointitehtävän vastauksia luokka-asteittain.

## Alakoulu A2-kieli

Observoinnin (N=26) ennakoitiosuus osoittautui osalle hankalaksi; neljä harjoittelijaa ei osannut lainkaan pohtia etukäteen alakoulun valinnaiskielen opetuksen piirteitä. Muissa vastauksissa tuli esille, että alakoulussa valinnaiskielen lukijoiden odotettiin olevan motivoituneita, innokkaita, kiinnostuneita tai spontaaneja (11/26). Toisaalta mietittiin, että opetusmenetelmien pitää varmasti olla vaihtelevia ja monipuolisia, koska oppilaat voivat olla lyhytjänteisiä ja menettää mielenkiintonsa helposti (11/26). Opetuksen ajateltiin olevan vielä aika opettajajohtoista (5/26), mutta opetusmenetelminä käytettäisiin paljon pelejä, leikkejä, lauluja tai loruja (11/26). Etualalla ajateltiin olevan puhuminen (2/26), sanaston opettelu (3/26) sekä ääntäminen ja toisto (5/26) kieliopin opetuksen ollessa sivuosassa; se tulisi huomaamatta, ilman teoreettista lähestymistä tai abstrakteja kielioppisääntöjä (6/26). Vain yksi harjoittelija ajatteli, että opettajan olisi helppoa ”vetää oppitunti läpi”, kun taas 11 vastauksessa ajateltiin luokassa olevan hälinää, levottomuutta tai rauhottomuutta tai oppilailta olevan vaikeaa pysyä aloillaan. Luokkakieltä pohti neljä harjoittelijaa: he totesivat oppilaiden kielitaidon olevan niin alkeellinen, että opettaja voisi kyllä sanoa jotain saksaksikin, mutta että luokkakielenä olisi lähinnä suomi. Neljä harjoittelijaa ajatteli valinnaiskielen tunnilla olevan enemmän tyttöjä kuin poikia. Luokassa tapahtuvaa interaktiota ei ollut pohdittu monessakaan vastauksessa. Lähinnä se ajateltiin olevan opettajan ja oppilaan välistä; opettaja nähtiin yksittäisissä vastauksissa myös äitihahmona tai pomona, jota totellaan.

Observointitehtävän oppitunnin aikana tapahtuneessa havainnoinnissa ja oppitunnin jälkeisessä reflektoinnissa käsiteltiin niin samanlaisia asioita, että tarkastelen niitä tässä yhteisesti. Monessa vastauksessa (15/26) tarkasteltiin luokkakieltä: opettaja oli käyttänyt ainakin tervehdyksissä, helpoissa instruktioissa ja ohjeissa saksaa. Kahden harjoittelijan mielestä opettaja puhui peräti enemmän tavoitekieltä kuin oli etukäteen ajatellut. Kaksi harjoittelijaa oli myös kirjannut, miten opettaja oli ilmein, elein ja näyttelemällä korostanut tavoitekielisen viestin perillemenoaa. Useimmat olivat kirjanneet ylös tuntisuunnitelman toteutuksen eri työtapoineen, ja havainnoissa tai reflektioissa todettiin, miten monipuolisia työtapoja käytettiin (11/26). Eräs harjoittelija totesi, että oma käsitys alakoulun kielitentunneista oli vanhanaikainen, sillä tunnilla opiskeltiin enemmän oppilaiden ehdoilla. Eriyttäminen tarve mainittiin neljässä vastauksessa. Lasten osaamistaso yllätti muutamat (5/26), samoin se, miten innostuneita he olivat (4/26). Pari harjoittelijaa ihasteli tunnin jälkeen sitä, miten rauhallista tunnilla oli ollut (2/26) tai miten hyväkäyttöisiä tai ahkeria oppilaat olivat olleet (3/26). Enemmän oli kuitenkin merkintöjä siitä, että tunnilla oli ollut rauhottomuutta, pientä levottomuutta tai ”vähän sähellystä” (5/26), mutta suorastaan meluisaksi seuranta-tuntinsa kuvaili vain kaksi harjoittelijaa. Kuitenkin eniten tuotiin esille sitä, että oppitunnilla oli vallinnut hyvä ilmapiiri tai hyvä työrauha (9/26). Opettajien motiivikeinoja pohdittiin seitsemässä vastauksessa, ja motivoinniksi laskettiin nimenomaan monipuolisten työtapojen käyttö, oppilaiden kehuminen ja kannustaminen, positiivisen palautteen anto ja se, että opettaja huomioi jokaisen oppilaan oppitunnin aikana ja kysyi myös niiltä oppilailta, jotka eivät viitanneet.



Tunnin yhteinen aloitus ja/tai lopetus oli kirjattuna 10 palautteessa, tosin neljä totesi tunnin alkaneen myöhässä, koska oppilailta kesti pitkään hakea reppujaan ja välineitään ennen kielen tunnin alkua. Opetusryhmän pienuus yllätti kaksi harjoittelijaa, samoin poikien osuus ryhmästä. Parissa vastauksessa mietittiinkin sitä, että yleensä ajatellaan, että tytöt ovat kiinnostuneita vieraan kielen opiskelusta, jolloin poikien suhteellinen enemmistö muutamassa opetusryhmässä tuli yllätyksenä. Osa seuratuista tunneista oli etäopetustunteja, jolloin luokassa olevien oppilaiden lisäksi mukana opetuksessa oli Velkuan koulun kaksi A2-saksan oppilasta. Kuudessa vastauksessa pohdittiin myös etäopetuksen vaikutusta tunnin kulkuun. Viisi oli pohtinut sitä, miksi annettiin juuri sellainen läksy. Vastauksissa alakoulun oppilaista käytettiin paitsi sanaa lapset, myös sanoja lapsukaiset tai pikku vasta-alkajat, mikä ehkä tuo esille nuoren opettajaksi opiskelevan tunnepohjaisen suhtautumisen alakoulun oppilaisiin. Kaksi seuratuista alakoulun tunneista oli ruotsin tunteja, loput saksan tunteja.

### Yläkoulu

Opiskelijoiden ennakkokäsitykset yläkoulun tunneista vaihtelivat selvästi. Levottomuutta ja rauhattomuutta tunnilla odotettiin 13 vastauksessa, rauhallista tuntia odotti vain yksi harjoittelija. Viisi harjoittelijaa mietti, että yläkouluikäisten joukossa on luonteeltaan hyvin erilaisia oppilaita; on ujoja ja huomionkipeitä, motivoituneita ja turhautuneita. Kolmen ajatuksissa opettajalta menisi paljon aikaa työrauhan ylläpitoon ja samoin kolmen mielestä yläkouluikäisten kanssa ei olisi kurinpito-ongelmia. Opetuksen oletettiin olevan pääsääntöisesti opettajajohtoista (7/26), vain yksi harjoittelija ajatteli tunnin olevan oppilaskeskeinen. Toisaalta ajateltiin, että koska kyseessä on valinnaiskielen opetus, voisivat oppilaat olla hyvin motivoituneita (6/26). Työtavat olisivat paritöitä (8/26) ja/tai ryhmätöitä (9/26). Luokkakielenä olisi suomi ja saksa (4/26). Opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta ei pohdittu monessakaan vastauksessa; kahdessa sitä ajateltiin olevan paljon ja kolmessa taas vähemmän. Yhdessä vastauksessa tuotiin esille, että opettaja alkaa olla oppilaalle kuin neuvoja antava kumppani, toisessa taas ajateltiin, että oppilaiden ja opettajan välille voi syntyä suorastaan konfliktitilanteita. Neljässä vastauksessa yläkoululuokan opettamiseen suhtauduttiin varsin nuivasti: mennään oppikirjan mukaan tai ”*samaa kaavaa aina vaan*”.

Yläkoulussa seurattiin pääasiassa saksan tunteja, kolme seurantaa oli seitsemännen luokan alkavan ruotsin tunteja (B1-kieli). Yläkoulun tunnin olivat suurimmaksi osaksi positiivisia kokemuksia: hyvästä työrauhasta tai hyvästä ilmapiiristä mainitsi kymmenen harjoittelijaa. Oppilaat nähtiin innokkaina ja motivoituneina kielenoppijoina (9/26), vaikka jollakin tunnilla oli nähty myös passiivisia oppilaita (2/26). Oppilaiden levottomuus ja rauhattomuus tuli esille neljässä vastauksessa, tämän lisäksi neljän mielestä tunnilla oli levottomampaa tai rauhattomampaa kuin olivat odottaneet. Tunneilla oli käytetty pari- ja ryhmätöitä (12/26), kuitenkin kolmen mielestä niitä oli odotettua vähemmän. Kolme harjoittelijaa ihmetteli oppikirjan suurta roolia tunnilla,

kaksi taas mainitsi tunnilla käytetyn muutakin kuin oppikirjaa. Tunnin alkuihin/aloituksiin oli kiinnittänyt huomion viisi harjoittelijaa, opettajan motivointi- tai kannustuskeinoihin oli kiinnittänyt huomion 10 harjoittelijaa. Eriyttämistä oli havainnut kaksi harjoittelijaa, kulttuurin esiintuomisen kolme. Opetus oli nähty monipuolisena (3/26), linkitystä tuttuihin asioihin oli huomannut 2/26, vuorovaikutusta oli ollut paljon (1/26), oppilaat otettiin huomioon tunnin kulkuun (1/26).

Luokkakielenä oli varsinkin alkeisryhmissä suomi, mutta tavoitekielen käytöstä tunnilla mainittiin 16 vastauksessa, yhdessä opettajan koettiin käyttäneen jopa yllättävän paljon saksaa oppilaiden kanssa. Läksyjenannon merkitystä pohdittiin vain 3 vastauksessa. Ryhmän koko oli yllättänyt viisi harjoittelijaa, joista neljässä tapauksessa ryhmä oli ollut luultua pienempi.

### Lukio

Observointitehtävän ennakointiosuudessa saksaa opiskelevien lukiolaisten oletettiin olevan motivoituneita (8/26) ja rauhallisia, helposti hallittavia (9/26). Varsinkin alkeisryhmässä opettajan ajateltiin olevan vielä aika keskeinen (4/26), vaikka opiskelijat tekisivät töitä omatoimisesti yksin, pareittain ja ryhmissä (11/26). Iltapäivän tunneilla oppilaiden ajatellaan olevan jo väsyneitä. Tunti perustuu oppikirjaan ja siihen kuuluviin nauhoihin (6/26). Useammassa vastauksessa tulee esille, miten lukio-opetus on varmasti tehokasta (6/26) ja oppilailta edellytetään vastuun ottoa (7/26). Opettajan ja opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen odotettiin olevan vilkasta tai rentoa (4/26), ja saksaa käytettävän edes jonkin verran. Muutama harjoittelija kirjoitti, ettei olettanut opettajan puhuvan tunnilla saksaa, koska oma opettaja ei ollut tehnyt niin.

Seurantatuntien aikana opettajan oli huomattu käyttäneen saksaa tunnilla (16/26), alkeisryhmässä ainakin instruktiot oli sanottu saksaksi. Kaksi harjoittelijaa kirjoitti, että opettaja käytti paljon enemmän saksaa kuin he olivat kuvitelleet. Suullisista harjoituksista mainitsi yhdeksän harjoittelijaa, pari- ja ryhmätöitä oli havainnoinut yksitoista. Kaksi harjoittelijaa kirjoitti, miten kielioppia oli opetettu kysellen opiskelijoilta; yksi oli myös huomannut opettajan antavan muistisääntöjä substantiivien artikkelien opetteluun. Neljä huomioi tunnin alut: tervehdykset tai poissaolijoiden huomioimiset. Opiskelijat olivat olleet rauhallisia (5/26) ja opettajan ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus oli ollut rentoa (4/26). Yksittäisinä huomioina mainittiin kyselevä opetus, tiivis tahti, erilaiset työtavat, oppikirjan käyttö ja kulttuurin mukaan tuominen. Poikiin kiinnitettiin huomiota pari kertaa: joko ryhmän pojat olivat todella aktiivisia tai sitten aivan passiivisia. Opettajaksi opiskelevia oli yllättänyt muun muassa se, että jo ihan alkeiskursseilla tehdään itsearviointia, kirjoitetaan aine tai että kokeessa saa olla lunttilappu mukana. Yhdelle se, että opettaja liikkuu luokassa opiskelijoiden keskuudessa, oli uusi kokemus.

Harjoittelijat suhtautuivat observointitehtävään monin eri tavoin. Tehtävän tarkoituksena oli antaa harjoittelijalle tilaisuus pohtia omia käsityksiään ja mielikuviaan eri asteiden opetuksesta ja oppilaista etukäteen, mutta muutama teki tehtävän kuitenkin vasta tutustuttuaan ryhmään ensin, eli ennakoajatuksia ei oikeastaan enää ollutkaan. Kaikki eivät vastauksissaan pohtineet tehtävän merkitystä. Yksi harjoittelija kirjoitti, että ennen tehtävän tekemistä pitäisi olla tiedossa tunnin tema ja tuntisuunnitelma. Kaksi pohti tehtävän mielekkyyttä ja yksi ei ymmärtänyt tehtävän ideaa lainkaan. Kuitenkin 13 harjoittelijaa kirjoitti tehtävästä olleen hyötyä, koska se auttoi havaitsemaan eroja nykyisen opetuksen ja oman kouluopetuksen välillä, tarkkailemaan opetusta uudesta näkökulmasta, auttoi huomaamaan ryhmädynamiikan merkityksen tai tehtävän avulla tuli tietoisiksi omista ennakkoluuloistaan, kuten eräs harjoittelija kirjoitti:

*”Minulle oli hyötyä tästä tehtävästä ja oli hyvä, että tein tämän ihan ensimmäisillä seuraamillani tunneilla. Eli minulla ei ollut mitään tietoa siitä, minkälaista opetusta oli luvassa. Ennakoinnit menivät aika pieleen ja opin siitä, kuinka tärkeää on karsia ennakkoluulot eri ryhmistä. Eri opettajien opetustyyli- ja opintavoimat eroavat toisistaan ja opin jokaiselta jotain erilaista. Vertasin luokkatilanteita omiin kokemuksiini ja huomasin, että nykyään suullisilla taidoilla sekä pari- ja ryhmätyöskentelyllä on paljon enemmän merkitystä kuin ennen. Tämä tehtävä auttoi minua karistamaan sellaisia oppimis- ja opetuskäsityksiä, mitä käytettiin vielä kouluai-kanani. Aion jatkovat pitää harjoittelupäiväkirjaa, jotta voin kirjata uudet asiat ja mietteet muistiin tulevaisuutta varten.” (H21)*

### 5.3 Henkilökohtaiset harjoittelusuunnitelmat

Tutkimuksessani olen analysoinut kaikkien tutkimukseen sisältyneiden 26 harjoittelijan HOPSit. Turun normaalikoulun HOPSin ohjeistuksen mukaan HOPSit voi laatia verkossa saatavalle valmiille lomakkeelle käsin tai sähköisesti. HOPS voi olla myös muodoltaan vapaa; tärkeintä on, että siinä harjoittelija miettii ohjeistuksessa pyydettyjä asioita. Tutkimusaineistoni HOPSista osa oli kirjoitettu varsin lyhyesti, vajaan sivun mittaiseksi, ja muutamassa ajatuksia oli pohdittu laveasti, jopa kolmen sivun verran. Varsinkin lyhyissä HOPSissa saattoi jokin kohta jäädä huomiotta: esimerkiksi kolme vastaajaa jätti kokonaan mainitsematta vahvuutensa, vaikka kunkin vahvuudet tai hyvät ominaisuudet ovat niitä, joiden varassa omaa opettajuutta on hyvä rakentaa. HOPSit pyydettiin kirjoittamaan ennen ensimmäisiä omia harjoitustunteja, mutta muutama kirjoitti ne vasta myöhemmin.

#### Syksyn HOPSit

Syksyn HOPSissa tuli hyvin esille, millä mielellä opetusharjoitteluun tultiin. Suurin osa odotti harjoittelua erittäin positiivisin odotuksin:

*”Odotan, että pääsen soveltamaan oppimisesta, opettamisesta ja aineistani teoriassa oppimaani tietoa käytännössä. [...] Toivon, että vuoden päättyessä olen saanut varmuuden siitä, että olen matkalla kohti toiveammattiani ja että haluan edelleen yhtä vahvasti opettajaksi kuin aikaisemmin.” (H4)*

Epävarmuus omista taidoista ja kyvyistä mietitytti sellaisen mieltä, jolla ei vielä ole opettajankokemusta. Yläkoulun ja lukion 75 minuutin mittaiset oppitunnit tuntuivat pitkältä ajalta ”esiintyä”, luokanhallinta pohditutti, samoin opettaminen alakoulussa. Eräs harjoittelija kirjoitti ajatuksistaan näin:

*”Oma tavoitteeni on saada tämän vuoden aikana mahdollisimman monipuolinen kuva opettajan työstä. [...] Tavoitteena olisi myös tutustua itseen opettajana, löytää omat vahvuudet ja saada ensikosketus omaan opettajuuteen. Tähän mennessä tietoa on saatu vain kirjoista ja olen miettinyt omia saksan opettajia ja miten he opettivat. Odotan, että saisin tarvittavaa itseluottamusta opettajana toimimisesta. Kun kokemusta opettamisesta ei vielä ole, pyörii väkisin mielessä sellaiset kysymykset kuin: onko minusta opettajaksi, olenko hyvä opettaja, tulenko toimeen oppilaiden kanssa, saanko pidettyä luokassa hyvän oppimisilmapiirin jne.”* (H7)

Omista vahvuuksista mainittiin useimmin sosiaalisuus, jota kuvattiin myös taitona tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa, haluna ymmärtää oppilaita tai erilaisuuden arvostamisena (11 mainintaa). Luonteenpiirteistä rauhallisuus ja kärsivällisyys sekä pitkäjänteisyys koettiin opettajuutta tukevin ominaisuuksina (9). Osa harjoittelijoista (5) koki vahvuudekseen sen, ettei pelkää olla luokan edessä. Näiden joukossa oli sekä sijaisuuksia tehneitä että ilman opettajankokemusta olevia, jotka olivat pitäneet vasta muutaman opetustuokion. Kuusi harjoittelijaa mainitsi vahvuudekseen substanssiosaamisensa kuten kielitaidon, kulttuurintuntemuksen, saksan puhumisen taidon tai kieliopin osaamisen. Näiden lisäksi kaksi kertoi olevansa innostunut saksan kielestä ja kulttuurista. Päätöksentekokyky, hyvä paineensietokyky ja selkeä tai kuuluva ääni löytyivät kukin omista vahvuuksista kahdelta harjoittelijalta. Kaksi opettajankokemuksen omaavaa harjoittelijaa kirjoitti tietävänsä aika hyvin, millainen opetustyyli itselle sopii.

Harjoittelijoiden kuvaukset omista heikkouksistaan tai omista kehittämistarpeistaan voidaan jakaa karkeasti kahteen eri luokkaan: ne liittyivät joko omaan itseen tai opetustaitoon. Omaan itseen liittyvät epävarmuuden tunteet (11/26) lähtivät muun muassa siitä, että harjoittelijat kokivat taitonsa selittää asioita oppilaille heikoksi. Yksi harjoittelija kirjoitti:

*”Minulla on vielä kehitettävää esim. luokkatilanteessa olemisessa eli esim. joissain tilanteissa luokan keskipisteenä seisomisessa, laitteiden käytössä ja tehtävänannon selkeydessä. Saatan välillä miettiä asiaa päässäni ja sitten vain töksäyttää siitä muutaman asian eivätkä muut kanssakeskustelijat pääse ollenkaan kiinni siitä mitä yritän sanoa. Eli luulen että tarvitsen harjoitusta ohjeiden antamisessa ja siinä, että pystyisin rauhassa selittämään tilanteen. Minua pelottaa hieman se, kuinka osaan selittää opetettavan asian oppilaille niin että myös hekin hoksavat asian. Ja varsinkin jos oppija on täysin erityyppinen kuin minä eli ei esimerkiksi opi hyvin visuaalisesti tms.”* (H21)

Oma oleminen ja selviytyminen opetustilanteessa pohditutti useaa: yhdeksässä vastauksessa pohdittiin yleisesti omaa epävarmuutta opetustilanteessa, ja muutamalla myös oma äänenkäyttö mietitytti: riittääkö hiljainen ääni luokassa. Samoin muutama pohti myös sitä, muuttuisiko oma vahvuus heikkoudeksi: voiko vahvasta temperamentista

olla haittaa oppilaiden kanssa työskennellessä tai ystävällisestä ja toiset huomioonotavasta luonteesta seurata se, ettei saavutakaan auktoriteettiasemaa oppilaiden edessä. Omien tunteiden hallitseminen saatettiin kokea haastavana: miten sietää painetta tai pitää hermonsä kurissa opetustilanteessa, kuten yksi harjoittelija kuvailee:

*”Yhtenä osa-alueena oman jännitykseni ja toisaalta hermojeni kurissapito; muistaa olla ärsyyntymättä läksyjen tekemättömyydestä ja toisaalta oppilaiden piittaamattomuudesta minulle tärkeän asian suhteen.” (H24)*

Myös harjoittelijan käsitys omasta substanssiosaamisestaan saattoi olla heikko, sillä peräti kahdeksan pohti sitä, osaako saksaa tarpeeksi opettamiseen. Yksi opetus-harjoittelija kertoi näin:

*”Heikkoutenani pidän ehkä sitä, että olen epävarma kielellisestä osaamisestani ja pelkään tekeväni asiavirheitä.” (H6)*

Orientoiva harjoittelu (OH1) oppituntien seuraamisineen ja vain pienten opetustuokioiden pitämiseen saattaa olla merkityksellinen kokemus omaa ammattiaan hakevalle epävarmalle opiskelijalle. HOPSin tekeminen aivan OH2:n alussa tuntui seuraavasta opiskelijasta vaikealta, ja hän palauttikin sen vasta hieman myöhemmin:

*”Koska teen HOPSia vasta nyt, kun olen jo seurannut muiden pitämiä tunteja sekä pitänyt omia, ovat ajatukseni varmasti erilaisia kuin heti harjoitteluvuoden alussa. Alun perin ideani oli ainoastaan saada opettajan pedagogiset opinnot suoritetuksi ja jo opettajan ammatti sinällään tuntui ratkaisulta ”kunhan nyt jotain ja vähän sinnepäin”. En ole aiemmin ollut opettajana, edes lyhyttä jaksoa sijaisena ja koko koulumaailma tuntui jo unohtuneelta ajanjaksoilta, joka ei mitenkään kiehtonut. Nyt kuluneiden parin kuukauden aikana mieleni on kuitenkin hieman muuttunut ja voin sanoa, että satunnaisista vastoinkäymisistä huolimatta taidan oikeasti viihtyä tässä mahdollisessa opettajan ammatissa.” (H5)*

Kirjoituksesta käy ilmi, miten hämmäntynyt harjoittelija on ollut orientoivan harjoittelun aikana, kun näkemys opettajan ammatissa toimimisesta onkin alkanut muuttua: varasuunnitelmasta on ehkä yllättäen tulossa varteenotettava ammattivaihtoehto. Hän koki opettajan ammatissa jopa pelottavia puolia:

*”Ajatus opettajan vastuusta on toisaalta hyvä tavoite ja päämäärä, mutta tuntuu ainakin vielä jopa pelottavalta: myös minusta tulee joskus aikuinen, joka osaa ja pystyy olemaan muiden tukena ja esimerkkinä. Toivottavasti tuleva vuosi antaa myös tähän valmiuksia.”*

## **Kevään HOPSit**

Kevään HOPSit kirjoitettiin ennen pääaineen opetusharjoittelun alkua, tammikuun lopussa – helmikuun alussa. Turun normaalikoulussa OH3 alkaa tammikuussa vieraisissa kielissä sivuaineharjoitteluna ja pääaineharjoittelu alkaa vasta yläkoulun ja lukion neljännen jakson alussa helmikuun alkupuolella. Myös näistä HOPSeista keskustellaan ohjaajan kanssa ja niiden pohjalta voidaan sopia harjoittelijan toivomuksesta jokin sellainen asia, johon ohjauksessa ja tuntipalautteessa kiinnitetään erityistä huomiota. Se voi olla harjoittelijan äänenkäyttö, ohjeiden selkeys tai vaikka luokka-kieli.

Kevään HOPSissa reflektoidtiin syksyn harjoitustunteja ja niissä tuli esiin tyytyväisyys syksyn harjoitteluun ja sen tuomiin kokemuksiin. Harjoittelijat kokivat, että syksyn tavoitteita oli saavutettu ja kevään haasteisiin he suhtautuivat positiivisesti. Yhdessä HOPSissa harjoittelija kuvaa tunnelmiaan näin:

*"Mielestäni syksyn harjoittelu meni hyvin ja olen oppinut jo syksyn kuluessa paljon tunninpidosta, erilaisista työtavoista, kurinpidosta ja oppilaiden motivoinnista. Näitä oppimiani taitoja haluaisin kevään kuluessa testata ja kehittää." (H10)*

Opettajan työnkuvan laajuuden näkeminen loi myös ymmärtämystä siihen, että on vielä lisää opittavaa. Tämä saattoi myös tuottaa ahdistusta, kuten eräs harjoittelija kirjoitti:

*"Tässä suurinpiirtein puolivälissä lukuvuotta alkaa kauhistuttaa se tietojen ja taitojen vähyys, joka minulla on. Tuntuu, että mitä enemmän opiskelen, sitä vähemmän tiedän. Tokihan tässä opettajan ammatissa saa ikuisesti opiskella lisää, mutta nyt tuntuu pohja melko heiveröiseltä." (H24)*

Yksi harjoittelija toi HOPSissaan esille sen, ettei opettaja toimi koulussa yksin:

*"Koska olen ollut melko pitkän jakson alakoulussa, olen myös pohtinut enemmän opettajan kasvatuksellista tehtävää, joka vaikuttaa vahvasti oman aineenopetuksen rinnalla. Syksyn epävarmuus on vähentynyt huomattavasti ja nyt on helpompi kiinnittää huomio opetukseen. Olen kuitenkin oppinut tulevaisuuden varalle, että erilaisten oppijoiden tukemisessa on syytä tehdä yhteistyötä erityis-, luokan- ja muiden opettajien ja henkilökunnan kanssa." (H9)*

Kahdessatoista (12/26) HOPSissa nousee esiin harjoittelijan suhtautuminen oppilaisiin: heihin haluttiin luoda hyvä vuorovaikutussuhde, heidän kanssaan viihdyttiin, heitä oli haluttu motivoida ja siinä oli onnistuttu, ja myös erilaiset oppijat haluttiin ottaa huomioon. Yksi harjoittelija kuvaa oppimaansa seuraavasti:

*"Syksyllä opettamani ryhmät olivat haasteellisia ja näimme paljon vaivaa luodaksemme hyvän vuorovaikutussuhteen oppilaisiin. Mielestämme onnistumme tavoitteessamme hyvin. Haasteelliset ryhmät pistivät minut pohtimaan todella työtapoja ja omaa opettajidentiteettiäni. En usko, että olisin oppinut näin paljon, jos minulla olisi ollut "helpompi" ryhmä." (H10)*

Muutamassa HOPSissa todettiin, miten syksyllä huomio oli ollut vain omassa itsessä ja omassa suoriutumisessa, mutta nyt keväällä tulisi huomiota kiinnittää myös oppilaisiin, kuten eräs harjoittelija kirjoittaa:

*"Syksyn omaa HOPSia katsellessa näkyy, että silloin ajatuksissani on ollut vain, kuinka minä selviän, ja miltä minusta koulun arki tuntuu. Nyt se ainakin Norssin ympäristössä tuntuu sen verran tutulta, että asiassa voi ehkäpä edetä painottamaan jo pikku hiljaa niitä oppilaitakin." (H16)*

Myös muissa opetusharjoittelua koskevissa tutkimuksissa on tullut esille, miten aineen opettajaksi opiskelevat keskittyvät ensimmäisinä harjoitustunteina enemmän itseensä ja aineeseensa kuin oppilaisiin. Siitä huolimatta harjoittelijat kokevat vahvuusalueikseen nimenomaan sosiaaliset vuorovaikutustaidot. (Virta ym. 1998, 48–49; Virta ym. 2001, 57.)

Syksyn kulkua pohdittiin HOPSeissa enemmänkin. Syksyllä harjoiteltiin kahdessa eri opetusryhmässä, mikä muutamasta oli tuntunut hieman pirstaleiselta. Harjoitustunnin pito toisen opetusharjoittelijan kanssa oli koettu pääosin positiivisena, mutta nyt odotettiin jo innokkaana sitä, että saisi itse seistä luokan edessä ja olla itse vastuussa tunnin kulusta. Yksin opettaminen saattoi myös jännittää, ja eräs harjoittelija pohti seuraavaa:

*”Vaikka syksyllä kokeilinkin yksin opettamista jo pariin otteeseen, kevään haasteita tulee olemaan varmaan totuttautuminen siihen, että tunnit täytyy suunnitella yksin ja olet yksin siellä luokan edessä.” (H7)*

Syksyn harjoittelujakso oli vahvistanut opettajaksi opiskelevan minäkuva ja itse-tuntemusta, mikä näkyy erään harjoittelijan pohdintoissa:

*”Viimesyksynä opin paljon opettajana olemisesta ja identiteettini opettaja sekä varmuuteni luokan edessä vahvistuivat huomattavasti. Edelleen jännittää ennen oppituntia, mutta enää jännitys ei ole epätodellista paniikkia. Osaan olla rauhallinen vaikka en tietäisi jotain asiaa ja palata aiheeseen seuraavalla tunnilla.[...] Olettamuksia teen yhä helposti, mutta olen alkanut ymmärtää, että ongelmatilanteissa parasta on pysyä rauhallisena, odottaa hetki ja analysoida tilanne uudestaan. Tärkeintä mitä kuitenkin olen oppinut, on se että voin olla oma itseni luokan edessä. Tekopyhyydellä ei pitkälle pääse, eikä oma itsetunto siitä parane. Olen myös oppinut, että opettajalla pitää olla vahva itsetunto, jotta voi selvitä vaikeista tilanteista ja kolhuista mitä ammatissa voi saada.” (H2)*

Harjoittelijat, joilla oli jo ollut opettajankokemusta ennen pedagogisiin opintoihin hakeutumista, saattoivat kertoa HOPSeissaan, että opinnot olivat auttaneet heitä näkemään, mitä asioita sijaisuuksissa olisi voinut tehdä toisin. Aikaisempi opettajankokemus saattoi vaikuttaa myös siten, että opetusharjoittelija tukeutui helposti totuttuihin tapoihin, kuten yksi harjoittelija kirjoittaa:

*”Kiireessä huomaan ensimmäisenä unohtavani monipuoliset ja oppilaskeskeiset työtavat, vaikka ne eivät välttämättä edes vaatisi yhtään enempää aikaa. Jotenkin tuttuihin toimintatapoihin vain tulee helposti turvauduttua.” (H11)*

Kahdessa HOPSissa tuli esille, että pedagogisten opintojen suorittaminen yhden vuoden aikana saattoi olla työlästä ja rasittavaa. Syksyn tiukasta tahdista eräs harjoittelija kirjoitti näin:

*”Syksy on takanapäin ja kevät on alkanut mukavasti, joten on aika tehdä uusi suunnitelma itselleni. Syksy oli monelta osin rankkaa aikaa. Eniten tuntui rasittavan, että usein päivät kuluivat siinä, kun aamupäivät oli Norssilla, iltapäivät yliopistolla ja iltaisin oli ihan väsynyt. Uusia kokemuksia ja asioita tuli välillä niin paljon, että viikonloppuisinkin olin ihan uupunut. Nyt sosiaalinen elämä koulumaailman ulkopuolella on palautunut pikkuhiljaa ja Norssikin tuntuu aika tutulta paikalta.” (H8)*

Kevään harjoittelun tavoitteista eniten mainintoja saivat monipuolisten työtapojen käyttö, tietotekniikan opetuskäytön opettelu, luokanhallinnan taidot sekä saksan käyttö luokkakielenä. Kolmessa HOPSissa toivottiin ohjaajalta selkeitä ohjeita tai selkeää

palautetta. Ohjaajien tapa saada harjoittelija itse miettimään erilaisia vaihtoehtoja oli ärsyttänyt yhtä harjoittelijaa:

*”Ohjaajiltani toivon selkeitä ohjeita. Jos ohjaajillani on toiveita opetuksen toteuttamistapoihin, tahdon kuulla ne etukäteen enkä jälkikäteen. Toivon myös, että jos minulta on jäänyt opetuksessa huomioimatta jotakin tai opetuksen olisi voinut toteuttaa jollain muulla tavalla - mikä minulle ei ollut tullut edes mieleen - niin nämä seikat sanotaan minulle suoraan eikä niitä yritetä ”tivotaa” minulta. Sillä en yksinkertaisesti pidä sellaisesta, että jos kerran en tiedä vastausta siihen, mitä minulta halutaan tietää, niin ”tivaamista” silti vain jatketaan.” (H13)*

Turun normaalikoulussa saksan oppiaineessa voi harjoitella kaikilla asteilla, IB-lukiassa, ja vuosien 1995–2008 aikana harjoittelija saattoi myös opettaa videoneuvotteluvälitteisessä etäopetuksessa. Harjoittelijoiden suhtautuminen eri kouluasteisiin vaihteli hieman omista kokemuksista riippuen, mutta yleensä he halusivat kokeilla opettamista jokaisella asteella. Perusopetuksen alaluokat jakoivat mielipiteitä eniten. Yksi ei kokenut sitä lainkaan omakseen, toinen taas piti siitä kovasti, ja kolmas halusi kokeilla sitä saadakseen siitä edes jonkinlaisen kokemuksen, kuten eräs harjoittelija pohti:

*”Ennakkoon olin ajatellut itsestäni, että olen eniten ehkä lukio-opettajatyyppejä ja ehkä lisäksi siihen yläkoulua. Taitaa se aika pitkälle niin ollakin, ja yläkoululaisten kanssa oleminen oli syksyllä itse asiassa luulemaani mukavampaa - ainakin näin saksan ryhmissä. Silti nyt kevään pitkä harjoitteluni on alakoulussa. Ensin hieman epäröin asiaa mutta nyt tuntuu aivan oikealta lähteä kokeilemaan sitä. Milloinkas minä sen teen jollen nyt?” (H16)*

Kevään HOPSeissa harjoittelijoiden pohdintojen pääpaino oli omissa henkilökohtaisissa tiedoissa, taidoissa ja tavoitteissa. Kouluharjoittelun osuutta pohdittiin vain yhdeksässä HOPSissa.

## 6 Tutkimuksen tulokset ja niiden tarkastelu

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, miten ammatillinen kasvu ilmenee saksan opetusharjoittelijoiden näkemyksissä ja toiminnassa ohjatun harjoittelun aikana. Lähestyin tutkimustehtävää kolmen tutkimuskysymyksen avulla, joihin vastaan tämän luvun alaluvuissa siinä järjestyksessä kuin olen ne esittänyt luvussa 1.2. Alaluvussa 6.1 tarkastelen ensimmäistä tutkimuskysymystä, joka liittyy siihen, miten saksan opettajaksi opiskelevan ideaalit hyvästä vieraan kielen opetuksesta ja omat tavoitteet opettajaksi kasvussa konkretisoituvat ohjatun harjoittelun aikana. Toisessa alaluvussa analysoin sitä, millainen ammatillinen näkemys vieraan kielen opettajaksi opiskelevalla on hänen suoritettuaan ohjatun harjoittelun. Kolmas tutkimuskysymys liittyy tutkimuksen aineistona käytettyjen materiaalien analysointiin, eli miten Turun normaalikoulun opetusharjoittelussa käytettävät kirjalliset ohjausvälineet (HOPS, reflektiovihko) toimivat harjoittelijoiden ammatillisen kasvun tukena. Alaluvussa 6.3 vastaan tähän viimeiseen tutkimuskysymykseen.



## 6.1 Harjoittelijoiden ideaalit, tavoitteet ja niiden toteutuminen ohjatussa harjoittelussa

Ideali-sanaa käytän tässä kuvaamaan niitä ihanteita, ominaisuuksia tai käytänteitä, jotka tutkimukseeni osallistuneet harjoittelijat liittivät hyvään vieraan kielen opetukseen. Muodostin opetusharjoittelijoiden ideaalit heidän alkukyselyn vastauksistaan, joissa he kertoivat hyvästä vieraan kielen opettajasta ja vieraan kielen opetuksesta. Tavoitteensa opetusharjoittelijat kuvailivat syksyn ja kevään HOPSeissa. Ideaalien ja tavoitteiden toteutumista tarkastelin harjoittelijoiden reflektiovihoista ja haastattelusta. Ideaaleiksi nousivat opettajan ja oppijoiden välinen hyvä vuorovaikutus, tavoitekielen käyttö oppitunnilla, kulttuurin opetus ja selkeä kieliopin opetus.

### 6.1.1 Vuorovaikutus, luokanhallinta ja monipuoliset työtavat

Opetusharjoittelijan ja opettavan luokan välistä vuorovaikutusta sekä luokanhallintaa lähdin tarkastelemaan reflektiovihoissa olevien ohjaajien palautteiden, harjoittelijan itsereflektion sekä vertaispalautteiden perusteella. Luokanhallinnasta keskusteltiin myös haastatteluissa. Se, millaiseksi harjoittelijat kokivat vuorovaikutuksen harjoitteluryhmän kanssa, riippui sekä heidän luokanhallinnan taidoistaan että heidän valitsemistaan työtavoista. Luokanhallintaan laskin tämän aineiston perusteella kuuluvaksi sellaisen opettajan roolin ottamisen luokassa, joka näkyi oppitunnin alkurutiinien omaksumisessa (yhteiset tervehdykset, poissaolijoiden huomioiminen, suhtautuminen läksyjentekoon) ja oppitunnin lopetuksessa sekä työrauhan ylläpitämiseen käytetyissä keinoissa. Tässä luvussa kaikki lainauksissa esiin tulevat oppilaiden nimet on muutettu.

Oppitunnin alku saattaa vaikuttaa koko tunnin kulkuun, kuten eräs harjoittelija totesi haastattelussa:

*Haastattelija: ”Ootko sä saanut välineitä luokanhallintaan, vaikka ryhmät on ollutkin pieniä? Ja oppilaat ehkä innostuneempia?”*

*Harjoittelija: ”No joo, kyl silleen, et on oppinut tavallaan lukemaan sitä tilannetta. Ja tavallaan just. et. Yllättävän paljon on kiinni siitä heti, siitä tunnin aloituksen hetkestä. Et miten se lähtee siitä pyörimään. Tavallaan siin tunnin alus, varsinkin jos on vieras lapsi- tai nuori joukko siellä edessä. Että ensin ottaa sen tilanteen haltuun, niin sil on aika hämmästyttävän iso merkitys. Ettei vaan hüppäile siel edes jossain varovaisena pälyile, kun ne valuu luokkaan sisälle. Se on selvästi ollut jossain, mitä mä olen erikseen aatellut, että miksköhän tää lähti näin hyvin, niin semmosest huomannut sen. Et siin voi olla jo tavallaan yks keino tarttuu heti siihen tilanteeseen, ennen kuin on mitään edes tapahtunut. ”*

*Haastattelija: ”No mikä olis semmonen hyvä tunnin aloitus? Millä sen luokan saa haltuun?”*

*Harjoittelija: ”Se on kyl aika usein semmonen selkee alatustervehdys ja semmonen, et nyt takit ja lakit pois ja työvälineet pöydälle ja se simmonen, et kaikki tajuaa, et missä ollaan taas sen välitunnin jälkeen. Et siinä hiukan hiljennytään, ettei vaan se välitunnilta valuta sinne luokkaan ja sit se sama älämölö jatkuu.” (H16)*

Reflektiovihkojen mukaan alakoulun harjoitustunnit onnistuttiin yleensä aloittamaan hyvin, sen sijaan yläkoulun ja lukion tunnit saattoivat välillä alkaa ilman yhteistä tervehtimistä. Tämä johtunee siitä, että Turun normaalikoulun alaluokilla on tapana, että oppilaat seisovat pulpettien vieressä ja vasta yhteisen tervehdyksen jälkeen he saavat luvan istua. Yläkoulussa ja lukiossa tätä tapaa ei enää ole. Harjoittelija aloittaa tunnin tervehtimättä, koska haluaa ehkä vain päästä nopeasti alkuun. Muutaman kerran kävi niin, että harjoittelija tervehti, mutta luokka ei vastannut tervehdykseen. Harjoittelijat oppivat puuttumaan tervehtimättömyyteen, sillä myös ohjaajat näkivät tervehtimisen kuuluvan paitsi hyviin käytöstapoihin myös kulttuuriosuamiseen: pitää osata tervehtiä kohdekielen tavoilla. Harjoittelijoita ohjataan siihen, että he sanovat tunnin alussa poissaolijoiden nimet ääneen, koska he ovat luokassa opettajan paikalla. Näin he oppivat opettajan työhön, ja yläkoulun oppilaat ja lukion opiskelijat huomaavat, että huolimatta siitä, kuka opettaa, kaikki poissaolot huomataan. Poissaolijoiden toteaminen ääneen tunnin alussa unohtui varsinkin syksyllä, keväällä enää satunnaisesti. Tunnin lopetus ajoissa sujui paremmin. Turun normaalikoulussa yläkoulun ja lukion tiloissa ei käytetä välituntikelloja, joten opettajan on osattava lopettaa oppitunti ajoissa. Syksyn harjoittelutunneilla vain neljällä tunnilla oppilaat päättivät lopettaa tunnin, eikä keväällä tällaista enää tapahtunut. Alakoulussa muutamat harjoittelijat kokeilivat ohjaajan tapaa hyvästellä oppilaat kädestä pitäen, ja se koettiin mukavana tapana. Kätellessä saattoi myös kysyä oppilaalta jonkin tunnilla esiin tulleen asian ja testata näin opetuksensa onnistumista. Eräs harjoittelija pohti kokemuksiaan seuraavasti:

*”Aikuisen/opettajan rooli on alakoulussa selkeämpi mitä yläkoulun ja lukion puolella. Omalta osalta nautin siitä, että sain olla opettaja/aikuinen, jonka roolia ei kyseenalaistettu.[...] Opin, että on tärkeä, että on selkeä aloitus ja lopetus tunnilla. Se antaa turvallisen tunnin ja poistaa rauhattomuutta. Minulle jäi jokaisen selkeästi lopetetun tunnin jälkeen hyvä mieli. Lisäksi kaikki oppilaita huomioitiin yksilöllisesti, kun heille sanottiin kädestä pitäen hyvästi.” (H8, reflektiovihko kevät)*

Muutama harjoittelija otti jo syksyllä tavakseen jutella oppilaiden ja opiskelijoiden kanssa ennen tunnin alkua kaikenlaisista asioista. He huomasivat sillä olevan hyvä vaikutus vuorovaikutukseen ja samalla he oppivat tuntemaan nuoria paremmin. Etenkin alakoululaisten kohdalla ennen tuntia käydyt keskustelut koettiin antoisina, varsinkin, jos harjoittelijalle haasteellinen oppilas tuli kertomaan tälle omista jutuistaan, mikä käy ilmi opetusharjoittelijan reflektiovihosta:

*”Onneksi tuntijutut on Pekan kanssa on mennyt kivasti. Pekkakin on alkanut tulla luokkaan aika usein vähän etukäteen ja haluaa usein kertoa jonkun jutun. Tuollaiset lasten kontaktit tuntuvat kyllä tosi kivalta.” (H16, kevät)*

Yhteisen tunnin alun tervehtimisen jälkeen muutama harjoittelija jutteli opetusryhmänsä kanssa päivän aiheista, kuten koulun tapahtumista tai vaikkapa säästä. Tunnin alun viritykseen ja oppilaiden motivointiin kannustettiin myös ohjaajien palautteissa: oppilaiden olisi hyvä tietää, mitä tunnilla opitaan, mitä aihetta käsitellään ja miten työskennellään. Moni harjoittelija myös toimi näin.

