

# **Kohti opettajuutta**

Opetusharjoittelun merkitys opettajuuden kehittymiseen

Petteri Nissinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 2011

Lapin yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

## Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Kohti opettajuutta  
Opetusharjoittelun merkitys opettajuuden kehittymiseen

Tekijä: Petteri Nissinen

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajan koulutusohjelma

Työn laji: Pro gradu –työ x Laudaturtyö\_\_ Lisensiaatintyö\_\_

Sivumäärä:73

Vuosi: 2011

### Tiivistelmä:

Tutkimuksen tehtävänä on selvittää millainen yhteys luokanopettajien opetusharjoittelulla Lapin yliopiston harjoittelukoululla on opettajiksi valmistuneiden opettajuuden kehittymiseen. Tarkoituksena on tarkastella Lapin yliopistosta valmistuneiden luokanopettajien kokemuksia useamman vuoden opettajana työskentelyn jälkeen ja selvittää millaisena opettajuus näyttäytyi harjoitteluissa sekä millaiseksi se on heidän nykyisessä työssään muotoutunut. Tutkimuksen keskeisimpänä käsitteenä on opettajuus. Opettajuutta ja sen kehittymistä yksilössä on tässä tutkimuksessa tarkasteltu paitsi perinteisten uravaiheteorioiden kannalta, myös nykyisten, opettajan työn kompleksisuutta ja moni-ilmeisyyttä korostavien teorioiden valossa.

Tutkimuksen aineiston muodostaa viisi puhelimitse tehtyä opettajille suunnattua narratiivista teemahaastattelua. Analyysimenetelmänä on käytetty narratiivista analyysiä sekä narratiivien analyysiä. Narratiivisella analyysillä rakennettiin jokaisen opettajan haastattelusta narratiivi eli kertomus, josta selviää hänen opettajuutensa kehittyminen ja nykytila. Narratiivien analyysissä on etsitty näiden tarinoiden yhteisiä piirteitä. Narratiivien analyysin perusteella voidaan nostaa esille teemoja, jotka ovat opettajuuden kehittymisen kannalta merkityksellisiä. Tutkimustulokseni esitän kahdessa erillisessä tulosluvussa. Ensimmäiseen on koostettu opettajien tarinat, ja toisessa tarkastellaan näiden tarinoiden yhteneväisyyksiä. Varsinkin narratiivien analyysin tuloksia lukiessa on muistettava, että esittämäni yhtenevät teemat ovat aineiston perusteella tekemiäni omia valintojani.

Tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä, että opettajuus näyttäytyy harjoitteluajana suoritus- ja suunnittelukeskeisempänä kuin mitä se varsinaisessa työelämässä on. Opettajuuden kehittymisen kannalta opetusharjoittelu on kuitenkin tärkeää aikaa ja varsinkin ohjaajien rooli on tässä kehityksessä merkittävä. Opettajuuden kehittymisen kannalta huomiota tulisi kiinnittää enemmän opettajuuden eri ulottuvuuksiin ja tiedostaa nämä myös opetusharjoittelussa.

Avainsanat: opetusharjoittelu, opettajuus, teemahaastattelut, narratiivisuus

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi x

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi x

## SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO</b>	<b>4</b>
1.1 Aiheen valinnan perustelua	4
1.2 Tutkimusongelmat	5
<b>2 TEOREETTINEN TAUSTA</b>	<b>6</b>
2.1 Opettajuus	6
2.2 Opetusharjoittelu opettajankoulutuksessa	10
<b>3 TUTKIMUSAINEISTO JA –MENETELMÄT</b>	<b>14</b>
3.1 Narratiivisuus metodologisena viitekehyksenä	14
3.2 Aineiston keruu – narratiivinen haastattelu ja teemahaastattelu	15
3.3 Haastateltavien valinta	18
3.4 Puhelinhaastattelu	19
3.5 Aineiston analyysi	20
<b>4 TUTKIMUSTULOKSET</b>	<b>23</b>
4.1. Opettajuus tänään	23
4.1.1 Veeran tarina: ”Et tollanen opettaja mä haluaisin olla!”	23
4.1.2 Sirpan tarina: ”Senhän oikeestaan oppii siinä kun työtä tekee”	29
4.1.3 Keijon tarina: ”Sai sen palautteen, se oli varmaan parasta”	34
4.1.4 Maijan tarina: ”Tosi tärkeätä, että koti arvostaa”	40
4.1.5 Sirkan tarina: ”Meillä on hirvittävän mukava työyhteisö”	47
4.2 Opetusharjoittelun painottama opettajuus	54
4.2.1 Suunnittelu, ohjaus ja palaute	54
4.2.2 Yhteistyö ja kollegiaalisuus	60
4.2.3 Työn hallinta	61
<b>5 POHDINTA</b>	<b>63</b>
<b>6 LÄHTEET</b>	<b>66</b>
<b>LIITTEET</b>	

## 1 JOHDANTO

Jokaisella luokanopettajakoulutuksen aloittavalla on jonkinlainen käsitys opettajuudesta ja opettajana olemisesta. Monella luokanopettajakoulutuksen aloittavalla on jo kokemusta opettajan sijaisuuksista tai koulunkäyntiavustajan toimista. Toisaalta osalla opiskelijoista kokemus opettajuudesta rajoittuu omaan koulu-aikaan, siihen miten ja millaisena he ovat kokeneet omat opettajansa.

Nuoren henkilön omakohtainen ammattikäsitys muodostuu Rädyn (1987) mukaan kasvuprosessina. Hänen mukaansa siihen vaikuttavat voimakkaasti kasvatus ja koulutus. Koska Suomessa koulutusjärjestelmä on usein erillään työpaikoista, toimii työharjoittelu eräänlaisena siltana koulun ja työelämän välillä (Räty 1987, 121.)

Lapin yliopiston harjoittelukoululla tapahtuville opetusharjoitteluille on asetettu omat tavoitteensa. Mutta millainen tämä harjoittelukoulun rakentama silta työelämään on? Onko siinä puuttuvia tai lahoja lankkuja? Miten sillan yli opastetaan? Onko sillan takana näkyvä maailma sellainen kuin se sillalta katsottuna näyttää ja miten vahvalta tieltä tuo silta ylityksen jälkeen tuntui?

Lapin yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan opinto-oppaassa on kuvattu luokanopettajan koulutuksen tavoitetta seuraavasti: "Koulutus antaa valmiudet hoitaa itsenäisesti esiopetuksen ja perusopetuksen 1. - 6. luokkien opettajan tehtäviä sekä valmiuden tieteelliseen jatkokoulutukseen kasvatustieteessä." (Anon. 2006a, 140.)

### 1.1 Aiheen valinnan perustelua

Haluan tutkia miten harjoittelukoulun opetusharjoittelut tukevat tätä itsenäisen tehtävien hoitamisen tavoitetta tutkinnon suorittaneen ja työelämässä olevan opettajan kokemusten perusteella. Tarkoituksena on siis kartoittaa Lapin yliopiston harjoittelukoululla harjoitelleen kokemuksia siitä miten harjoittelu valmistaa kohtaamaan työelämän haasteet. Tarkoitus on peilata kokemuksia haastateltavan nykyiseen opettajuuteen.

Opettajan työtä ja opettajuutta sivuavia tutkimuksia on Suomessa tehneet viime aikoina muun muassa Luukkainen (2004), Laine (2004) sekä Niemi ja Tirri (1997). Viimeisimpiä tutkielmaani läheisesti liittyviä tutkimuksia on Komulaisen (2010) väitöstutkimus. Luukkainen on pyrkinyt selvittämään niitä suuntia, joihin opettajuus on menossa lähitulevaisuudessa. Laine taas on tutkinut opettajankoulutuksen vaikutusta ammatti-identiteetin rakentumiseen. Niemi ja Tirri tutkivat millaisia valmiuksia opettajankoulutus oli 1990-luvun lopun opettajille tarjonnut. Komulainen on selvittänyt ohjatun harjoittelu vaikutusta luokanopettajaopiskelijoiden ammatilliseen kehittymiseen.

## 1.2 Tutkimusongelmat

Tutkimuksen tarkoitus on kuvailla opetusharjoittelusta saatuja kokemuksia tai sen jättämiä jälkiä opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta. Tutkimushenkilöni muistelevat opetusharjoittelua ja sen antamia oppeja. Heillä kaikilla on vuosien kokemus opetusharjoitteluvaiheen jälkeen opettajan työstä ja näin he pystyvät arvioimaan opetusharjoittelun merkitystä myös työssä saamansa kokemuksen perusteella. Olen asettanut tutkimukselleni kaksi tutkimusongelmaa:

1. Millaisena opettajan työ näyttäytyi opetusharjoittelun aikana eli mitkä olivat harjoittelun antamat opit ja valmiudet?
2. Miten hyvin opetusharjoittelu valmensi opetustyön todellisuuteen eli millaiseksi opetustyö osoittautui käytännön työnä?

## 2 TEOREETTINEN TAUSTA

Tutkimuksen keskeisimpänä käsitteenä on opettajan ammatillinen kasvu ja opettajan ammatti-identiteetti. Tätä ammatti-identiteettiä kutsutaan myös opettajuudeksi. Koska tutkimukseni on narratiivinen tutkimus ja siten sidoksissa haasteltujen kokemuksiin ja niistä luotuihin kertomuksiin, on myös narratiiveissa esiin tulevien käsitteiden määrä moninainen. Useat esille nousevat teemat ja käsitteet liittyvätkin opettajan ammatilliseen kasvuun, mutta kaikki niistä eivät kuitenkaan tule esille opettajan ammatillista kasvua käsittelevissä teoreettisissa malleissa ja olettamuksissa. Esimerkkinä tästä on muun muassa kollegiaalisuus. Nämä käsitteet nostan esille narratiivien analyysissä, jossa pyrin löytämään narratiiveista yhteneväisyyksiä ja teemoja. Tärkeimpänä käsitteenä ilmenevää opettajan ammatti-identiteettiä ja siihen liittyvää opettajan ammatillista kasvua on syytä kuitenkin tiivistetysti määritellä.

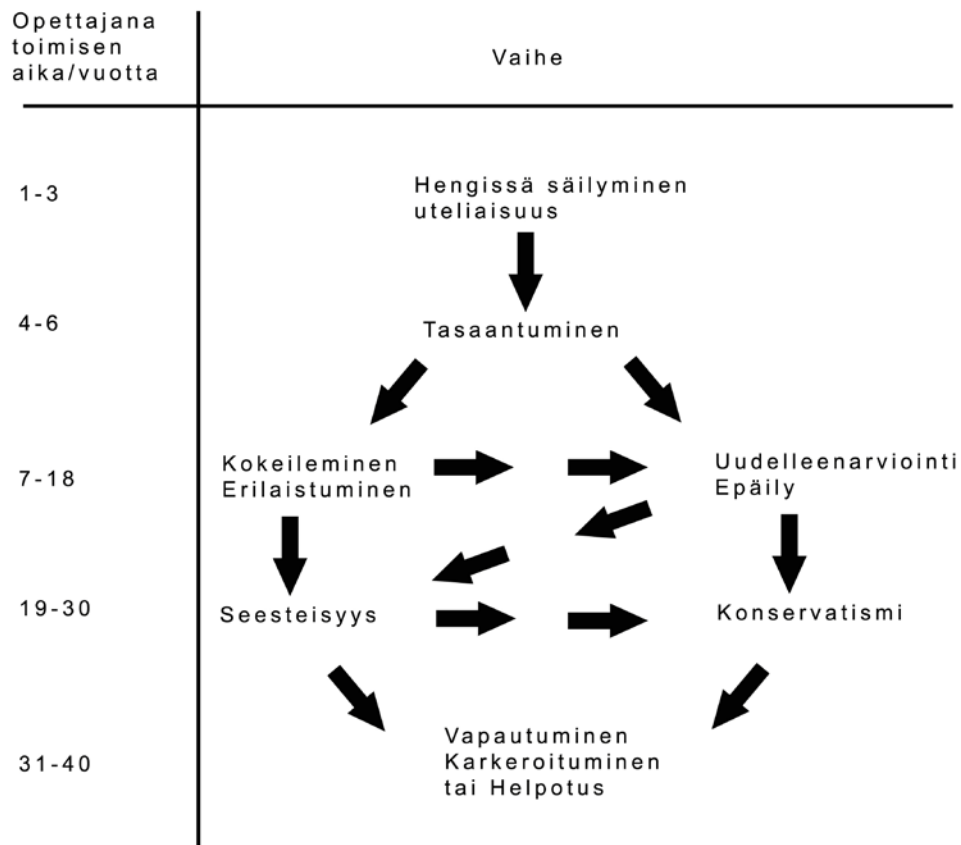
### 2.1 Opettajuus

Identiteetti tarkoittaa psykologisessa mielessä minäkuvaa. Identiteetin kehittyminen taas merkitsee tämän kuvan muodostumista ja sisäistymistä. Identiteetin kehittymisen myötä yksilö luo siis kuvaa siitä mitä hän perimmältään on. (Rönholm 1999, 28.) Turusen (1999) mukaan jokaisella ihmisellä on lisäksi myös oma viiteryhmäidentiteetti. Viiteryhmäidentiteettiä tarvitessaan yksilö luopuu osasta itsenäisyyttään. (Turunen 1999, 26.) Ihminen on vahvasti sidoksissa todellisuuteen oman elämäntilanteensa kautta. Tämä situationaalisuus vaikuttaa ratkaisevasti ihmisen identiteetin muodostumiseen. Eri situationaalisuuksista taas rakentuu kokonaisuus, joka erottaa hänet muista ihmisistä. (Martti 1996, 170.)

Myös Ruohotie (1998) pitää minäkuvaa laajana ja moniulotteisena rakennelmana, johon liittyy muun muassa käsitys omista tiedoista, kyvyistä, toiminnoista ja tuotoksista. (Ruohotie 1998, 144) Laine (2004) tiivistää identiteetin minuudeksi, joka on yksilön tiedostettu ja koettu minä. (Laine 2004, 30) Opettajana oleminen ja toimiminen, sekä opettajuus identiteettinä on yksi minuuden situationaalisuuksista. Täl-

löin työ ja ammatti ovat osa identiteettiä. Voidaankin puhua ammatti-identiteetistä. Tarkastelen tutkimusongelmaa tämän lähtökohdan valossa. Miten harjoittelu ja työ ovat vaikuttaneet tämän identiteetin osa-alueen muodostumiseen ja mitä tärkeitä teemoja muodostumiseen liittyy. Itsereflektio on se toiminto, jota pyrin haastateltavissani herättämään, jotta saan hänet antamaan kokemuksilleen merkityksiä ja jäsentämään kokemaansa. (Ruohotie 2000, 214.)

Burden (1980) on tutkinut opettajana kasvua urankehityksen näkökulmasta ja tarkastellut opettajien kokemia muutoksia uransa aikana. Burden huomasi, että yleensä opettajan kasvu on uran alkutaipaleella ahdistavaa selviytymistä, jonka jälkeen hän sopeutuu työhönsä ja alkaa hallita tilanteita (Burden 1980, 314). Huberman (1992) keräsi opettajan kehittymistä käsittelevistä tutkimuksista yhteenvedon, jossa ilmenee opettajan ammatilliset kehitysvaiheet uran aikana (KUVIO 1). Ensimmäisen kolmen vuoden ajalle ajoittuu ”hengissä säilymisen” ajanjakso, joka myös herättää opettajassa uteliaisuutta työtään kohtaan. Neljännen ja kuudennen työvuoden aikana opettajan työ tasaantuu ja se sisäistetään, jonka jälkeen opettaja kokeilee ja erilaistuu tai uudelleen arvioi ja epäilee työtään. Tämä voi johtaa myös ammatin vaihtoon. Tämä jakso kestää usein jopa vuosikymmenen, kunnes seesteisyyden tai konservatismiin kautta opettaja vetäytyy ja luopuu levollisesti työstään. Luopuminen voi tosin aiheuttaa myös katkeruutta (Huberman 1992, 127).



KUVIO: Opettajan kehitysvaiheet opettajana toimimisen aikaan sidottuina. (Huberman 1992, 127)

Kehitysvaiheteorioita on kuitenkin kritisoitu siitä, etteivät ne kuvaa sitä miten ja miksi tällaiset muutokset opettajan kasvussa tapahtuvat (Niemi 1992, 8.) Ne jättävät myös huomioimatta sen, että yksilön kehitys ei kulje systemaattisesti vaiheesta toiseen, eivätkä kaikki koe samoja vaiheita. Niissä ei myöskään huomioida kontekstia, jossa muutos tapahtuu (Räisänen 1996, 30).

Zeichner ja Core (1990) taas puhuvat opettajuuden kehittymisestä sosiaalistumisen aikaansaannoksena. Se ei siis ole pelkkää ammatin sisäistämistä, vaan vuorovaikutusta ja tulkintatyötä, johon vaikuttaa niin yhteiskunta, kulttuuri kuin historiaakin (Zeichner & Core 1990, 343). Opettajuus kehittyy siis aina vuorovaikutussuhteessa yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan välillä. Samalla opettaja uusintaa ja uudistaa tätä ympäristöä (Niikko 1998, 89.)



Patrikainen (1999) näkee opettajuuden laajempänä käsitteenä. Hän pitää sitä moniulotteisena ja muuttuvana ilmiönä ja hänen mukaansa se ei näyttäyty yksioikoisena, vaan opettajien itsensä havainnoimana ja konstruoimana. Ainoan ja ehdottoman objektiivisen opettajuuden sijaan opettajuudesta tulisi rakentua kompleksinen, moni-ilmeinen ja moniulotteinen opettajuus, jossa eettinen ulottuvuus on keskeisessä asemassa. (1999, 151.) Myös Väisänen ja Silkelä (2000) korostavat, ettei opettajaksi oppiminen ole vain tietojen, taitojen ja kompetenssin kehittymistä. Heidän mukaansa se on hyvin pitkälle tulemista ja kasvamista opettajaksi. (2000, 132)

Opettajuus voidaan ymmärtää laajana opettajan työn kuvauksena, jolloin huomion kohteena on työnsä mukana kasvava ja opettajuuttaan elämäkokemuksestaan ja persoonastaan rakentava opettaja. Tähän opettajuuden rakentamiseen vaikuttaa myös sen hetkinen oppimiskäsitykseen pohjautuva asennoituminen omaan työhön. Tämän vuoksi kaikki opettajuuden ilmentymät ovat yksilöllisiä, eikä kahta samanlaista opettajuutta ole. Opettajuus koostuu ammatille tyypillisestä toimintatavasta, työn edellyttämästä sosiaalisuudesta ja opettajan persoonasta. Siihen sisältyy siis koulutuksen ja työn kautta kehittyneiden taitojen lisäksi myös synnynnäisiä ominaisuuksia. (Vertanen 2002 95 - 96, 108 – 115.)

Opettajaksi opiskelu vaikuttaa opettajuuden kehittymiseen vahvasti. Korpinen (1995, 141) kuvaa opiskelua kokonaisvaltaisena kasvuprosessina, joka muokkaa persoonallisuutta ja minäkäsitystä. Hänen mukaansa opettajakoulutusvaihe on sosialisatioprosessi, jossa yksilö pyritään siirtämään ammattikulttuuriin, jollaista opettajan ammattikulttuuri edellyttää. Hänelle annetaan tavoitteita, joihin koulutuksella pyritään. Hän voi kuitenkin valita opintojensa aikana miten hän haluaa opettajan työn sisäistää. (Korpinen 1995, 141.)

Nykyajan opettaja joutuu alkutaipaleellaan hakemaan itseään, omaa opettajaminäänsä ja opettajaidentiteettiään. Tällöin ajatuksissa pyörivät sellaiset kysymykset kuin kuka olen opettajana, millainen opettaja olen, millainen on suhteeni muihin opettajiin ja kuka koen olevani muiden opettajien keskuudessa. Tällainen opettajuuden rakentuminen näkyy jo harjoitteluaihana. Epävarmuus omasta identiteetistä kuuluu opettajan työhön. Opettajaidentiteettiin rakentamiseen kuuluu myös

vertaissuhde, eli opettajan suhde kollegoihinsa. Opettajat työskentelevät yhdessä ja luovat uutta tietoa yhteistyössä toistensa kanssa. (Meri 2005, 257 – 258.)

