

TAMPEREEN YLIOPISTO

”Onhan tää ainaista semmoista kehittymistä.”
Tutkimus luokanopettajan ammatillisesta kehittymisestä

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
MIRJA NURMINEN
Syksy 2011

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

MIRJA NURMINEN: ”Onhan tää ainaista semmoista kehittymistä.” Tutkimus luokanopettajan ammatillisesta kehitymisestä.

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 64 sivua, 2 liitesivua

Marraskuu 2011

Tutkimuksessa tarkasteltiin luokanopettajan ammatillista kehittymistä opiskeluaajoista viimeisiin työvuosiin asti. Ammatillisen kehityksen päämäärän ymmärtämiseksi tutkimuksessa selvitettiin, millainen on asiantunteva luokanopettaja. Yksilökeskeisen kehittymisnäkökulman lisäksi tutkimuksessa huomioitiin myös opettajan kouluympäristöön läheisesti liittyvien sosiaalisten suhteiden merkitys ammatillisessa kehitymisessä.

Tutkimus toteutettiin narratiivisella otteella tutkien viiden luokanopettajan teemahaastattelujen tuottamia tarinoita sekä tutkijan omia, opetusharjoitteluihin liittyneitä kenttäpäiväkirjoja ja harjoitteluraportteja. Teemahaastatteluun osallistuneiden luokanopettajien työkokemus vaihteli yhdestä vuodesta neljäänkymmeneen vuoteen. Eripituisten urien tehneiden opettajien haastatteluista muodostui opettajuuden kasvutarina, jota peilattiin opiskelijoiden ja opettajien ammatillista kehittymistä koskeviin vaiheteorioihin. Tuloksena tutkimustiedon ja teorian yhdistämisestä muodostettiin käsitys asiantuntevasta luokanopettajasta, luokanopettajan ammatillisen kehittymisen vaiheista sekä siihen vaikuttavista ihmissuhteista. Tutkimuksen mukaan luokanopettajien asiantuntijuus, opettajuus koostuu erityisesti erinomaisista vuorovaikutus- ja kasvatustaidoista. Ammatillinen kehittyminen opettajuuteen voidaan tutkimuksen mukaan jakaa neljään eri vaiheeseen: aikaan opettajankoulutuslaitoksen opiskelijana, ensimmäisiin työvuosiin, luokanopettajana toimimisen vakiintumisvuosiin sekä seesteisiin, eläkettä edeltäviin työvuosiin. Opiskelija-aikaan liittyy vahvasti opettajaidenteetin kehittyminen ja ensimmäisiin työvuosiin työuran alkuvaiheen haasteellisuus. Vakiintumisvuosia kuvaa työstä nauttiminen, mutta myös uudelleenarviointi. Eläkeikää edeltävät vuodet sisältävät seesteisyyden ja taaksepäin katsomisen myötä omasta urasta muodostuvan kuvan. Kehitykseen liittyviä tärkeitä vaikuttajia ovat uran alussa mentorina olleet opettajat ja vertaistukena toimivat kollegat. Näiden lisäksi myös rehtorilla, oppilailla ja oppilaiden vanhemmillä on merkitystä opettajan ammatillisessa kasvussa.

Tutkimus luo karkean yleiskuvan luokanopettajan ammatillisesta kehitymisestä. Kehitystä tarkastellessa on tärkeintä ymmärtää, että opettajien asiantuntijuus, opettajuus kasvaa vähitellen vuosien myötä viimeisiin työvuosiin asti. Kasvu on vahvasti sidoksissa yksilön omaan, yksilölliseen kasvuun, mutta myös sosiaaliseen toimintaa muiden kanssa. Tutkimus luo pienimuotoisen kuvan luokanopettajan kasvutarinasta opettajuuteen. Esitettyä kuvausta ei voi yleistää koskemaan kaikkia luokanopettajia, vaan sitä voivat hyödyntää esimerkiksi luokanopettajan urasta kiinnostuneet nuoret tai alalla opiskelevat. Tutkimuksen avulla lukija pystyy muodostamaan kuvan luokanopettajan ammatilliseen kehitykseen liittyvistä elämänvaiheista ja tärkeistä kanssakulkijoista. Näin muodostunutta tarinaa lukija voi peilata omiin odotuksiinsa ja ajatuksiinsa opettajuudesta.

Avainsanat: luokanopettajat, ammatillinen kehitys, opettajuus, asiantuntijuus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	OPETTAJUUS ASiantuntijuutena	8
2.1	ASiantuntijuus	8
2.2	OPETTAJUUS - OPETTAJIEN ASiantuntijuus	8
3	OPETTAJAN AMMATILLINEN KEHITYS	10
3.1	ALKUSYSAYS OPETTAJUUDEN KEHITYMISELLE OPETTAJANKOULUTUSLAITOKSESSA	10
3.2	OPETTAJUUDEN KEHITYMINEN URAN AIKANA.....	11
3.3	YHTEISÖISSÄ TOIMIMISEN MERKITYS OPETTAJUUDEN KEHITYKSELLE	14
4	TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSONGELMA	15
5	TUTKIMUKSEN METODOLOGIA	16
5.1	NARRATIIVISUUS.....	16
5.2	AUTOETNOGRAFISUUS	17
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	18
6.1	TUTKIMUSKOHTIEN VALINTA JA TUTKIMUKSEN ALKUVAIHEET.....	18
6.2	TEEMAAHAASTATTELU JA KENTTÄPÄIVÄKIRJAT TUTKIMUSVÄLINEINÄ	19
6.3	TEEMAAHAASTATTELUAINEISTON KERUU.....	20
6.4	KENTTÄPÄIVÄKIRJA- JA HARJOITUSRAPORTTIAINEISTON KERUU	20
6.5	AINEISTON ANALYYSI	21
7	TUTKIMUSTULOKSET	23
7.1	ASiantunteva luokanopettaja.....	23
7.2	TIE OPETTAJANKOULUTUSLAITOKSESTA ELÄKEPÄIVIEN KYNNYKSELLE	25
7.2.1	<i>Opettajankoulutuslaitoksessa kohti opettajuutta</i>	25
7.2.2	<i>Tosi toimiin! Ensimmäiset vuodet luokanopettajana</i>	30
7.2.3	<i>Tasaista vakiintumista, joskin joskus saattaa vähän mietittyä</i>	33
7.2.4	<i>Vuosien myötä saavutettu seesteisyys</i>	35
7.3	LUOKANOPETTAJAN KANSSAKULKIJAT	38
7.3.1	<i>Mentorin tuki tunnustetaan</i>	38
7.3.2	<i>Rehtorin merkitys opettajan kehityksessä</i>	40
7.3.3	<i>Kollegat vertaistukena</i>	41
7.3.4	<i>Myös oppilaat kehittävät opettajaa</i>	42
7.3.5	<i>Oppilaiden vanhemmat vaikuttavat</i>	43
7.4	MUMMIN TARINA – KERTOMUKSIA OPETTAJUUDEN KEHITYKSESTÄ.....	44
8	POHDINTA	50
9	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI	54
9.1	TUTKIMUSETIKAN TOTEUTUMINEN	54
9.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	55
LÄHTEET	58	
KIRJALLISET LÄHTEET	58	
HAASTATTELU.....	64	
OPETUSHARJOITTELUN KENTTÄPÄIVÄKIRJAT JA HARJOITTELURAPORTIT	64	

LIITE

1 JOHDANTO

Lehdissä on näkynyt viime aikoina kirkuvia otsikoita koulumaailmasta. Toisinaan aiheena ovat olleet lukijoiden kokemukset huonoista opettajista, toisinaan palstatilaa ovat saaneet huonosti käyttäytyvät oppilaat tai vaikeat, koulussa harmia aiheuttavat vanhemmat. Lööppilehtien otsikoiden lisäksi mediassa on pohdittu opettajien koulutusta sekä työtä tämän päivän muuttuneessa maailmassa. Esille ovat nousseet uusliberalismin myötä tulleet haasteet, jotka näkyvät koulun ja perheiden toiminnassa. Lehtijuttuja lukiessa herää kysymys, millainen opettaja enää pärjää koulussa. Kun miettii muuttunutta maailmaa, on selvää, että opetustyön suorittaminen hyvin edellyttää luokanopettajalta jatkuvaa itsensä kehittämistä. Koska elämme sosiaalisessa ympäristössä, tapahtuu kaikki muutos ja kehitys yhteistyössä muiden kanssa. Kehittymisen ja kasvun ei voi ajatella tapahtuvan vain yksilötasolla ilman muiden vaikutusta asiaan.

Luokanopettajien maailmaa selvittääkseni ja omaa luokanopettajaidentiteettiä kasvattaakseni päädyin tutkimaan luokanopettajien ammatillista kehittymistä. Tutkimukseni alkuperäinen lähtökohta oli opettajien työssä oppiminen, joka muuttui matkan varrella ammatillisen kehittymisen tutkimiseksi. Ymmärsin, että luokanopettajana oleminen on paljon enemmän kuin pelkkä ammatti. Siten työssä oppimisesta ei voi puhua samalla tavoin kuin monen muun ammatin kohdalla. Jo käsitteenä opettajien asiantuntijuus, opettajuus eroaa lähes kaikista muista ammattinimikkeistä. Sitä voidaan sen sijaan verrata käsitteisiin kuten vanhemmuus, isyys tai äitiys. Pelkkä käsitteen nimi, opettajuus kertoo itsessään opetusalan asiantuntijan työn laadusta. Se on sosiaalinen rooli, joka sisältää kokonaisvaltaisen tavan toimia ja noudattaa omia elämäkatsomuksellisia periaatteita. Kyseessä on ammatti, jota ei opita kirjoja lukemalla vaan vuosien saatossa omaa persoonaa ja omia taitoja kehittämällä.

Valitsin tutkimustavaksi teemahaastattelun sekä omien opetusharjoittelukokemuskirjoitusten tutkimisen, jotta ymmärtäisin opettajuutta ja sen kehitystä syvällisemmin. Haastattelin viittä luokanopettajaa, joilla kullakin oli eripituinen kokemus opettajan työstä. Opettajien haastatteluista ja omista kokemuksistani muodostui kertomuksia, minkä perusteella päädyin käyttämään tutkimuksen taustateorianä narratiivisuutta.

Pystyäkseen selvittämään luokanopettajien ammatillista kehittymistä oli minun ensin ymmärrettävä, millaista päämäärää kohti opiskelijan ja opettajan tulisi kulkea. Millainen on hyvä

luokanopettaja, hyvä asiantuntija? Tutkimukseni mukaan asiantuntevalla opettajalla on erityisesti hyvät vuorovaikutus- ja kasvatustaidot. Hän on napakka ja oikeudenmukainen luokan johtaja, joka takaa turvallisen oppimisympäristön.

Luokanopettajien ammatillista kehitystä tutkiessani päädyin tukeutumaan eri tutkijoiden vaiheteorioihin. Tutkimusaineistoa ja eri vaiheteorioita yhdistämällä pystyin muodostamaan ajallisesti jaksottuvan kuvauksen opettajuuden kehittymisestä. Kehitysvaiheiksi muodostuivat aika opiskelijana opettajankoulutuslaitoksessa, ensimmäiset työvuodet, työssä vakiintumisen vuodet ja viimeiset, seesteiset työvuodet ennen eläkkeelle jäämistä.

Luokanopettajakoulutus on aikaa, jolloin yksilö alkaa kehittää omaa opettajuuttaan pohtimalla omia uskomuksiaan, kokemuksiaan ja arvomaailmaansa. Opettajankoulutuksella on suuri merkitys luokanopettajien opettajaidentiteetin kasvussa. Opettajaidentiteetin kehittymisen lisäksi rinnalla tapahtuu myös yksilön omaa kasvua. Koulutuksen aikana opiskelija pohtii omaa opettajuuttaan ja sitä, että kuuluuko opettajayhteisöön. Harjoittelujen ja opintojen myötä luokanopettajaopiskelija kehittää omaa kasvatustilfilosofiaa eli tapaa, miten hän haluaa toteuttaa ja toteuttaa omaa opetustaan. Koulutuksen jälkeen opiskelijalla on näkemys omasta opettajuudesta sekä hyvä pohja ja ajatus omasta kasvatustilfilosofiasta. Opiskelun päättyessä opiskelija kokee saaneensa paljon ja kehittäneensä opettajaidentiteettiään, mutta samalla hän myös tajuaa olevansa opettajuuden alkutaipaleella. Vastavalmistunut ymmärtää tarpeensa oppia soveltamaan yliopistossa opittuja tietoja ja taitoja käytäntöön.

Ensimmäisessä työpaikassaan tai työpaikoissaan luokanopettaja tutustuu todelliseen koulumaailmaan. Se saattaa poiketa omasta ihannekuvasta, mikä voi johtaa jonkin tasoiseen alkusokkiin. Vastavalmistunut kohtaa työelämässä monia haasteita ja välillä koulupäivien läpivieminen voi tuntua hengissä selviämiseltä. Aina uran alku ei kuitenkaan tunnu tältä. Esimerkiksi tutkimukseen osallistuneen nuoren noviisiopettajan mielestä alku tuntui vain sekavalta käytännön järjestelyjen ymmärtämisen takia, ei niinkään sokilta. Toisaalta vastavalmistunut opettaja iloitsee uran aloittamisesta todetessaan saaneensa oman luokan, kunnan vaikutusmahdollisuudet sekä paikan opettajakunnan jäsenenä. Opettaessaan noviisiopettaja kiinnittää alussa enemmän huomiota omaan toimintaansa oppilaiden sijasta. Nopea päätöksentekokyky on uusi taito, jota tarvitaan päivittäin. Alussa lukemattomien päätösten teko tuntuu haasteelliselta, mutta kokemuksen ja tuttujen tilanteiden toistumisen myötä tilanne helpottuu.

Muutaman työvuoden jälkeen luokanopettajan työ tuntuu sujuvan jo helpommin. Moni on saanut tässä vaiheessa jo oman vakituksen paikan, mikä edesauttaa vakiintumista. Luokan hallintataidot ovat hioutuneet hyviksi ja sen myötä opettaja pystyy nauttimaan uusista haasteista.

Oma paikka työyhteisössä on selkeä ja opettaja arvostaa sitä. Useamman työvuoden jälkeen saattaa opettajalle kuitenkin tulla tarve tehdä uudelleenarviointi. Tällöin hänen mielessä on toive uusista haasteista, jotka saattavat realisoitua johonkin opetusaineeseen erikoistumisena, yhteisöllisten asioiden hoitamisena, rutinoituneen työn puurtamisena tai radikaalimpana uran vaihtamisena. Tutkimukseeni osallistuneista luokanopettajista yksi pidemmän uran tehnyt oli selkeästi lähtenyt hakemaan haasteita yhteisötoiminnan kautta toimimalla koulunsa edustajana niin omassa yhteisössään kuin kansallisella tasolla. Uudelleenarviointi voi tapahtua myös jossakin muussa vaiheessa, kuten yhdelle haastateltavalle oli käynyt. Hän oli aloittanut nuorena luokanopettajaopinnot, päättänyt keskeyttää ne opiskellakseen muita aineita. Vuosien poissaolon jälkeen tämä opettaja kuitenkin päätyi palaamaan opettajankoulutuslaitokseen ja suorittamaan opiskelunsa loppuun. Uudelleenarvioinnista on tärkeätä huomioda, että vain vähemmistö opettajista kokee vakavan, kriisityyppisen arviointivaiheen.

Useita vuosikymmeniä kestäneen uran jälkeen opettajan asiantuntijuus, opettajuus on korkeimmillaan. Luokanopettaja hyväksyy itsensä täysin ja hänellä on vahva luottamus omiin taitoihinsa. Vuosien kokemusten myötä opettaja osaa tutkailla asioita useista näkökulmista rikkaammin. Nuoruuden innokkuuden ja voiman tilalle on tullut itsensä hyväksymisen myötä seesteisyys, joka heijastuu opetustyöhön. Tutkimuksessani pisimpien urien tehneiden luokanopettajien opettajuus korostui lapsilähtöisenä ajatteluna ja myönteisenä suhtautumisena opetustyöhön.

Tutkimuksessani selvisi, että haastatelluille luokanopettajille tärkeimmät tukijat sekä ammatillisen kehityksen takaajat olivat alkuvaiheen mentoriopettajat sekä vertaistukena päivittäisessä työssä olevat kollegat. Näiden lisäksi vahvistettiin myös rehtorin, oppilaiden sekä oppilaiden vanhempien merkitys omaan ammatilliseen kehitykseen.

Tutkimuksen ensimmäisessä luvussa on esitelty opettajien asiantuntijuus, opettajuus ja toisessa luvussa opettajien ammatillinen kehittyminen yliopiston ja työuran aikana, jotta lukija saa perusymmärryksen tutkimuksen käsitteistä ja taustateorioista. Neljäs, viides ja kuudes luku esittelevät tutkimusongelman, tutkimuksen pohjana olevan metodologian sekä tutkimuksen toteutuksen ja kulun. Seitsemännessä luvussa esitellään tutkimustulokset, ensin analyysivaiheen tuotoksena (7.1, 7.2 ja 7.3) ja sitten synteesin tuloksena syntyneenä narratiivisena tarinana (7.4). Tulosten jälkeisessä kahdeksannessa luvussa on tutkimuksen pohdinta, jossa analysoin tutkimustuloksia. Tutkimuksen päättää luku yhdeksän, jossa arvioin tutkimusetiikan sekä luotettavuuden toteutumista.

Tutkimukseni luo karkean kuvan luokanopettajan ammatillisesta kehittymisestä opiskeluaajoista eläkeikään asti. Tutkimuksesta saa parhaiten kokonaisvaltaisen kuvan aineiston

synteesissä, tarinaksi kirjoitetussa mummin tarinassa, johon on kerätty ainekset koko tutkimuksen eri osa-alueilta.

2 OPETTAJUUS ASIANTUNTIJUUTENA

2.1 Asiantuntijuus

Asiantuntijoiksi määritellään henkilöt, joilla on vahva alakohtainen tietämys, taito soveltaa tietoa käytännön ongelmien ratkaisuun, hyvät itsesääätelytaidot sekä korkean asteen ajattelutaidot. Korkealaatuisilla ajattelutaidoilla tarkoitetaan kriittistä analysointikykyä, tiedon luovaa käyttötaitoa, ennakoitaitoja sekä ennakointiin pohjautuvia reagoimistaitoja. Näiden lisäksi hyvä asiantuntija omaa hyvät itsesääätelytaidot sekä kyvyn suunnitella sekä toteuttaa toimintaa, joka johtaa taitavaan suoritukseen. Asiantuntijuuteen liittyy myös yksilön jatkuva oppimiskyky sekä kyky kehittää omaa toimintaa yhteisön jäsenenä toimiessa. Kun noviisista tulee eksperti, kehittyy hänen ajattelunsa ja sen seurauksena hänen toimintavalmiutensa. Asiantuntijaksi kasvaminen edellyttää itsereflektiota sekä yleistä persoonallista kasvua. (Ruohotie 2006, 106–107.)

Tynjälä (1999, 160-161) esittää Bereiterin ja Scardamalian erittelyä asiantuntijoihin ja ei asiantuntijoihin niin, että asiantuntijoiden työtapaa voi kuvata asteittain etenevänä ongelmanratkaisuprosessina. Tällöin asiantuntija määrittelee tehtäviään ja omaa toimintaansa jatkuvasti. Ongelmanratkaisun jälkeen ei seuraa rutinoituminen, vaan jatkokehitys. Tällainen toimintatapa takaa asiantuntijan toimimisen yhtäjaksoisesti oman kompetenssin ylärajalla sekä myös rajan ylittämisen, mikä edistää yksilön asiantuntemuksen kasvua. Mikäli asiantuntijuus määritellään näin, ei kaikkia pitkän työkokemuksen omaavia työntekijöitä voi pitää asiantuntijoina. Tämä määrittelytapa osoittaa myös, että asiantuntijuus ei ole mikään pysyvä ominaisuus, vaan se on tapa toimia. Yksilö reflektoi jatkuvasti omia tekemisiään ja oppii eri tilanteista.

2.2 Opettajuus - opettajien asiantuntijuus

Opettajien asiantuntijuuteen on vuosituhaten alussa liitetty käsite opettajuus. Tämä, vain Suomessa käytössä oleva käsite kuvaa yksilön kehittymisen vähitellen opettajaksi eli asiantuntijaksi. Opettajuutta ei voi saavuttaa suorittamalla ammattitutkintoa, vaan opettajaksi kasvaminen tapahtuu yksilön omana, sisäisenä prosessina. Opettajuutta vastaavaa käsitettä ei

esiinny monessa muussa ammatissa. Me emme puhu esimerkiksi insinöörisyydestä tai lääkäryydestä. Käsitettä voikin verrata toisenlaisiin käsitteisiin kuten äitiys, isyys tai vanhemmuus. Tämä kuvastaa opettajan asiantuntijuuden luonnetta: siihen ei kouluteta vaan siihen kasvetaan ja kypsytään. (Kari & Heikkinen 2001, 44.)

Launis ja Engeström (1999, 74–75) haluavat korostaa kouluyhteisössä tapahtuvaa opettajan asiantuntijuuden kehittymistä yksilötasoisena, yhteisön toiminnasta irrallaan tapahtuvan kehittymisen sijasta. Heidän mielestään kouluyhteisössä tapahtuva kehitys on tärkeää, koska opettajan työhön ja suhteeseen oppilaisiin vaikuttavat muun muassa työnjako, työtavat ja –välineet sekä säännöt.

Ropo (2004, 163–169) on määritellyt opettajan asiantuntijuuden kuudella näkemyksellä, jotka hän on muodostanut asiantuntijuustutkimuksen sekä opettajien ekspertti-noviisi-vertailututkimusten perusteella. Hänen mukaansa opettajan työ on jokseenkin kapea-alaista ja hyvin kontekstisidonnaista. Tämä merkitsee, että opettajan työtä ei pysty toteuttamaan samantasoisesti eri ympäristössä lyhyen valmistautumisajan jälkeen. Eksperttitason saavuttaneet opettajat toimivat automaattisesti samantyyppisissä tilanteissa. Kokeneet opettajat huomaavat noviiseja paremmin oppilaiden yksilölliset tarpeet sekä erilaisten tunti-ilanteet. Huomio erilaisiin tilanteisiin ja ilmiöihin onnistuu eksperttitason opettajilta nopeammin ja tarkemmin. Ongelmia havainnoidessaan asiantuntijaopettajat käyttävät enemmän aikaa kuin noviisit, mutta sen tuloksena he pystyvät analysoimaan tilanteen paremmin ja laajemmin. Viimeisenä näkemyksenä opettajien asiantuntijuuteen Ropo esittää, että eksperttiopettajien tietorakenteet ovat abstraktisesti laajempia ja hierarkkisemmin järjestyneempiä kuin noviisiopettajien.

3 OPETTAJAN AMMATILLINEN KEHITYS

Asiantuntijuuden eli opettajuuden saavuttaminen on pitkä prosessi, joka alkaa jo ennen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opintoja ja jatkuu koko työuran ajan (Heikkinen 2001, 32).

