

**Koulumuistojen ja opetusharjoitteluiden merkitys luokan-
opettajaopiskelijoiden opettajuuden rakentumisessa**

Minna Körkkö 0277244

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustiede

Tuija Turunen

Syksy 2013

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Koulumuistojen ja opetusharjoitteluiden merkitys luokanopettajaopiskelijoiden opettajuuden rakentumisessa

Tekijä: Minna Körkkö

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu – työ

Sivumäärä: 100, liitteitä 2 kpl

Vuosi: 2013

Tiivistelmä:

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajuuden rakentumista Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksessa. Tarkastelun kohteena ovat luokanopettajaopiskelijoiden koulumuistot ja opetusharjoittelukokemukset. Tavoitteena on muodostaa kuva koulumuistojen ja opetusharjoitteluiden merkityksestä luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen identiteetin ytimenä olevan pedagogisen käyttöteorian kehittymisessä. Pedagogisella käyttöteorialla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä opettajan työstä ja opettajuudesta, itsestään opettajana, opiskelijoiden ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitystä sekä opettajan työtä ohjaavia arvoja. Tutkimuksessa on ajallinen näkökulma: käyttämäni aineisto käsittää opiskelijoiden koko koulutusajan, keskimäärin viisi vuotta. Ajallinen näkökulma mahdollistaa sen tutkimisen, miten opiskelijoiden käsitykset muuttuvat harjoittelusta toiseen. Tutkimusaineisto muodostuu luokanopettajaopiskelijoiden opintojensa aikana laatimista pedagogisista portfolioista ja opetussportfolioista. Tutkimus on toteutettu käyttäen narratiivista lähestymistapaa ja sisällönanalyysia.

Tulosten mukaan kouluaikaisilla opettajilla on suuri rooli luokanopettajaopiskelijoiden koulumuistoissa. Koulumuistojen merkitys on luokanopettajaopiskelijoiden ideaali-identiteetissä: muistojen pohjalta opiskelijat muodostavat käsityksen siitä, millaisia opettajia he itse haluaisivat tulevaisuudessa olla. Koulumuistot ovat lähtökohta pedagogisen käyttöteoriasa kehittymiselle. Opetusharjoitteluiden aikana käyttöteoria kehittyy edelleen. Orientoivassa harjoittelussa oppilaantuntemuksen merkitys on opiskelijoille siinä, että se helpottaa opettajan työtä. Alussa opiskelijoiden käsitykset opettajan työstä ja opettajuudesta ovat yksipuolisia painottuen opettamiseen. Ainedidaktisessa harjoittelussa oppilaantuntemus syvenee oppilaslähtöiseksi ajatteluksi. Opiskelijoiden käsitykset opettajan työstä ja opettajuudesta laajenevat vähitellen. Ainedidaktisessa harjoittelussa opettajuuden ymmärretään sisältävän myös kasvatusta. Kenttäharjoitteluvaiheessa opettajan työn laaja-alaisuus paljastuu kokonaisuudessaan. Syventävän harjoittelun aikana opiskelijat tiedostavat sen, että opettaja ei ole koskaan valmis, vaan hän oppii ja kehittyy jatkuvasti. Luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen välineitä opetusharjoittelussa ovat palaute ja ohjaus sekä reflektio.

Avainsanat: opettajuus; opettajankoulutus; opiskelijat; ammatti-identiteetti; muistot; opetusharjoittelu

Muita tietoja: Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X

SISÄLLYS

JOHDANTO.....	5
2 LAPIN YLIOPISTON LUOKANOPETTAJAKOULUTUS.....	9
3 AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET	12
3.1 Koulumuistoja käsittelevät tutkimukset.....	12
3.2 Opettajankoulutusta ja opetusharjoittelukokemuksia käsittelevät tutkimukset	15
4 OPETTAJUUS	19
4.1 Opettaja eettisenä ja yhteiskunnallisena toimijana	19
4.2 Opettajan ammatti professiona	21
4.3 Tulevaisuuden opettajuus	23
5 AMMATILLINEN IDENTITEETTI JA PEDAGOGINEN KÄYTTÖTEORIA OSANA OPETTAJUUDEN RAKENTUMISTA	26
5.1 Ammatillinen identiteetti ja pedagoginen käyttöteoria.....	26
5.2 Koulumuistot pedagogisen käyttöteorian kehittymisen lähtökohtana	28
5.3 Pedagogisen käyttöteorian kehittyminen luokanopettajakoulutuksessa	29
6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	31
7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	34
7.1 Aineisto ja tutkimushenkilöt.....	34
7.2 Narratiivinen lähestymistapa ja sisällönanalyysi	37
7.3 Analyysin toteuttaminen	38
7.4 Eettiset näkökohdat.....	39
8 TULOKSET	43
8.1 Koulumuistojen merkitys pedagogisissa käyttöteorioissa	43
8.1.1 Muistot hyvistä opettajista	44

8.1.2 Muistot huonoista opettajista	46
8.1.3 Yhteenveto koulumuistoista ja niiden merkityksestä.....	49
8.2 Opetusharjoitteluiden merkitys opettajuuden rakentumisessa.....	50
8.2.1 Orientoiva harjoittelu	51
8.2.2 Ainedidaktinen harjoittelu.....	56
8.2.3 Kenttäharjoittelu.....	62
8.2.4 Syventävä harjoittelu.....	66
9 JOHTOPÄÄTÖKSET	72
10 POHDINTA.....	85
LÄHTEET	94
LIITTEET.....	102

JOHDANTO

Pro gradu -tutkimukseni aiheena on opettajuuden rakentuminen luokanopettajakoulutuksessa. Olen kiinnostunut siitä, miten opiskelijoiden henkilökohtainen pedagoginen käyttöteoria kehittyy luokanopettajakoulutuksen aikana ja mikä merkitys opiskelijoiden koulumuistoilla ja opetusharjoittelulla on tässä kehityksessä. Suomalainen koulutusjärjestelmä on saanut viime vuosina runsaasti kansainvälistä huomiota: 15-vuotiaiden koulutaitoja mittaavissa PISA-tutkimuksissa (Programme for International Student Assessment) suomalaiset oppilaat sijoittuvat toistuvasti parhaimmin menestyneiden joukkoon (Sulkunen ym. 2010). Yhtenä selityksenä menestymiselle pidetään suomalaista yliopistopohjaista, maisteritasoista luokanopettajakoulutusta. Opettajan ammattia arvostetaan, mikä ilmenee luokanopettajakoulutuksen suurena suosiona vuodesta toiseen. Koulutukseen on paljon hakijoita, joista kuitenkin vain 10–15 % tulee valituksi soveltuvuustestien jälkeen. (Kupiainen, Hautamäki & Karjalainen 2009, 22–23; Niemi 2012; Niemi & Jakku-Sihvonen 2006, 34.)

Opettajat eivät ole keitä tahansa henkilöitä vaan heillä on tärkeä merkitys oppilaiden elämässä niin kouluaikana kuin sen jälkeenkin. Opettajat vaikuttavat omalla toiminnallaan ja persoonallaan oppilaiden itsetunnon kehittymiseen ja käsityksiin itsestä ja omista mahdollisuuksista. Kaikenlaiset opettajat jäävät oppilaiden mieleen. Opettajan työn tulokset eivät usein näy heti, vaan ne tulevat ilmi vasta pitkän ajan kuluttua. (OAJa; Uusi-kylä 2006, 9.)

Koulumuistot ovat lähtökohta opettajuuden kehittymiselle luokanopettajakoulutuksessa. Omat opettajat ovat vaikuttaneet luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiin omista kyvyistä ja taidoista. Muistojen vaikutukset yltyvät myös opiskelijoiden opettajaidentiteettiin: oppilaana olon ja opettajien havainnoinnin kautta luokanopettajaopiskelijoille on syntynyt käsitys oppimisesta, opettamisesta ja hyvästä opettajasta. Kouluaikaiset opettajat voivat olla syynä luokanopettajaopiskelijan ammatinvalinnalle. Samoin he voivat toimia opiskelijoille roolimalleina heidän omalle opettajuudelleen. (Heikkilä, Uusiautti & Määttä 2012, 217; Uitto 2011, 79.)

Luokanopettajakoulutuksessa alkaa ammatillinen kasvu ja kehittyminen kohti opettajuutta. Koulutuksen aikana opiskelijat rakentavat ammatillista identiteettiään, kun he tulevat tietoisiksi omasta itsestään opettajana. Erityisesti koulutuksen aikana harjoitettavalla reflektiivisellä toiminnalla on merkittävä asema opettajana kasvamisessa. (Laine 2004; 17; Stenberg 2011a, 1.)

Suomessa luokanopettajaopiskelijoiden opettajuuden rakentumista, ammatillista kehittymistä ja näitä edistäviä luokanopettajakoulutuksen piirteitä ovat tutkineet muun muassa Laine (2004) ja Stenberg (2011a). Viime vuosina on tutkittu myös luokanopettajaopiskelijoiden opettajamuistoja (Uitto 2011; Uitto & Syrjälä 2008; Uusikylä 2006) sekä koulumuistojen merkitystä luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehittymisessä (Heikkilä ym. 2012). Opetusharjoitteluiden merkitystä opettajaksi opiskelevien opettajuuskäsitysten muodostumisessa ovat aikaisemmin tutkineet muun muassa Lauriala (1997), Kaasila (2000), Jeronen (2003) ja Komulainen (2010). Kaasila tutki opetusharjoitteluiden lisäksi myös opiskelijoiden kouluaikeisten muistikuvien merkitystä opettajuuden rakentumisessa. Ulkomailla on viime vuosina tutkittu opettajaopiskelijoiden opettajuuskäsityksiä (Çermik 2011) ja opetusharjoitteluiden merkitystä tulevien opettajien ammatillisessa kehittämisessä (Ng, Nicholas & Williams 2010; Pence & Macgillivray 2008; Turnbull 2005).

Aikaisemmat tutkimukset keskittyvät lähinnä joko koulumuistojen tai luokanopettajakoulutuksen merkitykseen opettajaksi opiskelevien opettajuuden rakentumisessa. Opetusharjoitteluiden merkitystä opettajaopiskelijoiden ammatillisessa kehittämisessä on tutkittu lähinnä yksittäisten harjoittelujaksojen, kuten ainedidaktisen tai syventävän harjoittelun, osalta (ks. esim. Kaasila 2000). Tutkimuksissa ei ole selvitetty samanaikaisesti sekä koulumuistojen että kaikkien luokanopettajakoulutukseen kuuluvien opetusharjoitteluiden merkitystä opettajuuden rakentumisessa.

Tutkimukseni vastaa tähän tutkimukselliseen aukkoon. Tässä tutkimuksessa tutkin opettajuuden rakentumista luokanopettajakoulutuksessa tarkastelemalla Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden opintojensa aikana laatimia pedagogisia portfolioita ja opetusportfolioita. Pedagogisista portfolioista tutkin luokanopettajaopiskelijoiden koulumuistoja, opetusharjoittelukokemuksia ja pedagogisen käyttöteorian kehittymistä. Opetusportfolioissa minua kiinnostaa opiskelijoiden opintojen aikana kehittynyt ”lopul-

linen” käyttöteoria. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää luokanopettajaopiskelijoiden koulumuistojen ja koulutukseen kuuluvien opetusharjoitteluiden merkitystä opiskelijoiden opettajuuden kehittymisessä. Tutkimukseni eroaa aikaisemmista tutkimuksista sen ajallisen näkökulman vuoksi. Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijat kirjoittavat portfolioitaan jatkuvasti koulutuksensa aikana, keskimäärin viiden vuoden ajan. Portfoliot tarjoavat siten mahdollisuuden tarkastella opettajuuden rakentumista ensimmäisestä opetusharjoittelusta aina viimeiseen harjoitteluun asti. Samalla on mahdollista tutkia sitä, miten opiskelijoiden pedagoginen ajattelu muuttuu opetusharjoittelusta toiseen. Kyseessä on pitkittäistutkimus, jonka toteuttaminen pro gradu -tutkimuksena on melko harvinaista. Tutkimukseni eroaa aikaisemmista tutkimuksista myös siten, että Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden portfolioita ei ole koskaan aikaisemmin tutkittu. Olen ensimmäinen tutkija, joka perehtyy kyseiseen aineistoon.

Kiinnostukseni aiheen tutkimiseen herätti kandidaatintutkielmani (Körkkö 2012), jossa tutkin luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä hyvästä opettajasta. Saamieni tulosten mukaan hyvä opettaja on empaattinen, ymmärtäväinen ja välittävä. Hän on sosiaalinen ja vuorovaikutustaitoinen. Lisäksi hyvä opettaja tuntee oppiaineensa ja hänellä on riittävät tiedot ja taidot opettamiseen. Tutkielman teon jälkeen tein päätöksen, että jatkossa haluan tutkia lisää luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä. En itse ole luokanopettajaopiskelija enkä näin ollen tunne luokanopettajakoulutuksen sisältöä. En ole myöskään itse laatinut aineistoa, jota tutkimuksessani tarkastelen. Tietynlainen ulkopuolisuus voi olla etu, koska minulla ei ole liian vahvoja ennako-oletuksia tutkimusaiheesta tai opiskelijoiden laatimista kirjoituksista. Toisaalta minun olisi luokanopettajaopiskelijana hyvinkin helppo orientoitua tutkimuksen tekoon aiheen tuttuuden vuoksi.

Oma tutkimukseni tuottaa tietoa luokanopettajaopiskelijoiden opettajuuden rakentumisesta Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksessa. Pedagogisten portfolioiden sisältämistä koulumuistoja käsittelevistä kirjoitelmista saan selville ne koulumuistot, jotka ovat eniten vaikuttaneet luokanopettajaopiskelijoiden omaan opettajuuteen. Opetusharjoitteluita koskevia tekstejä analysoimalla muodostan kuvan opiskelijoiden ajattelun kehittymisestä harjoittelusta toiseen. Opetusportfolioista saan selville opiskelijoiden pedagogisen käyttöteorian eli käsitykset, uskomukset ja arvot, jotka ohjaavat tulevaa opettajan työtä.

Tutkimukseni tuloksia voidaan mahdollisesti hyödyntää Lapin yliopiston luokanopettajankoulutuksessa. Tulokset voivat esimerkiksi syventävää luokanopettajakoulutuksessa käytäviä keskusteluja liittyen opiskelijoiden koulumuistoihin ja opetusharjoitteluihin sekä niiden merkitykseen opettajuuden rakentumisessa.

Tutkimusraporttini etenee siten, että johdannon jälkeen luvussa 2 kuvaan tutkimukseni kontekstin, Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksen. Sen jälkeen luvussa 3 käsittelem lyhyesti tutkimusaiheesta tehtyjä aikaisempia kotimaisia ja kansainvälisiä tutkimuksia. Luvut 4 ja 5 ovat teorialukuja: luvussa 4 käsittelem opettajuutta ja luvussa 5 luokanopettajaopiskelijoiden ammatillista identiteettiä ja pedagogista käyttöteoriaa. Teorian esittämisen jälkeen kuvaan tutkimustehtävän luvussa 6. Luvussa 7 kuvaan tutkimuksen toteuttamisprosessin: Tutkimushenkilöt ja aineiston sekä tutkimusmenetelmät ja analyysitavan. Lisäksi pohdin tutkimukseni eettisiä kysymyksiä. Luvussa 8 kuvaan keskeiset tulokset ja luvussa 9 tarkastelen tuloksia teoriataustaa vasten. Luvussa 10 pohdin tutkimukseni luotettavuutta, omaa asemaani tutkijana, tutkimukseni merkitystä sekä jatkotutkimusaiheita.

2 LAPIN YLIOPISTON LUOKANOPETTAJAKOULUTUS

Tutkimusperustaisuus on ollut jo pitkään osa suomalaista opettajankoulutusta (Kyrö-Ämmälä 2012, 159). Koskeniemi (1968, 223–224) puhui jo ennen akateemista luokanopettajakoulutusta didaktisesti ajattelevasta opettajasta, joka rutiininomaisen toiminnan sijaan tuntee opetustapahtuman lainalaisuudet ja arvioi tiedostavasti työssään kohtaamiinsa tilanteita. Viime vuosina opettajankoulutuksen tutkimusperustaisuudesta ovat kirjoittaneet muun muassa Niemi ja Jakku-Sihvonen (2006), Krokfors ym. (2009) ja Määränen (2009).

Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksessa opiskelijoita tuetaan oman opettajaidentiteetin sekä laaja-alaisen, tutkivan ja kehittyvän opettajuuden rakentamisessa. Koulutuksen aikana opiskelijat rakentavat kriittisesti opettajuuttaan ja hankkivat samalla valmiuksia jatkuvaan ammatilliseen kehittymiseen. Luokanopettajakoulutuksen perustana on yhteisöllisyys, teorian ja käytännön integrointi sekä tutkiva ja kokemuksellinen oppiminen. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2012–2014, 45.) Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksen malli perustuu tulkinnallisuuteen. Opiskelija nähdään aktiivisena ja reflektiivisenä toimijana, joka rakentaa identiteettiään ja pedagogista käyttöteoriaansa. Opiskelijan ajatellaan kehittyvän omien kokemusten tutkimisen kautta. (Lauriala 2008, 91–102.) Koulutuksessa huomiota kiinnitetään opiskelijoiden kouluhistoriaan ja muuhun historiaan, subjektiiviseen tietoon, ajatuksiin, oletuksiin ja mielenkiinnon kohteisiin. Kuten kaikessa suomalaisessa opettajankoulutuksessa, myös Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksessa teoriaopinnot ja käytännön harjoittelut yhdistyvät kokemuksellisen oppimisen periaatteiden mukaisesti. Tavoitteena on, että opiskelijat oppivat omakohtaisen kokemuksen ja reflektiivisen havainnoinnin kautta. (Kyrö-Ämmälä 2012, 159.)

Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksessa opintojen punaisena lankana on tutkiva työote. Tutkimusmenetelmät integroituvat pedagogisiin opintoihin ja käytännön harjoitteluun. Opetusharjoitteluihin liittyvissä pedagogisissa seminaareissa opiskelijat tutkivat luokkatapahtumia, oppimista ja omia kokemuksiaan. Tavoitteena on, että teoriaopinnot,

käytännön harjoittelut ja tutkimusmenetelmät muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden samalla, kun opiskelijat oppivat opettajan työssä tarvittavia tiedonhankinta-, ongelmanratkaisu ym. akateemisia taitoja. Opintoissa suositaan pienryhmätyöskentelyä, jonka avulla opiskelijat harjoittelevat vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja. (Kyrö-Ämmälä 2012, 159–160.)

Luokanopettajakoulutuksessa korostetaan reflektion, eli toiminnan, ajattelun ja tunteiden tietoisien havainnoinnin ja pohtimisen tärkeyttä. Reflektointitaito on opettajalle välttämätön, koska reflektoinnin avulla hän voi tiedostaa toimintaansa ohjaavat uskomukset ja käsitykset. Tietoisuus toiminnan taustatekijöistä mahdollistaa opettajan työssä tehtävien pedagogisten päätösten perustelemisen. (Stenberg 2011b, 41–43.) Lapin yliopistossa luokanopettajaopiskelijoiden reflektointia dokumentoidaan pedagogisessa päiväkirjassa ja pedagogisessa portfolioissa. Päiväkirja on opiskelijan henkilökohtainen, käsin kirjoitettu dokumentti, jossa hän kuvailee, tulkitsee ja reflektoi kokemuksiaan ja ajatuksiaan ohjatuista opetusharjoittelusta. Reflektiossaan opiskelija keskittyy johonkin annettuun näkökulmaan hyödyntäen teoreettista tietoa. Pedagogista portfolioa opiskelijat kirjoittavat koko koulutuksen ajan. Se on henkilökohtainen dokumentti, jota kuitenkin työestetään vertais- ja ohjaajatuella avulla esimerkiksi pedagogisissa seminaareissa. Portfolion laatimisessa opiskelija hyödyntää pedagogista päiväkirjaansa ja kirjallisuutta. Portfolio tallennetaan Optima – käyttöympäristöön, ja se esitellään harjoittelun alkaessa ohjaavalle opettajalle. Reflektio luokanopettajakoulutuksessa toteutuu kolmessa muodossa. Reflektio ennen toimintaa tapahtuu teoriaopinnoissa ja pedagogisissa seminaareissa, kun opiskelijat perehtyvät johonkin kasvatukselliseen näkökulmaan. Opetusharjoitteluiden aikana opiskelijat kirjoittavat pedagogista päiväkirjaa ja keskustelelevat ohjaavan opettajansa kanssa, mikä viittaa reflektioon toiminnan aikana. Reflektio toiminnan jälkeen tai toiminnasta toteutuu, kun opiskelijat kokoavat pedagogista portfolioaan. (Kyrö-Ämmälä 2012, 161, 162–163.)

Lapin yliopiston luokanopettajakoulutukseen kuuluu yhteensä neljä opetusharjoittelujaksoa. Ensimmäisenä opiskeluvuotena opiskelijat suorittavat ohjatun orientoivan harjoittelun, jonka aikana he orientoituvat opettajan työhön ja opettajaidentiteettiin. Harjoittelun keskeisin sisältö muodostuu luokkahuonekulttuurin, ryhmädynamiikan ja sosiaalisten suhteiden havainnoinnista. Tavoitteena on kehittää opiskelijoiden oppilaantun-

temusta. Toisena opiskeluvuotena opiskelijat suorittavat ohjatun ainedidaktisen harjoittelun. Sen aikana opiskelijat tutustuvat paremmin oppilaisiin ja luokan toimintatapoihin sekä reflektioivat toimintaansa ja vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Kolmannen tai neljännen opiskeluvuoden aikana luokanopettajaopiskelijat suorittavat ohjatun kenttäharjoittelun, jonka aikana he tutustuvat laaja-alaisesti harjoitteluluokkaansa sekä harjoittelukoulunsa toimintatapoihin, kehittämishankkeisiin, opetussuunnitelmatyöhön ja koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2012–2014; Lauriala 2011, 2013.)

Neljäntenä tai viidentenä opiskeluvuotena luokanopettajaopiskelijoilla on edessään ohjattu syventävä harjoittelu. Sen tavoitteena on tukea opiskelijoiden opettajaidentiteetin ja pedagogisen käyttöteorian kehittymistä. Harjoittelun jälkeen opiskelijat kirjoittavat opetusportfolion, jossa he pohtivat omaa pedagogista ajatteluaan ja toimintaansa, opettajaidentiteettiään ja ammatillista kasvuaan. Luokanopettajakoulutuksen tavoitteena on, että tulevat luokanopettajat olisivat tietoisia menneestä, nykyisyydestä ja tulevasta ja, että he tuntisivat itsensä. Opintojen päätyttyä opiskelijoilla tulisi olla käsitys opettajaidentiteetistään ja pedagogisen käyttöteoriensa sisällöstä. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2012–2014; Lauriala 2011, 2013.)

3 AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET

3.1 Koulumuistoja käsittelevät tutkimukset

Kaasila (2000) selvitti luokanopettajaopiskelijoiden kouluaikaisten muistikuvien merkitystä matematiikan opetusta koskevien käsitysten ja opetuskäytäntöjen muodostumisessa. Tutkimuksen kohteena oli ainedidaktinen harjoittelu. Tulosten mukaan opiskelijoiden kouluaikaisilla muistoilla on keskeinen merkitys opiskelijoiden kuvaan itsestä matematiikan osaajana, matematiikasta, matematiikan opetuksesta, oppilaan asemasta luokassa ja opetuskäytännöissä. Moni lukion laajan matematiikan valinnut ja siinä hyvin menestynyt opiskelija suhtautui myönteisesti matematiikkaan ja omaan matematiikan opettajaansa. Matematiikan opettajilla näytti olevan suuri merkitys kyseisten opiskelijoiden käsityksissä matematiikan luonteesta ja opetuksesta. Useilla lukion yleisen matematiikan valinneilla ja siinä heikosti menestyneillä oli negatiivinen mielikuva matematiikasta ja matematiikan opettajista. (Kaasila 2000, 46–217.)

Useat laajan matematiikan suorittaneet opiskelijat pitivät opetusharjoittelun alussa opettajakeskeisiä tunteja ja osalla heistä oppilaskeskeisyys oli vähäistä myös myöhemmillä tunneilla. Joillakin opiskelijoilla ajattelutavat ja toiminta muuttuivat opettajakeskeisestä oppilaskeskeisempään suuntaan. Osa lukion yleisen matematiikan valinneista ja siinä heikosti tai melko heikosti menestyneistä opiskelijoista toteutti harjoittelussa osittain oppilaskeskeisiä, osittain opettajakeskeisiä tunteja. Nämä opiskelijat kykenivät kääntämään negatiiviset muistonsa positiiviseksi toiminnaksi. He pystyivät eläytymään heikoimpien oppilaiden asemaan ja liittämään opiskeltavat asiat oppilaiden kokemusmaailmaan. Kyseiset opiskelijat kertoivat kokeneensa matematiikan opetusharjoittelun positiivisena, minkä seurauksena heidän matematiikan opetusta kohtaan tuntema pelko väistyi tai väheni. Samalla heidän käsityksensä itsestään matematiikan opettajana parani merkittävästi. Tutkimuksen mukaan opiskelijoiden ajattelutapojen ja opetuskäytäntöjen muutosprosessissa oli merkitystä luokanlehtorilla ja luokan toimintakulttuurilla, opetuskokemusten reflektoinnilla, taidolla sietää epävarmuutta, omien muistojen käsittelyllä sekä taidolla eläytyä oppilaiden asemaan. (Kaasila 2000, 46–217.)

Uusikylä (2006) tutki laajan empiirisen aineiston avulla tulevien peruskoulun-, lukion- ja lastentarhaopettajien käsityksiä hyvistä ja pahoista opettajista. Tutkija poimi opettajakuvaukset opiskelijoiden koulumuistoista. Tutkimuksen tulosten mukaan hyvä opettaja on oikeudenmukainen kannustaja, joka antaa oppilaalle palautetta tämän todellisista suorituksista. Hyvä opettaja on opetustaitoinen, auktoriteetti, tunneälykäs ja humaani. Paha opettaja on tunneälytön, arviointikyvytön ja opetustaidoton. (Uusikylä 2006, 81–152.)

Uitto ja Syrjälä (2008) selvittivät narratiivisessa tutkimuksessaan kasvatustieteen alan opiskelijoiden opettajamuistoja keskittyen niiden sisältämiin kuvauksiin opettaja-oppilassuhteista. Tutkijat lukivat aineistoa ruumiin, huolenpidon ja vallan käsitteiden kautta tavoitteenaan vastata kysymykseen, miten nämä teemat voidaan ymmärtää opettaja-oppilassuhteen osina. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat toivat muistoissaan esiin opettajiensa kehollisuuteen, kuten ulkonäköön, ilmeisiin, eleisiin, äänenkäyttöön ja pukeutumiseen liittyviä yksityiskohtia. Opiskelijat muistivat opettajiensa fyysisen läheisyyden tai sen puutteen, esimerkiksi seisoi opettaja luokan edessä kaukana oppilaista vai tuliko hän lähelle oppilaita. Osa opettajista oli aidosti välittänyt oppilaistaan, mikä oli ilmennyt myös kehollisesti halaamisena ja koskettamisena. Nämä opettajat omistautuivat työlleen, he olivat kiinnostuneita opettamisestaan aiheista ja oppilaiden oppimisesta. Huolenpidon puute oli ilmennyt esimerkiksi siten, että opettaja ei ollut ilmestynyt lainkaan oppitunnille. Opiskelijat kertoivat opettaja-oppilassuhteisiinsa sisältyneistä kohtaamisista ja sen puutteesta. Kohtaaminen oli ilmennyt esimerkiksi opettajan kiinnostuksena oppilaan asioista ja oppilaan kunnioittavana kohteluna. Kohtaamisen puute sisälsi kokemuksia oppilaiden epätasa-arvoisesta kohtelusta tai nöyryyttämisestä. (Uitto & Syrjälä 2008, 355, 359–368.)

Uiton ja Syrjälän (2008) tutkimuksen opiskelijoiden koulumuistoissa on samoja piirteitä kuin Uusikylän (2006) tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden opettajamuistoissa. Molemmissa tutkimuksissa opiskelijoilla oli sekä myönteisiä että kielteisiä muistoja kouluaikaisista opettajistaan. Myönteiset muistot liittyivät esimerkiksi välittäviin ja empaattisiin opettajiin ja kielteiset muistot opettajiin, jotka kohtelivat oppilaita epäoikeudenmukaisesti. (Uitto & Syrjälä 2008, 355, 359–368; Uusikylä 2006, 81–152.)

Heikkilä, Uusiautti ja Määttä (2012) tutkivat luokanopettajaopiskelijoiden koulumuistojen yhteyttä opiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehittymiseen. Samoin he tutkivat sitä, miten opiskelijoiden koulumuistoja hyödynnetään luokanopettajakoulutuksessa. Tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajaopiskelijoiden koulumuistot olivat pääosin positiivisia. Tulosten mukaan opiskelijoiden koulumuistoilla on tärkeä merkitys opiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehittämisessä. Kouluaikaiset opettajat toimivat opiskelijoille esimerkkeinä siitä, millainen opettajan tulisi tai ei tulisi olla. Opiskelijat halusivat joko omaksua tai välttää aikaisempien opettajiensa luonteenpiirteitä, käytöstapoja ja opetusmenetelmiä. Koulumuistojen pohjalta opiskelijat loivat hyvän opettajan mallin, näkemyksen siitä, millaisia opettajia he haluaisivat olla. Tutkimuksessa selvisi myös, että huolimatta koulumuistojen tärkeydestä ammatillisen identiteetin kehittämisessä muistoja ei juurikaan hyödynnetä luokanopettajakoulutuksessa. Koulutus ei korosta koulumuistoja tai aikaisempien opettajien merkitystä. Tutkimukseensa nojaten tutkijat painottavat koulumuistojen tutkimisen tärkeyttä luokanopettajakoulutuksessa: opiskelijoille tulisi tarjota mahdollisuus koulukokemustensa reflektoinnille koulutuksen aikana. (Heikkilä ym. 2012, 216–217, 221–225.)

Vastaava tutkimustulos koulumuistojen merkityksestä saatiin myös Kaasilan (2000) tutkimuksessa. Molemmissa tutkimuksessa kouluaikaisten opettajien nähtiin olevan eräänlaisia esikuvia luokanopettajaopiskelijoiden omalle opettajuudelle. Heikkilän, Uusiauttin ja Määttän (2012) tutkimuksessa esiin tullut hyvän opettajan malli sisältää samoja opettajaominaisuuksia kuin Uusikylän (2006) tutkimuksessa: hyvä opettaja on turvallinen, luotettava, oikeudenmukainen, reilu, auktoriteetti ja opetustaitoinen. (Heikkilä ym. 2012, 216–217, 221–225; Kaasila 2000, 46–217; Uusikylä 2006, 81–152.)

Yksi uusimmista opettajuutta käsittelevistä kansainvälisistä tutkimuksista on Çermikin (2011) Turkissa toteuttama tutkimus. Siinä selvitettiin tulevien alaluokan opettajien käsityksiä ihanneopettajasta sekä näiden käsityksien syitä. Opiskelijoiden vastausten perusteella opettajuuden ideaalit jaettiin kuuteen teemaan: eettis-humanistiset arvot, opetustaidot, kulttuurinen ja tieteellinen tieto, henkilökohtaiset ominaisuudet, vuorovaikutus yhteiskunnan, ympäristön ja vanhempien kanssa sekä itse-arvot. Opettajaopiskelijoiden mukaan hyvä opettaja on reilu ja suvaitsevainen. Hän rakastaa työtään ja oppilaitaan. Hänellä on pedagogista osaamista ja hän on avoin muutokselle. Lisäksi hyvä opettaja luottaa itseensä, on positiivinen ja ahkera sekä sitoutunut yhteiskunnan palvele-

seen. Opettajaopiskelijoiden käsitysten syyt löytyivät heidän aikaisemmista koulukokemuksistaan. Esimerkiksi ne opiskelijat, jotka olivat kokeneet opettajan välinpitämättömyyden, korostivat oppilaita kohtaan osoitetun kiintymyksen ja rakkauden merkitystä. (Çermik 2011, 1113, 1116–1124.)

Çermikin (2011) saamat tutkimustulokset ovat samansuuntaisia Suomessa tehtyjen tutkimusten tulosten kanssa. Oikeudenmukaisuus, reiluus, empaattisuus ja opetustaitoisuus hyvän opettajan piirteinä ilmenivät myös Uusikylän (2006) tutkimuksessa. Yhteisiä hyvän opettajan piirteitä Heikkilän, Uusiauttin ja Määtän (2012) tutkimuksen kanssa ovat reiluus, roolimallina oleminen ja opetustaitoisuus. (Çermik 2011, 1113, 1116–1124; Heikkilä ym. 2012, 216–217, 221–225; Uusikylä 2006, 81–152.)

