

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

## Kuka opettaisi opettajaa?

Opettajan ammatillisen osaamisen kehittämisen tila

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

Jaana Orava

Huhtikuu 2015

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

Jaana Orava: Kuka opettaisi opettajaa? Opettajan ammatillisen osaamisen kehittämisen tila.

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 56 sivua, 1 liitesivu

Huhtikuu 2015

---

Tutkimustehtävänä on selvittää millainen on perusopetuksen opettajan ammatillisen osaamisen kehittämisen tila tänä päivänä. Tarkoituksena on saada selville millaisia resursseja opettajat tunnista-  
vat osaamisensa kehittämisessä, ja selvittää miltä taholta ja missä kontekstissa kehittäminen tapah-  
tuu. Kiinnostuksen kohteena on myös se, kuinka hyvin opettajat kokevat oman koulutuksensa riittä-  
vän työelämän realiteettien puserruksessa.

Lähtökohtana on kysymys siitä ”kuka opettaisi opettajaa” eli opettajien ammatillisen osaamisen  
kehittäminen ja siihen liittyvät haasteet ja mahdollisuudet. Opettajankoulutus on pitkäkestoinen  
yliopistollinen koulutus, josta opettajat saavat profession omaan ammattiinsa. Tämä professio antaa  
kuvan valmiista opettajasta astumassa ensimmäiseen työpaikkaansa koulutuksen päätyttyä. Mutta  
riittääkö koulutus ja sen antamat valmiudet tehdä vastavalmistuneena opettajana arkista työtä en-  
simmäisessä uudessa työpaikassa? Opettajankoulutuksessa saadut tiedot ja taidot eivät opettajien  
jatkuvasti muuttuvassa työympäristössä riitä, vaan vaaditaan jatkuvaa oman ammatillisen osaamisen  
kehittämistä ja tietotaidon ylläpitämistä.

Tutkimuksen metodologiana on käytetty narratiivista tutkimusta, jossa kertomukset kerättiin viidel-  
tä peruskoulun aineenopettajalta kahdesta eri koulusta. Opettajat kirjoittivat kertomuksensa heille  
lähetyn ohjeen perusteella. Ohjeessa opettajia pyydettiin kirjoittamaan oman ammatillisen osaami-  
sensa kehittymisestä opettajankoulutuksesta tähän päivään saakka. Tutkimuksen teoriaosuudessa on  
syvennetty oppimista, ammatillista osaamista ja työssä oppimista käsittelevään kirjallisuuteen ja  
muuhun tutkimukseen.

Tutkimuksen tuloksissa on nähtävissä, että kollegiaalisuudella ja yhteisöllisyydellä monet opettajat  
selviytyvät ensimmäisistä työvuosista, ja jatkavat opettajan ammatissa eläkeikään saakka jaksan  
kehittää omaa ammatillista osaamistaan jopa uransa loppuvaiheessa. Ammatillisen osaamisen ke-  
hittäminen tapahtuu sekä formaalin koulutuksen että työssä oppimisen kautta. Kuitenkin käytännön  
työn tekemisen ja teoreettisen opiskelun välillä tuntuu vallitsevan kuilu, ja opettajat kokevat saa-  
vansa koulutuksestaan vain jonkin verran lisää osaamista käytännön työn tekemiseen. Ammatillisen  
osaamisen kehittämisessä keskiöön nousevat opettajakollegoiden kanssa tehtävä yhteistyö ja osaa-  
misen jakaminen. Parasta näyttäisi olevan koulutusten jälkeinen kollegiaalinen jakaminen keskuste-  
lujen kautta. Tällöin opettajat voivat jakaa mielipiteitä ja kehittää ideoitaan edelleen. Tuloksissa on  
nähtävissä toisten opettajien ja heiltä saadun tuen merkitys osaamisen kehittämisessä kaikissa ope-  
ttajan uran vaiheissa.