Joksikin tulemiseen tai kehittymiseen liitetään sanoja kuten positiivisuus, kasvu, kehitys ja eteenpäin menevä. Joksikin tulemisen prosessi ei kuitenkaan koskaan ole rauhallinen ja suoraviivainen matka, vaan se on solmuinen ja mutkainen tie, johon kuuluvat ajoittaiset käännökset ja koukkaukset. Siihen kuuluu myös menettämistä, hylkäämistä tai identiteetin sekä näkökulmien muuttamista. (Halse 2010, 25.) Tämä pätee myös opettajuuden kehittymiseen. Matka opettajuuteen sisältää uusien asioiden ja asenteiden omaksumista sekä muokkaamista, mutta myös joidenkin vanhojen asioiden sekä asenteiden muuttamista tai poisjättämistä.

3.1 Alkusysäys opettajuuden kehittymiselle opettajankoulutuslaitoksessa

Opettajankoulutuslaitoksen tehtävä on antaa suunta oikealle tielle opettajaksi kehitymisessä ja opettajaidentiteetin rakentamisessa. Kehitystä ja opettajaidentiteetin rakennusta tapahtuu tämän jälkeen koko loppuelämän ajan, vastaavasti kuten ihmisen identiteetti kehittyy. (Väisänen & Silkelä 2000, 27.)

Koska opettajana olo on tietynlainen ihmisenä olemisen tapa ja sosiaalinen rooli, ei opettajaksi tuleminen voi tapahtua pelkästään tietoja ja taitoja pönttämällä. Olennaisempaa on, että opettajaopiskelija pohtii ja kehittää omaa minuuttansa ja opettajaidentiteettiänsä koulutuksen aikana. Oma minuus ja opettajan ammatti-identiteetti liittyvät toisiinsa hyvin vahvasti. Viime vuosikymmenten aikana opettajankoulutus on keskittynyt opettajan käyttäytymisen muokkaamisen sijasta enemmän syvällisempään, itsereflektioon perustuvaan opettajan identiteettikehitykseen. Tavoitteena on, että opiskelija pohtisi koulutuksen aikana omaa minuuttaan sekä rakentaisi oman opettajaidentiteettinsä. (Heikkinen 2001, 13, 111.)

Opettajan ammatillisen identiteetin voidaan katsoa rakentuvan narratiivisesti samalla tavoin opettajankoulutuksessa kuin työelämässä. Opettajaksi aikova hakee vastauksia kysymykseen: ”Kuka olen opettajana?”. Tällöin hän pohtii myös kysymyksiä: ”Kuka olen?” ja ”Keitä me olemme?”. Opettajankoulutuksessa voidaan rakentaa opiskelijoiden ammatti-identiteettiä monin

tavoin kuten esimerkiksi portfolioilla, keskusteluryhmillä sekä muilla mahdollisilla itseilmaisun muodoilla kuten draamalla, kuvataiteella, musiikilla, käsitöillä ja kirjoituksilla. (Lehtonen 1999, 289-290.) Tärkeätä on itsensä tiedostaminen. Tavoitteena voi pitää itsensä ymmärtämisen, hyvän itsetunnon saavuttamisen sekä persoonallisen opetustavan ja opettajaidentiteetin löytämistä. (Väisänen & Silkelä 2000, 25.)

Itsensä tuntemiseen liittyy reflektiokyky, koska kohdatessaan itsensä yksilö oppii myös ymmärtämään ja hyväksymään itsensä. Reflektoidessa opettaja kiinnittää tietoisesti huomiota omiin assosiaatioihin ja ajatuksiin eri yhteyksissä. Tämä mahdollistaa reflektion välineeksi, jonka avulla kukin opettaja voi muokata omaa käsitystään, käyttäytymistään sekä toimintaansa. (Talib 2008, 159–160.) Reflektointitaitojen harjaannuttaminen opettajankoulutuksessa on merkittävää, koska se vaikuttaa opettajuuden kehittymiseen myös työuran alettua. Järvinen (1999, 261) on omissa tutkimuksissaan todennut, että opiskeluaikainen reflektointitaitojen kehittäminen on yhteydessä halukkuuteen ja kyvykkyyteen reflektoida omaa opettajan työtä ensimmäisten työvuosien aikana.

Opetusharjoittelu on yksi tärkeimmistä osa-alueista opettajankoulutuksessa. Pittard (2003) esittää, että kaikkien opetusharjoittelujen ydinteemana tulisi olla opettajaidentiteetin rakentaminen, koska se on opettajaksi tulemisen ydinprosessi (Isosomppi 2008, 165). Perkkilän ja Widjeskogin (2008, 53) mielestä opetusharjoittelussa on olennaisinta opettaa tulevia opettajia tekemään kasvatustieteellisiin lähtökohtiin ja tavoitteisiin perustuvia päätöksiä, mikä voidaan saavuttaa kehittämällä opiskelijoiden pedagogista ajattelukykyä.

3.2 Opettajuuden kehittyminen uran aikana

Opettajaksi ja opettajana kehittymistä on tutkittu paljon (mm. Patrikainen 1999, 65; Vuorikoski & Törmä 2004, 12). 1990-luvulta alkaen tutkimusnäkökulma on keskittynyt enemmän yksilöihin ja heidän kokemuksiinsa. Mukaan on tullut narratiivinen näkökulma, jolla pyritään tuomaan esiin opettajien subjektiiviset kokemukset, niiden monimuotoisuus ja kietoutuminen muuhun elämään. Opettajien työuria on pyritty mallintamaan, jotta syntyisi ymmärrys opettajuuden kehityskaaresta sekä siitä, miten opettajuutta voisi kouluttaa ja kehittää (Vuorikoski & Törmä 2004, 12–13). Vaiheteriat ovat yksi mallintamistapa, jossa opettajan ura, opettajuuden muotoutuminen on pyritty jakamaan eri vaiheisiin tai jaksoihin.

Vaiheterioita tarkastellessa on tärkeätä ymmärtää, että ihmisten uravaiheet ovat yksilöllisiä. Super (1980) korostaa, ettei eri yksilöiden uravaiheiden voi ajatella aina kehittyvän jonkun tietyn yleismaailmallisen mallin mukaan. Schneidman (1989) esittää vastaavasti, ettei uravaiheiden voi

tiukasti ajatella tapahtuvan perättäisinä ajallisina jaksoina, vaan enemminkin takaisin palaavina spiraalimaisina sarjoina, jotka kulkevat ylöspäin läpi erilaisten psykologisten alueiden. Opettajien uravaiheista tehdyistä tutkimuksista voidaan kuitenkin muodostaa vahvoja trendejä, miten ammatillinen kehitys kohti opettajuutta on työvuosien varrella tapahtunut. (Huberman 1992, 123.)

Leithwood (1990, 80-81) korostaa, että yksilön ammatillinen ja psykologinen kehitys liittyvät kiinteästi toisiinsa. Ammatillisen kehityksen kasvamisen edellytyksenä on tiettyjen psykologisten taitojen saavuttaminen. Esimerkkeinä tällaisista taidoista voi mainita vastavuoroisuuden vuorovaikutussuhteissa, kyvyn selvittää konfliktitilanteissa sekä eri vaihtoehtojen yhdistelemistaidon. Myös urakehitys ja ammatillinen kehitys liittyvät Leithwoodin mielestä olennaisesti toisiinsa. Hyvä ammatillinen kehitys takaa positiivisen urakehityksen.

Kuten useista teorioista, myös vaiheteorioista on esitetty kritiikkiä: Vaiheteorioita, joissa noudatetaan jatkuvuusmallia eli joissa opettajan ammatillinen ja henkilökohtainen kehitys rinnastetaan, on kritisoitu niiden vaiheille määriteltyjen ajoitusten takia. Esimerkiksi uudelleenarviointivaihe ei ole sidoksissa tiettyihin uravuosiin, vaan opettaja saattaa olla tässä tilanteessa uran alkupuolellakin. Myös liike eri teemavaiheiden välillä voi olla jatkuvaa opettajan käydessä useaan kertaan eri vaiheissa. (Järvinen 1999, 264.)

Pickle (1985, 55–59) on jakanut opettajaksi kehittymisen ja kasvun kolmeen eri osa-alueeseen: ammatilliseen, henkilökohtaiseen ja prosessikeskeiseen ulottuvuuteen. Ammatillisen ulottuvuuden näkökulmasta tarkastellaan, miten opettajuuttaan kehittävällä yksilöllä lisääntyy asiantuntijuus, yhteistä hyvää tavoitteleva palveluasenne sekä oppilaiden tasa-arvoisen kohtelun edellyttämä objektiivinen asenne. Henkilökohtaisessa ulottuvuudessa olennaista on hyvien vuorovaikutustaitojen kehittyminen. Prosessiulottuvuus keskittyy opettajan ajattelukykyjen kehittämiseen. Esittämässään mallissaan Pickle korostaa, että osa opittavista taidoista opitaan kehityksellisen kasvun kautta ja osa paremmin sosiaalistumalla tai uudelleen sosiaalistumalla.

Niemi (1989, 65–93) on kehitellyt opettajankoulutuksen teoramallin opettajien ammatillisesta kehityksestä. Hän on rakentanut teoriansa omien näkemystensä, opettajankouluttajakokemuksensa, empiiristen tutkimusten sekä Picklen esittämän vaiheteorian pohjalta. Mallin tarkoituksena on tukea opettajien kehitystä tarkoituksenmukaisesti. Hypoteettisessa teoramallissaan Niemi näkee opettajankoulutuksen ammatillisena kasvu- ja kehittymisprosessina, joka vaikuttaa yksilöön kokonaisvaltaisesti. Malli korostaa opettajan taitojen kehitystä kolmella eri osa-alueella: ammattitaidoissa, persoonallisuudessa sekä kognitiivisissa prosesseissa. Nämä eri osa-alueet eivät kehity toisistaan erillisinä, vaan ne ovat sidoksissa toisiinsa. Kehitystä voi tapahtua eri alueilla myös eri rytmissä. Eri ihmisten välillä on eroja kehitysprosessin nopeudessa ja laadussa. Kolmen osa-alueen kehitystavoitteet Niemi on yhdistänyt

opettajan työn keskeisten tekijöiden oppilaiden, tiedonalojen sekä yhteiskunnan kanssa. Integroimalla opettajan oman kasvun tavoitteet ja opettajan työn keskeisimmät alueet Niemi rakentaa mallin opettajan ammatillisen kehityksen tavoitteista.

Leithwood (1990, 71–81) on kehitellyt oman opettajan kehitysmallinsa määritellesään asioita, joilla rehtori voi tukea alaistensa eli opettajien kehitystä. Hän jakaa opettajan kehityksen kolmeen pääalueeseen: psykologiseen kehitykseen, ammatillisen asiantuntijuuden kehittymiseen ja urakehitykseen. Kaikki nämä kolme aluetta liittyvät toisiinsa kiinteästi.

Huberman (1992, 122–128) on rakentanut opettajan urakehityksen vaiheteorian yhdistelemällä useiden tutkimusten tuloksia. Tavoitteena hänellä on ollut selvittää, voiko opettajan työuraa vaiheistaa ja millainen olisi luonteeltaan ammatillisesti ihanteellinen opettajan ura. Huberman jakaa opettajan ammatillisen kehityksen viiteen teemavaiheeseen työuravuosien mukaan. Ensimmäiset kolme työvuotta ovat selviytymisen ja löytämisen aikaa. Toisessa vaiheessa seuraavien neljännen, viidennen ja kuudennen työvuoden aikana tapahtuu vakiintuminen, opettajana toimimisen hyväksyminen sekä tyytyväisyys. Seitsemännen ja kahdeksannentoista työvuoden välissä seuraa vaihe, jossa voidaan nähdä kaksi eri suuntausta. Tänä kokeilevaisuuden aikana opettaja voi toimia aktiivisesti etsien uusia kehitysmalleja opetustyöhönsä tai opetusympäristöönsä. Toinen vaihtoehto on vakavampi uudelleenarviointi, jolloin opettaja kokee jonkin asteisen keskiuran aikaisen kriisin miettien uran jatkoa kriittisesti. Yhdeksännentoista ja kolmenkymmenen opetusvuoden väliin asettuu joko seesteinen tai konservatiivinen aika, joka seuraa aiemmasta vaihevaihtoehdosta. Kokeilevaisuutta tai uudelleenarviointia seuranneen seesteisyysvaiheen aikana opettaja hyväksyy itsensä ja toimintansa toimien rennommalla otteella. Uudelleenarviointivaihe voi johtaa myös konservatiivisuuteen, jolloin opettajan elämää kuvaa negatiivisuus ja asioista valittaminen. Tällöin opettaja keskittää huomionsa siihen, mitä on, eikä siihen, mitä hän haluaa. Viimeisenä vaiheena Huberman esittää irrottautumisvaiheen, jossa opettaja sisäistää ja valmistautuu jättämään pitkän uransa. Aiempien vaiheiden johdattelemana opettaja voi päätyä joko seesteisyyteen tai katkeruuteen uransa päätyttyä.

Järvinen (1999, 258, 266–269) on kehitellyt opettajan ammatillisen kehityksen dynaamisen prosessimallin syntetisoimalla omia ja muiden suomalaisten tutkimuksia sekä Leithwoodin ja Hubermanin näkemyksiä. Hänen luomansa opettajan ammatillisen kehityksen dynaaminen prosessimalli sisältää kuusi vaihetta eli kehitysteemaa. Ensimmäisenä on induktiovaihe ja uran aloittaminen, jonka jälkeen tulee vakiintumisen vaihe. Kolmantena kehitysteemana on uudelleenarviointi, jonka perusteella opettaja voi siirtyä joko oppiaine- tai yhteisöorientaatioon tai rutinoituneen työn orientaatioon. Viidentenä teemana on integriteetti- eli eheytymisvaihe, jonka jotkut opettajat saavuttavat. Viimeisenä kehitysteemana on vetäytyminen.

Järvinen (1999, 268-269) korostaa dynaamista prosessimalliaan esittäessään, että eri kehitysteemat eivät liity uran aloitusvaihetta ja irtautumista lukuun ottamatta uravuosien määrään. Joku opettaja saattaa vaihtaa alaa jo nopean vakiinnuttamis- ja rutinoituneen työn orientaatiovaiheen jälkeen tai joku uraa aloitteleva opettaja ei etene pelkkien sijaisuuksien takia induktiovaiheesta eteenpäin. On myös mahdollista, että opettaja palaa useamman kerran uudelleenarviointiteemaan ja liikkuu eri orientaatioiden välillä joko tiedostaen tai tiedostamatta uudelleen arviointinsa.

3.3 Yhteisöissä toimimisen merkitys opettajuuden kehitykselle

Opettajuuden kehitys ei ole ainoastaan yksilön oma prosessi, vaan se on myös yhteisöissä tapahtuvan sosiaalisen prosessin tulos. Opettajan toimet liittyvät keskeisesti yhteisön arvoihin ja merkityksiin. (Kari & Heikkinen 2001, 44.) Työyhteisö ohjaa opettajien käyttäytymistä vahvasti yhteisön arvojen kautta. Tämä näkyy käytännössä esimerkiksi toteutuneina opetussuunnitelmina, ajan käyttönä, yhteistyötapoina sekä roolimalleina. Toisaalta arvot muokkaavat yhteisön kommunikointi- ja päätöksentekotapoja. Näiden lisäksi yhteisön arvot heijastuvat myös työntekijöiden kertomuksista eli siitä, miten omasta työpaikasta puhutaan. (Moilanen 2001, 86.)

Työyhteisön lisäksi opettajuuden kehittymiseen vaikuttavat kaikki sosiaaliset kentät, kuten esimerkiksi harrastukset, vapaa-ajan vietto, ystävät, muut ihmissuhteet, mediat ja matkustaminen (Kari & Heikkinen 2001, 51; Heikkinen 2001, 32).

Opettajan työ on sidoksissa myös ympärillä olevaan yhteiskuntaan. Kun yhteiskunta muuttuu, muuttuu opettajuuskin. Viime vuosikymmenten aikana eniten mullistusta on tapahtunut telekommunikaation, medioiden, monikulttuurisuuden kasvun, kansainvälistymisen, ympäristömuutosten sekä arvomaailman muutosten myötä. (Kari & Heikkinen 2001, 55.)

4 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSONGELMA

Tutkimukseni tavoitteena on tutkia, miten yksilö kehittyy asiantuntevaksi luokanopettajaksi. Tutkimuskohteena ovat viisi luokanopettajaa, joilla on eri määrä työvuosia takana sekä omat kokemukseni opettajankoulutuksen aikaisista opetusharjoittelusta. Tutkimusaineistoina ovat luokanopettajien teemahaastattelut ja opetusharjoittelujeni aikaiset kenttämuistiinpanot sekä harjoitteluraportit. Tutkimukseni taustateorianäkökulmana käytän narratiivista tutkimustapaa. Tutkimusaineistoa peilaan tulkintateorioina toimiviin opettajan ammatillisen kehityksen vaiheteorioihin. Haluan tutkimuksellani selvittää, millainen asiantunteva luokanopettaja on ja miten asiantuntijuus kehittyy opettajankoulutuksen sekä työelämän aikana vaihteittain. Yksilökeskeisen kehittymisnäkökulman lisäksi huomioin tutkimuksessani myös opettajan kouluympäristöön läheisesti liittyvät sosiaaliset suhteet sekä niiden merkityksen ammatillisessa kehityksessä.

Tutkimukseni jakautuu kolmeen pääongelmaan:

1. Millainen on asiantunteva luokanopettaja?
2. Miten luokanopettajan asiantuntijuus kehittyy opettajankoulutuksen ja työelämän aikana?
3. Mitkä työyhteisön liittyvät ihmisryhmät tukevat luokanopettajan asiantuntijuuden kehittymistä ja miten?

5 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA

5.1 Narratiivisuus

Narratiivisuus-termin suomenkielisempi vastine on tarinallisuus, joka kuvaa tutkimusotteen luonnetta hyvin. Narratiivinen tutkimus viittaa kaikkeen tutkimukseen, jossa tarinaa hyödynnetään ymmärrysvälineenä. Tarina rakentuu alusta, keskikohdasta ja lopusta muodostaen juonen, joka on sen keskeinen elementti. (Hänninen 1999, 15, 20.) Narratiivisessa tutkimuksessa ei ole kuitenkaan kysymys pelkästään tarinoiden kertomisesta, vaan niiden syvällisemmästä olemuksesta ja mahdollisuudesta esittää laajempaa tietoa. Bathmaker (2010, 4) tuo esiin Clandinin ja Connollyn ajatuksen, että narratiivinen tutkimus on syvällisempää kuin pelkän tarinan kertominen, koska siinä on tavoitteena selvittää todellista, elettyä elämää. Harnettin (2010, 169) mielestä narratiiviset tarinat mahdollistavat pintaa syvemmälle menevän tutkimustyön, kyseenalaistavat vakiintuneita tulkintoja ja varmistavat, että tutkimuksessa huomioidaan erilaiset näkökulmat mukaan lukien sosiaalinen monimuotoisuus. Kun ymmärrys laajenee eri tasojen tutkimustiedolla, voi narratiivinen tutkimus mahdollistaa voimasuhteiden ja identiteettiin liittyvien asioiden monitahoisen tulkinnan. Tämä auttaa ymmärtämään ja tavoittelemaan parempaa sosiaalista maailmaa, mikä on usein asetettu kasvatuksellisen tutkimuksen päämääräksi.

Opettajien työtä koskevat tiedot ovat aikaan sekä paikkaan sidottua toiminnallista tietoa, joka muodostaa ajallisesti sekä juonellisesti etenevän kokonaisuuden. Tästä syystä sitä voidaan pääosiltaan pitää narratiivisena. Tätä näkemystä tukevat opettajatarinoiden sidokset perimmäisiin arvoihin sekä päämääriin. Myös vallankäyttö ja itsemääräämisoikeus esiintyvät usein opettajien tarinoissa. (Heikkinen 2004, 188.)

Narratiivinen tutkimus voidaan jakaa narratiivien analyysiin ja narratiiviseen analyysiin. Perttula (2009, 204) kuvaa Polkinghornen tekemää erottelua narratiivien analyysiin ja narratiivisen analyysin välillä. Narratiivien analyysissa aineistona on kertomuksia ja niitä analysoidaan luokitellen. Narratiivisen analyysin aineistoina ovat tapahtumat ja ihmisten toiminta, vain tutkimuksen tulokset esitetään kertomuksina.

Hyödynnän tässä tutkimuksessa molempia narratiivisen tutkimuksen analysointitapoja. Opettajien teemahaastattelut ja omien kenttäpäiväkirjojen tekstit sekä harjoitteluraportit muodostavat kertomuksia, joita analysoin luokittelemalla. Luokittelun jälkeen tyypittelen aineiston mallitarinoiksi, jonka esitän kaunokirjallistyyppisenä tarinana.

Kun tutkimukseen valitaan tarinanäkökulma, niin tarkasteltava ilmiö nähdään muuttavana, kontekstiin sidottuna ja merkityksen omaavana (Hänninen 1999, 93). Luokanopettajien ammatillinen kehittyminen asiantuntijoiksi liittyy olennaisesti kouluympäristöön sekä yhteiskuntaan. Opettajien kehitys on jatkuva prosessi, joka heijastuu oppilaiden saaman opetuksen kautta koko yhteiskuntaan.

5.2 Autoetnografisuus

Autoetnografia on etnografian alalaji. Autoetnografian nimi kertoo sen luonteesta: auto viittaa ihmiseen itseän ja etno kulttuuriin. Termit yhdistettynä se on kuitenkin kokonaisuus, joka kuvaa asioita laajemmin. Kuten etnografiassa, autoetnografiassakin tutkitaan sekä prosessia, että prosessin tulosta. (Ellis 2004, 31–32.)

Autoetnografia on tutkimustapa, jossa esiintyy vahvasti tutkijan omat kokemukset. Tutkija itse kuuluu myös tutkittavaan kohdejoukkoon. Autoetnografinen tutkija pohjaa tutkimustuloksensa vahvasti omiin kokemuksiinsa lisäten niihin muiden kohderyhmään kuuluvien kokemuksia. Tutkimusraporttiin tutkija kirjoittaa kokemuksensa minä-muodossa ja se on tyyliltään vapaamuotoisempaa kuin perinteinen tutkimusteksti, mikä tekee tekstin helposti luettavan. (Gergen & Gergen 2002, 14–15.)

Tämä tutkimus ei ole autoetnografinen, mutta siinä on autoetnografisia piirteitä. Kuulun luokanopettajaopiskelijana tutkittavaan kohderyhmään, joskin eroan haastatelluista, valmistuneista luokanopettajista pelkällä opiskelijastatuksellani. Omat kokemukseni ja ääneni tulee esiin erityisesti kuvattaessa opettajuuden kehitystä opettajankoulutuksen aikana. Oma opettajaopiskelijaroolini vaikuttanee merkittävästi myös tutkimuksessa käsiteltävien asioiden valintaan ja esille tuomiseen. Voi siis todeta, että toteutan tutkimukseni autoetnografisessa ilmapiirissä, vaikkei tuloksia varsinaisesti tulla esittämään tämän tutkimusotteen mukaisesti.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Tutkimuskohteen valinta ja tutkimuksen alkuvaiheet

Tämän pro gradu –työn aiheen valintaan johti vuosia kestäneet pohdintani instituutioissa ja työssä oppimisen eroista ja tuloksellisuudesta. Kymmenen vuotta työelämässä olleena ja siellä työssä oppimisen kautta eteenpäin päässeenä ja kehittyneenä arvostan työelämän kokemuksia. Työelämässä ollessa minulle muodostui kuva, että työssä oppineet asiantuntijat peittosivat taidoillaan ajoittain instituutioissa opiskelleet kollegansa. Tämä on saanut minut pohtimaan formaalin koulutuksen merkitystä. Eniten minua on omien opintojeni myötä alkanut kiinnostaa luokanopettajaksi tuleminen tie. Mitä opin opettajankoulutuslaitoksessa ja mitä työelämässä? Onko opettajankoulutuksesta merkittävää hyötyä ja jos on, niin millaista?