## **2.2 Opetusharjoittelu opettajankoulutuksessa**

Opetusministeriön vuonna 2001 julkaiseman opettajan koulutuksen kehittämissuunnitelman mukaan opetusharjoitteluun on varattava riittävästi aikaa, jotta harjoitteluun voi sisällyttää tavoitteisiin, sisältöihin ja suorituspaikkaan liittyvää valinnaisuutta ja laaja-alaisen opettajakelpoisuuden edellyttämää monipuolisuutta. Opetusharjoittelua kehitettäessä on sen mukaan otettava huomioon opettajuuteen kasvamisen pitkäkestoinen prosessi, jossa tarvitaan henkilökohtaista tukea ja ohjausta (Anon. 2001.)

Tähän opettajaksi kasvamisen prosessiin kiinnittää huomiota myös SOOL ry:n teettämä opettajankoulutukseen kuuluvan opetusharjoittelun selvitys. Selvityksen mukaan myös harjoittelujaksojen eteneminen orientoivasta jaksosta yhä laajempien kokonaisuuksien opettamiseen ja suuremman vastuun ottamiseen tukee kehittämisprosessia. Selvityksessä kuitenkin huomautetaan, että monen paikkakunnan harjoittelutavoitteissa ei ole yksilöity mihinkään harjoitteluun kuuluviksi sellaisia osa-alueita kuin oppilashuolto, tieto- ja viestintäteknikka, ympäröivän yhteiskunnan huomioiminen, erityisopetus ja monikulttuurisuus. Yhteistyötä työyhteisöissä ei juuri esiinny, ellei sellaiseksi lasketa yhteistyötä harjoitteluparin tai -tiimin kanssa (Anon. 2005.)

Opetusministeriön teettämässä opettajankoulutukseen kuuluvan ohjatun harjoittelun selvitysraportissa vuodelta 2007 todetaan, että harjoittelukoulut varmistavat harjoittelun joustavan ja turvallisen toteutumisen. Harjoittelukoulut eivät ole tutkuskouluja tai kokeilukouluja, vaan niiden tehtävä on tarjota mahdollisimman monipuolinen ja turvallinen harjoitteluympäristö (Anon. 2007.)

Harjoittelukoulujen ja opetusharjoitteluiden tavoitteet on siis määritelty usein hyvin väljästi. Myös SOOL ry:n teettämä selvitys on kiinnittänyt tähän huomiota. Jotta

saisin paremmin tutkittua nimenomaan Lapin yliopistosta valmistuneiden opettajien kokemuksia, on minun otettava huomioon Lapin yliopiston harjoittelukoululla suoritettaville harjoitteluille asetetut tavoitteet. Edellä mainittujen tavoitteiden perusteella minun on kuitenkin kiinnitettävä huomiota siihen miten harjoittelu on vaikuttanut varsinkin laaja-alaiseen opettajuuden kehittymiseen ja opettajaksi kasvamiseen.

Lapin yliopiston luokanopettajan koulutusohjelman opetussuunnitelman mukaan luokanopettajaopiskelijat suorittavat Lapin yliopiston harjoittelukoululla kolme opetusharjoittelua. Nämä harjoittelut ovat ensimmäinen ja toinen ainedidaktinen harjoittelu sekä syventävä opetusharjoittelu. Lapin yliopiston harjoittelukoululla suoritettavien opetusharjoittelujen teemat, sisällöt ja tavoitteet, sekä yhteydet kasvatus-tieteellisiin opintoihin on kirjattu harjoittelujen yhteenvetotaulukkoon (Anon. 2006b.)

Tämän lisäksi Lapin yliopiston harjoittelukoulu ainedidaktisten harjoittelujen ja syventävän harjoittelun alussa opiskelijoille jaetuissa oppaissa on kerrottu harjoittelun tavoitteista. Tavoitteiksi ensimmäisessä ainedidaktisessa harjoittelussa on harjoittelujen yhteenvetotaulukon mukaan asetettu luokanopettajan työn perusteet, oppituntien suunnittelu, vuorovaikutustaidot ja oppilaan ja ryhmän tuntemus. Teemana on orientaatio omaan opettajuuteen.

Harjoitteluoppaan mukaan tavoitteiksi on asetettu opiskelijan kyky soveltaa kasvatustieteellisiä ja erityisesti oppilaantuntemukseen liittyvää tietoaan harjoittelujakson työskentelyssä. Hänen on myös sovellettava vastuuainejaon mukaisesti äidinkielen, kuvaamataidon, historian, liikunnan ja ympäristö- ja luonnontieteen ainedidaktisia opintojaan luokkansa oppilaiden opettamisessa. Opiskelijan on harjaannuttava oppituntien suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa itsenäisesti ja yhteistoiminnallisesti ryhmänsä kanssa ja harjoiteltava vuorovaikutustaitoja. Harjoittelun tavoitteena on myös luoda perustaa omalle ammatilliselle kasvulleen pohtimalla aikaisempia kokemuksiaan oppilaana, kouluavustajana ja mahdollisesti opettajan sijaisena sekä kytkemään ne harjoittelujaksoin kokemuksiin.

Toisen ainedidaktisen harjoittelun tavoitteena on harjoittelujen yhteenvetotaulukon mukaan oppilaan oppimisprosessi, opetuskokonaisuuksien suunnittelu (jaksot),

oppimisen ohjaaminen, oppimisen arviointi ja oppilaan tutkijantaitojen kehittäminen. Teemana on oppimisympäristö.

Harjoitteluoppaan mukaan tavoitteiksi on asetettu opetusjaksojen suunnittelu, ainedidaktisen tietouden soveltaminen käytäntöön matematiikassa, tekstiili- ja teknisessä työssä, englannissa, ympäristö- ja luonnontiedossa, musiikissa, uskonnossa ja elämäkatsomustiedossa. Harjoittelun tavoitteena on lisäksi paneutua oppilaan tutkijan taitojen kehittämiseen, tutustua arviointitapoihin, osallistua koulun juhlapäivien järjestämiseen, soveltaa mediaopintoja käytännössä sekä edelleen kasvaa ammatillisesti opettajuuteen.

Syventävän opetusharjoittelun tavoitteena on harjoittelujen yhteenvedotaulukon mukaan opettajan kokonaisvaltainen vastuu oppilaista, luokasta ja oppimistapah- tumista, kollegiaalisuus voimavarana, antoisien oppimistilanteiden rakentaminen työtapoja ja oppimisympäristöjä varioimalla, oppilasarviointi ja oppilaan itsearviointi, oppilaan rohkaiseminen tutkimaan, kodin ja koulun välinen yhteistyö sekä oman pedagogisen käyttöteorian selkeyttäminen.

Syventävän opetusharjoittelun opiskelijan oppaassa on tavoite kuvattu hyvin lyhyesti. Harjoittelun tavoitteena on luokanopettajana toimiminen ja vastuun ottaminen luokanopettajan päivittäisistä töistä pääsääntöisesti kokonaisten työpäivien muodossa.

Edellä mainittujen harjoitteluiden lisäksi luokanopettajaksi opiskelevien harjoitteluihin sisältyy myös kenttäharjoittelu. Rajaan kenttäharjoittelun kuitenkin tämän tutkielman ulkopuolelle, koska sitä ei suoriteta harjoittelukoululla. Kenttäharjoittelu- ympäristöt ovat myös hyvin erilaisia eri opiskelijoiden kohdalla. Joku voi suorittaa kenttäharjoittelunsa pienellä kyläkoululla, toinen suuren kaupungin suuressa kou- lussa, kolmas taas kiertävän erityisopettajan mukana.

Edellä mainitut tavoitteet minun on otettava huomioon nimenomaan teemarunkoa luodessani, mutta niihin on palattava myös aineistoa analysoitaessa. Tavoitteet ja

niiden toteutuminen kun ovat yhteydessä siihen, miten opiskelija on kokenut opetusharjoittelun valmistavan häntä työelämään.

### 3. TUTKIMUSAINEISTO JA TUTKIMUSMENETELMÄT

Tutkielmani on kvalitatiivinen narratiivinen tutkimus. Narratiivinen tutkimus ei nojaa selvästi mihinkään tiettyyn vanhempaan traditioon. Sen juurien voidaan kuitenkin katsoa tulevan strukturalismista ja siihen nojaavasta konstruktivismista. Narratiivisen tutkimuksen voidaan katsoa olevan jo oma traditionsa sen yksilöllisen tietokäsityksen vuoksi (Anttila 2005, 321).

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineisto kootaan luonnollisissa, todellisissa tilanteissa, jossa suositaan ihmistä tiedon keruun instrumenttina. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija tukeutuu enemmän omiin havaintoihinsa ja keskusteluihin tutkittaviensa kanssa kuin mittausvälineillä hankittavaan tietoon (Hirsjärvi 2004, 151).

Tutkielmani aineiston olen kerännyt narratiivisen teemahaastattelun kautta. Aluksi aineisto on pelkkää nauhoitettua keskustelua, jonka litteroinnin ja narratiivisen analyysin jälkeen siitä syntyy narratiiveja. Jo nämä narratiivit ovat itsessään tutkimustuloksia, mutta samalla ne ovat myös aineistoa narratiivien analyysille, jonka teen narratiivisen analyysin lisäksi työssäni.

#### 3.1 Narratiivisuus metodologisena viitekehyksenä

Polkinghornen (1995) mukaan narratiivisuus tutkimuksessa viittaa lähestymistapaan, joka kohdistaa huomionsa kertomuksiin tiedon välittäjänä ja rakentajana. Siinä pyritään saamaan aikaan kuvauksia tapahtumista ihmisen toiminnan ominaispiirteiden kautta. Tällaisen kuvauksen kautta pyritään ymmärtämään ihmisen toimintaa (Polkinghorne 1995, 8 - 10). Bruner (1986) erottaa toisistaan kaksi erilaista tietämisen tapaa. Kertomukseen perustuvaa ymmärtämisen ja tietämisen tapaa hän kutsuu narratiivisen tiedon muodoksi. Loogiseen ajatteluun perustuvaa tietoa Bruner kutsuu paradigmaattiseksi tietämisen muodoksi. Tämä tietämisen tapa esitetään logiikalle ominaisella tavalla ja sille on tyypillistä loogisiin proposiioihin tukeutuva argumentointi sekä käsitteiden määrittelemisen ja luokittelu. Luokittelu perustuu tiedon järjestymiseen eri kategorioihin ylä- ja alakäsitteiden

kautta ja siksi paradigmaattisessa ajattelussa asioita tarkastellaankin aina johonkin kategoriaan kuuluvina. Tällainen ajattelu kuitenkin unohtaa ne seikat, jotka erottavat samaankin luokkaan kuuluvat jäsenet toisistaan. (Bruner 1986, 11-15).

Tutkimuksen ja kertomuksen suhdetta voi siis tarkastella kahdesta päänäkökohdasta. Tutkimus voi käyttää kertomuksia materiaalinaan tai toisaalta tutkimus voidaan ymmärtää kertomuksen tuottamiseksi maailmasta (Heikkinen 2001, 116). Oman tutkimukseni suhde narratiivisuuteen sivuaa molempia näkökohtia, sillä lähestyn aineistoani sekä narratiivisesti että paradigmaattisesti.

Apon (1990) mukaan kertomuksen työmääritelmäksi riittää, että kertomus on formaalisen kertomusskeeman mukaisesti jäsentynyt kuvaus tapahtumasta tai tapahtumasarjasta (Apo, 1990, 62-63.) Kertomus käsitetään kuitenkin monesti tarinan ja narratiivin yläkäsitteeksi. Siltikin narratiivia, kertomusta ja tarinaa voidaan käyttää myös väljästi toistensa synonyymeina (Heikkinen 2001, 116). Itse käsitän tässä tutkimuksessani aineistoni vielä hyvin väljäksi muodoksi tarinasta, josta pyrin analysoimaan ja jäsentämään varsinaisen narratiivin. Pyrin siis Eskolan ja Suorannan (1998) kuvaamalla tavalla aineistoa narratiivisesti lukemalla ja tematisoimalla rakentamaan niistä tapahtumasarjoja (Eskola & Suoranta 1998, 23.)

Narratiivisuus on hyvä lähtökohta myös siksi, että tutkimukseni tarkastelee opettajan identiteetin rakentumista. Heikkisen (2001, 118) mukaan rakennamme identiteettimme tarinoiden välityksellä, narratiivisesti. Hänen mukaansa me ymmärrämme itsemme kertomusten kautta ja näin ollen sekä tieto itsestä, että tieto maailmasta muotoutuu kertomusten kautta (Heikkinen 2001, 118).

### **3.2 Aineiston keruu - narratiivinen haastattelu ja teemahaastattelu**

Käyttämäni haastattelumuotoa voisi kuvata eräänlaiseksi teemahaastattelun ja kerronnallisen haastattelun välimuodoksi. Valitsin haastatteluuni teemahaastattelun piirteitä, koska se soveltui mielestäni hyvin yhteen opetusharjoittelulle asetettujen tavoitteiden kanssa. Tavoitteista oli hyvä rakentaa haastattelulle runko, johon

myös keskustelun aiheet pohjautuivat. Toisaalta halusin tietää millainen tarina on haastateltavieni opettajuuden taustalla. Siksi valitsin haastatteluun myös piirteitä narratiivisesta haastattelusta. Käyttämäni haastattelutapa ei suoranaisesti kehoittanut tutkimushenkilöitäni kertomaan kokemuksiaan tarinana tai elämäkertana. Pyrin kuitenkin tekemään haastattelusta sellaisen, että se houkuttelisi edes lyhyiden tarinoiden kertomiseen. Tähän pyrin muun muassa käyttämällä *kerro*-tyyppisiä kysymyksiä. Lyhyistäkin kertomuksista ja muistoista koostuvat haastatteluaineistot oli siten mahdollista juonentaa tapahtumasarjoiksi, vaikeivät ne olemaan kronologisia elämäkertoja.

Käytin aineistonkeruumenetelmänäni puolistrukturoitua tutkimushaastattelua. Puolistrukturoidulle menetelmälle on ominaista, että jokin haastattelun näkökohta on lyöty lukkoon, mutta ei kaikkia. (Hirsjärvi ja Hurme, 2000, 47). Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille samat, mutta vastauksia ei ole sidottu vastausvaihtoehtoihin. Haastateltavat voivat siis vastata omin sanoin (Eskola & Suoranta 1998, 87.)

Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mukaan teemahaastattelu eroaa tästä edellä mainitusta puolistrukturoidun haastattelututkimuksen määritelmästä siten, että nimenomaan teemahaastattelussa vain teemat ovat samat, kun taas muissa puolistrukturoiduissa haastatteluissa kysymykset tai jopa kysymysten muoto on kaikille sama. Teemahaastattelu ei kuitenkaan ole täysin vapaa, kuten syvähaastattelu (Hirsjärvi ja Hurmeen 2000, 48).

Narratiivisen haastattelun tavoitteena taas on koota tutkijan aineistoksi kertomuksia. Kertomusten kautta voidaan ymmärtää ja hallita menneisyyttä. Kertomukset suuntaavat toimijoita tulevaisuuteen ja vastaavat kertojalleen samalla kysymykseen, *kuka minä olen*. Ihmisten identiteetti rakentuukin merkittävältä osin juuri kertomuksina (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189). Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan haastattelun voi tarkoituksellisesti laatia sellaiseksi, että se houkuttelee nimenomaan tarinan kertomiseen (Eskola & Suoranta 1998, 23.) Haastattelun tiettyissä osissa pyrin juuri tähän.



Täysin strukturoitu muoto olisi mielestäni sitonut haastateltavaani liikaa, eivätkä kokemukset tällöin olisi päässeet esille. Tällöin haastateltavan kannalta hyvinkin tärkeät aiheet olisivat voineet jäädä käsittelemättä. Tämä ei olisi palvellut myöskään narratiivista lähestymistapaa aiheeseeni. Toisaalta täysin strukturoimattomana haastattelusta olisi voinut tulla niin rönsyilevä, ettei aineistosta olisikaan enää löytynyt vastauksia tutkimusongelmiini.

Haastattelurunkoa laatiessani laadin Hirsjärven kuvaileman teema-alueuuttelon (Liite 1). Teema-alueet edustavat siinä teoreettisten pääkäsitteiden spesifioituja alakäsitteitä tai -luokkia, eli ovat varsinaisia tutkimusongelmia yksityiskohtaisempia (Hirsjärvi & Hurme 1988, 41). Haastattelutilanteessa teema-alueita tarkennetaan tarvittaessa kysymyksillä. Tällöin tutkijan lisäksi myös tutkittava osallistuu tarkentamiseen. Tutkijan tulee tehdä teema-alueista niin väljiä, että tutkittavan ilmiön moninainen rikkaus paljastuu mahdollisimman hyvin. Haastattelurunko rakentuu siis teema-alueuuttelosta, jonka teemat ohjaavat keskustelua. Haastattelurunkoon ei tehdä yksityiskohtaista kysymysluetteloa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 66 - 67). Eskola ja Vastamäki (2001) kutsuvat tätä teema-alueuutteloa teemarungon ylimmän tason teemoiksi, jossa on eritelty lähinnä aihepiirit, joista on tarkoitus keskustella haastateltavan kanssa. Heidän mukaansa tasot voidaan jakaa kolmeen luokkaan, joista edellä mainitut aihepiirit ovat siis ylimmällä tasolla. Seuraavalla tasolla on teemaa tarkentavia apukysymyksiä, joilla teemaa on mahdollista pilkkoa helpommin vastattavaksi ja tarkemmiksi kysymyksiksi. Alimmalla tasolla ovat hyvin tarkat ja yksityiskohtaiset pikkukysymykset, joita käytetään kun aiemmat kysymykset eivät ole tuottaneet vastausta (2001, 36). Itse käytin haastattelussani kahta eri teema-aluetta, näiden alla tarkentavia kysymyksiä ja tarvittaessa myös tarkempia kolmannen tason kysymyksiä. Tarkkojen kysymysten tarve riippui pitkälti haastateltavan ulosannin rikkaudesta.

Eskola ja Vastamäki (2001) varoittavat, ettei tiettyihin teemoihin pidä takertua jos vastausta ei näytä saavan. Haastattelu pitäisi heidän mukaansa pitää mahdollisimman keskustelunomaisena ja haastateltavalle on annettava valta päättää mihin teemoihin hän haluaa vastata (2001, 36).

Teema-alueiden on myös oltava yhteydessä tutkimuksen teoreettisiin peruskäsitteisiin. Tässä tutkimuksessani teema-alueet on luotu paitsi opetusharjoitteluille asetettujen tavoitteiden (Liite 2), myös opettajuutta ja identiteettiä koskevien teemojen mukaan. Loin teema-alueista haastattelurungon, jota käytin apuna haastattelua tehdessäni. Haastattelurungosta nähdään miten teemat tarkentuvat väljemmistä tarkempiin kysymyksiin. Haastattelurungossa näkyy myös narratiivisen haastattelun piirteitä. Suuri osa kysymyksistä kehottaa muistelemaan ja kertomaan työssä ja harjoittelussa koettuja asioita.

### **3.3 Haastateltavien valinta**

Opettajan ammattia on vasta viime vuosina alettu tarkemmin tutkia urakehityksen näkökulmasta. Tutkimuksen myötä uran tai ammatillisen pätevyyden kehittymisestä on löydetty erilaisia vaiheita. Näillä tutkimuksilla on lähinnä pyritty hahmottamaan ja ymmärtämään urakehityksen nykytilannetta. Tutkimusten valossa näyttäisi, että opettajan ensimmäisiä työvuosia voidaan kuvailla hengissä säilymisen ja itsensä löytämisen ajaksi. Vasta 4-6 työvuoden paikkeilla opettaja alkaa vakiintua työhönsä ja tapahtuu lopullinen sitoutuminen ammattialaan. Tässä vakiintumisvaiheessa opettaja osaa tarkastella omaa ammatillista toimintaa. (Leino & Leino 1997, 108 - 109).

Tämä oli huomioitava tutkimuksen aineistoa hankittaessa. Tutkimusongelmani siis rajasi haastateltavien valintaa. Jotta voisin saada sekä harjoittelun että työelämän kokemuksia, oli haastateltavilla oltava luokanopettajan työkokemusta riittävästi, mutta harjoitteluajan tuli kuitenkin olla vielä pääpiirteittäin mielessä. En voinut myöskään ottaa haastateltavaksi niitä opettajia, joiden kokemus työelämästä rajoitui pelkästään edellä kuvattuun selviytymisen ja itsensä etsimisen aikaan. Näiden syiden vuoksi päätin valita haastateltavat vuosina 2001 - 2002 Lapin yliopistosta valmistuneista luokanopettajista.