Avainsanat: ammatillinen osaaminen, oppiminen, työssä oppiminen

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>AMMATTINA OPETTAJA</b> .....	<b>6</b>
2.1	OPETTAJANKOULUTUS .....	6
2.2	OPETTAJAN URAN ALKU.....	8
2.3	OPETTAJAN TYÖURAN VAIHEMALLI .....	10
2.4	OPETTAJAN AMMATILLISEN OSAAMISEN KEHITTÄMISEN KONTEKSTIT .....	13
<b>3</b>	<b>AMMATILLISEN OSAAMISEN KÄSITTEITÄ</b> .....	<b>16</b>
3.1	OSAAMINEN .....	16
3.2	OPPIMINEN .....	19
3.3	TYÖSSÄ OPPIMINEN.....	23
3.4	TYÖSSÄ OPPIMISEN RESURSSIJA JA KONTEKSTEJA .....	24
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ- JA KYSYMYKSET</b> .....	<b>28</b>
4.1	TUTKIMUKSEN METODOLOGIA .....	28
4.2	AINEISTON KERÄÄMINEN .....	32
4.3	AINEISTON ANALYYSI .....	34
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSET TULOKSET</b> .....	<b>37</b>
5.1	VALMIUDET VALMISTUMISEN JÄLKEEN JA URAN ALKU .....	37
5.2	OPETTAJIEN KOULUTUSMAHDOLLISUUDET .....	41
5.3	OPETTAJAN AMMATILLISEN OSAAMISEN KEHITTÄMISEN KONTEKSTIT .....	44
5.4	OPETTAJIEN KOLLEGIAALISEN TUEN MERKITYS .....	46
5.5	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS .....	48
<b>6</b>	<b>JOHTOPÄÄTÖKSET</b> .....	<b>50</b>
<b>7</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>53</b>
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>57</b>
	<b>LIITE</b> .....	<b>62</b>

# 1 JOHDANTO

Suomalaiset opettajat ovat tunnustetusti oman alansa vankkoja ammattilaisia. Opettajien ammattitaidosta on tullut jopa suomalainen vientituote. Suomalainen opettajankoulutus siirtyi yliopiston alaisuuteen vuonna 1974, jonka jälkeen opettajien koulutuksen on katsottu täyttävän akateemisen koulutuksen tunnuspiirteet (Kansanen 2012, 37). Tämän siirtymän johdosta luokanopettajankoulutuksen pituus kasvoi useamman vuoden mittaiseksi, ja opintoihin sisällytettiin paljon kasvatustieteen teoriaopintoja. Tämä näkyi osaltaan myös aineenopettajan koulutuksessa kasvatustieteen opintojen painotuksen kasvaessa. Tämän jälkeen opettajien ammatin arvostus ja opettajien ammatillinen osaaminen ovat entisestään kasvaneet. Tutkimukseni kohteena ovat aineenopettajat, mutta kiinnostukseni ulottuu myös luokanopettajien valmiuksiin ja koulutukseen. Vaikka aineenopettajien ja luokanopettajien korkeakoulutus eroavat toisistaan, on niissä löydettävissä paljon myös yhteisiä piirteitä valmistumisen jälkeen alkavalla opettajan uralla ja sen kehitysvaiheissa yleensä.

Opettajan pätevyyttä edeltää pitkä ja teoreettinen yliopistollinen koulutus. Tämä koulutus antaa opettajalle asiantuntijuuden sekä oppisisältöjen asiantuntijana että pedagogisen ja opetusteoreettisen kompetenssin suhteessa omaan alaansa. Opettaja on oman ammattinsa asiantuntija ja saa sitä kautta valmiudet seurata alan uusinta tutkimusta, ja kehittää sitä kautta omaa osaamistaan itsenäisesti. (Patrikainen 2009, 27–28.) Suomalaisia opettajia ei turhaan kutsuta kehittyviksi osaamistyöntekijöiksi, joilla on kykyä ja tahtoa lisätä organisaationsa arvoa ideoiden, analysoiden, tehden ratkaisuja ja päätöksiä. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että opettajan tulee jatkuvasti kehittää omaa osaamistaan ja ammattitaitoaan. (Raasumaa 2010, 15.)

Perusopetuksen opettajien ammatillisen osaamisen vaatimustaso on siis jatkuvassa kasvussa. Opettajien osaamisessa tulisi näkyä entistä paremmin keskeiset ammatilliset tiedot ja taidot, ja opettajan tulisi kyetä hyödyntämään aikaisempaa kokemustaan tämän päiväisessä opetuksessaan, ja sen lisäksi pystyä tunnistamaan oppilaiden uusia oppimistarpeita. Vain opettaja itse pystyy vastaamaan omasta osaamisen kehittämisestään, mutta suuri vaikutus on myös työyhteisöllä ja sen ilmapiirillä. Vaikka vastuu oman ammatillisen osaamisen kehittämisestä on opettajalla itsellään, kuka tukee opettajaa omassa ammatillisessa kasvussa jatkuvasti muuttuvassa yhteiskunnassamme?

