



HELSINGIN YLIOPISTO  
HELSINGFORS UNIVERSITET  
UNIVERSITY OF HELSINKI

# **Kesäleirityön vaikutukset luokanopettajaopiskelijan ammattilliseen kehitykseen**

Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteiden maisteriohjelma  
Luokanopettajan opintosuunta  
Pro gradu -tutkielma 30op  
Kasvatustiede  
Helmikuu 2020  
Sanna Malkamäki

Ohjaaja: Katriina Maaranen



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Sanna Malkamäki		
Työn nimi - Arbetets titel Kesäleirityön vaikutukset luokanopettajaopiskelijan ammatilliseen kehitykseen		
Title The effects on a primary school student teacher's professional development of working on a summer camp		
Oppiaine - Läroämne – Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Katriina Maaranen	Aika - Datum - Month and year Helmikuu 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 63 s + 2 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että luokanopettajaopiskelijat kokevat koulutuksessa saatavan käytännön kokemuksen jäävän vähäiseksi. Nykypäivänä luokanopettajakoulutusta ollaan muuttamassa suuntaan, jossa käytännön harjoitteluiden osa koulutuksessa on entistäkin pienempi. Tässä tutkielmassa perustellaan kesäleirityön antia luokanopettajaopiskelijan ammatilliselle kehitykselle koulutuksen aikana. Tutkielmassa selvitettiin, miten kesäleirityö vaikuttaa luokanopettajaopiskelijan ammatilliseen kehitykseen ja millaiset erilaiset asiat korostuivat eri henkilöiden vastauksissa. Tutkielman taustaoletuksena oli, että kesäleirityöllä on positiivisia ja merkityksellisiä vaikutuksia luokanopettajaopiskelijan ammatilliseen kehitykseen.</p> <p>Tutkimuksen menetelmäksi valittiin laadullinen tapaustutkimus. Tutkimuksessa haastateltiin seitsemää luokanopettajaksi opiskelevaa henkilöä, jotka olivat työskennelleet kesäleirillä viimeisen kolmen vuoden sisällä. Haastattelu oli puolistrukturoitu yksilöhaastattelu. Aineisto analysoitiin teema-analyysillä ja aineistosta löydettiin kuusi teemaa. Tutkimushenkilöiden toisistaan poikkeavien vastausten vuoksi teema-analyysia jatkettiin tyypittelemällä tutkimushenkilöt neljään erilliseen vastaajatyyppiin.</p> <p>Kesäleirityön luokanopettajaopiskelijan ammatilliseen kehitykseen vaikuttavat tekijät olivat kokemuksen karttuminen, ajattelu ja reflektio, työkaverit ja yhteistyö, vaikeat tapaukset, vuorovaikutus lasten ja nuorten kanssa sekä opetustyön reflektio. Kesäleirityö koettiin hyödylliseksi ja positiiviseksi ammatillisen kehittymisen kannalta. Tutkimushenkilöt tyypiteltiin erilaisten vastaustensa perusteella samantyyppisiin vastaajiin ja erilaisia asioita painottaviin vastaajiin. Samantyyppisiin vastaajiin kuuluivat neljä haastateltavaa, jotka painottivat vastauksissaan kuutta pääteemaa. Erilaisia asioita painottavat vastaajat nimettiin edelleen itse-reflektiojaksi, noviisiopettajaksi ja itsensä ylittäjäksi. Heidän vastauksensa poikkesivat muiden tutkimushenkilöiden vastauksista. Tutkimuksen perusteella kesäleirityötä voidaan suosittelaa kaikille luokanopettajaksi opiskeleville. Tutkimus voi toimia innoittajana kesätöihin hakemiselle ja perusteena opettajaopiskelijoiden työhönotolle.</p>		
Avainsanat - Nyckelord ammatillinen kehittyminen, työssä oppiminen, luokanopettajaopiskelija, kesäleirityö		
Keywords professional development, on-the-job learning, primary school student teacher, summer camp		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences, Master's Programme		
Tekijä - Författare - Author Sanna Malkamäki		
Työn nimi - Arbetets titel Kesäleirityön vaikutukset luokanopettajaopiskelijan ammatilliseen kehitykseen		
Title The effects on a primary school student teacher's professional development of working on a summer camp		
Oppiaine - Läroämne - Subject Educational Sciences		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Katriina Maaranen	Aika - Datum - Month and year February 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 63 pp. + 2 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>As shown by prior research, primary school student teachers feel a lack of practical experience in their studies. Nowadays the part of practical training in teacher education studies is becoming even smaller. This thesis argues for the advantages of working on a summer camp for primary school student teacher's professional development during their studies. This thesis describes how working on a summer camp affects a student teacher's professional development and what factors they consider important for their own professional development. The presumption for the research was that working on a summer camp has positive and important effects on the professional development of a primary school student teacher.</p> <p>The method used in this thesis was a qualitative case study. The data consisted of interviews with seven primary school student teachers that had worked on a summer camp during the past three years. The interview was a half-structured individual interview. The data was analyzed by using thematic analysis, and six themes were found from the analyzed data. Due to the diverging answers of the respondents, the thematic analysis was extended by categorizing the test subjects into four different groups.</p> <p>The factors affecting a primary school student teacher's professional development of working on a summer camp were increased experience, reflection, co-workers and teamwork, difficult cases, interaction with children and the young and reflection on teaching. The respondents experienced that working on a summer camp was beneficial for their professional development. Based on their answers, the test subjects were categorized into test subjects with converging answers and test subjects with diverging answers. The first group consisted of four respondents that emphasized the six main themes in their answers. The second group consisted of three answerers and they were named further as self-reflector, novice teacher and the exceder. Based on this study, working on a summer camp can be recommended for all student teachers. This study can act as inspiration for applying for a job on a summer camp and as a reason for hiring student teachers.</p>		
Avainsanat - Nyckelord ammatillinen kehittyminen, työssä oppiminen, luokanopettajaopiskelija, kesäleirityö		
Keywords professional development, on-the-job learning, primary school student teacher, summer camp		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

# Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	TEOREETTINEN TAUSTA.....	3
2.1	Opettajan ammatillinen kehittyminen .....	3
2.1.1	Opettajan ammatillinen identiteetti.....	5
2.1.2	Käyttöteoria ja opettajan ammatillinen kehitys .....	7
2.1.3	Opettajan työn ominaispiirteitä nykypäivänä.....	8
2.1.4	Opettajankoulutus ja opettajan ammatillinen kehitys .....	10
2.1.5	Opettajan ammatillisen kehityksen vaiheista .....	12
2.2	Työssä oppiminen.....	14
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	18
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	19
4.1	Tutkimuksen taustaa: kesäleirityö .....	19
4.2	Tutkimusstrategia .....	20
4.3	Tutkimusasetelma.....	21
4.4	Aineiston kuvaus.....	22
4.5	Aineiston hankinta .....	23
4.6	Aineiston analyysi .....	24
4.6.1	Teema-analyysi.....	24
4.6.2	Tutkimushenkilöiden tyypittely .....	26
5	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA.....	29
5.1	Kesäleirityön vaikutukset ammatilliseen kehitykseen .....	29
5.1.1	Kokemuksen karttuminen .....	30
5.1.2	Ajattelu ja reflektio .....	31
5.1.3	Työkaverit ja yhteistyö.....	36
5.1.4	Vaikeat tapaukset.....	37
5.1.5	Vuorovaikutus lasten ja nuorten kanssa .....	38
5.1.6	Opetustyön reflektio .....	40
5.2	Erilaiset vastauksissa korostuneet asiat.....	42
5.2.1	Samantyyppiset vastaajat.....	42
5.2.2	Erilaisia asioita painottavat vastaajat .....	43
6	LUOTETTAVUUS.....	51
7	POHDINTAA .....	54

LÄHTEET .....	59
LIITE 1: HAASTATTELURUNKO .....	1

## KUVIOT

Kuvio 1: Luokanopettajaopiskelijan ammatilliseen kehitykseen leirityössä vaikuttavat tekijät.....34

Kuvio 2: Tutkimushenkilöiden jakautuminen samantyyppisiin ja erilaisia asioita painottaviin vastaajiin .....47



# 1 Johdanto

”Kaikkien luokanopettajaopiskelijoiden pitäis olla jollain leirillä töissä ennen ku menee töihin opettajaks. Et se on ollu niin opettavaista ja tuntuu, et jos mä menisin nyt ilman tota kokemusta, nii tuntuu, et mä menisin suoraan syvään päätyyn.” (V2)

Näin muotoilee ajatuksensa kesäleirillä opintojensa aikana töissä ollut luokanopettajaopiskelija. Koska koulujen pisin loma-aika sijoittuu kesä-elokuuhun, on luokanopettajaksi opiskelevalla vaikeuksia löytää oman alansa kesätyötä. Kesäleirityö antaa mahdollisuuden peruskouluikäisten lasten ja nuorten kanssa työskentelyyn koulujen loma-aikana. Nykypäivän luokanopettajakoulutuksen muutoksessa suuntaan, jossa harjoitteluja ja käytännön työssä oppimista vähennetään entisestään (ks. esim. SOOL kannanotto 16.10.2019), voi kesäleirillä ohjaajana toimiminen antaa arvokkaita ja hyödyllisiä kokemuksia tulevaa luokanopettajan ammattia varten.

Tässä tutkielmassa paneudutaan tarkastelemaan yliopistollisen koulutuksen käytännön puolta: työssä oppimista. Työssä oppiminen kehittää opettajaopiskelijoita ammatillisesti opettamalla yhteistyötaitoja, itsereflektiota, oman osaamisen kehittämistä, kartuttamalla kokemusta ja tukemalla ammatillista itsetuntoa (Heikkinen & Tynjälä 2012, 18; Karlberg-Grandlund & Korpinen, 2012, 167, 159-161). Siirryttäessä koulutuksesta työelämään voi muutos olla suuri, sillä monesti työharjoittelut ja työn tekeminen nähdään todellisena ammattitaidon kehittämisenä, kun taas koulutuksessa tapahtuva oppiminen tuntuu opiskelijoille pääasiassa teorian pönttäämiseltä (Tynjälä ym., 2005, 37-38). Kesäleirityö vastuullisena ja niin sanotusti oikeana työnä lasten ja nuorten kanssa voisi mahdollisesti tuoda helpotusta koulutuksesta työhön siirtymisen vaiheeseen.

Opettajan ammatillinen kehitys on monimutkainen kokonaisuus. Se on osa elinikäistä oppimisprosessia, osa elämänlaajuista oppimista. Opettajan ammatilliseen kehitykseen liittyvät muun muassa erilaiset ajattelun, käytännön, persoonallisuuden ja ammatillisuuden muutokset. (Väisänen & Silkelä, 2003; Niikko, 1998, 7; Hammerness ym., 2005, 360-363.) Opettajan ammatillinen kehittyminen tapahtuu omassa persoonallisessa ympäristössä, vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja osana työympäristöä (Niikko, 1998, 33; Seinä & Helander, 2007, 17, 21, 23-25). Sen perustana on opettajan oma käyttöteoria, sen tiedostaminen ja muokkaaminen (Kiviniemi, 2000, 20). Opettajan ammatillisen kehityksen pohjaa muovaavat opettajan ammatin erityispiirteet sekä opettajakoulutus.



Opettajan ammatillisesta kehityksestä on luotu myös monia vaihemalliteorioita, joihin tutustutaan tarkemmin seuraavassa luvussa.

Työskennellessäni itse aktiivisesti kolme kesää ohjaajana kesäleireillä, virisi minulla työ-kavereideni kanssa vahva tunne siitä, kuinka kesäleirityö on todella kehittävä ja hyvä oman alan kesätyömahdollisuus luokanopettajaopiskelijalle. Samalla heräsi myös kiinnostus siihen, miksi ja miten kesäleirityö hyödyttää opettajaksi opiskelevaa. Taustaoletuksena minulla oli, että kesäleirityö antaisi kokemusta erityisesti vaikeista tilanteista ja avartaisi katsetta lasten ja nuorten kanssa työskentelyyn. Tutustuessani alan tutkimuksiin, huomasin tutkimuksellisen aukon ja päätin lähteä itse selvittämään tutkimuksellisesti kesäleirityön vaikutuksia luokanopettajaopiskelijan ammatilliseen kehitykseen.

Tutkielmassani perehdyn siihen, millaisia vaikutuksia kesäleirillä työskentelemisellä on luokanopettajaopiskelijan ammatilliseen kehittymiseen. Tutkielmassa selvitetään, millaiset kesäleirityössä saadut kokemukset vaikuttavat luokanopettajaopiskelijan ammatilliseen kehitykseen; mitä opitaan, mitkä tekijät koetaan tärkeiksi, mitkä tekijät vahvistuvat, mitkä tekijät muuttuvat, mitkä tekijät aiheuttavat mahdollisesti haittaa ammatilliselle kehitykselle. Tutkielmassa tarkastellaan kaikille tutkimushenkilöille yhteisiä ammatilliseen kehitykseen vaikuttavia asioita, mutta pidetään mielessä myös ammatillisen kehityksen yksilöllisyys ja omakohtaisuus (Komulainen, 2010, 45).

Tutkijat ja opiskelijat ovat ilmaisseet huolensa yliopistollisen opetuksen vieraantuneen tieteellisyydellään käytännöstä (ks. esim. Kiviniemi, 2000). Paitsi että harjoitteluita vähennetään tai muutetaan, ei niiden koeta myöskään antavan riittävää perehdytystä koulutodellisuuteen, kuten vuorovaikutukseen ja erilaisiin ongelmatilanteisiin (Kiviniemi, 2000, 50). Voisiko kesäleirityöstä olla apua tähän opettajankoulutuksen aiheuttamaan puutokseen?

## 2 Teoreettinen tausta

Tämän tutkielman kannalta keskeisiä käsitteitä ovat opettajan ammatillinen kehittyminen, työssä oppiminen ja kesäleirityö. Opettajan ammatillisen kehityksen teoria kuvailee muutoksia opettajassa ja luo katsauksen opettajaidentiteettiin, käyttäteoriaan, opettajan ammatin erityispiirteisiin, opettajankoulutukseen ja opettajan ammatillisen kehityksen vaiheisiin. Kesäleirityössä oppiminen on työssä oppimista, joten toisessa alaluvussa paneudutaan tarkastelemaan työssä oppimisen teoriaa.

### 2.1 Opettajan ammatillinen kehittyminen

Opettajan ammatillisella kehitymisellä tarkoitetaan muutoksia opettajaksi opiskelevan käyttäytymisessä, tiedoissa, taidoissa, uskomuksissa, käsityksissä, mielikuvissa, persoonallisuudessa sekä kognitiivisissa prosesseissa. Opettajan ammatillinen kehittyminen on sisäistä kasvua: opettajan asenteet, kriittinen reflektointi, ammatillinen minäkäsitys ja pedagogiset ja didaktiset taidot kehittyvät. (Väisänen & Silkelä, 2003; Niikko, 1998, 7.)

Opettajan ammatilliseen kehitykseen kuuluvat Hammernessin ja muiden (Hammerness, Berliner, Darling-Hammond, Conchran-Smith, McDonald & Zeichner, 2005, 383) mukaan identiteetin, ammattilaisuuden, aineenhallinnan, muutosagenttina toimimisen, kasvattajuuden ja moraalisen toimijuuden kehittyminen. Opettajan ammatillisessa kehityksessä on kyse oman opetustyylin ja itsenäisen otteen etsimisestä muiden antamien mallien avulla. Se on kokemuksen kartuttamista erilaisissa tilanteissa. Opettajan ammatillisessa kehityksessä on myös kyse asiantuntijuuden kehittymisestä, rutinoitumisesta ja tilanteiden hallinnan kehityksestä. (Väisänen & Silkelä, 2003; Hammerness ym., 2005, 360-363.) Opettajan ammatillisessa kehityksessä opettajan kyky mukautua tilanteeseen ja improvisoida paranevat (Hammerness ym., 2005, 361). Laineen (2004, 64) mukaan riippumattomuus on yksi ammatillisen kehittymisen mitta.

Opettajan ammatillinen kehittyminen on osa elinikäistä oppimisprosessia (Komulainen, 2010, 45; Hammerness ym., 2005, 365; Niikko, 1998, 7, 92; Tahvanainen, 2001, 76). Opettajaksi kehittyminen voi mahdollisesti alkaa jo hyvinkin varhain ennen opettajankoulutusta: ennen opettajankoulutusta hankitut kokemukset luovat perustan, joka vaikuttaa

tulevan opettajan tapaan opettaa, ja ne ohjaavat opettajan identiteetin kehittymistä läpi elämän (Niikko, 1998, 7; Väisänen & Silkelä, 2000, 132). Niikko (1998, 92) kuvaa, kuinka opettajaksi tuleminen ei ole vain itsestään tapahtuva kypsymistapahtuma, vaan se on oppimisprosessi ja laaja-alainen kasvun prosessi, jossa opettajalla itsellään, ympäristöllä ja kulttuurilla on tärkeä merkitys. Opettajaksi kasvaminen on myös Komulaisen (2010, 45) mukaan monimuotoinen, yksilöllinen ja yhteisöllinen oppimisprosessi, jolle on tyypillistä kontekstisidonnaisuus ja pitkäkestoisuus.

Niikko (1998, 33) kuvailee opettajaksi kehittymisen prosessin liittyvän omaan persoonalliseen ympäristöön, kuten perheeseen, harrastuksiin, elämänvaiheisiin, positiivisiin ja kriittisiin tapahtumiin, kriiseihin ja yksilöllisiin taipumuksiin. Työllistytyään opettajan uralle, ammatilliseen kasvuun vaikuttavat urakehä, kuten työhön otto, vakiintuminen, turhautuminen, kiinnostus, pätevyys, sekä uran jättö. Opettajan ammatilliseen kehitykseen työelämässä vaikuttaa myös organisaatioympäristö, kuten yhteiskunnalliset odotukset, johtamistyyli, säädökset, ammattiliitot ja -järjestöt, sekä luottamustoimet. (Niikko, 1998, 33.) Tunteet ja tunnetilat ovat myös vahvasti yhteyksissä kaikessa oppimisessa ja kasvussa (Aarto-Pesonen, 2013, 248). Ne voivat parantaa tai heikentää ammatillista kehittymistä (Mäki, 2015, 137). Seinä ja Helander (2007, 23-25) kokevat toiselta oppimisen olevan ammatillista kehitystä parhaimmillaan. Heidän mukaansa yhteistyö antaa uusia näkökulmia, rikastuttaa, rohkaisee ja opettaa. Ryhmätyö myös tukee ja kehittää luottamusta, jakamista ja avoimuutta. (Seinä & Helander, 2007, 17, 21, 23-25.)

Opettajan ammatillisen kehityksen tutkimuksessa käytetään erilaisia käsitteitä kuvaamaan opettajan ammatillista kehitystä. Näitä ovat Karin ja Heikkisen (2001, 43-44) mukaan esimerkiksi ammatillinen minäkäsitys, ammatillinen kasvu ja opettajan ammatillinen kehittyminen. Käsitteet eivät tarkoita täysin samaa, mutta niiden avulla lähestytään kuitenkin samaa ongelmakokonaisuutta. (Komulainen, 2010, 45.) Tässä tutkielmassa käytetään termiä ammatillinen kehittyminen tai ammatillinen kehitys.

Opettajan ammatillisen kehityksen tutkimuksen kenttä on laaja (Niikko, 1998, 8). Tämän vuoksi tässä pro gradu -laajuisessa tutkielmassa ei yritetä kattaa koko tutkimuksellista kenttää, vaan perehdytään teorioiden perusteisiin, sekä tekijöihin, joiden katsotaan olevan tärkeitä erityisesti luokanopettajaopiskelijan ammatilliselle kehitykselle. Seuraavaksi käsitellään opettajan ammatillista identiteettiä, käyttöteoriaa osana opettajan ammatillista kehitystä, opettajan työn ominaispiirteitä ja luokanopettajakoulutusta osana opettajan ammatillista kehitystä. Alaluvun loppuksi luodaan katsaus kiisteltyihin, mutta mainitsemisen arvoisiin opettajan ammatillisen kehityksen vaiheteorioihin.

### 2.1.1 Opettajan ammatillinen identiteetti

Ammatillinen identiteetti muodostaa Mäen (2015, 31) mukaan ammatillisen kasvun perustan. Se on ihmisen käsitystä itsestään työntekijänä ja suhteessa työhön (Mäki, 2015, 31). Eteläpelto ja Vähäsantanen (2008, 26) määrittelevät ammatillisen identiteetin elämänhistoriaan perustuvana käsityksenä itsestä ammatillisena toimijana, eli että millaisena ihminen itsensä näkee kullakin hetkellä suhteessa työhön ja ammatillisuuteen ja millaiseksi hän haluaa tulevaisuudessa työssään tulla. Heidän mukaansa ammatilliseen identiteettiin kuuluvat myös ihmisen kuulumisen ja samastumisen kokemukset, se, mitä pidetään tärkeänä ja se, mihin omassa ammatissa sitoudutaan, sekä työtä koskevat arvot, eettiset ulottuvuudet, tavoitteet ja uskomukset.

Jokaisen opettajan kehitysprosessi on yksilöllinen, ainutlaatuinen ja persoonallinen. Kehitys on erilaista riippuen siitä, missä vaiheessa opettaja on kehitystään ja miten hän itse näkee kehityksensä. (Niikko, 1998, 92.) Laine (2004, 76) kuvailee ammatillisen identiteetin muotoutuvan, kun minä realisoituu suhteessa ammattiin, tulevaan työtehtävään ja sen vaatimuksiin. Hän luettelee Kelchtermansin (1993) määrittelemät ammatillisen identiteetin ulottuvuudet: minäkäsitys, itsetunto, työmotivaatio, työtyytyväisyys, tehtäväkuva ja tulevaisuuden kuva (Laine, 2004, 76). Ammatillinen identiteetti on aina kytköksissä ihmisen kokonaisidentiteettiin (Laine, 2004, 77). Erityisesti opettajan työssä, jossa oma minuus ja tunteet ovat mukana vahvasti, vaaditaan nimenomaan myös persoonallista kasvua (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2008, 28).

Opettajan ammatillinen identiteetti ja opettajapersoonallisuus heijastuvat aina hyvään opettajuuteen Laineen (2004, 148-150) tutkimuksen mukaan. Hänen tutkimuksessaan tärkeinä opettajan persoonalle pidettiin luonnollisuutta, lämpöä, reaktiivisuutta, tasapainoisuutta, muuntautumiskykyä, joustavuutta ja ennakkoluulottomuutta. Laine jakaa opettajan ammatillisen identiteetin omien ominaisuuksien ja opettajan profession sisällön ulottuvuuksiin (Laine, 2004, 177).

Opettajaidentiteetin rakentaminen on koko elämän mittainen projekti ja prosessi. Opettajan ammatillinen ja persoonallinen identiteetti rakentuu opintojen aikana erilaisissa ymmärtämysyhteyksissä, kuten koulutuksessa, harjoitteluissa ja keskusteluissa eri ihmisten kanssa. (Väisänen & Silkelä, 2003; Mäki, 2015, 31-32.) Opettajan ammatillisen kehityksen pohjalla ovat aina opettajan omat koulukokemukset. Koulua yli kymmenen vuotta käyneenä luokanopettajaopiskelijat ovat olleet osa koulukulttuuria jo pitkään ja siellä saaduilla kokemuksilla on suuri vaikutus etenkin ennakkokäsityksiin opettajuudesta.

(Hammerness ym., 2005, 359; Tahvanainen, 2001, 93.) Tärkeä osa ammatillista identiteettiä on sen historian ymmärtäminen, sekä jatkuvuus ja tulevaisuuden näköalat (Laine, 2004, 186; Heikkinen, 1998, 97). Myös Penttinen (2003, 21) käsittelee tutkimuksessaan opettajan identiteettiä ja tätä kautta yksilöllistä oppimista ja siihen sisältyviä eroja. Yksilölliseen oppimiseen liittyvät hänen mukaansa kokemus, merkitys, reflektio, konstruktivismi sekä oma opetusfilosofia.

Väisäsen ja Silkelän (2003) mukaan itsensä tiedostaminen on opettajaksi kasvun tärkeimpiä edellytyksiä. He perustelevat tätä tuomalla esiin, että opettaminen on toimintaa, joka on sidottu yksilön persoonaan ja identiteettiin, ja että jokaisen kasvattajan opettajaminäkäsitys ja opettajaidentiteetti kehittyvät hänen ainutlaatuisen persoonallisuutensa varassa. Opiskelijat rakentavat ammattifilosofiaansa ja ammattirooliaan, sekä oppivat ymmärtämään itseään ja muita rakentaessaan opettajaidentiteettiään. Opettajaidentiteettiin liittyvät Väisäsen ja Silkelän sanojen mukaan myös tietoisuus omista arvoista, asenteista, oppimistyyleistä ja kehityksestä persoonana. (Väisänen & Silkelä, 2003.)

