

TAMPEREEN YLIOPISTO

Esimes opettajan ammatillisen kasvun tukena

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
RIIKKA HALMEVUO
Toukokuu 2015

TIIVISTELMÄ

Ammatillinen kasvu nähdään elinikäisenä prosessina, josta voidaan erottaa merkityksiä niin yksilön, yhteisön kuin organisaationkin näkökulmasta. Toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa tapahtuneet koulutuspoliittiset muutokset kehittävät koulutusta, mutta edellyttävät opettajilta ammatillista kasvua. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli hahmottaa toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa työskentelevien opettajien ammatillista kasvua ja miten esimies on vaikuttanut opettajien ammatilliseen kasvuun. Tavoitteena oli selvittää millaista tukea esimiehen tulisi opettajille antaa, jotta opettajien työskentely olisi tuloksellista.

Teoreettinen viitekehys käsittelee ammatillista kasvua sekä johtajuutta koulukontekstissa. Tutkimusaineisto kerättiin narratiivisella menetelmällä. Kymmenen Tampereen seudun ammattiopiston sosiaali- ja terveystieteiden opettajaa kirjoittivat autenttisen tarinan omasta ammatillisesta kasvustaan. tarinat analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä.

Tutkimustulosten mukaan opettajien ammatillinen kasvu kehittyi työtä tekemällä, joka toteutui vuorovaikutuksessa työyhteisön kanssa. Ammatillista kasvua edisti oma halu kehittyä ammatillisesti. Kiinnostus ja motivaatio uuden oppimiseen olivat niin vahvat, että ammatillista kasvua oltiin valmiita toteuttamaan työajan lisäksi vapaa-ajalla. Ammatillisen kasvun koettiin olevan jatkuva prosessi läpi opettajan uran.

Opettajat kokivat esimiehen vaikuttaneen omaan ammatilliseen kasvuun luottamuksen ja palautteen antamisen kautta sekä ammatillisen kasvun mahdollistajana. Esimiehen luottamus opettajien ammattitaitoon vahvisti ammatillista kasvua. Luottamuksen kokemukseen vaikutti tietoisuus, että esimies on tarvittaessa opettajien tukena ja turvana. Palautteen saamisen kautta opettajien oli mahdollista reflektoida omaa osaamistaan ja osaamistarpeitaan. Näin ammatillisen kasvun tarpeet tulivat näkyviksi ja ammatillinen kasvu pystyi edistymään. Esimiehen koettiin mahdollistavan ammatillista kasvua ohjauksen ja neuvonnan kautta. Ammatillisen kasvun mahdollistaminen näyttäytyi myös koulutukseen pääsemisen ja vastuullisten tehtävien tarjoamisen muodossa.

Tutkimuksen keskeisenä tuloksena voidaan todeta, että esimies voi vaikuttaa opettajien ammatilliseen kasvuun tuloksellisesti, kun tehtävien johtamisen sijaan vahvistetaan ihmisten johtamisen elementtejä. Kun esimies luottaa opettajiin, antaa heille palautetta sekä luo ammatillisen kasvun mahdollisuuksia, näyttäytyy opettajan ammatillinen kasvu tuloksellisenä. Tutkielman tulosta voidaan hyödyntää esimiehen osaamisen kehittämisen välineenä toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
2 MITÄ ON AMMATILLINEN KASVU?	6
2.1 Lähtökohdat ammatilliselle kasvulle	6
2.2 Ammatilliset valmiudet	9
2.3 Ammatillisen kasvun määrittelyä	11
2.4 Opettajan ammatillinen kasvu	14
3 ESIMIES AMMATILLISEN KASVUN TUKENA	17
3.1 Näkökulmia johtamiseen ja johtajuuteen	17
3.2 Esimies kouluorganisaatiossa	20
3.3 Esimiehen tuki opettajan ammatillisessa kasvussa	23
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	27
4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	27
4.2 Tutkimusmenetelmä ja aineiston kerääminen	28
4.3 Aineiston analyysi	30
4.4 Tutkimuksen luotettavuus	32
5 TUTKIMUKSEN TULOKSET	34
5.1 Opettajien kokemukset ammatillisesta kasvusta	34
5.1.1 Ammatillista kasvua työtä tekemällä	35
5.1.2 Oma halu kasvaa ammatillisesti	36
5.1.3 Ammatillinen kasvu jatkuvana prosessina	37
5.2 Opettajien kokemukset esimiehen vaikutuksesta ammatilliseen kasvuun	39
5.2.1 Esimies luottamuksen antajana	40
5.2.2 Esimies palautteen antajana	42
5.2.3 Esimies mahdollistajana	44
5.2.4 Haasteet esimiehen tuessa opettajan ammatilliselle kasvulle	45
5.3 Työkokemuksen vaikutus opettajan ammatilliseen kasvuun	46
6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	49
6.1 Keskeiset tutkimustulokset	49
6.2 Tutkimuksen tarkastelua	53
LÄHTEET	56
LIITTEET	61

1 JOHDANTO

Koulutusorganisaatiot tasapainoilevat yhteiskunnallisten ja koulutuspoliittisten paineiden maailmassa, jossa jatkuva muutos on todellisuutta. Muutosten tarkoitus on edistää organisaatioiden osaamista kohti asetettuja tavoitteita. Stenvall ja Virtanen (2007, 19–20) muistuttavat, että muutos vaikuttaa yksittäisten ihmisten työoloihin ja -prosesseihin. Muutosprosessi vaatii johtamiselta osaamista, sillä muutosten positiiviset vaikutukset jäävät usein havaitsematta, kun kokemus muutoksesta on opettajan työtä uhkaavaa ja rasittavaa. Tällaisesta ajattelusta tulisi päästä irti ja nähdä muutos mahdollisuutena (Morgan 2006, 88, 114), jonka kautta sekä oma ammatillinen kasvu voi edistyä että koko organisaatio voi kehittyä. Muutos edellyttää uuden omaksumista ja ammatillista kasvua, mutta se nähdään yleisemminkin työntekijän velvollisuudeksi elinikäisen oppimisen ideologian mukaan. Opettaja tarvitsee työssään ammatillista uusiutumista ja ammattitaidon kehittämistä, joka tarkoittaa yksilön valmiuksien ja ammatillisten taipumusten kehittymistä. Tietojen, taitojen, asenteiden ja ymmärryksen tulee kehittyä, jotta opettajana selviää työtehtävistään. Ammatilliseen kasvuun tarvitaan myös motivaatiota sekä oman ammatin arvostusta, jotta ammatillinen kasvu voi olla vaikuttavaa. (Ruohotie 2003, 411; Ruohotie 2005a, 5.) Opettajan ammatilliseen kasvuun liittyy siis yksilöllisiä ominaisuuksia, mutta keskeistä on myös yhteisöllisten, organisatoristen sekä yhteiskunnallisten tekijöiden vaikutus. Ammatillinen kasvu on monitahoinen asia, joten opettajan ammatillisen kasvun taustalla näyttäytyy usein esimiehen vaikutus. (ks. esim. Stenvall & Virtanen 2007.)

Muutos ja ammatillisen kasvun tarve ovat ajankohtaisia ammatillisessa koulutuksessa. Pääministeri Alexander Stubbin hallituksen ohjelmassa (2014) sekä Jyrki Kataisen hallituksen rakennepoliittisessa ohjelmassa (2013) uudistettiin ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmää sekä ammatillisen perus- ja lisäkoulutuksen rahoitusta. Muutos vaikuttaa opettajien työtodellisuudessa muun muassa uusina ohjeistuksina, sääntöinä sekä opetussisältöinä. Ammatillisessa koulutuksessa työskentelevien opettajien tulee kyetä kehittämään omaa ammattitaitoaan, jotta he voivat tarjota opiskelijoille sen tietotaidon, jota yhteiskunta heiltä odottaa. Tähän ammattitaidon kehittämiseen opettaja tarvitsee esimiehensä

tukea. Karikoski (2009, 261) kuitenkin tähdentää, että myös kouluorganisaation johtamistavan on uudistuttava muutosten myötä. Koska koulutus on muuttunut läpinäkyväksi, vertailukelpoiseksi ja asiakkaiden vaatimukset täyttäväksi, tarvitaan johtajuuteen sellaisia keinoja, jotka edistävät opettajan ammatillista kasvua. Näin opettajan kehittymisestä tulee tehokasta ja jatkuvan uudistumisen haasteeseen pystytään vastaamaan.

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkasteltiin toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa työskentelevien opettajien ammatillista kasvua ja miten esimies on vaikuttanut opettajien ammatilliseen kasvuun. Tutkimuksen kohteeksi valikoitui toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa sosiaali- ja terveysalalla työskentelevät opettajat Tampereen seudun ammattiopistosta. Opettajien kokemuksia omasta ammatillisesta kasvustaan sekä esimiehen vaikutusta opettajien ammatilliseen kasvuun tarkasteltiin narratiivien eli tarinoiden avulla. Tarinat analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Näin pyrittiin rakentamaan ymmärrystä opettajien ammatilliseen kasvuun liittyvistä tekijöistä erityisesti esimiehen vaikutuksen näkökulmasta. Tavoitteena oli hahmottaa millaista tukea esimiehen tulisi opettajille antaa, jotta opettajien työskentely olisi tuloksellista.

2 MITÄ ON AMMATILLINEN KASVU?

Muuttuvassa työelämässä tieto vanhenee nopeasti ja työntekijöiden odotetaan pysyvän tiedoiltaan ja taidoiltaan muutoksen mukana. Työntekijän tulee kasvaa ja kehittyä ammatillisesti, jotta hän kykenee suoriutumaan työtehtävästään. (Ruohotie 2004, 21.) Seuraavassa tarkastellaan lähtökohtia ammatilliselle kasvulle osaamisen ja oppimisen kautta sekä määritellään ammatillisia valmiuksia. Lopuksi määritellään ammatillista kasvua erilaisten teorioiden avulla sekä tarkastellaan ammatillista kasvua opettajan työssä.

2.1 Lähtökohdat ammatilliselle kasvulle

Ruohotie (2005a, 5–6) on tarkastellut ammatillista kompetenssia, jolla hän viittaa kykyyn suoriutua ammattiin kuuluvista työtehtävistä. Keskiössä on siis työntekijän osaaminen. Ruohotie tarkastelee osaamista kykyjen, tietojen ja taitojen kautta. Lisäksi osaamiseen kuuluvat persoonallisuuden piirteet ja motivaatio. Kyvyt, tiedot ja taidot hän tiivistää kognitiivisiksi kyvyiksi. Näistä voidaan erottaa geneettiset päättelyyn, muistiin ja älyllisiin prosesseihin tarvittavat kyvyt sekä oppimisen myötä kertyneen tiedon ja taidon kumuloitumisesta koostuva kyvykkyys. Persoonallisuuden piirteistä erityisesti tunnollisuus, ulospäin suuntautuneisuus sekä emotionaalinen tasapaino viittaavat osaamisen kehittymiseen. Motivaatioon liittyvistä tekijöistä Ruohotie mainitsee tärkeänä suoritustarpeen, joka viittaa ihmisen haluun tarttua haasteisiin, hallita hankalaksi koettuja asioita sekä voittaa toimintaa rajoittavia esteitä. Viitala (2005a, 113) kirjoittaa ammatillisesta kompetenssista ammattitaitona, jolla hän viittaa pitkälle edenneeseen varmaan ja taitavaan osajaan. Hyvä ammattitaito pitää hänen mukaansa sisällään tietoja, taitoja, valmiuksia ja asenteita, joista muodostuu toiminta- ja kehityskykyisyys. Näin henkilö voi menestyä työtehtävässään.

Ammatillinen osaaminen liittyy kiinteästi yksilön haluun ja kykyyn oppia uusia asioita (Nokelainen 2010, 5; Nokelainen & Ruohotie 2010, 53). Yksilön motivaatio itsensä kehittämiseen näkyi myös Nokelaisen, Korpelaisen ja Ruohotien (2009, 44) tutkimuksessa

ammattillisesta huippuosaamisesta. Heidän tutkimuksessaan osaamisen ominaisuudet luokiteltiin kuuteen ryhmään: (1.) itsereflektio, (2.) tahtotilan ylläpitäminen eli pitkäjänteisyys ja ajankäytön hallinta, (3.) kognitiiviset taidot eli kehityskyky, (4.) ulkoinen tavoiteorientaatio eli kilpailuhalukkuus sekä kunnianhimo, (5.) sisäinen tavoiteorientaatio eli kiinnostus työhön ja (6.) sosiaaliset taidot. Näistä itsereflektiolla on keskeinen rooli ammatillisen kasvun kasvussa, koska osaamisen kehittymiseen tarvitaan omien tunnetilojen tunnistamista ja hallintaa. Myös tahtotilan ylläpitäminen on merkittävää, jotta luontaiset kyvyt voivat kehittyä paremmalle tasolle.

Osaamista voidaan tarkastella myös oppimisen näkökulmasta esimerkiksi Kolbin (1984, 26, 34–35, 41–42) kokonaisvaltaisen oppimisen mallin kautta. Kolbin mukaan oppiminen perustuu kokemuksellisuuteen ja se nähdään jatkuvana kehämäisenä prosessina neljän vaiheen kautta. Tämä jatkuva prosessi tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Ensimmäinen vaihe on oppijan konkreettinen kokemus asiasta. Kokemus ei itsessään riitä asian kokonaisvaltaiseen oppimiseen, vaan kokemusta seuraa mallin kolme muuta vaihetta. Toisessa vaiheessa koettua kokemusta tarkastellaan kriittisesti ja reflektiivisesti, jolloin siitä syntyy tietoisuus. Kolmannessa vaiheessa kokemus käsitteellistetään uudelleen, jolloin oppija pyrkii muokkaamaan mahdollista aiempaa käsitystä asiasta ja luomaan siihen liittyviä uusia käsitteitä, teorioita ja malleja. Neljännessä vaiheessa rakennettua uutta ymmärrystä testataan käytännössä ja saadaan jälleen uusia kokemuksia. Näin kehä alkaa jälleen alusta ja ymmärrys ja osaaminen syvenevät. Oppiminen nähdään jatkuvana prosessina, jossa oppijan taidot ja tiedot kehittyvät koko ajan.

Myös Paavola ja Hakkarainen (2005, 539–540) ovat tarkastelleet oppimista uuden luomisen prosessina, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa työyhteisön arkipäiväisissä tilanteissa. Tiedon luomiseen työyhteisössä liittyy heidän mukaan kolme tekijää. Työntekijän sisäinen yksinpuhelun eli monologin prosessi, johon liittyvät yksilöllinen tiedonhankinta ja asiantuntijana kehittyminen. Sosiaalisessa verkostossa tapahtuva osallistumiseen kytkeytyvä dialogisuuden prosessi puolestaan tuo vuorovaikutuksen näkökulmaa oppimiseen. Varsinaisesti uusi ymmärrys syntyy kolmannessa, dialogisessa prosessissa, kun tietoa vaihdetaan ja jaetaan yhdessä.

Ymmärrys on keskiössä myös Argyriksen ja Schönin (1978, 167) kaksikehäisen oppimisen mallissa. He ovat tutkineet organisaatioiden oppimista, mutta heidän malliaan yksi- ja

kaksikehäisestä oppimisesta voi soveltaa myös yksilöiden kohdalla. Yksikehäinen oppiminen tarkoittaa sitä, että ihminen pyrkii tehostamaan nykyistä tapaansa toimia ja näin oppii uutta. Mekaanisesti sisäistetty tieto johtaa kuitenkin siihen, ettei kaikkia asiaan liittyviä tekijöitä kyetä ottamaan huomioon. Kaksikehäisessä oppimisessa puolestaan otetaan etäisyyttä asiaan ja sitä pohditaan kriittisesti. Näin asiaan liittyvät tekijät tulevat ymmärretyiksi, jolloin tapahtunut oppiminen on syvällisempää.

Ruohotie (2005b, 5) määrittelee oppimisen oppijan sisäiseksi prosessiksi, johon liittyy kolme oppimisen luonteeseen liittyvää tekijää. Ensimmäinen tekijä liittyy oppimisen prosessiluonteeseen. Tämä viittaa siihen, että oppiminen vaatii aikaa. Usein esimerkiksi aiemmin hyväksi havaitut toimintatavat ja strategiat on poisopittava, jotta uuden käytännön omaksuminen on mahdollista. Toinen tekijä liittyy oppijan suorituspotentiaaliin. Oppiminen ei välttämättä näy ihmisen toiminnassa lainkaan, vaikka hänellä olisi tärkeä taito opittuna. Tällaiset opitut taidot tulevat käyttöön vain esimerkiksi hätätilanteissa, kun ihmisellä on tarvittava suorituspotentiaali olemassa simulaatioharjoitusten tuloksena esimerkiksi elottoman ihmisen elvyttämisen aloittamiseen. Kolmas oppimiseen liittyvä tekijä liittyy oppimiskokemukseen, sillä oppiminen on Ruohotien mukaan kokemuksen tulos.

Slotten, Tynjälän ja Hytösen (2004, 494–495) mukaan työpaikalla tapahtuvan oppimisen tulee sisältää sekä formaalia että informaalista oppimista. Sekä formaalia että informaalista oppimista tarvitaan, mutta ne näyttäytyvät erilaisina eri tilanteissa ja niiden lopputulos on erilainen. Formaali oppiminen on esimerkiksi organisoitua koulutusta, jolla on jokin tavoite. Informaali oppiminen näyttäytyy jokapäiväisessä työskentelyssä esimerkiksi hiljaisena tietona. Slotte ym. tuovat esiin, että informaali oppiminen ei ole itsessään riittävää työpaikalla, vaan formaalia oppimista tarvitaan tämän rinnalla. Ensinnäkin, koska informaali oppiminen tapahtuu usein tiedostamattomasti, täytyy siihen olla kiinnitettyä myös formaalia tietoa, ettemme opi huonoja tapoja tai vääriä menetelmiä. Toiseksi, tieto lisääntyy ja muuttuu niin suurella vauhdilla, ettei pelkän informaalin oppimisen kautta voida taata, että tieto ja taito karttuisi työntekijöille. Kolmanneksi, formaali opettaminen ja oppiminen mahdollistavat sen, että informaali oppiminen on mahdollisimman tehokasta.

Sydänmaanlakka (2001, 31–32) havainnollistaa oppimista portaiden avulla, joissa on kuusi askelmaa. Ensimmäinen askel on *luulee tietävänsä* -porras ja toinen askel *tietää, ettei tiedä* -porras. Oppiminen lähtee siitä, että tunnistaa uuden oppimisen tarpeen, kun luulemisen sijaan

havaitaan puutteita tietämisessä. Kolmas askel on *tietää* -porras, joka edustaa perinteistä kouluoppimista, kun uutta tietoa saadaan valmiiksi annettuna. Tietämisessä oppiminen on mieleen painamista. Neljännellä *ymmärtää* -portaalla asia on sisäistetty ja siihen usein liittyy yksilön asenteet ja tunteet. Ymmärtäminen vaatii yleensä pitkän reflektioajan. Viides *soveltaa* -porras edellyttää, että tietämisen ja ymmärtämisen portaat ovat hallussa. Tällöin yksilö pystyy soveltamaan uutta opittua tietoa käytäntöön menestyksekkäästi. Aito oppiminen pitää sisällään nämä viisi porrasta. Kuudennella portaalla tapahtuu asioiden *kehittämistä*, jolloin pyritään uudistamaan jo hallinnassa olevia toimintamalleja.

2.2 Ammatilliset valmiudet

Työelämässä tarvittavien taitojen oppimista voidaan tarkastella kolmen vaiheen kautta. Ensimmäiseen vaiheeseen kuuluvat välttämättömät perusvalmiudet, jotta oppimista voi tapahtua. Nämä voidaan jakaa perustaitoihin, kuten luku-, kirjoitus- ja laskutaitoon sekä persoonallisuuden kehittymiseen liittyviin tekijöihin, kuten avoimuuteen, rehellisyyteen ja luotettavuuteen. Toinen vaihe sisältää yksilöllistä tehokkuutta määrittäviä valmiuksia, jotka edistävät oppimista. Nämä valmiudet voidaan edelleen jakaa kolmeen osaan. Ammattispesifit taidot tarkoittavat ammatin ydinosaamisen taitoja, kuten hitsaaminen tai kirjanpito. Kommunikointia, ongelmanratkaisua, päättelykykyä ja työprosessin hallintaa voidaan kutsua yleisiksi taidoiksi. Henkilökohtaiset osaamistaidot puolestaan liittyvät itsevarmuuteen, johtamiskykyyn, aloitekykyyn tai arvostelukykyyn. Kolmannen vaiheen oppimisen edellytykset liittyvät organisatoriseen kyvykkyyteen, mikä pohjautuu systeemiajattelulle. Tämä tarkoittaa muun muassa jatkuvan oppimisen toteutumista, tiimityöskentelyä, asiakassuuntautuneisuutta ja itsensä johtamista, joiden kautta yhteisössä voidaan kehittyä. (Ruohotie 2004, 24–25.)

