

ANNE LAIHO, MARJO NIEMINEN &amp; TIINA TUIJULA

# Opettajaopiskelijoiden reflektioita opetusharjoittelusta

## – haasteena opetustyön yhteiskunnalliset reunaehdot



Aikuisopettajaopiskelijat tunnistavat opetusharjoittelussaan varsin huonosti opetukseen vaikuttavia yhteiskunnallisia reunaehtoja. Toimintaympäristön merkitystä pitäisikin painottaa opettajankoulutuksessa, sillä sen ymmärrys luo pohjaa opettajan ammatti-identiteetille ja myöhemmälle kehittymiselle työelämässä.

OPETTAJUUDEN rakentuminen on kompleksinen ja monitasoinen prosessi, jossa on kyse sosiaalisen ja persoonallisen välisestä vuorovaikutuksesta. Yhteiskunnan taholta opettajuuteen kohdistuu voimakkaita ja alati lisääntyviä vaatimuksia: esimerkiksi laaja-alaisen opettajuuden ideaali ja koulutusjärjestelmän rakenteelliset uudistukset. Opettajaksi valikoidutaan ja koulutaudutaan erilaisissa koulutusohjelmissa erilaisin painoituksin ja suuntauksin, mutta pedagogiset opinnot – suoritettiinpa ne yliopistossa tai ammattikorkeakoulussa – antavat niin sanotun laaja-alaisen kelpoisuuden opettajan tehtäviin. Vuonna 1995 opettajan pedagogisten opintojen asema yliopistojen tutkintorakenteessa muuttui ja lakiin kirjattiin niiden tuottama laaja-alainen pedagoginen kelpoisuus eri oppilaitosmuotojen opettajan tehtäviin.

Muutoksen taustalla on monia syitä. Kapea-alainen opettajapätevyys rajasi opettajan työpaikan, ja siirtyminen opettajatehtävästä toiseen aiheutti pahimmillaan moninkertaista kouluttautumista. Joustavasta ja laaja-alaisesta opettajankoulutuksesta tuli ideaali, jota työstettiin useissa työryhmissä ja komiteoissa 1980- ja 1990-lukujen vaihteessa. (Jauhiainen & Laiho 2003, 99–100.) Nykyinen opettajankoulutus tarkoittaakin, että opettaja voi uransa aikana toimia erilaisissa oppilaitoksissa koulutusjärjestelmässämme edellyttäen, että hän täyttää muut kyseisen koulutusmuodon opettajalle asetetut vaatimukset.

Tunnistavatko opettajaksi opiskelevat yhteiskunnallisia, organisatorisia, institutionaalisia tai luokkahuoneen mikropoliittisia ehtoja, jotka vaikuttavat työhön sekä ammatillisen identiteetin rakentumi-

seen? Esimerkiksi koulutuspolitiikan ja työelämän muutokset heijastuvat opettajan työhön muuttamalla ammatillista ympäristöä. Oppilaitokset ovat myös eri tavalla kiinnittyneitä ympäröivään yhteiskuntaan ja erilaisiin sidosryhmiin.

Ohjattu opetusharjoittelu on tärkeä osa opettajan pedagogisia opintoja ja sen merkitys on tullut esille monissa opettajankoulutusta koskevissa tutkimuksissa. Tässä artikkelissa tarkastelemme, miten opettajaopiskelijat reflektoivat opetusharjoitteluaan. Olemme ensisijaisesti kiinnostuneita siitä, mitä tulevat opettajat havaitsevat harjoitteluympäristöstään ja millä tasoilla heidän huomionsa liikkuvat: opetustilanteessa, työyhteisössä vai laajemmin opettajan työn yhteiskunnallisissa reunaehdoissa.

### OPETTAJAN AMMATILLISEN YMPÄRISTÖN TASOT JA OPETUSHARJOITTELU

Ammatillisuuden rakentumisessa on tärkeää, että ammattilainen ymmärtää oman työnsä yhteyden laajempaan kokonaisuuteen: institutionaaliin käytäntöihin, vaihteleviin ja vakiintuviin toimintatapoihin sekä työn tekemisen konkreettisiin reunaehtoihin toimintaorganisaatiossa, ja että hänellä on näkemystä työnsä yhteiskunnallisesta kehyksestä (ks. esim. Laiho & Ruoholinna 2011). Myös laaja-alaisen opettajankoulutuksen yhteydessä on korostettu, että tulevaisuuden opettajilta vaaditaan uudenlaista yhteisöllisyyttä ja valmiuksia toimia moninaisissa kasvatuksellisissa ympäristöissä (Kiilakoski 2003; Laiho & Jauhiainen 2003, 32–33). Kiilakosken (2003) mukaan eri ympäristöissä toimiminen jo opetusharjoittelun aikana voi auttaa näkemään koulutuksen rakenteita, jotka antavat opettajalle mahdollisuuden muuttaa ja kehittää omaa toimintaansa.

Noviisivaiheessa työyhteisöön sosiaalistutaan vahvasti osana ammatillisen identiteetin rakentamisesta alasta riippumatta (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 34–45). Identiteetti muodostuu opettajuuskokemusten ja tilannekohtaisten sosiaalisten, kulttuuristen, poliittisten ja institutionaalisten toimintaympäristöjen vuorovaikutuksessa (van den Berg 2002; Varghese ym. 2005). Opettajaopiskelijat rakentavat käsitystä omasta opettajuudestaan kilpailevien odotusten ja roolien viidakossa, joita he kohtaavat

esimerkiksi opetusharjoittelussa ja joihin heidän oletetaan sopeutuvan (Beijaard, Meijer & Verloop 2004, 115). Monitasoiseen prosessiin vaikuttavat urakokemukset, oppilaitos tai koulutusala, niiden sosiokulttuuri ja normit sekä pedagogisen vapauden aste (Vähäsantanen 2007). Samalla ne muodostavat koulutusorganisaation reunaehdot, joiden puitteissa opetusharjoittelijat tekevät identiteettityötään.

Näitä ammatillisen ympäristön reunaehtoja voidaan tarkastella kolmella eri tasolla:

- (1) makronäkökulmasta,
- (2) institutionaalista ja organisaatiokohtaisesta lähtökohdasta tai
- (3) mikrotasolta.

Makrotasolla tarkastellaan sosiaalisten, kulttuuristen ja poliittisten tekijöiden, esimerkiksi koulutuspoliittisten muutosten tai työelämän vaikutusta. Instituutioiden tasolla voidaan tarkastella koulukulttuureita tai ammatillisia yhteisöjä. Mikrotasolla huomio kiinnitetään konkreettiseen toimintaan kuten opetusjärjestelyihin ja vuorovaikutukseen. (Entwistle, McCune & Hounsell 2003.)

Viime aikoina koulutuspoliittisten muutosten merkitystä opetukseen ja opettajien työhön on tutkittu makronäkökulmasta. Vaikka poliittiset muutokset ovat kansainvälisesti tarkasteltuina joissakin tapauksissa tukeneet opettajien ammatillista kehittymistä (Borko, Elliot & Uchiyama 2002; Park ym. 2007), on vaikutuksia myös kritisoitu (Ball 2003; Cochran-Smith 2001; Sandholtz & Scribner 2006). On alettu puhua koulutusmarkkinoista, jotka sekä poistavat yhteisöllisyyttä että muokkaavat sitä uudenaiseksi.

Oppilaitoksen organisaatiokulttuuri muovaa ammatillista ympäristöä ja mahdollistaa tai heikentää opettajan ammatillista kehittymistä. Hallinnolliset ja organisatoriset rakenteet luovat puitteet, joissa oppilaitosten tavoitteet, uskomukset ja kokemukset rakentuvat. Puhutaan myös opettajien professionaalista oppimisyhteisöistä, joiden tavoitteena on tunnustaa ja tunnistaa yhteiskunnan muutokset ja pyrkiä yhteisesti keskustellen etsimään ratkaisuja opetuksen ja koulutuksen ongelma-kohtiin. (esim. Little 2002; Snow-Geron 2005.)

Opettajien ammatilliseen kehittymiseen vaikuttavat lisäksi konkreettiset työskentelyolosuhteet. Kel-

chtermans ja Ballet (2002a; 2002b) puhuvat mikropolitiikasta ja mikropolitiisesta lukutaidosta eli yksilön kyvystä ymmärtää, mitkä seikat rakentavat konkreettisia työskentelyolosuhteita ja miten niihin voi vaikuttaa. Työskentelyolosuhteilla he viittaavat materiaalisten asioiden lisäksi ammatillisiin suhteisiin ja oppilaitoksen tavoitteisiin. Metaforana kyse on siitä, miten opettajat oppivat 'lukemaan' mikropolitiista todellisuutta ja miten he 'kirjoittavat' itsensä siihen. (Jurasaite-Harbison & Rex 2010; Rautiainen 2008, 62.) Mikropolitiikassa oppilaitosten arjen käytännöt kietoutuvat yhteen organisatoristen prosessien kanssa.