3.2 Opettajankoulutusta ja opetusharjoittelukokemuksia käsittelevät tutkimukset

Lauriala (1997) tutki opetusharjoittelun merkitystä luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisten käsitysten muutoksen edistäjänä. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat suorittivat opetusharjoittelun perinteisestä poikkeavassa luokassa, jossa sovellettiin tutkimuksellista lähestymistapaa ja vaihtoehtopedagogiikan ajatuksia. Tutkimuksen tulosten mukaan luokanopettajaopiskelijoiden uskomusten ja näkökulmien muutos edellyttää uusia ja totutusta poikkeavia harjoittelukokemuksia. Uudet tilanteet aiheuttavat opiskelijoiden ajattelussa niin sanotun kognitiivisen konfliktin, mikä saa heidät kyseenalaistamaan totuttuja ajattelutapoja. (Lauriala 1997, 267, 270–278.)

Jeronen (2003) tutki luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisten käsitysten kehittymistä päättöharjoittelujakson biologian ja maantieteen opetuksessa. Opiskelijoiden käsitysten mukaan tietoisuus itsestä ja biologian ja maantieteen opetuksesta kehittyi päättöharjoittelun aikana. Alussa opiskelijat tarkastelivat omaa asemaansa luokassa ja harjoittelun lopussa he kuvasivat opettajan työtä kokonaisuutena sekä itseään kasvattajana ja opettajana. Kehitys ilmeni myös jännittämisen vähenemisenä ja itseluottamuksen kasvuna. Kehittymisen tarvetta opetusharjoittelijat kokivat aineenhallinnassa ja työtavoissa. Oppilaiden oppimisen huomioiminen helpottui ajan myötä. Opetussuunnitelmaa ja oppiainetta koskevat käsitykset laajenivat tuntipohjaisesta, oppikirjakeskeisestä näkökulmasta jaksokohtaiseen ja monipuoliseen oppiaineiden tarkasteluun. Käsitysten kehitty-

mistä biologian ja maantieteen opetuksessa tuki opiskelijoiden mukaan yksin ja yhdessä tapahtunut reflektio. (Jeronen 2003, 76–97.)

Jerosen (2003) tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden käsityksissä ja ajattelussa tapahtuneet muutokset olivat osittain samanlaisia kuin Kaasilan (2000) tutkimuksen opiskelijoilla. Myös Kaasilan tutkimuksessa opiskelijat kokivat jännittämisen vähentyneen ja itsetuntemuksen lisääntyneen opetuskokemuksen myötä. reflektion merkitys luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehittymisessä ilmeni niin ikään molemmissa tutkimuksissa. (Jeronen 2003, 76–97; Kaasila 2000, 46–217.)

Laine (2004) tutki, miten luokanopettajakoulutus tukee luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentumista. Yhtenä tutkimustehtävänä oli selvittää, millaiset opiskelun alkuvaiheeseen liittyvät käsitykset hyvästä opettajuudesta suuntaavat opettajaksi kehittymistä. Tulosten mukaan opiskelijat jaettiin opettajuuden ideaaleiden mukaan viiteen ryhmään: didaktiset osaajat, affektiivisesti oppilaskeskeiset, tavoite- ja tehtäväorientoituneet, ilmapiiriä korostavat ja vaikuttamisorientaation omaavat opettajat. Opiskelijat kokivat opettajapersoonallisuuden opettajuuden perustekijäksi. Alkuvaiheen käsitykset ihanneopettajuudesta laajenivat jonkin verran koulutuksen aikana mutta säilyivät suhteellisen muuttumattomina. Opiskelijoilta kysyttiin myös, miten luokanopettajakoulutus oli heidän kokemuksensa mukaan edistänyt heidän ammatillista kehittymistään. Opiskelijoiden mainitsemia opettajana kasvua tukevia koulutuksen piirteitä olivat muun muassa perusopintokokemukset (monialaiset opinnot), erikoistumisaineopiskelukokemukset (sivuaineet), kokemukset pro gradu -tutkielman tekemisestä, opiskelun käytännön järjestelyt (esim. portfolioit, esseet ja tentit) sekä opetusharjoittelukokemukset. (Laine 2004, 5–6, 134–161, 167.)

Stenberg (2011a) tutki Laineen tavoin opettajaopiskelijoiden ammatillista kehittymistä. Tutkimuksessa selvitettiin, miten opiskelijoiden harjoittama identiteettityö eli reflektio lisää opiskelijoiden itsetuntemusta. Tutkimuksessa identiteettityö kohdistui opiskelijoiden henkilökohtaiseen ja ammatilliseen identiteettiin. Opiskelijat refleктоivat henkilökohtaisia elämäkokemuksiaan sekä omasta opettajan työstään tuotettuja videopäiväkirjoja. Tutkimuksen päätulos on, että luokanopettajakoulutuksen aikana harjoitettavalla identiteettityöllä voidaan edistää opiskelijoiden itsetuntemuksen kasvua. Tutkimuksen aikana opiskelijoiden reflektiossa tapahtui selviä muutoksia. (Stenberg 2011a, 73–134.)

Kaikki edellä esitetyt tutkimukset korostavat reflektion merkitystä luokanopettajaopiskelijan ammatillisen kehittymisen edistäjänä. Oman toiminnan ja ajattelun reflektointi ilmenee vahvasti erityisesti opetusharjoitteluiden aikana mutta on tärkeää koko koulutuksen ajan. Laurialan (1997) tutkimus eroaa muista tutkimuksista siten, että siinä saadut tutkimustulokset painottavat uusien, totutusta poikkeavien luokkahuonetilanteiden merkitystä luokanopettajaopiskelijoiden reflektoinnin edistäjänä. Uudet tilanteet voivat haastaa opiskelijoita laajentamaan ja muuttamaan opetukseen ja oppimiseen liittyviä käsityksiään. (Jeronen 2003, 76–97; Kaasila 2000, 46–217; Laine 2004, 5–6, 134–161, 167; Lauriala 1997, 267, 270–278; Stenberg 2011a, 73–134.)

Turnbull (2005) tutki Uudessa-Seelannissa opettajaopiskelijoiden ammatillista toimijuutta opetusharjoittelussa. Tutkimuksessa selvitettiin, miten opiskelijoiden ammatillinen toiminta ilmenee päättöharjoittelussa ja, mitkä tekijät edistävät tai estävät ammatillisuutta. Tutkija määritteli ammatillisen toiminnan tarkoittavan sitä, että opiskelija kykenee toimimaan harjoitteluympäristössä, refleктоimaan toimintaansa ja soveltamaan ammatillisia periaatteita perustuen henkilökohtaiseen käyttöteoriaan. Tutkimuksen tulosten mukaan määritelmän mukaista ammatillista toimintaa ilmeni kuudesta opiskelijasta kolmella. Opiskelijoiden mainitsemat ammatillisuutta edistävät tai haittaavat harjoittelun piirteet jakautuivat neljään ryhmään: harjoitteluympäristöön, opettajaopiskelijan ammatilliseen tietoon, ammatillisiin ihmissuhde- ja viestintätaitoihin sekä opettajaopiskelijan ammatillisiin kykyihin. Opiskelijoiden mukaan harjoittelupaikan myönteinen suhtautuminen harjoittelijoihin sekä ohjaavien opettajien tuki ja palaute olivat edistäneet heidän toimintaansa ja opetushenkilöstön kielteinen asenne ja ohjaajien poissaolo olivat estäneet ammatillisuuden toteutumista. Opiskelijoiden ammatilliseen tietoon kuului esimerkiksi aineenhallinta ja taito reflektoida omaa toimintaa. Ihmissuhde- ja viestintätaitoihin lukeutuivat esimerkiksi hyvät suulliset ja kirjalliset kommunikaatiotaidot. Ammatilliset kyvyt sisälsivät muun muassa opiskelijoiden ammatillisen itseluottamuksen ja sitoutumisen sekä innokkuuden ja aloitteellisuuden. (Turnbull 2005, 195, 198–206.)

Pence ja Macgillivray (2008) selvittivät Italiassa toteuttamassaan tutkimuksessa, miten neljän viikon mittainen kansainvälinen opetusharjoittelu vaikutti opettajaopiskelijoihin. Opiskelijat olivat kotoisin Yhdysvalloista. Tutkimukseen osallistuneilla opiskelijoilla oli pääosin myönteisiä kokemuksia harjoittelusta. Opiskelijoissa tapahtui muutoksia

sekä heidän ammatillisuudessaan että persoonassaan. Muutokset ilmenivät esimerkiksi itseluottamuksen lisääntymisenä ja siten, että opiskelijat oppivat arvostamaan paremmin toisten ihmisten ja kulttuurien erilaisuutta. Harjoittelun aikana opiskelijat ymmärsivät palautteen ja reflektion merkityksen omassa ammatillisessa ja henkilökohtaisessa kasvuprosessissaan. (Pence & Macgillivray 2008, 14, 19–23.)

Turnbullin (2005) ja Pencen ja Macgillivrayn (2008) tutkimuksissa opetusharjoittelun ohjaajien tuki ja palaute sekä opiskelijan säännöllinen reflektio todettiin tärkeiksi opiskelijan ammatillisessa kehittämisessä. Tutkimustulokset ovat samansuuntaisia suomalaisten tutkimusten tulosten kanssa. (Jeronen 2003, 76–97; Kaasila 2000, 46–217; Laine 2004, 5–6, 134–161, 167; Lauriala 1997, 267, 270–278; Pence & Macgillivray 2008, 14, 19–23; Stenberg 2011a, 73–134; Turnbull 2005, 195, 198–206.)

Ng, Nicholas ja Williams (2010) selvittivät australialaisessa tutkimuksessaan opettajakokemuksen vaikutusta opettajaopiskelijoiden uskomuksiin tehokkaasta opettamisesta sekä opiskelijoiden henkilökohtaisia pystyvyysuskomuksia. Tutkimuksen tulosten mukaan opetusharjoittelu muutti opiskelijoiden käsityksiä hyvästä opettajasta. Ennen harjoitteluja opiskelijat painottivat opettajan asiantuntijuutta. Opetuskokemuksen jälkeen painotus siirtyi opettajan karismaan ja opettajan ja oppilaan välisten suhteiden merkitykseen. Ensimmäisen harjoittelujakson jälkeen opiskelijoiden oli helpompi hyväksyä opettajan työhön kuuluva inhimillisyys ja se, että opettaja ei voi tietää kaikkea. Osa opiskelijoiden uskomuksista, kuten uskomukset hyvästä opettajasta kivana, huolehtivana, ymmärtävänä ja karismaattisena henkilönä, säilyivät huolimatta opetusharjoittelusta. Vastaava tulos opettajuuskäsitysten pysyvyydestä opetuskokemuksesta huolimatta saatiin myös Laineen (2004) tutkimuksessa, jossa luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset ideaaliopettajuudesta eivät paljoakaan muuttuneet luokanopettajakoulutuksen aikana. (Laine 2004, 5–6, 134–161, 167; Ng ym. 2010, 278, 281–286.)

4 OPETTAJUUS

Luukkaisen (2005) mukaan opettajuus on kuva opettajan työstä. Se koostuu kahdesta osasta: yhteiskunnan edellyttämästä suuntautumisesta opettajan tehtävään ja yksilön eli opettajan omasta suuntautumisesta tehtävään. Opettajuus on käsitys opettajan tehtävästä yhteiskunnassa. Käytännössä opettajuus toteutuu opettajan työnä eli siinä, miten opettaja toteuttaa ammattiaan. (Luukkainen 2005, 18–19.)

Opettajuus on kulttuuri, - yhteiskunta- ja aikasidonnaista: opettajuus on erilaista erilaisissa kulttuureissa, eri yhteiskunnissa ja eri aikakausina. Yhteiskunta asettaa opettajalle tiettyjä odotuksia ja velvollisuuksia, joiden suunnassa opettaja tekee työtään oman ammattitaitonsa ja näkemyksensä varassa. Näin ollen opettajuutta on olemassa erilaista riippuen sen toteuttajasta. Yhteiskuntasidonnaisuudesta seuraa, että yhteiskunnan muuttuessa myös opettajuuden on muututtava. Opettajuuden osatekijät ovat sisällöiltään aikansa ilmiöitä, mutta opettajuuteen voidaan katsoa kuuluvaksi joitakin perusasioita, kuten ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys, sisällönhallinta, eettisyys ja yhteiskunnallinen toimijuus. (Luukkainen 2005, 18; Patrikainen 2009a, 40.)

4.1 Opettaja eettisenä ja yhteiskunnallisena toimijana

Opettajan työtä voidaan tarkastella ammattieettisestä ja yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Opettaja on paitsi eettinen vaikuttaja, myös yhteiskunnan palvelija. Pyrkimässään täyttämään yhteiskunnan asettamat odotukset opettaja joutuu jatkuvasti pohtimaan toimintansa eettisyyttä. Opettaja kohtaa päivittäin tilanteita, jotka edellyttävät arvovalintojen tekoa. Vuorikoski (2003a) korostaa, että opetustyö ei ole neutraalia ja arvovapaata, vaikka näin yleisesti annetaankin ymmärtää. Koulutus on luonteeltaan poliittista ja siihen liittyy yhteiskunnallisia sidoksia. Opettaja käyttää työssään valtaa, joka ei aina ole näkyvää. (Vuorikoski 2003a, 36–37, 47.)

Opettajan työn eettisyyttä ja yhteiskunnallisuutta voidaan tarkastella siihen sisältyvän palvelutehtävän ja laajemman sivistystehtävän näkökulmista. Opettajan työ on sidoksissa yhteiskuntaan ja sen tarkoituksena on tuoda hyvää yhteiskunnalle, palvella yhteis-

kunnan jäseniä. Yhteiskunta asettaa opettajalle tiettyjä tehtäviä, odotuksia ja velvollisuuksia. Nämä on kirjattu koulua koskevaan lainsäädäntöön, opetussuunnitelmiin ja ohjeistoihin. (Niemi 2006, 82–83.) Opettaja on siten myös vallan kohde eli hänen autonomiansa on rajallinen (Vuorikoski 2003a, 45). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004* (Opetushallitus 2004) mukaan perusopetuksen tehtäväksi määrittetty kulttuuriperinnön siirtäminen sukupolvelta toiselle, tarvittavan tiedon ja osaamisen kartuttaminen sekä tietoisuuden lisääminen yhteiskunnan perustana olevista arvoista ja toimintatavoista. Näiden lisäksi perusopetuksen tehtävänä on kehittää kykyä arvioida asioita kriittisesti, uudistaa ajattelu- ja toimintatapoja ja luoda uutta kulttuuria. (Opetushallitus 2004, 14.) Toteuttaessaan opetussuunnitelmaa opettaja on sekä yhteiskuntaan sopeuttaja että yhteiskunnan uudistaja. Opettajan tehtävänä on välittää oppilaille arvoja, normeja ja muuta kulttuurista perintöä. Samanaikaisesti hänen tulisi tukea oppilaiden itsenäisen ja kriittisen ajattelun taitojen kehittymistä.

Opettaja on sitoutunut kasvatustehtävään, joka itsessään pitää sisällään arvoja. Kasvatukseen liittyy laajempi sivistysperspektiivi. Opettajan tehtävänä on tukea lasten ja nuorten kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä, mikä sisältää esteettisen, eettisen, moraalisen, emotionaalisen ja muun kasvun edistämisen. (Niemi 2006, 83.)

Oppilas tulisi nähdä itseisarvona, tarkoituksena sinänsä, ei vain tavoitteiden saavuttamisen välineenä (Aaltola 2005, 29; Niemi 2006, 83). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004* (Opetushallitus 2004) perusopetuksen arvopohjan todetaan rakentuvan ihmisoikeuksille, tasa-arvolle, demokratialle, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttämiselle sekä monikulttuurisuuden hyväksymiselle. Perusopetus edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista. (Opetushallitus 2004, 14.) Peruskoulun arvopohja nojaa vahvasti ihmisoikeuksiin. Tavoitteena on kasvattaa aktiivisia kansalaisia, jotka kykenevät toimimaan yhdessä toisten ihmisten kanssa demokraattisessa ja monikulttuurisessa yhteiskunnassa.

Niemen (2006, 83) mukaan yhteiskunnallista palvelutehtävää ja sivistystehtävää on mahdollista toteuttaa samanaikaisesti, mikä kuitenkin edellyttää opettajalta kykyä jatkuvasti arvioida omaa toimintaansa eettisestä näkökulmasta. Palvelutehtävä ja sivistystehtävä heijastuvat ristiriitaisina odotuksina opettajan toimintaan. Opettajan ammattitaitoa onkin tasapainoilla erilaisten vaatimusten keskellä. (Välijärvi 2006, 12.)

Luukkainen (2005) toteaa, että opettajan ammatissa ammatilliset ja eettiset haasteet kulkevat käsi kädessä muodostaen yhdessä opettajan tarvitseman käytännön tiedon. Eettisyys on ennen kaikkea vastuun kantamista ja oppilaiden edun ja tarpeiden huomioimista. (Luukkainen 2005, 75.) Olen Luukkaisen (2005) kanssa samaa mieltä siitä, että opettajuus tulisi nähdä moni-ilmeisenä ja moniulotteisena. Opettajuutta voi ja täytyy tarkastella useista eri näkökulmista. Opettajuus on muutakin kuin opettamista. Itse ymmärrän opettajuuden sisältävän laajasti kaikenlaista opettajana toimimista. Erityisesti painotan työn kasvatuksellista, eettistä ja persoonallista ulottuvuutta. Pelkkä tekninen opetustyö ei ole riittävä edellytys oppilaiden ja opiskelijoiden kasvun ja kehityksen tukemiseksi. Siksi tarvitaan monialaista opettajuutta ja monenlaisia opettajia. (Luukkainen 2005, 19.)

4.2 Opettajan ammatti professiona

Opettajan ammattia voidaan tarkastella asiantuntija-ammattina, professiona. Käsite professio liittyy opettajan ammatillisuuteen ja työn asiantuntija-ammatin luonteeseen. (Luukkainen 2005, 20, 27.) Näin ollen käsitteet professio, professionaalisuus, ammatti ja ammatillisuus ovat lähellä toisiaan. Profession käsite on kaiken kaikkiaan varsin moniselitteinen (Luukkainen 2004, 48).

Professiolle voidaan hahmotella tiettyjä tunnusmerkkejä. Korkeatasoiseen ammattiin kuuluvat ainakin seuraavat tekijät (Aloni 2002, Niemen 2006, 76, mukaan):

1. ihanne tai kutsumus parantaa ihmisten elämää elämän perustavaa laatua olevissa seikoissa, kuten terveys, kasvatus ja huolenpito;
2. erillinen ja luotettava tietovaranto, joka sisältää ammatin teoreettisen perinteen ja ammattia koskevan julkisen keskustelun;
3. laaja ja kontrolloitu koulutus ja määritelty oikeus toimia ammatissa;
4. ammattiin liittyy erityisosaamista ja erikoistumista (asiantuntijuus), johon on annettu oikeus ja jota arvostetaan. Ammattikunnan jäsenillä on itsenäisyys ammatillisiin mielipiteisiin;
5. ammattikunnalla on oma eettinen koodiohjeisto, joka määrittelee toimintaa ohjaavat arvot ja normit;

6. itsenäinen ammattia koskeva virasto tai taho, jossa käsitellään ammattikunnan jäseniä vastaan nostetut valitukset ja keskustellaan toiminnan eettisyydestä.

Lisäksi profession tunnusmerkkejä ovat ammatillinen autonomia sekä jatkuvan oppimisen merkitys ja oppimisesta oppiminen. Autonomiaan kuuluu vastuu sitoutumisesta ammatilliseen kasvuun ja oman ammattitaidon kehittämiseen. Lisäksi siihen kuuluu ammatin itseohjautuva ja tutkimuspohjainen uudistuminen. (Luukkainen 2005, 28.)

Opettajan ammatista on löydettävissä edellä mainittuja profession piirteitä. Opettajan ammattia tarkastellaan usein kutsumusammattina; puhutaan opettajan kutsumuksesta. Opettajien velvollisuuksiin kuuluu oppilaiden hyvän edistäminen sekä heidän kasvunsa ja kehityksensä tukeminen. Opettajilta edellytetään yliopistotasosta ylempää korkeakoulututkintoa, joka antaa pätevyyden toimia ammatissa. Opetushenkilöstöllä on hallussaan erityistietämystä ja osaamista, kuten tietoa lapsen kasvusta ja oppimisesta. Opettajan asiantuntijuus muodostuu teoreettisesta ja käytännöllisestä sekä näitä yhdistävästä itsesäätelytiedosta (Luukkainen 2004, 59).

Lakien, asetuksien ja normien ohella opettajan työtä ohjaavat eettiset periaatteet. Suomessa opettajan eettiset periaatteet julkaistiin Opetusalan ammattijärjestön toimesta vuonna 1998 (Niemi 2006, 84). Ne käsittelevät opettajan suhdetta työhön, oppijaan, työtovereihin, sidosryhmiin ja moniarvoisuuteen sekä opettajan asemaa yhteiskunnassa. Eettisten periaatteiden taustalla ovat ihmisarvo, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus, vastuu ja vapaus. Opettajan ammatin vastuullisuus edellyttää opettajalta sekä riittävää asiantuntemusta että arvo- ja normipohjaa; kumpikaan niistä ei voi korvata toistaan. (OAJa.) Opettajakunnan jäsenillä on yleensä virasto tai taho, jossa käsitellään opettajista tehtyjä kanteluja. Suomessa näitä asioita hoitavat aluehallintovirastot (Aluehallintovirasto). Opettajan ammatin vastuullisuuteen kuuluu, että opettaja on valmis jatkuvasti kehittämään omaa osaamistaan ja oppimaan uutta. Oman ammattitaidon kehittäminen on opettajan velvollisuus. (OAJa.) Ammatin uudistaminen on mahdollista esimerkiksi täydennyskoulutuksen ja alaa koskevien uusimpien tutkimustulosten soveltamisen kautta.

Gewirtz, Mahony, Hextall ja Cribb (2009) puhuvat artikkelissaan ammatillisuudesta. Luukkaisen (2005, 20) tavoin he ymmärtävät ammatillisuuden viittaavan ensinnäkin ammattiin, profession; se tarkoittaa ammatillista luokkaa. Toiseksi ammatillisuus viit-

taa ammatillisiin hyveisiin eli työtä ohjaaviin eettisiin ja teknisiin periaatteisiin. Kirjoittajien mukaan ammatillisuutta voidaan lähestyä joko ihanteellisesti tai kriittisesti. Idealistiset näkemykset korostavat työn erityisluonnetta, työntekijöiden erityisosaamista sekä eettisiä arvoja. Kriittisissä arvioissa painotetaan professioiden ulossulkevaa luonnetta ja niiden tapaa puolustella vaatimuksiaan vetoamalla erityisasemaansa ja vaikutusvaltaansa. (Gewirtz ym. 2009, 3.)

Kun opettajan ammatillisuutta lähestytään ihanteellisesta näkökulmasta, siinä painottuu erityisesti ammatin erityisluonne. Opettajat ovat asiantuntijoita, joille on annettu yhteiskunnassa erityistehtävä. Onnistuminen tehtävässä varmistetaan korkeatasoisella koulutuksella. (OAJb.) Toisaalta opettajan ammatti on luonteeltaan hyvin ulossulkevaa ja tämä kehityssuunta näyttää vain vahvistuvan suomalaisessa yhteiskunnassa. Esimerkiksi Opetusalan ammattijärjestö on linjannut, että opettajan ammatin arvostuksen lisäämiseksi opettajan ydintehtävä on määriteltävä ja opettajan ammattinimike on suojattava. Ammatin kelpoisuusvaatimukset on säilytettävä korkeina. (OAJb.)

Nykyisin ammatilliset identiteetit ovat jatkuvassa liikkeessä. Perinteisissä ammateissa tehtäväkuvat ovat muuttumassa ja ammattien väliset rajat hämärtyvässä. Tietoyhteiskunnassa mikään ammattikunta ei voi enää samalla tavalla omia tietoa itselleen, sillä tieto on helposti yhä useamman ulkopuolisen ulottuvilla. Opettajan ammatti säilynee kuitenkin vakaana myös tulevaisuudessa, sillä opettajat rakentavat itse aktiivisesti tulkintaa omasta identiteetistään. Opettajien ammattiryhmä voidaan edelleen tunnistaa helposti tiettyjen professioammateille ominaisten piirteiden, kuten ylemmän korkeakoulututkinnon, erityistietämyksen, asiantuntijuuden ja työtä ohjaavien eettisten periaatteiden, perusteella. (Aloni 2002, Niemen 2006, 76, mukaan; Heikkinen & Huttunen 2007, 21.)

4.3 Tulevaisuuden opettajuus

Opettajan työnkuva on aikojen kuluessa muuttunut ja tulevaisuudessa opettajuus muuttuneen edelleen yhteiskunnallisten kehityslinjojen suunnassa. Nykyisin vallalla oleva konstruktivistinen, oppijan omaa aktiivisuutta painottava oppimiskäsitys, on siirtänyt opetuksen painopistettä opettajasta oppijaan. Oppijan asema kehittymisensä subjektina

on vahvistunut. Opettajan tehtävänä on tämän yksilöllisen kehitysprosessin suuntaaminen, tukeminen ja ylläpitäminen. Opettaja mahdollistaa oppilaan oppimisen ottamalla huomioon oppilaan yksilöllisyyden ja järjestämällä oppijalle sopivia oppimisympäristöjä. Myös kehittyvä informaatioteknologia, muuttunut tiedonkäsitys ja uudet oppimisympäristöt ovat muuttaneet opettajan työtä. (Luukkainen 2004, 85, 87; OAJa; Tynjälä 2002.) Opettaja ja koulu eivät ole enää ainoita tiedonlähteitä. Koulutuksen keskeisimmäksi tehtäväksi tulee siksi tiedon välittämisen sijaan oppilaiden ajattelu- ja tiedonkäsittelytaitojen kehittäminen. (Luukkainen 2005, 66.) Oppilaat tarvitsevat taitoa etsiä itse tietoa ja arvioida sen luotettavuutta.

Koulun sisäiset ja ulkoiset muutokset heijastuvat koulujen ja oppilaitosten toimintaan. Tehokkuusvaatimukset, perheiden ongelmat, uudet mediaympäristöt, monikulttuurisuuden vahvistuminen ja oppilaiden heterogeenisyys näkyvät opettajien työn arjessa. Muutokset ohjaavat kouluja kehittymään aiempaa avoimemmiksi ja vuorovaikutteisemmiksi instituutioiksi. Opettajien on irrottauduttava yksin selviytymisen eetoksestaan ja lisättävä yhteistyötään muiden opettajien, vanhempien ja koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Yhteistyön lisääminen edesauttaa muutokseen sopeutumista ja opettajien työssä jaksamista. (Luukkainen 2005, 98; Välijärvi 2005, 105, 107; Välijärvi 2006, 22–23.)

Luukkainen (2005) korostaa nykyopettajuudessa opettajan laaja-alaisen osaamisen tarvetta sekä taitoa jatkuvasti arvioida ja kehittää omaa työtään, oppia uutta. Opettajan rooli refleктоivana oman työnsä tutkijana korostuu. Pelkkä opetustaito ei enää riitä työstä selviytymiseksi. Uuden vuosituhanen opettajalta edellytetään tulevaisuushakuisuutta: yhteiskunnan jatkuvasti muuttuessa opettajan on tärkeää ennakoida tulevaisuuden tapahtumia. Yhteiskunnallisena vaikuttajana opettaja on tietoinen yhteiskunnan kehitysuunnista, kuten työn ja osaamistarpeiden muutoksista. (Luukkainen 2005, 118–119, 194–196.) Myös Patrikainen (2002) kirjoittaa tarpeesta suuntautua opetustyössä yhä enemmän tulevaisuuteen: uusia sukupolvia ei voida enää kasvattaa vain ennakoijan ja sopeutujan rooliin. Tulevaisuudessa tarvitaan globaaliin ja kokonaisvaltaiseen ajatteluun kykeneviä yksilöitä, jotka hallitsevat omaa elämäänsä ja ottavat vastuuta koko ihmiskunnan kehittämisestä. (Patrikainen 2002, 16.)

Aaltola (2005) muistuttaa, että koulujen ei ole mahdollista vastata kaikkiin yhteiskunnallisiin haasteisiin. Nyt jos koskaan tarvitaan autonomisia opettajia, joilla on kykyä

päättää, mikä opetuksessa ja kasvatuksessa on tärkeintä. (Aaltola 2005, 34–35.) Opettajien työmäärä on jo ennestään suuri ja perinteisen opetustyön ohella he tekevät aiempaa enemmän yhteistyötä muiden ammattilaisten, kuten sosiaali- ja terveydenhuollon asiantuntijoiden ja viranomaisten kanssa (OAJa). Oppiminen ja kasvu tarvitsevat aikaa, jota opettajien on varattava riittävästi itselleen ja oppilailleen (Aaltola 2005, 27).

5 AMMATILLINEN IDENTITEETTI JA PEDAGOGINEN KÄYTTÖTEORIA OSANA OPETTAJUUDEN RAKENTUMISTA

5.1 Ammatillinen identiteetti ja pedagoginen käyttöteoria

Luokanopettajaopiskelijoilla on koulutukseen tullessaan valmiina erilaisia elämän aikana muodostuneita arvoja, uskomuksia ja käsityksiä opettajuudesta. Käsitykset liittyvät esimerkiksi opettajan ammattiin, hyvään opettajuuteen ja eri oppiaineiden opettamiseen (Heikkilä ym. 2012, 217). Konstruktivistisen ajattelun mukaisesti opiskelijat ovat aktiivisia tiedon rakentajia, jotka tulkitsevat ja valikoivat koulutuksen aikana hankkimaansa tietoa aikaisempien tietojensa, kokemustensa ja käsitystensä pohjalta (Tynjälä 2002, 38). Tämän vuoksi ei ole yhdentekevää, millaisen tieto- ja käsitysvarannon kanssa opiskelijat tulevat koulutukseen.

Luokanopettajakoulutuksen aikana opiskelijoiden käsitykset opettajuudesta laajenevat, kun he rakentavat omaa ammatillista identiteettiään. Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006) määrittelevät ammatillisen identiteetin elämänsisällönsä perustuvaksi käsitykseksi itsestä ammatillisena toimijana: millaiseksi ihminen ymmärtää itsensä suhteessa työhön ja ammatillisuuteen ja millaiseksi hän haluaa työssään ja ammatissaan tulla. Ammatillinen identiteetti sisältää lisäksi käsitykset siitä, mihin ihminen kokee kuuluvansa ja samastuvansa, mihin hän sitoutuu työssään ja ammatissaan ja, mitä hän pitää tärkeänä. Siihen kuuluvat myös työtä koskevat tavoitteet, arvot, uskomukset ja eettiset ulottuvuudet. Ammatillisen identiteetin rakentumisessa sekä persoonallisella että sosiaalisella on tärkeä osuus: työtä koskevan identiteetin neuvottelu on persoonallisen ja sosiaalisen vuoropuhelua. Työelämässä tapahtuvat muutokset edellyttävät työntekijöiltä jatkuvaa oppimisista ja kehittymistä, minkä yhteydessä myös ammatillinen identiteetti täytyy määrittellä uudelleen. Kehityksen seurauksena sosiaalinen identiteetti on menettänyt merkitystään ja identiteetti nähdään pikemminkin dynaamisena, tilannekohtaisena ja persoonallisesti värittyvänä tulkintana suhteessa työhön ja ammattiin. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26, 43–44.)

Kun opettajan persoonallinen identiteetti määrittää sitä, kuka minä olen, niin ammatillinen identiteetti vastaa kysymykseen, kuka minä olen opettajana (Stenberg 2011b, 27). Opettajan ammatillinen identiteetti sisältää aktuaali-identiteetin, ideaali-identiteetin ja normi-identiteetin. Aktuaali-identiteetti kuvaa sitä, millaisia ominaisuuksia tai piirteitä opettajalla omasta tai toisten mielestä on. Ideaali-identiteetti kuvaa omia toiveita ja tavoitteita: millainen opettaja haluaisin olla? Normi-identiteetti kertoo, millainen opettajan tulisi olla. (Beijaard, Meijer & Verloop 2004, 122.) Ammatillisen identiteetin kehittyminen on osa ammatillista kehittymistä ja siten elinkäistä: kun opettajan tiedot ja taidot kehittyvät työkokemuksen ja lisä- ja täydennyskoulutuksen kautta, hän oppii samanaikaisesti tuntemaan itseään paremmin opettajana (Beijaard ym. 2004, 122; Komulainen, Turunen & Rohiola 2009, 169; Turunen, Komulainen & Rohiola 2009, 179).

Luokanopettajakoulutuksen aikana opiskelijat tulevat tietoisimmiksi itsestään opettajana ja oman toimintansa taustalla olevista tiedostamattomista uskomuksista ja käsityksistä. Prosessia voidaan kuvata ammatillisen identiteetin ytimenä olevan pedagogisen käyttöteorian rakentamiseksi. (Kyrö-Ämmälä 2012, 168.) Pedagoginen käyttöteoria on opettajan työtä ohjaava ammatillinen viitekehys, opetusskeema tai opetusfilosofia. Se koostuu opettajan käsityksistä, uskomuksista ja arvoista. (Stenberg 2011b, 27.) Teoria sisältää opettajan omaa opettajuutta ilmentävät tietoiset tai tiedostamattomat ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitykset, joiden laatu vaihtelee opettajan persoonallisuuden ja yhteiskunnallisen tilanteen mukaisesti (Patrikainen 2009a, 39–40). Opettajaidentiteetin osana pedagoginen käyttöteoria muuttuu jatkuvasti uusien kokemusten ja tulkintojen myötä. Se on opetuksen voimavara, joka tuo työhön selkeyttä ja siten edesauttaa työssä jaksamista. (Stenberg 2011b, 28–29.)