Anoin Lapin yliopiston opiskelupalveluiden kautta vuonna 2001 - 2002 valmistuneiden luokanopettajien ja mediapainotteisesta luokanopettajakoulutuksesta val-

mistuneiden luokanopettajien yhteystietoja. Saamastani listasta valitsin summittaisesti ne henkilöt, joita lähestyin haastattelupyynnölläni puhelimitse. Näistä henkilöistä pyrin valitsemaan haastateltavat siten, että sain aineistooni riittävän erilaisia haastateltavia.

### **3.4 Puhelinhaastattelu**

Yhtenä ongelmanani aineiston keruussa oli edellä mainittujen luokanopettajien sijoittuminen eri puolille Suomea. Tämän vuoksi jouduin tutkielmassani turvautumaan myös puhelinhaastatteluun. Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mukaan puhelinhaastattelu liitetään yleensä surveytyyppiseen, strukturoituun haastatteluun. Puhelinhaastattelun ongelmana on, että siitä puuttuvat keskustelun näkyvät vihjeet. Esimerkkinä Hirsjärvi ja Hurme antavat hiljaisen hetken, jossa haastattelija ei voi tietää onko haastateltava ymmärtänyt kysymyksen ja miettii sitä, vai puuhaako hän aivan jotain muuta (2000, 64 - 65).

Puhelinhaastattelussa on kuitenkin etu, jonka vuoksi otin itsekin sen aineiston keruussa avukseni. Sen avulla on helppo tavoittaa kaukanakin asuvia kiireisiä ihmisiä ja kulut jäävät lopulta varsin pieniksi. Haastattelutekniikan on oltava erilainen. On puhuttava hitaammin ja käytettävä lyhyempiä kysymyksiä kuin kasvokkain keskusteltaessa. Vastapuolta on hyvä vahvistaa nimenomaan taukojen aikana, kun kasvokkain haastateltaessa se onnistuu myös toisen puhuessa (Hirsjärvi ja Hurme 2000, 65). Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mukaan puhelimitse lähestyttäessä haastattelijan on myös helpompi suostutella henkilöä antamaan lisäinformaatiota (Hirsjärvi ja Hurme 2000, 84.)

Puhelinhaastattelun nauhoittaminen varmasti ja kustannustehokkaasti oli yksi tämän tutkielmani suuria haasteita. Lopulta löysin uuden palvelun nimeltä Mprec (<http://www.mprec.com>). Palvelua käytettäessä ensin soitetaan haastateltavalle henkilölle ja laitetaan henkilö pitoon. Tämän jälkeen soitetaan Mprec -ohjelman numeroon ja yhdistetään puhelut neuvottelupuheluksi. Mprec nauhoittaa puhelun ja lähettää sen sähköpostiosoitteeseen, jonka asiakas on määritellyt. Äänenlaatu

on hyvä, eikä mitään lisälaitteita tarvita. Tämä mahdollistaa haastattelun missä tahansa ja lähes millaisella matkapuhelimella tahansa. Hyvä puoli Mprec – ohjelmassa oli myös sen käyttämä tallennusformaatti. MP3-muotoon tallennettu tiedosto on mahdollista toistaa hyvin monenlaisella laitteistolla, vaikkapa pienestä MP3-soittimesta aamulenkien aikana. Huonona puolena voi mainita palvelun varsin korkean hinnan. Minuutti nauhoitusta maksaa 29 senttiä, joten yhdelle haastattelulle tulee opiskelijan näkökulmasta melkoisesti hintaa.

### 3.5 Aineiston analyysi

Polkinghorne (1995) jakaa narratiivisuuden aineiston analyysitapana kahteen eri kategoriaan: narratiiviseen analyysiin ja narratiivien analyysiin. Narratiivisessa analyysissä on tarkoitus tuottaa uusi kertomus aineiston pohjalta. Narratiivinen analyysi ei siis luokittele aineistoa vaan pyrkii tuomaan esille aineiston kannalta keskeisiä teemoja. Narratiivien analyysi taas kohdistaa huomion kertomusten luokitteluun erillisiin luokkiin esimerkiksi tapaustyyppien tai kategorioiden avulla (Polkinghorne 1995, 6-8). Polkinghornen tapa jakaa narratiivisen aineiston analyysi näihin kahteen eri kategoriaan viittaa juuri edellä kuvaamaani Brunerin (1986) määritelmään kahdesta eri tietämisen tavasta. Narratiivinen analyysi käyttää hyväksi tiedon narratiivista muotoa, kun taas narratiivien analyysi perustuu narratiivien sisältöjen luokitteluun ja täsmälliseen määrittelyyn edustaen näin tiedon paradigmaattista muotoa.

Narratiivisessa analyysissä en käyttänyt aineistona kronologista kertomusta, vaan ennemminkin kertomuksen palasia. Niistä rakensin varsinaisen kertomuksen, eli narratiivin. Aluksi olin siis hyvinkin irrallisten kertomuspalasten varassa. Heikkinen (2001) korostaa, että vaikka narratiivinen aineisto on kerrontaa se voi yksinkertaisimmillaan olla mitä tahansa kerrontaan perustuvaa aineistoa, jossa ei aina välttämättä aseteta vaatimuksia eheille ja juonellisille kertomuksille (Heikkinen 2001, 121.) Näin oli juuri minun tapauksessani.

Lähdin analysoimaan aineistoa kirjoittamalla ensin jokaisesta haastatteluaineistosta eräänlaisen sisältöselostuksen. Tällä pyrin keräämään aineistostani narratiivin rakennuspalaset. Apo (1990, 65) tarkoittaa tällaisella prosessilla kertomuksen semanttisen makrostruktuurin määrittelyä. Hänen mukaansa se on koko analyysin perusta, mutta myös myöhemmässä vaiheessa argumentoinnin väline (Apo 1990, 65).

Vaikka aineistoa ei tässä vaiheessa vielä teemoitellakaan, käytin narratiivin rakenteen löytämisessä avukseni värikoodeja. Merkitsin värikynällä aineistosta eri elämänvaiheisiin liittyvät kohdat. Näin minun oli helpompi havaita ja löytää juonen kannalta oleelliset palaset litteroimastani aineistosta.

Tällä referaattityyppisellä kirjoittamisella pyrin juonentamaan aineistoa, jotta se palvelisi paremmin narratiivista lähestymistapaa. Värikoodauksella sain myös jäsennettyä narratiivin rakenteen loogiseksi. Jo analyysin tässä vaiheessa käytin juonennuksen tukena aineistokatkelmia.

*“Mua niinkun etukäteen hirvitti se jollakin tavalla, mä siis koin jonkinasteista valmistumiskammoa, että apua, pitääkö mun oikeesti nyt lähtee tonne ja siis niinkun hallita se koko paketti, et silleen niinkun jännitti etukäteen, mut sit kun pala kerrallaan lähti purkamaan sitä sitten syksyllä niin ei se sitten ollutkaan niin kauheeta.”*

Edellinen katkelma on hyvä esimerkki siitä, miten aineistosta voidaan löytää narratiivin rakennusaineita. Katkelmassa ilmenee työelämän alkamisen ja opiskelun loppumisen taitekohtaan ajoittuva elämänmuutos. Kyseisen tutkimushenkilön kohdalla voisi puhua jopa pienestä kriisistä. Henkilö jatkaa kertomustaan kronologisesti ja ymmärtää kokemuksensa tämän lyhyen narratiivin avulla.

Seuraavana vaiheena oli intuitiivisempi pureutuminen juonikertomuksiin. Tässä vaiheessa pureuduin tekstistä löytyviin teemoihin ja tapahtumarakenteiden yksiköihin. Tällä pyrin löytämään juonitiivistelmistä yhteisiä nimittäjiä, perustapahtumia ja niiden yhdistelmiä. Apo (1990) käyttää tästä vaiheesta nimitystä juonen segmen-

tointi (Apo 1990, 65.) Tämä vaihe edusti siis analyysissäni jo narratiivien analysointia.

Tulkintani oli tässä vaiheessa pakostakin subjektiivisia. Tämän vuoksi otin myös tällöin analyysini tueksi tekstikatkelmia. Tällä pyrin todistamaan työni lukijalle, että löytämäni semanttiset piirteet todellakin löytyivät aineistostani. Täytyy kuitenkin muistaa, että tekemäni yleistyksiset riippuvat edelleen täysin tekemistäni valinnoista. Ne eivät siis ole yksiä ja ainoita yleistyksiä, joita aineistosta voi tehdä. Pyrin edellä mainitulla perusteluilla näyttämään, miksi olen kyseisiin yleistyksiin päätenyt. Apon (1990, 68) mukaan täytyy myös varoa liiallista pelkistystä yhdeksi ainoaksi kertomuksen rakennekaavaksi. Järkevästi menetellen ei varsinkaan laajempaa aineistoa voida pakottaa yhden rakennekaavan muottiin, elleivät tapahtumarakenteet sitten luonnostaan ole hyvin yksityyppisiä ja yleisiä (Apo 1990, 68).

## 4. TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimustulokset on jaoteltu kahteen osaan. Ensimmäisen osan tulosluku (4.1) koostuu rakentamistani narratiiveista, eli opettajien tarinoista. Toinen luku (4.2) on näiden tarinoiden vertailusta syntynyt narratiivien analyysi.

### 4.1 Opettajuus tänään

Tarkoitukseni on aineistoni pohjalta rakentaa erilaisia haastateltavan ammatti-identiteetin kehittymistä kuvaavia narratiiveja. Narratiiveista tulisi kuvastua se miten ja miksi haastateltavan työnkuva ja ammatti-identiteetti on muotoutunut sellaiseksi kuin se tällä hetkellä on. Tärkeää olisi selvittää se miten opetusharjoittelu sekä toisaalta työelämä on siihen vaikuttanut. Pysin tarinoissa ensin kuvaamaan haastateltavani tämänhetkisen tilanteen ja tämän jälkeen löytämään tarinan tuon tilanteen taustalla.

#### 4.1.1 Veeran tarina: “Et tollanen opettaja mä haluaisin olla!”

Veera on valmistunut Lapin yliopistosta luokanopettajaksi vuonna 2002. Hän on opintojensa aikana erikoistunut esi- ja alkuopetukseen ja aloitti nyt ensimmäisen luokan oppilaiden kanssa kolmatta kertaa. Hän opetti aluksi vuoden pienessä kyläkoulussa yhdistettyä esikoulun- ja ensimmäistä luokkaa. Tämän jälkeen siirtyi suureen kaupunkikouluun, jossa hänelle tuli opetettavaksi 25 oppilaan ryhmä. Tätä luokkaa hän opetti ensimmäisestä neljännelle luokalle saakka.

*Musta tuntuu, että mää oon kaks kertaa alottanu alusta, että se eka vuosi oli niin erilainen siihen verrattuna kun mää hyppäsin sitten pienestä kyläkoulusta, jossa oli nelisenkymmentä oppilasta niin sitten tuota isoon kaupunkikouluun, jossa mulla pamahti 25 oppilaan ekaluokka ja se oli niin sitten taas niin erilaista. Sitten tuli taas semmoset eri asiat vastaan, mitä ei ollu siellä pienessä kyläkouluympäristössä.*

*Et sitten niinkun sitkun pääs sen ensimmäisen vuoden tuossa isossa kaupunkikoulussa, niin sit alko tuntua, et okei, nyt on niinkun päässy kiinni tähän työhön ja silleen niinkun pari kertaa menny sen koko lukuvuoden kierron läpi niin et jotenkin alko sitten olla sillai itelläkin selkärangassa se et mitä kaikkee tähän kuuluu.*

Veera sanoo aloittaneensa työuransa tavallaan kerran uudelleen, sillä siirtyminen pienestä kyläkoulusta suureen kaupunkikouluun oli suuri muutos ja vaikutti moniin työnkuvaan liittyviin käytänteisiin. Uuden koulun tapojen ja toimintaympäristön omaksuminen kuitenkin tuntui vahvistaneen hänen ammatti-identiteettiään. Uusia asioita olivat muun muassa opettajankokoukset, tiimityöskentely ja oppilashuolto-ryhmät.

*“Sen ite opettamisen lisäksi siihen kuuluu niin hirveesti kaikkee muuta, että se on siis... välillä tuntuu, että onko sitä enemmän äiti tai sairaanhoitaja tai mikä muu kuin opettaja. Että semmosta kasvattamista ja semmosta sotkujen selvittämistä ja tappeluiden selvittämistä ja nenän niistämistä se voi olla. Mulla nyt ekaluokka ja vielä sinne on sattunu tulemaan 19 poikaa niin meillä sattuu ja tapahtuu. Niin tuota välillä tuntuu, että kaikkee muuta kyllä siellä päivän aikana ehtii tehdä paitsi sitä varsinaista opettamista, mutta onneksi sitäkin välistä...”*

Veera on kokenut työnsä monipuoliseksi ja haastavaksi. Omasta mielestään hänen työkuvaansa on hyvin laaja. Hän tuntee olevansa enemmän monipuolinen kasvattaja kuin pelkkä opettaja. Veeran kertomuksesta kuvastuu myös se, että alkuopetuksen oppilaat ja varsinkin pojat aiheuttavat työpäivään entistä enemmän toimintaa ja myös ristiriitatilanteita.

*Mua niinkun etukäteen hirvitti se jollakin tavalla, mä siis koin jonkinasteista valmistumiskammoa, että apua, pitääkö mun oikeesti nyt lähtee tonne ja siis niinkun hallita se koko paketti, et silleen niinkun jännitti etukäteen.*



Veeran kommentista voi huomata, että hän asetti itselleen varsin suuret vaatimukset. Hänen täytyisi hallita työnsä ja kaikki siihen liittyvät asiat heti alusta alkaen. Tuleva muutos ja sen vaatimukset aiheutti Veeralle kriisitilanteen opiskelujen loppuessa ja töiden alkaessa.

*Ja sit jos taas sitä yhteistyötä niitten opiskelukavereitten kanssa aattelee niin mulla ainakin jäi semmonen olo että niinkun toivottavasti sitten tulevassa työssä - mitä on ollukin nyt kyllä onneksi - niin pystyis sitten omien työkavereitten kanssa samalla tavalla tekemään niinkun yhtä rakentavasti ja sillai niinkun hyvin sitä yhteistyötä.*

*No kyllä siis siis niinkun edelleenkin kun mää pidän jonkin verran opiskelukavereitten kanssa ja aika paljonkin joittenkin kanssa yhteyttä, niin tietenkin tulee puhuttua näistä työasioistakin ja ja... tuota niin niin nykyisten työkavereitten kanssa niinkun meillä on sillai aika siis, silleen voi sanoa että ystävyyssuhdekin monien kanssa sillai et saa sitten sitä tukea tukea niiltä ja toki.*

Muutosta helpotti kuitenkin huomattavasti Veeran työtovereiltaan saama tuki. Kollegiaalisuus oli, ja on nykyäänkin Veeralle hyvin tärkeä voimavara. Hän huomasi sen merkityksen jo harjoitteluaikana ja piti harjoittelua tärkeänä kollegiaalisuutta vahvistavana tekijänä. Nykyisessä työssään hän näkee kollegiaalisuuden ja yhteistyön auttavan jokapäiväisessä työssä, mutta myös tuovan turvaa vaikeina aikoina.

*Varmasti autto hirveesti, että oli semmoset työkaverit siinä ekatyöpaikassa, että niiltä sai tukea sitten jos tuli vastaan semmosia asioita, joissa oli ongelmia, tai joka oli jotenkin vieras juttu niin sai kyllä tukea.*

*Jos tuli joku semmonen asia vaikka niin kysymään ja sai apua samantien että no teepäs näin tai näin tai semmosissa käytännön jutuissa. Tai jos sattui olemaan huono päivä, niin sitten sai henkistäkin tukea ja sai purkaa niitä ajatuksia.*

Kollegiaalisuus on myös auttanut häntä kohtaamaan työn haastavuuden ja vaatavuuden varsinkin opettajauransa alkutaipaleella. Hän sai hyvin monipuolista apua työtovereiltaan.

*Sit onhan se mukava jos oppilaitten vanhemmat niinkun seisoo mun työn takana ja sillain niinkun et niistä näkkee et ne on tyytyväisiä tai muuta.*

*Varmaan on siis mitä pienempiä oppilaat on, niin sitä enemmän tai ainakin musta tuntuu et nyt näitten ekaluokkalaisten kanssa niin vanhempien kanssa aika tiiviistikin ollaan yhteyksissä et joittenkin oppilaiden kohalla tietenkään vähemmän kuin toisten, mutta riippuen vähän siitä et minkälainen oppilas on kyseessä et onko tarvetta niin paljon, mut onhan se tosi tärkeitä. Ja sillai et ollaan samoilla linjoilla että, koti ja koulu, et vedetään niinkun yhtä köyttä.*

Toinen tukea antava tekijä on kodin ja koulun välinen yhteistyö varsinkin nyt kun hän työskentelee juuri koulunsa aloittaneiden lasten kanssa. Yhteistyö tarkoittaa hänelle myös yhteistä kasvatustehtävää, jossa koti ja koulu ovat yhdessä sitoutuneet lapsen kasvatukseen.

*“Työrauhaa! Sitä mää kaipaen ja jos sitä joskus on, niin mä nautin suunnattomasti. Se että mä, minä saan työrauhan tehdä työtäni sillä tavalla kun minä haluan ilman että siihen kukaan muu sotkee lusikkaansa ellen minä niin halua. Et, joillain muilla tarkoitan siis esimerkiksi oppilaitten vanhempia. Että vaikka sanoin tuossa, että yhteistyö on tärkeitä, mutta ei se että 25 eri kodista sanellaan mulle että sun pitäis muuten tehdä hei näin, eikä noin.”*

*“Siis olen töissä semmosella alueella, missä on hyvin korkeasti koulutettua väkeä ja he tietävät mitä tahtovat ja osaavat sitä myös vaatia. Eli semmosta työrauhaa, mutta myös työrauhaa tietenkin sillai et siellä luokassa on semmonen niinkun hyvä ja rauhallinen tunnelma.”*

Vaikka hän arvostaakin yhteistyötä, hän toisaalta pitää työssään hyvin tärkeänä myös itsenäisyyttä. Hän haluaa pitää kiinni pedagogisesta autonomiastaan päättää

loppupelissä itse siitä miten hän opettajana toimii ja miksi hän päätyy tiettyihin ratkaisuihin. Veera vaikuttaa tämän suhteen tinkimättömältä ja päättäväiseltä. Hän itse kutsuu tätä työhönsä liittyvää autonomiaa työrauhaksi. Työrauhalla hän käsittää myös luokan sisäisen työrauhan, jossa jokaisella on hyvät mahdollisuudet oppimiseen.

*Kun jotenkin mulle ei ollut silloin lukioaikana oikein mitään käsitystä että mitä mä haluan, paitsi että ei ainakaan opettaja.*

*Mä oon ajautunu tähän vahingossa ja sattumalta laitoin paperit sisään ja vahingossa pääsin sitten.*

Veeran kokemukset opettamisesta ja opettajuudesta ennen luokanopettajan opintojen aloittamista rajoittuivat omaan opiskeluun ja koulunkäyntiin. Hänestä ei koskaan pitänyt tulla opettajaa ja opettajan ammatti ei olisi tullut kuuloonkaan vielä lukioaikana.

*Mutta tuota niin sit näköjään kääntyi ihan toisin päin, et huomasin vaan et täähän onkin mun juttu... ..mää vaan huomasin, että tää on mukavaa ja mä viihdyn siellä luokassa ja niitten lasten kanssa ja semmonen vaan yleinen olo tila siitä että tää on ihan jees. Niin jotenkin silleen et nyt mä oon oikeessa paikassa et löytyhän se kuitenkin se oma ala.*

Ensimmäinen varsinainen käännekohta Veeran opettajuudessa tapahtui ensimmäisessä ainedidaktisessa harjoittelussa. Aikaisempi epärointi ja hienoinen vastustuskin opettajan työtä kohtaan kääntyi myönteisyydeksi harjoittelukokemuksen myötä.