Opetusharjoittelussa on kysymys työssä oppimisesta, jossa seurataan kokeneen opettajan työtä ja opetetaan itsenäisesti. Ohjaajan ja ohjattavan välisissä ohjauskeskusteluissa pyritään dialogiseen vuorovaikutukseen, jossa opiskelijan opettajaidentiteetti muokkautuu ja vahvistuu (Jyrhämä & Syrjäläinen 2009; Kukkonen 2007; Kukkonen 2009). Osallistumisnäkökulmaan perustuva opetusharjoittelu tarjoaa mahdollisuuden tarkastella sosiaalisen, kulttuurisen ja institutionaalisen ympäristön merkitystä opettajan työssä (esim. Tynjälä 2004). Opetusharjoittelun ohjaus kuitenkin painottuu tyypillisesti opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen – pedagogisiin ja didaktisiin kysymyksiin 'luokkahuonetilanteissa' (Lauriala & Kukkonen 2005, 91), vaikka myös yhteisöllistä näkökulmaa ja opettajuutta on alettu korostaa vahvemmin (Sahi 2009; Säntti & Salminen 2012; Tynjälä 2004; Vähäsantanen 2007). Ammatillinen toimintaympäristö ei ole ensisijainen ohjauksen kohde ohjaussuhteessa.

Opetusharjoittelu on viime vuosina ollut vilkkaan huomion kohteena. On keskusteltu normaalikoulun monopoliasemasta harjoittelukouluna, tarpeesta laajentaa harjoitteluympäristöjä ja ohjauksen sisällöistä (Heikkinen, Meri, Ojala & Syrjäläinen 2006; Heikkinen, Kaivola, Meri, Ojala & Syrjäläinen 2006; Heikkinen, Syrjäläinen, Syrjäläinen & Värrä 2008; OPM 2007; Rähä & Rautiainen 2008; Tynjälä, Heikkinen & Jokinen 2013). Opetusharjoittelua on myös kehitetty aktiivisesti 2000-luvulla. Tavoitteena on ollut opetusharjoittelun monimuotoistaminen (Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2001;

Syrjäläinen & Meri 2007), sillä tutkimuksissa on tuotu esiin, että opettajankoulutuksesta työhön siirtävällä opettajalla ei aina ole realistista kuvaa työllisyydestä (Almiala 2008; Nyman 2009). Opettajankoulutuksessa on kautta aikojen ollut tarvetta käyttää normaalikoulujen lisäksi muita oppilaitoksia harjoitteluympäristöinä. Kehittämistoiminta onkin kohdistunut kentän kouluihin suuntautuvan opetusharjoittelun systematisointiin ja vakiinnuttamiseen (ks. Syrjäläinen & Meri 2007).

## TUTKIMUSASETELMA

Tutkimuskysymyksemme kuuluu: miten opettaja-opiskelijat refleктоivat opetusharjoitteluaan? Tutkimuksemme kohteena ovat yliopistossa opettajan pedagogisia opintoja suorittavat kasvatus- ja yhteiskuntatieteilijät sekä humanistit (musiikkiteide, mediatutkimus, taidehistoria). Opinnot suuntautuvat aikuisopetukseen ja opiskelijat suorittavat vuoden kestävässä opinnoissaan opetusharjoittelunsa kahdessa osassa: syyslukukaudella normaalikoulussa ja keväällä aikuis- ja ammatillisen koulutuksen kentillä tai korkeakoulutuksessa. Koska opettajaopinnot tuottavat laaja-alaisen kelpoisuuden, on opetusharjoittelun lähtökohdانا ollut laaja-alaisuus. Kaikilla ryhmän opiskelijoilla ei välttämättä ole niin sanottua koulussa opetettavaa ainetta tutkinnoissaan, joten jo käytännön syistä normaalikoulun harjoittelun rinnalle tarvitaan toinen harjoittelu. On myös huomioitava, että opiskelijoiden opetettävien aineiden määrä saattaa laajentua opintojen edistyessä tai myöhemmin elämän ja työuran saadessa uusia suuntia. Vaikka opinnot on määritelty aikuisopetukseen suuntautuviksi, löytyy opiskelijaryhmästä myös muista koulutusasteista ja -sektoreista kiinnostuneita. Tulevan toimintaympäristön suhteen liikutaankin laajalla kentällä: perusopetuksessa, lukio-opetuksessa, ammatillisessa opetuksessa, korkeakoulutuksessa ja vaapaassa sivistystyössä.

Tutkimuksen aineiston muodostavat 51 opiskelijan oppimispäiväkirjat harjoittelusta. Opiskelijoiden ikä vaihteli hieman yli 20-vuotiaasta opiskelijasta yli viisikymmppisiin. Opiskelijaryhmä oli selvästi naisemmistöinen (86 %). Osa opiskelijoista suoritti opettajaopintoja osana maisterin tutkintoaan ja toi-

sen ryhmän muodostivat maisterin tutkinnon jo suorittaneet opiskelijat, jotka olivat saattaneet toimia pitkäänkin opettajan tehtävissä ilman muodollista pätevyyttä. Suurin osa opiskelijoista lukeutui kasvatus- ja yhteiskuntatieteilijöihin; humanisteja tutkimuksen kohdejoukossa edusti neljä opiskelijaa. Opiskelijat harjoittelivat yleissivistävässä koulutuksessa, aikuis- ja ammatillisessa koulutuksessa, yliopistossa tai muussa koulutusorganisaatiossa (esim. yksityisessä yrityksessä, ulkomaille olevassa koulussa). Yleisimmät harjoittelupaikat olivat toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa, lukiossa ja ammattikorkeakoulussa. Opiskelijoiden harjoittelu oli laajuudeltaan kaikkiaan 187 tuntia, josta suoraa kontaktiopetusta oli jokaisella vähintään 20 tuntia. Harjoitteluun kuului myös opetuksen suunnittelua ja seuraamista sekä oppimisen arviointia. Lisäksi opiskelijoiden tuli tutustua koulutusinstituution hallintoon, kehittämiseen sekä yleisemmin opetustyön organisointiin opilaitoksessa. (**Taulukko 1.**)

Oppimispäiväkirjat ovat persoonallisia ja sosiaalisia itsereflektiokertomuksia, joissa yhdistyvät opettajaopiskelijan elämänhistoria ja opetusharjoittelu (esim. Connelly & Clandinin 1999, 2). Portfolion työstäminen on yksi väline reflektiotaidon kehittämiseen (Mansvelder-Longayroux ym. 2007; Tynjälä 2004). Analysoidut oppimispäiväkirjat ovat osa opiskelijoiden opintojen aikana kirjoittamaa portfolioa. Oppimispäiväkirjat edustavat opiskelijoiden ammatillisuuspuhetta: ne kertovat paitsi opiskelijoiden pe-

dagogisesta ajattelusta myös siitä, miten he hahmottavat ammatillista toimintaympäristöään.

Harjoitteluoppimispäiväkirjan ohje oli seuraava: ”Päiväkirjan ideana on oppia erittelemään ja analysoimaan omaa toimintaa sekä opetus- ja ryhmätilanteiden kulkua pedagogisesta ja näkökulmasta. Päiväkirjassa huomion kohteena ovat esim.

- a) oma aineenhallinta/sisällöllinen asiantuntemus;
- b) oppiaineen rakenteeseen ja jäsenyykseen liittyvät kysymykset;
- c) opetusmenetelmät/oppimisympäristö;
- d) vuorovaikutus suhteessa opiskelijoihin;
- e) ryhmämiöit opiskeluryhmissä/työyhteisössä sekä
- f) arviointi- ja palautekäytännöt harjoitteluorganisaatiossa.

Huomioi myös opettajan työn eettinen ulottuvuus, kun erittelet ja analysoit harjoitteluasi. Päiväkirja on laajuudeltaan n. 10 sivua.”

Analysoimme, millaisia teemoja opiskelijat ottavat esiin kirjoituksissaan ja miten havainnot sijoituvat ammatillisen toimintaympäristön eri tasoille. Olemme myös kiinnostuneita havaintojen suhteesta opiskelijoiden harjoittelupaikkaan.