Nykänen ja Tynjälä (2012, 21) ovat tarkastelleet työelämätaitojen kehittymistä korkeakoulutuksessa. Heidän tutkimuksessaan työelämätaidot luokiteltiin viiteen kategoriaan. Ensimmäinen kategoria on akateemiseen tiedonmuodostukseen ja tieteelliseen ajatteluun liittyvät taidot. Tieteen- tai koulutusalan perusteorioiden, käsitteiden ja tiedontuottamisen tradition omaksuminen nähtiin keskeisenä. Myös kriittisen ajattelun kehittämistä korostettiin. Toisena kategoriana työelämätaidoista muodostui tiedon integraation taidot, jolla tarkoitetaan teoreettisen ja käytännöllisen tiedon yhdistämisen taitoa. Tiedon integraatio nähtiin kyseisessä

tutkimuksessa työelämässä tapahtuvan oppimisen edellytyksenä. Keskeistä on ongelmanratkaisutaitojen kehittyminen, kokemuksesta oppiminen ja teoreettisen tiedon nivominen käytäntöön. Keskeistä tiedon integroitaitojen kehittämisessä on erilaiset yhteistyömuodot. Kolmantena kategoriana nousi esiin sosiaaliset taidot ja viestintätaidot. Nämä nähtiin laajana työelämätaitojen kokonaisuutena, jossa yhteistyön säännöstö, toimintatavat sekä tiedon ja osaamisen jakaminen korostuivat. Tilannetajuisuus, rohkeus ja innovatiivisuus nähtiin tärkeinä tekijöinä, jotta yhteistyö voi olla tuottoisaa. Neljäntenä kategoriana tutkimuksessa nousi esiin itsesääätelytaito. Itsesääätelytaito nähtiin osana elinikäisen oppimisen prosessia, jossa oman oppimisen reflektointi on keskeistä. Viides kategoria muodostui johtamis- ja verkostoitumistaidoista. Keskeistä tässä kategoriassa on työyhteisön jäsenenä toimiminen, työssä jaksaminen, työmotivaatio sekä persoonan sovittaminen työhön ja yhteistyösuhteisiin.

Ammatillisia valmiuksia voidaan eritellä myös Nonakan ja Takeuchin (1995, 8–9, 62) tiedon ulottuvuuksien avulla. Tieto voi olla havaittavaa tietoa (explicit knowledge) tai hiljaista tietoa (tacit knowledge). Havaittava tieto on hyvin selkeää ja objektiivista. Sitä voidaan ilmaista sanoin ja todentaa kirjoittaen. Hiljainen tieto on haasteellisempi määrittää, mutta se on merkittävä osa tietovarastoamme. Siihen kuuluvat muun muassa intuitio, uskomukset, tunteet ja mielipiteet. Ammatillisina valmiuksina näitä tiedon eri ulottuvuuksia voi tarkastella Nonakan ja Takeuchin (1995, 8, 72) jäävuorivertauksen avulla. Jäävuoren huippu on se havaittava tieto, jota tarvitsemme selviytyäksemme työtehtävistämme. Tästä on esimerkkinä ammattiin vaadittava muodollinen pätevyys. Vedenpinnan alla näkymättömissä oleva jäävuori on hiljaista tietoa, jota tarvitsemme työtehtävistä suoriutumiseen, vaikka sen tiedon määrittelemisen ja kokonaisvaltainen ymmärtäminen on haasteellista. Kokonainen jäävuori on se tietokokonaisuus, josta valmius ammattiin koostuu. Tietokokonaisuudessa tarvitaan vuorovaikutusta yksilön ja yhteisön välillä, ja näin havaittava tieto ja hiljainen tieto ovat jatkuvassa liikkeessä.

Vuorovaikutus on myös Tynjälän (2008, 144–145) ammatillisen kehittymisen teoriassa keskeisessä osassa. Hän määrittelee asiaa kolmen tekijän kautta: teoreettinen eli käsitteellinen tieto, käytännöllinen eli kokemuksellinen tieto ja itsesääätelytaito. Teoreettinen tieto on universaalia, formaalia ja eksplisiittistä. Se on helposti opittavissa esimerkiksi kirjasta tai luennolla. Käytännöllinen tieto puolestaan perustuu käytännön kokemukseen, joka on tilannesidonnaisia. Se ei ole luonteeltaan universaalia, kuten teoreettinen tieto. Käytännöllistä tietoa voidaan kutsua myös prosessiluontoiseksi tiedoksi tai pelkästään taidoksi tai kyvyksi.

Näin sen määrittäminen ei ole selkeää, vaan siihen liittyy intuitio sekä implisiittinen ja hiljainen tieto. Teoreettinen ja käytännöllinen tieto ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa, kun teoreettinen tieto tulee käsitellä käytännölliseen tiedon kautta, ja toisin päin. Ammatilliseen kehittymiseen tarvitaan kuitenkin vielä kolmantena elementtinä itsesäätelytaitoa. Tämä tarkoittaa teoreettisen ja käytännöllisen tiedon reflektointia, johon tarvitaan itsesäätelytaidon kehittämistä. Itsesäätelyn kehittämistä voidaan tukea esimerkiksi tuutorin, mentorin tai ryhmän avulla, kun vuorovaikutuksessa tarkastellaan omia teoreettisia ja käytännöllisiä tietoja.

2.3 Ammatillisen kasvun määrittelyä

Ammatillisen kasvun määrittäminen täsmällisesti on haasteellista, joten seuraavassa lähestytään sitä erilaisten määritelmien ja mallintamisten kautta. Esimerkiksi Ruohotie (2005a, 9; 2005b, 4–6) kirjoittaa ammatillisesta kompetenssista sekä ammatillisesta kasvusta hyvin yhdenmukaisesti. Hänen mukaan ammatillinen kasvu voidaan määritellä jatkuvaksi oppimisen prosessiksi, jossa yksilö hakee työuralleen tarvitsemiaan tietoja, taitoja ja kykyjä selviytyäkseen työelämän muuttuvista ammattitaitovaatimuksista. Ammatilliseen kasvuun vaikuttavat yksilön motivaatio, persoonallisuuden piirteet sekä minäkäsitys. (vrt. Ruohotie 2003, 4–11.) Olennaisena osana ammatillisessa kasvussa on vuorovaikutus ympäristön kanssa (Ruohotie 2005a, 11, 16).

Dreyfus ja Dreyfus (2000, 19–36) sekä Benner (1982, 403–406) ovat kuvanneet ammatillisen kasvun kehittymistä viisiportaisella mallilla noviisista ekspertiksi. He ovat kuvanneet kulloisellekin portaalle luonteenomaisia toimintamalleja. Ensimmäinen porttas on noviisi eli aloittelija. Noviisi pitää tiukasti kiinni annetuista ohjeista, säännöistä ja suunnitelmista. Hänelle ei ole vielä kehittynyt kykyä hahmottaa asiaa laajemmassa kontekstissa, vaan suhde toimintaympäristöön on irrallinen. Toinen porttas on edistynyt aloittelija, jonka toiminta perustuu edelleen säännönmukaisuuteen, mutta hän pystyy ottamaan huomioon tilannetekijöitä. Hän ei vielä osaa asettaa tietoisia tavoitteita tekemiselleen. Kolmas porttas on osaaja, joka hahmottaa tietomääränsä rajallisuuden ja ymmärtää toimintojen kokonaisuuden. Työskentely on varmaa ja rutinoitunutta ja siinä näkyy suunnitelmallisuutta. Neljäs porttas on taitaja. Taitaja kykenee hahmottamaan tilanteen kokonaisuutena sekä priorisoi asioita. Asian soveltaminen ei tuota ongelmaa ja asian pääpiirteiden opettaminen muille onnistuu. Viides porttas on ekspertti eli asiantuntija. Ekspertti toimii kokemuksen perusteella. Hänen ei tarvitse tukeutua sääntöihin

tai ohjeisiin, koska hän on sisäistänyt ne osaksi tietopääomaansa. Hänellä on intuitiivinen tilannetaju, joka pohjautuu asian ymmärtämiseen. Uusien asioiden edessä tai ongelmallisissa tilanteissa ekspertti käyttää analyyttistä lähestymistapaa asiaan. Hän hahmottaa tilanteen kokonaisuuden ja näkee mahdollisuuksien rajat.

Reynolds (1942, 74–83) on jäsentänyt asiaa saman suuntaisesti, kuin edellä kuvattu malli noviisista ekspertiksi. Hän pitää tärkeänä, että opettaja sekä opiskelija ymmärtävät, mitä oppimisprosessin vaiheet pitävät sisällään. Hän on jäsentänyt oppimista ja ammatillisen kasvun vaiheita viiden tekijän kautta. Ensimmäinen vaihe on itsekeskeisyyden vaihe, jossa kaikki huomio on kiinnittynyt omaan toimintaan. Tämä omaan selviytymiseen keskittyvä vaihe on käytävä läpi, ennen kuin pystyy suunnata huomiotaan laajemmalle. Toisen vaiheen hän on nimennyt ”vajoa tai ui” -vaiheeksi, jossa epävarmuus omasta osaamisesta on edelleen läsnä, mutta kiinnostus työtä kohtaan on vahvistunut. Itsekeskeisyys oppimisessa vähenee ja voimavaroja vapautuu huomion suuntaamiseen laajemmalle. Toinen vaihe on merkittävä, sillä siinä opitaan työn vaatimat perusasiat, niin sanottu uimataito, jonka avulla selviytyy työstään. Kolmas vaihe liittyy tilanteiden ymmärtämiseen, kun perustiedot on hankittu ja pystytään hahmottamaan lisää omia oppimistarpeita. Opittuja asioita voidaan syventää ja käytännön asioita kyetään liittämään teoriaan. Neljännessä vaiheessa kyetään jo ymmärtämään asioita loogisesti ja pystytään toimimaan ymmärryksen mukaan. Neljännessä vaiheessa on kertynyt tarvittavat taidot selviytyä itsenäisesti työtehtävistä. Viidennessä vaiheessa ammatillinen osaaminen on niin laajaa, että ammattitaitoa pystyy välittämään toisille.

Billett (2002, 33–35) lähestyy ammatillista kasvua työssä oppimiseen liittyvien tekijöiden kautta. Ensimmäinen työssä oppimiseen vaikuttava tekijä on oppiminen osallistumalla jokapäiväisiin työtehtäviin. Jokapäiväinen työskentely ja tehtävien vastuullisuuden asteittainen kasvaminen edistävät oppimista. Jokapäiväiseen työssä oppimiseen liittyy osallisuuden elementti, kun voi havainnoida ja kuunnella työyhteisön jäseniä työpäivän aikana. Työskentelyssä on mahdollisuus saavuttaa asetettuja tavoitteita päivittäin, jolloin kehittyminen konkretisoituu osaamisena. Toinen tekijä liittyy ohjattuun oppimiseen työssä, joka tarkoittaa esimerkiksi kokeneemman työntekijän ohjausta, mallintamisen ja tukemisen käyttöä sekä työntekijöiden itsenäiseen oppimiseen kannustavia menetelmiä. Tärkeää on myös toteuttaa ohjausta niin, että ymmärrys asioista lisääntyy. Kolmas tekijä liittyy opitun asian soveltamiseen, jolloin kysymyksien, ongelmanratkaisun sekä skenaarioiden hyödyntämisen kautta pyritään laajentamaan työntekijöiden ymmärrystä.

Eraut (2004, 266–267) tarkasteli tutkimuksessaan informaalia oppimista työpaikalla. Hän havaitsi neljä työskentelymuotoa, joista seurasi ammatillista kehittymistä. Työryhmässä tai tiimissä työskentely kohti selkeästi asetettua tavoitetta lisäsi yksilön osaamista. Samoin työskentely toisten vierellä lisäsi tietotaitoa, kun hiljainen tieto siirtyi eteenpäin. Tietoa karttui hiljaisesti uusista keinoista ja tavoista toimia kollegoita havainnoimalla, kuuntelemalla ja osallistumalla aktiivisesti toimintaan. Haastavat tehtävät vaativat oman osaamisen kehittämistä, mutta ne myös motivoivat itsensä kehittämiseen sekä nostivat itseluottamusta selviytymisestä. Myös asiakkaiden tai asiakasorganisaatioiden kanssa työskentely lisäsi osaamista asiakkuuksista yleisesti, heidän tarpeistaan tai ongelmistaan sekä uusista innovaatioista.

Kauhanen (2012, 149) laajentaa ammatillisen kasvun keinoja, sillä hän näkee ammatillista kehittymistä tapahtuvan hyvin moninaisissa tilanteissa. Hän puhuu henkilöstön kehittämismenetelmistä ja jakaa ne kahteen pääryhmään: työpaikalla tapahtuvaan ja työpaikan ulkopuolella tapahtuvaan oppimiseen (ks. Taulukko 1).

Taulukko 1. Henkilöstön kehittämismenetelmät (Kauhanen 2012, 149)

Työpaikalla toteutettavat	Työpaikan ulkopuolella toteutettavat
Sijaisuudet Työkierto Projektityöskentely Työn rikastaminen Työn laajentaminen Vastuulliset erityistehtävät Toimiminen kouluttajana Perehdyttäminen Mentorointi Jokapäiväinen johtaminen	Opintokäynnit Ammattilehtien lukeminen Ammattikirjallisuuden lukeminen Itseopiskeluohjelmat Opiskelu oppilaitoksessa Opiskelu lyhyillä kursseilla Monimuoto-opiskeluohjelmat

Kauhasen (2012, 149) mukaan ammatillisessa kasvussa on olennaista, että hahmotetaan monipuoliset kehittymismahdollisuudet sekä kaikki kehittymismahdollisuudet käytetään hyödyksi. Organisaatiot yleisesti ottaen näkevät työntekijöiden kehittymisen hyödyt ja kannustavat henkilöstöään kehittämiseen ja kehittymiseen. Usein henkilöstön kehittämisessä kannustetaan kuitenkin työntekijöitä itsensä kehittämiseen omalla ajalla, mikä näkyy esimerkiksi siinä, että työajasta vain murto-osa käytetään henkilöstön kehittämiseen.

2.4 Opettajan ammatillinen kasvu

Kohonen (2007, 177–178) on tarkastellut opettajien tarvitsemia valmiuksia työssään jatkuvan muutoksen todellisuudessa. Hän puhuu moniulotteisesta asiantuntijuudesta, joka sisältää kolme eri ulottuvuutta. Ensimmäinen ulottuvuus liittyy opettajan tiedolliseen asiantuntijuuteen eli oppiaineen tiedolliseen hallintaan. Toinen ulottuvuus tarkastelee pedagogista osaamista. Opetettavan asian muuntaminen ja jäsentäminen pedagogiseen muotoon on pedagogista asiantuntijuutta. Tämä muodostaa opiskelijoiden kohtaamiseen, ohjaamiseen ja arviointiin liittyvän kokonaisuuden. Kolmas ulottuvuus liittyy työyhteisöön, kun yhteisvastuullisesti viedään eteenpäin koulun tai oppilaitoksen tavoitetta sekä yhdessä luodaan ammatillista osaamista. Tämä kolmas ulottuvuus työyhteisöstä tuli esiin myös Nymanin (2009, 322–323) tutkimuksessa, kun hän tarkasteli nuoria opettajia työyhteisössään. Keskeiseksi valmiudeksi kasvaa asiantuntijana nousi yhteistyön merkitys eli vuorovaikutus kollegoiden ja muun henkilökunnan kanssa.

Myös Tynjälä, Slotte, Nieminen, Lonka ja Olkinuora (2006, 80–81) ovat tarkastelleet opettajien kokemuksia työelämässä tarvittavista taidoista. He tarkastelivat osana tukimustaan yliopistosta valmistuneiden työelämätarpeita ja yhtenä ammattiryhmänä oli opettajan koulutuksen yliopistossa saaneet henkilöt. Tarkasteltavat työelämätaidot olivat alakohtaiset ja tekniset taidot (production & technical skills), motivaatioon liittyvät taidot (motivational skills), mukautumiseen liittyvät taidot (adaptation skills), sosiaaliset taidot (social skills) sekä uudistumiseen liittyvät taidot (innovative skills). Opettajien kokemuksen mukaan tärkein työelämätaito oli sosiaaliset taidot (34,6 %). Seuraavaksi merkittävämpänä taitona opettajat näkivät mukautumiseen liittyvät taidot (22,1 %) sekä tuottamiseen ja teknisiin taitoihin liittyvät taidot (20,2 %). Vähiten opettajat kokivat tarvitsevansa uudistumiseen liittyviä taitoja (11,8 %) sekä motivaatioon liittyviä taitoja (11,4 %). Kaikilta tutkimukseen osallistuneilta kysyttiin myös sitä, missä he kokivat oppineensa nämä kyseiset työelämässä tarvittavat taidot. 64 % kaikista vastaajista oli sitä mieltä, että työelämätaidot on opittu työtä tehdessä, 14 % koki oppineensa työelämätaitoja yliopistokoulutuksen aikana ja noin 10 % mukaan sekä työelämä että yliopistokoulutus ovat edistäneet tarvittavia työelämätaitoja.

Pehkonen (2010, 71) tarkasteli, miten opettajaksi ryhtyminen ammatillisessa oppilaitoksessa näyttäytyy ihmisen toiminnassa työpaikalla. Tutkimuksessa tuli esiin, että opettajuus kehittyi

vähitellen. Joidenkin opettajien oli työuransa aluksi vaikea kuvitella itseään opettajana. Keskeistä työssä kehittymiselle ja opettajan uran jatkamiselle nähtiin kokemus hyväksytyksi tulemisesta työyhteisössä, vaikka ammatillinen kasvu opettajana oli vielä kesken ja uusi opettaja joutui tukeutumaan vanhempien kollegojen apuun. Ammatilliselle kasvulleen uudet opettajat saivat kuitenkin vahvan tuen siitä tunteesta, että he toimivat kulttuurisesti tutulla kentällä, kun heillä oli substanssiosaamista opettamaltaan alalta aikaisemman työkokemuksen kautta. Myös Nymanin (2009, 321–322) tutkimuksessa nuorista opettajista tuli esiin, että heidän opettava aineensa tuki ammatillista kasvua, koska se koettiin asiantuntija-alueeksi. Ammatillista kasvua tuki parhaiten vuorovaikutus koulun muun henkilökunnan kanssa ja tätä he kokivat tarvitsevansa erityisesti uransa alkutaipaleella kasvatustieteellisen tiedon ja opettajuuden kehittämiseen.

Heikkinen, Jokinen, Tynjälä ja Välijärvi (2008, 209–215) tarkastelivat mentorointia opettajan ammatillisen kasvun tukemisessa. Mentorointi ymmärretään vuoropuheluna, keskusteluna tai dialogina, eikä yksisuuntaisena ohjauksena. Mentoroinnissa on olennaista vastavuoroinen ajatusten vaihtaminen ja tiedon yhteinen rakentaminen. Tutkimuksessa mentorointia tarkasteltiin parimentorointina, ryhmämentorointina sekä vertaismentorointina. Kaikkien mentorointimallien antina voitiin pitää sitä, että niiden kautta rikotaan perinteistä individualistista työkulttuuria ja toteutetaan aitoa kollegiaalisuutta työyhteisössä. Kaikkien mentorointitapojen avulla opettajat pystyivät jakamaan kokemuksiaan, saamaan palautetta työstään ja käymään dialogia ajankohtaisista työhön liittyvistä tekijöistä. Keskeistä oli myös kokemus ammatillisesta kehittämisestä riippumatta mentorointitavasta. Parhaiten opettajan ammatillista kasvua ja opettajuuden alkutaivalta tuki kuitenkin ryhmämentorointi. Keskisen ja Paalumäen (2009, 69–70) tutkimuksessa mentoroinnin edut näkyivät ammatillisessa kehittämisessä vaihtelevasti. Osa osallistujista tunsivat oppineensa käytännön taitoja ja osa työn kognitiivista jäsentämistä. Myös tunteiden hallinta, uudet vaihtoehdot sekä näkökulmat nousivat mentoroinnin eduiksi. Mentoroinnissa korostui siis monikerroksisuus, kun oppiminen mahdollistui monen eri tavoin.

Hanhisen (2010, 98, 142–143) mukaan tarvitaan työelämäosaamista, jotta voidaan kehittyä ammatillisesti. Hän näkee työelämäosaamisen olevan organisaation menestymisen edellytys, koska sen avulla kyetään reagoimaan joustavasti työelämän muutoksiin. Työntekijän osaamiseen ja menestymiseen tarvitaan tietoja, taitoja ja asenteita, joiden taustalla on ammatillisen kasvun ja kehittymisen prosessit. Työelämäosaaminen koostuu Hanhisen mukaan

kolmesta tekijästä. Kvalifikaatiot (1.) ovat työelämän asettamia vaatimuksia työlle eli osaamisvaatimuksia, jotka tulee hallita työstä selviytymiseksi. Kompetenssi (2.) puolestaan liittyy työntekijän kykyihin ja valmiuksiin suoriutua työn vaatimuksista. Ammattitaito (3.) nivoo nämä yhteen eli se koostuu työntekijän työsuorituksessa todentuvissa kvalifikaatioissa, jotka kompetenssi mahdollistaa. Ammattitaidossa on siis aina mukana sekä kvalifikaatioiden että kompetenssin vaikutus. Koko ammattitaidon kehittyminen tapahtuu työsuorituksesta saatujen kokemusten reflektoinnin kautta työntekijän soveltaessa ammattispesifisiä tietoja ja taitoja eri työkonteksteissa.

3 ESIMIES AMMATILLISEN KASVUN TUKENA

Tässä luvussa tarkastellaan sitä, miten johtamista ja johtajuutta on määritelty, millaista osaamista esimieheltä vaaditaan sekä millainen työnkuva koulutusorganisaatioiden esimiehillä tänä päivänä on. Lopuksi tarkastellaan niitä tekijöitä esimiehisyudessa, jotka mahdollisesti edistävät opettajan ammatillista kasvua.