Henkilökohtaisen opetusfilosofian kehittyminen on lähtökohta laadukkaalle opetukselle. Stenbergin (2011a) mukaan hyvä opetus edellyttää tietoisuutta pedagogisen ajattelun taustalla olevista arvoista, uskomuksista ja käsityksistä: Itsensä tunteva opettaja pystyy perustelemaan toimintansa ja tekemään eron olennaisten ja epäolennaisten asioiden välillä. Jos opettaja ei ole tietoinen opetuksen perusteista, hän toimii helpommin väärin olettamusten ja stereotyyppisten käsitystensä varassa. (Stenberg 2011a, 3–4, 13.)

Tässä tutkimuksessa ajattelen luokanopettajaopiskelijoiden pedagogisen käyttöteorian sisältävän heidän henkilökohtaisen käsityksensä opettajan työstä ja opettajuudesta sekä

käsityksen itsestä opettajana ja omista opettajuuteen liittyvistä vahvuuksista ja kehittämiskohteista. Näiden lisäksi käyttäteoria sisältää opiskelijoiden ihmis-, tiedon-, ja oppimiskäsityksen sekä heidän opettajan työtään ohjaavat arvonsa ja uskomuksensa.

5.2 Koulumuistot pedagogisen käyttäteorian kehittymisen lähtökohtana

Luokanopettajaopiskelijoiden pedagoginen käyttäteoria rakentuu osittain heidän koulukokemuksilleen. Muita lähtökohtia opettajaidentiteetin kehittymiselle ovat opiskelijoiden oma persoonallisuus, muut elämäkokemukset, kasvatus sekä elämän aikana omaksutut arvot ja uskomukset. (Heikkilä ym. 2012, 224; Vuorikoski 2003b, 131.) Tutkimusten mukaan erityisesti muistot omista opettajista muovaavat opiskelijoiden opettajuuskäsityksiä ja opettajaidentiteettiä (ks. esim. Kaasila 2000; Uitto 2011). Uitto (2011) toteaa, että tulevilla opettajilla on jo paljon tietoa opettajan työstä oppilaana olemisen myötä. Kouluaikaiset opettajat voivat toimia roolimalleina opiskelijoiden omalle opettajuudelle ja olla jopa tärkein syy luokanopettajaksi hakeutumiselle. Omien opettajien toimintaa seuraamalla opiskelijat ovat oppineet, miten opettajan tulee olla vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Muistojen kautta opiskelijat pohtivat omaa opettamistaan, sitä millaisia opettajia he itse haluaisivat ja eivät haluaisi olla. (Uitto 2011, 29, 68, 79.)

Luokanopettajaopiskelijoiden koulumuistot ovat osa ammatillisen identiteetin ja opettajan pedagogisen käyttäteorian kehittymistä. Tästä seuraa, että koulumuistojen käsittely luokanopettajakoulutuksessa muodostuu merkittäväksi opettajuuden rakentumisen näkökulmasta. Jos luokanopettajaopiskelijat eivät tarkastele menneisyyttään, he voivat tiedostamattaan siirtää opettajuuteensa omilta opettajilta omaksuttuja perinteisiä toimintatapoja (Salo 2005, 119–120; Stenberg 2011b, 43; Uitto 2011, 89). Opiskelijoiden on tärkeää tiedostaa menneisyyden vaikutus nykyisyyteen ja tulevaisuuden opettajuuteensa, sillä koulumuistojen merkitys voi olla myönteinen tai kielteinen (Heikkilä ym. 2012, 225).

Uitto (2011, 89) korostaa, että opettajan työ perustuu ihmissuhteille, minkä vuoksi opettajan on tunnettava oma historiansa. Kun opettaja tietää, mistä hän on tullut, hänen on helpompi suuntautua tulevaan. Opiskelijoiden taustan tunteminen ei hyödytä vain opiskelijoita vaan myös opetusharjoittelua ohjaavia opettajia. Opettajaopiskelijoiden taustan

tunteminen auttaa ohjaajia ymmärtämään paremmin opiskelijoiden ajattelua ja opetus-työssä tehtyjä ratkaisuja (Kaasila 2000, 20).

Koulumuistojen merkitystä opettajan ammatillisessa identiteetissä selvittäneet tutkijat toteavat tutkimustulosten perusteella, että luokanopettajaopiskelijoiden koulumuistoja tulisi käsitellä luokanopettajakoulutuksessa (ks. esim. Heikkilä ym. 2012; Stenberg 2011a; Uitto 2011). Reflektoidessaan muistojaan opiskelijat voivat paitsi tiedostaa muistonsa myös ymmärtää niiden merkityksen ja hyödyntää niitä ammatillisen identiteettinsä rakentamisessa (Heikkilä ym. 2012, 225).

5.3 Pedagogisen käyttäteorian kehittyminen luokanopettajakoulutuksessa

Opettajankoulutuksen tavoitteena on opettajaopiskelijan ammatillinen kasvu ja kehittyminen. Koulutuksen aikana opiskelija rakentaa oman pedagogisen käyttäteoriansa oppimis- ja sosiaalistumisprosessissa. Pedagoginen käyttäteoria kehittyy teoria- ja käytännön opintojen ja opiskelijan harjoittaman oman ajattelun ja toiminnan tietoisesta tarkastelusta eli reflektion vuorovaikutuksessa. (Blomberg ym. 2009, 13; Stenberg 2011b, 45.) Suomalaisessa opettajankoulutuksessa reflektiivisyyttä pidetään merkittävänä opiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehittymisen edellytyksenä (Laine 2004, 17).

Reflektiota tapahtuu jatkuvasti opettajankoulutuksen aikana. Koulutukseen kuuluvilla opetusharjoitteluilla on keskeinen asema opiskelijan reflektointi- ja itsearviointitaitojen kehittämisessä (Patrikainen 2009b, 16). Opetusharjoitteluissa opiskelijat arvioivat omaan toimintaansa ja tulevat vähitellen tietoisiksi arvoistaan, käsityksistään, omasta itsestään opettajina sekä kehittymisen tarpeistaan. Harjoittelun ohjaavien opettajien, toisten opiskelijoiden ja oppilaiden antama palaute sekä ryhmissä käytävät keskustelut edesauttavat opiskelijan reflektiota. (Laine 2004, 24, 98.) Opiskelijoiden itsetietoisuutta lisääviä koulutuksen piirteitä ovat myös perinteinen portfoliotyöskentely sekä oppimispäiväkirjojen ja esseiden kirjoittaminen. Portfolioita ja oppimispäiväkirjoja voidaan kirjoittaa opetusharjoittelujen pohjalta tai ne voivat toimia kurssisuorituksina. (Laine 2004, 93–94.)

Aikaisemmat kotimaiset ja kansainväliset tutkimukset osoittavat opetusharjoitteluiden olevan opettajuuden kehittymisen perusta (ks. esim. Jeronen 2003; Kaasila 2000; Lau-

riala 1997; Ng. ym. 2010; Turnbull 2005). Luukkaisen (2004) mukaan opetusharjoitteluiden merkitys on se, että harjoitteluissa opiskelijat saavat mahdollisuuden soveltaa oppimaansa teoreettista tietoa käytännön kasvatus- ja opetustilanteissa. Harjoittelua ohjaavilla opettajilla on tärkeä rooli tukea opiskelijaa ja ohjata häntä perustelemaan tekemiään ratkaisuja oppimisteoreettisen tiedon avulla. Kokeneet opettajat toimivat samalla esimerkkeinä ja siirtävät tuleville opettajille omissa opetuskäytännöissään ilmevästä niin sanottua hiljaista, piilevää tietoa. (Luukkainen 2004, 75–77, 216.) Parhaimmillaan ohjaus auttaa opiskelijaa pedagogisen käyttöteorian rakentamisessa (Blomberg, Pyysiäinen & Salo 2009, 11).

6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Opettajuus voidaan määritellä kuvaksi opettajan työstä. Se on sidoksissa yhteiskuntaan, kulttuuriin ja aikakauteen. (Luukkainen 2005, 18–19.) Opettaja toteuttaa työssään yhteiskunnan palvelutehtävää ja sivistys- eli kasvatustehtävää. Kasvattaminen sisältää kasvatettavan laaja-alaisen kehityksen tukemisen. Opettajan työssä palvelu- ja kasvatustehtävä ovat yhtä tärkeitä. (Niemi 2006, 82–83.)

Opettajan ammatti voidaan ymmärtää professioksi, koska siitä on löydettävissä useita ammattiohjeille tyypillisiä piirteitä, kuten ammatin harjoittajilta edellytettävä korkeatasoinen koulutus sekä työssä vaadittava erityistietämys ja asiantuntijuus. (Aloni 2002, Niemen 2006, 76, mukaan; Heikkinen & Huttunen 2007, 21.) Tulevaisuuden opettajuudessa korostuvat laaja-alaisuus, tulevaisuushakuisuus ja yhteiskuntasuuntautuneisuus (Luukkainen 2005, 118–119, 194–196; Patrikainen 2002, 16).

Luokanopettajaopiskelijoiden opettajuus kehittyy yksilöllisesti luokanopettajakoulutuksen aikana. Opiskelijoiden pedagogisen käyttöteorian rakentumisen lähtökohtana ovat kouluaikaiset kokemukset oppimisesta ja opettamisesta (Heikkilä ym. 2012, 224; Vuorikoski 2003b, 131). Luokanopettajakoulutuksessa opiskelijan käsitykset opettajuudesta laajenevat, kun hän tulee tietoisemmaksi omasta opettajuudestaan. Itsetietoisuuden kehittymistä edesauttavat opintojen aikana harjoitettava oman toiminnan ja ajattelun kriittinen arviointi eli reflektointi sekä ohjaavilta opettajilta, toisilta opiskelijoilta ja oppilailta saatu palaute (Laine 2004, 23–24).

Teoriaopintojen ja käytännön opetusharjoitteluiden vuorotellessa opiskelija rakentaa oman pedagogisen käyttöteoriaansa, joka koostuu opettajan tiedoista, taidoista, uskoksista ja käsityksistä. Käyttöteoria ohjaa opettajan työtä ja toimii pedagogisen päätöksenteon taustalla. Se on luonteeltaan dynaaminen eli jatkuvasti muuttuva. Laadukas opetus edellyttää jäsentynyttä pedagogista käyttöteoriaa, sillä ilman tietoisuutta opetusta ohjaavista arvoista ja käsityksistä opettaja ei pysty perustelemaan toimintaansa ja tekemään oppimista edesauttavia ratkaisuja. (Stenberg 2011b, 27–28.)

Tutkimukseeni osallistuvien luokanopettajaopiskelijoiden portfolioissa opettajuuden rakentumisen osia ovat koulumuistot ja opetusharjoittelukokemukset. Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut luokanopettajaopiskelijoiden koulumuistojen ja opetusharjoittelukokemusten yhteydestä heidän pedagogisen käyttöteoriansa ja laajemmin opettajuutensa rakentumiseen. Toisin sanoen tutkin sitä, miten opiskelijoiden koulumuistot ja opetusharjoittelukokemukset yhdessä ja erikseen heijastuvat opiskelijoiden opettajuuteen luokanopettajakoulutuksessa.

Tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen pohjalta esitän seuraavat tutkimusongelmat:

1. Mitä koulumuistoja luokanopettajaopiskelijat pitävät merkittävimpinä oman opettajuutensa rakentumisen näkökulmasta?

1.1 Miten luokanopettajaopiskelijoiden koulumuistot näkyvät heidän pedagogisissa käyttöteorioissaan?

2. Mikä on opetusharjoitteluiden merkitys luokanopettajaopiskelijoiden opettajuuden rakentumisessa?

3. Miten luokanopettajaopiskelijoiden pedagoginen käyttöteoria kehittyy koulutuksen aikana?

Ensimmäisen tutkimusongelman avulla etsin vastausta kysymykseen, millä koulumuistoilla on eniten merkitystä opiskelijoiden opettajuutta ja omaa itseä opettajana koskevien käsityksien kehittymisessä. Pedagogisella käyttöteorialla tarkoitan luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä opettajan työstä ja opettajuudesta ja omasta itsestään opettajana sekä käsityksiä hyvästä opettajuudesta ja siitä, millaisia opettajia opiskelijat itse haluaisivat olla. Lisäksi pedagoginen käyttöteoria sisältää opiskelijoiden ihmis-, tiedon-, ja oppimiskäsitykset sekä heidän opettajuuteensa kuuluvat tärkeimmät arvot. Olen kiinnostunut siitä, miten opiskelijoiden kouluaikaiset kokemukset heijastuvat heidän omaan opettajuuteensa, siihen mitä he pitävät tärkeänä, miten he itse toimivat tai haluavat toimia opettajina jne.

Toisen tutkimusongelman avulla selvitän, miten luokanopettajaopiskelijoiden opettajuus kehittyy opetusharjoittelusta toiseen: millaisia muutoksia opiskelijoiden käsityksissä tapahtuu ja, mitkä harjoitteluiden piirteet ovat edistäneet pedagogisen käyttöteorian muodostumista ja laajemmin ammatillista kehittymistä. Kolmannen tutkimusongelman avulla teen yhteenvetoa ensimmäisen ja toisen tutkimusongelman tuloksista eli koulu-
muistojen ja opetusharjoitteluiden merkityksestä luokanopettajaopiskelijoiden pedagogisen käyttöteorian kehittämisessä.

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

7.1 Aineisto ja tutkimushenkilöt

Tutkimukseni aineistona on Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden opintojensa aikana laatimat pedagogiset portfoliot ja opetusportfoliot. Pedagogiset portfoliot sisältävät ”Koulumuistoni”-kirjoitelmia, jotka opiskelijat kirjoittavat heti opintojen alussa. Niiden tarkoituksena on saada opiskelijat tietoisiksi omasta menneisyydestään. Kirjoitelmissa opiskelijat pohtivat koulumuistojaan liittyen esimerkiksi kouluilmapiiriin, luokkatovereihin, opettajiin ja koulumenestykseen. Opiskelijat reflektoivat näiden asioiden merkitystä omalle ajattelulleen ja toiminnalleen sekä tulevaisuuden opettajan työelleen. (Kyrö-Ämmälä 2012, 164–165.) Koulumuistoja käsittelevien kirjoitelmien pituus vaihtelee yhden ja kahdeksan sivun välillä. Kirjoitelmat on laadittu tarinan muotoon: ne sisältävät alun, keskikohdan ja lopun. Muistelu alkaa alakoulusta ja etenee siitä yläkouluun ja toisen asteen opintoihin päätyen Lapin yliopiston luokanopettajakoulutukseen. Kirjoitelmia voidaan näin ollen kutsua kerrotuiksi narratiiveiksi, koska ne sisältävät selkeän juonen pelkän tapahtumien luettelemisen sijaan (Polkinghorne 1995, 12).

Koulumuistojen ohella pedagogiset portfoliot sisältävät kuvauksia opiskelijoiden opetusharjoittelukokemuksista. Opiskelijat pohtivat harjoitteluiden sisältöjä, omaa toimintaansa, vahvuuksiaan ja kehittämisen haasteitaan suhteessa opettajan työn vaatimuksiin. Lisäksi portfoliot sisältävät opiskelijoiden ajatuksia opettajuudesta, ihmisestä, tiedosta ja oppimisesta eli heidän kehittymässä olevan pedagogisen käyttöteorian osia.

Pedagogisen portfolion pohjalta opiskelijat laativat viimeisenä opiskeluvuotena opetusportfolion, joka on tiivistelmä kaikesta siitä, mitä opiskelija on oppinut ja kokenut. Se sisältää henkilökohtaisen pedagogisen käyttöteorian tärkeimmät osat, kuten ihmis-, tiedon-, ja oppimiskäsityksen, käsitykset opettajuudesta, omasta itsestä opettajana sekä tulevaisuuden opettajankuvan.

Opiskelijoita oli ohjeistettu pedagogisen portfolion ja opetusportfolion laatimisessa, minkä vuoksi kaikki portfoliot noudattavat suunnilleen samanlaista rakennetta. Alun

perin tarkoitukseni oli tutkia myös luokanopettajaopiskelijoiden ”luokanopettajapolkuja”. Polut ovat miellekarttoja, aikajanoja tai muita visuaalisia esityksiä, joiden avulla opiskelijat kuvaavat elämänsä merkityksellisiä tapahtumia, kokemuksia ja henkilöitä, joita ovat elämässään kohdanneet. Aineiston hankinnan yhteydessä ilmeni, että monelta opiskelijalta puuttui kyseinen polku. Sain käyttööni yhteensä kuuden opiskelijan polut, mutta en kokenut niistä olevan merkittävää hyötyä tutkimuksessani. En koe tätä puutteeksi, koska luokanopettajaopiskelijoiden matka luokanopettajakoulutukseen ilmenee hyvin myös pedagogisista portfolioista.

Käytin luokanopettajaopiskelijoiden pedagogisia portfolioita koulumuistojen ja opetusharjoittelukokemusten tutkimiseen. Koulumuistoihin liittyen kiinnostukseni kohdistui siihen, mitä asioita opiskelijat muistavat ja mikä on muistojen merkitys opiskelijoille tulevana luokanopettajina. Opetusharjoitteluista kertovista teksteistä etsin sellaisia harjoitteluiden piirteitä, jotka ovat edistäneet luokanopettajaopiskelijoiden oppimista, muutosta ja opettajana kehittymistä. Tavoitteenani oli saada käsitys luokanopettajaopiskelijoiden opettajuuden kehittymisestä harjoittelusta toiseen. Opetusportfolioita käytin lähinnä täydentämään pedagogisista portfolioista saamaani informaatiota. Tutkin opetusportfolioista luokanopettajaopiskelijoiden pedagogisen käyttöteorian sisältöä. Vertasin opiskelijoiden käsitystä tulevaisuuden opettajuudestaan heidän luokanopettajaopintojen alussa muodostamaansa käsitykseen ihanneopettajuudesta. Vertailun avulla sain käsityksen ihanneopettajakuvassa opiskeluvuosien aikana tapahtuneista muutoksista. Lisäksi tutkin opetusportfolioista opiskelijoiden ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitystä ja sitä, miten kyseiset käsitykset näkyvät opiskelijoiden opettajuuskäsityksissä.

Tutkimukseeni osallistuvia luokanopettajaopiskelijoita on yhteensä 13. Opiskelijat valikoituivat mukaan tutkimukseeni sillä perusteella, että he ovat suorittaneet syventävän harjoittelun lukuvuonna 2012–2013. Näin ollen he ovat opinnoissaan loppusuoralla tai jo valmistuneet. Syventävän harjoittelun kyseisenä lukuvuotena suorittaneita opiskelijoita oli yhteensä 42. Sain opiskelijoiden sähköpostiosoitteet Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksen vastaavalta opettajalta. Lähetin opiskelijoille viestin, jossa kerroin tutkimuksestani ja pyysin lupaa käyttää opiskelijoiden portfolioita omassa pro gradu -tutkimuksessani. Pyysin opiskelijoita vastaamaan tietyn ajan kuluessa, antavatko he tutkimuslupaa. Opiskelijoista 13 vastasi myöntävästi ja suunnilleen saman verran vasta-

si kieltävästi, loput eivät vastanneet mitään. Tutkittavien määräksi muodostui näin 13 opiskelijaa, 11 naisopiskelijaa ja kaksi miesopiskelijaa. Kun opiskelijoiden nimet olivat selvillä, sain vastaavalta opettajalta sähköpostissa kyseisten opiskelijoiden pedagogiset portfolioit. Opetusportfolioit ovat olemassa vain paperiversioina, minkä vuoksi kopioin ne omaan käyttööni. Pedagogisia portfolioita on yhteensä 13 eli kaikilta opiskelijoilta. Opetusportfolioita on yhteensä yhdeksän eli lopullinen portfolio puuttui keväällä 2013 neljältä opiskelijalta.

Tutkimukseeni osallistuvat luokanopettajaopiskelijat ovat tulleet luokanopettajakoulutukseen erilaisten vaiheiden kautta. Suurin osa heistä on hankkinut toisen koulutuksen tai työkokemusta ennen luokanopettajaopintoja. Osa opiskelijoista kertoo toimineensa lukion jälkeen koulunkäyntiavustajana tai muissa töissä lasten ja nuorten parissa. Kokemusta opettajan työstä opiskelijat eivät kerro hankkineensa ennen luokanopettajakoulutusta. Opiskelijat ovat aloittaneet luokanopettajaopintonsa vuosina 2007–2009. Kaikki tutkimushenkilöt eivät kerro omaa ikäänsä, mutta suurin osa heistä on syntynyt 1980-luvulla. Opiskelijat suorittivat koulutukseensa kuuluvat opetusharjoittelut Lapin yliopiston harjoittelukoulussa eri luokka-asteilla lukuun ottamatta kenttäharjoittelujaksoa, jonka suorituspaikan opiskelijat saivat vapaasti valita. Osa opiskelijoista suoritti kenttäharjoittelun Rovaniemen alueen kouluissa, osa muissa Suomen kaupungeissa. Kaksi opiskelijaa suoritti kenttäharjoittelun ulkomailla.

Aloitin tutkimukseni tekemisen teoreettisen viitekehyksen rakentamisella. Aineiston hankkimisen jälkeen aloitin siihen tutustumisen lukemalla kaikki tekstit. Samanaikaisesti luin menetelmäkirjallisuutta ja syvennyin erilaisiin analyysitapoihin. Tutkimusongelmien selkiintyessä toteutin aineiston analyysin ja tulkinnan. Tämän jälkeen tarkastelin saamiani tuloksia teoreettista taustaa vasten. Tutkimusprosessissani teorian rakentaminen, aineiston analyysi ja johtopäätösten tekeminen tapahtuivat osittain samanaikaisesti, sillä lukiessani tuloksia ja tehdessäni johtopäätöksiä huomasin tarvetta edelleen täydentää teoreettista viitekehystä. Viimeinen vaihe tutkimusprosessissa oli pohdinnan kirjoittaminen.

7.2 Narratiivinen lähestymistapa ja sisällönanalyysi

Koulumuistoja käsittelevien kirjoitelmien tutkimiseen sovelsin narratiivista lähestymistapaa. Se sopii hyvin koulumuistojen analyysiin, koska kirjoitelmat ovat omaelämäkerta-aineistoa. Narratiivista lähestymistapaa on käytetty koulumuistojen tutkimiseen myös aikaisemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Jeronen 2003; Kaasila 2000; Uitto & Syrjälä 2008). Narratiivisessa tutkimuksessa tutkimuskohteena ovat kertomukset, jotka voivat olla esimerkiksi elämäntarinoita, haastattelutekstejä, päiväkirjoja tai kirjeitä. Tarinoiden ajatellaan välittävän ja rakentavan tietoa. Narratiivisuuden käsitteellä voidaan viitata tiedonprosessiin sinänsä, tietämisen tapaan ja tiedon luonteeseen, jolloin se liittyy konstruktivistiseen tiedonkäsitteeseen. Konstruktivistisen ajattelutavan mukaan ihmiset rakentavat tietonsa, identiteettinsä ja todellisuutensa kertomusten kautta. Todellisuus on alati kehkeytyvä kertomus, joka muuttaa muotoaan jatkuvasti uusien tietojen ja kokemusten myötä. Näin ollen yhtä, kaikille yhteistä todellisuutta ei ole olemassa. (Heikkinen 2001, 116, 118–119; Syrjälä 2007, 239.) Koulumuistot ovat tärkeä osa luokanopettajaopiskelijoiden persoonallista ja ammatillista identiteettiä, minkä vuoksi on luonnollista ymmärtää muistoista kertominen opiskelijoiden tavaksi rakentaa omaa yksilöllistä identiteettiä.

Narratiivisuudella voidaan kuvata tutkimusaineiston luonnetta. Narratiivinen tutkimusaineisto on joko suullista tai, kuten tässä tutkimuksessa, kirjallista kerrontaa. Käsitteellä viitataan usein aineiston analyysitapoihin: puhutaan narratiivien analyysistä, jossa kertomukset luokitellaan erillisiin luokkiin tai narratiivisesta analyysistä, jossa painotus on uuden kertomuksen tuottamisessa. Neljänneksi narratiivisuus liitetään tutkimuskirjallisuudessa narratiivien käytännölliseen merkitykseen eli narratiivien käyttöön ammatillisena työvälineenä esimerkiksi psykoterapiassa. (Heikkinen 2001, 118, 121–122, 125.) Omassa tutkimuksessani narratiivisuudella tarkoitetaan sekä tutkimuksellista lähestymistapaa että analyysitapaa. Tutkimustani voi luonnehtia myös elämäkertatutkimukseksi, koska tutkin luokanopettajaopiskelijoiden omaelämäkertoja, jotka kuvaavat opiskelijoiden elämää ja heidän polkujaan luokanopettajakoulutukseen (Syrjälä 2007, 239).

Luokanopettajaopiskelijoiden opetusharjoittelukokemusten ja pedagogisten käyttöteorioiden tutkimiseen sovelsin sisällönanalyttisiä menetelmiä. Sisällönanalyysi voidaan ymmärtää yksittäisenä metodina tai väljänä teoreettisena viitekehyksenä. Kaikki tutkimus on eräällä tavalla sisällönanalyysia; liittyyhän tutkimuksen tekoon aina erilaisten sisältöjen analyysia. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93.) Sisällönanalyysissa tutkittavasta aineistosta etsitään sen keskeisimmät asiat ja lopuksi aineisto tiivistetään ja saatetaan yksinkertaisempaan muotoon (Cohen, Manion & Morrison 2011, 559). Päädyin sisällönanalyysin käyttöön, koska se palvelee tutkimukseni tarkoitusta muodostaa kokonaiskuva aineistosta ilmenevistä seikoista.

7.3 Analyysin toteuttaminen

Narratiivisen aineiston analyysiin on olemassa useita tapoja. Lieblich, Tuval-Mashiach ja Zilber (1998) puhuvat holistisesta ja kategorisesta lähestymistavasta sekä sisällön ja muodon analyysista. Holistisessa lähestymistavassa elämäntarinaa tarkastellaan kokonaisuutena ja tarinan osia tulkitaan suhteessa kokonaisuuteen. Kategorisessa lähestymistavassa tarina jaetaan osiin ja tarinan sisältämät asiat ryhmitellään useiksi kategorioiksi. Sisällön analyysissa huomio keskittyy siihen, mitä tarinassa tapahtuu, miksi, kenen toimesta jne. Muodon analyysissa itse sisältö on toissijainen ja kiinnostuksen kohteena on esimerkiksi tarinan rakenne, tapahtumajärjestys sekä sanojen ja metaforien käyttö. Kun lähestymistapa-ulottuvuus ja sisältö-muoto-ulottuvuus yhdistetään, saadaan neljä erilaista tapaa lukea narratiivista aineistoa: holistinen vs. kategorinen sisällön analyysi sekä holistinen vs. kategorinen muodon analyysi. (Lieblich ym. 1998, 12–13.)

Kategorinen analyysi soveltuu käytettäväksi silloin, kun ollaan kiinnostuneita useamman ihmisen yhteisesti jakamista ilmiöistä. Itse olen kiinnostunut siitä, mitä samaa, ja mitä erilaista luokanopettajaopiskelijoiden koulumuistoissa on. Minua ei niinkään kiinnosta yksittäisen opiskelijan elämäntarina. Näin ollen kategorinen analyysi sopii parhaiten omaan tutkimukseeni. Opiskelijoiden kertomuksissa minua kiinnostaa niiden sisältö eli kuka kertoo, mitä kerrotaan, mitä tapahtuu jne. Analyysitapani on näin ollen kategorinen sisällön analyysi, joka muistuttaa paljon perinteistä sisällönanalyysia. (Lieblich ym. 1998, 12–13.) Kategorista sisällön analyysia on käytetty myös aikaisemmissa tut-

kimuksissa koulumuistojen tarkasteluun (ks. esim. Kaasila 2000). Kyseistä analyysitapa voidaan kutsua narratiivien analyysiksi erotuksena narratiivisesta analyysistä (Heikkinen 2001, 118).

Aloitin opiskelijoiden koulumuistojen analyysin siten, että päätin aluksi tutkimusongelmien ohjaamana ne asiat, joihin halusin kiinnittää huomiota. Tämän jälkeen luin opiskelijoiden kertomuksia, tein merkintöjä ja kirjoitin muistiinpanoja kiinnostavista seikoista. Tarkastelin merkintöjen samankaltaisuuksia ja eroja, minkä jälkeen muodostin laajempia kategorioita ja teemoja. (Lieblich ym. 1998, 13.) Teemoittelu tarkoittaa tarinajoukon jäsentämistä, ts. aineistosta poimitaan tutkimusongelman kannalta tärkeitä asioita, joista muodostetaan laajempia teemoja. Teemoittelun avulla muodostin lopulta tyyppikertomuksia siten, että samanlaiset tarinat muodostivat yhden tyyppin. (Eskola & Suoranta 2008, 174, 181.) Kaasila (2000) luokitteli jokaisen opiskelijan vain yhteen kertomustyyppiin. Oma analyysini eroaa tästä siten, että rakentamani kertomustyyppit ovat yhteenvetoja kaikkien opiskelijoiden koulumuistoista. Yhden opiskelijan pienois-kertomus sisältyy tavalla tai toisella kaikkiin tyyppikertomuksiin.

Toteuttamani narratiivien analyysi muistuttaa Timo Laineen esittämää tyyppillisintä laadullisen tutkimuksen analyysin etenemistapaa (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93–94). Samalla tavalla analysoin myös luokanopettajaopiskelijoiden opetusharjoittelukokemuksia. Erona koulumuistojen analyysiin oli se, että en rakentanut harjoittelukokemuksista varsinaisia tyyppikertomuksia vaan etsin niistä yhtäläisyyksiä ja eroja, minkä jälkeen muodostin aineistoa kuvaavia kategorioita, teemoja.

7.4 Eettiset näkökohdat

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) on julkaissut ohjeet liittyen hyvään tieteelliseen käytäntöön ja sen loukkausepäilyjen käsittelemiseen Suomessa. Tieteellinen tutkimus voi olla eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa vain, jos tutkimus on toteutettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla. Tärkeä lähtökohta hyvälle tieteelliselle käytännölle on se, että tutkimuksessa noudatetaan rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissa. Yritin noudattaa tätä ohjetta parhaani mukaan tutkimuspro-

sessin aikana. Lisäksi sovelsin tutkimukseeni tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä. Huomioin muiden tutkijoiden ja asiantuntijoiden tekemän työn siten, että viittaan säännöllisesti heidän julkaisuihinsa tarpeellisissa kohdissa. Tutkimukseni on suunniteltu ja toteutettu tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla. Olen hankkinut kaikki tarvittavat tutkimusluvut. Keväällä 2013 pyysin ja sain tutkimusluvan Lapin yliopiston luokanopettajankoulutuksen professorilta (ks. LIITE 1.). Luokanopettajaopiskelijoilta on opintojen alussa kysytty kirjallinen lupa aineiston käyttöön. Tutkimusprosessin aikana ilmeni, että osa opiskelijoista ei muistanut antaneensa tutkimuslupaa. Tämän vuoksi pyysin samaisena keväänä vielä uuden luvan kaikilta niiltä neljältäkymmeneltäkahdelta opiskelijalta, joiden aineistoa halusin tarkastella (ks. LIITE 2.). Luvan pyytäminen osoittautui hyväksi ratkaisuksi, koska sain pyyntööni myös kieltäviä vastauksia. Kaikkien opiskelijoiden portfolioiden käyttäminen olisi ollut vastoin opiskelijoiden tahtoa ja hyvää tieteellistä käytäntöä. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.)

Tutkimuseettinen neuvottelukunta on lisäksi julkaissut humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotuksen eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. Ensimmäinen eettinen periaate koskee tutkittavien itsemääräämisoikeuden kunnioittamista. Se sisältää tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuuden: osallistumisen tulee olla vapaaehtoista ja perustua riittävään tietoon tutkimusaiheesta, tutkimuksen tarkoituksesta ja muista olennaisista asioista. Suostumus tutkimukseen osallistumiseen pyydetään suullisesti tai kirjallisesti. Sain tutkimukseeni osallistuvilta luokanopettajaopiskelijoilta suostumuksen sähköpostiviestillä sen jälkeen, kun olin lähettänyt heille tutkimuslupa-anomuksen (ks. LIITE 2.). Kerron anomuksessa opiskelijoille tutkimukseni aiheen ja tarkoituksen sekä sen, miten tutkimustuloksia tullaan mahdollisesti hyödyntämään. Lisäksi kuvaan tutkimusaineiston ja kerron sen käyttötarkoituksen. Tutkimuslupa-anomus sisältää minun ja ohjaajani yhteystiedot, mikä mahdollistaa lisäinformaation hankkimisen tarvittaessa. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 4–6.)