Käsittelin kiinnostukseni kohteena ollutta aihetta kandidaatintutkielmassani, jossa tutkin opettajien työssä oppimista. Ajatukseni oli jatkaa pro gradu –tutkimuksessa samaa aihetta. Koska olen aiheesta kiinnostunut, seurasin mielenkiinnolla myös omaa, käynnissä olevaa kasvuani opettajaksi pitäen opetusharjoittelujen aikana päiväkirjaa ensimmäisestä harjoitushetkestä lähtien. En ollut koskaan aiemmin toiminut luokanopettajana, joten tunsin olevani hyvä esimerkki siitä, miten noviisi aloittaa kasvun opettajuuteen. Sittemmin olen todennut, että pitkä elämän- ja työkokemukseni vaikuttanevat merkittävästi luokanopettajaksi kehittymiseeni, joten kokemuksiani ei voi suoraan verrata nuoren opettajaopiskelijan vastaaviin kokemuksiin.

Tutkimukseni alkuvaiheessa tutustuin aiheeseen liittyvään laajaan tutkimusmateriaaliin, jolloin kiinnostukseni siirtyi työssä oppimisesta ammatillisen kehittymisen alueelle. Aloin ymmärtää opettajien asiantuntijuuden, opettajuuden erikoislaatuisuutta ja halusin suunnata tutkimukseni sen kehittymisen tutkimiseen.

Haastateltuani tutkimuksessa mukana olleita luokanopettajia vahvistui minulle ajatus vaiheteorioiden hyödyntämisestä. Eripituisten työurien tehneiden luokanopettajien tarinat muodostivat selkeästi kertomuksen vaiheittain tapahtuvasta kasvusta ja kehityksestä. Narratiivisen tutkimusotteen keskeinen hyväksikäyttö tuntui luonnolliselta tutkimuksen aineiston, aiheen ja sisältömuodon perusteella.

Koska vaiheteorioita on kritisoitu muun muassa siitä, että ne keskittyvät tutkimaan enemmän yksilön kehitystä kuin sosiaalisten suhteiden vaikutusta yksilön kehitykseen, halusin ottaa tutkimukseeni mukaan myös luokanopettajan työhön liittyvien ihmisten merkityksen opettajien kehityksen kasvussa. Toinen syy kanssakulkijoiden mukaan ottamiseen oli näkemys, että hyvässä narratiivisessa tutkimuksessa osoitetaan, miten ihmisten elämään vaikuttaa kaksi puolta: sosiaaliset rakenteet sekä henkilön oma toiminta (Waller 2010, 66).

Muut opettajan kehitykseen vaikuttavat tekijät kuten esimerkiksi ammattiin liittyvät lisäkoulutukset, työympäristö ja yhteiskunnan muutokset on rajattu tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Ainoastaan joissakin opettajien kommenteissa on viitteitä näistä aihepiireistä. Ajallisesti tutkin opettajan kehitystä opettajankoulutuksen aloituksesta työuran viimeisiin vuosiin asti. Tästä syystä tutkimuksesta on joitakin mainintoja lukuun ottamatta rajattu ulkopuolelle koulutusta edeltävät sekä työuran jälkeiset elämänvaiheet.

6.2 Teemahaastattelu ja kenttäpäiväkirjat tutkimusvälineinä

Teemahaastattelu on haastattelumalli, jossa haastattelukysymyksillä ei ole tarkkaa muotoa ja järjestystä. Tutkija on etukäteen määritellyt aihepiirit eli teema-alueet, joista hän esittää kysymyksensä. Haastattelua tehdessään tutkija tarkistaa, että kaikki aihealueet tulee käytyä läpi. Aiheiden käsittelyn laajuus ja järjestys vaihtelee eri haastatteluissa. (Eskola & Vastamäki 2007, 27–28.) Olennaisinta on, että tutkija valitsee haastatteluunsa sellaiset teemat, jotka ovat tutkimuksen kannalta merkityksellisimpiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75).

Valitsin tutkimukseni toiseksi tutkimustavaksi teemahaastattelun pohtiessani parhaita tapaa selvittää tutkimuskohdettani. Olin tutustunut tutkittavaan aihealueeseen ja teemahaastatteluun jo kandidaatintutkielmani aikana. Onnistuin mielestäni saamaan teemahaastattelulla hyvin tietoa tutkittavasta aiheesta tehdessäni kandidaatintutkielmaa, mikä kannusti minua käyttämään samaa tutkimustapaa myös pro gradu -työssäni.

Ennen tutkimuksen haastatteluja olin tutustunut opettajien työssä oppimiseen, jonka olin alun perin ajatellut olevan tutkimukseni aihe. Tutkimuksia ja kirjallisuutta lukiessa huomasin kuitenkin, että opettajien kohdalla työssä kehittyminen merkitsee opettajuuden kasvua. Tästä syystä rakensin haastattelun sisällön niin, että teemat liittyivät sekä työssä oppimiseen että opettajan ammatilliseen kehittymiseen. Tein teemahaastatteluja varten teemarunгон, joka sisälsi pääluokkia ja niiden alle kuuluvia alaluokkia (Liite 1). Ajatuksenani oli käyttää teemarunkoa Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 66–67) näkemysten lailla haastattelun tukena, ei orjallisesti noudatettavana kysymyslistana.

Tutkimuksen toisena tutkimusaineistona ovat omat, opetusharjoittelujeni aikana kirjoitetut kenttäpäiväkirjat sekä harjoitteluraportit. Opettajien urakehitystä tutkittaessa keskeisintä on, miten opettajat ovat itse kokeneet ja tunteneet ammatillisen kehityksen (Syrjälä 1994, 59). Tutkimusta tehdessä tunsin, että teemahaastattelujen lisäksi saisin esiin vielä syvemmät tuntemukset luokanopettajan alkuvaiheista hyödyntäessäni omia kirjoituksiani. Olin kirjoittanut tuntemukseni ja ajatukseni harjoittelujen yhteydessä, joten tekstit loivat tiettyihin opetushetkiin ja opettajan kehittymisvaiheisiin sidoksissa olleen kuvan. Oletin tekstieni tuovan yksityiskohtaisemman ja ehkä vahvemmin tilanteisiin sidotun, tunnepohjaisen lisän tutkimukseeni.

6.3 Teemahaastatteluaineiston keruu

Haastattelin tutkimustani varten viittä luokanopettajaa. Halusin haastatteluihin mukaan eripituisia uria tehneitä luokanopettajia, jolloin oletin saavani erilaisia näkemyksiä sekä kokemuksia. Kaikkia haastateltavia koskeneeksi kriteeriksi asetin, että heidän tuli olla koulutukseltaan luokanopettajia.

Etsin haastateltavia kontaktiverkostoni kautta, jolloin minulla oli käsitys myös heidän koulutuksestaan ja uran pituudesta eli sopivuudesta tutkimukseeni. Kaikki pyytämäni luokanopettajat suostuivat haastattelupyyntööni. Jokainen haastateltu opettaja on minulle tuttu entuudestaan, mutta kukaan heistä ei kuulu lähipiiriini. Haastatellut opettajat työskentelevät kolmella eri paikkakunnalla. Miehiä haastatelluista on kaksi ja naisia kolme. Yksi työskentelee erityisopettajana, muut luokanopettajina.

Haastattelut suoritettiin 21.4.–16.5.2011 välisenä aikana. Yksi haastatteluista tehtiin minun kotonani, muut luokanopettajien omissa luokissa. Kaikissa haastatteluissa tunnelma oli rentoutunut ja haastattelun keskeyttäviä häiriöitä esiintyi vähän. Pyrin antamaan haastateltavalle mahdollisuuden kertoa teemaan liittyvistä asioista vapaasti. Jokaisen haastattelun sisältö ja asioiden käsittelyjärjestys oli erilainen. Teeman mukaisen tutkimusaineiston saamisen varmistin tarkistamalla haastattelun aikana, että listassa olleet asiat oli käyty haastattelussa läpi. Nauhoitetut haastattelut kestivät 45-65 minuuttia. Ennen haastattelua haastateltaville kerrottiin aiheen sisältö. Kahdelle haastateltavalle lähetettiin haastattelusta enemmän lisätietoja ennakkoon, koska toinen heistä oli näitä pyytänyt.

6.4 Kenttäpäiväkirja- ja harjoitusraporttiaineiston keruu

Toisena aineistona toimineiden omien kenttäpäiväkirjojeni ja harjoitteluraporttieni kirjoittaminen tapahtui opettajankoulutukseeni liittyvien opetusharjoittelujen aikana sekä niiden jälkeen. Tein

lukuvuoden 2010–2011 aikana neljä erillistä opetusharjoittelujaksoa, jolloin kirjoitin tuntemuksiani kenttäpäiväkirjaan. Opetusharjoittelujaksojen päätyttyä tein opintoihin kuuluvat harjoitteluraportit, joita myös hyödynsin tutkimusmateriaalina.

Kirjoitin kenttäpäiväkirjoihin päivittäin ajatuksiani ja tuntemuksiani opetustunteja ennen ja niiden jälkeen. Kukin kirjoitus kuvaa tarkasti juuri sen tilanteen tunnetta sekä ajatusta. Harjoitteluraportit olen kirjoittanut hyödyntäen kenttäpäiväkirjojen tekstejä lisäten niihin enemmän pohdintaa harjoitteluun liittyvistä tavoitteista ja opettajuuteni kasvusta. Harjoitteluraportit kuvaavat siten laajempia ajatuksiani päiväkirjamerkintöjen esittäessä yksittäisiä tunnetiloja.

6.5 Aineiston analyysi

Aloitin aineiston käsittelytavan miettimisen ja alustavan analysoinnin teemahaastatteluja tehdessä. Haastatellessani luokanopettajia huomasin melko pian, että haastattelujen tuloksena minulle alkoi syntyä tarinoita opettajien ammatillisesta kehityksestä. Selkeä tarinallisuus johdatti minut käyttämään narratiivista otetta tutkimukseni taustateoriani.

Sisällöllisesti huomasin ensimmäisten haastattelujen koskevan enemmän ammatillista kehittymistä kuin työssä oppimista, minkä johdosta päädyin keskittymään opettajan asiantuntijuuden eli opettajuuden kasvun käsittelemiseen. Tästä syystä osa teemahaastattelun teemoista, kuten erilaiset työssä oppimisen tavat jäivät käsittelemättä useimpien haastateltavien kanssa. Päädyin ratkaisuun kuunneltuani opettajien kertomuksia uravuosien aikana tapahtuneesta kehitymisestä, jossa työssä oppimisen tavat eivät olleet merkittävässä roolissa.

Haastattelujen jälkeen, seuraavan kuukauden aikana litteroin kaikki digitaalisesti äänitetyt haastattelut kirjalliseen muotoon, minkä aikana materiaalista nousi esiin selkeästi joitakin yhtäläisiä piirteitä. Myös tarinallisuus oli vahvasti mukana jokaisessa syntyneessä haastattelutarinassa.

Ennen haastatteluja olin tutustunut pintapuolisesti vaiheteorioihin. Teoriat olivat mielestäni mielenkiintoisia, mutten ajatellut niiden sopivan tulkintateorioikseni. Haastatteluja ja litterointia tehdessä aloin kuitenkin huomata, miten jokaisen haastateltavan tarina muodosti oman tarinan sekä pienen osan isompaa tarinaa, joka noudattelisi vaiheteorioiden kulkua. Haastattelujen päätyttyä palasin tutkimaan vaiheteorioita syvemmin ja päätin valita ne tulkintateorioikseni. Luin ja tutkin eri vaiheteorioita muodostaen niistä kokonaiskuvan, miten opettajuuden kehitys tapahtuu opettajankoulutuslaitoksesta eläkeikään asti. Tämän jälkeen palasin lukemaan haastattelutekstejä. Jotta tavoite asiantuntijuuden saavuttamisesta olisi selkeä, selvitin ensimmäisenä millainen on

hyvä, asiantunteva luokanopettaja. Tällöin pystyisin vertaamaan, miten tarvittavat taidot kehittyisivät matkan varrella, kun tavoite asiantuntevasta luokanopettajasta on tiedossa.

Lukemieni vaiheteorioiden pohjalta pystyin näkemään kustakin haastattelusta sekä omista kenttämuistiinpanoistani ja raporteistani ne kohdat, jotka liittyivät opettajuuden kehittymisen eri vaiheisiin. Tämän narratiivisen strukturoinnin avulla muodostin kaikesta tutkimusmateriaalista ajallisesti kulkevan janan opettajan ammatillisesta kehittymisestä opiskelun ja uran aikana. Janan eri jaksoiksi muodostuivat: aika opettajankoulutuslaitoksessa, ensimmäiset työvuodet, vakiintumisajan työvuodet sekä viimeiset työvuodet. Eri vaiheiden hahmottamisen jälkeen palasin takaisin vaiheteorioihin, ja muodostin yhdistämällä niitä sekä tutkimusmateriaalia opettajuuden kehityksestä kertovan kokonaisuuden.

Luokanopettajien ammatillista kehittymistä tarkentaakseni palasin vielä tutkimusmateriaaliini tutkimaan opettajien kehittymiseen vaikuttavia sosiaalisia suhteita. Tutkimusmateriaalia ja teorioita yhdistämällä muodostui kuva luokanopettajien kanssakulkijoista, joilla on selkeä merkitys opettajuuden kehityksessä.

Analyysivaiheen jälkeen siirryin tekemään synteisiä, johon halusin liittää kaikki analyysivaiheen tuotokset yhdeksi kokonaisuudeksi. Koska tarinallisuus oli tehnyt minun vaikutuksen niin haastattelujen aikana kuin muiden tutkimuksia lukiessa, päädyin tuottamaan synteisin kerronnallisoin keinoin. Mitä ilmeisimmin käytin esikuvanani Hannu L. T. Heikkisen eri kertomustuotoksia, joita olin tahtomattani jäänyt lukemaan pitkiksi ajoiksi tutkimukseen liittyvää kirjallisuutta tutkiessani. Kuten Heikkinen (2004, 180) toteaa, narratiivinen tietämistapa selittää ja kuvaa inhimillistä toimintaa ymmärrettävästi juonellisena tapahtumaketjuna. Synteesikertomusta varten olin kerännyt analyysia tehdessä tutkimuskysymyksiini liittyneitä asioita, joista muodostin karkean juonikuvan. Juonikuvaa sekä aiottuja sisältöjä käyttäen rakensin mummin tarinan, joka sisältää erilaisia kokemuksia asiantuntevasta luokanopettajasta, opettajien ammatillisesta kehittymisestä sekä opettajan kehittymiseen vaikuttavista sosiaalisista suhteista. Tarinan rakennusaineina olivat tutkimusaineisto sekä taustateoriat.

7 TUTKIMUSTULOKSET

Opettajan työtä ei opita hetkessä, vaan opettajuus kehittyy vuosien kuluessa alkaen opettajankoulutuslaitoksesta päättyen viimeisiin työvuosiin. On tärkeätä ymmärtää, että jatkuvalla itsensä kehittämishallinnalla on keskeinen rooli opettajuuden kasvussa. Myös Pickle (1985, 55–59) korostaa omassa opettajaksi kehittymismallissaan yksilön halua kehittää jatkuvasti omaa osaamistaan ja itseään sekä elämäntutkimustaan. Tällainen jatkuva kehitystarve ja -halu näkyivät vahvasti myös haastateltujen – niin lyhyemmän uran kuin pidemmän uran tehneiden – luokanopettajien puheenvuoroissa.

Ei siinä (=kuinka tilanteita hallitsee) varmaan ikinä voi olla liian hyvä. Onhan tää ainaista semmosta kehittymistä. Mä jotenkin toivon että tietyllä tapaa tää eka vuos ois se raskain, koska siinä täytyy ekan kerran käydä ne kaikki asiat. Et varmasti totta kai tulee vielä ihan uutta eteen vaikka kymmenen vuodenkin päästä, mutta sit kuitenkin kun suurin osa on sitä semmosta, että hei mulla on ollut tällöinen tilanne tai mä oon opettanut tän viidennen luokan biologian kokonaan nyt jo kertaalleen, niin että on niin kuin joku havainto niistä asioista. Kyähän sitä varmaan joka osa-alueella on sitä, missä vois kehittyä ja niin kuin haluaakin kehittyä. (Luokanopettaja, vuoden opettajana.)

Joka syksy aloittaa niin kuin nöyrin mielin, että koskaan ei oo valmis. Tässä aina oppii uutta, ei koskaan voi sanoa, että tämän asian minä tiedän, vaan aina tulee sitä uutta ja joutuu miettimään ja pohtimaan asioita vähän uudelta kantilta. Ja sehän tässä onkin se hieno asia. (Luokanopettaja, 40 vuotta opettajana.)

7.1 Asiantunteva luokanopettaja

Tutkimuksessa mukana olleilta luokanopettajilta kysyttäessä, millainen on hyvä luokanopettaja, hyvä asiantuntija vastaukseksi tuli erilaisia kuvauksia ja adjektiiveja. Jokainen haastateltava muodosti omanlaisensa kuvan hyvästä asiantuntijasta. Muutama totesi asiaa pohtiessaan, että mietti vastaustaan sitä kautta, että millainen opettaja itse haluaisi tai ei haluaisi olla. Parissa vastauksessa näkyi myös viitteitä Isbergin (1996) esittämästä opettajan kehittymismallista, jossa opiskelijat etsivät vahvistusta opettajan rooliinsa ensin itsestään ja sen jälkeen oppilailtaan. Tällöin opettaja muodostaa lopullisen näkemyksen omasta asiantuntijuudestaan oppilaiden suoritusten perusteella. Tämän mallin mukainen ajattelu vahvistaa käsityksen siitä, että opiskelijan käsitys

itsestään opettajana pohjautuu omiin koulukokemuksiin, millainen opiskelija on itse ollut oppilaana. (Perkkilä & Widjeskog 2008, 57.)

Ensinnäkin, jos mä itestäni puhun, niin musta mulla on aina ollut aika samanlainen käsitys siitä, että millainen opettaja mä haluaisin olla. Tai että ainakaan sellainen en halua olla, josta itsellä oli ehkä joku ikävä kokemus tai jotain tällaista. (Luokanopettaja, 11 vuotta opettajana.)

Haastateltujen yksilöllisistä vastauksista pystyi kuitenkin hahmottamaan, että eniten arvostettiin hyviä vuorovaikutus- ja kasvatustaitoja. Kaikkien vastauksista muodostui kuva asiantuntevasta luokanopettajasta, joka osaa neuvotella, jaksaa kuunnella ja on valmis kohtaamaan erilaisia ihmisiä.

Alakoulun opettaja, luokanopettaja on mun mielestäni ensisijaisesti ihmissuhdetyöntekijä tänä päivänä. Sitä ei pidä sotkea mihinkään muuhun liiaksi, mihinkään sosiaalityöntekijään tai poliisiviranomaiseen, kyllä se opettaja edelleen on. Opettaja on niin kuin kasvattaja ennen kaikkea. Se pitäis jotenkin vaan vielä tämmöisessä muuttuvassa yhteiskunnassa tuoda esiin. Että ei se kokeiden pitäminen alakoulun puolella auta kauhean pitkälle, vaikka kuinka pidettäisiin. Jossain mielessä hyvin kokonaisvaltaista kasvatustyötä, opettajan työ. (Luokanopettaja, 11 vuotta opettajana.)

Haastateltujen luokanopettajien luoma kuva hyvästä luokanopettajasta vastasi hyvin Silfverbergin (2004, 102–109) aineenopettajakoulutukseen hakeutuvien opiskelijoiden keskuudessa tehtyä tutkimusta. Silverberg kysyi vuonna 2003 opiskelijaksi hakeneilta, mitä opettajantehtäviin soveltuvuus edellyttää. Tutkimuksen mukaan aineenopettajakoulutukseen hakeutuneiden mielestä tärkeimpiä piirteitä olivat kasvattajuutta tukevat persoonalliset piirteet kuten esimerkiksi kärsivällisyys, erilaisuuden hyväksyminen ja arvostaminen, taito toimia kasvattajana, turvallisuus ja luotettavuus sekä oikeudenmukaisuus.

Tutkimuksessani esitettiin toiseksi eniten mainintoja jämäkästä ja napakasta opettajasta, joka pystyisi johtamaan luokkaa tasapuolisesti. Tällainen toiminta varmistaisi oppilaille turvallisuuden, jonka muutama haastateltava mainitsi erikseen hyvän luokanopettajan ominaisuudeksi.

Tynjälä (2006, 105–107) esittää opettajan asiantuntijuuden koostuvan neljästä osa-alueesta: substanssitudon, kasvatustiedon, itsesääteilytiedon ja ammattietiikan hallinnasta. Näiden neljän osa-alueen tulee kytkeytyä toisiinsa kiinteästi, jolloin ne muodostavat opettajan toimintaperustan. Hyvän luokanopettajan tunnusmerkkejä kertoessaan haastatellut luokanopettajat toivat esiin ominaisuuksia, jotka liittyivät kasvatukseen ja itsesääteilytiedon sekä ammattietiikan hallintaan. Kukaan haastateltavista ei korostanut substanssitudon hallintaa. Joissakin vastauksissa mainittiin

ainekohtaisen tietouden tärkeys, mutta samalla korostettiin myös sen toisarvoisuutta kasvatustyöhön nähden.

Kyllä mä nykyään näen opettajan työn ennen kaikkea kasvattajana. Edelleenkin se opettaminen tulee siinä vasta kakkosena, koska semmosta lasta, joka ei osaa käyttäytyä ja ei pysty koulussa olemaan, niin eihän sitä voi opettaakaan. Tavallaan se poissulkee sen saman tien. Ettei semmonen voi ottaa vastaan mitään, jos ei se kykene edes käyttäytymään. (Luokanopettaja, vuoden opettajana.)

Tämä tutkimuksen haastattelutulos on yhtenäinen myös Toomin hiljaisen tiedon tutkimusten kanssa. Asiantuntijuuteen liitetty hiljainen tieto ilmenee opettajan työssä pedagogisen suhteen, opetukseen sisältöön liittyvän suhteen ja didaktisen suhteen ylläpitämisenä. Toomin tutkimusten mukaan hiljainen tieto korostuu erityisesti opettajan ja oppilaan välisessä pedagogisessa suhteessa sekä oppilaan opiskelun ja opettajan välisessä didaktisessa suhteessa. Sen sijaan opettajan ja opetuksen sisällön välinen suhde ei korostunut Toomin tutkimuksissa. Tutkimustuloksen johdosta Toom päätyi toteamaan, että tulos saattanee johtua siitä, että pedagogista ja didaktista suhdetta rakennetaan konkreettisesti opetuksen vuorovaikutuksessa. Opetussisältöön liittyvät haasteet opettaja kohtaa jo valmistellessaan tuntia. Toisaalta Toom toteaa, että opettajan työssä keskeisintä voidaan ajatella olevan pedagoginen ja didaktinen vuorovaikutus, ei ainesisältöihin liittyvät yksityiskohdat. (Toom 2008, 164, 180.)