Aineiston analyysissä on huomioitava, että ohjeistus on saattanut vaikuttaa päiväkirjoissa esille tuotuihin asioihin. Opiskelijat voivat kirjoittaa myös sosiaalisesti tai pedagogisesti suotavia asioita opetusharjoittelustaan tietäessään, että päiväkirjat ovat osa arvioitavaa opintojakson suoritusta. Päiväkirjat olivat kuitenkin hyvin eri lailla jäsenynteitä eikä tehtävänanto vaikuttanut erityisesti ohjanneen tai rajanneen kirjoittajia. Huomionarvoista on, että harjoittelua edelsi toinen portfoliotehtävä<sup>1</sup>, jossa nimenomaan keskityttiin opetuksen yhteiskunnallisiin reunaehtoihin. Lisäksi harjoittelun suullisen ohjeistamisen yhteydessä opiskelijoita muistutettiin havainnoimaan opetustyötä laaja-alaisesti.

Koska opiskelijat tulivat kolmesta tiedekunnasta ja hyvin erilaisista pääaineista, oli heillä jo tiedetaustansa perusteella erilaiset valmiudet ja lähtökohdat opetusharjoitteluun ja sen reflektointiin (esim. Nevgi, Lidblom-Ylänne ja Levander 2009). Myös sivuaineyhdistelmät voivat vaikuttaa siihen, millä tavalla opiskelijat orientoituivat opetukseen ja opetuksen

**Taulukko 1.** Opettajaopiskelijoiden taustatiedot.

	n	%
<b>YHTEENSÄ</b>	51	
nainen	44	86
mies	7	14
<b>OPISKELIJAN PÄÄAINE</b>		
kasvatus-/aikuisikasvatustiede	25	49
yhteiskuntatiede	22	43
humanistinen oppiaine	4	8
<b>HARJOITTELUKONTEKSTI</b>		
aikuisoppilaitos (AIK)	6	12
ammattikorkeakoulu (AMK)	11	22
lukio (L)	11	22
toisen asteen ammatillinen oppilaitos (AMM)	13	26
vapaa sivistystyö (VS)	1	2
yliopisto (Y)	7	14
muu oppilaitos (OPP)	2	4

reunaehtoihin. Yhteiskunnallisia aineita opiskelleet saattavat esimerkiksi olla jo tiedetaustansa ja opettavien aineidensa perusteella valvutuneempia havainnoimaan koulutuspoliittisia kysymyksiä opetuksen arjessa. Tietyt oppiaine yhdistelmät mahdollisesti antavat muita paremmin valmiuksia reflektoida organisaation tapahtumia. Samalla tavalla vaikuttaa myös opiskelijoiden työkokemus. Olennaista oppimispäiväkirjojen analyysissä onkin, millaisia asioita opiskelijat itse nostivat esiin. Opiskelijoiden anonymiteetin suojaamiseksi analyysissä ei voida täysin purkaa auki opiskelijoiden taustoja, sillä harjoittelupaikkaan yhdistettynä kuvauksista voi muodostua liian tunnistettavia.

Aineiston analyysimenetelmänä on teemoitteluun perustuva kvalitatiivinen sisällönanalyysi, joka viittaa erilaisiin tapoihin järjestää ja luokitella laadullista aineistoa (Tuomi & Sarajärvi 2004). Ensimmäisessä lähiluvussa luimme oppimispäiväkirjoja aineistolähtöisesti ja etsimme sisällöllisiä teemoja, joista opiskelijat kirjoittivat. Kukin tutkija analysoi aineistoa itsenäisesti, minkä jälkeen keskustelimme ja neuvottelimme havainnoistamme. Abstrahoitimme neljä laajempaa, myös teoreettisesta viitekehyksestä tukea saavaa teemaa: opetussuunnitelma, vuorovaikutus, aika ja tila. Analyysin toisessa vaiheessa hyödynsimme teoreettista opetusympäristön jäsenyyttä (Entwistle, McCune & Hounsell 2003) makro-, meso- ja mikrotasoihin ja tarkastelimme, mihin tasoihin löytämämme teemat kiinnittyvät. Tärkeimmät empiiriset havainnot ja aineiston analyttinen jäsenyys on tiivistetty **taulukkoon 2**. Tutkimusasetelmamme pohjalta ei voida tehdä vertailuja siitä, miten harjoittelu vaikuttaa opiskelijan ammatillisuuspuheeseen tietyssä kontekstissa. Tuomme kuitenkin esiin tulosten yhteydessä opiskelijoiden harjoitteluympäristön, ja nostamme esiin joitakin eroja niiden välillä.

## TULOKSET

### Opetussuunnitelma

Opiskelijoiden oppimispäiväkirjat sisälsivät runsaasti käytännön opetustilanteiden pohdintaa. Opiskelijat kiinnittivät huomiota opetuksen sisältökysymyksiin ja kantoivat huolta sekä oman osaamisensa riittävyydestä että taidoistaan valita runsaasti opetta-

vasta aineksesta oleellisin. Beijaardin, Verloopin ja Vermuntin (2000) mukaan yhteiskunnallisten ja humanististen aineiden opettajat ja yliopistotaustaiset opettajat korostavat sisällöllistä asiantuntijuutta opetuksessa muita enemmän. Tutkimuksemme erityisesti yliopistossa ja ammattikorkeakoulussa harjoitelleet opiskelijat kokivat substanssikysymykset haasteellisiksi:

*"Opettajan roolissa koin vastuun olevan suuri sen suhteen, mitä opiskelijoille opetan ja minkälaista materiaalia heille oppimisen tueksi tarjoan. Olen pohtinut jo hyvin pitkään ennen opettajan pedagogisten opintojen alkua, miten merkittävä rooli opettajalla on tiedon valikoijana ja välittäjänä."* (27, AMK)

*"Tämän opetuskerran sisällönhallinta muodosti erityisen suuren haasteen minulle. Sen suodattaminen valtavasta tietomäärästä, mitä elämäntapatutkimuksesta nostan esille, on vienyt uskomattoman ajan itse opetettavasta aiheesta."* (7, Y)

Toisen asteen koulutuksessa harjoitelleet opiskelijat olivat puolestaan huolissaan siitä, miten he osasivat konkretisoida teoreettiset sisällöt ja *"tehdä opetettavista asioista oppilaille omakohtaisia"* (36, L). Ammatillisessa koulutuksessa korostettiin erityisesti omaa kokemusta opetettavasta asiasta, ja opettajan ammatillinen osaaminen muodosti tärkeän osan opettajan pätevyydestä. Lisäksi aikuisopetuksessa haasteen muodostavat kokeneet opiskelijat, jotka saattavat kyseenalaistaa uuden opettajan tietotaidon.

*"Tärkeää opetettavassa aineessa on opettajan tieto, taito, osaaminen ja mikä tärkeintä, käytännön osaaminen, antaen opetuksellisia esimerkkejä arjesta. Asiaa ei voi opettaa jos ei itsellä ole kokemusta siitä mitä opettaa, näin opetus jäisi hyvin pinnalliseksi."* (39, AMM)

*"Oma ammatillinen osaamiseni kyseenalaistettiin aluksi opiskelijoiden toimesta voimakkaasti."* (38, AMM)

Kaikissa harjoitteluympäristöissä opiskelijat reflektivat paljon eri opetusmenetelmien sopivuutta opetus-

Taulukko 2. Empiiriset havainnot ja aineiston teemat.