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on saada selville millaista ammatillisen osaamisen kehittäminen opettajan työssä on ja missä kontekstissa se yleensä tapahtuu? Työskentelen itse tällä hetkellä opetuksen- ja kasvatuksen parissa. Näen läheltä opettajien kasvavat tarpeet oman ammatillisen osaamisen kehittämisessä, ja minua kiinnostaa juuri se tila, mikä tänä päivänä vallitsee, sen uhat ja mahdollisuudet. Opettajat ovat itsenäinen ammattiryhmä, jonka kouluttautumiseen ja ammatillisen osaamisen kehittämiseen ei kiinnitetä tarpeeksi huomiota. Opettajien odotetaan olevan itseohjautuvia ja kykeneviä vaatimaan tai hankkimaan itse koulutusta, milloin sen katsovat aiheelliseksi. Opettajat taistelevat kasvavien työmäärien paineessa ja moni yrittää selviytyä päivän kerrallaan arjen oravanpyörässä. Opettajat kuitenkin oppivat paljon tekemällä omaa työtään, opettamalla ja käymällä keskusteluja työkavereiden kanssa. Vaikka se on antoisaa, ja opettaja oppii aivan kuin huomaamattaan, onko se tarpeeksi?

Tutkielman aluksi tuon esille ajatuksia opettajuudesta ammattina ja opettajan ammatillisen osaamisen kehittämisestä tänä päivänä. Tämän jälkeen kappaleessa kolme teen katsauksen erilaisiin osaamisen kehittämisen käsitteisiin ja niihin liittyvään teoriaan. Luvussa neljä esittelen tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoitteen sekä toteuttamistavan. Tutkimuksen tulokset käydään läpi luvussa viisi ja viimeisissä luvussa kuusi ja seitsemän esittelen johtopäätökset ja pohdinnan.

## 2 AMMATTINA OPETTAJA

Monen pienen tytön haaveena on tulla joskus opettajaksi. Haave ei ole monellekaan realistinen useastakin syystä, mutta yksi suurimmista syistä lienee opettajan tutkinnon saavuttamisen kaukaisuus. Opettajan pätevyyttä edeltää pitkä ja teoreettinen yliopistollinen koulutus. Tämä koulutus antaa opettajalle asiantuntijuuden sekä oppisisältöjen asiantuntijana että pedagogisen ja opetusteoreettisen kompetenssin suhteessa omaan alaansa. Opettajalla on käytettävissä alan uusin tutkimus ja vankka ammattitaito kehittääkseen omaa ammatillista osaamistaan itsenäisesti myös sen kautta. (Patrikainen 2009, 27–28.)

Opettajan ammatti on yhteiskunnassamme korkealle arvostettu. Tämä johtuu osittain myös ammatin professiosta, joka korostaa omalta osaltaan opettajan ammattiin vaadittavaa korkeaa koulutusta. Tieteellisyys tuo opettajan ammatille korkean statuksen ja kovat odotukset työssä onnistumiselle. (Turunen, Komulainen & Rohiola 2009, 180.) Opettajan ammattiin kohdistuu suuri yhteiskunnallinen vastuu yksilön opettamisen ja kasvattamisen vastuun lisäksi. Patrikainen (Patrikainen 2009, 27–28.) mainitsee artikkelissaan, että opettajan ammatti on maailman tärkein eettinen ammatti. Opettajan työtä seuraavat useat eri tahot asettaen sille vaatimuksia ja odotuksia. Opettajan omalla persoonalla on paljon enemmän merkitystä kuin monessa muussa ammatissa, ja ammatillinen minä määrittää työtä ja suhdetta siihen. Opettajan työssä korostuvat vuorovaikutus ja yhteistyö perheiden ja kollegojen kanssa.