Tottakai hyvälle opettajalle se oppilas tulee aina kuitenkin ensimmäisenä. Se ei nyt oo kaikkein olennaisinta, että ehditäänkö vaikka historiassa jokaikinen kappale käydä, vaan että onks nyt jotain lapsen kannalta olennaisempaa, mitä voi tehdä siinä työssään. (Luokanopettaja, vuoden opettajana.)

7.2 Tie opettajankoulutuslaitoksesta eläkepäivien kynnykselle

7.2.1 Opettajankoulutuslaitoksessa kohti opettajuutta

Heikkisen (2002, 101) mielestä opettajana toimiminen on tietynlainen olemisen tapa sekä sosiaalinen rooli. Tästä syystä opettajankoulutuskin on jotakin muuta kuin pelkän tutkinnon suorittamista. Opettajankoulutuksen aikana opiskelija rakentaa omaa minuutta niin yksilönä kuin opettajana.

Yksilön kasvun lisäksi tuleva opettaja tarkastelee myös suhdettaan opettajien ammattikuntaan kysymyksillä: ”Kuulunko minä tähän opettajien yhteisöön?” ja ”Missä mielessä olen samanlainen kuin muut tai missä mielessä erilainen?”. Ammatillinen identiteetti rakentuu näin yksilön ja yhteisön välisessä vuorovaikutuksessa. (Heikkinen & Huttunen 2007, 21.)

Oma ammatillinen identiteettini vahvistui ensimmäisen opetusharjoitteluni myötä, kun etsin vastausta kysymykseen: ”Sovinko minä opettajaksi, kuulunko opettajien yhteisöön?”.

Tärkein oppimani asia oli, että opettajan työ on mielekästä ja että se on sellaista, mitä todellakin haluan tehdä seuraavat vuodet! Oli helpottavaa huomata, ettei joutunut pettymään, vaan opetuskokemus jopa ylitti odotukseni. (Luokanopettajaopiskelija, ensimmäisen harjoittelujakson jälkeen.)

Picklen (1985, 55–59) ja Niemen (1989, 65–99) mielestä opettajien koulutus tulee perustaa kolmen kehitettävän alueen pohjalle: ammatillisten taitojen, persoonallisuuden ja kognitiivisten taitojen. Ammatillisiin taitoihin Niemi (1989, 82–93) sisällyttää opetusprosessin suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin. Ammatilliset taidot omaava asiantuntija eroaa ammattitaidottomasta noviisista taidoillaan. Tavoitteena ammatillisissa taidoissa on kehittyä teknisestä taitajasta omaa kasvatustilannetta soveltavaksi opettajaksi. Omista, ensimmäisen opetusharjoittelun aikaisista kommentteistani voi huomata, miten huomio on alussa keskittynyt hyvinkin pieniin, yksittäisiin, teknisiin taitoihin.

Käytännön ohjeistamisen kannalta huomasin, miten opettaja ohjeisti aina pitämään tavarat pois tai ottamaan esiin. Tärkeitä pieniä asioita, jotka edesauttavat opetuksessa mukana pysymistä. Nyt tuntuu, että tuollainen ohjeistus ei vielä luonnistu minulta. (Luokanopettajaopiskelija observoituaan toisten opettajien pitämiä tunteja, ilman yhtään omaa opetustuntia.)

Tuntien valmistelussa on yllättänyt se, että miten paljon aikaa niihin saa kulumaan. Tiesin, että niihin menee aikaa – mutta silti. (Luokanopettajaopiskelija ensimmäisen itse pidetyn opetustunnin jälkeen.)

Perkkilän ja Widjeskogin (2008, 58) mielestä opettajaksi kehittymisen ensimmäinen vaihe sisältää tietoisuuden lisäämisen omasta toiminnasta ja käyttöteoriasta. Kun opiskelija ymmärtää, millainen hän on opiskelijana ja opettajana, niin hän ei jäljittele ja vain miellytä ohjaavia opettajia joko tietoisesti tai tiedostamattaan. Niemi (1989, 82–93) korostaa myös oman tyylin löytämistä ulkokohtaisen jäljittelyn sijasta kuvatessaan persoonallisuuden kehittymistä. Pickle (1985, 56) vastaavasti korostaa itsetuntemuksen tärkeyttä persoonallisten ominaisuuksien kehityksessä. Kun opiskelija tuntee itsensä, on hänellä mahdollisuus ymmärtää toisia. Muutama tutkimuksen opettaja mainitsi haastattelussaan, miten oma opetustapa oli muuttunut alussa olleesta jäljittelystä oman näköiseksi tyyliksi.

Mä muistan kun mä oon ollut ihan nuorena sijaisena, niin mähän yritin ehkä täyttää sellaisia, miten mä olin nähnyt, miten toiset opettajat vaikka vetävät tunteja. Niin mähän yritin enempi varmaan opettaa samalla lailla kirjoista asioita ja hallita sitä luokkatilannetta. Mutta sitten taas (luokanopettaja)opintojen

jälkeen, mä niin kuin ajattelin, että mulla on enempi valmiuksia ja halua kokeilla erinäköisiä opiskelumenetelmiä. (Luokanopettaja, 11 vuotta opettajana.)

Kysyttäessä haastatteluun osallistuneilta luokanopettajilta opettajankoulutuksen merkityksestä korostuivat kommentit, jotka liittyivät opettajaidentiteetin kehittymiseen. Tämä poikkesi Opettajat oppivat – töitä tehdessään -kandidaatintutkielmani tuloksesta, jossa aineopettajien kuvaukset opettajankoulutuksen merkityksestä eivät sisältäneet mainintoja opettajaidentiteetin kehityksestä (Nurminen 2009, 12, 26). Tähän omissa tutkimuksissani esiintyneeseen luokanopettajan ja aineopettajan eroon erään selityksen antoi selkeästi yksi tämän tutkimuksen haastatelluista luokanopettajista.

Ehkä luokanopettajakoulutuksessa on myös se etu, että siinä koko opiskeluaika tiedetään se päämäärä. Että sitten taas aineopettajat tai muut, niillä ikään kuin se opettajaidentiteetti ei varmaan tuu niin vahvasti kuin mitä se tulee luokanopettajapuolella, jossa kaikki ajatellaan sen kautta, että sitten kun olet opettajana niin. Tavallaan, että se on semmoinen, että kaikki tietää, mihin suunnataan. (Luokanopettaja, vuosi opettajana.)

Heikkisen (1999, 290) mielestä on hyödyllistä, että opiskelijat oppivat opettajankoulutuksessa hahmottamaan opettajuuden identiteetin sekä sen, kuinka koulutus on persoonallisten ja kollektiivisten identiteettien tuottamista. Tämä edesauttaa opiskelijaa tunnistamaan opettajuuteen liittyviä kysymyksiä ja ongelmia sekä antamaan vastauksia kysymyksiin: ”Millainen on hyvä opettaja?” ja ”Miten sellaiseksi tullaan?”.

Opettajan ammatillinen identiteetti muodostuu persoonallisen ja kollektiivisen identiteetin suhteesta. Kollektiivinen identiteetti vastaa kysymykseen: ”Keitä me olemme?”, kun persoonallinen identiteetti vastaa kysymykseen: ”Kuka olen?”. Opettajan ammatillinen identiteetti vastaa kysymykseen: ”Kuka olen opettajana?”. Tällöin yksilö pohtii, mitä pitää tärkeänä, miten haluaa oppilaidensa identifioituvan ja mitä haluaa opettajana saada aikaan. (Heikkinen 1999, 284–285; Kari & Heikkinen 2001, 48–49.) Neljännen harjoittelujakson jälkeen kirjoitetussa raportissa pohdin keskeisesti vastausta kysymykseen, kuka ja millainen olen opettajana.

Tämän kuuden viikon jakson aikana jouduin pohtimaan usein omaa opettajuuttani – sitä, millainen opettaja haluaisin olla ja millainen opettaja harjoittelun aikana olen. Eniten minua mietitytti koko harjoittelun ajan luokan hallinnointityylini. Niin kuin varmaan kaikki opettajat toivoisivat: haluaisin olla karismaattinen opettaja, jonka läsnäolo ja opetustyyli saisi oppilaat keskittymään tunnilla. No, näin ei kuitenkaan ole, vaan jouduin pitämään kuria komentamalla ja uhkailemalla. Välillä huomasin huutavani mökön keskellä. Ilman tulosta. Omaan persoonaani sopii mielestäni paremmin rento opetusote ilman kovia kommenteluita. Jouduin vain karusti toteamaan, että välillä pehmeä tyyli johti kaaostilanteisiin, joissa kenelläkään ei ollut enää hyvä olla. Muutamissa tilanteissa sain kurin

palautettua möreällä komennuksella, mikä siis tuotti toivotun tuloksen. Tämä kuitenkin johdatti minut miettimään oikeanlaisen tuntitilanteen laatua: Millä saisi rennon, sallivan ja positiivisen ilmapiirin ilman tilanteen hallinnan menettämistä? En haluaisi perustaa omaa opetustani uhkailuun ja komenteluun, mutta huomasin myös sen, mitä luokan hallintavalta teki minulle. Opetus tuntui luistavan hyvin, kun valta oli minulla – kun se oli mölyävällä luokalla, niin tuntui kaaosmaiselta, epämiellyttävältä. (Luokanopettajaopiskelija, neljännen harjoittelujakson jälkeen.)

Niemi (1989, 84–85) lisää opettajan identiteettipohdintaan kuka olen opettajana –kysymyksen lisäksi kysymykset mikä on merkitykseni kasvatustyössä, miten haluan kehittyä ja mihin pyrin ammatissani. Hän korostaa, että opettajankoulutuksessa ei ole tarkoitus, että opettajien pitäisi kasvaa samanlaisiksi. Sen sijaan oleellista on, että opettaja oppii näkemään itsensä aktiivisena ja vastuullisena toimijana. Pitkän työuran tehneen haastateltavan vastaus kysymykseen, millainen on hyvä luokanopettaja, kuvaa hyvin työn vastuullisuutta.

Hän on tietysti myös semmoinen vastuunkantaja, vastuussa siitä, että lapset oppivat ne asiat, saavat mahdollisimman hyvän pohjan tuleville vuosille. Vastuunkanto on varmaan aika iso osuus tässä opettajan työssä. (Luokanopettaja, 40 vuotta opettajana.)

Väisäsen ja Silkelän (2000, 25) mukaan opettajaidentiteetin kehittymiseen liittyy tietoisuus omista arvoista sekä asenteista. Niemi (1989, 79) korostaa samaa asiaa painottaen tietoisuutta työhön liittyvien arvojen ja asenteiden muodostumisesta sekä niissä tapahtuvista, mahdollisista muutoksista. Arvomaailman merkityksen voi kohdata hyvin jo opetusharjoittelujen aikana, kuten minulle kävi.

Harjoittelun aikana itselleni vahvistui käsitys opettajan vallasta ja vastuusta oppilaita kohtaan. Varsinkin opetustunteja seuratessa huomasin, miten paljon opettaja vaikuttaa omalla käyttäytymisellään ja vallankäytöllään oppilaisiin. Parhaiten tajusin asian merkityksen, kun mietin, millaisen opettajan haluaisin omille lapsilleni. (Luokanopettajaopiskelija, kolmannen harjoittelujakson jälkeen.)

Niemi (1989, 83) katsoo, että opettajien koulutuksen yhtenä tavoitteena tulisi olla opettaja, jolla on oma kasvatustilafilosofia ja sisäistetty, perusteltu näkemys opetuksesta sekä sen luonteesta. Niemen mukaan tähän kuuluu myös se, että opettaja tiedostaisi oman työnsä merkityksen yhteiskunnassa. Pickle (1985, 56) puhuu vastaavasti omassa opettajaksi kehittymismallissaan esoteerisen tietämyksen kasvattamisesta opettajan ammatillisia taitoja kehitettäessä. Opettajankoulutuslaitoksessa näitä taitoja aletaan harjoitella varsinkin syventävillä kursseilla, joilla opiskelijat pohtivat filosofisia näkemyksiä ja tekevät omaa tutkimustyötään.

Niitä periaatteita, jonka pohjalle se opettajuus perustuu, niin niitä mä kyllä tykkäsin tosi paljon pohtia siellä OKL:ssä. Ei oo välttämättä sen jälkeen tullu niin pohdittua niitä omia arvoja sitten enää uudestaan niin tietoisesti kuin OKL:ssä. (Luokanopettaja, 2 vuotta opettajana.)

Opiskelijan opettajuuteen liittyvät kokemukset sekä tuntemukset voidaan jakaa kahteen osaluokkaan. Kokemuksellisen tietämisen ydinosa on luonteeltaan syvä ja henkilökohtainen, minkä opiskelija pyrkii säilyttämään sellaisenaan. Ytimeä loitompana on ns. suojavyö, joka koostuu sellaisista käsityksistä, joihin voidaan helpommin vaikuttaa. Voimakas oppimiskokemus saattaa johtaa opiskelijan ristiriitatilanteeseen, jossa hänen oma tietämys ei vastaa todellisuutta. Seurauksena voi olla tällöin hämmennys, vastarinta tai negatiiviset tunteet. Mitä enemmän uusi kokemus koskettaa opiskelijan kokemuksellisen tietämisen ydinosaa, sitä voimakkaampi oppimiskokemus syntyy. Opettajaopiskelijan kehittymisen edellytyksenä on, että hän tiedostaisi omat uskomuksensa opettajuudesta. (Perkkilä & Widjeskog 2008, 52.)

Muutamana kaaostilanteen aikana tulin pohtineeksi poikkeuksellisesti hampaista kiristellesäni, että ”jos tämä olisi tällaista joka tunti, niin ei sitä jaksaisi!”. Tämä ajatus vähän sokeerasi, koska tähän asti olen aidosti nauttinut opettamisesta ja olen tuntenut tehneeni oikean, uuden uravalinnan. Onneksi nuo negatiiviset kokemukset voi kuitenkin laskea vain muutamalla sormella, ja muuten harjoittelu tuntui jälleen mukavalta. Sain kuitenkin mielestäni hyvän näkemyksen ainakin yhdestä opettajuuden varjopuolesta. (Luokanopettajaopiskelija, neljännen harjoittelujakson jälkeen.)

Opettajana toimimisessa vaikuttaa vahvasti se, mitä olemme. Elämän kokemukset, tausta ja elämäntapa muovaavat toimintaa ja heijastuvat opetustyön toteuttamisessa. Koska opettajana toimimista ei voi erottaa opettajan persoonasta erilleen, on opettajankoulutuksessa huomioitava opettajuuden kehitys persoonan kehittymisenä. (Goodson 1992, 114–120.) Raymondin, Buttin ja Townsendin (1992, 150-159) opettajien keskuudessa tekemät narratiivisten elämäntarustusten tutkimukset vahvistavat, että ennen opettajankoulutusta tapahtuvilla kokemuksilla on merkittävä vaikutus opettajien ammatillisessa kehittämisessä. Kokemukset auttavat opettajaa rakentamaan vankkaa tunneperäistä ja moraalista perustaa, joka auttaa häntä ammatillisen identiteetin rakentamisessa.

Itse aloitin luokanopettajaopintoni 36-vuotiaana, pitkän uran liikealalla tehneenä, mikä vaikuttanee vahvasti omaan ammatilliseen kehittämiseeni opettajana.

Olen kovasti pohtinut koulun konservatiivisuutta. Olin jotenkin naivisti ajatellut, että koulumaailma olisi kovin erilaista kuin silloin ennen, minun aikani – mutta yllätyksekseni huomasin siinä olevan paljon samaa kuin 30 vuotta sitten: tilat,

tietokoneiden vähäinen käyttö, melko tiukka kuri, uskonnon opetus... Lukiessani Keltinkankaan Temperamenti & koulumenestys –kirjaa oivalsin, että osalle oppilaista konservatiivinen koulu luo turvallisuutta sekä pysyvyyttä. Se lienee ihan totta nykypäivän hiirenpyöräkaoksessa. En tällä hetkellä koe konservatiivisuutta ahdistavaksi, koska mielestäni opettajan rooli antaa mahdollisuuden toteuttaa luokan kanssa rikkaampaa opetustakin. Ymmärrän myös, että Nokia (Oyj.) – taustani lisää konservatiivisuuden tunnetta. Nähtäväksi jää, miten viihdyn koulumaailmassa jatkossa. Juuri nyt tuntuu siltä, että hyvin – lasten ansiosta! (Luokanopettajaopiskelija, kolmannen harjoittelun aikana.)

Opettajankoulutuslaitoksen merkitystä kysyttäessä kaikki haastatellut vastasivat sen olleen hyvä pohja tulevalle työlle.

Osaatko sanoa sitä, että millaiset asiat siellä oli semmoisia, että mistä asioista oli niin kuin hyötyä? Aine vai didaktiikka vai?

Sekä didaktiikka, että jos mietitään taito- ja taideaineita ja kaikkea sitä, niin siinä tuotiin nimenomaan, se koulutus tarjoiltiin niin, että minusta se oli juuri niitä asioita, mitä luokanopettaja tarvitsi. Oli hirveän helppo lähteä toimimaan, kun tunsin että oli saanut hyvät eväät. Se oli riittävän käytännön läheistä, sitä käytännön toimintaa, mitä tehdään sen ikäisten lasten kanssa niissä asioissa. Minusta se vastasi kyllä hyvin tarkoitustaan. (Luokanopettaja, 40 vuotta opettajana.)

Opettajankoulutuksen hyvän pohjan lisäksi useimmat vastaajat kuitenkin korostivat, että opettajuus kehittyi käytännön työssä, kun joutuu soveltamaan opettajankoulutuslaitoksessa opittua teoriaa käytäntöön ja toimimaan nopeastikin erilaisissa tilanteissa. Ensimmäisen työvuoden taakse jättämässä olleen luokanopettajan kommentit kuvaavat hyvin ajatuksia asiantuntijuuden kasvusta työtä tehdessä.

Mä näkisin niin, että sieltä koulutuksesta saa tietyt eväät, mutta että sitten niin, että kaikki se semmoinen soveltaminen ja muu, niin se täytyy se työ tehdä itse vähän niin kuin uudelleen. Työ on kuitenkin – itellä tuntuu ainakin – että se on niin paljon enemmän sitä kasvattamista kuin opettamista. Että tavallaan se menee mun mielestäni aika paljon myös persoonaan, että kuinka minä suhtaudun tähän ja tähän asiaan. Et ne täytyy, joka tilanne vähän, aina sen ekan kerran vähän miettii, että hei mitä mieltä mä oon tästä ja tästä asiasta. (Luokanopettaja, 1 vuoden opettajana.)

7.2.2 Tosi toimiin! Ensimmäiset vuodet luokanopettajana

Järvinen (1999, 261, 269) on tutkimuksissaan todennut, että opettajankoulutuksen ja työelämän välissä on ongelmallinen siirtymävaihe, jossa opettajan reflektointitaidot voivat heikentyä, tavoitteet saatetaan asettaa alemmiksi ja selviytymisstrategioiden kehittäminen aloitetaan. Tätä

kriittistä vaihetta voidaan nimittää myös induktiovaiheeksi. Myös Välijärvi (2007, 69) toteaa, että induktiovaihe on opettajan työuran kannalta ratkaiseva vaihe, jolloin haasteeksi muodostuu opettajanoviisin ammatillisen kehittymisen ja identiteettityön tukeminen.

Luokanopettajan koulutus antaa mun mielestäni hirveen hyvän pohjan moneen asiaan. Mutta kyllä se näin on, että ehkä se ensimmäinen työvuosi on varmaan sitten se kaikista rankin. Rankin, koska sitä täytyy niin monta lankaa pitää käsissään. Ja se semmonen kaikki organisointi korostuu hirveesti. (Luokanopettaja, vuosi opettajana.)

Huberman (1992, 123–124) perustaa oman näkemyksensä opettajan ensimmäisistä työvuosista muihin alan tutkimuksiin ja kuvaa aikaa termeillä hengissä selviytyminen ja löytäminen. Hengissä selviytymisellä viitataan mahdolliseen sokkiin, jonka kokematon opettaja saattaa kohdata siirtyessään todelliseen työelämään, kun ihannekuva ja todellisuus eivät vastaakaan toisiaan. Tällöin opettaja joutuu tilanteeseen, jossa hän kohtaa opetustyön kompleksisuuden ja monen asian samanaikaisuuden. Hän herää kysymään itseltään, onko minusta tähän. Toisaalta löytäminen-termi viittaa innostukseen, kun opettaja saa oman luokan, materiaalit sekä lukuvuoden ja voi tuntea olevansa yksi opettajahuoneen jäsenistä.

Leithwoodin (1990, 74) mukaan työuran alussa opettaja kehittää itselleen perustaidot tavoitteenaan vain selvitä. Tällöin hänen luokan hallintataitonsa ovat rajoittuneet ja kyky käyttää eri menetelmiä eri tilanteissa on vähäistä.

Tutkimuksessa mukana olleiden luokanopettajien kuvaukset alkuajoista vastaavat hyvin Järvisen, Hubermanin ja Leithwoodin näkemyksiä.

No varmaan silloin (uran alussa), kun käytetään tällaista hengissä selviämisen vaihe, niin se varmaan sen tyyppistä myöskin oli. Ihan siinä perustyössä kun ei ollut vielä rutinoitunut, niin koulussa oli varmaan paljon sellaisia käytänteitä, joihin joutui sitten tutustumaan, mihin koulutus ei kuitenkaan ollut antanut vastausta ja sitten ei ollut sellaista kokemusvarastoa. Aina kun tapaus tuli, niin se oli uusi. Ehkä sen huomasi siitä, että kun työpäivä oli päätöksessä, niin oli aika puhki ja päivätorkut oli paikallaan. (Luokanopettaja, 30 vuotta opettajana.)

Silloin syksyllä (ensimmäisen pitkän sijaisuuden alussa) tuli joka päivä hirveesti niitä tilanteita, miten mä niin kuin toimin tässä tilanteessa. Niin nyt tosi harvoin tulee enää semmoisia, että hei mitä mä nyt teen tässä tilanteessa. Sit vaan soveltaa, että tää nyt on vähän samanlainen kuin toi ja toi tilanne. (Luokanopettaja, vuoden opettajana.)

Muutaman luokanopettajan haastatteluista käy ilmi, kuinka opettajana oleminen muuttui vastuullisemmaksi, mutta myös merkityksellisemmäksi työsuhteen muuttuessa lyhytaikaisista sijaisuuksista pitkäaikaiseksi viraksi tai sijaisuudeksi.

Vaikka olin ollut sijaisena, niin mä en ollut joutunut ottamaan niin kokonaisvaltaista vastuuta niistä lapsista. Et sit kun mä tulin vakituiseksi opettajaksi (vuonna) 2000, niin kun sieltä rupes - kerta kaikkiaan - että jos nää on pidempään mulla, niin mun pitää ottaa vastuuta tai pyrkiä tekemään näille asioille jotakin. Mä muistan, että siinä vaiheessa kyllä mä aika paljon pohdin kotona niitä asioita. Että en mä ainakaan pystynyt jättään niitä, että nyt on työpäivä ohi. (Luokanopettaja, 11 vuotta opettajana.)