Opettajien ammatillista kehitystä estää Heikkisen (1998, 98-99) mukaan yhteinen ongelma, jota hän kutsuu vahvuuteen sairastumiseksi. Tällä tarkoitetaan sitä, kuinka persoonallaan muiden hyväksi työskennellessään opettajalla ei ole tilaa omalle heikkoudelleen tai omalle kohdalleen sattuneelle kriisille. Heikkisen mukaan opettajien ammatti-identiteettiin kuuluu ammatillinen onnellisuusmuuri, jonka suojassa opettaja hallitsee työnsä kaikissa tilanteissa. Myöntäessään vajavaisuutensa ja avuntarpeensa etenkin kriisin kohdatessa opettaja voi kehittyä ammatillisesti mitä parhaiten. (Heikkinen, 1998, 98-99.)

Ammatillisella identiteetillä on persoonallisen puolen lisäksi myös sosiaalinen puoli. Sosiaalisuus vaikuttaa vahvasti ihmisen kokonaisidentiteettiin ja sitä kautta myös ammatti-identiteettiin: elämmehän me jatkuvassa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toistemme kanssa. Sosiaaliseen identiteettiin liittyvät esimerkiksi halu saada huomiota, tunnustusta ja arvostusta muilta, sekä reflektio siitä, mitä muut meistä ajattelevat. Sosiaaliseen ammatilliseen identiteettiin liittyy myös puhetapa ja elämäkerrallinen kertomus ammatti-identiteetistä. (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2008, 34-35.)

### 2.1.2 Käyttöteoria ja opettajan ammatillinen kehitys

Kiviniemi (2000, 20) luonnehtii opettajan työtä ammatiksi, jota opettaja toteuttaa oman ammatillisen opetus- ja kasvatuskäsityksensä mukaisesti. Voidaan hänen mukaansa puhua käyttöteoriasta, joka kehittyy opetustyöhön liittyvien kokemusten lisääntyessä. Käyttöteorian mukaan opettajalla on käytännöllistä tietämystä työstään, opettamisesta ja oppimisesta ja tämä tietämys vaikuttaa keskeisesti jokapäiväisessä työssä tehtäviin ratkaisuihin. (Kiviniemi, 2000, 20.)

Opettajan käyttöteorioiden erityispiirre on se, että ne ovat usein tiedostamattomia. Opettajien on usein vaikeaa tiedostaa selkeästi, mitkä kaikki tekijät ohjaavat heidän työtään. Sen vuoksi opettajan työ edellyttää tutkivaa ja reflektoivaa otetta, sekä metakognitiota, oman oppimisen ja ajattelun reflektointia. (Kiviniemi, 2000, 21-22; Hammerness ym., 2005, 366, 376; Tahvanainen, 2001, 56.) Elinikäinen oppiminen edellyttää muutoksia vahvasti istuvissa uskomuksissa, käytänteissä ja vanhoissa rutiineissa (Hammerness ym., 2005, 365). Kiviniemi esittää Smythin (1987) ajatuksen siitä, kuinka opettajia olisi rohkaistava kriittisesti arvioimaan omia käsityksiään yhteiskunnasta, koulutuksesta ja pedagogiikasta. Kiviniemi ja Tahvanainen nostavat esiin myös ajatuksen työtään tutkivasta opettajasta, jossa pyrkimyksenä on omista kokemuksista oppimalla kehittää työhön liittyvää käyttöteoriaa. (Kiviniemi, 2000, 21-22; Tahvanainen, 2001, 57-58.) Asiantunteva opettaja pyrkii määrittelemään uudelleen tehtäviään ja toimintaansa ja haastaa jatkuvasti itseään kehittymään (Laine, 2004, 63).

Ruohotie (2008, 106) korostaa metakognition merkitystä opettajan ammatilliselle kehitykselle kertoen, että ”metakognitiiviset taidot, siis itsesäätely- ja korkean asteen ajattelun taidot, ovat välttämättömiä asiantuntemuksen hyödyntämiselle sekä asiantuntijuuteen sidoksissa olevan tietämyksen ja tietotaidon jatkuvalla ylläpitämiselle ja uusintamiselle”. Hänen mukaansa metakognitio on yksilön jatkuvaa pyrkimystä reflektoida ja ymmärtää omaa toimintaansa, sekä kehittyä ja oppia uutta. (Ruohotie, 2008, 106-107.)

Opettajan on hallittava työssään samanaikaisesti monia asioita aina luokan hallinnasta opetettaviin sisältöihin ja tilanteiden ja tunteiden tulkintaan. On siis väistämätöntä, että opettaja tekee monet päätökset ja toimii niiden pohjalta intuitiivisesti. Tämän vuoksi on erityislaatuista tärkeää, että opettaja kehittää metakognitiotaan, on tietoinen ajattelunsa ja toimintaansa vaikuttavista asioista, sekä pyrkii aktiivisesti kehittämään osaamistaan. (Hammerness ym., 2005, 374.)

Väisänen ja Silkelä (2000, 132) puhuvat uskomuksista opettajan työssä. Heidän mukaansa opettajan jokapäiväisessä työssä esiintyy erilaisia uskomuksia, arvoja, tietoa ja näiden ristiriitaisuutta. Monesti etenkin luokanopettajaopiskelijoiden mielikuvat itsestä opettajana ovat ristiriidassa sen kanssa, millaisiksi opettajiksi he haluaisivat tulla. Ammatillisessa kehityksessään luokanopettajaopiskelijat yrittävät sovittaa yhteen erilaisia mielikuvia itsestään ja opettajista, ja pyrkivät perustelevaan ja oikeuttamaan toimintaansa. Myös Väisänen ja Silkelä korostavat tiedostamisen, tutkimisen ja itsensä kehittämisen tärkeyttä opettajankoulutuksessa osana opettajan ammatillista kehitystä. He muistuttavat, että uskomuksistaan ei voi koskaan päästä täysin eroon, mutta niiden avulla voidaan pyrkiä palvelemaan myönteisellä tavalla esimerkiksi identiteetin rakentamista ja todellisuuden jäsentämistä havainnoissa. (Väisänen & Silkelä, 132-133.)

### **2.1.3 Opettajan työn ominaispiirteitä nykypäivänä**

Yksilöllisyyden lisäksi opettajan kehittyminen on sosiaalista ja ammatillista, sillä se on riippuvainen kunkin ammatin asettamista tehtävistä ja vaatimuksista (Niikko, 1998, 92). Persoonalliset tekijät, opettajan ammatti-identiteetti ja käyttöteoria ovat keskeisessä roolissa hyvän opettajan ominaispiirteissä. Opettajan kehittyminen tapahtuu kuitenkin aina jossakin sosiaalisessa, historiallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa, joka asettaa reunaehdot opettajan kehittymiselle (Niikko, 1998, 92). Seuraavaksi perehdytään opettajan työn ominaispiirteisiin sekä nykypäivän opettajuuden haasteisiin.

Tynjälä, Virtanen ja Valkonen (2005, 30) kuvailevat ammattilaisen taitoja nyky-yhteiskunnassa. Näitä ovat heidän mukaansa globalisaatio, tieto- viestintä- ja automaatiotekniikan kehitys, verkostoituminen, innovatiivisuus, sopeutuvainen eksperttiys, luotettavuus ja täsmällisyys. Yleiset nykyammattilaisen hyvät taidot ovat osaltaan myös ammattilaisen opettajan taitoja.

Kiviniemi (2000, 19) kuvaa opettajan ammatin olevan jatkuvassa muutoksessa. Yhteiskunnalliset muutokset heijastuvat välittömästi opettajan työhön ja lasten kohtaama todellisuus poikkeaa edellisistä sukupolvista huomattavasti. Nykypäivän postmodernissa maailmassa perinteiset arvot ja käsitykset ovat muutoksessa ja paineet ajasta ja tilasta muuttavat opettajan työtä. (Kiviniemi, 2000, 19; Laine, 2004, 52-53.) Paitsi että opettaja muuttuu muuttuvan maailman mukana, toimii hän myös muutosagenttina, eli ottaa entistä aktiivisemmän roolin opetuksen ja oman ammattinsa kehittäjänä (Tahvanainen, 2001, 58).

Lapinoja ja Heikkinen (2008, 144) toteavat koulutyön palvelevan yhä yleisemmin ta-  
loutta: opettajan työn ehdot ilmaistaan taloudellisen kilpailukyvyn näkökulmasta ja ope-  
tukselle luodaan standardeja. Kasvatuksella tavoitellaan kuitenkin heidän mukaansa hy-  
vää elämää, jonka osana on autonomia. Autonomia kytkeytyykin vahvasti opettajan työ-  
hön. Opettajalla on henkilökohtainen, ammatillinen vapaus ja vastuu. (Laine, 2004, 53;  
Lapinoja & Heikkinen, 2008, 144-145.) Myös koululla ajatellaan olevan oma autonomi-  
nen funktionsa yhteiskunnassa ja koulutuksen tavoitteena on tehdä oppilaista autonomi-  
sia toimijoita (Lapinoja & Heikkinen, 2008, 145). Opettajan työtä on kuvailtu myös indivi-  
dualistiseksi ja yksinäiseksi. Viime aikoina yhteisöllisempi työskentelytapa on alkanut  
kuitenkin yleistyä. (Jokinen, Markkanen, Teerikorpi, Heikkinen & Tynjälä, 2012, 28.)

Opettajan työlle ominaista on työuran alkuvaiheen haastavuus. Monissa muissa työteh-  
tävissä eteneminen tapahtuu vähemmän vastuullisista tehtävistä vastuullisempiin, mutta  
opetuslalla vastavalmistuneet opettajat siirtyvät usein saman tien täyteen pedagogi-  
seen ja juridiseen vastuuseen. Uusi opettaja voi kokea esimerkiksi stressiä, epäillä ky-  
kyjään ja opetustaan sekä pelätä työttömyyttä. (Jokinen ym., 2012, 27.) Opettajan työtä  
Suomessa kuvaa myös tieteellisyys ja korkea kouluttautuneisuus: opettajan ammatin  
kelpoisuudet, koulutukseen pääsy ja koulutuksen sisällöt ovat tarkkaan valvottuja (Laine,  
2004, 55).

Opettajan työ on vaativaa, sillä aineenhallinnan lisäksi opettajan on hallittava kasvatuk-  
sellisia ja sosiaalisia taitoja, sekä taitoja työyhteisössä (Hammerness ym.,  
2005, 359; Laine, 2004, 77). Opettajan työ on sekä pitkäjänteistä että spontaania: toi-  
mintaa ohjaavat suunnitellut pitkän aikavälin tavoitteet, mutta tilanteessa pitää tehdä no-  
peita oivalluksia ja ratkaisuja (Laine, 2004, 77). Kiviniemi (2000, 126) esittää tutkimuk-  
sessaan, että häiriökäyttäytyminen ja levottomuus ovat lisääntyneet koulussa ja kasva-  
tustehtävä on tullut vaikeammaksi. Hänen mukaansa suurin osa opettajien ajasta luok-  
katilanteessa menee varsinaisen opetuksen sijasta kasvatuksellisiin tehtäviin. Erityisesti  
viime vuosina oppilaiden käytös on muuttunut levottomampaan suuntaan ja häiriökäyt-  
täytyminen on lisääntynyt. (Kiviniemi, 2000, 126.)

Laine (2004, 136) esittää tutkimuksessaan luokanopettajaopiskelijoiden kokevan tär-  
keiksi ammatillisessa kehityksessään didaktisen osaamisen, affektiivisen oppilaskeskei-  
syyden, tavoite- ja tehtäväorientaation, ilmapiirin, vuorovaikutuksen ja yhteistyön sekä  
vaikuttamisorientaation. Opettajan taitoja ovat Väisäsen ja Silkelän (2003) mukaan muun  
muassa muutosherkkyys, epävarmuuden sietokyky, vastuun ottaminen, vuorovaikutus-



taidot, teknologinen osaaminen, valintojentekotaidot, oppimistaidot, luovuus, hyvä yleissivistys, sekä halu ja kyky laittaa itsensä likoon. Laine (2004, 61) myös kuvailee asiantuntevan opettajan piirteitä, joihin kuuluvat esimerkiksi hyvä yleissivistys, esiintymistaito, muisti ja oppimiskyky, kunnianhimo, tarmokkuus, yhteistyökyky, ennakkoluulottomuus, rohkeus, opinhaluisuus, terve itsetunto ja arvostava asenne ihmissuhteita, työpaikkaa ja omaa ammattia kohtaan.

Heikkinen (1998, 93-96) käsittelee kriisejä opettajan työssä. Hän kuvailee opettajan työtä toisinaan jopa kaoottisen ja hajottavan ristivetoisuuden keskellä elämiseksi: opettajan tulisi osata suhtautua oikein lasten ja nuorten ristiriitoihin, kyetä toimimaan erilaisten ja vaikeastikin käyttäytyvien vanhempien kanssa yhteistyössä ja käsitellä työyhteisössään ilmenevää erilaisuutta ja erimielisyyttä. Resurssien puute, opetukselle annetut tavoitteet ja odotukset opettajaa kohtaan luovat kaaosta opettajan työssä. Tärkeäksi selviytymiskeinoksi Heikkinen osoittaa tähän selkeän jäsentelyn ja perustelun opettajan työssä, mitä tukee pohjalla oleva oman ammatillisen identiteetin hahmottaminen. (Heikkinen, 96.)

#### **2.1.4 Opettajankoulutus ja opettajan ammatillinen kehitys**

Tässä tutkielmassa perehdytään luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksiin ammatillisesta kehittymisestään. Koska tutkimushenkilöt ovat opiskelijoita, on opettajankoulutuksella tutkimushetkellä suuri merkitys heidän ammatilliseen kehitykseensä. Seuraavassa tarkastellaan opettajankoulutusta ja sen vaikutusta opettajan ammatilliseen kehitykseen.

Kiviniemi (2000, 22) kuvailee opettajankoulutuksen pyrkimyksenä olevan auttaa opiskelijoita ottamaan vastuuta omasta ammatillisesta kehittymisestään sekä auttaa heitä kehittämään sellaisia valmiuksia, joiden avulla he myöhemmin pystyvät kehittymään ja muuntautumaan työssään. Opettajankoulutuksessa pyritään noudattamaan oppimiskäsitystä, jonka mukaan korostetaan opettajaksi opiskelevan aktiivista roolia ja käyttöteorioiden omakohtaisuutta (Kiviniemi, 2000, 22). Koulutuksen avulla voidaan myös vahvistaa ja suunnata toimivan ammatti-identiteetin muodostusta (Laine, 2004, 77). Opettajankoulutuksen tulisi olla syväoppimiseen tähtäävää, tavoitteellista ja tarjota tukea metakognitiivisten valmiuksien hyödyntämiseen ja kehittämiseen (Ruohotie, 2008, 120).

Koska ammatillinen kehittyminen on elämänmittainen prosessi, on opettajankoulutus vain lyhyt osa opettajan ammatillista kehitystä (Hammerness ym., 2005, 359). Opetta-

jankoulutuksen aikana saatu teoriatieto ja käytännöstä saatu kokemus yhdistyvät vähitellen ammatinhallinnaksi, joka kehittyy edelleen ja tarkentuu oman työuran aikana (Komulainen, 2010, 45).

Aarto-Pesonen (2013, 247) huomasi tutkimuksessaan opettajankoulutuksen saavan opiskelijoissa aikaan minäkuva, ammatillista ymmärrystä ja opettajana toimimista ravistelevan kokonaisvaltaisen kasvuprosessin. Laine (2004, 151-174) tutki myös opettajankoulutusta luokanopettajaopiskelijan ammatilliseen kehitykseen. Tutkimuksessaan hän sai monitahoisia tuloksia, joiden mukaan opettajaopiskelijat tunsivat saaneensa pääasiassa positiivisia, mutta myös ahdistavia ja turhauttaviakin kokemuksia koulutuksessaan. Tutkimuksessa kävi ilmi, että opiskelijat pitivät erityisesti harjoitteluita hyvinä oppimiskokemuksina, kun taas negatiiviset tunteet suuntautuivat tiettyihin kursseihin ja niiden suoritustapoihin. (Laine, 2004, 151-174.)

Tutkiessaan opettajankoulutusta ja siinä erityisesti harjoitteluita, Komulainen (2010, 5) totesi harjoittelussa keskittyttävän opettajan ammatillisten ja didaktisten perustaitojen tukemiseen kognitiivisten taitojen ja opettajapersoonallisuuden jäädessä taka-alalle. Tutkimuksen mukaan harjoittelussa opettajaopiskelijat kokivat saavansa hyvän tuen didaktisten ja pedagogisten taitojen kehittymiseen, mutta vähemmän tukea vuorovaikutustaitoihin ja aineiden hallintaan. Kiviniemi (2000, 22) puoltaa tutkimustuloksia tuomalla esiin epäilyn siitä, kuinka reflektiivistä oppimisenäkemyksestä on helppo korostaa periaatteellisella tasolla, mutta ei niinkään käytännössä.

Kiviniemi (2000, 49-50) kritisoi tutkimuksessaan opettajankoulutuksen harjoitteluiden olevan liian kaukana todellisesta opetustyöstä. Hänen mukaansa normaalikoulujen harjoitteluolosuhteet ovat laboratoriomaiset ja harjoittelu on kuin eräänlaista sirkustelua. Opettajaopiskelijat kokivat, että opetusharjoittelussa koulutodellisuuteen perehtyminen jää puutteelliseksi ja rajatuksi. He toivoivat myös esimerkiksi lisää vuorovaikutukseen ja erilaisiin ongelmatilanteisiin liittyvien taitojen harjoittelua. Toisaalta tutkimuksessa kävi kuitenkin myös ilmi, että opiskelijat kokivat harjoitteluiden vaikuttavan keskeisesti heidän ammatilliseen kehitykseensä.

Aarto-Pesonen (2013, 248) osoitti tutkimuksellaan opettajankoulutuksen aikana tapahtuvassa ammatillisessa kehityksessä opiskelijoiden kehittyvän itsenäisyyttä ja yksilöllisyyttä korostavista, yksinäisistä puurtajista kollegoita ja yhteisöjä huomioiviksi opettajiksi. Hammerness ja muut (2005, 365) puoltavat tätä perustelemalla ammatillisen kehityksen aikana kehittyvän myös kyky oppia muilta.

### 2.1.5 Opettajan ammatillisen kehityksen vaiheista

Monet tutkijat ovat yrittäneet määritellä opettajan ammatillisen kehityksen kulkua ja vaiheita, mutta yhtä pätevää teoriaa ei ole pystytty muodostamaan. Vaihemalliteorioilla on pyritty kuvailemaan joitakin mahdollisia opettajan ammatillisen kehityksen sekä osaavan ammattilaisen piirteitä. Vaihemalliteoriat ovat kuitenkin saaneet osakseen paljon kritiikkiä, koska niissä unohdetaan opettajan ammatillisen kehityksen yksilöllisyys ja kompleksisuus. (Hammerness ym., 2005, 380-381.) Seuraavassa esitellään muutamia tunnettuja opettajan ammatillisen kehityksen vaiheiden teorioita.

Hammerness ja muut esittävät Fullerin (1969) teorian, jonka mukaan opettajan ammatillinen kehitys etenee itseen keskittymisestä oppilaisiin ja opetukseen keskittymiseen. Myös useissa muissa tutkimuksissa on havaittu samankaltaisia kehityskulkuja. Hammernessin ja muiden mukaan Carter ja muut (1988) taas ovat tutkineet noviisiopettajien ja kokeneiden opettajien ajattelua. He ovat havainneet noviisiopettajien ajattelevan luokkatilanteessa yleistävästi ja pinnallisesti, kun taas kokeneempien opettajien ajattelu on keskittynyt yksityiskohtaisempiin, henkilökohtaisempiin ja monimutkaisempiin havaintoihin. (Hammerness ym., 2005, 379.)

Niikon sekä Hammernessin ja muiden mukaan Berliner (1994) on kehittänyt vaihemalliteorian, jossa hän kuvaa opettajan ammatillisen kehityksen kulkua noviisista edistyneeseen aloittelijaan, pätevään, taitavaan ja lopulta eksperttiin opettajaan. Näissä vaiheissa opettaja kehittyy opetuksen peruselementtien suorittamisesta tietouden kartuttamiseen ja tietoihin päätöksiin opetustilanteissa itsereflektion ja kokemuksensa avulla. Tähän kehitykseen kuluu Berlinerin mukaan viidestä seitsemään vuotta. Vain harva saavuttaa Berlinerin mukaan ekspertin opettajan tason, jossa opettaja aistii sopivan toimintamallin kaikissa erilaisissa tilanteissa. (Hammerness ym., 2005, 380; Niikko, 1998, 43-45.)

Niikko esittää, kuinka Harvey, Hunt ja Schroeder (1961) ovat kehittäneet kognitiivisen vaihemallin, joka liittyy arvoihin, uskomuksiin, asenteisiin ja kokemusten tulkintaan. Heidän nelivaiheisessa mallissaan opettaja lähtee yksipuolisen riippuvuuden vaiheesta, jossa hän on minäkeskeinen ja korostaa ulkoisia syy-seuraussuhteita ja konkreettisia perussääntöjä. Toisessa, negatiivisen riippuvuuden vaiheessa opettajat tutkivat itseään osana ulkoisia malleja ja normeja sekä olosuhteita. Kolmannessa, ehdollisen riippuvuuden ja vastavuoroisuuden vaiheessa opettajat tarkastelevat asioita perusteellisemmin. Viimeisessä, yksilöiden välisessä riippuvuudessa taas opettajat saavuttavat integroituneen ja riippumattoman joukon sisäisiä sääntöjä tai malleja. (Niikko, 1998, 39.)

Niikon mukaan Kagan (1992) tutki opettajaopiskelijoiden ammatillista kasvua ja rakensi sen perusteella opettajan ammatillista kehitystä ilmentävän teoriamallin: alussa tärkeää on painotus itseen ja persoonallisiin uskomuksiin ja kokemuksiin – nämä pysyvät josta-kuinkin joustamattomina opettajankoulutuksen ajan. Opettajankoulutuksessa olevilla on ihanteellisia ja epärealistisia kuvia harjoittelusta ja käytännöstä. Opettajaopiskelija pyrkii ratkaisemaan kuvan itsestään opettajana: se rakennetaan uudelleen ja vasta kun ollaan sinut sen kanssa, voidaan keskittyä opetus- ja kasvatustoimintaan, sekä oppilaiden oppimiseen. Opettajaopiskelijan ongelmanratkaisutaidot pääsevät kehittymään, kun he omaavat valmiuksia yhdistää edellä mainitut neljä asiaa. Opettajaopiskelijoiden kasvuun vaikuttaa siis se, kuinka hyvin he pystyvät havaitsemaan ja ymmärtämään omat uskomuksensa ja muuttamaan niitä. Tähän vaikuttaa nimenomaan selvyys itsestä opettajana. (Niikko, 1998, 46-48.)

Ruohotie (2008, 113-117) esittää Mentkowskin tutkijaryhmän (2000) mallin transformaatiivisista oppimissykleistä, joissa metakognitiolla on keskeinen asema. Mallin mukaan ammatillista kehitystä tapahtuu aluksi soveltamalla metakognitiivisia strategioita, arvioimalla omaa suoritusta ja viimeiseksi perehtymällä erilaisiin näkökulmiin ja aktiviteetteihin. (Ruohotie, 2008, 117.)

Tahvanainen (2001, 79-81) esittää Furlongin ja Maynardin (1995) viisivaiheisen mallin opettajaopiskelijoiden ammatillisesta kehitymisestä. Heidän mukaansa opettajaopiskelijan ammatillinen kehittyminen etenee aloitusvaiheen idealismista henkilökohtaiseen hengissä selviytymiseen, vaikeuksien käsittelyyn, tasanteen saavuttamiseen ja edistymiseen. Furlong ja Maynard korostavat kuitenkin, että vaiheet eivät ole erillisiä ja kiinteitä, vaan muuttuvia ja yhteydessä toisiinsa. (Tahvanainen, 2001, 79-81.)

Jotkut tutkijat ovat pyrkineet määrittelemään myös opetustaitojen kehittymistä. Esimerkiksi Joyce ja Showers (2002) ovat kuvailleet opettajien oppimisen, kokeilun ja reflektion vaikutusta opetustaitoihin. Heidän mukaansa vertaistuki ja palaute kehittävät, vahvistavat ja hiovat opetustaitoja. (Hammerness ym., 2005, 380.)

Kuten edellä on mainittu, teoriat erilaisista ammatillisen kehityksen vaiheista ovat saaneet osakseen kritiikkiä, sillä ne kuvailevat liian yleistävästi opettajan ammatillisen kehityksen kulkua. On hyvin vaikeaa luoda sellaista opettajan ammatillista kehittymistä kuvaavaa teoriamallia, joka olisi sovellettavissa kaikkiin nykyisiin ja tuleviin opettajiin. Opet-

tajuuden kehitys on yksilöllinen, moni-ilmeinen ja kompleksinen prosessi, johon vaikuttavat muun muassa aiemmat kokemukset ja koulutus. Vaihemalliteorioita on kritisoitu myös niiden tavasta aliarvioida opettajien oppimista ja kehitystä. (Hammerness ym., 2005, 380-381; Niikko, 1998, 92; Tahvanainen, 2001, 89-91.) Niikko (1998, 92) täsmentää, että opettajaksi kehittymisen kuvaamisessa tarvitaan samanaikaisesti useita lähestymistapoja ja teorialleja.