Ammatillisen toimintaympäristön käsite	Teemat (teoria- ja aineistolähtöiset)	Empiiriset havainnot (oppimispäiväkirjojen koodit)
<p><b>MAKROTASO</b> sosiaaliset, kulttuuriset ja poliittiset tekijät/ lähtökohdat -koulutuspolitiikka -”työelämän luonne”</p>	<p><b>Opetussuunnitelma:</b> koulutuspoliittinen asiakirja</p> <p><b>Vuorovaikutus:</b> työelämä ja muut yhteydet</p> <p><b>Aika:</b> tehokkuusajattelu</p> <p><b>Tila:</b> tilaratkaisut koulutuspoliittisissa päätöksissä</p>	<p><b>Opetussuunnitelma:</b> ops:in ylikuormittuneisuus ja uudet vaatimukset; valtakunnallisen ops:in vaikutus; koulutus-organisaation ulkopuolelta tulevat arviointikäytännöt; taloudellisten arvojen ja kansainvälistymisen korostuminen (nykyinen koulutuspolitiikka) (n=23; AIK: 67 %<sup>i</sup>, AMK: 45 %, L: 64 %, AMM: 38 %, Y: 14 %)</p> <p><b>Vuorovaikutus:</b> yhteistyö työelämän ja muiden yhteis-kunnallisten toimijoiden kanssa; yhteistyö oppilaitosten välillä (n=17; AIK: 50 %, AMK: 27 %, L: 18 %, AMM: 62 %, OPP: 50 %)</p> <p><b>Aika:</b> ”nopeasti tulos ja ulos” (n=3; AMM: 23 %)</p> <p><b>Tila:</b> koulujen yhdistäminen (n=2; L: 18 %)</p>
<p><b>MESOTASO</b> koulun/ koulutusinstituution kulttuuri - opettaja - kouluyhteisö - organisaatio</p>	<p><b>Opetussuunnitelma:</b> oppilaitostason ops, opetuskäytännöt oppilaitoksessa</p> <p><b>Vuorovaikutus:</b> yhteistyö, yhteisöllisyys</p> <p><b>Aika:</b> resurssit, allokointi, ennakoimattomuus</p> <p><b>Tila:</b> oppilaitoksen fyysisen kontekstin ongelmat/ toimivuus</p>	<p><b>Opetussuunnitelma:</b> yhteistyö ops:in puitteissa; arviointikäytännöt oppilaitostasolla; opetusmetodit; kontekstittietoisuus; yhteisöllinen osaaminen; organisatoriset opetusjärjestelyt (n=28; AIK: 100 %, AMK: 73 %, L: 36 %, AMM: 54 %, VS: 100 %, Y: 29 %)</p> <p><b>Vuorovaikutus:</b> Yhteisöllisyys vs. itsenäisyys (yksinäisyys, jaksaminen); yhteistyö/tiimityötaidot; yhteiset pelisäännöt; ryhmädynamiikka (n=29; AIK: 33 %, AMK: 64 %, L: 64 %, AMM: 62 %, VS: 100 %, Y: 29 %, OPP: 100 %)</p> <p><b>Aika:</b> organisaation määrittämää ajankäyttöä; resurssien riittävyys/ mitoittaminen opettajan työssä (n=15; AIK: 17 %, AMK: 64 %, L: 9 %, AMM: 38 %, OPP: 50 %)</p> <p><b>Tila:</b> tilojen vaikutus yhteistyöhön (n=10; AIK: 33 %, AMK: 18 %, L: 18 %, AMM: 23 %)</p>
<p><b>MIKROTASO</b> luokkahuoneen vuorovaikutus, opetusjärjestelyt, käytännöt, ’mikropoliitiikka’</p>	<p><b>Opetussuunnitelma:</b> toteutunut ops (mitä opetetaan, miten opetetaan, arviointi)</p> <p><b>Vuorovaikutus:</b> ryhmäilmiöt</p> <p><b>Aika:</b> ajanhallinta</p> <p><b>Tila:</b> luokkahuoneympäristö (laitteet, tilat, tilan käyttö ym.)</p>	<p><b>Opetussuunnitelma:</b> opetuksen sisällöt, olennaisimman löytäminen; (ideaali) työskentelytapa/opetusmenetelmä; arviointi; aikuisten huomioiminen työskentelytavoissa (n=51; kaikki 100 %)</p> <p><b>Vuorovaikutus:</b> vuorovaikutteisuus ja opiskelijoiden aktiivisuus ideaalina; ilmapiiri; ryhmänhallinta; opiskelijan elämämaailman/kokemustaustan huomioiminen (n=46; AIK: 100 %, AMK: 91 %, L: 82 %, AMM: 85 %, VS: 100 %, Y: 100 %, OPP: 100 %)</p> <p><b>Aika:</b> ajanhallinta opetuksessa; ajan rytmitys (liian pitkät päivät); viikonpäivän ja tuntien ajankohdan vaikutus opetukseen (n=45; AIK: 100 %, AMK: 100 %, L: 82 %, AMM: 85 %, VS: 100 %, Y: 100 %, OPP: 50 %)</p> <p><b>Tila:</b> tilan sopivuus opetukseen; tilan käyttö ja hallinta; tekniset ongelmat (n=28; AIK: 33 %, AMK: 64 %, L: 55 %, AMM: 62 %, VS: 100 %, Y: 29 %, OPP: 100 %)</p>

i n on opiskelijoiden lukumäärä, jotka kirjoittivat ko. teemasta.

ii Prosenttiluku kertoo teemasta kirjoittaneiden suhteellisen osuuden harjoitteluympäristöittäin.

tilanteisiin ja työskentelytapojen vastaavuutta aikuis-ten opiskelijoiden toiveisiin. Kirjoituksista heijastui pyrkimys ideaaliseen oppimistilanteeseen, jossa opiskelijoiden aikaisemmat tiedot ja taidot linkittyvät saumattomasti uusiin oppimissisältöihin ja jota sisäl-  
löt, opetusmenetelmät sekä arviointi tukevat (esim. Biggs & Tang 2007; Entwistle & Peterson 2004).

”Norssiharjoittelussa kokeilin avoimin mielin erilai-  
sia opetusmenetelmiä nuorten kanssa, mutta aikuis-  
ten kanssa hiukan epäroin kaikkea ”normaalista”  
poikkeavaa. Aikuisilla kun saattaa olla edellisestä  
opiskelusta runsaasti aikaa ja mielikuva vain opet-  
tajalähtöisestä opetuksesta. Joka tapauksessa olin  
varautunut mukauttamaan opetusta valmiiden

*suunnitelmieni pohjalta opiskelijoiden ja ympäristön vaatimusten mukaisesti.” (5, AIK)*

Opiskelijat tunnustivat myös erilaisia koulukulttuureja ja eri ympäristöjen mikropolitiikan (Archinsein 2006; Kelchtermans & Ballet 2002a; 2002b). Toisin sanoen he reflektoivat sitä, millä tavalla koulukulttuuri ja -yhteisö osaltaan vaikuttavat opettajan työhön ja opetustapaan. Koulukulttuurin ja -yhteisön vaikutusta opettajan työhön ja opetustapaan arvioitiin yhtäältä sen kautta, miten kouluorganisaatio saattoi määrittää opetusjärjestelyt ja arviointikäytänteet tietyntyyppisiksi ja rajata opettajan autonomisuutta. Toisaalta havaittiin, etteivät samat käytännöt ole yhtä käyttökelpoisia kaikissa oppilaitoksissa. Organisaatiokulttuurin merkitys tuli erityisesti esille niiden harjoittelijoiden portfolioissa, jotka olivat harjoitelleet vapaan sivistystyön organisaatioissa, aikuisoppilaitoksissa tai ammattikorkeakouluissa. Sen sijaan lukiossa tai yliopistossa harjoittelunsa suorittaneet eivät nostaneet kysymystä samalla tavalla esille.

Makrotasoisien koulutuspoliittisten asioiden merkitys tuli näkyviin huolella ylikuormittuneista opetussuunnitelmista, jotka koulutuspoliittisina asiakirjoina määrittivät vahvasti opettajan työtä tietyillä koulutusasteilla. Asiaa pohtivat etenkin lukioissa harjoitelleet. Lisäksi opiskelijat tarkastelivat oppilaitosten ulkopuolelta tulevia arviointikäytänteitä. Huolena oli se, että ne muuttaisivat organisaation toimintatapoja ja tiukentaisivat ulkopuolista ohjausvaltaa. Esille nousivat myös kysymykset siitä, miten taloudelliset arvot ja kansainvälistyminen heijastuivat oppilaitoksen arkeen ja käytännön opetustyöhön (ks. Ball 2003; Vanttaja & Rinne 2008). Tämä pohdinta oli muita yleisempää aikuisoppilaitoksissa ja ammattikorkeakouluissa:

*”Talouden arvot ja kansainvälinen verkostoituminen näkyvät suoraan koulutuksessa, mutta myös opetuksessa. (...) Jo edellä mainitsin, että x alan koulutus on muuttunut ja osa vanhaan malliin soveltuvaa ammatillisen koulutuksen antavaa koulutusta on lopetettu. Nyt jokainen alan koulutuslaitos haluaa pysyä mukana, erityisenä ja arvioivat omaa laitostaan muihin. Toisaalta ovat myös yhteistyössä*

*muiden laitosten kanssa, kuten ajan poliittisiin päämääriin kuuluu.” (26, AMK)*

Tutkimusaineistossamme oli myös ulkomailla harjoitelleiden opiskelijoiden oppimispäiväkirjoja. Niiden analyysi antaa viitteitä siitä, että vertailu, jota opiskelijat oppimispäiväkirjoissaan tekivät oman maan ja harjoittelumaan käytäntöjen välillä loi hyvän lähtökohdan ammatillisen toimintaympäristön laajemmalle havainnoinnille. Ulkomailla harjoittelu kasvatti siten sekä monikulttuurista kompetenssia (Valli 2008) että loi perspektiiviä kotimaan koulutuspolitiikan ja koulutusorganisaatioiden pohdinnalle. Kauempaa tarkasteltuna Suomen makro- ja mesotason kysymykset piirtyivät terävämmin esiin. Ulkomailla suoritettuja opetusharjoitteluja on tutkittu varsin vähän, ja kun opettajaopiskelijat ovat lisääntyvässä määrin kiinnostuneita ulkomailla suoritettavasta harjoittelusta ja työmahdollisuuksista, olisikin tärkeää tutkia enemmän opetusharjoittelua kansainvälisessä kontekstissa.