3.1 Näkökulmia johtamiseen ja johtajuuteen

Johtamisen ja johtajuuden määrittäminen on haasteellista ja niistä on olemassa monenlaisia tulkintoja. Mustosen (2003, 98–100) mukaan johtaminen on monikerroksisen organisaatiokokonaisuuden hallitsemista sekä persoonaltaan, koulutukseltaan ja tavoitteiltaan erilaisten ihmisten kanssa työskentelemistä. Olennaista on hahmottaa organisaation toiminta kokonaisuutena ja kohdentaa kehittämisen tarpeet realistisesti. Johtaminen koostuu siis kaikista niistä toimenpiteistä, joiden avulla johtaja saa johtamansa organisaation ja sen jäsenet toimimaan tavoitteiden suuntaisesti. Juuti (2006a, 160) määrittelee johtamisen konkreettisemmin. Hänen mukaansa siihen sisältyy valvontaa, suunnittelua, organisointia sekä toimeenpanoa. Salminen (2004, 14) näkee julkisen toiminnan johtamisen vaikuttamisena, vallankäyttönä sekä päätöksentekona, joiden kautta pyritään yhteisen tavoitteen saavuttamiseen. Yksinkertaisesti määriteltynä johtaminen on toisten ihmisten käyttäytymiseen vaikuttamista (Sydänmaanlakka 2004, 25).

Paljon käytetty jaottelu johtamisesta erottelee sen tehtävien johtamiseen (management) sekä ihmisten johtamiseen (leadership). Tehtävien johtamisessa olennaista on tavoitteeseen pääseminen ja siihen kuuluvat muun muassa suunnittelu, budjetointi, organisointi, valvonta ja ongelmanratkaisu. Ihmisten johtaminen puolestaan liittyy vuorovaikutukseen ja siihen liittyvät ihmisten koordinointi, suunnan näyttäminen, kannustaminen ja inspirointi. Tehtävien ja

asioiden johtamista ei tulisi nähdä erillisinä, sillä molempien vahvaa osaamista tarvitaan, jotta johtaminen voi olla hyvää. (Kotter 1996, 6; Kotter 2001, 86–87.)

Gronn (2003, 270) on tarkastellut leadership- ja management-käsitteiden eroja ja tullut siihen tulokseen, ettei sillä ole väliä, kummalla termillä johtamista kutsutaan. Tähän tulokseen on tullut myös Sergiovanni (1995, 129), jonka mukaan samanlainen johtajuus ei sovellu kaikille ihmisille tai organisaatioille, vaan johtamisessa tarvitaan tilannesidonnaisia ja joustavia ratkaisuja. Myös Viitala (2004, 194–201) näkee johtamisosaamiseen liittyvän sekä tehtävien että ihmisten huomioimista. Hänen mukaansa kaikessa johtamistoiminnassa pitäisi näkyä työyhteisön oppimista tukeva vaikutus. Tähän ei päästä kaavamaisella ”suunnittele-toteuta-arvioi”-mallilla, vaan johtajalta edellytetään tietoista ja jatkuvaa prosessointia monella tasolla useissa asioissa rinnakkain ja limittäin, koska asiat ovat monimutkaisia ja dynaamisia. Viitala näkee johtajan organisaatiokulttuurin kehittäjänä, jonka toiminnassa tulisi korostua henkilöstön osaamisen kehittäminen ja näin koko organisaatio voi kehittyä.

Juuti (2006b, 234–236) näkee johtajuuden olevan ihmisten johtamista. Tämän hän liittää jatkuvaan ympäristön muutokseen ja ulkoisiin paineisiin eli tehtäviin ja asioihin, joita on haasteellista hallita ja täten johtaa. Näin johtajuuden tulisi keskittyä henkilöstöön ja heidän asiantuntemuksensa kehittämiseensä. Myös Goleman (2004, 83–91) näkee johtajuudessa tärkeänä ihmisten johtamisen ja erityisesti siihen tarvittavat vuorovaikutustaidot. Hän puhuu emotionaalista älykkyydestä avaintekijänä hyvään johtamiseen. Emotionaalisen älykkyyden osatekijöinä hän pitää itsetuntemuksen, itsesäätelyn, motivaation, empatian ja sosiaalisuuden taitoja. Johtajan hyvä itsetuntemus pitää hänet kiinni realiteeteissa, jolloin suhtautuminen asioihin ei ole liian dramaattista tai kriittistä. Itsesäätely puolestaan liittyy taitoon kanavoida omia tunteita tilanteisiin sopivalla tavalla, tästä esimerkkinä kriittinen keskustelu huutamisen sijaan. Motivaatiotekijät tulisi olla sisäsyntyisiä eli sitoutuminen ja omistautuminen työlle tulisi perustua muuhun kuin ulkoisiin tekijöihin, kuten raha- tai statuspalkkioihin. Johtajan empatia liittyy tapaan osata ottaa toisten ihmisten tunteet huomioon päätöksenteossa. Tämä taito korostuu erityisesti ihmisten kannalta epämieluisien päätösten teossa, kuten irtisanomisten yhteydessä. Johtajan sosiaaliset taidot liittyvät ihmisten ohjaamiseen tavoiteltavaan suuntaan. Tämä tarkoittaa sellaisten keinojen löytämistä, joiden avulla päästään kohti organisaation tavoitteita työntekijälle mieluisilla keinoilla. Sosiaaliset taidot eivät siis ole suoraan sidoksissa ihmisten kanssa toimeen tulemiseen.

Mintzberg (1990, 168–171) liittyy johtajuuteen kolme roolia: sosiaalinen rooli, tiedollinen rooli ja päätöksenteon rooli. Sosiaaliseen rooliin liittyy symbolina oleminen, sillä johtaja on organisaationsa edustaja. Tähän liittyy yhteistyö ulkoisten toimijoiden kanssa, kuten tapaamiset verkostojen kanssa. Sosiaaliseen rooliin liittyy myös organisaation ihmissuhteista huolehtiminen. Johtajan tehtävä on motivoida ja huomioida henkilöstön tarpeita, jotta sekä työntekijät että organisaatio hyötyvät asiasta. Tiedollinen rooli liittyy informaation käsittelemisen tapaan. Johtaja kerää jatkuvasti uutta tietoa verkostoiltaan ja eri tiedotuskanavista sekä levittää jäsentynyttä tietoa eteenpäin. Tiedon jakaminen tapahtuu sekä organisaation sisällä, kun alaisille tiedotetaan asioista että organisaation ulkopuolella, kun tietoa välitetään yhteistyökumppaneille. Päätöksentekijän roolissa keskeistä on tiedon kerääminen, joka toimii päätöksenteon perustana. Päätöksenteko perustuu sarjaan yksittäisiä ja samanaikaisia valintoja. Päätöksentekijän rooliin liittyy myös vastuun ottaminen päätöksistä ja päätösten perusteleminen. Päätökset eivät aina miellytä kaikkia, jolloin johtajan diplomaatin taidot korostuvat, kun asiat pitää hoitaa ristiriitatilanteessa.

Kouluorganisaatioiden johtamisessa puhutaan tehtävien ja ihmisten johtamisen lisäksi pedagogisesta johtamisesta. Vuohijoki (2007, 173) määrittelee koulun johtamisen toiminnaksi, jolla pyritään saavuttamaan yhteiset päämäärät ja tavoitteet suotuisten olosuhteiden avulla. Ne tavoitteet, joihin pyritään, määräytyvät sekä koulun sisältä että julkishallinnollisesta tehtävästä. Muun muassa Mustonen (2003, 61) ja Hämäläinen (1986, 10) määrittävät pedagogista johtamista laaja-alaisena ja kokonaisvaltaisena oppimisympäristöjen johtamisena. Perimmältään pedagoginen johtaminen pyrkii oppimisen edistämiseen sekä oppimistulosten parantamiseen. Pedagogista johtamista voidaan tarkastella kapea-alaisesti, jolloin johtaminen suuntaa opetussuunnitelmatyön eri vaiheisiin. Laajemmassa tarkastelussa pedagoginen johtaminen nähdään koko kouluorganisaation muuttamisena ja kehittämisenä. Taipale (2004, 216–217) näkee pedagogista johtajuutta tarvittavan ennen kuin kyetään pedagogiseen johtamiseen. Hän määrittää pedagogisen johtajan ohjaajaksi, ennustajaksi, fasilitaattoriksi, arvioijaksi ja tukijaksi, sillä esimiehen käyttäytymisessä näyttäytyy aktiivisen ohjaajan rooli sekä tuki, apu ja vastuu työntekijöistään ja heidän kehittymisestään. Näiden pedagogisen johtajan ominaisuuksien kautta mahdollistuu myös pedagoginen johtaminen, kun koko kouluorganisaation kehittyminen mahdollistuu.

3.2 Esimies kouluorganisaatiossa

Esimiehen osaamisen taustalla vaikuttaa hänen muodollinen pätevyytensä tehtävään. Opetustoimen piiriin kuuluvien oppilaitosten ja johtajien tehtävien määrittelyllä on Suomessa pitkät lainsäädännölliset perinteet, sillä varhaisin lainsäädäntö koskee kansakoulun järjestämisestä vuodelta 1858 (Asetuskokoelma 1872/26). Tämän hetkinen lainsäädäntö määrittää asetuksella opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (986/1998), että rehtorin kelpoisuuteen edellytetään ylempi korkeakoulututkinto, asianomaisen koulutusmuodon opettajan kelpoisuus, työkokemus opettavasta tehtävästä sekä opetushallinnon tuntemus. Opetushallinnon tuntemus osoitetaan pääasiassa joko opetushallinnon tutkinnon tai johtamisen erikoisammattitutkinnon avulla.

Opetushallinnon tutkinto on tarkoitettu opetuslalla hallinnollisissa tehtävissä toimiville henkilöille, jotka työskentelevät esimiestehtävissä perusopetuksessa, lukiossa, ammatillisessa koulutuksessa, ammatillisessa aikuiskoulutuksessa tai vapaassa sivistystyössä. Opetushallinnon tutkinnon laajuus on 15 opintopistettä ja se lisää osaamista julkisoikeuden perusteista, yleis- ja kunnallishallinnosta, opetusalan hallinnosta, henkilöstöhallinnosta sekä taloushallinnosta. (OPH 2010.) Johtamisen erikoisammattitutkinto tähtää johtamiseen kokonaisvaltaisena toimintana. Tutkinto koostuu pakollisesta johtajana toimiminen -osasta sekä yhdestä valinnaisesta osasta. Valinnaisista osista tutkinnon suorittaja voi vapaasti valita yhden seuraavista: henkilöstön johtaminen, asiakkuuksien johtaminen, tuotannon johtaminen tai verkostojen johtaminen. (OPH 2011.)

Muodollisen pätevyyden lisäksi esimiehen osaamiseen liittyy erilaisia tekijöitä. Esimerkiksi Viitalan (2004, 76–77) mukaan hyväksi johtajaksi voi kasvaa ja siinä voi kehittyä läpi elämän. Johtajana menestymiseksi tarvitaan työ- ja elämäkokemusta, halua toimia johtajana, itsetuntemusta, tervettä itsetuntoa ja nöyryyttä, jatkuvaa itsensä kehittämistä sekä johtamistaidollista koulutusta. Koskisen (2005, 246) näkemys on Viitalan kanssa saman suuntainen. Hän näkee hyvän johtajan ominaisuuksien liittyvän persoonallisiin tekijöihin, sisäsyntyisiin tekijöihin sekä opittuihin taitoihin. Johtajaksi ei synnytä, vaan kasvetaan kokemuksen ja oman henkilökohtaisen kehittymisen kautta. Koskisen mukaan taitavan johtajan erottaa juuri se, että hän tunnistaa omat heikkoutensa ja pyrkii kehittämään niitä. Tärkeää on myös esimiehen aito halu toimia tehtävässään.

Kouluorganisaation esimiehen osaaminen konkretisoituu työtehtävistä suoriutumisena. Mustonen (2003, 113) on ryhmitellyt oppilaitosten johtajien keskeiset tehtävät suunnittelu- ja organisaatiotehtäviin, toimeenpanotehtäviin sekä arviointi- ja kehittämistehtäviin. Suunnittelu- ja organisointitehtäviin kuuluvat muun muassa työsuunnitelman, työjärjestyksen ja talousarvioin laatiminen. Myös tavoitteiden määrittäminen sekä erilaisten päätösten ja kokousten valmistelu kuuluvat suunnittelu- ja organisointitehtäviin. Toimeenpanotehtäviin kuuluvat muun muassa erilaisten opettajien työn mahdollistavien välineiden ja tarvikkeiden hankinta, kokousten ja neuvottelujen johtaminen, ristiriitatilanteiden selvittäminen, yhteydenpito eri sidosryhmiin, opettajien sijaisjärjestelyt sekä oma opetustyö. Arviointi- ja kehittämistehtäviin kuuluvat muun muassa opetukselle asetettujen tavoitteiden ja opetuksen tuloksellisuuden arviointi, opetussuunnitelman ja kouluorganisaation kehittäminen sekä opettajien motivointi. Karikosken (2009, 263) tutkimuksessa tuli selkeästi ilmi, että esimiehen työssä koulun johtajana vie eniten aikaa hallintoasioiden hoitaminen. Näin ollen opetuksen ja kasvatuksen kehittämiseen jäävä aika käy vähäisemmäksi. Hallinnollisten tehtävien osuus nähtiin kasvaneen ja kasvavan edelleen esimerkiksi suurempien kouluyksiköiden vuoksi.

Mäkelä (2007, 130, 147, 154, 164–165, 169, 191) jaottelee kouluorganisaation esimiehen tehtävät seuraavasti: 1) hallinto ja päätöksenteko, 2) opetusjärjestelyjen johtaminen, 3) henkilöstö ja johtaminen, 4) kouluttautuminen ja ammatillisuus sekä 5) yhteistyön ja vuorovaikutuksen johtaminen. Hallintoa ja päätöksentekoa on perinteisesti pidetty esimiehen tehtävänä. Nämä sisältävät talouden ja hallinnon suunnittelua, organisointia ja koordinoitua. Näitä pidetään rutiinitehtävinä, mutta joiden arvo näkyy organisaation vakautena ja järjestyksenä. Hallinto ja päätöksenteko näyttäytyvät tehtävien johtamisena (management). Opetusjärjestelyjen johtaminen liittyy opetukseen ja sen järjestämiseen eli puhutaan pedagogisesta johtamisesta. Tähän kuuluvat esimerkiksi opetustoiminnan sekä poissaolojen ja sijaisten järjestäminen. Henkilöstön johtamiseen kuuluvat opettajien perehdyttäminen, rekrytointi, uudistuva johtaminen eli arjen johtamisen ja kehitystyö sekä henkilöstöhoito eli opettajien kannustaminen. Nämä henkilöstön johtamiseen liittyvät tekijät näyttäytyvät ihmisten johtamisena (leadership). Esimiehen työ kouluttautumisen ja ammatillisuuden edistämässä koostuu henkilöstökoulutuksesta sekä kehittämis- ja opetussuunnitelmatyöstä, joiden kautta opettajien osaaminen lisääntyy. Mäkelä näkee yhteistyön ja vuorovaikutuksen johtamisen uutena tehtäväalueena kouluorganisaation esimiehen työssä. Se pitää sisällään oppimisympäristöjen hallinnan sekä suhde- ja tiedotustoiminnan. Oppimisympäristöjen hallinta mahdollistaa vuorovaikutuksen, kun esimies mahdollistaa tilojen käytön ja

kunnostuksen. Suhdetoiminnassa vuorovaikutus laajenee verkostotyön ja yhteistyökumppaneiden kautta. Tiedotustoiminta pitää sisällään niin organisaation sisäisen tiedottamisen ja ohjeistuksen kuin tiedon välittämisen ja yhteydenpidon organisaation ulkopuolelle. Tästä kokonaisuudesta Mäkelä puhuu yhteistyöverkostojen johtamisena.

Ahonen (2008, 104–105, 107, 112) näkee rehtorin työn olevan opettajien työn määrittelyä ja säätelyä. Tämä sisältää opettajien työn sisällöistä konkreettisen työn, työn laadun sekä työmäärän ja työskentelyolosuhteiden määrittelyä ja säätelyä. Kouluorganisaation esimies ja henkilöstö muodostavat vuorovaikutussuhteen, jossa toisella on valtaa määrittää ja säädellä toisten työn tekemistä. Valta näyttäytyi käytännössä esimerkiksi toimintasuunnitelman laatimisessa ja toimeenpanemisessa, henkilöstön toimenkuvien tarkistamisessa ja opetuksen järjestelyissä. Esimiehen valta suhteessa opettajan työhön näyttäytyy vastuunkantamisena organisaatiosta. Vastuunkantaminen nähdään eettisenä toimintana, kun esimies on kiinnostunut opettajan työstä ja työskentelyolosuhteista. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että esimies löytää aikaa tehdä itsensä näkyväksi ja osallistuu opettajien konkreettiseen työtodellisuuteen havainnoiden ja keskustellen asioista. Ahosen keskeinen sanoma onkin, että johtajuustoimilla pystyy vaikuttamaan opettajien työskentelyolosuhteisiin, mikä näyttäytyy työn laadussa positiivisena. Johtajuustoimien tulee tapahtua hienovaraisesti ja ihmisyyden perusarvojen kunnioittamista toteuttaen.

Kyllösen (2011, 144–145, 153) tutkimuksessa tulevaisuuden koulun johtajuudesta nousi esiin ulottuvuuksia, joiden täysimääräinen toteutuminen johtaa menestyksekääseen koulun toimintaan ja kehittämiseen. Ulottuvuuksien kautta voi myös nähdä uhkaksi muodostuvat tekijät koulun tulokselliselle johtamiselle. Kyllönen näkee johtajuuden ytimenä arvot, joiden läpi tarkastellaan kaikkia muita johtajuuden alueita. Johtajuuden laatu määrittyy johtajan arvoissa, sillä koko johtamisen lähtökohta on oppimis- ja kasvuprosessin moraalisen päämäärän ymmärtäminen. Keskeistä on ihmisten johtamisosaaminen, mutta myös tehtävien johtamista sekä pedagogista johtamista tarvitaan menestykseen. Tulevaisuuden johtajuus jakautui neljään tehtäväalueeseen: kestävä johtajuus, verkostoituva johtajuus, jaettu johtajuus ja pedagoginen johtajuus. Kestävä johtajuus pitää sisällään osaamisen johtamisen sekä kestävä muutos ja yhteisöllisen oppimisen johtamisen. Verkostoituva johtajuus sisältää kumppanuudet ja yhteenliittymät, virtuaalisten ja fyysisten verkostojen johtamisen sekä organisaatorajoja ylittävän yhteistoiminnan. Jaettu vastuu, asiantuntijuus ja yhteisöllisyys sekä osallistava suunnittelu ja päätöksenteko puolestaan kuuluvat jaettuun johtajuuteen. Pedagoginen johtajuus

on tulevaisuuden hahmottamista vision, strategian ja tavoitteiden kautta. Pedagogiseen johtajuuteen kuuluu myös arjen rutiinien johtamista sekä talouden ja tuloksellisuuden johtaminen. Keskeistä tulevaisuuden johtajuudessa on organisaatorakenteiden suunnittelu sekä tehtävien ja vastuun jakaminen siten, että ne ovat tarkoituksenmukaisia. Tämä tarkoittaa selkeitä toimintalinjoja rutiinitehtävissä, mutta samalla monimutkaisten kysymysten ratkaisua joustavasti ja vapaasti. Kyllönen näkee koulun arjen kannalta pienet yksiköt joustavina ja ketterinä, joissa tulevaisuuden johtamisen ulottuvuudet voivat toteutua.

3.3 Esimiehen tuki opettajan ammatillisessa kasvussa

Opettajien ammatillista kasvua sekä esimiehisyyttä voidaan tarkastella kompleksisuusajattelun näkökulmasta. Kompleksisuusajattelussa tiettyä ilmiötä tarkastellaan kokonaisvaltaisesti monimutkaisuutensa vuoksi. Kompleksisuusajattelussa ilmiöt nähdään laajoina verkostoina, jotka muodostuvat toisiinsa tiiviisti kytköksissä olevista toimijoista ja toiminnoista. Tällöin ilmiön eri osien välinen vuorovaikutus tulee keskeiseksi tarkastelun kohteeksi. Kompleksisuusajattelussa yksilön, yhteisön tai organisaation toimintaa ei nähdä peräkkäisinä tavoite-keino-suorituksina, vaan toiminta perustuu itseohjautuvuuteen. Näin myöskään valta ei ole muodollista, vaan se nähdään epäsuorana toimintana, jossa esimies yrittää välillisesti vaikuttaa työntekijöidensä toimintoihin ja tuloksiin. Monimutkaisuutta luo usein muutos, joka kuitenkin nähdään kompleksisuusajattelussa mahdollisuutena kehittymiselle. Muutos luo tarpeen kehittymiselle, jota tulee edistää organisaatioissa niin yksilön, yhteisön kuin organisaation näkökulmista. Näin muutos ja siitä aiheutunut kehittyminen näyttäytyy tuloksellisena. Tuloksellinen muutos saadaan aikaan vuorovaikutuksessa laaja-alaisesti yli organisaatorajojen. (ks. esim. Mitleton-Kelly 2006; Morgan 2006; Jalonen 2006; Keskinen 2004.)