## 2.2 Työssä oppiminen

Työssä oppiminen vaikuttaa vahvasti opettajan ammatilliseen kehitykseen ja tämän vuoksi se on toinen tutkielman tärkeistä pääkäsitteistä. Työssä oppimisen teoria on alun perin lähtöisin ammatillisen ja ammatillisen korkea-asteen koulutuksen parista (Jokinen, Lähteenmäki & Nokelainen, 2009). Työssä oppiminen on kuitenkin myös osa monesti enemmän tutkimuspainotteista yliopistokoulutusta esimerkiksi harjoitteluiden, havainnoinnin ja muun käytännön kokemuksen kautta. Seuraavassa tarkastellaan työssä oppimisen teoriaa linkittäen se opettajankoulutukseen ja elämänmittaiseen oppimiseen.

Kelpoisuuteen johtava opettajan peruskoulutus on vain ensiaskeleksi opettajan ammatillisessa kehittymisessä, sillä työuran edetessä opettaja oppii jatkuvasti kokemuksellisesti työkokemuksen karttumisen ja kouluorganisaation jäsenenä toimimisen kautta. Tätä kutsutaan opettajan työssä oppimiseksi. (Johnson & Alamaa, 2012, 251.) Myös kesäleirityössä oppiminen on työssä oppimista. Opettajan työssä voi kehittyä refleктоimalla omaa työtä ja toimintaa osana kasvatusyhteisöä. Valmiudet reflektointiin edellyttävät vahvaa opetusalan teoreettista perustaa, jonka hankintaan yliopistollinen koulutus nimenomaan tähtää. (Koivisto, Yli-Suomi & Pakarinen, 2012, 258.) Työssä oppimisen tutkimusta voidaan tarkastella yksilöllisenä, yhteisöllisenä tai organisationaalisenä ilmiönä, sekä tehdä eroa työssä oppimisen formaalien ja informaalien teorioiden välille (Tynjälä, Virtanen & Valkonen, 2005, 28).

Työssä oppimista voi olla hankalaa tunnistaa, sillä oppimista tapahtuu jatkuvasti kaikilla elämän osa-alueilla ja yksilön kaikki kokemukset liittyvät hänen oppimaansa. Tätä kutsutaan elämänlaajuiseksi oppimiseksi (*lifewide learning*). Monesti oppiminen liitetään myös pääasiassa muodolliseen koulutukseen. Erilaisissa koulutuksissa onkin pyritty vähentämään oppimisen formaalia muotoa lisäämällä opiskeluun esimerkiksi keskustelua,

työssä oppimista ja projektitöitä. (Heikkinen & Tynjälä, 2012, 18-19, 21.) Parise ja Spillane (2010, 338-339) osoittivat tutkimuksellaan työssä oppimisen olevan vähintäänkin yhtä tärkeä tekijä opettajan ammatilliselle kehitykselle kuin niin sanottu formaali oppiminen. Heidän mukaansa akateemisessa koulutuksessa työssä oppimisen merkitystä ei nähdä tarpeeksi ja he toivoisivat koulujen johdon ja päätöstentekijöiden ottavan työssä oppimisen mahdollisuuden paremmin huomioon.

Työssä oppimiseen vaikuttaa vahvasti työntekijän motivaatio oppimiseensa. Työntekijän motivaation laatu ja määrä vaikuttavat työssä oppimisen menestykseen. (Tynjälä ym., 2005, 46.) Kuten kaikki oppiminen, myös työssäoppiminen on yksilöllistä ja siihen vaikuttavat muun muassa aiemmat kokemukset, oppimistyyli, ikä, työkokemus ja elämäntilanne (Heikkinen, 2006, 12-14; Virtanen, 2013, 75).

Työssä oppimisen päätavoite on ammatillisen osaamisen kehittäminen (Tynjälä ym., 2005, 29). Tynjälä ja muut (2005, 29) luonnehtivat Collinin mukaan työpaikalla tapahtuvaa työssä oppimista informaaliksi, satunnaiseksi ja käytäntöihin sidotuksi kokemukselliseksi oppimiseksi, jossa työtehtävät ja työn kontekstit määrittelevät työssä tapahtuvan oppimisen mahdollisuuksia ja joka on luonteeltaan vahvasti sosiaalista. Työssä oppimalla ammatillisessa kehityksessä olennaista on muodollisen teoreettisen tietämyksen, käytännöllisen tietotaidon sekä itsesäätelyn yhdistäminen joustavaksi toiminnaksi (Tynjälä ym., 2005, 37).

Työssä oppiminen alkaa usein jo opintojen aikana erilaisissa työharjoitteluissa. Koulutuksen aikaisella työssä oppimisella pyritään parantamaan ammatillista osaamista ja edistämään koulutuksen työelämälähtöisyyttä ja yhteistyötä koulutuksen ja työn välillä. (Tynjälä, Räisänen, Määttä, Pesonen, Kauppi, Lempinen, Ede, Altonen & Hietala, 2006, 15-16; Virtanen, 2013, 15-16.) Työssä oppiminen opintojen aikana nostaa tutkimuksen mukaan opiskelijoiden motivaatiota omaa alaansa kohtaan ja antaa myönteisiä oppimiskokemuksia (Virtanen, 2013, 18-19). Työssä oppiminen opiskelun aikana edellyttää pedagogista ohjausta ja arviointia, jotta se olisi tarkoituksenmukaista ja suunniteltua (Tynjälä ym., 2005, 43). Siirryttäessä koulutuksesta työelämään voi muutos olla suuri. Koulutuksessa tapahtuva oppiminen nähdään usein ”teorian pänttäämisinä” kun taas työharjoittelut nähdään todellisena ammattitaidon kehittämisenä. Ammatillisen kehittymisen kannalta tärkeää olisi kehittää oppimista, jossa teoria, käytäntö ja itsesäätelytaidot integroituvat. (Tynjälä ym., 2005, 37-38.)

Heikkisen ja Tynjälän (2012, 18) selvityksen mukaan opetusalan ammattilaiset oppivat työn kannalta merkityksellistä osaamista hyvin monenlaisissa yhteyksissä. Opettajan oppimista tapahtuu heidän mukaansa muun muassa itse työtä tekemällä, refleктоimalla, yhteistyötä tekemällä, tarttumalla uudenlaisiin tehtäviin, osallistumalla verkostoihin ja koulutustilanteisiin, organisoimalla hankkeita ja harjoittelemalla ammatissa vaadittuja taitoja työelämän ulkopuolella, kuten harrastuksissa (Heikkinen & Tynjälä, 2012, 18). Osaamisen kehittäminen, oman työn tutkiminen ja reflektointi toisten opettajien kanssa voivat pitää opettajan innostusta ja mielenkiintoa työhönsä yllä vuosi vuodelta (Karlberg-Grandlund & Korpinen, 2012, 167).

Työssä oppimista tapahtuu myös yhteistyössä kollegoiden kanssa. Parise ja Spillane (2010, 326) esittävät työssä oppimista tapahtuvan, kun ammattilaiset työskentelevät rinnakkain, tarkkailevat toisiaan, kyselevät kysymyksiä, keräävät informaatiota ja antavat palautetta toisilleen. Yhteistyön muotoja koulussa voivat olla esimerkiksi samanaikaisopetus, tiimityö, opetuksen suunnittelu yhdessä ja vertaisryhmämentorointi (Koivisto ym., 2012, 258; Karlberg-Granlund & Korpinen, 2012, 159-161). Vertaistuki ja mentorointi opettavat refleктоimaan, tiedostamaan ja ymmärtämään omia kehitys- ja tukitarpeita, sekä opettajantyön haasteita. Yhteistyö auttaa opettajaa myös jaksamisessa, ja se voi tukea ammatillista itsetuntoa ja voimaantumista. Kollegiaalisten verkostojen ja yhteistyön vahvuudeksi nimetään se, etteivät haasteet jää vain yksittäisen opettajan harteille, vaan ne voidaan jakaa ja tulkita yhdessä. (Karlberg-Granlund & Korpinen, 2012, 159-161.) Työyhteisöltä voi myös saada tukea itseä askarruttaviin kysymyksiin, ja muiden opetusalan ammattilaisten kanssa voi analysoida omia kokemuksia syvällisemmin (Parise & Spillane, 2010, 327). Yhteistyössä muiden kanssa myös moniammatillinen yhteistyö kehittyy ja niin sanottu hiljainen tieto voi siirtyä opettajalta toiselle (Jokinen, Lähteenmäki & Nokelainen, 2009, 274).

Työssä oppimista on kuvailtu myös osallistuvaksi oppimiseksi. Ajatuksen taustalla on se, että työssä oppiminen on vahvasti sosiaalista ja tapahtuu osallistumalla tietyn käytännön yhteisön toimintaan. Työyhteisöllä on suuri vaikutus siihen, miten työntekijä pystyy kehittymään työpaikallaan omista lähtökohdistaan käsin. (Tynjälä ym., 2005, 41.) Työpaikan ilmapiiri, kuten avoimuus, luottamus ja jakaminen, sekä suhteet työtovereihin ja esimiehiin vaikuttavat työntekijän työssä oppimiseen (Heikkinen, 2006, 15-16; Parise & Spillane, 2010, 327-328). Horn (2005, 221) esittää opettajan oppivan työssään myös tiedostamattaan. Hänen mukaansa työpaikalla esiintyvät informaalit luokittelusysteemit voivat ohjata opettajan työssä oppimista.

Formaali osa työssä oppimista ovat opetushenkilöstölle järjestettävät täydennyskoulutukset. Työssä oppimisen apuna voidaan käyttää työnantajan osalta myös työnohjauksen lisäämistä ja koulujen kehittämistä. (Johnson & Alamaa, 2012, 251-252.) Formaalina osana työssä oppimista voidaan käyttää esimerkiksi niin sanottuja opetustoisintoja, joissa opettajat käsittelevät yhdessä vaihe vaiheelta kohtaamiaan hankalia tilanteita koulussa (Horn, 2005, 225). Koiviston, Yli-Suomun ja Pakarisen (2012, 256) esittelemän OAJ:n selvityksen mukaan opettajat kokevat valitettavan usein oman opetuksen uudistamisen lamaan tuvan kehityskeskustelujen ja täydennyskoulutuksen puutteeseen. Työssä oppimisen kokonaisvaltaisen luonteen vuoksi olisi tärkeää tunnistaa ja vastata eri vaiheissa olevien opettajien tuen tarpeisiin (Karlberg-Granlund & Korpinen, 2012, 165). Johdon ja esimiehen tuki ja kannustus voivat olla avainasemassa opettajien työssä oppimisessa (Koivisto ym., 2012, 265). Parise ja Spillane (2010, 328) kokevatkin koulun johdon vaikuttavan vahvasti opettajan työssä oppimiseen, sillä johto on vastuussa työpaikan ilmapiiristä, yhteistyön muodoista, sekä koulussa tapahtuvista muutos- ja oppimistilanteista.

Yhteenvetona Jokisen, Lähteenmäen ja Nokelaisen (2009, 274) mukaan voidaan tiivistää, että työssä oppimiselle tärkeää ovat jatkuva palaute ja reflektointi, teorian ja käytännön yhdistäminen, vuorovaikutus työpaikalla, tilan järjestäminen oppimiselle, riittävä palaute ja työyhteisön tuki, sekä oma motivaatio lähtökohtana oppimiselle. Jokinen ja muut (2009, 274) lisäävät myös haastaviin tehtäviin tarttumisen sekä työtehtävien vaihtamisen vaikuttavan työssä oppimiseen.



### 3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkielman tutkimustehtävänä on kuvata, analysoida ja tulkita sitä, miten kesäleirityö vaikuttaa luokanopettajaopiskelijan ammatilliseen kehitykseen. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla pyritään löytämään erilaisia ajatteluun, asenteisiin, mielikuviin, kokemuksiin, vuorovaikutukseen, käytännön opettamiseen, ohjaamiseen ja kasvattamiseen liittyviä tekijöitä, joiden luokanopettajaopiskelijat kokevat kehittyneen tai muuttuneen kesäleirityön aikana. Tutkielman tarkoitus on kartoittaa kesäleirityön vaikutuksia luokanopettajaksi opiskelevien ammatilliseen kehitykseen. Tutkielmassa selvitetään tutkimuksellisesti vähän tunnettua ilmiötä ja etsitään siihen uusia näkökulmia (Hirsjärvi ym., 2004, 129).

Koska ammatillinen kehittyminen on henkilökohtainen ja yksilöllinen prosessi (Komulainen, 2010, 45; Hammerness ym., 2005, 365; Niikko, 1998, 7, 92; Tahvanainen, 2001, 76) pyritään tutkielman toisen tutkimuskysymyksen avulla löytämään kaikille tutkimushenkilöille yhteisten tekijöiden lisäksi tutkimushenkilöille itselleen henkilökohtaisesti tärkeitä tekijöitä kesäleirityössä, joiden he erityisesti kokevat vaikuttaneen ammatilliseen kehitykseensä. Tutkielmassa tutkimushenkilöt tyypitellään erilaisiin vastaajatyyppeihin ja selvitetään, millaisia asioita kukin vastaajatyyppeistä pitää erityisen tärkeänä kesäleirityössä ammatillisen kehittymisensä kannalta.

Tutkielman tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten kesäleirityö vaikuttaa luokanopettajaopiskelijan ammatilliseen kehitykseen?
2. Millaiset erilaiset leirillä opitut asiat korostuivat eri henkilöiden vastauksissa?

Tutkimuskysymyksiin etsitään vastauksia haastattelemalla seitsemää kesäleirillä työskennellyttä luokanopettajaopiskelijaa. Haastatteluista etsitään sellaisia keskeisiä tekijöitä, joiden luokanopettajaopiskelijat kokevat vaikuttaneen omaan ammatilliseen kehitykseensä kesäleirityön kautta. Tutkimuskysymyksiin pyritään vastaamaan myös tyypittelemällä tutkimushenkilöt vastaajatyypeiksi ja perehtymällä siihen, millaisia tekijöitä kukin vastaajatyyppeistä painottaa kesäleirityön vaikutuksissa ammatilliseen kehittymiseensä.

## 4 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa perehdytään tutkielman toteutukseen. Aluksi perehdytään tutkimuksen kontekstiin, eli kesäleirityöhön Suomessa ja ohjaajan työhön. Sen jälkeen kuvaillaan tutkimusstrategiaa ja tutkimusasetelmaa, sekä perustellaan näiden valintaa. Tässä luvussa tutustutaan perustellen myös tarkemmin tutkimusaineistoon, aineiston koontiin, aineiston hankinnan vaiheisiin, sekä paneudutaan aineiston analyysin tekniikoihin ja vaiheisiin.

### 4.1 Tutkimuksen taustaa: kesäleirityö

Kesäleirit ovat koululaisten kesäloman aikana järjestettävää lomatoimintaa. Kesäleirejä voivat järjestää muun muassa erilaiset järjestöt, kaupunki ja seurakunta. Kesäleirien päätavoitteena on luoda lapsille ja nuorille kasvatuksellisesti laadukasta, virkistävää ja turvallista lomatoimintaa, johon kaikki voivat ottaa osaa ilman erityistaitoja. Leirillä pyritään luomaan turvallinen ympäristö turvallisten aikuisten kanssa, luomaan positiivisia ryhmään kuulumisen kokemuksia, sekä luomaan mieleenpainuva leiriviikko mielekkäiden aktiviteettien avulla mahdollistamalla samalla vanhemmille hengähdystauko. (Kurun Kesäleiri, toiminnan tavoitteet 2018-2020.)

Tässä tutkielmassa keskitytään Veikkauksen (STEA:n jakamana) tukemiin kesäleireihin, sillä kaikki haastateltavat ovat työskennelleet pääasiallisesti kyseisillä leireillä. Suomessa Veikkaukselta avustusta saavia leirijärjestöjä on kuusi. Nämä ovat Lasten Kesäleiriyhdistys -76 ry, Lasten Kesä Ry, Leirikesä Ry, Barnavårdsföreningen i Finland r.f., Pelastusarmeija, sekä Parasta Lapsille ry (kesaleiri.fi.) Raha-automaattiyhdistyksen tuen avulla mahdollisestaan kesäleirikokemus lapsille, joilla itsellään tai heidän perheensä on sosiaalisia, taloudellisia tai terveydellisiä syitä tuettuun lomatoimintaan (leiri.fi: tuettu loma). Tuettu lomatoiminta on ennaltaehkäisevää lastensuojelutyötä, jolla pyritään vaikuttamaan leiriläisen ja hänen perheensä hyvinvointiin (leiri.fi: järjestöt, Lasten Kesä Ry: lomatuen myöntäminen). Toki moni leirille avustettuna tulevista lapsista on jo lastensuojelun piirissä (Kurun Kesäleiri, avustus). Tässä tutkimuksessa tutkimushenkilöt ovat työskennelleet Lasten Kesäleiriyhdistyksessä, eli Kurun Kesäleireillä, Lasten Kesällä sekä Luonto-Liiton kesäleireillä.

Tässä tutkielmassa tutustutaan luokanopettajaopiskelijoihin, jotka ovat toimineet leirillä ohjaajana. Leiriohjaajan tehtäviin kuuluvat leiritoiminnan suunnittelu, valmistelu ja ohjaus. Leiritoiminnan ohjaus on monipuolista sisältäen esimerkiksi kädentaitoja, draamaa, liikuntaa, leikkejä, musiikkia ja luonnossa olemista. Leiriohjaajan tehtäviin kuuluvat myös ruokailun sujumisen varmistaminen, tilojen puhtaanapito, uintihetkien valvominen ja lasten ja nuorten nukkumaanmenon ja pesuhetkien valvominen. Ohjaajat voivat toimia myös yövahteina. Leiriohjaajana toimiminen edellyttää vuorovaikutus- ja tiimityöskentelytaitoja, pedagogista näkemystä, joustavuutta ja oma-aloitteisuutta. (Kurun Kesäleiri, työtodistus.) Ohjaajan työnkuvaan voi kuulua myös erilaisten retkien järjestäminen ja ohjaaminen (Kurun Kesäleiri, työnkuvaus rekrytoinnissa).

## 4.2 Tutkimusstrategia

Tutkielman tutkimusstrategia on kvalitatiivinen tapaustutkimus. Tutkielmassa pyritään selvittämään laadullisesti, minkälaisia tekijöitä haastateltavat pitävät kesäleirityössä tärkeinä omalle ammatilliselle kehitymiselleen. Metsämuurosen (2011, 92) mukaan laadullinen tutkimusote soveltuu hyvin tutkimukseen, kun ollaan kiinnostuneita tietyissä tapahtumissa (tässä kesäleirityössä) mukana olleiden yksittäisten toimijoiden (tässä ohjaajana toimineiden luokanopettajaopiskelijoiden) merkitysrakenteista, tai kun halutaan tutkia luonnollisia tilanteita, joita ei voida järjestää kokeeksi tai joissa ei voida kontrolloida kaikkia vaikuttavia tekijöitä (tässä kesäleirityötä). Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on kuvata todellisen elämän ilmiötä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi ym., 2004, 152).

Tutkielman tarkoituksena on kuvailla sellaisia asioita, joita haastatteluihin osallistuvat pitävät tärkeinä ammatillisen kehitymisensä kannalta. Tutkimushenkilöiden esille nostamista asioista pyritään löytämään yhteisiä, kaikille tärkeitä tekijöitä, joiden katsotaan vaikuttavan luokanopettajaopiskelijan ammatilliseen kehitykseen. Samalla esiin nostetaan kuitenkin myös sellaisia tekijöitä, joita ei kaikkien tutkimushenkilöiden haastatteluissa esiinny, mutta jotka nousevat erityisen tärkeiksi yhden tai useamman tutkimushenkilön haastattelussa. Tutkielman tarkoituksena ei siis ole löytää yleisiä tekijöitä, jotka pätsivät kaikkiin kesäleirillä työskennelleisiin luokanopettajaopiskelijoihin, tai pyrkiä lupaamaan jokaiselle kesäleirityöhön menevälle luokanopettajaopiskelijalle tiettyjä samoja ammatillisen kehityksen ominaisuuksia, vaan pyrkiä kuvailemaan joitakin sellaisia asioita, joita kesäleirityö mahdollisesti voi luokanopettajalle antaa tulevaa ammattia varten. Kuten

Alasuutarikin (2012, 30) perustelee, laadullisessa tutkimuksessa tutkimusyksiköiden suuri joukko ja tilastollinen argumentointitapa ei ole tarpeellinen tai mahdollinen. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan keskittyä pyrkimykseen selittää yksittäistä tapahtumaketjua tai ilmiötä ilman, että pyrittäisiin edustamaan yleistä lainalaisuutta (Alasuutari, 2012, 30).

Koska ammatillinen kehittyminen on niin henkilökohtainen ja monimutkainen prosessi (Komulainen, 2010, 45), on sitä lähestyttävä laadullisesti henkilökohtaisista tekijöistä käsin. Jokaisen luokanopettajaopiskelijan ammatillisen kehittymisen prosessi on erilainen ja henkilökohtainen (Niikko, 1998, 92). Tämän vuoksi tutkimushenkilöt kokevat tietyt asiat juuri itselleen tärkeiksi, eri kohdissa kehitystä ja erilaisilla painotuksilla. Tästä johtuen yleispätevien, määrällisten tulosten hankkiminen voisi olla lähes mahdotonta.

Tässä tutkielmassa tutkimushenkilöiden omalle ammatilliselle kehitykselle tärkeinä pitämiä asioita etsiessä pyritään paitsi löytämään tällaisia tekijöitä, myös kysymään, miksi juuri mainittu asia koetaan tärkeäksi. Miten nämä tärkeiksi koetut tekijät vaikuttavat juuri kyseisen tutkimushenkilön ammatilliseen kehitykseen? Tässä tutkielmassa laadullisen tutkimuksen käytön vankoina perusteina huolimatta on tutkimustuloksia tarkasteltaessa otettava huomioon, että laadullinen tutkimus ei yleistettävyydeltään ja edustavuudeltaan ole samalla tavalla kattava kuin määrällinen tutkimusote (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006; Alasuutari, 2012, 30).

### **4.3 Tutkimusasetelma**

Tutkielman tutkimusasetelman lähtökohtana on tapaustutkimus, jossa tutkitaan seitsemää kesäleirillä työskennellyttä luokanopettajaopiskelijaa. Tapaustutkimukselle tyypillistä on valita tutkittavaksi jokin tilanne tai joukko tapauksia, joiden tarkastelussa keskitytään erityisesti prosesseihin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.) Olennaista tapaustutkimukselle on, että tutkittava tapaus muodostaa jonkinlaisen kokonaisuuden, tässä tapauksessa ne tekijät, joita kesäleirillä työskennelleet luokanopettajaopiskelijat pitävät kesätyössään tärkeinä omalle ammatilliselle kehitykselleen. Tapaustutkimus tutkii toimivaa ihmistä tietyssä ympäristössä ja sen pyrkimyksenä on ymmärtää tiettyä ilmiötä entistä syvällisemmin (Metsämuuronen, 2011, 94-95).

Tutkimusasetelmana tapaustutkimus ei ole parhaimmillaan, mitä tulee tulosten yleistettävyyteen tai edustavuuteen. Sen sijaan tapaustutkimuksella pyritään ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä syvällisesti ja huomioiden siihen liittyvät olosuhteet ja taustat (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Tämä tulee ottaa huomioon tarkasteltaessa tutkielman yleistettävyyttä ja käyttöä. Metsämuuronen (2011, 96) kuitenkin huomauttaa, että vaikka tapaustutkimuksen tapaus ei yleensä ole yleistettävissä, eikä yleistäminen ole tapaustutkimuksen itsetarkoitus, voi tapaus olla askel yleistämisessä.

#### **4.4 Aineiston kuvaus**

Tutkielman aineistona toimivat seitsemän kesäleirillä työskennelleen luokanopettajaopiskelijan haastattelua. Aineisto on tutkijan itsensä keräämä primaariaineisto (Hirsjärvi ym., 2004, 175). Haastatteluun osallistuneet luokanopettajaopiskelijat ovat tehneet töitä useampana tai yhtenä kesistä 2017-2019. Yksi haastateltavista on tehnyt leirityötä partion toiminnassa mukana ollessaan jo pidempään. Yksi haastateltavista on valmistunut kasvatustieteiden maisteriksi kesällä 2019 ja on haastatteluvaiheessa toiminut luokanopettajana kahden ja puolen kuukauden ajan.

Haastateltavat ovat opintojensa maisterivaiheessa Helsingin yliopistossa tai Jyväskylän yliopistossa, valmistunutta haastateltavaa lukuun ottamatta. Tutkimushenkilöt opiskelevat pääaineenaan luokanopettajaksi ja heillä on erilaisia sivuaineita, sekä muihin pätevyysiin oikeuttavia opintokokonaisuuksia, esimerkiksi erityispedagogiikkaa. Haastateltavat ovat opintojensa aikana suorittaneet kaksi tai useamman harjoittelun koulussa, sekä tehneet sijaisuuksia opintojensa ohella vaihtelevassa määrin muutamista viikoista reiluun vuoteen. Haastateltavilla on tavoitteena valmistua luokanopettajaksi alakouluun.