Läksyjen tekemättä jättäminen, tuntui opetusharjoittelijoista oudolta koko harjoitteluvouden ajan kaikkina kolmena tutkimusvuonna. Heidän lähtökohtanaan oli, että annetut läksyt tulee tehdä, eikä heillä varsinkaan syksyllä ollut välineitä puuttua niiden tekemättömyyteen. Pari harjoittelijaa pohti reflektiovihossaan, pitäisikö lukiolaisellekin vielä sanoa jotain tekemättömistä läksyistä. Loppuhaastatteluissa harjoittelijat pohtivat myös sitä, ettei oma kouluaikainen toimintamalli läksyjen teossa välttämättä pädekään nykykouluun tai kaikkiin oppilaisiin ja opiskelijoihin. Läksyjen tekemättömyys huolestuttaa myös kouluissa, sillä Häivälän (2009, 60) tutkimuksessa kävi ilmi, että lukion opettajien mielestä opiskelijoiden läksyn luku oli liian vähäistä: lukiolaiset olivat tehneet läksyjä keskimääräisesti alle puoli tuntia illassa. Opetusharjoittelijoiden suhtautuminen tekemättömiin läksyihin oli kovin yksilöllistä: erästä harjoittelijaa se ärsytti kovasti, toinen taas koki tilanteen haasteena, koska oppilaat piti aktivoida tunnilla mukaan työntekoon. Yksi harjoittelija lähetti ohjaajan ohjeistuksella oppilaan kotiin lapun, joka koski muun muassa jatkuvasti tekemättömiä kotitöitä. Hänestä ei ollut mukavaa kohdella yhtä oppilasta tällä tavoin, mutta kirjallisessa yhteenvedossa hän totesi:

*"Haasteellista oli laittaa Veetin kotiin muistutus siitä, että poika ei tee läksyjä. Tämä oli kuitenkin hyvä kokemus, sillä vanhemmat/äiti oli tyytyväinen, että kotiin otettiin yhteyttä ja seuraavassa sanakokeessa poika sai 9,5/10, HUIPPUA!" (H23, reflektiovihko, kevät)*

### **Työrauhaa ylläpitävät keinot**

Reflektiovihkoon kirjoitetuissa ohjaajien palautteissa ja harjoittelijoiden pohdinnoissa tuli esiin useita työrauhan ylläpitämiskeinoja, kuten oppilaiden ja opiskelijoiden nimien käyttö, puheenvuoron antaminen (viittaaminen), selkeät instruktiot, opettajan fyysisen tilan käyttö luokassa, positiivisen palautteen antaminen ja opettajan asenne, toiminta konfliktitilanteissa sekä monipuolisten työtapojen käyttö. Harjoitteluryhmänsä oppilaiden ja opiskelijoiden nimien opetteluun opetusharjoittelijat suhtautuvat eri tavoin. Harjoittelussa opetusharjoittelijoiden edellytetään seuraavan omia harjoitustunteja edeltävän oppitunnin, niin sanotun pohjatunnin, jonka aikana he tutustuvat ryhmään ja saavat selville, mitä tunnilla käsitellään ja mitä tulee läksyksi. Pohjatunnin aikana harjoittelijan tulisi myös tehdä ryhmän istumajärjestys. Näin ei kuitenkaan aina tapahtunut, eikä harjoittelija välttämättä muistanut pyytää istumajärjestystä ohjaajaltaan. Reflektioissaan pari harjoittelijaa totesi tunnin pidon olleen vaikeaa, koska oppilaiden nimet eivät olleet tiedossa. Vastaavassa tilanteessa muutama muu harjoittelija teki tai antoi oppilaiden tehdä istumajärjestyksen. Harjoittelija saattoi myös muuttaa istumajärjestystä harjoittelujaksonsa aikana paremman työrauhan saamiseksi.

Viittaamisen vaatiminen opetustilanteessa saattaa olla aloittelevalle opettajalle haasteellista. Syksyllä varsinkin innokkaat alakoululaiset innostivat opetusharjoittelijoita, jolloin viittaamisen vaatiminen unohtui. Alakoululaisten opettaminen viittaamiseen tuli esiin harjoittelijoiden reflektiovihoissa niin ohjaajien kommentteissa kuin vertais-

palautteessa ja itsereflektioissa. Harjoittelijat oppivat vaatimaan viittaamista osana työrauhan säilyttämistä. Toisaalta yläkoulun ja lukion tunneilla ja varsinkin pienissä ryhmissä viittaamisen vaatiminen voitiin nähdä myös luokan tunnelmaa latistavana ilmiönä: harjoittelijat kokivat oppilaiden ja opiskelijoiden viittaamisen odottamiseen menneen kauan aikaa. Heistä oli ikävää, kun vain muutamat ryhmästä viittasivat, ja he siirtyivät kyselemään oppijoilta suoraan käyttäen nimiä tai edeten riveittäin. Eräs harjoittelija kirjoitti reflektiovihkoonsa seuraavaa:

*”Oppilaiden nimet osasin hyvin, kyselin myös niiltä, jotka eivät viittanneet. Sitä kautta keskeytin myös tyttöjen hihityksen ja puhumisen muusta kuin saksasta ja palautin heidän huomionsa aiheeseen.” (H1)*

Suhtautuminen pieneen hälinään tunnilla vaihteli harjoittelijoiden välillä. Jonkun mielestä tunnilla tuli keskittyä vain opeteltavaan asiaan, muutama taas ajatteli, ettei ollut niin vaarallista, jos opiskelijat ja oppilaat välillä juttelivat jotain asian ulkopuoleltakin, kuten yksi harjoittelija kirjoitti:

*”Tää ryhmä on vilkkaudestaan huolimatta tosi mahtava: oppilaat ovat reippaita ja innostuneita ja heitä on kiva opettaa. Höpöttäminen ei häiritse, kunhan se pysyy sopivissa rajoissa; kaveria ei saa häiritä ja opettajan puhuessa täytyy kuunnella.” (H3)*

Häiritsevän ja sopivan jutustelun raja saattoi poiketa ohjaajien ja eri harjoittelijoiden välillä, kuten tästä nimettömästä vertaispalautteesta tulee esille:

*”Itse olisin ehkä puuttunut enemmän neljän eturivin sankarin mölisemiseen: nyrkki pöytään ja vihainen karjaisu perään. Tosin uusi ryhmä on aina uusi ryhmä.”*

Opettajan antamat instruktiot ohjaavat oppilaiden tekemistä. Ohjeiden annossa näkyi syksyllä sekä harjoittelijoiden epävarmuus että opettajakokemus niillä, joilla sitä oli ennestään. Toisten oli alusta asti helppo antaa selkeitä ohjeistuksia, toisilla sen opeteluun meni enemmän aikaa. Harjoittelijat saivat palautetta siitä, että he antoivat oppilaille monta ohjetta peräkkäin; oppilaat eivät aina kuunnelleet ohjeita (koska olivat keskittyneitä vielä edelliseen tehtävään), harjoittelijat antoivat läksyohjeet vasta välitunnin alettua, kun osa oppilaista oli jo menossa ulos, tai tehtävänannossa ei tullut tarpeeksi selvästi sivu ja tehtävännumero. Joskus oppilaiden jako ryhmiin tai pareihin osoittautui hankalaksi, kun oppilaiden annettiin tehdä se itse; siihen meni aikaa ja muutaman kerran joku oppilas jäi yksin. Muutaman kerran harjoittelijat saivat palautetta konditionaalimuodon käyttämisestä ohjeissa, myös vertaispalautteessa asiaan kiinnitettiin huomiota:

*Ohjaajan palaute: ”Annatte kovin ystävällisiä ohjeita: voisitte, haluaisitteko... Toimii tässä kiltissä ryhmässä, entä muualla?”*

*Vertaispalaute: ”Ohjeiden annossa kannattaa olla jämää ja sanoa, että tekkää eikä voitais tehdä.”*

Viiden harjoittelijan kohdalla kuullunymmärtämistehtävän ohjeistaminen osoittautui hankalaksi: montako kertaa kuunnellaan, koska vastataan, onko taukoja. Ohjeiden anto on olennainen osa sujuvaa työntekoa, ja sen huomattessaan oppivat harjoittelijat kiinnittämään siihen huomiota. He harjaantuivat ohjeistamaan myös saksaksi. Kirjallisissa loppureflektioissa enää kolme harjoittelijaa totesi, että instruktioiden antoa pitäisi vielä

harjoitella, jotta saisi oppilaat kuuntelemaan paremmin tai tekemään mitä opettaja haluaa.

Opettajan fyysisen tilan käyttö luokassa osoittautui yhdeksi erittäin onnistuneeksi työrauhan, oppilaantuntemuksen sekä oppimisen ja oppimisen kontrolloinnin välineeksi. Opetusharjoittelijat oppivat pian ottamaan koko luokkatilan käyttöönsä, ja he kulkivat luokassa seuraten ja ohjaten oppilaiden ja opiskelijoiden työskennellessä ryhmissä, pareittain tai yksin. Eräs harjoittelija pohti opetustilannetta seuraavasti:

*"Mielestäni onnistuimme siinä, että meillä oli paljon tehtäviä ja oppilaat saivat tehdä niitä omaan tahtiinsa ja tekivätkin. Oli mukavaa kierrellä auttamassa. Tunti oli silloin paremmin "käsissä", kuin silloin kun ohjasimme sitä kaikille kerralla. Annoimme positiivista palautetta aina kun mahdollista, pienistäkin asioista. Tärkeää oli myös olla tiukka ja vaatia oppilaita tekemään tehtäviä." (H18, kevät)*

Tosin liikkuminen luokassa myös pohditutti harjoittelijoita, kuten seuraavassa reflektiovihon merkinnässä:

*"Itsenäiset tehtävät ovat mukavia, koska voi henk.koht. neuvoa jokaista oppilasta, vaikka tosin koulussa itse inhosin sitä että opettaja lukee olan yli tehtävääni. Siksi yritän välttää sitä, jos oppilas vaikuttaa vaivaantuneelta." (H3, syysy)*

Liikkumiseen luokassa vaikutti paljon se, kuinka oppilaskeskeisiä työtapoja harjoittelija käytti. Reflektiovihon pohdintoissa harjoittelijat kuvasivat, miten luopuminen opettajajohtoisuudesta oli saanut ryhmän aktiivisemmaksi ja miten oppijoita pystyi auttamaan, kun he tekivät keskenään töitä ja opettaja oli vapaa kiertelemaan ja kuuntelemaan.

Jokaisessa reflektiovihossa tuli esille se, että harjoittelijat osasivat antaa oppilailleen ja opiskelijoilleen positiivista palautetta. Positiivisen palautteen arvostus näkyi ohjaajien kommentteissa ja harjoittelijoiden pohdintoissa: he kokivat positiivisen palautteenannon tärkeäksi motivoinnin ja vuorovaikutuksen keinoksi. Harjoittelijat antoivat kannustusta myös kirjallisesti, esimerkiksi kannustavina saksankielisinä sanoina tai hymiöinä sanakokeiden arvioinnin yhteydessä. Yksi harjoittelija kirjoitti kirjallisessa loppurefleksiossaan, että positiivista palautetta olisi voinut antaa enemmänkin:

*"Palautteen anto: enemmänkin olisi voinut antaa. Tunnin jälkeen joskus mainitsin, että olivat tehneet hienosti töitä. Varsinkin valinnaisen kielen ollessa kyseessä palautteen tulisi olla tosi kannustavaa!" (H6, kevät)*

Harjoittelijoiden piti joskus keskustella työrauhasta oppijoiden kanssa, olla tiukkana ja vaatia sovitusta säännöistä kiinnipitämistä. Kerran harjoittelijaparilla oli sivuaineharjoittelussa tunnin alussa tunnin säännöt taululla oppilaiden tullessa luokkaan, ja säännöt luettiin yhdessä ääneen läpi. Samoin yksi harjoittelija kävi käytössäännöt alakoululaisten kanssa läpi, koska oppilaat olivat olleet varsin levottomia iltapäivään sijoitetuilla tunneilla. Yksi harjoittelija totesi reflektiovihossaan, miten omat tunteet

kannattaa verbaalista, jos harmittaa tai on konfliktitilanteessa. Toiselle taas ”kurinpalautus” lukiolaisille ei tuntunut ihan helpolta, ja kirjoitti reflektiovihkoon:

*”Järjestyksenpalautus koulutyöhön täytyisi tehdä. Vaikea vain torua oppilaita, jotka eivät varsinaisesti tee mitään. Tottunut palauttamaan kuria ihmisille/oppilaille, jotka riehuvat ja hyppivät seinille. Läksyjen tekemättömyys tms. ovat asioita, jotka koen oppilaiden itseaiheuttamiksi. Tai siis kotiin on vaikea mennä valvomaan läksyjen tekoa.”(H8, kevät)*

Äänenkäyttö opetustilanteessa tuotti muutamille aluksi vaikeuksia. Pari harjoittelijaa joutui korottamaan opetustilanteessa ääntään oppilaiden hälinän takia, mihin kiinnitettiin huomiota ja oletettavasti etsittiin muita luokanhallinnan keinoja kuin äänenkorottaminen, koska asiaa ei enää myöhemmin kommentoitu. Muutama harjoittelija puhui varsinkin syksyllä liian hiljaa ja muutama liian nopeasti. Lähes kaikki sekä hiljaa että nopeasti puhuvat pohtivat äänenkäyttöään joko syksyn tai kevään HOPSissa, ja muutama vielä reflektiovihossakin. Kaikilla äänenkäyttö parani, kun varmuus opettamiseen kasvoi. Joillekin harjoittelijoille oli taululle tai kalvolle selkeällä käsialalla kirjoittaminen ongelmallista. Jos oppilaat eivät osaa lukea opettajan käsialaa, he joutuvat kyselemään sanoja toisiltaan. Tämä voi myös aiheuttaa häiriötä oppimistilanteessa varsinkin alakoulussa, jossa oppilaat ovat tottuneet luokanopettajan selkeään käsialaan. Sekä ohjaajat että harjoitustuntia seuranneet harjoittelijat kiinnittivät tuntipalautteissaan huomiota epäselvään käsialaan, mikä auttoi harjoittelijaa ymmärtämään muuttamaan käsialaansa luettavammaksi.

Alkukyselyn hyvään opettajaan ja kielenopettajaan liittyvissä kysymyksissä luokanhallinnan taitoja ei pidetty kovinkaan tärkeänä (taulukko 7). Reflektiovihon antaneiden harjoittelijoiden (N = 18) HOPSissa luokanhallinta tuli kuitenkin esille 12 harjoittelijan kohdalla, viisi heistä toivoi sekä syksyn että kevään HOPSissa saavansa enemmän luokanhallinnan taitoja. Luokanhallinnasta keskusteltiin vielä jokaisen kanssa loppuhaastattelussa. Siinä itsensä tunsu epävarmaksi harjoitteluvuoden jälkeen viisi harjoittelijaa, joilla oli kyllä tiedossa muutamia luokanhallinnan keinoja, kuten fyysisesti oppilasta lähemmäs meneminen, oppilaiden nimien tunteminen, tiukasti sanominen ja rauhallisena pysyminen, josta eräs opetusharjoittelija totesi:

*”Ettei vastaa siihen sillä samalla, millä se oppilas tulee sieltä. Se tarttuu se semmonen rauhallisuus.”(H9)*

Yksi harjoittelija huomautti, että koska ohjaava opettaja oli aina istunut luokan perällä, niin ei tiedä, miten oppilaat käyttäytyvät kun on heidän kanssaan yksin. Blomberg (2008, 27) toteaa, että opettajaksi opiskelevilla ei mahdollisuuksia harjaantua luokan vastuullisessa hoitamisessa, koska ohjaava opettaja luo luokan olosuhteet. Kokemukseni mukaan aineenopettajakoulutuksessa ohjaava opettaja pyrkii antamaan opetusharjoittelijalle mahdollisimman paljon vastuuta työrauhan ylläpitämisessä, ja suurin osa tutkimuksessani haastatelluista tunsu selviävänsä haasteellisissa opetustilanteissa, muutama jopa todella hyvin, mikä tulee esille seuraavassa haastattelussa:

*Haastattelija: ”Syksyllä sä mietit, että sun tämmösiä kehittämisalueita tulis varmasti olemaan äänenkäyttö ja luokanhallinta. Onks niihin nyt löytynyt välineitä tän vuoden aikana?”*

*Harjoittelija: ”No kyllä luokanhallintaan ainakin. Ja äänenkäyttöönkin. Varmaan kyl toki siinä on viel tekemistä. Kyllä luokanhallinnasta ainakin tuntuu, että on oppinut tosi paljon varsinkin tän kevätkauden aikana. Kun vertaa siihen syksyyn. On saanut ite paljon enemmän luottamusta ja tuntee, että kyllä mä pärjään ja hallitsen sen, vaikka siellä kävis mitä.” (H19)*

Luokanhallinnan keinoina mainittiin opettajan hiljeneminen, myös viittaamattomilta kyselyminen, tunnin selkeä aloitus ja siinä luokan haltuunotto, huumori, oppilaiden työllistäminen, monipuolinen tekeminen, oppilaan kuunteleminen ja oppilaan kanssa keskusteleminen tunnin jälkeen. Opettajan rauhallisuus, ystävällisyys, tyyneys tai kärsivällisyys kiperissä tilanteissa tuli esille jokaisen harjoittelijan reflektiovihossa joko ohjaajan palautteessa, itsereflektiossa tai vertaispalautteessa.

Kaikista haastatelluista kaksi tunnusti, ettei ole halunnut niin paljon komennella luokkaa sen pelossa, etteivät oppilaat enää pitäisikään heistä. Halu olla mukava opettaja teki varovaiseksi kurinpitäjäksi. Kumpikin totesi, että oman luokan kanssa toimisi kuitenkin toisin. Myös muutamissa reflektioviikkojen pohdintoissa tuli esille, että harjoittelijat kokevat toisen opettajan luokkaan tulemisen ja siellä toimimisen rajoittavan omia luokanhallinnan keinoja. He kirjoittivat tai kertoivat, että sitten joskus oman luokan kanssa voi sopia yhteisistä säännöistä, joihin jokainen sitoutuu. Osittain he ovatkin oikeassa, mutta kouluissa on kuitenkin yhteisiä sääntöjä, joista kaikkien tulisi pitää kiinni. Lisäksi perusopetuslaki antaa raamit kurinpitoon liittyviin asioihin. Alakoulun A2-kielen ryhmissä on hyvä tietää, millaisia sääntöjä luokanopettajilla on esimerkiksi unohtuneiden läksyjen ja viittaamisen suhteen. Yläkoulussa voidaan vaikka astekohtaisesti sopia tietyistä käytänteistä, kuten Turun normaalikoulussa syksyllä 2009, että kaikki seitsemäsluokkalaiset tervehtivät opettajaa tunnin alussa seisten, jotta oppilaat rauhoittuisivat ja ymmärtäisivät tunnin alkavan. Ei voida myöskään ajatella, että jokaisella aineenopettajalla olisi täysin omat sääntönsä, silloinhan oppilaiden tulisi noudattaa päivän aikana jopa viittä tai kuutta eri säännössopimusta, mikä ei tietenkään onnistu. Ensimmäiset työpaikat voivat olla sijaisuuksia (Ruohotie-Lyhty 2011, 58; kuvio 2, s. 82), jolloin opettajaksi opiskeleva tai nuori opettaja tulee jälleen toisen opettajan luokkaan jatkamaan tämän aloittamia käytänteitä.

Yksi tavoite ensimmäisen harjoittelujakson (OH1) tuntien seuraamisessa on auttaa opettajaksi opiskelijoita näkemään, miten eri luokka-asteilla toimitaan oppituntien alussa ja lopussa, miten oppilas saa vastausvuoron, miten toimitaan ristiriitatilanteissa tai miten oppilasta ohjataan käyttäytymään oikein. Näistä tilanteista keskustellaan ryhmän- ja yksilöohjauksissa. Opetusharjoittelussa myös opettajaksi opiskelevan toivotaan oppivan tukemaan muita opettajia ja koulua kaikkien yhteisessä kasvatus-tehtävässä. Opetusharjoittelun opetussuunnitelmaan kuuluvat koulun toimintakulttuuriin tutustuminen, oppilaan oppimisen ja kasvun tukeminen sekä koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön perehtyminen ovat mielestäni juuri tätä.

Muutama harjoittelija olisi toivonut saavansa enemmän luokanhallinnan keinoja, vaikka heillä mitään varsinaisia ongelmia ollut ollutkaan. Tässä näkyy valinnais-

kielten tilanne: kovin hankalia opetusryhmiä on harvoin, jolloin ohjaavan opettajan on vaikea neuvoa luokanhallinnallisissa tilanteissa, jos ryhmä tekee töitä suhteellisen rauhassa, on motivoitunut eikä häiriköi pahemmin. Yksi harjoittelija totesi, ettei ole koko vuonna joutunut kohtaamaan hankalaa opetustilannetta, kun kaikki ovat tehneet ”kiltisti” töitä. Ne harjoittelijat, joilla on ruotsi, englanti tai jokin muu pakollinen aine sivuaineena, huomaavat usein eron sivuaineharjoittelun aikana, kuten eräs harjoittelija kommentoi reflektiovihkoonsa:

*”Ruotsin ja saksan opettaminen ovat täysin eri asia, vaikka kummatkin ovat kieliaineita. Ruotsin tunneilla pääsin/jouduin ensimmäistä kertaa korottamaan ääntäni ja se oli oikein virkistävä kokemus. Tuntuu, että olemme kasvaneet saksan harjoittelussa kuin pumpulissa ja ruotsin harjoittelu näytti edes hieman miltä se oikea kouluelämä näyttää, mikä on mielestäni erittäin hyvä.” (H21, kevät)*

Valinnaisaineen ongelmia saattaa silti olla passiivinen ryhmä tai yksittäinen motivoitumaton oppilas, joka voi vaikuttaa koko ryhmän toimintaan. Passiivisen ryhmän opettaminen koetaan usein raskaana ja ahdistavana, mikä tuli esiin reflektiovihkojen vertaispalautteissa ja itsereflektioissa. Yhden opetusharjoittelijan reflektiovihossa luki:

*”Oli hyvä, että luokka oli rauhallinen, sai keskittyä itse asiaan eli opettamiseen (ei työrauha-ongelmia). Toisaalta oli huono, kun ei saanut kontaktia, vähän masensi ja ajatteli, että mussa on joku vika, eivät tykkää, en osaa ottaa kontaktia. [...] Reflektiovihkoa lukiessa huomasi, että vuorovaikutuksen puute ärsytti.” (H7, syksy)*

Passiivisen ja hiljaisen luokan kanssa opettaminen alkoi sujua kaikilla asteilla paremmin, kun harjoittelija osasi siirtyä opettajajohtoisuudesta oppilaskeskeisyyteen: oppilaiden ja opiskelijoiden annettiin tehdä pareittain ja ryhmissä töitä, jolloin tunnelma keveni, mikä tuli esiin eräässä reflektiovihossa:

*Ohjaajan palautteessa: ”Opella reipas olemus. Nyt vapaammassa ilmapiirissä sait hyvin kontaktin lukiolaisiin ja tuntuu viihtyvän tunnilla!”*

*Harjoittelijan kommentti: ”Hetimit kun oppilaat saavat itsekseen työskennellä on ilmapiiri vapaampi.” (H17, kevät)*

Erityisopetus tarjoaa valinnaiskielten harjoittelijoille hyviä tilaisuuksia harjoitella kouluharjoitteluna myös luokan- tai oppilaanhallinnan keinoja, ja erityisopetuksessa oltiinkin ahkerasti: 23/26 harjoittelijasta suoritettiin vähintään 10 tunnin erityisopetuksen kouluharjoittelujakson. Erityisopetuksen merkitys tuli esiin myös haastatteluissa:

*Haastattelija: ”Sä syksyllä mietit kans sitä, et miten sä pärjät erilaisissa ongelmatilanteissa. Niin onks sun kohdal tullut ongelmatilanteita?”*

*Harjoittelija: ”Yllättävän vähän. No on, on tullut, mut siis se ei, ehkä mä sit taas jotenkin kuvittelin tän paljon vaativammaks. Se voi olla kans se toinen ääripää, et on kuvitellut, et tulee jotenkin ihan mahdotonta. Mut ei, kyl mä oon selvinnyt kaikesta omasta mielestä ihan hyvin. Et sellaisii vaativil tilanteil varmaan tulkitsen sen sillä tavalla, et oppilaat on vaativia. Yks erityisopetustunti oli sellainen, missä mua ihan leikkas kiinni. Se oli ehkä pahin tunti. [...]Mut siinäkin vaiheessa mä huomasin, et nyt menee ylikerroksil, niin sitten pidettiin vaan hetken aikaa hiljaisuutta, time out – aikalisä. Kaikki vähän mieltii tahoillaan ja se sit. Sain sitten*



*senkin. Se oli vaikein tilanne tän vuoden aikana. Sekin meni hyvin silleen, et oppilaat ymmärsen, et näin ei kuulu käyttäytyä. Ja toisaalta niin mä en myöskään sit ruvennut räyhäämään tai muuta vastaavaa. Tai korotin ääntäni kyllä, mutta en sillä tavalla, etten ois hillinnyt itseäni.”*

*Haastattelija: ”Täällä sä sit jo tammikuussa kirjoitatkin, että sä pystyt oleen rauhallinen tiukoissa tilanteis ja huumori auttaa yleensä, jos on paha paikka.”*

*Harjoittelija: ”Mut tää erityisopetustunti oli sellainen, et siin vaihees, kun huumori ei enää auta, niin sit oli hyvä huomata sekin, että siihenkin on sitten tapoja selvitä sellaisista pahoista tilanteista.” (H2)*

Lukuvuoden 2007–2008 PBL-istunnoissa ja lukuvuosien 2008–2009 ja 2009–2010 MYT-istunnoissa käsiteltiin luokanhallinnan tilanteita. Harjoittelijat saivat näin keinoja myös vertaistukena, mikä tuli esille seuraavassa haastattelussa:

*Haastattelija: ”No mimmosii luokanhallinnan keinoja sä olet saanut käyttöön? Tai oletko saanut käyttöön?”*

*Harjoittelija: ”No joo. Ehkä ne on vähän tullut sellaista kautta, kun mitä on kuullut, et muut on tehnyt. Ja sit, mitä on tottunut ite tekemään joskus jossain sijaisena. Mut sellai, et esimerkiksi syksyn siin moniammatillisessa yhteistyössä, niin siel oli semmosii, jotka oli ollut jo pitempään opettajina, niin sit kun he kerto jotain, mitä käyttää, niin sit on tullut ehkä itekkin käytetty niitä. Ja sit huomaa, mitkä asiat toimii ja mitkä ei.”(H3)*

Kun vertaa harjoittelijoiden mielipiteitä siitä, onko heillä luokassa auktoriteettia ja onko heillä riittävästi luokanhallinnankeinoja, löytyy muutama ristiriitainen lausunto: kaksi harjoittelijaa koki, että heillä on auktoriteettia siitä huolimatta, että he ovat epävarmoja luokanhallinnan keinoista tai he haluaisivat niitä lisää. Vastaavasti kolme harjoittelijaa, jotka olivat epävarmoja omasta auktoriteetin asemastaan, kokivat omaavansa hyvät luokanhallinnankeinot. Yksi harjoittelija, joka ei kokenut olevansa vielä auktoriteetti, oli myös epävarma luokanhallinnankeinoistaan. Voi olla, että joidenkin harjoittelijoiden mielessä käsitteet auktoriteetti ja luokanhallinta eivät ole yhteydessä toisiinsa, jolloin he käsittelevät niitä mielessään erillisinä ilmiöinä.

Todellisia konfliktitilanteita harjoitustunneilla ei syntynyt. Joka vuonna jossakin opetusryhmässä oli oppilas tai oppilaita, jotka vaativat sekä ohjaavan opettajan että harjoittelijan yhteistä pohdintaa siitä, miten tämän kanssa toimitaan. Yleensä kyse oli murrosikäisten uhmakkaasta tai hyvin passiivisesta tai ahdistuneesta käytöksestä. Heihin harjoittelijat saattoivat uhrata paljon pohdinta-aikaa reflektiovihossa: miten heitä voi lähestyä, mitä heiltä voi vaatia, miten heitä tukisi ja auttaisi. Nämä oppilaat tulivat tutuiksi jo ensimmäisen harjoittelujakson (OH1) aikana, ja heidän kehittymistään seurattiin mielenkiinnolla: syksyllä ryhmää opettaneet saattoivat tulla kevään harjoitustunnille seuraamaan, miten ryhmä tai tietty oppilas nyt pärjää. Reflektiovihkoja lukiessa minuakin alkoi jännittää itselleni tuntemattomien oppilaiden kehittyminen, niin eläväisesti opetusharjoittelijat heistä kirjoittivat muutaman vuoden ajan. Oppilaan yhteistyöhaluttomuus, itsensä tyhmänä pitäminen (jatkuva ”en tiedä” -vastaus) ja ylenkatseeksi luokiteltu käytös olivat tavallisimpia hankalia tilanteita. Kahta harjoittelijaa mietitytti ja samalla suretutti esiin tullut kiusaamistapaus, jota pohdittiin reflektiovihossa. Hankalassa elämänvaiheessa olevan oppilaan kohte-

lussa käytettiin erilaisia keinoja: joskus oppilas jätettiin rauhaan, joskus taas kannustettiin osallistumaan. Istumajärjestyksillä yritettiin ratkaista saksan opetusryhmän sisäisiä oppilaiden välisiä työrauhaongelmia. Parhaimmassa tapauksessa motivoitumaton oppilas otettiin opetuksellisena haasteena: hänen innostamiseensa panostettiin ja hänen innostumisestaan iloittiin, mikä tulee esille erään opetusharjoittelijan reflektiovihosta:

*”Valma on todellinen arvoitus, melkein kyneleet oli havaittavissa, vaikka muuten ei kiinnostunut laisinkaan.[...] Suullisesti kpl:sta kertominen onnistui, kun minä olin apuna > mikä oli Valman vaikutus pöydän toimintaan. [...] Valma yritti jättäytyä pois... [...] Valma olisi tarvinnut kaverin [...] onko Valmalla lappu tallessa > kaikki muut teippasivat vihkoonsa.” (H23, syksy)*

Seuraavan tunnin jälkeen tunnelma oli jo toinen:

*”Valma saatiin työskentelemään minun kanssani ja jopa viittaamaan ihan ilman pyyntöä. [...] Valma tarvitsee henkilökohtaista ohjausta > teki todella mielellään, kun häntä auttoi. > osasi itse muuttaa verbejä perusmuotoon, JES! > aivan erilaista asennoitumista saksaan > tarvitsee hirvittävästi aikaa asioiden sulattamiseen > ei olisi jostain syystä yksin edes yrittänyt tehdä tehtävää > toivoo ehkä kaikille tunneille apua. [...] Meni pari min. yliaikaa > jaksoivat silti tehdä loppuun asti eikä kukaan sanonut (varsinkaan Valma), että nyt menee yliaikaa.” (H23, syksy)*

Myös vertaispalautteessa saatettiin kiinnittää huomiota siihen, että harjoittelijat olivat onnistuneet haasteellisemmän oppilaan motivoinnissa:

*”Luokka oli rauhallisempi kuin aiemmin, olette selvästi saaneet oppilaat vähän kuriin. Villekin oli mukana! Mitä te olette tehneet?” (H2, syksy)*

Tavallisia häiriötilanteita luokassa ovat muun muassa oppilaiden myöhästymiset: tunti on jo alkanut ja joku tulee selkeästi myöhässä tunnille, mikä saa ehkä kaikkien huomion herpaantumaa. Lisäksi joskus varsinkin perusopetuksen oppilaat kiusaavat koputtamalla luokan oveen ja häipyvät ennen kuin heidät nähdään. Myös erilaiset keskusteluradion kautta tulevat kuulutukset voivat keskeyttää tunnin kulun. Näihin häiriöihin harjoittelijat suhtautuvat eri tavoin. Jonkun mielestä ne häiritsevät kovasti opetusta, jonkun mielestä niistäkin voi oppia jotain, kuten eräs opetusharjoittelija kirjoitti:

*”Tunti meni vähän erilaista kuin olin suunnitellut, koska Maarit tuli myöhässä, mutta ei se haittaa. On oikeastaan ihan kiva, että ”joutuu” pieniin yllättäviin tilanteisiin välillä. Se jotenkin kasvattaa varmuutta vielä enemmän kun tunti sujuu kivasti ja ongelmitta, vaikka välillä menee suunnitelman järjestys uusiksi.” (H15, kevät)*

Aivan odottamaton hankala hetki myös harjoittelijoille oli Tuusulan Jokelan koulusurman jälkeinen aamutunti 8.11.2007. Ohjaaja kuitenkin aloitti tunnin ja keskusteli asiasta oppilaiden kanssa, joten harjoittelija ei joutunut vaikeaan tilanteeseen. Yksi opetusharjoittelija pohti tilannetta näin:

*”Oli tänään todella vaikea asennoitua oppitunnin pitoon kun oli mielessä ainoastaan Tuusulan ampumavälikohtaus. Itse ainakin koin, ettei minulla olisi ollut valmiuksia keskustella aiheesta, koska olen itsekin niin järkyttynyt.” (H4)*

Kauhajoen kouluampumisvälikohtauksen aikana 23.8.2009 ei harjoitustunteja ollut, mutta sitten taas keväällä 11.3.2009 Etelä-Saksassa Winnendenissä tapahtuneen välikohtauksen harjoittelija halusi itse ottaa esille lukiolaisten kanssa. Reflektiovihossa tilanteesta keskusteltiin seuraavasti:

*Ohjaaja palautteessaan: ”Oli hyvä tunnin alussa puhua vähän eilisestä tragediasta.”*

*Harjoittelijan reflektio: ”Koin tunnin aloituksen tai siitä siirtymisen tunnin aiheeseen hieman hankalaksi, mutta halusin antaa mahdollisuuden kysyä jotain aiheeseen liittyvää.” (H8)*

### **Monipuoliset työtavat**

Alkukyselyn vastauksissa itselleen hyvän ja huonon opettajan sekä hyvän vieraan kielen opetuksen kuvauksissa tuli selkeästi esille, miten paljon opettajaksi opiskelevat olivat omina kouluaikoinaan arvostaneet tai kaivanneet monipuolisia työtapoja (19 kaikista harjoittelijoista ja 12 reflektiovihon antaneista). Monipuoliset työtavat tulivat esiin myös HOPSeissa (syksyllä 10 harjoittelijaa, keväällä 18). Kuudella harjoittelijalla työtapojen monipuolisuus tuli esille niin alkukyselyssä kuin kummassakin HOPSissa. Kaksi harjoittelijaa ei missään kohtaa tuonut esiin monipuolisten työtapojen merkitystä.

Työtapojen monipuolisuuden selvittämiseksi kokosin harjoittelijoiden reflektiovihoissa olevista tuntuunnielmista ja muusta sen kirjallisesta materiaalista kaikki erilaiset käytetyt työtavat. Huomioin myös sivuaineessa tehdyn harjoittelun, jos sivuaine oli toinen kieli. Työtavoilla tarkoitan tässä yhteydessä sekä tapoja harjoitella esimerkiksi opittua asiaa, oli se sitten sanastoa tai kielioppia, että erilaisia tieto- ja viestintäteknologian pedagogisia hyödyntämiskeinoja motivoinnissa tai uuden asian harjoittelussa. Työtavoiksi laskin myös parinvaihtamisen, ruuanlaiton koulukeittiössä ja etäopetuksen. Perinteisiä tekstin käsittelytapoja en ole laskenut mukaan monipuolisiin työtapoihin, enkä myöskään kirjan tehtävien tekemistä. Eriyttämisen keinoja analysoidaan erikseen. Reflektioviikkojen perusteella oli vaikea selvittää luotettavasti, kuinka usein oppijat pääsivät kirjoittamaan taululle tai muutoin liikkumaan luokassa. Siksi oppilasta aktivoiviin kinesteettisiin tehtäviin laskin mukaan vain selkeästi oppikirjan ulkopuoliset, harjoittelijan tai harjoittelijoiden itse suunnittelemat ja laatimat tehtävät. Harjoittelijoiden käyttämät työtavat on esitetty taulukossa 10. Jos pareittain pidetyssä tunnissa oli jokin erityinen työtapo, kuten levyraati, työpistetyöskentely tms., merkitsin sen työtavaksi kummallekin tunninpitäjälle. Keskimäärin harjoittelija käytti noin 13 eri työtappaa, määrä vaihteli kahdeksasta kuuteentoista.

Suluissa näkyy kyseistä työtappaa käyttäneiden harjoittelijoiden määrä. Suluissa tuodaan muutamassa kohdassa esiin, kuinka monelle harjoittelijalla työtapo olisi ollut mahdollista. Esimerkiksi multimediavaunuja ei tarvittu enää viimeisenä tutkimusvuonna, koska Turun normaalikoulussa oli jo paljon kiinteitä dataprojektoreita.

Taulukko 10. Harjoittelijoiden harjoitustunneilla käyttämät työtavat ja niiden esiintymismäärät.

Oppilasta aktivoivat	Oppilasta aktivoivat kinesteettiset harjoitukset	Opettajaohjoisesti	TVT
sanapalapeli (10) elaborointi (9) peli (17) alias (6) A/B -moniste (15) sarjakuva (1) kuvan piirtäminen (3) askartelu (3) ryhmätyö (2) projekti (7) työpiste tai tehtäväpankki (13) debattiharjoitus (2)	pictionary (4) pantomiimi (4) juoksusanelu (3) näytelmä/ draama (2) laululeikki (5)	tietovisa tai kilpailu (6) video (14) filmi (10) ylimääräinen kuuntelu (4) levyraati (3)	<b>opettajan käytössä:</b> <i>You Tube</i> (16) <i>PowerPoint</i> (10) multimediavaunu (8/12) <b>oppilasta aktivoivia:</b> ääneenluku nauhalle (5) tietokoneilla (15) <i>SmartBoard</i> (7/15) kielistudio (2) kuulokevaunu (4) verkko-oppimisympäristö (6) oppilastöiden videointi (2)

Oppilasta aktivoivassa kategoriassa peli saattoi olla hirsipuu, lautapeli, noppapeli, bingo, Kim-leikki tms. A/B -monisteissa (vaihtomonisteissa) omat vuorosanat ovat suomeksi, ja parin vuorosanat tavoitekielellä. Näin oppijat voivat pareittain toinen toistaan auttaen harjoitella esimerkiksi situatiivisia harjoituksia tai kielioppia. Projektit olivat varsinkin lukion toisen vuoden opiskelijoiden kulttuurikurssilla tehty projektitoita, jotka saattoi tehdä myös pareittain. Työpisteessä ja tehtäväpankki-työskentelyssä oppijat tekevät pareittain tai ryhmissä erilaisia tehtäviä. Debattiharjoituksen harjoittelijat pitivät englannin sivuaineharjoittelussa. Kinesteettisissä harjoituksissa juoksusanelu on sanelun tapainen harjoitus, jossa oppilaat käyvät luokan seinällä olevasta lapusta lukemassa lauseita ja palaavat oman työpöydän ääreen kirjoittamaan lauseen vihkoon. Kun he eivät enää muista, miten lause tai tarina jatkuu, palaavat he takaisin seinän lapun luo. Tietovisat olivat saksankielisistä maista. Videoksi luokiteltiin erilaiset opetusta varten suunnitellut videot tai CD-romit; filmi oli taas autenttinen elokuva. Ylimääräinen kuuntelu oli myös opetustarkoitukseen tehty kuuntelu, ei kuitenkaan oppikirjan kuuntelutehtävä. Multimediavaunut olivat käytössä kahtena ensimmäisenä tutkimusvuonna. Vaunut olivat liikuteltavia ja niissä oli verkkoon kytkettävä tietokone, dokumenttikamera sekä videotykki. Viimeisenä tutkimusvuonna useimmissa luokissa, joissa opetettiin saksaa, oli kiinteä videotykki ja *Smartboard*-aktiivitaulu. Kuulokevaunu on liikuteltava vaunu, jossa on langattomat kuulokkeet kuunteluharjoituksia ja varsinkin ylioppilaskokeen kuuntelukokeita varten. Verkko-oppimisympäristöllä tarkoitetaan *Moodlea* ja sosiaalisen median välineitä *Ningiä* ja *Wikispaces*-alustaa, joita käytin itse opetuksessani tutkimusvuosina ja joita näin ollen myös osa ohjauksessani olevista opetusharjoittelijoista käytti. Oppilastöiden videoinnilla tarkoitettiin muita kuin suullisten testien videointia. Jokainen harjoittelija

osallistui suullisen testin suunnitteluun, pitämiseen ja arviointiin, ja yleensä testitilanteet myös videokuvattiin arviointia varten.

Työtapoina harjoittelijat pitivät erityisesti erilaisista peleistä, myös A/B-monisteet ja työpistetyöskentely olivat suosittuja. Työpistetyöskentelyä käytettiin varsinkin lukion opetuksessa jakson lopussa kurssin asioiden kertauksessa. Opetusharjoittelijat hyödynsivät hyvin internettiä, sillä *You Tube* -videoita näytettiin paljon. Opetuksen tukena ja oppijoiden motivoimisessa hyödynnettiin jonkin verran erilaisia opetuskäyttöön tehtyjä audiovisuaalisia materiaaleja. Reflektiovihoissa mainittiin usein myös yhteistoiminnallinen työtapo esimerkiksi tekstin käsittelyn yhteydessä. Koska esille ei kuitenkaan tullut, oliko kyseessä aito yhteistoiminnallinen oppiminen (Sahlberg ja Leppilampi 1994, 61) vai ainoastaan hieman muunneltu ryhmätyömuoto, ei sitä huomioitu lainkaan työtapojen listaamisessa.

Elaborointia käytettiin aika vähän (9/18), vaikka se olisi hyvä ja nopea tapa harjoitella oppilaskeskeisesti uutta sanastoa ja kielioppia (Kristiansen 1998, 34). Kuvien käytöstä ei saanut luotettavaa kuvaa: joskus tuli esille kuvan hyödyntäminen kieliopin opetuksessa, joskus kirjan kuvia hyödynnettiin siirryttäessä uuteen tekstiin. Yleisesti ottaen kuvia hyödynnettiin opetuksessa aika vähän, vaikka niiden avulla voisi hyvin viritellä uuteen teemaan, tuoda esiin kulttuuriin liittyviä asioita tai saada oppilaat ja opiskelijat puhumaan pareittain. Erityisesti IB-opetuksessa kuvia käytetään paljon, ja *ab initio* -tason loppukokeen suullinen osuus perustuu nimenomaan kuvasta kertomiseen. B-kielen *standard level* -tason (SL) uudessa syksyllä 2011 käyttöön otettavassa opetus suunnitelmassa kuvasta kertominen on osa myös SL:n loppukokeen suullista osuutta, joten kuvien hyödyntäminen varsinkin lukio-opetuksessa tulee jatkossa enemmän esille omassa ohjauksessani. Taulukossa lueteltujen työtapojen lisäksi neljä harjoittelijaa käytti opetuksessaan usein tapahtuvaa parinvaihtoa, yksi harjoittelija oli oppilaiden kanssa keittiössä ja A2-kielen etäopetusta antoi neljä niistä kahdestatoista harjoittelijasta, joille se olisi voinut olla mahdollista.

Alkukyselyssä tuli 13 vastauksessa esille, miten itselleen huono opettaja oli ollut kaavoihinsa kangistunut, asiat tehtiin aina samalla tavalla, menttiin vain kirjaa läpi tai opetus oli monotonista. Haastattelussa asiaa saatettiin vielä sivuta:

*Haastattelija: ”No niin, Maija, kun sä syyskuussa itseäs, tai mietit itseäs kielenoppijana, minkälaisii opettajii sul on ollut, niin sä kirjoitit täällä, ettei ollut ketään erityisen hyvää opettajaa, et oli paljon huonoja. Ja ne tunnit oli kaavamaisen tylsiä ja opettajat pysy kirjassa, kirjojen tehtävissä, ja sit et kukaan ei tuonut mitään omia juttujaan. Niin oleks sä nyt päässyt pois tästä kaavamaisuudesta tän vuoden aikana?”*

*Harjoittelija: ”No en ihan oikeastaan. Mä tänään just sitä mietin, et. Meillä on niin paljon nyt muita tuolla, jotka, tehdään niin paljon kaikkea kivaa ja hauskaa, että nyt vasta näen, että tälleen voi tehdä, niin sit mul vasta tulee, väliin et mä en sitä... en osaa ihan vielä ite tehdä kaikkee hauskaa ja kivaa, mutta verrattuna siihen, et en mä ennen, siis en mä edes voinut kuvitella, että kielten tunnilla voi tehdä jotain sellaista mitä täällä nyt tehdään. Niin että nyt on pohja sille luotu, et täst on nyt hyvä jatkaa.” (H5)*

Haastatteluissa tuli myös muutaman kerran esille, miten opettajaksi opiskelijat hieman pelkäsivät, että he joko itse jämähtävät tai että mahdolliset tulevat kollegat olisivat rutiineihinsa jämähtäneitä. Opetusharjoittelijoista tuntui tärkeältä, että opettaja jaksaa kehittää itseään ja että hän on työstään innostunut.

Haastatteluissa puhuimme opetusharjoittelijoiden kanssa heidän HOPSeistan, ja yhdeksän harjoittelijan kohdalla tuli esiin monipuolisten opetusmenetelmien käyttö. Seitsemän ilmoitti olevansa tyytyväinen siihen, mitä oli oppinut. Yksi harjoittelija kertoi, ettei ollut mielestään pitänyt yhtään samanlaista tuntia koko harjoitteluvuoden aikana:

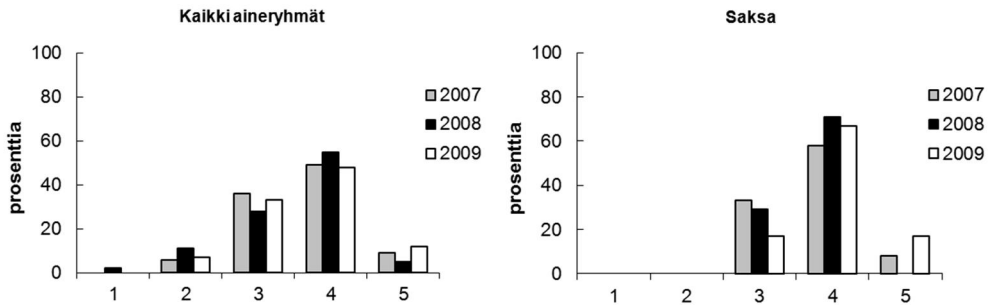
*”Et ei se oo mun mielestä täällä nyt ehkä se tarkoituskaan, eikä se ideakaan, että jauhaa jotain perustunteja koko ajan. Koska nyt on mahollisuutta ja että tunteja on niin vähän viikossa, että pystyy tehdä sen. Ja toteuttaa. Kun kerran on jotain koittanut, niin sit se jää kyllä tonne muistiin ja sitten paljon nopeemmin varmaan voi varioida sen idean, sitten jos pääsee oikeesti opettaan.” (H15)*

Yksi harjoittelija olisi halunnut oppia vielä enemmän vaihtelevia työtapoja, ja yksi koki olevansa vielä epävarma:

*Haastattelija:” Sitten sä toivoit, et sä saisit uusia ideoita ja tapoja kieliopin oppimiseen ja tekstin käsittelyyn ja opitun soveltamiseen ja tämmöseen. Onks sulla ne työtavat nyt monipuolistunut?”*

*Harjoittelija: ”Kyllä ne pikkusen on. Vieläkin on semmosta vähän, et onks mul semmosii välineitä, tulee vähän välis semmonen, et mitä kaikkii tapoi sit olis, et. Tuntuu, et itellä on vain yks tai kaks tapaa. Vähän semmonen.” (H7)*

Harjoittelijat pitivät monipuolisia työtapoja yhtenä motivoinnin keinona. Turun normaalikoulun syksyn harjoittelupalautteessa on kysytty opettajaksi opiskelevien mielipidettä siitä, miten he ovat mielestään oppineet motivoimaan oppilaita. Kysely on tehty Likert-asteikolla, jossa 1 = täysin eri mieltä ja 5= täysin samaa mieltä. Esitän kyselyn tulokset kuviossa 3.