Vuorovaikutus näyttäytyy keskeisenä tekijänä myös esimieheen ja johtajuuteen keskittyvissä tutkimuksissa. Antikaisen (2005, 236) mukaan uudistava johtaminen eli työntekijöiden kehitystä edistävä johtaminen on vuorovaikutteista johtamista, jossa vuorovaikutustaidot ja viestintätaidot korostuvat. Johtajuuden oppimista tukevat tekijät näkyivät myös Wallon, Ellströmin ja Kock'n (2013, 10–11) tutkimuksessa, kun he tarkastelivat johtajuutta ja löysivät leadership-käsitteelle uusia merkityksiä. He puhuvat ”uudesta” leadership-käsitteestä, kun johtajuudessa korostuu kannustus osallisuuteen ja tiimityöskentelyyn, joiden kautta

kehittyminen mahdollistuu koko työyhteisössä. Viitala (2004, 202) näkee esimiehen opettajan ammatillisen kasvun tukijana ja mahdollistajana. Hän (2002, 188–190) kuvaa osaamisen johtajaa valmentajana, joka toiminnallaan selkiyttää osaamisen suunnan, luo oppimista edistävän ilmapiirin, tukee oppimisprosessia sekä johtaa esimerkillään. Myös Virtanen (2003, 307) kuvaa johtajaa valmentajana, koska johtamistyön sisältö ja toimintaympäristö muuttuvat koko ajan. Näin johtajuudenkin on muutettava muotoaan ihmisten johtamisen suuntaan. Valmentaja-esimiehestä kirjoittaa lisäksi Lähdesmäki (2007, 89). Hänen mukaansa esimiehen on valmentajan lailla autettava ja rohkaistava työntekijää löytämään vahvuutensa ja kehittämisalueensa. Tarkoituksena olisi valmentaa haasteellisesti, jolloin työntekijälle asetetut tavoitteet vaativat oppimista. Esimies on valmentajan ominaisuudessa kuitenkin tällä matkalla mukana tukien ja palautetta antaen. Karikosken (2009, 264) mukaan on myös keskeistä, että esimies pystyy luomaan hyvän koulukulttuurin ja motivoimaan työntekijät tekemään parhaansa tämän kulttuurin hyväksi.

Kauhanen (2012, 150) erittelee johdon ja esimiehen vaikutusta roolien kautta suhteessa osaamisen kehittämiseen. Johdon roolina on innostaminen, ymmärrettävän vision luominen ja työhön sitoutumisen varmistaminen. Tähän kuuluvat myös entisten ja nykyisten toimintatapojen kyseenalaistaminen, jotta päästään luomaan uutta osaamista. Johdon vastuulla on myös näkemyksen hahmottaminen tulevaisuuden osaamisen tarpeista sekä näistä tarpeista tiedottaminen eteenpäin. Esimiehen rooliin liittyy organisaation tavoitteiden työstäminen työntekijöiden kanssa niin työryhmissä kuin yksilötasolla. Esimiehen tulee luoda työntekijöille kehittymismahdollisuuksia sekä innostaa heitä kehittymään. Osaamisen kehittymiseen liittyy oleellisesti myös palautteen antaminen osaamisesta, jonka kautta voidaan tarkastella entisiä ja nykyisiä toimintatapoja ja päästä uuden oppimisen äärelle. Myös Taipaleen tutkimuksessa (2004, 209) esimiestä koettiin tarvittavan erilaisissa rooleissa. Työnantajan edustajan roolissa esimies näyttäytyi erilaisten työaikoihin, lomiin, vapaisiin ja muihin poissaoloihin liittyvien tekijöiden hyväksyjänä sekä henkilöstö- ja palkka-asioiden hoitajana. Erilaisissa poikkeamatilanteissa ja erikoispäätöksissä esimiehen rooli nähtiin vastuunottajana ja ongelmanratkaisijana. Esimies nähtiin myös viestinviejänä ja -tuojana sekä keskustelujen ohjaajana ja kokonaisuuden esillä pitäjänä. Esimiestä koettiin tarvittavan myös kannustajana, palautteen antajana sekä henkisenä tukena. Hughes'n (2004, 285–286) tutkimuksessa esimiehen vaikutus alaisten ammatillisen kasvun prosessiin ei ollut näin suoraviivainen. Esimies vaikutti työpaikalla oppimiseen epäsuorasti delegoimalla tehtäviä, asettamalla tavoitteita, vaatimalla vastuullisuutta sekä antamalla palautetta suoritetusta työstä. Esimies

motivoi ja mahdollisti oppimisen tilanteita, mutta ei suoraan osallistunut oppimisprosessiin alaisen mukana. Esimies loi opettavaisen työympäristön (educative work environment) ja näin ammatillinen kasvu näyttäytyi vaikuttavana. Myös Billett ja Somerville (2004, 322) tuovat esiin, että työpaikalla tapahtuva oppiminen saattaa muodostua erilaisista tekijöistä, kuin miten työnantaja on ajatellut oppimisen etenevän. Yksilöiden henkilökohtaiset kiinnostukset ja näkemykset asioista ohjaavat paremmin omaehtoiseen oppimiseen, jolloin oppimisesta tulee vaikuttavampaa.

Nokelainen ja Ruohotie (2009, 46–54) ovat tarkastelleet kasvuorientoituneen ilmapiirin vaikutusta ammatilliseen kasvuun. Heidän tutkimuksessa esimiehellä näytti olevan keskeinen osa henkilöstön ammatillisessa kasvussa, sillä johtajuudella oli merkittävä osuus henkilöstön osaamisen kehittämisessä, työn arvostuksen kokemuksessa sekä työhön sitoutumisessa. Ammatillista kasvua ja kehitystä edistävä kasvuorientoitunut ilmapiiri koostuu 13 faktorista, jotka voidaan ryhmitellä neljään tekijään. Ensimmäinen tekijä on esimiehen tuki ja kannustus, joka koostuu faktoreista kannustava johtaminen, strateginen johtaminen, osaamisen palkitseminen ja osaamisen kehittäminen. Toinen tekijä on työn kannustearvo, joka koostuu faktoreista työn kannustetekijät, työn selkeys ja työn arvostus. Kolmas tekijä on ryhmän toimintakyky, joka koostuu faktoreista yhteisön ja ryhmän henki. Neljäs tekijä on yksilön asenne työhön, joka koostuu faktoreista työn psyykinen kuormitus, työvaatimusten kasvu, työhön sitoutuminen ja kasvumotivaation kehittyminen.

Esimiehen tuki ei kuitenkaan aina näyttäydy suoraan positiivisena suhteessa opettajan ammatilliseen kasvuun. Esimerkiksi Salosen (2009, 205–206, 211) tutkimus osoitti, että johtamiseen liittyvät ammatillisen kasvun edellytykset arvioitiin melko heikoiksi seuraavilla osa-alueilla: osaamisen palkitseminen, ammatti-identiteetin kehittämisen tukeminen, ammatillisen kasvun ja urakehityksen tukeminen sekä työhön ja organisaatioon sitoutumisen edistäminen. Ammatillisen kasvun prosessi muodostui kyseisessä tutkimuksessa kasvumotivaatiosta, mikä tarkoittaa sekä yksilön motivaatiota kehittyä työssään että verkostoitumisesta eli yhteistyökumppaneiden ja eri ammattiryhmien välisestä yhteistyöstä. Esimiehen oman ammatillisen kasvun kehittyminen ei näyttäytynyt suoraan positiivisena suhteessa opettajan ammatilliseen kasvuun myöskään Viitalan (2005b, 445–447) tutkimuksessa. Esimiehet kokivat tarvitsevansa lisäosaamista johtajuuteensa, mutta osaamista koettiin tarvittavan erityisesti liikkeenjohdollisiin taitoihin (business skills) sekä teknisiin taitoihin (technical competencies). He pitivät ihmisten johtamiseen (leadership and supervisory

competencies) liittyvän osaamisen kehittämistä kuitenkin yleisesti tärkeänä, vaikka eivät kokeneet tarvitsevansa lisäosaamista kyseisellä alueella.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksen toteutusta tarkastellaan seuraavassa tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimuskysymysten kautta. Lisäksi käydään läpi tutkimuksessa käytetty tutkimusmenetelmä ja aineiston keräämisen tapa sekä aineiston analyysi. Luvun lopuksi tarkastellaan tutkimuksen luotettavuuskysymyksiä.

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tässä kasvatustieteiden pro gradu -tutkielmassa tarkasteltiin opettajan ammatillista kasvua. Kiinnostuksen kohteena oli erityisesti opettajien ammatillinen kasvu, miten esimies tukee opettajan ammatillista kasvua ja miten opettajan ammatillisen kasvun tukeminen olisi mahdollisimman tuloksellista. Tutkimuksen empiirinen konteksti oli toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa toimivien sosiaali- ja terveystieteiden opettajien ammatillinen kasvu. Toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa tapahtuneet muutokset tuovat lisähaasteen opettajien ammatilliseen kasvuun ja näin myös esimiehen työhön opettajien ammatillisen kasvun tukemisessa.

Tarkoituksena oli tutkia opettajien tarinoiden eli narratiivien avulla sitä, millaista esimiehisyttä he kokevat tarvitsevat jatkuvasti muuttuvassa koulutustodellisuudessa kehittyäkseen ammatillisesti ja peilata esiin nousseita tekijöitä teorian tiedon avulla. Tavoitteena oli hahmottaa niitä tekijöitä esimiehisydestä, jotka edistävät opettajien ammatillista kasvua, jolloin heidän työskentelynsä voi olla tuloksellista.

Tutkimuksen tarkoitukseen pyrittiin seuraavien tutkimuskysymyksien avulla:

- Millaista opettajan ammatillisen kasvu on ollut?
- Miten esimies on vaikuttanut opettajan ammatilliseen kasvuun?
- Millaisia tukea esimiehen tulisi opettajille antaa, jotta opettajien työskentely olisi tuloksellista?

4.2 Tutkimusmenetelmä ja aineiston kerääminen

Ammatillista kasvua sekä esimiehisyyttä on tutkittu erilaisin menetelmin laajalti aikaisemmin. Laadullista tutkimusta on toteutettu muun muassa teemahaastattelujen (ks. esim. Kolari 2010, Tikkamäki 2006) ja määrällistä tutkimusta erilaisten kyselylomakkeiden avulla (ks. esim. Nokelainen, Miettinen, Ruohotie 2008; Viitala 2002). Sellaista tutkimusta, jossa yhdistyy opettajan ammatillisen kasvun tarkastelu esimiehen vaikutuksesta, puhtaasti narratiivista aineiston keräämisen menetelmää hyödyntäen on toteutettu vähemmän. Täten tämän pro gradu -tutkielman metodologinen valinta vahvistaa erilaista näkökulmaa ammatillisen kasvun ja esimiehisyyden tutkimiseen.

Narratiivisuuden käsite on peräisin latinankielen sanoista *narratio* ja *narrare*. Ensimmäinen on substantiivi ja tarkoittaa kertomusta, jälkimmäinen on verbi ja tarkoittaa kertomista. Suomen kieleen ei ole vakiintunut käsitettä kuvaavaa sanaa, vaan se määritellään eri yhteyksissä eri lailla. Narratiivisuuden synonyymina voidaan käyttää esimerkiksi tarinallisuutta, kertomusta tai tarinaa. Kirjallisuustieteessä tarinan ja kertomuksen välille tehdään kuitenkin selkeä erottelu; kertomus on yläkäsite ja tarina alakäsite. (Heikkinen 2010, 143.) Sosiaalitieteilijät puolestaan eivät tee selkeää eroa käsitteiden kertomus tai tarina välille, vaan käyttävät tilanteeseen paremmin sopivaa ilmaisua (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189). Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 218) puhuvat narratiivisuudesta kertomuksen ja tarinan lisäksi tapahtumien kulkuna. Hänninen (2010, 161) puolestaan määrittelee narratiivia sadun avulla. Satu on perättäisten tapahtumien ketju, josta voidaan erottaa *tarina* mieleen painuneita merkitysrakenteina (juoni) ja *kertomus* tarinan esittämisen tapana.

Narratiivin määrittelemisen ei aina ole selkeää, sillä se voidaan nähdä myös laaja-alaisesti tietämisen prosessiin kuuluvana tekijänä. Heikkinen (2010, 145) tuokin esiin, että tulkitsemme maailmaa narratiivien kautta, kun rakennamme tarinaa tapahtumien ja kokemusten kautta läpi elämämme. Hyvärisen ja Löyttyniemen (2005, 189) mukaan narratiivi on tietämisen muoto, joka on ihmiselle tärkeä ajallisuuden ymmärtämisessä. Narratiivien avulla ihminen jäsentää paikkaansa maailmassa, sillä hän jakaa ja tekee ymmärrettäväksi kokemuksiaan niiden kautta vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Näin myös luodaan luottamusta ja ylläpidetään läheisiä ihmissuhteita.

Myös Hirsjärvi ym. (2009, 218) määrittelevät narratiivia ymmärtämisen kautta. Narratiivisessa menetelmässä tarinoita tai kertomuksia ajatellaan tapana ymmärtää asioita tai tehdä niistä merkityksellisiä. Niiden avulla pyritään ymmärtämään ihmisiä, asioita ja niiden välisiä yhteyksiä tai voidaan muodostaa käsitys esimerkiksi ihmisen identiteetin rakentumisesta. (Hirsjärvi ym. 2009, 218.) Ei ole kuitenkaan yhdentekevää, millaisia narratiiveja ihmiset tuottavat tutkimuksen näkökulmasta. Narratiivin tulee välittää kokemusta tai koskettaa, mitä yksinkertaiset toteavat lauseet eivät tee, kuten ”johtajalla on tummat hiukset”. Jotta narratiivi olisi kiinnostava, sen tulee sisältää jotain muutosta ja sen tapahtumien välillä tulee olla sekä kausaalinen että temaattinen yhteys. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 190.) Narratiivilla on siis alku, keskikohta ja loppu sekä ajassa etenevä juoni (Heikkinen 2010, 148).

Narratiivit toimivat tutkimuksessa tiedon välittäjinä tai tuottajina. Niitä voidaan käyttää tutkimuksessa monin eri tavoin. Esimerkiksi temahaastattelussa voidaan pyytää ihmisiä kertomaan tai muistelemaan elämäntarinansa. Elämäkertoja voidaan kerätä myös kirjoitelmien avulla, esimerkiksi pyydettyjen kirjoitelmien tai vanhojen päiväkirjojen muodossa. Elämäkerroissa ihminen itse päättää, mitä hän kertoo ja mikä on hänelle merkityksellistä tietoa. Elämäntarinat voivat koskea ihmisen koko elämänhistoriaa tai olla kohdennetummin yhteen elämäntilanteeseen liittyviä. Olennaista elämäkerroissa on se, että tutkija ei ohjaa aineiston eli tarinan tai kertomuksen sisältöä. (Hirsjärvi ym. 2009, 218–220; Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 192–193.) On myös syytä huomioida, että aineisto on usein poikkileikkaus siitä, miten narratiivin tuottaja tulkitsee elämäänsä kyseisellä hetkellä, vaikka aineisto itsessään olisikin pidemmän ajanjakson kuvausta (Hänninen 2010, 163, 166).

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkoitetaan narratiivilla tarinaa. Kiinnostus kohdistuu tarinan sisältämiin tapahtumakuluihin, eikä saman tarinan erilaisiin versioihin eli kertomuksiin (ks. esim. Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189). Tarinoiden tulisi olla tunne- ja arvolatauksia sisältäviä merkityskokonaisuuksia, jossa näyttäytyy syy-seuraussuhteita (ks. esim. Hänninen 2010, 162). Tällöin niistä pystyy hahmottamaan ja ymmärtämään niitä merkityksiä, joita tarinoissa tulee esiin (ks. esim. Hirsjärvi ym. 2009, 218). Aineiston olisi voinut kerätä myös haastattelujen avulla, jolloin mahdollisuus tarkennuksiin ja narratiivin laajentamiseen olisi ollut mahdollista (ks. esim. Hirsjärvi ym. 2009, 200). Opettajien vapaasti kirjoittamien narratiivien kautta haluttiin tuoda aidosti opettajien kokemukset tarkastelun kohteeksi ilman sisältöä ohjaavia tekijöitä. Opettajien kirjoittamien henkilökohtaisten tarinoiden kautta pyrittiin ymmärtämään niitä esimieheen liittyviä tekijöitä ja asioita, jotka ovat vaikuttaneet opettajien

ammattilliseen kasvuun. Ymmärryksen kautta voitiin myös löytää yhteyksiä siihen, miten esimiehen tulisi toimia, jotta opettajan ammatillinen kasvu näyttäytyisi hänen työskentelyssään tuloksellisena. Narratiivi näyttäisi sopivan hyvin ammatillisen kasvun tarkastelun välineeksi, koska tarinan kirjoittaminen on itsessään kasvuprosessi ja osa identiteetin kehittymistä (ks. esim. Hirsjärvi 2009, 218).

Tutkimuksen aineiston kerääminen toteutettiin yhteistyössä Tampereen seudun ammattiopiston sosiaali- ja terveystieteiden opettajien kanssa. Tutkimuslupa haettiin Tampereen kaupungilta tammikuussa 2015. Opettajat saivat tuottaa vapaasti oman ammatillisen kasvunsa tarinan sähköiselle lomakkeelle (ks. Liite 2). Sähköisen lomakkeen osoite toimitettiin opettajille saatekirjeellä (ks. Liite 1) sähköpostin välityksellä Tampereen seudun ammattiopiston yhdyshenkilö toimesta. Tarinan lisäksi tutkimukseen osallistujilta kysyttiin taustatietoina sukupuolta sekä työkokemusta vuosina. Aineiston kerääminen tapahtui helmi- ja maaliskuun aikana vuonna 2015. Aineistoa eli opettajien ammatillisen kasvun tarinoita kirjoitettiin yhteensä 10. tarinat olivat pituudeltaan vaihtelevia. Lyhin tarina oli 101 sanan mittainen ja pisin tarina sisälsi 1380 sanaa. Keskiarvo tarinoiden sanamäärästä oli 352 sanaa. Tarinan kirjoittajista naisia oli yhdeksän ja miehiä yksi. Tarinan kirjoittajien työkokemus vaihteli alle kahdesta vuodesta yli 15 vuoteen.

4.3 Aineiston analyysi

Krippendorffin (2013, 24–25) mukaan sisällönanalyysi on tutkimustekniikka, jolla voidaan tehdä toistettavissa olevia ja päteviä päätelmiä teksteistä tai tekstin kaltaisista materiaaleista, kuten kuvista, kartoista, äänistä, merkeistä tai symboleista. Pyrkimyksenä on saada uusia oivalluksia ja lisätä ymmärrystä tutkittavasta asiasta. Sisällönanalyysillä pyritään kokoamaan tiivis ja selkeä kuvaus aineistosta ilmenevästä ilmiöstä ilman, että mitään olennaista jää huomioimatta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108).

Sisällönanalyysiä voi käyttää aineiston analysoinnissa teorialähtöisesti eli deduktiivisesti, aineistolähtöisesti eli induktiivisesti tai teoriaohjaavasti eli abduktiivisesti. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä viitekehys ohjaa aineiston tarkastelua, joten aikaisempaa tietoa testataan uudessa kontekstissa. Päättely on deduktiivista eli suuntautuu niin sanotusti yleisestä yksittäiseen. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä päättely etenee induktiivisesti eli niin

sanotusti yksittäisestä yleiseen, jolloin aikaisemmillä tiedoilla tai havainnoilla ei pitäisi olla mitään tekemistä analyysin lopputuloksen kanssa. Analyysiyksiköt eivät ole ennalta sovittuja, vaan ne nousevat aineistosta tehtävänasettelun mukaan. Teoriaohjaavassa analyysissä on teoreettisia kytkeitä ja aikaisemman tiedon vaikutus on tunnistettavissa. Sen merkitys on kuitenkin uuden ymmärryksen luominen. Päättelyä ohjaa abduktiivinen logiikka, kun aineisto ja teoria yhdistyvät. (Krippendorff 2013, 41–42; Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–98, 108.) Sisällönanalyysin toteutusta voi myös tehdä kahdella eri tavalla joko aineiston sisällön analyysinä, jolloin pyrkimyksenä on aineiston sanallinen kuvaaminen, tai sisällön erittelynä, jossa aineiston sisältö muodostetaan kvantifioimisen eli määrällistämisen avulla numeeriseen muotoon (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–98).

Tässä tutkimuksessa käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia aineiston sisällön sanallisen kuvaamisen kautta, koska puhdas induktiivinen päättely on harvoin mahdollista. Aineiston käsittelyä ohjaa aina jokin ennakkokäsitys tutkittavasta ilmiöstä, joten täysin objektiivisia havaintoja ei ole olemassa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 20). Teoriaohjaava sisällönanalyysi ei pohjautu suoraan teoriaan, vaan teoria toimii niin sanotusti apuvälineenä analyysin tekemisessä. Analyysiyksiköt nousevat aineistosta, mutta aikaisempi tieto ohjaa ja auttaa analyysin teossa. Analyysissä on siis tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta se ei ole teoriasta nousevaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–98.)

Tämän tutkimuksen valmiiksi tekstimuodossa olleet narratiivit koodattiin niin, että ensimmäisenä kirjoitettu tarina sai koodin T1, seuraava koodin T2 ja näin edeten viimeisenä kirjoitettu tarina sai koodin T10. Koodauksen jälkeen narratiiveja lähdettiin redusoimaan eli aineisto pelkistettiin niin, että siitä karsittiin pois tutkimuskysymysten kannalta epäolennaiset osat. Näin jäljelle jäi pilkottu, analyysin kannalta olennainen osa aineistoa. Redusoitu aineisto ryhmiteltiin eli klusteroitiin, mikä tarkoittaa aineistosta nousseiden samankaltaisten ilmiöiden ryhmittelyä omiksi luokikseen. Kukin luokka nimettiin sitä kuvaavalla käsitteellä. Analyysin viimeinen vaihe oli abstrahointi eli luokkia yhdisteltiin tiiviiksi kokonaisuuksiksi. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin mukaisesti analyysi tapahtui aineiston ehdoilla ja vasta abstrahointivaiheessa yläkäsitteillä oli havaittavissa yhteys aiempaan teoreettiseen tietoon. (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2009, 110, 117; Krippendorff 2013, 84–85.)