*Siis oli mulla semmonen olo, että mä oon valmis ja mä pystyn siihen, mutta ehkä se niinkun semmonen nimenomaan semmonen kokonaisuuden hallinta kun ei oikein tienny kun ei ollut ikinä, kun harjoittelu on kuitenkin sit yksi pieni pätkä sieltä vuodesta, niin ei niinkun hahmottanu oikein sitä, että mitä kaikkea siihen kuuluu kun sun pitää yksin hoitaa sit se koko lukuvuosi ja*

*kaikki mitä siihen niinkun siihen kuuluu, ei pelkästään ne oppitunnit vaan kaikki muukin. Niin se ehkä niinkun hirvitti jotenkin, että pystynkö mä sitä hallitsemaan sitä kokonaisuutta.*

Harjoittelut Veera koki muutenkin pääosin myönteisesti. Työelämään siirtyessään häntä kuitenkin vaivasi se, ettei hän saanut harjoitteluajana muodostettua mielestään riittävän selkeää kuvaa opettajan työn kokonaisuudesta. Tämä vaikeutti omalta osaltaan hänen orientoitumista työelämäänsä. Hallinnan menettämisen pelko vaivasi häntä, vaikka hän tunsikin osaavansa ja pystyvänsä opettamaan.

*Sit toinen tulee mieleen tuosta opiskeluaajoista, mulla oli sit toisessa ja kolmannessa harjoittelussa sama ohjaaja, joka oli tosi ihana ja niinkun sitä kautta mä näin semmosta niinkun opettajuutta mihin mä haluaisin pyrkiä, et tollanen opettaja mä haluaisin olla.*

*Ohjaajista mulla on niinkun kahtalaista siis sillai, et toisaalta just se mistä sanoinkin niin se semmonen ohjaaja, josta mä aattelin et sellainen opettaja määhän haluaisin olla ja jolta sai niinku hirveen paljon semmosia ohjeita mitä niinkun vieläkin työssään muistaa välillä tulee mieleen et ainiin se sano silleen ja tälleen ja se teki näin ja näin ja sit semmosia mihin pyrkii ja haluaa pyrkiä. Sit toisaalta niinkun yhestä harjoittelusta on muistissa taas semmonen ohjaaja, joka pahimmassa tapauksessa ois saattanu sit taas kaataa koko mun opettajan uran niillä omilla kommentteillaan, et kyllä se niinkun aika iso vaikutus on tavallaan niinkun ollu.*

Näiden ensimmäisten myönteisten harjoittelukokemusten lisäksi hän sai vahvistusta ammatinvalinnalleen ja ajatukselle opettajuudesta varsinkin ohjaajiensa kautta. Veeran mielestä ohjaajilla oli erittäin suuri vaikutus siihen miten hänen opettajuutensa kehittyi. Hän näkee ohjaajan toiminnan jopa suurimpana harjoitusaikaisen opettajuuden kasvuun vaikuttavana tekijänä.

Kokonaisuuden hallitsemisen lisäksi Veeran mielestä harjoitteluissa jäi liian vähälle huomiolle kodin ja koulun yhteistyö vaikka sillä on suuri merkitys opettajan työssä. Myöskään harjoittelukoululla käytetyn hyvin tarkan tuntikohtaisen suunnittelun merkitystä hän ei sisäistänyt, vaan se teki harjoittelusta hyvin tuntikeskeisen ja kokonaisuuksien hahmottamisesta vaikeaa.

*Täytyy sanoa että kyllähän niinkun varmaan ne harjoittelut on kuitenkin ollu semmonen tärkeä osa tuota opiskelua. Tai semmonen, jos ei tärkein niin ainakin yks tärkeimmistä. Etteihän ilman sitä niitä niin eihän siitä nyt ois tullut yhtään mitään. Et kyllä niinkun on silleen tottakai luonu pohjaa, tosi tärkeenä koen ne et kuitenkin.*

Harjoittelun puutteista huolimatta Veera tuntee harjoittelun olleen hyvin tärkeä osa hänen opettajuutensa muodostumisen kannalta, vaikkei hän osakaan hyvin tarkasti sanoa miten se hänen ammatti-identiteettiinsä vaikutti.

#### **4.1.2 Sirpan tarina ”Senhän oikeestaan oppii siinä kun työtä tekee”**

Sirpa on vuonna 2002 Lapin yliopistosta valmistunut luokanopettaja. Hän on opettanut ensin yhden vuoden viidettä luokkaa luokanopettajana ja siirtynyt tämän jälkeen työskentelemään opettajaksi maahanmuuttajien pariin. Oppilasaines on hyvin heterogeenistä ja vaihtuvaa, sekä koulukokemukseltaan erilaista. Työssään hänellä on apuna kouluavustaja. Hän on saanut jonkin verran lisäkoulutusta maahanmuuttajien kanssa työskentelyyn, mutta huonon koulutustarjonnan vuoksi se on jäänyt kuitenkin varsin vähäiseksi. Hän pitää työtänsä hyvin mielenkiintoisena ja erityisesti siihen hän on tyytyväinen, että työn tulokset on helppo huomata. Sirpan työ on kouluun valmistavaa ja jo seuraavana vuonna oppilaiden tulisi siirtyä normaaliin peruskouluun. Hänen mukaansa vuosi on kuitenkin varsin lyhyt aika, eikä tavoitteeseen aina päästä. Oppilaita voi tulla kesken lukukauden ja osa viipyy hänen luokallaan hyvinkin lyhyen ajan.

*Pitää olla ite kauheen joustava silleen tuota ja just sitä taitoa eriyttää. Koskaan ei voi tietää miten ne asiat menee, että sitä oppilasta täytyy hirveenä kuunnella ja mennä niinkun hänen tasonsa mukaan, että tuota niin niin että lähinnä semmonen. Ja juostavuutta, että jos ei tää asia nyt meekään, että pystyy tempasemaan jotakin muuta. Että pitää olla semmonen ja opetus pitää olla aika semmosta vaihtelevaa.*

*Pitää olla ite innostunu siitä työstään että jaksaa sitä tehdä. Ja tietenkin nyt tuossa pitää olla että jonkun verran pitää olla tietoa niistä muista kulttuureista, ainakin tässä minun luokassa.*

Koska oppilasmateriaali on monimuotoista, täytyy Sirpan olla työssään hyvin mukautumiskykyinen ja oppilaslähtöinen. Eriyttäminen nousee selkeästi esille hänen työnkuvassaan. Monikulttuurisuus vaatii myös oman erityishuomionsa ja on omaa erityisosaamista Sirpan työssä.

*Senhän oikeestaan oppii siinä kun sitä työtä tekee, että tuota niinku nytkin mulla tällä hetkellä periaatteessa on yhdeksän oppilasta ja oikeestaan voi sanoa, että melekein yhtä monta tasoryhmää siinä, että eriyttäminen on oikeestaan tuossa se avain.*

*Ne voi ne oppimistilanteet vaihella hirveenä. Että jos sä oot suunnitellu jotakin, että tämän pitäis mennäkin näin, niin se ei meekään näin, niin siitä pystyy jotenkin siitä pääsee yli ja sää pystyt kääntääkin sen erilailla ja sitten just ehkä opettaankin erillä lailla ja jotenkin. Että sen pystyy niinku viemään loppuun asti. Ehkä ekavuonna kun oli töissä niin saatto olla, että häkelty, että tää ei mennykään perille, että mitäs mää nyt teen, niin siinä piti alkaan sitten miettimään ja näin. Mutta nyt se niinku, no ehkä just se varmuus että tuota sää pystyt kääntään sen asian sitten erilailla ja tekemään ja viemään sen loppuun.*

Eriyttämistä tarvitaan paitsi erilaisten kulttuurien ja iän, myös tasoryhmien vuoksi, joita Sirpan luokassa on väistämättä useita. Sirpa katsoo, että hänen taitonsa eriyt-

tää on kokemuksen ja työn mukanaan tuomaa kompetenssia, ei niinkään opiskelusta ja harjoittelusta lähtenyttä. Aluksi Sirpa saattoi häkeltä ongelmallisissa oppimistilanteissa, mutta nykyisin hän selviää niistä jo luontevammin. Muina tärkeinä asioina työssään hän pitää käytännönläheisyyttä oppilaslähtöisyyttä.

*Ei se minusta hirveen vaikee ainakaan ollu se siirtymä, että kyllä mä ainkin koin sen, että mitä Rovaniemellä sai sillon kun mä siirryin siihen siis perusluokanopettajaksi mitä koulutusta sai, niin kyllä se oli minusta ihan tuota niin hyvin meät oli siihen minusta valmistettu, Että kyllähän se alussa teetti hirveen paljon työtä piti tehdä alussa, teki tuntisuunnitelmat suurin piirtein joka tunnille ja näin, mutta aika äkkiä ne sitten kuitenkin jäi siinä pois, että minusta se oli suht helppoa se siirtyminen.*

Sirpa ei kokenut työelämään siirtymistä vaikeaksi. Työmäärää lisäsi alussa suunnittelu, joka oli hyvinkin tarkkaa. Hän kokee saaneensa opiskelusta varsin hyvät perusvalmiudet varsinkin tavalliseen luokanopettajan työhön.

*Kyllä jokainen viikko suunnitellaan erikseen ja jokainen päivä tunti tunnilta, mutta emmää mitään sanotaan tuntisuunnitelmia tietenkään tee, että kyllä sitä on jo oppinnu siihen, että minkä verran menee tiettyihin asioihin ja näin. Mutta et kyllähän se on kuitenkin pakko aina suunnitella jokainen tunti, että mitä tehhään ja näin. Että maahanmuuttajilla on vielä sekin että meillä ei hirveesti oo oppimateriaalia ei oo kirjoja eikä semmosia, että ite joutuu aika paljon sitä oppimateriaalikin ite työstämään ja tekemään sitten avustajan kans, että tuota sekin sanelee aika paljon niitä tunteja sitten, että minkälaiseks se menee. Että oikeestaan se on sitä suunnittelua siinä sitten koko ajan.*

*Eka vuonnahan se oli tietenkin sen verran piti suunnitella kun se opettajan työ ei ollu vielä niin itestään selvää niin se vaati suunnittelua mut tää on taas ihan erilaista suunnittelua sitten kun sitä pitäs tosiaan sitä oppimateriaalia ite siinä samalla samalla sitten vähän sitten tehdä niin tuota ne sinäänsä vähän erilaisia. Että kyllä sitä työtä on. Että ei se työ lopu siihen kun oppilaat lähtee. Kyllä siihen pitää käyttää sitä aikaa sitten, mutta että onneks meillä on nyt sit-*

*ten nuo avustajat kuitenkin että heistä on hirveen iso apu sitten näille luokille että ei tarvii yksin tehdä kaikkea.*

Suunnittelu kuuluu edelleen olennaisesti Sirpan työhön, mutta sen laatu ja luonne on muuttunut työnkuvan muuttuessa. Aluksi suunnittelulla on myös ollut merkitystä ajankäytön suhteen. Suunnittelun määrää ja tarvetta lisää oppilasaineksen heterogeenisuus, sekä maahanmuuttajille tarjolla olevan opintomateriaalin vähäisyys. Koska Sirpan oppilaat ovat useista eri kulttuureista ja eri kielialueilta, on heille räätälöitävän oppimateriaalin valmistaminen aikaa vievää.

*Kyllä meillä maahanmuuttajapuolella on aika tiiviskin yhteistyö, kyllä, että kyllä tehhään, ei nyt ihan päivittäin, mutta kuintekin ja suunnitellaan suunnitellaan vähän yhdessä että ko meilläkin on nytten on tuota kolme valmistavaa luokkaa... ..ne ei oo kylläkään samalla koululla, mutta kuitenkin että pyritään suunnittelemaan vähän yhdessä...*

*Että kyllä me tehhään aika läheistä yhteistyötä kuitenkin. Ja yritetään tukea sitten toisiamme kaikellailla näin, että ei tarvii olla yksin, että aina saa tukea.*

Kollegiaalisuus näkyy Sirpan työssä paitsi yhteistyönä avustajien, myös muiden maahanmuuttajien kanssa työskentelevien opettajien kesken. Hän tuntee saavansa paljon tukea muilta opettajilta ja näkee yhteistyön selkeänä voimavarana työssään. Vanhempien kanssa hän ei niinkään voi tehdä tiivistä yhteistyötä yhteisen kielen puuttuessa. Kodin ja koulun yhteistyötä hän kuitenkin pitää tärkeänä. Hän pyrkii näkemään vanhemmat ainakin kahdesti vuodessa.

*Ihan hyvät muistot, ja minusta siitä kyllä sai, sai hirveen paljon siihen omaan opettajan työhön.*

*Työn suunnittelu ja kaikki mistä saa tietoa ja kaikki ne tuntisuunnitelman teot ja semmoset niin tuota ne nyt on päällimmäisenä siitä harjottelusta ja sitten*



*tietenkin se et keskustelut aina tuntien jälkeeen opettajien kans ja sen muun ryhmän kans siinä et miten on menny. Niin minusta ne oli ihan hyviä. Siinä tuli paljon näkökantoja sitten esille, että miten meni ja just sillai ja sai sitten ehkä toisia vaihtoehtoja ja näin että miten olis voinu mennä ja minus-ta se oli kauheen tärkeätä.*

*Saatto olla neljä meitäkin opiskelijoita yhdessä luokassa, niin just siinä se, että mihin yks pääsi, että pystyy ite alottaamaan siitä samasta ja silleen että se niinkö tuli hyvä paketti niille, että se muittekin kanssa tehtävä yhteistyö niin sekinhän oli tosi tärkeätä, että pysty sitten menemään jotenkin siihen, että se ei katkea se oppilaiden se oppiminen siinä kun vaihtuu opettaja, vaan sää jatkat nyt sitten luontevasti siitä mihin toinen on päässy.*

Sirpa tuntee harjoitteluista saaneensa hyvin valmiuksia opettajantyöhönsä. Erityisen rakentavana hän pitää palautekeskusteluja, joissa opettajien lisäksi olivat osallisena myös muut opiskelijat. Sirpan kertomuksesta kuvastuu myös kollegiaalisuuden merkityksen tärkeys jo harjoitteluaihana. Kollegiaalisuus näkyy siinä, että Sirpa otti opiskelijatoverinsa huomioon oman harjoittelunsa suunnittelussa. Kollegan huomioon ottaminen vaikutti paitsi kollegan harjoitteluun, myös oppilaiden oppimisprosessin jatkuvuuteen.

*Ne voi ne oppimistilanteet vaihella hirveenä. Että jos sä oot suunnitellu jotakin, että tämän pitäs mennäkin näin, niin se ei meekään näin niin siitä pystyy jotenkin siitä pääsee yli ja sää pystyt kääntääkin sen erilailla ja sitten just ehkä opettaankin erillä lailla ja jotenkin, että sen pystyy niinku viemään loppuun asti. Ehkä ekavuonna kun oli töissä niin saatto olla että häkelty että tää ei mennykään perille, että mitäs mää nyt teen, niin siinä piti alkaan sitten miettimään ja näin. Mutta nyt se niinku no ehkä just se varmuus että tuota sää pystyt kääntään sen asian sitten erilailla ja tekemään ja viemään sen loppuun.*

Vaikka Sirpa tunteekin saaneensa harjoittelusta paljon valmiuksia, on hänen opettajuutensa kuitenkin vahvistunut ja kehittynyt suuresti työvuosien myötä. Muuntau-

tumiskyky kuvastaa Sirpan mukaan hyvin sitä osa-aluetta, jossa hän on eniten kehittynyt työn myötä. Muuntautumiskyvyn tarvetta lisää luonnollisesti hänen tämänhetkinen työkuvansa. Vielä harjoittelu-aikaan hänelle ei myöskään valjennut eriyttämisen merkitys, vaikka siitä toki puhuttiin ja hän harjoittelussakin kohtasi erilaisia oppijoita. Vasta työ on hänen mukaansa näyttänyt eriyttämisen tarpeellisuuden.

#### 4.1.3 Keijon tarina ”Sai sen palautteen, se oli varmaan parasta”

Keijo valmistui Lapin yliopistosta luokanopettajaksi 2002 loppuvuodesta. Aluksi hän opetti keväällä 2003 noin puolen vuoden sijaisuuden yhdysluokkaa 3.-4. – luokka-asteella. Syksystä 2003 hän sai viran ja opettaa tällä hetkellä neljättä luokkaa jonka lisäksi hänellä on viidennelle ja kuudennelle luokalle pidettävänä liikunta ja uskonto. Englantia ja musiikkia hän ei ole opettanut.

Ensimmäisenä positiivisena käännekohta hänen työajallaan hän näkee viran ja oman luokan saamiseen. Toisaalta hänen mukaansa hänen opettajuutensa on kehittynyt myös vaikeina hetkinä, joita hyvien aikojen ohella hänen uralleen mahtuu. Vaikeudet ovat johtuneet lähinnä siitä, ettei luokan sisäinen kemia ole toiminut.

*Silmät loistaa siitä, että nyt määhän tajuan tään homman, niin se on se, jos nyt voi sanoa palkitsevin osuus tässä ja sitten tietysti rasittavin on se, että kun ei sitten homma toimikaan, joko niin ettei saa toiselle niinkun tietoja menemään tai sitten niin, että on semmonen, muuten ei ihan kemiat kohtaa, että on häirintää ja sitten joutuu siitä räksyttämään niin se on semmosta kuluttavaa puolta.*

*Yleensäkin siis luokan hallinta, että se on semmonen että siitä tulee niinkun siinä on hyvä opettaa ja siinä on hyvä oppia ja se että tuota oppilaiden keskenäiset välit, totta kai se kuulu vähän siihen kans, mut et ne ois niiku kunnossa. Paras kaveri ei tarvii kenellekään olla mutta ylipäättään et se ryhmän dynamiikka toimii.*

Keijo saa nautintoa onnistumisista luokkansa kanssa. Hänen kertomuksestaan myös kuvastuu hänen halunsa pitää yllä luokan työrauhaa ja yhteishenkeä. Työsään hän pitää tärkeänä sitä, että kaikilla olisi rauhallinen ja hyvä ympäristö oppia.

*Jos se nyt sitten tuota taas laajennetaan luokan ulkopuolelle niin se, että tulee siinä työyhteisössä itte toimeen. Pystyy tekeen sen osuutensa mitä varten sinne on palkattu ja sitten taas niinkun semmonen tietty joustavuus elikä niinkun nyt ainakin nyt toimii tällä hetkellä hyvin. Että apua saa ja sitä voi myös antaa, että aika välitön niinkun semmonen yhteisö.*

*Ihan siis konkreettisesti, hyvin konkreettisesti sitten niinkun aina semmoseen ajatuksenlentoon. Elikä siis ihan tuota tavaroiden vaihtoo, tarvittaessa tuntien vaihtoo jos on tarvetta, tai että katotaan vähän toisen perään jos tuota on, tulee jottain äkillistä menoo tai muuta.*

Keijo pitää koulua yhteisönä, jossa kollegoilta saa apua ja tukea. Hän tuntee, että hänen tehtävänsä on paitsi tehdä oma työnsä, myös antaa tukea muille. Samalla hän kokee myös saaneensa hyvin apua kollegoiltaan ja näkee kollegiaalisen tuen hyvin merkityksellisenä. Kodin ja koulun yhteistyön tärkeyden hän näkee varsinkin niissä tilanteissa kun oppilaalla on oppimiseen tai sosiaalisiin suhteisiin liittyviä ongelmia.

*Alkupäähän painottuu oikeestaan pääsääntöisesti ihan positiiviset kokemukset. Toiselle vuodelle sitten se raskain ja hankalin vuosi ja nyt nää sitten sen jälkeen neljä vuotta, niin ne on ollu sellasta aikaa, voisko sanoa helpohkoo työntekkoo, että niinkun nyt pari viimeistä vuotta varsinkin on ollu niinkun et on mukava mennä töihin.*

*Varmaan siihen vaikutti se että oli niinkun niin sanotusti into piukassa, että oli niinkun valmis kokeileen niitä juttuja mitä oli tuolla opiskellessa sitten saanu mukaansa ja sitten tuota se ryhmän koostumus ja se ylipäättään tulin juttuun sekä niinkun oppilasryhmän, että niinkun vanhempien kanssa, että oli positiivisii kokemuksii ja sitten taas se hankala vuosi siinä niin johtu var-*

*maan siitä, että siinä oli semmonen oppilas, jolla oli psyykkisiä vaikeuksia ja sitten en osannu varmaan sillä kokemuksella mikä mulla itselläni oli niin kohdata niitä sillä tavalla kun nyt osaisin kohdata.*

Keijo oli työelämäänsä siirtyessään hyvin motivoitunut ja halukas soveltamaan oppimaansa käytäntöön. Häntä ei jännittänyt eikä pelottanut siirtyä työelämäänsä, mutta hieman huolissaan hän oli siitä miten hyvin hän saa oppilaat oppimaan. Hyvät välit oppilaiden ja vanhempien kanssa auttoivat työssä. Hän kertoo kehittyneensä varsinkin oppilaantuntemuksessa ja epäilee että taannoiset ongelmat luokassa johtuivat osittain myös hänen omasta kykenemättömyydestään. Nykyään hän kertomansa mukaan pystyy havainnoimaan paljon paremmin oppilaan tunneskaalan.