Tutkimushenkilöt ovat työskennelleet yhdessä tai useammassa seuraavista kolmesta yhdistyksestä: Lasten Kesäleiriyhdistys -76 ry (myös Kurun Kesäleirit, n. 30 lasta/leiri), Leirikesä ry (n. 200 lasta/leiri), sekä Luonto-Liitto ry (n. 20 lasta/leiri). Yhdistykset edustavat kooltaan ja sijainniltaan erilaisia kesäleiriyhdistyksiä. Kurun Kesäleirit ja Lasten Kesän leirit ovat 3-7 päivää kestäviä yöleirejä, joissa lapset ja nuoret nukkuvat teltoissa. Luonto-Liiton kesäleirit, sekä Lasten Kesä ry:n alaisuudessa toimivat partiolaisten päiväleirit ovat viikon mittaisia päiväleirejä. Haastateltavat ovat toimineet kesäleirillä pääasiallisesti ohjaajan tehtävässä. Heidän työnkuvaansa on saattanut kuulua myös yövalvojana, terveydenhoitajaohjaajana, sekä leirinjohtajana toimimista.

Laadullisessa tutkimuksessa kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti, ei satunnaisotoksen menetelmää käyttäen (Hirsjärvi ym., 2004, 155). Tutkimushenkilöt ovat valikoituneet tutkimukseen tutkijan suhteiden ja opiskelu- ja työtovereilta saatujen ehdotusten perusteella. Tutkimushenkilöinä on tutkijan työtovereita samasta yhdistyksestä, sekä tutkielmaseminaarin kautta tietoon tulleita henkilöitä. Tutkimushenkilöiden valintaa on lähestytty myös sähköpostitse kolmeen eri kesäleiriyhdistykseen, mutta yhteydenotto ei ole tuottanut tulosta. Tutkimushenkilöt on anonymisoitu ja heille on annettu koodit V1, V2, V3, V4, V5, V6 ja V7. Haastattelijasta on käytetty koodia H.

## 4.5 Aineiston hankinta

Tutkielman aineiston hankinnassa on käytetty puolistrukturoitua yksilöhaastattelua. Puolistrukturoidussa haastattelussa käytetään ennalta valittuja teemoja, mutta kysymyksiin ei etsitä tarkkoja, strukturoituja vastauksia (Metsämuuronen, 2011, 118-119). Puolistrukturoidulle haastattelulle ei kuitenkaan ole täysin yhtenäistä määritelmää, vaan se sijoittuu jonnekin täysin strukturoidun ja teemahaastattelun välille (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Tässä tutkielmassa haastattelussa on käytetty valmiita, tarkasti muotoiltuja kysymyksiä, jotka on esitetty haastateltaville samassa järjestyksessä, mutta haastateltavan vastaukset ovat ohjailleet haastattelua esimerkiksi siten, että joistakin haastattelusta esiin tulleista tärkeistä aiheista on esitetty tarkentavia lisäkysymyksiä ja keskusteltu pidempään. Haastattelussa ei ole etsitty strukturoituja, ennalta määriteltyjä vastauksia ja joissakin tapauksissa osaa tarkentavista haastattelukysymyksistä ei ole ollut tarkoituksenmukaista esittää esimerkiksi, koska haastateltava on tuonut kyseiset aiheet esille itse jo aiemmin.

Laadullisessa tutkimuksessa suositaan metodeja, jossa tutkittavien näkökulmat ja oma ääni pääsevät esille. Haastattelua käytetään, kun halutaan saada selville, mitä tutkimushenkilöt ajattelevat, tuntevat, kokevat, uskovat ja tekevät. (Hirsjärvi ym., 2004, 155, 174.) Haastattelua on perusteltua käyttää aineiston koonnissa, kun kartoitetaan tutkittavaa aluetta, halutaan kuvaavia esimerkkejä ja kun tutkitaan emotionaalisia asioita. Puolistrukturoitu haastattelu sopii hyvin aineiston koonnin menetelmäksi, kun selvitetään esimerkiksi asioiden perusteluja, tai heikosti tiedostettuja asioita. (Metsämuuronen, 2011, 117,119.) Puolistrukturoitua haastattelua on tarkoituksenmukaista käyttää tilanteissa, joissa halutaan tietoa juuri tietyistä asioista, eikä haastateltavalle tämän vuoksi haluta antaa liian suuria vapauksia haastattelutilanteessa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006).

Haastattelun etuja ovat Hirsjärven ja muiden (2004, 194) mukaan mahdollisuus nähdä haastateltava merkityksiä luovana aktiivisena osapuolena, mahdollisuus kysyä kysymyksiä, joiden vastausten suuntia tutkija ei voi tietää etukäteen ja mahdollisuus syventää saatavia tietoja esimerkiksi lisäkysymyksillä tai mielipiteiden perustelulla. Haastattelun vaaroiksi he nimeävät taipumuksen vastata sosiaalisesti suotavasti haastattelutilanteissa. Tästä lisää luotettavuus -osiossa.

Aineistonkeruumenetelmäksi harkittiin myös kyselyä, mutta tässä tapauksessa haastattelu antaa mahdollisuuden lisäkysymysten esittämiselle, sekä haastateltavalle vapauden keskittyä tärkeänä pitämiinsä asioihin. Haastattelun etuna nähdään tässä tapauksessa myös keskustelunomaisuus tunteita ja merkityksellisiä, vaikeitakin kokemuksia käsiteltäessä. Kyselyn tapauksessa aineiston analysointi saattaisi olla helpompaa ja vastaukset voisivat olla jäsennellympiä ja mietitympiä, mutta tässä tapauksessa tärkeänä nähdään puheen ja vuorovaikutuksen mukanaan tuomat edut.

Haastattelukysymykset, sekä apukysymykset on vertaisarvioitu, testattu ja hyväksytetty tutkielmaseminaarin ohjaajalla. (Haastattelurunko, liite 1). Haastattelut on koottu lokamarraskuussa 2019 Jyväskylässä ja Helsingissä yliopistojen tiloissa ja ne ovat kestoltaan vaihtelevasti 48 – 130 minuuttia pitkiä. Tutkimushenkilöt on kutsuttu haastatteluun sähköpostitse, puhelimitse, kasvotusten, sekä viestisovellusten kautta. Haastatteluun osallistumisesta ei ole saanut palkkiota. Haastattelutilanne on pyritty rauhoittamaan hiljaista tilaa käyttämällä, mutta haastatteluun ovat saattaneet vaikuttaa erilaiset keskeyttäjät, kuten äänet tai paikalle saapuneet henkilöt. Haastattelut on nauhoitettu ja nauhoitteiden pohjalta aineisto on litteroitu, eli kirjoitettu puhtaaksi (Hirsjärvi ym., 2004, 210).

## **4.6 Aineiston analyysi**

### **4.6.1 Teema-analyysi**

Aineisto on analysoitu käyttäen aineistolähtöistä teema-analyysia. Teema-analyysi tutkimusmetodina tunnistaa, analysoi ja kuvaa aineiston säännönmukaisuuksia eli teemoja. Sen avulla aineistoa voidaan järjestää ja kuvailla, ja se antaa mahdollisuuden tutkimusaiheen monipuoliselle tarkastelulle. (Braun & Clarke, 2006, 79.) Teema-analyysissa keskeisiä aiheita muodostetaan aineistolähtöisesti etsimällä tekstimassasta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa teema voidaan

määritellä aineiston aihetta ja pinnallista sisältöä syvemmäksi, toistuvaksi ilmiöksi, jonka esille saamiseen tarvitaan tulkintaa (Teräs & Toiviainen, 2014, 85). Teema-analyysin hyvänä puolena voidaan nähdä Braunin ja Clarken (2006, 78) mukaan sen joustavuus. Laadullisen aineiston analyysi voidaan ymmärtää näkökulmien ottamiseksi ja aineiston tiivistämiseksi eri tavoilla. Analyysi voi olla myös tapa käydä aineistoa läpi systemaattisesti etsimällä sisällöllisiä tai rakenteellisia yhteyksiä ja eroja (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.) Laadullisen aineiston analyysi koostuu aineiston tarkasteluun tietystä, tutkimuksen kannalta olennaisesta näkökulmasta, sekä näiden havaintojen yhdistämisestä (Alasuutari, 2012, 32).

Braun ja Clarke (2006, 87) esittävät mallin teema-analyysin kuudesta vaiheesta, joiden mukaan tässä tutkielmassa edetään. Ensimmäinen vaihe on aineistoon tutustuminen, jossa litteroidaan ja luetaan, sekä hahmotellaan alustavia koodeja. Tässä tutkielmassa alustaviksi koodeiksi valikoituivat kaikista mieleenpainuvimmat ja merkittävimmät tekijät, jotka merkittiin litteraattien loppuun. Toisessa vaiheessa koko aineisto koodataan ja tuotetaan alustavat koodit. Tässä tutkielmassa aineisto käytiin läpi keräten koodeja merkitsemällä ajatuskokonaisuuksia värikoodein ja kokoamalla nämä koodit erilliseen tiedostoon. Alustavassa koodauksessa kerättiin yhteensä 32 koodia. Koodina käytettiin esimerkiksi koodia ”erilaisten ihmisten kanssa työskentely”. (Braun & Clarke, 2006, 87-93.)

Kolmannessa vaiheessa etsitään teemoja kokoamalla koodeja potentiaalisiksi teemoiksi. Tässä tutkielmassa 32 koodia yhdistettiin kuudeksi pääteemaksi. Esimerkin koodi koottiin teeman ”työkaverit ja yhteistyö” alle. Neljännessä vaiheessa teemat tarkistetaan varmistamalla, että koodit ja teemat ovat suhteessa toisiinsa aineiston ja aineistoesimerkien tasolla. Viidennessä vaiheessa teemat täsmennetään ja nimetään, kuudennessa taas tuotetaan raportti kirjoittamalla, esittämällä aineisto-otteita ja yhdistämällä aineisto aiempaan kirjallisuuteen. (Braun & Clarke, 2006, 87-93.) Braunin ja Clarken mallia käyttämällä tutkija muodostaa teemat tutkimuskysymyksistään käsin aineistosta tulkitsemiinsa merkityksiin ja säännönmukaisuuksiin pohjautuen. Analyysin vaiheet muodostavat systemaattisen analyysiprosessin ja sen avulla voidaan tunnistaa, analysoida ja raportoida aineistossa olevia rakenteita ja säännönmukaisuuksia. (Teräs & Toiviainen, 86.)

Aineiston analyysitavaksi harkittiin myös sisällönanalyysia, mutta tässä tapauksessa teema-analyysi koettiin mielekkäämmäksi, sillä se antaa mahdollisuuden yksittäisen tutkimushenkilön erityisen tärkeänä pitämän teeman tarkasteluun, kun taas sisällönanalyysissa keskitytään etsimään ja tiivistämään keskeisiä luokkia (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Koska tässä tutkielmassa on kyse henkilökohtaisista kokemuksista



ja itselle tärkeistä ammatilliseen kehitykseen vaikuttavista tekijöistä, koetaan myös yksittäisten henkilöiden mainitsemien teemojen esiin nostaminen tärkeänä. Teema-analyysi mahdollistaa myös pohdinnan siitä, jäikö jokin odotettu asia tulematta esiin haastattelussa ja miksi (Braun & Clarke, 2006). Kiinnostavaa on myös, löytyykö tutkimushenkilöiden välillä eroja esimerkiksi työnantajasta, ohjattujen leirien koosta tai työkokemuksesta riippuen siinä, minkä asioiden he kokevat vaikuttaneen ammatilliseen kehittymiseensä ja miten.

Aineiston analyysissä on päädytty aineistolähtöiseen analyysimenetelmään, koska aiempi tieto ja teoria eivät vaikuta analysoitavan aineiston teemoitteluun. Kriittikinä aineistolähtöisyydelle on otettava huomioon, että tutkielman tekijällä on tutkielmaa tehdessään ollut jonkin näköinen käsitys tutkimusaiheen keskeisistä teorioista ja piirteistä koulutuksensa ja lukemansa perusteella. Tärkeää tutkielmaa analysoitaessa kuitenkin on ollut, että analyysi ei pohjaudu tai sitoudu teoriaan tarkoituksenmukaisesti.

Teema-analyysin haasteena voidaan nähdä tutkijan suuri vaikutus analyysiin esimerkiksi ennakoajatuksiensa ja tyyliensä vuoksi (Teräs & Toiviainen, 2014, 86-87). Teema-analyysille tyypillisiä sudenkuoppia ovat myös itse analyysin unohtaminen, mikäli aineistosta päädytään vain keräämään ja yhdistämään otteita, sekä mahdollisuus siihen, että haastattelukysymykset ohjaavat teemoitteluun liikaa. Teema-analyysissä on myös tärkeää muistaa tarkistaa, että aineisto todella vastaa analyysia ja kerättyjä teemoja (Braun & Clarke, 2006, 94-95.) Luotettavuuden parantamiseksi voitaisiin analyysimetodinä käyttää jatkossa Teräksen ja Toivaiaisen (2014) esittämää kehittävä teema-analyysia, jossa teemojen valintaan vaikuttavat myös historialliset ja nykytilanteen kannalta yhteiskunnallisesti merkitykselliset tekijät.

#### **4.6.2 Tutkimushenkilöiden tyypittely**

Tutkimussuunnitelma ja tutkimuksen toteutus on laadullisen tutkimuksen tapauksessa joustavaa, ja tutkimussuunnitelmaa muutetaan olosuhteiden mukaisesti (Hirsjärvi ym., 2004, 155). Tässä tutkielmassa tutkimushenkilöiden tyypittely ei ollut alkuperäinen suunnitelma, mutta aineistosta esiin nousseet tutkimushenkilöiden erilaiset tyypit ohjasivat analysoimaan tutkimushenkilöitä tarkemmin. Teema-analyysia tehdessä kolmen tutkimushenkilön haastattelut erosivat muista, koska niissä tutkimushenkilöt painottivat erilaisia asioita. Näiden kolmen tutkimushenkilön vastauksissa oli paljon yhteistä toistensa ja muiden tutkimushenkilöiden vastauksien kanssa, mutta niiden erityiset painotukset ja painotusten laajuudet olivat hyvä peruste tutkimushenkilöiden tyypittelylle.

Niikko (1998, 92) kuvailee jokaisen opettajan kehityksen olevan yksilöllinen, ainutlaatuinen ja persoonallinen. Kehitys on erilaista riippuen siitä, missä vaiheessa opettaja on kehitystään ja miten hän itse näkee kehityksensä. Myös Laine (2004, 191) näkee ammatillisen kehittymisen yksilöllisenä kokemuksena, jossa jokainen kertoo tarinan omasta kehityksestään. Tämän vuoksi tässä tutkielmassa tutkimushenkilöt päätettiin tyypitellä erilaisiin vastaajatyypeihin.

Tyypittelyssä on kyse aineiston ryhmittelystä tyypeiksi, ryhmiksi samankaltaisia vastauksia. Tyypit voivat kuvata useampaa samankaltaista vastausta, tai sitten voidaan etsiä myös alkuperäisistä oletuksista poikkeavia yksittäisiä tapauksia. Tyypittelyn pohjalle tarvitaan aina jonkinlainen tarinajoukon jäsentäminen, joka on tässä tapauksessa aineiston teemoittelu. Tässä tutkielmassa on käytetty kahta tapaa muodostaa erilaisia tyyppejä: etsimällä autenttisia, yhden vastauksen sisältäviä tyyppejä, sekä etsimällä yhteisiä, mahdollisimman yleisiä tyyppejä. (Eskola & Suoranta, 1998, 182-183.)

Tutkimushenkilöt tyypiteltiin sen perusteella, kuinka monesti heidän vastauksensa esiintyivät joissakin tietyissä teema-analyysin koodeissa, sekä mikäli heidän vastauksensa muodostivat jonkin oman koodin. Tutkimushenkilöt tyypiteltiin samantyyppisiin vastaajiin ja erilaisia asioita painottaviin vastaajiin. Samantyyppisiin vastaajiin kuuluivat neljä sellaista tutkimushenkilöä, joiden vastauksissa ei painottunut yksi koodi ylitse muiden ja joiden vastauksista ei muodostunut omaa koodia, vastaajat V2, V4, V5 ja V7. Samantyyppisten vastaajien haastatteluissa on toki eroa ja lievästi erilaisia painotuksia. Samantyyppisten vastaajien samankaltaisuus selittyy mahdollisesti samankaltaisella työnkuvalla ja yhtä pitkällä kesäleirikokemuksella: kaikki samantyyppiset vastaajat ovat olleet töissä Veikkauksen tukemilla yöleireillä 2-3 kesänä.

Erilaisia asioita painottaviin vastaajiin kuuluivat kolme selvästi muista tutkimushenkilöistä poikennutta tyyppiä, vastaajat V1, V3 ja V6. Heistä ensimmäinen loi uuden, monesti hänen vastauksissaan esiintyvän koodin, ja hänen vastauksissaan painottuvat koodit erosivat huomattavasti kaikkien muiden tutkimushenkilöiden vastauksien painotuksista. Ensimmäisen erilaisia asioita painottavan vastaajan vastauksista jäi myös puuttumaan muutama samantyyppisten vastaajien vastauksissa suhteellisen usein mainittu koodi. Ensimmäisen erilaisia asioita painottavan vastaajan tyyppin radikaaleihin eroihin voidaan nähdä vaikuttavan hänen kesäleiriuransa huomattava pituus verrattuna muihin tutkimushenkilöihin, sekä se, että ensimmäinen erilaisia asioita painottava vastaaja on työskennellyt eri yhdistyksissä kuin muut tutkimushenkilöt. Toisen erilaisia asioita painottavista

vastaajista vastauksia väritti huomattavasti hänen juuri aloittamansa työ luokanopettajana. Työn vaikutukset näkyivät vastauksien muista tutkimushenkilöistä poikkeavissa painotuksissa. Kolmas erilaisia asioita painottava vastaaja ei eronnut samantyyppisistä vastaajista yhtä räikeästi kuin ensimmäinen ja toinen erilaisia asioita painottava vastaaja, mutta hän painotti vastauksissaan jonkin verran muista poiketen tiettyjä kahta koodia ja loi yhdessä vastauksessaan kokonaan uuden, oman koodin. Hänen vastauksistaan jäi myös puuttumaan muutama muiden vastauksissa esiin tullut koodi.

## 5 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tässä luvussa esitellään keskeiset tutkimustulokset tutkimuskysymysten pohjalta. Ensimmäisessä alaluvussa perehdytään kaikille tutkimushenkilöille yhteisiin teemoihin, joiden he kokivat kesäleirityössään vaikuttaneen ammatilliseen kehitykseensä tulevana luokanopettajina. Toisessa alaluvussa paneudutaan tarkemmin erilaisiin vastaajatyyppeihin, sekä heidän painotuksiinsa kesäleirityön luokanopettajaopiskelijan ammatilliseen kehitykseen vaikuttavissa tekijöissä.

### 5.1 Kesäleirityön vaikutukset ammatilliseen kehitykseen

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä etsittiin vastauksia siihen, miten kesäleirityö vaikuttaa luokanopettajaopiskelijan ammatilliseen kehitykseen. Teema-analyysin avulla aiheistosta nousi esiin kuusi teemaa, jotka kuvaavat luokanopettajaopiskelijoiden kesäleirityössä ammatilliseen kehitykseensä tärkeinä pitämiä vaikutuksia. Nämä teemat on esitelty kuviossa 1. Haastatteluista nousi esille kolme erityisen tärkeää teemaa, jotka olivat kokemuksen karttuminen, ajattelu ja reflektio, sekä työkaverit ja yhteistyö. Nämä teemat esiintyivät jokaisen tutkimushenkilön vastauksissa monta kertaa ja suurin osa vastausten painotuksista kohdistuivat näihin kolmeen teemaan. Tutkimushenkilöiden vastauksista muodostui myös kolme vähemmän tärkeää teemaa, jotka olivat vaikeat tapaukset, vuorovaikutus lasten ja nuorten kanssa, sekä opetustyön reflektio. Nämä teemat saivat kolmesta pääteemasta poiketen vähemmän mainintoja, mutta esiintyivät kuitenkin melkein jokaisessa haastattelussa. Jotkin vähemmän tärkeistä teemoista jäivät mainitsematta yhdessä tai kahdessa haastattelussa.



Kuvio 1: Luokanopettajaopiskelijan ammatilliseen kehitykseen leirityössä vaikuttavat tekijät.

### 5.1.1 Kokemuksen karttuminen

Kaikista tärkeimmäksi kesäleirityön anniksi oman tulevan opettajuuden kannalta haastatteluissa nousi kokemuksen karttuminen. Tutkimushenkilöt ilmaisivat opettajankoulutuksen antavan hyvin vähän käytännön kokemusta ja he kokivat saavansa tämän puuttuvan palasen kesäleireiltä. Eräs haastateltavista totesi oppineensa kesäleirillä paljon enemmän kuin koulutuksessa, harjoitteluja lukuun ottamatta. Toinen vertasi kesäleirityötä juurikin harjoitteluun: hän on päässyt kokeilemaan käytännössä opinnoissa kuultua ja huomaamaan yhteyksiä opintoihin. Kolmas nivoi koulutuksen ja kesäleirityön yhteen:

Et toki opettajuus rakentuu myös sille, et on se kasvatustieteellinen tietoisuus siitä ja et toiminta on tavoitteellista. Mut kyl opettajuus on myös sitä käytännön työkalupakia. Koska ei siis vaik jotain ryhmänhallintaa opi ilman, et sä harjottelet sitä. Ja niinku kaikkee se, et olis monipuolisii työtapoi ja miten kohdataan oppilaita ja et tätä oppii harjotteluissa ja sit silleen ite jotenki tietosesti koko ajan pohdiskelee sitä, et miten tää teoria, mitä mä luen tääl kasvatustieteellisillä kursseilla, et miten se tukee tätä käytännön opettajuutta. Mut ku ei tällasii asioit opi muuten, ku harjottelemalla. Ja harjotteluita on okl:ssä niin vähän. Nii on se kyl valtavan tärkeet itelle, et kun on ollu leireil. (V6)

Eräs haastateltava kuvasi kesäleirityön olevan kuin rahan laittamista pankkiin – jokainen lapsi, jonka kohtaa, tuo kokemusta ja työtä oppii pääasiassa sitä tekemällä. Kokemuksen karttuessa tutkimushenkilöt kokivat saaneensa varmuutta, kartuttaneensa pelisilmäänsä, saaneensa kokemusta erilaisista tilanteista, pystyvänsä vertaamaan kokemuksiinsa aiempiin kokemuksiinsa ja saaneensa rohkeutta lasten ja nuorten kanssa työskentelyyn. Eräs haastateltava kertoi, että kesäleirityön jälkeen oman luokan opettaminen ei enää jännitä, koska on päässyt vetämään läpi jo monta lapsiryhmää, hoitamaan heidän kaikki asiansa ja selvinnyt kaikesta kunnialla. Haastateltavat mainitsivat myös pitkän listan käytännön esimerkkejä, joista he kokevat saaneensa kokemusta, näistä mainittuna esimerkiksi ryhmäjaot, leikit ja pelit, hiljentämistekniikat, ohjeistaminen ja tilanteiden venttämisen.

Erityisen tärkeänä tutkimushenkilöt pitivät ryhmänhallintataitojensa ja ryhmäyttämistaitojensa harjoittelua. He kokivat päässeensä harjoittelemaan kesäleirillä eri kokoisten ryhmien hallintaa, ryhmäyttämisleikkejä, ulkopuolelle jääneen lapsen ryhmäyttämistä, sekä toimivaa parien jakoa. He kokivat oppineensa ryhmädynamiikasta ja ryhmäyttämisen tärkeydestä; kuinka se on jatkuvaa ja kokoaikaista. Tutkimushenkilöt kokivat myös saaneensa kokemusta suunnitelmallisuudessa, johtamisessa ja organisoinnissa. Eräs haastateltavista koki työnsä helpottuvan merkittävästi, kun pystyi organisoimaan toimintaa kokemuksensa ja hyväksi todettujen tapojen pohjalta.

Tutkimushenkilöt ilmaisivat myös saaneensa kokemusta vastuun ottamisessa. He pääsivät esimerkiksi olemaan vastuussa yksin yli kahdestakymmenestä lapsesta ja ohjaamaan apuohjaajia. Eräs haastateltavista oli ajatellut olevansa vastuuntuntoinen aieminkin, mutta kertoi ajatuksen konkretisoituneen ja vahvistuneen leirillä tositilanteessa. Yksi haastateltavista kuvaa, kuinka on rohkaistunut ottamaan vastuuta, jopa työkavereiden ärsyttämisen uhalla:

Vaikka ehkä se ärsyttää joskus jotain työkaveria vaikka, et mä jotenki puutun vaikka jotenkin sen vastuuteltan lapsiin tai jotenki näin. Mutta sitte että ottaa sille vastuuta siitä kuitenkin omasta toiminnasta siellä leirillä. Et sithän, jos se on sille lapselle jotenki, tai on siltä lapselta pois, että mä vaikka jätän sanomatta jonku mielipiteen. Nii sitte mun pitää vaan kestää se aikuisena, jos se jotain työkaveria ärsyttää. Ja ajatella jotenki, että tää on niinku työ. (V4)

Tutkimushenkilöt kokivat myös saaneensa kokemusta yhteydenpidosta vanhempiin. Harjoittelusta ja sijaistuskokemuksista poiketen kesäleirillä piti itse olla vastuussa yhteydenpidosta vanhempiin ja tätä monet pääsivätkin harjoittelemaan useaan otteeseen käytännössä. Vanhempien kanssa toimiessa nousi esiin myös pohdiskelua siitä, millaista on olla nuori, vastuullinen työntekijä vanhempien silmissä – huomaavatko vanhemmat ohjaajan nuoren iän tai kuvittelevatko he tämän olevan epäpätevä? Eräs haastateltavista kuvasi, kuinka oli saanut myös positiivisia kokemuksia vanhempien kanssa tehdystä yhteistyöstä tapahtumia järjestettäessä ja vanhempia osaksi leiriä kutsuttaessa.