4.4 Tutkimuksen luotettavuus

Narratiivisessa aineistonkeruumenetelmässä sekä sisällönanalyysissä voidaan tarkastella luotettavuutta erilaisin menetelmin, esimerkiksi määrälliselle tutkimukselle tyypillisten validiteetin sekä reliabiliteetin kautta. Validiteetilla tarkastellaan sitä, millä tavalla tutkimustulos vastaa tosiasioiden tilaa todellisuudessa eli mitataan sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Reliabiliteetilla puolestaan tarkoitetaan sitä, missä määrin satunnaiset tekijät ovat mahdollisesti vaikuttaneet tutkimustulokseen eli onko mittaustulos toistettavissa. (Heikkinen 2010, 153; Hirsjärvi ym. 2009, 231.) Laadullisen tutkimuksen piirissä validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden sijaan voidaan luotettavuutta kuvata muillakin termeillä, kuten siirrettävyydellä, varmuudella tai uskottavuudella (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2013, 136–140.) Heikkinen (2010, 154–155) esittelee narratiivisen tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun käsitteen *todentuntu*. Todentuntu perustuu siihen, että lukija eläytyy tarinaan, se puhuttelee ja näin lukija pystyy eläytymään siihen kuin todellisuuden simulaationa. Näin lukijalle voi avautua uuden ymmärryksen maailma. Tässä pro gradu -tutkielmassa luotettavuutta toteutetaan Heikkisen *todentuntu*-määritelmän mukaisesti. Tämä näyttäytyi koko tutkimusprosessin ajan, kun tutkija noudatti rehellisyyttä ja yleistä huolellisuutta koko ajan niin aineistonkeruun suunnittelussa, aineiston hankinnassa kuin tutkimusaineiston analyysissä sekä tulosten raportoinnissa. Tutkielman toteutus ja raportointi on kuvattu yksityiskohtaisesti ja avoimesti, ja siinä on tuotu näkyväksi tutkimusaineistoa alkuperäisilmauksilla rikastettuna. Tutkimuksessa kunnioitettiin muiden tutkijoiden työtä tuoden heidän saavutuksensa esiin lähdemerkinnöin. (ks. esim. Kuula 2006, 34–35.)

Opettajien kirjoittamat tarinat ovat kyseisenä ajanjaksona kerätty poikkileikkaus osasta heidän kokonaista elämäntarinaansa (ks. esim. Hänninen 2010, 163). Tarinoissa näyttäytyy koko opettajuuden ajan elämäntarina, mutta tätä ajanjaksoa tarkastellaan nykyhetken todellisuudessa ammatillisessa koulutuksessa. Kirjoittamisessa kehoitettiin kuvailemaan tutkittavaa ilmiötä, jolloin opettajien kokemusten kautta lisääntyi yhteinen ymmärrys asiasta (ks. esim. Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189). Aineiston keräämisessä annettiin opettajille mahdollisimman avoimena aihe, josta tarina pyydettiin kirjoittamaan. Tarinan aiheeseen johdateltiin ammatillisen kasvun käsitteen määrittelyllä sekä muutaman johdattelevan kysymyksen kautta. Tarinoista saatiin mahdollisimman autenttisia, kun opettajat tekivät tarinoihinsa liittyvät

valinnat itse. Tämä nähtiin tutkimuseettisesti tärkeänä tekijänä, kun ammatillinen kasvu on aiheena hyvin henkilökohtainen ja sensitiivinen.

Laadullisessa tutkimuksessa täytyy tarkastella eettisiä näkökulmia tarkoin, sillä ihmiset saattavat tietoisella suostumuksella kertoa hyvinkin henkilökohtaisista ja arkaluontoisista asioista aineistossa. Näistä henkilökohtaisuuksista, osasta ihmisen minuutta, tutkija tekee erilaisia tulkintoja ja asettaa tutkimukseen osallistuvan mahdollisesti vahingolle alttiiksi. Narratiivinen tutkimus onkin saanut kritiikkiä siitä, miten tutkijat eivät kunnioita ja arvosta narratiivien monisyisyyttä ja jäsentymättömyyttä, vaan helposti sorrutaan voimakkaisiin oletuksiin ja tulkintoihin. (Hänninen 2010, 174–175.) Hirsjärvi ym. (2009, 220) tuovatkin esiin, että laadullisen aineiston elämänläheisyys tekee analyysivaiheesta haasteellisen. Yleensä koko aineistoa ei pysty hyödyntämään, jolloin täytyy tehdä valintaa ihmisten henkilökohtaisista kokemuksista tutkimuskysymysten ohjaamana (ks. myös Krippendorff 2013, 25). Tärkeäksi tekijäksi tässä laadullisessa tutkimuksessa tulikin, että tutkielmaan osallistuminen oli opettajille täysin vapaaehtoista. Tarinoista ei pystynyt tunnistamaan yksittäisiä kirjoittajia eikä niistä pyritty tunnistamaan yksittäisiä tekijöitä. (ks. esim. Kuula 2006, 87.) Tässä tutkimuksessa narratiiveja on luettu lukuisia kertoja, jolloin havainnot yksittäisten kirjoittajien merkityksellisistä kokonaisuuksista tulisi analyysin kautta osaksi laajempaa ymmärrystä

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimuksen tuloksissa jäsennetään ensin opettajan ammatillista kasvua opettajien ammatillisen kasvun kokemusten kautta. Toisena tarkastelussa on esimiehen vaikutus opettajan ammatilliseen kasvuun. Lopuksi tarkastellaan työkokemuksen vaikutusta opettajan ammatilliseen kasvuun. Tuloksissa esitellään teoriaohjaavassa analyysissä esiin nousseet teemat. Kuvaus on tehty mahdollisimman avoimena, jotta lukija saisi todentuntuisen kuvan tutkimuksen tuloksista. Tuloksia on havainnollistettu kahdella taulukolla keskeisimmistä tuloksista sekä tekstiä on rikastettu alkuperäisilmauksilla. Alkuperäisilmaukset erottuvat tuloksissa kursiivimuotoisena kirjoituksena. Tuloksia peilataan tutkimustiedon avulla.

5.1 Opettajien kokemukset ammatillisesta kasvusta

Opettajien kokemukset omasta ammatillisesta kasvusta liittyivät konkreettisesti työn tekemiseen sekä omaan tarpeeseen kehittyä opettajana. Koko ammatillisen kasvun prosessi nähtiin jatkuvana ja muuttuvana ketjuna läpi opettajuuden. Opettajan ammatillinen kasvu jatkuvana prosessina oli opettajien kokemuksen mukaan vahvin ammatillisen kasvun tekijä, sillä siitä kirjoitettiin määrällisesti useammassa tarinassa kuin työn tekemisestä tai omasta halusta kasvaa ammatillisesti. Taulukossa 2 on kuvattuna opettajien ammatillisen kasvun kokemukseen vaikuttavat tekijät sekä suluissa niitä käsitelleiden tarinoiden kokonaismäärät.

Taulukko 2. Yhteenveto opettajan ammatillisen kasvun kokemukseen vaikuttavista tekijöistä.

Opettajan ammatillinen kasvu (N=10)		
Työn tekeminen <ul style="list-style-type: none">• Työskentely (4)• Vuorovaikutus työyhteisön kanssa (3)	Oma halu <ul style="list-style-type: none">• Kiinnostus ja motivaatio (4)• Reflektio (2)• Ongelmanratkaisu (3)• Opettajan pedagogiset opinnot (3)	Jatkuva prosessi <ul style="list-style-type: none">• Jatkuva ammatillinen kasvu (4)• Ymmärrys omasta oppimisesta (3)• Muutos (4)• Elämäkokemus (4)

5.1.1 Ammatillista kasvua työtä tekemällä

Keskeinen ammatillisen kehittymisen tekijä opettajien tarinoissa oli yleisesti työn tekeminen (ks. esim. Billett 2002, 33). Opettajilla oli kokemus, että ... *tehtävä itsessään kasvattaa ja antaa* T₆. *Kun työtä tekee, niin siitä oppii mitä opettaminen on* T₆. *Huomaa uusia tapoja tehdä asioita työn teon myötä* T₈. Työtä tekemällä tuli varmuutta työskentelyyn ja näin kokemus toi lisäosaamista (ks. esim. Kauhanen 2012, 149; Eraut 2004, 266–267). Onnistumisen kokemukset vahvistivat uskoa omaan kehittymiseen ja näin työskentely tuntui mielekkäälle, ja tästä muodostui positiivisuuden kierre omassa ammatillisessa kasvussa. *Osaaminen ja pystyminen kasvattaa itseluottamusta ja kehittää ammatillisesti* T₃. Opiskelijoilta saatu positiivinen palaute vahvisti onnistumisen kokemusta, joka vahvisti ammatillista kehittymistä entisestään. Työtä tekemällä pystyi hahmottamaan asioita, *mitä ei osaakaan* T₆ tai mihin tarvitsi lisää osaamista ja tukea. Työn tekemiseen liittyi oleellisesti kokemus siitä, että sen pitää antaa itselle jotakin, kuten eräässä tarinassa tuli esiin: *Opettajan työn olen kokenut mielekkääksi ...* T₃.

Työn tekemisen vaikutusta ammatilliseen kasvuun eriteltiin työn eri osa-alueilla. Kehitystä tapahtui kaikilla niillä osa-alueilla, jotka kuuluivat työnkuvaan. Konkreettinen osaaminen kehittyi toteuttamalla opetustuntien suunnittelua, opetusta sekä ohjausta, joista Kohonen (2007, 177–178) puhuu pedagogisena osaamisena. Esimerkiksi kokemus siitä, että ... *olen saanut paljon apua tuntien suunnittelussa ja esim. koulutuksen rakenteeseen liittyen* T₃ edisti omaa oppimista. *Myös opetussisällöt ovat laajoja, mutta aikaa on vähän* T₆. Tämä aiheuttaa sen, että *on joutunut kehittämään opettajuuttaan tämän puitteissa* T₆. Jokapäiväisessä työskentelyssä koettiin haasteita, jotka koettiin edistäneen ammatillista kasvua. Työn teon tukena on ollut esimies, kun *kaikkien kysymysten kanssa voi kääntyä hänen puoleensa* T₁₀. Työn tekeminen koettiin erityisesti opettajan uran alkuvaiheessa tärkeänä ammatillisen kasvun tekijänä. Opetustyö oli usein aloitettu tuntiopettajana, jolloin sai keskittyä vain opettamiseen ja keskittyä oman opettajuuden kehittymiseen yhdestä näkökulmasta. Tämä tuli esiin myös Pehkosen (2010, 71) tutkimuksessa, kun opettajuus kehittyi vähitellen. Päätoimisena tuntiopettajana työnkuva koettiin olevan laajempi, jolloin myös osaamisen tuli olla laajempaa. Näin kykeni hahmottamaan koko opetustyön kenttää paremmin, mikä tuki oman ammatillisen kasvun kehittymistä.

Työn tekemiseen liittyi läheisesti vuorovaikutus työyhteisön kanssa (ks. esim. Kohonen 2007, 177–178; Heikkinen ym. 2008, 209–215; Nyman 2009, 321–322). Ammatillista kasvua ... *ovat tukeneet työkaverit* T₃ sekä koko työyhteisö. Vuorovaikutus näyttäytyi työkavereiden konkreettisena apuna ja tukena. Apua ja tukea saatiin helposti, ja sitä myös haluttiin jakaa eteenpäin. *Kahvihuone, jossa voi tavata kaltaisiaan* T₅, nähtiin tärkeänä kohtaamisen paikkana, sillä opetustyö koettiin osittain hyvin itsenäiseksi työksi. Toisaalta tiimityöskentely nähtiin omaa osaamista vahvistavana tekijänä, koska se vahvisti yhteisöön kuulumisen tunnetta. Tiimin yhteishenki kuvattiin yleisesti hyvänä ja rakentavana, mikä edistä opettajan ammatillista kasvua. Tarinoista nousi kuitenkin esiin kokemuksia ulkopuolisuudesta tai ettei opettaja kokenut kuuluvansa työyhteisöön, jolloin ammatillinen kasvu ei vahvistunut. Tällöin ammatillisen kasvun elementit tulivat muualta kuin työyhteisöstä.

5.1.2 Oma halu kasvaa ammatillisesti

Tarinoissa nousi esiin tärkeänä ammatillisen kasvun tekijänä se, että opettajat ovat *omasta halusta ... halunnut kehittyä ...* T₆. Halu uudistua ja motivaatio itsensä kehittämiseen oli keskeistä opettajan ammatillisessa kasvussa. Myös Nokelaisen ja Ruohotien (2010, 52) tutkimuksessa tulee esiin, että halu työskennellä ahkerasti ja motivaatio kehittymiseen näyttäytyi ammatillisen kasvun edistymisenä. *Omaehtoinen opiskelu on kulkenut koko ajan mukana* T₆ opettajien uran varrella. Omaehtoinen kouluttautuminen näyttäytyi tarinoissa muun muassa jatko-opintoina, kursseina sekä ammattilehtien kautta. Kouluttautumista ja tietoa haettiin aktiivisesti, vaikka toisinaan uuden oppiminen vain sivusi opetettavaa asiaa. Tämä nähtiin kuitenkin edistäneen omaa ammatillista osaamista, kun pystyi soveltamaan opettamaansa asiaa. Tarinoissa tuotiin esiin, että omaa opettajuuttaan ja osaamistaan pitää välillä kyseenalaistaa. Koulutusten ja uuden oppimisen merkitystä pohdittiin myös tarpeellisena oman osaamisen reflektion kautta. Ammatillisessa kehitymisessä koettiin olevan *ylämäkiä ja alamäkiä* T₉. Välillä kehittymistä tapahtui paljon, välillä nousi tunne, että pysyy ammatillisesti paikoillaan. Tuntemukset siitä, *olenkohan jämähtänyt* T₇ paikoilleen tai *onko tämä nyt tässä* T₉, edistivät omaa ammatillista kasvua, koska tällöin itsekkin hahmotti tarpeen jonkinlaisella uudistumiselle. ... *tulee halu uudistua* T₇. (ks. esim. Argyris & Schön 1978, 167.) Haasteena omalle jatkuvalla halulle kehittyä toivat ajoittaiset kiireet työssä ja aikatauluongelmat, kun *resurssi- ja aikapula joskus verottaa ...* T₇. Vaikka oma halu kehittyä olisikin ollut suuri, saattoi tiettyyn koulutukseen pääseminen olla kyseisellä hetkellä mahdotonta.

Ammatillinen kasvu näyttäytyi osassa tarinoita hyvin itsellisenä. Kokemus oman ammatillisen kasvun tarpeesta oli vahvasti omista tarpeista lähtevää ja kehittyminen toteutui omien kehityssuunnitelmien mukaan. Ulkopuolista apua ja tukea ei koettu tarvittavan. Esimerkiksi *itsenäinen ongelmanratkaisu* T₂ tai *haastavista tilanteista selviytyminen* T₂ vahvistivat omaehtoista itsensä kehittämistä. Ruohotie (2004, 24–25) tuokin esiin, että työelämässä tarvitaan ongelmanratkaisutaitoja, päättelykykyä ja työprosessin hallintaa. Toisaalta tarinoissa koettiin, että ... *opettajan työ on aika itsenäistä* T₅, jolloin oman ammatillisen kasvun ainekset kohdentuvat omien tarpeiden ja mieltymysten mukaan. Nykänen ja Tynjälä (2012, 21) esittävätkin, että työelämässä tarvitaan itsesäätelytaitoa, kun oman oppimisen reflektointi on keskeistä, jotta voi kehittyä edelleen. Myös virheistä oppiminen näkyi tarinoissa ammatillisena kehittymisenä, kun reflektoi itsenäisesti epäonnistunutta suoritustaan. Erilaisista tekijöistä saatiin ammatilliseen kehittymiseen voimaa ja itsellinen opettaja koki opetustyön itsessään palkitsevana ja *paras kannustaja ovatkin opiskelijat* ... T₅.

5.1.3 Ammatillinen kasvu jatkuvana prosessina

Tarinoista nousi esiin, että ammatillinen kasvu koostui hyvin monenlaisista tekijöistä erilaisissa tilanteissa. Näistä erilaisista tilanteista muodostui prosessi, jossa asioita peilattiin ympäristön kautta (ks. esim. Paavola & Hakkarainen 2005, 539–540). Ammatillista kasvua jäsennettiin kykyinä, tietoina ja taitoina, joiden avulla selviytyy työtehtävistä (ks. esim. Viitala 2005a, 113) ja niiden nähtiin kehittyvän koko ajan. Opettajat kokivat kasvaneensa ammatillisesti työvuosiensa aikana, mutta samaan aikaan pitivät ammatillisen kasvun prosessia keskeneräisenä tai jatkuvana prosessina. Kolb (1984, 41–42) jäsentää osaamisen kehittymistä jatkuvana oppimisen prosessina ja tämä näkyi tarinoissa myös esimerkiksi niin, että *oma ammatillisuuteni opettajana on vielä aikalailta kesken* T₂. Ammatillisen kasvun prosessimaisuus näyttäytyi myös siinä, että ammatillinen kasvu on *jatkuvaa eteenpäin menoa pienin askelin* T₈. Oman ammatillisen kasvun hahmottamiseen liittyi myös se, että ymmärrys omasta oppimisesta ja osaamisen lisääntymisestä näyttäytyi vasta myöhemmin, kun katsoi mennyttä aikaa taaksepäin. Näin refleктоimalla asioita havaittiin, että kyseisenä aikana jopa kaoottiselta tuntuneet asiat olivat vaikuttaneet ammattitaidon kehitykseen positiivisesti. Prosessimaisuus näyttäytyy myös Nokelaisen ja Ruohotien (2010, 53) tutkimuksessa, kun

ammattillinen kehittyminen ja voimaantuminen nähtiin prosessina, jossa yksilön mahdollisuudet uuden omaksumiselle laajentuvat.

Itsensä ravistelu on myös tärkeää T7, kun opettajana pohtii omaa haluaan uudistua ja oppia uutta. Ravistelu näyttäytyy esimerkiksi Argyriksen ja Schönin (1978, 167) kaksikehäisenä oppimisena, kun entinen tiedon muodostuksen tapa ei tuota tulosta, vaan yksilö joutuu pohtimaan asiaa tarkemmin ja syvemmin niin, että lopulta asiasta muodostuu jäsentynyt ymmärrys. Oleellista oli, että asiat sisäistettiin ja niistä muodostui ymmärrys, joka näkyi osaamisena opetuksessa. Tähän tarvittiin aktiivista reflektointia ja itsetutkiskelua, jotta pystyi hahmottamaan oman osaamisensa puutteet ja tarpeet. Tarinoissa myös tiedostettiin, että oppiminen ei aina ole ammattitaitoa edistävää. *Täytyy myös muistaa, että voi oppia myös huonoja tapoja* T6. Niin sanotusti huonojen tapojen oppiminen nähtiin realismina, mutta niistäkin lopulta muodostui ammattitaitoa edistävä tekijä. Tätä jäsennettiin esimerkiksi niin, että *olen oppinut paljon toisten tekemistä virheistä ja myös omistani* T5. Huonojen tapojen oppimisen kautta saattoi hahmottaa asian lopulta entistä syvällisemmin.

Jatkuva muutos koettiin ammatillista kasvua edistävänä tekijänä, koska *muutokset aiheuttavat väkisinkin uuden oppimista* T6. Oli pakko oppia ja omaksua uusia asioita, jotta pysyi organisaatiomuutosten ja muiden muutosten mukana. Tarinoissa muutoksiin suhtauduttiin melko neutraalisti, koska erilaisia muutoksia oli tapahtunut usein. Toisaalta jatkuva muutos ei aina näyttäytynyt ammatillista kasvua tukevana, jos se loi esimerkiksi tunnetta, että *... asemani on epävakaa ja muuttuu koko ajan* T5. Nokelainen ja Ruohotie (2010, 53) tuovatkin esiin, ettei työstä aiheutuva psyykinen stressi edistä työssä kehittymisen mahdollisuuksia.

Elämäkokemusta pidettiin tärkeänä tekijänä oman osaamisen hahmottamisessa sekä kehittämisessä. Tämä näyttäytyi tarinoissa esimerkiksi niin, että *... entinen ammattini on edelleen vahva osa ammatti-identiteettiäni* T1 tai *... elämäkokemuksilla lienee suuri merkitys tässäkin ammatillisessa kasvussa* T2. Myös *kaikesta, mitä olen tehnyt elämäni varrella on nyt hyötyä ja iloa tässä luontevassa työssä* T5. Ruohotie (2004, 24–25) puhuu työelämässä tarvittavista taidosta, joihin kuuluu muun muassa ammattispesifisiä taitoja. Tarinoissa nousi esiin, että edellinen ammatti ja sen kautta hankitut ammattispesifit taidot sekä elämäkokemus loivat pohjaa osaamiselle ja opettajana kehittymiselle. Näistä oli muodostunut identiteetti, joka näkyi myös opettajuudessa positiivisella tavalla. Aikaisempi ammattispesifi tieto eli usein käytännön osaaminen sekä opettajana kehittämisessä tarvittava tieto yhdistyi työelämätaidoksi,

ja näin integroitui tiedon eri muodot (ks. esim. Nykänen & Tynjälä 2012, 21). Entisen ammatin osaamisen säilyttämistä pidettiin tärkeänä ja samoin ymmärrystä siitä käytännöntyön kentästä, josta opiskelijoille opettaa. Tätä pystyi kehittämään työelämäjaksoilla, kun hakeuduttiin käytännön työtehtäviin aikaisempaa ammattia vastaavalle alalle lyhyeksi aikaa.