### Vuorovaikutus

Lähes kaikki opiskelijat kirjoittivat vuorovaikutuksen teemoista viitatessaan ns. luokkahuoneen tasoon. Päiväkirjoissa pohdittiin erityisesti ilmapiirikysymyksiä sekä opiskelijoiden aktiivisuutta ja aktivoimista. Kaikissa harjoitteluympäristöissä tavoitteiksi mainittiin *”hyvä ilmapiiri”, ”mukava ja rento tunnelma”,* ja se, että oli opettajana helposti lähestyttävä.

*”Ensimmäisen päivän ja ensimmäisten tuntien tärkein tavoite itselleni oli, että halusin päästä ”sinuiksi” opiskelijoiden kanssa. Koen yhdeksi minun opettajuuteni kulmakivistä ja vahvuuksista sen, että minua on helppo lähestyä. Koin erittäin tärkeäksi luoda luokkaan positiivisen, iloisen, avoimen- ja keskustelelevan ilmapiirin.” (13, AMK)*

Hyvän ilmapiirin ohella opiskelijoiden vuorovaikutteisuus nousi ideaaliksi: *”Aktiivointia, aktivoiminta. Näyttäisi toimivan”.* (23, Y). Samalla opettajajohtoisuus nähtiin toimintatapana, joka kirvoitti oppimispäiväkirjoissa kriittisiä kommentteja, kun opiskelijat havaitsivat opetusta harjoittelupaikassaan tai arvioivat omaa suoriutumistaan. Opiskelijoiden aktiivisuuteen liittyi kriittistäkin puhetta. Tyypillinen kuvat-

tu ongelmatilanne oli liian aktiivisten opiskelijoiden rajaaminen ja kaikkien opiskelijoiden tasapuolinen osallistaminen keskusteluissa.

*"Mistä koin erityistä mielihyvää oli se, että todellakin onnistuin aktivoimaan näin isoa ryhmää keskusteluun ja pohtimaan kysymyksiä, joita esitin. Uskaltaisinkin melkein sanoa, että etenimme jopa dialogin esiasteelle."* (28, Y)

Nevgi, Lidblom-Ylänne ja Levander (2009) ovat erottaneet oppimislähtöisen ja sisältölähtöisen lähestymistavan tutkiessaan tieteenalan vaikutuksia opetukseen. Oppimislähtöisessä lähestymistavassa opetus nähdään vuorovaikutteisena, ja tavoitteena on oppijan oman ajattelun ja ymmärtämisen tukeminen. Sisältölähtöisessä lähestymistavassa opetuksessa korostuvat tiedon välittäminen ja opettajan toiminta. Tutkimuksessamme lähestymistavoilla näyttäisi olevan yhteyttä harjoitteluympäristöön. Tällöin ympäristö osittain ohjaa, kumpaa lähestymistapaa opettaja käyttää. Vaikka vuorovaikutteisuutta korostivat myös yliopistossa ja lukioissa harjoittelivat opiskelijat, tuli vuorovaikutteisuus vahvemmin esille aikuis- ja ammatillisessa koulutuksessa harjoitteluiden opiskelijoiden pohdintoissa. Sen sijaan yliopistossa ja ammattikorkeakoulussa harjoitelleet pohtivat muita enemmän sisältökysymyksiä kuten edellä totesimme.

Päiväkirjoissa oli myös pohdintaa harjoittelupaikan merkityksestä vuorovaikutukseen. Ammatikorkeakouluopintoihin sisältyvä runsas käytännön harjoitusten määrä toi vuorovaikutukselle omat erityispiirteensä ja vaatimuksensa, joita opiskelija seuraavassa kuvaa:

*"On helpompaa pitää opettajajohtoista teoriaopetusta opettajana, josta joku ei pidä, mutta käytännön harjoituksissa on välttämätöntä omata kaikkien kanssa vähintäänkin asialliset välit. Opettaja ei kuitenkaan saa alkaa kalastelemaan suosiota; on hyväksyttävä se, että kaikkien kanssa asiat eivät suju yhtä mutkattomasti, oli kyse sitten eritahtisuudesta tai niistä kuuluisista kemioista."* (30, AMK)

Toisentyypisiä vuorovaikutushaasteita oli aikuislukiossa. Opiskelija havainnoi niitä sekä luokkahuoneen että opettajanhuoneen tasolla seuraavasti:

*"Aikuislukio on ryhmähengen kannalta haastava paikka opettaa, sillä opiskelijat tulevat tunneille "omilta tahoiltaan" kuka millaisellakin taustalla. (...) Aikuislukion puolella myös opettajien ryhmähengi on väljempää kuin tavallisessa lukiossa."* (11, L)

Opiskelijoiden kirjoituksissa vuorovaikutteisuus asetui ideaaliksi myös ammatillisessa yhteisössä. Opiskelijat näkivät harjoitteluorganisaationsa yhteistyön kenttänä ja yhteisöllisen osaamisen paikkana. Koulu-yhteisö voi parhaimmillaan tukea opettajan työtä ja vahvistaa ammatillista identiteettiä (esim. Sahi 2009; Tynjälä 2004). Tosin päiväkirjoissa havainnoitiin myös kaoottisia käytäntöjä, eikä ammatillinen yhteistyö aina sujunut parhaalla mahdollisella tavalla. Opettajan työn yksinäisyys ja samalla yhteisöllisyyden vaatimukset sekä opettajana jaksaminen mietittyivät:

*"Tästä eteenpäin tulevissa opetuskokemuksissa olen omillani. Toivottavasti silloin minulla on tukenani työyhteisö, jonka kanssa pääsen jatkamaan ajatuksiani."* (19, VS)

Jotkut opiskelijat myös tunnistivat opettajan toimintaan kohdistuvien vuorovaikutus- ja yhteistyövaatimusten taustalla olevia koulutuspoliittisia reunaeh-toja. Haasteita työhön toivat yhteistyö työelämän ja koulutuksen välillä, yhteistyö eri oppilaitosten välillä ja kansainvälistyminen. Monet opiskelijat kirjoittivatkin opettajan laajan työnkuvan tulleen heille yllätyksenä: *"Työhön kuuluu paljon enemmän hallinnollisia tehtäviä ja paperin pyörytystä kuin varsinaista opetusta"*. (46, AMM)

### Aika ja tila

Suurin osa opiskelijoista toi aikapaineet, *"taistelun kelloa vastaan"* (23, Y) esiin, varsinkin luokkahuoneen tasolla *"ajan suunnittelu käytännön opetustilanteessa tuotti vaikeuksia"* (44, AMM). Kiire onkin yksi opettajan työhön eniten vaikuttavista tekijöistä (Willman 2001). Lähes kaikissa kirjoituksissa pohdittiin oikeudenmukaista ajankäyttöä ottaen huomioon sekä opetus suunnitelman että opiskelijoiden yksilölliset ja koulutustason yleiset tavoitteet. Osittain näissä arvioinneissa oli päällekkäisyyttä opetus suunnitelmatason tarkastelu-



jen kanssa. Mikrotason aikapohdintoja tuli runsaasti esiin lähes kaikkien toimintaympäristöjen opiskelijoiden päiväkirjoissa.

*"Päällimmäisenä jäi mieleeni kova kiire, taistelu kelloa vastaan on tosiasia. Minulla oli siis kerrottavaa enemmän, kuin mitä aika salli. Vähintään siis riittävästi. Hmm, täytyy oppia karsimaan turhia rönssyjä pois (...) Toisaalta pitäisi pystyä vastaamaan myös hiukan kauempaa sivuvaivien kysymyksiin, joten jotenkin sen tasapainon olisi löydettävä."* (23, Y)

Aikakysymystä tarkasteltiin laajemminkin esimerkiksi resurssien riittävyyden yhteydessä. Opiskelijat kuvasivat muun muassa tuntien valmisteluun ja muuhun opettajan ammattiin, kuten hallinnollisiin tehtäviin ja opettajien väliseen yhteistyöhön tarvittavan ajan määrää. Työajan jakautuminen nähtiin haasteellisena, kun työtehtävät hajautuivat useisiin, erilaisiin osa-alueisiin.