### **5.1.2 Ajattelu ja reflektio**

Toinen tärkeistä teemoista on ajattelu ja reflektio. Tähän teemaan kuuluivat erilaiset ajatuksiin, tunteisiin ja jaksamiseen liittyvät asiat, kuten kokemukset omasta roolista ja identiteetistä, ajattelun avartumisesta tai muuttumisesta, epävarmuus uravalinnasta, pystymättömyyden ja riittämättömyyden tunne sekä oma jaksaminen ja omat rajat. Analyysissä kävi ilmi, että jotkin tekijät ajattelussa olivat selvästi positiivisia, jotkut taas negatiivisia. Alaluku on jaettu kahteen osaan sen perusteella, oliko ajattelu ja reflektio ammatillista kehittymistä tukevaa vai sitä horjuttavaa.

#### *Ammatillista kehitystä tukevat tekijät*

Haastateltavat toivat ilmi paljon sellaista ajattelua ja reflektiota, joka vaikutti positiivisesti heidän ammatilliseen kehitykseensä. Monet kokivat saaneensa vahvistusta opettaja/ohjaajaidentiteetilleen ja kerryttäneensä itseluottamusta. Positiivista vahvistusta omalle

identiteetille loivat kokemukset siitä, että on sopiva opettajaksi ja tuntee nauttivansa työstään, että on rohkeasti jotakin mieltä ja pystyy perustelemaan valintojaan ja että on rohkeasti oma itsensä ja pystyy heittäytymään. Eräs haastateltavista koki todella huomanneensa vastuun ottamisen kautta, mihin itse pystyy. Tutkimushenkilöistä osa koki myös opettaja/ohjaajaidentiteetin ja roolin muutoksia: yksi ei ollutkaan niin kärsivällinen kuin oli luullut, toinen oli luultua dominoivampi sosiaalisissa suhteissa ja oli huomannut, tiedostanut ja työstänyt vastuusta ja vallasta pitämistään, kolmas taas oli uuden ryhmäroolinsa kautta huomannut hyväksi piirteekseen rauhallisuuden ja ottanut myöhemmin tämän roolin omakseen. Useampi tutkimushenkilö myös pohti eroja opettaja- ja ohjaajaidentiteettinsä välillä. He tiedostivat toimivansa eri tavalla eri ympäristöissä, yhteisenä pääpiirteensä se, että he olivat leiriympäristössä rennompia ja enemmän omia itsejään. Nämä haastateltavat kokivat haluavansa viedä tätä rentoutta myös opettajaminänsä puolelle.

Kaikki tutkimushenkilöt kokivat ajattelunsa avartuneen tai muuttuneen jollain tavoin. Tällaisia ajattelun avartumisia ja muutoksia olivat esimerkiksi ehdottomuuden ja vaatimusten väheneminen, stressinsietokyvyn ja kärsivällisyyden paraneminen, armollisuuden lisääntyminen, riittämättömyyden hyväksyminen ja sen huomaaminen, että voi ärsyyntyessään olla ystävällinen, eikä äristä. Osalle kokemukset ovat opettaneet ajattelun laajentumista ja tarkkuutta, he kokevat ajattelevansa asioita uudestaan useampaan kertaan ja laajemmalla näkökulmalta. Eräs haastateltavista koki leirityössä ymmärtäneensä opettajan työn kasvatuksellisen puolen tärkeyden:

... on ymmärtänyt paremmin sen, että kuinka suuri rooli sillä kasvatuksella on siinä opettajan ja leiriohjaajan työssä. Et sillai helposti on opettajana aatellu, et tärkeempää on vaikka ne sisällöt, mitä me opetetaan siellä. Et vaikka joku historian, millon Ötzi syntyi, vs että oppiiko lapset olemaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tai käyttäytymään tietyssä tilanteessa tietyllä tavalla, tai löytämään itsestä vahvuuksia. Et se on jotenki vahvistunu tosi vahvasti, et se on niinku ihan se ykkösjuuttu mun työssä. Vaikka se on ollu alusta asti periaatteessa selvä, et opettaja on kasvattaja ensisijaisesti. Mut kyl opinnot on ohjannu siihen, tai ainaki mua on ohjannu siihen, että on stressannu sitä, et käykö kaikki sisällöt läpi, eikä nii että oonks mä nyt hyvä kasvattaja lapsille. Nii se on ollu semmonen iso juttu. (V2)

Yksi tutkimushenkilöistä taas koki vahvasti leirityössä huomanneensa sellaisia asioita, joita hänen pitäisi muuttaa toiminnassaan. Tästä lisää luvussa 5.2.2. erilaisia asioita painottavat vastaajat, "itsereflektoija".

Erityisesti kolme tutkimushenkilöä nostivat esiin positiivisesti ammatilliseen kehitykseensä vaikuttaneen omalta mukavuusalueelta poistumisen ja itsensä rajoille viemisen.

He kokivat kesäleirillä kehittyneensä esimerkiksi heittäytymisessä, improvisointikyvyssä ja erilaisten epämieluisien aktiviteettien ohjaamisessa ja niihin osallistumisessa. Eräs haastateltavista kuvaa oppimiskokemustaan seuraavanlaisesti:

Koska tosi paljon muaki esimerkiks jännittää viedä lapset vaikka melomaan kahesta-  
taan ohjaajan kanssa. Et sit ku ne lapset kuitenkin toivoo sitä niin paljon, nii sit on sillai  
”ah mä haluun ottaa tota tänne, mut mua jännittää ittee ihan sikana, mut mennään  
nyt sitte ja kyl tää niinku onnistuu”. Ja sit ku se on onnistunu nii on sillai ”jes, vitsit  
näät lapset kyl nautti tästä ja jäi itellekki hyvä fiilis”. (V5)

Melkein kaikki tutkimushenkilöt paneutuivat myös pohtimaan ammatillisen kehitymi-  
sensä prosessinomaisuutta, kuten eräs tutkimushenkilöistä sen ilmaisee: ”ja et matkalla  
ollaan” (V6). Haastatteluissa moni pohti sitä, kuinka vaikeaa on vastata siihen, mitä on  
juurikin kesäleirillä oppinut ja huomannut, koska ei voi olla varma, onko juurikin tietty  
kehitys tapahtunut kesäleirillä, vai mahdollisesti koulutuksessa tai yksityiselämässä.  
Eräs haastateltavista pohti sitä, kuinka kolmena kesäleirityökesänään hän on myös van-  
hennut kolme vuotta, ja että se on iso juttu parinkymppien ikävuosien kieppeillä. Hän myös  
pohti, kuinka kesäleirityö ja esimerkiksi lasten vaikeista kokemuksista kuuleminen on  
kasvattanut häntä myös ihmisenä ja saanut osaltaan aikuistumaan.

#### *Ammatillista kehitystä horjuttavat tekijät*

Haastateltavat toivat esiin myös paljon epävarmuuksia ja hankalia tunteita, jotka ovat  
kesäleirityössä vaikuttaneet heidän ammatilliseen kehitykseensä. Suurimpana näistä  
kaikki tutkimushenkilöt ilmaisivat huolensa omasta jaksamisestaan ja omista rajoistaan.  
Kävi ilmi, että kesäleirityö koetaan rankkana ja uuvuttavana, johtuen huonoista yöunista,  
pitkistä työviikoista sekä työn intensiivisyydestä ja sosiaalisuudesta. Monet kokivat ope-  
tustyön koulussa tuovan helpotusta väsymykseen, sillä opettajalla on taukoja ja työpäi-  
vän päätteeksi hän pääsee kotiin. Osa kuitenkin ilmaisi huolensa siitä, jaksako tehdä  
töitä lasten kanssa ja innostua heidän asioistaan – lasten kanssa tehtävässä työssä kun  
on pakko jaksaa, pakko välillä esittää innostunutta. Huolta herätti myös oma taipumus  
jäädä pohtimaan lasten kertomia asioita ja ottaa vaikeita tapauksia henkilökohtaisesti.  
Toisaalta eräs tutkimushenkilöistä koki kesäleirityön vaativuuden myös vahvistaneen hä-  
nessä tunnetta jaksamisen ja omien rajojen tärkeydestä:

... ne on vahvistanu semmosta, että mulle niinku vapaa-aika on tosi tärkeä. Ja mä  
en halua käyttää mun sitä vapaa-aikaa siihen, että mä pikkusen teen niinku töitä va-  
paa-ajallaki. Tai että jos mä oon vaikka kipeenä, nii mun mielestä se kuuluuki niin,  
että sit sun ei tarvii mennä töihin. Nii kyl se varmaan niinku luokanopettajanki työssä



sä varmaan voisit tehdä koko ajan töitä, koko ajan suunnitella, tehdä materiaalia. Nii sitte uskaltaa myös sanoa ja tehdä niin, että jos ei halua. Jollekihan se voi olla harrastuskin askarrella kaikki illat, mutta että mun työaika on niinku tämä, ja sitten mä oon vapaalla. Tai että ei tarvii aina vastailta vaikka johonki vanhempien viesteihin. Et ehkä se on vahvistanu sitä ajatusta. (V4)

Jotkut haastateltavista kokivat myös kehittyneensä tunnistamaan ja pitämään huolta omasta jaksamisestaan. Eräs haastateltavista kuvasi, kuinka joskus täytyy ottaa kaksi minuuttia ja hengittää, kun on väsynyt ja vastuussa isosta lapsiryhmästä. Toinen taas koki osaavansa paremmin tiedostaa ja sovittaa omaa toimintaansa väsymykseen ottamalla rauhallisemmin esimerkiksi vapaa-ajalla.

Neljälle tutkimushenkilölle kesäleirityö toi ajoittain mukanaan epävarmuuden tunteen omasta uravalinnasta. Heistä ensimmäinen kertoi sen johtuvan vaikeiden tapausten ja kohtaloiden käsittelemisestä ja hankalauudesta olla aikuisena vaikeassa tilanteessa. Toisella taas uravalinnan kyseenalaistus on liittynyt väsymystiloihin, joissa haastateltava on kokenut niin lasten, työkavereiden kuin työpaikankin ärsyttävän. Kolmas pohti uravalintaansa jaksamisensa kannalta miettien, miten jaksaa työssään tulvaisuudessa väsymyksenä ja isojen lapsiryhmien kanssa. Neljäs avasi mietteitään uravalinnastaan verraten työtänsä harjoitteluun ja muiden kokemuksiin:

Et välillä on tullu sellanen fiilis, et haluunko mä edes tehdä sellasta työtä, missä mä oon koko ajan lasten kanssa. Ja aika vähän muitten aikuisten kanssa. Koska välillä tuntuu, et tuol leireillä ne kivoimmat hetket on ne, ku saa olla kahvia juomassa jossain nurkan takana työkaverin kanssa (nauraa, haastattelija nauraa). Mutta tota noh, noit on tullu myös vaikka harjoitteluisaki tollasia hetkiä. Et ei ne varmasti niinku lopu. Mut mä toivon, että ei oo ketään sellasta ihmistä, ketä ei joskus lapset koskaan ärsyttäis, koska muuten tunnen itseni vähän huonoks. (V4)

Kaksi vielä opintojaan tekevää tutkimushenkilöä eivät kokeneet leirillä minkään horjuttaneen heidän uravalintaansa. Myöskään opettajan ammattiin jo työllistynyt tutkimushenkilö ei kokenut leirityössään epävarmuutta uravalinnastaan.

Kaikki tutkimushenkilöt kertoivat kokeneensa pystymättömyyden ja riittämättömyyden tunteita kesäleirityössä. Pystymättömyyttä ja riittämättömyyttä koettiin esimerkiksi tilanteissa, joissa oli suuri vastuu ja suuret odotukset, joissa haastateltava tunsikin olevansa kokematon muiden silmissä ja mukavuusalueelta ulos joutuessa. Monet pystymättömyyden ja riittämättömyyden tunteet liittyivät ohjaustyöhön, kuten vaikeaan lapsiryhmään, vaikeisiin tapauksiin, jotka vievät kaiken huomion, epämotivoituneisiin tai tottelemattomiin lapsiin, pahoihin ja väkivaltaisiiin kiusaamistilanteisiin, sekä tilanteisiin, jossa on jou-

tunut tekemään lapsen käytöksen vuoksi päätöksen keskeyttää leiri. Eräs haastateltavista kuvasi riittämättömyyttään tilanteessa, jossa lapsi lähestyy ohjaajaa vaikeilla asioilla:

Ja sit ku niistä asioista lapsi puhuu sulle ja odottaa myös tietyllä tavalla, koska se näkee sut sillee pätevänä ja turvallisena aikuisena kuitenkin, nii se jollai tavalla odottaa, et sieltä, et nyt ku mie niinku avaudun sulle ja näin, nii voisinko mie saahakki tästä jotai. Et voisko tää vaikka neuvoa mua tai. Et ku sulla vaa semmonen että tulee että en kyllä tiiä mitä tossa tilanteessa voi ees tehdä. Nii kyllä semmosissa tilanteissa on ollu semmonen fiilis, että tää on niinku nii väärin vaa. Mut ei mulla oikeen oo tähän hirveesti mitään, että joo voin viedä asiaa eteenpäin ja se on meidän vastuulla viädäkki sitä, jos tää on tilanne. Mutta siis sillee, että välillä on aika sillee vaikeitaki juttuja. (V1)

Toinen taas pohti hankalia tapauksia leirityössään seuraavanlaisesti:

Et jos vaikka on lapsi, joka ei kolmantena päivänäkään oikeesti näytä siltä, että se viihtyis leirillä, et oisinko voinut tehdä jotain enemmän. Miks mä en oo tajunnu kysyy tätä ja tätä asiaa, miks mä en oo tehny tän lapsen kanssa tätä ja tätä asiaa. Et varsinki niissä tilanteissa lapsi näyttää siltä, et se ei viihdy siellä tai et sillä on paha olla. Ja sit on ollu myös sellasia lapsia, jotka on ollu nii vilkkaita, et ei oo jaksanu mennä niitten perässä tai ei oo jaksanu olla koko ajan vahtimassa niitä. Nii sit siinäki on miettiny, et oonko mä sit riittävän hyvä tämmöseen työhön. (V2)

Vaikka kaikki tutkimushenkilöt kertoivat kokeneensa pystymättömyyden ja riittämättömyyden tunteita, suurin osa kuitenkin lisäsi heti perään, että sellaiset tunteet menevät usein helposti ohi ja hyvät ja antoisat kokemukset nousevat lopulta pystymättömyyden ja riittämättömyyden aiheuttamien negatiivisten tunteiden yli. Moni tutkimushenkilöistä kuvasikin vaikeuksien kääntämistä oppimiskokemuksiksi. Kun moni haastateltava ilmaisi epävarmuutensa uravalinnastaan ja epäili kriiseistä selviämistä, yksi käänsi todella rajut tilanteet itselleen kaikista tärkeimmiksi oppimiskokemuksiksi. Toinen haastateltava taas ajatteli, että kesäleirityön aikana on hyväkin kohdata hankalia tapauksia, sillä niihin törmää varmasti tulevaisuudessa opetustyössä. Kolmas kuvasi kesäleirityön kautta siirtyneensä riittämättömyyden tunteesta riittämättömyyden hyväksymiseen. Eräs tutkimushenkilö kuvaa vaikeuksista oppimistaan kokonaisvaltaisesti:

Ja en mä sillee koe, että siitä ois kauheesti haittaa. Et mä koen, et nää kokemukset hyödyttää mua sillee jossain määrin silleen, et mä oon nähny erilaisia tilanteita ja myös vaikeita tilanteita ja käyny läpi vaikeita tunteita itseni kanssa ja semmosia, just riittämättömyyttä ja ollut väsynyt. Nii tavallaan se myös auttaa siinä, et mä opin tuntemaan mun omia rajoja ja toimintatapoja ja auttaa kehittämään niitä siihen suuntaan, et mä en oliskaan nii väsyny, tai tuntis niin paljon riittämättömyyttä, vaan osaisin suhtautua niihin jotenki sillai, että ne voi kääntää ikään kuin vahvuudeksi. (V2)

### 5.1.3 Työkaverit ja yhteistyö

Kolmas, erityisen tärkeäksi aineistosta nouseva teema, oli työkaverit ja yhteistyö. Tutkimushenkilöt kuvasivat saaneensa kesäleirityössä kokemuksia ryhmätyöstä, yhdessä työskentelystä, työkavereista, erilaisten ihmisten kanssa työskentelystä, työkavereilta oppimisesta, sekä työn ohjauksesta ja työyhteisöstä. Tutkimushenkilöt kuvasivat kaikki työkavereita ja työyhteisön tukea tärkeänä voimavarana. Monet tunsivat saavansa vahvistusta ajatukselleen, että he nauttivat yhteistyöstä. He myös pohtivat tarkemmin yhteistyötä, sekä konflikteista selviämistä työkavereiden kanssa.

Yhdessä työskentelyn suuriksi eduiksi aineistosta nousivat tuki, vastuun jakaminen, tapauksista keskusteleminen ja suurissa vaikeissa tilanteissa asian puiminen ja vertaistuki. Haastateltavat kuvasivat, kuinka yhdessä toimiessa tärkeää ovat tiimihenki, luottamus, avoimuus, keskusteluyhteys, tiimityö sekä asioiden jakaminen. Vaikka kesäleirityössä yhteistyö onkin omaa laatuaan verrattuna opettajan työnkuvaan, löysivät tutkimushenkilöt kesäleirityössä yhteyksiä myös opettajuuteen: he kokivat koulussakin saavansa työyhteisöltä tukea ja pohdiskelivat esimerkiksi yhteisopettajuutta. Monessa kohtaa ammatillista kehitystä horjuttavia asioita pohdiskellessaan haastateltavat mainitsivat työkaverit korvaamattomana voimavarana. Yksi tutkimushenkilö pohti kuitenkin myös kokoaikaisen sosiaalisuuden voimavarojen kuluttavuutta ja mietti, kuinka tiimityöskentely leiriympäristössä voi myös johtaa hankaluuteen rauhoittua. Tutkimushenkilöt kuvasivat kehittyneensä ammatillisesti päästessään harjoittelemaan vuorovaikutusta työkavereiden kanssa. He kertoivat esimerkiksi saaneensa kokemusta erimielisyyksien käsittelystä työkavereiden kanssa ja alkaneensa pohtimaan, kuinka paljon työkavereita saattaa omilla huolilla kuormittaa.

Kesäleirityössä tutkimushenkilöt kokivat saaneensa eritoten kokemuksia erilaisten ihmisten kanssa työskentelystä. Eräs tutkimushenkilö kuvaa erilaisten ihmisten kanssa työskentelyä seuraavasti:

Et on erilaisia tapoja ihmisillä ja se on ihan fine. Et oppi niinku sietämään sellasta, et kaikki ei toimi samalla tavalla ku minä. Eikä pidäkään toimia. Ja sit just niiltä ihmisiltä, jotka ei just tarttunu siihen työhön nii tehokkaasti ku minä, nii niillä oli sit muita vahvuuksia missä ne loisti ja oli hyviä, missä taas mä en oo. Et just tällanen vastakohdat täydentävät. (V2)

Toinen tutkimushenkilö pohti, kuinka on hyvä, että kaikki työkaverit eivät ole pelkkiä opettajia. Kolmas taas koki saaneensa hyviä kokemuksia nuorempien työkavereiden mentoiminnasta. Jotkut haastateltavat kokivat myös erilaisten tapojen tehdä työtä aiheuttavan

välillä ristiriitoja ja vaikeuksia. Näissä tapauksissa he pitivät tärkeänä avoimuutta ja keskustelua. Kolme haastateltavista pohtivat myös työyhteisön ja työn ohjauksen vaikutusta ammatilliseen kehitykseensä. He pohtivat esimerkiksi vaikuttamismahdollisuuksiaan, työilmapiiriä sekä lupaa kasvaa ja kokeilla työssään.

Tutkimushenkilöt kokivat ammatilliseen kehitykseensä vaikuttaneen myös työkavereilta oppiminen. He kertoivat tilanteista, joissa olivat saaneet seurata hyvin hoidettua tilannetta tai saaneet apua ja vertaistukea vaikeiden tilanteiden hoitoon. Eräs tutkimushenkilö kuvasi, kuinka seuratessa vierestä erilaisia toimintatapoja voi niistä ottaa oppia: joissakin tilanteissa voisi kokeilla vauhdikkaampaa lähestymistapaa, joissain taas rauhallisempaa. Hän totesi myös nähneensä hyviä esimerkkejä siitä, kuinka ei ainakaan kannata toimia. Toinen taas kuvasi erilaisten vahvuuksien tarkkailua ja niistä oppimista. Hän koki saaneensa paljon ideoita esimerkiksi musisoinnista, käsitöistä ja draamasta seuratessaan niissä taitavia työkavereita. Hän kuvasi, kuinka ei olisi itse voinut kuvitellakaan vetävänsä esimerkiksi tietynlaista ryhmäleikkiä, mutta nähdessään sen toimivan, voisi hän kokeilla samanlaista itsekin.

#### **5.1.4 Vaikeat tapaukset**

Yksi kolmesta pienemmästä aineistosta esiin nousseesta teemasta on vaikeat tapaukset. Näihin kuuluvat esimerkiksi vaaratilanteet, riitatilanteet, pelottavat tilanteet ja läheltä piti -tilanteet. Vaikeiden tapausten teemaan luetaan myös erityislasten ja erityisten tapausten kanssa toimiminen, sekä kaaoksen ja paniikin sieto. Kaikki haastateltavat kertoivat kohdanneensa kesäleirityössä vaikeita tilanteita ja saaneensa siten niistä kokemusta. Vaikeita tilanteita, joiden avulla tutkimushenkilöt kokivat kehittyneensä ammatillisesti, olivat muun muassa kiinnipitotilanteet, väkivaltaiset riitatilanteet, hengenpelastustilanteet, tilanteet, joissa puitteet aiheuttivat kriisin ja läheltä piti -tilanteet. Suurimmalla osalla tutkimushenkilöistä jäi tällaisista tilanteista positiivinen olo: he kokivat pystyneensä toimimaan tilanteessa, pysyneensä rauhallisina ja saaneensa apua esimerkiksi työkavereilta. He kuvasivat säikähdystä ja epävarmuutta, mutta kokivat kuitenkin toimineensa oikein ja saaneensa varmistusta työkavereilta. Yksi haastateltava kuvaa joutumistaan hankalaan tilanteeseen:

... sit joutu ensimmäistä kertaa semmoseen kiinnipitotilanteeseen ja se tuntu itelle tosi epämukavalta ja siitä jäi tosi paha fiilis itelle, et oliko toiminu oikein. Että oisko tarvinnu ottaa kiinni, mutta että ku ei voi. Jälkeenpäin vaikee sanoo, mikä on oikein ja väärin. Siinä tilanteessa se tuntu parhaalta ratkasulta, kun se näytti siltä, et en tiä

mitä se ois siinä tehny. Mut siinäki tuli onneks sit apuun muitaki ohjaajia. Ei joutunu yksin siinä oleen. Mut se kyllä säikäytti, että toimiiko oikein. (V3)

Tutkimushenkilöt pohtivat, että sietääkseen tilanteessa kaaosta ja paniikkia on parasta pysyä rauhallisena, toimia intuitiolla, pyytää apua ja tukeutua työkavereihin.