Aloittelevalla opettajalla asiantuntijuus on kapea-alaista ja kontekstisidonnaista. Hänen tavoitteenaan on usein vain selvittää enemminkin tilanteesta kuin huomioida oppilaiden tarpeet. (Perkkilä & Widjeskog 2008, 59–60.) Pari vuotta luokanopettajana toimineen opettajan ajatukset kuvastavat hyvin huomion siirtymistä itsestä oppilaisiin asiantuntijuuden kasvun myötä.

Et se on ehkä, mitä nyt on kaikkein eniten tässä oppinut ja huomaa sen eron niihin alkuaikeihin, nyt osaa niinku lukea sitä tilannetta paljon paremmin, kun silloin aluksi. Silloin aluks keskittyä varmaan paljon enemmän siihen omaan opettajuuteen, opettamiseen, kun nyt ehkä yrittää keskittyä enemmän siihen ryhmään ja unohtaa sen oman opettamisen. (Luokanopettaja, 2 vuotta opettajana.)

Niemi (1989, 88) korostaa tärkeäksi opettajan kykyä havainnoida luokan tapahtumia ja oppilaiden tekemisiä. Niemen mukaan tällainen tilannetietous ja sen tulkinta ovat taitoja, joita tulisi harjoituttaa, koska niitä tarvitaan koulun arjessa päivittäin. Moilasen (2001, 82) mukaan tilannekohtainen päätöksentekokyky edellyttää käytännöllistä viisautta. Opettajan toiminnan on oltava eettisen tarkastelun kestävä.

Tilannekohtaiseen eettiseen toimintaan liittyy pikainen päätöksenteko. Opettajat tekevät lukemattomia, Jacksonin (1968) ja Berlinerin (1984) mukaan 1500 päätöstä päivässä, mikä edellyttää taidokasta ajattelutaitoa. Pickle erittelee asiantuntevan opettajan tarvitsemat ajattelutaidon tekijät abstraktiksi ja kriittiseksi ajatteluksi sekä liberaalin kasvatuksen edellyttämäksi perspektiiviksi. Abstrakti ajattelukyky vaatii taitoa yhdistellä erilaisia asioita sekä tietoja. Suuri päätösten määrä ja eri aineiden hallinta edellyttävät opettajalta hyvää abstraktia ajattelukykyä. Kyvyt mitataan heterogeenisen oppilasluokan opetuksessa sekä erilaisten luokkatilanteiden hallinnassa. Hyvä kriittinen ajattelukyky mahdollistaa kyvyn tehdä päätöksiä, joita pystyy selittämään tai puolustamaan nojaten asiantuntijuuteen. Perspektiivi eli kyky nähdä ideoita ja ongelmia mahdollisimman laajasti on Picklen mielestä edellytys sille, että demokraattisen valtion kansalaiset pystyvät tekemään itsenäisiä päätöksiä. (Pickle 1985, 55–59.)

...Ja sä teet ne päätökset ite siinä?

Joo, pakko ne on siinä tilanteessa aika nopeestikin tehdä, mutta kyl se on tässä, tänkin vuoden aikana kehittynyt se päätöksenteko. Että silloin ihan aluks varmaan

oli vielä epävarmempi ja mielti, että miten tätä lähtee nyt selvittämään. Ja kauheen kiinnostuneena mä seuraan, jos mä esimerkiksi nään jonkun toisen opettajan tapoja vaikka selvitellä jotakin asiaa tai jotakin muita semmosia, mistä olisi päätöksentekoon apua. Musta olisi tosi mielenkiintoista nähdä, mitä erilaisia tapoja on, ja että pystyisinkö sitten niistä ottaan itselle, että sen voi vaikka selvitellä noin. (Luokanopettaja, 2 vuotta opettajana.)

Luokanopettajan alkuvuosiin voi liittyä myös persoonallisempia toimintatapoja, jotka hioutuvat työvuosien ja työyhteisön myötä toisenlaisiksi. Tällaista tilannetta kuvaa hyvin yksi haastatteluista luokanopettajista.

Kun mä tulin tähän kouluun niin mä luulen, että aika lailla mä käytin semmoisia menetelmiä, mitä välttämättä perinteisessä koulussa tai tällaisessa keskivertokoulussa ei ehkä käytetä vielääkään. Mä – vaikka musiikin tunnilla samoin kuin opiskelussa – laitoin oppilaita kaikenlaisiin siivouskomeroihin tai johonkin harjoittelemaan kelloperin kanssa, nää voi harjoitella tätä, noi tota tuolla. Kaikki opettajat oli varmaan vähän ihmeissään, miten johonkin varastoon oli jotkut oppilaat päässeet tai muuta. Niin mä en ollenkaan ymmärtänyt, että ei sinne noin vaan voi päästää, vaan että koulun kulttuuri on erilainen. Että vaikka on suhtkoht edistyksellinen ilmapiiri ja koulu, niin kuitenkin kokeilin tällai joitakin rajoja, ehkä en niin tiedostanutkaan niistä. (Luokanopettaja, 11 vuotta opettajana.)

7.2.3 Tasaista vakiintumista, joskin joskus saattaa vähän mietittyä

Huberman (1992, 124) nimittää alkuvuosia seuraavaa vaihetta vakiintumisen vaiheeksi. Hän kuvaa vaihetta Wattsin (1974) ja Petersonin (1985) tutkimuksiin nojautuen. Vakiintumisvaiheessa opettaja on tehnyt päätöksen sitoutua ammattiinsa ja saa mahdollisesti jo vakituisen viran. Vakiintumisvaihe tarkoittaa myös työyhteisön jäseneksi hyväksymistä, vapautta tehdä itsenäistä työtä ja asiantuntevampaa työtä. Menetelmävalikoima on laajentunut ja opettaja hyödyntää sitä parhaansa mukaan muokaten ja soveltaen. Tämän vaiheen saavuttaminen herättää tietynlaista helpotusta ja luo tilaa spontaaniudelle, huumorille sekä carpe diem –ajattelulle.

Tutkimukseen osallistunut, kokenut luokanopettaja kommentoi, miten hän toteuttaa erilaisia tunteja: välillä perustunteja ja välillä kokeilevampia juttuja. Hyvä kokonaisuus tulee molempien tapojen käyttämisestä.

Kyllä mä haluan tällaisista (yleisten sääntöjen noudattamisesta) pitää hyvin tarkkaan kiinni, että se sujuu. ... Mutta sitten taas luokassa voi toimia, tehdä monenlaista projektia ja vähän sillai, ei se ole mitenkään systemaattista. Yhtäkkiä saattaa innostua, jos luokassa tulee joku impulssi - ehkä tällaisista voisikin taas pitkistä aikaa kokeilla. (Luokanopettaja, 11 vuotta opettajana.)

Sama opettaja pohti myös vastaavaan tapaan omaa suhdettaan vapaan ja kontrolloidun ohjaustyylin välillä.

Kumpaakin tarvitaan, että se koulutyö sujuu. Jos on kovasti tämmöinen, että opettajan kontrollissa on kaikki, tulee tosi tylsää siitä opiskelusta, että kaikki on ihan hiljaa vaan ja tehdään hiljaista työtä tehtäväkirjan kanssa. (Luokanopettaja, 11 vuotta opettajana.)

Myös Leithwood (1990, 74–75) korostaa pidempään opettajana toimineen opettajan asiantuntijuutta samalla tavalla. Asiantuntevan opettajan luokan hallintataidot ovat kehittyneet hyväksi, jolloin hänen ei tarvitse käyttää energiaa enää niiden hiomiseen. Menetelmävalikoima on laaja, mitä asiantunteva opettaja hyödyntää parhaalla mahdollisella tavalla. Pitkään opettajana toimineiden haastateltavien kuvaukset vastasivat hyvin Hubermanin ja Leithwoodin kuvauksia työn sujumisesta vakiintumisen jälkeen.

Tällä hetkellä varmaan ne perusrutiinit ja kokemusvarasto auttaa, että sellainen tietynlainen tekeminen ei mitään tuskaa tuota. (Luokanopettaja, 30 vuotta opettajana.)

Perkkilä ja Widjeskog (2008, 60) kuvaavat nuoren, mutta jo jonkin verran töitä tehneen opettajan muutosta. Muutaman vuoden kokemusta omaavalla, taitavalla opettajalla intuitio sekä tietotaito alkavat ohjata toimintaa kokonaisvaltaisempaan ja eheyttävämpään suuntaan. Opettaja nauttii haasteista ja hänen on helppo perustella toimintaansa. Tutkimuksessa mukana olleen nuoren luokanopettajan ajatukset vastaavat hyvin Perkkilän ja Widjeskogin luonnehdintaa, kun hän sai pitkän sijaisuuden myötä oman luokan.

Nyt kun mulla on oma luokka tai no tämän on myös sijaisuus, mutta niinku periaatteessa, se on mun oma luokka vuoden verran ainakin. Niin se suhde niihin oppilaisiin on ihan erilainen, sitä pystyy rakentamaan vuorovaikutussuhdetta niihin oppilaisiin. Ne tuntee sut ja sä tunnet ne oppilaat, sä tiedät miten ne toimii, miten ne käyttäytyy ja sen perusteella voi vähän vetää langoista sitten. (Luokanopettaja, 2 vuotta opettajana.)

Hubermanin (1992, 125) vaiheteorian mukaan osa opettajista saattaa kyllästyä työn monotonisuuteen 12 ja 20 välisen työvuoden aikana. Toiset saattavat kokea pettymyksiä toivoessaan muutosta tai uudistusta koulussa tai koulualueellaan. Nämä tunteet saattavat johtaa uudelleenarviointiin, jatkaako opettajana vai vaihtaako ammattia. Huberman huomauttaa kuitenkin, että mikään tutkimus ei esitä, että suurin osa opettajista kärsisi tällaisesta keskiuran kriisistä, jossa valitulla uralla jatkaminen mietittyttäisi.

Järvinen (1999, 268–269) on jatkanut Hubermanin näkemyksiä korostamalla, että uran eri vaiheet voivat vaihdella, eikä eri vaiheet tapahdu välttämättä Hubermanin esittämässä järjestyksessä tiettyjen uravuosien aikana.

Tässä tutkimuksessa mukana olleiden luokanopettajien haastatteluissa ei tullut esille vakavia uran jatkamismietintöjä eli Hubermanin kuvaavaa keskiuran kriisiä ei esiintynyt. Uudelleenarviointitilanteessa oli ollut 11 vuoden kokemuksen omaava luokanopettaja, joka oli aloittanut opettajankoulutuksen nuorena ja keskeyttänyt sen useiksi vuosiksi opiskellakseen muita aineita. Vuosien jälkeen hän kuitenkin palasi opettajankoulutuslaitokseen ja saattoi opintonsa päätökseen. Tämä kuvaa hyvin Järvisen esittämää tilannetta, että uudelleenarviointi voi tapahtua jo hyvinkin varhaisessa vaiheessa ja että se voi tapahtua useamman kerran, kuten tutkimukseen osallistuneen luokanopettajan kohdalla oli tapahtunut.

Järvisen (1999, 266–269) prosessimallin mukaan uudelleenarviointivaihetta voi seurata kolme eri tyyppistä orientaatiota: oppiaineorientaatio, yhteisösuuntautunut tai rutinoitunut työ. Oppiaineorientaatioissa opettajan pedagoginen joustavuus ja opetettavan aineksen asiantuntijuus lisääntyy. Opettaja tekee omassa luokassa aktiivisia opetuskokeiluja. Yhteisösuuntautunut opettaja osallistuu aktiivisesti päätöksentekoon työyhteisössä ja kehittämisprojekteissa. Hän on myös kiinnostunut kollegoiden ammatillisesta kehityksestä ja saattaa siten toimia esimerkiksi vasta-alkavan opettajan mentorina. Rutinoituneen työn omaksunut opettaja kehittää tehokkaita työrutiineita ilman erityisiä kehitystavoitteita.

Tässä tutkimuksessa yhden luokanopettajan kokemus kuvasi hyvin yhteisösuuntautuneen opettajan mallia. Työuransa aikana hän on osallistunut aktiivisesti oman ammattikuntansa edustustehtäviin niin omassa työyhteisössään kuin kansallisellakin tasolla.

Tavallaan niitä haasteita hakee vähän laajemmalla kehältä kuin silloin alussa. Toimintaympäristö on muuttunut laajemmaksi siitä mitä se silloin oli. Tekee noissa sidosryhmissä töitä ja sitten täällä koulun sisällä myöskin toimintakuviot on laajentunut, että missä kaikessa on mukana. (Luokanopettaja, 30 vuotta opettajana.)

7.2.4 Vuosien myötä saavutettu seesteisyys

Kokeneilla, taitavilla opettajilla on kyky huomioida oppilaiden yksilölliset erityistarpeet paremmin. Heidän toimintansa on rutinoitunutta ja toiminta eri tilanteissa on joustavaa sekä syvällistä. Opetustyössä ei tarvitse enää ponnistella kovasti, vaan se on helppoa ja iloa tuottavaa. (Perkkilä Widjeskog 2008, 60.) Hubermanin (1985, 125) mukaan pitkän työuran tehneen opettajan

seesteisessä työtavassa menetettyjä nuoruuden voimia ja innokkuutta korvaavat vahvempi luottamus omiin taitoihin ja itsensä hyväksyminen täydellisesti.

Kaikki se kokemus mitä tulee vuosien myötä, niin kyllä se luo semmosta varmuutta. Se luo semmosta varmuutta hallita myös sitten niitä hankaliakin tilanteita, mitä opetustyössä tulee. Niitä, aivan varmaan tulee jokaisella eteen. (Luokanopettaja, 40 vuotta opettajana.)

Leithwoodin (1990, 79) esittämien Sikesin (1985) näkemysten mukaan pidemmän opettajan uran tehneet saavuttavat tasaisuuskauden, jolloin he alkavat arvioida uudestaan elämänsä kulkua. Tähän on todettu olevan kahdenlaista suhtautumista: toiset lopettavat ylennysajatukset ja keskittyvät nauttimaan opettamisesta, toiset jäävät junnaamaan pakoilleen. Heistä saattaa tulla katkeria, kyynisiä ja kiinnostus itsensä kehittämiseen katoaa. Opettajan suhtautumisesta riippuu, miten hän valmistautuu tulevaan eläkeikään: joko positiivisesti, defensiivisesti tai pettyneenä. Positiivisesti ajattelevat kohdistavat mielenkiintonsa oppilaan oppimiseen ja yhteistyöhön kollegojen kanssa. Defensiivisesti ajattelevilla on samantapaisia toimia, mutta he suhtautuvat vähemmän optimistisesti muutosta, oppilaita tai kollegoitaan kohtaan. Kolmas, katkeroitunut tapa suhtautua menneeseen, jonka Huberman (1985, 125–126) on esitellyt, luo kuvan jatkuvasti valittavasta, katkeroituneesta opettajasta.

Tutkimuksessa mukana olleiden, pisimmän uran tehneiden luokanopettajien kommentaareista heijastuivat oppilaskeskeisyyttä korostavat myönteiset ajatukset.

Sitten myös sellainen asia, jota olen miettinyt kovasti niin se lasten syvälinen ymmärtäminen, niin kyllä se on semmonen lisääntynyt. Josko sitä nyt vois sanoa, että semmoinen rakkaus lapseen ja se tunne siitä, että hyvänen aika, että tuo vois olla minun lapseni tai minun lapsenlapseni. Miten haluan, että opettaja häntä kohtelee. Et silloin nuorempana ei ehkä niin syvälinisesti ajatellut sitä, että se on tässä vuosien myötä tullut ja elämäkokemuksen myötä. (Luokanopettaja, 40 vuotta opettajana.)

Todennäköisesti tai toivon mukaan, osaan kuitenkin huomioida oppilaat yksilöllisemmin, mitä silloin alkupuolella uraa. Että jos tää opetussuuntaus kaiken kaikkiaan ottaa oppilaat yksilöllisemmin huomioon, niin ehkä sitten myöskin oppilaan tuntemus. Tää puoli kuitenkin oman työskentelyn seurauksena on muuttunut. Varmaankin kiinnittää vähän erilaisiin seikkoihin huomiota. Mä luulen, että – no voi olla, että tämä vanhemmuus on muuttanut sitä – sillä tavalla, että osaa niitä taustoja vähän paremmin katsoa ja sitäkin kautta ymmärtää paremmin oppilasta. Kaikki ilmiäiset, mitkä on oppilaassa, näyttää, että se on tässä ja nyt, niin siinä on myöskin omat kehityskulkunsa ja omat vaihteensa ja ne on erilaisia. Ymmärtää myöskin niitä oppilaita, joilla on vaikeuksia ja muuta ja osaa ehkä katsoa sinne näkövinkkeliin paremmin, että mistä niitä tulee. (Luokanopettaja, 30 vuotta opettajana.)

Lapsilähtöinen ajattelutapa sai pisimmän työuran tehneen haastateltavan esittämään myös kritiikkiä työvuosien aikana tapahtuneita muutoksia kohtaan.

Mutta en nyt tiedä, että olisiko se ollut sit alkuvuosina, et ei ollu ainakaan näin paljon palavereja ja eikä tätä kaikkea muuta, mitä opettajalta vaaditaan, että sai keskittyä siihen opetuksen suunnitteluun ja niihin kivoihin asioihin ja lasten kanssa tekemiseen. Että kyllä nyt opettajaa revitään niin moneen ja vaaditaan niin paljon ja aikaa menee paljon semmoseen – mun mielestä toisarvoseen – et enemmän sois jäävän aikaa sille tärkeimmälle, sille lapselle. (Luokanopettaja, 40 vuotta opettajana.)

Sitten se että kyähän nyt on tän uuden opetussuunnitelman mukaan, mitä me ollaan pitkään jo viety niin kyähän siinä on aika kovat vaatimukset, että mun mielestä ne on ehkä vähän liian laajat ja liian kovat, että täytyis tarkemmin miettiä, että mitkä asiat mitkä lasten tulee oppia. Et sit niitä vaikeuksia tulee, kun huomataan, ettei ihan kyetäkään kaikkeen. (Luokanopettaja, 40 vuotta opettajana.)

Monien vuosien kokemus ja vankka asiantuntijuus luo opettajille kyvyn tarkastella asioita monipuolisemman näkökulmavalikoiman kautta. Niemi (1989, 70–71) korostaa opettajien vankkaa filosofista ja psykologista perustaa, mikä mahdollistaa opettajan kyvyn ajatella itsenäisesti ja etsiä määrätietoisesti uusia tilanteeseen vaikuttavia asioita. Niemi toivoo opettajilta kykyä jäsentää kokemuksia tilannekohtaisuuden lisäksi myös laajempien näkökulmien kautta. Tällaista näkemystä tarvitaan hänen mukaansa jatkuvien muutosten sisältämässä nyky-yhteiskunnassa.

Pidemmän uran tehneet haastatellut luokanopettajat kertovat hyvin, miten näkökulma on kehittynyt vuosien saatossa.

Jos vielä vertaa alkuvaiheisiin, niin se semmonen nuoren, vastavalmistuneen opettajan jonkinlainen ehdottomuus, että sitä kuvitteli, että tää pitää mennä tällä tavalla tai saattoi jopa olla niin kuin vanhempienkin suhteen jotenkin ehdottomampi tai vaativampi, et kyllä nyt ottaa jo monta askelta taaksepäin. Se on se, mikä sitten on nuoruuteen liittyvä juttu, että näin jälkeenpäin kun ajattelee, niin. (Luokanopettaja, 40 vuotta opettajana.)

Siinä suhteessa on varmaan, kun tietämys on lisääntynyt, niin epävarmuus on kasvanut eli pohtii vähän enemmän eri näkökulmia. Kun silloin näki ehkä yhden näkökulman, niin nyt voi nähdä vaikka viis näkökulmaa siihen asiaan. Sitten toisaalta kun on nää viis näkökulmaa jo olemassa, niin ne tavallaan tietysti helpottaa ja ne tuo sitä realismia ja tuttuutta. Että tää muistuttaa ehkä sitä tapausta joskus silloin ja on tavallaan niin kuin laajempi perspektiivi, mitä pohtia. Kun idealismi on vähentynyt, niin sitten on toisaalta tullut tää toinen puoli sellainen laajempi ajattelu sinne tilalle. Siinä idealismissaan voi lyödä päätä seinään ja sitten tää voi tuoda taas sellaisia vaihtoehtojen moninaisuuksia ja sitä kirjoja. Sinällään voi se tietoisuuskin olla rasittavaa, jos on nähnyt tän kehityskaaren. (Luokanopettaja, 30 vuotta opettajana.)

Patrikainen (1999, 8) esittää, että oppilaan kasvattaminen, jonka tavoitteena on realistinen minäkuva, terve itsearvostus ja ehjä maailmankuva, on sidoksissa opettajan ihmiskäsitykseen sekä hänen oppimisteoreettiseen sekä pedagogiseen ajatteluun. Tapa, jolla opettaja tiedostaa yhteiskunnallisen kehityksen suunnan sekä siitä johdetun opetussuunnitelman luo opettajalle käsityksen merkityksellisestä, opetettavasta tiedosta sekä sen opettamistavasta. Tutkimuksen kokeneella, pitkän uran tehneellä luokanopettajalla on vahva ymmärrys yhteiskunnan muutoksesta ja sen vaikutuksesta opetustoimintaan.

Pitäisin hyvin tärkeänä yhteiskunnan muuttumista ympärillä, jolla on ehdottomasti vaikutusta tähän opettajan työhön. Kun silloin (=opettajauran alussa) oli oikeastaan paljon kaavamaisempaa tää tekeminen ja pidettiin päiväkirjaa ja tehtiin virkavelvollisuudella tietyt hommat ja oppikirjat ohjas tiettyyn suuntaan, niin tavallaan se opettajan suunnitteluvapaus on lisääntynyt. Mutta sitten kun se yhteiskunta ympärillä on muuttunut, niin myöskin on huomannut oppilasaineksessa sen muutoksen. Ja varmaan perhekäsitys, lasten lukumäärä perheessä, käsitys koulusta, koulun arvostaminen ja muu siinä ympärillä on muuttunut. Jos silloin oli luokassa rauhallista, niin nyt ei välttämättä aina ole, että kun on integraation, inklusion aika ja muutenkin taitaa olla sellainen yksilöllisyyden arvostaminen, niin kyllä ne yhteiskunnan arvot opettajan työhön välttämättä heijastuu. Eihän tuosta mihinkään pääse. (Luokanopettaja, 30 vuotta opettajana.)

7.3 Luokanopettajan kanssakulkijat

Tynjälä (2006, 113) laajentaa opettajan asiantuntijuuden yksilöllisestä myös kollektiiviseksi ominaisuudeksi. Hän perustelee näkemystään, että nykyisin opettajan tehtävä on laajentunut yhdessä kollegoiden kanssa tehtävään opetussuunnitelman kehittämiseen sekä koulun toiminnan arviointiin.

Opettajan työympäristön muilla ihmissuhteilla on vaikuttava merkitys opettajuuden kasvussa. Heikkisen (2001, 32) mielestä yksi keskeisistä asioista opettajaidentiteetin kehityksessä onkin, että se rakentuu erilaisissa konteksteissa eli suhteissa toisiin ihmisiin ja ihmisryhmiin.