*"Olin toista kertaa tapaamassa ohjaavaani, ja olen alkanut hahmottamaan hänen työnkuvansa. Opetus on vain osa työstä ja sen lisäksi hänellä on vastuullaan opetussuunnitelman laadintaa, oman tiimin työn kehittämistä, lukujärjestysten laatimista, näyttösuunnitelmien laatimista, alan kirjallisuuteen perehtymistä ym."* (18, AMM)

Organisaation määrittämään ja mitoitettavaan ajankäyttöön yhdistettiin myös ennakoimattomuus uusista tehtävistä ja niiden määräytymisperusteista sekä kysymys siitä, miten muutokset työyhteisössä ja yksittäisen opettajan työssä oli huomioitu. Nämä resurssien riittävyyden ja ennakoimattomuuden teemat tulivat lähinnä esiin kirjoituksissa, joissa sivuttiin myös yhteisön resurssien oikeudenmukaisuudetta ja niiden tehokasta käyttöä.

*"Harjoitteluni viimeisissä SV- ja OPS -kokouksissa pystyin yhä edelleen aistimaan opettajien keskinäisiä suhteita. Kiivasta keskustelua käytiin, mutta kuitenkin hyvässä hengessä. Itseäni kyllä ihmetytti, kuinka useasti samojakin asioita käsiteltiin viikoittaisissa kokouksissa. Tämä on varmasti ensisijaisesti resurssi- ja aikataulukysymys, sillä kaikkien opettajien yhteisen ajan löytäminen on haastavaa."* (1, AMK)

Laajemmat aikateeman tarkastelut, kuten koulutuspolitiikan tehokkuusajattelun esiin tuominen, olivat harvinaisia. Vain muutamassa ammatillisessa koulutuksessa harjoitelleen opettajaopiskelijan kertomuksessa oli arvioitu markkinoistumisen ja 'nopeasti tulos ja ulos' -tyyppisen koulutuspolitiikan seurauksia. Fyysisen oppimisympäristön merkityksellisyys on todennettu monissa tutkimuksissa (mm. Alerby ym. 2006; Kuuskorpi 2012). Opetustila tuli useiden opiskelijoiden kirjoitelmissa esiin: *"Tietysti luokat asettavat omat tekijänsä"* (48, AMM). Huoli kohdistui oman opetuksen onnistumiseen erilaisissa luokahuoneympäristöissä ja opetusvälineiden käyttöön. Opiskelijat arvioivat teknisten ongelmien merkityksellisyyttä ja tilaratkaisuja vuorovaikutuksen ja ryhmäytymisen kannalta.

*"Opetusvälineinä luokassa oli tarjolla tietokone, diaprojektori ja suuri paperilehtiö telineessä. (...) Huoneessa oli suuret ikkunat ja sitä oli vaikea pimentää niin, että kaikki diaprojektorin avulla valkokankaalle heijastamani teksti olisi näkynyt kunnolla taakse (...) Luokissa tuolit oli järjestetty ympyrän muotoon niin, että syntyi mukava ja keskustelevala tila."* (20, AMK)

Mesotasolla tilaratkaisupuhe jakaantui kahteen ryhmään: yhtäältä kyse oli koulun muista tiloista ja toisaalta puhe keskittyi koulun ulkopuolisiin paikkoihin. Oppilaitosten fyysiset puitteet saattavat vaikuttaa opetuksen toimivuuteen ja kehittämiseen sekä henkilökunnan väliseen suunnitteluaikaan ja yhteistyöhön esimerkiksi, jos yksiköllä on useita eri toimipisteitä eri puolilla maata. Koulujen yhdistäminen ja sen laajemmat vaikutukset saattoivat myös olla tämän teeman pohdinnoissa esillä. Kuitenkin tilaan liittyvät meso- ja makrotason pohdinnat jäivät vähäisiksi kaikilla opiskelijoilla.

## YHTEEENVETO JA POHDINTA

Olemme analysoineet erilaisissa koulutusinstituutioissa harjoitteleiden aikuisopettajaopiskelijoiden ammatillisuuspuhetta ja tarkastelleet, miten puhe kiinnittyy ammatillisen toimintaympäristön eri ta-soille. Opiskelijoiden oppimispäiväkirjoissaan käsittelemät teemat olivat: opetussuunnitelma, vuoro-

vaikutus, tila ja aika. Niihin sisältyi runsaasti erilaisia opetussisältöjen, ihmisten, asioiden ja tapahtumien sekä näiden suhteiden ja eettisten vaikutusten pohdintaa.

Opiskelijoiden ammatillisuuspuhe sijoittui pääosin hyvin konkreettisiin asioihin yksilötasolle ja oman ammatin hallittavissa olemisen tunteen löytämiseen (ks. Sahi 2009). Coldron ja Smith (1999, 722) toteavat erityisesti uran alkuvaiheessa olevien opettajien identifioituvan 'käsiyömaiseseen' ammattitraditioon, johon vanhemmat opettajat heitä ohjaavat. Noviisiopettajan ammatillinen itsearviointi liittyy usein taitoon käsitellä ja kontrolloida luokkatilannetta.

Päiväkirjoissa esille nostetut teemat kiinnittyivät vahvemmin toimintaympäristön mikrotasolle ja meso- ja makrotason kysymyksen jäivät vähemmälle huomiolle. Kouluinstituutioiden kontekstuaaliset käytännöt ovat historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuneita pedagogisia toiminnan ja vallan vuorovaikutuksellisia tiloja (vrt. esim. Hakala 2007), joiden moninaisuutta noviisiopettajien on vaikea havaita. Aikaisemmissa tutkimuksissa on tuotu esiin koulutuspoliittisten muutosten vaikutus opettajien työhön, oppilaitosten opetuskulttuuriin ja sosiaalisiin suhteisiin (Ball 2003; Sandholtz & Scribner 2006), mutta tämänkaltaiset pohdinnat eivät tulleet erityisesti esiin aineistossamme. Oppimispäiväkirjoissa oli havaittavissa vain vähän laajempaa koulutuspoliittista pohdintaa. Varsinaista opettajien professionaalista oppimisyhteisöpuhetta (Little 2002) emme myöskään tulkinneet oppimispäiväkirjoissa olevan, mikä on ymmärrettävää, sillä opiskelijan rooli opetusharjoittelussa on aina eräällä tavalla ulkopuolinen ja väliaikainen, vaikka opiskelijat kirjoittivat myös ohjaajien ottaneen heidät kokonaisvaltaisesti mukaan työyhteisöön, mikä oli yksi harjoittelulle asetetuista tavoitteista.

Opetustilanteen ilmapiirikysymykset olivat opiskelijoille hyvin tärkeitä. Lähes kaikkien opiskelijoiden päiväkirjoissa tuli vahvasti esille ideaali oppimistilanne, jonka he näkivät vuorovaikutuksellisenä ja erilaisia aktivoivia menetelmiä hyödyntävänä oppimisympäristönä. Tämä opiskelijoiden ideaali heijastaa

## OPISKELIJOIDEN AMMATILLISUUSPUHE SIOJITTUI PÄÄOSIN HYVIN KONKREETTISIIN ASIOIHIN.

todennäköisesti myös sosiaalista (pedagogista) suotavuutta, jota opiskelijat tuottivat päiväkirjoissaan. Voidaan myös kysyä, näkyykö opiskelijoiden pohdinnoissa jopa triviaali oppimiskäsitys, jossa ulkoisen toiminnan nähdään merkitsevän aina myös mielensisistä aktiivisuutta.

Tutkimusasetelmamme ei rakentunut opiskelijoiden harjoitteluympäristön vaikutusten vertailulle ammatillisuuspuheeseen, mutta aineistossa oli kuitenkin havaittavissa harjoittelukontekstin ja opiskelijoiden puheen välisiä yhteyksiä. Kuvauksiin erityisesti makro- ja mesotasolla ja siihen, että opiskelijat ylipäättään tunnistivat esimerkiksi koulutuspoliittisten linjausten ja vaatimusten yhteyden opetustyöhön, vaikutti opiskelijoiden harjoittelupaikka. Esimerkiksi ammattikorkeakoulujen ja toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajien toimintaympäristö ulottuu laajalle oppilaitoksen ulkopuolelle, minkä näissä paikoissa harjoitelleet opiskelijat tunnistivat. Myös vuorovaikutuksen ja opetussisältöjen pohdinta erosi jonkin verran riippuen opiskelijan harjoittelupaikasta: yliopistossa ja ammattikorkeakoulussa korostuivat enemmän sisältökysymykset ja toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa ja aikuis-koulutuksessa vuorovaikutuskysymykset.