### 2.1 Opettajankoulutus

Opettajat saavat koulutusvaiheessaan hyvät valmiudet omassa ammatissaan selviytymiseen. He rakentavat omaa osaamistaan pala palalta koulutuksen kestäessä. Opiskelun aikana tuleva opettaja alkaa muodostaa käsityksiä omaan toimintaansa vaikuttavista arvoista, uskomuksista ja oletuksista. Tällöin opettajaksi valmistuvan ammatillinen identiteetti alkaa muodostua. Opettajankoulutus on kokonaisuus, joka sisältää käytännön harjoittelun lisäksi paljon kasvatuksen ja opetuksen teoriaa. Aineenopettajan koulutuksessa oman aineen omaksuminen nousee keskiöön ja kasvatuksellinen osaamisen kehittäminen jää suppeammaksi kuin luokanopettajilla. Kuitenkin sekä aineenopettajaksi että luokanopettajaksi opiskelevan tulisi kyetä näkemään opetustyö myös laajempina historialli-

sena ja yhteiskunnallisena tehtävänä, ei pelkästään luokkahuoneessa tapahtuvana oppilaiden opettamisena ja ohjaamisena. (Turunen, Komilainen & Rohiola 2009, 179.) Tanskalainen tutkija P. Laursen jakaa opettajankoulutuksen kolmeen pääelementtiin: aineenhallintaan, pedagogiseen tietoon ja harjoitteluun. Laursenin tutkimukseen osallistujista osa koki, että pedagoginen tieto oli ollut heille merkityksetöntä. Tämä ei kuitenkaan tarkoittanut sitä, että pedagoginen tieto olisi ollut vähempiarvoista, vaan se toimi lähinnä kritiikkinä koko opettajankoulutusta kohtaan. Kuitenkin opettajankoulutuksen tulisi muodostaa kokonaisuus, jossa kaikilla osa-alueilla on painoarvonsa. Mikäli opettaja keskittyy ainoastaan aineenhallinnan taitoihin, voidaan olettaa, että lasten ja nuorten kanssa työskentely ei ole yksinkertaista. (Laursen 2004, 200–201.)

Opettajankoulutuksessa pedagogisten teoriaopintojen ja käytännön välillä tuntuu vallitsevan syvä kuilu. Opettajaopiskelijat opiskelevat kasvatustieteen teoriaa osaamatta tai ymmärtämättä, kuinka sitä käytännössä sovelletaan omaan työhön. Lapinoja nostaa esille professori Juha Hakalan luokanopettajankoulutusohjelmassa opiskelevien keskuudessa tekemän tutkimuksen, jossa noin neljännekselle opiskelijoista oli epäselvää kasvatustieteen teoreettisten opintojen osuus opetuksessa. Opiskelijat eivät niinkään väheksy teoriaopintoja, vaan ovat enemmänkin huolissaan siitä, että teoria on erotettu käytännöstä eli opetuksesta. Hakala toteaa yhdeksi teoriaa etäännyttäväksi seikaksi sen, että kasvatustiedettä ei koulutuksessa opeteta soveltamaan käytäntöön. Teoriaa ja käytäntöä ei kuitenkaan tulisi erottaa toisistaan, vaan kykenevä opettaja pystyy yhdistämään kasvatustieteellisen teoreettisen hallinnan ja kasvatustoiminnan käytännön kyvyt. Teoria tukee sitä käytännön työtä, jota opettaja päivittäin tekee. On helpompi ymmärtää teorian avulla erilaisia kasvatuksellisia ilmiöitä ja haasteita, ja tämä tieto luonnollisesti ohjaa taustalla opettajan toimintaa oikeaan suuntaan. (Lapinoja 2009, 65–67.) Aineenopettajien koulutuksessa kasvatustieteen teoria jää oletettavasti vielä kauemmas käytännön työstä kuin luokanopettajilla sen vähäisyyden johdosta. Myös tanskalaisen opettajien keskuudessa tehdyssä tutkimuksessa löytyi kiinnostavia kommentteja opettajankoulutuksen oppien käytännön työhön soveltamisen vaikeudesta ja harjoittelun puutteellisuudesta. Yksi tutkimukseen osallistuneista kommentoi koulutusta seuraavasti: ” *Olisin mielelläni toivonut huomattavasti enemmän harjoittelua opettajankoulutuksessa, koska uskon yksinkertaisesti siihen, että sitä on pakko harjoitella*”. Osa opettajista koki kuitenkin saaneensa myös inspiroivia ideoita kasvatustieteellisistä ja psykologisista teoreettisista määritelmistä ja käsitteistä. (Laursen 2004, 129.)