Kuvio 3. Harjoittelijoiden kehittyminen oppilaiden motivoinnissa Turun normaalikoulussa kerätyn harjoittelupalautteen mukaan.

Tulokset on esitetty erikseen kaikkien aineryhmien ja saksan aineryhmän harjoittelijoilta. Harjoittelupalautteen kysymys "Olen oppinut motivoimaan oppilaita oppitunneilla", kyselyn asteikko 1 = täysin eri mieltä ja 5 = täysin samaa mieltä. Harjoittelupalaute kerätään Turun normaalikoulussa vuosittain syksyllä; kuvassa tulokset vuosilta 2007–2009.

Verrattuna kaikkien aineryhmien opetusharjoittelijoiden vastauksiin, ovat saksan opetusharjoittelijat kaikkina tutkimusvuosina oppineet mielestään hieman muita paremmin motivoimaan oppilaita ja opiskelijoita opetuksessaan syksyn harjoittelujaksojen aikana (kuvio 3).

### Eriyttäminen ja erilaisten oppijoiden huomioiminen

Vaikka saksan ryhmät voivat olla pieniä, joskus jopa alle kymmenen oppilaan ryhmiä, niin ne voivat olla silti hyvin heterogeenisiä. Harjoittelijoiden reflektiovihoissa tuli esille, miten hankalaa erilaisten oppijoiden huomioiminen on: joskus on vaikeaa huomioida hidasta oppilasta, joskus taas nopeita ei osata työllistää. Varsinkin sanakokeiden ja verbitestien kohdalla tuli esille, miten nopeimmille ei keksitty mitään tekemistä, sillä aikaa kun odoteltiin hitaimpia. Myös hiljaiset voivat jäädä huomiotta, kun aktiivisemmat saavat opettajan huomion. Reflektiovihoissa kuusi harjoittelijaa pohti sitä, että eriyttäminen tuntuu yhä hankalalta, haastattelussa heitä oli yhteensä seitsemän. Haastattelussa 16 harjoittelijan kanssa keskusteltiin heterogeenisten ryhmien opettamisesta. Yksi koki ne ahdistaviksi ja turhauttaviksi:

*Haastattelija: "Miten sä koet sen, että luokassa on niin kovin heterogeenisiä ryhmiä? Toiset on todella hyviä ja toiset on huonoja ja toiset ei oo yhtään kiinnostuneita ja"*

*Harjoittelija: "No kyl se välill silleen niinku ahdistaa tai turhauttaa, et sit toisaalt tuntuu tyhmältä et länttää niille hyvälle vaan jotain, et tehkää nyt tätä et mun pitää selittää näil tää viel toiseen kertaan et kyl se on niinku, et siin on sitten viel vähän tekemistä, et kyl sen niinku huomaa. En muista omilt kouluajoiltani, en oppilaana huomannut, et joku olisi ollut tai et se olisi luokas käynyt esille, et noi on nyt vähän noit huonoit, joit opettaja ottaa eri taval huomioon et en mä silloin kiinnittänyt siihen mitään huomiota." (H5)*

Heterogeeniset ryhmät ja erilaiset oppijat saatettiin kokea haastaviksi tai vaikeiksi, vaikka harjoittelijalla olisikin ollut keinoja ottaa erilaiset oppilaat huomioon. Neljä harjoittelijaa totesi löytäneensä keinoja eriyttämiseen. Lisäksi kolme harjoittelijaa koki heterogeeniset ryhmät haastaviksi, mutta motivoiviksi:

*Haastattelija: "Me puhuttiin jo aikaisemmin siitä eriyttämisestä ja kuinka hankalaa se voi olla. Niin miten sä koet tommoset hyvin heterogeeniset ryhmät, joita alakoulussakin on. Mitä se tuo siihen opettajan työhön?"*

*Harjoittelija: "No tietty haasteita, mutta myös se tekee sillees mielenkiintoista, että se on vaihtelevaa. Et asiat ei aina suju niin kun ajatellut etukäteen, et ne muuttuu koko ajan." (H1)*

Yksi harjoittelija totesi, että heterogeenisuuden näkyminen tunnilla käytännössä oli ollut yllätys. Yleisesti eriyttämisen keinoina mainittiin antaa hitaille aikaa ja nopeille lisätehtäviä, luoda opetustilanne sellaiseksi, että opettaja voi kierrellä luokassa ja auttaa heikompiä, laatia istumajärjestys, pohtia etukäteen pienryhmiinjaot ja suunnitella materiaali niin, että jokaiselle löytyy omantasoista tekemistä. Ongelmallisena asiana nähtiin ajanpuute: opettajalla ei ole oppitunnilla niin paljon aikaa yksittäiselle oppilaalle ja lisätehtävien tai erilaisten tehtävien tekemiseen menee opettajalta paljon aikaa. Lisätehtävien tekemistä arvosteltiin sillä, että niitä ei sitten ehditä tarkistamaan, kun vain osalla on ne tehtynä. Yksi harjoittelija toi haasteena esiin maahanmuuttajataustaiset lapset, joiden suomen kielen taito ei ehkä riitä vieraan kielen oppimiseen:

*"Kuitenkin ymmärtää ja sympatisoi hirveesti, kun tajuu sen, ettei se voi olla niin kauheen helppoo oppia jotain vierasta kieltä toisen kielen avulla. Et sit kuitenkin ne haluis olla hyviä, et siin jotenkin pitäis kannustaa hirveesti." (H17)*

Valinnaiskielten opetuksessa lukiossa eriyttämistä voi vaatia myös se, että yhdessä opetusryhmässä onkin useamman eri oppimäärän suorittavia opiskelijoita: ryhmissä voi olla sekä A- että B2/B3 -oppimäärää opiskelevia, IB-opetuksessa alkeistason (*Ab initio*), keskitason (*standard level/ SL*) ja edistyneimmän tason (*higher level/HL*) opiskelijoita. IB- ja kansallisen lukion opiskelijat voivat olla niin ikään samassa opetusryhmässä. Silloin harjoittelijoiden tulee osata suunnitella sellaisia tunteja, että jokaiselle riittää omatsoista ja oman oppimäärän tavoitteiden mukaista opetusta. Toiset osaavat tehdä sen hienosti, toisille se tuottaa vaikeuksia. Varsinkin puhtaassa IB-ryhmässä harjoittelija voi etsiä samasta aiheesta eritasoisia tekstejä ja suunnitella ryhmätyön siten, että kieltä vähemmän opiskelleet selviävät omasta osuudestaan. Mukavinta aina on, jos koko ryhmä voi tehdä yhdessä töitä. Kirjattomassa opetuksessa tämä onnistuu aika hyvin, varsinkin kulttuurikurssin aikana. Eriyttäminen onnistuu, jos harjoittelijat ottavat sen vastuulleen, mistä tulikin hienoja kokemuksia tämän tutkimuksen aikana. Aina näin ei kuitenkaan käynyt. Epäonnistuminen saatettiin nähdä ohjaajan ohjeistuksen vikana, tai harjoittelijoilla ei vain vielä ollut keinoja huomioida oppijoiden yksilöllisiä tarpeita ja huolehtia niistä kurssin aikana. Jaakkolan (1997, 179) tutkimuksessa kielten opettajat kokivat erilaisten oppijoiden huomioon ottamisen kieliopin opetuksessa erittäin tärkeänä, mutta myös kokeneet opettajat ilmaisivat eriyttämisen vaikeaksi toteuttaa, huolimatta siitä, että he käyttivät monia erilaisia keinoja. Jaakkolan mukaan eniten vaikeuksia oli vähiten työkokemuksia



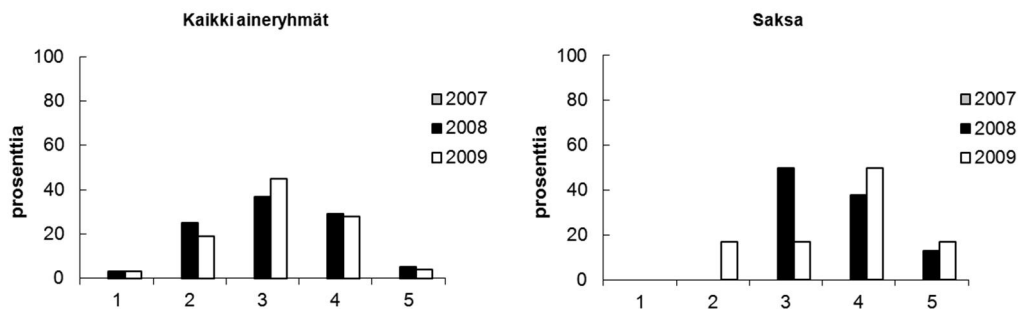
omaavilla kielten opettajilla, ja hän esittää kysymyksen, onko eriyttämisen taito oikeasti vaikea taito vai eikö siihen kiinnitetä peruskoulutuksessa tarpeeksi huomiota. Omassa tutkimuksessani eriyttämisen taito riippui harjoittelijan taidosta, sillä samankin harjoitteluvuoden sisällä oli vaihtelua siinä, miten erilaiset oppijat osattiin huomioida tuntuun suunnitelmissa ja tunnin pidossa.

Eriyttäminen voi edistää oppijoiden oppimaan oppimisen taitoja ja kasvattaa sitä kautta autonomiaan. Kun oppija tiedostaa oman tapansa oppia, voi häntä pikkuhiljaa ohjata myös itsenäiseen harjoitteluun esimerkiksi sanaston opetteluun suhteen ilman, että opettajan täytyy tehdä erikseen tehtäviä. Alkukyselystä kävi ilmi, miten vähän erilaisia oppimisstrategioita harjoittelijat muistivat käyttäneensä itse vieraan kielen oppimisessa. Palautteissaan ohjaajat kannustivat harjoittelijoita erilaisiin yksinkertaisiin oppimaan oppimisen ohjaustapoihin ja strategioihin. Palautteissa oli tulle esille seuraavia strategioita:

- Tehtävien avaaminen: miksi joku tehtävä tehdään ja mitä siitä pitäisi oppia.
- Oppilaiden virittäminen ja motivointi uuteen asiaan: pohditaan asiayhteyksiä ja avataan ennakkokäsityksiä, jotta uusi asia nivoutuu paremmin vanhan tiedon päälle.
- Asioiden nivominen tai linkittäminen toisiinsa, jotta oppijoilla säilyy kokonaisnäkemys siitä, mistä on kyse. Tähän liittyy myös tehtävien avaaminen.
- Erilaisten puhestrategioiden opettaminen.
- Muistisääntöjen opettaminen tai keksiminen yhdessä oppijoiden kanssa esimerkiksi sanan suvun muistamiseksi.
- Itsearviointin eri muodot.
- Oppijan johdatteleminen itse päättämään tarvittava muoto tai sana ja käyttämään mahdollisesti muita osaamia kieliä päättelyn tukena.
- Oppijan ohjaaminen etsimään itse sana sanastosta.

Reflektiovihkojen perusteella voi todeta, että oppimaan oppimisen taitojen opettaminen vaihteli opetusharjoittelijasta toiseen. Muutamalla niitä oli todella vähän tai ei lainkaan, muutamalla varsin monipuolisesti. Tavallisimmin huomiota oli kiinnitetty tehtävien avaamiseen ja tehtävän tekemisen perusteluun, asioiden linkittämiseen toisiinsa ja siirtymiseen aktiviteetista toiseen. Myös sanakokeiden ja kokeiden palauttamisien kohdalla harjoittelijat olivat välittäneet oppimaan oppimisen taitoja. Keskimäärin harjoittelijat olivat osanneet käyttää kolmesta neljään erilaista yllä olevan listan strategioista. Oppimaan oppimisen taitojen opettaminen ei kuitenkaan ollut kaikille luonteva osa opetusta, eivätkä harjoittelijat aina ymmärtäneet, mitä se voisi olla. Oppimiseen ohjaaminen nähtiin enemmänkin taitona antaa selkeitä ohjeita, eriyttää, auttaa tehtävien tekemisessä ja rohkaista oppilaita yrittämään ja kannustaa oma-aloitteisuuteen. Yksi harjoittelija kirjoitti kuitenkin huomioineensa erilaiset oppimistyylit valitessaan sopivia tehtäviä harjoitustunnille, toinen kertoi pystyneensä antamaan opiskelijoille ohjeita siihen, miten nämä voivat käyttää kieltä laaja-alaisemminkin opiskellessaan. Pari harjoittelijaa kirjoitti loppureflektiossa, että oppimiseen ohjaamista ei tullut juurikaan huomioitua, vaikka se tärkeää olisikin.

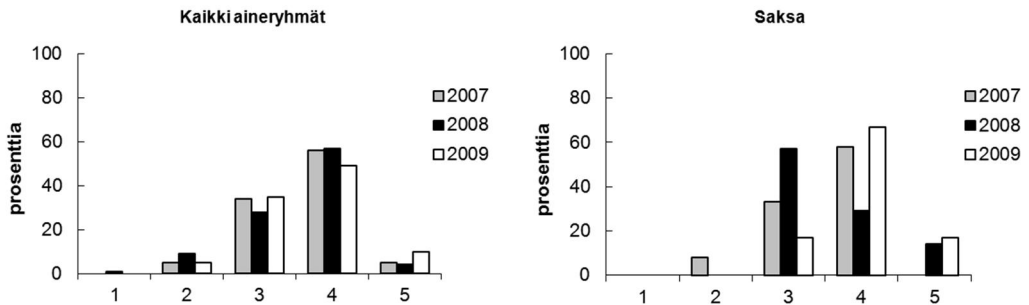
Turun normaalikoulun harjoittelupalautteessa on kysytty eriyttämisen onnistumisesta syksystä 2008 lähtien. Erilaisten oppijoiden huomioiminen ja eriyttäminen olivat varsinkin syksyllä harjoittelijoille vielä vaikeita asioita (kuvio 4).



Kuvio 4. Kehittyminen opetuksen eriyttämisessä harjoittelupalautteen mukaan.

Tulokset on esitetty erikseen kaikkien aineryhmien ja saksan aineryhmän harjoittelijoilta. Harjoittelupalautteen kysymys "Olen oppinut eriyttämään oppilaiden opiskelua", kyselyn asteikko 1 = täysin eri mieltä ja 5= täysin samaa mieltä. Harjoittelupalaute kerätään Turun normaalikoulussa vuosittain; kuvassa tulokset vuosilta 2007–2009.

Kuvio 4 osoittaa, että saksan opetusharjoittelijat olivat omasta mielestään oppineet eriyttämään opetusta. Syyslukukauden 2008 saksan opetusharjoittelijat olivat taitoihinsa hieman tyytyväisempiä kuin opetusharjoittelijat syyslukukaudella 2009. Verrattuna kaikkiin aineenopettajaharjoittelijoihin saksan opiskelijat olivat hieman muita tyytyväisempiä eriyttämisen taitoihinsa.



Kuvio 5. Kehittyminen oppilaiden opiskelun tukemisessa harjoittelupalautteen mukaan.

Tulokset on esitetty erikseen kaikkien aineryhmien ja saksan aineryhmän harjoittelijoilta. Palautteen kysymys "Olen oppinut tukemaan oppilaiden opiskelua", kyselyn asteikko 1 = täysin eri mieltä ja 5= täysin samaa mieltä. Harjoittelupalaute kerätään Turun normaalikoulussa vuosittain; kuvassa tulokset vuosilta 2007–2009.

Eriyttämiseen liittyy myös oppilaiden opiskelun tukeminen. Kuviossa 5 näkyy, että saksan opetusharjoittelijoiden vastauksissa syksyllä 2007 ja 2008 ei ole paljon eroa kaikkien opetusharjoittelijoiden vastauksiin. Syksyllä 2009 saksan opetusharjoittelijat kokivat oppineensa tukemaan oppilaiden opiskelua hieman koko harjoittelijaryhmää paremmin.

### Tieto- ja viestintäteknologia osana monipuolisia työtapoja

Toisena ja kolmantena tutkimusvuotena kysyin loppuhaastattelussa harjoittelijoilta heidän ajatuksiaan tv:n opetuskäytöstä, sillä tieto- ja viestintäteknologisten taitojen opettamista opettajaksi opiskeleville pidetään tärkeänä osana opettajankoulutusta (esim. Opetusministeriö 2004; Opetusministeriö 2007a). Turun normaalikoulussa on panostettu koulun opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti paljon tv:n opetuskäytön lisäämiseen, mikä näkyy myös tämän tutkimuksen aikana muuttuneista työtavoista: kiinteä dataprojektori, tietokone ja dokumenttikamera ovat nykyisin perustyökaluja lähes jokaisessa opetusluokassa. Enää ei harjoittelijoille opeteta niin paljon piirtoheittimen ja kalvojen käyttöä, vaan dokumenttikameran ja *SmartBoardin* hyödyntämistä. Lukuvuodesta 2007 lähtien opetusharjoittelijoille on tarjottu kerran vuodessa erilaisia työpajoja uusien välineiden oppimiseen; lisäksi on tarjottu esimerkiksi koko koulun väelle verkko-opetukseen liittyviä asiantuntijaluentoja, joihin harjoittelijat ovat voineet osallistua. Myös harjoittelijat ovat voineet osallistua työpajojen pitämiseen opettajan roolissa. Työpajoihin osallistumisesta ja niissä opettamisesta on saanut kouluharjoittelua. Lukuvuonna 2010–2011 lukiomme ensimmäisen vuoden opiskelijat saivat käyttöönsä minikannettavat tietokoneet, ja työskentelystä kannettavien kanssa tulee parin vuoden sisällä osa Turun normaalikoulun lukion toimintakulttuuria. Tälle kehitykselle on ollut luonteenomaista todellinen ja aito yhdessä oppiminen, sillä myös ohjaaville opettajille laitteet, niiden

ominaisuudet ja pedagogisen käytön mahdollisuudet ovat olleet uusia. Kieltenopettajille järjestetyissä koulun omissa koulutustilaisuuksissa on ollut samalla myös harjoittelijoita mukana, ja eräs harjoittelija kertoi haastattelussa, miten lohduttavalta oli kuulostanut Normaalikoulun opettajan kokemus:

*”Onneksi se yks opettaja teist sanos, että hän ihan vaan ekan kerran, hän vaan ihan laitto niin, ett hän ihan vaan alleviivas siit SmartBoardilta jotain juttuja. Et hän alotti ihan vaan sillä. Kun joteskin tuntuu, et sillekin pystyy tekemään ihan hirveit määrii juttuja, on vaikeet hyväksyy sitä, et ei voi yhdel kerralla, et se täytyy alottaa sillai hiljaa ja hitaasti.” (H23)*

Tieto- ja viestintäteknologiaa sivuttiin jo HOPSeissa. Puolet (13/26) harjoittelijoista kirjoitti, miten haluaisi tai aikoo tutustua tieto- ja viestintäteknologian käyttöön opetuksessa; kaksi pohti asiaa jo syksyn HOPSissa, toinen heistä myös kevään HOPSissaan. Keväällä 2009 ja 2010 haastatelluista kymmenen pohti tv:t:n opetuskäyttöä HOPSeissaan. Opettajaksi opiskelevien suhtautuminen tieto- ja viestintäteknikkaan oli pääosin positiivista. Vain kaksi opetusharjoittelijaa ei ollut kovin innostunut: toinen koki tv:t:n olevan kompastuskivensä ja inhoavansa kaikkea tekniikkaa. Myös toinen oli perinteisen luokkaopetuksen kannattaja, mikä tuli esille haastattelussa:

*”Mä en ite oo niin tekninen, tai mä en oo välttämättä niin kiinnostunut näistä tekniikka-asioista, että mä jätän ne mieluummin. Koska niitä kuitenkin tulee, niitä käytetään niin paljon muutenkin, niin toistaseksi mä kannatan enemmän sitä luokkatyöskentelyä, koska sielläkin voi kuitenkin tehdä paljon muutakin, että jos sä tarkoitat nyt esimerkiksi Powerpoint -esityksiä ja tällasia, niin niillä saa kyllä hienosti näytettyä kaikki.” (H12)*

Positiivisesti tv:t:n opetuskäyttöön suhtautui 13 haastatelluista, joista vain kaksi ilman ehtoja. Muut tunnustivat tv:t:n mahdollisuudet muun muassa motivoittajana ja lapsia innostavana asiana; sen nähtiin tuovan uusia ulottuvuuksia ja mahdollisuuksia opettamiseen. Heidän mielestään tietokone oli kuitenkin vain apuväline ja hyvä lisä, jota ei tarvitse painottaa, ja josta ei saa tulla päätarkoitus. Sitä ei tarvitse käyttää silloin, jos sen käyttö ei sovi. Vain kolme toi esille, miten tietotekniikka on osa oppilaiden ja opiskelijoiden arkea, ja siksi heille luonnollinen ympäristö toimia. Kaksi harjoittelijaa näki tietokoneiden käytössä pelkkää positiivista. Heistä toinen sanoi haastattelussa näin:

*”Kun ne nuoret roikkuu muutenkin siellä koneella, niin miks mun pitäis pakottaa ne kirjoittaa käsin joku aine? Tai siis, ehkä ne mieluummin sitten samalla ne voi muistaa myös tehdä jotain tehtäviäkin siinä, kun ne illat kuitenkin kirjoittelee posteja ja chattailee, niin sitten se ois lähempänä sitä heidän omaa maailmaa. [...] Ja sit kun netti saa justiin kaikki kuvat ja äänet ja kaiken mahdollisen yhdellä kertaa. Sinne saa videot ja se on paljon monipuolisempaa. [...] Jos kaikilla on ihan vapaa pääsy ja rajaton pääsy koneelle ja nettiin, niin sit se ois aivan mahtava väline käyttää.” (H15)*

Yksi harjoittelija toi esille myös sen haittapuolen, että jos tekniikka ei toimi tai tulee sähkökatkos, niin pitää olla aina varasuunnitelma. Tekniikka todellakin aiheutti

monelle harmia harjoitustunneilla, mikä ehkä vaikutti joillakin harjoittelijoilla intoon käyttää tietokoneita. Joskus luokasta saattoi jonakin päivänä yllättäen puuttua sinne kuulunut tekninen laite, mikä tietysti hermostutti tunnin pitäjää. Eräs harjoittelija purki tunteitaan reflektioviuhossa seuraavanlaisesti:

*”Tavaroiden katoaminen luokasta ottaa todella pattiin > koskaan et tiedä, mitä siellä on, kun oven avaat! VOISI KIRKUA ja kovaa, kun kaikki on kadoksissa.” (H23, syksy)*

Toisaalta yllättäviin tilanteisiin joutuminen opetti, miten jatkaa tuntia, kun alkuperäinen suunnitelma ei onnistunutkaan. Joskus saatiin apua lukion opiskelijoiltakin, mikä teki harjoittelijan ja opetusryhmän välisestä vuorovaikutuksesta välittömämmän. Näin tekniikan pettäminen osaltaan opetti joustamaan tuntuun suunnitelmista ja näytti opetus-harjoittelijalle, että tukalista tilanteista voi aina selvitä.

Opiskelijoita siis kannustettiin sekä opettelemaan erilaisten laitteiden käyttöä että käyttämään niitä opetuksessaan. Viimeisenä tutkimusvuotena *SmartBoard* oli jo yleisesti käytössä ja kaikki harjoittelijat opettelivat sen käyttöä; heistä vain yksi ei hyödyntänyt sitä opetuksessaan. Jokainen 26 harjoittelijasta osallistui kouluharjoitteluna johonkin tvt:n opetuskäytön koulutukseen.

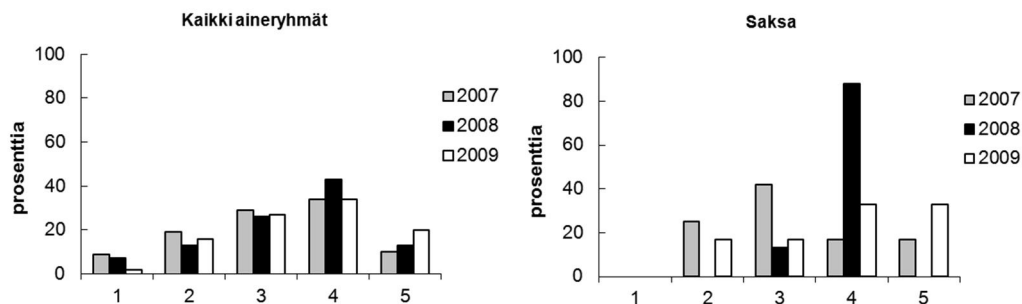
Taito hyödyntää tieto- ja viestintäteknologiaa opetuksessa tuli esille kymmenessä haastattelussa. Viiden mielestä he tarvitsevat vielä lisää harjoittelua ja opiskelua, viisi oli suhteellisen tyytyväinen osaamiseensa. Kynnys käyttää erilaisia laitteita oli madaltunut. Esille tuli myös se, että aikaisemmin ammattikorkeassa opiskelleet ja kääntämisen ja tulkkaamisen koulutusohjelman opiskelijat olivat tottuneempia työskentelemään tietokoneiden kanssa kuin pelkästään filologiaa/kieltä ja kulttuuria opiskelevat. Toisaalta esiin tuli myös se, miten oma harrastuneisuus ja jo työelämässä saadut kokemukset helpottivat tekniikan ottamista opetuskäyttöön. Ensimmäiset kokeilut sosiaalisen median parissa olivat kiinnostaneet, mikä tuli esille yhdessä reflektioviuhossa:

*”...sosiaalisen median kokeilu oli tosi kiinnostava vaikka se ei ihan niin hienosti mennytkään kaikilta osin. Oppilaat kuitenkin saivat jotain erilaista ja minulle auskuna hyvä omien mukavuusrajojen ylittämisen tilaisuus.” (H16)*

Tieto- ja viestintäteknikan käytön opettelu vie aikaa niin jo työelämässä olevilta opettajilta kuin opetusharjoittelijoiltakin. Kouluopetus ja oppiminen ovat muuttumassa – vaikka ehkä vielä hitaasti – kohti monimuotoisempia oppimisympäristöjä ja oppimiskäsityksiä (Kumpulainen & Lipponen 2010), mikä tulee varmasti näkymään myös pedagogisiin opintoihin tulevien tietoteknisessä osaamisessa. Nyt vielä opettajaksi opiskelevalle moni asia tuntuu uudelta ja ehkä myös hankalalta, koska on niin paljon muitakin asioita, joihin pitää muistaa kiinnittää huomiota ja joihin pitää laittaa aikaansa. Tämä tuli esiin yhdessä haastattelussa:

*”Joskus se uuden opettelu, mikä liittyy just teknologiaan, niin tuntuu niin hitsin hankalalta. Tai kun se veis aikaa.” (H23)*

Syksyisessä Turun normaalikoulun harjoittelijapalautteessa on kysytty harjoittelijoiden mahdollisuuksista hyödyntää tietotekniikkaa opetuksessaan (kuvio 6).



Kuvio 6. Harjoittelijoiden mielipide tietotekniikan käyttömahdollisuuksien riittävydestä harjoittelupalautteen mukaan.

Tulokset on esitetty erikseen kaikkien aineryhmien ja saksan aineryhmän harjoittelijoilta. Palautteen kysymys "Mahdollisuudet hyödyntää tietotekniikkaa ovat riittäviä", kyselyn asteikko 1 = täysin eri mieltä ja 5= täysin samaa mieltä. Harjoittelupalaute kerätään Turun normaalikoulussa vuosittain; kuvassa tulokset vuosilta 2007–2009.

Harjoittelijapalautteen väittämässä "Mahdollisuudet hyödyntää tietotekniikkaa ovat riittäviä" näkyy saksan harjoittelijoiden vastauksissa syksyn 2008 kohdalla *SmartBoardin* ja kiinteän videotykin tulo yhteen saksan luokkaan. Kuvioista näkyy myös, että syksyinä 2007 ja 2009 saksan opetusharjoittelijoiden joukossa ei ole ketään, joka olisi väittämän kanssa aivan eri mieltä, toisin kuin kaikkien aineryhmien harjoittelijoissa.

Turun yliopiston työelämäpalvelut (Rekry) kerää tietoa muun muassa siitä, mitä työelämässä tarvittavista valmiuksista opiskelijat ovat saaneet opintojensa aikana. Humanistiselta ja matemaattis-luonnontieteellisiltä aloilta vuosina 2007–2009 aineenopettajaksi valmistuneiden vastauksista käy ilmi, että yliopisto-opinnot eivät anna opettajaksi valmistuville tarpeeksi työssä tarvittavia tieto- ja viestintäteknisiä valmiuksia. Kysymyksessä oli Likert-asteikolla tehty kysely, jossa kysyttiin, kuinka tärkeänä vastaaja näki tieto- ja viestintäteknikan käytön nykyisessä työssään ja miten hyvin opiskelu yliopistossa kehitti kyseisiä valmiuksia. Humanistisesta tiedekunnasta valmistuneet aineenopettajat olivat kokeneet eron opinnoissa saatujen ja työelämässä tarvittavien tv-taitojen välillä suuremmaksi kuin matemaattis-luonnontieteellistä tiedekunnasta aineenopettajaksi valmistuneet. (Juha Sainion sähköposti tekijälle 6.5.2011.)

## Yhteenveto

Tässä tutkimuksessa opetusharjoittelijat kokivat vuorovaikutuksen oppitunnilla merkittävänä. He toivoivat olevansa helposti lähestyttäviä, selkeitä ja oppilaat huomioonottavia. Tähän he itsereflektioittensa mukaan myös pääsivät. He kertoivat olevansa tyytyväisiä oppilaiden kanssa muodostamaansa kontaktiin, mikä parani sitä mukaa, kun opetusryhmä tuli tutummaksi, mikä näkyi myös reflektiovihkojen pohdinnoissa:

*”Tuntuu, että luottamus itseen opettajana on kasvanut. Mitä enemmän oppilaita oppi tuntemaan, sen mukavampi oli myös opettaa.” (H19, kevät)*

Muutaman harjoittelijan reflektioissa tuli esille, miten ikävää oli jättää opetusryhmä, kun siihen oli tutustunut. Positiivinen suhtautuminen oppijoihin näkyi myös siinä, miten harjoittelijat antoivat oppilailleen ja opiskelijoilleen kannustavaa palautetta. Oppitunnin pidon rutiinit eivät automatisoituneet kaikilla harjoitteluvuoden aikana: harjoittelijat eivät välttämättä aloittaneet yläkoulun ja lukion oppitunteja tervehdyksillä eivätkä todenneet poissaolijoita. Läksyjen tekemättömyys saattoi ärsyttää heitä, mutta vain yksi harjoittelija puuttui siihen ohjaajan avustuksella. Alakoulun opetuksessa harjoittelijat tottuivat keväeseen mennessä vaatimaan oppilailta viittaamista, ja yläkoulun ja lukion puolella kysyttiin niiltäkin, jotka eivät viittaneet. Se koettiin hyvänä oppilaita aktivoivana keinona. Myös ohjeiden antamisessa harjoittelijat edistivät, ja osa oppi antamaan myös selkeitä saksankielisiä ohjeita. Luokanhallinta pohditutti harjoittelijoita, osittain ehkä sen takia, että saksaa opiskellaan pienissä ja yleensä rauhallisissa ryhmissä ja vasta sivuaineen harjoittelussa sai opettaa isoa ja äänekästäkin oppilasjoukkoa. Sekä yläkoulun ruotsin että englannin tunnit olivat olleet harjoittelijoille opettavaisia kokemuksia. Saksan opetuksessa opetusharjoittelijat kokivat haasteellisina passiiviset ryhmät ja oppilaat. Heidän kanssaan opetus alkoi sujua, kun harjoittelijat siirtyivät opettajajohtoisuudesta oppilaskeskeisiin työtapoihin. Erilaiset sanaston ja kieliopin opetteluun suunnatut pelit ja parin kanssa tehtävät suulliset harjoitukset huomattiin hyviksi työtapoiksi. Eriyttämiseen harjoittelijat olivat kaivanneet vielä lisää työtapoja ja ohjausta. Oppimaan oppimisen taitojen opettaminen vaihteli harjoittelijasta toiseen, ja siihen he olisivat tarvinneet enemmän harjaannusta. Vaihtelua oli myös tv:n opetuskäytössä: aktiivisimmat harjoittelijat saattoivat suunnitella koko tuntinsa *SmartBoardin* varaan tai tehdä oppilaiden kanssa töitä sosiaalisessa mediassa, toisille riitti se, että tiesi, miten jokin laite kuten *SmartBoard* toimii. *You Tubea* opittiin nopeasti hyödyntämään varsinkin musiikin kuuntelemiseen oppilaiden ja opiskelijoiden motivoinnissa.

### 6.1.2 Tavoitekielen käyttö opetuksessa

Syksyn alkukyselyssä opiskelijaa pyydettiin arvioimaan taitojaan osaamisensa kielissä. Kaikista alkukyselyyn vastanneista 26 harjoittelijasta 19 mainitsi tavoitekielen käytön tärkeäksi opetuksessa. Reflektiovihon antaneista 18 harjoittelijasta vain kolmella asia ei tullut esille. Osalla tavoitekielen käyttö kohdistui oppilaiden

aktivoimiseen, osalla taas selkeämmin opettajan kielen käyttöön, kuten eräs harjoittelija kirjoitti alkukyselyssä:

*”Se, että opettaja puhuu itse välillä vierasta kieltä luulisi olevan hyödyksi, itsellä ei ole siitä valitettavasti kokemusta.” (H7)*

Luokkaobservointitehtävässä harjoittelijat olivat huomanneet, että ohjaavat opettajat käyttivät saksaa kaikilla asteilla ja myös alkeisryhmissä ainakin tervehdyksissä ja instruktioissa.

Reflektiovihon antaneista 18 opiskelijasta 12 harjoitteli syksyllä alakoulussa. Saksaa luokkakielenä käytettiin todella vähän, ja vain kaksi harjoittelijaa pyrki lisäämään sitä tietoisesti. Toinen kirjoitti reflektiovihkoonsa listan esimerkkilauseineen, johon kirjasi kaikki ne tilanteet, jossa hän voisi alakoulussa käyttää saksaa opetustilanteessa: tervehdyksissä, sivunumeroissa ja tehtävissä, omissa reagoinneissa (stimmt, genau), kehumisissa (sehr schön), kysymyksissä (seid ihr fertig? Habt ihr Fragen? Ist alles in Ordnung?), luokassa kierrellessä (diese Übung, Guckt mal hier, Alles klar?), ryhmien jakamisessa (Wir machen das paarweise, arbeitet zu dritt), tunnin lopettamisessa ja hyvästelyssä (Tschüs, schönen Tag noch). Seuraavalla tunnilla ohjaava opettaja kiittikin saksan käytöstä, joten listan avulla pohtimisesta oli ollut harjoittelijalle hyötyä. Tähän listaan hän palasi vielä myöhemminkin, kun tuntikieli oli vaihtunut uuden ryhmän kanssa uudestaan suomeksi.

Keväällä alakoulussa harjoitteli seitsemän harjoittelijaa, osa sivuaineessa. Tavoitekielen käyttö ei tule esille lainkaan kolmella harjoittelijalla; kolmen kohdalla saksan käyttö tulee esille. Yhden harjoittelijan reflektiovihossa on kerran ohjaajan kysymys siitä, missä kohtaa saksan käyttöä voisi lisätä. Alakoulussa harjoitelleesta 15 harjoittelijasta vain kolme oli tyytyväinen omaan saksan käyttöönsä alakoulun harjoitustunneilla. Yksi heistä osasi hienosti hyödyntää niitä elementtejä, joita Rixon (ks. luku 3.1) on tuonut esille. Hän kirjoitti loppureflektiossaan:

*”Luokkakieli: Enemmän saksaa kuin suomea. Mutta molempia tuli käytettyä. Elekieli saksan tukena ja yliselvä artikulointi, jotta mahdollisimman paljon pystyisi käyttämään saksaa. Ohjeiden antaminen: Annoin mielestäni selvät instruktiot, mieluiten aina saksaksi, käytin apuna elekieltä ja puhuin hitaasti, toistin, jos ei tapahtunut toivottua toimintaa ohjeistukselle.” (H15)*

Yläkoulun observointitehtävässä oli huomattu luokkakielenä olevan suomi varsinkin alkeisryhmissä, mutta tavoitekielen käytöstä tunnilla mainittiin 16 vastauksessa (N=26), yhdessä opettajan koettiin käyttäneen jopa yllättävän paljon saksaa oppilaiden kanssa. Syksyllä yläkoulussa (A2- ja B2-ryhmät) harjoitteli 14 harjoittelijaa (N=18), joista seitsemän käytti saksaa opetuksessaan vähän tai vaihtelevasti. Kolmen kohdalla ei ole mitään merkintöjä ja neljän ei onnistunut sisällyttää omaa saksan käyttöä harjoitustunteihinsa. Keväällä yläkoulussa harjoitteli 16 harjoittelijaa. Heistä neljä käytti saksaa runsaastikin ja seitsemän ainakin vähän. Sivuaineharjoittelussa kielen käyttö saattoi tulla paremmin esille kuin pääaineessa. Kielenkäyttö ei tule esille lainkaan kolmen reflektiovihosta ja kahden kohdalla luokkakielenä oli suomi.



Lukion tunteja piti syksyllä 12 harjoittelijaa, joista yhdeksän osasi käyttää saksaa opetuskielenä ainakin vähän. Kaksi yritti käyttää, mutta ei onnistunut siinä ja yksi ei käyttänyt lainkaan. Keväällä lukiossa harjoitteli 17 harjoittelijaa. Heistä 11 panosti saksan käyttöön ja tunsu onnistuneensa siinä. Kolme harjoittelijaa koki saksan käytön vaikeaksi, heistä yksi ei onnistunut siinä juuri lainkaan. Tavoitekielen käyttö ei tullut esille lainkaan kolmessa reflektiovirossa.

Syksyn opetusharjoittelussa keskitytään yleensä siihen, että harjoitellaan luokan edessä seisomista, perustuntien pitämistä ja opetellaan luokanhallinnan keinoja. On ymmärrettävää, että tavoitekielen käyttö opetustilanteessa tuntuu vielä haastavalta. Kolme pohti reflektiovirossaan sitä, että ei pysty keskittymään kaikkeen. Yksi heistä kirjoitti:

*"pitää keskittyä niin moneen juttuun, ettei saa tehtyä lauseita (järkeviä sellaisia) tuosta noin vain. Sanavalmiutta on suomen kielellä, vielä saisi jotain tuotettua saksan kielellä enemmän." (H23)*

Opettajaksi opiskelevaa saattoi estää puhumasta saksaa se, ettei tiennyt oppilaiden tasoa: seitsemän harjoittelijaa kirjoitti itsereflektioissaan, miten oppilaiden osaaminen mietitytti. Eräs heistä kirjoitti:

*"unohdan puhua saksaa; en tiedä vielä tarkkaan kuinka osaavat/ymmärtävät." (H8)*

Neljää harjoittelijaa hämmensi oppilaiden reaktio siihen, että harjoittelija puhui saksaa:

*"Luulen, että koska aloin heti puhua saksaa ja yritin saada heitä keskustelemaan saksaksi, oppilaat vetäytyivät, eivätkä siksi edes pukahtaneet tunnilla. Minulle tuli epämiellyttävä olo, kun tunsin itseni silmätikuksi luokassa. Tästä epämiellyttävästä tunteesta selviytyäkseni päätin, että hieman enemmän suomea, jos oppilaat kokevat sen ahdistavaksi. En ainakaan pakolla yrittänyt saada heitä keskustelemaan kanssani saksaksi." (H17)*

Muutama harjoittelija (4/18) jännitti omaa kielitaitoaan ja koki, että saksan puhuminen on vaikeaa. Opetusharjoittelijat saattoivat myös tarkkailla omaa kielenkäyttöään ja siinä esiintyviä virheitä. Vuoden aikana itsetunto kuitenkin kasvoi, eikä virheisiin kiinnitetty loppuvaiheessa enää niin paljon huomiota, kuten eräs harjoittelija kirjoitti:

*"Oli yllättävän helppo pysyä saksan käytössä, kun teki sen päätöksen, ettei siirry käyttämään suomea monessakaan kohdassa. Hyväksyin virheellisen saksani ja muutenkin sen, etten puhu saksaa täydellisesti." (H4)*

Ohjaajan tai muiden harjoittelijoiden läsnäolo harjoitustunnilla tuntui lisäävän muutamalla pelkoa omia virheitään kohtaan. Loppuhaastattelussa harjoittelija kertoi seuraavaa:

*Haastattelija: "Aivan. Sitten ihan tämmösii tunnin sisältöihin liittyviä asioita, sulla oli itselles asetettuja tavoitteita se, et tulis enemmän suullisia tehtäviä ja et itse käyttäis enemmän saksaa. Niin miten nää on onnistunut sun mielestä?"*

*Harjoittelija: ”Suulliset tehtävät ihan kivasti, mut se mun saksan käyttö ei kyllä, se ei ollut kyllä kovin runsasta. Mut se oli jotenkin siitä, et mua hermostutti puhua saksaa itte kun siellä oli niin paljon muita kuuntelemassa. Mä tiesin sen jo alusta alkaen, tai mä yritin aina vähän, mut se ei hirveen hyvin toiminut kuitenkaan.” (H12)*

Kysymykseen siitä, olisiko ollut parempi, etteivät muut harjoittelijat olisi päässeet seuraamaan tuntia, haastateltava vastasi, että toisaalta muiden läsnäolo on ollut rohkaisevaa ja oli kivaa, että luokassa oli muitakin seuraamassa. Omien virheiden tarkkailu ja hermostuneisuus puhetilanteessa muistuttavat kielijännitystä (Pihko 2009). Haastattelussa olisi pitänyt kysyä jännittäjiltä, jännittävätkö he saksan tai muiden vieraiden kielten puhumista muutenkin vai oliko opetusharjoittelutilanteessa kyse vain yksittäisestä tilanteesta ja sen jännittämisestä, että luokassa oli ohjaaja ja muita harjoittelijoita seuraamassa ja kuuntelemassa opetusta. Koska harjoittelijat kuitenkin oppivat pois jännityksestä, oli kyseessä ehkä vain monien jännitystä aiheuttavien tekijöiden summa.

Keväällä on mahdollisuus kehittää itseään varsinkin niissä seikoissa, jotka itse kokee tärkeiksi. Puolet reflektiovihon antaneista harjoittelijoista (9/18) kirjoitti kevään HOPSiinsa, että haluaisi parantaa saksan käyttöä luokkakielenä. Kevään harjoittelun aikana 14 harjoittelijaa oli jotenkin kommentoinut omaa tavoitekielen käyttöönsä. Heistä neljä oli siihen tyytyväinen, yksi ei ollut aivan kokonaan tyytyväinen. Saksan käytön luokkakielenä pelättiin myös muuttavan opettajapersoonaa, mikä tuli esille yhdessä haastattelussa:

*Haastattelija: ”Sitten sä pohdit sitä, et kun sulla on jo jonkunnäköinen kuva omasta opettajapersoonasta, ja sitten sä tuut opettamaan IB-lukiolla, et pysyys se opettajapersoonaa, se kuva, jonka sä annat ittestäs, samanlaisena kun käyttökieli onkin saksa.”*

*Harjoittelija: ”No joo, ihmeen hyvin. Vaik sitä vähän ehkä pelkäskin tai mielti, miten voi ilmaista kaikki asiat saksaks mitä haluaisi ilmaista suomeks. Kun ei kuitenkaan oo äidinkielenen. Mut ei se oikeestaan muuttunut. Tuli ilmaistuu just ne asiat, mitkä pitikin.” (H3)*

Saksan käyttö opetuskielenä tuntui muutamille olevan todella hankalaa. Eräs harjoittelija reflektoi syksyn viimeisten tuntien kohdalla seuraavaa kolmen samalle luokalle pidetyn tunnin jälkeen, kun yksi vielä pitämättä:

*” Se on vaan automaattisesti se ensimmäinen, joka jää. Huomasin sen tänään sen siinä jossain vaiheessa, mutta sitten tuli sellanen olo, että tää menee nyt niin hyvin, etten annan minkään pilata sitä Perimmäinen syy siinä on kai se, että oon ite käyttänyt todella vähän saksaa missään tosielämän tilanteissa,...] Mut vielä se kieli on sen verran hakusessa, että se ei tuu luonnostaan tunnilla, sillai pakottamatta. Siihen pitää erikseen keskittyä niin paljon, että sitte karkaa muut langat käsistä kovin helposti. Harjoitusta vaan lisää ni kyllä se siitä. Pitää vaan löytää itselleen sopiva tapa käyttää kieltä niin, ettei se kuulosta väkinäiseltä.” (H26)*

Kevään HOPSiin hän kirjoitti tavoitteekseen: *”Puhua edelleen sitä kohdekieltä enemmän/rohkeammin.”* Ja kevään viimeiseen reflektioon vastaukseksi ohjaajan kysymykseen siihen, mitä luokkakieltä hän oli käyttänyt:

*”Helmasyntini on se suomen liiallinen käyttö, mutta lukion kakkosten kanssa skarppasin siinä. Kyllä se onnistuu kun siihen oikein keskittyy, ja varmasti siitä jossain vaiheessa tulee alitajuisempaa.”*

Ohjaajat saattoivat kiinnittää huomiota luokkakielen kielioppiin: kolmessa reflektiovihossa oli ohjaajan merkintä siitä, että harjoittelijan tulisi tarkkailla monikon 2. persoonan verbimuotoja. Saksan kielessä yleinen teitittely tekee sen, että harvoin puhutellaan useampaa henkilöä sinutellen, eivätkä harjoittelijat muista aina varsinkaan vahvojen verbien muotoja (”lest”, ”sprecht”).