Osa tutkimushenkilöistä painotti saaneensa erityisesti kokemusta erityislasten ja erilaisien tapausten kanssa toimimisesta. Eräs tutkimushenkilö kuvasi, kuinka oli saanut tapausesimerkkejä erilaisista diagnooseista, kuten aspergerista ja ADHD:sta ja sitä kautta kokee ymmärtävänsä paremmin diagnooseja omaavien henkilöiden toimintaa, kokee pystyvänsä tunnistamaan paremmin näihin liittyviä piirteitä ja kokee pystyvänsä sopeutamaan omaa toimintaansa heidän parhaakseen. Kaksi tutkimushenkilöä kertoivat myös saaneensa kokemusta kehitysvammaisten lasten ja nuorten kanssa työskentelystä. Tutkimushenkilöt kokivat saaneensa kokemusta väkivaltaisista, auktoriteettivastaisista ja hankalista taustoista, kuten sijaiskotitaustasta, tulevista lapsista. Eräs tutkimushenkilöistä kuvaa kehitystään vaikeisiin tapauksiin suhtautumisessa:

...kans ylipäänsä kuullu ja nähny semmosia vaikka erilaisia perhetilanteita ja mitä voi olla siellä lapsen elämässä menossa. Et ne ei vaan oo semmosia, että luin tyyliin jostain kirjasta, että voi olla sateenkaariperhe esimerkiks, tai että asperger on tällasta tai. Tai jotain hirveimpiä lasten hyväkskäyttöjuttuja. Mutta että siinäkin on nähny niitä.... Mutta sillei tavallaan mun on helpompi kattoo niitä silleen ammattilaisena, eikä semmosena henkilökohtasena persoonana. Tai jotenki, että mä en ota niitä selasena, että jos jollain lapsella on tapahtunu jotain ihan hirveetä, nii et se ei jää pyörimään omaan mieleen, vaan voi ajatella, että no mä teen nyt mitä mä pystyn, että teen tässä tilanteessa jotain mikä voi olla sen lapsen hyväks. (V4)

Yksi tutkimushenkilö pohti myös diagnoosien tarpeellisuutta ja kontekstisidonnaisuutta. Kuullessaan leiriläisten hurjista taustatiedoista hän varautui jännittyneenä pahimpaan, mutta huomasi, että leiriläiset olivat ”ihan vain lapsia”, eikä hän olisi osannut antaa kellekään heti mitään diagnoosia. Hän mietti, että se saattoi johtua ympäristöstä – hänen mielestään olisi mielenkiintoista nähdä, miten diagnoosi näkyisi kouluympäristössä. Hän kysyi myös kysymyksen: mistä nämä diagnoosit sitten tulevat?

### **5.1.5 Vuorovaikutus lasten ja nuorten kanssa**

Toinen pienempi teema on vuorovaikutus lasten ja nuorten kanssa. Tähän teemaan kuuluvat kokemukset ja oppiminen kohtaamisesta, kuuntelusta, läsnäolosta, oppilaantunteuksesta ja lähentymisestä lasten ja nuorten kanssa. Tutkimushenkilöt toivat erityisesti esiin turhautumistaan resurssien puutteeseen koulumaailmassa: he kokivat, että ehtivät

keskittymään jokaisen lapsen kohtaamiseen leirillä ja haluaisivat viedä tätä myös kouluun, mutta kokivat resurssien puutteen siellä isoksi ongelmaksi, sillä koulussa ei ole aikaa tai tarpeeksi aikuisia. Eräs tutkimushenkilö pohtii, kuinka tärkeää läsnäolo on lapsille ja nuorille, ja kuinka sitä voisi tuoda myös koulumaailmaan:

...tuolla oli monesti sit se, et monelle varsinki nuoremmille riitti ihan se, että ne sai puhua niistä. Et kuha vaa oot läsnä siinä sillee, että hän näkee, että niinku kuuntelee, eikä se ala sillai tyrmäämään sun juttuja tai mitään tämmöstä, et sekin tavallaan monesti riittää. Nii sillä tavalla ehkä toivoo, että vois myös opettajana sitte joskus vaikka perjantaina kello löi kaks ja haluttaa lähtee kämpille, nii jos jollaki on vaikka viieks kymmeneks minuutiks jotai juttua ja että vaa pystyi jotenki sillee että oisko se nyt sitte vaikka tämä se hetki missä saat kertoa niistä jutuista jos siltä tuntuu. (V1)

Tutkimushenkilöt kokivat, että lapsille ja nuorille on erittäin tärkeää, että aikuinen pysähtyy kuuntelemaan ja kohtaamaan, ja että kumpikin osapuoli saa jakaa itsestään asioita ja tätä kautta muodostaa luottamuksen välilleen. Monet tutkimushenkilöt korostivat erityisesti vaikeista lähtökohdista tulevien lasten ja nuorten kohtaamista, sillä leiriviikko voi olla monelle lapselle ja nuorelle se kesän paras. Tutkimushenkilöt kokivat myös lähentyneensä leirillä lasten ja nuorten kanssa enemmän kuin koulussa harjoitteluissa tai sijaitaessa. Monet tunsivat toimivansa ja käyttäytyvänsä lasten ja nuorten kanssa hieman eri tavalla leirillä kuin koulussa, läheisemmin ja rennommin. He pohtivat ympäristön ja ajan vaikuttavan tähän. Osa haastateltavista toi myös esiin, ettei haluaisi tietynlaisen läheisyyden edes siirtyvän koulumaailmaan. Heidän mielestään kaikissa tilanteissa sylissä istuminen ja halailu eivät kuulu opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen. He kuvasivat olevansa leirillä ohjaajina enemmänkin isosiskon roolissa ja koulussa taas opettajana.

Lähes kaikki haastateltavat mainitsivat saaneensa kokemusta oppilaantuntemuksessa. He kokivat tutustumisen olevan lähtökohtana pyörivälle arjelle. Eräs tutkimushenkilö mietti, että on tärkeää panostaa siihen, että oppii tuntemaan lapset, heidän taustansa ja mielenkiinnonkohteensa ja että kyselee ja antaa henkilökohtaista aikaa. Yksi haastateltava pohdiskeli myös oppilaantuntemuksen problematiikkaa: miten toimia reilusti erilaisen lasten ja nuorten kanssa, miten kohdella lasta, joka on kokenut elämässään todella kovia verrattuna lapseen, jolla on niin sanotusti helpompi tausta? Hän antoi esimerkkejä tapauksista, joissa hänen mielestään on tarpeen kohdella hieman eri tavalla erilaisista taustoista tulevia lapsia ja nuoria. Esimerkiksi, jos nuori pyörii illat ryypäämässä kaduilla leirin ulkopuolella, häneltä ei voi olettaa, että leirillä oleminen sujuisi ihan niin kuin on pyydetty, sillä nuori ei mahdollisesti ole tottunut noudattamaan sääntöjä.

### 5.1.6 Opetustyön reflektio

Kolmas pienempi teema on nimeltään opetustyön reflektio. Tähän teemaan kuuluvat nimenaan koulumaailmaan ja opetustyöhön liittyvät pohdinnat, kuten pohdinnat koulun ja leirin eroavaisuuksista ja yhteneväisyyksistä, oppimisympäristöistä, sekä erilaisesta näkökulmasta lapsiin ja nuoriin leiriympäristössä ja kouluympäristössä. Kaikki haastateltavat toivat esiin huomanneensa leirillä, kuinka koulukulttuurin ja opetussuunnitelman puuttuminen vaikuttaa lasten kanssa olemiseen. Kaikista suurimpana erona haastateltavat pitivät sitä, kuinka koulussa toimitaan tavoitteellisen opetussuunnitelman pohjalta, kun taas kesäleirillä päätavoitteena on hauskanpito, hyvät kokemukset ja oppiminen siinä sivussa. Leirillä tämä mahdollistaa rennomman otteen ja antaa, kuten edellä on mainittu, enemmän aikaa lasten yksilölliseen kohtaamiseen. Yksi haastateltava toi esiin myös arvioinnin näkökulman: kun leiriläisiä ei tarvitse arvioida ohjaajana, heistä ei tarvitse muodostaa tietynlaista kuvaa, vaan voi keskittyä vain olemaan heidän kanssaan. Eräs haastateltava pohdiskeli, kuinka koulussa koulukulttuuri ajaa käyttäytymään tietyllä tavalla, ja leirillä taas lapset ja nuoret uskaltavat olla vapaammin ja kokeilla rajojaan.

Ohjaajan työtä helpottaa myös se, että leiriläiset ovat leirillä yleensä omasta tahdostaan, kun taas koulussa opettajana törmää monesti oppilaiden motivaatio-ongelmiin. Osa haastateltavista kuitenkin myös puolusti koulukulttuuria, sillä he näkivät sen tuovan terveelliset rajat esimerkiksi oppimisympäristöön ja käytökseen. Eräs haastateltava mainitsi, kuinka leirillä mahdollinen valvonnan puute on voinut johtaa pahoihin kiusaamislanteisiin.

Osalle tutkimushenkilöistä hyvin keskeinen ja tärkeä asia kesäleirin oppimiskokemuksissa oli lasten kokonaisvaltainen näkeminen. Se tarkoittaa, että leiriympäristössä ohjaajana haastateltavat pääsivät näkemään lapset ja nuoret päivän ympäri monen eri päivän ajan, jolloin he pääsivät huomaamaan, mikä kaikki näiden käytökseen vaikuttaa. Haastateltavat kokivat huomanneensa, kuinka suuri vaikutus ruualla, unella ja sosiaalisilla suhteilla on lapsiin ja nuoriin. He toivat esiin ajatuksen siitä, kuinka opettajana näkee vain pienen osan lasten elämästä, eikä silloin mahdollisesti pystykään aina ajattelemaan, mikä kaikki heihin vaikuttaa. Eräs haastateltava toi esiin ajatuksen siitä, kuinka haluaisi nähdä kouluympäristössäkin lapsen enemmänkin lapsena ja ihmisenä, ei pelkästään oppilaana. Toinen haastateltava kertoi seuraavaa:

Siis sen, että kuinka paljon se vaikuttaa sellanen lapsen se, että kuinka vaikka se nukkuu, minkälaista, mitä sillä on niinku vaikka päivän aikana tapahtunu, nii miten se

vaikuttaa siihen mielialaan ja siihen koko olemukseen ja kaikki tämmöset niinku. Siel leirillä jotenki, kun on niin tiiviisti koko aika niitten lasten kanssa, nii siellä näkee et niinku toi ei oo syönyt nyt kahteen päivään, nii se on jotenki tosi alakuloinen. Ja koulussa kun niitä asioita ei nää, nii sitä ei osaa ajatella et ton alakuloisuus vois johtua vaikka siitä, et se ei oo syönyt. (V2)

Tutkimushenkilöt mainitsivat myös oppineensa lisää erilaisista oppimisympäristöistä. He kokivat huomanneensa, kuinka monissa erilaisissa tilanteissa ja ympäristöissä lapset ja nuoret voivat oppia. Monet kokivat myös saaneensa kipinän tai varmistusta ajatukselle viedä oppilaitaan enemmän luontoon, sillä he saivat siitä positiivisia kokemuksia ja yli-päättänsä kokemusta luonnosta leiriympäristössä toimiessaan. Eräs haastateltava liitti luonnossa oppimiseen myös tekemällä oppimisen, minkä näkee erityisesti kesäleirityöstä saatujen kokemusten jälkeen olevan tärkeää. Haastateltavat kuitenkin näkivät myös luonnon oppimisympäristönä tuovan haasteita: esimerkiksi koska ulkona oleminen saattaa tehdä lapset villimmiksi ja monien voi olla vaikeaa keskittyä. Kaksi haastateltavaa kokivat myös leirityössä oppineensa siitä, kuinka pienetkin resurssit voivat riittää mukavan tekemisen järjestämiselle esimerkiksi kädentaidoissa.

Reflektiota ja oppimisen kokemuksia haastateltaville aiheutti myös kritiikki työpaikan käytäntöjä tai työtehtäviä kohtaan. Tutkimushenkilöt kyseenalaistivat työpaikan käytäntöjä, kuten toimimista sairaustapauksissa, työmäärää sekä leirien kokoa. He kokivat voivansa vaikuttaa työpaikan käytänteisiin ja työntekijän oloihin jonkin verran, mutta eivät ehkä tarpeeksi. Työpaikalla kritiikkiä aiheuttivat välillä myös työkavereiden käytännöt, arvot ja toiminta, sekä kirjoittamaton sääntö tehdä todella hienoa ohjelmaa, kun perusohjelma voisi välillä riittää niin ohjaajille kuin leiriläisillekin. Eräs tutkimushenkilöistä kuvasi suurta turhautumistaan siihen, kuinka mitään ei ehdi tekemään kunnolla. Kritiikki työpaikan käytäntöjä tai työtehtäviä kohtaan liittyi pääasiassa siihen, missä leiriyhdistyksessä haastateltavat olivat töissä: samoilla leireillä työskennelleet haastateltavat nostivat esiin samankaltaisia epäkohtia.



## 5.2 Erilaiset vastauksissa korostuneet asiat

Toisessa tutkimuskysymyksessä pyrittiin selvittämään, millaiset erilaiset leirillä opitut asiat korostuivat eri henkilöiden vastauksissa. Aineiston analysointivaiheessa tutkimushenkilöistä kolme erottuivat muista vastauksillaan ja niiden painotuksilla. Tämän takia tutkimushenkilöt tyypiteltiin ja heidät jaettiin samantyyppisiin vastaajiin ja erilaisia asioita painottaviin vastaajiin. Samantyyppisiin vastaajiin kuuluivat neljä tutkimushenkilöä, joiden vastaukset ja niiden painotukset noudattivat samankaltaista kaavaa. Erilaisia asioita painottaviin vastaajiin kuuluivat kolme tutkimushenkilöä, jotka nimettiin sen mukaan, mihin he haastattelussaan eniten keskittyivät: *itsereflektiojaksi*, *noviisiopettajaksi* ja *itsensä ylittäjäksi*.



Kuvio 1: Tutkimushenkilöiden jakautuminen samantyyppisiin ja erilaisia asioita painottaviin vastaajiin

### 5.2.1 Samantyyppiset vastaajat

Samantyyppisiin vastaajiin kuuluivat haastateltavat V2, V4, V5 ja V7. Heidän vastauksensa leirillä oppimistaan asioista, joiden he kokivat vaikuttaneen ammatilliseen kehitykseensä, eivät poikenneet toisistaan huomattavasti, ja vastausten painotuksissa oli paljon samankaltaisuuksia. Samantyyppisten vastaajien tärkeänä kokemat asiat keskittyivät nimenomaan kolmeen pääteemaan: kokemuksen karttumiseen, ajatteluun ja reflektioon sekä työkavereihin ja yhteistyöhön. Jokainen samantyyppisistä vastaajista pohdiskeli haastattelussaan myös sivuteemoja, eli vaikeita tapauksia, vuorovaikutusta lasten ja nuorten kanssa, sekä opetustyön reflektiota, mitä taas kaikki erityiset vastaajat eivät vastauksissaan tuoneet esille. Samantyyppiset vastaajat toki poikkesivat jonkin verran toi-

sistaan, mutta heidän vastauksensa noudattelivat niin samankaltaista kaavaa ja painotusta, että heidät tyypiteltiin samaan ryhmään. Samantyyppisten vastaajien haastattelut olivat kestoltaan lähes saman mittaisia ja he käyttivät suurin piirtein saman verran aikaa eri kysymyksiin vastatessaan.

Samantyyppisten vastaajien vastauksista verrattuna erilaisia asioita painottaviin vastaajiin korostuivat erityisesti kaksi teemaa, joita samantyyppiset vastaajat pohdiskelivat paljon: vaikeat tapaukset ja opetustyön reflektio. Koska samantyyppiset vastaajat ovat työskennelleet Veikkauksen tukemilla yöleireillä, oli heidän leireillään paljon vaikeista taustoista tulevia leiriläisiä, sekä lapsia ja nuoria, joilla oli jonkinlainen diagnoosi. Samantyyppiset vastaajat nostivat kokemuksen vaikeissa tapauksissa toimimisesta erityisen tärkeäksi. Vaikeiden tapausten teema korostui myös haastateltavan V1 vastauksissa. Opetustyön reflektiossa samantyyppiset vastaajat pohdiskelivat erityisesti lasten kokonaisvaltaista näkemistä. Heidän vastauksistaan erottui lasten kokonaisvaltaisen elämän ja henkilökohtaisuuden huomioiminen opettajan työssä. Myös haastateltava V3 korosti tätä teemaa.

Samantyyppiset vastaajat poikkesivat erilaisia asioita painottavista vastaajista hieman myös siinä, kuinka paljon kritiikkiä he uskalsivat esittää työpaikkaansa ja sen käytäntöjä kohtaan. Samantyyppiset vastaajat nostivat erilaisia asioita painottavia vastaajia enemmän esiin epäkohtia työympäristössään, kuten suuria leirikokoja, työmäärää ja työkaveiden toimintaa ja pohdiskelivat näiden vaikutusta ammatilliseen kehitykseensä erityisiä vastaajia enemmän. Myös vastaaja V1 uskalsi tuoda esiin kritiikkiä työpaikan käytäntöjä, erityisesti ohjelmaan mukaan pakottamista kohtaan.

### **5.2.2 Erilaisia asioita painottavat vastaajat**

Erilaisia asioita painottavien vastaajien vastaukset poikkesivat samantyyppisten vastaajien vastauksista teemojen painotuksillaan, sekä siinä, loiko heidän vastauksensa kokonaan uuden koodin. Vastaajien V1 ja V6 haastatteluissa heidän vastauksensa muodostivat kokonaan uuden koodin. Vastaajan V3 vastaukset taas olivat näkökulmaltaan ja painotukseltaan selkeästi muista poikkeavia. Erilaisia asioita painottavat vastaajat saivat vastauksiaan kuvaten nimet *itsereflektioija* (V6), *noviisiopettaja* (V3) ja *itsensä ylittäjä* (V1). Seuraavassa tarkastellaan erilaisia asioita painottavien vastaajien ominaispiirteitä.

### *Itsereflektioija*

Itsereflektioija, vastaaja V6, poikkesi kaikista näkyvimmin muista haastateltavista. Hän oli työskennellyt useammassa eri yhdistyksessä ja aloittanut kesäleirityöuransa jo vuonna 2011, kuvaten sitä luonnolliseksi jatkumoksi pitkän partiotaustan jälkeen. Itsereflektioijan haastattelu oli muita reilusti pidempi ja hänestä tuli asioita pohtinut ja itsevarma kuva. Kun samantyyppiset vastaajat painottivat paljon kokemuksen karttumista, työkavereita, vaikeita tapauksia ja opetustyön reflektiota, oli itsereflektioijan haastattelussa painopiste selvästi haastateltavan pohdinnassa omasta kehityksestään kesäleirityössä ja opettajana. Itsereflektioija oli selkeästi pohdiskellut ammatillisen kehityksen teemoja jo pitkään ja koki kesäleirityössä ymmärtämänsä ja oppimansa asiat todella tärkeinä ammatilliselle kehitykselleen. Itsereflektioija kertoi selkeästi ajattelun ja toiminnan muutoksestaan ja tuntui olevan hyvin selvillä omasta ammatillisen kehityksen vaiheestaan, sekä ammatillisen kehityksen prosessinomaisuudesta. Itsereflektioija sanoittaa itse oman kehityksen tiedostamisen tärkeyden:

...mut tavallaan se et kaikest täst pitää olla tietonen. Et jos ne on tiedostamattomia piirteitä. Yksi ystäväni on sanonut ja se on mun mielest ihan loistava juttu siitä et opettajan tärkein työkalu on itsetuntemus. Et moni asia voi olla huono, jos niit ei tiedosta ja kyl niinku leirityö on opettanu paljon itsestä ehkä just sitä kautta et niinku on oppinu sielläkin tiedostamaan niitä, millanen mä oon ja pohtimaan niitä, et onks tää haitaks et mä oon tällanen ja voisko kehittyä jotenki. (V6)

Itsereflektioijan pääpaino haastattelussa oli siis itsereflektiossa. Oma koodi, joka itsereflektioijan haastattelusta luotiin, oli itsereflektio. Itsereflektioija kuvasi ammatillisen kehityksensä prosessin tähän mennessä alkaneen nuoruuden kaikkivoipaisuudesta, johon luokanopettajakoulutuksen aloittaminen ja siirtyminen uusiin leiritöihin aiheutti kriisin ja itsereflektioijasta tuntui, ettei hän osakaan. Hän ilmaisi, kuinka tieto lisää tuskaa, mikä teki hänestä epävarman. Itsereflektioija kertoo kokemuksestaan:

Niin silloin ku mä siirryin sieltä Luontoliiton leireiltä se, et meit oli kuuden tiimi siihen et meil oli kolmen tiimi, niin niin mä lähin tekee sitä työtä aika samalla tavalla ku aikaseminkin. Vein tavallaan kaiken. Ja sit mä tajusin et ei hetkenen, et tää yhtälö ei toimi! Ja sit isoin muutos oli se, et joutu luopuun joistain omist henkilökohtaisista tavoitteista sellasista niinku tavallaan sen niinku ohjelman laadun niinku tiputus on vaan niinku pään sisällä. Et se oli vaan pakko tehdä siin kohtaa ja niinku loppujen lopuksi se on ollu se on ehkä yks sellanen asia, mikä on kans, tuli vähän viiveel et ku mä puhuin siitä nuoruuden kuolemattomuudesta, et silloin halus tehdä maailman parhaita kesäleirejä ja unohtumattomia kokemuksia näille lapsille. Ja sitte viimeisimpinä vuosina mitä tehny tuol leireillä, niin on pyrkinyt siihen, et ne lapset viihtyy siellä ja that's it. Et jos jollain lapsella on leirin jälkeen sellanen, et jää joku yks juttu sillai timantiksi, et tää nyt oli tosi kivaa, nii voitto. Mut se et kaikki viihtyy pääasiassa nii riittää. (V6)

Osaamattomuuden tunne herätti itsereflektioijan pohtimaan, miten omista peloista voi päästä. Hän onnistui koulutuksen, kesäleirityön ja itsereflektion kautta olemaan itselleen armollisempi ja ymmärtämään, että hän voi olla hyvä opettaja olematta paras. Itsereflektioija ymmärsi myös pyrkineensä liian korkealle. Itsereflektioija kuvasi kehityksensä kaarta kesäleirityössä hyvin samankaltaiseksi opettajan työn kehityksensä kanssa, vaikka kokikin näiden olevan erilliset asiat. Itsereflektioija kuvailee:

Mut kyl mul on ollu omas opettajuudessa viimesimmän neljän vuoden aikana samanlainen kaari, ku leirityös. Et on jotenki lähteny sillee, et mä oon ihan valmis lähtemään töihin ja musta tulee maailman paras ope. Et tällainhan mä alotin. Et aivan sillai valehtelematta mä olin valmis menemään töihin ja et mä oon hyvä tässä ja sillai let's do this! Ja sit niinkun isojen alamäkien jälkeen nyt niinkun, se on ehkä ollu siinä monialasen harkan paikkeilla se sellanen käännekohta, et sitä ennen oli tullu vaan se tuska et pelotti kauheesti tehdä töitä ja niinku oli ihan sillai et onks must tähän ja et apua. Ja sitte sen monialasen harkan jälkeen tapahtu sellanen murros, et rupes löytämään niitä niinkun vastauksia niihin pelkoihin, et mitä voi tehdä, miten voi kehittyä sillai, että ei tarvis olla sillai et apua pystynks mä tähän. Niin aika samanlainen kaari tavallaan. (V6)

Vaatumusten vähentämisen ja armollisuuden oppimisen lisäksi itsereflektioija toi esille kehityksensä ryhmätyöntekijänä. Hän kertoo:

V6: Nii sit rupes siin vaihees, siin ehk yhdisty se, et niinku OKL:n kautta oli ruvennu pohtii syvemmin koko omaa toimintaansa lasten kanssa työntekijänä. Ja niinku opettajana. Ja et millanen mä oon ja sit siel leirityös tuli jotenki tehtyy sitä muiden kans työskentely ja tuli sellanen vahva itsetutkiskelu siitä, et millanen työntekijä mä oon muiden ihmisten kanssa. Et ehkä mä osaanki yksin työskennellä mut osaanks mä työskennellä oikeesti toimivassa yhteistyössä muiden kanssa.

H: No osaitko?

V6: No siis en. (Nauraa).

H: Okei!

V6: Ja joo totta kai mut kyl mä niinku huomasin itessäni paljon asioit, et tuli sit tunnistettuu sellasii asioit, mis mun pitäis olla herkempi kuunteleen muit ihmisii ja niinkun herkempi selittää omaa toimintaani ja sillai herkempi kysyy ja et oli ehk jo muotoutunu varsinki siin leirityös mitä oli tehny paljon ja et ehkä opettajan työn puolel jos joskus tekiski yhteistyötä, vaik sit harjoitelluissa, nii se ei sit ollu sellasta, et ku leiritöitä oli tehny jo monta vuotta nii oli sellanen jotenki et kyl mä tiedän miten tätä tehdään. Nii jotenki huomasi sen, et oli lähteny se, et suhaa sil omal tyylillään ja sellanen herkkyys oli tosi vähällä.

Yllä kuvatun ymmärtämisen jälkeen itsereflektioija alkoi tietoisesti kehittämään herkkyytään ja itseään tiimityöntekijänä. Hän huomasi olevansa ulospäin helposti kärkkään, kovasanaisen ja vaikeasti lähestyttävän oloinen. Hän koki olevansa äänekkäs puhuja ja herkkä sanomaan mielipiteitään. Itsereflektioija kertoi muutoksestaan: hän sanoi juttelevansa enemmän ja purkavansa keskustelua vaativia asioita työkavereidensa kanssa,

sekä kysyvänsä useammin, miten työkavereilla menee. Itsereflektoija kehitti ryhmätyöskentelyään avoimempaan, herkempään ja luottavaisempaan suuntaan. Tämän kautta hän koki kiireen vähenevän leiriarjessa ja huomasi saaneensa tilaa tiimille kommunikoida. Tiimityön itsereflektio ohjasi itsereflektoijaa myös tutustumaan enemmän yhteisopettajuuteen.