On selvää, että ammatillinen toimintaympäristö hahmottuu erilaisena riippuen siitä, tarkastellaanko tutkijoiden, kokeneiden opettajien vai harjoittelijoiden kapeampaa, opinnäytetyöstä analysoitua materiaalia. Narratiivisuuden haastetta voidaan aitouden näkökulmasta lähestyä myös niin, että opiskelijoiden kirjoittama puhe opettajuudesta ei ole vain harkittua tulospuhetta, vaan todellisuudessa hyvinkin merkityksellistä, sillä se muokkaa omasta suunnastaan kirjoittajien näkemysten kehittymistä. Yksittäisen opettajan ammatillinen identiteetti, individuaalinen ammattitoimijuusnäkemys, on siten toisaalta oman elämänhistorian määrittämää hänen valintojensa, tulkintojensa ja reflektioidensa kautta ja toisaalta sosiaalisesti tuotettua ja määritettyä (ks. Coldron & Smith 1999, 714).

Laine ja Malinen (2009, 20–24) ovat tutkineet opettajan autonomisuutta, jonka he jäsentävät vii-

teen ulottuvuuteen: itsearviointiin, eksistentiaalisuuteen, kontekstikriittisyyteen, eettisyyteen ja aitoon yhteisöllisyyteen. Kontekstikriittisyys on kykyä arvioida oman koulutusinstituution toimintatapoja ja niiden taustalla olevia vallan muotoja kriittisesti sekä suhteuttaa oma toiminta niihin. Kontekstikriittisyys tarkoittaa etäisyyden ottamista vallitseviin käytäntöihin ja niiden kriittistä tarkastelua sekä myös kykyä toimia omien pedagogisten periaatteiden mukaan.

Voidaan kysyä, tarjoaako nykyinen opettajankoulutus riittävästi sisältöjä ja ohjausta monipuolisen konteksti-kriittisyyden kehittymiselle sekä historiallisen, kulttuurisen ja sosiaalisen ymmärryksen laajentamiselle. Analysoimissamme oppimispäiväkirjoissakin selitykset ikään kuin valuiivat 'alaspäin' meso- ja makrotason pohdintojen jäädessä vähäisemmiksi, vaikka opiskelijat myös tunnistivat koulukulttuurin ja -yhteisön merkityksen opettajan toiminnassa. Suomalaisen opettajien kritiikitöntä suhdetta ja hiljaista hyväksyntää uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan on selitetty muun muassa ammattikunnan valtionuskollisuudella (Simola, Rinne & Kivirauma 2002) ja 'dekontekstualisoituneella' opettajankoulutuksella, joka ei tarjoa vahvoja valmiuksia ammatin yhteiskunnalliseen määrittelyyn (Simola 1997). Opettajankoulutuksessa olisikin otettava huomioon opettajan työhön sisältyvä mikro- ja makrotason välinen vuoropuhelu, sillä makrotason vaikutukset ulottuvat helposti mikrotason käytäntöihin asti, mutta noviisivaiheessa tämä jää helposti opiskelijoilta huomaamatta.

Opetusharjoittelulla on merkittävä rooli opettajankoulutuksessa kontekstikriittisyyden kehittämisessä. Vaikka tutkimamme opettajankoulutuksen pedagogisissa ratkaisuissa on pyritty ohjaamaan opiskelijoita yhteiskunnallisten reunaehtojen tiedostamiseen, tulokset osoittavat luokahuonekeskeistä orientaatiota. Kuten myös aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, harjoittelu on suurimmalla osalle opiskelijoista opetuksesta selviytymistä, sillä heillä ei ole paljon opetuskokemusta. Tämä ei poissulje sitä, että opettajankoulutuksessa on oikeastaan välttämätöntä painottaa opetuksen yhteiskunnallisia reunaehtoja, sillä ymmärrys opetustyön laajemmasta kontekstista luo pohjan opettajan ammatti-identiteetille ja myöhemmälle kehittämiselle työelämässä. Säntin ja

Salmisen (2012, 23–24) sanoin opetusharjoittelulle asetetut uudet tavoitteet, jotka painottavat opettaja-opiskelijoiden ymmärryksen laajentamista kohti työyhteisöä ja yhteiskuntaa, ovat haasteellisia, ja pedagogisia käytäntöjä on edelleen kehitettävä. Uskomme, että monipuoliset harjoittelukokemukset ovat tärkeä lähtökohta moniäänisen opettajaidentiteetin rakentumisessa, kuten esimerkiksi Kiilakoski (2003; ks. myös Leivo, Isosomppi & Valli 2008; Valli 2008; Virtanen & Tynjälä 2013) asian ilmaisee.

Harjoittelupaikan merkitystä opettajuuden kehittämisessä ja opettajan työn toimintaympäristön eri tasojen hahmottamisessa olisi tutkittava enemmän. Edistääkö esimerkiksi tietyssä kontekstissa suoritettu harjoittelu valmiuksia toimia jatkossa erityyppisissä ympäristöissä, mikä on laaja-alaisen opettajakelpoisuuden lähtökohta? Voidaan myös kysyä, mitä seuraa harjoittelun keskittymisestä yliopistojen harjoittelukouluihin, kun niiden ja kenttäkoulujen välillä kuitenkin on eroja (Tynjälä, Heikkinen & Jokinen 2013). Millaista opettajaidentiteettiä harjoittelu normaalikoulussa rakentaa? Opetusharjoittelun ohjauksikäytäntöjen tutkimusta on syytä lisätä, kun tavoitteena on laajentaa tulevien opettajien ymmärrystä erilaisista kouluista ja työyhteisöistä sekä opetustyön yhteiskunnallisista reunaehdoista.



Anne Laiho  
KT, yliopistonlehtori  
Kasvatustieteiden laitos  
Turun yliopisto

Marjo Nieminen  
KT, FL, yliopistonlehtori  
Kasvatustieteiden laitos  
Turun yliopisto



Tiina Tuijula  
KT, yliopisto-opettaja  
Kasvatustieteiden laitos  
Turun yliopisto

- Alerby, E., Bengtsson, J., Bjurström, P., Hörnqvist, M.-L. & Kroksmark, T. (2006). Det fysiskarummets betydelse i lärandet. Teoksessa *Resultatdialog 2006. Forskning inom utbildningsvetenskap. Vetenskapsrådets rapportserie* 15:2006, 7–14. Viitattu 6.6.2012.
- Almiola, M. (2008). Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. *Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja* 128.
- Archinstitute, B. (2006). New teacher and mentor political literacy: reading, navigating and transforming induction contexts. *Teachers and Teaching: theory and practice* 12(2), 123–138.
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy* 18(2), 215–228.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20, 107–128.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J.D. (2000). Teacher's perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education* 16(7), 749–764.
- van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research* 72(4), 577–625.
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university. What the student does*. Maidenhead: McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education.
- Borko, H., Elliot, R. & Uchiyama K. (2002). Professional development: a key to Kentucky's educational reform effort. *Teaching and Teacher Education* 18(8), 969–987.
- Cochran-Smith, M. (2001). The outcomes question in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 17(5), 527–546.
- Coldron, J. & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies* 31(6), 711–726.
- Connelly, M. & Clandinin, J. (1999). *Shaping a Professional Identity. Stories of Educational Practice*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Entwistle, N., McCune, V. & Hounsell, J. (2003). Investigating ways of enhancing university teaching-learning environments. Measuring students' approaches to studying and perceptions of teaching. Teoksessa E. De Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle & J. van Merriënboer (toim.) *Powerful learning environments: Unravelling basic components and dimensions*. Advances in Learning and Instruction Series. Amsterdam: Pergamon, 89–107.
- Entwistle, N. & Peterson, E. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research* 41(6), 407–428.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2006). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 26–49.
- Hakala, K. (2007). *Paremmen tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 212.
- Heikkinen, H., Meri, M., Ojala, J. & Syrjäläinen, E. (2006). Kohti rationaalista opetusharjoittelun kehittämistä. *Kasvatus* 37(4), 404–408.
- Heikkinen, H., Kaivola, T., Meri, M., Ojala, J. & Syrjäläinen, E. (2006). Opetusharjoittelu puntarissa. *Kasvatus* 37(3), 301–306.
- Heikkinen, H., Syrjäläinen, E., Syrjäläinen, E. & Värri, V.-M. (2008). Opettajankoulutuksesta elämänmittaiseen kasvuun. *Kasvatus* 39(3), 271–276.
- Jauhiainen, A. & Laiho, A. (2003). Yhteiskunta- ja kasvatustieteilijöiden laaja-alainen opettajuus. Teoksessa V. Meisalo (toim.) *Aineenopettajakoulutuksen vaihtoehdot ja tutkimus 2002. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia* 241, 98–110.
- Jurasaitte, E. & Rex, L. A. (2010). School cultures as context for informal teacher learning. *Teaching and Teacher Education* 26(2), 267–277.
- Jyrhämä, R. & Syrjäläinen, E. (2009). Ohjaussuhde, ohjaajan roolit ja pedagoginen ajattelu opetusharjoittelussa. *Kasvatus* 49(5), 417–431.
- Kelchtermans, G. & Ballet, K. (2002a). Micropolitical literacy: reconstructing a neglected dimension in teacher development. *International Journal of Educational Research* 37(8), 755–767.
- Kelchtermans, G. & Ballet, K. (2002b). The micropolitics of teacher education. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education* 18(1), 105–120.
- Kiilakoski, T. (2003). Laaja-alainen opetusharjoittelu tienä laaja-alaiseen opettajuuteen. *Kasvatus* 34(3), 243–256.