7.3.1 Mentorin tuki tunnustetaan

Järvisen (1999, 259) mukaan on ihanteellisinta, jos yksilö saa jonkun tukijan kehittäessään omaa ammatillista asiantuntijuuttaan. Hyvä kanssakulkija tukee parhaimmillaan professionalisella ja konsultatiivisella otteella aikuisen oppimisprosessia. Työuraansa aloittavalle opettajalle tällainen tukija voi olla mentori.

Mentori on kollega, jolla on pidempi työkokemus. Mentorointisuhteen tavoitteena on auttaa noviisiopettajaa siirtymään opetuskulttuuriin sekä jakaa hiljaista tietoa. Mentorointi perustuu henkilöiden väliseen luottamukselliseen yhteistyöhön, sitoutumiseen ja tavoitteellisuuteen. Tutkimuksissa on todettu, että mentoroinnilla voidaan vaikuttaa suotuisasti noviisiopettajan reflektointitaitojen oppimiseen ja kehittymiseen. Työuran alussa saatu emotionaalinen tuki merkitsee paljon uransa aloittavalle opettajalle. (Jokinen & Sarja 2006, 188–189.)

Kaikki tähän tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat mainitsivat tärkeistä ihmisistä, jotka olivat ja ovat tukena ammatilliseen kehitykseen liittyvissä asioissa. Muutama vastaajista kuvasi uransa alkuhetkien tukijoita, joiden toiminta oli mentorin kaltaista toimintaa.

Muistan, että oli äärettömän hienoa, että oli niitä hyviä työtovereita jo ikääntyneitä siellä, jotka ottivat sillain avosylin vastaan. Kun itse oli valmis ottamaan heiltä vastaan kaiken sen heidän elämänviisautensa ja neuvot, niin oli hirveen hyvä opetella. Vielä nytkin lämmöllä muistan niitä alkuvuotia. (Luokanopettaja, 40 vuotta opettajana.)

Leithwoodin (1990, 71–81) mukaan mentorointia pystyy ja haluaa toteuttaa opettajat, jotka ovat ammatillisen asiantuntijuuden kehitysmallin kahdella kehittyneimmällä tasolla. Tällä tasolla oleva opettaja haluaa parantaa taitojaan ja merkitystään koulun sekä kasvatuksellisten kysymysten kehittäjänä. Tavoitteena on olla osallisena päätöksenteossa, jolla vaikutetaan oppilaiden kehittymiseen.

Mentorointia voi tehdä joko rinnakkain työskentelemällä tai asioista vastavuoroisesti keskustelemalla. Keskustellessa molemmat osallistuvat dialogiin omista lähtökohdistaan ja käsityksistään lähtien. Tavoitteena dialogisessa keskustelussa on rakentaa merkitys ja tulkinta yhdessä toisen kanssa. Se ei ole ekspertin tiedon siirtämistä sellaisenaan noviisille. Aito dialoginen suhde tarkoittaa molemman osapuolen oppimista, kumpikaan ei pidä toista pätevämpänä vaan molemmat myöntävät käsityksensä keskeneräisyyden. (Heikkinen & Huttunen 2008, 205–209.)

Siinä vaiheessa, kun mä tulin tänne oli minun vanha opettajani vielä täällä. Tämmöinen mentor-toiminta oli tavallaan käytössä, vaikkei siitä hienosti ollut sanottu. Mä tietoisesti ihan hain ja kysyin, että voidaanko pitää tämmöisiä tapaamisia. Mä olen lukenut jostain, että on tämmöisiä olemassa, että voisitko nyt pitää minun kanssa tällaisia tapaamisia. (Luokanopettaja, 11 vuotta opettajana.)

Mentoroinnissa yhdistyvät yksilön tietämys ja sosiaalisesti rakentunut tieto yhteisöjen toiminnasta. Perinteisesti on ajateltu, että mentori on vanhempi, vankan kokemuksen omaava ammattilainen, joka tukee vahvasti alalla vasta aloittanutta. Viime vuosien aikana mentoroinnin käsite on kuitenkin muuttunut koskemaan yhdessä tekemistä ja vastavuoroisuutta. (Heikkinen & Huttunen

2008, 2003–2004.) Myös Välijärvi (2007, 70) korostaa, että mentorointi on parhaimmillaan kahdensuuntaista ryhmätoimintaa, jonka tuloksena syntyy uudenlaista opettamisen kulttuuria kouluun. Ekspertin tarjoaman tuen lisäksi tällöin korostetaan myös noviisin tietoja sekä näkemyksiä, jotka voivat toimia uudistumisen käyntiin panevina tekijöinä. Edellytyksenä molemminpuoliselle mentorointityölle on yhteisön joustava valmius ja kypsyyt tarkastella vakiintuneita toimintamalleja kriittisesti.

Tässä tutkimuksessa molemminpuolista mentorointimallia kuvasi omalla tavallaan ensimmäistä työvuottaan tekevä opettaja, kun hän kertoi keskustelevänsä äitinsä, erityisopettajan kanssa työstään. Keskusteluissa myös tytär oli välillä äitinsä tukija, kun hän sai ehdotella erilaisia toimintamalleja joillekin ainetunneille. Tuoreemmat opit opettajankoulutuksesta sekä nuoren uudenlaiset näkemykset olivat merkittäviä myös kokeneemmalle opettajalle, joka halusi uudistaa omaa opetustaan uusien ideoin. Vastaavasti erittäin kokeneen erityisopettajaäidin kokemukset ja asiantuntevat neuvot olivat noviisiopettajan apuna uran alkuvaiheessa.

7.3.2 Rehtorin merkitys opettajan kehityksessä

Opettajan kehitysprosessissa tärkeä merkitys on organisaatioympäristöllä sekä rehtorilla. Järvinen (1999, 271–274) on todennut omissa tutkimuksissaan, että kouluissa, joissa rehtori on innokas ja tavoitehakuinen uudistaja, on hyvä organisaatioilmapiiri. Hyvä, omaa työtä tukeva rehtori on sellainen, joka on avoin uusille ideoille. Hän toimii demokraattisena johtajana, joka jakaa myös opettajille vastuuta. Parhaimmillaan rehtori tukee jatkokouluttautumista ja keskustelee alaistensa kanssa heidän tulevaisuuden suunnitelmistaan.

Ihan varmasti on siis tosi iso merkitys (=rehtorilla opettajan ammatilliseen kehittämiseen). Jos kuvittelis, että rehtori ois vaikka semmonen vähän omalle paikalle juurtunut ja semmonen että se ei ois kauhean myönteinen kehittymiselle tai joillekin uusille ideoille, niin kyllähän se heti vaikuttais siihen omaan intoon ja haluun kehittyä ja esimerkiksi hakeutua johonkin koulutuksiin. Tai jos tietäis, että on hakenut monta kertaa, että pääsis johonkin koulutukseen ja aina tulee vaan, että ei saa mennä, ei oo rahaa, tai nyt me ei haluta että te kouluttaudutte, niin kyllähän se siihen omaankin kehittymisintoon vaikuttais. Sitten se, että rehtori vaikuttaa hirveen paljon siihen koulun toimintakulttuuriin. (Luokanopettaja, 2 vuotta opettajana.)

Myös Leithwoodin (1990, 79–86) mielestä rehtori pystyy vaikuttamaan yksittäisten opettajien ammatilliseen kehittämiseen. Hän korostaa, että rehtoreiden tulisi arvostaa opettajien omia näkemyksiä. Opettajien kehityksen tukemisessa tulisi Leithwoodin mielestä huomioida kolme osa-

aluetta: psykologinen kehitys, ammatillinen kehitys ja urakehitys. Näiden lisäksi rehtorin olisi tärkeitä luoda kouluun kehitysajattelua tukeva kulttuuri ja rakenteet.

Kaikki tähän tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat korostivat rehtorin merkitystä. Hänen nähtiin olevan tärkeä tuki, jolta pystyi varmistamaan tiettyjä asioita ja tarvittaessa hakemaan tukea. Opettajan omaan kehitykseen liittyivät maininnat rehtorin olennaisesta roolista lisäkoulutusten mahdollistajana ja tärkeänä kannustajana. Yksi haastatelluista totesi kuitenkin rehtorinkin rajalliset mahdollisuudet tukea opettajien kehitystä maksullisilla kursseilla taloushaasteiden takia.

Jos esimies on mahdollistava, kannustava, niin onhan sillä merkitystä. Mutta luulen, että esimiestäkin rasittaa talous elikä kun kuitenkin hänellä on sitä kautta niitä mahdollisuuksia antaa koulutukseen. Niin taloudellisesta näkökulmasta on ollut rajoitettua viime vuosina. (Luokanopettaja, 30 vuotta opettajana.)

Kolmannen tärkeän asian rehtorin merkityksestä haastatellut mainitsivat hänen kykynsä luoda kouluun arvostava ja kannustava ilmapiiri.

Esimieshän on sillä tavalla tärkeä, kuten tietysti koko työyhteisökin, et jos se on sellainen viihtyisä ja kannustava ja toista arvostava, työtoveria arvostava ja alaistaan arvostava, niin kyllähän se hirveästi auttaa siinä jaksamisessa ja tuo sitä semmosta työn iloa, että työ tuntuu hauskalta ja kivalta. Just tällaisen innoittajana ja jaksamisen voimavarana mä näen, että on suuri merkitys. (Luokanopettaja, 40 vuotta opettajana.)

7.3.3 Kollegat vertaistukena

Väljärven (2007, 69–70) mukaan tutkimuksissa on todettu, että opettajat toimivat tehokkaammin, kun heille tarjotaan mahdollisuus tehdä yhteistyötä kollegojen kanssa ja siten oppia yhteistyön tukemina.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet korostivat kollegaopettajien merkitystä hyvänä vertaistukihenkilönä, jonka kanssa voi keskustella työhön liittyvistä asioista ja mahdollisista haasteista. Kollega koetaan voimavarana, jonka kanssa keskusteleminen on parhaimmassa tapauksessa työnohjausta, kuten yksi opettajista mainitsi.

Niiden (kollegoiden) kanssa käy keskustelua niistä omista ratkaisuksista, kuulee miten joku toinen on ratkaissut jonkun tilanteen. Kun käydään (keskustelua) esim. työmatkalla, mitä on päivän aikana tapahtunut, miten siihen sitten on reagoitu. Kyllä siinä oppii tosi paljon. Mää oon siinä mielessä ollut tavallaan onnellisessa asemassa, että on semmoinen kollega, jonka kanssa oikeesti viettää melkein joka päivä kaksi tuntia autossa, että pystyy oikeasti purkaan niitä ajatuksia ja saa

ideoita toiselta, että miten tota asiaa vois lähteä (viemään eteenpäin). (Luokanopettaja, 2 vuotta opettajana.)

Haastatellut korostivat myös erilaisten näkökulmien ja ideoiden saamisen kollegoilta tärkeäksi asiaksi. Yhteis- ja tiimityö opettajien kesken nähtiin yleisesti hyvin tärkeänä asiana oman työn ja kehityksen kannalta. Tämä oli poikkeava näkemys verrattuna kandidaatintutkielmani (Nurminen 2009, 17–18) tulokseen, jonka mukaan haastattelemani aineenopettajat kuvasivat työtänsä itsenäiseksi puurtamiseksi. Näiden tutkimusten perusteella luokanopettajien työskentelytapa vaikuttaa sosiaalisemmalta kuin aineenopettajien.

Mutta kyllä tällaiset yhdessä tehdyt projektit, kun tulee erilaisia näkökulmia ja ajatuksia, näkövinkkeleitä, niin kyllähän se aina rikastaa. Kun toinen osaa jotakin enemmän kuin itse osaa ja kuitenkin ne näkökulmat on erilaisia. (Luokanopettaja, 30 vuotta opettajana.)

Tänä vuonna on huomannut, että kun rinnakkaisluokan opettaja on poissa äitiyslomalla ja muilla lomilla. Niin kun on ollut tosi paljon siinä vaikka sijaisia, niin sit sitä – kun meidän koulussa on tämä työparisysteemi aika lailla että rinnakkaisluokan opettajan kanssa tehdään aika paljon töitä – niin jos sitä ei olekaan, sitä vakituista henkilöä, että kuinka se muuttuu se oman luokka-asteen opetus paljon yksinäisemmäksi työksi, että sen on huomannut. Sitä jaetaan sillä tasolla. (Luokanopettaja, 11 vuotta opettajana.)

7.3.4 Myös oppilaat kehittävät opettajaa

Hovila (2004, 168) on omassa tutkimuksessaan todennut, että opettajien ammatillista kehitystä suuntaa pyrkimys auttaa ja luoda kontakteja oppilaaseen. Tavoitteena on hyvä kasvattaja ja oppilaan tukija. Tutkimuksessa kaikki mukana olleet opettajat vahvistivat, että oppilailla on merkitystä opettajuuden kehittymisessä. Varsinkin ääripäitä edustavat oppilaat, niin hyvät kuin huonot, mainittiin haastatteluissa useampaan kertaan. Myös erilaisten ryhmien ja niiden kanssa toimimisen koettiin kehittävän opettajan taitoja.

Mitä haastavampi ryhmä, niin sitä enemmän varmaan kehittää. Silloinhan omaa opettajuutta koko ajan koetellaan tavallaan, et siinä mielessä täytyy hirveen tarkkaan miettiä, että miten sen ryhmän saa vaikka haltuun tai miten jonkun asian saa opetettua. Mitä haastavampi se ryhmä on tai mitä enemmän siellä on erilaisia oppijoita, että kyllähän se siinä mielessä kehittää. (Luokanopettaja, 2 vuotta opettajana.)

Vaikuttaako oppilaat luokanopettajana kehittymiseen ja siinä omassa toimessa toimimiseen?

No toki. Siis tarkoittaa: sanotaan, että on oikein vaikea tapaus, niin hänen kanssaan – tapaukset on aina pikkasen erilaisia – niin lähdetään syntyjä syviä

selvittämään ja tukea sen oppilaan ympärille rakentamaan, niin miten siitä oppilaasta voi oppia, siinä joutuu ja ajautuu vaikei haluaiskaan, niin tämmöiseen moniammatilliseen yhteistyöhön. Kyllähän siinä sitten näkövinkkelit avautuu, vaikka se oppilas ei nyt tietoisesti kouluta mua, mutta sen oppilaan kautta koulutuu. Mä tossa jo aiemmin otin esimerkin, että voihan siellä olla joku tietotekniikkanero, jonka kanssa keskustelemalla vähän aikaa voi oppia asioita ihan hyvin. Kyllä sitten se oppilasryhmä tuohon vaikuttaa. Jokaisen ryhmän dynamiikka on erilainen. Siellä on erilaisia tyyppejä ja erilaisia oppilaita, myöskin nää vanhemmat on erilaisia eli se on aika laajaa kuitenkin se oppiminen, mitä sieltä oppilasryhmän kautta voi tulla. (Luokanopettaja, 30 vuotta opettajana.)

7.3.5 Oppilaiden vanhemmat vaikuttavat

Haastattelussa mukana olleet luokanopettajat saivat pohtia oppilaidensa vanhempien merkitystä omaan ammatilliseen kehitykseen. He käsitelivät useimmiten kysymystä sen pohjalta, millaista palautetta kukin opettaja oli urallaan saanut ja miten opettaja vastaa toimistaan lasten vanhemmille.

Kyllähän sekin tietty koettelee, että siinä täytyy sitten aina, jos vanhemmat vaikka kyseenalaistaa oman toiminnan, siinä pitää aina miettiä ja perustella miksi mä oon tehny näin. Että ei voi mitä vaan tehdä tai sanoa, koska se pitää aina pystyä perustelemaan kun sitä joku kysyy. Siinä mielessä se kyllä kehittää, että jos vanhemmat on aktiivisia. Mutta se on myös toisaalta mukavaa joskus saada vanhemmilta positiivista palautetta, että tietää, että ollaan oikealla tiellä. Ainakin joidenkin vanhempien mielestä. Toisillehan se voi olla väärä tie. (Luokanopettaja, 2 vuotta opettajana.)

Blomberg (2008, 151–154) on omassa tutkimuksessaan todennut, että opettajat ymmärtävät hyvin vanhempien kanssa tapahtuvan yhteisvastuullisen tavan huolehtia oppilaan tavoitteellisesta oppimisesta ja koulunkäynnin edellytyksistä. Hän toteaa, että parhaimmillaan hyvästä yhteistyöstä seuraa kaikkien osapuolten elämää rikastuttava, yhteisöllinen, kasvatuksellinen kokemus.

Vanhemmissa on potentiaalia, siellä on taitoja ja mahdollisuuksia olemassa mitä voi hyödyntää ja niistä voi myöskin sitten oppia, kyllä. Tietysti se on myöskin hyvä mahdollisuus vanhempien kanssa: yhteistyön hyvä pelaaminen, voi avautua silloin luokalle erilaisia kuvioita ja taas päästään uusiin ympäristöihin. Mutta välillä niin kuin oppilasryhmässäkin, niin myöskin vanhempien koostumus voi vaihdella ja resurssit. Joskus saa vähän enemmän siitä yhteistyöstä. (Luokanopettaja, 30 vuotta opettajana.)

Toisaalta vanhempien välinpitämätön asenne voi johtaa turhautumiseen, kun opettaja huomaa, ettei vanhemmat huolehdi oppilaan säännöllisestä koulunkäynnistä perusopetuslain hengen mukaisesti (Blomberg 2008, 152). Tutkimukseni haastatteluissa tällaisesta tilanteesta tuli useampi

maininta. Työuransa aloittaneen opettajan kohdalla ihannekuvan vastaisen tilanteen esiintyminen kehitti opettajuutta erilaisten näkökulmien kasvattamisella.

Jostain vanhemmista syksyllä kyllä kovasti mä ainakin hämmennyin, että voiks tämmöstä olla. Et sen on ainakin huomannut, kuinka se oma elinpiiri on kuitenkin aika kapea. Että itte on ns. hyvästä perheestä, omat ystävät on niistä hyvistä perheistä – totta kai jokaisella on erilaista taustaa – mutta että ei oo ihan semmosta, mitä tulee vastaan tämmösessä. (Luokanopettaja, vuosi opettajana.)

Koska opettajankoulutuksen aikana yhteistyötä vanhempien kanssa ei tapahdu lähes ollenkaan, on jokaisen luokanopettajan kehitettävä omat kohtaamistaitonsa varsinaisen työuransa aikana.

Mitä OKL:ssä ei saa, on se vanhempien kanssa asiointi, että sitä ei välttämättä harjoitteluissa tuu ollenkaan. Mä oon yhdessä vanhempainillassa istunu yhden harjoittelun aikana, mutta siihen se sitten jäikin. Kyllä itelläkin on semmonen skaala niitä vanhempia siellä (=koulussa), että välillä on miettinyt, että voiks tää olla edes totta. Totta kai se vaikuttaa siihen, että jos lapsi käyttäytyy vaikka erittäin tökerösti koulussa, sä soitat vaikka vanhemmalle ja sieltä sanotaan, että se on kuule koulun asia, että miten se lapsi siellä koulussa käyttäytyy, että se ei kuulu mulle tai ei kiinnosta. Niin kuinka siitä jatketaan, että sitten oot vaan, että kiva hei, hei. (Luokanopettaja, vuosi opettajana.)

7.4 Mummin tarina – kertomuksia opettajuuden kehityksestä

Aurinko porottaa kuumasti, ja Sirkka kiertää vehreästi kukkivassa puutarhassaan. Kukkaloistoa ihaillessaan hänen huomionsa kiinnittyy yhtäkkiä köynnöstelinettä pitkin kasvavaan valkeaan kärhön.

– Mitä ihmettä, miksi kaikki vihreät lehdet ovat reikiä täynnä? Mikä ötökkä niitä on käynyt pureskelemassa? kummastelee Sirkka. Hän kumartuu tutkimaan riekaleiksi syötyjä kärhön lehtiä. Juuri kun hän on tavoittamassa katseellaan ison kasan vihreitä, kutsumattomia mönkijöitä, kuuluu pihan toiselta puolelta huudahdus.

– Mummmii, oletko täällä? huutaa Essi pihan laidalta kierrettyään talon takapihalle.

– Ai hei Essi-kultaseni. Täällähän minä, vastaa nuoren neidin mummi. Ihmettelen täällä köynnöstelineen luona, että mitkä ötökät ovat syöneet minun kärhöni.

– Jätä kärhöt matoineen sinne ja tule kanssani tänne keinuun istumaan, minulla on sinulle kysymys, pyytää Essi.

– Vai niin, no tottahan minä nyt mieluummin vietän aikaani sinun seurassasi kuin näiden suursyömäriiluikertelijoiden, vastaa Sirkka-mummi siirtyessään pihan poikki keinuun, jossa tyttärentytär jo odottaa.

– Niin minä vain sitä, kun aloin tässä taas pohtia, että mikähän minusta tulisi isona. Mieleeni tuli luokanopettajan homma ja jäin miettimään, että oiskohan se kivaa ja että oiskohan musta siihen? pohtii ja kyselee Essi mummiltaan, joka viettää hyvin ansaittuja eläkepäiviään tehtyään mittavan uran luokanopettajana.

– Vai sellaisia sinä olet miettinyt. Hyvä, että pohdit asiaa, koska ensi vuonnahan sinun pitäisi vähän tietää, mitä aiot lukion jälkeen.

– Niin. Ja täytyy kyllä sanoa, että välillä se vähän ahdistaa, kun ei tiedä mitä tahtois. Mutta kerro nyt, mitä itse pidit opettajan työstä?

– Tottahan toki pidin kovasti, en kai minä muuten siellä koulussa neljääkymmentä vuotta olisi viettänyt. Onhan se totta, että luokanopettajankin ammattiin kuuluu varjopuolia, mutta kyllä minun mielestäni se on hieno ammatti, jossa tarvitaan erilaisia taitoja ja itseään voi jatkuvasti kehittää, Sirkka pohtii ammattiaan.

– No, mitä sanot olisiko musta siihen hommaan? kysyy Essi innokkaana.

– Aivan hyvin, kyllähän sinulla sosiaalisia taitoja on kovasti ja taidat niiden pikkuserkkujesikin kanssa pärjätä hyvin. Mielestäni hyvällä luokanopettajalla on erinomaiset vuorovaikutustaidot, koska töissä ollaan jatkuvasti ihmisten – niin lasten kuin aikuisten – kanssa tekemisissä.

– Niin kyllähän minä ihmisten kanssa tulen toimeen ja koulukin sujuu hyvin, toteaa Essi pohtien mahdollista sopivuuttaan luokanopettajaksi.

– Olen iloinen, että lukio-opintosi sujuvat niin mallikkaasti, mutta opettajan työn kannalta tärkeintä on kuitenkin kyky kasvattaa. Luokanopettaja on ennen kaikkea kasvattaja ja aineiden opetus tulee vasta sen jälkeen. Tuohon kasvatustaitoihin kuuluu myös tietynlainen tiukkuus ja napakkuus, jotta lapsille voidaan taata tietty työrauha luokassa. Jämäkkyuden kasvattamisessa sinä tarvitset vielä aikaa, mutta se onkin sellainen asia, joka kasvaa myös iän myötä.

– Juu, näin se taitaa olla. Kyllähän ne serkutkin on välillä pistänyt ihan kuus nolla mun kanssani, kun olen ollut lapsenlukkana, Essi toteaa miettiessään railakkaimpia lastenvahtihetkiään.