Reflektiovihkoon kirjoitettujen merkintöjen ja kommenttien perusteella ei voi löytää merkittäviä eroja niiden välillä, jotka mainitsivat tavoitekielen käytön oppitunnilla tärkeäksi tai eivät. Eroja ei myöskään löydy sen perusteella, minkä oppimäärän harjoittelijat olivat lukeneet saksaa lukiossa. Erot löytyvät ehkä enemmän siitä, kuinka itsevarmaksi saksan käyttäjäksi harjoittelija itsensä tunsu tai minkä hän koki oppitunnilla tärkeäksi. Halu panostaa vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa tai varmistaa viestin ymmärrettävyys saattoi estää tavoitekielen käytön. Myös reflektiotaito tuntuu vaikuttavan harjoittelijan kielenkäyttöön. Ne harjoittelijat, jotka pohtivat tavoitekielen käyttöä kirjallisesti HOPSeissaan ja ennen kaikkea tunnin tai jakson jälkeisissä itse-reflektioissaan, tuntuivat olevan muita tyytyväisempiä kielenkäytön tavoitteen saavuttamiseen.

Reflektiovihon antaneista 18 opetusharjoittelijasta alkujaan 15 harjoittelijalla oli ollut jonkinlainen ideaali tavoitekieltä puhuvasti saksan opettajasta. Heistä kuudella tavoitekielen käyttö tuli esille sekä syksyn että kevään HOPSissa, tosin kolme totesi syksyllä saksan osaamisen olevan oma vahvuus. Sen käyttö luokkakielenä ei ollut kuitenkaan niin helppoa, joten tavoitekielen käytöstä tuli harjoiteltava asia kevääksi. Kaikista näistä 15 harjoittelijasta vain kolme ilmaisi harjoittelun jälkeen olevansa tyytyväinen siihen, miten onnistui käyttämään saksaa luokkakielenä. Viiden kohdalla asia ei tullut esille kirjallisesti eikä haastattelussa. Niiden joukosta, jotka eivät olleet ilmaisseet alkukyselyssä opettajan tavoitekielen käyttöä tärkeäksi, vain yksi oli tyytyväinen omaan suoritukseensa. Lisäksi neljä harjoittelijaa pohti tietoisesti saksan käyttöä luokkakielenä, vaikkei se heidän HOPSeissaan ollutkaan. HOPSien ja reflektiovihkojen tarkastelun pohjalta oli havaittavissa, että reflektiotaito taitona tarkastella omaa toimintaansa ja muuttaa sitä toivottuun suuntaan, kuten luvussa 2.3.3 esitettiin, auttoi selkeästi harjoittelijan kehitymisessä tavoitekielen käytössä oppitunneilla.

Kommunikatiivisuutta painottavassa kielenopetuksessa, jossa kieli nähdään viestinnän välineenä, on opettajan rooli ja malli kielenkäyttäjänä kokemukseni mukaan varsin keskeinen. Tavoitekielen käyttö oppitunnilla ei kuitenkaan ole itsestään selvää. Yli-Renko (1993) toteaa vieraan kielen opiskelijoiden saavan peruskielitaitoa koskevat kieliopilliset ja ääntämiset valmiudet ainelaitoksilta, mutta eivät luokkakielen hallinnan valmiuksia. Varsinkin sanaston hallinta ja merkitysten selittäminen kohdekielellä

jäävät välttäviksi taidoiksi koulun kielenopetuksen tarpeita ajatellen. Harjanteen ja Tellan (2009) tutkimusten mukaan lukion englannin tunneilla suomen kielen käyttö on varsin yleistä: 60 % suomalaisista englannin opettajista arvioi käyttävänsä tavoitekieltä puolet opetuksen ajasta, yli 75 % opetuksesta englanniksi piti vain 10 % englannin opettajista. Myös opetusharjoittelijoille tehdystä alkukyselystä kävi ilmi, että osalla omat kouluaikaiset vieraan kielen opettajat eivät olleet käyttäneet tavoitekieltä opetuksessa.

### 6.1.3 Kulttuurin opettaminen

Tässä tutkimuksessa kulttuurin opettamiseksi olen laskenut tapakulttuurin, maantuntemuksen, historian, korkeakulttuurin, nuorisokulttuurin, lastenkulttuurin ja arkipäiväisten ilmiöiden tuomisen opetukseen. Kulttuurin tuominen opetukseen voi olla lauluja, videoita, pieniä lisähuomautuksia kirjassa esiintyviin teemoihin tai esimerkiksi situatiivisiin harjoituksiin. Mukaan analyysiin olen ottanut kaikki reflektoidut tunnit, joiden joukossa voi olla myös sijaistunteja. Kaikki tunnit on kuitenkin pidetty Turun normaalikoulussa opetusharjoittelun aikana. OH1:n aikana pidettyjä opetustuokioita ei ole otettu mukaan. Sen mukaan, miten harjoittelijat toivat alkukyselyssä esiin kulttuurin opettamisen tärkeyden osana vieraan kielen opetusta, jaottelin heidät kahteen ryhmään. Ensimmäiseen ryhmään A kuuluvat ne harjoittelijat, jotka mainitsivat kulttuurin opettamisen tärkeäksi. Vastaavasti toiseen ryhmään B kuuluvat harjoittelijat eivät nostaneet kyselyssä kulttuuria esille.

Kulttuurin mukaan tuomisen opetukseen koki tärkeänä 12 harjoittelijaa (A-ryhmä). He kirjoittivat pääsääntöisesti olevansa myös hyviä kulttuuritiedon välittäjiä, kuten eräs harjoittelija kirjoitti:

*"Aina voi oppia uutta, mutta koska olen itse nähnyt ja kokenut Saksan todellisessa ympäristössä, enkä ainoastaan vain lukenut faktoja siitä, tietoni ovat monipuoliset."* (H1)

Ainoastaan kaksi harjoittelijaa koki tarvitsevansa lisätietoja. Toinen koki, ettei hänellä ole nuorisokulttuurista tietoja millään kielellä ja toinen kirjoitti, että osittain kääntäjän koulutuksen takia hän kokee taitonsa ja tietonsa vajavaisiksi, vaikka Saksassa on ollutkin.

Syksyn henkilökohtaisissa harjoittelusuunnitelmissa (HOPS) kulttuurin osuutta pohti viisi harjoittelijaa. He toivovat esille hyvän kulttuuritietämyksensä ja yksi toivoi suoraan voivansa hyödyntää tietämystä harjoittelussaan. Keväällä kulttuuria sivusi HOPSissaan kolme harjoittelijaa. Kaksi harjoittelija pohti kulttuurin merkitystä opetuksessa sekä syksyn että kevään HOPSissa. Toinen pystyikin kevään opetuksessaan tuomaan esille niitä asioita, joita oli halunnut. Loppureflektiossaan keväällä hän vastasi ohjaajan kirjalliseen kysymykseen "Missä haluaisit vielä kehittyä?" seuraavanlaisesti:

*"Vaikka otin kulttuuria tunneilla esiin, olisin voinut ottaa sitä vieläkin enemmän. Meillä kääntämisen laitoksella ei ole erikseen Saksan kulttuurikursseja. Siksi kulttuurintuntemukseni*

*on vähäisempää kuin saksalaisen filologian opiskelijoilla. Minun tulisi lukea enemmän kulttuurikirjoja, jotta voisin spontaanisti aina tunnin aikana mainita jotain kulttuurista.”(H17)*

Eräs opetusharjoittelija pohti haastattelussa, miten haastavasta asiasta on kyse:

*Haastattelija: ”Miten se on onnistunut sen saksalaisen kulttuurin välittäminen siellä tunnilla?”*

*Harjoittelija: ”Ei se ole ihan helppoa aina ollut. Varsinkin jos mä olen vaan saksaks selittänyt kaikki ja just se on ollut paljon vaikeempaa kun se, et kun niinkun suoraan sanoo, et siel on tämmönen ja tämmönen tapana ja silleen vähän helpommim muodostaa, muotoilla ne lauseet. Kulttuurin opettaminen on osoittautunut aika hankalaksikin, se ei ole ollut niin helppoo kun mä ajattelin alunperin. Siin täytyy tietää vähän enemmän ja just sitä, et ei voi selittää jottai semmost juttuu kun tulee tuol yliopistos. Ku ne voi olla vähän liian vaikei ymmärtää, et pitää just miettiä semmonen mikä olisi nuoremmille semmonen mitä niil olis ehkä jo jollai toisel kurssil, tai jossain muus ainees tullu tutuks, tai sit et mitä ne on tottunu näkemään jossai tiedotusvälinees tai jossai.” (H1)*

Kulttuurin opettaminen ei tullut esiin tärkeänä osana vieraan kielen opetusta kuuden harjoittelijan vastauksessa (B-ryhmä). Kuitenkin myös heistä lähes jokainen koki olevansa hyvä saksankielisen kulttuurin välittäjänä:

*”Tunnen mielestäni melko paljon saksalaista kulttuuria ja sitä millaista arkielämää tyypillinen saksalainen viettää.” (H12)*

Vain yksi opiskelija koki tietämyksensä heikoksi:

*”En kamalan vahvaksi, koska en ole viettänyt maassa 3 viikkoa kauempaa. Toivon, että internet ja kirjastot, lehdet auttavat minua, kun jaksan olla aktiivinen opettaja.”(H23)*

Kyseinen harjoittelija sai kuitenkin tunteihinsa paljon kulttuuritietoutta jo syksyllä; kevään HOPSissa hän kirjoitti kuitenkin vielä näin:

*”Kehitettävät asiat: saksan kieltä lisää tunteihin → jokaiselle tunnille jotain uutta, lisää kulttuurituntemusta itselle ...”*

Eräs opetusharjoittelija kertoi, että hänellä on hyvät edellytykset kulttuurin välittämiseen, mutta siitä huolimatta hän ei huomannut tilaisuuksia tuoda osaamistaan esille harjoitustunnilla, vaikka siitä oli reflektiovihossa ohjaajien palautetta. Erään harjoittelujakson päätteeksi hän kirjoitti:

*”[...] ajan puutteen vuoksi jätin kulttuuriasiat toiseen kertaan. (niin kuin liian moni muukin tekee aivan liian usein.)” (H26)*

Kevään harjoittelussa saksan harjoittelijat saavat ryhminä hoitaakseen pidemmän jakson, lukiossa kokonaisen kurssin. Tämän kurssin (B3S7/B2S5) aiheena on kulttuuri, ja sen aikana perehdytään saksankielisen kielialueen eri kulttuuripiirteisiin, osittain oppilaiden toivomusten mukaan. Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa kurssin aihepiireistä todetaan, että ne voivat olla esimerkiksi kohdekulttuurin kuvataide, kirjallisuus, musiikki, elokuva, teatteri tai urheilu. Kurssilla tulisi harjoitella kielitaidon kaikkia alueita (LOPS 2003, 105–106). Myös IB-lukion ryhmän i2GES2 -kurssi on perinteisesti ollut Turun normaalikoulussa kulttuurintuntemuskurssi, ja harjoittelijat ovat olleet pienenä ryhmänä vastuussa koko kurssin pitämisestä. Harjoit-

telijat panostivat paljon näihin kursseihin, joiden sisällössä piti tietoisesti keskittyä kulttuurin esiintuomiseen opiskelijoiden projektityön ohjaamiseen. Muutamalla harjoittelijalla kävi kuitenkin niin, että tämän panostuksen jälkeen ei seuraavan opetusryhmän oppitunneille enää muistettu tuoda kulttuurielementtejä mukaan.

Vieraiden kielten harjoitteluohjelman mukaan harjoittelijoiden pitäisi kirjoittaa kaikkiin kevään tuntisuunnitelmiin kolme eri tavoitetta, joista yksi on kulttuuriin liittyvä tavoite. Se jäi usein pois, koska he kokivat sen vaikeaksi. Kevään tuntisuunnitelmissa kulttuurinen tavoite oli merkittynä vain 37 %:iin ryhmän A ja 18 %:iin ryhmän B tuntisuunnitelmista. Ryhmässä A, jossa kulttuuria oli pidetty alkukyselyssä tärkeänä, kulttuuritavoitteiden kirjaaminen vaihteli nollassa 90 %:iin. Ryhmässä B jokaisella oli tavoite kirjattuna ainakin kerran. Tavoitteen kirjaamisen avulla harjoittelijan itsensä olisi kuitenkin helppo huomata, osaako tuoda tunnille jotain oppikirjan ulkopuolelta vai pysytteleekö pelkästään sisällöllisten, leksikaalisten tai kielipiillisten tavoitteiden parissa. Vaikka kulttuuritavoitetta ei ollut kirjattu, saattoi tunnilla silti tulla esiin kulttuuriin liittyviä asioita. Kyse oli useimmiten harjoitustunnin tavoitteiden ilmaise-  
misen vaikeudesta.

Taulukossa 11 on kuvattuna A- ja B-ryhmäjaottelun mukaisesti niiden harjoitustuntien määrä, joilla esiintyi jotakin saksankielisiin maihin liittyvää tietoutta. Suluissa on kyseisellä asteella opettaneiden lukumäärä. Jos harjoitustunteja oli pidetty pareittain, merkitsin kummankin harjoittelijan opettaneen kulttuuriaihetta.

Taulukko 11. Kulttuurin opetuksen esiintyminen luokka-asteittain syksyn ja kevään harjoitustunneilla.

Rivillä 1 niiden harjoitustuntien määrä, joilla käsitelty saksankielisiin maihin liittyvää tietoutta. Ryhmä A: alkukyselyssä kulttuuria oli pidetty tärkeänä; ryhmä B: kulttuuri ei noussut alkukyselyn vastauksissa esille. Suluissa tuntien lukumäärät.

	ryhmä A n= 12	Ryhmä B n= 6	yhteensä
alakoulu syksy	50 % (9)	29 % (3)	45 %
alakoulu kevät	41 % (5)	31 % (2)	38 %
yläkoulu syksy	59 % (9)	60 % (6)	60 %
yläkoulu kevät	67 % (9)	67 % (6)	67 %
lukio syksy	76 % (8)	58 % (5)	68 %
lukio kevät	74 % (12)	86 % (5)	76 %
yhteensä	syksyllä 60 %, kevääällä 65%	syksyllä 53 % kevääällä 65 %	syksyllä 56 % kevääällä 65 %

Taulukon 11 mukaan erot A- ja B-ryhmien välillä näkyvät etenkin alakoulun opetuksessa sekä syksyllä lukio-opetuksessa, yläkoulussa ei eroja ollut. Ryhmien väliset erot tasaantuivat kevääällä. Kokonaisuudessaan saksalaisen kulttuurin esiintuominen

opetuksessa oli vähäisintä alakoulussa. Lukion tuntien kulttuuripitoisuuteen keväällä vaikuttivat neljännen jakson kulttuuripainotteiset kurssit.

Harjoittelijoiden erilaiset kirjalliset reflektiotyylit näkyivät myös kulttuurin opetuksen pohdinnoissa. Harjoittelijat saattoivat tulkita samaa opetustilannetta eri tavoin. Esimerkiksi kaksi opetusharjoittelijaa piti yhteisen tunnin, jolla kertoivat Nikolauksesta ja lauloivat oppilaiden kanssa Nikolaus-laulun saksaksi. Toinen harjoittelija kirjoitti opetuksen jälkeen hyvin lyhyesti, että koska laulu oli oppilaille entuudestaan tuttu, ei heillä ollut mielenkiintoa sitä kohtaan. Toinen harjoittelija sen sijaan pohti pitkään sitä, miten tärkeää olisi tuntee kohdekielen kulttuuria niin, että siitä olisi omakohtaista kokemusta, jota jakaa oppilaille. Hän oli nähnyt paljon vaivaa etsiessään tietoa Nikolaus-päivän vietosta ja oli pahoillaan, ettei voinut kertoa siitä omien kokemustensa pohjalta.

### Kulttuurin opetuksen sisältöjä

Seuraavassa tarkastelen harjoittelijoiden kulttuurin opetusta Larzénin luokittelun mukaan (luku 3.2), jossa kulttuuri nähdään faktuaalisena tietona, kulttuuritaitoina tai kahdensuuntaisena näkökulmana. Olen kerännyt taulukkoon (taulukko 12) 18 opetusharjoittelijan tuntisuunnitelmista ja reflektiovihkojen merkinnöistä kaiken sen tavoitekielen kulttuuriin liittyvän, mitä opetusharjoittelijat toivat opetukseensa.

Taulukko 12. Opetusharjoittelijoiden kulttuurinopetuksen sisällöt tuntisuunnitelmissa luokiteltuna Larzénin (2005, 103–109) mukaan.

KULTTUURISET TUOTTEET JA AJATTELUN MALLIT (faktuaalinen tieto)	TRADITIOT JA ARKIPÄIVÄN ILMIÖT (faktuaalinen tieto)	KULTTUURI-TAIDOT	KAHDENSUUNTAINEN NÄKÖKULMA
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Eniten musiikkia</li> <li>•Alakoulussa lisäinfoa kirjan historiallisiin hahmoihin</li> <li>•Filmejä (lukiossa), tv-ohjelmia, lasten ohjelmia</li> <li>•Sanakirjat, nettisanakirjat, nettiuutiset, autenttinen materiaali ylipäättään</li> </ul> <p>Ajattelun malleja: ei lainkaan.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Alakoulu: <i>Schultüte</i>, laululeikkejä, loru, joulun- ja pääsiäisenviettotraditioita, halloween, Berliinin muurista, satu, uinti voi olla oppiaine.</li> <li>•Yläkoulu: asuminen, juhliminen, sarjakuvahenkilöiden nimiä, kauppakulttuurista, varoituskylttejä, koulu, vapaa-aika, <i>Bio-Wetter</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Kulttuuritaidot: kaikilla asteilla korostettiin kohteliaisuutta, bitte-sanankäyttöä. Kaikilla harjoittelijoilla oli jotain jollakin asteella.</li> <li>•Lukiossa erilaisten puhestrategioiden opettelua, samoin tekstin sidoskeinoja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Alakoulussa ehkä aakkosten vertailu ja kellonaikojen ilmaiset. Yksi ryhmätyön aihe: ”Mitä näyttäisit saksalaiselle Turusta?”</li> <li>•Yläkoulussa: koulujärjestelmien eroja, kohteliaisuuteen ja ruokakulttuuriin liittyviä eroja, sananlaskuja/ sanontoja, mitä kertoisit Suomesta?</li> </ul>

KULTTUURISET TUOTTEET JA AJATTELUN MALLIT (faktuaalinen tieto)	TRADITIOT JA ARKIPÄIVÄN ILMIÖT (faktuaalinen tieto)	KULTTUURITAITOT	KAHDENSUUNTAINEN NÄKÖKULMA
	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Ruokatavat, juhlia, karnevaali, tv-kulttuuri, dubbaus, <i>Ostalgie</i>, kansallisromantiikkaa</li> <li>•Syömiset: <i>Lebkuchen</i>, <i>Gummibärchen</i>, <i>Götterspeise</i>, <i>Kaiserschmarrn</i> (ja niiden paistaminen)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>•Lukiassa: teitittely, eroja puhelinkeskustelussa, erot kahvila-/ravintolakulttuurissa, cv ja työnhaku</li> </ul>

Faktuaaliseen tietoon kuuluvaa *Landeskunde*a harjoittelijat toivat esille aika tasaisesti joka asteella: alakoulussa 8, yläkoulussa 9 ja lukiossa 10 harjoittelijan tunneilla. Neljällä harjoittelijalla ei ollut lainkaan *Landeskunde*-tyyppistä kulttuurin opetusta. Harjoittelutunneilla *Landeskunde* keskittyi lähinnä kaupunkien, ennen kaikkea Berliinin esittämiseen; Berliini on oppikirjoissa hyvin edustettuna, ja siihen oli helppo tehdä esimerkiksi oma *PowerPoint*-esitys. Alakoulussa tuotiin esille myös Itävaltaa, sillä se sisältyi oppikirjan teemoihin.

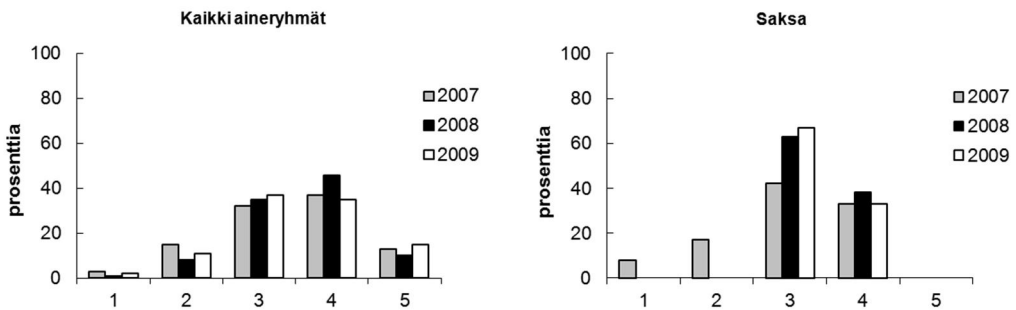
Yläkoulussa *Landeskunde* liittyi niin ikään käsiteltäviin kappaleisiin ja niissä esiintyviin kaupunkeihin. Yksi harjoittelija osasi yhdistää oivallisesti maantuntemuksen komparatiivin opetukseen, sen lisäksi kolmella oli ohjelmassa saksankieliseen maahan liittyvä tietovisa. Yläkoulussa tehtiin vain kerran maantuntemukseen liittyvä ryhmätyö ja yksi harjoittelijan suunnittelema maantuntemukseen liittyvä tiedonhakutehtävä tietokonehuokassa, muuten opetus oli varsin opettajajohtoista. Lukiossa *Landeskunden* avulla aktivoitiin oppilaita enemmän: kahdella harjoittelijalla oli yhteinen virtuaalimatkan suunnittelu, minkä lisäksi oli tiedonhakutehtäviä ja yksi projektityö. Osa töistä kuului kulttuurikurssin ohjelmaan. Saksalaisen kielialueen tyyppisiä ilmiöitä tuotiin oppilaille myös makuina: oppilaille tarjottiin *Lebkucheneita*, *Gummibärcheneitä*, *Kaiserschmarrenia* ja *Götterspeisea*. Makumatkoja tarjosivat sekä A- että B-ryhmän harjoittelijat. Seitsemällä harjoittelijalla ei ollut lainkaan traditioihin ja arkipäivän ilmiöihin liittyvää kulttuurin opetusta.

Harjoittelijoiden näkemyksissä kulttuurin opetus pohjautuu paljon konkreettiselle, etsittäväälle tiedolle. Larzénin jaottelun ajattelun mallit ovat varmasti vaikeampia välittää; niiden esittäminen vaatii syvempää kohdemaan kulttuurin tuntemusta ja yleisesti niitä opetetaan harvemmin. Kontrastiivinen, kahdensuuntainen näkökulma



sen sijaan ei olisi kokemuksi mukaan niin hankala soveltaa opetuksessa, mutta sekin näyttäytyy harjoittelijoiden opetuksessa varsin vaatimattomana. Seitsemällä harjoittelijalla ei kirjallisissa lähteissä tullut esiin mitään mainintaa kulttuurien välisestä vertailusta. Koulumme monikulttuurisuutta ei käytettävissäni olleen aineiston perusteella osattu huomioida. Kokemuksi mukaan monikulttuurisissa opetusryhmissä syntyy helposti hyviä keskusteluja, kun verrataan erilaisista kulttuureista tulevien oppilaiden ja opiskelijoiden oman elämän ilmiöitä, tapoja ja tottumuksia toisiinsa ja lisäksi vielä kohdekulttuuriin. Kahdensuuntainen näkökulma muuttuikin siten luontevaksi monisuuntaiseksi näkökulmaksi, mikä tukee myös perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitetta toisen arvostamisen oppimisesta. Kaikkosen (1994, 129) vieraan kielen oppimiselle asettama tavoite ohjata oppija kasvamaan oman äidinkielen ja oman kulttuurinsa asettamien rajojen yli sopiikin mitä parhaiten monikulttuurisen opetusryhmän opettamiselle. Tähän harjoittelijoita pitäisi vielä rohkaista tarmokkaammin.

Kuviossa 7 näkyvät kaikkien aineryhmien ja saksan harjoittelijoiden näkemykset siitä, miten he ovat syksyn harjoittelussa oppineet huomioimaan monikulttuuriset oppilaat opetuksessaan.



Kuvio 7. Harjoittelijoiden arvio kehityksistään monikulttuurisuuden huomioimisessa opetuksessa.

Harjoittelupalautteen tulokset on esitetty erikseen kaikkien aineryhmien ja saksan aineryhmän harjoittelijoilta. Palautteen kysymys "Olen oppinut huomioimaan opetuksessa monikulttuuriset oppilaat", kyselyn asteikko 1 = täysin eri mieltä ja 5= täysin samaa mieltä. Harjoittelupalaute kerätään Turun normaalikoulussa vuosittain; kuvassa tulokset vuosilta 2007–2009.

Huolimatta siitä, että kulttuurin opetuksessa harjoittelijat eivät tämän tutkimuksen mukaan näyttäneet osanneen hyödyntää monikulttuurisia oppilaitaan kulttuurien välisessä vertailussa, he arvioivat kuitenkin oppineensa huomioimaan monikulttuuriset oppilaat (kuvio 7). Syksyllä 2007 saksan opetusharjoittelijat arvioivat taitonsa heikommaksi kuin seuraavien vuosien harjoittelijat. Verrattuna kaikkien aineryhmien

harjoittelijoihin saksan opetusharjoittelijat arvioivat omat taitonsa monikulttuurisuuden huomioimisessa hieman alemmiksi. Toisaalta harjoittelupalautteesta ei käy ilmi, miten opetusharjoittelijat olivat huomioineet monikulttuuriset oppilaat opetuksessaan.

Julkunen tutki A2-kielten oppilaiden oppimisen kokemuksen ohella opettajien käsitteitä alakoulun A2-kielen opettamisesta. Saksan opettajat kertoivat kulttuurin tulevan esille lähinnä ”välipaloina”, puhuttaessa juhlapäivistä tai erilaisista tavoista. (Julkunen 1998, 76.) Larzénin (2005, 145) tutkimuksessa ruotsinkielisessä perusopetuksessa opettavista englannin opettajista vain muutama koki kulttuurinopetuksen merkitsevän kahdensuuntaista näkökulmaa. Näillä opettajilla oli vasta vähän opettajankokemusta ja he olivat asuneet pidempään ulkomailla. Larzénin tutkimuksessa moni opettaja koki, että hänellä oli liian vähän tietoa ja taitoa voidakseen opettaa onnistuneesti kulttuurista. Kulttuurin opetus keskittyi siis lähinnä faktuaaliseen tiedon välittämiseen tai sosiaalisten vuorovaikutustilanteiden harjoitteluun. Castron ja muiden (2004) tutkimuksessa espanjalaisten englannin opettajien kulttuurin opettaminen keskittyi niin ikään faktuaaliseen tiedon välittämiseen. Castro ja muut esittivät näkemyksen, että opettajien oppilaina saamat kouluaikaiset kokemukset vaikuttavat heidän omiin opetuskäytänteisiinsä ja myös näkemyksiinsä siitä, mikä on tärkeää vieraan kielen opetuksessa. Heidän tutkimuksessaan aikapula mainittiin yhtenä syynä kulttuurinopetuksen vähyteen, kuten yksi opetusharjoittelija teki tässä tutkimuksessa. Larzén-Östermarkin (2008) vieraan kielen opiskelijoille teettämässä kyselyssä opettajaksi opiskelevat näkivät kulttuurinopetuksessa olevan tärkeintä kasvattaa kunnioitusta toista kulttuuria kohtaan, edistää sosiolingvistisiä taitoja eli taitoja toimia vieraassa kulttuurissa esimerkiksi matkustettaessa ulkomailla ja välittää tietoa perinteistä ja arkipäivän ilmiöistä. Kahdensuuntaisen näkemyksen edistäminen oli heille vähiten tärkeää, ja sen edelle sijoittui *Landeskunde*-tyyppinen tietous kohdekielen historiasta, maantiedosta tai politiikasta. Ne opiskelijat, jotka olivat olleet kohdekielen kulttuurissa pidempään (yli kolme kuukautta), näkivät kulttuurin opetuksessa affektiivisen puolen tärkeimpänä.

Kaikki saksan opetusharjoittelijat olivat käyneet saksaa puhuvassa maassa. Kuitenkin vaikka oleskelu tai opiskelu kohdekieltä puhuvassa maassa tuo kokemuksia, ei se automaattisesti merkitse sitä, että osaa toimia kulttuurin välittäjänä. Kaikkonen toteaa, että kokemuksesta oppiminen edellyttää reflektointia (Kaikkonen 2004c, 179). Lestinen ja Turunen (2010) painottavat myös reflektiivistä otetta, jossa ulkomailla saatuja kokemuksia tai ilmiöitä pohditaan yhdessä muiden kanssa.

Omassa tutkimuksessani sekä ryhmään A että ryhmään B kuuluneet opetusharjoittelijat olivat ohjatun harjoittelun päätteeksi tyytyväisiä siihen, miten olivat onnistuneet tuomaan kulttuuria harjoitustunneille (taulukko 14). Ainoastaan kolme ryhmän A harjoittelijaa ei nähnyt onnistuneensa kulttuurin opetuksessa ja neljän harjoittelijan

kohdalla kulttuurin opettamisesta ei ole mainintoja harjoittelun päätteeksi reflektioviuhossa eikä siitä puhuttu haastattelussa.

### 6.1.4 Kieliopin opettaminen

Opetusharjoittelussa suurin osa harjoittelijoista opettaa ensimmäistä kertaa. Heidän opetustyyliinsä vaikuttavat sekä omilta kouluajoilta ja yliopistosta saadut mallit että ainedidaktiikan opinnot ja opetusharjoittelun ohjaajien neuvot. Monet vieraan kielen opiskelijat ovat ennen opettajan pedagogisia opintoja osallistuneet kolmen opintopisteen laajuiselle pedagogisen kieliopin kurssille, jonka Turun yliopiston humanistisen tiedekunta ja opettajankoulutuslaitos järjestävät yhteisopetuksena (<https://nettiopsu.utu.fi/opas/opetusohjelma/marjapuuro.htm?id=1455>, luettu 25.7.2011). Opetusharjoittelun ohjauksessa korostetaan sosiokonstruktivistista näkökulmaa, jossa erilaisia ilmiöitä pohditaan yhdessä oppilaiden kanssa ja jossa oppilaalla on aktiivinen rooli tiedon rakentajana.

Alkukyselyssä tuli esille, että opetusharjoittelijoiden suhtautuminen kieliopin opiskeluun oli vaihdellut kouluvuosina. Siihen oli suhtauduttu välinpitämättömästi, sitä oli opeteltu tekstikirjan tai työkirjan avulla ja myös kielioppisääntöihin oli suhtauduttu eri tavoin. Alkukyselyssä harjoittelijoiden käsitys kieliopin opetuksen merkityksestä tuli esiin 12 vastauksessa. Näissä viidessä todettiin, ettei kielioppia tarvitsisi opettaa niin paljon: *"Puhumaan oppiminen ja vieraalla kielellä toimeen tuleminen ovat paljon tärkeämpiä kuin kieliopin täydellinen hallinta"* (H14). Kieliopin nähtiin kuitenkin olevan pohja kasvavalle kielitaidolle, ja sen opettamisesta haluttiin tehdä *"ainakin jollakin tavalla miellyttävää"* (H20). Yksi harjoittelija totesi jopa, että *"kielioppikin voi olla kivaa"* (H6).

Orientoivan harjoittelun observointitehtävässä harjoittelijoilta tuli vain muutama huomio siitä, miten seurattavilla oppitunneilla oli opetettu kielioppia. Kaikki huomiot liittyivät lukion tunteihin: kielioppia oli käyty läpi kirjan avulla; opettaja oli antanut opiskelijoiden kerrata kielioppisääntöjä auttamalla esimerkkilauseiden teossa ja sääntöjen muodostamisessa; opettaja oli kysellyt ja johdatellut opiskelijoita muodostamaan sääntöjä uuden kielioppiasian kohdalla ja opettaja oli antanut myös muistisääntöjä. Kielioppihuomioiden alhainen määrä voi selittyä sillä, että harjoittelijat olivat sellaisilla tunneilla, joilla kielioppia ei todellakaan opetettu, mutta on myös mahdollista, etteivät harjoittelijat kiinnittäneet asiaan huomiota.

Kokosin taulukkoon 13 reflektioviuhkojen tiedoista, paljonko opetusharjoittelijat olivat opettaneet kielioppia. Syksyllä harjoittelijat opettivat kielioppia keskimäärin joka kolmannella harjoitustunnilla. Osa harjoitustunneista pidettiin pareittain. Olen silloin sisällyttänyt sen aineistoon kummallekin harjoittelijalle, ja laskin harjoitustunnin kahteen kertaan (taulukko 13).

Taulukko 13. Kieliopin opetus luokka-asteittain harjoitustunneilla.

	syksyllä oppituntien lukumäärä yhteensä (harjoittelijoiden lukumäärä, N=18)	kielioppia	%	kevääällä oppituntien lukumäärä yhteensä	kielioppia	%
alakoulu	68 (12)	17	25	54 (8)	19	35
yläkoulu	69 (15)	37	53	80 (15)	36	45
lukio	59 (13)	29	49	130 (17)	41	31

Kielioppia opetettiin koko vuoden aikana eniten yläkoulun harjoittelutunneilla, sillä siellä joka toisella harjoitustunnilla kielioppi sisältyi opetukseen (taulukko 13). Aineistosta ei kuitenkaan käynyt ilmi, paljonko kieliopin opetukseen käytettiin aikaa oppitunnilla. Jaakkolan (1997, 102–104) tutkimukseen osallistuneista vieraan kielen opettajista (yläkoulussa ja lukiossa) suurin osa oli ilmoittanut käyttävänsä kieliopin opetukseen korkeintaan 25 % opetuksen kokonaisajasta, eikä kukaan käyttänyt enempää kuin 40 %. Tosin opettajien mielestä oli ollut vaikeaa arvioida ajankäyttöä kokonaisopetuksesta.

Alakoulussa kieliopin opetusta oli varsin vähän. Alakoulun kieliopin opetukseksi laskin analyysissä kaiken sellaisen rakenteiden käsittelyn, jossa opeteltiin yhdessä jotain uutta, vaikkapa verbin preesens-taivutusta. On ymmärrettävää, että alakoulun harjoittelujakson aikana (tavallisimmin 5 kertaa 45 min.) ei varsinkaan neljännen luokan tunneilla tule varsinaisia kielioppiasioita, koska opetuksessa keskitytään enemmän sanaston kartuttamiseen ja harjoitteluun. Niinpä syksyllä neljä harjoittelijaa ei opettanut alakoulussa lainkaan kielioppia. Yksi heistä kirjoitti reflektioviikkoonsa, että oli hieman pettymys, kun ei saanut opettaa kielioppia:

*”olisi ollut kiva yrittää keksiä tapoja, joilla opettaa kielioppia tämän ikäisille”. (H17)*

Syksyllä alakoulussa harjoittelijat onnistuivat kieliopin opettamisessa ohjaajien kirjallisten palautteiden ja itsereflektioiden perusteella muun muassa aktivoimaan oppilaita ja toimimaan oppilaskeskeisesti (3 harjoittelijaa), lähtemään liikkeelle helpoista esimerkkilauseista tai yhtenäisesti esimerkkilauseetektistä (2 harjoittelijaa). Yksittäiset kommentit liittyivät siihen, miten harjoittelija oli osannut hyödyntää oppilaiden tietämystä vastaavasta ilmiöstä englannin kielessä, havainnollistaa ja antaa visuaalista tukea, kehua oppilaita, käyttää yhtenäistä tekstiä esimerkkilauseissa sekä olla selkeä ja siirtyä hyvin uuteen opeteltavaan asiaan. Ohjaajien palautteissa harjoittelijoiden toivottiin pohtivan vielä lisää sitä, miten harjoittelija voisi havainnollistaa paremmin ja käyttää taulua selkeämmin, kerrata asioita jo opitun tai jonkun kontekstin avulla, harjoitella uutta asiaa enemmän ja toistattaa muotoja enemmän sekä antaa vähemmän valmiina ja huolehtia siitä, että oppilaat seuraavat. Eräs harjoittelija pohti tunnin

jälkeen, että hänen oma hätäisyytensä esti sen, ettei opetuksessa lähdettykään tutusta liikkeelle tai toistettu uusia asioita. Toinen mietti, ettei ollutkaan ihan varma, mitä oppilaat jo osasivat, ja jätti siksi jonkun asian opettamatta. Kolmannen mielestä terminologia tuntui lapsista vaikealta.

Keväällä alakoulussa onnistuttiin oppilaslähtöisyydessä, aloittamisessa tutuista ilmiöistä, visuaalisuudessa ja selkeydessä, toiminnallisuudessa, konkreettisuudessa tv:n hyödyntämisessä, kuten *SmartBoardin* *Notebook*-ohjelman ja *PowerPoint*-esitysgrafiikan käytössä. Ohjaajien palautteissa toivottiin, että oppilaiden tasoa huomioitaisiin paremmin esimerkiksi helpottamalla tehtävien tekemistä tai antamalla visuaalista tukea. Harjoittelijoita kehoitettiin myös reagoimaan hälyyn opetustilanteessa ja miettimään enemmän oppilaskeskeisiä työtapoja.

Yläkoulussa harjoitteli syksyllä 15 sellaista harjoittelijaa, joiden reflektiovihko oli käytettävissä. Vain kolmen harjoittelijan harjoitustunneilla ei opetettu lainkaan kielioppia. Keväällä yläkoulussa harjoitteli 15 harjoittelijaa, joista vain yhden opetusjakson aikana ei tullut lainkaan kielioppia. Positiivista palautetta ohjaajat antoivat uuden asian nivomisesta tuttuun, johdattelusta tai siirtymisestä uuteen asiaan (7 harjoittelijaa), selkeydestä, havainnollistamisesta, *SmartBoardin* hyödyntämisestä, hyvistä esimerkkilauseista, muistisäännön antamisesta ja englannin taitojen hyödyntämisestä sekä siitä, että harjoittelija avasi käsitteitä ja kertoi, miksi asiaa pitää opiskella ja siitä, että muodot toistatettiin suullisesti (10 harjoittelijaa). Lisäksi positiivista palautetta annettiin oppilaiden työllistämistä ja oppilaskeskeisyydestä (5 harjoittelijaa).

Ohjaajien palautteessa oltiin tyytymättömiä siihen, että harjoittelijat käyttivät huonoja metodeja kuten hankalia kielioppikäänönlauseita, lähtivät liikkeelle deduktiivisesti ja antoivat liikaa sääntöjä, eivät muistaneet visuaalisen tuen merkitystä, kirjoittivat taululle sekavasti, eivät toistattaneet tarpeeksi tai toimivat opettajajohtoisesti ja antoivat kaikki valmiina (5 harjoittelijaa). Ohjaajat huomauttivat myös siitä, että oppilaiden tasoa ei huomioitu tarpeeksi, joten kielioppitermit jätettiin avaamatta, annettiin liian vaativa tehtävä, opetettiin epäolennaisia asioita tai ei opetettu kaikkia rakenteeseen liittyviä asioita (4 harjoittelijaa); harjoittelija oli epätarkka tai sotki itse asioita (3 harjoittelijaa); kielioppia opetettiin hätäisesti tai aika ei riittänyt (3 harjoittelijaa); harjoittelijat pyysivät anteeksi, että heidän pitää opettaa kielioppia (1 pari).

Opetusharjoittelijat kirjoittivat itsereflektioissaan, että kielioppiasiaa olikin vaikeampaa opettaa kuin he olivat ajatelleet, vaikka aiheena olisi ollut ihan yksinkertainen asia. Reflektioiden mukaan myös oppilaiden väsyminen saattoi olla sen syynä, että uusi kielioppiasia käytiin vain hätäisesti läpi. Hankalana oli koettu se, miten oppilaiden kysymyksiin voisi vastata yksinkertaisesti ilman kielitieteen koukeroita. Yksi harjoittelija huomasi, että kielioppi kannattaa opettaa aamutunnilla, ja toinen iloitsi

siitä, että vaikka olikin ensin aikunut luovuttaa, opetus olikin sujunut oikein hyvin, mistä tuli itselle todella hyvä olo.

Kevään harjoitustuntien ohjaajien palautteissa tuli eniten esiin se, että harjoittelijat osasivat nyt aktivoida oppilaita ja toimia oppilaskeskeisesti (10 harjoittelijan kohdalla). Harjoittelijat hyödynsivät taulua tai *SmartBoardia* visuaalisena tukena ja opetukseen oli valmistauduttu huolella. Muotoja toistatettiin ja harjoiteltiin selkeiden tai selventävien tehtävien avulla. Yläkouluikäisten taso ei ollut kaikilla selvillä (kuusi harjoittelijaa), mikä näkyi muun muassa liian hankalien tehtävien antamisena, teoreettisena esitystapana tai siinä, ettei käsitteitä osattu avata tarpeeksi. Harjoittelija saattoi myös korostaa muotoja asian ymmärryksen tai käytettävyyden kustannuksella. Kolme harjoittelijaa ei ollut myöskään pohtinut opetettavaa asiaa oppilaan kannalta, vaan joko eteni kirjan ehkä hankalien kielioppiesitysten mukaan tai jätti osan olennaisista opeteltavaan rakenteeseen liittyvistä asioista pois. Viiden harjoittelijan tunnilla olisi toivottu enemmän oppilaita aktivoivia tehtäviä, ja näistä kahden harjoittelijan tuntipalautteessa huomautettiin siitä, että oppilaat eivät olleet kiinnostuneita tai he olivat levottomia. Visuaalisen tuen tarpeesta muistutettiin vielä kaksi kertaa. Eriyttämisen tarpeesta mainittiin kerran, samoin kerran todettiin, että englantia voisi hyödyntää asian opettamisessa, asian opettaminen vei aikaa tai että uuteen asiaan siirryttiin motivoimatta. Kahdelle harjoittelijalle ohjaajien palautteissa oli kommentit siitä, että harjoittelijan oma osaaminen oli heikkoa. Vielä keväälläkin harjoittelijalle saattoi tulla kiire opettamisessa, ja yhdessä itsereflektiossa todettiin lyhyesti, että kielioppi ”*meni pyllylleen*”. Toisaalta harjoittelijoiden reflektioissa mainittiin oppilaiden antaneen heille positiivista palautetta myös kieliopin opettamisesta.

Syksyllä lukiossa pidettiin vähiten harjoitustunteja (taulukko 13), mikä johtui osittain siitä, että lukion tunteja oli vähiten tarjolla. Palautteissaan harjoittelijoille ohjaajat antoivat kiitosta oppilaslähtöisyydestä (6 harjoittelijaa), siirtymisestä uuteen kielioppiasiaan (3 harjoittelijaa) ja harjoittelijan luokkaan ja asiaan nähden sopivasta tyylistä (reippaus, rauhallisuus, selkeys; 3 harjoittelijaa). Yhdelle harjoittelijalle annettiin tunnustusta siitä, miten hän osasi vastata opiskelijoiden kysymyksiin. Oppilaiden huomioimatta jättäminen aiheutti eniten kriittistä palautetta: oppilaille annettiin valmiit säännöt sen sijaan, että he olisivat keksineet ne yhdessä (3 harjoittelijaa), visuaalinen tuki puuttui (3 harjoittelijaa), opiskelijoiden tasoa ei ollut huomioitu, vaan esimerkkilauseissa oli vieraita rakenteita ja tehtävät olivat vaikeita (2 harjoittelijaa). Yksittäisinä asioina tuli esille, että oppilaita ei motivoitu mitenkään uuteen asiaan, edettiin nopeasti, eikä käsitteitä avattu, tai harjoittelija toi esille verbaalisen oheisviestinnän kautta, että kielioppi on tyhmää. Kahden harjoittelijan kohdalla tuotiin esille se, että pelkän muodon sijasta tai lisäksi olisi voitu tarkastella myös rakenteen merkityksiä. Palautetta annettiin myös teoreettisesta ja deduktiivisesta lähtökohdasta uuteen asiaan. Itsereflektioissaan harjoittelijat kirjoittivat, että olivat ehkä kiirehtineet liikaa edettäessä, ja yksi totesi, että hänen pitäisi osata sekä saksaa että suomea paremmin.