Ammatillisen kehittymisen taustalla olevien opettajaopintojen vaikutus omaan ammatilliseen kasvuun nähtiin tarinoissa kaksijakoisena. Pedagogisten opintojen ei nähty suoraan edistäneen ammatillista kasvua, koska ne eivät tarjonneet uran alkutaipaleella tarvittavia taitoja. Osaamisen kehitystä olisi tarvittu erityisesti opetuksen suunnitteluun ja opetusmenetelmien soveltamiseen. Tätä jäsennettiin yhdessä tarinassa esimerkiksi niin, että *opeopinnoissa en oppinutkaan opettamaan* T5. Myös päinvastaista näkökulmaa nousi esiin, kun *pedagogisista opinnoista sai tukea uran alkuun* T10. Näin pedagogiset opinnot koettiin nimenomaan hyödyttäneen opettajuuden alkutaipaleella. Yleisemminkin opettajauran alkuvaihe nähtiin haasteellisena (ks. esim. Nyman 2009, 322–323). *Alun selviytymisen jälkeen ... on nähnyt, että on siellä tapahtunut kehittymistä alkutaipaleellakin, mutta sitä ei silloin hahmottanut* T8. Oppimista ja kehittymistä tapahtui valtavasti uran alkuvuosina, mutta vasta jälkikäteen konkretisoitui se, kuinka paljon ammatillista kasvua oli todella tapahtunut.

5.2 Opettajien kokemukset esimiehen vaikutuksesta ammatilliseen kasvuun

Esimiehen vaikutus opettajan ammatilliseen kasvuun oli pääosin positiivista ja näin ammatillista kasvua edistävää. Taulukossa 3 on kuvattu ne tekijät tarinoista, joilla esimies vaikutti opettajan ammatilliseen kasvuun sekä suluissa niitä käsitelleiden tarinoiden kokonaismäärät. Keskeiset tekijät olivat esimiehen luottamus opettajaa kohtaan, palautteen antaminen sekä esimies mahdollistajana. Nämä konkretisoituivat vuorovaikutussuhteessa esimiehen ja opettajan välillä. Määrällisesti eniten tarinoissa tuotiin esiin opettajan luottamukseen liittyvien tekijöiden tärkeyttä suhteessa oman ammatillisen kasvun kehittymiseen. Opettajien tarinoissa nousi myös esiin haasteita oman ammatillisen kasvun kehittämisessä suhteessa esimieheen.

Taulukko 3. Yhteenveto opettajien ammatillisen kasvun kokemuksista, joissa esiintyy esimiehen tuen vaikutus.

Esimies ammatillisen kasvun tukena (N=10)		
<p>Luottamuksen antaja</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esimies luottaa opettajiin (6) • Tuki ja turva (5) • Apu tarvittaessa (5) • Esimies osana työyhteisöä (2) • Esimies tausta-vaikuttajana (3) • Kiinnostus työntekijöistä (3) 	<p>Palautteen antaja</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palaute esimieheltä (6) • Kannustus (3) • Kehityskeskustelut (4) 	<p>Mahdollistaja</p> <ul style="list-style-type: none"> • Koulutukseen pääseminen (2) • Uudet työtehtävät (2) • Työelämäjakso (2) • Ohjaus (5) • Johtamisen selkeys (2)

5.2.1 Esimies luottamuksen antajana

Esimies näyttäytyi opettajien ammatillisen kasvun edistäjänä kokonaisvaltaisesti monitahoisessa vuorovaikutusverkostossa (ks. esim. Goleman 2004). Kokemus luottamuksesta nähtiin tärkeänä useammassa tarinassa: *että esimieheni luottaa minuun ja osaamiseeni* T₁, *hän luotti kykyyni toimia opettajana* T₂ tai *luottamus työntekijöihin on tärkeää* T₇. Esimies koettiin tukena ja turvana, joka vaikuttaa opettajan taustalla. Kokemus esimiehen olemassa olostani oli vahva. Luottamus jäsenettiin myös niin päin, että opettajalla on vastuu pyytää tukea ammatilliseen kasvuunsa, jos sitä koetaan tarvittavan. *Tukea saa, kun pyytää ja jos sitä tarvitsee* ... T₈. Esimies ei näy opettajan jokapäiväisessä työssä, vaan *tarvittaessa esimiehet ovat auttaneet* T₂. Tarinoissa tuli esiin kokemus, että *olisi outoa, jos hän (esimies) kiertelisi katselemassa mitä teemme* T₈. Luottamus säilyi esimieheen, vaikkei hän fyysisesti ollut läsnä tai osoittanut läsnäoloaan mitenkään. Hän oli tarvittaessa käytettävissä ja *vaistoa* ... *kokonaisuuden* T₇. Vaikka esimies ei ollut läsnä jokapäiväisessä työskentelyssä, koettiin, että hän hahmottaa opettajien työn kokonaisuuden ja pystyy näin tarvittaessa auttamaan tilanteessa kuin tilanteessa. Toisaalta esimiehen osallisuus nähtiin tärkeänä. Esimiehen näkeminen kahvihuoneessa, kokouksessa tai työpaikan käytävällä lisää luottamusta siihen, että tarvittaessa

saa apua ja tukea. Tämä myös vahvisti kokemusta siitä, että esimies tietää työyhteisön asioista. Vuorovaikutussuhde nähtiin yleisesti avoimena ja esimiehelle oli helppo mennä puhumaan kaikista työhön liittyvistä asioista. Ihmisten johtaminen ja keskittyminen henkilöstöön on myös Juutin (2006b, 234–236) mukaan tärkeää. Esimiehen vuorovaikutustaidot ovat keskeisessä asemassa (ks. esim. Goleman 2004) henkilöstön ammatillisen kasvun tukemisessa.

Tärkeäksi ammatillisen kasvun tekijäksi nousi esimiehen luottamus. Esimies ... *antoi tehtäviä, vastuullisia ja uusia tehtäviä ja kehitti minua. Tuli tunne, että uskotaan ja luotetaan* T₆. Esimiehen luottamus näkyi siinä, että hän uskoi opettajien osaamiseen, antoi *vapaat kädet toteuttaa* T₁ opettajan työtä opettajan parhaaksi katsomallaan tavalla sekä vapauden *työskennellä ... itsenäisesti* T₂. Kokemus siitä, että esimies ei ”kyttää” tai tarkistele opettajien tekemistä koettiin tärkeäksi. *Saa käyttää vapaasti asioita, saa ideoida, saa olla luova, saa tehdä koulumaisesti Esimies ei puutu näihin konkreettisiin asioihin* T₈. Esimiehen eettinen toiminta, *tunne, että ... arvostetaan työntekijänä* T₃ sekä *ystävällinen kohtaaminen* T₃, edistävät opettajien ammatillista kasvua. Näin esimiehen tehtävien johtaminen näyttäytyi positiivisesti, kun toteutukselle annettiin tilaa (ks. esim. Mustonen 2003; Mäkelä 2007; Ahonen 2008). Työtä jaksoi tehdä paremmin ja siinä tuli halu kehittyä, kun esimies arvosti työskentelyä ja osoitti sen ystävällisesti. Ahonen (2008, 112) pitääkin tärkeänä, että esimies toimii hienovaraisesti ja kunnioittaen. Luottamus konkretisoitui myös tunnustuksena työskentelylle. Tämä näkyi sanallisena palautteena hyvin tehdystä työstä. Vakituisen työn saaminen organisaatiosta koettiin eräässä tarinassa merkittävänä tunnustuksena omasta osaamisesta ja sen kehittymisestä opettajan uran alkuvaiheessa.

Tarinoista nousi esiin, että esimiehen tuli olla kiinnostunut opettajien työhön liittyvistä tekijöistä laaja-alaisesti. *Kiinnostus työntekijän asioita kohtaan* T₃ tuli esiin erilaisissa tilanteissa. Kiinnostus opettajan osaamista kohtaan, varsinkin erityisosaamisen kohdalla, nähtiin tärkeänä. Samoin yleinen kiinnostus siitä mitä työntekijälle kuuluu ja miten hänellä sujuu töissä edistivät opettajan kokemusta siitä, että hän on tärkeä työyhteisön jäsen. Ahonen (2008, 112) näkee esimiehen kiinnostuksen opettajan työstä eettisenä tekijänä. Kun esimies on kiinnostunut opettajien työstä ja työskentelyolosuhteista, pystyy hän johtajuudellaan vaikuttamaan asiaan ja näin edistämään opettajien osaamisen kehittymistä.

5.2.2 Esimies palautteen antajana

Ammatillinen kasvu näyttäytyi opettajissa esimieheltä saadun *palautteen kautta* T₈. *Varmasti kaikki toivovat esim. saavansa palautetta työstään* T₁. Myönteinen palaute motivoi kehittymään edelleen ja auttoi jaksamaan työssä. Palaute, jossa opettaja *koettiin asiantuntevaksi ... rohkaisivat jatkamaan* T₅. Opettajat kokivat, että *palautetta tarvitaan, että voi kehittyä* T₇. (ks. esim. Lähdesmäki 2007, 89). Myös tietoisuus siitä, että opiskelijoiden palaute kulkee esimiehen kautta lisäsi panostusta opetuksen kehittämiseen ja se *motivoi aina tekemään hyvin kurssin* T₁. Tällainen palaute näyttäytyi ammatillisena kasvuna, kun opetusta kehitettiin. Osassa tarinoita koettiin palautetta tuleen vähäisesti, ja sitä toivottiin lisää. Toisinaan palautetta joutui *suodattamaan tiettyjä asioita* T₆, kun palaute oli ristiriidassa oman kokemusmaailman kanssa, mutta tämäkin koettiin kasvattavana tekijänä, kun omaa toimintaansa joutui refleктоimaan.

Tarinoissa kannustava esimies nähtiin oman ammatillisen kasvun edistäjänä (ks. esim. Nokelainen & Ruohotie 2009). Kannustus näyttäytyi monenlaisissa yhteyksissä, mutta se koettiin myös tärkeäksi yleisenä piirteenä esimiehessä. Kannustava johtaja on ihmisten johtaja (ks. esim. Kotter 2001, 86–87). Esimies *on kannustanut tarttumaan uusiin tehtäviin* T₇ tai on ollut *kannustamista koulutuksiin osallistumiseen ja oman ammattitaidon kehittämiseen* T₃. Omaehtoiseen koulutukseen esimies suhtautui positiivisesti ja kannusti niihin. Kannustus näyttäytyi myös uusiin työtehtäviin rohkaisuna, kun esimiehen koettiin näkevän opettajan osaaminen laajemmin kuin mitä opettaja itse asiaa hahmottaa. Tästä Mäkelä (2007, 159) puhuu henkilöstöhoitona, kun esimies kannustaa työntekijöitä työssään. Esimies oli *nähnyt tarpeen ja osaamisen ... ja antanut vastuullisia tehtäviä* T₇. Esimiehen kykyä hahmottaa opettajien piilossa olevia potentiaaleja nähtiin jopa erikoisena kyynä, vaikkakin sitä arvostettiin paljon. Tätä pohdittiin esimerkiksi niin, että *esimies näkee jännästi osaamisen. Esim. pyydettiin vastuulliseen tehtävään vaikkei itse ole vielä asiaa ajatellutkaan* T₇ tai opettaja sai *vastuuta hyvin yllättäin* T₈. Tällainen kyky esimiehellä näyttäytyi erityisesti juuri uusiin työtehtäviin tai kehittämistyöryhmiin kannustamisena. Esimies kannusti näin vastuuseen, jonka kautta piti kehittää omaa osaamistaan uuden tehtävänkuvan myötä. Vastuun koettiin kasvattavan ammatillisesti, koska työstä haluttiin suoriutua hyvin ja tämä vaati usein uuden oppimista.

Esimiehen tuki ammatillisessa kasvussa on näkynyt kehityskeskusteluina T₆. Kehityskeskustelut auttoi oman ammatillisen kasvun edistämässä ja jäsentämisessä. Ne olivat *konkreettinen*

kohta ammatilliselle kasvulle T7, kun osaamista käytiin yhdessä läpi. Säännöllinen keskustelu esimiehen kanssa omasta osaamisesta ja sen kehittymisestä nähtiin tärkeänä. Asioiden yhteen vetäminen ja uusien tavoitteiden asettaminen nähtiin omaa ammatillisuutta kehittävänä tekijänä. Kehityskeskustelun kautta myös omat toiveet ja kiinnostukset itsensä kehittämiseen sai tuotua paremmin julki. Ahosen (2008, 107) tutkimuksessa nousi tärkeäksi, että esimiehellä tulee olla aikaa työntekijöille. Näin keskustelut mahdollistuvat ja opettaja voi parhaimmillaan saada kokemuksen emotionaalisesta puhdistumisesta, jonka avulla voi kehittyä eteenpäin. Kehityskeskustelujen ammatillista kasvua edistävää näkökulmaa myös kyseenalaistettiin tarinoissa. Kehityskeskusteluissa saatu palaute saattoi tuntua itsestään selvältä tai palautetta annettiin liian vähän. Myös tavoitteiden asettamisesta ei koettu saatavan sellaista hyötyä, mitä itse omalta ammatilliselta kasvultaan odotti. Tällöin kehityskeskustelut koettiin keskustelutuokioina, joiden anti jäi vähäiseksi.

Virallisten kehityskeskustelujen lisäksi kaikenlaiset keskustelut ja neuvottelut esimiehen kanssa askarruttavista tekijöistä, ongelmista tai vaihtoehdoista nähtiin tärkeinä. *Aina ohjausta ja tukea on saanut ...* T6. Keskusteluissa sai vahvistusta omalle osaamiselleen ja luottamuksen tekemilleen päätöksille. Näin opettaja teki näkyväksi myös omaa osaamistaan, kun yhdessä tarkasteltiin haasteellisia asioita esimiehen kanssa. Tärkeänä koettiin myös se, kun esimerkiksi *haastavan tilanteen hoitamiseen on talon esimiesporras osallistunut* T2. Opettajalle liian haasteellisen tilanteen edessä asian voi antaa esimiehen ratkaistavaksi ja hoidettavaksi. Myös Mustonen (2003, 113) pitää tärkeänä, että työntekijä saa tukea esimieheltä ongelma- ja ristiriitatilanteissa. Tällaiset tilanteet saattoivat vaikuttaa esimerkiksi työhyvinvointiin. Esimies nähtiin tärkeässä roolissa oman työhyvinvoinnin edistämisessä, joka mahdollistaa oman ammatillisen kasvun. Kokemus siitä, että esimiehelle voi puhua kuormittavista asioista oli merkittävää. Esimies myös otti työntekijöiden huolet asiakseen, hän *puuttui ylikuormitustilanteeseen* T1, mikä vahvisti luottamusta esimiehen tukeen. Esimies puuttui muun muassa liian suuren työmäärään, jolloin mahdollistui töiden tekeminen hyvin. Esimies myös rajasi työtehtäviä opettajakohtaisesti, jolloin kyseisen opettajan työskentely mahdollistui tehokkaampana (ks. esim. Ahonen 2008, 104–105).

5.2.3 Esimies mahdollistajana

Tarinoissa esimies nousi esiin ammatillisen kasvun mahdollistajana. Tämä näyttäytyi esimiehen pyyntöinä tai ehdotuksina liittyä erilaisiin työryhmiin ja kehittämistehtäviin: *Esimies pyytää minua usein erilaisiin opetuksen kehittämistyöryhmiin ... ja ... on näin osaltaan tukenut sitä, että minulla on nykyään aikalaaja-alaista osaamista opetuksen kentältä* T1. Ahosen (2008, 104–105) mukaan esimiehen tehtävään kuuluu opettajien työn määrittely ja säätely, mikä näyttäytyy mahdollistamisena vuorovaikutussuhteessa. Laajemmin mahdollistajan roolissa nähtiin myös työnantaja; *Talon omaa koulutusta on kyllä ollut todella paljon erilaisia eli koulutusta on kyllä tarjolla ollut* T6. Työnantajan nähtiin mahdollistavan koulutuksia sekä koko organisaatiolle että kohdennetummin yksikkö- tai tiimikohtaisesti. Esimies puolestaan oli organisaation ulkopuolisen koulutukseen hakeutumisessa keskeisessä roolissa, kun hänen kauttaan haettiin puolta koulutuksiin pääsemiseen. (ks. esim. Mäkelä 2007, 164–165.) Ammatillinen kasvu nähtiin erityisesti niin, että *osaaminen on laajentunut esimiehen myötä, ei niinkään syventynyt* T7. Osaamisen laajentumista koettiin tapahtuneen nimenomaan uusina työtehtävinä ja osaamisen syvenemistä lisäkoulutuksena. Esimies nähtiin myös työelämäjakson mahdollistajana ja näin ammatillisen kasvun edistäjänä. *Työelämäjakso kehitti paljon* T6 opettajan ammatillista kasvua, kun pääsi näkemään tämän päivän todellisuutta opiskelijoiden harjoittelutodellisuudessa. Esimiehen sekä työnantajan rooli työelämäjaksojen mahdollistajana tuli näkyväksi siinä, että esimies järjesti työtehtävät niin, että työelämäjaksolle oli mahdollista lähteä ja *esimies tämän mahdollisti jonkun rahoituksen kautta* T6.

Esimiehen antamat ohjeet ja ohjeistukset nähtiin edistävän ammatillista kasvua mahdollistaen työn sujumisen parhaalla mahdollisella tavalla. Esimies saattoi *myös määrätä työtehtäviin* T10. Ahonen (2008, 104–105) näkee esimiehen työn olevan opettajien työn määrittelyä ja säätelyä, kun toiminnan ohjaus ja koordinointi on keskiössä. Selkeiden tavoitteiden asettaminen ja selkeä suunnitelma nähtiin merkittävänä tekijänä sille, että omaa työtään voi tehdä ja sen kautta kehittyä ammatillisesti. Tällaista johtamista esimerkiksi Kotter (2001, 86–87) pitää tehtävien johtamisena. Kouluorganisaation yhdistettynä voidaan puhua Vuohijoen (2007, 173) tavoin pedagogista johtamisesta. Esimiehen asettama *selkeä ja helppo kokonaisuus* T6 mahdollisti keskittymisen oleelliseen työtehtävään. Esimiehen taholta tuli myös konkreettisia ohjeita työn tekemiseen, kuten *lähiesimieheni on neuvoneet pitämään tauot paikallaan ja opettamaan*

ajallaan ja selkeästi T₅. Työn tekemisestä tuli niin sanotusti helppoa erilaisten ohjauksien ansiosta, jolloin myös osaaminen pystyi kehittymään helpommin. Taipale (2004, 216–217) kuvaakin koulutusorganisaation esimiestä ohjaajaksi ja tukijaksi. Tärkeää oli myös, että tiedottaminen sujui hyvin ja selkeästi, ja että se hoidettiin ajoissa. Esimerkiksi, kun esimies ... *lähetti lukujärjestykset hyvissä ajoin etukäteen* T₆, pystyi omaa ajankäyttöä jäsentämään paremmin. Viime hetken muutokset koettiin stressaavina ja ahdistavina, jolloin osaamisen kehitystä ei päässyt tapahtumaan. Epämääräisyys, jatkuvat muutokset päätöksiin ja yleinen epävarmuus ehkäisi ammatillista kehittymistä, sillä omien ideoiden esittäminen tai kehitystyö nähtiin turhana, kun sille ei saanut ansaittua arvostusta. Jatkuvan muutoksen ja paineiden vuoksi esimiehisyydessä pitäisi Juutin (2006b, 234–236) mukaan korostua asioiden johtamisen sijaan ihmisten johtaminen, koska jatkuvasti muuttuviin asioihin on haasteellista puuttua, mutta ihmisiä tulee tukea niistä selviytymisessä.

5.2.4 Haasteet esimiehen tuessa opettajan ammatilliselle kasvulle

Tarinoissa nousi esiin myös haasteita oman ammatillisen kasvun kehittymiselle suhteessa esimieheen. *Lähiesimiehet ovat vaihtuneet moneen kertaan ...* T₂, ja näin esimiehen vaihtuminen usein ehkäisi esimiehen tuen näkymisen opettajan ammatillisessa kasvussa. Esimieheen ei ehtinyt syntyä luontevaa suhdetta, joka olisi edistänyt opettajan osaamisen kehittymistä. Lyhyen aikaa kestäneissä esimies-opettaja-suhteissa näkyi vahvasti esimiehen asiajohtaminen, kun esimerkiksi esimieheen oli oltu *yhteydessä lähinnä palkanmaksuun liittyen ...* T₃. Henkilöstöjohtaminen on jäänyt vähäisemmäksi. Näin myös kokemus kasvusta opettajana jäi oman osaamisen kehittämisen varaan. Henkilöstöjohtamisen väistyminen asioiden johtamisen tieltä näyttäytyi selkeästi Karikosken (2009, 263) tutkimuksessa, vaikka tiedostetaan, ettei tämä ole ammatillista kasvua edistävää. Myös esimiehen työyhteisön positiivista ilmapiiriä rakentava merkitys nousi tärkeänä tarinoissa, kuten myös Karikosken (2009, 264) tutkimuksessa, jossa esimiehen positiivista kulttuuria luova ote nähtiin vahvuutena. *Jos esimies ei hehkuta ehkä niin kuin pitäisi, ei ole innostava ja kannustava koko työyhteisön tasolla* T₆, jää työyhteisön tuki opettajilla vähäisemmäksi. Esimerkiksi Viitala (2004, 202) ja Virtanen (2003, 307) pitävät tärkeänä, että esimies on kuin valmentaja, joka pitää positiivista ilmapiiriä yllä ja tukee näin työntekijöiden ammatillista kasvua.