Toinen tärkeä eettinen periaate koskee vahingoittamisen välttämistä: tutkimus ei saa aiheuttaa tutkittaville henkisiä, taloudellisia tai sosiaalisia haittoja. Tutkimusaiheeni ei ole erityisen tunteita herättävä, minkä vuoksi tutkimukseni aiheuttaman henkisen rasi-

tuksen voi arvioida vähäiseksi. Tutkijana minun on kuitenkin huomioitava, että luokanopettajaopiskelijoiden henkilökohtaiset dokumentit voivat sisältää myös arkaluontoisia tietoja. Opiskelijat kirjoittavat asioista, joita he eivät ole välttämättä koskaan kertoneet kenellekään. Osa opiskelijoista antoi kieltävän vastauksen tutkimusaineiston käyttöön, mikä kertoo siitä, että opiskelijat eivät syystä tai toisesta halunneet heidän kirjoituksiaan luettavan. Varsinainen tutkimusprosessi ei ole rasittanut tutkimushenkilöitä, koska en ole ollut yhteydessä heihin tutkimukseeni liittyen paitsi tutkimusluvan pyytämisen yhteydessä. En oleta tutkimukseni aiheuttavan tutkimushenkilöille taloudellista tai sosiaalista haittaa. Minimoin mahdollisen haitan pyrkimällä huolellisuuteen luottamuksellisten tietojen säilyttämisessä ja käsittelyssä. Kunnioitan tutkimushenkilöiden yksityisyyttä poistamalla tutkimusraportista kaikki henkilötiedot ja säilyttämällä tutkimusaineiston ulkopuolisten henkilöiden ulottumattomissa. Pyrin esittämään tutkimustulokset arvostelua ja asenteellisuutta välttäen ja tutkimushenkilöitä kunnioittaen. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 7–8.)

Edellisten periaatteiden lisäksi tutkimuksen teossa on huomioitava yksityisyyteen ja tietosuojaan liittyvät näkökohdat. Tutkimusaineiston suojaaminen tarkoittaa, että tutkimusaineisto säilytetään huolellisesti siten, että vain tutkija pääsee käsiksi aineistoon. Tämä periaate toteutuu tutkimuksessani hyvin, sillä kenellekään ulkopuolisella ei ole ollut mahdollisuutta lukea tutkimushenkilöiden tekstejä. Tutkimusaineistojen luottamuksellisuudella varmistetaan tutkimusaineiston rajattu käsittely, käyttö ja säilyttäminen. En ole käyttänyt luokanopettajaopiskelijoiden portfolioita muuhun kuin tutkimustarkoitukseen enkä ole luovuttanut aineistoa ulkopuolisille henkilöille. Yksityisyyden suoja valmiissa tutkimusraportissa varmistetaan poistamalla siitä kaikki henkilötunnisteet, kuten nimiä, ikää ja asuinpaikkaa koskevat tiedot. Anonymiteetti varmistetaan antamalla kaikille osallistujille kuvitteelliset nimet. Opiskelijoiden henkilöllisyys on ainoastaan tutkijan tiedossa eikä lopullisesta tutkimusraportista voida tunnistaa yksittäistä opiskelijaa. Täydellinen henkilöllisyyden salaaminen ja tunnistamattomuus eivät ole kuitenkaan mahdollisia, koska opiskelijoiden tekstit ovat olleet myös muiden henkilöiden, kuten yliopiston opettajien ja toisten luokanopettajaopiskelijoiden, luettavissa. Opiskelijat ovat lukeneet ja kommentoineet toistensa portfoliotekstejä, minkä vuoksi osa saman vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoista mahdollisesti tunnistaa tutkimusraportista opiskelutoverinsa. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 9–11.)

Hyvän tieteellisen käytännön ja eettisten periaatteiden lisäksi tutkimusprosessin aikana on huomioitava tutkimukseen sisältyvä väärintulkittamisen mahdollisuus. Tässä tutkimuksessa väärintulkittamisen vaara on erityisen suuri, koska minulla ei ole mahdollisuutta kysyä asioista opiskelijoilta itseltään ja esimerkki tarkistaa tekemieni tulkintojen paikkansapitävyyttä. Voin tulkita opiskelijoiden tuotoksia toisin kuin mitä he ovat tarkoittaneet. Voin ymmärtää asioita väärin ja tulkita tekstejä liikaa tai liian vähän. Tutkimukseeni osallistuvat opiskelijat eivät pysty missään vaiheessa puolustamaan omia näkemyksiään. Näin ollen opiskelijoiden ääni pääsee esiin vain tutkijan tekemien tulkintojen ja johtopäätösten kautta. Tutkijana voin pyrkiä mahdollisimman totuudenmukaiseen tulkintaan. Keinona tutkimushenkilöiden oman äänen kuulumisen varmistamiseen on aineistolainausten käyttö. Suorat sitaatit lisäävät tutkimuksen autenttisuutta ja antavat lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkijan tekemisen johtopäätösten luotettavuutta. (Eskola & Suoranta 2008, 145–152.)

Käyttämäni tutkimusaineistoa ei ole koskaan aikaisemmin tutkittu. Tutkimukseni hyöty on se, että se antaa tietoa koulumuistojen ja opetusharjoitteluiden merkityksestä luokanopettajaopiskelijoiden opettajuuden rakentumisessa. Saamiani tuloksia voidaan hyödyntää luokanopettajakoulutuksessa esimerkiksi syventämällä ja laajentamalla koulutuksen aikana käytäviä keskusteluja. Koska kyseinen aineisto on aiemmin tutkimaton, oma tutkimukseni herättää todennäköisesti jatkotutkimuksen aiheita nykyisille ja tuleville opiskelijoille sekä alan tutkijoille.

8 TULOKSET

8.1 Koulumuistojen merkitys pedagogisissa käyttöteorioissa

Ensimmäisen tutkimusongelman tavoitteena oli selvittää luokanopettajaopiskelijoiden merkittävimpiä koulumuistoja heidän opettajuutensa rakentumisen näkökulmasta sekä koulumuistojen näkymistä opiskelijoiden pedagogisissa käyttöteorioissa. Selvästi suurin osa luokanopettajaopiskelijoiden koulumuistoista liittyy kouluaikaisiin opettajiin. Negatiiviset muistot liittyvät lähes yksinomaan opettajiin. Aineiston perusteella opiskelijat pitävät oman opettajuutensa rakentumisen kannalta merkittävimpinä juuri opettajiin liittyviä muistoja.

Opiskelijoiden koulumuistot ovat pääosin positiivisia. Osa opiskelijoista keskittyy muistelussa vain opettajiin ja osa kertoo myös yleisesti koulunkäynnistään ja kouluyhteisöstään. Kaikki opiskelijat kertovat pitäneensä koulusta ja viihtyneensä siellä hyvin. Suurin osa oli kertomansa mukaan menestynyt hyvin, osa koki olleensa keskinkertainen oppilas. Moni naisopiskelija muistelee olleensa kiltti ja tunnollinen oppilas, joka ei kyseenalaistanut opettajia. Kaikilla opiskelijoilla oli ollut koulussa kavereita. Osa opiskelijoista muistaa lämmöllä kouluaikana tehtyjä yhteisiä retkiä, juhlia, urheilukilpailuja, näytelmiä ja muuta oheistoimintaa. Onnistumisen kokemukset ja mukavat koulutehtävät ovat jääneet mieleen. Muutama opiskelija liittää positiivisia muistoja pieneen ja rauhalliseen kyläkouluyhteisöön, jossa ilmapiiri oli lämmin ja jossa kaikki tunsivat toisensa. Kyläkoulujen yhteiset tapahtumat olivat vahvistaneet yhteisöllisyyttä koulussa. Kolme opiskelijaa (*Johanna, Saana ja Juhani*) kertoo kokeneensa kouluaikanaan kiusaamista, johon opettajat eivät olleet syystä tai toisesta puuttuneet.

Opiskelijoiden koulumuistot ovat pääosin tunneväritteisiä eikä aineistossa esiinny paljoakaan neutraaleja opettajamuistoja. Eräs opiskelija kertoo, kuinka oma alakoulun opettaja sai hänet tuntemaan olonsa kotoisaksi, minkä vuoksi kouluun oli aina mukava mennä. Sama opiskelija muistaa yläkoulusta opettajan kinastelun luokan poikien kanssa.

Toinen opiskelija kertoo neutraalina muistona, että hän on aina tullut toimeen kaikkien opettajiensa kanssa. Opiskelijat eivät kerro neutraaleista opettajistaan tämän enempää.

Eri opiskelijoiden opettajamuistoissa on aineiston perusteella paljon yhtäläisyyksiä. Opettajamuistoja lukiessa muodostui kuva luokanopettajaopiskelijoiden ”hyvistä” ja ”huonoista” opettajista. Muodostin narratiivien analyysin avulla kaksi tyyppikertomusta. ”Kertomus hyvästä opettajasta” kertoo, millainen on luokanopettajaopiskelijoiden mielestä hyvä tai ideaali opettaja. ”Kertomus huonosta opettajasta” kertoo opiskelijoiden näkemyksen huonoista opettajista. Kertomukset ovat yhteenvetoja kaikista kolmetoista kertomuksesta. Muistot opettajista sisältävät paljon kuvauksia opettajista ihmisinä, persoonina. Opiskelijat kuvaavat jonkin verran opettajiensa käyttämiä opetusmenetelmiä mutta eivät oppitunteihin liittyneitä rutiineja. Muistelun kohteena ovat sekä peruskoulun että lukion opettajat. Opiskelijoiden kouluaikaisissa opettajissa on niin nais- kuin miesopettajiakin. Opettajien ikäjakauma on kertomusten mukaan laaja: opiskelijoilla on ollut sekä eläkeikää lähestyviä kokeneita opettajia että nuoria opettajia.

Seuraavaksi teen yhteenvetoa luokanopettajaopiskelijoiden opettajamuistoista sekä hyvien ja huonojen opettajien merkityksestä opiskelijoiden pedagogisissa käyttöteorioissa. Esitän analyysissä myös yleiskuvasta poikkeavia tapauksia, jos katson niiden tuovan lisäarvoa ongelman ratkaisuun. Tutkimushenkilöiden ääni kuuluu valitsemisani aineistolainauksissa. Olen antanut kaikille opiskelijoille kuvitteelliset nimet, jotka mainitsen aineistositaattien lopussa.

8.1.1 Muistot hyvistä opettajista

”Hyvä opettaja on lämmin, avoin ja ihmisläheinen. Hän välittää oppilaistaan ja huomioi jokaisen oppilaan yksilöllisyyden. Hän on kärsivällinen, lempeä ja empaattinen, mutta tarpeeksi jämäkkä. Hyvä opettaja on auktoriteetti. Hän pitää ohjat käsissään, mutta ei ole liian ankara. Hän rohkaisee ja kannustaa oppilaita yrittämään parhaansa. Hyvä opettaja on itse innostunut työstään ja hän sytyttää myös oppilaassa innostuksen jotakin oppiainetta kohtaan. Hän on reilu, kunnioittaa itseään ja muita, ja kohtelee kaikkia oppilaita tasapuolisesti. Hyvä opettaja tekee työtä persoonallaan. Hän kiinnittää oppilai-

den mielenkiinnon vaihtelemalla opetusmenetelmiä ja perustelemalla, miksi jokin oppisisältö on tärkeä. Hän pitää luokan ”hereillä” koko tunnin ajan.”

Luokanopettajaopiskelijoiden parhaimmat koulumuistot liittyvät empaattisiin ja ihmisläheisiin opettajiin. Nämä opettajat tunsivat oppilaansa ja he olivat kiinnostuneita oppilaidensa elämästä myös koulun ulkopuolella. He olivat riittävän tiukkoja, mutta samalla helposti lähestyttäviä. Kyseisistä ominaisuuksista opiskelijat halusivat itselleen samanlaisen empaattisuuden ja jäämäkkyuden:

”Ala-asteella minulla oli kaksi opettajaa ylitse muiden (positiivisessa mielessä). Heillä oli auktoriteetti kohdillaan ja he osoittivat välittävänsä oppilaistaan myös koulun ja luokkahuoneen ulkopuolella, esimerkiksi huomioimalla kotona tapahtuvia asioita ja kyselemällä kuulumisia niihin liittyen.” (Helena)

”Opettaja oli rento ja lupsakka, mutta osasi olla myös auktoriteettihahmo. Hän osasi nuhdella meitä niin, että me ymmärsimme tehneemme väärin. Vaikka hän oli välillä ankara ja jyrkkä, me emme silti vihanneet häntä. Hän on mielestäni hyvä kasvattaja ja sellainen itsekin haluaisin olla. Luulen, että hänen toimintansa vaikuttaa myös minun tyyliini opettajana.” (Anna)

Opiskelijat muistavat ne opettajat, jotka pitivät työstään ja joiden oma innostus sai oppilaatkin innostumaan. Kyseiset opettajat opettivat, kuinka tärkeää on, että opettaja on itse kiinnostunut opettamastaan asiasta. Ilman sitä eivät oppilaatkaan motivoitu oppimaan:

”Erityisesti historia/yhteiskuntaopin-, pitkän matikan ja ruotsinopettajat olivat mielempainuvia. Heidän tunneillaan hankalatkin asiat painuivat oppilaiden muistiin ja he saivat meidät usein innostumaan tylsistäkin asioista. Näiden opettajien ominaisuuksista haluaisin juuri innostavuuden ja kannustamisen taidot.” (Tuuli)

Luokanopettajaopiskelijat halusivat olla yhtä kannustavia ja rohkaisevia opettajia kuin heidän opettajansa olivat. Samoin he halusivat luoda omaan luokkaansa yhtä kodinomaisen ja turvallisen tunnelman kuin heidän opettajansa aikanaan loivat:

”Opettajamme myös rohkaisi ja kannusti koko luokkaa toimimaan yhdessä niin ettei kukaan jäänyt ikinä ulkopuolelle. Tälläisen turvallisen ja lämpimän luokkahengen haluaisin itsekin pystyä joskus omaan luokkaani luomaan.” (Juhani)

Luokanopettajaopiskelijoilla on ollut kouluaikana useita opettajia, joiden persoonaa ja toimintaa he itse haluaisivat jäljitellä omassa opettajuudessaan. Opiskelijat eivät kuitenkaan halua matkia kouluaikaisia opettajiaan vaan omaksua heiltä hyväksi kokemiaan ominaisuuksia ja toimintatapoja. Kouluaikeisten kokemusten muistelun merkitys lie- neekin se, että sitä kautta opiskelijat tiedostavat entisten opettajiensa mahdollisen vaiku- tuksen omaan opettajuuteensa (Heikkilä ym. 2012, 225). Omilta opettajilta voidaan omaksua ominaisuuksia tai toimintatapoja, mutta tämä tapahtuu tietoisesti.

Esimerkiksi Susanna pohtii kriittisesti omien opettajiensa vaikutusta opettajuuteensa:

”Pelkään hieman, että alkaisin matkimaan lempiopettajieni toimintatapoja ja luon- teenpiirteitä. Saatan alitajuntaisesti pyrkiä olemaan kuin he – – Pysin siihen, että olen opettajana oma itseni, en matkisi omia entisiä lempiopettajiani. Sen sijaan että matkisin heitä, pyrkisin ammentamaan heidän toimintatavoistaan ja käyttäytymisis- tään niitä asioita, jotka sopivat minun luonteelleni. Toivon myös että pystyn tiettyjä toimintamalleja toistamaan melkein samoin kuin entiset opettajani, jos niistä on ollut oppilaille hyötyä.” (Susanna)

8.1.2 Muistot huonoista opettajista

”Huono opettaja ei saa kunnollista otetta oppilaisiin. Hänellä ei ole tarvittavaa aukto- riteettia, jonka avulla hallita luokkaa. Huono opettaja ei välitä opettamastaan aineesta tai opettamisesta, mikä ilmenee esimerkiksi siten, että opettaja ei ilmesty ollenkaan tun- nille. Hänen opetuksensa toistaa jatkuvasti samaa kaavaa: oppilaat lukevat kirjaa ja tekevät tehtäviä. Opettaja toimii mekaanisesti vailla luovuutta. Hän ei ole tarpeeksi vaativa. Tästä seuraa, että oppilaiden motivaatio ja innostus oppimiseen vähitellen sammuvat. Huono opettaja hallitsee oppilaita pelolla: hän pitää yllä kovaa kuria ja järjestystä. Hän toimii epäammattimaisesti, esimerkiksi haukkuu oppilaan tai ivailee oppilaan vastatessa väärin. Huono opettaja sulkee silmänsä koulukiusaamiselta eikä puutu siihen.”

Kiusaamista kouluaikana kokeneet opiskelijat kertovat, että he eivät missään tapauk- ssa hyväksy kiusaamista tai oppilaiden epätasa-arvoista kohtelua omassa luokassaan.

Kokemustensa opettamina kyseiset opiskelijat myös arvioivat olevansa hyviä havaitsemaan luokassaan tapahtuvan kiusaamisen:

”Tästä päästäänkin hyvin siihen, miten nämä kokemukset ovat vaikuttaneet minuun kasvattajana ja tulevana opettajana. En hyväksy missään määrin eriarvoistamista. Kaikki ihmiset ovat samanarvoisia. Kenellekään ei saa nauraa eikä ketään saa arvostella negatiivisesti – – Kasvattajana en myöskään voi sietää kiusaamista ja luulen, että olen melko hyvä havaitsemaan sitä jos sellaista luokassa on – – Kokemukseni ”huonoista” opettajista, jotka antoivat muiden nauraa väärille vastauksille, ovat jääneet lähtemättömästi mieleen. Nyt ymmärrän, että se oli vain opettajan ammattitaidon puutetta tai vääristynyttä kuvaa hyvästä pedagogiikasta. Tietoisuus näistä asioista estää minua toistamasta näitä virheitä, pitää tuntosarveni pystyssä kiusaamisen suhteen ja puolustamaan sitä pienintäkin.” (Johanna)

Opiskelijoilla on kokemusta työhönsä kyllästyneistä opettajista, jotka opettivat aina samalla tavalla. Näiden opettajien tunnit olivat yleensä tylsiä, minkä vuoksi oppilaiden kiinnostus opetukseen ja oppiaineen opiskeluun sammui nopeasti. Kyseistä toimintatapaa opiskelijat eivät halua toistaa: he haluavat olla innostuneita ja kehittää uusia opetusmenetelmiä oppilaiden yksilöllisten tarpeiden mukaan:

”Yläasteella sain ensimmäiset kokemukseni huonoista opettajista kun maantiedon opettajan tunneilla harjoitimme ”lue kappale ja tee tehtäväkirjan tehtävät” metodia. Luokassa vallitsi kova kuri eikä opettajaa saanut häiritä. Maantieto tuntui tästä syystä erittäin vastenmieliseltä oppiaineelta, enkä koe oppineeni oikeastaan mitään – – Kokemukset omista opettajista ovat opettaneet ainakin sen, etteivät kaikki opetusmenetelmät ja tyylit sovi kaikille. Opettajan tulisi kehittää uudenlaisia oppimista edistäviä menetelmiä sellaisille oppilaille jotka eivät opi kuten suurin osa muista.” (Krisstiina)

Opiskelijoiden koulupolulle mahtuu opettajia, jotka laiminlöivät velvollisuuksiaan eivätkä esimerkiksi valvoneet oppilaita välitunnilla tai ilmestyneet oppitunneille. Osa kyseisistä opettajista vaikutti täysin kyllästyneeltä työhönsä, mikä ilmeni esimerkiksi opettajajohtoisena opettamisena. Näiltä opettajilta luokanopettajaopiskelijat oppivat, että

opettajan täytyy aidosti välittää oppilaistaan, hänen tulee olla vastuuntuntoinen ja luotettava aikuinen:

”Huonoimmat muistot opettajista taas liittyivät opettajiin, jotka eivät tuntuneet välittävän opettamastaan aineesta tai opettamisesta ylipäättäin; he tulivat myöhässä, ja joskus eivät ilmestyneet paikalle ollenkaan. Heidän tunneillaan useimmiten luettiin vain oppikirjaa ja tehtiin tehtäviä. En todellakaan haluaisi olla kuten he; oiva esimerkki siitä, mitä tapahtuu, kun menettää kiinnostuksensa työhönsä.” (Saana)

Luokanopettajaopiskelijoiden muistot huonoista opettajista liittyvät usein tiettyihin tilanteisiin ja tapahtumiin luokkahuoneessa. Kyseisissä tilanteissa opettaja on toiminut opiskelijoiden mielestä väärin. Osa muistoista on hyvin yksityiskohtaisia; opiskelijat muistavat hyvin myös tapahtumiin liittyviä tunnelmia. Yksittäisten kouluaikaan liittyvien tapahtumien tarkka muistaminen viittaa muistojen erityiseen merkitykseen opiskelijoiden elämässä (Blagov & Singer 2004, 492–493). Esimerkiksi Lotta muistaa selvästi ensimmäisellä kouluvuotena tapahtuneen isänpäiväkorttiepisodin, jonka seurauksena hänen suhtautumisensa luokanopettajaan muuttui ratkaisevalla tavalla:

”Erityisen selkeästi mieleen jäänyt epämieluisa muisto liittyy ensimmäisen luokan syksyyn, jolloin teimme isille isänpäiväkortteja. En onnistunut opettajan muistutuksesta huolimatta mahduttamaan koko runoa korttiin, jolloin opettaja hermostui minulle ja heitti kortin silmilleni muistuttaen annetuista ohjeista. Hetki ja tunnelma ovat ikuisesti painuneet mieleeni, enkä edelleenkään osaa täysin määritellä itselleni kunnioitinko ja pidinkö kyseisestä opettajasta sen jälkeen – – myöhemmin pohtiesani kyseistä tapahtumaa ja sen seurauksia, olen havainnut, että aloin kyseenalaistaa opettajan toimintaa ja oikeassa olemista tuon tapahtuman jälkeen.” (Lotta)

Mikaelin koulumuistot poikkeavat toisten opiskelijoiden kertomuksista siten, että hänen koulupolulleen mahtuu kaksi täysin erilaista miesopettajaa, joista molemmat ovat vaikuttaneet hänen omaan opettajuuteensa. Toinen heistä oli pelottava, vanhanaikaisia kurinpitomenetelmiä, kuten karttakeppiä, käyttävä opettaja. Toinen opettaja oli lämmin ja ihmisläheinen isähahmo. Myös Mikael muistaa selvästi opettajansa käyttämät kurinpitomenetelmät eli kyseessä on erityisen merkittävä koulumuisto (Blagov & Singer 2004, 492–493):

”Muistan ikuisesti jo edesmenneitten ala-asteen opettajieni äärimmäisyydet: Toinen loi Herran pelolla, kuuliaisuudella ja jyrkällä autonomialla pelon ilmapiirin ja toinen rakensi hymyllä, suvaitsevuuudella ja vastuuta jakavalla demokratiolla välittämisen ilmapiirin. Nämä ääripäät ovat antaneet minulle kaksi ”alastonta määritelmää” opettajuudesta, joiden pohjalta olen tietoisesti luonut omaa piilopetussuunnitelmaani. Oppilailta saamani positiivinen palaute opetusharjoittelussa on tukenut käsitystäni hymyn ja ilon kautta rakentuvasta välittämisen ilmapiirin välttämättömyydestä kasvatustyössä.” (Mikael)

Opiskelijoiden kielteisissä opettajamuistoissa näyttäytyy selkeästi opettajan ja oppilaan välisten valtasuhteiden erot. Opettaja on vallankäyttäjä ja hänellä on aina enemmän valtaa kuin oppilaalla (Vuorikoski 2003a, 45). Opiskelijoiden kielteiset muistot esimerkiksi kiusaamiseen ja kurinpitoon liittyen ovat esimerkkejä tilanteista, joissa opettaja oli käyttänyt valtaansa väärin. Kyseiset tapahtumat ovat jääneet opiskelijoiden mieleen ja toimivat yhtenä lähtökohtana vallan ja vastuun kysymysten pohtimiselle heidän omassa opettajuudessaan.

8.1.3 Yhteenveto koulumuistoista ja niiden merkityksestä

Luokanopettajaopiskelijoiden koulumuistot keskittyvät pääosin kouluaikaisiin opettajiin mutta sisältävät lisäksi kuvauksia muun muassa opiskelijoiden kouluyhteisöstä ja koulumenestyksestä. Luokanopettajaopiskelijoiden omilla opettajilla on merkitystä tulevien opettajien käsityksiin opettajuudesta. Omat opettajat toimivat opiskelijoille esimerkkinä siitä, millainen opettajan tulisi tai ei tulisi olla ja, miten opettajan pitäisi ja ei pitäisi toimia. Opettajien esimerkillä on näin ollen merkitystä opiskelijoiden tulevaisuuden opettajakuvaan, heidän ideaali-identiteettiinsä: millainen opettaja haluaisin tulevaisuudessa olla? (Beijaard ym. 2004, 122). Kirjoitelmissaan opiskelijat kertovat jostakin hyvästä opettajastaan, minkä jälkeen he mainitsevat joko haluavansa olla samanlainen opettaja tai pyrkivänsä samanlaiseen toimintaan. Vastaavasti he kertovat huonoista opettajistaan ja siitä, minkälaista toimintaa he eivät missään nimessä haluaisi toistaa.

Luokanopettajaopiskelijat ovat kohdanneet elämässään monenlaisia opettajia ja he kokevat oppineensa jotakin sekä ”hyviltä” että ”huonoilta” opettajiltaan. Varhaiset käsitykset (ihanne) opettajuudesta näyttäisivät säilyvän hyvin samankaltaisina opiskeluvuosien aikana, sillä ne sisältyvät lähes muuttumattomina opiskelijoiden opintojen loppuvaiheessa rakentamaan lopulliseen pedagogiseen käyttöteoriaan.

8.2 Opetusharjoitteluiden merkitys opettajuuden rakentumisessa

Toisen tutkimusongelman tavoitteena oli selvittää opetusharjoitteluiden merkitystä luokanopettajaopiskelijoiden opettajuuden rakentumisessa. Aineiston perusteella opiskelijoiden harjoittelukokemuksissa on paljon samoja piirteitä. Vaikka harjoitteluympäristöt vaihtelevat, opiskelijat jakavat useita samanlaisia kokemuksia ja antavat niille samansuuntaisia merkityksiä. Lukemani aineiston perusteella voidaan todeta, että opetusharjoitteluilla on suuri merkitys luokanopettajaopiskelijoiden opettajuuden rakentumisessa (Jeronen 2003; Kaasila 2000; Ng. ym. 2010; Turnbull 2005). Opiskelijat kertovat portfolioissaan kehittyneensä opettajana jokaisen harjoittelun jälkeen. Kehittymistä ja opettajana kasvua tapahtui erityisesti syventävän harjoittelun aikana: viimeinen opetusharjoittelu lisäsi opiskelijoiden itsevarmuutta ja uskoa omaan kykyihinkin. Opetusharjoittelussa opiskelijoille syntyi käsitys omista vahvuuksista ja kehittymistä vaativista alueista. Oma pedagogiikka alkoi vähitellen hahmottua. Opintojen päättyessä opiskelijoille oli muodostunut jo melko selkeä käsitys opettajuudesta ja omasta itsestään opettajana.

Seuraavaksi kuvaan opiskelijoiden opetusharjoittelukokemuksia. Kuvailuni etenee ajallisesti siten, että aluksi kerron orientoivasta harjoittelusta, sitten ainedidaktisesta harjoittelusta ja kenttäharjoittelusta sekä lopuksi syventävästä harjoittelusta. Tarkastelen jokaista opetusharjoittelua analyysin tuloksena syntyneiden teemojen valossa. Kyseiset teemat ovat: käsitykset opettajan työstä ja opettajuudesta, palaute ja ohjaus ammatillisen kehittymisen välineinä sekä reflektio ammatillisen kehittymisen välineenä.

8.2.1 Orientoiva harjoittelu

Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksessa ohjattu orientoiva harjoittelu suoritetaan ensimmäisenä opiskeluvuotena. Harjoittelun kesto on kolme viikkoa. Sisältö muodostuu oppilaiden toiminnan, luokan vuorovaikutuksen ja ryhmäilmiöiden sekä harjoitteluluokan toiminnan havainnoinnista. Luokanopettajaopiskelijat tutustuvat oppilaiden yksilöllisiin piirteisiin ja oppimisen ohjaamiseen. He suunnittelevat ja toteuttavat opetustilanteita sekä itsenäisesti että yhdessä luokanlehtorin ja toisten opiskelijoiden kanssa. Lisäksi opiskelijat refleктоivat omaa toimintaansa ja opettajaidentiteettiään. Orientoivan harjoittelun tavoitteena on, että opiskelija osaa määritellä oppilaantuntemuksen merkityksen kasvatuksen ja opetuksen perustana. Tavoitteena on myös, että opiskelija tunnistaa oppilaiden yksilöllisiä eroja sekä luokan ryhmädynaamisia ilmiöitä. Harjoittelun jälkeen opiskelijan tulisi osata suunnitella ja toteuttaa opetusta tekemiensä havaintojen perusteella. Hänen tulisi pystyä arvioimaan kriittisesti omia oppimiseen, opetukseen ja opettajuuteen liittyviä käsityksiään sekä esittämään opettajaidentiteettinsä rakentumisen lähtökohdat ja tavoitteet. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2012–2014.)