- Kukkonen, H. (2007). *Ohjauskeskustelu pelitilana. Erialaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Kukkonen, H. (2009). Ohjauskeskustelu pelitilana – erialaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa. *Kasvatus* 40(5), 407–416.
- Kuusikorpi, M. (2012) *Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Laiho, A. & Ruoholinna, T. (2011). Koulutus ja ammatillisuus terveysalalla – lähtökohtia ilmiön tutkimiseen. Teoksessa A. Laiho & T. Ruoholinna (toim.) *Terveysalan ammatit ja koulutus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Laiho, A. & Jauhiainen, A. (2003). Aikuisten opettajaksi vai aineenopettajaksi? – Turun monitieteisen aikuisopettajaryhmän koulutuskonseptia jäljittämässä. Teoksessa Virta, A. & Murttila, O. (toim.) *Opettaja, asiantuntijuus ja yhteiskunta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:72*, 27–35.
- Laine, T. & Malinen, A. (2009). *Elävä peilisali: aikuista pedagogiikkaa oppimassa*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Lauriala, A. & Kukkonen, M. (2005). Ammatillisen identiteetin rakentuminen harjoittelusituatioissa. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen. *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja* 3, 91–107.
- Little, J. W. (2002). Professional community and the problem of high school reform. *International Journal of Educational Research* 37(8), 693–714.
- Mansvelder-Longayroux, D., Beijaard, D. & Verloop, N. (2007). The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and Teacher Education* 23(1), 47–62.
- Nevgi, A., Lindblom-Ylänne, S. & Levander, L. M. (2009). Tieteenalakohtaiset erot opetuksellisissa lähestymistavoissa. *Peda-forum* 16(2), 6–15.
- Nyman, T. (2009). Nuori opettaja työyhteisössään. *Kasvatus* 4(3), 317–327.
- Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma* (2001). Opetusministeriö. Koulutuksen ja tiedepoliitikan osasto.
- OPM (2007). Opettajankoulutuksen kuuluvan ohjatun harjoittelun selvitysraportti. *Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä* 2007:19.
- Park, S., Oliver, J. S., Johnson, T. S., Graham, P. & Oppong, N. (2007). Colleagues' roles in the professional development of teachers: results from research study of National Board certification. *Teaching and Teacher Education* 23(4), 368–389.
- Rautiainen, M. (2008). Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Studies* 350.
- Räihä, P. & Rautiainen, M. (2008). Normaalikoulutko tieteellisen opettajankoulutuksen ja opettajien ammatillisen kehittymisen esteenä? *Kasvatus* 39(4), 382–387.
- Sahi, S. (2009). Opettajaksi koulu yhteisöön. Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinjoja, K. P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. (toim.) *Opettajuuteen ohjaaminen*. Helsinki: PS-kustannus, 87–116.
- Sandholtz, J. H. & Scribner, S. P. (2006). The paradox of administrative control in fostering teacher professional development. *Teaching and Teacher Education* 22(8), 1104–1117.
- Simola, H. (1997). Pedagoginen dekontekstualismi ja opettajankoulutuksen opetussuunnitelmat. *Kasvatus* 28(1), 24–37.
- Simola, H., Rinne, R. & Kivirauma, J. (2002). Abdiction of the education state or just shifting responsibilities? The appearance of a new system of reason in constructing educational governance and social exclusion/inclusion in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 46(3), 247–264.
- Snow-Gerono, J. L. (2005). Professional development in a culture of inquiry: PDS teachers identify the benefits of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education* 21(3), 241–256.
- Syrjäläinen, E. & Meri, M. (2007). Kenttäkouluverkosto osana opettajankoulutusta. *Pedagogica* 24. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta.
- Säntti, J. & Salminen, J. (2012). Luokkahuonedidaktiikasta tutkimusperustaiseen reflektointiin. *Kasvatus* 43(1), 20–30.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2004). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H.L.T. & Jokinen, H. (2013). Opettajankoulutuksesta opettajan työhön - uuden opettajan haasteita ja tukimuotoja. Teoksessa Hakala, J.T. & Kiviniemi, K. (toim.) *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Luokanopettajien aikuiskoulutuksen 25-vuotisjulkaisu*. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 37–55.
- Tynjälä, P. (2004). Asiantuntijuus ja työkuultuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35(2), 174–190.
- Valli, R. (2008). Ulkomaan harjoittelu – pala arkipäivää. Teoksessa R. Valli & L. Isosomppi (toim.) *Opetusharjoittelun uudet mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 91–98.

- Vanttaja, M. & Rinne, R. (2008). Suomalainen koulutusjärjestelmä ja koulutuspolitiikka 1990- ja 2000-luvuilla. Teoksessa Rinne, R., Jögi, L., Leppänen, R., Korppas, M. & Klemelä, K. (toim.) Suomalainen ja virolainen koulutus ja EU:n uusi koulutuspolitiikka. *Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:208*, kasvatustieteiden laitos, 19–128.
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B. & Johnson, K. A. (2005). Theorizing languageteacher identity: three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity, and Education*, 4(1), 21–44.
- Virtanen, A. & Tynjälä, P. (2013). Kohti työelämätaitoja kehittävää yliopistopedagogiikkaa – opiskelijan näkökulma. *Yliopistopedagogiikka* 20(2), 2–10.
- Willman, A. (2001). Yhteistyön ristiriitaiset puhetavat. Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä. *Acta Universitatis Ouluensis: Scientiae rerum socialium* 47.
- Vähäsantanen, K. (2007). Ammatillisen opettajan ammatti-identiteetti muutoksessa. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: Wsoy, 156–176.

## VIITTEET .....

- 1 Opettajan työtä ja opetustapahtumaa säätelevät erilaiset reunaehdot. Olemme syksyn aikana puhuneet oppimisen monimuotoisuudesta ja siitä, miten yksittäisen oppijan orientaatio, tieto- ja kokemusrakenne, tunteet, kyvyt, oppimistaidot yms. vaikuttavat opetustapahtumaan. Lisäksi opettajan työhön vaikuttavat institutionaaliset ja organisatoriset tekijät sekä itse oppiaine – sen perinteet ja asema koulutuksessa. Kolmantena opettajan työtä säätelevänä tasona voidaan ajatella sitä kulttuurista, sosiaalista ja poliittista kontekstia, jossa opettaja toimii ts. opettajan työn yhteiskunnallisia reunaehdoja. Jokainen opettaja kohtaa näitä reunaehdoja ja joutuu pohtimaan työtään suhteessa niihin. Reunaehdot myös näyttäytyvät erilaisina eri koulutusasteilla ja -sektoreilla. Mieti suhdettasi näihin yhteiskunnallisiin reunaehdoin ja niiden asettamiin haasteisiin opettajan työssä. Tarkastele kysymystä esimerkiksi yhden koulutusasteen/ koulutusorganisaation näkökulmasta. Kirjoita aiheesta 2–3 sivun tiivis essee. Tätä tehtävää pohtiessa ja kirjoittaessa tulee hyödyntää Stephen Ballin (2003) artikkelia *Teacher`s soul and terrors of performativity*.