Tarinoissa tuli esiin myös esimiehen olevan ammatillisen kasvun esteenä yksittäisissä tilanteissa. Esimies saattoi tuntua etäiseltä, kun häntä koettiin tavattavan vain harvoin tai esimies oli hyvin kiireinen, jolloin *on ollut vaikea löytää yhteistä aikaa asioiden selvittelyä varten* T2. Myös esimiehien erilaiset tyylit johtaa näkyivät sekä hyvänä että huonona tekijänä. Erityisesti, jos esimiehen persoona ei kohdannut oman persoonan kanssa, niin esimiehen tuki omassa ammatillisessa kehittämisessä koettiin vähäisenä. Opettajan innostusta kehittää itseään, osaamistaan ja työtään saatettiin kitkeä kohdentamalla työtä toiseen suuntaan. *Esimies on myös joskus jarruttanut innostustani ... ja ohjannut minua tiettyyn suuntaan* T1. Näin esimies on halunnut kehittää opettajan ammatillista kasvua eri suuntaan kuin opettaja itse. Kokemuksia organisaation ulkopuolisten koulutusten eväämisestä nousi myös tarinoissa esiin. Opettajan oman kiinnostuksen mukainen osaamisen kehittäminen koulutuksen avulla ei vastannut esimiehen käsitystä osaamisen tarpeen kehittämistä. Tällöin koulutushakemusta ei hyväksytty. Yksilön tarpeet eivät nousseet koko organisaation tarpeiden edelle ja Ahonen (2008, 112) painottaakin, että työn määrittelyn ja säätelyn kautta esimies kantaa vastuun koko organisaation toiminnasta. (ks. myös Kauhanen 2012, 150.) Toisaalta koulutuksiin pääsemättömyys saattoi liittyä myös kiireiseen työaikatauluun kyseisellä hetkellä. Laajemmin pohdittiin myös sitä, että koulutuksiin pääseminen ei ollut selkeä prosessi, koska siihen liittyi aina epävarmuutta ja mahdollista pettymystä. Näiden negatiivisten tunteiden kautta oma ammatillinen kehittyminen näyttäytyi hetkittäin olevan paikallaan. Billett ja Somerville (2004, 322) tuovatkin esiin, että työpaikalla tapahtuva oppiminen saattaa työnantajan suunnitelman mukaan konkretisoitua erilaisena, kuin mitä työntekijä on ajatellut. Yleinen kannustus ja hyvän ilmapiirin luominen työyhteisöön katsottiin olevan ammatillista kasvua edistävää (ks. esim. Kauhanen 2012, 150) ja tätä olisi kaivattu laajemmin esimiehen taholta.

5.3 Työkokemuksen vaikutus opettajan ammatilliseen kasvuun

Tarinan kirjoittajilta kysyttiin esitietoina sukupuolta ja työkokemusta vuosina. Tarinan kirjoittajista vain yksi oli mies ja yhdeksän naisia. Näin ollen sukupuoleen kohdistuvaa tarkastelua ei eritellä, koska yleistettäviä päätelmiä miesten osuudesta ei voida tehdä. Ammatillinen kasvu ja esimiehen vaikutus siihen näyttäytyvät tässä tutkimuksessa pääosin naisten kokemuksina asiasta.

Opettajien työkokemus eriteltiin aineistonkeruulomakkeen esitiedoissa viisiportaisena: alle 2 vuotta, 2–5 vuotta, 5–10 vuotta, 10–15 vuotta ja yli 15 vuotta. Aineiston määrällisen niukkuuden vuoksi opettajien työkokemuksen erittely on tiivistetty kolmiportaiseksi: alle 5 vuotta, 5–10 vuotta ja yli 10 vuotta. Tarinan kirjoittajista kolmella oli työkokemusta alle 5 vuotta, neljällä 5–10 vuotta ja kolmella yli 10 vuotta.

Alle 5 vuotta opettajana työskennelleet opettajat kokivat vahvasti, että *ammattillinen kasvu on vasta hyvin alkuvaiheessa* T₃. Työn ensimmäiset vuodet koettiin selviytymisenä, kun kaikki työhön liittyvä oli uutta. Vaikka apua ja tukea koettiin olevan tarjolla, tuntui opettajien ammatillinen kehittyminen olevan pitkälti itsenäistä uurtamista. Tätä kuvattiin esimerkiksi niin, että *olen joutunut itse perehtymään lisää uusien opetusten myötä ...* T₁₀. Ammatillista kehittymistä koettiin tukeneen erityisesti työyhteisö, jolta sai tukea ja apua epävarmuuteensa. Erityisesti toisten opettajien tuki edisti omaa ammatillista kasvua, kun pystyi poimimaan *toisten opettajien jutuista asioita* T₈ ja on *saanut paljon apua tuntien suunnittelussa ...* T₃. Myös opettajan pedagogisista opinnoista nähtiin olevan etua opettajuuden ensimmäisinä vuosina. Alle 5 vuotta opettajan työkokemusta omaavat opettajat kokivat esimiehen tuen konkreettisina asioina, kuten koulutuksiin kannustamisena, koulutushakemusten hyväksymisenä tai palkanmaksuun liittyvinä asioina.

5–10 vuotta opettajana työskennelleet opettajat kokivat myös ammatillisen kasvunsa olevan edelleen kesken, vaikka tiedostivat olevansa päteviä opettajia. Ammatillisen kasvuun liitettiin vahvasti *elämäkokemus* T₂ ja aikaisempi ammatti, jonka kautta kertynyt osaaminen hyödynnetään opettajana. Ne olivat osa ammatti-identiteettiä. Esimiehen 5–10 vuotta opettajana työskennelleet opettajat kokivat olevan *... tuki ja turva* T₁, joka luottaa alaisiinsa. Esimies oli *... antanut vastuullisia tehtäviä* T₇ ja tämän opettajat jäsensivät osoitukseksi hyvin tehdystä työstä. Esimies on kannustanut ja rohkaissut kehittymään uusien tehtävien myötä. Opettajat olivat saaneet esimieheltä myös konkreettista apua työssä jaksamiseen, kun esimies oli ohjeistanut *... tekemään työtä sopivan hyvällä tavalla* T₅ tai hän oli opastanut *miten rajataan työtä* T₁. Opettajat kuitenkin hahmottivat ammatillisen kehittymisensä rajoitukset, kun esimerkiksi *resurssi- ja aikataulupula joskus verottaa ...* T₇.

Yli 10 vuotta opettajana työskennelleet opettajat kokivat ammatillisen kasvunsa omaehtoisena. He itse näkivät tarpeen osaamisensa kehittämiseksi ja hakeutuivat aktiivisesti koulutuksiin tai halusivat ottaa *uusia vastuualueita* T₆. Esimiehen koettiin ottavan *... kokonaisvaltaisesti*

työntekijä huomioon T₄ ja hän *katsoo tähän työhöni liittyviä tekijöitä* T₉ ja vie näin osaamista eteenpäin. *Esimies on hieman taustalla vaikuttanut ...* T₉ ja häneltä on saanut apua ja tukea tarvittaessa. Konkreettisina asioina yli 10 vuotta opettajina työskennelleiden tarinoissa tuli esiin kehityskeskustelut sekä esimiehen vaikutus työkentän laajentumisessa sekä koulutusten mahdollistajana. Kokonaisuudessaan niillä opettajilla, joilla oli yli 10 vuotta työkokemusta näytti olevan kriittisin reflektio suhteessa omaan ammatilliseen kasvuun ja esimiehen tukeen tässä ammatillisessa kasvussa.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli tarkastella sitä, millaista opettajan ammatillinen kasvu on ollut, miten esimies on tukenut opettajan ammatillista kasvua ja miten opettajan ammatillisen kasvun tukeminen olisi mahdollisimman tuloksellista. Tutkimuksen empiirinen konteksti oli toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa toimivien sosiaali- ja terveystieteiden opettajien ammatillinen kasvu. Seuraavassa käydään läpi tutkimuksen keskeisiä tuloksia tutkimuskysymysten kautta sekä tarkastellaan tutkimusprosessia kokonaisuutena.

6.1 Keskeiset tutkimustulokset

Tutkimuksessa saatiin esiin opettajien kokemuksia siitä, millaista heidän ammatillinen kasvunsa on ollut. Keskeisimpinä tekijöinä opettajien ammatillisessa kasvussa olivat työn tekeminen, oma halu kehittyä ammatillisesti sekä ammatillinen kasvu jatkuvana prosessina. Työn tekeminen sisältäen erilaiset opettajan tehtävät, kuten opettamisen ja suunnittelun, edistivät opettajien ammatillista kasvua. Työn tekemiseen liittyi myös vuorovaikutus työyhteisön muiden jäsenten kanssa. Vuorovaikutussuhteessa tiedot ja taidot karttuivat, omaa osaamista pystyi refleктоimaan ja näin tapahtui ammatillista kasvua. Aikaisemmissa tutkimuksissa työnteko osoittautui myös keskeiseksi ammatillisen kasvun tekijäksi. Erityisesti Billett (2002, 33–35) näkee työn tekemisen olevan keskeinen oppimiseen vaikuttava asia. Kohonen (2007, 178) on puolestaan tarkastellut työntekoa vuorovaikutusprosessina, jossa yhteisten tavoitteiden kautta yhteisvastuullisesti luodaan ammatillista osaamista. Toinen keskeinen ammatillisen kasvun tekijä oli oma halu kehittyä ammatillisesti. Kiinnostus ja halu oppimia uusia asioita sekä motivaatio kehittymiseen olivat keskeisiä tekijöitä ammatillisessa kasvussa. Oma halu kehittyä näyttäytyi niin vahvana, että opettajat olivat valmiita kehittämään itseään myös vapaa-aikana. (ks. esim. Nokelainen & Ruohotie 2010, 53.) Ammatillinen kasvu jatkuvana prosessina näyttäytyi tutkimuksessa konkreettisesti jatkuvana ammatillisena kasvuna, jonka koettiin etenevän hitaasti (ks. esim. Pehkonen 2010, 71; Ruohotie 2005b, 5). Vaikka työkokemusta oli karttunut useampia vuosia, koettiin olevan tärkeää, että ammatillista

kehittymistä edelleen tapahtuu. Tutkimustuloksissa nousi esiin, että ymmärrys omasta oppimisesta on tärkeää, jotta ammatillista kasvua pystyy tapahtumaan. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen sosiaali- ja terveystieteiden opettajat kokivat oman elämänsä ja aikaisemman työkokemuksensa olevan merkittävässä asemassa oman ammatillisen kasvun prosessissa. Tämä on myös ymmärrettävää, koska ammatillisen aikuiskoulutuksen opettajan työskentelystä on säädetty asetuksella opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (1998/986), joka velvoittaa työkokemukseen opetettavalta alalta. Aikaisempaa työkokemusta ja elämäkokemusta oli kertynyt niin, että se koettiin olevan merkittävänä osana opettajan ammatti-identiteettiä. Jatkuva muutos aiheutti myös jatkuvan ammatillisen kasvun vaateen ja näin ammatillinen kasvu oli väistämättä jatkuva prosessi (ks. esim. Morgan 2006, 88, 114). Ammatillisen kasvun prosessimaisuus näyttäytyi vahvana tekijänä opettajien ammatillisessa kasvussa, koska siitä kirjoitettiin määrällisesti useammassa tarinassa kuin työn tekemisestä tai omasta halusta kehittyä ammatillisesti.

Tutkimuksessa tuli ilmi, että esimies on vaikuttanut opettajan ammatilliseen kasvuun erilaisin keinoin. Esimiehen tuki opettajan ammatilliselle kasvuille näyttäytyi opettajien kokemuksissa esimiehen luottamuksena, palautteena ja asioiden mahdollistumisena. Nämä tekijät löytyvät myös Nokelaisen ja Ruohotien (2009, 46) kasvuorientaatiomallista, jossa muun muassa esimiehen tuen ja kannustuksen avulla saadaan työyhteisöstä ilmapiiriltään uudistumiseen pyrkivä (ks. myös Tikkamäki 2006, 333). Erityisesti esimiehen luottamus opettajan työskentelyyn ja toimintaan näyttäytyi opettajan ammatillista kasvua edistävänä tekijänä tässä tutkimuksessa. Kun esimies luotti työntekijöihinsä, oli heille tukena ja turvana tarvittaessa, oli kiinnostunut työntekijöiden asioista sekä vaikutti taustalla hallinnollisten tehtävien kautta opettajien työtodellisuuteen, muodostui kokonaisuudesta merkittävä tekijä opettajien ammatillisessa kasvussa. Myös palaute koettiin tärkeänä ammatilliselle kehitykselle. Palautetta saatiin sekä suoraan esimieheltä työn suoriutumisen mukaan tai se näyttäytyi epäsuorasti esimerkiksi luottamuksena ja vastuun antamisena. Kehityskeskustelut koettiin yhdeksi palautekanavaksi, kun tarkoituksena on nimenomaan tarkastella osaamista ja tavoitteita tulevaisuutta varten. Opettajat kokivat tärkeänä myös esimiehen roolin heidän ammatillisen kasvunsa mahdollistajana (ks. myös Tikkamäki 2006, 331). Tämä konkretisoitui esimiehen ohjauksena ja neuvontana sekä koulutuksiin pääsemisenä ja vastuullisempien työtehtävien saantina.

Esimieheen liittyvät kolme opettajan ammatillista kasvua tukevaa tekijää olivat luottamuksen ja palautteen antaja sekä mahdollistaja. Näin ollen näihin tekijöihin esimiehen tulee panostaa, jotta opettajan ammatillinen kasvu voi olla tuloksellista. Kun opettajat kokevat, että heihin luotetaan, he ovat valmiita kehittymään ammatillisesti. Palautteen avulla omat kehittymisen tarpeet tulevat näkyviksi ja näin ammatillista kehittymistä pääsee tapahtumaan. Tärkeää on myös, että esimies mahdollistaa opettajan ammatillisen kasvun esimerkiksi koulutushakemusten hyväksymisellä, uusien tehtävien jakamisella tai selkeällä ohjaamisella ja neuvonnalla. Tulokselliseen ammatilliseen kasvuun ei päästä perinteisellä tehtävien johtamisella, vaan entistä vahvemmin esimiehen työssä tulee näkyä ihmisten johtamisen elementit. (ks. esim. Juuti 2006b, 234–236; Goleman 2004, 103–118; Taipale 2004, 216–217; Viitala 2004, 202.)

Haasteen esimiehelle opettajien ammatillisen kasvun kehittämisessä luo jatkuvan muutoksen todellisuus. Organisaatiot käyvät läpi useita muutosprosesseja, jotka pakottavat sekä organisaation että sen jäsenet uusiutumaan, oppimaan ja kehittymään. (Tikkamäki 2006, 330.) Viitalan (2004, 88) mukaan työelämän muutos koetaan tällä hetkellä uhkana ja turvattomuutena. Tällaisesta ajattelusta tulisi päästä eroon ja oppia näkemään muutos mahdollisuutena. Muutoksen hyvistä vaikutuksista puhuu myös Morgan (2006, 88, 114). Hänen mukaansa muutos voidaan nähdä jo normina, jolloin juuri muutos ja epävarmuus tulisi nähdä mahdollisuutena uuden luomiselle. Muutoksesta tulee ammentaa energia uuden oppimiselle. Muutos tulisi nähdä myös esimiehen voimavarana opettajien ammatillisen kasvun tukemisessa. Koska ympärillä tapahtuvaa muutosta on mahdoton hallita, tulisi esimiehen panostaa erityisesti ihmisten johtamiseen (ks. esim. Juuti 2006, 234–236), ja tämän kautta opettajien ammatillisen kasvun tukeminen voi näyttäytyä tuloksellisena. Tämä näkyy aikaisemmissa tutkimuksissa, kun esimiehen ominaisuuksia työntekijän osaamisen edistämiseksi on tutkittu eri tieteenaloilla. Tutkimuksissa johtamisen peruselementit henkilöstön ammatillisen kasvun näkökulmasta painottuvat ihmisten johtamisen alueeseen. (ks. esim. Juuti 2006b, 234–236; Goleman 2004, 103–118; Viitala 2004, 202.) Esimerkiksi Antikainen (2005, 237, 243) on tutkinut esimiehen ominaisuuksia ja toimintaa, joiden avulla opettajien työtä voitaisiin tukea tehokkaasti. Hän pitää vuorovaikutusta keskeisenä tekijänä onnistuneessa esimiestyössä, joka edistää opettajien ammatillista kasvua. Vuorovaikutuksen pitäisi olla kaksisuuntaista, jolloin esimies on aktiivinen kuuntelija ja rakentavan palautteen antaja, mutta myös palautteen saaja ja ideoiden vastaanottaja. Esimiehen vuorovaikutustaidot tulisi olla hyvät. Vuorovaikutuksen tulee olla avointa ja empaattista haastavissakin tilanteissa.

Avoimessa dialogissa työyhteisö rakentuu turvalliseksi, kriittiseksi ja uudistuvaksi. Esimiehen tulee hahmottaa henkilöstön osaaminen ja varmistaa sen kehittyminen analysoimalla osaamistarpeita. Tärkeää on myös henkilöstön työpanoksen arvostaminen ja kannustaminen sekä rohkaisu lisävastuuseen. Palkitsemisjärjestelmän oikeudenmukainen käyttäminen sekä työn sujuvuuden kehittäminen edistävät opettajien työhön sitoutumista sekä tehokasta työskentelyä.

Viitala (2002, 166, 171–173) on tutkinut osaamisen johtamisen elementtejä esimiestyössä. Hän jakaa osaamisen johtamisen neljään tekijään: oppimisen suuntaaminen, oppimista edistävän ilmapiirin luominen, oppimisprosessien tukeminen ja esimerkillä johtaminen. Oppimisen suuntaamisessa keskeistä on tavoitteiden selkeä määrittäminen sekä laadun kriittinen arviointi. Jotta näitä voidaan tehokkaasti toteuttaa, täytyy luoda foorumi, jossa nämä mahdollistuvat yhteisöllisesti. Oppimista edistävän ilmapiirin luomiseen (ks. myös Nokelainen & Ruohotie 2009, 46–54) liittyvät työyhteisön ilmapiirin kehittäminen sekä esimies-alainen-vuorovaikutussuhteen kehittäminen. Oppimisprosessien tukeminen kiinnittyy ryhmän kokonaisosaamisesta huolehtimiseen sekä yksilön kehittymisen tukemiseen. Esimerkillä johtaminen edistää työntekijöiden osaamista, kun esimies kehittää omaa ammattitaitoaan, on innostunut työstään sekä sitoutunut muutoksiin. Viitalan (2002, 171–173) tutkimuksessa tuli esiin, että valmentajan piirteet edistävät parhaiten osaamisen johtamista. Valmentaja-esimies pystyi huolehtimaan hyvin toiminnan suuntaamisesta ja oppimista tukevan ilmapiirin kehittämisestä. Hän kykeni hoitamaan tyydyttävällä tasolla osaamisen kehittämiseen liittyviä asioita sekä hänen oma työskentelynsä oli oppimisen edistämisen näkökulmasta esimerkillistä. Valmentajan keskeiset ominaisuudet ovat kehittämispyrkimys, tavoitteiden kirkastaminen ja koko organisaation vision selkeyttäminen. Tämä tapahtui aktiivisella keskustelulla, palautteiden hyödyntämisellä sekä yhteistyöllä. Tärkeää tuloksellisuuteen pyrkivässä ammatillisen kasvun tukemisessa on esimiehen arvopohja (Kyllönen 2011, 144). Kun esimies ymmärtää oppimis- ja kasvuprosessin moraalisen päämäärän, näyttäytyy johtamistyö laadukkaana. Keskeistä on, että esimies on visiönääri, joka luo uskottavan vision ja asettaa realistiset tavoitteet, joilla haluttua suuntaa voidaan tavoitella.

Opettajien ammatillisen kasvun tarinoissa esimiehen tuki omassa ammatillisessa kasvussa koostui melko selkeistä, mutta perustavanlaatuisista asioista. Luottamus, palaute ja mahdollisuus näyttäytyivät ammatillisen kasvun peruselementteinä. Esimiehen luottamus vahvistaa opettajan ammatillista kasvua, kun opettaja saa keskittyä asiantuntijuuteensa

tiedostaen, että esimies on tarvittaessa tukena ja apuna. Luottamus tarvitsee myös vahvistusta ajoittain esimerkiksi luottamustehtävinä. Luottamus vahvistuu myös palautteen kautta, kun saa ymmärrystä osaamisestaan. Palautteen avulla pystyy jäsentämään osaamistaan ja oman ammatillisen kasvun tarpeet tulevat näkyviksi. Opettaja tarvitsee myös mahdollisuuksia ammatilliselle kasvulleen. Esimies on avainasemassa mahdollisuuksien tarjoajana, sillä mahdollisuuksia olisi myös helppo rajata esimerkiksi työtehtävien ohjaamisella tai koulutushakemusten hylkäämisellä. Mahdollisuuksien tarjoamisessa tulee näkyväksi myös luottamus opettajan kehityspotentiaaliin, joka on palautteen kautta tullut esiin. Mahdollisuuksien tarjoaminen edistää näin koko organisaation tavoitetta, kun mahdollisuuden kautta opettajan kokonaisvaltainen ammatillinen kasvu lisääntyy ja näin hänen työskentelystään tulee tuloksellisempaa.