*Mulla oli aika positiiviset kokemukset niistä sijaisuusajoista, mitä olin tehnyt ja opetusharjoittelusta ja varsinkin se, että se reilu puolivuotta kestänyt sijaisuus niin se tuntui siltä että siellä niinkun määhaltsaan tään homman, määhaltsaan ja saan pidettyä sen niinkun jämyyn siinä luokassa että se anto semmosia positiivisii kokemuksii.*

Keijo pitää myönteistä työhön suhtautumistaan työuransa alussa niin sijaisuuksien kuin harjoittelunkin ansiona. Nämä kokemukset olivat tuoneet hänelle varmuutta siitä, että hänen taitonsa riittävät oman luokan kanssa toimimiseen.

*Ehkä se ykkösten ryhmä siinä, että se oli niin poikkeuksellinen verrattuna muihin, kun se oli vielä syksyllä. Olikohan ne nyt kaks vai kolme viikko käynyt koulua. Ja sitten tietysti tuo kenttäharjoittelu siinä, että se oli täällä kotipaikkakunnalla ja tutussa koulussa. Ja sitten tietysti se ensimmäinen harjoittelu, että se oli se ensimmäinen. Mutta pääsääntöisesti myönteisenä ja sitten myöskin semmosena myönteisenä, että pääsi tekemään sitä hommaa, että niissä saisi ja sai käytäntöön laittaa niitä asioita joita oli käyty, niin tuota myös se, että pääsi seuraamaan muitten tunteja ja sitä kautta hakeen niinkun ideoita omiin juttuihinsa, että tollakin tavalla voi mennä ja tollasta vois kokeilla ittekin ja sit-*

*ten, että toi ei ole ihan mun juttu. Että missään vaiheessa mä en niitä kokenu raskaana tai niiden tuntien valmistelemista.*

Harjoitteluista Keijo muistaa päällimmäisenä ensimmäisen harjoittelun, jossa pääsi opettamaan juuri kouluun tulleita oppilaita. Hän piti myönteisenä sitä, että hän pääsi soveltamaan opinnoissa saamaansa teorian tietoa nyt myös käytännössä. Juuri koulunsa aloittaneita opettavana hän myös pääsi hyvin seuraamaan miten tieto rakentuu ja tutustui näin oppilaiden oppimisprosesseihin. Muiden opiskelijoiden opetuksen seuraaminen ja yhdessä tekeminen tuntui myös vahvistavan hänen opettajuuttaan.

*No... ehkä se tuota ehkä just niitten tuntisuunnitelmien tai niitten teko. Tietysti oli hyvä se että niitä käytiin läpi, mutta jos jotain tiputtaisin jotain pois niin niiden lukumäärää. Että mun mielestä ois voinu käydä niitä vaikka suullisesti tai tehdä jostain jostakin osasta muutamasta tunnista, kun sitten se, että jokaisesta, joka ikisestä tunnista veivas semmosen paperilapun.*

Keijo kertoo harjoittelun olleen kiinnostavaa, eikä hän kokenut suunnitelmien ja muiden papereiden toimittamista raskaana, mutta harjoittelussa tehtyjen tuntisuunnitelmien määrää ja niiden tiukkaa tarkkuutta hän piti liiallisena. Hän kuitenkin näkee myös hyvänä sen, että ainakin osa tunneista käytiin läpi ja suunniteltiin tarkemmin.

*Sanotaan näin, että sitä työstää niinkun koko ajan, että tässäkin nyt mielti kun päivä loppu, niin paitti huomista niin myös ens viikkoo, että noi hommat tehdään ensviikolla ja näin. Mut ei sellasta että niinkun tuntia kohti kovin paljon. Jos on jotain erityistä, katotaan videota tai tehdään just se ja se mihin tarvii sit erikseen hankkia materiaali, niin sitten tietysti suunnittelen tarkemmin sen yksittäisen tunnin.*

Keijo käyttää yhä suunnittelua työvälineenään, mutta sen olemus on muuttunut harjoitteluajoista. Nykyisessä työssään hän ei tee yksityiskohtaisia suunnitelmia, vaan kirjoittaa suunnitelmakseen kuukausitiedotteen, jonka hän lähettää myös

vanhemmille. Suunnittelu on hänen kertomansa mukaan enemmän ajatustasolla kuin paperilla tapahtuvaa. Tarkempaa suunnittelua hän tarvitsee lähinnä materiaalien hankkimisen ja tiettyjen erityisten tuntien varalle. Tuntisuunnitelmaa hän ei kuitenkaan enää työssään käyttäisi.

*Tuli ehkä erilailla sitten suhtauduttua siihen harjoittelujaksoon kun siinä oli sitten tieto siitä, että nyt täytyy niinkun tästä joku arviointikin tehdä. Tuli sitten seurattuakin eritavalla et se ei ollu semmosta sitten, että ”täällä ollaan ja nyt se loppu sitten tän päivän osalta” vaan semmosta et täyty tehdä vähän jälkitöitäkin ja miettii että mitähän tuosta nyt taas ois ollu jotain paperille laitettavaa.*

Päätösharjoittelussa tehty arviointi antoi oman lisänsä Keijon harjoittelun sisältöön. Hän sai tuolloin esimakua siitä miten arviointiin täytyy paneutua, jotta perustelut oppilaiden arvioinneille löytyvät. Hän kertoo, että niin arviointi kuin oppilaan oppimisprosessien ymmärtäminenkin on kuitenkin saanut paljon syvemmän ulottuvuuden työn myötä. Arviointikriteerit ovat tarkempia ja ne avataan tarkemmin, kun taas harjoittelussa arvioinnit annettiin enemmän mielikuvien mukaan.

*No ainakin se motivoi. Ja tuota sitten toisaalta tuli pohdittua myös sitä, että onko se koulu johon menen sitten töihin joskus, niin onko se tämmönen samanlainen ja päädyin ja moni muukin pääty siihen tulokseen, että toisaalta se ei anna sitten ihan ehken realistista kuvaa siitä, koska harjoittelukoululla kuitenkin sitä väkeä ramppaa ovista ja ikkunoista aika paljon ja oppilaat tottuu siihen tietynlaiseen rytmiin siellä, erilaiseen rytmiin, joka on sitten kuitenkin niin sanotusti sitten normaalimmassa koulussa.*

Tärkeänä harjoittelujen antina opettajuudelleen Keijo koki harjoittelujen motivoivan vaikutuksen. Hän kuitenkin tiedosti, ettei harjoittelukoulun antama ympäristö välttämättä vastaa sitä realismia, joka työelämässä odottaa. Harjoittelu kuitenkin vahvisti Keijon näkemyksiä ja tunnetta omasta opettajuudestaan varsinkin työhön motivoitumisen suhteen.

*Mutta se, että sai sen palautteen niin se oli varmaan parasta ja sitten toisaalta sitten taas se että miten oppilaat reagoi siihen, et sen näki sitten kuitenkin myös sen että pitkö ne että siitä, että olipa täysin turha taas tämä tuokio tai sitten se et niinkun tästä jäi jotain käteen heille ittellensäkin.*

*Sillä lailla ne harjottelujaksot oli hyviä, että niissä tuli niinkun vaihdettua niitä ajatuksia aika paljon ihan niistä työtavoista, keinoista ja sitten taas niin kun vähän purettua sitten taas niitä omia harmistumisia tai muita. Et se semmoinen yleinen keskustelu asioista niin se oli tuota kyllä hyödyks.*

Motivoitumista lisäsi sekä toisilta opiskelijoilta että opettajilta saatu palaute, jonka välittömyyden Keijo tunsi tärkeäksi. Palautetta hän tunsi saavansa myös oppilaiden reaktioista tunnin aikana. Kollegiaalisuus näkyi osana opettajuutta jo harjoitteluaikana. Keijo tunsi saaneensa tukea toisilta opiskelijoilta niin praktiikan kuin yleisen jaksamisenkin suhteen. Avoimen keskustelun harjoitteluun ja opettamiseen liittyvistä asioista niin opettajien kuin opiskelijatovereidenkin kanssa Keijo koki harjoittelun selkeäksi hyötypuoleksi. Lisäksi hän tunsi saaneensa varmuutta tuntien pitämiseen ja käytännön opetustyön hoitamiseen.

*Se mikä tietysti ois voinu olla niissä harjotteluissa tai näin niin niissä ei niinkun päässy ja toisaalta hyvä ettei päässykään tai joutunu kohtaamaan mitään ongelmatilannetta, että en muista ainakaan omalta harjottelujaksoltani sellasta että joku oppilas ois saanu jonkun raivarin tai tota jotenkin muuten käyttäytyny jotenkin niinkun sillälaila hankalasti. Että se oli oikeestaan ainoa mihin ei valmistanu niinku harjottelut, kohtaan semmosia hankalia tilanteita.*

Keijo on joutunut kohtaamaan työssään oppilaiden kanssa ongelmallisiakin tilanteita, mutta harjoittelussa hänen mukaansa ei tällaisiin tilanteisiin vielä tullut valmiuksia. Keijon mukaan ongelmatilanteista selviämisestä ei myöskään puhuttu, vaan harjoittelujen aikana pureuduttiin lähinnä vain tuntien pitämiseen.

#### 4.1.4 Maijan tarina ”Tosi tärkeätä, että koti arvostaa”

Maija valmistui keväällä 2002 luokanopettajaksi Lapin yliopistosta. Hän sai heti samana keväänä viran itselleen ja opetti neljättä luokkaa. Tässä koulussa hän oli töissä kolme vuotta ja täydensi tämän jälkeen työn ohessa opintojaan erityisopettajaksi. Tämän jälkeen hän jäi äitiyslomalle, oli erityisopettajan työssä vuoden, kunnes jäi uudestaan äitiyslomalle.

*Ainakin niinkun opettajana minun mielestä, siis luokanopettajanakin on ehkä tärkein - ja mitä on itte tässä matkan varrella oppinu - niin se, että minun oikea ei ole ainut tapa tehdä asioita oikein. Et semmonen niinkun tietty mustavalkosuus, mitä mulla henkilökohtaisesti oli ehkä varsinkin opiskelujen alussa ja ehkä siinä matkan varrellakin niin se on niinkun karissu. ... joku toinen tekee asiat toisella lailla ja lopputulos on ihan varmasti yhtä hyvä.*

*Opettajantyössä semmonen joustavuus ja avarakatseisuus ja ei mihinkään lillukan varsiin tarttuminen vaan semmonen kokonaiskuva, kokonaisvaltanen ajatusmaailma on ehkä semmonen tärkeä.*

Maija pitää joustavuutta ja työn kokonais kuvan hahmottamista tärkeänä työssään. Hän kertoo olleensa aikaisemmin hyvinkin jyrkkä ja mustavalkoinen mielipiteissään ja tavassaan suhtautua työhönsä liittyviin näkemyksiin. Hänen mukaansa työkokemus ja myös omien lasten saaminen on kuitenkin vaikuttanut hänen asennoitumiseensa.

*Mää näkisin sen sillä tavalla, että mä alussa olin kaks vuotta kouluavustajana ennen opiskelemaan lähtemistä, et sill on tavallaan oli siitä opettajuudesta hyvin niinkun ulkopuolinen kuva. Elikä oli vaan kouluavustajana nähny, että mitä ne opettajat tekee töitä ja luokan ovi kuitenkin aina painu kiinni. Et se ei niinkun kuulunu mulle enää yhtään mitä sen sisällä tapahtu ja sitten taas kun lähti opiskelemaan, niin se kuva siitä opettajasta oli taas niinkun semmonen opettelijan kuva ehkä. Edelleenkin semmonen hiukan ulkopuolinen ja tavallaan se niin kun rakentu toisten mielipiteiden varaan, että mitä lehtorit oli*



*mieltä ja mitä luennoitsijat puhu ja mitä toiset opettajat puhu ja mitä niinkun kirjoista itte sai. Ja taas sitten sijaisuudetkin oli tavallaan semmosena hyppykeppinä olemista. Että siinä niinkun yritti olla toisena ihmisenä mahdollisimman hyvin siinä, että korvais niinkun mahdollisimman hyvin sen tyyppin kuka kullonkin oli. Että ehkä vasta niinkun sitten... No harjotteluaika samoten. Että sekin oli tavallaan semmosta sen luokalehtorin saappaisiin astumista.*

*... sitten vasta kun siirty itte töihin, niin minusta se oli vasta semmonen että pysty rakentamaan sitä ihan niin kun täysin omaa hommaa rennosti ja tuota sai tehdä asiat niinku omalla tavallaan.*

Vaikka Maija ei ensin mielestään löydä käännekohtia opettajuudestaan, löytyy hänen kertomuksestaan kuitenkin useita opettajuutta muokanneita tekijöitä. Oikeastaan hänen aikaisemmat kokemukset ennen työelämää tuntuvat jopa jarruttaneen hänen opettajuutensa kehittymistä. Hän työskenteli jo ennen luokanopettajan opintojen alkamista kouluavustajana ja opiskelujen aikaan hän teki paljon sijaisuuksia. Leimaavana piirteenä niin opiskeluja edeltäneelle kouluavustajan työlle, sijaisuuksille kuin myös harjoitteluajalle on ulkopuolisuuden tunne. Hänestä tuntui, että hän joutui aina asettumaan toisen ihmisen rooliin, eikä pystynyt tekemään opettajan työtä vapautuneesti omana itsenään. Tämän vuoksi hänen oma ammatti-identiteettinsä ei päässyt juurikaan näkyville vaan ulkopuoliset tekijät ohjasivat liikaa hänen työtään. Maijan mukaan hänen oma tyylinsä opettaa alkoi rakentua ja löytyä kun hän meni työelämäänsä. Hän kuitenkin myöntää, että osa ammatti-identiteetistä on varmasti muovautunut jo aikaisemmin.

*Muistan sen luokanopettajan ajalta, että minun mielestä opettajat tekee liikaa semmosta itsenäistä ja siellä oman luokan oven sisällä tapahtuvaa opetusta. Ja paljon on sitä, että jemmataan hyviä kokeita ja jemmataan hyviä ideoita siellä oman luokan oven sisällä. Että minusta semmosta on vielä varsinkin tuossa vanhassa kansassa ehken vielä vallalla. Varsinkin ehkä naisten keskuudessa on semmonen, että nyt tämän eteen on tehty niin paljon työtä, että nyt tämä jemmataan ittele.*

Maija kaipasi ja kaipaa yhäkin lisää kollegiaalisuutta ja avoimuutta työympäristöönsä. Hänen mielestään opettajat varjelevat liian itsekkäästi oman työnsä tuloksia, eivätkä halua esimerkiksi hyviä ideoita yhteiseen käyttöön. Myöhemmin tarinassaan hän kertoo, että harjoitteluajana kyseisestä ongelmasta oli puhetta muiden opiskelijoiden kanssa ja silloin ideoiden vaihto olikin avointa ja luontevaa. Työelämässä hän kuitenkin kokee opettajan työn itsenäisyyden tässä suhteessa vielä olevan ongelmallista. Maijan mukaan opettajat tuntuvat luulevan, että ideoiden ja avun antaminen kollegalle on jotenkin itseltä pois.

*On se (kollegiaalisuus) sillä tavalla ollu tärkeätä, että tietää, että on joku toinen ihminen kehen voi niinkun turvata sitten jos tuntuu, että on niinku liian raskasta, tai että on joku pulma, että nyt mä en tätä yksin pysty selvittään niin kyllä se sillä tavalla on tärkeää, että niinku ympärillä olevat on niinkun sitten samassa veneessä.*

*... se (tunne avun pyytamisestä) on niinkun vähän sillai kaksjakonen niin itteläkin siitä, että pitäiskö mun nyt olla niin vahva että voinko mää nyt sanoa että "hei että miten sää tekisit tään jutun".*

Maijan mukaan kollegoilta saatu tuki on enimmäkseen henkistä ja se auttaa jakamaan työssä. Toisaalta hän saa myös aineenhallintaan ja jokapäiväiseen työhön liittyvää tukea ja apua, joka myös lisää turvallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunnetta opettajan työssä. Erityisopettajana hän on kuitenkin hieman erilaisessa roolissa kuin tavalliset luokanopettajat. Hän on yleensä se, johon turvataan ongelmien ilmetessä. Tämän vuoksi Maija välillä empii, voiko hän pyytää apua omassa työssään kohtaamiin ongelmiinsa.

*Se on kyllä tosi tosi tärkeätä, että koti arvostaa sitä mitä opettaja tekee koulussa ja opettaja ymmärtää sen nykypäivän raakuuden ja karmeuden ja kaiken hyvyyden missä varmasti vanhemmat vanhemmat myöskin painii kaikkien vaatimusten ristitulella. Että niin kun kaikki ois menossa samaan suuntaan tässä opetustyössä ja kasvatustyössä, niin se on minusta kaikkein tärkeintä.*

Kodin ja koulun yhteistyö korostuu Maijan erityisopettajan työssä. Hän tuntee saavansa sitä kautta tukea työlleen ja pitää tärkeänä myös huomio kodin olosuhteet, tilanteet ja tapahtumat, jotka voivat vaikuttaa oppilaisiin. Kodin ja vanhempien ymmärtäminen auttaa Maijaa myös löytämään yhteisen sävelen kasvatustyössä. Osaltaan myös tässä katkelmassa näkyy Maijan pyrkimys pois mustavalkoisesta ajattelutavastaan, joka häntä ennen vaivasi.

*No päällimmäisenä ehkä on semmonen hajanaisuus... ..se harjottelu-aika kyllä se oli jotenkin niin semmosta niinkun tiukassa raamissa pitämistä, et se ei antanu silleen vapaita käsiä olla sitä ihan omaa itteään.*

*Semmosta repaleista ja rikkinäistä, että tuota ei se minusta niinkun kokonaiskuvaa ja semmosta, mikä kuitenkin tässä opetustyössä on paljon tärkeempää loppupeleissä se kaikki muu, että tuota ja nykypäivänä varsinkin kasvavassa määrin se kaikki muu tuntuu et se mennee sen opetustyön eelle. Niin semmosia valmiuksia ja semmosta tukea ei tullu sieltä harjottelun puolelta.*

*Että siinois voinu olla tuplaten niitä pidettäviä tunteja per opiskelija. Et siinei niinkun saanu minkäänlaista kokonaiskuvaa, että mitä se opettajan työ on, että kamalasti tehtiin töitä yhen tunnin eteen. Sitten pidettiin se yks tunti ja se oli siinä. Ja siitä saatiin palaute ja eihän se niinkun kerro mitään se yhen tunnin pitäminen. Et ehkä tuolleen niinku harjoteltiin niitä teknisiä juttuja, mutta itte olisin ainakin kaivannu siinä semmosta kokonaiskuvan saamista siitä koko touhusta, että ei niin kun tunti siellä toinen täällä.*

Maija kritisoi opintoihin liittyneitä ainedidaktisia harjoitteluja paljon ja piti niitä hyvin suunnittelu- ja suorituskeskeisinä. Hänen mukaansa harjoitteluissa ei muodostunut kokonaiskuvaa siitä mitä kaikkea opettajan työ pitää sisällään ja mistä se muodostuu. Harjoittelussa ei pureuduttu niihin asioihin, joihin hän valmiuksia tarvitsi. Hän kaipasi myös harjoitteluihin lisää pidettäviä tunteja, jotta opettajan työstä kokonaisuutena olisi syntynyt selkeämpi kuva. Maija kertoo myös muiden opiskelijoiden

vaikuttaneen siihen, ettei tunteja voinut pitää kuten olisi itse halunnut. Tunti oli suunniteltava niin, että se sopi toisen opiskelijan suunnitelmiin tai aikaisemmin pidettyihin tunteihin.