Keväällä lukiossa harjoitteli 17 harjoittelijaa, joiden reflektiovihko oli käytettävissä. Harjoittelijat saivat ohjaajilta hyvää palautetta oppilaskeskeisyydestä tai -lähtöisyydestä ja opiskelijoiden aktivoimisesta oppimistilanteessa (10 harjoittelijaa), hyvistä siirtymisistä ja johdattelusta uuteen asiaan (6 harjoittelijaa), opiskelijoiden huomioimisesta kuten selkeästä esitystavasta (3 harjoittelijaa), hyvistä esimerkkilauseista (3 harjoittelijaa) tai siitä, että opiskelijoille annettiin mahdollisuus esittää kysymyksiä (2 harjoittelijaa). Positiivista palautetta tuli myös vihkoon kirjoittamisesta, hyvästä monisteesta, oppikirjan hankalan tehtävän yksinkertaistamisesta, hyvästä rauhasta harjoitella, tarkistusvaiheen selityksistä, harjoittelijan toimimisesta opiskelijoiden tukena tehtävien tekovaiheessa, eriyttämisestä ja siitä, että annettiin opiskelijoiden tehdä opeteltavasta asiasta itse tehtäviä toisilleen. Vaikka suurin osa harjoittelijoista muistikin aktivoida oppilaita uuden asian opetteluvaiheessa, saatiin vielä keväällä palautetta siitä, että opettaja analysoi itse kaiken valmiiksi (4 harjoittelijaa), siirtymistä uuteen asiaan ei pohjustettu (3), visuaalinen tuki puuttui (4) tai että tehtävässä oli vaikeaa sanastoa (2). Muita oppilaslähtöisyyteen ja oppijoiden huomioimiseen liittyvistä asioista tuli esille yksittäisten harjoittelijoiden saamista palautteista kieliopin termien ja ilmiöiden avaamista yhdessä kielioppikirjasta tai että opiskelijan piti keskittyä moneen asiaan yhtä aikaa (kirjoittaa vihkoon, kuunnella selityksiä ja katsella esimerkkejä). Harjoittelija ei ollut myöskään osannut pysähtyä tehtävien tarkistusvaiheessa muihin sellaisiin kieliopillisiin kohtiin, jotka olivat tuottaneet opiskelijoille vaikeuksia: fokus oli pelkästään uudessa opittavassa asiassa. Palautteissa ohjaajat antoivat myös vihjeitä siitä, miten asioita voisi tehdä toisin tai täydentää: elaborointi mainittiin kolme kertaa, enemmän esimerkkilauseita toivottiin kaksi kertaa ja kerran tuotiin esille se, miten samoja esimerkkilauseita voisi hyödyntää eri tilanteissa. Kaksi kertaa ohjaaja huomautti siitä, että opetuksessa oli lähdetty liikkeelle deduktiivisesti. Kielitaidon puute tuli esille neljä kertaa siten, että harjoittelijoilla oli tehtävämonistessa virheitä tai opetuksessa oli kieliopillista epätarkkuutta.

Itsereflektioissa harjoittelijat toivat esille muun muassa sen, että harjoittelijaa jännitti kieliopin opettaminen lukiolaisille, tai että ensimmäisellä opetuskerralla huomasi omat virheensä ja että ne oli hyvä korjata viimeistään seuraavalla kerralla. Yksi totesi, että kieliopin opetus oli ollut aivan opettajajohtoista, ja että se meni omasta mielestä aivan pieleen. Toinen taas iloitsi siitä, että saattoi hyödyntää *SmartBoardia* visualisoinnissa.

Alkukyselyn perusteella kieliopin opetus oli ollut tärkeä osa vieraan kielen opetusta 14 reflektiovihon antaneelle harjoittelijalle. He muodostavat tässä tarkastelussa ryhmän A. Syksyn HOPSissa kieliopin opetusta oli pohtinut seitsemän harjoittelijaa, kevään HOPSissa neljä. Vain yksi harjoittelija pohti kieliopin opetusta sekä syksyllä että keväällä. Syksyn HOPSissa tuotiin esille toive siitä, että osattaisiin selittää asioita (5 harjoittelijaa), ja ilmaistiin epävarmuus omasta kielellisestä osaamisesta (2 harjoittelijaa). Keväällä tuli taas esille toive osata selittää uusia asia mahdollisimman selkeästi ja toisaalta opettaa kielioppi kiinnostavasti ja havainnollisesti. Toinen syksyn HOPSissa kielitaidon selittämistaitoaan pohtinut harjoittelija kirjoitti keväällä kieliopin olevan yhä se heikoin alue. Harjoitteluvuoden päätteeksi hän kirjoitti, että kieliopin opetus on

yhä vaikeinta. Toinen jo syksyllä kieliopin osaamattomuutensa ilmaissut harjoittelija totesi puolestaan keväällä vähitellen ymmärtävänsä, ettei kielioppitermien osaaminen helpota oppilaiden oppimista. Hänelle kieliopin opetus oli kuitenkin tärkeää, ja hän priorisoi sitä opetuksessaan sekä syksyllä että keväällä tilanteissa, jossa olisi voitu käsitellä myös tekstiä. Kevään päätteeksi hän totesi vielä, että kielioppia pitää harjoitella; hän osaa sitä, muttei osaa opettaa.

Ryhmässä A kieliopin opetusta sivuttiin harjoittelun päätteeksi yhteensä kymmenessä itsereflektiossa tai loppuhaastattelussa. Kuusi harjoittelijaa koki tarvitsevansa vielä harjoitusta. Vain kolmessa vastauksessa tuli esiin, että harjoittelija tunsu kehittyneensä kieliopin opetuksessa, ja lisäksi yksi kertoi, että hänen kielellinen varmuutensa oli parantunut: hän on luokassa kuitenkin se, joka osaa parhaiten. Onnistumisen tunne saattoi tulla siitä, että harjoittelija huomasi kokeessa opiskelijoiden oppineen sen, mitä hän oli heille opettanut, tai että oli pystynyt linkittämään kieliopin asiat oppilaiden aikaisempiin tietoihin esimerkiksi suomen, englannin ja ruotsin vastaavista rakenteista:

*”Mielestäni onnistuin ilmiön selittämisessä ja sen vertaamisessa muihin kieliin. Tunnen että suuret linjat on kunnossa ja osaan selittää ne, mutta jotain hienosäätöä vielä pitäisi saada, että kieliopin pikkujututkin oppisi opettamaan.” (H2)*

Ryhmässä B (alkukyselyssä kielioppi ei ollut tärkeä osa vieraan kielen opetusta) oli neljä harjoittelijaa. Heistä kolme sivusi kielioppia syksyn HOPSissa. He toivat esille, että on hankalaa purkaa oppilaille sellaista tietoa, joka itselle on jo automatisoitunut tai päivänselvää (2 harjoittelijaa), ja että kieliopin vahvistaminen kuuluu kehitettäviin asioihin. Kevällä kielioppi mainittiin kahdessa HOPSissa, yhdellä harjoittelijalla kielioppi oli mukana kehitettävien asioiden joukossa sekä syksyllä että keväällä. Kevään HOPSissaan hän kirjoitti, että kieliopin opettamiseen on löydyttävä nopeampia tapoja. Neljäs harjoittelija pohti, ettei osaa perehtyä kielioppiin tarpeeksi hyvin, jotta osaisi opettaa sitä mahdollisimman yksinkertaisesti. Kieliopin opetuksesta on tullut hieman turhauttava haaste, mutta siihen oli vain tartuttava. Tässä ryhmässä kolmelle kieliopin opetus tuntui vielä kevään päätteeksi haasteelliselta, vaikka yksi suhtautui siihen jo positiivisemmin. Neljäs harjoittelija ei reflektoinut kieliopin esitystaitonsa kehittymistä enää harjoittelun lopussa.

Loppuhaastatteluissa käsiteltiin kieliopin opetusta, jos se oli ollut harjoittelijan HOPSissa tai muuten tullut esille haastattelun aikana. Harjoittelija saattoi kertoa, miten hänen käsityksensä kieliopin merkityksestä kouluopetuksessa oli muuttunut vuoden aikana:

*Haastattelija: ”Sitten sä olet miettinyt syksyllä, että mitä on tärkeitä tekijöitä vieraan kielen opetuksessa, että on kommunikatiivisuus ja kielioppi ja just tää oppilaitten erilaiset etenemistavat ja erilaiset kielelliset valmiudet. Niin onks nyt tullut jotain muita asioita vielä, joita pitäis huomioida hyvässä vieraan kielen opetuksessa?”*

*Harjoittelija: ”Se periaatteessa kattaa koko vieraan kielen opetuksen. Kyl mä edelleen, vaik mä olen huomannut ehkä tässä silleen, että se kielioppi ei oo kaikki kaikessa, mä silti pidän*



*sitä arvossaan. Et varsinkin viime syksynä mul oli viel sellainen ajatus, että kielioppi on se tärkein asia, mut se ehkä johtui vain mun omast taustasta, et itellään on heikko kielioppi, niin kokee sen jollain taval tärkeeks. Mutta nyt opettaessa oon huomannut, ettei ne oppilaat sillä kieliopilla puhu, niin sanotusti. Mut kyl se edelleen, ne oikeet lauseet ja oikee oikeenkirjoitus ja kaikki tällanen, niin on tärkeetä.” (H2)*

### **Yhteenvetoa kieliopin opetuksesta**

Suurin osa (14/18) saksan opettajaksi opiskelevista näki kieliopin opetuksen tärkeänä osana vieraan kielen opetusta. Tämä tulos vastaa Jaakkolan tutkimustuloksia työssä olevien kielten opettajien parissa (Jaakkola 1997, 127). Vuoden aikana opittiin paljon erilaisia sosiokonstruktivistisia taitoja kieliopin opetukseen kuten linkittämään asiat jo opittuun ja etsimään sääntöjä yhdessä oppilaiden ja opiskelijoiden kanssa. Jaakkolan (1997, 112) tutkimukseen osallistuneiden opettajien mielestä kielioppiasia opitaan parhaiten päätelemällä itse esimerkkiaineistosta. Jaakkolan tutkimuksessa opettajat vastasivat tutkijan esittämiin väittämiin, joissa ei tullut esiin yhdessä oppimista. Opettajat kuitenkin tukeutuivat induktiiviseen opetustapaan. He myös pitivät nyrkkisääntöjä hyvinä kieliopin oppimisen apuvälineinä. Voidaan ajatella, että opettajan antamat nyrkkisäännöt vastaavat oppimaan opettamisen ja muistisääntöjen opettamista. Tässä tutkimuksessa harjoittelijat oppivat, miten visuaalisen kanavan tukeminen, helppojen esimerkkilauseiden käyttäminen ja oppilaiden tason löytäminen on tärkeää. Kuitenkin 18 harjoittelijasta vain kolme ilmaisi olevansa edes jotenkin tyytyväinen siihen, miten oli edistynyt kieliopin opettamisessa harjoitteluvuoden aikana. Jaakkolan tutkimuksessa (em., 129) kokeneista vieraan kielen opettajista enemmistö (54,8 %) ei kokenut kieliopin opetusta vaikeana. Myös omasta kokemuksestani voin todeta, että opetuskokemus tuo varmuutta, kuten eräs haastateltu saksan harjoittelija totesikin:

*Haastattelija: ”Sitten yhdeks heikkoudeks sä helmikuussa toteat täällä, että se kieliopin opetus. Niin ooks sä siinä saanut nyt lisää kokemusta ja harjoittelua, sen suhteen?”*

*Harjoittelija: ”Sitä olisi tietty voinut vielä harjoitella paljon, paljon enemmän, mut mä uskon, et se tulee sit vuosien varrella. On pakko opetella sitä oppilaiden tahdissa, sitä opettamista. Kyllä sitä on tullut jo, mutta opittavaa on vielä paljon.” (H8)*

### **6.1.5 Yhteenveto ideoista, tavoitteista ja niiden toteutumisista**

Olen koonnut taulukkoon 14 sen, miten tutkimukseni kohteina olleet opetusharjoittelijoiden ideaalit näkyivät heidän tavoitteissaan ja miten he kokivat onnistuneensa tavoitteittensa suhteen ohjatun harjoittelun päätteeksi.

Taulukko 14. Ideaalien sisältyminen tavoitteina harjoittelijoiden HOPSeihin ja niiden toteutuminen harjoittelun aikana harjoittelijan tyytyväisyydellä ilmaistuna.

Taulukkoon on koostettu 18 harjoittelijan aineisto neljästä eri ideaalista: monipuoliset työtavat (MT), tavoitekielen käyttö tunnilla (TK), kieliopin opetus (KO) ja kulttuuritiedon välittäminen (KU). Tutkimuksessa käytetty ideaali on joko sisältynyt harjoittelijan mainitsemiin ideaaleihin tai ei (mainittu ideaalina / ei mainittu ideaalina), sisältynyt harjoittelijan HOPSiin (sisältyi HOPSiin / ei sisältynyt HOPSiin). Harjoittelijan tyytyväisyys ideaalin toteutumiseen opetusharjoittelussa on arvioitu harjoittelijan reflektiosta tai loppuhaastattelusta, joissa harjoittelija on ilmaissut olevansa joko tyytyväinen tai tyytymätön, tai asia ei ole tullut esille (ei käy ilmi).

	mainittiin ideaalina			ei mainittu ideaalina		
	tyytyväinen	ei tyytyväinen	ei käy ilmi	tyytyväinen	ei tyytyväinen	ei käy ilmi
sisältyi HOPSiin	MT 10 TK 2 KO 1 KU 4	MT 2 TK 8 KO 7 KU 0	MT 0 TK 0 KO 2 KU 2	MT 3 TK 1 KO 0 KU 2	MT 0 TK 1 KO 2 KU 0	MT 1 TK 0 KO 2 KU 0
ei sisältynyt HOPSiin	MT 0 TK 3 KO 2 KU 2	MT 0 TK 2 KO 0 KU 3	MT 0 TK 0 KO 2 KU 1	MT 1 TK 0 KO 0 KU 3	MT 0 TK 1 KO 0 KU 0	MT 1 TK 0 KO 0 KU 1

Ideaalit muodostin alkukyselyn perusteella, ja ne olivat vuorovaikutus ja monipuoliset työtavat (MT), tavoitekielen käyttö opetuksessa (TK), selkeä kieliopin opetus (KO) ja kulttuuritiedon välittäminen (KU). Vuorovaikutus oli hankala analysoitava, mutta monipuoliset työtavat tulivat esiin HOPSien tavoitteissa, ja työtapoja pohdittiin myös reflektiovihoissa. Taulukosta 14 käy ilmi, että vaikka harjoittelija kirjoitti HOPSiinsa tavoitteeksi itselleen tärkeitä kehittymisen asioita, ei tavoitteita aina saavutettu. Toisaalta harjoittelija saattoi olla tyytyväinen omassa opetuksessaan johonkin sellaiseen asiaan, jota hän ei ollut edes maininnut omaksi tavoitteekseen, tai edes ideaalikseen. Kolme harjoittelijaa oli esimerkiksi ollut tyytyväinen siihen, miten he olivat osanneet ottaa kulttuuria opetuksensa. Se ei ollut heidän alkukyselyn ideaaleissaan eikä HOPSien tavoitteissaan. Tyytyväisimpiä opetusharjoittelijat olivat siihen, miten olivat onnistuneet monipuolisissa työtavoissa (MT).

## 6.2 Harjoittelijoiden ammatillinen näkemys

Tutkimuksen toisena tutkimuskysymyksenä oli, millainen ammatillinen näkemys vieraan kielen opettajaksi opiskelevalla on hänen suoritettuaan ohjatun harjoittelun.

Vastaan tähän tutkimuskysymykseen ensisijaisesti tekemieni haastattelujen pohjalta. Jo syksyn ja kevään HOPSien vertailussa tuli esille, miten oppilas ja vuorovaikutus tämän kanssa nousivat hiljalleen opetuksen keskiöön, kun luottamus omiin taitoihin kasvoi. Haastatteluissa opiskelijat pohtivat asiantuntijuuden ja ammattitaidon käsitteitä, ihannekoulua ja hyvää työyhteisöä, opettajan työtä ja itseään opettajana, auktoriteetti-käsitettä sekä aineenopettajan roolia kasvattajana. Kuvailen myös yhden harjoittelijan ohjatun harjoittelun aikana tapahtuvan kehityksen.

### **Asiantuntijuus ja ammattitaito**

Toisena ja kolmantena materiaalinkeruuvuotena kysyin loppuhaastattelun yhteydessä harjoittelijoilta, mistä heidän mielestään tulee asiantuntijuus, mitä on opettajan ammattitaito. Lisäksi he pohtivat, miten he voisivat pitää ammattitaitoaan yllä. Tein kysymyksen kaikille 2008–2010 harjoitteluun osallistuneilta 15 harjoittelijalle. Vastaukset voidaan jakaa neljään alaluokkaan sen mukaan, liittyikö vastaus opettajan tietoihin ja taitoihin, henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, yleisiin työyhteisössä vaadittaviin taitoihin vai oppilaisiin ja opiskelijoihin liittyviin seikkoihin.

Lähes kaikki (13/15) laskivat oman aineen hallinnan kuuluvan ammattitaitoon. Neljä mainitsi opetustaidon. Yksi vastasi koulutuksen vaikuttavan ammattitaitoon, mutta ei spesifioinut, tarkoittiko hän aineenopetusta vai opetustaitoa. Sekä luokanhallintataidot että kasvatusta mainittiin sanoina kumpikin kahdessa vastauksessa. Yhdessä vastauksessa tuli esille, että opettajan tulisi olla koko ajan perillä uusista asioista, jotta hänellä on käsitystä nykymaailmasta.

Ammattitaitoon liittyviin opettajan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin laskettiin kuuluvaksi itsensä kehittäminen (5/15) ja tilannetaju tai tilanteen hahmottaminen (4/15). Yksi haastatelluista avasi asiaa selittämällä, että tilanteen hahmottaminen on sitä, että pystyy vaihtamaan suunnitelmaa, jos joku asia ei toimikaan. Kahden mielestä ammattitaitoon liittyy opettajan oma kiinnostus aineeseen, samoin kahden mielestä vastuunotto. Yksittäisiä mainintoja saivat kiinnostus opettajana olemiseen, epävarmuuden sietokyky, sosiaalisuus, itseluottamus, itsekriittisyys, rehellisyys ja aikuisen ihmisen mallittaminen.

Yleisiä työyhteisössä vaadittavia taitoja olivat ihmistuntemus (3 harjoittelijaa); ihmisläheisyys ja tunneäly mainittiin kumpikin kerran. Ammattitaitoisen opettajan suhde oppilaisiin ja opiskelijoihin tuli esiin moninaisissa muodoissa: oppilaan tuntemus mainittiin kaksi kertaa, yksittäisiä mainintoja saivat oppimaan ohjaaminen, nuorten kanssa oleminen, kuuntelutaito, oppilaiden huomioiminen ja oppilaista välittäminen. Ammattitaito merkitsi yhdelle kokemusta ja yhteisöllistä toimintaa. Eräs harjoittelija pohti ammattitaitoa seuraavasti:

*Haastattelija: ”Jos me mietitään sitä opettajan työnkuvaa ylipäätänsä, niin mistä sun mielestä koostuu se opettajan asiantuntijuus tai ammattitaito?”*

*Harjoittelija: ”Totta kai siinä on se aineenhallinta iso osa, mut siit vähintään toinen yhtä iso osa on vaan sitä, sitä koulun elämää, lasten ja nuorten kanssa olemista. Pelkällä aineosaamisella, jos kaiken muun yrittäis sulkee pois siitä, niin ei se ole mikään opettaja. Niin tietynlainen kasvattaja kuitenkin, loppujen lopuksi ihan lukioon asti. Niin kyllä se pitää ihan väkipakolla olla siinä nivoutuneena vähän kaikkeen siihen mitä pyrkii tekemään.”(H16)*

Ammattitaidon määrittelyn jälkeen harjoittelijat saivat pohtia, miten he sitä pitäisivät yllä. Neljä oli sitä mieltä, että ammattitaito kasvaa kokemuksen, työn ja opettamisen kautta. Koulutus nähtiin yhtenä keinona (6 harjoittelijaa), samoin uskottiin saavan ideoita toisilta opettajilta (4). Saksan kielen ja kulttuurin osaamisen ylläpitäjinä nähtiin matkustelu (4), yksi jopa mietti muuttamista Saksaan lyhyeksi ajaksi. Lisäksi kirjallisuuden lukeminen (3) ja internet (2) nähtiin keinoina pitää yllä saksan taitoa. Yksi mainitsi vain pitävänsä yllä yhteyttä kieleen ja toinen totesi, että tietopuolen ylläpitäminen ei ole vaikeaa. Kumpikaan ei määrittelyt paremmin, miten he tulevat sen tekemään. Yksittäisiä mainintoja saivat Opettaja-lehti, osallistuminen projekteihin tai ystävyyskoulutoimintaan, musiikin kuunteleminen ja *Deutsche Welle* –tv-kanavan seuraaminen. Yksi harjoittelija sanoi ammattitaidon kasvavan, kun pohtii tarkkaan ennen opetusta, mitä kaikkea siinä pitää ottaa huomioon. Kolme harjoittelijaa pohditti saksan opettajien työtilanne, heistä yksi ilmaisi huolensa näin:

*Haastattelija: ”Miten ajattelet, et pystyt itse lisäämään tai ylläpitämään omaa ammattitaitoa?”*

*Harjoittelija: ”No sitä mä just ajattelen, et jos mä en saa mitään töitä täst just lähi-aikoina, kyl tuntuu, et tipahtaa kyl ihan. Et sit olis paljon helpompi pysyy siin kun olis siel työssä mukana, ja näkis sitä kehitystä. Siel olis ne uudet kirjat ja muuta mitä tulee, niin koko ajan uutta. Niin sitä kautta, sen työn kautta. Mut jos nyt pitkään on sillai, et joutuu ihan muihin töihin, niin sit se on kyl hankalaa. Mut tietenkin yrittää seurata aikaas, ja muutenki tietenkin nyt Saksa, kaikkee, mitä sielläkin tapahtuu. Se maa ja kaikki se kulttuuritieto ja se. Pysyy ajan tasalla. Ja ittekin oppii koko aika lisää, sanastoo esimerkiksi, huomaa nykyään, tuntuu, et se kuitenkin koko ajan karttuu, kun ei se sanavarasto oo mikään hirveen hyvä saksas, kun sitä ei nyt kuule sillai, eikä ... Semmost pientä koko ajan, pysyy ajan tasal.”(H6)*

Asiantuntijuus ja ammattitaito nähtiin harjoittelun päätteeksi vielä hyvin kapea-alaisena suhteessa opettajankoulutuksen tavoitteisiin (Krokkfors 2003a). Kaikki saksan opettajaksi opiskelevat eivät osanneet nimetä edes substanssiosaamista osaksi asiantuntijuutta tai ammattitaitoa. Opetustaito ja luokanhallintataito tulivat esiin vain muutamilla, samoin kasvatus ja vastuunotto. Toisaalta tämä tulos vastaa alkukyselyn vastauksia kysymykseen siitä, millainen on hyvä opettaja. Siinä opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet nousivat substanssiosaamista tärkeimmiksi. Ammatin eettistä ulottuvuutta ei haastatteluissa mainittu lainkaan. Kuitenkin muissa yhteyksissä kuten itserefleksioissa muualla haastatteluissa ne tulivat esiin. Opetustyön eettistä puolta harjoittelijat pohtivat implisiittisesti esimerkiksi oppilaiden ja opiskelijoiden kohtelemisen yhteydessä.

## Ihannekoulu ja hyvä työyhteisö

Hyvältä työyhteisöltä toivottiin haastatteluissa yhteistyötä ja yhteistä suunnittelua (6 harjoittelijaa), avoimuutta (4), ideoiden ja kokemusten jakamista (4), yhteisiä sääntöjä ja yhtäköyttä vetämistä (4) ja toisten auttamista (3). Harjoittelijat toivoivat, että kaikki tulisivat toimeen toistensa kanssa, ettei olisi kuppikuntia, vaan tuetaan, arvostetaan, huomioidaan ja kannustetaan toisia, keskustellaan, annetaan vertaistukea, annetaan tilaa toisille ja luodaan yhteisöllisyyttä. Opettajanhuoneen toivottiin olevan viihtyisä, turvallinen tai lämminhenkinen. Kollegoilta toivottiin joustavuutta, kehittymishalua tai uudistumishalukkuutta. Lisäksi toivottiin, että opettajanhuoneessa voisi joskus vain ”hengailia”, olla yhdessä muiden kanssa. Yksi toivoi, että se ei olisi liian iso, jotta siinä ei jäisi ulkopuoliseksi. Hyvän esimiehen merkityksen työyhteisössä nosti esiin vain yksi harjoittelija:

*”Hyvä työyhteisö olis just sellainen, mis kaikkia kiinnostaa olla siinä yhteisössä, osa sitä yhteisöä. Aina se ei tietenkään voi olla mahdollista, mut se, et otetaan toiset huomioon ja ajatellaan vähän oman laatikon ulkopuolelle, se olis mun mielestä hyvä työyhteisö. Työyhteisössä on myös hyvin tärkeä se esimies, et minkälainen johtaja sit porukalla on. Jos siel on heikko, niin sit aika nopeesti rupee koko systeemi karisee. Et jos on epäjohdonmukainen ja ei oikein osaa johtaa. Niin siinä aika nopeesti kyl menee kans vinoon. Et se on kans yks asia, mitä mä arvostan.” (H2)*

Opettajien välisestä yhteistyöstä saksan opetusharjoittelijat olivat saaneet mallia harjoitteluvuoden aikana. Eräs harjoittelija kertoi kokemuksistaan seuraavasti:

*Haastattelija: ”Me puhuttiinkin tossa jo vähän siitä, että minkälainen olis hyvä työyhteisö. Sä mainitsit sen, että siellä pystyis saamaan ideoita ja puhumaan asioista, niin mitä muuta sun mielestä kuuluu hyvään työyhteisöön?”*

*Harjoittelija: ”No kyl se tietty on avoimuus. Että niin hyvässä kuin pahassa olis niitä kollegoja, joilta, ei pelkästään avunpyyntö mut pelkästään semmonen jakaminen ylipäätään. Olin seuraamassa yhtä englannin tuntia ja siinäkin oli must hyvä esimerkki siitä, kun tavallaan semmosesta rivien välistä näkyvästä avoimuudesta, et naapuriluokassa oli ilmeisesti yläluokan tunnilla ollut joku tämmönen välikohtaus, niin sit sielt tuotiin punaposkinen poika istumaan lukioluokan perällä olevalle pöydälle tekemään hiljaa töitä, kun se ei siin omassa luokassa ollut onnistunut. Niin semmostahan ei voi tehdä, jos opettajien välil ei oo semmosta kontaktii, et siit tulee häirikötkin puhuttuu, ett mä olin ihan, et wau, mikä tommonen rangaistuskeino ilman, et ketään häpäistään millään tavalla.” (H16)*

Neljässä vastauksessa tuli esille, että opettajaksi opiskeleva toivoi voivansa tehdä yhteistyötä yli ainerajojen, integroida jollakin tapaa eri oppiaineiden sisältöjä myös saksan opetukseen. Kaikissa vastauksissa opettajanhuone nähtiin kokonaisuutena, ei vain kieltenopettajien työyhteisönä. Haluttiin, että jokaiselta kollegalta voi ja uskaltaa kysyä neuvoa tietäen, että sitä myös saa. Nämä tulokset ovat varsin yhteneväiset Rautiaisen (2008, 108–110) tutkimuksen kanssa aineenopettajaharjoittelijoiden käsitteistä hyvästä työyhteisöstä. Hänen tutkimuksessaan aineenopettajaksi opiskelevat toivoivat tasa-arvoista, avointa ja keskustelevaa työyhteisöä. Myös Rautiaisen tutkimuksessa opettajaksi opiskelevat näkivät koulun opettajien kouluna, jossa rehtorilla oli huomattavasti pienempi rooli kuin todellisuudessa.

Vuoden aikana harjoittelijat toimivat pienryhmissä (PBL lukuvuonna 2007–2008 ja MYT lukuvuosina 2008–2010, ks. taulukko 2), jossa oli opiskelijoita jokaisesta oppiaineesta. Lisäksi Turun normaalikoulun harjoittelijoiden työ- ja opiskelutilassa he kohtaavat myös luokanopettajaharjoittelijoita. Haluaisinkin uskoa, että sekä pienryhmätyöskentely että yhteiset sosiaalililat auttavat harjoittelijoita näkemään koulun ja opettajanhuoneen monien eri oppiaineiden näkökulmasta. Harjoittelijoiden huone edustaa moninaisuudessaan opettajanhuonetta, jossa keskustellaan opetuksesta ja koulun käytänteistä ja saadaan kokemuksia vertaistuen antamisesta ja saamisesta.

### **Näkemykset opettajasta, opettajan työstä ja itsestä opettajana harjoitteluvuoden jälkeen**

Loppuhaastatteluisissa keskustelin 18 harjoittelijan kanssa heidän syksyn alkukyselyssä kirjoittamistaan hyvän opettajan kuvauksista. Haastattelussa niitä sai vielä täydentää, mutta täydennyksiä ei juurikaan tullut, vaan harjoittelijat totesivat syksyisten ajatustensa vain vahvistuneen. Seitsemän harjoittelijaa halusi korostaa vielä oppilaan merkitystä. Yksi harjoittelijoista ilmaisi asian näin:

*”Ja oppilaat on aina tärkeempi kuin oma oppiaine, kaikesta huolimatta. Muuten ei kontaktia synny. Sen ehkä mä oon oppinut, et kaikkein tärkein on oppilas.” (H8)*

Kolme harjoittelijaa korosti yksittäisen oppilaan lisäksi tai tilalla ryhmäntuntemusta, josta yksi vielä tarkensi:

*Haastattelija: ”Sä olet pohtinut täällä ylipäätäs, et minkälainen on hyvä vieraan kielen opettaja ja kirjoitat, et hän on kiinnostunut aineestaan ja oppilaistaan, pyrkii vaihtelevaan tuntien sisältöä, painottaa eri asioista, osaa toimia myös toisten opettajien kanssa ja avoin kokeilemaan toisten ideoita. Sitten siinä on niitä ryhmänhallinta-, luokanhallintataitoja. Niin lisäksi sä siihen nyt vielä jotain?”*

*Harjoittelija: ”No jos ihan oppilaitten näkökulmast, niin kaiken a ja o on just se, että löytää jotenkin sen ryhmän tunnelman, ja vähän sen tunnelman vaihtelevuudet. Et mikä se on se ilmassa roikkuva viesti tänään, ja mikä saattais mennä, et vaihdatko jotain sen mukaan, mitä on vähän aatellut, ja vaikka olin aatellut tänään kokeilla sitä ja tätä, niin enpä kokeilekaan tänään. Katotaan ens kerralla. Et sitä ehkä, nyt tämän vuoden jälkeen painottais viel enemmän.” (H16)*

Yksi harjoittelija korosti vielä kasvatustyön merkitystä ja toinen opettajan kriittisyyttä ja omaa ajattelua. Näkemys hyvän opettajan ominaisuuksista pysyi harjoittelijoilla varsin muuttumattomana, eikä pedagogisilla opinnoilla juurikaan ollut siihen vaikutusta. Kaikkonen (2004a, 89) toteaaakin, että opettajaksi opiskelevilla on ehkä jo ennen koulutukseen tuloaan varsin pitkälle pohdittuja tavoitteita opettamiselleen, joihin koulutus ei välttämättä tuo muutoksia, vaan syventää ja avaa niiden pohjalta erilaisia ja ehkä myös uusia toimintamalleja.

Opettajankoulutusta on arvosteltu siitä, että se ei anna valmiuksia kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön (Niemi & Tirri 1997, 57; Opetusministeriö 2006, 23–24). Harjoittelijat eivät osanneet yhdistää opettajan työhön yhteistyötä oppilaiden ja opiskelijoiden huoltajien kanssa. Tutkimukseeni osallistuneista saksan opiskelijoista

11/26 oli osallistunut harjoitteluvuoden aikana Normaalikoulun vanhempainiltaan. Reflektiovihon antaneista 18 harjoittelijasta yksi oli lähettänyt viestin kotiin huoltajille oppilaan tekemättömistä töistä. Haastatteluissa vain yksi (1/15) mainitsi yhteistyön vanhempien kanssa kuuluvan opettajan ammattitaitoon. Ehkä tämä johtuu siitä, että opetusharjoittelussa opettajaksi opiskelevan huomio on paljon omissa harjoitustunneissa, ja vastuu oppilaiden ja opiskelijoiden opinnoista sekä yhteydenpidosta huoltajien kanssa on viime kädessä ohjaavalla opettajalla.

### **Saksan opettajan työn ihanuus ja kurjuus**

Kysymykseen siitä, mikä saksan tai vieraan kielen opettajan työssä on parasta, tuli kahdenlaisia vastauksia: etualalle nousi työskentely oppilaiden kanssa, mihin viitattiin peräti 13/15 vastauksessa joko suoraan sanomalla, että oppilaat olivat parasta, tai kertomalla, että vuorovaikutus nuorten kanssa oli mukavaa, että pienemmissä opetusryhmissä pääsee lähemmäs oppilaita tai että innostuneet ja motivoituneet oppilaat ovat parasta. Oppilaisiin liittyi myös ilo siitä, kun näki oppilaiden oppivan, huomasi heidän saavuttavan sellaisen kielen tason, millä voi jo selvittää Saksassa tai oli mahdollisuus vaikuttaa heidän elämäänsä. Toiseksi nousi opettajaksi opiskelevan oma opetuksen lähtökohta: parasta oli kulttuurin tuominen opetukseen (4 harjoittelijaa), saksan opettaminen (2 harjoittelijaa) tai se, että saattoi tehdä tunnilla mukavia juttuja tai olla itse vastuussa siitä, mitä tekee. Yksi ilmaisi, että parasta oli sen välittäminen oppilaille, mistä itse pitää.

Raskaaksi (saksan) opettajan työssä harjoittelijat voisivat kokea niin ikään oppilaat: jos oppilaat eivät olleet motivoituneita (9), jättivät kielen opiskelun (4), eivät oppineet (2) tai olivat levottomia. Työn määrä (3), töiden seuraaminen kotiin (3) ja koulussa ikävien tilanteiden ottaminen henkilökohtaisesti (3) voisivat myös rasittaa opettajaa. Yksittäisinä mainintoina tuotiin esiin murheen kantaminen oppilaiden henkilökohtaisista tilanteista, materiaalin tekeminen, toisen lähtökohtiin asettuminen, ongelmatilanteet, ideoiden loppuminen, kaikki opettajan ja koulun oheistoiminta, yhteistyö kotien kanssa ja se, että opettajan työ vie paljon aikaa. Kohosen (2007) tutkimuksessa vieraan kielen opettajat kokivat aikapulan rajoittavan niin työn kehittämistä kuin oppilaantuntemustakin. Lukioiden kielten opettajilla kiireen taustalla oli kilpailu opiskelijoista, päättökokeiden arvosanoista, koulun imagosta ja maineesta opiskelijoiden ja vanhempien keskuudessa, mikä johti jatkuvaan haasteiden ottamiseen ja opetussuunnitelmien sekä työmuotojen kehittämiseen. Tutkimuksessani saksan opettajaksi opiskelevilla oli siis jo syntynyt käsitystä siitä, mikä vieraan kielen opettajan työssä on raskasta. Valinnaiskielen erityisongelmista yksi harjoittelija mietti sitä, että koska oppilailla ja opiskelijoilla on myös muita kieliä, on valinnaisopettajan vaikea tietää, paljonko voi antaa läksyjä. Haastatelluista vain yksi harjoittelija pohti, että on vaikea ajatella, mikä työssä voisi olla raskasta.

Kysymykseen siihen, millä keinoin työssä voisi jaksaa, tuli monenlaisia ratkaisuja. Kaksi harjoittelijaa sanoi, ettei ole edes miettinyt asiaa; kolmas totesi, että kun nyt

saisi edes töitä ensin. Ratkaisuja löytyi omasta itsestä ja työyhteisöstä sekä oppilaista. Harjoittelijat kertoivat, että osaavat asettaa itselleen rajat (4), hoitavat työasiat työasi-  
oina/pitävät tietyn kilven yllä (2), miettivät jonkun jutun, jolla työasiat saa pois  
mielestä/täytyy olla muutakin elämää (3), tekevät itselleen sopivan työrytmin tai  
nukkuvat välillä. Kaksi totesi vuoden rytmin tai kesän tuovan työhön vaihtelua. Yksi  
sanoi jaksavansa puhumalla, toinen toivoi saavansa apua hyvästä opettajanhuoneesta.  
Työstä pitäminen, itsensä motivointi, uusien toimintatapojen keksiminen, itsensä  
kehittäminen tai hyvän materiaalipankin luominen nähtiin jaksamista edistävänä  
asioina. Tavoitteina oli olla stressaamatta ja ottaa rennommin. Myös oppilaista, oppi-  
lasryhmistä ja onnistumisen kokemuksista koettiin saatavan energiaa. Edellä  
mainitussa Kohosen (2007) tutkimuksessa työelämässä olleet vieraan kielen opettajat  
totesivat niin ikään, miten omien rajojen tunnustaminen sekä työn ja levon vuorottelu  
auttavat jaksamaan. Samoin oppilaiden kielitaidon edistyminen ja uusien työtapojen  
oppiminen innostivat kokeneita kielen opettajia.

Haastatteluissa keskustelin 12 harjoittelijan kanssa saksan asemasta nykykoulussa.  
Kaikki näkivät tilanteen heikkona. Tosin kahdessa vastauksessa tuli esiin, että on  
tärkeämpiäkin aineita tai ettei valinnaiskielen opetusta tulekaan ottaa vakavasti, koska  
se on vain hyvä lisä muiden aineiden joukossa. Yksi harjoittelija pohti A2- kielen  
opetusta oppilaan näkökulmasta: jos saa valita, mitä tekee perjantai-iltapäivisin, niin  
haluaisiko edes itse valita kielen opiskelun? Virran ja muiden tutkimuksessa (Virta  
ym. 1998, 90–95) vieraan kielen opettajaksi opiskelevat kokivat oman kielensä  
aseman hyvin ainekohtaisesti: englannin opiskelijoilla oli vahva näkemys kielensä  
asemasta, ruotsin opiskelijoilla ei. Valinnaiskielten saksan ja ranskan opiskelijoiden  
mielestä heidän kielensä arvostus oli nousussa. Reilussa kymmenessä vuodessa  
muutos valinnaiskielten asemassa on ollut suuri, ja omassa tutkimuksessani näkyikin  
valinnaiskielten ja erityisesti saksan tasainen hiipuminen kouluaineena.

Kysyin viideltä harjoittelijalta, mitä saksan oppiminen voisi tarjota oppilaalle. Tähän  
ei oikein osattu vastata. Yksi totesi sen olevan vaikea kysymys, mutta nosti sitten  
työelämän näkökulman esiin: työpaikan saanti voi joskus olla kielitaidosta kiinni.  
Vapaa-ajalla matkustaminen, saksalaisten kanssa kommunikointi, tutkimus ja EU  
tuotiin myös esiin vastauksissa. Yksi opetusharjoittelija pohti, että äidinkielen ajatel-  
laan avartavan ajattelua, mutta että vieraiden kielten osaaminen edistää ajattelua vielä  
enemmän, koska ”pystyy ymmärtämään sen, että pöytä ei oo pöytä muilla kielillä”. (H2)

Virta ja muut kysyivät tutkimuksessaan pedagogisiin opintoihin osallistuneilta opiske-  
lijoilta heidän näkemystään siitä, mikä oman oppiaineen merkitys on oppilaan  
henkiselle kasvuille (Virta ym. 1998, 79–86). Tutkimuskysymys oli omaani tarkempi,  
ja vastauksista tuli esille muun muassa oppiaineen eettinen ja arvokasvatuksellinen  
puoli sekä oppiaineen substanssin merkitys oppilaan kasvun kannalta. Vieraan kielen  
opiskelijat korostivat kielen opetuksen pyrkivän ensisijaisesti kulttuurien tuntemuksen  
ja sitä kautta suvaitsevaisuuden kasvattamiseen. Omassa tutkimuksessani vastauksia



oli vähän, ja niissä korostui käytännön kielitaidon merkitys työelämässä ja vapaa-ajalla, vain yllä olevassa lainauksessa näkyy valinnaiskielen merkitys ajattelun edistämisen välineenä.

### **Ajatuksia opettajan auktoriteetista**

Kysymystä opettajan auktoriteetista sivuttiin 17 haastattelussa. Opetusharjoittelijat näkivät auktoriteetin perustuvan siihen, että oppilaat ja opiskelijat luottivat opettajaan, hänen ammattitaitoonsa tai luokanhallintakykyynsä (7). Lisäksi auktoriteettia kunnioitetaan (5), totellaan (4) ja kuunnellaan (3). Hän on sopivan jämäkkä tai tiukka (3), luokassa oleva aikuinen (3). Auktoriteettina olemiseen kuuluu vapaus ja vastuu, hän voi vaatia, häntä arvostetaan, hän on huumorintajuinen, kunnioittaa myös oppilaita ja luokassa oppilaat kuuntelevat opettajaa ja opettaja oppilaita. Auktoriteettius tulee itsensä hyväksymisestä, rauhallisuudesta ja johdonmukaisuudesta. Se näkyy luokassa siten, että siellä tehdään, mitä opettaja sanoo ja oppilaat uskaltavat kysyä. Kymmenen harjoittelijaa tunsi olevansa luokassa auktoriteetti, kuusi oli vielä vähän epävarma omasta asemastaan. Yksi harjoittelija koki, että auktoriteetiksi pääsee vasta kokemuksen myötä, pysyvemmän työn kautta.

Erityisopetuksessa tehtävässä kouluharjoittelussa harjoittelijat toimivat joko erityisopetuksen tiloissa tai sitten esimerkiksi apuopettajana luokassa. Erityisopetuksessa harjoittelijat ovat usein oppilaiden kanssa yksin tai pareittain, jolloin täytyy onnistua ilman takana istuvaa ohjaavaa opettajaa:

*Haastattelija: ”No onks sulla auktoriteettia luokassa?”*

*Harjoittelija: ”Jonkun verran. Kyllä se on ehkä niin, että kuitenkin sitten, että jos on semmonen tosi kyseessä, niin ainakin näillä harjoitustunneilla, niin kyllä ne tulee teille, että teillä on se pääauktoriteetti. Selkeästikin, mut et kyllä mä joissakin kohissa oon uskaltanut sanoa, että ei. Tai että tämä tehdään nyt loppuun ja sit vasta lähdetään, niin harvoin on käynyt niin, että ne ois vaan lähtenyt, kyl ne kuitenkin sitten kuuntelee. Ja olkoon kuka tahansa, siellä oli erityisopetuksessakin sellanen, että mä sitten vaan sanoin ja ootin, että koska se tulee se reppu naamalle, mutta ei se tullut koskaan. Vaan ne kiltisti teki, tai ei kiltisti, mutta isolla suttusella käsialalla sit kirjotti siihen kirjaan, ja mä ootin siinä vieressä. Että kyllä se oli aika semmonen hyvä kokemus siitä, että ne kuitenkin sitten ei uskalla.”(H12)*

Oppilaiden mielestä opettajan persoona ja kyvyt ovat tärkeimmät ominaisuudet, kun he miettivät, millaista opettajaa he haluavat totella. He kokevat tärkeinä varsinkin opettajan vuorovaikutustaidot. (Eväsoja ja Keskinen 2005.) Saksan opetusharjoittelijoiden vastauksissa näkyy juuri niitä ominaisuuksia, joita oppilaatkin arvostavat. Harjoittelijat olivat itsekkin arvostaneet näitä ominaisuuksia alkukyselyssä hyvän opettajan kuvauksissaan.