Esimiehen tehtävä opettajan ammatillisen kasvun tukena ei ole kuitenkaan niin yksinkertainen, kuin tutkimukset asiasta osoittavat. Opettajan ammatillisen kasvun vahvistaminen on enemmän kuin osiensa summa (ks. esim. Morgan 2006, 72–73), kun siinä täytyy ottaa huomioon yksilöön, yhteisöön ja koko organisaatioon liittyviä tekijöitä. Jotta tämä haaste esimieheltä onnistuu, tarvitsee hänen kehittyä ammatillisesti eteenpäin. Keskeistä on esimiehen halu toimia johtajana ja edistää organisaation osaamista. Erilaisten koulutusten ja oman osaamisen kehittämisen sekä elämäkokemuksen kautta asiaan saa vahvistusta. (Viitala 2004, 76–77; Taipale 2004, 223.) Ammatillisen kasvun tukemiseen on myös konkreettisia apuvälineitä. Esimerkiksi Beusaert, Segers ja Gijsselaers (2011, 232, 246) osoittivat tutkimuksessaan, että henkilöstön kehityssuunnitelma edistää työntekijöiden osaamista. Henkilöstön kehityssuunnitelma on strateginen väline, jonka avulla voidaan kehittää sekä formaalia että informaalista oppimista. Jatkotutkimushaasteena voisikin olla henkilöstön kehityssuunnitelman laatiminen toisen asteen ammatilliseen koulutukseen sosiaali- ja terveystieteiden opettajien ammatillista kasvua palvelemaan.

6.2 Tutkimuksen tarkastelua

Laadullinen tutkimus tähtää kokonaisvaltaisen tiedon hankintaan ihmisten kokemusten avulla. Ihmisten näkökulmat sekä ”ääni” nousevat tarkastelun kohteeksi, ja kohdejoukko on usein tarkoituksenmukainen. (Hirsjärvi ym. 2009, 160.) Tutkielman tarkoituksena oli saada aidosti opettajien ”ääni” esille narratiivien avulla. Opettajien kokemukset olivat tarkastelun kohteena

ja narratiiveissa kokemukset näyttäytyivät laaja-alaisesti. Tarinan kirjoittajien opettajajoukko oli valikoitu ennakolta ja se haluttiin mukaan tutkimukseen määrällisesti laajana, sillä narratiivinen aineiston keräämisen menetelmä tiedostettiin haasteelliseksi tavaksi kerätä aineistoa. Tärkeäksi koettiin, että tarinan kirjoittaminen oli opettajien itsenäinen valinta (ks. esim. Kuula 2006, 87), jolloin aihetta sai lähestyä rauhassa ja jäsentää asiaa omista lähtökohdistaan ilman ulkoisia häiriötekijöitä, kuten haastattelijan läsnäolo haastattelumenetelmässä. Näin analyysissä saatiin esiin todellisen elämän kuvausta, jonka avulla ilmiötä voitiin tarkastella niin, että se laajensi ymmärrystä opettajien ammatillisesta kasvusta ja esimiehen vaikutuksesta siihen (ks. esim. Tuomi & Sarajarvi 2009, 85; Hirsjärvi ym. 209, 157; Krippendorff 2013, 25). Täytyy kuitenkin huomioida, että narratiivi aineiston keräämisen menetelmänä saattoi rajata sellaisten opettajien osallistumista tutkielmaan, jotka eivät koe kirjoittamista vahvaksi ilmaisumuodokseen. Toisaalta tarinan kirjoittajat saattavat olla innokkaita kirjoittajia ja rikastivat näin osaltaan aineistoa. Jokaisella opettajalla oli oma motiivinsa tutkimukseen osallistumiseen ja juuri hänen kokemuksensa ovat olleet keskeisenä osana tämän pro gradu -tutkielman laadullisessa aineistossa.

Vaikka tutkimuksen metodologiaa ja aineiston keräämisen lähtökohtia on pohdittu tarkoin, on lopullinen aineisto todellinen ja luonnollinen kuvaus ilmiöstä (Hirsjärvi ym. 2009, 160). Opettajien saattoi olla haasteellista kirjoittaa annetusta aiheesta tai kokemukset aiheesta olivat vähäisiä. Oman ammatillisen kasvun pohtiminen esimiehen tuen näkökulmasta saattoi olla haasteellista esimerkiksi, jos *esimiehen antamasta tuesta ... ei ole juurikaan kokemusta* T₃. Tämä näyttäytyi erityisesti tarinankirjoittajilla, joilla oli työkokemusta alle 5 vuotta. Esimiehen tuesta opettajan ammatilliseen kasvuun ei ole vielä kertynyt kokemusta niin, että sitä voisi jäsentää tarkemmin. Myös tutkimuksen aihe saattoi tuntua opettajista haasteelliselta. *Aihe on niin henkilökohtainen, että siitä on haastava kirjoittaa* T₄. Mahdollinen pelko tunnistettavuudesta saattoi henkilökohtaisen aiheen vuoksi vaikuttaa siihen, mitä tarinaan kirjoitettiin. Jos tarinan kirjoittaja pohtii tällaisia eettisiä tekijöitä, hän ei todennäköisesti kirjoita tarinaansa kaikkea sitä kokemusta, jota hänellä todellisuudessa olisi.

Tutkimuksessa saadut tulokset ovat riippuvaisia tutkijan omasta ymmärryksestä suhteessa aiheeseen. Tämä ohjaa tehtyjä valintoja niin metodeista kuin siitä, millaisia merkityksiä tutkija tuloksille antaa tai mitä havaintoja hän niistä tekee. Tämän vuoksi laadullinen tutkimus on aina subjektiivinen. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 20.) Toisaalta on myös tärkeää, että tutkimuksen aihe

on tutkijalle mieleinen ja kiinnostava, koska se edistää tutkimuksen luotettavuutta, kun tutkija aidosti haluaa edistää tiedettä kyseisellä tutkimusalueella. (Hirsjärvi ym. 2009, 66.)

Tutkielman yleistettävyyttä heikentää aineiston pieni määrä. Toisaalta laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole etsiä säännönmukaisuuksia ja keskinäisiä yhteyksiä, vaan ymmärtää tutkimuskohdetta, jolloin aineiston suuruus ei ole merkittävä (Hirsjärvi ym. 2009, 176), vaan yleistyksiä tehdään aineistosta tehdyistä tulkinnoista (Eskola & Suoranta 1998, 66). Aineistosta saatiin vastauksia tutkimuskysymyksiin ja niitä pohdittiin suhteessa teoreettiseen viitekehykseen. Tutkimustulokset ovat merkityksellisiä, koska niiden avulla opettajien ammatillinen kasvu voi olla tuloksellista. Tuloksellisuus mahdollistuu, kun esimies toimii ihmisten johtamisen periaatteiden mukaisesti eli luottaa opettajiin, antaa palautetta ja mahdollistaa ammatillisen kasvun. Siten tutkimuksen tulosta voidaan hyödyntää esimiehen osaamisen kehittämisen välineenä toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa.

LÄHTEET

- Ahonen, H. 2008. Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti. Akateeminen väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Antikainen, E-L. 2005. Kasvuorientoitunut ilmapiiri esimiestyön tavoitteena. Tapaustutkimus ammattikorkeakoulussa. Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto.
- Asetuskokoelma 1872/26. Keisarillisen majesteetin armollinen koulujärjestys Suomen suuriruhtinanmaalle.
- Asetuskokoelma 1998/986. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista.
- Argyris, C. & Schön, D. 1978. Organizational learning: a theory of action perspective. Boston: Addison-Wesley.
- Beusaert, S. A. J., Segers, M. S. R. & Gijsselaers, W. H. 2011. Using a personal development plan for different purposes: its influence on undertaking learning activities and job performance. *Vocations and Learning* 4 (3), 231–252.
- Benner, P. 1982. From novice to expert. *American Journal of Nursing* 82 (3), 402–407.
- Billett, S. 2002. Toward a workplace pedagogy: guidance, participation and engagement. *Adult Education Quarterly* 53 (1), 27–43.
- Billett, S. & Somerville M. 2004. Transformations at work: identity and learning. *Studies in Continuing Education* 26 (2), 309–326.
- Dreyfus, H., & Dreyfus, S. E. 2000. *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer.* New York: Simon and Schuster.
- Eraut, M. 2004. Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education* 26 (2), 247–273.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* Jyväskylä: Vastapaino.
- Goleman, D. 2004. What makes a leader? *Harvard Business Review* 82 (1), 82–91.
- Gronn, P. 2003. Leadership: who needs it? *School Leadership and Management* 23 (3), 267–290.
- Hanhinen, T. 2010. Työelämäosaaminen. Kvalifikaatioiden luokitusjärjestelmän konstruointi. Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto.

- Heikkinen, H. L. T. 2010. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., Tynjälä, P. & Välijärvi J. 2008. Mistä tukea uudelle opettajalle? Kolme mentorointimallia vertailussa. *Kasvatus* 39 (3), 205–217.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutkija kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hughes, C. 2004. The supervisor's influence on workplace learning. *Studies in Continuing Education* 26 (2), 275–287.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.). Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Hämäläinen, K. 1986. Koulun johtaja ja koulun kehittäminen. Jyväskylä: Gummerus.
- Hänninen, V. 2010. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jalonen, H. 2006. Kompleksisuusajattelu yhteiskuntatieteissä. *Politiikka* 48 (2), 115–126.
- Juuti, P. 2006a. Organisaatiokäyttäytyminen. Helsinki: Otava.
- Juuti, P. 2006b. Onko johtamisella tulevaisuutta? Teoksessa P. Juuti (toim.) Johtaminen eilen, tänään, huomenna. Helsinki: Otava.
- Karikoski, A. 2009. Aika hyvä rehtoriksi. Selviääkö koulun johtamisesta hengissä? Akateeminen väitös, Helsingin yliopisto.
- Kauhanen, J. 2012. Henkilöstövoimavarojen johtaminen. Helsinki: WSOY.
- Keskinen, A. 2004. Kompleksisuudesta. *Futura* 23 (3), 86–90.
- Keskinen, S & Paalumäki, A. 2009. Yliopiston mentorointiohjelma oppimisympäristönä. *Hallinnon tutkimus* 28 (1), 62–70.
- Kohonen, V. 2007. Aineenopettajan autenttisuus: miten salkkutyöskentely voi edistää professionaalista kasvua? Teoksessa E. Eskola, H. L. T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) Ihmisen näköinen opettaja. Oulun yliopisto: Oulu University press.
- Kolari, P. 2010. Tunneälyjohtaminen asiantuntijaorganisaation muutoksessa. Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto.
- Kolb, D. A. 1984. *Experimental learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Koskinen, O. 2005. Asia- ja ihmisjohtajien eroavuudet. Akateeminen väitöskirja, Vaasan yliopisto.

- Kotter, J. P. 1996. *A force for change: how leadership differ from management*. New York: Simon & Schuster Inc.
- Kotter, J. P. 2001. What leaders really do. *Harvard Business Review* 79 (11), 85–96.
- Krippendorff, K. 2013. *Content analysis: an introduction to its methodology*. Los Angeles: Sage.
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere, Vastapaino.
- Kyllönen, M. 2011. *Tulevaisuuden koulu ja johtaminen. Skenaariot 2020-luvulla*. Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto.
- Lähdesmäki, K. 2007. Esimiehistä valmentajia? Valtionhallinnon uusi palkkausjärjestelmä johtamisen välineenä. *Hallinnon tutkimus* 26 (1), 83–91.
- Mintzberg, H. 1990. The manager's job: folklore and fact. *Harvard Business Review* 68 (2), 163–176.
- Mitleton-Kelly, E. 2006. A Complexity approach to co-creating an innovative environment. *World Futures: The Journal of General Evolution* 62 (3), 223–239.
- Morgan, G. 2006. *Images of organization*. Los Angeles: Sage.
- Mustonen, S. 2003. *Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa*. Akateeminen väitöskirja, Oulun yliopisto.
- Mäkelä, A. 2007. *Mitä rehtorit todella tekevät? Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa*. Akateeminen väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Nokelainen, P. 2010. Mistä on ammatilliset huippuosaajat tehty? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 12 (2), 4–12.
- Nokelainen, P., Korpelainen, K. & Ruohotie, P. 2009. Ammatillisen huippuosaamisen kehittymiseen vaikuttavat tekijät: Tapausesimerkkinä suomalaiset ammattitaidon maailmanmestaruuskilpailuihin osallistuvat ja valmentautuvat nuoret. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 11 (2), 41–53.
- Nokelainen, P., Miettinen, M., & Ruohotie, P. 2008. Modeling of learning outcomes, activities and profiles in a CSLE. *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2008* (1), 437–446.
- Nokelainen, P., & Ruohotie, P. 2009. Non-linear modeling of growth prerequisites in a finnish polytechnic institution of higher education. *Journal of Workplace Learning* 21 (1), 36–57.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The knowledge-creating company. How japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.

- Nykänen, S. & Tynjälä, P. 2012. Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 32 (1), 17–28.
- Nyman, T. 2009. Nuori opettaja työyhteisössään. *Kasvatus* 40 (4), 317–327.
- OPH 2010. Opetushallituksen tutkinnon perusteet sekä tutkintovaatimukset. Määräys 49/011/2010. <http://www.finlex.fi/data/normit/36642-oph490112010su.pdf>. Viitattu 5.4.2015.
- OPH 2011. Johtamisen erikoisammattitutkinto 2011. Näyttötutkinnon perusteet. Määräykset ja ohjeet 2011:29. http://www.oph.fi/download/133521_Johtamisen_eat_2011.PDF. Viitattu 5.4.2015.
- Paavola, S. & Hakkarainen, K. 2005. The knowledge creation metaphor – An emergent epistemological approach to learning. *Science & Education* 14 (6), 535–557.
- Pehkonen, L. 2010. Opettajaksi ammatilliseen oppilaitokseen. *Kasvatus* 41 (1), 63–71.
- Reynolds, B. C. 1942. *Learning and teaching in the practice on social work*. New York: Tarrar & Rinehart INC.
- Ruohotie, P. 2003. Mitä on ammatillinen huippuosaaminen? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 5 (1), 4–11.
- Ruohotie, P. 2004. Työelämän osaamistarpeet. Teoksessa J. Keskitalo (toim.) *Työelämä osana insinööriopintoja*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Ruohotie, P. 2005a. Ammatillinen kompetenssi ja sen kehittäminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 7 (3), 4–18.
- Ruohotie, P. 2005b. Metakognitiiviset taidot ja käsitteellinen oppiminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 7 (1), 4–11.
- Salminen, A. 2004. *Julkisen toiminnan johtaminen: hallintotieteen perusteet*. Helsinki: Edita.
- Salonen, I. 2009. *Ammatillisen kasvun edellytykset hallinto-organisaatiossa*. Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto.
- Sergiovanni, T. J. 1995. *The principalship. A reflective practice perspective*. Boston: Allyn and Bacon.
- Slotte, V., Tynjälä, P. & Hytönen, T. 2004. How do HRD practitioners describe learning at work? *Human Resource Development International* 7 (4), 481–499.
- Stenvall, J. & Virtanen, P. 2007. *Muutosta johtamassa*. Helsinki: Edita.
- Sydänmaanlakka, P. 2001. *Älykäs organisaatio: tiedon, osaamisen ja suorituksen johtaminen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Sydänmaanlakka, P. 2004. *Älykäs johtajuus: ihmisten johtaminen älykkäässä organisaatiossa*. Helsinki: Talentum.

- Taipale, M. E. 2004. Työnantajasta tiimivalmentajaksi. Tapaustutkimus esimiehistä tiimien ohjaajina ja pedagogisina johtajina prosessiorganisaatiossa. Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto.
- Tikkamäki, K. 2006. Työn ja organisaation muutoksissa oppiminen. Etnografinen löytöretki työssä oppimiseen. Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2008. Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review* 2 (3), 130-154.
- Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K. & Olkinuora, E. 2006. From university to working life: Graduates' workplace skills in practice. In P. Tynjälä, J. Välimaa & G. Boulton-Lewis (Eds.) *Higher Education and Working Life – Collaborations, confrontations and challenges*. Oxford: Elsevier.
- Viitala, R. 2002. Osaamisen johtaminen esimiestyössä. Akateeminen väitöskirja, Vaasan yliopisto.
- Viitala, R. 2004. Henkilöstöjohtaminen. Helsinki: Edita.
- Viitala, R. 2005a. Johda osaamista! Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön. Helsinki: Otava.
- Viitala, R. 2005b. Perceived development needs of managers compared to an integrated management competency model. *Journal of Workplace Learning* 17 (7), 436–451.
- Virtanen, P. 2003. Suomalaisen julkishallinnon johtamisen haasteet ja toimintaympäristön muutoksen hallinta. *Hallinnon tutkimus* 22 (4), 298–309.
- Vuohijoki, T. 2007. Pitää vain selviytyä. Rehtorin työn vaatimusten ja voimavarojen välinen epäsuhta. Teoksessa A. Pennanen (toim.) *Koulun johtamisen avaimia*. Jyväskylä, PS-kustannus.
- Wallo, A., Ellström, P-E. & Kock, H. 2013. Leadership as a balancing act between performance- and development-orientation: a study of managers' and co-workers understanding of leadership in an industrial organization. *Organization Development Journal* 34 (3), 222–237.

LIITTEET

Liite 1 Saatekirje

Hyvä opettaja,

olen kasvatustieteiden opiskelija Tampereen yliopistosta ja olen tekemässä tutkintooni liittyvää pro gradu -tutkielmaa. Tarkoitukseni on tutkia millaisia ammatillisen kasvun prosesseja opettajilla on ollut, miten esimies on vaikuttanut opettajien ammatilliseen kasvuun ja millaista esimiehen tuen tulisi olla, jotta opettajan työ voi olla tuloksellista. Tutkielman aineistonkeruu on tarkoitus toteuttaa yhteistyössä Tampereen seudun ammattiopiston sosiaali- ja terveysalan (Tredu) opettajien kanssa. Valmista tutkielmaa on tarkoitus hyödyntää esimiesten osaamisen kehittämisen välineenä Tredussa.

Pyydän sinua ystävällisesti kirjoittamaan vapaamuotoisen tarinan omasta ammatillisen kasvun prosessistasi ja miten esimies on ollut siinä osallisena. Tarinat eli narratiivit toimivat tämän laadullisen tutkielman aineistonkeruumenetelmänä. Tarinat analysoi allekirjoittanut aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä ja niitä käytetään aineistona vain tässä tutkielmassa. Valmis pro gradu -tutkielma on julkinen. Mahdollisimman edustavan otoksen saamiseksi tämä saatekirje on lähetetty kaikille Tredun sosiaali- ja terveysalan nuorten sekä aikuiskoulutuksen opettajille. Tarinoiden kirjoittaminen on täysin vapaaehtoista. Tarinat käsitellään luottamuksellisesti hyviä tutkimuseettisiä periaatteita noudattaen. Niistä ei pysty tunnistamaan yksittäisiä tarinankirjoittajia eikä niistä pyritä tarkastelemaan yksittäisiä tekijöitä, joten tarinoissa ei tarvitse tuoda esille ihmisten kohdentamiseen liittyviä yksityiskohtia, kuten esimerkiksi nimiä, tapahtumia tai paikkoja.

Tarinan pääset kirjoittamaan tämän linkin kautta:

<https://elomake3.uta.fi/lomakkeet/13922/lomake.html>. Toivon, että tarinasi olisi kirjoitettuna 16.3.2015 mennessä.

Jos sinulle jäi jotain epäselvää tai tarvitset lisätietoa tutkielmastani, ota yhteyttä, niin kerron mielelläni lisää.

Aurinkoisin terveisin ja yhteistyöstä etukäteen kiittäen,

Riikka Halmevuo

Email: ... @student.uta.fi

Gsm: 040...

Liite 2 Sähköinen lomake (mukaiillen)

Hyvä opettaja,

Pyydän sinua kirjoittamaan vapaamuotoisen tarinan ammatillisesta kasvustasi. Ammatillisella kasvulla tarkoitetaan jatkuvaa oppimisen prosessia, jossa haetaan työuralla tarvittavia tietoja, taitoja ja kykyjä, jotta selviytyy jatkuvasti muuttuvista ammattitaitovaatimuksista. Tämä prosessi tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. (Ruohotie 2002.) Toivon, että kuvaat tarinassa erityisesti esimiehen osallisuutta ammatillisen kasvusi prosessissa.

Voit lähestyä tarinassasi ammatillista kasvua alkaen ensimmäisestä työpaikastasi opettajana aina nykyhetkeen saakka. Tarinassa voit kuvata sekä ammatillista kasvua edistäviä että ehkäiseviä tekijöitä. Voit vastata esimerkiksi kysymyksiin: Millaisissa tilanteissa olet kokenut kehittyneesi ammatillisesti? Miten esimies on tukenut/ei ole tukenut ammatillista kasvuasi?

Kiitos tarinastasi jo etukäteen ja antoisaa kirjoittamista.

Oman ammatillisen kasvuni tarina

Taustatiedot

Sukupuoli

- Nainen
 Mies

Työkokemus opettajana

- Alle 2 vuotta
 2–5 vuotta
 5–10 vuotta
 10–15 vuotta
 yli 15 vuotta

Kiitos osallistumisesta tutkielmaani ja aurinkoista kevättä,

Riikka Halmevuo