Itsereflektoijan kertomus kehityksestään noudattelee täysin Tahvanaisen (2001, 79-81) esittämää Furlongin ja Maynardin (1995) opettajaopiskelijan ammatillisen kehityksen viisivaiheista mallia. Mallin mukaan opettajaopiskelijoilla on opintojensa alussa selkeitä ja idealistisia ajatuksia siitä, millaisia opettajia he haluaisivat olla ja miltä heidän tuleva opetuksensa tulisi näyttämään, aivan kuten itsereflektoijalla. Opintojen edetessä opiskelijan idealismi alkaa Furlongin ja Maynardin mukaan haihtua ja opiskelijat tulevat ahdistuneiksi omasta selviytymisestään, samoin kuin itsereflektoija. Kolmannessa vaiheessa opettajaopiskelijat tunnistavat ja käsittelevät vaikeuksia. Samankaltaista kertoi myös itsereflektoija. Neljännessä vaiheessa opettajaopiskelijat alkavat taas saavuttaa luottamusta kykyihinsä ja viidennessä alkoivat edistyä ymmärtäessään tarpeen muutokseen ja reflektoidessaan. Juuri näin toimi myös itsereflektoija.

Itsereflektoija kertoi ottaneensa suuria vastuita suurleirien johtajana ja oppineensa sen kautta pystyvänsä mihin vain. Hän puhui myös paljon kokemuksestaan vanhempien kanssa työskentelystä. Itsereflektoija pohti sitä, kuinka hänen tietoisuutensa on kehittynyt siinä, mitä hän tekee ja millainen työntekijä hän on. Hän kertoi myös saaneensa varmistusta halulle tehdä opettajan työtä. Itsereflektoija kuvaa ammatillisen kehittymisen prosessiluonnetta seuraavasti:

...näin mä itse sen nään, et täs on tosi vahva jatkumo mun elämäs siitä, et mikä lähtee siit partion alottamisest lapsena siihen, et millanen ihminen must on tullu. Ja sitä kautta et must on tullu opettaja. Ja se, et kun se koko on niinku riippuvainen tästä. Se on niin kiinni siinä mun opettajuuden kehittymisen ketjussa, et se on ollu yks iso aiheuttaja siinä. (V6)

Itsereflektoija nostaa esiin myös tulevaisuuden näkymiä ja kehityskohtia: hän kokee jännittävänsä tulevaisuudessa esimerkiksi vaikeiden tapausten ja lastensuojelun kanssa työskentelyä.

### *Noviisiopettaja*

Noviisiopettajan, vastaajan V3, haastattelua ohjasi vahvasti hänen juuri valmistumisensa jälkeen aloittamansa työ luokanopettajana. Noviisiopettaja oli muista vastaajista poiketen ollut vain yhtenä kesänä leiritöissä ja hän oli opettanut päätoimisesti samaa luokkaa haastattelun aikaan 2,5 kuukautta. Noviisiopettaja peilasi kesäleirityötä paljon koulutyöhön ja analysoi itseään ohjaajana ja opettajana. Noviisiopettajan haastattelusta kuvastui muihin haastatteluihin verrattuna suurempi epävarmuus omista vastauksista, sekä kokemusten vaikutuksista ammatilliseen kehitykseen. Hänen haastattelunsa oli kestoaltaan muita haastatteluita lyhyempi ja hän koki unohtaneensa tai sekoittavansa monia kesäleirillä tapahtuneita asioita opetustyöhönsä. Noviisiopettajan oli hankalaa erottaa, mikä hänen urallaan on vaikuttanut mihinkin ja hänkin pohtii erityisesti ammatillisen kehityksen prosessinomaisuutta:

Mä liian syvällisesti yritän miettiä. Mä tiän et onhan niit asioita ennenki leirityötä, et se on mul mikä mun on vaikee vastata näihin kysymyksiin et kysytää et mitä opit uutta. ... ja siis se, et nää on niitä asioita, mitkä varmasti on kehittyny, totta kai ne on kehittyny, ku sä oot tarvinnu niit taitoja, koska ainahan taidot kehittyä aina, kun sä käytät niitä. Mut se, että mulla ois tullu joku suuri uusi valaistuminen jossakin asiassa ja et vaau tota mä en oo ikinä ennen tajunnu tai et ikinä mulle ei oo kukaan sanonu, nii mun on vaikee sanoo et. Tai ehkä on tullukki, mut sitä ei nyt vaa jotenki. (V3)

Heikkinen ja Tynjälä (2012, 18-19, 21) selittävät tätä elämänlaajuisen oppimisen mallilla. Heidän mukaansa työssä oppimista voi olla erityisen hankalaa tunnistaa, sillä oppimista tapahtuu jatkuvasti kaikilla elämän osa-alueilla ja yksilön kaikki kokemukset liittyvät hänen oppimaansa.

Noviisiopettajan haastattelussa korostuivat erityisesti teemat opetustyön reflektio, kokemuksen karttuminen, sekä vuorovaikutus lasten ja nuorten kanssa. Noviisiopettaja kokee saaneensa paljon hyviä työkaluja opettajan ammattiinsa leiriltä. Hän esimerkiksi kokee pystyvänsä ennakoimaan vaikeissa tilanteissa paremmin ja kehittäneensä itsevarmuuttaan ja saaneensa kokemusta. Noviisiopettaja näkee kesäleirityön ja opettajan työn muita haastateltavia vahvemmin erillisinä asioina. Hän kokee erityisesti opetussuunnitelman, tavoitteellisuuden ja arvioinnin tekevän opettajan työstä erilaista kuin ohjaajan työstä. Hän kuvailee koulukulttuurin vaikutusta seuraavasti:

Jotenki tuntuu, et siel leirillä se meno oli no tietysti jollaki tavalla onhan se rennompaa, ku lapset on siellä vapaa-ajan ympäristössä, ku sit taas koulussa ne on opiskelemassa ja vaikka nyt on uusi opsi ja pitäis olla paljon toiminnallisempaa ja liikkua paljon, nii onhan se paljon enemmän istumista paikallaan ja ei saa tehdä sitä mitä haluaa. (V3)

Että jos lapsilla on leirillä liikaa energiaa ja ei vaikka pysy paikallaan, nii kuitenkin oli vaan pieniä hetkiä, missä pitää pysyä paikallaan paikallaan. Toki ruokailussa tai iltarauhottumisissa pitää keskittyä siihen asiaan, mut muuten sai kuluttaa energiaa ja juosta ja leikkiä ja tehdä kivoja juttuja. Mut sitten taas koulussa, jos me istutaan siel luokassa vaan, nii sit voi olla vaikeempaa se, et et sä voi lähtee kesken tunnin hyörimään ja pyörimään. Et jos opetus on käynnissä ja sul on joku tehtävä, mikä pitää tehdä ni. (V3)

Noviisiopettajan kuva opettaja/ohjaajaidentiteetistään poikkesi kaikista muista haastateltavista. Noviisiopettaja koki opettaja- ja ohjaajaminänsä välillä olevan suuri ero. Kun muut haastateltavat kuvasivat haluavansa ottaa vaikutteita ohjaajaminästään opettajaminänsä, ei noviisiopettaja kokenut tälle tarvetta. Hän kertoo auktoriteetista:

No kyllä siinä tulee opettajana itellekki sillä tavalla semmonen auktoriteetti. Et huomaa, et on ero siinä, et millanen on ohjaajaminä ja opettajaminä. Et ehkä myös se ohjelma, mitä siel leirillä oli, et heittäydytään enemmän ja pelleillään ja niinku ohjaajaporukalla hölmöilee lasten edessä, nii ei opettajana, eikä välttämättä ne lapsetkaan nää sellasta. Emmä siel yksin ala mitään näytelmiä vetämään oppilaille, niinku varmaan myös se ero, et jos kysyis leirillä olleilta lapsilta ja tän hetkisiltä oppilailta, et minkälainen mä oon, nii varmaan ois ero. (V3)

Ois mielenkiintosta nähdä omat oppilaansa vapaa-ajalla. Ja nythän se on sit se, et me tehään paljon kouluun liittyviä asiota ja totta kai opiskellaan, nii onhan se sit erilaista olla sit lapsen kaa siinä opettajana, auktoriteettinä. Et leirillä pääs olemaan myös jotain niinku auktoriteetin ja isosiskon tai kaverin väliltä. (V3)

Hän pohdiskelee myös läheisyyttä leirillä ja koulussa:

No just mitä mä aikasemmin sanoin, nii se, että niinku tutustu niihin lapsiin sellasina vapaa-ajan henkilöinä, eikä sellasena opettajan roolissa, nii kyllä siinä pääs sillä tavalla lähemmäs, vaikka oli lyhyemmän aikaa, ku mitä on nyt omien oppilaiden kanssa. Ja sit ehkä se, että niinku lapset halailee tai muuta, tai ottaa syliin tai laittaa hiuksia, nii sellasta teki leirillä. Mut että se, että en mä opettajana ala laittamaan luokan tytöille lettejä pitkin päivää. Ja no joo saattaa joku oppilas joskus tulla syliin istumaan, mutta. Et en mä periaatteessa kuitenkaan sillee. Ja tuntuu ittestä erilaiselta. (V3)

Noviisiopettaja näki myös muutamissa käytännön asioissa eroja koulun ja leirin välillä, kuitenkin eri suunnassa kuin muut haastateltavat. Hänen huomioidensa mukaan esimerkiksi koulussa esiintyy enemmän kiusaamista kuin leireillä. Hän pohti tämän johtuvan siitä, kuinka paljon lapset ovat tekemisissä koulussa keskenään ja kuinka näillä on jo usein pitkä yhteinen historia. Muutama muu haastateltava taas kertoi törmänneensä kiusaamistilanteisiin enemmän leirillä. Noviisiopettaja kertoo myös olleensa vanhempiin reilusti enemmän ja herkemmin yhteyksissä koulumaailmassa kuin leirillä. Noviisiopettajan vastauksiin on voinut hyvin vaikuttaa opettajan työlle ominainen työuran alkuvaiheen haastavuus. Jokisen ja muiden (2012, 27) mukaan uusi opettaja voi esimerkiksi kokea aluksi stressiä, sekä epäillä kykyjään ja opetustaan. Tämä välittyi osaltaan noviisiopettajan haastattelusta.

### *Itsensä ylittäjä*

Itsensä ylittäjä, vastaaja V1, muistutti erilaisia asioita painottavista vastaajista taustatiedoiltaan ja sitä kautta myös vastauksiltaan eniten samantyyppisiä vastaajia. Hänen vastauksissaan painottuivat kuitenkin omalta mukavuusalueelta poistuminen, heittäytyminen, uusien asioiden kokeilu, rohkeuden saaminen ja itsensä ylittäminen. Itsensä ylittäjä pohti myös paljon vaikeita tapauksia ja erityisesti vaikeista taustoista tulevien lasten ja nuorten kohtaamista. Hän toi esiin harmituksen ja epävarmuuden yrittäessään auttaa ja kuunnella vaikeista asioista kertovia lapsia ja nuoria. Itsensä ylittäjä esitti myös muista poiketen eniten kritiikkiä työpaikan käytäntöjä lasten kanssa toimimista kohtaan. Hän kritisoi erityisesti lasten pakottamista heille epämieluisiin ohjelmiin, vaikka tavallaan ymmärsikin tarpeen osallistaa kaikki samaan toimintaan. Itsensä ylittäjän vastausten painotukset linkittyvät Laineen (2004, 148-150) opettajan persoonalle tärkeinä pidettäviin tekijöihin: muuntautumiskykyyn, joustavuuteen ja ennakkoluulottomuuteen.

Itsensä ylittäjä koki ylittäneensä itsensä erityisesti draamajutuissa, musisoinnissa, heittäytymisessä ja rooliasuihin pukeutumisessa. Hän myös kuvaa mukavuusalueelta poistumista:

No ehkä sekin, se oli enemmänki ehkä ensimmäisen kesän, että tulee mieleen sit se ei yhtään meinannu aluks lähteä ne semmoset kainennäköset rooliasujen päälle kiskomiset ja just semmonen, että niinku välillä ollu oma fiilis se, että ponileikki on ok!n turhin asia, että on itteä ärsyttäny se. Nii jossain vaiheessa oppi tuolla jopa tykkäämään siitä. Et se ehkä oli aika iso se kynnyks lähteä sillee ihan mukavuusalueelta sillee. (V1)

Haastattelija jatkaa kysymällä, luulisiko itsensä ylittäjä voivansa jatkaa tällaista myös koulun puolella, johon itsensä ylittäjä vastaa:

Tai ei millää jaksu uskoa, et mulla ois vaikeuksia varsinkaan pienempien lasten kanssa jatkaa jotakin tommosta ja kehittää kaikennäköistä näytelmää ja draamajuttua koulussa. Et ihan varmasti. Et se oli semmonen juttu minkä niinku oppi. Et ei tää oo mikään semmonen hirvee paha juttu, vaikka tää alkuun vaikutti siltä, että ei nyt oikeesti (nauraa) mitä täällä tapahtuu, että jotain nahkahousuja kiskoo jalkaan siellä sillai et ei tää oo yhtään mun juttu. Mut loppujen lopuks se on sillai ihan hauskaa. Ja varsinki sitten näki sen, että suurin osa lapsista yleensä kun on joku tommonen näytelmä, nii rauhottuu. Et vaikka ois minkä näköstä, nii sit suurin osa, vaikka ne nauraiski aikuisille, jotka on siinä roolihahmossa, nii kuitenkin rauhottuu ja kattoo sitä. Nii semmonen on mun mielestä, mikä on myös aika sillee siistiä, et jos sulla huomaat vaikka jossai, et ei oikein lähe nyt tää istuminen nii sit sulla ois joku tämmönen et vedetään jotain tämmöstä. (V1)

Vastatessaan kysymykseen ajattelun kehittymisestä itsensä ylittäjä pohdiskeli asenteensa muutosta itselle epäominaisiin asioihin. Hän koki, että kesäleirityö on muuttanut



hänen ajatteluaan avoimempaan ja positiiviseen suuntaan asioissa, jotka eivät ole aiemmin tuntuneet itselle ominaisilta. Itsensä ylittäjä kuvaili nykyään jopa oppineensa tykkäämäänkin itselleen epäominaisista asioista, kuten yhteismusisoinnista ja laulamista. Hän kokee myös olevansa kokeneempi ja pystyvämpi erityisesti niillä alueilla, joilla ei ollut kovin hyvä kesäleirityön alkuvaiheessa:

Varsinkin niillä, mitkä oli aikasemmin epäominaisuusalueita. Nii niissä kokee etenki. Et ei oo niinku just vaikka joku musiikin opettaminenki sillee, et on aina tykänny vaikka yhdessä jostain lauluista, ei oo ollu mitää ongelmaa, mut ku ei osaa soittaa mitään, nii ehkä se on tuntunu sillee aika semmoselta, että se musiikin opettaminen on vaikka sillee vähän tylly, ku ei osaa sillei säestää mitään. Tai sillei ärsyttävää ees ajatella sitä, et sit aina laittaa jostain levytä jotai päälle, tai vähän sillai. Nii sit varsinkin vähän pienemmille lapsille nii on saanu niinku paljon, et on pystyvämpi vaikka musiikin opettamisessa, vaikkei vieläkkää osaa soittaa.

Itsensä ylittäjän luoma koodi, jota kukaan muu haastateltava ei vastauksissaan maininnut, sai nimekseen ”monipuolisuus”. Itsensä ylittäjä tunsi saavansa vahvistusta identiteetilleen monipuolisena ohjaajana ja opettajana:

Jaa sitten sen avoimuuden myötä myös niinku voisin sanoa, että oon edelleenki, vaikka oon pitäny aika monipuolisena itseeni, mut nyt on niinku vielä enemmän monipuolista osaamista sillee. Ja no ehkä se on kokenu sen niinku aikasemmin kuitenkin jonkunlaisena vahvuutena. (V1)

## 6 Luotettavuus

Tässä luvussa käsitellään tutkielman luotettavuutta. Luotettavuutta pyritään arvioimaan kriittisesti ja samalla esitetään perusteluja sille, miten tutkimuksen luotettavuutta on pyritty parantamaan. Ensiksi paneudutaan tutkimuksen metodin, tutkijan ja tutkimusasetelman luotettavuuteen vaikuttaviin seikkoihin, minkä jälkeen pohditaan Tuomen ja Sarajärven (2013, 136-137) kokoamien tutkimuksen luotettavuuden kriteerien täyttymistä tässä tutkielmassa. Tutkielman tarkoituksena oli tutkia kesäleirityön vaikutusta luokanopettajaopiskelijoiden ammatilliseen kehitykseen, jotta saataisiin selville, vaikuttaako kesäleirityö opettajaopiskelijoiden ammatilliseen kehitykseen ja miten. Tutkimukseen osallistuneet vastaajat olivat kesäleirillä töissä olleita luokanopettajaopiskelijoita ja tulokset osoittivat, että kesäleirityöllä oli aiempien tutkimustulosten kaltaisia vaikutuksia luokanopettajaopiskelijoiden ammatilliseen kehitykseen. Tulosten linkittyminen aiempiin tutkimuksiin esitetään pohdintaa -kappaleessa.

Laadullinen tutkimus perustuu pitkälle tutkijan omaan intuitioon, tulkintaan ja järkeilyyn, ja siinä on mahdollisuus tehdä päätelmiä monella eri tavalla samastakin aineistosta. Tämän vuoksi laadullisen tutkimuksen tekeminen ei ole aivan yhtä luotettavaa kuin määrällisen, jonka tekemiseen on kehitetty monia erilaisia keinoja kontrolloida virhepäätelmiä. (Metsämuuronen, 2011, 85-86.) Tutkimuksen yleistettävyyteen voi vaikuttaa ylipäänsä ammatillisen kehittymisen yksilöllisyys ja henkilökohtaisuus (Niikko, 1998, 92). Yleistettävämpien tulosten saamiseksi voitaisiin jatkossa käyttää esimerkiksi määrällisiä menetelmiä, joissa otoskoko olisi suurempi.

Tutkimuksen aineiston koonnin menetelmänä on käytetty haastattelua. Haastattelu aineiston koonnin menetelmänä ei ole ongelmaton. Haastateltava ja haastattelija vaikuttavat aina haastatteluun. Ei voida päästä täyteen varmuuteen siitä, kertooko haastateltava asioista niin kuin ne todella ovat. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.) Haastattelutilanteessa haastateltava vastaa kaikkiin kysymyksiin yrittäen päästä käsitykseen siitä, mihin kysymyksellä pyritään ja millaiset vastaukset olisivat kysymysten taustalla olevan tutkimusaiheen kannalta olennaisia. Nämä tulkintamallit ja tilanteenmäärittelyt ohjaavat haastateltavaa, mikä on muistettava tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa. (Alasuutari, 2012, 116.) Koska kyseessä on ollut puolistrukturoitu haastattelu, jossa tärkeäksi nousseista aiheista on saatettu keskustella syvällisemmin ja lisäkysymyksiin, voivat haastatteluiden sisällöt ja painotukset poiketa toisistaan, mikä taas voi vaikuttaa luotettavuuteen. Haastattelutilanteessa erinäiset äännet ja keskeytykset ovat

myös voineet vaikuttaa haastatteluun. Haastattelun luotettavuutta menetelmänä on pyritty parantamaan muokkaamalla ja varmistamalla haastattelukysymysten luotettavuus vertaisarvioinnilla ja ohjaajan arvioinnilla tutkielmaseminaareissa.

Haastattelukysymykset ovat saattaneet osaltaan vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Esimerkiksi negatiivisten teemojen ja asioiden esiin nouseminen voi johtua siitä, että haastattelussa nimenomaan nostettiin esiin negatiivisia ja vaikeita teemoja positiivisten ja helppojen rinnalle. (Virtanen, 2013, 75.) Toki moni haastateltava pohdiskelikin negatiiviselta vaikuttavaa kysymystä toteamalla, etteivät koe minkään kesäleirikokemuksen olleen ammatilliselle kehitykselleen haitaksi, vaan ottavat hankalatkin tilanteet ja olot oppimiskokemuksina. Haastattelukysymysten vaikutusta tuloksiin on pyritty vähentämään vertausarvioimalla ja testaamalla tutkimuskysymykset etukäteen.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa myös oma taustani kesäleirillä työskennelleenä luokanopettajaopiskelijana. Luonnollisesti kolme kesää samassa yhdistyksessä kesäleirityötä tehneenä minulla on tietynlainen käsitys, mielikuva ja asenne kesäleirityötä kohtaan, mikä voi vaikuttaa tutkimuksen tekemiseen ja sen luotettavuuteen. Tutkimuksessa on pyritty minimoimaan tutkijan vaikutusta keräämällä riittävän paljon taustatietoa lomakkeella ja haastattelun herättelykysymyksillä tutkimushenkilöistä, heidän taustoistaan ja työympäristöstään. Toki tutkijan kokemus tässä tapauksessa voi myös antaa lisää tutkimukselle, sillä aiheeseen perehtyneenä hän on voinut huomata ja tulkita asioita, joita aiheesta tietämättömältä olisi saattanut jäädä huomaamatta.

Analyysin jokaiselle vaiheelle tulisi antaa riittävästi aikaa ja välttää kiirettä ja huolimattomuutta (Braun & Clarke, 2006, 96). Analyysin tarkkuuteen ja luotettavuuteen on voinut tässä tutkielmassa vaikuttaa se, että koodien kerääminen ja muotoilu tehtiin vain kerran, eikä koodeja katsottu tarpeelliseksi muokata jälkikäteen. Analyysin luotettavuutta on kuitenkin pyritty parantamaan varmistamalla, että esimerkit ja aineistositaatit vastaavat koodeja ja teemoja ja sopivat toisiinsa teemojen sisäisesti, sekä raportoimalla analyysin kulku mahdollisimman näkyvästi (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 138).

Tutkimuksen luotettavuuteen voi vaikuttaa myös se, että tutkimushenkilöitä ei ole valikoitu satunnaisesti (Metsämuuronen, 2011, 48-49), vaan osa tutkittavista on tutkijan omia työkavereita edeltäviltä kesiltä, jolloin tutkijalla on jo valmiiksi jonkinlainen mielikuva tutkimushenkilöstä ja hänen työympäristöstään. Yksi haastateltavista on myös ollut mukana samassa graduseminaarissa ja nähnyt alustavat tutkimus- ja haastattelukysymykset, mikä on saattanut vaikuttaa hänen valmistautumiseensa tai vastauksiinsa. Eräs

haastateltavista ehdotti, että jatkossa kysymykset voisi lähettää etukäteen pohdiskeltaviksi haastateltaville. Tällä kertaa kysymykset päädyttiin kysymään vasta haastattelutilanteessa, jotta vastaukset eivät olisi liian jäsenyneitä, ja jotta saataisiin vähennettyä edellä mainittua ongelmaa siitä, kuinka haastateltavat saattavat vastata siten, miten kuvittelevat tutkimukseen haluttavan vastattavan.

Tuomi ja Sarajärvi (2013, 136-137) ovat koonneet yhteen luotettavuuden kriteerit laadullisessa tutkimuksessa mukaillen Niirasta, Tynjälää, Eskolaa ja Suorantaa sekä Parkkilaa ja muita. Luotettavuuden kriteerit ovat heidän mukaansa uskottavuus, vastaavuus, siirrettävyys, luotettavuus, tutkimustilanteen arviointi, varmuus, riippuvuus, vakiintuneisuus, vahvistettavuus sekä vahvistuvuus. Seuraavaksi tarkastellaan näiden kriteerien täyttymistä tässä tutkielmassa.

Tämän tutkielman uskottavuutta on pyritty parantamaan kuvaamalla tutkimukseen osallistuneet tutkimushenkilöt ja tutkimuksen toteuttajan vaikutukset riittävän tarkasti. Tutkielman uskottavuutta voitaisiin pyrkiä parantamaan lähettämällä tulokset luettavaksi tutkimushenkilöille ja muokkaamalla niitä saadun palautteen avulla. Tutkielman vastaavuus on hyvä, sillä tutkimuksessa on tutkittu aitoa tilannetta: kesäleirityötä sekä luokanopettajaopiskelijoita.

Tutkimus on siirrettävissä toiseen kontekstiin, sillä tutkimustulokset mukailivat pääasiallisia ammatillisen kehityksen ja työssä oppimisen teoreettisia linjoja, ja muut tutkijat ovat saaneet tutkimuksistaan samankaltaisia tuloksia (ks. esim. Mäki, 2015; Laine, 2004; Heikkinen, 1998; Virtanen, 2013 tai Rajala, 1988). Tutkimus voitaisiin suorittaa esimerkiksi kerhotyössä tai vapaaehtoistyössä ja näiden vaikutusta opettajaopiskelijan ammatilliseen kehitykseen arvioitaessa tutkimustulosten voidaan olettaa olevan saman suuntaisia. Samoin jos tutkimus toistettaisiin ulkomailla, voitaisiin tulosten olettaa olevan saman suuntaisia.

Tutkielman luotettavuus ja vakiintuneisuus on varmistettu ohjaajan ja vertaisten tarkastuksessa ja arvioidessa tutkielman. Tutkimustilanteen arviointi, sekä tutkimuksen varmuus on kuvattu jo aiemmin haastatteluun vaikuttaneita tekijöitä käsiteltäessä. Tutkielman riippuvuutta on pyritty todentamaan kuvaamalla tieteellinen tutkimusprosessi mahdollisimman tarkasti ja noudattamalla tieteellisiä käytänteitä. Tutkielman vahvistettavuus ja vahvistuvuus on taattu kuvaamalla tulokset tarkasti ja esittämällä muiden tutkijoiden saamia samansuuntaisia tutkimustuloksia.