*Mun mielestä sitten ehkä siellä harjottelussa oli se huono puoli, että luokanlehtorit vaati eri asioita eri tyypeiltä. Että niillä ei niinkun ollu semmosta yhtenäistä linjaa, että nyt kaikilta vaaditaan jaksosuunnitelmat paperille ja ne pitää palauttaa sillon ja sillon. Toisille kävi se, että no niitä oli vähän mietitty ja ehkä vähän niinkun johonkin ruutupaperille rustattu ja toiset taas vaati sitten tosi tarkat selosteet ja mitä teet missäkin ja tuota se oli ehkä vähän semmonen joka harjottelussa semmonen miinus.*

*Kyllä mä sanosi, että kyllä ne miehet oli tosi paljon rennompia ja ei vaatinu niin paljon mitä sitten taas se naisopettaja. Että ekaharjoittelussa oli mieslehtori ja sitten oli päätössä oli mies ja AD2:ssa oli nainen, niin kyllä mulla on jäänyt semmonen muistikuva että AD2 oli silleen raskain. Että sinne piti kauheesti tehdä niinku kirjallista näyttöä kaikesta ja sitten taas nuihin pariin muuhun kävi semmonen vähän niinkun suullisempikin sepostus, että mitä sää nyt aiot tässä tehdä. Että tuota siinä mielessä se ei ollu mikään mukava juttu.*

Hän näki myös luokanlehtorien erilaiset vaatimukset ongelmallisena. Siinä missä osa vaati hyvin tiukkaa kirjallista suunnittelua joka tunnille, kelpasi osalle hyvinkin väljä suuntia antava suunnittelu. Harjoittelujen anti oli hänen mielestään myös pitkälti kiinni siitä millainen luokanlehtori harjoitteluun milloinkin sattui. Maija näkee myös sukupuolisia eroja, vaikkakin ne lienevät enemmän sattumaa. Hän olisi kuitenkin kaivannut enemmän vapautta harjoitteluunsa.

*No tuota ehkä siinä oli sitten tärkeä kuitenkin sitten se yhdessä tekeminen ja yhdessä suunnittelemisen siinä vaiheessa muitten opiskelijoitten kanssa. Että kuitenkin se oli niinkun jokaisen kohalla vasta niinku harjottelua, et siinä sai niinku yhdessä sitten pohtia ja miettiä tunteja, vaikka ne oli omia tunteja niin niitä siltikin mietittiin yhdessä, että miten kannattis ja varsinkin sillon AD1:ssä kovastikin tehtiin porukalla. Että ne on ehkä jäänyt mieleen niinku*

*hyvinä muistona ja semmosina tärkeinä, että siinä tavallaan jo oppi sitä jollainlailla sitä semmosta tiimityöskentelyä ja sitä yhdessä tekemistä ja hyvien ideoitten jakamista.*

*...toki tuli (kavereilta) kritiikkiäkin ja sillä lailla, että mitä kannattis tehdä, kiinnittää mihinkin huomiota, tottakai tuli semmostakin. Mutta niinkun semmonen kokonaiskuva on jäänyt mieleen, että sai hirveen hyviä palautteita. Ttoisethan sai ihan semmosta itkettävää palautetta ja tuntu, että ei opettajaksi kasva koskaan eikä oo opettajaksi. Mutta että meillä ainakaan siinä minun ryhmässä missä olin tuota niissä harjoitteluissa, niin annettiin kyllä ihan järkevää ja fiksua ja rakentavaa palautetta.*

Maija koki harjoitteluissa hyvin tärkeäksi opiskelutovereitten kanssa tehdyn yhteistyön ja hänestä palautekeskustelut opiskelukavereiden kanssa olivat tärkeitä ja joiltain osin kriittisiäkin. Vaikka hän aikaisemmin sanoi muiden opiskelijoiden haitanneen ja rajoittaneen itsenäistä harjoittelua, näkee hän yhdessä tekemisen myös harjoittelun antoisimpana puolena. Se paitsi auttoi tuntien pitämisessä ja suunnittelussa, myös yhteistyötaitojen kehittymisessä ja avoimuudessa. Harjoittelu näyttää siis olleen yhtenä osatekijänä sille miten tärkeänä Maija näkee nykyään työssäänkin kollegiaalisuuden ja sen työtä tukevan merkityksen. Myös joidenkin luokanlehtorien tuen hän sanoo olleen tuntien pitämisen kannalta tärkeää, mutta painottuneen enemmän aineenhallintaan. Joidenkin opiskelijoiden hän koki saavan liiankin ankaraa kritiikkiä, joka saattoi olla opettajuuden kehittymisen kannalta haitallista.

*Vaihtelevasti sitten (tukea) lehtoreilta, että - no siinä ehkä se AD1 ja AD2 ehkä oli vähän semmosta aikaa, että siinä nyt ei kauheesti sitä tukea tullu sieltä harkkarin puolelta. Et se oli enemmänkin sitä että me oltiin hyvinkin siellä niinku tiellä siellä koululla. Mutta tuota et sitten päätössä taas oli kyllä semmonen arvostus ja luottaminen ja semmonen, että sää kyllä pystyt tähän et semmonen niinku asenne siellä oli kyllä nähtävillä. Että ne alkuharjoittelut ehkä oli niinkin semmosta vähän et ei niin sitten luotettu.*

Maija olisi halunnut saada harjoitteluaikaan enemmän vastuuta ja luottamusta. Vasta päättöharjoittelussa hän tunsu saavansa tekemälleen työlle arvostusta ja häneen luotettiin. Hän kertoo, että AD 2:ssa luokanlehtori vei väkisin omia ideoitansa läpi hänen suunnitelmista huolimatta. Hän sanoo tämän latistaneen harjoittelua huomattavasti.

*Alussa varsinkin niinkun vaadittiin yhtä tuntia varten niin perusteellista suunnittelua ja nimenomaan sen suunnitelman tuomista paperille... ..että onko tää nyt niin tosi että mietinkö mä tässä, että jos oppilas vastaa mulle näin, niin mitä mun pittää sanoa sitten sen jälkeen. Et se oli ehkä vähän semmosta turhan tarkkaan suunnittelemista.*

*Sillon (työuran) alussa jotenkin tuntu, että se niinkun kuuluu asiaan ja opettajat tekkee sillä tavalla ja se niinkun vaaditaan opettajalta palkkaa vastaan. Oli vähän semmonen fiilis. Että oli huono omatunto jättää tekemättä paperille.*

*En tee (töissä) semmosta tarkkaa suunnitelmaa, et lähinnä, että mistä aloitat ja mihin meet... .. Että sitten ainoastaan tarttee mieltä ehkä työpäivän jälkeen ne menetelmät tai välineet, että mitä tarvii siinä. Mutta että ehkä se on tullu täässä nyt vuosien myötä, mutta en missään nimessä semmosia suunnitelmia tee mitä harkkarilla piti tehdä ja mitä vaadittiin.*

Harjoittelun aikana Maijaa ihmetytti joidenkin luokanlehtoreiden vaatima työn suunnittelun tarkkuus ja täsmällisyys. Kaikki oli laitettava paperille tunnilla esitettäviä kysymyksiä ja vastauksia myöten. Tarkka työn suunnittelu seurasi häntä myös työelämää, kunnes hän huomasi, ettei hän työssään ole järkevää tehdä yhtä tarkkaa suunnittelua kuin harjoitteluissa oli vaadittu. Tarkan suunnittelun hän luuli aluksi kuuluvat opettajien velvollisuuksiin. Nykyisin hänen suunnittelunsa on kuitenkin suurpiirteisempää ja väljempää. Tarvittavat materiaalit ja opetusmenetelmät hän laittaa itselleen muistiin kirjallisesti.

*Se (harjoittelu) piti sitä (opettajuutta) kuitenkin semmosessa tietyssä tiukassa raamissa. Että miten siellä on aina hommat tehty ja meillä nyt vaaditaan, että sää teet nämä tähän tyyliin. Et siellei sillä tavalla saanu sillon niinkun olla oma ittensä. Että enemmänkin ehkä se opettajuus muodostu omassa mielessään, että miten määhän nyt tämän tekisin jos mulla olis oma luokka. Ja ehkä tää oli semmonen yleinenkin keskustelun aihe siellä opiskelijoiden keskuudessa harkkarilla, että opiskelijat mielti, että jos tää ois mun oma luokka niin määhän tekisin nyt tämän asian näin ja niin ja muuttasin tämän ja tuon toiseksi... ..kun siellä ei annettu siihen mahdollisuutta mitä ois itte halunnu niin sitten tehtiin niinkun parhaaks katottiin, että pysyttiin siinä luokassa kuitenkin suhteellisen samoilla linjoilla sen lehtorin kanssa.*

Maijan kertomuksesta kuvastuu kuinka hän koki harjoittelut tiukkoina ja kahlitsevina. Hän, ja hänen mukaansa myös hänen opiskelutoverit olisivat tehneet monia asioita toisin jos he olisivat kokeneet, että heillä olisi ollut siihen mahdollisuus ja vapaus. Opettajuuden kannalta Maija näki tämän haitallisena, sillä opiskelijan tekemisten täytyi myötäillä lehtorin näkemyksiä, eikä oma opettajuus päässyt näin ollen vahvistumaan. Maijan mukaan myös kodin ja koulun välinen yhteistyö, oppilaan ohjaamiseen ja oppimisprosesseihin, sekä oppilaan tuntemukseen liittyvät asiat ja oppilaan arviointi jäivät hyvin vähälle huomiolle ja peittyivät tuntikeskeisyyden alle. Kaiken kaikkiaan Maija pitää omalla kohdallaan sijaisuuksia ehdottomasti tärkeämpänä opettajuuden kehittymisen kannalta kuin harjoitteluja.

#### **4.1.5 Sirkan tarina ”Meillä on hirvittävän mukava työyhteisö”**

Sirkka on ollut Lapin yliopistosta luokanopettajaksi valmistumisen jälkeen koko työuransa samassa koulussa töissä. Aluksi hän oli kolme vuotta määräaikaisena ja tämän jälkeen hän sai kyseisestä koulusta viran ja opettaa nyt viidettä luokkaa. Hän on opettanut samaa luokkaa ensimmäiseltä luokalta lähtien, tosin ensimmäisenä vuonna yhdysluokkana.

*No kyllä mä tykkään. Meillä on ollu oppilaiden kanssa, tämän porukan kanssa moninaisia vaiheita tässä vuosien varrella, että on ollu raskaita vuosia ja nyt tuntuu että tämä vuosi jotenkin on ollu helpoin mitä on oikeestaan työhistorian aikana on ollu... .. ollaan pitkään tehty yhteistyötä niin se kantaa hedelmää ja ehkä ne hankaluudetkin mitä silloin aikanaan ollu niin näkee, että se työ mitä silloin on tehny niin ei oo menny hukkaan kuitenkaan että se nyt kantaa sitten hedelmää.*

Sirkka on tyytyväinen työhönsä ja varsinkin siihen miten hyvin hän näkee edistyneensä luokkansa kanssa pitkällä aikavälillä. Hänellä oli aluksi luokkansa kanssa myös vaikeita hetkiä, sillä luokan oppilasaines oli hyvin heterogeenistä ja osalla oppilaita oli myös käytösongelmia. Sirkka kertoo, että tilanne oli käymistilassa pitkään kun oppilaat hakivat paikkaansa ja rooliaan luokassa. Nyt viimeisen kahden vuoden ajan hänen luokassaan on ollut rauhallinen ilmapiiri. Osittain Sirkka uskoo tämän johtuvan myös siitä, että lapset ovat varttuneet.

*Et vaikka se oman työnkuva on siinä mielessä niinkun selkiintynyt ja luottaa niinkun itseensä ja siihen että selviää oppilaiden kanssa ja selviää siitä opettavasta aineksesta. Mutta että välillä tulee semmosta riittämättömyyden tunnetta, että on niin paljon asioita mihin pitäis perehtyä ja mitä valmiuksia lapsille pitäis pystyä tarjoamaan niin se on niinkun ehkä mikä tässä tuntuu että vuosivuodelta ja vauhti kiihtyy, että hirvittävä kiire koko ajan ja ei niinkun oikeen mihinkään eihitä pysähtyä ja paneutua kunnolla.*

Sirkan mukaan opettajan työn kuva on laajentunut hyvinkin paljon sinä aikana kun hän on opettajana työskennellyt. Tämä tarkoittaa samalla sitä, että opettajalla on oltava entistä paremmat valmiuden ja taidot myös muuhun kuin varsinaiseen opettamiseen. Esimerkkinä Sirkka kertoo erilaiset projektit ja teemat, kuten viestintätekniikan kehittämisen. Näissä projekteissa ja teemoissa tavoitteet ja realismi ei kuitenkaan usein kohtaa. Yhtenä syynä on resurssipula. Ei ole välineitä eikä aikaa toteuttaa. Sirkan mukaan tämä on lisännyt työtaakkaa.

*Se kaikki opettajantyö haasteineen lävähti siinä ensimmäisenä vuonna sit-*



*ten vasten kasvoja. Että tietenkin oli paljon ihan niinkun siinä käytännön työssä ja tuntien pitämisessä oppimista ja harjottelemista ja sitten se ryhmä joka nyt on eri porukka kun tämöö nykyinen niin siinä oli sitten kolme oppilasta jotka sen vuoden jälkeen siirrettiin esy-ryhmään. Eli kertoo aika paljon sitä että minkälainen porukka se oli ja... jotenkin kun ei muusta tiennyt, niin sen niinkun selvis ja jaksoi, mutta että nyt jälkikäteen kun on miettinyt niin on todennu vaan että kyllä se vaan on ollu raskas vuosi. Mutta varmaan semmosella alottelijan innolla toisaalta ja pelkäämättömyydellä niin siitäkin vuodesta selvisin ihan hyvin. Et se varmaan vaikutti sillälailla että jotenkin kun sen vuoden oli selvinnyt niin tuntu että jollakin tavalla on kaiken jo nähnyt että mikään ei enää yllätä. Niin se anto sitten valmiuksia tulevaisuudellekin kyllä tosi paljon hyvässä ja pahassa.*

Sirkka pääsi opiskelemaan opettajaksi heti lukion jälkeen. Hänellä ei ollut aikaisempaa työkokemusta, eikä hän ollut ehtinyt tehdä sijaisuuksia aikaisemmin. Ensimmäinen työvuosi oli hänelle raskas ja hän kuvaileekin ensimmäistä vuotta selviämiseksi. Hän tuntee kuitenkin, että kyseinen vuosi vaikutti hänen opettajuuteensa vahvistavasti. Selviytymistä edesauttoi Sirkkan innostus siirtyä työelämään. Hän suhtautui työhön uutena haasteena. Toisaalta hän pohti onko hänellä kiire mennä töihin vai voisiko hän tehdä koulutuksen ja välittömän työelämään siirtymisen välissä jotain muutakin. Hän päätyi kuitenkin valitsemaan työpaikan, joka oli tarjolla.

*Meillä on hirvittävän mukava työyhteisö, et vaikka ehkä koulu kunnan mittapuun mukaan ehkä oppilasainekseltaan on haastavampi kun moni muu tällä alueella, mutta tuota itte oon kokenu koko ajan voimavarana sen et meillä on hirvittävän hyvä työyhteisö ja hyvin eri-ikästä väkeä. On myöskin vaihtunu tässä vuosien aikana väki, mutta jollakin tavalla tuntuu, että johtajalla on silmää valita semmosia niin kun jollakin tavalla samanhenkisiä vaikka hyvin erilaisia ihmisiä persoonia ollaan kaikki. Meillä ei oo semmosta tunnetta ollenkaan, että kun sinne uutena menee niin pitäis jotenkin varoa sanojaan tai ei sais apua muilta. Et kaikki niinkun hyvin, kun uskaltaa vaan kysyä ja tuoda asioita esille, niin apua kyllä saa ja niinkun tietoa ja yhteistyötä tehhään.*

*...ja se on niinkun ollu varsinkin niinä vuosina kun tuntu, että on siinä oman luokan kanssa ollu haasteita ja hankalaa niin se on ollu kuitenkin semmonen voimavara koko ajan.*

*... ja niin kun kokee ettei oo yksin vaikka loppujen lopuks se opettajan työhän on kuitenkin sen jälkeen kun luokan ovi pannaan kiinni, niin sää oot siellä oppilaiden kanssa aika yksin. Mutta kuitenkin jos se tuki tulee sieltä työyhteisöstä niin se auttaa jaksamaan.*

Sirkka pitää kollegiaalisuutta tärkeänä työssään ja antaa arvoa työyhteisön avoimuudelle. Hänen mukaansa uusia opettajia neuvotaan ja tuetaan heidän alkutai-paleellaan ja heidät otetaan vastaan omana itsenään. Haastavan oppilasaineksen vuoksi hän pitää kollegiaalisuutta ja yhteistyötä suurena voimavarana työssään. Yhteistyö näkyy paitsi ideoiden jakamisena ja aineenhallintaan liittyvien asioiden yhteisenä pohtimisena, myös henkisenä tukena vaikeina aikoina.

*Niinä vuosina kun oli hankalampaa tuon luokan kanssa ja oppilaat oli pienempiä niin (kodin ja koulun) yhteistyö oli niinkun vielä tiiviimpää mitä se on tänä päivänä.*

*... se hirvittävän paljon väkisinkin painottuu sinne niinkun niitten ongelmien selvittämiseen et jos jotakin ongelmia tulee niin se on niinkun ihan välttämätöntä et pitää olla kotiin yhteydessä. Päivittäin ja koulupäivien jälkeen ja puhelimitse ja tapaamisia ja kirjeitse.*

Sirkan mielestä kodin ja koulun yhteistyö painottuu hänen työssään ongelmatilanteisiin. Jos oppilaalla on ongelmia oppimisessa tai sosiaalisissa suhteissa, on yhteistyö kodin kanssa välttämätöntä. Myönteisissä asioissa vanhemmat eivät ole niinkään hanakoita ottamaan yhteyttä.

*Semmonen luokan eteen astuminen ja kuitenkin et se tehtiin sillai opiskelijalle hyvin turvalliseksi, että oli mahdollisuus pitää pareittain tunteja ja mulle*

*ne oli nekin sillon alussa hyvin tärkeitä, että siinä ei niinku ketään jätetty yksin ja vaikka ne asiat mitä sillon kritisoi, että kuinka piti tuntisuunnitelmia laatia ja kuinka ne piti olla minuutilleen tarkkoja ja tavoitteet ja tuota niin kysymykset mietittynä valmiiksi ja taulutyöt ja muut, niin sitten nyt jälkikäteen niitä on arvostanu kuitenkin. Et kyllä sen harjottelun aikana niin jotenkin niin tuonne selkärankaan jäi se tunnin rakenne ja ne asiat, että se niinku puolsi paikkansa vaikka sitä sillon mielti, että mitä tässä on järkeä, että näin paljon käytetään aikaa yhen vaivasen tunnin suunnitteluun.*

*Työläitähän ne olivat ne harjottelut ja yhtä raporttia portfolioitten kirjottamisesta ja semmosta niinkun oman ajattelun prosessointia ja just jotenkin tuntu kun oli ikä, oli sillon tiettenkin vielä nuorempi ja elämänkokemusta vähemmän ja varsinkin tästä ammatista kokemusta vähän niin ei niinkun ymmärtäny sitä aina että miks näitä kirjoitetaan*

Sirkalla on harjoitteluista pääällimmäisenä positiiviset muistot. Sirkka piti tärkeänä, että hän vailla opettajan kokemusta pääsi turvallisesti tutustumaan opettajan työhön harjoittelujen kautta. Nyt myöhemmin hänelle on myös avautunut mitä tarkka suunnittelu ja pureutuminen tunnin rakenteisiin merkitsi hänen opettajuudelleen. Hänen mielestään se selkiytti perustyöskentelyn tavat ja opettajan huomio voi suuntautua muihin asioihin. Harjoittelun aikana hän ei kuitenkaan ymmärtänyt miksi suunnittelun piti olla niin tarkkaa. Vasta jälkikäteen hän on alkanut arvostamaan ja ymmärtämään harjoittelujen antia enemmän ja näkee sen nyt hyvinkin merkityksellisenä. Hän kertoikin harmittelevansa sitä kuinka osa opintojen ja harjoittelujen sisällöstä jäi ymmärtämättä ja sisäistämättä silloisella kokemuksella. Työn suunnittelutavat hänellä ovat muuttuneet paljonkin. Hän tekee nykyään laajempien kokonaisuuksien suunnittelua, vaikkakin hänen esimiehensä edelleen vaatii varsin tarkat oppiainekohtaiset suunnitelmat vuoden ajalta. Tällaisen suunnittelun hän kuitenkin näkee hyvänä työkaluna, muttei pidä tuntikohtaista suunnittelua järkevänä.