### **Aineenopettaja vai kasvattaja?**

Aineenopettajan kasvatustyöstä puhuttiin 19 haastattelussa. Kasvattajina opetusharjoittelijat kuvailivat itseään sanoilla tiukka (2 harjoittelijaa), läsnä oleva ja

kuunteleva (2 harjoittelijaa), mukava, kaiken näitisti sanova, peruslempeä, järjestelmällinen, ja ei riittävän tiukka. Kasvatustyössä nähtiin tärkeänä, että opetetaan peruskäytöstapoja, toimitaan puhumalla eikä huutamalla, opetetaan elämisen taitoja ja vaaditaan toisten kunnioittamista. Yksi koki olevansa roolimalli. Kasvatustyö oli haasteellista, sitä tehtiin arkisissa jutuissa, ja kodin tehtävä oli huolehtia peruskäytöstavoista. Yksi harjoittelija pohti sitä, miten vaikeaa oli olla tiukka, kun oppilaat olivat tulleet niin läheisiksi. Ainoastaan yksi harjoittelija ei kokenut olevansa lainkaan kasvattaja. Kaksi koki olevansa kuitenkin enemmän aineenopettaja kuin kasvattaja, yksi sen sijaan totesi opettajan kuvansa muuttuneen enemmän kasvattajan roolin suuntaan:

*Haastattelija: "Se opettajan työ, sanotaan, että se on koko ajan enemmän kasvatustyötä. Niin koetko sä olevas kasvattaja?"*

*Harjoittelija: Tän vuoden mä olen ollut hirveen yllättynyt, et miten mun kuva opettajasta, opettajana, on muuttunut yhä enemmän kasvattajaks, kasvattajanäkemykseen, tai. Kyl mä itse koen, että musta on tullut yhä enemmän sellainen kasvattaja." (naurua).*

*Haastattelija: "No millainen kasvattaja sä olet?"*

*Harjoittelija: "Millainen kasvattaja? Hmm. Mä haluan, et oppilaat oppivat elämisen taitoja. Ja haluan kannustaa siihen, että heistä tulee aikuisia, jotka osaavat ottaa omasta elämästään vastuuta. Se on mun näkemys mun kasvattajan roolista." (H8)*

Kasvatustyö nähtiin olennaisena osana perusopetuksen ja varsinkin alakoulun opetusta; sen lisäksi muutama harjoittelija totesi, että kyllä lukiossakin pitää kasvatua. Viisi harjoittelijaa toi esille, miten sovituiista säännöistä tai asioista tulee pitää kiinni. Kaksi harjoittelijaa kuvaili, miten kasvatustyötä saattoi tehdä esimerkiksi ryhmätöiden avulla, kun siinä opitaan samalla ryhmätöitä, toisten kuuntelemista ja vastuunottoa. Yksi pohti sitä, että pakollisten kielten tunneilla on kasvatustyötä paljon enemmän kuin saksan tunneilla, joissa oppilaat osaavat olla kauniimmin. Opetusharjoittelijat olivat kohdanneet kasvatustehtävän omien harjoitustuntiensa lisäksi kouluharjoittelussa osallistumalla välituntivalvontoihin (4/26), erityisopetukseen (23/26), tukiopetukseen tai yläkoulun läksykerhoon (13/26), opintoretkiin (3/26) ja muihin yhteisiin tilaisuuksiin, kuten perinteiseen Norssin päivän viettoon (11/26). Apuopettajana luokassa oli toiminut yli puolet harjoittelijoista.

Värrin (2006) toteaa opettajankoulutuksen tärkeimmän tehtävän olevan kasvatuksen merkityksen mieleen palauttamisen. Ahon (2011, 188) tutkimuksessa niin koko perusopetuksen kuin lukionkin opettajat olivat korostaneet kasvatuksen tärkeyttä omassa työssään. Nyman (2009, 27) huomauttaa, että nuoren opettajan voi olla vaikeaa ottaa kasvatustavasta, kun identifioituminen opettajan ammattiin tapahtuu opetettavan aineen kautta. Lähes kaikki tähän tutkimukseen osallistuneet saksan opetusharjoittelijat olivat pedagogisten opintojen aikana kuitenkin sisäistäneet sen, että koulussa kasvatustavasta on kaikilla, myös aineenopettajilla.

## Minä opettajana

Haastattelussa kysyin 16 harjoittelijalta, miten hän kuvaisi itseään opettajana. Vastauksissa tuli esille nimenomaan luokkatilanteessa tarvittavia ominaisuuksia: helposti lähestyttävä (3), kannustava (2) rauhallinen (2), rento (2), innostava (2), monipuolinen (2) ja hyvän ilmapiirin luoja (2). Kerran mainittuja ominaisuuksia olivat kärsivällinen, joustava, iloinen, aito, oppilasläheinen, kiva, hyvä, selkeä, ei-fanaattinen, ymmärtäväinen, oppilaat huomioon ottava, vuorovaikutukseen panostava ja turvallinen. Toisaalta tuotiin esiin, että haluttiin antaa rajat (2) tai selkeät säännöt (1), ja haluttiin olla tiukka (3) tai jämpä (1). Opetusharjoittelija saattoi myös tuntea, että hänen luonteensa muuttui luokka-asteen mukaan, kuten yksi harjoittelija kertoi:

*”No, mä huomasin, kun mä opetin sitä lukion kakkosluokkaa, niin mun persoonallisuus muuttui aika paljon. Et mä rupesin olee enemmän semmonen vähän anteeksipyytävän oloinen ja semmonen hissukka. Et mä toivoisin, et mä olisin myös noitten vanhempien oppilaitten kans ihan samanlainen mitä mä oon sitten peruskoululaisten kanssa. Et mä en ymmärrä, mikä siin sit on, et mun se persoonallisuus muuttuu niin täysin vanhempien oppilaitten kanssa. Onks se sit vaan se, et kun ne on sen verta vanhempii, niin sit jotenkin aattelee, et niit ei voi silleen käskyttää niin samalla lailla kuin peruskoululaisiin. Mut kylhän niit voi. Jotenkin se vaan on mun pääss.” (H17)*

Lukiolaisten opetuksen harjoittelija oli kokenut myös siksi haastavaksi, että luokka oli ollut hiljainen, mikä oli tuntunut hänestä ahdistavalta. Hänestä tuntui, että hän oli luokassa silmätikkuna ja että hänen piti tehdä kaikki työ sen sijaan, että opiskelijat olisivat olleet aktiivisia. Hän koki opetustilanteen ahdistavana, ja vasta kun hän antoi opiskelijoiden toimia keskenään, tilanne muuttui harjoittelijalle mukavammaksi.

Itsensä kiltiksi ja pehmoksi kuvaillut harjoittelija oli pohtinut luokan yhteistä vastuuta tekemisestä ja oppimisesta. Hänelle oli tärkeää, että jokainen tekee oman osuutensa opetustilanteessa, että jokainen osallistuu yhteiseen tekemiseen. Toinen harjoittelija kertoi, miten oma rentous saattoi olla sekä positiivinen että negatiivinen luonteenpiirre. Toisaalta hän kokee, että oppilaiden on hyvä olla hänen opetuksessaan, mutta toisaalta rentous voi johtaa siihen, että hän ei vaadi oppilailta tarpeeksi.

Harjoittelu oli vaikuttanut myös opettajaksi opiskelevan minäkuvaan, mikä tulee esille yhden harjoittelijan kommentoissa:

*Haastattelija: ”Että sä oot yllätynyt omasta luonteestas?”*

*Harjoittelija: ”Niin, ajattele. Etten ole ollenkaan niin paha kuin ajattelis. Olen ajatellut, et iljettävä ihan, simmonen harmittavainen. Joo, ehkä sen säästää sitten kotiin.” (naurua)*

*Haastattelija: ”Näinhän se on. Sit sä oot huomannut, et sä oot myöskin rauhallinen tunnilla.”*

*Harjoittelija: ”Joo, aika jännä, et itsetuntemus on ilmeisesti tosi huono. Mä olen aina kuvitellut, että mä olen kauheen simmonen temperamenttinen ja näin. Enhän mä näemmä oo ollenkaan (naurua.) Oon hyvinkin tasainen.” (H24)*

Tehokas läksyjentekijä ja oppija oli huomannut harjoittelun aikana, miten oma tehokkuus oli siirtynyt myös tuntisuunnitelmiin ja opetukseen, kunnes siitä oli ohjaajan kanssa puhuttu. Hän oppi ottamaan hitaampia huomioon muun muassa siten, että hitaammat

oppijat siirrettiin istumaan sellaisen kaverin viereen, joka teki tehtäviä hieman samaan tahtiin ja jaksoi myös auttaa ja tukea toista.

Nuoren aineenopettajaksi opiskelevan ei ole aina ihan helppoa löytää omaa roolia opettajana. Yksi jo opettajankokemusta omannut harjoittelija kirjoitti HOPSiinsa haluavansa vähentää opettajan teennäistä roolia, missä hän sitten myös koki onnistuneensa. Kaksi harjoittelijaa kertoi haastattelussa, miten ennakoasenne opettajan asemasta oli muuttunut harjoittelun aikana. Toinen heistä kertoi näin:

*Haastattelija: ”Tammikuussa sä olet miettinyt sitä, että sä jännität vielä niitä oppituntei mut et sä olet huomannut, et sä voit olla oma itses. Ja että opettajalla pitää olla vahva itsetunto, että selviää kaikista hankalista tilanteista ja kolhuista. Sitä mä mietin, ett oliko sä ajatellut, et opettajalla on joku rooli? Ettei se voi olla oma itsensä siellä luokassa?”*

*Harjoittelija: ”Joo, kyl mä, silloin kun mä tulin harjoitteluun, niin jotenkin koin, että opettajan pitää olla sellainen yhteiskunnan loistava esimerkkitähti. Ihan niin kuin noista muistakin harjoittelijoista pikkusen tuli sellanen sosiaalinen paine, ehkä, ja sellanen kuva, et hekin on jollain tavalla opettajia kutsumuksesta ja kaikkee muuta sellaista. Just sellaisia yhteiskunnan keulahahmoja. Mut sit jotenkin huomas sen, et siin ajaa sitten ittes aika nopeesti sellaiseen tilanteeseen, et a) ei jaksa, b) ei oikeen tiedä ittekään sit enää, missä mennään. Se oli tosi lohduttavaa huomata, et mun ei tarvi olla maailman paras tässä hommas, vaan et mä voin olla ihan oma itteni ja oppilaat jopa tykkää sit hyväks lykys ehkä vähän enemmänkin.” (H2)*

Haastattelujen ja kirjallisten reflektioiden perusteella kävi ilmi, että jokainen 20 haastateltua oli yhä kiinnostunut opettajan töistä, kuudella ajatus toimia opettajana oli vielä vahvistunut syksystä. Yksi harjoittelija kertoi, ettei ehkä jää ammatista eläkkeelle; toinen ajatteli voivansa löytää töitä myös muualta sellaiselta alalta, jossa on tekemisissä lasten ja nuorten kanssa; kolmas pohti myös kokonaan alan vaihtoa, häntä kiinnosti moni muukin ala, ja opettajan työ tuntui aika vastuulliselta:

*”Toisaalta mua kiinnostaa toi opettajan homma, mut mä en tiä, siin on siis jollain lailla, välil tuntuu, et siin on hirvee se vastuu, et ne lapset oppii. Et sit taas toisaalta mun mielest vois olla hauskaa olla vaiks autokoulunopettaja. Niinku joteskin, jollain lailla yhdistää sitä, mut mä en tiedä, onks se niinku se et, käyks se liian raskaaksi se oikee opettajan homma.” (H23)*

Ennakoajatukset olivat muuttuneet harjoitteluvuoden aikana ja epävarmuus opettajan työstä muuttunut varmuudeksi:

*Haastattelija: ”Sä et ollut niin kauheen varma siitä, että sä haluaisit opettajaks. Niin mitkä asiat siihen vaikutti, et se opettajan ammatti ei ollut sulle mikää ykkösvaihtoehto?”*

*Harjoittelija: Mä jotenkin kuvittelin, et mä en tuu lasten kanssa toimeen, en jaksa niit yläaste-laisii, lähinnä se, että mä en ihmisten kanssa, en jaksa sitä semmost kurinpitoa. Siinä oli vaan se, et jos väsy siihen, et ne lapset on ihan kamalia ja mä en tuu niiden kanssa yhtään toimeen, mä en sen takii haluis tehdä sitä. Mut mun mielest, kun siitä on tullut tämän vuoden aikana, se on tullut siks positiiviseksi asiaks, se niitten lasten kans ja niitten nuorten kans. Ja sit jotenkin silleen, kun ne kasvaa ja ne kehitty.” (H5)*

Luvussa 5.1.1 kysyin sitä, voiko oma kouluaikainen hyvä opettaja olla liian voimakas esikuva ja roolimalli, niin että opettajaksi opiskeleva uupuu tavoitellessaan jotain

sellaista, mikä ei sovi itselle. Tutkimukseeni osallistuneilla saksan opetusharjoittelijoilla oli kuitenkin hyvin realistinen näkemys omista vahvuuksistaan, eikä heillä ollut tarvetta tulla samanlaisiksi kuin oma hyvä opettaja oli ollut.

### Case: Maija

Seuraavassa kuvailen opettajaksi opiskelevan ammatillista kasvua yhden harjoittelijan näkökulmasta. Kutsun harjoittelijaa Maijaksi, ja minulla on hänen lupansa käyttää häneltä saatua materiaalia tähän tapauskuvaukseen.

Maija kertoi alkukyselyssä haluavansa valmistua saksan opettajaksi, koska oli aina ollut kiinnostunut itse kielestä ja halusi opiskella sitä. Opettajan ammatti oli ollut hänelle jo vuosia selkeä päämäärä, koska siinä yhdistyvät tasapainoisesti asiantuntemus sekä sosiaalinen kanssakäyminen erilaisten ihmisten kanssa. Maija oli opiskellut koulussa saksaa A1-kielenä ja piti kielitaitoaan erittäin hyvänä. Koulussa hän oli ollut tunnollinen oppilas ja opiskelija; hän oli tehnyt aina läksynsä, eikä saksan kielioppi ollut tuottanut vaikeuksia. Sanoja hän oli harjoitellut sanalistojen ja muistisääntöjen avulla. Maijan opettajat olivat olleet erinomaisia, ja kielten opettajat olivat vaikuttaneet ratkaisevasti ammatinvalintaan. Omissa opettajissa ja erityisesti saksan opettajissa hän arvosti johdonmukaisuutta ja kykyä puhua kielestä ja opettaa kieltä sen omilla termeillä. Opettajat olivat opettaneet hänelle korkean työmoraalin: tehtäviä oli ollut paljon ja tuloksia oli tullut.

Tietonsa saksankielisistä maista Maija koki hyviksi. Hän oli mielestään perehtynyt hyvin maantietoon, kirjallisuuteen ja musiikkiin ja pyrki seuraamaan saksankielisten maiden tapahtumia. Kieliharjoittelu saksaa puhuvassa maassa oli lisännyt suullisen ilmaisun varmuutta vähentänyt ja epäonnistumisen pelkoa. Kulttuurin opettamisessa hän koki onnistuneensa, mikä tuli esiin loppuhaastattelussa:

*”se on sinne niinku pieninä juttuina siellä täällä, et ei niinku tavallaan, ettei ole joku Powerpoint-esitys jostain asiasta, jota on valmistellut. Mut jos siel on joku kohta jossain tekstissä tai tehtävässä, niin hei, tää on nyt tällanen.”*

Pedagogisten opintojen alussa Maija oli kiinnostunut opettajamaan perusopetuksessa ja lukiossa. Alakouluikäisten lasten opetusta hän ei kuitenkaan kokenut omakseen. Häntä huoletti kyky opettaa alakouluikäisiä lapsia, koska ei ollut suuntautunut leikkimiseen tai askarteluun: ne eivät olleet hänen tapansa välittää tietoa. Maija pohti, olisiko hän huono opettaja vain siksi, että hänen tapansa tehdä asioita oli toisenlainen. Hän halusi kuitenkin olla avoin kaikille mahdollisuuksille. Alakoulun observointitehtävässä hän kirjoitti: *”Pieni puuhastelu lienee perusteltua, mutta herättää poloisessa harjoittelijassa pelon omista kyvyistä. Onneksi aineenopettajat pääosin toimivat yläkoulussa ja lukiossa.”* Loppujen lopuksi Maija ei halunnut harjoitella lainkaan alakoulun puolella, loppuhaastattelussa hän totesi:

*”Alakouluun mä en kyllä itseäni osaa kuvitella. Sekin voisi olla jonkun uuden puolen löytäminen sit jossain vaiheessa, mutta tällä hetkellä tuntuu, et mä en osaa suhtautua pieniin lapsiin silleen normaaleina elävinä ihmisinä.” (naurua)*

Ohjatulta harjoittelulta Maija toivoi kokonaisvaltaista perehtymistä opettajan työhön ja saavansa koulusta kokemuksen opettajan näkökulmasta. Sen hän koki myös saaneensa. Hyvän vieraan kielen opettajan hän oli alkukyselyssä kuvaillut johdonmukaiseksi, järjestelmälliseksi ja joustavaksi. Joustavuuden hän kevään haastattelussa määritteli taidoksi ottaa oppilaat huomioon. Johdonmukaisuuden hän koki tärkeänä, jotta sekä opettaja ja oppilaat tietävät, miten *”homma toimii”* ja miten sen mukaan mennään.

Alkuhaastattelussa Maija kirjoitti, että hyvään vieraan kielen opetukseen kuuluvat oppilaan motivaatio ja opettajan ammattitaito. Haastattelussa tätä määritelmää käsiteltiin vielä uudestaan, ja ammattitaidoksi ja asiantuntijuuteen Maija laski kuuluvaksi substanssiosaamisen lisäksi luokantuntemuksen ja epävarmuuden sietokyvyn. Epävarmuus näkyi syksyllä lähes jokaisessa Maijan kirjallisessa tuotoksessa: HOPSseissaan ja reflektiovihon pohdinnoissaan Maija pohti omaa epävarmuuttaan ja jännittämistään. Syksyllä hän mielti sitä, miten yksi vuoden suurimmista haasteista tulee olemaan itsensä voittaminen, koska on liian ankara ja kriittinen itselleen. Haastattelussa hän totesi aiheuttaneen itselleen lisästressiä miettiessään, mitä muut harjoittelijat ja ohjaajat hänestä ajattelevat, pitävätkö muut häntä ihan tyhmänä. Oppilaita hän ei sanonut jännittävänsä. Reflektioissaan hän pohti ajatelleensa liikaa kaiken onnistumista. Vasta ohjaajien palautteen ja vertaispalautteen ansiosta hän huomasi opetuksessaan olleen jotain hyvääkin. Keväällä hän asetti itselleen haasteeksi sen, että yrittää nähdä itsensä myönteisessä valossa, eikä kiinnitä huomiota vain epäonnistuneisiin ratkaisuihin. Kevään HOPSissa hän mielti myös sitä, että on mahdollista olla oman järjestelmällisyytensä vanki. Hän koki, että epävarmuus aiheutti sen, että kun oli tarkkaan suunnitellut kaiken niin hyvin kuin mahdollista, niin sitten tulikin erilaisia muuttuvia tekijöitä, jotka aiheuttivat ylimääräistä ahdistusta juuri järjestelmällisyyden suhteen. Maija kertoi haastattelussa, että yksi vuoden tärkeimmistä opeista oli ollut huomata, miten opettajan työssä muuttujia on todella paljon. Hän totesi myös oppineensa nauramaan itselleen. Epävarmuus hävisi vähitellen:

*”Mut toi sit, ehkä se oli sitä kasvamista, et sit se tunne hävis. Kasvamista ja tietoistakin harjoittelua. Kyl ihminen voi tuollaisissa asioissa kehittää sitä, miten ajattelee ja mihin asioihin kiinnittää huomiota.”*

Maijan kanssa keskusteltiin ohjaustilanteissa paljon hänen jännittämistään. Loppuhaastattelussa hän kuvaili jännittämistään näin:

*”tavallaan sitten muutamana päivänä aina ennen tuntuu tai uutta ryhmää, nii silleen vähän pohti, et voi ei, tuleeko tästäkin nyt ihan katastrofi. Se on mun mielestä vähän semmosta ei niin järjellistä, mikä ei tavallaan perustu mihinkään konkreettisiin tosiasioihin, vaan se on sellaista jonkinlaista ihmeellistä oman mielen aiheuttamaa pahaa oloa.”*

Katastrofeja ei kuitenkaan tullut kertaakaan, ja hänen pelkäämänsä ohjaajien ja muiden harjoittelijan palaute oli ollut hyvää. Jopa lukiolaisilta oli tullut todella hyvää palautetta. Hän totesikin jännityksensä olleen aidosti ”ei järjellistä”. Maija kokeili erilaisia työtapoja, jopa sellaisia, joita ei aluksi uskonut voivansa itse käyttää. Hän ei kokenut olevansa luova, mutta oppi silti tekemään ”omiakin juttuja” harjoitustunneille. Loppuhaastattelussa hän totesi huomanneensa, ettei ole muita huonompi sen takia, että haluaa tehdä asioita toisella tapaa. Yllätyksekseen hän huomasi myös välittävänsä oppilaistaan jopa niin, että esimerkiksi aineiden korjaamisessa ei voinutkaan olla niin ankara kuin oli kuvitellut.

Siirtyminen kielen opiskelijasta kielen opettajaksi ei ollut Maijalle aluksi helppoa. Hän koki, että ohjaajat pitivät harjoittelijoita jo vähän kollegoina, vaikka hän olisi halunnut enemmän suoria ohjeita ja reseptejä. Keväällä hän tunsu oman aktiivisuutensa kasvaneen, eikä tarvinnut enää niin konkreettista ohjausta kuin syksyllä. Hän oli saanut tietoja ja taitoja kokeiden laatimiseen ja arviointiin, vaikka arvioinnissa hän koki olevansa vielä vähän epävarma. Hän totesi kuitenkin kokemuksen tuovan siihenkin lisätaitoja, kun on nyt saanut välineitä ja keinoja arvioinnin tekemiseen. Myös opetussuunnitelmasta hän tietää saavansa lisäapua.

Saksan opettajan ammatissa mukavinta oli Maijan mielestä oppilaat ja se, että sai välittää toisille sellaista asiaa, mistä itse piti. Raskainta oli toisen ihmisen lähtökohtaan asettuminen ja sen ymmärtäminen, että kaikille se oma aine ei olekaan mukavinta. Maija näki ammattitaidon ylläpitämisessä auttavan musiikin, matkustamisen ja kirjojen lukemisen. Hän uskoi jaksavansa opettajan työssä siten, että tunnollisuudestaan huolimatta osaa vetää rajan työnteon ja muun elämän väliin. Maija koki olevansa opettajana luokassa auktoriteetti, mikä näkyy siinä, että kun oppilaat kysyvät häneltä jotain, he luottavat siihen, että hän tietää vastauksen. Auktoriteettinä oleminen merkitsi hänelle myös sitä, että opettaja omalla esimerkillään voi vaatia oppilailta asioita. Kasvattajan roolin hän liitti arkipäivän käytänteisiin ja niistä kiinnipitämiseen. Luokanhallinnan keinoja hän oli saanut, mutta hankalaksi hän koki passiivisen oppilaan kohtaamisen ja sen, miten tästä voi saada irti mahdollisen potentiaalin. Kysymys hyvästä työyhteisöstä oli Maijalle vaikea, koska hänellä ei ollut juuri kokemusta minkäänlaisesta työyhteisöstä. Yksi tärkeimmistä asioista oli hänelle kuitenkin keskinäinen vertaistuki:

*”Kyl mä luulen, et se on ei ainoastaan harjoittelijoil vaan myös opettajaopettajallakin ihan tosi tärkeetä, koska kaikille tulee sellaisii hetkiä, et tuntuu, et ei riitä ja näin. Sellanen paikka, missä täytyis päteä ja koko ajan pyrkiä osoittaa erinomaisuutensa, niin on aika, olis mulle tosi vaikee paikka työskennellä, koska mä olen käynyt sellaisissa ympäristöissä koulua ja se on ollut oppilaalle jo vaikeeta. Niin voin kuvitella minkä moninkertaisesti se on ollut siellä opettajanhuoneessa.”*

Opettajan työssä Maijaa pohditutti vielä se, miten pystyy unohtamaan eteen tulevia surullisia tapauksia ja elämänkohtaloita, ettei herkkänä ihmisenä ota liikaa asioita tunnolleen.

Maijan hyvän vieraan kielen opetuksen tai hyvän vieraan kielen opettajan kuvauksessa ei tullut esiin yhtään tämän tutkimuksen ideaaliksi nostettu asiaa. HOPSien tavoitteissa hän oli maininnut erilaisten työtapojen opetteluun ja kieliopin selkeän opettamisen. Käyttämiinsä työtapoihin ja kulttuurin opettamiseensa hän oli tyytyväinen, kieliopin opetuksen onnistumista ei sivuttu kirjallisessa reflektiossa eikä haastattelussa. Tavoitekielen käytöstään hän totesi, miten hän haluaa panostaa selkeyteen, ja siksi saksan käyttö jää vähemmälle.

Maijan harjoitteluvuosi on mielestäni esimerkki siitä, miten aluksi itsestään epävarma harjoittelija löytää ohjatun harjoittelun aikana oman tapansa opettaa ja olla opettajana. Luvussa 2.3.1 toin esille voimaantumisen käsitteen, ja miten se on kytköksissä opiskelijaopettajan omaan haluun ja sitoutumiseen oppia, kehittyä ja kokeilla rohkeasti oman näkemyksensä pohjalta (Siitonen 1999, 187–188). Maijan kehittymistä voidaan mielestäni kutsua voimaantumiseksi. Hän sitoutui tietoisesti omaan kehittymiseensä, lopetti itsensä vertailemisen muihin ja löysi omat tapansa toimia:

*Haastattelija: ”Mikä on sulle vuoden helmi?”*

*Maija: ”Kyl se itsevarmuuden kasvaminen ja itseluottamuksen löytyminen niihin omiin valintoihin ja ratkaisuihin, niin se.”*

## **Yhteenvetoa**

Opettajankoulutuksen tavoitteita esittelevässä luvussa (luku 2.3.1) esittelin Kohosen (2000; 2007), Krokforsin (2003a) ja Penttisen (2004) näkemyksiä siitä, mistä opettajan ammatillinen identiteetti koostuu ja mitä taitoja opettajankoulutuksessa tulisi vahvistaa. Ensimmäinen kaikille yhteinen ulottuvuus on substanssiosaaminen; aineenopettaja nähdään oman tieteenalansa asiantuntijana. Alkukyselyssä opetusharjoittelijat olivat korostaneet opettajan luonnetta ja persoonaa; loppuhaastattelussa lähes kaikki mainitsivat substanssiosaamisen ammattitaitoon liittyvänä osaamisena. Voidaan ehkä tulkita, että pedagogisten opintojen aikana saksan opettajaksi opiskeleville oli vahvistunut käsitys siitä, että aineenopettajan ammattitaitoon kuuluu oman oppiaineensa vahva osaaminen. Substanssiosaamisen puute näkyi muutamilla opetusharjoittelijoilla kieliopin opetuksen ja omien tehtävämonisteiden virheissä, samoin kuin vaikeudessa käyttää saksaa luokkakielenä.

Toinen yhteinen ulottuvuus on opettamisen taito, taito kohdata oppilaat ja opiskelijat ja arvioida heitä. Kaikki saksan opettajaksi opiskelevat kokivat onnistuneensa vuorovaikutuksessa oppilasryhmiensä kanssa. Arviointitaidot eivät tulleet esille kirjallisessa aineistossa tai haastatteluissa. Opettamisen taidoissa he kokivat sekä onnistumisia että epäonnistumisia: varsinkin kieliopin opetus konstruktivistisesti tuntui suurimmalle osalle kovin haastavalta vielä viimeisillä harjoitustunneilla.

Krokfors (2003a) korostaa opettajan analysointitaitoa havaita koulussa tapahtuvan toiminnan tietoisia ja tiedostamattomia päämääriä; Kohonen (2000; 2007) tuo esiin opettajan kyvyn toimia työyhteisön kehittäjänä ja uudistajana sekä osallistua myös



yhteiskunnalliseen keskusteluun ja toimintaan. Tämä tutkimus keskittyi enemmän opettajaksi opiskelevien opetuksen tavoitteiden tutkimiseen. Heidän vastauksistaan hyvästä työyhteisöstä voidaan kuitenkin päätellä, että he ovat valmiita toimimaan yhdessä muiden kanssa. He toivovat työyhteisöltä uudistusmielisyyttä ja yhteisiä, myös ainerajoja ylittäviä opetuskokeiluja. Vastauksista tuli esille, että työyhteisöön kuuluvat kaikkien oppiaineiden opettajat, eivät vain kieltenopettajat.

### 6.3 Ohjausvälineiden toimivuus

Viimeinen tutkimuskysymys oli, miten Turun normaalikoulussa ohjausvälineinä käytettävät henkilökohtaiset harjoittelusuunnitelmat (HOPS) ja reflektiovihko toimivat käytännössä. Syksyn HOPS kirjoitetaan ensimmäinen ohjatun harjoittelujakson (OH1) jälkeen, jonka aikana harjoittelijat ovat seuranneet oman aineensa opetusta ja pitäneet mahdollisesti muutamia opetustuokioita, yleensä yhdessä parin kanssa. HOPSissa harjoittelijoiden tulisi pohtia omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan sekä omia tavoitteitaan seuraavalle harjoittelujaksolle (OH2). Muutamille harjoittelijoille tämä pohdinta tuntui vaikealta: harjoittelija ei ollut vielä saanut käsitystä siitä, millaista on seistä luokan edessä opettajana, ja omien ajatusten kirjaaminen kirjoitettuun muotoon saattoi tuntua hankalalta. Kevään HOPS olikin jo helpompi kirjoittaa, koska opettajakokemuksta oli jo enemmän ja oma paikka luokassa oli alkanut löytyä jokaiselle. Mielestäni syksyn HOPS on kuitenkin äärimmäisen tärkeä, sillä se luo pohjan ensimmäisille ohjauskeskusteluille ja antaa ohjaajalle konkreettista vihjettä siitä, millaisen ohjattavan kanssa hän työskentelee: tarvitseeko tämä paljon tukea, missä tukea tarvitaan, mitä vahvuuksia hänellä on ja mihin asioihin kannattaa kiinnittää huomiota ensimmäisten harjoitustuntien aikana. Kirjoitettu teksti on myös vahvempi viesti kuin puhuttu: kun harjoittelija joutuu pohtimaan omia käsityksiään, ennako-odotuksiaan ja toiveitaan kirjallisesti, uskon hänen myös pohtivan näitä asioita intensiivisimmin. Kirjoitettuun tekstiin on aina helppo palata, sitä voi muokata ja muuttaa kokemusten karttuessa.

Tutkimukseni tulosten perusteella, eli harjoittelijoiden ideaalien, tavoitteiden ja toteutumien ristiriidan takia muuttaisin HOPSia sellaiseksi, että siinä pitäisi ensin pohtia hyvää opettajuutta ja hyvää opetusta. Liittäisin siihen alkukyselystäni kysymykset ”Millainen on hyvä (vieraan kielen) opettaja?” ja ”Millainen on hyvä (vieraan kielen) opetus?” Näiden vastausten pohjalta harjoittelija pohtisi omia kykyjään ja taitojaan niin syksyllä kuin keväälläkin. HOPS-lomakkeita olisi vain yksi, se olisi vain sähköinen ja sitä täydennettäisiin keväällä ja mahdollisesti vielä ohjaajien vaihtuessa. Näin HOPS voisi auttaa harjoittelijaa pysähtymään harjoittelujaksojen välillä tarkastelemaan omaa kehittymistään suhteessa tavoitteisiinsa ja ideaaleihinsa, jolloin myös ohjauskeskustelu saisi syvempää sisältöä. Lomakkeessa olisi myös kohta, minne harjoittelija voisi kirjoittaa, millaista kouluharjoittelua hän haluaisi tehdä, jotta ohjaaja voi häntä tässä auttaa ja opastaa. Nykyisessä harjoittelusuunnitelmassa on myös kohta, minne harjoittelija kirjaa ylös ne luokka-asteet, joilla hän haluaa harjoitella. Saksan aineryhmässä tämä tieto on kerätty aineryhmätapaamisissa syksyn alussa ja lopussa,

jotta harjoittelijat saavat sellaiset ohjaajat, jotka opettavat näillä luokka-asteilla. Pääsääntöisesti jokainen harjoittelija harjoittelee jokaisella asteella. Tämän tutkimuksen aikana kaksi harjoittelijaa ei halunnut harjoitella lainkaan alakoulussa.

Reflektioviikoonsa opiskelija liittää tuntisuunnitelmansa; ohjaaja kirjoittaa sinne tuntipalautteen ja harjoittelija oman pohdintansa, itsereflektion pidetyistä tunteista. Jos harjoitustuntia on pidetty pareittain, kirjoittaa ohjaaja palautteensa joko toiseen vihkoon, josta toinen ottaa itselleen kopion. Ohjaaja voi lähettää palautteen myös sähköpostitse kummallekin. Harjoittelija voi liittää reflektioviikoonsa vielä harjoitustunneilta saamansa vertaispalautteen tai oppilailta ja opiskelijoilta saadun kirjallisen palautteen sekä opetukseen suunnittelemansa materiaalin. Varsinkin keväällä pidemmän jakson jälkeen ainakin osalla saksan aineryhmän ohjaajista on ollut tapana antaa viimeistä tapaamista varten kysymyslomake (liite 5), johon harjoittelijan toivotaan vastaavan kirjallisesti ennen tapaamista. Tämä lomake toimii lopputapaamisen keskustelun pohjana, ja muutama oli liittänyt sen reflektioviikoonsa. Yksi reflektioviikon tarkoituksena on myös informaation kulku ohjaajien välillä: kun harjoittelija siirtyy toiselle ohjaajalle, pystyy uusi ohjaaja lukemaan edellisen ohjaajan palautteen ja näin näkemään, mistä asioista on harjoittelijan kanssa aikaisemmin puhuttu. Vanhoista tuntisuunnitelmista uusi ohjaaja näkee myös, mitä kaikkea harjoittelija on jo tehnyt ja kokeillut, ja voi ehdottaa hänelle uusia työmuotoja. Samoin kuin opettaja laajentaa oppilaansa lähikehityksen vyöhykettä, pystyy ohjaaja haastamaan harjoittelijan kokeilemaan uusia työmuotoja tai lähestymistapoja opetukseensa, mutta se edellyttää sitä, että ohjaajalla on tieto siitä, mitä harjoittelija on tehnyt aikaisemmin. Aikaisemmin ongelmana oli se, ettei tämä tieto välittynyt eteenpäin (ks. myös Autio-Hiltunen & Kiviniemi 2007). Reflektioviikon tarkoituksena on näin taata jatkumo harjoittelijan kehittymiselle koko harjoitteluvuoden ajan.

Reflektioviikkoa oli tässä aineistossa kolmenlaisia. Eniten oli sellaisia, joissa oli reflektoitu lähes jokaisen tunnin jälkeen ja pohdinta oli asiallista, 'eteenpäin vievää'. Reflektioviikoista löytyi ohjaajan palaute lähes jokaisesta tunnista. Harjoittelijan pohdinta saattoi koostua lyhyistä vastauksista ohjaajan kysymykseen ja lyhyistä itsepohdinnoista. 'Eteenpäin vieviä' ne olivat siinä mielessä, että harjoittelija pohti, miten saisi luokkaa aktivoitua paremmin tai miten voisi parantaa omaa suoritustaan. Sinne voitiin kirjoittaa selkeitä toimintaideoita tulevaisuutta varten. Reflektioviikoon kirjoitettiin myös omista tunneista tunnin jälkeen: ärsyntyneisyys, harmittelu, epäonnistumiset sekä ilon- ja riemunaiheet saatettiin kirjata myöhäisempää lukemista varten. Kieli saattoi olla eläväistä, joskus jopa vähän kiroiltiin tunteita purkaessa. Muutaman harjoittelijan reflektioviikko muistutti suorastaan päiväkirjaa: sinne kirjoitettiin tarkasti ja pitkästi omista tunteista ja ajatuksista, jopa useampia sivuja yhdestä harjoitustunnista. Yhteistä näille reflektioille oli se, että niiden kirjoittajat kokivat epäonnistumisensa – niin todelliset kuin kuvittellut – ja onnistumisensa varsin vahvasti ja tunteella. Luonteeltaan nämä harjoittelijat olivat omasta mielestään perfektionisteja, joiden kanssa täydellisyyden mahdottomuudesta ja omasta jaksamisesta puhuttiinkin harjoitteluvuoden aikana. Vastakohtina heille olivat sellaiset

harjoittelijat, joita voisi kuvata sanoilla huoleton tai ylimalkainen. Reflektiovihosta ei löytynyt aina edes tuntisuunnitelmaa, saati ohjaajan kommenttia. Itselflektiota oli hyvin vähän ja sitä saattoi olla lyhyesti koko opetusjakson jälkeen. Reflektion taso ei ollut myöskään kovin syvällistä. Tirri ja Arinen (1994) olivat kokeilleet päiväkirjan käyttöä tiedonhankintamenetelmänä aineenopettajakoulutuksessa. He jakoivat tutkimuksessaan opettajaopiskelijat kuvailijoihin, pohtijoihin ja opettajaidentiteetin etsijöihin sen mukaan, miten nämä olivat päiväkirjaansa kirjoittaneet. Päiväkirjoja verrattiin myös kirjoittajien opintosuorituksiin, mitä omassa tutkimuksessani ei tehty. Kuitenkin heidän luokittelussaan on yhtäläisyyksiä oman luokitteluni kanssa: heidän kuvailijat-luokituksensa vastaisi ehkä oman tutkimukseni huolettomia kirjoittajia, kun taas opettajaidentiteetin etsijät muistuttivat näitä harjoittelijoita, jotka reflektoivat opetustaan päiväkirjanomaisesti, liittäen mukaan pohdintoja vieraan kielen opettamisen tavoitteista, omista vahvuuksistaan ja kehittämisen alueistaan. Tirrin ja Arisen pohtijat muistuttavat niitä harjoittelijoita omassa tutkimuksessani, joiden itselflektioiden sävy oli eteenpäin vievää.

Reflektiovihot olivat Turun normaalikoulussa ensin äidinkielen ja vieraiden kielten aineryhmien käytössä. Lukuvuonna 2008–2009 vihoista puhuttiin koulun omalla ohjaajakurssilla, missä muiden aineiden opettajat sanoivat, että hekin voisivat kokeilla tätä ohjaustapaa. Myös koulussamme toimivan laatutyöryhmän harjoitteluun liittyvässä auditoinnissa talvella 2009 tuli matemaattisten aineiden harjoittelijoilta toive reflektiovihon käytöstä. Keväällä 2009 sovimme aineryhmien ravustajien kanssa, että reflektiovihkoa kokeillaan kaikissa aineryhmissä seuraavana lukuvuonna. Osa ohjaajista oli sitä vastaan, mutta kokeilu käynnistettiin silti, ja nyt reflektiovihkojen käytöstä on tullut pysyvä käytäntö. Kaikki harjoittelijat eivät pidä reflektiovihon käytöstä, vaan he kokevat omien ajatustensa kirjoittamisen hankalana; asioista puhumisen pitäisi riittää. Syksyisin harjoittelijoilta kerättävässä harjoittelupalautteessa on kohta, johon voi kirjoittaa yhden asian, joka kaipaa kehittämistä. Syksyllä 2009 kahdeksan aineen opettajaksi opiskelevaa (N=168) purki siinä ärtymystään reflektiovihosta: *”Reflektiovihon täyttö vie liikaa aikaa eikä siitä opi mielestäni mitään”, ”Ovatko muutamat kirjalliset työt, kuten kaksi HOPSia ja reflektiovihko todella tarpeellisia?”*

Toimiessani aikaisemmin saksan ja nyt harvinaisten kielten (italia, espanja, venäjä, latina) ravustajana, olen lukenut ja luen kaikki aineryhmän harjoittelijoiden reflektiovihot joululoman aikana. Ja luettuani nämä tässä tutkimuksessani käytössä olleet 18 reflektiovihkoa olen yhä vakuuttuneempi reflektiovihon toimivuudesta. Hyvin kirjoitetusta reflektiovihosta pystyy näkemään, millaisia tunteja on suunniteltu. Ohjaajien palautteesta saa selville, mihin asioihin ohjaaja on tarttunut tunninpidossa, mihin on tarvittu lisää opastusta ja ohjeistusta ja missä ohjaajan mielestä on onnistuttu. Ohjaajien palautteissa ja harjoittelijoiden pohdinnoissa tulee ilmi tietojen ja taitojen kasvu, luokanhallinnan ja luokantuntemuksen sekä ennen kaikkea ammatillisen itsetunnon kasvu.

Yksi reflektioviikkoon liittyvästä kritiikistä liittyy siihen, että opetusharjoittelijat kirjoittavat ainedidaktiikkaan portfolion, eivätkä he välttämättä näe eroa näiden kahden välillä. Reflektioviikko on parhaimmillaan harjoittelijan ammatillisen kasvun väline, johon kirjoittamalla ja opetustaan pohtimalla hän pystyy itsekin näkemään oman kehittymisensä harjoitteluvuoden aikana. Harjoitteluvuosi on lyhyt ja tiivis, ja ilman jatkuvaa dokumentointia ei välttämättä enää keväällä muista, mistä syksyllä lähti liikkeelle. Syksyn epävarmuus, ihmettely ja epäröinti vaihtuvat harjoitteluvuoden aikana varmuudeksi opettaa ja olla oppilaiden ja opiskelijoiden kanssa. Reflektioviikossa olevat tuntuunnitelmät, ohjaajien kommentit, vertaispalautte ja oma pohdinta voivat palvella myös ainedidaktiikan portfolioa. Ja uskon, että hyvästä reflektioviikosta on myös apua myöhemmin, varsinkin jos siirtyy työelämään koulumaailmaan vasta parin vuoden kuluttua opetusharjoittelun päättymisestä. Viikosta voi etsiä mukavia ja toimivia työtapoja ja muistella, miten toimi erilaisten oppijoiden kanssa, missä oli onnistunut ja mitä halusi ohjatun harjoittelun aikana tietoisesti kehittää omassa opetuksessaan.

Reflektioviikon nimen voisi muuttaa vaikka harjoittelupäiväkirjaksi, jotta reflektiosana ei pelästyä. Tosin Turun normaalikoulun ohjausvälineissä on jo harjoittelupäiväkirja- nimellä kulkeva asiakirja, johon kerätään pidetyt harjoitustunnit ja seuratut tunnit sekä kouluharjoittelun sisältö ja tuntimäärä. Tämä tiedonkeruuseen tarkoitettu lomake voisi olla nimeltään Harjoitteluun kuuluvat suoritukset -lomake, jolloin reflektioviikko saisi ”pehmeämmän” nimen harjoittelupäiväkirja. Se saisi yhä olla myös sähköinen päiväkirja, kunhan se täyttää samat kriteerit kuin paperinenkin: siellä pitää olla tuntuunnitelmät, ohjaajan pitää päästä antamaan sinne tuntipalautte, samoin tuntia seuraavien harjoittelijoiden, ja sinne kirjoitetaan myös oma pohdinta. Pitää vain huomioida, että verkossa oleviin dokumentteihin ei saa tulla salassa pidettäviä tietoja, kuten oppilastietoja.

Saksan ohjaajat ovat käyttäneet observointitehtävää ensimmäisen ohjatun harjoittelujakson (OH1) aikana ohjauksen työkaluna. Vaikka se ei olekaan käytössä kaikissa aineissa, käytin sen antamia tietoja tässä tutkimuksessa, joten myös sen käyttö on ollut tutkimukseni tarkastelun kohteena. Observointitehtävä oli osalle harjoittelijoista onnistunut tehtävä, ja he tekivät sen niin kuin oli pyydetty: he pohtivat jo ennen ensimmäistä alakoulun, yläkoulun ja lukion saksan seurantatuntia, millaista opetus ja millaisia oppilaat ja opiskelijat voisivat olla. Näin he tulivat tietoisiksi omista ennakkokäsityksistään ja saattoivat verrata niitä siihen, mitä seuratuilla oppitunneilla näkivät. Moni kirjoitti, että omasta koulunkäynnistä jääneet mielikuvat osoittautuivat vanhentuneiksi ja että opetus oli muuttunut oppilaskeskeisemmäksi. Näiden pohdintojen pohjalta käytiin aina keskustelut yhteisessä ryhmäohjauksessa, ja niissä päästiin mielestäni nopeammin syvällisempään ajatusten vaihtoon kuin silloin, kun kirjallista observointitehtävää ei ollut. Tehtävän merkitystä tulisi korostaa harjoittelijoille vielä enemmän, ja tehtävänantoa pitäisi ehkä vielä muuttaa yksinkertaisemmaksi, koska se tulisi tehdä ensimmäisillä seurantatunneilla, jolloin harjoittelijat eivät ehkä vielä havaitse kaikkea sitä, mitä luokassa tapahtuu.

Vertaistuen tutkiminen ei myöskään kuulunut kolmanteen tutkimuskysymykseeni. Vertaistuen merkitys nousi kuitenkin selvästi esiin reflektiovihoissa ja haastatteluissa. Syksyllä opetustuokioiden ja -tuntien pito parin kanssa koettiin pääosin positiivisena. Varsinkin ne harjoittelijat, joilla ei ollut opetuskokemusta, kirjoittivat saaneensa parista paljon tukea. Tuntisuunnitelmien tekeminen yhdessä antoi erilaisia näkökulmia, ja yhdessä oli mukavampaa keksiä ylimääräisiä aktiviteetteja harjoitustunneille. Suunnitteluun meni mahdollisesti enemmän aikaa, mikä saattoi ärsyttää niitä, joilla opettajankokemusta jo oli. Harjoittelijoiden toisilleen antama kirjallinen palaute oli hyvin positiivista, eivätkä harjoitustuntia pitävät opetusharjoittelijat yleensä jännittäneet tuntia seuranneita harjoittelijoita. Kevään vastuukurssilla harjoittelijoiden oletettiin tekevän tiiviisti yhteistyötä, sillä heidän tuli suunnitella, pitää ja arvioida yhdessä suullinen koe sekä tehdä ja arvioida kirjallinen koe. Kaikilla yhteistyö ei kuitenkaan sujunut. He eivät antaneet tuntisuunnitelmia toisille, eivät osanneet tehdä kurssikoetta yhdessä eivätkä ymmärtäneet toisten tapaa työskennellä. Toisilla harjoittelijoilla yhteistyö sujui kuitenkin erinomaisesti, mikä näkyi myös siinä, miten vastuukurssin oppilaista pidettiin yhdessä huolta.