## 7 Pohdintaa

Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää, miten kesäleirityö vaikuttaa luokanopettajaopiskelijan ammatilliseen kehitykseen ja että millaiset erilaiset leirillä opitut asiat korostuivat eri henkilöiden vastauksissa. Tutkimustuloksista kävi ilmi, että luokanopettajaopiskelijat kokivat kesäleirityön vaikuttaneen heidän ammatilliseen kehitykseensä ja he kokivat saaneensa kesäleirityöstä paljon. Keskeiset tutkimustulokset olivat, että kesäleirityö vaikutti luokanopettajan ammatilliseen kehitykseen kokemusta kartuttamalla, yhteistyökykyä lisäämällä ja ajattelua ja reflektiota aikaan saamalla. Myös vaikeista tapauksista selviäminen, opetustyön reflektio suhteessa kesäleirityöhön ja lasten ja nuorten kohtaaminen vaikuttivat kesäleirillä työssä olleiden luokanopettajaopiskelijoiden ammatilliseen kehitykseen. Tutkimustuloksista kävi ilmi, että ammatillisen kehityksen ollessa yksilöllinen prosessi, myös haastatteluiden vastaukset olivat erityyppisiä. Tämän pohjalta vastaajat tyypiteltiin samantyyppisiin vastaajiin ja erilaisia asioita painottaviin vastaajiin, jotka nimettiin edelleen itsereflektiojaksi, noviisiopettajaksi ja itsensä ylittäjäksi.

Tuloksissa haastateltavat toivat esiin kokevansa kesäleirityön hyödylliseksi ja ammatillista kehitystään tukevaksi. He kokivat kesäleirityön antaneen heille erityisesti jotakin sellaista, mitä koulutus ei ole pystynyt tarjoamaan. Komulainen (2010, 5) esitti tutkimuksessaan luokanopettajakoulutuksen harjoitteluissa vuorovaikutustaitojen, kognitiivisten taitojen ja opettajapersoonallisuuden tukemisen jäävän vähälle. Kiviniemi (2000, 50) taas huomasi opettajaopiskelijoiden kokemusten käytännön koulutodellisuudesta, vuorovaikutuksesta ja ongelmatilanteista jäävän vähäiseksi. Tämän tutkielman tulosten mukaan kesäleirityö voisi tuoda tarvittavan lisän ammatilliseen kehitykseen, jonka harjoitteluista vajaaksi jäävää osaa pystyttäisiin täydentämään kesäleirityökokemuksilla. Tutkielman tuloksista nimittäin käy ilmi, että luokanopettajaopiskelijat kokivat kehittyneensä yhteistyössä muiden kanssa, vuorovaikutustaidoissa, ongelmatilanteiden ratkaisussa, reflektoinnissa ja he kokivat ammatti-identiteetissään ja opettajapersoonallisuudessaan kehitystä.

Häiriökäyttäytyminen ja levottomuus ovat lisääntyneet koulussa Kiviniemen (2000, 126-127) tutkimuksen mukaan. Tämän tutkielman tutkimustuloksista kävi ilmi, että opettajaopiskelijat kokivat kehittyneensä vaikeiden tilanteiden, kuten vaaratilanteiden, häiriökäyttäytymisen tai ongelmallisten tilanteiden käsittelyssä. He kokivat saaneensa kokemusta ja erilaisia esimerkkejä vaikeista tilanteista ja kokivat tämän helpottavan myös tulevaa

opettajan ammattiaan. Kun opettajankoulutus ja harjoittelut normaalikouluissa eivät suoranaisesti anna valmiuksia vaikeisiin tilanteisiin (Kiviniemi, 2000, 49-50), voi kesäleirityöstä olla näihin korvaamatonta apua.

Haastavat tapahtumat voivat edistää ammatillisen identiteetin rakentumista (Mäki, 2015, 128). Vaikeiden tapahtumien kokeminen, pohdinta ja ratkaisu edellyttävät erilaisten taitojen kehittymistä, minkä vuoksi myös käsitys itsestä ja omasta pystyvyydestä voi muuttua. Kuten tässäkin tutkielmassa, myös Mäki (2015) oli havainnut tutkimuksessaan kokemuksen vaikeista tilanteista vaikuttaneen tutkimushenkilöiden ajatteluun, reflektioon, identiteetin vahvistumiseen ja ammatilliseen itseluottamukseen. Niin säikäyttäviä ja pohdintaa aiheuttavia kuin vaikeat tilanteet ovatkin, voi niistä olla mitä suurinta hyötyä luokanopettajaopiskelijan ammatilliselle kehitykselle.

Laine (2004) sai tutkimuksessaan luokanopettajakoulutuksesta ammatillisen identiteetin rakentajana samankaltaisia tutkimustuloksia kuin tässä tutkielmassa saadut tulokset. Hänen aineistostaan nousivat esiin esimerkiksi teemat omasta riittämättömyydestä, opettajan jaksamisesta ja ammatillisen kehittymisen kokonaisvaltaisuudesta (Laine, 2004, 186-187). Laine oli myöskin todennut opettajaopiskelijoiden olevan niin erilaisia, että hänkin paneutui tarkastelemaan yksittäisten vastaajien henkilökohtaisesti merkittäviä tekijöitä ammatillisessa kehityksessään (Laine, 2004, 191).

Opettajille on Heikkisen (1998, 98-99) mukaan tyypillistä luoda itsestään aina jaksavaa ja pystyvää kuvaa muille. Tässä tutkielmassa osoittautui, että tutkielmaan osallistuneet luokanopettajaopiskelijat pystyvät myöntämään heikkoutensa, pystymättömyytensä, riittämättömyytensä ja kriisinsä vaikeissa tilanteissa. Tämä voisi Heikkisen mukaan tarkoittaa hyvää kykyä kehittyä ammatillisesti. Vaikka tutkimustuloksista kävi ilmi, että haastateltavat käänsivät hankalat kokemukset usein vahvuuksiksi, on huomioitavaa, että haastateltavat toivat esiin myös negatiivisia teemoja, kuten uravalinnan epävarmuutta ja pystymättömyyden kokemuksia. Myös Tynjälä ja muut (2005, 211) ovat saaneet samankaltaisia tuloksia tutkiessaan opiskelijoiden työssä oppimista. Heidän tutkimuksensa mukaan opiskelijat ilmaisivat pääasiassa kokeneensa oppimisensa positiivisena, mutta saaneensa myös negatiivisia kokemuksia työssä oppimisesta, kuten alansa haittapuoliin tutustumisesta.

Rajala (1988, 47, 58) sekä Jokinen ja muut (2012, 27-28) esittävät erityisesti nuorille, vastavalmistuneille opettajille ensimmäisten työvuosien olevan emotionaalisesti haasta-

vimpia. Heidän mukaansa stressiä ja epävarmuutta on paljon ja ongelmatilanteiden hallinnassa on vaikeuksia. Tämän tutkielman tulokset kesäleirityössä olleiden luokanopettajaopiskelijoiden pohdinnoista omasta jaksamisestaan ja rajoistaan, sekä näiden kehittämisestä, voi auttaa heitä ensimmäisinä tulevina vuosina työssään.

Kuten teoreettinen tausta -luvussa esitettiin, opettajan ammatillinen kehittyminen on osa elinikäistä oppimisprosessia (Komulainen, 2010, 45; Hammerness ym., 2005, 365; Niikko, 1998, 7, 92; Tahvanainen, 2001, 76). Tämän tutkielman tuloksista kävi ilmi, että haastateltavat näkivät oman ammatillisen kehityksensä nimenomaan osana jatkuvaa prosessia. Myöskin ammatillisen kehityksen kokonaisvaltaisuus (Niikko, 1998, 33) mieltitytti monia haastateltavia. He pohtivat sitä, kuinka vaikeaa on erottaa, mikä elämässä on vaikuttanut mihinkin ja että onko nimenomaan kesäleirityö vaikuttanut johonkin ammatillisen kehityksen osa-alueeseen.

Ehkä yllättävin tutkimustulos oli työkavereiden ja yhteistyön merkityksen korostuminen. Odotin tuloksissa tulevan esiin pääasiassa henkilökohtaiseen kasvuun, ajatteluun ja reflektioon liittyviä teemoja, mutta yhteistyö ja työkaverit nousivatkin haastatteluissa vähintäänkin kokemusten, ajattelun ja reflektion tasolle, ellei jopa niiden yli. Erityisen tärkeää haastateltaville tuntui olevan vertaistuki ja vaikeiden tapausten puiminen yhdessä. Jos nämä asiat olivat niin tärkeitä voimavaroja ja oppimisen kokemuksia, miksi opettajan työtä tehdään yksin? Voisiko yhteistyötä, esimerkiksi yhteisopettajuutta ja jaettua vastuuta tuoda myös koulun puolelle?

Tutkielman tuloksissa keskeistä oli erilaisten ihmisten kanssa työskentelemään oppiminen, sekä työkavereilta oppiminen. Myös Hammerness ja muut (2005, 366) sekä Seinä ja Helander (2001, 23-25) ovat havainneet toisilta oppimisen tärkeyden. Heidän mukaansa osa ammatillisen kehityksen prosessia on kehittynyt kyky oppia toisilta. Penttinen (2003, 26) tuo tutkimuksessaan esille myös sosiaalisen oppimisen näkökulman yhtenä suurimmista ammatilliseen kehitykseen vaikuttavista tekijöistä. Myös Mäki (2015, 146) totesi tutkimuksessaan haastavissa tilanteissa yhteistyön suurena voimavarana. Tähän tutkielmaan osallistuneet tutkimushenkilöt mainitsivatkin kaikki oppineensa työkavereiltaan erilaisissa tilanteissa niin hyvässä kuin pahassa. Kuten Väisänen ja Silkeläkin (2003) sen muotoilevat: ”Opettamaan oppiminen on kollaboratiivista toimintaa, ja sitä voidaan parhaiten edistää pienryhmissä ja verkostoissa, joiden toiminta perustuu ajatusten ja kokemusten kriittiseen erittelyyn, keskusteluun ja jakamiseen oppijan yksilöllisyyttä kunnioittavassa ja henkilökohtaista tukea antavassa ilmapiirissä.” Työkaverit ja yhteistyö

ovat myös tärkeä osa opettajan työssä oppimista. Vertaistuki auttaa opettajaa esimerkiksi jaksamaan, jakamaan vastuuta ja refleктоimaan. (Koivisto ym., 2012, 258; Karlberg-Granlund & Korpinen, 2012, 159-161.)

Virtanen (2013, 74-75) tutki opiskelijoiden työssä oppimista ja hän sai samankaltaisia tuloksia kuin tässä tutkielmassa. Virtasen (2013) tutkimuksessa kävi ilmi, että opiskelijat oppivat työssä muun muassa sosiaalisia taitoja ja valmiuksia, omaan henkilökohtaiseen kasvuun liittyviä seikkoja, kuten itseluottamuksen ja pitkäjänteisyyden kehittymistä, ajattelun taitoja, sekä työssä oloa. Virtasen tutkimuksessa esiin nousi myös kritiikki työpäivän käytänteitä kohtaan. Virtasen tulokset olivat kuitenkin ristiriidassa tämän tutkielman tulosten kanssa siten, että hänen tuloksistaan kävi ilmi, että opiskelijat oppivat työssä enemmän yksin kuin yhdessä, kun taas tässä tutkielmassa korostuivat toisilta oppiminen ja yhteistyön teemat.

Jatkossa tutkimusta kesäleirityön vaikutuksista opettajaopiskelijan ammatilliseen kehitykseen voitaisiin pyrkiä yleistämään käyttämällä kvantitatiivisia metodeja, esimerkiksi lähettämällä kaikille kesäleirillä työskennelleille luokanopettajaopiskelijoille kysely ja analysoimalla näitä tuloksia. Kesäleirityön vaikutuksesta ammatilliseen kehitykseen olisi myös kiinnostavaa tehdä havainnointia tai vielä yksilöllisempää tapaustutkimusta. Olisi myös kiinnostavaa paneutua tutkimuksellisesti kesäleirikokemusten vaikutuksiin lapsille ja nuorille. Jatkossa voitaisiin tutkia esimerkiksi kyselyn, havainnoinnin tai haastattelun avulla kesäleirikokemusten merkityksiä erilaisille lapsille ja nuorille, niin lasten kuin heidän vanhempiansa näkökulmasta.

Tutkielmassa kävi ilmi, että kesäleirillä töissä olevat luokanopettajaopiskelijat refleктоivat toimintaansa, halusivat olla siinä mahdollisimman hyviä ja pitivät työtään tärkeänä. Motivoituneiden, alaan perehtyneiden luokanopettajaopiskelijoiden työhönotto voi olla yhteiskunnallisesti hyvinkin kannattavaa. Koulujen työaikoina lapsista ja nuorista huolehtivat koulutetut ammattilaiset, mutta koulujen pitkinäkin loma-aikoina monet vanhemmat ovat pulassa lomahoidon ja -ohjelman kanssa omien työpäiviensä aikana. Eikö olisikin huojentavaa, mikäli innostuneet tulevat ammattilaiset huolehtisivat lapsista ja nuorista loman aikana? Sen lisäksi, että luokanopettajaopiskelijoiden työhön ottamisella on positiivisia vaikutuksia perheille, on luokanopettajaopiskelijoiden työhön ottaminen kesäleirille kannattavaa myös heidän työllistymisensä ja työkokemuksensa kannalta. Kesäleirityön kautta opiskelijat voivat päästä kiinni työelämäään, omalle alalleen ja tällaisesta työkokemuksesta voi työnhaussa olla paljonkin hyötyä.



Alussa kysyin, voisiko kesäleirityöstä olla apua opettajankoulutuksen aiheuttamaan käytännön työelämän ja harjoitteluiden puutokseen. Tutkielman tulosten perusteella kesäleirityötä voidaan suositella lämpimästi jokaiselle luokanopettajaopiskelijalle. Kesäleirityö tuo tutkimustulosten mukaan opettajaopiskelijalle kokemusta, yhteistyötaitoja, reflektion paikkoja, kokemuksia vaikeista tilanteista, riittämättömyydestä ja stressistä selviämisestä sekä mahdollistaa kohtaamisen ja vuorovaikutuksen erilaisten lasten ja nuorten kanssa. Joten kyllä, kesäleirityö voi auttaa koulutuksen luomaan käytännön kokemuksen ja harjoitteluiden puutteeseen. Tämä tutkielma voi toimia kannustajana ja inspiroijana kesäleirityötä pohtivalle luokanopettajaopiskelijalle. Tutkielmaa voidaan myös käyttää opettajaopiskelijoiden työhönoton perusteena kesäleiriyhdistyksissä. Toivoisin tämän tutkielman avulla myös opettajankoulutuslaitosten kannustavan opiskelijoitaan hakemaan kesäleirille töihin, jakamalla edelleen kesätyöilmoituksia ja mainostamalla kesäleirityön positiivisia vaikutuksia.

## Lähteet

- Aarto-Pesonen, L. (2013). Opettajan ammatillinen kasvu saa voimaa tunteista. *Aikuis-  
kasvatus*, 2013 Nro 3, 246-248.
- Alamaa, S. & Johnson, P. (2012). Vertaisuus, osaaminen ja koulun kestävä kehitys. Te-  
oksessa H. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.), *Osaaminen  
jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla* (243-254). Jyväskylä: PS-kustan-  
nus.
- Alasuutari, P. (2012). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Re-  
search in Psychology*, 3:2, 77-101.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vasta-  
paino.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2008). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja  
sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Am-  
matillisuus ja ammatillinen kasvu* (26-49). Vantaa: Hansaprint Oy.
- Hammerness, K., Bransford, J., Darling-Hammond, L., Berliner, D., Conchran-Smith, M.,  
McDonald, M. & Zeichner, K. (2005). How Teachers Learn and Develop. *Teach-  
ers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. Indi-  
anapolis: Jossey-Bass, An Imprint of Wiley.
- Heikkinen, H. (1998). Kriisi opettaa. Teoksessa H. Niemi (toim.), *Opettaja modernin mur-  
roksessa* (93-109). Juva: WSOY.
- Heikkinen, H. & Tynjälä, P. (2012). Työssä oppimisen monet muodot. Teoksessa H.  
Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.), *Osaaminen jakoon.  
Vertaisryhmämentorointi opetuslalla* (17-26). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Heikkinen, M. (2006). *Hyvä työssäoppiminen. Opas työpaikkaohjaajalle ja työssäoppijalle Kunnanpaikassa*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu: Kehittämishankeraportti 12/2006.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2004). *Tutki ja kirjoita*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Horn, I. (2005). Learning on the Job: A Situated Account of Teacher Learning in High School Mathematics Departments. *Cognition and Instruction*, 23(2), 207-236. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S., Heikkinen, H. & Tynjälä, P. (2012). Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.), *Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla* (27-44). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jokinen, J., Lähteenmäki, L. & Nokelainen, P. (2009). *Työssäoppimisen lumo. Ammatillisen sekä ammatillisen korkea-asteen koulutuksen ja työelämän yhteistyön hyvät käytänteet*. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Karlberg-Granlund, G. & Korpinen, E. (2012). Vertaistuki pienessä koulussa. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.), *Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla* (159-172). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kesäleiri.fi -verkkosivusto. Luettu 10.2.2020. <http://www.kesaleiri.fi/>
- Kiviniemi, K. (2000). Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. *Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14*. Helsinki: Opetushallitus.
- Koivisto, M., Yli-Suomu, R-M. & Pakarinen, T. (2012). Mentorointi ja osaamisen kehittäminen. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.), *Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla* (255-270). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Komulainen, J. (2010). *Ohjattu harjoittelu luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tukena*. Väitöskirja, Oulun yliopisto. Jyväskylä: WS Bookwell Oy.

- Kurun Kesäleiri: Ohjaajan työnkuvaus rekrytoinneissa, avustus ja toiminnan tavoitteet 2018-2020. Henkilökohtainen tiedonanto: Venla Heiskanen.
- Laine, T. (2004). *Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana*. Väitöskirja, Tampereen yliopisto. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Lapinoja, K-P. & Heikkinen, H. (2008). Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu* (144-162). Vantaa: Hansaprint Oy.
- Lasten Kesä Ry verkkosivut: *Lomatuen myöntäminen*. Luettu 10.2.2020. <https://www.lastenkesa.fi/lomatuen-myontaminen/>
- Metsämuuronen, J. (toim.) (2011). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp Oy.
- Mäki, P. (2015). *Opettajana ja kehittäjänä. Vertaismentorointiryhmässä kehittäjäopettajan ammatillista identiteettiä kertomassa*. Väitöskirja, Oulun yliopisto. Tampere: Juvenes Print.
- Niikko, A. (1998). Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe- oppimis- ja sosiaaliin teorioihin. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 71*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Parise, L. & Spillane, J. (2010). Teacher Learning and Instructional Change: How Formal and On-the-Job Learning Opportunities Predict Change in Elementary School Teacher's Practice. *The Elementary School Journal. CPRE Journal Articles, 6*, 323-346.
- Penttinen, S. (2003). *Lähtökohdat liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi. Nuoruuden kasvuympäristöt ja opettajankoulutus opettajuuden kehitystekijöinä*. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

- Rajala, R. (1988). Nuorten opettajien stressin hallintakeinojen tehokkuus. Teoksessa H. Perho (toim.) *Opettajan ammatillista kehittymistä ja opettajankoulutusta tutki-  
massa* (47-62). Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkai-  
susarja B. Jyväskylä: Kirjapaino Oy Sisä-Suomi.
- Ruohotie, P. (2008). Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuk-  
sessa. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatil-  
linen kasvu* (106-122). Vantaa: Hansaprint Oy.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen  
tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Luettu 15.1.2020.  
[https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5\\_5.html](https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_5.html)
- Seinä, S. & Helander, J. (2007). Tiimeistä työpareiksi. Toiselta oppiminen ja ammatillinen  
kehittyminen. *HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 3/2007*. Saa-  
rijärvi: Offset Oy.
- Tahvanainen, I. (2001). *Kasvatavat kasvattajat. Kasvatustietoisuus ja sen kehittyminen  
ammattillisen opettajankoulutuksen aikana*. Väitöskirja, Helsingin yliopisto. Hel-  
sinki: Hakapaino.
- Teräs, M. & Toiviainen, H. (2014). Kehittävä teema-analyysi kasvatustieteen tutkimus-  
menetelmänä. *Aikuiskasvatus*, 34(2), 84-95.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä:  
Tammi.
- Tynjälä, P., Räisänen, A., Määttä, V., Pesonen, K., Kauppi, A., Lempinen, P., Ede, R.,  
Altonen, M. & Hietala, R. (2006). *Työpaikalla tapahtuva oppiminen ammatilli-  
sessa peruskoulutuksessa. Arviointiraportti*. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino  
Oy.
- Tynjälä, P., Virtanen, A. & Valkonen, S. (2005). *Työssäoppiminen Keski-Suomessa. Tai-  
tava Keski-Suomi -tutkimus osa I*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

- Virtanen, A. (2013). *Opiskelijoiden oppiminen ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimisen järjestelmässä*. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. (2000). Uskomukset opettajaksi opiskelevien ammatillisesta kehityksestä. Teoksessa Enkenberg, J., Väisänen, P. & Savolainen, E. (toim.) *Opettajatiedonkipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta* (132-153). Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. (2003). Luokanopettajiksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa – tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittelyä. Teoksessa Väisänen, P. (toim.), *Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja n:o 1*. Luettu 3.2.2020. [http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/Vaisanen\\_Silkela.htm#Opettajan%20ammatillinen%20kehittyminen](http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/Vaisanen_Silkela.htm#Opettajan%20ammatillinen%20kehittyminen)

# Liite 1: Haastattelurunko

## Haastattelukysymykset:

Herättelykysymys: Missä leirillä olet työskennellyt? Kuinka kauan? Mitä olet leirillä tehnyt pääasiallisesti? Miten työ jaksottui? Millaisista taustoista leiriläiset tulevat leireille, joilla olet ollut ohjaajana?

### 1. Mitä sellaista koet oppineesi kesäleirityössä, mitä koulutuksesi ei ole tullut esiin?

*Mitä sellasta sä koet oppinees töissä kesäleirillä, mitä ei oo tullu esiin koulutuksessa?*

Jotain uutta lapsista, nuorista, työporukasta, itsestäsi, erilaisista tilanteista?

### 2. Oletko työskennellyt koulussa/tehnyt harjoittelun? Mitä sellaista koet oppineesi leirillä, mihin et ole koulumaailmassa törmännyt?

*Ooksä ollu töissä koulussa tai tehny harjoittelun? Mitä sellasta sä koet oppinees leirillä, mihin et oo koulumaailmassa törmänny?*

Onko lapset olleet erilaisia? Onko vaikeampaa tai helpompaa? Luokkahuone vs leiri? Käytös? Läheisyys? Liittyvätkö kokemukset ryhmänhallintaan, oppimisympäristöihin, aktiviteetteihin tai ihmisen kohtaamiseen?

### 3. Mitä hyötyä koet kesäleirityöstä olleen sinulle ammatillisen kehittymisesi kannalta?

*Mitä hyötyä sä koet kesäleirityöstä olleen sulle sun ammatillisen kehittymisen kannalta?*

Tuntuuko, että ajattelu on muuttunut? Tunnetko olevasi kokeneempi, pystyvämpi? Stresinsietokyky? Vastuun ottaminen? Toiminta erilaisissa tilanteissa? Erilaisten ihmisten kanssa toimiminen?

**4. Mitä mahdollista haittaa koet kesäleirityöstä olleen sinulle ammatillisen kehittymisesi kannalta?**

*Mitä haittaa sä koet mahdollisesti kesäleirityöstä olleen sulle sun ammatillisen kehittymisen kannalta?*

Onko tullut kriisejä? Tuntuuko, ettet ole pystynyt johonkin? Onko jokin sotinut ajatuksiasi ja oppimaasi vastaan? Koitko esimerkiksi riittämättömyyttä, uupumusta tai säikyttivätkö vaikeat tapaukset sinua?

**5. Millaisia konkreettisia toimintatapoja ja kasvatuksellisia käytänteitä olet oppinut leirityössä?**

*Millasia konkreettisia toimintatapoja tai kasvatuksellisia käytänteitä sä oot oppinu leirityössä?*

Ryhmänhallintaa? Oppimisympäristöjä? Aktiviteetteja? Ihmisen kohtaamista?

**6. Millä tavoin koet olevasi parempi opettaja kesäleirityön jälkeen?**

*Millä lailla sä koet olevas parempi opettaja kesäleirityön jälkeen?*

Enemmän kokemusta, tietoa, taitoa?

**7. Miten aiot hyödyntää kesäleirillä oppimaasi luokanopettajan työssäsi tulevaisuudessa?**

*Miten sä aiot hyödyntää kesäleirillä oppimaas luokanopettajan työssä tulevaisuudessa?*

Kohtaaminen? Ryhmänhallinta? Konkreettiset aktiviteetit? Uudet oppimisympäristöt? Asenteet? Tiedostamattomat asiat?