*No kyllä se tiettenkin hyvä palaute aina rohkas ja anto niinku eväitä sitten seuraavaan tuntiin ja sitten kyllä mää niinkun koen että ne asiat mitä sillon, mihin puututtiin, niin kyllä ne oli ihan ihan oikeutettuja...*

*...No juuri tämän palautteen myötä mitä sai näistä pidetyistä tunteista se oli tärkeätä ja sit se semmonen että yhdessä muiden kanssa muiden opiskelijoiden kanssa alkuvaiheessa kun ihan samaa tuntia mietittiin kun yhdessä pidettiin muutamia tunteja niin suunniteltiin ja toki sitten oman ryhmän kanssa jotka samassa luokassa harjoteltiin, niin hyvin tiivistä yhteistyötä tehtiin niin kyllä se sillä tavalla autto, että et näki että ne omat ideat ei niinkun aivan aivan tyhmiä, että muut ne sai niinkun muiltakin hyväksyntää ja ja sitten taas toisten ideoista oppi*

*Et se oli hirveen tärkeätä ja mulla jotenkin tuntu että sattu hyvä tuuri, tai en tiiä onko se tuuria mutta sattu aina mukavat kaverit niihin eri harjotteluihin niin heän kanssa oli mukava tehdä yhteistyötä. Et sillain jälleen aika samanhenkisiä ihmisiä oli samassa luokassa niin niin se oli niinkun ihan mukavaa se yhteistyön tekeminen.*

Palaute kannusti Sirkkaa, vaikka se olisi ollutkin kriittistä. Hän tunsi saavansa rakentavaa palautetta niin muilta opiskelijoilta kuin myös luokanlehtoreilta. Kollegiaalisuuden ja yhteistyön tärkeys näkyy Sirkkan opettajuudessa jo harjoitteluaikana. Yhteinen ideointi ja hyvä yhteishenki oli hänelle tärkeää harjoittelussa, kuten se on myös nyt työelämässä. Kollegiaalisuus näyttää siis saaneen Sirkkan kohdalla paljonkin vahvistusta harjoittelujen aikana.

*Niissä harjottelukoulun harjotteluissa se oli se vastuu siitä tunnista ja sekin oli osittain niin kun, kun se oli yhteistyönä suunniteltu aika pitkälti monet tunnint tai jotakin vinkkejä annettu silleen muualta, et se oli se yksittäinen tunti ja jotenkin tuntu, että jos se olis aivan riistäytyny käsistä niin siellä aina istu siellä luokan takana opettaja...*

*...hän siitä huolimatta oli niistä oppilaista kuitenkin ja heidän oppimisestaan vastuussa, vaikka me harjoittelijat siellä tunteja pidettiin.*

Sirkka pitää nykyisessä työssään opettajan vastuuta suurena ja kokonaisvaltaisena. Hän on jakamattomassa vastuussa oppilaistaan ja jos ongelmia ilmenee, on

häntä helppo syyttää. Hän huomauttaa, että muiden ihmisten tavoin opettajat voivat toimia huomaamatta ja tahtomattaan väärin ja vastuuttomasti. Harjoittelussa ei hänen mielestä pystytty antamaan opettajille sellaista vastuuta, jota työelämässä opettajan osaksi tulee. Hän kuitenkin tiedosti jo tuolloin, että opettajan vastuu on paljon suurempi ja että tuo vastuu konkretisoituu vasta vuosien mittaan.

*Harjottelujakso on aika lyhyt ja ei siinä semmosta tuntemusta oppilaisiin saa mitä nyt omassa luokassa... .. se vaatii niitä niinkun työkokemusta ja vuosia, että se tulee vasta niinkun niiden myötä.*

*... sen oppilaan tuntemuksen nimiin vannon siinä mielessä, että kun oppilaat oppii tuntemaan... jotenkin ne oppilaan oppiminen ja sen prosessin tutkiminen ja tarkkaileminen niin se tulee myöskin sitä myöten sitten että et ihan käytännössä näkee siinä omassa ryhmässä erilaisia oppijoita ja kuinka näkee sen että jollekin joku tapa sopii hyvin ja ja asia loksahaa hetkessä ja toinen lyö pitkään päätä seinään sitten jonkun toisen oppimistavan kanssa.*

*Välillä tuntu, että ne lapset ehkä harjoittelukoulussa kun ne joutuvat jatkuvasti niin valtaisan arvioinnin ja itsearvioinnin kohteiksi, niin ehkä vähän väsyneitäkin siihen sitten ajoittain, että aina pitää olla jotakin heti arvioimassa, että miten se opittu asia on mennyt perille.*

*... kyllä se on semmonen missä ei varmaan valmiksi voi tulla eikä niinkun et sitten vain jossakin kohtaa pitää se päätös tehdä et nyt mä oon arvioinnit antanu...*

Sirkan kertomuksen mukaan harjoittelun mittakaavassa ei voinut vielä riittävästi pureutua oppilaantuntemukseen tai arviointiin, vaikka ne tulivatkin harjoitteluissa esille. Työelämä on kuitenkin vakuuttanut hänet oppilaantuntemuksen tärkeydestä ja siitä, ettei oppilaantuntemuksessa ja oppilaan arvioinnissa voi koskaan tulla täydelliseksi.

Sirkan mukaan hänen kokemattomuudestaan oli harjoittelussa sekä hyötyä, että haittaa. Vahvuus se oli siinä mielessä, ettei hänellä ollut ennakkoasenteita tai

-näkemystä siitä miten asiat pitää tehdä. Toisaalta se oli heikkous, koska hänellä ei ollut tarttumapintaa, johon opittuja asioita suhteuttaa ja joidenka kautta kokemuksia prosessoida. Tämän vuoksi hän on ymmärtänyt monien harjoittelussa esille otettujen asioiden merkityksen vasta työelämässä.

## **4.2. Opetusharjoittelun painottama opettajuus**

Pyrin rakentamieni narratiivien avulla löytämään vastauksia molempiin tutkimusongelmiini. Pelkästään edellä olleet, haastatteluiden perusteella rakennetut narratiivit tuovat jo nämä seikat esille. Tässä osuudessa nostan esille narratiiveista löytyneitä yhteisiä piirteitä, jotta saan tutkimusongelmiini selkeämmät vastaukset.

Kuten edellä luvussa 2.1 todettiin, on opettajan ammatti-identiteetin muotoutuminen ja ammatillinen kasvu päättymätön prosessi, eikä se suinkaan rajoitu harjoitteluun, opiskeluaikaan tai siihen työkokemukseen, joita haastateltavillani oli takana. Pyrin kuitenkin erittelemään mitkä seikat näyttävät vaikuttavan ammatti-identiteettiin ja ammatillisen kasvuun tuona aikana. Erityisesti pyrin löytämään harjoitteluajasta ne seikat, joiden valossa opettajuus näyttäytyy. Toisekseen pyrin löytämään narratiiveista niitä esille tulleita opettajan ammatilliseen kasvuun vaikuttavia negatiivisia ja positiivisia harjoittelun piirteitä, joihin voidaan kiinnittää harjoituksissa jatkossa huomiota.

### **4.2.1 Suunnittelu, ohjaus ja palaute**

Opettajan tekemä suunnittelu on opetussuunnitelman muuntamista yhteiskunnallisten, omien uskomusten ja kasvatusideologian kautta oppituntien sisällöiksi ja toiminnaksi. Tämä etukäteen tehty suunnittelu ohjaa vahvasti opetustapahtumia (Calderhead 1984, 69 - 71.)

*Alussa varsinkin niinkun vaadittiin yhtä tuntia varten niin perusteellista suunnittelua ja nimenomaan sen suunnitelman tuomista paperille... ..että*

*onko tää nyt niin tosi että mietinkö mää tässä, että jos oppilas vastaa mulle näin, niin mitä mun pittää sanoa sitten sen jälkeen. Et se oli ehkä vähän semmosta turhan tarkkaan suunnittelemista. (Maija)*

*Et kyllä sen harjoittelun aikana niin jotenkin niin tuonne selkärankaan jäi se tunnin rakenne ja ne asiat, että se niinku puolsi paikkansa vaikka sitä silloin mielti, että mitä tässä on järkeä, että näin paljon käytetään aikaa yhen vasen tunnin suunnitteluun. (Sirkka)*

Harjoittelujen painottuminen selkeästi opettamisen suunnitteluun kävi ilmi useasta kertomuksesta. Kertomusten perusteella harjoittelujen aikana tehtyyn suunnitteluun liitettiin yleisesti myös pikkutarkkuus. Kertomuksissa nousi esille varsinkin tuntisuunnitelmien tarkkuus ja vaativuus (vrt. Kiviniemi 1997, 105; Niemi 1995, 83). Tuntisuunnitelmien tarkoitus ja varsinkin tarkkuus herätti harjoitteluajana ihmetystä, mutta niiden tekemistä ei juurikaan kritisoitu. Tuntisuunnitelmien tarkkuuden ja täsmällisyyden sanottiin tehneen harjoittelujaksoista tuntikeskeisiä ja repaleisia ja vaikeuttaneen opettajan työn kokonaisuuden hahmottamista. Toisaalta osa haastatelluista sanoi suunnittelun lisänneen tuntityöskentelyn rutiinia, jolloin heille jäi enemmän resursseja keskittyä paremmin muihin huomiota vaativiin tehtäviin luokassa.

Tornbergin (2000) mukaan luokanopettajiksi opiskelevat pitävätkin tunti- ja jaksosuunnitelmia tärkeimpinä suunnittelun muotoina, kun taas pitkän aikavälin suunnittelu ja vuosisuunnittelu koetaan harjoittelun aikana vähiten tärkeänä. Tuntisuunnittelu koettiin sitä tärkeämmäksi, mitä varhaisemmassa vaiheessa opiskelija oli harjoitteluissaan. Ensimmäisen harjoittelun yhteydessä se oli joko tärkeimpänä tai toiseksi tärkeimpänä suunnittelumuotona (2000, 71 – 72).

*Sanotaan näin, että sitä työstää niinkun koko ajan, että tässäkin nyt mielti kun päivä loppu, niin paitti huomista niin myös ens viikkoo, että noi hommat tehdään ensviikolla ja näin. Mut ei sellasta että niinkun tuntia kohti kovin paljon. (Keijo)*

*Kyllä jokainen viikko suunnitellaan erikseen ja jokainen päivä tunti tunnilta, mutta emmää mitään sanotaan tuntisuunnitelmia tietenkään tee, että kyllä sitä on jo oppinnu siihen, että minkä verran menee tiettyihin asioihin ja näin.*  
(Sirpa)

Työelämään siirryessä tarkkaa suunnittelua pidettiin edelleen opettajan työhön kuuluvana, mutta hyvin pian haastattelemani opettajat olivat siitä luopuneet ja siirtyneet väljempään ja pidemmän aikavälin suunnitteluun. Katkelma Keijon kertomuksesta on hyvin tyypillinen tapa suunnitella opetustyötä. Myös materiaalien hankkiminen oli yhtenä esiin tulevana piirteenä suunnittelussa. Sirpan katkelmasta taas näkyy hänen työnsä luonne. Maahanmuuttajien kanssa työskennellessään hänen on tehtävä tarkempaa suunnittelutyötä jo pelkästään erityttämisen suuren tarpeen vuoksi. Ajankäytön suunnitteluun hänkään ei enää käytä paljon aikaa.

Yksikään haastatelluista ei aivan työuransa alkutaipaletta lukuun ottamatta ole tehnyt enää tarkkaa tuntisuunnittelua. Kokemuksen myötä heidän suunnittelunsa on muuttunut väljemmäksi mutta toisaalta monitasoisemmaksi. Borko & Livingston (1989) sanovat sekä kokemattomien että kokeneiden opettajien suunnittelevan työnsä enimmäkseen ajatuksen tasolla. Opettajien suunnittelustrategia on kuitenkin erilainen sen mukaan miten kokeneita he ovat. Kokemattomat opettajat tekevät yleensä vain lyhyen aikavälin suunnitelmia, kun taas kokeneemmat käyttävät hyväkseen ajallisesti erilaisia suunnittelutasoja aina vuosisuunnittelusta päiväkohtaiseen suunnitteluun. Kokemattomat opettajat ovat myös paljon epävarmempia ajankäyttönsä suhteen ja suunnittelevat sen tarkasti, kun taas kokemuksen myötä ajankäytöstä tulee hyvin rutinoitunutta (Borko & Livingston 1989, 473 - 492).

*Mutta se, että sai sen palautteen, niin se oli varmaan parasta. (Keijo)*

*Sitten pidettiin se yks tunti ja se oli siinä. Ja siitä saatiin palaute ja eihän se niinkun kerro mittään se yhen tunnin pitäminen. (Maija)*



*Mutta että meillä ainakaan siinä minun ryhmässä missä olin tuota niissä harjoitteluissa, niin annettiin kyllä ihan järkevää ja fiksua ja rakentavaa palautetta. (Maija)*

*Sit toisaalta niinkun yhestä harjoittelusta on muistissa taas semmonen ohjaaja, joka pahimmassa tapauksessa ois saattanu sit taas kaataa koko mun opettajan uran niillä omilla kommentteillaan. (Veera)*

Krokkforsin (1997) mukaan opetusharjoittelun ohjaus on toimintaa, jonka avulla opiskelijassa tulisi kehittyä kyky havaita ja analysoida opetukseen ja kasvatukseen liittyviä tekijöitä. Opiskelijan tulisi oppia pohtimaan luokassa tapahtuvan toiminnan perusteita ja tavoitteita. Laajemmin kyse on ohjaajan kasvatuskäsityksestä ja opiskelijan kasvatuskäsityksen kehittymisestä. Ohjaukseen vaikuttavia seikkoja pohdittaessa on myös ohjauksen muoto ja ilmapiiri hyvin tärkeä, samalla kun opetusharjoittelun viitekehyksen tulisi olla hyvin laaja. (Krokkfors 1997, 55 - 57).

Palautteen ja ohjauksen saamista niin luokanlehtoreilta kuin opiskelijatovereiltakin pidettiin yleisesti tärkeänä ja motivoivana tekijänä. Varsinkin ohjaavan luokanlehtorin merkitys oli hyvin keskeinen. Se miten harjoittelu onnistui ja millainen sen anti oli, näyttää olleen sidoksissa ohjaajan persoonaan ja ammattitaitoon (vrt. Kiviniemi 1997, 115 - 119). Ongelmana tässä yhteydessä nähtiin varsin vaihtelevat ohjauksikäytännöt ja ohjaajien vaatimukset. Osa ohjaajista oli omia ideoitaan väkisin läpiviäviä persoonia ja tyyliä palautetta antavaa, kun taas osa osasi kannustaa ja antaa haastateltujen mielestä oikeutetun kriittistä palautetta ja ohjausta. Kuitenkin ohjaajat näyttävät olevan hyvin tärkeässä roolissa ammatillisten normien ja standardien esittäjinä ja näin vaikuttavat suuresti opiskelijan ammatti-identiteetin rakentamiseen (vrt. Lauriala & Kukkonen 2005, 103). Silti monet opettajan työhön liittyvät jokapäiväiset tärkeät asiat ja käytännöt, kuten koulun ja kodin yhteistyö, oppilaan tuntemus ja ongelmatilanteiden ratkaisu tuntuivat unohtuvan ohjauksesta ja opetusharjoittelun sisällöistä tuntikeskeisyyden ja opettamisen praktiikan korostamisen alle.

Kiviniemen (1997) mukaan opiskelijat toivovat, että ohjauksessa ja palautteessa

keskityttäisiin didaktisten yksityiskohtien ja aineenhallinnan sijasta enemmän kokonaisuuteen. Lähtökohtana pitäisi olla reflektiivisen ohjauksäsitteksen mukaan opetusta koskevan oppimisprosessin tukeminen ja opetusta koskevien ajatteluprosessien ohjaaminen. Silti myös ohjaajien antamat pienetkin opetusta koskevat vinokit ja käytännön esimerkit voivat olla opiskelijoiden mielestä hyvin mieluisaa palautetta (Kiviniemi 1997, 119 – 120).

*No harjottelu aika samoten. Että sekin oli tavallaan semmosta sen luokalehtorin saappaisiin astumista. (Maija)*

*Se (harjoittelu) piti sitä (opettajuutta) kuitenkin semmosessa tietyssä tiukassa raamissa. Että miten siellä on aina hommat tehty ja meillä nyt vaaditaan, että sää teet nämä tähän tyyliin (Maija).*

*...toisaalta tuli pohdittua myös sitä, että onko se koulu johon menen sitten töihin joskus, niin onko se tällöinen samanlainen ja päädyin ja moni muukin pääty siihen tulokseen, että toisaalta se ei anna sitten ihan ehken realistista kuvaa siitä... (Keijo)*

*...jotenkin tuntu, että jos se olis aivan riistäytynyt käsistä niin siellä aina istu siellä luokan takana opettaja... (Sirkka)*

*Saatto olla neljä meitäkin opiskelijoita yhdessä luokassa, niin just siinä se, että mihin yks pääsi, että pystyy ite alottaamaan siitä samasta. (Sirpa)*

Kiviniemen (1997) mukaan opetusharjoittelussa opiskelija kohtaa kaksi erilaista olosuhteiden tulkintakehystä. Toinen niistä on opetustyön tulkintakerrostuma ja toinen harjoittelukontekstin tulkintakerrostuma. Tämä tarkoittaa sitä, että harjoittelulla on tavallisesta koulutyöstä poikkeavat piirteensä. Monet opiskelijat kokevat harjoittelun jonkinlaisena pelinä tai leikkinä, jossa tarkoitus ei niinkään ole opettajan työn oppiminen vaan harjoittelun suorittaminen ja opettajan näytteleminen. Opiskelijat myös tekevät tilannearviointeja sen suhteen millaiseen toimintaan heillä

on mahdollisuus missäkin tilanteessa. (Kiviniemi 1997, 147-152.) Lauriala ja Kukkonen (2005) taas puhuvat opiskelijan erilaisista minä-tasoista. He ovat tarkastelleet opiskelijoiden harjoitteluun kohdistuvia lähestymistapoja ihanneminän, normiminän ja aktuaaliminän välisten suhteiden kautta (Lauriala & Kukkonen 2005, 92 – 97).

Nämä erilaiset tulkintakerrostumat ja minuudet näkyvät myös haastattelemieni opettajien tarinoissa. Joku ilmaisee tämän suoraan siten että luokassa pyrittiin opettamaan, kuten luokanlehtorikin opettaisi. Joskus luokanlehtori jopa vaati asioiden opettamista tietyllä tavalla, joka hänen mielestään oli hyvä. Opiskelija siis otti hänen roolinsa oppitunnin ajaksi. Jotkut taas pitävät pelin muina jäsenenä opiskelutovereita, joiden toimet ja ratkaisut vaikuttivat suuresti omiin valintoihin. Opetustilanne ja edellä mainittu palautekin on eräänlaista näyttelysuoritusta ja sen arviointia yleisön toimesta (vrt Goffman 1986, 124-125).

*Ja ehkä tää oli semmonen yleinenkin keskustelun aihe siellä opiskelijoiden keskuudessa harkkarilla, että opiskelijat mielti, että jos tää ois mun oma luokka niin mä tekisin nyt tämän asian näin ja niin ja muuttasin tämän ja tuon toiseksi... (Maija)*

Kiviniemi (1997) kutsuu tällaista toimintaa harhautukseksi. Kun opiskelijat tuntevat harjoittelutilanteen ja ohjauksen olevan keinotekoinen, he tekevät sen mitä he olettavat heiltä odotettavan. Samalla he luopuvat niistä ratkaisuista, joiden he olettavat olevan ohjaajan mielestä vähemmän soveliaita. Opiskelija siis toimii vasten omia opetustyötä koskevia intressejään ja pyrkii vain selviytymään mahdollisimman hyvällä palautteella harjoittelustaan läpi. On siis tingittävä omista näkemyksistään, jotta harjoittelusta selviää paremmin ja kivuttomammin (Kiviniemi 1997, 158-160.)