## **7 Pohdinta: saksan opiskelijasta saksan opettajaksi**

Tässä luvussa kerron lyhyesti tutkimustuloksista, jotka on esitelty tutkimuskysymyskohtaisesti edellisessä luvussa, ja tarkastelen niiden suhdetta teoriaan. Sen jälkeen tarkastelen käytettyjä tutkimusmetodeja ja pohdin tutkimuksen luotettavuutta. Lopuksi tuon esille tutkimuksestani nousseita jatkotutkimusaiheita.

### **7.1 Tutkimuskysymysten tarkastelu**

Tässä tutkimuksessa oli tarkoitus selvittää, miten ammatillinen kasvu ilmenee saksan opetusharjoittelijoiden näkemyksissä ja toiminnassa ohjatun harjoittelun aikana. Tarkastelin tutkimustehtävääni kolmen tutkimuskysymyksen avulla. Ensimmäinen tutkimuskysymykseni nousi esille tutkimusaineistostani: miten saksan opettajaksi opiskelevien ideaalit hyvästä vieraan kielen opetuksesta ja omat tavoitteet opettajaksi kasvussa konkretisoituvat ohjatun harjoittelun aikana. Toinen tutkimuskysymys liittyi siihen, millainen ammatillinen näkemys vieraan kielen opettajaksi opiskelevalla on ohjatun harjoittelun jälkeen. Kolmannessa tutkimuskysymyksessä tarkastelin kirjallisten ohjausvälineiden reflektiovihon ja HOPSin toimivuutta opetusharjoittelijan ammatillisen kasvun tukena.

#### **Ideaalit, tavoitteet ja niiden toteutuminen ohjatussa harjoittelussa**

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen ideaalit valikoituivat harjoittelijoiden vastauksista tutkimuksen alkukyselyyn ja ideaalien valintaan vaikutti myös niiden esiintyminen kirjallisessa tutkimusaineistossa. Ideaaleiksi muodostuivat vuorovaikutus ja monipuol-

liset työtavat, kohdekielen käyttö opetuksessa, kulttuurin opettaminen sekä selkeä kieliopin opetus.

Vuorovaikutustaidot nähdään olennaisena keinona hyvän tuloksellisen pedagogisen suhteen luomiseen (Atjonen 2004), ja vieraan kielen opettajalta toimiminen kielikasvatuksen suunnassa edellyttää sitoutumista oppilaisiin (Nyman 2009, 25). Kaikista ideaaleista harjoittelijat tunsivat onnistuneensa parhaiten juuri vuorovaikutuksessa oppilaiden ja opiskelijoiden kanssa. Onnistuminen tuli esiin sekä reflektiovihkojen pohdinnoissa että haastatteluissa. Jo alkukyselyssä harjoittelijat totesivat (vieraan kielen) opettajan persoonan ja luonteen olevan asiaosaamista tärkeämpiä. Vaikka alkukyselyssä ei tullutkaan esiin opettajan luokanhallinnan taitojen tarvetta, se nousi syksyn harjoittelusuunnitelmissa esille. Mikäli harjoittelijalla ei ollut sivuaineena pakollista oppiainetta, hän ei välttämättä pelkästään saksan opetusryhmissä päässyt testaamaan luokanhallinnan taitojaan. Erityisopetuksessa suoritettu kouluharjoittelu koettiin hyvänä keinona kohdata erilaisia oppilaita ja harjoitella luokassa järjestyksen pitoa.

Lähes kaikki opetusharjoittelijat olivat tyytyväisiä myös käyttämiensä työtapojen monipuolisuuteen. Työtavoista erityisesti tieto- ja viestintäteknologiaa opittiin hyödyntämään opetuksen tukena, vaikka suurin osa näki perinteisen luokkaopetuksen olevan teknologian käyttämisestä olennaisempaa. Turun normaalikoulussa on tämän tutkimuksen aikana panostettu paljon tvt:n opetuskäyttöön, ja opetuskäytänteitä on pohdittu opetusharjoittelijoiden kanssa. Tvt:n opetuskäyttö sisätyvät LOPSiin (2003, 14) ja POPSiin (2004, 19), ja sen edistäminen on yksi opettajankoulutukselle asetetuista tavoitteista (esim. Opetusministeriö 2007a; Meisalo ym. 2010, 58). Nämä tavoitteet saavutettiin osittain: harjoittelijat oppivat käyttämään tvt:tä, mutta vain harva opetusharjoittelija huomasi sen mahdollisuudet edistää saksan opetusta ja oppimista.

Saksan käyttö luokkakielenä ei ollut opetusharjoittelijoille niin helppoa kuin he olivat aluksi ajatelleet. Suomen kielen käyttöä perusteltiin usein sillä, että kontakti oppilaisiin ja opiskelijoihin oli parempi silloin, kun käytti suomea, tai että harjoitusryhmä ei ymmärtänyt saksaa. Saksan käytössä parhaiten omasta mielestään onnistuivat ne harjoittelijat, jotka pohtivat saksan käyttöä myös kirjallisesti reflektiovihossa. Ojanen (1989) korostaa tarvetta pysähtyä tutkimaan ja pohtimaan asioita, jotta ihminen voisi saada parhaan hyödyn irti niistä tilanteista, joissa on itse kokemuksellisesti mukana. Tulosteni mukaan se, että harjoittelija pysähtyi pohtimaan luokkakielen käyttöään rauhassa ja myös kirjoitti reflektiovihkoon, miten haluaisi toimia, auttoi pitämään kohdekielen käytön mielessä.

Suurin osa opetusharjoittelijoista oli tyytyväisiä siihen, miten he olivat osanneet tuoda kulttuuria opetukseensa. *Landeskunde* ja kulttuurin opettaminen keskittyi pitkälti faktuaalisen tiedon välittämiseen ja oppikirjoissa esiin tulleisiin asioihin, kuten

kaupunkeihin tai kuuluisiin henkilöihin. Lisäksi esille tuotiin usein vuoden kiertoon liittyviä juhlia tai kohteliaisuuteen liittyviä käytössääntöjä. Faktuaalisen tiedon painottuminen harjoittelijoiden opetuksessa on yhteneväinen eri tutkimustulosten kanssa (Julkunen 1998; Castro ym. 2004; Larzén 2005). Alakoulun tunneilla kulttuuria opetettiin vähiten. Monikulttuurisen opetusryhmän etuja ei osattu hyödyntää kulttuurien välisessä vertailussa. Salo (2011) kritisoi vieraiden kielten oppikirjoja siitä, että kielikasvatuksen näkökulmasta POPSin pohjalta laaditut oppikirjat eivät kannusta oppilaan kulttuurienvälisen toimintakyvyn kehittämiseen. Hänen mielestään kielikasvattajien koulutuksessa pitäisi entistä enemmän panostaa itsenäisen otteen kehittämiseen.

Ideaaleista selkeä kieliopin opetus osoittautui harjoittelijoiden mielestä vaikeimmaksi. Sen sijaan, että harjoittelijat olisivat johdatelleet oppilaat ja opiskelijat itse havaitsemaan tekstistä tai esimerkkilauseista opeteltavan kielioppiasian muotoja, vetämään johtopäätöksiä ja muodostamaan kielioppisääntöjä, he selittivät usein kaiken tai lähes kaiken itse. Halu opettaa ja selittää asioita on tyypillistä opettajaksi opiskeleville (Luukkainen 2004, 83). Vaikeus oppilaslähtöiseen opetukseen saattoi johtua myös siitä, että konstruktivistinen oppimiskäsitys (Tynjälä 1999, 60–67) oli jäänyt epäselväksi. Tellan (1994) mukaan pedagogisen kieliopin käsite merkitsee opettajan kykyä redusoida kielenkäyttönsä kohderyhmälle sopivaksi. Monessa reflektiovihossa tuli esille, että harjoittelijan oli ollut vaikeaa arvioida etukäteen ryhmän tasoa ja sitä, miten uutta kielioppiasiaa tulisi opettaa. Ohjaajan kokemuksi mukaan osa niistä ongelmista, jotka liittyivät oppijoiden tason ymmärtämiseen, johtuu siitä, että harjoittelijat eivät selvitä oppilaiden ja opiskelijoiden aikaisemmin opiskelemien kurssien temaattisia, sanastollisia tai kieliopillisia sisältöjä. He keskittyvät oman tuntinsa aiheeseen ilman, että tarkistavat, mihin kohtaan kurssia ja oppimäärää se liittyy. Tämän takia he eivät osaa linkittää uutta asiaa jo opittuun, vaikka muutoin heidän valitsemansa työtavat olisivat oppilaskeskeisiä.

Reflektiovihoista kävi konkreettisesti ilmi, että ohjauksessa palattiin osittain samoihin teemoihin yhä uudelleen. Näitä olivat muun muassa oppitunnin alun rutiinit, oppilaiden aktivoiminen, visuaalisen tuen antaminen ja eriyttäminen. Varsinkin keväällä ohjaajat toivat kirjallisissa palautteissaan esiin asioita, joita harjoittelijoiden oletettiin jo tietävän. Osa aiheista saattoi liittyä myös sellaiseen hiljaiseen tietoon, josta ohjaaja ei ollut muistanut puhua juuri kyseisen harjoittelijan kanssa.

Opettajan pedagogisten opintojen yhtenä tavoitteena on, että opettajaksi opiskelevat oppivat tukemaan oppilaidensa kehitystä ja oppimisprosessia (<http://www.edu.utu.fi/laitokset/tokl/opiskelu/aineenopettajaopinnot/>, luettu 6.11.2011). Oppimisstrategioiden opettaminen oppilaille ja opiskelijoille tulee esille niin POPSissa (POPS 2004, 19) kuin LOPSissa (LOPS 2003, 14) ja oppimaan oppimisen taitojen opettaminen lasketaan yhdeksi vieraan kielen opettajan asiantuntijuuden kriteeriksi (Penttinen 2004). Saksan opetusharjoittelijoista harva oli käyttänyt omalla kouluajallaan

monipuolisia oppimisstrategioita, eikä niitä myöskään tuotu harjoitustunneilla paljon esille. Opetusharjoittelussa ja pedagogisissa opinnoissa oppimaan oppimisen ja meta-kognitiivisten taitojen opettamiseen tulisi kiinnittää selvästi enemmän huomiota. Oppimaan oppimisen taitojen osaaminen helpottaisi myös eriyttämistä, joka tuntuu joistakin harjoittelijoista hankalalta.

Tutkimuksessa kävi ilmi, että alkukyselyssä esiin tulleet hyvän opettajan tai vieraan kielen opetuksen ideaali ei välttämättä näy opettajaksi opiskelevan HOPSeihin tehdyissä tavoitekuvauksissa tai realisoidu hänen harjoitustunneillaan. Keskimäärin harjoittelijat olivat tyytyväisiä kahteen tutkimuksen kohteena olleen ideaalin toteutumiseen: vuorovaikutukseen ja monipuolisiin työtapoihin sekä kulttuurinopetukseen. Vain yksi harjoittelija oli tyytyväinen jokaiseen tutkimuksen kohteena olleen ideaalin toteutumiseen. Vähiten harjoittelijat olivat tyytyväisiä kieliopin opettamisen taitoihinsa ja tavoitekielen käyttöönsä oppitunneilla. Nämä ideaalit liittyvät enemmän substanssiosaamiseen, jota harjoittelijat alkukyselyn mukaan eivät itse arvostaneet niin paljon kuin opettajan luonnetta ja sosiaalisia taitoja. Penttisen (2008) tutkimuksessa vieraan kielten opettajaksi opiskeleville tärkeintä oli kasvaa hyväksi opettajaksi. Hyvään opettajuuteen Penttisen mukaan harjoittelijat laskivat kuuluvaksi selviytymistä käytännön opetustyöstä, eli sisällön hallintaa, opetustaitoa, kasvatustyötä ja eettistä näkökulmaa nuorten kanssa toimimiseen. Opetusharjoittelijoiden omien kouluaikaisten, vieraan kielen oppitunneilta saatujen kokemusten tiedetään vaikuttavan opettajaksi opiskelevien opetuskäyttäytymiseen (Kagan 1992; Väisänen 2004; Ruohotie-Lyhty ym. 2008), ja myös omassa tutkimuksessani näillä saattoi olla merkitystä harjoittelijoiden kieliopin opetuksessa, luokki kielen käytössä ja kulttuurin opetuksen faktuaalisen tiedon korostumisessa. Loppuhaastattelut eivät antaneet vastusta siihen, miksi harjoittelijat kokivat, etteivät olleet saavuttaneet tavoitteitaan, tai mitä heidän olisi omasta mielestään pitänyt tehdä toisin saavuttaakseen ne.

### **Harjoittelijoiden ammatillinen näkemys**

Toinen tutkimuskysymykseni keskittyi sen selvittämiseen, miten ohjattu harjoittelu vaikuttaa opettajaksi opiskelevan ajatuksiin (saksan) opettajan työstä ja millaisen ammatillisen näkemyksen hän saavuttaa lukuvuoden aikana. Tähän etsin vastauksia harjoitteluvuoden päätteeksi tekemistäni haastatteluista. Opettajan asiantuntijuuteen liitetään olennaisena osana substanssiosaaminen (Krokkfors 2003a; Tynjälä 2004; Atjonen 2004; Kohonen 2000; 2007; Penttinen 2004). Haastatteluissa lähes kaikki opetusharjoittelijoista nimesivät substanssiosaaminen ammattitaidon osaksi, mutta muutoin heidän näkemyksensä ammattitaidosta jäivät hajanaisiksi. Muita taitoja kuten opetustaitoa, luokanhallintaitoa tai vastuunottoa mainittiin muutamissa vastauksissa. Kuitenkin haastatteluissa opettajan kasvatustyö ja -tehtävä nousi esiin voimakkaasti. Ojasen (1993) mukaan hyvään opetukseen sisältyy niin sanottu *caring*-etiikka, joka merkitsee oppilaan vilpittöntä kohtaamista. Rautiainen (2004, 14) toteaa monen aineenopettajan ajattelevan, että hänen työnsä on opettaa omaa ainettaan eikä osallistua koulussa esiintyviin ongelmiin. Välijärven ja muiden (2009, 48) mukaan



lukiossa opettajaa tarvitaan yhä enemmän kasvattajana. Oma tutkimukseni osoitti, että saksan opettajaksi opiskelevat näkivät kasvatuustyön olevan olennainen osa vieraan kielen opettajan tehtäväkuvaa niin perusopetuksessa kuin lukiossa.

Rautiaisen (2004, 14) mukaan opettajankoulutuksessa tuetaan perinteistä kuvaa yksin töitä tekevästä opettajasta. Myös tässä kohtaa tutkimukseni tulokset antoivat toisenlaisen tuloksen: harjoittelijat toivoivat tulevalta työyhteisöltään ennen kaikkea yhteistyötä, jopa yli oppiainerajojen. Samoin Kaikkosen (2004a, 102) tutkimuksissa opettajankoulutus oli kannustanut vieraan kielen opettajaksi opiskelevia toimimaan yhdessä. Ohjatussa harjoittelussa työyhteisössä toimiminen toteutuu ainerajat ylityvässä pienryhmätoiminnassa, ja harjoittelijoiden yhteinen työtila mahdollistaa sen, että he oppivat ottamaan toiset huomioon, pyytämään ja antamaan kollegiaalista apua ja tukea sekä keskustelemaan koulumaailmaan liittyvistä kysymyksistä yli ainerajojen. Harjoittelijat ovat monenikäisiä ja joukossa on myös niitä, joilla on vuosienkin opettajakokemus. Harjoittelijoiden huone ei näin ole kaukana ”oikeasta” opettajanhuoneesta, mutta rehtori puuttuu. Siksi ehkä vain yksi haastatteleman harjoittelija mainitsi rehtorin ja johdon merkityksen toimivassa työyhteisössä muiden keskittyessä kuvailemaan opettajien välistä yhteistyötä merkinä hyvästä opettajanhuoneesta ja opettajien työyhteisöstä.

Opettajaksi opiskelevien näkemys ammatinvalinnastaan vahvistui pedagogisten opintojen aikana myös niillä, jotka eivät olleet aluksi varmoja halustaan toimia opettajana. Vaikka kaikki eivät uskoneetkaan pysyvänsä opettajan ammatissa koko työikänsä, nähtiin opettajan työ itselle sopivana ammattina. Penttisen (2008) tutkimuksessa vieraan kielen opettajaksi opiskelevat kokivat opettajan ammatin itselleen tärkeäksi ja suhtautuivat tulevaisuuteensa positiivisesti. Tutkimuksessani tuli esille, että opettaminen perusopetuksessa osoittautuikin mukavammaksi kuin harjoittelijat olivat ennen harjoittelua ajatelleet, ja alakoulun saksan opetus innosti monia ohjatun harjoittelun jälkeen. Saksan asemaa oppiaineena opetusharjoittelijat eivät nähneet kovin hyvänä nykykoulussa. Muutamassa haastattelussa kysyin, mitä saksan opiskelu voisi antaa oppilaalle. Tähän harjoittelijoiden oli vaikea löytää vastausta.

Opettajan työn perustana oleva asiantuntijuus merkitsee opettajalle jatkuvaa haastetta kehittää omaa ammatillista osaamistaan (Nyman 2011). Elinikäinen oppiminen nähdään opettajan kehittymisen kannalta olennaisena (esim. Commission of the European Communities 2007). Tässä tutkimuksessa opetusharjoittelijoille oli jo syntynyt jonkinlainen näkemys siitä, miten he voivat pitää yllä ammattitaitoaan, ja samoin omaan jaksamiseen heillä oli esittää erilaisia keinoja. Opettajankoulutuksen tutkivan opettajan tavoite (Atjonen 2004; Opetusministeriö 2007b, 17) ei tullut esiin. Koska HOPS ja reflektioviikko toimivat ohjatussa harjoittelussa nimenomaan ohjauksen ja harjoittelijan oman ammatillisen kasvun välineenä, viitattiin niissä vain joskus teoriaan. Opettajan tutkimuksellinen ote työhönsä tuli esiin ainoastaan yhdessä reflektioviikossa. Toisaalta harjoittelijat tarkastelevat teorian ja käytännön suhdetta

pedagogisiin opintoihin kuuluvassa ainedidaktiikan portfoliossa, ja reflektioviuhossa keskitytään enemmän käytännön toiminnan pohdintaan.

Valtakunnallisissa opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelmissa koulutuksen sisällöiksi on 2000-luvulla nostettu muun muassa oppimisvaikeuksien ja syrjäytymisen ehkäisy, varhainen puuttuminen ja ennaltaehkäisy, monikulttuurisuus, opetussuunnitelmien laatiminen, konfliktitilanteiden ratkaiseminen, moniammatillinen yhteistyö lasten ja nuorten tukemisessa, kestävä kehitys edistäminen, opintojen ohjaus, oppilaitosjohtaminen, maahanmuuttajataustaisten ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ja opiskelijoiden tukeminen, yhteistyö koulun eri sidosryhmien kanssa ja yrittäjäyys. Näitä teemoja ei noussut esille tutkimusaineistossani. Oppimisvaikeuksisten lasten kohtaaminen on harvinaista valinnaiskielten opettajalle kun taas pakollisten kielten opettajilla tilanne on erilainen. Konfliktitilanteita valinnaiskielten opettaja kohtaa enimmäkseen välituntivalvonnassa, joihin opetusharjoittelijat osallistuvat vain vähän. Monikulttuuristen lasten ja nuorten kohtaaminen vieraan kielen opetuksen näkökulmasta ei vielä opetusharjoittelijoilta onnistunut, kuten kulttuurinopetuksen yhteydessä tuli esiin. Kokonaisuudessaan Turun normaalikoulu antaa hyvät valmiudet kohdata eri kulttuuritaustaisia ja erikielisiä oppijoita, mitä harjoittelijat arvostivat esimerkiksi HOPS-pohdinnoissaan.

Valtakunnallisissa tavoitteissa korostetaan, että opettajaksi kasvuun tarvitaan aikaa (Opetusministeriö 2006, 21). Toisaalta vain vuoden kestäviin pedagogisiin opintoihin halutaan tuoda myös sellaisia sisältöjä, jotka sopisivat paremmin opettajien täydennuskoulutukseen, kuten oppilaitosjohtajakoulutus. Sen sijaan, että pedagogisten opintojen tavoitteita jatkuvasti laajennetaan ja täydennetään, voitaisiin keskittyä luomaan kouluihin toimivia käytänteitä, joilla vastavalmistunut opettaja otetaan mukaan osaksi työyhteisöä, ja annettaisiin myös nuorelle opettajalle mahdollisuus osallistua täydennuskoulutukseen (Rautiainen 2004, 58; Mikkola 2005; Jokinen & Sarja 2006; Nyman 2009, 70–71; Ruohotie-Lyhty 2011, 66).

### **Ohjausvälineiden toimivuus**

Kolmas tutkimuskysymykseni liittyi siihen, miten Turun normaalikoulussa käytössä olevat kirjalliset ohjauksen välineet (HOPS ja reflektioviuhko) toimivat käytännössä opettajaksi opiskelevan ammatillisen kasvun tukena. Jotta opettajaksi opiskeleva voi kehittyä opettajana, hän tarvitsee ajattelun ja toiminnan vuorovaikutusta luomaan mielikuvaa siitä, mitä hän osaa ja miten hän voi soveltaa osaamistaan. Opettajankouluttajan tehtävänä on luoda edellytykset itsearviointitaitojen kehittymiselle ja ohjata tätä prosessia. (Patrikainen 2009.) Aineenopettajan pedagogisiin opintoihin liittyvässä ohjatussa harjoittelussa on kaksi tärkeää nivelvaihetta. Ensimmäinen vaihe on syksyllä, kun ensimmäisen ohjatun harjoittelujakson (OH1) jälkeen opettajaksi opiskeleva siirtyy luokan observoijasta ja apuopettajasta itse opettamaan, joko parin kanssa tai yksin. Omia harjoitustunteja edeltävissä keskusteluissa lähtökohtana tulisi olla harjoittelijan omat lähtökohdat: mahdolliset pelot, heikkoudet ja vahvuudet.

Toinen nivelkohta on keväällä, kun harjoittelijalla on jo kokemusta opettamisesta ja itsestään opettajana. Siinä kohtaa opettajuutta ja omaa kehittymistään tulisi tarkastella uusista näkökulmista, jotta kevään harjoittelu voisi tuoda jotakin uutta harjoittelijan kokemusmaailmaan. Ohjaajakokemukseni perusteella Vygotskyn oppimisen lähi-vyöhyke –ajattelu (Vygotsky 1978, 86) sopii myös opetusharjoitteluun: ohjaajan on nähtävä, mitä harjoittelija pystyy tekemään jo itsenäisesti ja mihin häntä voi vielä haastaa, kun hänen tukenaan ja apunaan voivat olla sekä ohjaaja että muut opetusharjoittelijat. Komulainen ja muut (2009) toteavat, että voidakseen toimia opetusharjoittelijan lähikehityksen vyöhykkeellä ohjaajan täytyy tuntea opettajan ammatillisen kasvun yleiset periaatteet.

Ohjatun harjoittelun nivelvaiheissa hyvin kirjoitetut HOPSit ovat tärkeä ohjauksen ja ammatillisen kasvun apuväline. Tutkimukseeni osallistuneet opetusharjoittelijat kirjoittivat HOPSejaan hyvin eritasoisesti. Toisilla ne olivat lyhyitä, toisilla pitkiä, jopa monen sivun pituisia pohdintoja. Muutama oli kirjoitettu ennemminkin itselle kuin ohjaajille. Harjoittelijoiden asenne myös reflektiovihkoihin vaihteli: muutamalle se oli lähes päiväkirjanomainen vihko, jonne kirjoitettiin laajasti omista ajatuksista ja tuntemuksista ja jossa pohdittiin paljon omia harjoitustunteja. Muutamalle reflektiovihon käyttäminen tuntui olevan toissijaista, eikä sinne aina edes laitettu tuntisuunnitelmia. Oma reflektio oli tällöin myös niukkaa. Suurin osa reflektiovihoista oli analyysitasoltaan tältä väliltä: niissä oma reflektio ei välttämättä ollut kovin syvälistä, ja se saattoi olla vaikka vain lyhyt kommentti ohjaajan kysymyksiin, mutta niistä välittyi 'eteenpäin vievä vire'. Se osoitti, että harjoitustuntia oli pohdittu tunnin jälkeen, eikä odotettu vain myöhemmin kasvokkain tapahtuvaa palautekeskustelua. Opetusharjoittelijoiden erilaiset reflektointitaidot tulivat esiin jo OH1:n aikana tehdyssä opetuksen observointitehtävässä. Opettajaksi opiskelevien vähäinen reflektiohalukkuus voi Väisänen (2004) mukaan johtua myös siitä, että reflektio on jätetty kokonaan opetusharjoittelun varaan, jolloin harjoittelijaa kiinnostaa enemmän käytännön opettamaan oppiminen ja tilanteiden hallinnan oppiminen kuin opetuksen reflektiivisen tietoperustan luominen. Silkelä ja Väisänen (2005) toteavat, että opiskelijoiden reflektiivisyys ei kehity itsestään, vaan se on opettelua, opettamista ja ohjaamista vaativat taito. Se, että opetusharjoittelija ei toteuta opetuksessaan itselleen asetettuja tavoitteita tai omia ideaalejaan, voi johtua siitä, että hänelle ei ole vielä syntynyt selkeää ammatillista identiteettiä, jossa hän tuntee omaavansa ammatin vaatimat taidot ja vastuut ja on tietoinen omista resursseistaan ja rajoituksistaan (Väisänen 2005). Nyman toteaa asiantuntijuuden luovan perustan pedagogiselle ajattelulle. Asiantuntijaopettajalla tulee olla uskallusta ja henkisiä voimavaroja toimia tavoitteittensa suunnassa. (Nyman 2009, 23.) Opetusharjoittelijoita tulisi ohjata aktiivisemmin pohtimaan omia tavoitteitaan, jolloin HOPSien ja reflektiovihon kirjallisen reflektion merkitys ammatillisen kasvun tukena selkiytyisi.

Tutkimusjakson ajan toimin saksan aineryhmän harjoittelusta vastaavana opettajana. Koska olin samalla myös tutkijan roolissa, en voinut vaatia muutamalta opetusharjoittelijalta parempaa kirjallista reflektointia, vaikka ohjaajana olisin sen tehnyt.

Pohdin kuitenkin jo silloin, voiko harjoittelijaa pakottaa kirjalliseen reflektioon. Aineenopettajaharjoittelun koordinaattorina ja ohjaajakouluttajana olen keskustellut aiheesta usein ohjaajakollegojen kanssa. Myös aineenopettajaharjoittelijoiden informaatiotilaisuuksissa syksyllä ja keväällä harjoittelijat saattavat ihmetellä, miksi heidän tarvitsee kirjoittaa reflektiovihkoon, kun he kuitenkin pohtivat harjoitustuntejaan ohjaajan kanssa suullisesti ja tekevät ainedidaktiikkaan portfolion. Ohjaajana koen ristiriitaisena tilanteen, jossa saksan oppilaani ja opiskelijani osaavat asettaa itselleen tavoitteita oppimisensa suhteen ja arvioida omaa kehittymistään kirjallisesti, mutta opettajaksi opiskelevat eivät sitä halua tai osaa tehdä. Varsinkin vieraan kielen opetuksessa itsearviointista ja vertaisarviointista on tullut osa arviointiprosessia Eurooppalaisen kielisalkun tarjotessa siihen tukea ja välineitä (Kohonen ym. 2005). Koska myös sekä lukion että perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (LOPS 2003, 220; POPS 2004, 264) itsearviointia pidetään yhtenä arvioinnin välineenä, pitäisi mielestäni opettajankin pystyä siihen.

Opettajaksi opiskelevien lähtökohdat harjoitteluvuodelle ovat erilaiset. Omat koulukokemukset vaikuttavat siihen, millaista hyvän opettajan mallia he kantavat mukanaan. Ohjatussa harjoittelussa saadut kokemukset jokainen tulkitsee omalla tavallaan. On paljon opiskelijan omalla vastuulla, paljonko hän saa itselleen tietoja ja taitoja tulevaa opettajan työtä varten (Ruohotie-Lyhty ym. 2008; Palomäki 2009, 75). Ohjaajan tehtävänä on toimia peilinä harjoittelijan reflektioille, esittää oikeita kysymyksiä ja tukea tarvittaessa. Haastattelussa tuli esiin, että suurin osa oli pitänyt ohjaajien tavoista esittää reflektiovihkoon kirjallisia avoimia pohdintakysymyksiä harjoitustunneista, jolloin harjoittelijan piti ennen ohjaustapaamista miettiä itse ratkaisujaan ja vaihtoehtoisia toimintatapoja. Syksyllä harjoittelijat olivat kaivanneet enemmän selkeitä ohjeita ja neuvoja siitä, miten opetustilanteessa voisi toimia tai mitä työtapoja käyttää (ks. Kansanen ym. 2000, 66). Kevään harjoittelujaksoissa he olivat itsenäisempiä harjoitustuntien suunnittelussa.

Tutkimukseni pohjalta voidaan todeta, että henkilökohtainen harjoittelusuunnitelma ja reflektiovihko toimivat hyvin opetusharjoittelun ohjauksen välineinä, jos opetusharjoittelija ymmärtää niiden merkityksen. Kirjallinen palautteenanto ja itsereflektio pitää kuitenkin yhdistää kasvokkain tapahtuvaan ohjauskeskusteluun. Kari (1996, 24) toteaa, että ilman monipuolisia kokemuksia opetustyöstä ei reflektiossa ole vielä mahdollista päästä kovin korkealle ja kriittiselle tasolle. Reflektiivinen suhtautuminen omaan tekemiseen ja oppimiseen on Ojasen (1993) mukaan havaittu ammattilaisella merkittäväksi pätevyudeksi. Tynjälän (2004) mukaan reflektio kasvattaa asiantuntijuuteen liittyvää itsesäätelytaitoa: taitoa yhdistää teoriaa ja käytäntöä ongelmien ratkaisussa ja ilmiöiden ymmärtämisessä. Järvinen (2002) toteaa, että ammatillinen kehitys nähdään elinikäisenä oppimisprosessina, jossa tarvitaan reflektiivistä ammattikäytäntöä: havainnoinnin, ajattelun ja toiminnan jatkuvaa kriittistä reflektointia, joka liittyy sekä omaan että työyhteisön toimintaan. Opettajankoulutuksen aikana opittu reflektiivinen taito tarkastella omaa toimintaansa voi auttaa ensimmäisten työntäyteisten työvuosien jälkeen kehittämään omaa työtään (Glassford ym. 2001).

Johdannossa pohdin kysymystä, osaammeko kouluttaa valinnaiskielten tarpeisiin itseensä ja omaan oppiaineeseensa uskovia, uudistuskykyisiä ja innostavia kielenopettajia. Vastaus kysymykseeni on kyllä. Oman oppiaineensa asemaa koulumaailmassa opetusharjoittelijat eivät nähneet kovin vahvana mutta siitä huolimatta he olivat innostuneita saksan opettamisesta. He tunnistivat heikkoutensa opettajina mutta myös vahvuutensa. He kokivat olevansa kasvattajia, joille oppilas ja opiskelija olivat kaikkein tärkeimmät. Luvussa 4.3 esitin esikäsitykseni siitä, mitä opetusharjoitteluvuosi merkitsee saksan opettajaksi opiskelevalle. Tämän tutkimuksen tulokset tukevat esikäsitystäni: ohjattu harjoittelu vahvistaa saksan opiskelijan ammatinvalintaa nimenomaan sen kautta, että he kokevat vuorovaikutuksen oppilaiden ja opiskelijoiden kanssa merkittäväksi.

## 7.2 Metodin tarkastelua

Tämä tutkimus on luonteeltaan aineistolähtöistä laadullista tapaustutkimusta, jossa tutkimuskysymykset tarkentuivat vasta, kun koko aineisto oli kerätty, luettu useaan kertaan ja myös alkukysely oli analysoitu. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen muodostin harjoittelijoille tehdyn alkukyselyn vastauksista. Halusin toteuttaa alkukyselyn avoimena kyselynä, jotta harjoittelijoiden omat mielipiteet ja käsitykset tulisivat näkyviin. Avoimen kyselyn ongelmilta ei tässä kuitenkaan välttytty: en etukäteen pystynyt muotoilemaan kysymyksiä siten, että kaikista vastauksista olisi saatu haluttua tietoa. Osa harjoittelijoista myös jätti vastaamatta joihinkin kysymyksiin. Lisäksi avoimien kysymysten tulkinta on aina joukko tutkijan subjektiivisia valintoja, toisessa tilanteessa vastauksia olisi voitu tulkita myös toisin. Aineistolähtöisyys johti myös siihen, että harjoittelun päätteeksi tehdyistä haastatteluista ei tullut ihan yhtenäisiä, koska niissä keskusteltiin jokaisen omista HOPSeista ja alkukyselyssä esiin tulleista asioista. Haastattelujen tekovaiheessa minulla ei ollut ennakkokäsitystä siitä, miten tulen hyödyntämään saatuja kirjallisia materiaaleja.

Runsaan materiaalin lukeminen, työstäminen ja osittain uudestaan kirjoittaminen sekä haastattelujen litterointi oli työtä vaativa ja aikaa vievä tapa saada informaatiota. Yksinkertaisempaa olisi ollut liittää alkukyselyn yhteyteen Likert-skaalattu mielipidekysely erilaisista kielikasvatuksen teemoista. Varsinkaan alkukyselyn avoimessa kysymyksessä hyvästä vieraan kielen opetuksesta vastaukset eivät antaneet koko kuvaa opiskelijoiden näkemyksistä. Siksi esimerkiksi luokittelu niiden välillä, joilla kulttuurin opettaminen oli merkitty ideaaliksi tai ei, ei välttämättä ole ainoa mahdollinen. Kysymystä hyvästä vieraan kielen opettajasta harjoittelijat saivat vielä täydentää haastattelussa, mutta vuoden mittainen ohjattu harjoittelu ei ollut muuttanut heidän käsityksiään olennaisesti, ainoastaan oppilaan rooli ja oppilaslähtöisyys korostuivat keväällä syksyn kuvauksia enemmän. Haastattelukysymyksissä pyrin välttämään johdattelemista vastauksiin. Esimerkiksi kysymyksessä siitä, mitä opettajan ammattitaito on, en antanut erilaisia vaihtoehtoja, vaan jatkoin kysymystä avoimena: ”Mitä muuta se voisi olla?”. Toisenlainen lähestymistapa olisi voinut antaa toisenlaisia

vastauksia. Avoimet kysymykset antoivat kuvan harjoittelijan sen hetkisestä ajattelusta, jota ei johdateltu toisenlaisella kysymyksenasettelulla tai väittämillä.

### **7.3 Tutkimuksen luotettavuus**

Tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta Eskolan ja Suorannan (2003) sekä Tuomen ja Sarajärven (2009) esittämien laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun periaatteiden pohjalta. Olen tutkimuksessani kuvaillut saksan opetusharjoittelijoiden ammatillista kasvua sekä vieraan kielen opetuksen tavoitteiden että yleisestä opettajankoulutuksen näkökulmasta. Tutkimukseni on luonteeltaan tapaustutkimusta, johon osallistui kaikki lukuvuosina 2007–2010 opetusharjoittelun suorittaneet 26 saksan pääaineharjoittelijaa. Lisäksi olen tarkastellut Turun normaalikoulun opetusharjoittelun kirjallisten ohjauksen välineiden (HOPS ja reflektiovihko) toimivuutta. Analysoin kaiken materiaalin ja muodostin tutkimuskysymykset vasta sitten, kun koko tutkimusaineisto oli koottuna. Tällä halusin varmistaa sen, etten vaikuttanut opetusharjoittelijoiden käytänteisiin tai omiin käytänteisiin kesken tutkimusta. Se oli onnistunut työtapana, koska eri vuosina kerätty materiaali oli keskenään vertailukelpoista.

Tutkimuksen aikana toimin Turun normaalikoulussa saksan opettajana, opetusharjoittelun ohjaajana, saksan aineryhmän harjoittelusta vastaavana opettajana (ravustajana) sekä syksystä 2008 lähtien aineopettajanharjoittelun toisena koordinaattorina. Erilaisista tehtävistä huolimatta pyrin siihen, ettei tutkimuksen tekeminen vaikuttaisi ohjaukseeni tai saksan harjoittelijoiden harjoitteluun. Oma roolini ohjaajana ei päässyt korostumaan, sillä aineryhmässämme oli koko tutkimuksen aikana joka vuosi kolme ohjaajaa. Oman roolini tutkijaohjaajana ja esikäsitykseni olen esittänyt luvussa 4.3.

Vieraan kielen opetukseen liittyviä tutkimuskysymyksiä on tarkasteltu metodologisen triangulaation (Tuomi & Sarajärvi 2009, 145) avulla: henkilökohtaisten harjoittelusuunnitelmien, reflektioviikkojen ja haastattelujen avulla. Lisäksi muutamissa kohdissa on hyödynnetty Turun normaalikoulun aineenopettajaharjoittelijoille suunnattua harjoittelupalautetta. Tutkimuksen luotettavuutta olen pyrkinyt lisäämään myös kuvailemalla tutkimuksen aineiston keruun ja analyysin mahdollisimman tarkkaan (luku 4). Tulosten tarkasteluvaiheessa tulkintojen tueksi on liitetty suoria lainauksia harjoittelijoiden kirjallisista materiaaleista tai haastatteluista. Näin lukija voi itse päätellä, ovatko tutkijan tulkinnat oikeansuuntaisia. Harjoittelijoiden tiedot on häivytetty niin, ettei kukaan ole tunnistettavissa. Lainauksissa esiintyvien oppilaiden ja opiskelijoiden nimet on muutettu. Lisäksi tutkimuksenteon eettisten periaatteiden mukaan kenenkään harjoittelijan ei tarvinnut vastata alkukyselyyn, antaa reflektioviikkoaan ohjaajan kopioitavaksi tai osallistua haastatteluun.

Vieraan kielen opetukseen liittyvät tutkimuskysymykset syntyivät alkuhaastattelun avointen kysymysten vastausten pohjalta. Toisenlainen kysymyksen asettelu olisi

voinut johtaa toisenlaisiin tutkimuskysymyksiin. Kyseessä olivat valinnaiskielen opetusharjoittelijat, joiden näkökulma kieleen ja kielen opetukseen voi poiketa esimerkiksi pakollisten kielten englannin ja ruotsin harjoittelijoiden näkökulmista. Sen tähden tämän tutkimuksen tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä toisiin kieliin. Ne antavat kuitenkin osviittaa siitä, mihin ohjauksessa voisi jatkossa kiinnittää enemmän huomiota.

#### **7.4 Jatkotutkimusaiheita**

Tähän tutkimukseen osallistuneet saksan opettajaksi opiskelevat ovat jo suuremmaksi osaksi siirtyneet työelämään, osa opettajiksi, osa ehkä muualle. Ruohotie-Lyhdy (2011, 59) tutkimuksessa vastavalmistunut opettaja vaikutti paljolti itse siihen, mitä hän oppi ensimmäisten työvuosien aikana. Olisi mielenkiintoista seurata, miten tutkimukseeni osallistuneet opettajaksi valmistuneet kokevat opettajan työssään opetusharjoittelun aikana tärkeinä pitämiänsä ja tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteina olleet asiat: vuorovaikutuksen ja työtavat, selkeän kieliopin opetuksen, kulttuurin opettamisen ja tavoitekielen käytön tunnilla.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin saksan opettajaksi opiskelevien kykyä käyttää itse saksaa luokkakielenä. Tutkimusaineiston koostuessa etupäässä kirjallisista materiaaleista ei voinut luotettavasti tutkia sitä, miten he onnistuivat edistämään oppijoiden suullista kielenkäyttöä. Yksi jatkotutkimuksen aihe voisikin olla harjoittelijoiden luokkahuonetyöskentelyn tarkastelu: miten tavoitekieltä käytetään opettaja-oppilas -interaktiossa ja millaisin aktiviteetein opettajaksi opiskelevat tukevat oppijoiden kommunikatiivisen kompetenssin kasvua. Myös oppijoiden kehittymistä voisi seurata vuoden ajan kestävä harjoittelun aikana taitojen alku- ja loppukartoituksella. Tällainen tutkimus edellyttäisi erilaista tutkimusotetta: harjoitustuntien ja oppilaiden suullisten aktiviteettien videointia, suullisten tehtävien tehtäväpohjien dokumentointia ja opetusharjoittelijoiden haastattelua harjoitustuntien jälkeen. Tutkimuksen kulku tulisi suunnitella etukäteen, ja tutkijan rooli ja tutkimuksen tekeminen olisi vahvemmin läsnä harjoitustunneilla. Tutkimus mahdollistaisi yhteistyön myös opettajankoulutuslaitoksen kanssa, jolloin ainedidaktiikan teorian saisi kytkettyä paremmin opettajaksi opiskelevien työvälineeksi, ja harjoittelijat voisivat osallistua tutkimuksen tekemiseen ainedidaktiikan seminaarityön muodossa.

Turun normaalikoulussa saksa on pieni aineryhmä, jossa on vähän opettajia ja oppilasryhmiä. Opetusharjoittelijat pitävät harjoittelujaksoissaan usein lähes kaikki ohjaajiensa opetustunnit. Kolmas mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisi opettajaksi opiskelevien ja oppilaiden ja opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen tarkastelu, jossa huomioidaan myös oppijan näkökulma. Opetusryhmien ollessa suhteellisen pieniä on opettajan ja oppijoiden välinen vuorovaikutus toisenlainen kuin isoissa pakollisten aineiden ryhmissä. Yhteistyötä voidaan tehdä alakoulun kolmannelta luokasta alkaen ylioppilaskirjoituksiin asti, jolloin opettaja oppii tuntemaan oppilaansa ja opiskelijansa

varsin hyvin, kuten he myös opettajansa. Miltä opetusharjoittelijasta tuntuu tulla opettamaan luokkaan, johon on syntynyt jopa oma alakulttuurinsa yhteisten opiskeluvuosien aikana? Entä kun oman tutun opettajan tilalle tulee säännöllisesti useita opetusharjoittelijoita moneksi kuukaudeksi, niin miten oppijat kokevat harjoittelijoiden vaihtuvuuden, erilaisten opettajapersoonien kohtaamisen ja erilaisten opetustyylien seuraamisen? Miten oppilas ja opiskelija kokee oman roolinsa opetusharjoittelijoiden ammatillisen kasvun tukijana? Opettajankoulutusta ja opettajaksi kasvamista koskevissa tutkimuksissa oppijan näkökulma unohtuu usein, mutta myös harjoittelukoulujen oppilaiden ja opiskelijoiden ääni ansaitsisi tulla kuulluksi. Tässä tutkimuksessa kaikilla saksan opetusryhmillä oli omalta osaltaan merkittävä rooli saksan opiskelijan ammatillisessa kasvussa saksan opettajaksi.



## Lähteet

- Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1470.
- Ahonen, S. 1994. Portfolio itsearviointin välineenä. Teoksessa: H. Rikkinen & S. Tella (toim.) Kunne johtaa tieto ja tunne – uudistuva aineenopettajakoulutus. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, 125–132.
- Allwright, D. & Bailey, K. 1991. Focus on the Language Classroom. An introduction to classroom research for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ansela, M., Haapaniemi, T. & Voutilainen, U. 2005. HOPS elää: yliopisto-opiskelijan henkilökohtaisen opintosuunnitelman määritelmiä. Teoksessa: R. Jaku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Jyväskylä: PS-Kustannus, 87–105.
- Atjonen, P. 2004. Kasvatusta ja opetusta koskeva ydinaines opettajankoulutuksessa. Teoksessa: P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuun yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos, 15–30.
- Atjonen, P. 2005a. Tieto- ja viestintäteknikka yleissivistävän koulun pedagogisena haasteena. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 95.
- Atjonen, P. 2005b. Opetusharjoittelun ohjauksen eettisiä haasteita. Teoksessa: P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3, 57–82.
- Autio-Hiltunen, M. & Kiviniemi, U. 2007. Tieto- ja viestintäteknikka opetusharjoittelun ohjauksen apuna. Teoksessa: M. Peurasaari (toim.) Tuhat ja yksi tarinaa – TieVieverkoston seitsemän vuotta. Suomen virtuaaliyliopiston julkaisuja 1/07, 130–135.
- Bauer, H. L. 2010. Landeskunde und interkulturelles Lernen – Polemik und Praxis (2. Teil). Zielsprache Deutsch 37, 1/2010. Stauffenburg Verlag, 3–21.
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa: aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 291.
- Byram, M. 1988. Cultural Studies in Foreign Language Education. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Esarte-Sarries, V. & Taylor, S. 1991. Cultural Studies and Language Learning: A Research Report. Bristol: The Longdunn Press Ltd.
- Cantell, H. 2010. Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Castro, P., Sercu, L. & Méndez García, C. 2004. Integrating language-and-culture teaching: an investigation of Spanish teachers' perceptions of the objectives of foreign language education. Intercultural Education, Vol. 15, N:o 1, March 2004.
- Chaudron, C. 1988; 1995. Second Language Classrooms. Research on teaching and learning. Cambridge: Cambridge University Press.