Käsitykset opettajan työstä ja opettajuudesta. Orientoivan harjoittelun keskeisin sisältö on aineiston perusteella oppilaantuntemuksen merkityksen tiedostaminen opettajan työssä (vrt. orientoivan harjoittelun tavoitteet). Harjoittelun aikana opiskelijat havaioivat luokan oppilaita kiinnittäen huomiota muun muassa sosiaalisiin suhteisiin ja ryhmädynamiikkaan. Opiskelijat kertovat observoinnin olleen mielenkiintoista mutta samalla haasteellista. Opiskelijat jakavat samanlaisen kokemuksen vilkkaimpien ja äänekkäimpien oppilaiden erottumisesta hiljaisempien oppilaiden jäädessä vähemmälle huomiolle:

”Itse huomasin harjoittelun aikana, että hiljaisista kilteistä keskiverto-oppilaista oli vaikeinta tehdä havaintoja. Ääripäät erottuivat kyllä helposti ja heissä riittikin tarkkailemista. Opin myös kuinka paljon ympäristö, eri opettajat ja opetusmenetelmät vaikuttavat oppilaisiin. Vaikutukset näkyvät eniten ääripään oppilaissa. Observoinnissa vaikeinta oli niin monen oppilaan tarkkaileminen samanaikaisesti, koska äänekkäimmät oppilaat veivät suuren osan huomiosta.” (Tuuli)

Havainnoinnin kautta saatu tieto oppilaiden yksilöllisyydestä ja sosiaalisista suhteista edesauttoi opiskelijoiden työskentelyä harjoitteluluokassa. Tiedon avulla esimerkiksi istumajärjestyksen ja ryhmäjakojen toteuttaminen luokassa helpottui:

”Orientoivassa harjoittelussa huomasin, mikä merkitys on sillä, että opettaja tietää oppilaittensa sosiaaliset suhteet luokassa. Muun muassa tietojensa pohjalta opettaja voi suunnitella istumajärjestyksen siten, että kiusattu ja kiusaaja eivät istu lähekkäin. Sosiaalisten suhteiden tunteminen edesauttaa myös ryhmien muodostamista, opettaja esimerkiksi osaa jakaa oppilaat ryhmiin siten, että oppilaat saavat /(joutuvat) työskennellä muidenkin kuin vain parhaiden kaveriensa kanssa.” (Susanna)

Opiskelijoiden mukaan oppilaantuntemus on laadukkaan opetuksen edellytys, koska se mahdollistaa oppilaiden yksilöllisyyden, kuten erilaisten oppimistyylien, huomioimisen. Oppilaiden tunteminen on välttämätöntä eriyttämisen ja opetuksen suunnittelun onnistumiseksi. Oppilaantuntemus antaa jokaiselle oppilaalle mahdollisuuden oppimiseen:

”Oppilaantuntemuksella on opettajan työssä varsin suuri merkitys. Opettajan tulee olla tietoinen oppilaidensa yksilöllisistä piirteistä, jotta hän voi muovata opetuksensa tavoittamaan jokaisen luokassa työskentelevän oppilaan. On ensiarvoisen tärkeää, että kaikki oppilaat pääsevät käsiksi tunnilla käsiteltyihin asioihin ja varsinainen opetus palvelee kaikkia tahoja eikä vain tiettyjä yksittäisiä oppilaita.” (Juhani)

Orientoivan harjoittelun vaiheessa oppilaantuntemuksen merkitys on opiskelijoille se, että se helpottaa opettajan työtä. Opiskelijoiden näkökulma on näin ollen heidän omassa toiminnassaan ja siinä, miten oppilaisiin tutustuminen mahdollisesti hyödyttää heitä itseään. Opiskelijat eivät pohdi juurikaan sitä, miten oppilaantuntemus edesauttaisi itse oppilaita. Kun opettaja tuntee oppilaansa yksilöinä, hän pystyy paitsi eriyttämään opetusta, myös ennakoimaan tilanteita ja oppilaiden avun tarvetta. Samalla työstä tulee opettajalle mieluisampaa, kun hän voi olla varmempi toiminnastaan:

”Tuntiessaan oppilaat opettajan on helppo ennakoida haasteellisia tilanteita ja ennaltaehkäistä niitä. Työ on mielekkäämpää, kun tuntee lapset, ”homma on hanskassa”. Tuntiessaan oppilaansa opettaja voi paremmin tarjota yksilöllistä opetusta ja eriyttää omaa opetustaan. Opettaja voi parhaillaan jo etukäteen tehdä ennustuksia

siitä, miten tunti mahdollisesti etenee, kuka tarvitsee lisäapua ja kuka lisätehtäviä.”
(Johanna)

Opiskelijoiden käsitykset opettajuudesta ensimmäisen harjoittelun jälkeen ovat varsin yksipuolisia painottuen opettajan työn tekniseen puoleen, opettamiseen. Opiskelijoiden mukaan opettajuudessa on tärkeää paitsi oppilaantuntemus, myös esimerkiksi aineenhallinta ja opetusmenetelmien hallinta:

”Hyvä opettajuus koostuu paitsi hyvästä aineenhallinnasta ja pedagogisista taidoista myös oppilaantuntemuksesta ja oppilaista välittämisestä.” (Kristiina)

”Opettajuus on sitä, että haluaa ja osaa opettaa muita. Opettajuuteen kuuluu omanlainen opetustapa ja oppilaista huolehtiminen.” (Tuuli)

Muutama opiskelija ymmärtää opettajuuteen kuuluvan myös kasvatustehtävän. Opiskelijat eivät kuitenkaan pohdi syvemmin opettajan kasvatusvastuuta, kuten sitä, mitä asioita se mahdollisesti sisältää. He lähinnä vain toteavat opettajuuden sisältävän myös kasvatusa. Opiskelijat eivät esimerkiksi pohdi erikseen kodin ja koulun kasvatustehtävää:

”Lyhykäisyydessään opettajuus on oppilaan saattamista tasapainoiseen ja yhteiskuntakelpoiseen elämään yhdessä vanhempien kanssa. Toisin sanoen näen opettajuuden keskeiseksi kentäksi halun kasvattaa ja opettaa lasta niin, että hänestä kehittyy vastuullinen ja yhteiskunnassa toimiva kansalainen. Koulun ja opettajan työkenttään kuuluu nimenomaan tiedollisten taitojen opettaminen, mutta siitä ei voi myöskään erottaa eettisiä kysymyksiä.” (Lotta)

Opiskelijat tiedostavat, että opettaja joutuu toimimaan opettajan roolin lisäksi myös muissa rooleissa. Muiden roolien hoitaminen vie aikaa opettajan roolilta:

”Ainakin esiopetuksessa opettaja käyttää vain murto-osan ajastaan itse opetukseen. Opettajalta vaaditaan välillä vanhemman roolia, toisinaan joutuu olemaan salapolii- si ja välien selvittelijä. Kaiken tämän härdellin keskellä on oltava johdonmukainen, hermonsä hillitsevä ja mukava opettaja, joka tietysti on myös oikeudenmukainen.”
(Johanna)

Pohtiessaan opettajuutta opiskelijat tuovat esiin opettajan työnkuvaan kuuluvat lukuisat tehtävät. Opettamisen ja kasvattamisen lisäksi opettajuuteen kuuluu esimerkiksi suunnittelutyötä ja yhteistyötä eri toimijoiden kanssa:

”Opettajuuteen kuuluu vahvasti suunnittelutyö, niin isoissa, kuin pienemmissäkin raameissa, kodin ja koulun välinen yhteydenpito, sekä yleisesti lasten kasvatus yhdessä vanhempien ja muun kouluuyhteisön kanssa, johon liittyy esimerkiksi luokan ryhmyttäminen tutuksi ja turvalliseksi oppimisympäristöksi kaikille luokan oppilaille.” (Helena)

Palautte ja ohjaus ammatillisen kehittymisen välineinä. Orientoivassa harjoittelussa opiskelijat keskittyivät luokan havainnointiin, minkä vuoksi he kertovat portfolioissaan lähinnä havainnointikokemuksistaan ja oppilaantuntemuksen merkityksestä opettajan työssä. Varsinaista palautetta ja ohjausta omaan opettajuuteen liittyen opiskelijat eivät kerro saaneensa lukuun ottamatta yhtä opiskelijaa. Saana sai ohjaavalta opettajaltaan, luokanlehtorilta, paikkansa pitävää palautetta omasta opettajapersoonastaan. Palaute oli yhdenmukainen hänen oman opettajakuvansa kanssa ja tuki näin ollen käsitystä omasta itsestä opettajana:

”Ohjaava opettajani kiteytti opettajapersoonani: ”Olet opettajana kuin Muumimamma, jolla on se asenne, että mullehan ei ryppyillä. Muumimamma, jonka sisältä aika ajoin kurkistaa Pikku Myy.” Tällä hän tarkoitti, kuuleman mukaan, sitä, että olen opettajana hellä ja huolehtivainen, lempeä äitihahmo, jolla on kuitenkin melko tiukka kuri luokassaan. Juuri sellainen opettaja haluan ollakin. Haluan, että oppilaani kokevat minun välittävän heistä, mutta haluan myös kurin ja järjestyksen säilyvän luokassani.” (Saana)

Reflektio ammatillisen kehittymisen välineenä. Orientoivassa harjoittelussa opiskelijoiden reflektointi kohdistui oman opettajuuden vahvuuksiin ja kehittämistä vaativiin osa-alueisiin. Vahvuudet ja puutteet koskivat muun muassa opettajan tietoja ja taitoja. Vähäisestä opetuskokemuksesta johtuen opiskelijoiden pohdinta liikkuu hyvin yleisellä tasolla. Ensimmäisen opetusharjoittelun jälkeen opiskelijoilla ei ole vielä selkeää käsitystä omista aineenhallinnallisista vahvuuksistaan ja kehittämiskohteistaan, minkä vuoksi reflektointi ei kohdistu esimerkiksi tiettyjen oppiaineiden opetukseen:

”Kehittymisen haasteita ovat itselle oppiainesisältöjen hallinta, menetelmätietous sekä opetussuunnitelman puitteissa pysyminen niin, että tarvittavat oppisisällöt tulee opittua. Todennäköisesti haasteena tulee olemaan myös oppilaan todellisen oppimisen arvioiminen.” (Lotta)

”Itse huomaan omaavani enemmän kasvatustaitoja kuin aineenhallintaa. Joudun ainakin isompien lasten kanssa tekemään töitä, että hallitsen minulle heikot aineet paremmin kuin he. Se ei kuitenkaan tunnu ylivoimaiselta haasteelta, päinvastoin odotan sitä innolla.” (Johanna)

Harjoittelun aikainen reflektointi suuntautui myös opiskelijan persoonallisiin ominaisuuksiin, siihen millaisia vahvuuksia ja kehittämisen kohteita heillä on ihmisinä ja opettajina:

”Vahvuuksiini opettajana kuuluu nimenomaan se, että välitän oppilaistani ja näytän sen heille. Olen myös luova ja idearikas opettaja, joka ei tule säästelemään vaivojaan keksiäkseen erilaisia opetusmenetelmiä ja saadakseen oppilaat kiinnostumaan opittavasta.” (Saana)

Reflektion merkitys orientoivan harjoittelun aikana ilmeni myös siten, että oman ajattelun ja toiminnan arvioinnin avulla opiskelijat tiedostivat sellaisia taipumuksia itsessään, joita he eivät olleet ennen tulleet ajatelleeksi. Uusien ominaisuuksien ”löytäminen” itsestä kehitti osaltaan opiskelijoiden itsetuntemusta. Esimerkiksi Susanna koki vahvuudekseen juuri oman toiminnan reflektoinnin, jonka kautta hän tiedosti ensimmäisen harjoittelun aikana taipumuksensa miellyttää oppilaita:

”Välillä sorruin olemaan liian kiltti, alitajuntaisesti luultavasti haluaisin saada kunnioitusta oppilailta ja ehkä jonkinlaista itsetunnon vahvistusta – Vahvuutenani koken oman toimintani reflektoinnin. Pohdin omaa toimintaani monelta kantilta, ja myös että miksi mitäkin tein. Reflektoin itseäni myös opetustilanteissa” (Susanna)

8.2.2 Ainedidaktinen harjoittelu

Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksessa opiskelijat suorittavat toisena opiskeluvuotena pedagogisen harjoittelun, jonka kesto on 12 päivää. Kolmantena vuotena he suorittavat varsinaisen ainedidaktisen harjoittelun, jonka kesto on 17 päivää. (Kasvustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2012–2014.) Tutkimushenkilöinä olevat luokanopettajaopiskelijat ovat aloittaneet luokanopettajaopintonsa vuosina 2007–2009, minkä vuoksi he ovat noudattaneet opinnoissaan vanhempaa opinto-opasta. Siinä puhutaan ohjatusta ainedidaktisesta harjoittelusta. Sen suositeltu suoritus aika on toinen opiskeluvuosi ja kesto kuusi viikkoa. Harjoittelussa luokanopettajaopiskelija perehtyy opetuksen, ohjauksen ja luokanhallinnan perustaitoihin. Hän suunnittelee oppitunteja ja opintojaksoja itsenäisesti ja yhteistoiminnallisesti. Harjoitteluun kuuluu lisäksi oppimisen ohjaamista, oppilaiden yhteisöllisyyden edistämistä, opetuksen eriyttämisen harjoittelua sekä harjoittelukoulun kokeilu- ja kehittämistoimintaan osallistumista. Ainedidaktisen harjoittelun tavoitteena on, että opiskelija osaa soveltaa ainedidaktisia tietoja ja taitoja opetuksessaan sekä suunnitella, toteuttaa ja eriyttää opetusta huomioiden oppilaiden yksilölliset tuen tarpeet. Tavoitteena on, että opiskelija tuntee toimintamalleja, joiden avulla oppimista voi tukea. Harjoittelun jälkeen opiskelija osaa aikaisempaa paremmin tutkia oppimista ja omaa opettajuuttaan sekä edistää oppilaiden tutkijantaitoja. (Kasvustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2010–2012, 179–181.)

Käsitykset opettajan työstä ja opettajuudesta. Ainedidaktisen harjoittelun aikana opiskelijoiden ajattelussa tapahtui muutosta: heidän oppilaantuntemuksensa syventyi oppilaslähtöiseksi ajatteluksi. Toisessa harjoittelussa opiskelijoiden huomio oli jokaisen oppilaan kasvun ja kehittymisen tukemisessa eikä siinä, miten opettaminen helpottuu. Oppilaslähtöisyys merkitsi oppilaiden näkökulman huomioimista: kun orientoivassa harjoittelussa opiskelijoiden huomio oli omassa toiminnassa, ainedidaktisessa harjoittelussa huomio siirtyi vähitellen siihen, mitä oppilaat tarvitsevat. Tässä harjoittelussa opiskelijat pohtivat aiempaa enemmän erilaisia oppimisen tapoja ja keinoja esittäen opetettavia asioita siten, että oppilaat voivat ne ymmärtää (vrt. ainedidaktisen harjoittelun tavoitteet). Oppilaiden näkökulman huomioiminen merkitsi esimerkiksi oppilaiden kiinnostuksen herättämistä, tietoisuutta oppimistyyleistä ja opetusmenetelmien vaihtelua:

”Opettamisessa on mielestäni tärkeää herättää oppilaiden kiinnostus asiaa kohtaan, sekä tarjota erilaisia tapoja oppia. Joka tunti ei saisi olla samanlainen, vaikka väistämättä on pidettävä myös ihan tavallisia perustunteja. Se ei kuitenkaan tarkoita etteivätkö tunnit voisi olla kiinnostavia. Asiat tulee kuitenkin kertoa oppilaille siten, että ne voi ymmärtää. Toisaalta opetusmenetelmiä ja -tapoja tulee vaihdella, jotta tarjoaisi jokaiselle oppimistyyliille välillä jotain ja tietysti mahdollisuuksien mukaan kaikille.” (Pauliina)

Oppilaslähtöisyys sisältää myös oppilaiden ajattelutaitojen kehittymisen tukemisen. Opiskelijoiden mukaan opettajan ei tule vain ”kaataa” tietoa oppilaiden päähän vaan hänen tulisi tarjota mahdollisuuksia oppilaiden omalle oivaltamiselle:

”Tämä liittyy selkeästi myös opettamiseen, jolloin opettaja eri oppiaineiden ja ainesisältöjen joukossa pääsee aukaisemaan oppilaiden ajatuksia ja ymmärryksiä maailman moninaisuudesta. Maailmahan on täynnä mielenkiintoisia asioita, tapahtumia ja paikkoja. Yleisesti näkisin, että ensimmäisen luokan oppilaiden opettaminen on kokonaisvaltaista yhdessä kasvamista, jossa opettaja oman kokemuksen kautta voi oppilaiden kiinnostuksen pohjalta antaa merkittäviä oivaltamisen kokemuksia heille.” (Lotta)

Ainedidaktisen harjoittelun aikana opiskelijoiden käsitykset opettajan työstä monipuolistuivat siten, että mukaan tuli uusia näkökulmia. Kun orientoivan harjoittelun aikana opettajuus ymmärretään lähinnä opettamiseksi, niin ainedidaktisessa harjoittelussa opettajan työn ymmärretään sisältävän myös muita kuin opettamiseen liittyviä tehtäviä. Opiskelijat toteavat opettajuuden olevan opettamisen lisäksi kasvatusta. Lisäksi opettaja opettaa asioita, jotka eivät kuulu viralliseen opetussuunnitelmaan. Esimerkiksi Tuuli korostaa ainedidaktisen harjoittelun jälkeen aikaisempaa enemmän opettajan kasvatustehtävää ja opetuksen sosiaalisia tavoitteita:

”Opettamiseen sisältyy itse ainesisällön opettamisen lisäksi kasvattamista ja elämäntaitojen opettamista. Mielestäni sosiaaliset taidot kuten keskustelutaito ja muiden huomioiminen pitäisi olla osa jokaista tuntia. Oppilaille ei tietenkään tarvitse kertoa, että tässä samalla opitaan nyt sosiaalisia taitoja, vaan opettaja opettaa niitä tavallaan siinä sivussa huomaamattomasti.” (Tuuli)

Ainedidaktisen harjoittelun jälkeen opiskelijat painottavat aiempaa enemmän persoonan merkitystä opettajan työssä. Opettajan persoona ilmenee esimerkiksi opetusmenetelmien valinnassa. Opiskelijat kertovat kokeilleensa harjoittelun aikana erilaisia opetusmenetelmiä ja osa opiskelijoista kertoo pitäneensä juuri tietynlaisista menetelmistä ja haluavansa soveltaa niitä myös jatkossa. Harjoittelun aikana opiskelijat pohtivat sitä, mikä opetustapa sopii juuri heidän omalle persoonalleen. Opiskelijoiden mukaan jokainen opettaja on ihmisenä erilainen ja persoonallisuus tekee kunkin opettajan opettajuudesta omanlaisensa:

”Opettajan omat kiinnostuksen aiheet ja persoonallisuus korostuvat ja ovat muutenkin aina mukana opetuksessa tai tietoa ”siirrettäessä”. On hyvin vaikea uskoa kahden eri opettajan oppituntien olevan täysin samanlaisia, vaikka heillä olisikin aivan sama tuntisuunnitelma.” (Juhani)

Palaute ja ohjaus ammatillisen kehittymisen välineinä. Ainedidaktista harjoittelua käsittelevät portfolioiden osat sisältävät runsaasti kuvauksia palaute- ja ohjauskeskusteluista. Opiskelijat kertovat saaneensa palautetta säännöllisesti pitämiensä opetustuntien jälkeen. Palautteen antajina toimivat luokan lehtorit, yliopiston didaktiikan lehtorit, opiskelijakollegat sekä oppilaat. Palaute kohdistui lähinnä opiskelijoiden opetustapoihin, ei niinkään heidän opettajapersoonansa. Palaute ja ohjaus ovat opiskelijoiden mukaan merkittäviä, koska ne edesauttavat opettajana kehittymistä. Niiden kautta opiskelija tiedostaa omat aineenhallintaansa ja opettajuuteensa liittyvät vahvuutensa ja kehittämistä vaativat alueet:

”Ajattelen, etten ole koskaan valmis ihmisenä, persoonana, opettajana, ammattilaisena. Tämän vuoksi kriittinen palaute toimii juuri sinä työkaluna, jota tarvitsen kehittääkseni itseäni, toimintaani. Ohjaus-, palautekeskustelut olivat harjoittelun parasta antia. Yliopiston didaktikoiden palaute painottui tiedolliseen puoleen, aineenhallintaan. Luokan lehtori keskittyi yleiseen opettajuuteen, opettajan toimintaan. Se, että palautetta tuli usealta taholta oli arvokasta, josta kiitos kuuluu myös opiskelukaverille.” (Miia)

Opiskelijoiden mukaan palaute opettajilta ja toisilta opiskelijoilta on tärkeää, koska se auttaa näkemään omassa opettajuudessa sellaista, mitä ei muuten pystyisi näkemään:

”Ohjauskeskustelut olivat ehdottoman tärkeitä, ilman niitä ei harjoittelusta olisi tullut ihan mitään. Palauteskeskustelut avasivat silmiä näkemään sellaisia asioita, joita ei ollut edes aiemmin ajatellut.” (Johanna)

Opiskelijoiden mielestä paras palaute on kriittistä ja rakentavaa. Se kertoo, mikä opiskelijan toiminnassa oli hyvää ja missä asioissa hänen tulisi vielä parantaa. Hyvä palaute sisältää opettajuutta koskevia kehittämis ehdotuksia, joiden pohjalta opiskelija voi lähteä muuttamaan toimintaansa:

”Itse koin myös palauteskeskustelut mielekkäiksi sen johdosta että siellä ei osoitettu mikä oli ”väärin” opetuksessa, vaan ennemminkin annettiin vinkkejä mitä voisi kokeilla tehdä toisin. Näin ollen oikean ”tien” löytäminen/toteaminen jäi opettajaopiskelijalle itselleen, mikä koituikin ainakin omalta osaltani kaikkein ”hedelmällisimmäksi” vaihtoehdoksi.” (Juhani)

Ainedidaktisen harjoittelun yhteydessä moni opiskelija esittää portfolioissaan kritiikkiä palaute- ja ohjauskeskusteluja kohtaan. Esimerkiksi Susanna koki luokanlehtorilta saamansa palautteen lannistavana ja siksi epämieluisana. Luokanlehtorin palaute oli kohdistunut pelkästään opiskelijan tekemiin virheisiin eikä ollenkaan siihen, mikä toiminnassa oli ollut hyvää. Tämän vuoksi palaute ei ollut edesauttanut opettajuuden kehittymistä. Opiskelijatovereiden palautteen Susanna oli kokenut kannustavaksi:

”Ohjauskeskusteluissa olisin toivonut enemmän kannustusta. Oli hyvä että epäonnistuneet asiat tunnilla ruodittiin, mutta olisi monesti ollut kiva tietää miksi jokin asia tunnilla oli hyväkin. Ohjauskeskustelut olivat opettavaisia. Sain paljon ideoita muiden ajatuksista. Etenkin harjoittelijakollegoiden antamat palautteet auttoivat jaksamaan ja yrittämään.” (Susanna)

Kaikki opiskelijat eivät kokeneet saamaansa palautetta samalla tavalla. Osa opiskelijoista sai kertomansa mukaan sopivan kriittistä ja rakentavaa palautetta. Osa puolestaan koki saamansa palautteen liian positiiviseksi ja olisi kaivannut enemmän kritiikkiä ja kehittämis ehdotuksia. Pelkkä positiivinen palaute ei opiskelijoiden mukaan vienyt heidän kehitystään eteenpäin:

”Ohjaus- ja palautekeskustelut olivat sävyltään ehkä turhankin positiivisia, mutta täytyy muistaa, että tärkeintä tässä vaiheessa koulutusta on kannustaminen. Olisin kaivannut kuitenkin vielä hieman enemmän kriittistä otetta palautekeskusteluihin.”
(Mikael)

Opiskelijoiden mukaan myös palautteen antaminen toisille opiskelijoille oli tärkeää sekä heidän oman kehittymisensä että opiskelijatovereiden kehittymisen vuoksi. Palautteen antamista on opiskelijoiden näkemyksen mukaan syytä harjoitella opiskeluaikana, koska opettaja antaa työssään jatkuvasti palautetta oppilailleen. Moni opiskelija kertoo antaneensa pääosin positiivista palautetta vaikka he tiedostivatkin, että se ei yksin vie opiskelijatovereiden kehitystä eteenpäin. Opiskelijat kertovat, että he eivät aina sanoneet palautekeskusteluissa kaikkea, mitä alun perin aikoivat. Syynä tähän oli halu olla loukkaamatta toisia. Myönteisten asioiden sanominen koettiin myös itselle mukavammaksi. Opiskelijat kertovat tunteneensa opiskelijatoverinsa hyvin ja osa kertoo toisten opiskelijoiden olleen heidän ystäviään. Ystäville oli erityisen vaikeaa antaa kielteistä palautetta:

”Palautteen antaminen oli osittain hieman vaikeaa kun samassa ryhmässä harjoittelevat opiskelijat ovat kaikki ystäviäni. Hyvää palautetta oli helppo antaa mutta kritiikki piti aina yrittää muotoilla sellaiseen muotoon, ettei palautteen saaja loukkaantuisi siitä. Annoin kuitenkin kriittistäkin palautetta joskin yritin muotoilla ne kehitysehdotusten muotoon.” (Kristiina)

Opiskelijat arvostavat saamaansa palautetta, koska sen pohjalta heidän oli helpompi arvioida itselleen asettamiensa tavoitteiden saavuttamista ja asettaa uudet oppimistavoitteet seuraavalla opetusharjoittelulle:

”Koen onnistuneeni erityisesti kuvataiteen jaksossa ja sen opetuksessa. Sain oppilailta hyvää palautetta tunteista, samoin kuin aineenopettajalta. Nautin kuvataiteen opettamisesta, ja oppilaat saivat mielestäni aikaan aivan valtavan hienoa jälkeä. Tavoitteet täyttyivät ja oppilaat yllättivät minut kerta toisensa jälkeen osaamisellaan. Uusiksi haasteiksi koen arvioimisen sekä opetuksen eriyttämisen. Näihin minun tulee kiinnittää tulevissa harjoitteluissa enemmän huomiota.” (Saana)

Reflektio ammatillisen kehittymisen välineenä. Kun orientoivan harjoittelun aikana opiskelijoiden reflektointi kohdistui osaamiseen yleisellä tasolla, niin ainedidaktisen

harjoittelussa opiskelijat pohtivat erityisesti omia opetustaitoihin ja aineenhallintaan liittyviä vahvuuksiaan ja kehittämiskohteitaan. Vahvuudet ja puutteet tulivat esiin opiskelijoiden opettaessa eri oppiaineita harjoittelun aikana. Kaikki opiskelijat jakavat saman kokemuksen aineenhallinnan ja opetuksen välisestä yhteydestä: kun oma osaaminen on epävarmaa, opettamisesta tulee helposti opettajakeskeistä ja oppilaita puuduttavaa. Opiskelijaa jännittää ja hermostuttaa, minkä vuoksi kaikki huomio menee oman toiminnan tarkkailuun ja ”tunnista selviämiseen”. Tämän vuoksi oppilaiden oppimiseen ei pysty kiinnittämään riittävästi huomiota:

”Kun aineenhallinta on hyvää ja olen itse kiinnostunut aiheesta, tunnit ovat rentoja ja lapset nauttivat opetuksesta. Tällaisia onnistuneita tunteja pidin esimerkiksi käsitöissä, äidinkieleessä ja matematiikassa. Toisaalta silloin kun aineenhallinta oli epävarmoilla kantimilla, tunsin oloni epävarmaksi ja uskon että tämä vaikutti myös siihen millainen tunnelma tunneilla oli.” (Kristiina)

Ainedidaktisen harjoittelun aikana opiskelijoiden ajattelu kehittyi oppilaslähtöisemmäksi ja heidän huomionsa alkoi kohdistua oppilaiden kasvuun ja kehitykseen. Tässä vaiheessa opiskelijat tiedostavat oppilaiden näkökulman huomioimisen tärkeyden, mutta toteavat oppilaslähtöisyyden olevan käytännössä vaikeaa toteuttaa. Syynä vaikeuksiin on edellä mainitut epävarmuus, jännittäminen ja puutteet aineenhallinnassa. Opiskelijat kokevat harjoittelun jälkeen kehittämistä vaativaksi asiaksi varsinkin opetuksen eriyttämisen:

”Eriyttäminen, erilaisten oppijoiden huomioonottaminen on tällä hetkellä yksi suurimmista haasteista, jossa minulla on vielä pitkä tie kuljettavana.” (Miia)

Orientoivassa harjoittelussa opiskelijat reflektoivat persoonallisia ominaisuuksiaan, mutta eivät pohtineet opettajan persoonan merkitystä oppilaiden näkökulmasta. Ainedidaktisessa harjoittelussa opiskelijat huomasivat pitävänsä joistakin opetettavista asioista enemmän kuin toisista. Reflektoinnin avulla opiskelijat tiedostivat paremmin oman persoonansa ja oppilaslähtöisen ajattelun kehitykseen liittyen myös opettajan persoonan merkityksen oppilaiden oppimisessa. Opiskelijoiden mukaan opettajan persoona vaikuttaa siihen, miten oppilaat orientoituvat työskentelyyn. Jos opettaja on kiinnostunut opettamastaan asiasta, myös oppilaat todennäköisesti motivoituvat oppimaan:

”Oppilaiden lisäksi itse huomasin innostuneeni aiheesta ja toiminnasta valtavasti [ympäristön- ja luonnontiedon tunnilla], minkä vuoksi olisi ollut mielenkiintoista jatkaa vielä aiheen käsittelyä pidemmälle. Oma innostukseni olikin mielestäni usein motivoimassa opittavaan aiheeseen, minkä lisäksi ensimmäisen luokan oppilaiden luontainen kiinnostus koulua kohtaan antoi hyvän lähtökohdan toiminnalle.” (Lotta)

Ainedidaktinen harjoittelu erosi opiskelijoiden mukaan monin tavoin ensimmäisestä harjoittelusta. Yksi ero oli esimerkiksi se, että opiskelijat opettivat paljon enemmän, mikä teki harjoittelusta haastavan ja välillä henkisesti raskaan. Toinen opetusharjoittelu mahdollisti siten paremmin niin sanotun oikeana opettajana toimimisen. Reflektio toimi välineenä, jonka kautta muutama opiskelija tiedosti persoonassaan olevan piirteen, täydellisyyden tavoittelun, josta on opettajan työssä sekä hyötyä että haittaa:

”AD -harjoittelun aikana huomasin olevani persoona, joka haluaa onnistua kerralla ja tehdä asiat pilkulleen oikein. Epävarmuus näkyy minusta heti, joten minun täytyy nähdä alkuun paljon vaivaa hankkiakseni pohjatiedot aineeseen, kuin aineeseen. Uskon silti, että kun työelämään astun ja opetettavia aineita on viikossa parhaimmillaan 11, täydellisyyden tavoittelu voi hieman laantua.” (Helena)

8.2.3 Kenttäharjoittelu

Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksessa ohjattu kenttäharjoittelu suositellaan suoritettavaksi neljäntenä opiskeluvuotena. Harjoittelun kesto on neljä viikkoa. Opiskelija suorittaa sen valitsemassaan kasvatus- tai koulutusympäristössä, joka voi olla myös muu kuin Lapin yliopiston yhteistyökoulu. Harjoittelu sisältö muodostuu opettajan työn kokonaisvaltaisuudesta ja oppimisen ohjaamisesta. Harjoittelun aikana opiskelija tutustuu koulun opetussuunnitelmaan ja hallintoon sekä kehittämisen ja hanketoimintaan ja oppilashuoltoon. Hän perehtyy moniammatilliseen yhteistyöhön ja huomioi opetuksessaan myös koulun ja lähiympäristön vuorovaikutuksen. Kenttäharjoittelun tavoitteena on, että opiskelija osaa soveltaa ainedidaktisia tietoja ja taitoja erilaisissa oppimisympäristöissä sekä suunnitella, ohjata ja eheyttää opetusta eri oppiaineissa. Tavoitteena on, että opiskelija huomioi koulun opetussuunnitelman ja kehittämistoiminnan kasvatus- ja ope-

tustoiminnan perustana. Harjoittelun jälkeen opiskelija osaa toimia jäsenenä luokka-opettaja- ja kouluyhteisössä. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2012–2014.)