Lauriala ja Kukkonen (2005) taas puhuvat ihanneminän ja normaaliminän välisestä ristiriidasta. Yksilö kokee, että hänen on valittava joko oman tavoitetilan tai normatiivisten ohjeiden väliltä. On tyypillistä, että harjoittelutilanteessa opiskelija alistuu normatiivisiin ohjeisiin ainakin väliaikaisesti (Lauriala & Kukkonen 2005, 94.)

#### 4.2.2 Yhteistyö ja kollegiaalisuus

Ehkä selkeimpänä yhdistävänä tekijänä tarinoista nousi esille yhteistyö ja kollegiaalisuus ja niiden merkitys opettajan työlle. Selkeää oli myös yhteistyön ja kollegiaalisuuden tärkeyden esille tulo jo harjoitteluvaiheessa. Kollegiaalisuus on organisaation jäsenten välistä yhteistyötä. Sitä kutsutaan myös kollaboratiivisuudeksi tai yhteistoiminnallisuudeksi (Vulkko 2001, 46).

Opettajan yksin toimimisen perinne ja autonomisuus ovat olleet vahva osa opettajuutta vuosikymmenten ajan. Kollegiaalinen pohdinta ja työnarviointi eivät ole kuuluneet opettajakulttuuriin. Nyt tämä perinne on murtumassa. Yksilökeskeisyydestä ollaan siirtymässä yhä enemmän rajoja ylittävään yhteisökeskeiseen kulttuuriin. (Luukkonen 2004, 102 – 104.)

*Ja sit jos taas sitä yhteistyötä niitten opiskelukavereitten kanssa aattelee niin mulla ainakin jäi semmonen olo että niinkun toivottavasti sitten tulevassa työssä - mitä on ollukin nyt kyllä onneksi - niin pystyis sitten omien työkavereitten kanssa samalla tavalla tekemään niinkun yhtä rakentavasti ja sillai niinkun hyvin sitä yhteistyötä. (Veera)*

Räisäsen (1996) tutkimuksesta ilmenee, että opettajien työyhteisössä esiintyy varsin paljon jännitteitä ja varsinkin suuremmille kouluille muodostuu helposti opettajien alaryhmiä ja klikkejä. Ristiriitoja aiheuttavat kasvatukselliset ja opetukselliset tavoitteet, koulun johtaminen sekä persoonallisuudet. Opettajat myös tarvitsevat luotettavaa kuulijaa ja ymmärtäjää huolilleen, ei niinkään turhauttavia viisaita neuvoja (Räisänen 1996, 96 - 99).

Räisäsen (1996) tutkimuksesta poiketen haastateltavani kertoivat työyhteisönsä olevan nimenomaan voimavara ja työssä jaksamisen apu. Myös Huusko (1999) on huomannut, että opettajien työyhteisön yhteisöllisyyden tunteen taustalla on yhtenä tekijänä opettajien välinen yhteistyö. Hänen tutkimuksensa mukaan yhteistyö on yleistä ja se vaikuttaa koko koulun toimintaan. Opettajat kokivat yhteistyöllä

olevan myönteisiä vaikutuksia sekä koko työyhteisöön että sen yksittäisiin jäseniin (Huusko 1999, 190 – 200.)

Kollegiaalisuus nousi esille jo 1990-luvun puolivälissä, jolloin puhuttiin uusprofessionaalisuudesta. Opettajan ammatin kehittämiseen liitettiin paitsi opettajan oma sitoutuminen ja ammatillinen itsensä kehittäminen, myös jatkuva vuorovaikutus kollegoiden ja erilaisten yhteistyökumppaneiden kanssa. Koulun katsottiin voivan kehittyvän vain, jos opettajat toimivat yhteistyössä (Niemi 2005, 193.)

Kollegiaalisuuden voidaan siis katsoa lisääntyneen 90-luvun loppua kohden. Tutkielmani pohdinnassa puran hieman syitä tähän muutokseen.

#### **4.2.3 Työn hallinta**

Uravaiheteorian mukaan monille opettajille työelämään siirtyminen on selviytymisen aikaa. Huberman (1992) kuvaa opettajan kolmea ensimmäistä vuotta selviytymisen ja löytämisen ajaksi. Hänen mukaansa vaihe voi olla hyvinkin raskas ja todellisuussokin läpäisemä (Huberman 1992, 123). Niemi ja Tirri (1997) sanovat, että monet opettajan työn todelliset ongelmat paljastuvat vasta aidoissa vuorovaikutustilanteissa ja ennen kaikkea konfliktien yhteydessä. Tämä saa oman koulutuksen näyttämään riittämättömältä tästä seuraa voimakas oman koulutuksen kritiikki (Niemi & Tirri 1997, 53).

Kaikki haastateltavistani eivät pitäneet työelämään siirtymistä raskaana, ahdistavana tai vaikeana, vaikka monen tarinasta kuvastuukin alkuvuosien työläys ja haasteellisuus.

*... apua, pitääkö mun oikeesti nyt lähtee tonne ja siis niinkun hallita se koko paketti, et silleen niinkun jännitti etukäteen. (Veera)*

Kuten edellä totesin, näyttää moni opetustyön jokapäiväiseen käytäntöön liittyvä seikka kuten kodin ja koulun yhteistyö tai moninaisten eteen tulevien ongelmatilan-

teiden ratkaisu unohtuvan opetusharjoittelujen ohjauksessa. Useampi haastateltavani puhuikin työn hallinnasta.

Niemi (2005) sanoo, että opettajan taitotaso voi olla korkeallakin abstraktiotasolla, mutta jokaisen opettajan kohdalla työ vaatii kuitenkin konkreettisia taitoja. Niitä voidaan hänen mukaansa saavuttaa vain harjoittelemalla ja kokeilemalla omia voimia käytännössä. Hän korostaa peruskoulutuksen jälkeistä työhöntulon ohjausta, sillä nuori ammatin edustaja tarvitsee uuteen tilanteeseen tukea löytääkseen omat voimavaransa. Tämän jälkeen opettajilla tulisi myös olla systemaattinen täydennyskoulutusohjelma. (Niemi 2005, 206 – 213.)

Myös Kiviniemen (2000) mukaan opettajat tarvitsisivat kipeästi perehdyttämisyhteisöä, joka toimisi tukena ongelmalliseksi koetuissa tilanteissa (Kiviniemi 2000, 64 – 65).

*Se kaikki opettajantyö haasteineen lävähti siinä ensimmäisenä vuonna sitten vasten kasvoja. (Sirkka)*

## 5 POHDINTA

Unohtaako ohjaus ja harjoittelu opettajan itsensä ja keskittyy vain tämän suoritus-  
ten arviointiin? Painottuuko harjoittelu liikaa opetussuorituksiin ja unohtaa kokonai-  
suuden ja kontekstin, jossa työtä tehdään? Koulu on kuitenkin myös yhteiskunnal-  
linen instituutio ja jatkuvassa vuorovaikutuksessa yhteiskunnan muiden rakentei-  
den kanssa (Krokkfors 1997, 56).

Jakku-Sihvonen (2005) korostaa yleissivistävän koulutuksen parissa toimivan  
opettajan työn painottuvan oppija tietojen ja osaamisen kehittämisen ohella van-  
kasti myös kasvatustehtävään. Tämä kasvatustehtävä edellyttää hänen mukaansa  
taitoa toimia yhteistyössä kodin sekä koulun opettajakunnan ja muiden koulujen  
piirissä toimivien asiantuntijoiden kanssa (Jakku-Sihvonen 2005, 134.)

Opettajien tarinoista selvisi, että opetusharjoittelujen aikana opettajuus näyttäytyy  
opettajan työssä vahvasti oppituntia suunnittelevana ja oppituntia suorittavana työ-  
nä, jonka tavoitteena on oppitunnin mahdollisimman sujuva ja täydellinen läpivie-  
minen. Suurin kritiikki kohdistui liian yksityiskohtaiselta ja ylimitoitetulta tuntuvaan  
suunnitteluun.

Opettajan työ on kuitenkin hyvin monimuotoista ja tuo mukanaan moninaiset vaa-  
timukset opettajuudelle. Opettajien tarinoista huomasi, että opettajan työ on nyky-  
ään yhä enenevässä määrin muutakin kuin tietojen ja taitojen opettamista tai edes  
tuntiin tai koulupäivään rajautuvaa kasvattamista. Valmiudet näihin tilanteisiin ja  
niiden selvittämiseen ovat yhä tarpeellisempia.

Ohjaus ja palaute koettiin tärkeäksi. Se auttaakin oman toiminnan reflektoinnissa  
ja toimii näin ollen kehittymisen välineenä. Ojansen mukaan oppiminen ei tapahdu-  
kaan itse kokemuksessa vaan sen jälkeisessä dialogissa oman ohjaajan tai pien-  
ryhmän kanssa. (Ojanen 2000, 119.)

Luokanlehtorin ammattitaidon merkitys ohjauksen laadussa ja siten ammatti-  
identiteetin rakentumisessa on merkittävä (vrt. Ojanen 1990, 27-28; Uusikylä 1990,

92-108; Dunn & Taylor 1993). Tämä näkyy myös opettajien tarinoista. Opiskelijaa tulisi rohkaista oman käyttöteorian analysointiin ja rakentamiseen (Kiviniemi 2000, 55). Ristiriitatilanteissa olisi kyettävä dialogiin sen sijaan, että ohjaaja yrittää ohjata opiskelijaa noudattamaan ohjaajan omia tapoja. Ohjaajalla on siis merkittävä rooli harjoitusaikaisen opettajuuden kehittymisessä. Tämän vuoksi tulisikin kiinnittää nykyistä enemmän huomiota siihen millaiset valmiudet ohjaajalla on kohdata erilaisia opiskelijoita ja tukea heidän ammatillista kasvua.

Opetusharjoittelu on kokenut muutoksia vuosien varrella. Epäkohdat tulevat toisinaan esille tutkimusten kautta. Opiskelijan omat tuntemukset, kokemukset ja ongelmat harjoittelun vaikutuksesta ammatilliseen kasvuun unohdetaan, ellei joku nosta niitä esille.

Yksi esimerkki on opetustaidon arvostelun poistuminen opetusharjoittelun päättöharjoittelun arvioinnista. Opetusministeriö oli aiemmin antanut suosituksen, jossa parhaat arvosanat (4 ja 5) annetaan korkeintaan yhdelle kolmasosalle opiskelijoista. Tämä johti opiskelijoiden keskinäiseen kilvoitteluun opetusharjoittelun aikana ja harjoittelu sai hyvin arvostelukeskisen leiman (Uusikylä 1990, 109 – 127.) Opetustaidon arviointia esitettiin poistettavaksi harjoitteluista ja opetusharjoittelua liitettäväksi didaktiikan osaksi ensimmäistä kertaa opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietinnössä 1989. Komiteamietinnön pohjalta tehty uusi tutkintoasetus tuli voimaan vuonna 1995 (Niemi 2005, 195.)

Niemi (2005) vetää yhteen 90-luvulla tehtyjä opettajankoulutuksen tutkimuksia. Hän toteaa niiden perusteella yhteistyön koulun sisällä ja ulkopuolisten tahojen kanssa olleen vähäistä (Niemi 2005, 198.) Sen sijaan esimerkiksi jo Huusko (1999) on tutkimuksessaan huomannut opettajien tekevän paljon yhteistyötä ja sen merkityksen olevan suurta työn onnistumiselle. Hänen aineistostaan nousi esille opettajien mielipide siitä, että työyhteisö haluaa ja pystyy yhteistyöhön.

Jotain merkittävää tässä välissä on tapahtunut. Voidaan ajatella, että opetustaidon arvioinnin pois jääminen onkin varmasti vähentänyt harjoittelun suorittamiskeskeytystä ja lisännyt reflektiivisempää lähestymistapaa. Samalla kun opettamistaidon



arvosanasta kilvoittelu on vähentynyt, on opettajien kollegiaalisuus lisääntynyt. Opetusharjoittelun muutokset ovat siis heijastuneet paitsi opiskelijoiden keskinäisiin suhteisiin myös työelämään lisääntyneen yhteistyön muodossa.

Opetusharjoittelu opettajankoulutuksessa vaatii kriittistä tarkastelua ja siinä mahdollisesti ilmenevien ongelmien tiedostamista. Sen on kehityttävä aikansa mukana. Vain niin se voi toimia tukevana sekä turvallisena siltana työelämään ja auttaa orastavaa opettajuutta kehittymään oikean suuntaan.

## LÄHTEET

Anon. 2001. Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma. Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki.

Anon. 2003. Lapin yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan opinto-opas 2003. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Anon. 2005. Opettajankoulutukseen kuuluvan opetusharjoittelun selvitys. SOOL ry.

Anon. 2006a. Lapin yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan opinto-opas 2006-2008. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Anon. 2006b. Yhteenvetotaulukko opetusharjoitteluista. Saatavilla www-muodossa:

[http://www.ulapland.fi/includes/file\\_download.asp?deptid=22105&fileid=8922&file=20060815163854.pdf&pdf=1](http://www.ulapland.fi/includes/file_download.asp?deptid=22105&fileid=8922&file=20060815163854.pdf&pdf=1)

Anon. 2007. Opettajankoulutukseen kuuluvan ohjatun harjoittelun selvitysraportti. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:19. Helsinki.

Anttila, P. 2005. Ilmaisuu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta. Hamina: Akatiimi oy.

Apo, S. Kertomusten sisällön analyysi, teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. 1990 Helsinki, Oy Gaudeamus Ab.

Borko, H. & Livingston, C. 1989. Cognition and improvisation: Differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. *American Educational Research Journal* 26 (4), 473-498.

Bruner, J. 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge & London: Harvard University Press.

Calderhead, J. 1984. Teacher's classroom decision making. London: Holt, Rinehartt and Winston.

Dunn, T.G. & Taylor, C.A. 1993. Cooperating teacher advice. *Teaching and Teacher Education* 9 (4), 411 – 423.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R.(toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin, metodin valinta ja aineistokeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Goffman, E. 1986. Frame analysis. An essay on the organization of experience. Boston: Northeastern University Press.

Heikkinen H., L., T.2001. Narratiivinen tutkimus - todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Hildén, R. 2002. Ammatillinen osaaminen hoitotyössä. Tammi

Hirsjärvi S. & Hurme H. 1988. Teemahaastattelu. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Hirsjärvi S. & Hurme H. 2000. Tutkimushaastattelu, Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: yliopistopaino

Hirsjärvi, S. 2004. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara 2004. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino oy: 114 – 156.

Huberman, M. 1992. Teacher development and instructional mastery. Teoksessa Hargreaves, A. & Fullan, M. (eds.) *Understanding teacher development*. London: Teachers College, 122-142.

Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 49.

Hyvärinen M. & Löyttyniemi V. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa Ruusuvuori J. & Tiittula L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, Tilanteet ja vuorovaikutus. 2005 Tampere, Vastapaino.

Jakku-Sihvonen, R. 2005. Kasvatustieteiden opetus ja asiantuntija arkipätevyys. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) Uudenlaisia maistereita. PS-kustannus. 125 – 150.

Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Tutkimuksia 132.

Korpinen, E. 1995. Millainen opettaja minusta tulee? Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehittyminen koulutuksessa. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopisto. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7, 141-154.

Krokkfors, L. 1997. Ohjauskeskustelu. Opetusharjoittelun ohjauskeskustelun toimintamallien tarkastelua. Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitos. Tutkimuksia 171.

Laine T. 2004. Huomisen opettajat - Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampere.

Lauriala, A., Kukkonen, M. 2005. Ammatillisen identiteetin rakentuminen harjoittelusituatioissa. Teoksessa Väisänen, P., Atjonen, P. (toim.) Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä. Joensuun yliopistopaino, 91 - 107.

Leino, A-L, Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Rauma, Kirjayhtymä

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus - ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampere: Tampereen yliopisto.

Martti M. 1996. Teknillisten oppilaitosten opettajankoulutuksessa olevien opettajien pedagogiset merkitysrakenteet ja niiden kehittyminen. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol. 522.

Meri, M 2005. Miksi (ei) perusopetuksen opettajan koulutus opettajankoulutuksen tutkintouudistuksen tavoitteena? Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) Uudenlaisia maistereita. PS-kustannus. 187 – 218.

Murray-Harvey, R & Slee , P.T. & Lawson, M J. & Silins, H. & Banfield, G. & Russell, A. 2000. Under Stress: the concerns and coping strategies of teacher education students. European journal of teacher education, Vol. 23, No.1, 19 - 35.

Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppilaskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A3.

Niemi, H. & Tirri, K. 1997. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimana. Tampere: Tampereen yliopisto.

Niemi, H 2005. Suomalainen opettajankoulutus valmiina jo pitkään eurooppalaiseen korkeakoulualueeseen. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) Uudenlaisia maistereita. PS-kustannus. 187 – 218.

Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaaliin teorioihin. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 71.

Ojanen, S. 1990. Ohjausprosessi opettajankoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 5.

Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Helsinki: Palmenia.

Polkinghorne, D. E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) 1995. Life history and narrative. London: The Falmer Press, 5–24.

Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki, Edita.

Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Porvoo: WSOY.

Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joesuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 31. Joensuu: Joensuun yliopiston monistuskeskus.

Rönholm, R. 1999. Identiteetin lähteillä. Kulttuurijuuret minuuden ja opiskelun osana. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. Osa 152.

Räty O., 1987. Työ ja koulutus

Syrjäläinen E., Eronen A., Värri V-M (toim.) 2007. Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen yliopisto.

Uusikylä K., Atjonen P., 2005. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

Turunen K. E. 1999. Opetustyön perusteet. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

Uusikylä, K. 1990. Akateemiseksi luokanopettajaksi kehittyminen. Seurantatutkimus Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa 1979-1989. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 83.

Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010: toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Hämeenlinnan ammattikorkeakoulu.

Vulkko, E. 2001. Opettajayhteisön kokema päätöksenteko kouluorganisaatiossa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 66.

Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000. Uskomukset opettajaksi opiskelevien ammatillisesta kehityksestä. Teoksessa Enkenberg, J., Väisänen, P. & Savolainen, E. (toim.) Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuun yliopiston Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 132 - 153.

Zeichner, K. M. & Gore, J. M. 1990. Teacher Socialization. In Houston, W. R. & Haberman, M. & Sikula, J. (Eds.) Handbook of research on teacher education. New York: Macmillan Publishing Company, 329 - 348.

## **LIITTEET**

### **Liite 1, Haastattelurunko**

#### **Työ opettajana**

- Opettajuus ja opettajaksi kasvaminen
  - Kerro työstäsi opettajana!
    - Millaisia käännekohtia muistat työstäsi?
  - Mitä asioita pidät tärkeänä työssäsi?
  - Kerro millaisena koit siirtymisen työelämään!
  - Miten ajatuksesi opettajuudesta ovat muuttuneet työn myötä?
  - Kerro yhteistyön merkityksestä työpaikallasi! Millaista tukea saat työhösi?
  - Millä tavoin kodin ja koulun yhteistyö näkyy työssäsi? Mitä muistat kodin ja koulun yhteistyöstä harjoitteluajoinnasi?

#### **Harjoittelu**

- Harjoittelumuistot
  - Mitkä ovat päällimmäiset muistosi harjoitteluista?
  - Mitkä asiat koit harjoittelussa tärkeiksi?
  - Mitkä asiat tuntuivat toissijailta?
    - Mikä on suunnittelun merkitys työssäsi?
    - Millaisena työkaluna pidät harjoitteluissa käytettyjä tunti- ja jakosuunnitelmia?
  - Miten harjoittelu auttoi sinua kohti opettajan työtä ja opettajuutta?
    - Millaista tukea sait harjoittelussa? Miten tämä vaikutti kasvuusi kohti opettajuutta?
    - Millaisia negatiivisia muistoja sinulla on harjoitteluista? Miten ne vaikuttivat opettajuutesi kehittymiseen?
  - Millaisia valmiuksia tunsit mielestäsi saavasi harjoitteluista?
    - Miten harjoitteluissa tuli mielestäsi esille työn perusteet?



- Kerro millaisena koet opettajan vastuun työssään!
- Millaista vastuuta sinulle annettiin harjoittelussa?
- Kerro harjoittelun aikaisista ajatuksistasi oppilaan oppimisprosessien suhteen!
  - Millaisia menetelmiä muistat oppimisen ohjaamisesta? Millaisia olet käyttänyt työssäsi?
  - Mitä muistat oppilaiden arvioinnista harjoittelussa?
  - Miten käsityksesi oppilaan oppimisprosessista ja oppilaan ohjaamisesta on muuttunut opiskeluaajoista?