– Mutta eikö joku sinun partio-ohjaajistasi mennyt OKL:ään vai muistanko väärin? muistelee Sirkka.

– Joo, Anniina. Se taitaa aloittaa nyt neljännen vuoden siellä Hämeenlinnassa.

– No, oletkos jutellut sen Anniinan kanssa, että millaista siellä OKL:ssä nykyään on? On tainnut meno muuttua sitten minun seminaaripäivieni, toteaa Sirkka naurahtaen.

– Oltiin me tässä keväällä Anniinan kanssa kahvilla ja hän kertoi opiskelustaan. Oikeastaan aika paljonkin. Oli kuulemma juuri tekemässä jotakin opetusharjoittelua ja kertoi kauhistellen ja naureskellen, miten oppilaat olivat pomppineet seinille, kun oma opettaja oli hetken ollut poissa.

Kyllähän Anniinakin sitä sanoi, että se luokan hallinta tuntuu siitä ainakin nyt kaikkein vaikeimmalta.

– Mmm, kaikkienhan meidän on jostakin lähdettävä opettelemaan sitä omaa ammattia, Sirkka toteaa kuunnellessaan Essin kertomusta ystävänsä kokemuksista.

– Aikaa niiden tuntien suunnitteluun menee kuulemma ihan hirveästi. Anniina kertoi, että välillä se on vääntänyt joitakin tunnille tarkoitettuja materiaaleja yömyöhään ja mennyt kouluun silmät ristissä. Mä en ole koskaan tajunnut, että opettajan tarvitsee valmistella niitä tunteja.

– Tuo on muuten ihan yleinen luulo. Kyllä minäkin monta kertaa sain kuulla, kuinka lyhyet ja helpot päivät opettajille on ja vielä ne kesälomat. Aika harva sitä ajattelee, että kuinka paljon aikaa kuluu tuntien suunnitteluun ja valmisteluun sekä kaikkeen muuhun työhön liittyvään. Tosin tänä päivänä sitä muuta eli kaiken maailman neuvotteluissa istumista taitaa olla huomattavasti enemmän kuin silloin minun aikanani. Mutta mitä Anniina muuten kertoi siitä OKL:ssä opiskelusta, tykkääkö hän olla siellä?

– No, joo ja ei. Jotkut kurssit ovat hänen mielestään ihan tyhjänpäiväisiä, jotkut taas parempia. Hän kertoi, että nyt niillä on kovasti kaikenlaisia filosofisia pohdiskeluja. Ne ovat kuulemma välillä hyvinkin korkealentoisia, mutta joskus ihan hyviäkin. Anniina kertoi vähän ihmetellen tykänneensä koulutuspolitiikan kurssin keskusteluista. Tuota hän ei ikinä olisi arvannut ennakkoon, kun politiikka ei muuten kiinnosta.

– Ai, sellaisiako keskusteluja siellä nykyisin käydään.

– Juu, jotakin sellaisia, Essi vastaa.

– Tämä ammatinvalintajuttu pohdituttaa minua aika paljon. Olen selaillut eri yliopistojen juttuja ja yrittänyt miettiä, mitä haluaisin. Jotakin minä haluaisin yliopistossa opiskella, mutta välillä musta tuntuu, että mitä joidenkin aineiden opiskelijat sitten oikeasti tekevät työksensä. En oikein tajua, että mitä joku sosiaalipsykologiaa tai sosiologiaa lukenut kaveri ammatiksensa tekee, pohdiskelee Essi visaisia mietintöjään kuvatessaan.

– Niin, kyllähän luokanopettajan koulutuksessa on se helppous, että siinä tietää varmasti sen lopputuloksen, mitä valmistuneena tulee tekemään tai ainakin on mahdollisuus tehdä. Ja taitaa se olla niinkin, että koulutuksen aikana sitä opettajaroolia siellä OKL:ssä kovasti myös kasvatetaan, onhan se kuitenkin vähän niin kuin semmoinen oma elämäntapansa, kuvaa mummi ammattiaan.

– Elämäntapa, niin varmaan. No mutta hei kerro nyt, millaista sinulla oli luokanopettajana?

– Silloin kun valmistuin, niin olin ikionnellinen, että sain ensimmäisen työpaikan Tampereen yhdestä isoimmasta koulusta. Oli hienoa päästä opettajien huoneeseen ja saada oma luokka. Opetuksen alettua sain huomata, että alussa töiden teko olikin aika rankkaa. Eteen tuli paljon sellaisia tilanteita, joita ei ollut kohdannut koulutuksen aikana ja niihin piti keksiä ratkaisumalleja.

Onneksi minulla oli aivan upeita, kokeneita työtovereita, jotka ottivat minut hyvin vastaan ja joilta sain paljon apua. Siitä oli kyllä suuri hyöty uran alussa. Nyt kun lukee aloittelevien opettajien vaikeuksista ja koulumaailman kasvaneista haasteista, niin tulee mieleen, että kaikkien uusien luokanopettajien olisi hyvin tärkeätä saada kollegalta tukea siinä alussa. Kyllä kaikki kuitenkin on niin uutta.

– Niin, sitä se Anniinakin mietti, että mitenköhän se pärjää oikeassa koulussa, jossa ei olekaan kokenempaa opettajaa tukemassa, kertoo Essi.

– Uskon kyllä, että hän pärjää. Onhan Anniina niin reipas ja jämpä tyttö. Toisaalta pitää muistaa opetuksen hienous, että saa olla lasten kanssa tekemisissä. Itselleni parhaiten on jäänyt mieleen ne kirkassilmäiset ilmeet, kun oppilaat olivat ymmärtäneet jonkin asian. Lapset ovat kyllä opettajan työn ilo ja rikkaus. Niiden voimalla voi jaksaa vaikeidenkin vaiheiden yli.

– Kuinka kauan työ tuntui sinusta alussa rankalta?

– Siitä on tietysti niin kauan, etten tarkkaan muista, mutta luulen, että pari ensimmäistä vuotta olivat ne rankimmat. Luokanopettajan työhän on sellaista, että aina on uutta opeteltavaa, joten koskaan ei ole valmis, mutta muutaman vuoden jälkeen työ tuntui sujuvan jo helpommin. Tuntui siltä, että löysi oikean tavan ohjata luokkaa, sai työrauhan sekä oppilaat oppimaan. Parhaimmillaan meillä oli tosi kivaa, huumori kukki ja tunnit sujuivat mukavasti. Minähän vaihdoin jossakin vaiheessa myös koulua, josta sain oikein mukavia, uusia työkavereita. Osa heistä on vieläkin hyviä ystäviäni, kuvaa Sirkka-mummi uransa vaihteita ja työyhteisöään.

– Ai niin kuin se Terttu, joka tuli aiemmin aina sinun nimipäivillesi ja jota minä vähän pelkäsin. Se kun oli aina niin happaman näköinen ja kova komentelemaan, muistelee Essi.

– Pelkäsitkö sinä Terttua? Niin, ehkä hän saattoi vanhempana olla vähän pelottava. Teimme oikein hyvää ja rikasta yhteistyötä Tertun kanssa. Suunnittelimme kovasti yhdessä kaikenlaisia retkiä ja opetusjuttuja. Tuntien suunnittelun lisäksi meistä oli paljon tukea toisillemme, kun pohdimme eteen tulleita tilanteita ja niiden ratkaisutapoja. Arvostin paljon Tertun asiantuntemusta ja hyviä ohjeita.

– Ai, mut oliko hän aina niin happaman näköinen? Ja miten hän niitä oppilaitaan kohteli, eikö ne kaikki pelännyt sitä? ihmettelee Essi.

– Voi kulta, ikävää, että sinulle on jäänyt noin negatiivinen kuva Tertusta. Hän oli oikeasti hyvä opettaja, joka huomioi lasten tarpeet. Yhdessä vaiheessa hän ei vaan olisi tahtonut muutoksia koulun toimintaan, mitä silloinen rehtori ajoi kovasti. Siitä lähtien Tertun ja rehtorin suhde olikin aika hankala, mikä heijastui hänen käytökseensä. Terttu alkoi enemmän valittaa ja olla katkera. Minusta tuntui, että Tertun muutokseen vaikutti myös liian kiivaan muutostahdin tuottama uupumus. Hän tuntui aika väsyneeltä uransa lopussa ja oli kovin tyytyväinen päästessään

eläkkeelle. Olen vähän pahoillani Tertun puolesta, koska hän oli kuitenkin hyvä opettaja ja suhtautui työhönsä vastuuntuntoisesti.

– Eikös muuten Seppo-sedällekin tullut jotakin riitaa rehtorin kanssa vai mitä varten hän lopetti opettajan hommat? muistelee Essi luokanopettajana toimineen setänsä vaiheita.

– Juu, olihan hänelläkin vaikeuksia. Ne vain olivat päinvastaisia Terttuun nähden. Seppo on aina ollut kova keksimään uusia asioita. Jo pienestä pitäen hän järjesti kaikenlaista uutta ja ihmeellistä ja sai kulmakunnan lapset mukaan touhuihin. Tyyliään noudattaen hän olisi halunnut koulussakin kokeilla kaikenlaisia uusia menetelmiä ja pedagogiikkoja. Hänen rehtorinsa taas olikin konservatiivisempaa sorttia ja uudistukset jäivät tekemättä. Rehtorin puuttuva tuki taisi harmittaa aika tavalla Seppoa, joka sitten suuntasi energiansa iltaopintoihin. Mutta siitä taisikin olla kovasti hyötyä, kun hän viidentoista luokanopettajavuoden jälkeen pitkän mietinnän päätteeksi vaihtoi alaa. Olen kauhean iloinen Sepon työpaikasta Aikonin henkilöstön kehitysjohtajana. Minusta tuntuu, että nyt hän pääsee toteuttamaan niitä kehitysajatuksiaan. Olen sitä mieltä, että Seppo on nyt paljon onnellisempi kuin jos hän olisi jäänyt opettajaksi. Ennen pitkää hän olisi vain katkeroitunut Tertun lailla, pohtii Sirkka.

– Niin, kyllä mustakin tuntuu samalta. Mua aina naurattaa ne Sepon työjutut sukulaisjuhlissa. Hän on niin tohkeissaan selittäessään jostakin kompetenssien kehittämistä. Mitä ikinä sillä sitten tarkoittaakin, toteaa Essi naurahtaen.

– Juu, se vielä Seponkin pitäisi oppia, että työasioista ei pidä sukujuhlissa puhua. Mutta toisaaltahan se vain kertoo hänen innostuksestaan.

– Niin ja ainahan hän kesäisin kuitenkin haikailee niiden opettajien kesälomien perään, Essi vielä lisää.

– Totta, vahvistaa mummi.

– Tuliko sinulla missään vaiheessa mieleen vaihtaa alaa? Tai oliko sinulla rehtoreiden kanssa haasteita, kun et sinä ainakaan katkeraksi ole tullut? kysyy Essi.

– Kyllähän minullekin tuli jossain vaiheessa mieleen, että tätäkö tämä nyt on vielä seuraavat parikymmentä vuotta, mutta löysin silloin ne ihanat kuvataidekurssit.

– Ai ne, joille osallistuit joka kesä? Essi tarkentaa.

– Juu, juuri ne. Sain kuvataiteeseen ihan uudenlaisen otteen ja aloin soveltaa sitä yhä enemmän sekä monipuolisemmin muihinkin aineisiin. Minusta tuntui, että lapset innostuivat valtavasti kuvataiteen kautta oppimisesta. Sain itsekin siitä paljon voimaa, mikä auttoi jaksamaan ja innostumaan. Näin jälkikäteen kyllä sanoisin, että viimeiset vuodet opettajana kuluivat kuin siivillä lentäen työstä ja lapsista nauttien, mummi muistelee viimeisiä työvuosiaan silmien katsoessa ajatuksenomaisesti ajassa taaksepäin.

– Olisitko sitten vielä halunnut jatkaa opettamista? Essi tarkentaa.

– Rehellinen vastaus: en. Vaikka lasten kanssa oli ihana työskennellä kun vierellä oli upeita kollegoita, niin olen kyllä tyytyväinen tähän eläkkeellä oloonkin. Eniten aloin väsyä vaikeiden vanhempien kanssa työskentelyyn sekä niihin minusta turhanpäiväisiin palavereihin, jotka veivät aikaani lapsilta. Niin ihana kuin luokanopettajan ammatti voikin olla, niin kyllä olen tyytyväinen nykyiseen tilanteeseeni, toteaa Sirkka ilmiselvästi elämänsä kulkuun tyytyväisenä.

– Ja nythän sinä voit maalata ja piirtää vaikka kuinka paljon, kun ei ole enää pakollisia työpäiviä!

– Aivan, vastaa Sirkka hymyillen ja jatkaa – Mutta palatakseni siihen alkuperäiseen kysymykseesi, että onko luokanopettajan ammatti kivaa ja että olisiko sinusta siihen, niin saitko sinä vastauksen?

– Luulenpa saaneeni, ainakin siihen ensimmäiseen kysymykseen, toteaa Essi.

– Oi, kello onkin jo noin paljon! Hei mummi, nyt minun täytyy jatkaa matkaa. Kiitos, että ehdit jutella kanssani. Tämä auttoi kovasti, vaikka kyllä vielä täytyy pohtia asiaa. Niitä on niin monia mielenkiintoisia ammatteja, etten vielä tiedä minkä valitsisi, mutta eiköhän se selviä pian, toteaa Essi noustessaan ja halatessaan mummia.

– Niinhän niitä on ja on hyvä, että pohdit asiaa tarkkaan, koska se on tärkeä päätös. Oli mukavaa, että poikkesit käymään, tule taas kun ehdit! huikkaa Sirkka pitkälle nuorelle neidille, joka jo rientää seuraavaan tapaamiseensa.

Mummi jää istumaan vielä hetkeksi keinuun. Hymy leviää hänen kasvoilleen, kun hän miettii vuosiansa luokanopettajana. Kesken muistelun Sirkkan mieleen kuitenkin juolahtaa jotakin. Ne vihreät kärhöpistiäiset, ne pitää saada äkkiä pois!

8 POHDINTA

Kukaan ei ole seppä syntyessään. Ei edes - tai varsinkaan - luokanopettaja. Tie hyvään, asiantuntevaan opettajuuteen on pitkä, elämänmittainen matka. Koska luokanopettajana oleminen on enemmänkin sosiaalinen rooli kuin pelkkä ammatti, siihen kasvetaan kokemusten myötä. Hyvän opettajan taidot saavuttaa kehittämällä itseä sekä omia ajattelu- ja opetustaitoja. Oma kasvu ja opetukseen tarvittavien taitojen kehitys ovat kiinteästi sidoksissa toisiinsa. Kehitykseen tarvitaan tärkeitä kanssakulkijoita, koska sosiaalinen vuorovaikutus takaa laajemman kasvun opettajuuteen. Lopputuloksena tavoitellaan asiantuntevaa luokanopettajaa, jolla on erinomaiset vuorovaikutustaidot ja oma vahva kasvatustilfilosofia. Hyvä luokanopettaja ymmärtää, että kasvua ja kehitystä pitää tapahtua eläkevuosiin asti.

Kasvu opettajuuteen saa erilaisia muotoja opettajaksi aikovan ja opettajaksi valmistuneen työpolun aikana. Tutkimukseni mukaan vaiheet voi jaotella ajallisesti opiskeluaikaan, ensimmäisiin työvuosiin, ensimmäisiä työvuosia seuranneisiin vakiintumisen vuosiin sekä viimeisiin työvuosiin ennen eläkkeelle jäämistä.

Opiskeluaikana opiskelija suuntaa katseensa luokanopettajan ammattia kohti. Hän pohtii omaa sopivuuttaan ammattiin ja miettii, millainen on hyvä luokanopettaja. Opiskeluaikana tuleva luokanopettaja muodostaa käsityksensä hyvästä opettajasta ja kasvatustilfilosofiasta. Vuosia kestävät opinnot antavat mahdollisuuden kasvattaa yhtä aikaa omaa persoonaa ja opettajuutta. Opettajuus vaatii oman arvomaailman ja oman toiminnan vahvaa reflektointia. Hyvä opettaja tuntee itsensä, jolloin hänellä on mahdollisuus ymmärtää paremmin myös muita. Opetusharjoittelua tekevä opiskelija kokeilee taitojaan pohtien samalla sopivuuttaan opettajaksi. Alussa huomio keskittyy enemmän omaan tekemiseen ja opettamisen teknisiin taitoihin oppilaiden sijasta. Pidetyt opetusharjoittelutunnit auttavat merkittävästi pohdinnoissa, joissa opiskelija miettii kuka hän on opettajana ja sopiiko hän opettajien yhteisöön.

Opettajankoulutuslaitoksesta valmistunut siirtyy työelämään mukanaan teoriataidot, käsitys omasta kasvatustilfilosofiasta ja usko omaan opettajuuteen. Todellisen työelämän pyörteet saattavat alussa jopa sokeerata uuden tulokkaan, kun kaikki ei ehkä vastaakaan omaa ihannekuva. Tutkimukseni eräälle opettajalle alku tuntui sokin sijaan vain sekavalta. Pidettyjen koulupäivien

myötä kokonaisuus alkaa tuntua selkeämmältä, kun koulun käytännöt käyvät tutuiksi ja tuntien pitoon tulee orastavaa rutiinia. Parhaimmillaan työuransa aloittaneella luokanopettajalla on tukenaan kokenut, innostava mentoriohjaaja tai rehtori, joka helpottaa vasta-alkajan alkutaivalta. Novitsiohjaaja alkaa oppia soveltamaan opettajankoulutuslaitoksessa opittuja teoretietoja käytäntöön, ja myös luokanhallintataidot kasvavat. Luokkaa opettaessaan vastavalmistunut opettaja huomioi, miten merkittävässä roolissa on kasvatustyö, varsinaisen aineopetuksen jäädessä toissijaiseksi asiaksi. Huomio alkaa kiinnittyä enemmän omasta tekemisestä oppilaisiin ja päätöksentekokyky nopeutuu. Ensimmäisen kuukauden jälkeen vähän jo helpottaa, kahden vuoden jälkeen tuntuu jo luonnolliselta.

Muutaman vuoden työskentelyn jälkeen luokanopettajan työ tuntuu opettajasta miellyttävältä. Hänen luokan hallintataitonsa ovat kehittyneet niin, että työssä voi keskittyä haasteellisimpiin asioihin. Hyvä osaaminen johtaa oppilaista, opettamisesta ja kollegojen seurasta nauttimiseen. Useamman työvuoden jälkeen työ kuitenkin voi joistakin opettajista alkaa tuntua liian rutiininomaiselta, jolloin he saattavat pysähtyä arvioimaan tilannetta uudelleen joko tietoisesti tai tiedostamattaan. Vaihtoehtoina voi olla kokonaan alan vaihto, johonkin aineeseen keskittyminen, yhteisötoimintaan suuntautuminen tai työhön rutinoituminen.

Uudelleenarviointi on tilanne, joka voi tapahtua opettajan uran muissakin vaiheissa. Hyvä esimerkki tällaisesta on tutkimukseeni osallistunut luokanopettaja, joka pohti tilannettaan jo luokanopettajaopintojen aikana, jätti ne kesken, opiskeli muita asioita sekä teki sijaisuuksia päätyen useiden vuosien jälkeen takaisin suorittamaan luokanopettajaopintonsa loppuun. Vastaavanlainen uudelleenarviointi saattaa tapahtua esimerkiksi myös uran alkuvaiheessa, jos vastavalmistunut luokanopettaja tekee pelkkiä sijaisuuksia eikä saa siten onnistumisen kokemuksia oikeasta oman luokan hallinnasta. Uudelleenarviointivaihetta käsitellessä on olennaista kuitenkin huomioda, että vain vähemmistö opettajista kohtaa vakavan arviointitilanteen, jossa pohditaan uran vaihtoa.

Ennen eläkkeelle jäämistä edeltää opettajalla työvuodet, joita voi kutsua seesteisiksi. Tuossa vaiheessa luokanopettajalla on vahva luottamus omiin taitoihin ja hän hyväksyy itsensä sellaisena kuin on. Parhaimmillaan huomio kiinnittyy oppilaisiin ja siihen, miten tärkeätä sekä vastuullista työtä opettaja tekee. Tutkimukseeni osallistuneiden pisimmän uran tehneiden opettajien kommentteista korostui lapsilähtöinen ajattelutapa. Tällainen ajattelutapa sai mittavimman uran tehneen opettajan pohtimaan myös kriittisesti ulkopuolelta tulevia vaateita ja opetuksen ulkopuolella vaadittavia työtehtäviä. Kritiikkiä esittäessään hän herätti kysymyksen, mikä on oppilaalle hyödyksi eniten.

Positiivisen ja oppilaslähtöisen ajattelutavan lisäksi viimeisten työvuosien aikana voi ilmaantua muunlaisiakin asennoitumistapoja. Pitkän uran tehnyt opettaja katsoo taaksensa ja tekee arvion omasta urastaan. Tämän tuloksena voi syntyä joko positiivinen, defensiivinen tai katkeroitunut asenne mennyttä kohtaan. Tutkimuksessani ei varsinaisesti kartoitettu eläkkeelle lähdössä olevien asennoitumista. Lähimpänä eläkevuosiaan olleen haastateltavan kommentit kuitenkin muodostivat kuvan työuraansa tyytyväisestä ja positiivisesta asennoituvasta luokanopettajasta.

Luokanopettajan kehitykseen vaikuttavat merkittävästi opetustyöhön läheisesti sidoksissa olevat sidosryhmät. Tutkimuksessani mainintoja saivat eniten uran alkuvaiheessa mentorin lailla toimineet opettajat sekä kollegat, joiden vertaistuki koettiin tärkeäksi monella saralla. Näiden lisäksi kysyttäessä tunnistettiin rehtorin, oppilaiden sekä oppilaiden vanhempien merkitys omaan ammatilliseen kasvuun.

Tutkimukseni tuloksista voi saada karkean yleiskuvan luokanopettajan ammatillisesta kehitymisestä vuosien kuluessa. On kuitenkin tärkeätä huomata, että mallia ei voi yleistää koskemaan kaikkia opettajia. Ammatillinen kehitys on sidoksissa vahvasti jokaisen omaan kasvuun sekä sosiaalisiin vuorovaikutussuhteisiin, mikä tekee ammatillisesta kehityksestä yksilöllisen, omaa aikajanaansa noudattavan. Myös oman elämänmuutokset ja yhteiskuntamuutokset vaikuttanevat jokaisen elämään ja kehittymiseen, mikä estää tiukkojen kaavamaisten kehitysmallien olettamisen. Opettajuuden kasvutarinani on pienimuotoinen kuvaus ammatillisesta kehitymisestä, joka voi antaa pienen pilkahduksen luokanopettajan urasta esimerkiksi sellaiselle, joka miettii luokanopettajan ammattia tai joka jo opiskelee alaa. Tutkimus perustuu todellisiin, joissakin kohdin toisiaan muistuttaviin luokanopettajien tarinoihin, joita on tuettu muihin opettajatutkimuksiin perustuvilla teorialiedoilla.