Käsitykset opettajan työstä ja opettajuudesta. Opettajan työn laaja-alaisuus avautui opiskelijoille viimeistään kenttäharjoittelussa, kun opiskelijat työskentelivät ”aidossa ympäristössä” valitsemallaan koululla (vrt. kenttäharjoittelun tavoitteet). Kenttäkoulujen ympäristö erosi perinteisestä harjoitteluympäristöstä, Harjoittelukoulusta. Yhteinen kokemus kaikille opiskelijoille oli moniammatilliseen yhteistyöhön tutustuminen. Harjoittelun aikana opiskelijat ymmärsivät, kuinka tärkeää opettajan on tehdä yhteistyötä vanhempien, erityisopettajien ja muiden toimijoiden kanssa. Uusi puoli opettajan työstä näyttäytyi esimerkiksi oppilashuoltotapaamisissa:

”Kenttäharjoittelussa olin mukana yhdessä oppilashuoltotapaamisessa. Oppilashuolto tapaaminen antoi hyvän kuvan opettajan moni ammatillisesta yhteistyöstä eri alojen asiantuntijoiden kanssa. Oppilashuoltotapaamisessa oli mukana psykologi, sosiaalityöntekijä, terveydenhoitaja, rehtori sekä oppilaan huoltaja että oppilaan opettaja.” (Susanna)

Näkemyks opettajan kasvatustehtävästä kehittyi edelleen joidenkin opiskelijoiden kohdalla. Samalla opettajakuvauksiin tuli mukaan ajatus opettajan erilaisista rooleista:

”Opettaja ei ole pelkästään opettaja, etenkin koulun alkutaipaleella. Opettaja on opetustyönsä ohessa muun muassa kriisinratkaisija (harjoittelun myötä olen ymmärtänyt miksi poliitikot ovat usein opettajia ja kansakoulunopettaja Ahtisaari hyvä rauhanneuvottelija), avustaja, rajoittaja, tukija ja kuuntelija. Opettajan on osattava muutakin kuin opettaa, hänen on oltava reilu, empaattinen ja ymmärtäväinen, listaa voisi jatkaa loputtomiin. ” (Pauliina)

Ainedidaktisessa harjoittelussa opiskelijat tiedostivat aineenhallintaan liittyvät vahvuutensa ja puutteensa ja asettivat tavoitteekseen aineenhallinnassa kehittymisen. Kenttäharjoittelun aikana opiskelijoiden ajattelussa tapahtui muutosta siten, että opiskelijat tiedostivat paremmin opettajan työn inhimillisyyden: opettajan ei tarvitse tietää kaikkea vaan hän voi myös erehtyä ja tehdä virheitä. Näin ollen ei haittaa, vaikka opettaja ei hallitsekaan kaikkia oppiaineita täydellisesti. Inhimillisyyteen kuuluu myös se, että so-

vitut aikataulut eivät aina päde, minkä vuoksi opettaja joutuu joustamaan tilanteen mukaan:

”Opettajan ammatti vaatii itsensä peliin heittämistä koko persoonallaan, ja virheitä ei pidä pelätä, eikä elää aina orjallisesti sekuntikellon kanssa tuntisuunnitelman mukaan.” (Mikael)

Palaute ja ohjaus ammatillisen kehittymisen välineinä. Kuten ainedidaktisessa harjoittelussa, myös kenttäharjoittelussa opiskelijoiden saama palaute liittyi osittain heidän opetustapoihinsa, kuten opetusmenetelmiin. Suurin osa palautteesta kohdistui kuitenkin opiskelijoiden persoonallisiin ominaisuuksiin, kuten persoonalliseen identiteettiin:

”Muilta opettajilta sain lähinnä palautetta sopivuudestani juuri kyseiseen työyhteisöön. Kiitettävää palautetta sain muun muassa sosiaalisuudesta ja sanavalmiudesta asiasta riippumatta.” (Juhani)

Erona edelliseen harjoitteluun opiskelijoiden saama palaute kohdistui myös siihen, millaisia he ovat opettajina, heidän ammatilliseen identiteettiinsä. Erityisesti tämän kaltaisen opettajapersoonaan liittyvä palaute antoi opiskelijoille eväitä ammatilliseen kasvuun:

”Koen myös oman opettajapersoonallisuuteni loikanneen harppauksen eteenpäin, sillä sain sekä lapsilta että ohjaavalta opettajalta hyvää palautetta nimenomaan omasta olemuksestani opettajana että tavastani tehdä ja opettaa asioita.” (Saana)

Ainedidaktiseen harjoitteluun verrattuna opiskelijat kertovat enemmän ohjaavilta opettajiltaan saamista käytännön vinkeistä ja parannusehdotuksista, joiden pohjalta omaa toimintaa pystyi kehittämään. Varsinaista palautetta opiskelijat kertovat saaneensa aikaisempaa vähemmän. Yhtenä syynä tähän on opiskelijoiden mukaan se, että ohjaajat luottivat opiskelijoiden omaan arviointikykyyn. Ohjaajan neuvot koskivat esimerkiksi oppilaiden motivointia ja työrauhan ylläpitämistä:

”Ohjaajalta sain enemmänkin palautteen sijasta vinkkejä ja parannusehdotuksia. Ohjaaja antoi palautetta, että tunnilla tulisi käyttää enemmän mielikuvitusta, sillä se motivoi oppilaita todella hyvin ja auttaa myös työrauhan ylläpitämisessä. Teatraali-

suus toimikin motivaationa ja muutenkin opetuksessa, ainakin tällä kyseisellä luokalla.” (Anna)

Osa opiskelijoista kertoo käyneensä ohjaavan opettajansa kanssa keskusteluja, jotka koettiin tärkeiksi omassa ammatillisessa kehittämisessä. Esimerkiksi Mikael kertoo keskustelleensa ohjaavan opettajan kanssa koulujen eettisestä ja moraalisesta kasvatuksesta, joka sellaisenaan ei sisälly viralliseen opetussuunnitelmaan vaan on osa niin sanottua piilo-opetussuunnitelmaa. Hän kertoo seuranneensa luokanopettajan pitämiä ”moraalikasvatustunteja”, joissa oli käsitelty myös opettajan työn inhimillisyyttä. Kyseinen opettaja toimi Mikaelille eräänlaisena roolimallina, jonka toiminnasta saattoi ottaa jotakin myös omaan opettajuuteen:

”Ammatillisessa mielessä sain [opettajan nimi] paljon eväitä opettajan ammatissa toimimiseen. Työ vaatii tekijältään paljon vastuun kantamista ja aitoa välittämistä. [opettajan nimi] nosti oppitunneilla käytyjen moraalikasvatuskeskusteluiden aikana esiin myös inhimillisiä aiheita. Hän halusi, että oppilaat näkisivät hänet myös ihmisenä, joka käy töissä, harrastaa ja on monella tavalla myös paljon muuta kuin pelkkä opettaja. Ja että joskus opettajallakin jää yönnet vähiin tai on muuten vain huono päivä.” (Mikael)

Reflektio ammatillisen kehittymisen välineenä. Opiskelijat suorittivat kenttäharjoittelunsa erilaisissa ympäristöissä ja joissakin kenttäkouluissa opetus erosi tavallisesta yleisopetuksesta. Erilaisista ympäristöistä johtuen opiskelijoiden mahdollisuudet reflektointiin vaihtelivat eri kenttäkouluissa. Esimerkiksi Lotta suoritti harjoittelunsa sairaalakoulussa, joka ympäristönä eroaa tavallisesta oppimisympäristöstä. Sairaalakoulussa jokainen oppilas opiskelee henkilökohtaisten oppimistavoitteiden mukaisesti. Koulupäivä on täynnä yllättäviä ja vaihtuvia tilanteita. Tämän vuoksi Lotta ei kertomansa mukaan pystynyt suunnittelemaan tulevia koulupäiviä tai opetusjaksoja. Yleisopetuksesta poikkeava toimintakulttuuri teki oman työn arvioinnista vaikeaa:

”Toiminnan arviointi ja oman työn reflektointi kohdistui kullekin yksittäiselle tunnille ja yksittäiselle ohjaushetkelle. Tämä olikin osittain haastavaa, sillä koulupäivä koostui lukemattomista ohjauksellisista, nopeasti vaihtuvista hetkistä. Olisi tarvinnut huomattavasti enemmän aikaa pohtia omaa toimintaa ja kirjata havaintoja ylös. Päi-

vän päätteeksi ei enää kyennyt muistamaan selkeästi päivän tapahtumia, saati omaa toimintaa ja kokemuksia.” (Lotta)

Kenttäharjoittelussa opiskelijoiden reflektointi kohdistui samoihin asioihin kuin aiemmissa opetusharjoittelussa eli opetustapoihin, aineenhallintaan sekä opettajapersoonaan. Kenttäharjoittelun aikana opiskelijoiden itsetuntemus edelleen syveni, kun opiskelijat huomasivat itsessään ominaisuuksia, jotka ovat arvokkaita opettajan työssä. Kyseisiä ominaisuuksia opiskelijat haluavat kehittää tulevaisuudessa. Esimerkiksi Miia huomasi harjoittelun aikana kuinka hänen itseluottamuksensa heijastui oppilaisiin ja luokan ilmapiiriin:

”Olen löytänyt itsestäni, persoonastani vahvuuksia, joita aion käyttää, kehittää tulevaisuudessa: Uskomalla, luottamalla itseeni pystyn luomaan välittömän, keskustelemaan ilmapiiriin, jossa lasten ei tarvitse pelätä epäonnistumisia. Pystyn kannustamaan, tukemaan oppilaita heidän vahvuuksissaan.” (Miia)

8.2.4 Syventävä harjoittelu

Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksessa ohjattu syventävä harjoittelu sijoittuu viidenteen opiskeluvuoteen. Viimeinen harjoittelu on kestoaltaan viisi viikkoa. Harjoittelun aikana opiskelija kehittää asiantuntijuuttaan sekä pedagogisia ja didaktisia valmiuksiaan. Hän tekee kollegiaalista ja moniammatillista yhteistyötä ja pitää yhteyttä oppilaiden vanhempiin. Opiskelija rakentaa pedagogista käyttöteoriaansa ja vahvistaa ammatillista identiteettiään. Syventävän harjoittelun tavoitteena on, että opiskelija osaa ottaa kokonaisvaltaisen vastuun oppilaista ja luokasta ja osaa soveltaa erilaisia pedagogisia lähestymistapoja. Tavoitteena on, että opiskelija kykenee moniammatilliseen ja kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön ja ymmärtää yhteistyön merkityksen. Opiskelijan tulisi huomioida yhteiskunnalliset tekijät ja lapsen elämismailma oman ammatillisuutensa lähtökohtina. Lisäksi hänen tulisi pystyä perustelevaan omaa opettajuuttaan ja kasvatustähtämystään sekä asettamaan tavoitteet ammatilliselle kehitykselleen. (Kasvatus-tieteiden tiedekunnan opinto-opas 2012–2014.)

Käsitykset opettajan työstä ja opettajuudesta. Syventävän harjoittelun aikana opiskelijoiden käsitykset opettajan työstä ja opettajuudesta edelleen monipuolistuivat. Harjoittelun jälkeen opettajan työnkuvassa korostuu aikaisempaa enemmän kasvatusvastuu ja sen siirtyminen kodeilta kouluille. Uutena asiana opiskelijat pohtivat koulun ja kodin vastuuta lasten kasvatuksessa ja sitä, mitä mahdollinen kasvatusvastuun siirtyminen kouluille merkitsee opettajalle:

”Nykyisin peruskasvatustehtävä on monien lasten kohdalla siirtynyt yhä enemmän kodeilta kouluille ja siksi opettajan tulee olla entistä valmiimpi käyttämään aikaansa lasten arvojen ohjaamiseen oikeaan suuntaan. Varsinaiseen opettamiseen ei jää niin paljoa aikaa, mikä on valitettavaa niiden lasten kannalta, joiden koti huolehtii peruskasvatustehtävästään itse.” (Kristiina)

Erona kenttäharjoitteluun syventävän harjoittelun kuluessa opiskelijoille muodostui osana pedagogista käyttöteoriaa käsitys omasta opettajuudesta, kuten työtä ohjaavista arvoista (vrt. syventävän harjoittelun tavoitteet). Niiden perusteella opiskelijoita voidaan kuvailla humaaneiksi opettajiksi. Opiskelijat pitävät opettajuudessaan tärkeinä muun muassa oppilaista välittämistä, tasa-arvoisuutta ja erilaisuuden kunnioittamista:

”Pedagogiseen käyttöteoriaani kuuluvat mm. aito läsnäolo, vuorovaikutus ja välittäminen. Haluan viestiä, pedagogisilla valinnoillani mm. moninaisuuden arvostamista, tasa-arvoa ja vapautta – ihmisoikeuksia. Punaisena lankana pedagogiikassani on välittäminen ja hyvinvoinnin tukeminen, koska tämän päivän oppilaat ovat hyvin erilaisista lähtökohdista tulleita.” (Tiia)

Opiskelijat arvostavat myös avoimuutta ja läsnäoloa:

”Oma pedagogiikkani rakentuu ajatukselle ”opettajana toimin peilinä lapselle. Jos uskon hänen oppivan, hän alkaa uskoa itseensä.” Pysin tietoisesti kiinnittämään huomiota sanoihin, puheeseeni, vähentämään kielto sanoja, kannustamaan, olemaan avoin, olemaan läsnä.” (Miia)

Opettajan työn laaja-alaisuus paljastui opiskelijoille vähitellen opetusharjoitteluiden aikana. Kuitenkin vasta viimeisessä harjoittelussa opiskelijat oivalsivat opettajuuden perimmäisen luonteen: opettajaksi ei synnytä vaan opettajaksi kasvetaan kokemusten

myötä. Jokainen tuleva opettaja ”löytää” oman opettajuutensa onnistumisten ja epäonnistumisten kautta:

”Mielestäni opettajaksi ei opita luennoilla istumalla, vaikka tietoteoria varmasti omaa opettajuutta tukeekin varsinkin alkumetreillä, vaan kokeilemalla, harjoittelemalla ja opettamalla – Näin erilaisia toteutuksia kokeilemalla opetukseeni on löytynyt se omalta tuntuva kultainen keskitie jolta kuitenkin vieläkin tietyissä tilanteissa tulee poikettua, mutta ei läheskään niin kauas kuin opintojeni alkuvaiheessa. Tähän viittaten mielestäni sanonta ”opettajaksi synnyttään” on virheellinen, koska itse ainakin olen lukuisien yrityksiä ja erehdyksiä kautta nimenomaan kasvanut sellaiseksi opettajaksi kuin nyt olen.” (Juhani)

Edelliseen liittyen opiskelijat korostavat syventävän harjoittelun jälkeen, että opettaja ei ole koskaan valmis: opettajuus on elinikäinen prosessi. Opetusmenetelmien, oppimiskäsitysten ja muiden opetukseen kuuluvien osa-alueiden muuttuessa opettajan täytyy jatkuvasti kehittää itseään ja oppia uutta. Muuttuvassa yhteiskunnassa myös koulujen ja opettajien on muututtava. Kehittyminen on näin ollen opettajan velvollisuus:

”Syventävän harjoittelun suurin oivallukseni on se, että opettaja ei ole koskaan valmis – Opettajan ammatti on jatkuvaa oppimista ja kehittymistä; opetussuunnitelmat ja oppimiskäsitykset muuttuvat, opetusmenetelmiä kehitellään kokoajan lisää, tavoitteet koulun kasvatustyölle muuttuvat yhteiskunnassa tapahtuvien muutosten myötä jne.” (Helena)

Ajatus opettajuudesta elinikäisenä prosessina on opiskelijoiden mukaan eräänlainen helpotus: heidän ei tarvitse olla täydellisiä opettajia luokanopettajakoulutuksen jälkeen vaan he voivat aina kehittää itseään. Opettajana kehittyminen tapahtuu opettajan työssä, kun opettaja hankkii työkokemusta ja opiskelee lisää. Oppia voi myös muilta ihmisiltä, kuten toisilta opettajilta:

”Aina voi oppia uutta. Uutta voi oppia muilta opettajilta, omien kokemusten kautta ja opiskelemalla lisää. Aineenhallinta kehittyy vuosien varrella ja kasvatuskokemukset tulevat ajallaan. Koen, että olen saanut opiskelun aikana varmuutta opettajuuteeni.” (Johanna)

Opiskelijoiden mukaan opettajan ammatillinen kasvu on mahdollista vain oman työn tutkimisen, kriittisen reflektoinnin kautta:

”Eryteisesti olen viehättyynyt tutkivan opettajuuden tematiikasta, jossa omaa työtä tutkimalla ja kehittämällä voidaan edesauttaa sekä oppilaiden, opettajien että laajemmin yhteiskunnan hyvinvointia.” (Lotta)

Palaute ja ohjaus ammatillisen kehittymisen välineinä. Myös viimeisessä opetusharjoittelussaan opiskelijat saivat kertomansa mukaan palautetta, joka kohdistui heidän persoonalliseen ja ammatilliseen identiteettiinsä. Palaute lisäsi opiskelijoiden itsetuntemusta ja antoi eväitä myös jatkoa ajatellen:

”Syventävän harjoittelun aikana opin paljon itsestäni opettajana. Sain paljon kannustavaa ja positiivista palautetta, jonka voimalla on helppo lähteä työelämään.” (Kristiina)

Viimeisessä harjoittelussa osa opiskelijoista sai ohjaavilta opettajiltaan ja toisilta harjoittelijaopiskelijoilta hyvin kriittistäkin palautetta, jonka tarkoituksena oli osoittaa opiskelijan suurimmat kehittämisen kohteet opettajana. Yleisesti palaute liittyi sellaisiin asioihin, jotka opiskelijat olivat jo itse tiedostaneet edellisten opetusharjoitteluiden aikana mutta joissa ei ollut vielä tapahtunut muutosta. Kyseisten ominaisuuksien kehittämisen opiskelijat asettivatkin seuraavaksi tavoitteekseen:

”Heikkouksiani puolestaan ovat liiallinen pikkutarkkuus ja täydellisyyteen pyrkiminen – – Minun täytyisi oppia sietämään enemmän epävarmuutta ja liikkuvia tekijöitä. Eräs opettaja, joka on päässyt ohjaamaan minua kaikissa kolmessa harjoittelussa, sanoi että menetän intuitioni, mikäli suunnittelen kaiken aina näin tarkkaan. Olen hänen kanssaan samaa mieltä, ja toivonkin oppivani tulevaisuudessa hitusen rennommaksi ja vähemmän opetuksensa ja materiaaliensa täydellisyydestä stressaavaksi opettajaksi – – Opiskelijakollegan mukaan toinen heikkouteni on liiallinen itsekritiikkini. Onhan se totta, välillä voisin olla tyytyväinen vähempäänkin.” (Saana)

Syventävän harjoittelun aikana opiskelijat keskustelivat luokanlehtoreiden ja yliopiston didaktikkojen kanssa opettajan työn vaatimuksista ja tulevaisuuden haasteista. Samalla opiskelijat pohtivat omia opettajaominaisuuksiaan suhteessa opettajan työn edellytyk-

siin. Esimerkiksi Mikael kertoo didaktikon kanssa käymästään keskustelusta liittyen opettajan yksityiselämän ja työelämän väliseen ristiriitaan:

”Mitä tapahtuu jos päädyn työskentelemään pienelle paikkakunnalle ja ”kaikki tuntevat kaikki” – mallin mukaiset odotukset ja vaatimukset kasaantuvat harteilleni? – Didaktikon kanssa käydyn ohjauskeskustelun aikana pohdimme tätä ”vaaraa”, ja myönnän että en ole vielä henkisesti kovettanut itseäni niin, että voisin sanoa olevani jämerä ja voimakas kaikkiin niihin haasteisiin, mitä opettajuus tuo tullessaan.” (Mikael)

Reflektio ammatillisen kehittymisen välineenä. Syventävän harjoittelun aikainen reflektointi erosi aikaisemmissa harjoitteluissa toteutetusta reflektoinnista siten, että viimeisen harjoittelun aikana opiskelijat tiedostivat oman ammatillisen kehittymisensä. Samalla he tiedostivat omat vahvuutensa ja kehittämiskohteensa opettajina. Opiskelijat vertasivat itseään opettajina siihen, millaisia he olivat ensimmäisessä opetusharjoittelussaan. Vertailun avulla he tiedostivat, missä asioissa he ovat edistyneet eniten. Esimerkiksi Susanna huomasi kehitystä tapahtuneen sekä opettajapersoonassaan että opetustaidoissaan. Viimeisen harjoittelun aikana hän sai lisää itsevarmuutta opettajuuteensa. Varmuuden löytyminen vapautti energiaa luokan hallintaan, ja oppilaiden huomioimiseen, mikä mahdollisti oppilaslähtöisyyden aiempaa paremmin:

”Huomasin syventävän harjoittelun aikana, että oma itsevarmuuteni vaikutti luokan hallintaan! Minun on luontevaa pitää järjestystä yllä, toisin kuin aiemmissa harjoitteluissa – Reflektoin edelleen toimintaani melko vahvasti, mutta oppituntien aikana reflektointini ei ole enää niin vahva, että se sekoittaisi ajatukseni. pystyn paremmin nykyisin keskittymään itse tuntiin ja oppilaisiin. Oppilaiden huomioiminen on helpompaa nyt kuin opiskelujeni alkuvaiheessa.” (Susanna)

Viimeisessä opetusharjoittelussa opiskelijat tiedostivat yhä paremmin toimintansa syitä eli pedagogiseen käyttöteoriaansa kuuluvia käsityksiä ja uskomuksia (vrt. syventävän harjoittelun tavoitteet). Tiedostamisprosessia edesauttoi ohjaavan opettajan esittämät kysymykset toiminnan perusteista. Ohjaajien toiminta tuki näin opiskelijoiden reflektointia ja itsetuntemuksen syvenemistä:

”Harjoittelun aikana sai kokea monta oivalluksen tunnetta, kun sain palautetta opetuksistani ja työskentelystäni ja pohdimme yhdessä niiden syitä. Pystyin muodostamaan myös enemmän perusteluja päätöksilleni eli aloin hahmottaa toimieni syyseuraus- suhteita. Ohjauksien ja tuntien seuraamisen kautta olen saanut hyviä huomioita asioista. Asiat ovat sellaisia, että niitä ei ole itse huomannut tai tiedostanut, joten niiden käsitteleminen kehitti minua opettajana todella paljon.” (Anna)

9 JOHTOPÄÄTÖKSET

Ensimmäinen tutkimusongelma käsitteli luokanopettajaopiskelijoiden merkittävimpiä koulumuistoja ja niiden näkymistä opiskelijoiden pedagogisissa käyttöteorioissa. Opiskelijoiden koulumuistot ovat pääosin positiivisia. Samanlainen tutkimustulos muistojen laadusta saatiin Heikkilän ym. (2012, 221) tutkimuksessa. Tulos on ymmärrettävä, kun ottaa huomioon, että kyseessä ovat tulevat luokanopettajat. Myönteinen suhtautuminen kouluun luodaan jo varhaislapsuudessa ja yksittäiset kielteiset kokemukset eivät estä opiskelijoita palaamasta kouluun toisen asteen koulutuksen jälkeen (Heikkilä ym. 2012, 217). Luokanopettajaopiskelijoiden koulumuistoissa opettajilla on keskeinen merkitys. Opettajista muistetaan näiden persoonallisia ominaisuuksia ja toimintatapoja. Opiskelijoiden muistot opettajista ovat sekä positiivisia että negatiivisia. Osa opiskelijoista muistaa jopa yksittäisiä tapahtumia ja niihin liittyviä tunnelmia. Vastaavia tuloksia on saatu myös aikaisemmissa opettajamuistoja käsittelevissä tutkimuksissa (Heikkilä ym. 2012; Salo 2005; Uitto & Syrjälä 2008; Uusikylä 2006).

Kouluaikeisten tapahtumien yksityiskohtainen muistaminen viittaa siihen, että muisto on opiskelijalle erityisen merkittävä. Muistosta tekee erityisen se, että se sisältää lyhytaikaisen, ainutlaatuisen tapahtuman. Opiskelijoista esimerkiksi Lotan muisto ensimmäiseltä luokalta liittyen isänpäiväkorttien tekoon on tällainen muisto: tapahtumapaikkana on luokkahuone ja episodin kesto on varsin lyhyt. Merkittävä muistosta muodostuu, kun se koetaan jollakin tavalla tärkeäksi ja merkitykselliseksi omassa elämässä. Lotalle korttiepisodin merkitys lapsena oli se, että hän alkoi sen jälkeen kyseenalaistaa opettajansa toimintaa. Aikuisena muiston merkitys liittyy omaan opettajuuteen. Todennäköisesti kyseinen opettaja toimii Lotalle mallina opettajan epäammattimaisesta toiminnasta. (Blagov & Singer 2004, 492–493; Conway & Pleydell-Pearce 2000, 263.)

Luokanopettajaopiskelijoiden positiiviset muistot liittyvät erityisesti opettajien luonteseen ja persoonallisuuden piirteisiin. Negatiiviset muistot liittyvät lähinnä opettajien opetusmenetelmiin ja tapoihin toimia luokkahuoneessa. Opiskelijat muistavat kielteisessä valossa esimerkiksi opettajan toteuttaman opettajakeskeisen opetuksen ja opettajan epäammattimaisen toiminnan, kuten oppilaan haukkumisen tai koulukiusaamisen sivus-

taseuraamisen. Kielteiset tapahtumat liittyvät opettajan vallankäyttöön: opiskelijat muistavat tilanteita, joissa opettajat olivat käyttäneet auktoriteettiasemaansa väärin (Vuorikoski 2003b).

Toisin kuin esimerkiksi Uiton ja Syrjälän (2008) opettajamuistoja käsittelevässä tutkimuksessa, omassa tutkimuksessani opiskelijoiden muistot eivät sisällä lainkaan kuvauksia opettajien ulkonäöstä, ilmeistä, eleistä, äänenkäytöstä tai muista kehollisuuteen liittyvistä asioista. Samoin kuin Uiton ja Syrjälän tutkimuksessa, opiskelijat mainitsevat ajoittain opettajansa sukupuolen. Tutkimukseni opiskelijat muistavat opettajiensa osoittaman huolenpidon ja sen puutteen samalla tavalla kuin opiskelijat Uiton ja Syrjälän tutkimuksessa. Huolenpito ilmeni esimerkiksi opetustyön velvollisuuksien hoitamisena ja kiinnostuksena oppilaiden asioista. Huolenpidon puute näkyi piittaamattomuutena työn velvollisuuksia kohtaan; opettaja ei esimerkiksi ilmestynyt oppitunnille ja antoi oppilaiden odottaa turhaan. Tutkimusaineistoni eroaa Uiton ja Syrjälän aineistosta siten, että opiskelijoiden portfoliot eivät sisällä kuvauksia opettajien antamista halauksista, kosketuksesta tai muusta fyysisestä läheisyydestä.

Opettajien merkitys opettajaksi opiskelevien koulumuistoissa tuli esille myös Kaasilan (2000, 69) tutkimuksessa, jossa 80 % kyselylomakkeeseen vastanneista opiskelijoista mainitsi vähintään yhden matematiikan opettajansa. Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajaopiskelijat muistivat omista matematiikan opettajistaan näiden persoonan ja tavat suhtautua oppilaisiin. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää myös opiskelijoiden kouluaikaisten matematiikan opettajien opetusmenetelmiä. Tämän vuoksi opiskelijat muistelivat laajasti opettajiensa opetustapoja. Omassa tutkimuksessani opetustavat eivät näyttäyty merkittävänä koulumuistona, mikä johtuu todennäköisesti siitä, että opiskelijoita ei alun perin ohjeistettu muistelemaan erityisesti opettajiensa opetusta. Opettajien persoonallisuus ja opetusmenetelmät sisältyivät myös Heikkilän ym. (2012) tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajaopiskelijoiden koulumuistoihin.

Yksi selitys opettajien painottumiselle luokanopettajaopiskelijoiden koulumuistoissa on se, että muistelijat ovat itse tulevia luokanopettajia. Toinen selitys voi olla, että opiskelijat kokevat kouluaikaiset opettajansa merkityksellisiksi oman opettajuutensa rakentumisen kannalta eivätkä sen vuoksi näe tarpeelliseksi muiden koulukokemustensa muistelemista. Kouluaikaisten opettajien merkitys opiskelijoiden pedagogisissa käyttöteoriois-

sa on opettajien antamassa esimerkissä: he toimivat tuleville opettajille esimerkkinä ”hyvästä” ja ”huonosta” opettajasta. Luokanopettajaopiskelijat ovat muodostaneet opettajamuistojensa pohjalta hyvän opettajan mallin, jota he haluavat toteuttaa omassa opettajuudessaan. Samoin he ovat rakentaneet kuvan huonosta opettajuudesta, jonka mukaan he eivät halua toimia. Opiskelijat haluavat jäljitellä hyvien ja välttää huonojen opettajien ominaisuuksia ja toimintaa. Kouluaikaisilla opettajilla on merkitystä tulevien opettajien ideaali-identiteetille, käsitykselle siitä, millaisia opettajia he haluaisivat olla (Beijaard ym. 2004, 122). Toisin kuin Heikkilän ym. (2012, 222–223) tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijat eivät mainitse tiettyjä oppitunteihin liittyviä rutiineja, projekteja tai muita opetukseen liittyviä seikkoja, joita he haluaisivat omaksua entisiltä opettajiltaan. He tiedostavat kouluikäisten opettajiensa vaikutuksen omaan opettajuuteensa mutta eivät halua toistaa heidän toimintaansa itsestään selvästi.

Kouluikäisten opettajien merkitys luokanopettajaopiskelijoiden pedagogisissa käyttöteorioissa ilmeni samanlaisena Kaasilan (2000), Uiton ja Syrjälän (2008) ja Heikkilän ym. (2012) tutkimuksissa. Kouluikäiset opettajat näyttäytyivät kyseisissä tutkimuksissa roolimalleina ja esikuvina. Opiskelijoiden koulumuistot muodostivat lähtökohdan heidän ammatillisen identiteettinsä ja sen ytimenä olevan pedagogisen käyttöteorian kehittymiselle. Kaasilan tutkimuksessa osa opiskelijoista muisteli matematiikan opettajiaan, jotka olivat opettaneet hyvin opettajakeskeisesti ja tavoilla, jotka eivät olleet miellyttäneet oppilaita. Osalta opettajista oli puuttunut empaattisuus ja taito ymmärtää hitaita oppilaita. Luokanopettajaopiskelijat, joita kouluikäinen opetus ei ollut miellyttänyt, eivät siksi halunneet opettaa samalla tavalla vaan pyrkivät eläytymään oppilaidensa asemaan. Muisteluissa esiintyi vahvana samanlainen ”haluan tulla hyväksi opettajaksi”-retoriikka kuin omassa tutkimuksessani.

Kaasilan tutkimuksessa kouluikäisillä muistoilla omista matematiikan oppitunneista ja opettajista oli merkitystä myös opiskelijoiden käsityksiin itsestään matematiikan osaajina sekä heidän opetuskäytäntöihinsä. Oma tutkimukseni ei anna viitteitä vastaavista tuloksista. Muutamalla tutkimukseni opiskelijalla oli harjoitteluaikaan pelkoja joitakin oppiaineita kohtaan. Portfolioiden perusteella ei voida kuitenkaan sanoa, että opiskelijoiden käsitykset itsestään kyseisten aineiden osaajina olisivat olleet erityisen kielteiset. Myöskään koulukokemusten tai opettajien merkityksestä opiskelijoiden itseä

koskeviin käsityksiin ei voida sanoa mitään. Tutkimukseni tarkoituksena ei alun perin ollut tutkia luokanopettajaopiskelijoiden kouluaikaisten opettajien käyttämiä opetusmenetelmiä ja niiden yhteyttä opiskelijoiden opetukseen. En ollut Kaasilan tavoin seuraamassa opiskelijoiden harjoitustunteja. Näin ollen en voi tietää, millaisia opetusmenetelmiä opiskelijat ovat harjoitteluissaan käyttäneet ja miten heidän opetuksensa ilmentää kouluaikaisten opettajien opetusta. Opiskelijat itse kertovat käyttäneensä monipuolisesti erilaisia menetelmiä kuten harjoitteluissa kuuluukin.

Uiton ja Syrjälän (2008) tutkimuksen luokanopettajaopiskelijat olivat oppineet omilta opettajiltaan, millaisia ominaisuuksia kannattaa edistää ja välttää omassa opettajuudessa. Opiskelijat arvostivat erityisesti omien opettajiensa osoittamaa välittämistä oppilaitaan ja opetustyötään kohtaan. (Uitto & Syrjälä 2008, 366–367.) Heikkilän ym. (2012) tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajaopiskelijoiden rakentama, entisten opettajien piirteisiin perustuva, hyvän opettajan malli sisältää samoja asioita kuin tutkimukseni opiskelijoiden näkemys hyvästä opettajasta. Kummassakin tutkimuksessa opiskelijat kuvaavat hyvää opettajaa roolimalliksi, auktoriteetiksi, turvalliseksi, luotettavaksi, läsnä olevaksi, tasa-arvoiseksi, reiluksi ja oikeudenmukaiseksi. (Heikkilä ym. 2012, 223.)

Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä hyvästä opettajasta korostuvat eettis-humanistiset arvot, kuten empaattisuus ja välittäminen sekä henkilökohtaiset ominaisuudet, kuten auktoriteetti ja innostuneisuus. Opetustaidot eivät ole yhtä tärkeitä kuin se, millainen opettaja on ihmisenä. Huono opettaja on luokanopettajaopiskelijoiden mukaan vastakohta hyvälle opettajalle: vikaa on sekä opettajan persoonassa että opetustavoissa. Huonolta opettajalta puuttuu opetustyössä tarvittavaa auktoriteettia, lempeyttä, empaattisuutta ja ammattitaitoa. Opiskelijoiden mainitsemat hyvän opettajan ominaisuudet sopivat yhteen heidän ihmiskäsityksensä kanssa: opetusportfolioissa opiskelijat kertovat humanistisen ihmiskäsityksen olevan lähinnä omaa ajatteluaan (Patrikainen 2009a). Opiskelijoiden mukaan jokainen yksilö on ainutlaatuinen ja siksi häntä tulisi kohdella itseisarvona. Opiskelijoiden käsitykset ihanneopettajasta näyttäisivät säilyvän samanlaisina koulutuksen alusta loppuun, joskin niissä tapahtuu laajenemista ja syvenymistä. Samanlainen tulos opettajuuden ideaalien pysyvyydestä saatiin myös Laineen (2004) tutkimuksessa.

Luokanopettajaopiskelijoiden mainitsemia opettajaominaisuuksia on korostettu suomalaisessa yhteiskunnassa jo 1900-luvun alusta lähtien. Vuosisadan ensimmäisinä vuosikymmeninä pidettiin tärkeänä opettajan rakkautta oppilaita kohtaan, tiedollista rikkautta, innostuneisuutta, kärsivällisyyttä, oikeamielisyyttä, nöyryyttä sekä kutsumusta opettajan työhön. Opettajankoulutuksen tavoitteena oli kasvattaa ”opettajapersoonallisuutta”. Opetusoppaissa huomiota kiinnitettiin opettajan ruumiilliseen ja sielulliseen terveyteen, elintapoihin sekä käyttäytymiseen. Opettajan tuli olla esimerkki oppilailleen. (Haavio 1969; Uusikylä 2006, 58.)

Tutkimukseni luokanopettajaopiskelijat korostavat persoonan merkitystä opettajan työssä. Opettaja saa olla oma itsensä ja opettajan omat mielenkiinnonkohteet ja mieltymykset saavat näkyä opetuksessa. Pohtiessaan opettajan ominaisuuksia opiskelijat toteavat useiden hyvän opettajan tunnusmerkkien olevan ideaaliominaisuuksia, joita he eivät välttämättä koskaan voi saavuttaa. Hyvä opettajuus on kuitenkin tavoite, jota kohti jokainen voi pyrkiä.

Luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten yleisyydestä kertoo se, että esimerkiksi Kaasilan (2000), Uusikylän (2006) ja Çermikin (2011) tutkimusten tulokset ovat samankaltaisia. Kaasilan tutkimuksen opiskelijat pitivät hyvän matematiikan opettajan tärkeimpinä ominaisuuksina positiivista ja kannustavaa suhtautumista oppilaisiin sekä riittävän haastavan opetuksen antamista. Samoin opiskelijat korostivat opettajan taitoa selittää asiat ymmärrettävästi. Myös Kaasilan tutkimuksessa huonon opettajan tunnusmerkkinä pidettiin kyvyttömyyttä tehdä opeteltavista asioista mielenkiintoisia. Erona omaan tutkimukseeni kyseisen tutkimuksen opiskelijat pitivät huonona opettajana opettajaa, joka ei selitä asioita riittävän hyvin eikä perustele, mitä merkitystä oppisisällöllä on. Lisäksi huono opettaja suosii parhaiten menestyviä oppilaita. Toisin kuin Kaasilan tutkimuksessa aineistoni ei sisällä kuvauksia opettajista, jotka suosivat tiettyjä oppilaita ja syrjivät toisia esimerkiksi koulumenestyksen tai sukupuolen perusteella. (Kaasila 2000, 94–186.)

Uusikylän (2006) tutkimuksessa tulevat opettajat pitivät hyvän opettajan piirteinä auktoriteettia, oppilaiden kannustamista ja tasapuolista kohtelua, tunneälykkyyttä ja huomaaniuttia. Pahan tai huonon opettajan tunnusmerkkejä ovat molemmissa aineistoissa tunneällyn ja opetustaitojen puute sekä epäammattimainen toiminta. Samat opettajaominaisuudet ilmenivät myös Laineen (2004) tutkimuksessa.