- Cole, A. 2003. The Denial of the Personal, the Preservation of the Status Quo in Teacher Education. *Journal of Teaching & Learning*, 2003, VOL.2, NO.2.
- Commission of the European Communities 2007. Improving the Quality of Teacher Education. COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE COUNCIL AND THE EUROPEAN PARLIAMENT. 3.8.2007, Brussels. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://ec.europa.eu/education/com392\\_en.pdf >](http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf) (luettu 30.5.2011).
- Connell, R.W. 1985. *Teachers' work*. Sydney: Macarthur Press.
- Cook, V. 1991. *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold.
- Council of Europe 2008. White Paper on Intercultural Dialogue "Living together as equals in dignity." Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper\\_final\\_revised\\_en.pdf >](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf) (luettu 6.8.2011).
- Duden 2006. *Die Grammatik*. Band 4. Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG.
- Ellis, R. 1992. *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Clevedon: Multilingual matters.
- Ellis, R. & Barkhuizen, G. 2005. *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Elomaa, E. 2009. Oppikirja eläköön! Teoreettisia ja käytännön näkökohtia kielten oppimateriaalien uudistamiseen. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities* 122.
- Eloranta, M. 1996. Portfolio opettajajarjoittelijan itsearviointin tukena. Teoksessa: P. Pollari, M. Kankaanranta & P. Linnakylä (toim.) *Portfolion monet mahdollisuudet*. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 177–192.
- Eloranta, V. 1999. "Mä oon kauan harrastanut luontoa". Luokanopettajaksi opiskelevan biologian valinta ja ympäristöherkkyys. Teoksessa: A. Virta (toim.) *Kohtaamisia opettajankoulutuksessa. Näkökulmia opiskelijan ajatteluun ja koulutuksen kehittämiseen*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:63, 121–144.
- Eloranta, V. & Virta A. 2002. Opettajuuden ja opettajankoulutuksen haasteet. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.) *Oppiminen ja opettajuus*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu B:71, 133–156.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998/2003. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki J. 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 25–43.
- Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys 2003. Englannin kielestä kääntäneet Irma Huttunen ja Hanna Jaakkola. Helsinki: WSOY.
- Eväsöja, H. & Keskinen, S. 2005. Opettaja auktoriteettina ja vallan käyttäjänä. Teoksessa S. Keskinen (toim.) *Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä*. Helsinki: OKKA-säätiö, 12–65.
- Finlex: Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986. Saatavilla [www-muodossa:](http://www-muodossa:)

- <URL:

- Hirsjärvi, S., Remes P. & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. 11. painos. Helsinki: Tammi.
- Huttunen, I. 1990. Towards Learner Autonomy in a School Context. Teoksessa: I. Huttunen (toim.) Towards Learner Autonomy and Increased Communication. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, 40–57.
- Huttunen, I. 2004. Pohdiskeleva ja neuvotteleva oppimiskulttuuri. Teoksessa: R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) Opettajuuudesta ja kielikasvatuksesta – Puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere: Juvenes Print, 46–59.
- Häivälä, K. 2009. Lukion opettajien ääni. Aineenopettajien käsityksiä muutoksista ja visioista lukiossa. Turun yliopisto. Annales Universitatis Turkuensis C 283.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Suomen kaupunkiliitto.
- Hänninen, S. 2008. Voimaantumisen kehitysohjelma persoonallisen ja ammatillisen identiteetin tukijana. Teoksessa: A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Kansanvalistusseura, 191–217.
- Ilomäki, L. & Lakkala, M. 2006. Tietokone opetuksessa: opettajan apu vai ongelma? Teoksessa: S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen (toim.) Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. Porvoo; Helsinki: WSOY, 184–212.
- International Baccalaureate Organization. 2002. IB Diploma Programme guide: Language B. Moniste.
- Isotalo, P. 2006. Lehtori Janssonin kiusaus. Fenomenografinen näkökulma opettajien käsityksiin opettajien välisen työpaikkakiusaamisen syistä, seurauksista ja ennaltaehkäisystä. Turun yliopisto. Annales Universitatis Turkuensis C 243.
- Jaakkola, H. 1997. Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 128.
- Jaakkola, H. 2000. Kielenoppijan opiskelutaitoja kehittämässä. Teoksessa: H. Jaakkola (toim.) Kielenoppijan opiskelutaitoja kehittämässä. Opetushallitus, 7–18.
- Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. 2006. Introduction to the Finnish education system and teachers' work. Teoksessa: R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi. Research-based Teacher Education in Finland – Reflections by Finnish Teacher Educators. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in educational sciences 25, 7–13.
- Jalava, J., Lehtinen, E & Palonen, T. 1997. Opsista HOPS – käsikirja ja juonnettu kirjallisuusluettelo oppimisen ohjaajalle. Turun yliopisto, täydennyskoulutuskeskus.
- Jandl, E. 1981. die bearbeitung der mütze. gedichte. Sammlung Luchterhand. Frankfurt am Main: Luchterhand Literaturverlag GmbH.
- Jokinen, H. & Sarja, A. 2006. Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa: A.R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 183–198.

- Julkunen, K. 1998. Vieraan kielen oppiminen: A2-kielen opiskelijoiden oppimisstrategiat ja opiskelun kokeminen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 73.
- Jussila, J. & Saari, S. 1999. Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. Yliopistoissa annettavan opettajankoulutuksen arviointi. Helsinki: Edita.
- Juurakko-Paavola, T. & Airola, A. 2002. Minustako tehokas kielenoppija? Vinkkejä elinikäisen kielenoppimisen matkalle. Saatavilla www-muodossa: <URL: [http://www3.hamk.fi/esr-kevat/verkkojulkaisu/Tehokas% 20kielenoppija.pdf](http://www3.hamk.fi/esr-kevat/verkkojulkaisu/Tehokas%20kielenoppija.pdf)> (luettu 21.7.2011).
- Jyrhämä, R. & Syrjäläinen, E. 2009. Ohjaussuhde, ohjaajan roolit ja pedagoginen ajattelu opetusharjoittelussa. *Kasvatus* 5/2009, 417–431.
- Järvinen, A. 2002. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa: A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 258–274.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129–169.
- Kaikkonen, P. 1994. Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. *Opetus 2000*. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- Kaikkonen, P. 2004a. Kielenopetus kielikasvatuksena – nuoren vieraan kielen opettajan kehityspolut. Jyväskylän yliopisto.
- Kaikkonen, P. 2004b. Opettajuutta etsimässä – vieraan kielen opettajaksi valmistuvien kokemuksia ja käsityksiä. Teoksessa: R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Puheenvuoroja sillanrakentajille*. Tampere: Tampere University Press, 114–129.
- Kaikkonen, P. 2004c. Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia. Jyväskylän yliopisto.
- Kaikkonen, P. 2005. Kielikasvatus koulun vieraan kielen opetuksen kehyksenä. Teoksessa: V. Kohonen (toim.) *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, 45–58.
- Kalaja, P. & Dufva, H. 2005. Kielten matkassa: opi oppimaan vieraita kieliä. Helsinki: Finnlectura.
- Kalaja, P., Dufva, H. & Alanen, R. 2005. Käsitykset kielenoppimisesta oppijan ja opettajan työvälineenä. Teoksessa: V. Kohonen (toim.) *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, 295–314.
- Kansanen, P. 1996. Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen “opettaminen”. Teoksessa: S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 45–50.
- Kansanen, P. 2004. *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. 2000. Teachers' Pedagogical Thinking. Theoretical Landscapes, Practical Challenges. New York: Peter Lang.
- Kara, H. 2007. "Ermutige mich Deutsch zu sprechen". Portfolio als Evaluationsform von mündlichen Leistungen. University of Jyväskylä. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 315.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Kari, J. & Heikkinen, H.L.T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa: J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 41–60.
- Karlsson, F. 2008. Yleinen kielitiede. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Kauppila, R.A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kauppinen, J., Jääskeläinen, L., Montonen, M. & Tella, A. (toim.) 2003. Lukion opetussuunnitelmaopas. Opetushallitus.
- Kilpiö, A. & Markkula, M.-L. 2006. Tietoyhteiskuntakehitys – opettajat odotusten ja mahdollisuuksien ristipaineessa. Teoksessa: A.M. Nummenmaa & J. Välijärvi. (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 63–72.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Opetushallitus.
- Kohonen, V. 1994. Salkkuarvioinnin mahdollisuuksista opettajan ammatillisen kehittymisen tukena. Teoksessa: P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 33–50.
- Kohonen, V. 2000. Eurooppalainen kielisalkku kielenopetuksen kehittämistyössä: suuntaviivoja ja mahdollisuuksia. Teoksessa: V. Kohonen & U. Pajukanta (toim.) Eurooppalainen kielisalkku – kokemuksia EKS-projektin alkutaipaleesta. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. A23.
- Kohonen, V. 2005a. Eurooppalaisen kielisalkun kehittämistyö ja tavoitteet: miten kielisalkku voi edistää kielikasvatusta? Teoksessa: V. Kohonen (toim.) Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia. Helsinki: WSOY, 7–44.
- Kohonen, V. 2005b. Aineenopettajakoulutuksen kehittämisen mahdollisuuksia. Teoksessa: R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Jyväskylä: PS-Kustannus, 277–298.
- Kohonen, V. 2007. Aineenopettajan autenttisuus: miten salkkutyöskentely voi edistää professionaalista kasvua? Teoksessa: E. Estola, H.L.T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulun yliopisto. Acta Universitas Ouluensis E 92, 155–184.
- Kohonen, V. 2009. Autonomia, autenttisuus ja toimijuus kielikasvatuksessa. Teoksessa: R. Jaatinen, V. Kohonen & P. Moilanen (toim.) Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurien välinen toimijuus. Helsinki: OKKA-säätiö, 12–38.

- Kohonen, V., Lehtovaara, J. & Jaatinen, P. 2005. Eurooppalainen viitekehys – hyvä renki mutta huono isäntä. Viitekehys kielenopetuksen tukena. Teoksessa: V. Kohonen (toim.) Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia. Helsinki: WSOY, 327–346.
- Kolb, D. 1984. *Experimental Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Komulainen, J., Turunen, T. & Rohiola, U. 2009. Ohjauksen teoreettisia lähtökohtia. Teoksessa: S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K.P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.) *Opettajuuteen ohjaaminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 195–208.
- Korhonen, A. 2008. Opettajien perustehtäväkäsitteet osana peruskoulun kehittämistä. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. University of Joensuu Publications in Education N:o 129.
- Korppas, M. 2008. Aineenopettajakoulutuksen nykytila ja kehittämistarpeet. Aino-hankkeen loppuraportti 2008. Turun opettajankoulutuslaitos. Saatavilla [www.muodossa](http://www.muodossa.fi):  
<URL: <http://www.edu.utu.fi/laitokset/tok1/tutkimus/julkaisut/AINO.pdf>> (luettu 12.6.2011).
- Koskensalo, A. 2002. Zukunftsweisende Kompetenzen des Fremdsprachenlehrers: Vorüberlegungen zu einer Didaktik der Fremdheitskompetenz als eine der Voraussetzungen zur Erlangung der interkulturell-kommunikativen Kompetenz. Teoksessa: V. Kohonen & P. Kaikkonen (toim.) *Quo vadis, foreign language education?* Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja, 61–73.
- Kramsch, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. 1984. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. 3. painos. Oxford: Pergamon Press.
- Kristiansen, I. 1998. Tehokkaita oppimisstrategioita. Esimerkkinä kielet. Porvoo: WSOY ja Opetushallitus.
- Krokfors, L. 2003a. Tavoitteena ajatteleva opettaja. Teoksessa R. Silkelä (toim.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Joensuu: Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja n:o 1, 23–26.
- Krokfors, L. 2003b. Ohjauskeskustelu – opetusharjoittelun ohjauskeskustelun toimintamallien tarkastelua. Teoksessa R. Silkelä (toim.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Joensuu: Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja n:o 1, 126–141.
- Krokfors, L. 2005. Keskusteluja Herbartin kanssa. *Didacta Varia* 2005, 10(1), 33–41.
- Krokfors, L. & Patrikainen, S. 2006. Hyvä, paha opetus. Teoksessa: J. Husu & R. Jyrhämä (toim.) *Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 29–45.
- Kumpulainen, K. & Lipponen, L. 2010. Koulu 3.0 – Kuinka teemme visiosta totta? Teoksessa: K. Vähähyppä (toim.) *Koulu 3.0. Opetushallitus*, 6–20.

- Kumpulainen, T. (toim.) 2008. Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2008. Opetushallitus. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.oph.fi/download/46483\\_INDI2008.pdf>](http://www.muodossa: <URL: http://www.oph.fi/download/46483_INDI2008.pdf>) (luettu 3.8.2011).
- Kumpulainen, T. (toim.) 2009. Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2009. Opetushallitus. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.oph.fi/download/119433\\_Koulutuksen\\_maaralliset\\_indikaattorit\\_2009.pdf>](http://www.muodossa: <URL: http://www.oph.fi/download/119433_Koulutuksen_maaralliset_indikaattorit_2009.pdf>) (luettu 3.8.2011).
- Kumpulainen, T. (toim.) 2010. Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2010. Opetushallitus.
- Kurola, J. & Sorvari, J. (toim.) 2004. Virtuaaliset erilliset opettajan pedagogiset opinnot 35 ov - opetusharjoittelu verkossa. Turku: Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 2.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Laine, E. & Pihko, M.-K. 1991. Kieliminä ja sen mittaaminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 47.
- Lapinoja, K.-P. & Heikkinen, H.L.T. 2008. Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa: A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikerta. Kansanvalistusseura, 144-161.
- Larzén, E. 2005. In Pursuit of an Intercultural Dimension in EFL-Teaching. Exploring Cognitions among Finland-Swedish Comprehensive School Teachers. Åbo Akademi.
- Larzén-Östermark, E. 2008. Student teachers' culture-teaching priorities: the effect of time spent abroad. Teoksessa: A. Kallioniemi (toim.) Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka. Ainedidaktinen symposiumi 8.2.2008 Helsingissä. Osa 2. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos, 770-782.
- Leech, G. 1994. Student's Grammar – Teacher's Grammar – Learner's Grammar. Teoksessa: Teoksessa: M. Bygate, A. Tonkyn & E. Williams (eds.) Grammar and the Language Teacher. Hemel Hempstead: Prentice Hall, 17-30.
- Leino A.-L. & Leino, J. 1989. Opettajan ammatillinen kehittyminen. Teoksessa: S. Ojanen (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja 4/1989, 15-33.
- Lestinen, L. & Turunen, N. 2010. Kulttuurienvälisyyteen valmentaminen venäjän kieliharjoittelussa: opettaja reflektiivisenä toimijana. Teoksessa R. Hildén & O.-P. Salo (toim.) Kielikasvatus tänään ja huomenna. Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki. Helsinki: Wsoypro, 83-100.
- Lewis, M. 1993. The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward. London: Commercial Colour Press.
- Liiten, M. 2011. HS:n lukiovertailu julki iltapäivällä. Saatavilla <http://www.hs.fi/kotimaa/artikkeli/HSn+lukiovertailu+julki+iltap%C3%A4iv%C3%A4ll%C3%A4/113526657912> ( luettu 6.6.2011).
- Lindén, J. 2001. Opettajuus virallisuuskurssissa – myytit, ideaalit ja ammatillinen autonomia. Teoksessa: E. Ropo (toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampereen yliopisto, 9-32.
- Lindén, J. 2010. Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tampereensis 1502.



- Lindqvist, M. 1989. Ihmisenä ja ammatissa kasvaminen. Teoksessa: S. Ojanen (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4/1989, 159–164.
- Linnakylä, P. 1994. Mikä ihmeen portfolio? Arvioinnin ja oppimisen liitto. Teoksessa: P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 9–31.
- Linnakylä, P., Kankaanranta, M. & Pollari, P. 1996. Portfolioarvioinnin mahdollisuuksia etsimässä. Teoksessa: P. Pollari, M. Kankaanranta & P. Linnakylä (toim.) Portfolion monet mahdollisuudet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 1–5.
- Little D. 1991; 1995. Learner autonomy. Definitions, Issues and Problems. Dublin: Authentik.
- Little, D. 1994. Words and their properties: Arguments for a lexical approach to pedagogical grammar. Teoksessa: T. Odlin (ed.) Perspectives on Pedagogical Grammar. Cambridge: Cambridge University Press, 99 – 122.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Opetushallitus.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 989.
- Mahlakaarto, S. 2010. Voimaantumisen identiteettinä – vahvaksi työssä? Teoksessa: K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro, 175–190.
- Maijala, M. 2010. Integration und Vermittlung landeskundlicher Inhalte im Fremdsprachenunterricht. Turun yliopiston julkaisuja. Annales Universitatis Turkuensis. B 323. Humaniora.
- Meisalo, V., Lavonen, J., Sormunen, K. & Vesisenaho, M. 2010. ICT in Finnish Initial Teacher Education. Country report for the OECD/CERI New Millennium Learners Project ICT in Initial Teacher Training. Reports of the Ministry of Education and Culture, Finland 2010:25.
- Merenluoto, K. 2003. Asiantuntijaksi yritykseen, tutkijaksi, vai sittenkin opettajaksi? Raportti Turun yliopiston matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden vastauksista opettajankoulutusta ja siihen asennoitumista koskevaan kyselyyn. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 199.
- Meri, M. 1998. Ole oma itsesi. Reseptologinen näkökulma hyvään opetukseen. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 194.
- Mikkola, A. 2005. Tutkinnot uudistuvat opettajankoulutuksessa. Teoksessa: R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Jyväskylä: PS-Kustannus, 219–230.
- Moilanen, K. 2002. Yli esteiden. Oppimisvaikeudet ja vieraat kielet. Helsinki: Tammi.

- Mäkinen, K. 2000. Englannin kielen opetusharjoittelijoiden uskomuksia ja käsityksiä englannin kielen luonteesta, sen oppimisesta ja opettamisesta sekä hyvän englannin kielen opettajan ominaisuuksista. Teoksessa: I. Buchberger (toim.) Opettaja ja aine 2000. Ainedidaktiikan symposiumi 4.2.2000. Osa I. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 224, 187 – 202.
- Niemi, H. 1989. Mitä on opettajan ammatillinen kehittyminen? Teoksessa: S. Ojanen (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4/1989, 66–99.
- Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti – arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa: A.R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 73 – 94.
- Niikko, A. 2007. Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana. Teoksessa: J. Aaltola, R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 212–228.
- Nummenmaa, A. R. 2003. Harjoittelunohjaukseskustelu – metodisia huomioita. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja n:o 1, 43–55.
- Nykysuomen sivistyssanakirja. 1979. Toimittanut Nykysuomen laitos. Porvoo: WSOY.
- Nyman, T. 2009. Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 368.
- Nyman, T. 2011. Vastavalmistunut vieraan kielen opettaja ”oikeassa” työssä: haaste opettajankoulutukselle ja koululle. Teoksessa: R. Hildén & O.-P. Salo (toim.) Kielikasvatus tänään ja huomenna. Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki. Helsinki: WSOYpro,101–121.
- OAJ: Nettikiusaaminen häiritsee suurta joukkoa opettajia. Tiedote 17.5.2010. Saatavilla www-muodossa: <URL: [http://www.oaj.fi/portal/page?\\_pageid=515,4805180&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,4805180&_dad=portal&_schema=PORTAL)> (luettu 17.6.2011).
- OAJ: Opettajan nettikiusaaminen tuomittavaa. Saatavilla www-muodossa: <URL: [http://www.oaj.fi/portal/page?\\_pageid=515,4941439&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,4941439&_dad=portal&_schema=PORTAL)> (luettu 17.6.2011).
- OECD. 2011: Has discipline in school deteriorated? PISA in Focus N°4. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/18/63/47944912.pdf>> (luettu 21.6.2011).
- Ojanen, S. 1989. Esipuhe. Teoksessa: S. Ojanen (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4/1989, 1–14.
- Ojanen, S. 1993. Ammatillaiseksi tuleminen opettajankoulutuksessa. Teoksessa: O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi – Kasvu ja kasvattaminen. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY, 96–111.
- Ojanen, S. 2001. Ohjauksesta oivallukseen – Ohjausteorian kehittelyä. Helsinki: Palmenia-Kustannus.

- Ojanen, S. 2003. Ohjauksesta oivallukseen – ohjausteorian kehittäminen. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja n:o 1, 11–22.
- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2010:1.
- Opetushallitus 2004. Peruskoulu uudistuu. Tietoa vanhemmille.  
<[http://www.oph.fi/download/48981\\_peruskoulu\\_uudistuu.pdf](http://www.oph.fi/download/48981_peruskoulu_uudistuu.pdf)> (luettu 6.6.2011).
- Opetushallitus 2006. Kieltenopetuksen kehittäminen. Saatavilla [www](http://www.oph.fi)-osoitteessa:  
<URL: [http://www.oph.fi/download/47339\\_kielkehi.pdf](http://www.oph.fi/download/47339_kielkehi.pdf)> (luettu 20.7.2011).
- Opetushallitus 2008. Opettajat Suomessa 2008. Saatavilla [www](http://www.oph.fi)-osoitteessa:  
<URL: [http://www.oph.fi/download/46467\\_Opettajat\\_Suomessa\\_2008.pdf](http://www.oph.fi/download/46467_Opettajat_Suomessa_2008.pdf)> (luettu 24.6.2011).
- Opetusministeriö 2004. Koulutus ja tutkimus 2003–2008. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 2004:6.
- Opetusministeriö 2006. Opettajankoulutus – tietoa, taitoa, tulevaisuutta. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman 2001–2005 loppuraportti. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:32.
- Opetusministeriö 2007a. Koulutus ja tutkimus 2007–2012. Kehittämissuunnitelma.
- Opetusministeriö 2007b. Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010a. Koulutuksen tietoyhteiskuntakehittäminen 2020. Parempaa laatua, tehokkaampaa yhteistyötä ja avoimempaa vuorovaikutusta. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:12.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010b. Lukiokoulutuksen kehittämisen toimenpide-ehdotuksia valmistelevalle työryhmälle. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:14.
- Palomäki, S. 2009. Opettajaksi opiskelevien pedagoginen ajattelu ja ammatillinen kehittyminen liikunnanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 142.
- Patrikainen, R. 2009. Teorian ja käytännön kohtaaminen – ikuinen ongelma? Teoksessa: S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K.P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-Kustannus, 15–18.
- Pehkonen, E. 2005. Käsitys matematiikanopetuksesta muuttuu – muuttuvatko matematiikan opettajat? *Didacta Varia* 10 (1), 42–50.
- Pekkari, M. 2009. Tavoitteellinen ohjauskeskustelu. Helsinki: Tammi.
- Penttinen, E. 2004. Suoravalintaisesti valittujen englannin, saksan ja ruotsin kielen opiskelijoiden pedagogisista opinnoista. *Didacta Varia* 2004, 9 (1), 58–61.
- Penttinen, E. 2005. Kielioppi virheiden varjossa. Kielitiedon merkitys lukion saksan kieliopin opetuksessa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Humanities* 43.
- Penttinen, E. 2008. Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä opettajaksi kasvamisestaan. Teoksessa: A. Kallioniemi (toim.) Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka. Ainedidaktinen

- symposiumi 8.2.2008 Helsingissä. Osa 1. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 298, 350–359.
- Peruskoulun 6. luokan A1-saksan koe 2006. Suomen Saksanopettajat ry.
- Peruskoulun 6. luokan A1/A2-saksan koe 2009. Suomen Saksanopettajat ry.
- Peruskoulun 9. luokan A-saksan koe 2009. Sukol-Palvelu Oy.
- Peruskoulun 9. luokan A-saksan koe 2010. Sukol-Palvelu Oy.
- Peruskoulun 9. luokan A-saksan valtakunnallinen koe 2011. Sukol-Palvelu Oy.
- Peruskoulun 9. luokan B2-saksan koe 2009. Sukol-Palvelu Oy.
- Peruskoulun 9. luokan B2-saksan koe 2010. Sukol-Palvelu Oy.
- Peruskoulun 9. luokan B2-saksan valtakunnallinen koe 2011. Sukol-Palvelu Oy.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Helsinki: Opetushallitus.
- Pihko, M.-K. 2009. ”Pahinta on omin sanoin sanominen” . Kielijännitys tavanomaisessa kielenopetuksessa ja vieraskielisessä sisällönopetuksessa. *Kasvatus* 1/2009, 60–68.
- Pohjola, A. 2007. Eettisyyden haaste tutkimuksessa. Teoksessa L. Välimäki & E. Saari (toim.) *Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen*. Helsinki: Tammi, 11–31.
- Poutala, M. 2010. *Opettajan valta ja vastuu*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Raivola, R. 1993. Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa: O. Luukkainen (toim.) *Hyväksi opettajaksi – Kasvu ja kasvattaminen*. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY, 9–30.
- Rantala, T. & Keskinen, S. 2005. ”Ei meidän koulussa... Eihän?” Opettajat oppilaiden kiusaamina. Teoksessa: S. Keskinen (toim.) *Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä*. Helsinki: Okka-säätiö, 120–160.
- Rauste – von Wright, M. 1997. *Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä*. Jyväskylä: Atena.
- Rauste - von Wright, M. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Rauste - von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Rautiainen, M. 2004. Yhteistä opettajuutta etsimässä. Aineenopettajaksi opiskelevien yhteistyötä yli ainerajojen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 78.
- Rautiainen, M. 2008. Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 350.
- Rivers, W. 1985. *Communicating Naturally in a Second Language. Theory and practice in language teaching*. Third printing. New York: Cambridge University Press.
- Rixon, S. 1986; 1989. *Developing listening skills*. Essential Language Teaching Series. London: Macmillan.
- Ruohotie, P. 2008a. Ammatillisen kompetenssin juuret. Teoksessa: A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari & K. Kumpulainen (toim.) *Ihmistä kasvattamassa – Koulutus –*

- Arvot – Uudet avaukset. *Cultivating Humanity: Education - Values - New Discoveries*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 40, 199–214.
- Ruohotie, P. 2008b. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa: A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikerta. Kansanvalistusseura, 106–122.
- Ruohotie-Lyhty, M. 2011. Opettajuuden alkutaival. Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 410.
- Ruohotie-Lyhty, M., Nyman, T. & Kaikkonen, P. 2008. Von der Lehramtsstudentin zur jungen Fremdsprachenlehrerin. Teoksessa: S. Tella (Ed.) *From Brawn to Brain: Strong Signals in Foreign Language Education*. Proceedings of the ViKiPeda-2007 Conference in Helsinki, May 21-22, 2007. University of Helsinki. *Research Report* 290, 207–225.
- Rönneberg, U. 2000. Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajat uuden vuosituhannen alkaessa. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 13. Opetushallitus.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? - yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Salminen, J. 1994. Kapea-alaisesta opettajankelpoisuudesta laaja-alaiseen opettajuuteen. Teoksessa H. Rikkinen & S. Tella (toim.) *Kunne johtaa tieto ja tunne – uudistuva aineenopettajakoulutus*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Studia Paedagogica* 3, 19–30.
- Salo, O.-P. 2011. Kulttuuri perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Kenen kulttuuria on tarkoitus opiskella? Teoksessa R. Hildén & O.-P. Salo (toim.) *Kielikasvatus tänään ja huomenna*. Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki. Helsinki: Wsoypro, 41–64.
- Salo, O.-P. & Hildén, R. 2011. Hiljaa hyvää tulee – vai tuleeko? Kieltenopettajien käsityksiä opiskelija-autonomian edistämisestä yleissivistävässä koulutuksessa. Teoksessa R. Hildén & O.-P. Salo (toim.) *Kielikasvatus tänään ja huomenna*. Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki. Helsinki: Wsoypro, 19–40.
- Saloviita, T. 2007. Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Sarjala, J. 2000. Esipuhe teokseen O. Luukkainen. *Opettaja vuonna 2010*. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Opetushallitus, 3–4.
- Schweizer, H. 2008. *Krach oder Grammatik? Streitschrift für einen redivierten Sprachunterricht. Kritik und Vorschläge*. Frankfurt am Main: Lang.
- Scrivener, J. 2005. *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulu: Oulun yliopisto.
- Siitonen, J. & Robinson, H. 2001. Pohdintaa voimaantumisesta. Teoksessa: *Muutoksen kautta kasvuun*. Sytykkeitä ja tarinoita Kotilo ry:n toimintaan. Savonlinna: Kotilo, 61–72.

- Silfverberg, H. 2004. Millainen opettajan tulisi olla. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere: Tampere University Press, 98–113.
- Silkelä, R. & Väisänen, P. 2005. Pedagogisen dialogin kehittyminen ohjauskeskustelussa. Teoksessa: P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisessä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3, 111–129.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A: 43.
- Stevick, E.W. 1980. Teaching Languages. A Way and Ways. Rowley: Newbury House Publishers.
- Swan, M. 1994. Design Criteria for Pedagogic Language Rules. Teoksessa: M. Bygate, A. Tonkyn & E. Williams (eds.) Grammar and the Language Teacher. Hemel Hempstead: Prentice Hall, 45–55.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A25/2002.
- Säntti, J. 2008. Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. Kasvatus ja aika 1/2008. Saatavilla [www.muodossa: < URL: http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page\\_id=86 >](http://www.muodossa.fi/site/?lan=1&page_id=86) (luettu 26.7.2011).
- Taalas, P. & Aalto, E. 2007. Opettajuus.nyt – toiminnallisen opettajankoulutuksen haasteita. Teoksessa: S. Pöyhönen & M.-R. Luukka (toim.) Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 153–195.
- Thurmair, M. 2001. Pädagogische Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Tempus 3/2001, 22–23.
- Tella, S. 1994. From the 'Sage on the stage' to 'the guide on the side'. Kielididaktisia näkökulmia uudistuvaan aineenopettajakoulutukseen. Teoksessa: H. Rikkinen & S. Tella (toim.) Kunne johtaa tieto ja tunne – uudistuva aineenopettajakoulutus. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Studia Paedagogica 3, 135–157.
- Tirri, K. 2008. Etiikan "uusi tulo" opettajuuteen ja opettajankoulutukseen. Teoksessa: A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari & K. Kumpulainen (toim.) Ihmistä kasvattamassa: Koulutus – Arvot – Uudet avaukset. Cultivating Humanity: Education – Values – New Discoveries. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 189–198.
- Tirri, K. & Arinen, P. 1994. Kirjoita tai tuhoudu. Opettajaidentiteetin kehityksen dokumentoinnista. Teoksessa: H. Rikkinen & S. Tella (toim.) Kunne johtaa tieto ja tunne – uudistuva aineenopettajakoulutus. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Studia Paedagogica 3, 109–123.
- Toom, A. 2006. Tacit Pedagogical Knowing At the Core of Teacher's Professionality. Helsingin yliopisto. Research Report 276.

- Toom, A. 2008. Hiljainen pedagoginen tietäminen opettajan työssä. Teoksessa: A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja, 163–186.
- Tornberg, U. 2007. Språkdidaktik. 3. painos. Malmö: Gleerups.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen ohjeita soveltuvuuden arviointiin. Moniste.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuultuurit opettajan ammatissa. Kasvatus 2/2004, 174–190.
- Uusikylä, K. 2006. Hyvä, paha opettaja. Helsinki; Jyväskylä: Minerva.
- Vartiainen, K. 2006. Etäohjauksella opettajuuteen. Virtuaalinen opetusharjoittelu osana Virpeda-opintoja. Ammatillinen lisensiaatintutkielma. Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Vartiainen, K. 2011. Motivointia kielen opiskeluun kirjoittamisen avulla. Teoksessa: R. Hildén & O.-P. Salo (toim.) Kielikasvatus tänään ja huomenna. Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki. Helsinki: WSOYpro, 206–222.
- Virta, A. 1995. Ajattelu opetuksen ja opettajan haasteena. Teoksessa: J. Heikkilä & S. Aho (toim.) Muutosagenttiopettaja – luovuuden irtiotto. Turun opettajankoulutuslaitos, 137–148.
- Virta, A. (toim.) 1999. Kohtaamisia opettajankoulutuksessa. Näkökulmia opiskelijan ajatteluun ja koulutuksen kehittämiseen. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B: 63.
- Virta, A. 2002. Becoming a history teacher: observations on the beliefs and growth of student teachers. *Teacher and Teacher Education* 18 (2002), 687–698.
- Virta, A., Kaartinen, V., Eloranta V. & Nieminen, M. 1998. Aineenopettaja ammatiksi – opiskelijan kasvuun ja koulutuksen tarkastelua. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 184.
- Virta, A., Kaartinen, V. & Eloranta, V. 2001. Oppiaineen vai oppilaiden opettajaksi? Aineenopettajan sosiaalisuus peruskoulutuksen aikana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 196.
- Virtanen, M. & Sihvonen, R. 2007. Opetusharjoittelu 2007–2008. Turun normaalikoulu.
- Virtanen, M. & Sihvonen, R. 2008. Opetusharjoittelu 2008–2009. Turun normaalikoulu.
- Virtanen, M., Sihvonen, R., Kekki, S., & Vartiainen, K. 2009. Opetusharjoittelu 2009–2010. Turun normaalikoulu.
- Voionmaa, K. 2004. Muoto–Sisältö. Formaalisen ja funktionaalisen kielenopetuksen rajankäyntiä. *Tempus* 6/2004, 14–15.
- Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes.* Edited by M.Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman. Cambridge: Harvard University Press.

- Väisänen, P. 2004. Teoreettisia lähestymistapoja opettajaksi kasvun tukemiseen opetusharjoittelussa. Teoksessa: P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuun yliopisto/Soveltavan kasvatustieteen laitos, 31–46.
- Väisänen, P. 2005. Ohjaajien ja vertaisopiskelijoiden monet roolit opetusharjoittelussa. Teoksessa: P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisessä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3, 155–179.
- Väljärvi, J., Huotari, N., Iivonen, P., Kulp, M., Lehtonen, T., Rönholm, H., Knubb-Manninen, G., Mehtäläinen, J., Ohranen, S. 2009. Lukiopedagogiikka. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 40. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.edev.fi/img/portal/19/Julkaisu\\_nro\\_40.pdf?cs=1267624885>](http://www.edev.fi/img/portal/19/Julkaisu_nro_40.pdf?cs=1267624885) (luettu 12.6.2011).
- Vänttinen, J., Sihvonen, R., Kekki, S., & Vartiainen, K. 2011. Opetusharjoittelu 2011–2012. Turun normaalikoulu.
- Väri, V.-M. 2006. Tehtävä napapiirillä: opettajankoulutuksen intellektualisointi! Teoksessa: J. Husu & R. Jyrhämä (toim.) Suora puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta. Jyväskylä: PS-Kustannus, 195–214.
- Widdowson, H.G. 1990. *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, D. 1994. *A Lexical Approach*. Teoksessa: M. Bygate, A. Tonkyn & E. Williams (eds.) *Grammar and the Language Teacher*. Hemel Hempstead: Prentice Hall, 56–66.
- Ylioppilastutkintolautakunta 2009a. Deutsch Hörverständnistest. Pitkä oppimäärä 10.2.2009.
- Ylioppilastutkintolautakunta 2009b. Deutsch Hörverständnistest. Lyhyt oppimäärä 11.2.2009.
- Ylioppilastutkintolautakunta 2009c. Deutsch schriftlicher Teil. Lyhyt oppimäärä 23.3.2009.
- Ylioppilastutkintolautakunta 2009d. Deutsch Hörverständnistest. Pitkä oppimäärä 8.9.2009.
- Ylioppilastutkintolautakunta 2009e. Deutsch Hörverständnistest. Lyhyt oppimäärä 9.9.2009.
- Ylioppilastutkintolautakunta 2009f. Deutsch schriftlicher Teil. Pitkä oppimäärä 16.9.2009.
- Ylioppilastutkintolautakunta 2009g. Deutsch schriftlicher Teil. Lyhyt oppimäärä 28.9.2009.
- Yli-Renko, K. 1992. Kulttuurien välinen puheviestintä vieraiden kielten opetuksessa. Teoksessa: K. Yli-Renko (toim.) Vieraiden kielten puheviestinnän kehittäminen lukion kielenopetuksessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B: 38, 26–39.
- Yli-Renko, K. 1993. Koulutuksessa hankitun kulttuurikompetenssin riittävyys koulun kielenopetuksessa. Teoksessa: S. Tella (toim.) Kielestä mieltä – mielekästä kieltä. Ainedidaktiikan symposiumi 5.2.93. Osa 2. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 118, 92–103.
- Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 2003. *Opiskelu Oppiminen Osaaminen*. Helsinki: Oppilo.



## Liitteet

Liite 1. Alkukysely opetusharjoittelijoille. Syksy 2009.

### I Taustatiedot

Nimi (vain tutkijan tietoon):

Ikä:

Sukupuoli (N/M):

Ylioppilaaksitulovuosi:

Opinnot tähän asti:

Tuleva tutkinto ja suunniteltu valmistumisvuosi:

Työkokemus yleensä (tehtävänimike + työn kesto):

Työkokemus opettajana (sijaisuudet luokanopettajana/aineenopettajana (mikä aine) + kesto):

Harrastukset kouluaikana ja nyt (mainitse myös, jos olet toiminut johtamistehtävissä esim. urheiluseurassa tai vaikka partiossa):

### II Minä kieltenopijana

Äidinkieli/kotikieli:

Jos sinulla on useampi kotikieli, koska käytät kumpaakin kieltä? Onko kielten käytön välillä eroa? Koetko osaavasi toista paremmin? Kerro omin sanoin.

Mitä kieliä olet opiskellut ja kuinka kauan? (esim. englanti A1, ruotsi B1, saksa B2).

Arvioi osaamistasi opiskelemissasi kielissä.

Millainen vieraan kielen oppilas olit koulussa? Miten teit läksyt ja miten harjoittelit esim. sanastoa tai kielioppia?

Jos sinulla oli koulussa joku hyvä vieraan kielen opettaja, kuvaile, millainen hän oli ja miksi hän mielestäsi oli hyvä.

Jos sinulla oli koulussa joku huono vieraan kielen opettaja, kuvaile, millainen hän oli ja miksi hän mielestäsi oli huono.

Millaisessa ryhmässä opiskelit saksaa ja millainen saksan opiskelija olit koulussa?

Millainen saksan opettajasi oli? Tckisitkö jotain toisin kuin omat koulun saksan opettajasi? Perustelee.

Kuvaile jokin kokemasi hyvä kielenoppimistilanne (missä tahansa kielessä, myös koulun tai yliopiston ulkopuolinen kokemus sopii)

Millainen mielestäsi on hyvä vieraan kielen opettaja?

Mitkä ovat mielestäsi tärkeitä tekijöitä vieraan kielen opetuksessa?

**Miten ja milloin olet tutustunut saksankieliseen kulttuuriin? Kulttuuri nähdään tässä laajasti, myös ihmisen arkeen ja arkielämään liittyvinä asioina. Oletko oleskellut saksaa puhuvissa maissa? Kerro tarkemmin (oleskelun syy, kesto, paikka jne).**

**Millaiseksi koet taitosi ja tietosi saksankielisen kulttuurin välittäjänä?**

### **III Harjoitteluvuosi**

**Mitä odotat harjoitteluvuodelta norssissa?**

**Miten pystyt itse panostamaan siihen (muut opinnot, perhetilanne, työ jne.)**

**Mille kouluasteelle ja mihin koulumuotoon (esim. perusopetus, lukio, ammattiin valmistava, aikuisopetus) haluisit myöhemmin sijoittua opettajaksi ja miksi?**

**Miksi haluat valmistua saksan kielen opettajaksi?**

## Liite 2. Henkilökohtainen harjoittelusuunnitelma. Kevät 2010.

Turun normaalikoulu

**HENKILÖKOHTAINEN HARJOITTELUSUUNNITELMA**

opiskelija	opintonumero	aineet
<b>OPETUKSEEN OSALLISTUMINEN</b>	<b>KOULUHARJOITTELU</b>	
perusopetus (1-6 lk) _____	tukiopetus _____	
perusopetus (7-9 lk) _____	erityisopetus _____	
MYP _____	kokeet _____	
lukio _____	valvonnat _____	
IB _____	_____	
kv-koulu _____	_____	
oppituntien seuranta _____	_____	
yksittäis- ja ryhmäohjaus _____		20 / 40
h		
omatoiminen työskentely ja opetuksen suunnittelu _____	<u>64 / 132 h</u>	
<b>YHTEENSÄ</b>		<b>133 /</b>
<b>266 h</b>		

**OMIEN TAVOITTEIDEN JA VALMIUKSIEN, KOKEMUSTEN JA TOIVEIDEN,**

Olen antanut www-palautteen \_\_\_\_ . \_\_\_\_ . 20\_\_

Turku

\_\_\_\_\_

opiskelija

\_\_\_\_\_

ohjaajat

Liite 3. Observointitehtävä OH1:n alussa. Syksy 2009.

Orientoiva harjoittelu OH1

**LUOKAN OBSERVOINTI** LUOKAT 1-6, 7-9, LUKIO



Tee tällainen observointitehtävä ainakin kerran perusopetuksen alaluokilla, yläluokilla ja lukiossa. Observointitehtävästä keskustellaan ohjaavan opettajan kanssa orientoivan harjoittelun aikana. Kirjoita ylös ajatuksesi, ja lähetä ne joko sähköisesti tai jätä ravustajan lokerikkoon viimeistään 20.10.2009.

**1. Ennakointitehtävä:**

- kuvittele luokkatilanne ko. asteella, jota menet seuraamaan
- ennakoi ja kuvaile ennen seuraamista opettaja-oppilas – interaktiota, oppilaiden käytöstä ja opetusmetodeja
- lisää ennakointitehtävään asioita, joita haluaisit edellisten lisäksi vielä kuvailla

**2. Observointitehtävä tunnin aikana:**

- Luokkakielen ilmaisut, luokkakieli
- Mitä eri kielenoppimisen eri osa-alueita tunnilla harjoiteltiin ja miten niitä harjoiteltiin?
- Millaisia työtapoja tunnilla käytettiin?
- Jos tunnilla käsiteltiin kirjan tekstikappaletta, mitä eri vaiheita käsittelyssä huomasit?
- Miten oppilaita motivoitiin tunnin alussa, keskellä...?
- Millaisia läksyjä annettiin?

**3. Tunnin jälkeen:**

- Menikö opetustilanne niin kuin olit sen etukäteen kuvitellut? Mikä meni, mikä ei? Miksiköhän?
- Opitko tällaisesta ennakkoajattelusta mitään?



## Liite 4. Teemahaastattelun kysymysrunko. Kevät 2010.

**Teemahaastattelu kevät 2010****Taustakysely:** millainen on hyvä opettaja → muutoksia ajatuksissa?

Millainen opettaja itse ajattelet olevasi?

Millainen haluaisit olla?

Syysi tulla opettajaksi → onko ajatus muuttunut?

**IIOPS:** syksy – kevät

muutokset: oma luonne, omat arvostukset, tiedot, taidot

**Opettajan työnkuva:**

Mistä tulee opettajan asiantuntijuus tai mitä on ammattitaito?

Miten ajattelet, että tulet lisäämään tai pitämään yllä ammattitaitoasi?

Mikä vieraan kielen/saksan opettajan työssä on mukavinta?

Mikä voi olla raskasta vieraan kielen opettajan työssä?

Millä tavoin sinä ajattelet jaksavasi opettajan työssä?

Mikä on saksan asema muiden oppiaineiden joukossa tämän hetkisessä perusopetuksessa tai lukiossa?

Auktoriteetti? Mistä tulee? Onko sinulla?

Kasvatustyö? Koetko olevasi kasvattaja? Millainen kasvattaja?

Heterogeeniset ryhmät? Miten koet?

Luokanhallinnan keinoja? Oletko saanut välineitä luokan hallintaan?

**Koulu työpaikkana:**

Millainen voisi olla hyvä työyhteisö?

Millaisessa koulussa/Millä kouluasteella/Minkä ikäisiä haluaisit opettaa? Miksi?

**Lopuksi:**

Onko opettajan työssä tai koulumaailmassa jotain, mitä olet miettinyt tai ihmetellyt ja mihin et ole vielä saanut vastausta?

**Liite 5. Itsearviointi pidetyistä harjoitustunneista OH3 ja OH4.****Itsearviointi pidetyistä harjoitustunneista OH3 ja OH4**

Pohdi ja vastaa kysymyksiin reflektointivihkoosi. Pyri perustelemaan vastauksesi.

1. Miten toimi vuorovaikutus luokassa?
2. Miten onnistuit opetuskokonaisuuden suunnittelussa?
3. Miten onnistuit oppituntien suunnittelussa ja pitämisessä?
  - \* Miten onnistui tuntien tavoitteiden asettaminen? Toteutuivatko tavoitteet?
  - \* Oppimateriaalin käyttö? Oppikirjan materiaali? Muu materiaali?
  - \* Miten koit onnistuneesi työtapojen tarkoituksenmukaisuudessa? (Parityö, työpiste, ryhmätyö, yhteistoiminnallinen oppiminen? Miten harjoiteltiin esim. tekstiä, sanastoa ja kielioppia?)
  - \* Miten monipuolisesti osasit vaihdella työtapoja?
  - \* Luokkakieli: saksaa vai suomea?
  - \* Osasitko mielestäsi ottaa vastuuta oppilaiden oppimisesta? Painoititko olennaisia asioita? Miten kontrolloit oppilaiden oppimisen?
4. Miten onnistuit
  - \* oppimiseen ohjaamisessa?
  - \* ohjeiden antamisessa?
  - \* yksilöiden huomioonottamisessa tai eriyttämisessä?
  - \* palautteen antamisessa oppilaille?
5. Tekisitkö nyt jotain toisin? Mitä ja miksi/miksi et?
6. Tämän jakson jälkeen koen, että voisin harjoitella vielä seuraavia asioita...
7. Tässä jaksossa tunnen onnistuneeni varsinkin...