Tämän tutkimuksen paino on selkeästi luokanopettajan opiskeluvaiheessa sekä ensimmäisissä työvuosissa. Asiaan lienee vaikuttanut oma, kyseisessä vaiheessa oleva tilanteeni. Toinen syy tutkimuksen painotukseen on haastateltavien kokemus: Kaikki pystyivät kertomaan opiskelustaan ja ensimmäisistä työvuosistaan, mutta vain osa pidemmästä urasta. Tämän ennalta suunnittelemtoman painotuksen johdosta luokanopettajien vakiintumisvuosien ja eläkettä edeltävien työvuosien tarkastelu jäi tässä tutkimuksessa melko pintapuoliseksi. Osasyynä tilanteeseen saattoi olla myös pidemmän uran tehneiden haastateltavien vähäinen määrä.

Koska pidempään työssä olleiden opettajien kehitys jäi tässä tutkimuksessa vähemmälle, voisi jatkotutkimusaiheena olla pidemmän uran tehneiden luokanopettajien ammatillisen kehityksen tutkiminen. Tutkimuksessa voisi selvittää, kuinka paljon mittavan uran tehneet opettajat ovat ajautuneet uudelleenarviointitilanteisiin ja millaisia päätöksiä he ovat silloin tehneet.

Kiinnostavaa olisi tietää, miten päätökset jakautuvat vaihtoehtojen uran vaihto, aineeseen keskittyminen, yhteisötoimintaan osallistuminen ja rutinoituneen työn välillä. Myös eläkkeelle jäämässä olevien opettajien näkemykset omasta urasta olisivat mielenkiintoinen tutkimuksen aihe. Tällöin voisi selvittää, kuinka moni lähtee katkerana, positiivisena tai defensiivisesti asennoituneena ja mistä lähtijöiden asenteet ovat syntyneet.

Tämän tutkimuksen ja kandidaatintutkielmani johdattamana mahdollinen lisätutkimuksen aihe voisi myös liittyä luokanopettajien ja aineenopettajien yhtäläisyyksiin sekä eroihin. Tutkimusaiheina voisivat olla esimerkiksi kysymykset: Onko luokanopettajien ja aineopettajien välillä todellista eroa opettajaidentiteetin kasvussa opiskeluaikana tai miten yhteistyöhön muiden opettajien kanssa suhtaudutaan sekä miten sitä toteutetaan.

Tutkimukseni suurin anti liittyy oman opettajuuteeni kasvuun. Pro gradu -tutkielman ansiosta minulla on ollut mahdollisuus kasvaa opettajuuteen tekemällä yhtä aikaa tätä tutkimustyötä sekä opintoja. Tutkimukseni myötä olen saanut mahdollisuuden pohtia omaa opettajuuttani opiskelujeni viime metreillä syvällisemmin ja eri teorioihin nojaten. Päätösharjoittelun yhteydessä olen pystynyt seuraamaan omaa kasvuani ymmärtäen tavoitteeni selkeän kirkkaasti. Lähitulevaisuudessa tapahtuvaa valmistumistani odotan positiivisesti ymmärtäen, millaisia mahdollisia haasteita eteeni on valmistumisen jälkeen tulossa. Oma tarinani luokanopettajana alkakoon.

9 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

9.1 Tutkimusetiikan toteutuminen

Sikes (2010, 11, 16) korostaa, että narratiivista tutkimusta tehdessä eettisellä toimintatavalla on erityinen merkitys, koska kyseessä on ihmisten elämät. Tarinoita esittäessään tutkijalla on aina jokin näkemys tai kanta, joten kirjoitusta ei voi pitää neutraalina tai kantaa ottamattomana. Joissakin narratiivisissa tutkimuksissa eettisyys on noussut kielteisellä tavalla esiin, kun tutkimuksessa mukana olleet ovat olleet eri mieltä heistä kirjoitetuista asioista ja he ovat alkaneet miettiä, mitä muut ihmiset mahtavat heistä jatkossa miettiä tai miten heitä kohdellaan kirjoitusten jälkeen. Sikesin mielestä eettisessä mielessä tärkeintä on varmistaa, että tutkittavien elämät esitetään kunnioittavasti niin, ettemme käytä narratiivisen tarinan voimaa halventaaksemme, vähätelläksemme tai kostaaksemme. Oleellista on muistaa kielen merkitys ja punnita tarkoin, miten sanat ja lauseet sekä keskustelut voidaan ymmärtää ja kokea muiden lukijoiden taholta. Joskus tarvitaan ulkopuolista tukijaa lukemaan tekstiä kriittisesti ja antamaan palautetta.

Olen tutkimuksessani pyrkinyt huomioimaan tutkimusetiikan haastattelutilanteissa sekä tutkimustuloksia esittäessäni. Haastattelutilanteissa olen kertonut haastateltaville tietojen luottamuksellisuudesta sekä pyrkinyt haastattelemaan tutkittavia inhimillisellä, eettisellä tavalla. Haastatteluja tehdessä tarkensin tarvittaessa haastateltavien kommentteja lisäkysymyksillä varmistaen ymmärrykseni samankaltaisuuden haastateltavan sanoman kanssa. Tutkimustuloksia esittäessä olen kiinnittänyt erityistä huomiota tietojen luottamuksellisena säilymiseen. Tästä syystä joistakin sitaateista on poistettu haastateltavan henkilöllisyyden mahdollisesti paljastavia yksityiskohtia. Sitaatteja on myös hieman muokattu, esimerkiksi ylimääräisiä sanoja on poistettu, jotta teksti olisi luettavampaa ja ehkä haastateltavankin mielestä selkeämpää.

Valmiin tutkimustekstin olen lukenut läpi useaan kertaan noudattaen Sikesin (2010, 14) ajattelumallia narratiivisen tutkimuksen testaamisesta: Hän kysyy tutkimusta lukiessaan, miltä minusta tuntuisi, jos minä tai joku perheeni jäsen tai ystäväni olisi tutkimuksessa mukana ja häntä kohdeltaisiin ja hänestä kirjoitettaisiin vastaavalla tavalla kuin tutkimuksessa.

9.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tämän kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta ei voi mitata hyödyntämällä kvantitatiiviseen tutkimukseen paremmin sopivilla mittareilla, reliabilius ja validius. Näiden mittareiden käyttö perustuu ajatukseen, että tutkija voi saavuttaa objektiivisen todellisuuden ja totuuden (Hirsjärvi & Hurme 2001, 185). Koska kyseessä on kvalitatiivinen tutkimus, jossa kielellä ja tutkijan omalla tulkinnalla on merkittävä rooli, ei objektiivista todellisuutta ja totuutta voi saavuttaa. Sen sijaan osoitan luotettavuuden Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 188-190) sekä Tynjälän (1991, 390-395) kuvaamalla vaihtoehtoisilla tavoilla.

Luotettavuuden yhtenä mittarina laadullisessa tutkimuksessa voi pitää alkuperäisten konstruktoiden vastaavuutta verrattuna tutkimuksen tuottamiin rekonstruktioihin (Tynjälä, 390). Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt saavuttamaan vastaavuuden hyödyntämällä kahta eri tutkimustapaa sekä useita eri tulkintateorioita. Teemahaastattelua ja omia kirjoituksia käyttämällä pystyin saamaan luokanopettajien omakohtaisia kokemuksia kahdesta eri näkökulmasta. Useamman eri tulkintateorian hyödyntäminen antoi mahdollisuuden muodostaa laaja ja monipuolinen kuva opettajan ammatillisesta kehittymisestä. Koska opettajan kehitystä ei voi yksinkertaistaa yhteen, kaikille sopivaan malliin toivat useat vaihtoteorit omine vahvuuksineen ja vaihtelevine näkemyksineen oman lisänsä tutkimuksen monipuoliseen ammatillisen kehityksen kuvaukseen. Useita teorioita hyödyntämällä pystyin myös yhdistämään niin opiskeluajan kuin työssä oloajan samalle janalle.

Vastaavuutta miettiessä on huomioitava, että niin haastateltavat kuin minä olemme itse valinneet kerrottavat asiat. Kuten Harnett (2010, 167) toteaa, tallennettaviksi päätyvät tarinat on valittu eri syistä johtuen ja varmuudella voi vain todeta, että kertomahetkellä henkilöt näkevät tilanteensa ja menneisyytensä sillä tavalla. Sikäli tarinat antavat meille puutteellisen ymmärryksen todellisuudesta. Toinen huomioitava seikka on, että haastatteluvaiheessa esitetty kertomus, silloinen totuus saattaa muuttua henkilökohtaisten olosuhteiden muuttuessa ja tarinan kertojan vanhetessa.

Toisena luotettavuuden mittarina mainitsen siirrettävyyden, jolla tarkoitetaan tutkimustulosten siirtämistä toiseen kontekstiin (Tynjälä 1991, 390). Kun pohdin tutkimukseni siirrettävyyttä muiden luokanopettajien ammatilliseen kehittymiseen, totean sen käyvän vertailupohjaksi, ei niinkään malliksi. Varsinaisen siirrettävyyden pystyisivät määrittelemään toiset luokanopettajat vertailemalla omia kokemuksiaan tutkimustuloksiini. Olen pyrkinyt kuvaamaan asiantuntevan luokanopettajan, ammatillisen kehittymisen vaiheet sekä opettajan kanssakulkijat tarpeeksi selkeästi, jotta kuka tahansa luokanopettaja pystyisi vertailun halutessaan suorittamaan.

Arvioin tutkimustilannetta ja neutraalisuutta kolmantena luotettavuuden kriteerinä. Teemahaastatteluja tehdessäni pyrin luomaan rauhallisella ja asiasta kiinnostuneella otteella haastattelutilanteiden ilmapiirin sallivaksi ja luottamukselliseksi. Haastatteluista ennakkoon sopiminen sekä selkeästi luottamuksellisesta käsittelytavasta tiedottaminen kuuluivat olennaisesti haastatteluprosessiini. Haastatteluissa annoin opettajien kertoa vapaamuotoisesti aiheeseen liittyvistä asioista ohjailten tarvittaessa keskustelun kulkua teemaan liittyvillä tukikysymyksillä. Koska teemahaastattelu ei ole tiukasti strukturoitu haastattelutapa, koen saaneeni opettajat keskustelemaan ja pohtimaan omaa ammatillista kehittymistään vapaamuotoisesti edenneiden haastattelujen aikana. Kaikissa haastatteluissa tunnelma oli mielestäni hyvä, opettajat puhuivat mielellään ilman väkinäisyyden tunnetta. Yhtenä syynä hyvän tunnelmaan saavuttamiseen pidän tosiasiaa, että tunsin kaikki haastateltavat entuudestaan. Haastateltavien ja minun tuttuus herättää kysymyksen, miten se vaikutti muuten tutkimustulokseen. Tätä mietin jo valmistautuessa haastattelutilanteisiin sekä itse haastattelutilanteissa. Pyrin kaikissa haastattelutilanteissa aloittamaan työn ilman ennakkokäsityksiä tukeutuen tutkittaviin teemoihin. Haastattelutilanteessa yritin antaa opettajille mahdollisimman suuren tilan, mahdollisuuden kertoa asioista itse ilman liiallista ohjailua. Tilanteen ja tuttuuden huomioimisesta huolimatta oletan tiedostamattomasti hyödyntäneeni ennakkotietojani haastateltavistani verratessa tilannetta siihen, että kaikki haastateltavani olisivat olleet minulle vieraita ihmisiä. Samoin myös haastateltavat kokivat tilanteen varmasti eri tavoin kuin aivan vieraan haastattelijan kanssa olisi tapahtunut. Uskon kuitenkin saavuttaneeni luottamuksellisemman keskusteluyhteyden ja rikkaamman tuloksen haastatellessani entuudestaan minulle tuttuja henkilöitä.

Toisena tutkimusaineistona käytetyt omat kirjoitukseni pohjautuivat neljään eri opetusharjoitteluun, jotka tapahtuivat lukuvuoden 2010–2011 aikana. Harjoittelujen peräkkäisyys ja pitkät suoritusjaksot mahdollistivat itselleni vahvan sisäänpääsyyn opettamisen maailmaan. Tämä on nähtävissä myös kirjoituksistani, joista osassa pohdin opettajuuteni kehittymistä hyvinkin syvällisesti. Kirjoitusten vahvuus on ollut selkeä ja syvä yhteys tutkittavaan asiaan. On kuitenkin tunnustettava, että tutkimuksessa itse kohteena oleminen on mitä ilmeisimmin vaikuttanut myös tutkimustulokseen. Kuten totesin tuloksia pohtiessani ainakin tutkimuksen sisällön painottuminen opettajan alkuaikoihin juontaa juurensa omasta tilanteestani. Oletan vahvan sidonnaisuuteni tutkimusaiheeseen vaikuttaneen myös moneen muuhun seikkaan, jotka joku ulkopuolinen pystyisi mahdollisesti paremmin toteamaan.

Viimeisenä luotettavuuden arvioinnin kohteena on tutkimuksen sisältö ja rakenne. Seikkaperäisellä tutkimuksen kulkukuvauksellani on tarkoitus osoittaa, miten päädyin kuvaamaan luokanopettajien ammatillista kehittymistä esitetyllä tavalla. Kuvauksella olen halunnut osoittaa

tekojeni lisäksi myös ajatusteni kulkua, jotta teoriaa ja tutkimustulosten vuorottelua noudattanut tutkimustapani selviäisi lukijalle.

LÄHTEET

Kirjalliset lähteet

Bathmaker, A-M. 2010. Introduction. Teoksessa A-M. Bathmaker & P. Harnett (toim.) Exploring Learning, Identity & Power through Life History & Narrative Research. Iso-Britannia, Oxfordshire: Routledge, 1-10.

Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto. Käyttäytumistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 291.

Ellis, C. 2004. The Ethnographic I. A Methodological Novel about Autoethnography. USA, California, Walnut Creek: Altamira Press.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Juva: WS Bookwell Oy, 25–43

Gergen, M. & Gergen, K. 2002. Ethnographic Representation As Relationship. Teoksessa A. Bochner & C. Ellis (toim.) Ethnographically Speaking. Autoethnography, Literature, and Aesthetics. USA, California, Walnut Creek: Altamira Press, 11-34.

Erkkilä, R. & Mäkelä, M. 2002. Polkuja yliopistossa. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Vantaa: Dark Oy, 49–63.

Goodson, I. F. 1992. Sponsoring the Teacher's Voice: Teachers' Lives and Teacher development. Teoksessa A. Hargreaves & M. G. Fullan (toim.) Understanding Teacher Development. Iso-Britannia, Lontoo: Cassell, 110–121.

Halse, C. 2010. A process of (un)becoming. Life history and the professional development of teachers. Teoksessa A-M. Bathmaker & P. Harnett (toim.) Exploring Learning, Identity & Power through Life History & Narrative Research. Iso-Britannia, Oxfordshire: Routledge, 25-38.

Harnett, P. 2010. Life history and narrative research revisited. Teoksessa A-M Bathmaker & P. Harnett (toim.) Exploring Learning, Identity & Power through Life History & Narrative Research. Iso-Britannia, Oxfordshire: Routledge, 159-170.

Heikkinen, H. L. T. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Juva: WSOY, 275-290.

Heikkinen, H. L. T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 175.

Heikkinen, H. L. T. 2002. Tarinat opettajankoulutuksen välineenä. Teoksessa H. L. T. Heikkinen ja L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Vantaa: Dark Oy, 101–105.

Heikkinen, H. L. T. 2004. Narratiivinen toimintatutkimus ja sen luotettavuuskysymykset opettajan työssä. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Tampere: Juvenes Print – Tampereen yliopistopaino Oy, 179–192.

Heikkinen, H. L. T. & Huttunen R. 2002. Tulla siksi mitä olent? Teoksessa H. L. T. Heikkinen ja L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Vantaa: Dark Oy, 163–183.

Heikkinen, H. L. T. & Huttunen R. 2007. Opettaja ihmisenä ja ammattilaisena. Teoksessa E. Estola, H. L. T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulu: Oulu University Press, 15–27.

Heikkinen, H. L. T. & Huttunen R. 2008. Hiljainen tieto, mentorointi ja vertaistuki. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja, 203–220.

Hirsjärvi, S. & Hurme H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hovila, H. 2004. Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituatiossa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.

Huberman, M. 1992. Teacher Development and Instructional Mastery. Teoksessa A. Hargreaves & M. G. Fullan (toim.) Understanding Teacher Development. Iso-Britannia, Lontoo: Cassell, 122–142.

Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Isosomppi, L. 2008. Opettajan ääneen ja työn maisemaan syventymässä. Teoksessa R. Valli & L. Isosomppi (toim.) Opetusharjoittelun uudet mahdollisuudet. Juva: WS Bookwell Oy, 165–183.

Jokinen, H. & Sarja A. 2006. Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa A. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistonpaino, 183–198.

Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Juva: WSOY, 258–274.

Kari, J. & Heikki, H. L.T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa Kari J., Moilanen P. & Rähä P. (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 41–60.

Launis, K. & Engeström, Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Juva: WSOY, 64–81.

Leithwood, K. 1990. The Principal's Role in Teacher Development. Teoksessa B. Joyce (toim.) Changing School Culture Through Staff Development. USA, Alexandria: ASCD, 71–90.

Moilanen, P. 2001. Hyväksi opettajaksi ja hyväksi ihmiseksi – ammattietikaan opetus opettajankoulutuksessa. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Rähä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 81–104.

Niemi, H. 1989. Mitä on opettajien ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4/1989, 65–99.

Nurminen, M. 2009. Opettaja oppivat – töitä tehdessään. Kandidaatintutkielma. Tampereen Avoin Yliopisto.

Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Perkkilä, P. & Widjeskog, M. 2008. Ammatillinen kehittyminen opetusharjoittelun haasteena. Teoksessa R. Valli & L. Isosomppi (toim.) Opetusharjoittelun uudet mahdollisuudet. Juva: WS Bookwell Oy, 51–68.

Perttula, J. 2009. Persoonallisuus ihmiseksi tulemisena. Teoksessa R-L. Metsäpelto & T. Feldt (toim.) Meitä on moneksi. Juva: WS Bookwell Oy, 195-212.

Pickle, J. 1985. Toward Teacher Majority. Journal of Teacher Education XXXVI (4), 55-60.

Raymond, D., Butt R. & Townsend, D. 1992. Cotexts for Teacher Development: Insights from Teachers' Stories. Teoksessa A. Hargreaves & M. G. Fullan (toim.). Understanding Teacher Development. Iso-Britannia, Lontoo: Cassell, 143–161.

Riessman, C. K. 2008. Narrative Methods for the Human Sciences. USA, California: Sage Publications, Inc.

Ropo, E. 2004. Teaching Expertise. Teoksessa H. P. A. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (toim.) Professional Learning: Gaps and Transitions on the Way from Novice to Expert. Dordrecht: Kluwer, 159-179.

Ruohotie, P. 2006. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismäa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Vantaa: Dark Oy, 106–122.

Sikes, P. 2010. The ethics of writing life histories and narratives in educational research. Teoksessa A-M. Bathmaker & P. Harnett(toim.) Exploring Learning, Identity & Power through Life History & Narrative Research. Iso-Britannia, Oxfordshire: Routledge, 11-24.

Silfverberg, H. 2004. Millainen opettajan tulisi olla. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Tampere: Juvenes Print – Tampereen yliopistopaino Oy, 98–113.

Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työväliseenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West-Point Oy, 9-66.

Syrjälä, S. 2002. Kansankynttilä. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.). Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Vantaa: Dark Oy, 13–19.

Talib, M-T. 2008. Opettajan hiljainen tieto ja erilaisuuden kohtaaminen. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja, 149–162.

Toom, A. 2008. Hiljainen pedagoginen tietäminen opettajan työssä. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja, 163–186.

Tuomi, J. & Sarajärvi A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22, 5–6, 387–398.

Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Juva: WSOY, 160–179.

Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit. Teoksessa A. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistonpaino, 99–122.

Vuorikoski, M. & Törmä, T. 2004. Matka elämäntarinaa ja itseä. Teoksessa M. Vuorikoski & T. Törmä (toim.) Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun. Vantaa: Dark Oy, 12–14.

Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000. Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa. – Tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittäminen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 76.

Välijärvi, J. 2007. Mistä hyvät opettajat tulevat? Teoksessa E. Estola, H. L. T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulu: Oulu University Press, 59–74.

Waller, R. 2010. Changing identities through re-engagement with education. Narrative accounts from two women learners. Teoksessa A-M. Bathmaker & P. Harnett (toim.) Exploring Learning, Identity & Power through Life History & Narrative Research. Iso-Britannia, Oxfordshire: Routledge, 55-69.

Haastattelut

Luokanopettaja, 1 vuosi luokanopettajana	28.4.2011
Luokanopettaja, 2 vuotta luokanopettajana	5.5.2011
Luokanopettaja, 11 vuotta luokanopettajana	21.4.2011
Luokanopettaja, 30 vuotta luokanopettajana	3.5.2011
Luokanopettaja, 40 vuotta luokanopettajana	16.5.2011

Opetusharjoittelun kenttäpäiväkirjat ja harjoitteluraportit

Ensimmäinen harjoittelu: P1-opetusharjoittelu, suoritettu 27.9.-28.10.2010 välisenä aikana

- Kenttäpäiväkirja
- Harjoitteluraportti

Toinen harjoittelu: P2-opetusharjoittelun ensimmäinen osa, suoritettu 8.11.-17.12.2010 välisenä aikana

- Kenttäpäiväkirja
- Harjoitteluraportti

Kolmas harjoittelu: P3-opetusharjoittelu, suoritettu 12.1.-18.2.2011 välisenä aikana

- Kenttäpäiväkirja
- Harjoitteluraportti

Neljäs harjoittelu: P2-opetusharjoittelun toinen osa, suoritettu 4.4.-13.5.2011 välisenä aikana

- Kenttäpäiväkirja
- Harjoitteluraportti

**OPETTAJIEN TYÖSSÄ OPPIMINEN/AMMATILLINEN KEHITTYMINEN –
HAASTATTELUTEEMAT**

Koulutus ja opettajana työskenteleminen

- Luokanopettajakoulutuksen hyöty työelämässä
- Mistä koulutuksessa opituista asioista on ollut hyötyä?
- Karkea arvio: kuinka paljon hyödynnät OKL:n oppeja vs. työssä opittuja asioita?

Ammatillinen kehittyminen työuran aikana. Jos vertaat itseäsi nyt ja urasi alussa:

- Haasteet alussa/nyt
- Miten olet kehittynyt?
- Päätöksenteko
- Rutiinit
- Oppilaiden kanssa vuorovaikutus
- Ongelmien havainnointi ja ratkaisukyky
- Tavoitteiden asettelu (millaisia tavoitteita)
- Kielen käyttö
- Tuntien suunnittelu
- Miten paljon mietit vapaa-aikanasi työasioita ennen/nyt? Millaisia asioita mietit ennen/nyt?

Ammatillinen kehittyminen & uusien asioiden oppiminen

- Miten opit uusia asioita nyt esim.
- reflektointi, trial&error, netti, lehdet, tekemällä, tehtävien suorittaminen, kollegoilta
- Millaista tietoa etsit
- Mitä = Infoa
- Onko jokin asia, jota haluaisit vielä kehittää opettajana toimimisessasi?

Ammatillinen kehittyminen & työyhteisön merkitys

- Miten paljon omaan opettajana kehittymiseen vaikuttaa
- Esimies
- Kollegat
- Oppilaat
- Oppilaiden vanhemmat
- Joku muu

Opettaja, asiantuntija

-Millainen on hyvä opettaja, asiantuntija?

Jotakin muuta, mitä haluaisit kertoa aiheesta?