Çermikin (2011) tutkimukseen osallistuneet opettajaopiskelijat pitivät tärkeimpänä hyvän opettajan tunnusmerkkinä eettis-humanistisia arvoja. Niistä yhteisiä tässä tutkimuksessa ilmenneiden opettajaominaisuuksien kanssa ovat oppilaiden rakastaminen, arvos-taminen ja kunnioittaminen, kärsivällisyys ja reiluus. Toiseksi tärkeimpänä ominaisuutena Çermikin tutkimuksen opiskelijat pitivät opetustaitoja, kuten aineenhallintaa. Omassa tutkimuksessani korostuvat enemmän opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet. Aineenhallinnan merkitystä tutkimukseni opiskelijat eivät erityisemmin korosta. Yhteistä käsityksissä on se, että hyvällä opettajalla on hyvä auktoriteetti, hän on positiivinen, iloinen ja velvollisuudentuntoinen. Opettajan persoonan merkitys aineenhallintaa tärkeämpänä ilmeni myös Ng:n ym. (2010) tutkimuksessa.

Saamani tulokset hyvän opettajan ominaisuuksista ovat samansuuntaisia kandidaatintut-kielmani (Körkkö 2012) tulosten kanssa: keväällä 2012 luokanopettajaopiskelijat pitivät hyvän opettajan tärkeimpinä ominaisuuksina empaattisuutta, tasa-arvoisuutta, ymmärtä-väisyyttä ja oppilaista välittämistä sekä sosiaalisuutta. Aineenhallintaa ja yleistietoutta opiskelijat eivät korostaneet yhtä paljon. Tulosten samankaltaisuus kandidaatintutkie-lmassani, tässä tutkimuksessa ja edellä mainituissa tutkimuksissa viittaa siihen, että tiet-tyjä ominaisuuksia pidetään yleisesti hyvään opettajuuteen kuuluvina.

Yhteinen tutkimustulos Kaasilan (2000), Uiton ja Syrjälän (2008) ja Heikkilän ym. (2012) tutkimuksissa sekä omassa tutkimuksessani on, että negatiiviset koulumuistot eivät välttämättä muodostu esteeksi oman opettajuuden kehittymiselle vaan ne voidaan myös kääntää voimavaraksi opettajuuden rakentamisessa. Tutkimukseni luokanopetta-jaopiskelijoiden negatiivisiin koulumuistoihin kuuluu esimerkiksi kokemuksia välinpi-tämättömistä opettajista, jotka eivät huolehtineet velvollisuuksistaan. Sen sijaan, että opiskelijat toimisivat samoin kuin kyseiset opettajat, he haluavat toimia eri tavoin. He haluavat olla välittäviä ja luotettavia opettajia. Jopa koulukiusaamiskokemukset on mahdollista hyödyntää omassa opettajuudessa: kiusaamista kokeneille opiskelijoille on kehittynyt ”tuntosarvet”, joiden avulla opiskelijat uskovat huomaavansa kiusaamisen (Kangasniemi 2013). Tässä yhteydessä korostuu koulumuistojen käsittelyn merkitys luokanopettajakoulutuksen aikana: voidakseen hyödyntää negatiiviset kokemuksensa opettajuudessaan opiskelijoiden tulee ensin tiedostaa nämä kokemukset ja pohtia niiden merkitystä itselleen (Heikkilä ym. 2012, 225).

Opetusharjoitteluiden merkitystä koskevien tutkimustulosten mukaan opetusharjoittelut ovat opettajana kasvamisen ja pedagogisen käyttöteorian kehittymisen ydin. Vastaava tulos opetusharjoitteluiden merkityksestä on saatu aikaisemmissa tutkimuksissa. Myös palaute- ja ohjauskeskustelut ja reflektio on todettu aikaisemmin tärkeiksi opettajaopiskelijan ammatillisen kehittymisen välineiksi. (Holly & Macgillivray 2008; Jeronen 2003; Kaasila 2000; Lauriala 1997; Turnbull 2005.) Opetusharjoitteluiden tärkein tavoite tukea opiskelijoiden ammatillista kehittymistä näyttää näin ollen toteutuneen hyvin tutkimukseeni osallistuneiden opiskelijoiden kohdalla (Blomberg ym. 2009, 165).

Opetusharjoitteluiden merkitys luokanopettajaopiskelijoiden opettajuuden rakentumisessa on siinä, että harjoitteluiden aikana opiskelijat saavat käsityksen opettajan työstä ja opettajuudesta sekä itsestään opettajana. Vähitellen tapahtuva ajattelun kehittyminen merkitsee opiskelijoiden henkilökohtaisen pedagogisen käyttöteorian kehittymistä. Orientoivassa harjoittelussa opiskelijat eivät vielä kykene oppilaslähtöiseen ajatteluun, mikä ilmenee siten, että oppilaantuntemuksen merkitys ymmärretään oman toiminnan kautta. Oppilaantuntemus helpottaa opettajan työtä ja on siksi tärkeää. Toisen, ainedidaktisen harjoittelun aikana opiskelijoiden ajattelu kehittyy oppilaat enemmän huomioivaksi. Opiskelijat tiedostavat oppilaiden yksilöllisen kasvun ja kehityksen tukemisen tärkeyden ja oivaltavat, mikä merkitys oppilaantuntemuksella on yksilöllisyyden huomioimisessa. Kenttäharjoittelun ja syventävän harjoittelun aikana oppilaslähtöinen ajattelu kehittyy edelleen, kun opiskelija hankkii lisää opetuskokemusta ja hänen opetusta koskevat tietonsa ja taitonsa kehittyvät.

Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset opettajuudesta kehittyvät asteittain siten, että alussa opettajuus ymmärretään lähinnä opettamisena, ja seuraavissa harjoitteluissa opettajan työn laaja-alaisuus vähitellen paljastuu. Ainedidaktisessa harjoittelussa opiskelijat tiedostavat yhä paremmin opettajuuteen kuuluvan kasvatustehtävän, opettajan toimimisen eri rooleissa sekä opettajan persoonan merkityksen myös oppilaiden näkökulmasta. Viimeistään kenttäharjoittelussa opettajan työn moninaisuus paljastuu opiskelijoille. Kenttäharjoitteluun asti opiskelijat ovat eräänlaisia suorittajia, jotka pyrkivät hallitsemaan opetettavat asiat mahdollisimman hyvin ja suunnittelemaan kaiken tarkalleen oikein. Opettaessaan useita oppiaineita kiireisessä aikataulussa opiskelijat vähitellen tiedostavat opettajan työn inhimillisen puolen: opettajan ei tarvitse olla kaikkietävä tai

täydellinen vaan riittää, että hän tekee parhaansa. Syventävän harjoittelun jälkeen opiskelijat pohtivat enemmän kodin ja koulun kasvatustavuita ja niissä tapahtuneita muutoksia. Viimeisen harjoittelun kuluessa opiskelijat ymmärtävät opettajuuden prosessiluonteen: opettaja ei ole koskaan valmis vaan hän kehittyy ja oppii koko elämänsä ajan. Luokanopettajakoulutus ei valmista ”valmiita” opettajia vaan antaa vain eväät opettajuuden matkalle.

Luokanopettajaopiskelijoiden opettajuuskäsityksissä opettaja nähdään sekä yhteiskunnan palvelijana että kasvattajana: opettajan tehtävänä on opettaa tietoja ja taitoja ja kasvattaa oppilaista yhteiskunnan jäseniä (Niemi 2006). Opiskelijat painottavat Luukkaisen (2005, 19) tavoin opettajan työn laaja-alaisuutta ja monipuolisuutta: opettaja sekä opettaa että kasvattaa, tekee yhteistyötä eri toimijoiden kanssa ja toimii samanaikaisesti useissa rooleissa. Opiskelijoiden opettajuuskäsityksissä ilmenee vahva elinikäisen oppimisen ja opettaja oman työnsä tutkijana - eetos: oppiminen ei pääty luokanopettajakoulutukseen vaan opettaja kehittyy jatkuvasti oman toiminnan ja ajattelun kriittisen reflektoinnin kautta. Kuvattaessa opettajuutta päättymättömäksi matkaksi tai prosessiksi opiskelijat osoittavat sisäistäneensä luokanopettajakoulutuksen tavoitteet kasvattaa omaa työtään tutkivia ja kehittäviä asiantuntijoita (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2012–2014, 45; Kyrö-Ämmälä 2012; Luukkainen 2005, 194). Luokanopettajakoulutuksen jälkeen opiskelijoiden asiantuntijuus, ammatillinen identiteetti ja sen ytimenä oleva pedagoginen käyttöteoria kehittyvät dynaamisesti vuorovaikutuksessa uusien ympäristöjen kanssa (Komulainen ym. 2009, 169; Stenberg 2011b, 27–28).

Luokanopettajaopiskelijoiden opettajana kehittymisessä on tärkeä merkitys opetusharjoitteluiden aikaisilla palaute- ja ohjauskeskusteluilla sekä oman toiminnan ja ajattelun reflektoinnilla. Opiskelijat saavat palautetta ohjaavilta opettajiltaan, toisilta opiskelijoilta ja oppilailta. Palaute ja ohjaus sekä reflektointi kohdistuvat opiskelijoiden toimintaan ja persoonaan. Ne ovat välineitä opiskelijoiden itsetuntemuksen lisääntymiseen, toisin sanoen heidän pedagogisen käyttöteoriansa ja laajemmin ammatillisen identiteetin kehittymiseen. Niiden avulla opiskelijat saavat tietoa omasta itsestään opettajana, omista vahvuuksistaan ja kehittämistä vaativista asioista sekä toimintansa taustalla olevista tiedostamattomista ajattelutavoista. Kaikkien harjoitteluiden aikana opiskelijat pohtivat itseään opettajana ja vertaavat sitä siihen, millaisia opettajia heidän tulisi olla. He käyvät

jatkuvaa vuoropuhelua aktuaali-identiteettinsä ja normi-identiteettinsä välillä. (Beijaard ym. 2004, 122.) Tiedostaessaan kehittämiskohteensa opiskelijoiden on helpompi asettaa seuraavien harjoitteluiden henkilökohtaiset oppimistavoitteet liittyen esimerkiksi opettajalta vaadittaviin ominaisuuksiin ja aineenhallintaan. Tavoitteiden saavuttaminen on yksi virstanpylväs opettajana kasvussa, ammatillisessa kehittämisessä.

Orientoivassa harjoittelussa luokanopettajaopiskelijoiden saama palaute oli vähäistä. Reflektointi kohdistui yleisesti omiin tietoihin ja taitoihin sekä persoonallisiin ominaisuuksiin. Ainedidaktisessa harjoittelussa opiskelijat saivat palautetta aineenhallinnastaan ja yleisesti opettajuudestaan. Samoin he pohtivat omia opetustaitojaan ja aineenhallinnallisia tietojaan ja taitojaan eli kompetenssiaan (Stenberg 2011b, 42). Kenttäharjoittelussa palaute kohdistui erityisesti opiskelijoiden persoonalliseen ja ammatilliseen identiteettiin. Harjoittelun aikana opiskelijat saivat ohjaavilta opettajiltaan runsaasti vinkkejä ja parannusehdotuksia opettajuuteensa liittyen. Kenttäharjoitteluympäristöt vaihtelivat eri opiskelijoilla, mikä antoi toisille opiskelijoille paremmat ja toisille haastavimmat mahdollisuudet oman toiminnan ja ajattelun reflektointiin.

Lauriala (1997) toteaa, että luokanopettajaopiskelijat ovat kouluhistoriansa aikana sosiaalistuneet tietynlaiseen koulukulttuuriin ja ajattelutapoihin. Opiskelijat ovat oppineet esimerkiksi, miten koululuokassa toimitaan. Sosiaalistuminen perinteiseen koulukulttuuriin voi muodostua ongelmaksi luokanopettajakoulutuksessa, jossa opiskelijat toimivat myös uudenaikaisissa, totutuista poikkeavissa, oppimis- ja toimintaympäristöissä. (Lauriala 1997, 271–272.) Tutkimukseni opiskelijoista esimerkiksi Lotta suoritti kenttäharjoittelunsa sairaalakoulussa, jossa toiminta erosi merkittävästi niin sanotun tavallisen koulun opettajan työskentelystä. Oppilailta oli monenlaisia terveyteen, hyvinvointiin ja oppimiseen liittyviä ongelmia. Tämän lisäksi jokainen oppilas eteni oppimisessaan omaan tahtiin yksilöllisen oppimissuunnitelmansa mukaisesti. Lotta kertoo sopeutuneensa sairaalakoulun kulttuuriin nopeasti ja melko vaivattomasti ja myös harjoittelun ohjaaja oli huomannut hänen kykynsä sisäistää haastavan ympäristön toimintatavat. Luultavasti Lotta edustaa sitä Laurialan tutkimuksen opiskelijaryhmää, jolla on myönteisiä odotuksia ja motivaatio oppia uudenlaista toimintakulttuuria.

Viimeisessä harjoittelussa opiskelijat saivat kehittämis ehdotusten muodossa kriittistä palautetta omasta itsestään opettajana. Ohjaajien kysymykset toiminnan perusteista sai-

vat opiskelijat tiedostamaan opetuksensa taustalla olevia käsityksiä ja uskomuksia. Syventävän harjoittelun aikana opiskelijat vertasivat itseään siihen, millaisia he olivat ensimmäisessä harjoittelussaan ja tiedostivat siten opettajuudessaan tapahtuneen kehityksen. Harjoittelun jälkeen tulevilla opettajilla oli kasassa henkilökohtaisen pedagogisen käyttöteoriansa ainekset. He olivat muodostaneet käsityksen opettajan työstä ja opettajuudesta. He olivat tietoisia itsestään opettajana, omista vahvuuksistaan ja kehittämis-kohteistaan sekä toimintaansa ohjaavista käsityksistä, uskomuksista ja arvoista. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2012–2014; Kyrö-Ämmälä 2012, 168.)

Myös Kaasilan (2000) ja Jerosen (2003) tutkimukseen osallistuneet luokanopettajaopiskelijat kokivat palautteella ja reflektiolla olevan suuri merkitys opettajana kasvussa. Kaasilan tutkimuksessa opiskelijat pitivät tärkeänä ohjaavilta opettajiltaan ja toisilta opiskelijoilta saamaansa palautetta omista taidoistaan sekä saamiaan ohjeita ja kehittämisehdotuksia. Kuten oman tutkimukseni opiskelijat, myös Kaasilan tutkimuksessa opiskelijat tiedostivat vahvuutensa ja kehittämisen kohteensa reflektoinnin ja saamansa palautteen avulla. Jerosen (2003) tutkimukseen osallistuneet opiskelijat mainitsivat merkitystä olleen toisten opettajien ja opiskelijoiden kanssa käydyillä, luokkahuoneen tapahtumia ja yleistä kasvatusta, koskevilla keskusteluilla.

Palautteen ja ohjauksen sekä reflektoinnin merkitys opettajuuden kehittymisessä on todettu myös Suomen ulkopuolella. Pencen ja Macgillivrayn (2008) tutkimukseen osallistuneet opettajaopiskelijat kokivat (tiedekunnan) ohjaajiltaan ja muilta opettajilta saaduilla neuvoilla ja palautteella olleen keskeinen merkitys heidän ammatillisessa kehittymisessään. Merkitystä oli lisäksi päivittäisellä reflektoinnilla, jota opiskelijat toteuttivat kirjoittaessaan harjoittelupäiväkirjojaan. Myös Turnbullin (2005) tutkimuksen opettajaopiskelijat mainitsivat ohjaavan opettajan tuen olevan yksi tekijä, joka oli edesauttanut heidän ammatillista kasvuaan. Lisäksi ohjaajan toimiminen roolimallina oli tukenut opettajuuden kehittymistä. Osa kyseisistä opiskelijoista oli kokenut ohjaajiltaan saadun palautteen riittämättömäksi. Tutkimukseni luokanopettajaopiskelijat kertovat saaneensa palautetta säännöllisesti. Huomautettavaa opiskelijoilla on lähinnä saamansa palautteen laadusta, ei niinkään sen määrästä.

Tutkimukseni luokanopettajaopiskelijat arvostivat paitsi saamaansa palautetta myös opiskelijakollegoiden ja ohjaavien opettajiensa kanssa käymiään keskusteluja. Ohjaavi-

en opettajien toimintaa seuraamalla opiskelijat oppivat, miten opettaja toimii eri tilanteissa. Opetusharjoittelutilanteissa osa ohjaajien näkymättömästä, käytännöllisestä ja hiljaisesta tiedosta tuli näkyväksi ja siirtyi harjoittelijaopiskelijoille, osaksi heidän tietovarantoaan (Lauriala 2004, 28; Luukkainen 2004, 77). Opiskelijat kertovat saaneensa ideoita omaan opetukseensa myös seuraamalla toisten harjoittelijaopiskelijoiden pitämiä tunteja.

Kolmannen tutkimusongelmani tavoitteena oli tehdä yhteenvetoa koulumuistojen ja opetusharjoitteluiden merkityksestä luokanopettajaopiskelijoiden pedagogisen käyttöteorian kehittämisessä ja laajemmin opettajuuden rakentumisessa.. Sekä koulumuistojen että opetusharjoitteluiden merkitys on opiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehittämisessä. Koulumuistoihin perustuva käsitys ihanneopettajasta suuntaa opiskelijan opettajuuden rakentumista luokanopettajakoulutuksessa: pedagoginen käyttöteoria rakentuu koulumuistoille (Heikkilä ym. 2012, 224; Vuorikoski 2003b, 131). Opetusharjoittelut muokkaavat edelleen opiskelijoiden ammatillista identiteettiä ja pedagogista käyttöteoriaa. Käsitukset opettajan työstä ja opettajuudesta syvenevät ja opiskelijat tiedostavat millaisia he ovat opettajina ja vertaavat sitä siihen, millaisia ominaisuuksia opettajalta vaaditaan. Myös tietoisuus oman toiminnan taustalla olevista arvoista ja uskomuksista lisääntyy. Opetusharjoitteluiden aikana luokanopettajaopiskelijat rakentavat opettajaidentiteettiään sosiaalisissa konteksteissa suhteessa merkittäviin toisiin eli harjoittelun ohjaajiin, opiskelutovereihin ja oppilaisiin. Heiltä opiskelijat saavat omaa itseään koskevaa palautetta, jonka avulla he muokkaavat käsitystä opettajuudestaan.

Oppilaslähtöisen ajattelun kehittyminen ainedidaktisen harjoittelun aikana näyttäisi tutkimusten mukaan olevan osa luonnollista ammatillista kehittymistä. Vähitellen opiskelijat tiedostavat, että opetus on rakennettava oppilaiden olemassa olevan tiedon pohjalle ja että opettajan tehtävänä on edesauttaa oppimista. Samanlaista kehitystä tapahtui myös Kaasilan (2000) tutkimuksen opiskelijoiden ajattelussa: konstruktivistisen opetuksen idea selkeni harjoittelun edetessä ja opetus muuttui opettajakeskeisestä oppilaskeskeisempään suuntaan. Oppilaskeskeisempi opetus johti puolestaan onnistumisiin, joiden myötä opiskelijoiden käsitys itsestään matematiikan opettajana muuttui positiivisemmaksi. Tässä tutkimuksessa minulla ei ollut mahdollisuutta todeta opiskelijoiden ajattelussa tapahtuneita muutoksia yhtä luotettavasti kuin Kaasilalla oli omassa tutkimukses-

saan. Käytössäni ei ollut opiskelijoiden harjoittelupäiväkirjoja, joista ilmeni opiskelijoiden välittömiä tuntemuksia heti opetuksen jälkeen. En ole myöskään haastatellut opiskelijoita tai seurannut heidän tuntejaan. Tämän vuoksi en voi tietää, näkyivätkö oppilaslähtöinen ajattelu ja konstruktivistiset periaatteet käytännössä opiskelijoiden opetuksessa. Portfolioiden perusteella voin todeta, että opiskelijat saivat harjoitteluissaan mahdollisuuden kokeilla oppilaskeskeisiä menetelmiä ja soveltaa konstruktivismia käytäntöön riippumatta siitä, kuinka hyvin soveltaminen lopulta onnistui.

Oppilaslähtöinen ajattelu kulkee tutkimukseni mukaan käsi kädessä opetuskokemuksen hankkimisen sekä tietojen ja taitojen kehittymisen kanssa. Vastaava yhteys havaittiin myös Laurialan (1997), Kaasilan (2000) ja Jerosen (2003) tutkimuksissa yhden harjoittelun osalta. Orientoivassa harjoittelussa kaikki on uutta ja epävarmaa, minkä vuoksi opiskelijaa hermostuttaa ja energia menee oman toiminnan tarkkailuun. Tämän vuoksi oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen ja opetuksen eriyttäminen koetaan vaikeaksi. Tilanteen uutuus korostuu tutkimukseni opiskelijoilla, koska heillä ei ollut opettajakokemusta ennen luokanopettajaopintoja. Opiskelijan tietojen ja taitojen kehittyessä jännittäminen vähenee ja opetuksesta tulee luontevampaa. Samalla luokanhallinta, eriyttäminen ja moni muu opetukseen liittyvä asia helpottuu. Tämän johdosta onnistumiset työssä lisääntyvät, mikä kasvattaa opiskelijan itseluottamusta ja uskoa omaan kykyihinsä. Tutkimukseeni osallistuneet opiskelijat muistelevat jälkepäin joidenkin harjoittelutuntien olleen hyvin opettajajohtoisia ja oppilaiden näkökulmasta puuduttavia. Kaasila (2000, 162) toteaa, että opettajakeskeinen tunti on aloittelevalla opettajalla yleensä helpompi mutta ei välttämättä oppilaille mielekkäin.

Merkkejä luokanopettajaopiskelijoiden ajattelun ja toimintatapojen muuttumisesta oppilaskeskeisemmäksi on todettu myös ulkomaisissa tutkimuksissa. Esimerkiksi Ng:n ym. (2010) tutkimuksessa opettajaopiskelijoiden käsitykset hyvästä opettajasta muuttuivat opetusharjoittelun vaikutuksesta siten, että viimeisen opetusharjoittelun jälkeen opiskelijat eivät painottaneet yhtä paljon opettajan ehdotonta asiantuntijuutta. Sen sijaan opiskelijat myönsivät, että opettajakin on ihminen, joka voi erehtyä ja tehdä virheitä. Opettajan tehtävänä on edesauttaa oppilaiden menestymistä, oppimista. Myös oman tutkimukseni opiskelijat ymmärtävät sen, että opettajan ei tarvitse eikä hän voikaan tietää kaikkea. Joskus oppilas tietää enemmän kuin opettaja.

Saamieni tutkimustulosten mukaan luokanopettajaopiskelijoiden pedagoginen käyttöteoria kehittyy luokanopettajakoulutuksessa opetuskokemuksen, palautteen saannin, reflektoinnin ja tavoitteiden asettamisen muodostamassa kehässä. Opettajana kehittyminen edellyttää onnistumisia ja epäonnistumisia sekä niin sanotulla epämukavuusalueella toimimista. Oppiakseen opettajaksi luokanopettajaopiskelijan tulee opettaa mahdollisimman monia oppiaineita, myös itselle kaikkein vaikeimmalta tuntuvia.

Opiskelijat pohtivat portfolioissaan olevansa opettajina vielä keskeneräisiä: opittavaa löytyy paljon. Opetusharjoitteluista opiskelijat kertovat saaneensa valmiuksia edelleen kehittyä kohti opettajuutta, toisin sanoen kohti asiantuntijuutta, jota opettajan työssä vaaditaan. (Turunen ym. 2009, 182–183, 185.) Pedagogisen käyttöteorian kehittyminen alkaa luokanopettajakoulutuksessa ja jatkuu koulutuksen jälkeen opettajan työssä.

10 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa selvitin luokanopettajaopiskelijoiden koulumuistoja ja niiden merkitystä opiskelijoiden opettajuuden rakentumisessa. Tutkijana halusin saada kokonaiskäsityksen opiskelijoiden muistoista ja niiden merkityksestä, minkä vuoksi päädyin soveltamaan kategorista sisällön analyysia eli narratiivien analyysia (Heikkinen 2001, 122–123). Sen tuloksena muodostuivat kertomukset opiskelijoiden hyvistä ja huonoista kouluaikaisista opettajista. Kyseinen analyysitapa mahdollistaa aineistossa esiintyvien teemojen tutkimisen mutta sen avulla ei ole mahdollista kertoa yksittäisen opiskelijan kertomusta kokonaisuudessaan. Sisällönanalyysissa tietoa tiivistetään, minkä seurauksena sitä aina ikään kuin häviää. Tutkija ei voi ”löytää” aineistosta kaikkea tai kertoa jokaista kiinnostavaa yksityiskohtaa. Lopullinen tutkimusraportti voi sulkea jotakin pois, korostaa jotakin liikaa tai liian vähän. (Cohen ym. 2011, 559, 573.)

Tiivistämisen ongelma ilmeni erityisesti opetusharjoitteluita koskevien tekstien osalta. Vaikka yritin analysoida kaikkien opiskelijoiden kokemuksia, joidenkin tutkimushenkilöiden ääni kuuluu tutkimuksessa toisten opiskelijoiden ääntä enemmän. Perustelen tätä sillä, että halusin esittää mahdollisimman edustavia ja ongelman ratkaisua valaisevia aineistoesimerkkejä. Opiskelijoiden portfoliot ovat henkilökohtaisia tuotoksia, jotka eroavat toisistaan sivumäärältään ja pohdinnan syvyydeltään. Kaikki opiskelijat eivät kirjoita harjoittelukokemuksistaan yhtä paljon ja yhtä monipuolisesti kuin toiset. Tämän vuoksi en voinut aina hyödyntää opiskelijoiden tekstejä niin paljon kuin olisin halunnut.

Jokaisen opiskelijan elämäntarinan kertominen olisi edellyttänyt narratiivista analyysia, joka olisi tuottanut kolmetoista elämäkertaa (Heikkinen 2001, 122–123). Tutkijana ajattelen, että jokaisen henkilön kertomus on ainutlaatuinen ja ansaitsisi tulla kerrotuksi. Tässä tutkimuksessa narratiivinen analyysi olisi kuitenkin ollut turhan työläs toteuttaa, koska kyseessä on pro gradu-tutkimus. Yksilöllisten elämäkertojen rakentaminen olisi-kin jo aihe seuraavalle tutkimukselle. Vaikka yksittäisen opiskelijan koulumuistot tai opetusharjoittelukokemukset eivät pääse esiin tutkimuksessani, olen pyrkinyt tuomaan esiin luokanopettajaopiskelijoiden ääntä aineistolainauksissa. Niistä ilmenevät eri opiskelijoiden kokemukset ja jonkin verran myös heidän erilaiset persoonansa.

Portfolioteksteihin aineistona liittyy useita luotettavuutta heikentäviä seikkoja. Koulumuistoja tutkittaessa on huomioitava, että opiskelijat kirjoittavat niistä aikuisena. Osa heidän muistelemistaan asioista on tapahtunut vuosia aikaisemmin. Muisti on valikoiva ja asioita voidaan muistaa väärin. Näin ollen on mahdollista, että kaikkea opiskelijoiden kertomaa ei ole todellisuudessa tapahtunut siten kuin se portfolioissa kerrotaan. Kertomuksia ei voida pitää tosina, koska opiskelijat kertovat asioista muistinsa varassa. Kuvaukset kouluajalta ovat opiskelijoiden tulkintaa heistä itsestään lapsina ja koululaisina. Kerrotut muistot ovat kertojilleen merkittäviä riippumatta tapahtumien totuudenmukaisuudesta. (Heikkilä ym. 2012, 219.) Tutkijana en ole kiinnostunut ehdottoman totuuden löytämisestä vaan pikemminkin jokaisen opiskelijan rakentamasta omakohtaisesta totuudesta.

Koulumuistojen ja opetusharjoittelukokemusten kertomiseen vaikuttaa se, kenelle kerrotaan. Kertomisen yleisö määrittää sitä, mitä kerrotaan ja kuinka kerrotaan. (Kaasila 2007, 206.) Luokanopettajaopiskelijat ovat valinneet ne asiat, jotka he haluavat tuoda esiin kouluaikaansa koskevilla kirjoitelmissa ja opetusharjoittelukokemuksissaan. Kirjoittaessaan portfolioita opiskelijat ovat tiedostaneet kirjoittavansa opintosuoritusta. He ovat tienneet, että heidän tekstejään lukevat myös toiset ihmiset, kuten yliopiston opettajat, harjoitteluiden ohjaajat ja toiset opiskelijat. Tällä on ollut vaikutusta siihen, mitä opiskelijat kirjoittavat. On todennäköistä, että opiskelijat esimerkiksi jättävät kertomatta hyvin arkaluonteisista koulumuistoista tai muistoista, jotka näyttäisivät heidät jotenkin kielteisessä valossa. (Kaasila 2007, 206.) Opetusharjoitteluja koskevista teksteistä on nähtävissä, että opiskelijat sanovat sen, jonka heidän oletetaan sanovan liittyen esimerkiksi konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Opiskelijat kertovat potfolioissaan oppimiskäsityksensä olevan konstruktivistinen, oppijan aktiivisuutta painottava. Kyseinen käsitys oppimisesta sisältyy myös viralliseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan, mikä voi olla syynä sen painottumiseen portfolioissa (Opetushallitus 2004). Huomionarvoista on, että opetusharjoitteluista kirjoitetaan varsin myönteiseen sävyyn. Opiskelijat eivät kritisoi luokanopettajakoulutusta tai ohjaavia opettajiaan. Arvioidessaan saamaansa palautetta opiskelijat eivät kohdista kritiikkiään ohjaajiin henkilöinä vaan itse palautteen laatuun.

Tutkimukseni luotettavuutta heikentää se, että tulokset perustuvat pelkästään tutkijan omaan tulkintaan. En ole missään tutkimusprosessin vaiheessa varmistanut tulkintojani luokanopettajaopiskelijoilta, vaikka tähän olisi käytännössä ollut mahdollisuus. En voi olla varma siitä, vastaavatko tekemäni tulkinnat tutkimushenkilöiden käsityksiä. Luotettavuutta parantaisi useamman tutkimusmenetelmän yhtäaikainen käyttö. (Eskola & Suoranta 2008, 145–152, 211, 214.) Olisin voinut esimerkiksi haastatella opiskelijoita ja pyytää heitä kertomaan koulumuistoistaan ja harjoittelukokemuksistaan. Olisin voinut antaa tekemäni tulkinnat opiskelijoiden nähtäväksi ja kysyä heidän mielipidettään tulkintojeni oikeellisuudesta. Luotettavuus olisi suurempi, jos olisin käyttänyt aineistona opiskelijoiden harjoittelupäiväkirjoja. Niistä olisin voinut lukea opiskelijoiden välittömiä reflektointeja jokaisen opetustunnin jälkeen ja saanut selkeämmän kuvan opiskelijoiden ajattelun kehityksestä esimerkiksi oppilaslähtöisyyteen ja omaan opettajuuteen liittyen. (vrt. Kaasila 2000.) Käytännössä harjoittelupäiväkirjoja olisi saattanut olla vaikea saada tutkimusenalaiseksi, koska ne ovat henkilökohtaisia dokumentteja. Vastuu päiväkirjojen säilytyksestä on vain opiskelijoilla itsellään, minkä vuoksi päiväkirjoja ei välttämättä ole enää opetusharjoitteluiden jälkeen saatavissa tutkimuskäyttöön.

Omaa rooliani tutkijana voidaan tarkastella sekä tutkimukseni luotettavuutta lisäävänä että heikentävänä asiana. En itse ole luokanopettajaopiskelija eli tutkin luokanopettajakoulutusta sen ulkopuolelta. En ole käynyt läpi luokanopettajakoulutusta enkä näin olen ole kirjoittanut koulumuistoistani tai suorittanut opetusharjoitteluita. Olen kokenut ulkopuolisuuteni etuna, koska aloittaessani tutkimusta minulla ei ollut voimakkaita ennako-odotuksia esimerkiksi tutkimusaineistona käyttämieni portfolioiden sisällöistä. Minun oli helppo tutustua aineistoon ikään kuin uusien silmin, valmiina selvittämään, mitä opiskelijat kertovat itsestään ja kokemuksistaan. (Eskola & Suoranta 2008, 20.) Koin hyväksi asiaksi myös sen, että en henkilökohtaisesti tuntenut opiskelijoita ennen tutkimusprosessia. Muistan tavanneeni muutaman opiskelijan yliopisto-opintojeni aikana sattumalta mutta en ole tutustunut heihin sen enempää. Itselle tuttujen tai hyvien ystävien tutkiminen olisi voinut tuntua vaikealta ja se olisi ollut arveluttavaa myös luotettavuuden kannalta. Kyseisessä tilanteessa tutkijan voi olla vaikea pysyä puolueettomana. Nyt ongelmaa ei ollut, minkä vuoksi minun ei tarvitse huolehtia esimerkiksi siitä, mitä seurauksia tutkimuksestani mahdollisesti olisi omille ihmissuhteilleni.

Toisaalta luokanopettajaopiskelijana minun olisi ollut helpompi orientoitua aiheeseen, kun olisin jo etukäteen tuntenut luokanopettajakoulutuksen rakennetta ja sisältöjä. Tutkimusprosessin alussa käytin paljon aikaa tutustuessani Lapin yliopiston luokanopettajakoulutukseen. Itselläni on osittain samanlaisia koulumuistoja kuin tutkimukseeni osallistuneilla opiskelijoilla, mutta koin ajoittain vaikeaksi asettua opiskelijoiden asemaan heidän kuvatessaan opetusharjoittelukokemuksiaan. Jos olisin itse kokenut samat harjoittelujaksot, voisin luontevasti tarkastella myös oman opettajuuteni rakentumista ja peilata opiskelijoiden kehitystä omaan kehitykseeni. Nyt tämän kaltaista vertailukohtaa ei ollut, mikä osaltaan vaikeutti opiskelijoiden asemaan asettumista ja pääsemistä heidän ”päänsä” sisälle.

Tässä tutkimuksessa selvitin luokanopettajaopiskelijoiden koulumuistojen ja opetusharjoitteluiden merkitystä opiskelijoiden opettajuuden rakentumisessa. Koulumuistojen osalta saamani tutkimustulokset ovat samansuuntaisia aikaisempien tutkimusten tulosten kanssa (Heikkilä ym. 2012; Kaasila 2000; Uitto & Syrjälä 2008). Myös opetusharjoitteluiden, palautteen, ohjauksen ja reflektion tärkeä rooli opettajuuden kehittymisessä on todettu aiemmin (Jeronen 2003; Kaasila 2000; Turnbull 2005). Alkuperäisenä tarkoitukseni oli tutkia sekä opiskelijoiden pedagogisia portfolioita että opetusportfolioita. Käytännössä opetusportfolioiden tutkiminen jäi vähäiseksi, koska en kokenut niiden runsasta käyttöä tarpeelliseksi tutkimusongelmien ratkaisemisen näkökulmasta. Käytin opetusportfolioita lähinnä sen tutkimiseen, miten opiskelijoiden koulumuistoihin perustuva käsitys ihanneopettajasta muuttuu opiskeluvuosien aikana. Tutkin opetusportfolioista opiskelijoiden oppimis-, tiedon- ja ihmiskäsitystä, jota vertasin opiskelijoiden ajatuksiin opettajuudesta, hyvästä opettajasta ja oppilaasta.

Ajallisen näkökulmansa vuoksi tutkimukseni tuottaa uutta tietoa opettajuuden rakentumisesta luokanopettajakoulutuksessa. Sain selville, miten luokanopettajaopiskelijoiden pedagoginen käyttöteoria kehittyy opetusharjoittelusta toiseen. Saamieni tulosten mukaan suurimmat muutokset opiskelijoiden käsityksissä opettajan työstä, opettajuudesta ja omasta itsestä opettajana tapahtuvat ainedidaktisen harjoittelun, kenttäharjoittelun ja syventävän harjoittelun aikana. Ainedidaktisen harjoittelun ero orientoivaan harjoitteluun on tutkimukseni mukaan varsin suuri. Ensimmäisessä harjoittelussa opiskelijat eivät vielä pääse kunnolla käsiksi opetustyöhön, koska harjoittelun sisältö muodostuu

lähinnä oppilaiden havainnoinnista. Opiskelijat eivät opeta kovin paljon, mikä osaltaan vaikuttaa palautteen ja ohjauksen sekä reflektoinnin vähyyteen. Opiskelijoiden käsitykset opettajuudesta ja omasta itsestään opettajana ovat aluksi yksipuolisia. Ajattelun kehitys käynnistyy ainedidaktisessa harjoittelussa, jonka aikana opiskelijat opettavat selvästi enemmän. Samalla heidän oppilaantuntemuksensa syvenee yhä enemmän oppilaslähtöiseksi ajatteluksi ja käsitykset opettajuudesta ja itsestä opettajana syvenevät. Palautteen ja ohjauksen ja reflektoinnin merkitys korostuvat etenkin tässä harjoittelussa, kun opiskelijat pohtivat aineenhallinnallisia vahvuuksiaan. Kenttäharjoittelun merkitys on tulosten mukaan opettajan työn laaja-alaisuuden paljastumisessa ja opiskelijoiden itsetuntemuksen lisääntymisessä persoonallisen ja ammatillisen identiteetin osalta. Syventävä harjoittelu on viimeisenä harjoitteluna tärkeä opettajuuden rakentumisessa, koska sen aikana opiskelijat arvioivat omaa kehittymistään opettajana ja asettavat tulevaisuuden oppimistavoitteita. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2012–2014.)

Saamani tutkimustulokset luokanopettajaopiskelijoiden koulumuistoista korostavat opiskelijoiden koulukokemusten käsittelemisen merkitystä luokanopettajakoulutuksessa. Muistot ovat tärkeä lähtökohta opiskelijoiden pedagogisen käyttöteorian kehittymiselle, minkä vuoksi menneitä kokemuksia olisi syytä käsitellä jo opintojen aikana. (Heikkilä ym. 2012, 225; Stenberg 2011a, 3–4; Uitto 2011, 89.) Mielestäni olisi syytä pohtia myös, onko koulumuistojen käsittely pelkästään luokanopettajakoulutuksen alussa riittävää. Voitaisiinko koulumuistoja hyödyntää myös myöhempinä opiskeluvuosina osana opettajaopintoja? Muistojen käsittely kirjoitelmien muodossa on hyvä väline kokemusten reflektointiin. Kirjoittamisen avulla opiskelijat tiedostavat kokemustensa merkityksen elämässään. Koulumuistot voitaisiin kuitenkin ottaa uudelleen puheeksi esimerkiksi kolmantena opiskeluvuotena tai viimeisenä opiskeluvuotena ennen kuin opiskelijat jättävät yliopiston. Opiskelijat keskustelevat koulumuistoistaan toisten opiskelijoiden kanssa jo opintojensa alussa mutta keskustelua voitaisiin jatkaa myös myöhemmin. Koulumuistojen osuuden lisääminen luokanopettajakoulutuksen pakollisissa oppisisällöissä toisi muistot luontevammaksi osaksi koulutusta.

Osa opiskelijoista kertoo olleensa koulussa heikko joissakin oppiaineissa, minkä vuoksi he eivät pitäneet kyseisen oppiaineen opettamisesta tai tunsivat olevansa huonoja opettajia. Osalla opiskelijoista oli ollut aluksi pelkoja tiettyjä oppiaineita kohtaan mutta pe-

lot olivat hävinneet opetuskokemuksen myötä. Koulumuistoja koskevassa ohjeistuksessa opiskelijoita pyydetään kertomaan, millaisia oppilaita he olivat mutta ei sitä, millaisia he olivat eri oppiaineissa. Mielestäni oppiainekohtaisesta koulumenestyksestä kysyminen erikseen olisi paikallaan, sillä opiskelijoilla voi olla huonoja kokemuksia opiskelusta ja pelkoja tiettyjä kouluaineita kohtaan. Opiskelijoiden kielteinen käsitys itsestä jonkin oppiaineen opettajana perustuu usein juuri kouluaikaisiin kokemuksiin (vrt. Kaasila 2000). Jos opiskelijat eivät käsittele negatiivisia kokemuksiaan kirjoitelmissaan, opettajakouluttajat ja opetusharjoitteluiden ohjaajat eivät välttämättä saa tietää niistä riittävän ajoissa. Ilman tietoa ohjaavat opettajat eivät pysty ennakoimaan opiskelijan harjoittelun aikana kokemia vaikeuksia ja avun tarvetta. Luokanopettajaopiskelijoiden oman opettajana kehittymisen vuoksi olisi hyödyllistä, jos mahdolliset kielteiset kokemukset tietyistä oppiaineista ilmenisivät mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ennen opetusharjoitteluiden alkua.

Tutkimukseni tulosten mukaan eri luokka-asteilla ja erilaisissa luokkaympäristöissä harjoittelunsa suorittaneet luokanopettajaopiskelijat kokevat opetusharjoittelut samalla tavalla. Kaikki pitävät harjoitteluita positiivisena kokemuksena ja merkittävänä tekijänä oman opettajuuden kehittämisessä. Eri opiskelijat tekevät samanlaisia huomioita esimerkiksi oppilaantuntemuksen merkityksestä ja aineenhallinnan ja oppilaslähtöisen opetuksen välisistä yhteyksistä. Samat asiat näyttävät aiheuttavan vaikeuksia tietyissä harjoittelun vaiheissa, esimerkiksi ainedidaktisessa harjoittelussa ongelmia tuottaa oma epävarmuus aineenhallinnassa. Yhteiset kokemukset kertovat siitä, että harjoitteluympäristöt ovat kaikilla luokka-asteilla varsin samanlaiset ja oppilaiden ikä tai luokan erityispiirteet eivät varsinaisesti vaikuta opettajuuden kehittämiseen. Erilaiset luokat tarjoavat hieman toisistaan poikkeavia kokemuksia, minkä seurauksena opiskelijat hankkivat osittain erilaista opettajakokemusta koulutuksen eri vaiheissa.

Luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset saamastaan palautteesta ja ohjauksesta ovat osittain erilaisia. Kaikki pitävät palautetta ja ohjausta tärkeänä oman kehittymisen kannalta. Osa opiskelijoista ei kuitenkaan ollut tyytyväinen saamansa ohjauksen ja palautteen laatuun. Opiskelijoiden mukaan paras palaute on kriittistä ja rakentavaa, mutta osa opiskelijoista kertoo saaneensa joko liian positiivista tai negatiivista palautetta. Liian positiivinen palaute ei opiskelijoiden mukaan kehittänyt heitä opettajina ja liian kieltei-

nen palaute ilman kannustusta laski itseluottamusta. Opiskelijat eivät kerro, miten ohjaajien ja harjoittelijakollegoiden antama palaute erosi toisistaan. Kertomuksista saa kuitenkin kuvan, että myönteinen palaute tuli erityisesti toisilta opiskelijoilta. Opiskelijat kertovat mielellään antaneensa toisille harjoittelijoille myönteistä palautetta ja välttävät liian kielteisen palautteen antamista. Osa opiskelijoista koki kielteisen palautteen antamisen vaikeaksi, koska opiskelijat olivat heidän ystäviään.

Tutkimustulos herättää kysymyksen siitä, miten samaan harjoitteluluokkaan päätyvät opiskelijat valitaan. Opiskelijoiden kehittymisen kannalta ei välttämättä ole hyvä, jos he työskentelevät ystäviensä kanssa. Aineistosta ilmenee, että opiskelukavereiden tunteminen helpotti esimerkiksi opetusjaksojen suunnittelua, kun opiskelijat tunsivat toisensa vahvuudet opetuksen suhteen. Näin opiskelijoiden oli helpompi valita itselleen opettavat aineet. Harjoittelijakollegoiden tunteminen ei välttämättä ole huono asia mutta palautteen antamisen suhteen se voi muodostua ongelmalliseksi. Jatkossa luokanopettajakoulutuksessa olisi syytä kiinnittää huomiota opetusharjoitteluissa annettavan palautteen ja ohjauksen laatuun sekä opiskelijoiden välisiin suhteisiin. Sekä ohjaajien että opiskelijoiden on tiedostettava kriittisen ja rakentavan palautteen merkitys, sillä pelkkä positiivinen palaute ei vie opiskelijan kehitystä eteenpäin. Pelkkä epäonnistumisten ruottaminen ilman kannustusta ei myöskään ole tehokasta ja voi pahimmillaan lannistaa opiskelijaa. Tulevat opettajat peilaavat saamaansa palautetta käsitykseensä itsestä opettajana, minkä vuoksi palautteen laadulla on suuri merkitys opiskelijan ammatillisen identiteetin kehittämisessä (Turunen ym. 2009, 183).

Tutkimukseni tuottaa tietoa Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden pedagogisen käyttöteorian kehittymisestä luokanopettajakoulutuksen aikana. Tutkimusprosessin loppuvaiheessa keskustelin luokanopettajaopiskelijoiden kanssa tutkimuksestani. Tässä yhteydessä ilmeni, että pedagogisen käyttöteorian käsite on epäselvä joillekin luokanopettajaopiskelijoille vielä koulutuksen loppuvaiheessa. Tutkimukseni merkitys itse alan opiskelijoille lieneekin se, että se selventää pedagogisen käyttöteorian käsitettä ja antaa välineitä oman opetusfilosofian kehittämiseen koulutuksen aikana.

Tulevaisuudessa Lapin yliopistossa voitaisiin tehdä samanlainen pro gradu -tutkimus, jossa selvitettäisiin tulevien opettajien opettajuuden rakentumista opetusharjoittelusta toiseen. Lisänä tähän tutkimukseen jatkossa olisi hyödyllistä esimerkiksi haastatella

opiskelijoita tai osaa heistä. Tätä kautta olisi mahdollista saada syvempi käsitys opiskelijoiden ajattelussa tapahtuvista muutoksista ja tutkija voisi varmistaa tekemiensä tulkin-tojen oikeellisuuden. Tutkimuksessa voitaisiin hyödyntää opiskelijoiden harjoittelupäiväkirjoja, jos ne ovat saatavilla. Päiväkirjojen käyttö lisäisi tutkimisen luotettavuutta, koska niistä selviäisi opiskelijoiden välittömiä reflektointeja pidetyistä tunteista. Tutki-jan olisi siten helpompi seurata opiskelijoiden käsitysten muuttumista jokaisen opetus-harjoittelun aikana.

Jatkossa olisi syytä tutkia enemmän luokanopettajaopiskelijoiden opetusportfolioita. Esimerkiksi opiskelijoiden ihmis-, tiedon-, ja oppimiskäsitysten tarkempi analyysi toisi lisätietoa tulevien opettajien ajattelusta ja laajemmin pedagogisen käyttöteorian sisäl-löistä. Tutkimukseeni osallistuneilla luokanopettajaopiskelijoilla on hienoja ajatuksia opettamisesta, oppimisesta ja ihmisestä, jotka ansaitsevat tulla tutkituiksi ja kerrotuiksi myös laajemmalle yleisölle.

Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista toteuttaa pitkittäistutkimus, jossa tutkija luokan-opettajaopiskelijoiden portfolioiden lisäksi myös seuraisi opiskelijoiden pitämiä harjoit-telutunteja koko luokanopettajakoulutuksen ajan. Lisäksi opiskelijoita voitaisiin haasta-tella heidän koulumuistoistaan ja harjoittelukokemuksistaan. Tutkimus muistuttaisi Kaasilan (2000) tutkimusta mutta eroaisi siitä siten, että mukana olisivat kaikki opetus-harjoittelut. Joitakin opiskelijoita voitaisiin tutkia tarkemmin ja heille voitaisiin esimer-kiksi rakentaa koulumuistoihin ja luokanopettajakoulutukseen perustuva elämäkerta. Koulumuistojen lisäksi muiden elämänkokemusten, kuten työkokemuksen ja perhe-elämän, merkitystä luokanopettajille voitaisiin niin ikään tutkia.

Tutkimukseeni osallistuneiden luokanopettajaopiskelijoiden pedagogista käyttöteoriaa on mahdollista tutkia tulevaisuudessa työelämässä olevien opettajien käyttöteorianä. Tutkimuksessa voitaisiin selvittää esimerkiksi sitä, miten opiskelijoiden käsitykset opet-tajuudesta ja itsestä opettajana ovat muuttuneet työvuosien kuluessa. Myös opiskelijo-i-den ihanneopettajakuvan kehittymistä luokanopettajakoulutuksen jälkeen voitaisiin sel-vittää.

Kaiken kaikkiaan luokanopettajaopiskelijoiden koulumuistoista ja opetusharjoitteluista löytyy paljon arvokasta ja mielenkiintoista tutkittavaa. Näiden asioiden tutkiminen on

tärkeää, koska koulumuistot ja opetusharjoittelut ovat merkittäviä tekijöitä opettajuuden rakentumisessa. Parhaimmillaan ne molemmat tukevat luokanopettajaopiskelijan kehitystä kohti opettajuutta. Susannan pohdinta tiivistää osuvasti kaiken sen, jota olen tässä tutkimuksessa selvittänyt eli koulumuistojen, opetusharjoitteluiden, palautteen ja reflektoinnin merkityksen luokanopettajaopiskelijoiden opettajuuden rakentumisessa:

”Ennen syventävää harjoittelua olin epävarma itsestäni opettajana, onko minusta tähän? Harjoittelun aikana sain kokonaiskäsityksen opettajan työstä ja itsestäni opettajana. Omat koulukokemukset ovat antaneet vahvan pohjan oman itseni kehittämiselle opettajana, millainen haluan olla opettajana ja millainen en halua olla opettajana. Olen tietoinen heikkouksistani ja vahvuuksistani, käsitykseeni ovat vaikuttaneet oma jatkuva reflektointini omasta toiminnastani, sekä ohjaajien ja harjoitteluparini antama palaute.” (Susanna)

LÄHTEET

- Aaltola, J. 2005. Koulun haasteet ja opettajan työn “mieli”. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 19–36.
- Aluehallintovirasto. Toiminta ja tehtävät. Saatavilla www-muodossa: <http://www.avi.fi/web/avi/toiminta-ja-tehtavat;jsessionid=0E7B33ED3BA5FB34D0CAC0ED2DA8E804#.UmeNIWXyVMs>. (Luettu 2.3.2013.)
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20 (2), 107–128.
- Blagov, P. S. & Singer, J. A. 2004. Four Dimensions of Self-Defining Memories (Specificity, Meaning, Content, and Affect) and Their Relationships to Self-Restraint, Distress, and Repressive Defensiveness. *Journal of Personality* 72 (3), 481–511.
- Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K. P, Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. (toim.) 2009. Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Blomberg, S., Pyysiäinen, M. & Salo, P. 2009. Esipuhe. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 11–12.
- Çermik, H. 2011. The ideal primary school teacher. *Social Behavior & Personality: An International Journal* 39 (8), 1113–1126.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2011. *Research methods in education*. London: Routledge.

- Conway, M. A. & Pleydell-Pearce, C. W. 2000. The Construction of Autobiographical Memories in the Self-Memory System. *Psychological Review* 107 (2), 261–288.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammattilisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Vantaa: Dark Oy, 26–49.
- Gewirtz, S., Mahony, P., Hextall, I. & Cribb, A. 2009. Policy, professionalism and practice. Understanding and enhancing teachers' work. Teoksessa S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall & A. Cribb (toim.) *Changing Teacher Professionalism: international trends, challenges and ways forward*. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge, 3–16.
- Haavio, M. 1969. Opettajapersoonallisuus. Alkuteoksesta lyhentänyt ja esipuheen laatinut Annika Takala. Jyväskylä: Gummerus.
- Heikkilä, V., Uusiautti, S. & Määttä, K. 2012. Teacher Students' School Memories as a Part of the Development of Their Professional Identity. *Journal of Studies in Education* 2 (2), 215–229.
- Heikkinen, H. 2001. Narratiivinen tutkimus - todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 116–132.
- Heikkinen, H. & Huttunen, R. 2007. Opettaja ihmisenä ja ammattilaisena. Teoksessa E. Estola, H. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) *Ihmisen näköinen opettaja*. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulu: Oulun yliopisto, 15–28.

- Jeronen, E. 2003. Luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisten käsitysten kehittyminen päättöharjoittelujakson biologian ja maantieteen opetuksessa. Akateeminen väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kaasila, R. 2000. "Eläydyin oppilaiden asemaan": luokanopettajiksi opiskelevien kouluikäisten muistikuvien merkitys matematiikkaa koskevien käsitysten ja opetuskäytäntöjen muotoutumisessa. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Lapponiensis 32. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Kaasila, R. 2007. Using narrative inquiry for investigating the becoming of a mathematics teacher. *ZDM - International Journal of Mathematics Education* 39 (3), 205–213.
- Kangasniemi, P. 2013. Kipeät kouluvuodet. *Opettaja* 107 (45), 20–25.
- Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2010–2012. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2012–2014. 2012. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Komulainen, J., Turunen, T. & Rohiola, U. 2009. Ohjatun harjoittelun tavoitteet. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.) *Opettajuuteen ohjaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 167–178.
- Komulainen, J. 2010. Ohjattu harjoittelu luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tukena. Akateeminen väitöskirja. Kajaani: Oulun yliopisto, Kajaanin opettajankoulutusyksikkö.
- Koskenniemi, M. 1968. *Opetuksen teorian perusaineksia*. Helsinki: Otava.
- Krokkfors, L., Kynäslahti, H., Stenberg, K., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Byman, R. & Kansanen, P. 2009. Opettajia muuttuvaan kouluun – tutkimuspainotteisen opettajankoulutuksen arviointia. *Kasvatus* 49 (3), 206–219.
- Kupiainen, S., Hautamäki, J. & Karjalainen, T. 2009. The Finnish education system and PISA. Finland: Ministry of Education. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa.fi)

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm46.pdf?lang=fi>. (Luettu 17.10.2013.)

- Kyrö-Ämmälä, O. 2012. Tutkimuksen opettamista ja opetuksen tutkimista - tutkivan opettajuuden konstruointi luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa P. Atjonen (toim.) Oppiminen ajassa - kasvatus tulevaisuuteen: Joensuun vuoden 2011 kasvatustieteen päivien parhaat esitelmät artikkeleina. Suomen kasvatustieteellinen seura Fera. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 158–171.
- Körkkö, M. 2012. Luokanopettajaksi opiskelevien käsitykset opettajuudesta. Julkaisematon kandidaatintutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat: luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.
- Lauriala, A. 1997. The Role of Practicum Contexts in Enhancing Change in Student Teachers' Professional Beliefs. *European Journal of Teacher Education* 20 (3), 267–282.
- Lauriala, A. 2004. Teacher knowledge and learning in a context of change. Teoksessa M.-L. Husso & T. Vallandingham (toim.) *Teacher as researcher-pictures and perspectives of professionalism*. *Journal of Teacher Research*. Jyväskylä: Tuope, 20–39.
- Lauriala, A. 2008. Tutkimusparadigmat ja opettajankoulutus. Teoksessa S. Poikela & E. Poikela (toim.) *Tutkimustarinoita Ounaksen varrelta*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 91–102.
- Lauriala, A. 2011. Teachers' pedagogical autonomy as an antecedent for inclusive education. *Esitys European Agency of Teacher Education for Inclusion - seminaarissa*. 14.4.2011. Lapin yliopisto, Rovaniemi.
- Lauriala, A. 2013. Changes in Research Paradigms and their Impact on Teachers and Teacher Education: A Finnish Case. Teoksessa C. J. Craig, P. C. Meijer & J.

- Broeckmans (toim.) *From Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community*, 569-595.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. 1998. *Narrative research: reading, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Luukkainen, O. 2004. *Opettajuus. Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Akateeminen väitöskirja*. Tampere: Tampere University Press.
- Luukkainen, O. 2005. *Opettajan matkakirja tulevaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Maaranen, K. 2009. *Widening Perspectives of Teacher Education: studies on theory-practice relationship, reflection, research and professional development*. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: University of Helsinki. Tutkimuksia / Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos; 305.
- Ng, W., Nicholas, H. & Williams, A. 2010. School experience influences on pre-service teachers' evolving beliefs about effective teaching. *Teaching & Teacher Education* 26 (2), 278–289.
- Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti: arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa A.-R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 73–94.
- Niemi, H. 2012. The societal factors contributing to education and schooling in Finland. Teoksessa H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (toim.) *Miracle of education. The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Rotterdam: Sense, 19–38.
- Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R. 2006. Research-based teacher education. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (toim.) *Research-based Teacher Education in Finland- Reflections by Finnish Teacher Educators*. Finnish Educational Research Association. *Research in Educational Sciences* 25, 31–50.
- OAJa. Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. Saatavilla [www-muodossa: http://www.oaj.fi/OAJ/faces/oracle/webcenter/portalapp/pagehierarchy/Page13.jsp?](http://www.oaj.fi/OAJ/faces/oracle/webcenter/portalapp/pagehierarchy/Page13.jsp?)

[_afLoop=5466612087471633&_afWindowMode=0&_afWindowId=quj4t4nxe_94#%40%3F_afWindowId%3Dquj4t4nxe_94%26_afLoop%3D5466612087471633%26_afWindowMode%3D0%26_adf.ctrl-state%3Dquj4t4nxe_114](http://www.oaj.fi/OAJ/faces/oracle/webcenter/portalapp/pagehierarchy/Page11.jspx?_afLoop=5466612087471633&_afWindowMode=0&_afWindowId=quj4t4nxe_94#%40%3F_afWindowId%3Dquj4t4nxe_94%26_afLoop%3D5466612087471633%26_afWindowMode%3D0%26_adf.ctrl-state%3Dquj4t4nxe_114). (Luettu 29.9.2013.)

OAJb. Kelpoisuudet. Saatavilla [www-muodossa: \[http://www.oaj.fi/OAJ/faces/oracle/webcenter/portalapp/pagehierarchy/Page11.jspx?_afLoop=5567131638585028&_afWindowMode=0&_afWindowId=1a9xhmm7mu_179#%40%3F_afWindowId%3D1a9xhmm7mu_179%26_afLoop%3D5567131638585028%26_afWindowMode%3D0%26_adf.ctrl-state%3D1a9xhmm7mu_199\]\(http://www.oaj.fi/OAJ/faces/oracle/webcenter/portalapp/pagehierarchy/Page11.jspx?_afLoop=5567131638585028&_afWindowMode=0&_afWindowId=1a9xhmm7mu_179#%40%3F_afWindowId%3D1a9xhmm7mu_179%26_afLoop%3D5567131638585028%26_afWindowMode%3D0%26_adf.ctrl-state%3D1a9xhmm7mu_199\)](http://www.oaj.fi/OAJ/faces/oracle/webcenter/portalapp/pagehierarchy/Page11.jspx?_afLoop=5567131638585028&_afWindowMode=0&_afWindowId=1a9xhmm7mu_179#%40%3F_afWindowId%3D1a9xhmm7mu_179%26_afLoop%3D5567131638585028%26_afWindowMode%3D0%26_adf.ctrl-state%3D1a9xhmm7mu_199). (Luettu 29.9.2013.)

Opetushallitus. 2004. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki.

Patrikainen, R. 2002. Opettaja. Maailman tärkein eettinen ammatti? Teoksessa J. Huusko & J. Pietarinen (toim.) Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia. Punnittua puhetta koulun kehittämisestä. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 83. Joensuu: Joensuun yliopisto, 9–17.

Patrikainen, R. 2009a. Ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys opettajuuden ilmentäjinä. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 39–44.

Patrikainen, R. 2009b. Teorian ja käytännön kohtaaminen - ikuinen ongelma? Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 15–18.

Pence, H. M. & Macgillivray, I. K. 2008. The impact of an international field experience on preservice teachers. *Teaching & Teacher Education* 24 (1), 14–25.

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

- Salo, U.-M. 2005. Ankarat silkkaa hyvyttään: suomalainen opettajuus. Porvoo, Helsinki: WSOY.
- Stenberg, K. 2011a. Working with identities: promoting student teachers' professional development. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: University of Helsinki.
- Stenberg, K. 2011b. Riittävän hyvä opettaja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sulkunen, S., Välijärvi, J., Arffman, I., Harju-Luukkainen, H., Kupari, P., Nissinen, K., Puhakka, E. & Reinikainen, P. 2010. PISA 2009 Ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010: 21. Saatavilla www-muodossa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okm21.pdf>. (Luettu 4.11.2013.)
- Syrjälä, L. 2007. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 229–243.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turnbull, M. 2005. Student teacher professional agency in the practicum. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 33 (2), 195–208.
- Turunen, T., Komulainen, J. & Rohiola, U. 2009. Opiskelijan ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–188.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käytäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Saatavilla www-muodossa: <http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>. (Luettu 3.11.2013.)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje

2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Saatavilla [www-muodossa: http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_verkkoversio040413.pdf.pdf#overlay-context=fi/ohjeet-ja-julkaisut](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_verkkoversio040413.pdf.pdf#overlay-context=fi/ohjeet-ja-julkaisut). (Luettu 3.11.2013.)
- Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Uitto, M. 2011. *Storied relationships: students recall their teachers*. Akateeminen väitöskirja. Oulu: University of Oulu.
- Uitto, M. & Syrjälä, L. 2008. Body, Caring and Power in Teacher-Pupils Relationships: Encounters in former pupils` memories. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52 (4), 355–371.
- Uusikylä, K. 2006. *Hyvä, paha opettaja*. Helsinki: Minerva Kustannus.
- Vuorikoski, M. 2003a. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 17–53.
- Vuorikoski, M. 2003b. Valta ja sukupuoli opettajaksi opiskelevien koulumuistoissa. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 131–154.
- Väljärvi, J. 2005. Muutoksen kohtaaminen opettajan työssä. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) *Kaksitoista teesiä opettajalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–120.
- Väljärvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Teoksessa A.-R. Nummenmaa & J. Väljärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–26.

LIITTEET

LIITE 1.

TUTKIMUSLUPA-ANOMUS KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNNALLE

Arvoisa opettajankoulutuksen professori Anneli Lauriala

Olen Lapin yliopistossa yleistä kasvatustiedettä opiskeleva opiskelija. Teen parhaillaan pro gradu-tutkielmaa, jossa tutkin luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä hyvästä opettajasta sekä näiden käsitysten taustatekijöitä. Tutkimusta varten tarkastelen Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden laatimia portfolioita. Näitä portfolioita ei ole aikaisemmin tutkittu ja ohjaavan opettajani mukaan olisi hyvä, jos syventyisin kyseiseen aineistoon. Tutkimukseni tavoitteena on lisätä ymmärrystä luokanopettajaopiskelijoiden erilaisista opettajuuskäsityksistä sekä käsitysten taustatekijöistä. Tutkimusraportin on tarkoitus olla valmis vuoden 2013 loppuun mennessä.

Tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyys ei tule kuin tutkijan tietoon. Opiskelijat ovat antaneet luvan portfolioiden tutkimuskäyttöön. Aion kuitenkin informoida opiskelijoita tutkimuksestani ja varmistaa, että portfolioiden käyttäminen sopii opiskelijoille.

Tutkimukseni ohjaajana toimii Tuija Turunen. Omat ja ohjaajani yhteystiedot ovat:

Minna Körkkö:

Puhelinnumero: xxxxxxxxxxx

Sähköposti: xxxxxxxxxxxxxxx

Tuija Turunen:

Puhelinnumero: xxxxxxxxxxxxxx

Sähköposti: xxxxxxxxxxxxxxxxx

Pyydän lupaa pro gradu-tutkimuksen toteuttamiseen Lapin yliopiston luokanopettaja-koulutuksessa. Toivon vastausta tutkimuslupa-anomukseen sähköpostiini.

Ystävällisin terveisin

Minna Körkkö

LIITE 2.

TUTKIMUSLUPA-ANOMUS OPISKELIJOILLE

Hei!

Olen Lapin yliopiston kasvatustieteen opiskelija ja teen parhaillaan pro gradu-tutkielmaa. Tutkimukseni aiheena on opettajuuden rakentuminen luokanopettajakoulutuksessa. Tarkoitukseni on tutkia Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden tekemiä koulumuistoja käsitteleviä kirjoitelmia, visuaalisia polkuja ja opetusportfolioita. Tutkin myös opiskelijoiden laatimia ”opettajanvaloja”, jos ne vielä ovat opiskelijoilla tallessa. Kyseistä aineistoa ei ole aikaisemmin tutkittu. Tutkimukseni tuloksia on mahdollista hyödyntää Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksessa. Luokanopettajaopiskelijoiden kanssa voidaan esimerkiksi keskustella heidän koulumuistoistaan ja muista opettajuutta rakentavista tekijöistä. Olen saanut tutkimusluvan Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksen professorilta Anneli Laurialalta.

Olen valinnut sinut tutkimukseeni, koska olet suorittanut syventävän harjoittelun lukuvuonna 2012–2013. Tarkoitukseni on silmäillä kaikkien tähän ryhmään kuuluvien opiskelijoiden tuotoksia ja valita joukosta ne opiskelijat, joiden tuottama aineisto soveltuu parhaiten tutkimukseeni. Tavoitteenani on koota mahdollisimman monipuolinen tutkimusaineisto. Tutkittavien opiskelijoiden lukumäärä tulee olemaan noin kymmenen opiskelijaa.

Luokanopettajaopintojen alussa sinulta on kysytty lupaa aineiston käyttöön. Haluan kuitenkin vielä saada luvan kaikilta niiltä opiskelijoilta, joiden aineistoa aion tarkastella. Pyydän sinulta lupaa materiaalin käyttöön tutkimuksessani. Aineisto käsitellään luottamuksellisesti ja tutkimukseen osallistujien nimet tulevat vain tutkijan tietoon. Valmiista tutkimusraportista ei ole mahdollista tunnistaa yksittäistä opiskelijaa.

Pyydän sinua vastaamaan paluuviestissä, voinko käyttää tuottamaasi aineistoa. Toivon vastausta **10.5.2013** mennessä.

Minun ja ohjaajani yhteystiedot:

Minna Körkkö:

Puhelinnumero: xxxxxxxxxxxx

Sähköposti: xxxxxxxxxxxxxxxx

Tuija Turunen:

Puhelinnumero: xxxxxxxxxxxx

Sähköposti: xxxxxxxxxxxxxxxx

Ystävällisin terveisin

Minna Körkkö