Opettajien koulutuksesta ja osaamisen kehittamisestä ollaan huolestuneita myös opetushallituksen tasolla. Erilaisia projekteja käynnistetään, koska tiedetään opettajien työn kasvavat haasteet nyt ja tulevaisuudessa. On tarkoituksenmukaista pyrkiä jo ennalta suunnittelemaan tulevaisuudessa tapahtuvia ilmiöitä ja niiden vaikutusta opettajan työhön. Perus- ja täydennyskoulutuksen sisällöt ja määrä tulee nostaa sille tasolle, jolla niistä on hyötyä opettajan käytännön työhön. Patrikainen (2012) toteaaakin artikkelissaan, että ”*opettajien täydennyskoulutuksen tulee olla systemaattinen jatkuva prosessi, jossa jokaisen edellytetään kehittävän paitsi substanssiosaamistaan myös pedagogisia valmiuksiaan mukaan lukien erityisopetus.*” (Patrikainen 2012, 45–46.)

Almiala kysyy väitöskirjassaan, voitaisiinko opettajankoulutuksella poistaa nykyistä paremmin uralle astumisen liittyvää stressiä. Miten opettajankoulutus voisi antaa paremmat valmiudet uudelle opettajalle selviytyä arjen haasteista? Almialan mielestä koulutuksessa tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota työelämäyhteistyöhön, jotta opiskelijalle muodostuisi mahdollisimman kattava kuva opettajan työstä jo opiskeluaikana. Myös vanhempien kanssa tapahtuvaan yhteistyöhön tulisi kiinnittää jo koulutuksessa ja harjoittelussa enemmän huomiota. Tämä helpottaisi uuden opettajan vuorovaikutusta ja kommunikointia erilaisten vanhempien kanssa. Arviointi- ja suunnittelutyöhön valmentaminen jää aivan liian vähäiseksi nykyisessä opettajankoulutuksessa. (Almiala 2008, 223.)

## 2.2 Opettajan uran alku

Uusi opettaja on valmistumisensa jälkeen suurien haasteiden edessä verrattuna moneen muuhun ammattiin. Kun useissa muissa ammateissa uudet työntekijät saavat aikaa opetella työtehtävänsä vankan perehdytyksen kautta saaden haasteellisempia työtehtäviä vasta ajan kuluessa, joutuu opettaja ottamaan ensimmäisestä työpäivästä lähtien täyden juridisen ja pedagogisen vastuun omasta työstään. Uusi opettaja kokee epävarmuutta omasta osaamisestaan, ja saattaa jopa kokea voimakasta stressin tunnetta uuden tilanteen edessä. Mikään opettajakoulutuksessa opittu ei täysin valmista siihen, mitä uusi opettaja tulee kohtaamaan uudessa työyhteisössään. (Jokinen, Markkanen, Teerikorpi, Heikkinen & Tynjälä 2012, 27–28.) Laursen on tehnyt tutkimusta, jossa hän on seurannut 30 tanskalaisopettajaa koulupäivän ajan ja haastatellut heitä heidän työstään ja omakohtaisesta kehittymisestään opettajana. Laursenin tutkimus kertoo samansuuntaisia tuloksia vastavalmistuneiden opettajien ensimmäisistä työvuosista opettajana. Ensimmäinen vuosi opettajana koetaan kovaksi ja Laursen puhuukin ensimmäisestä opettajavuodesta ”hengissä säilymisen” vuotena. Tällöin useat opettajat harkitsevat vakavasti alanvaihtoa. (Laursen 2004, 122.)



Tutkimusten mukaan uusi opettaja kokee yksinäisyyttä erityisesti uransa alkutaipaleella. Opettaja siirtyy ammattiin, jossa hänellä on korkea ammatillinen status kokemattomuudesta huolimatta. Tämä saattaa johtaa opettajan roolin ylikorostumiseen ja liialliseen yrittämiseen. (Jokinen, Markkanen, Teerikorpi, Heikkinen & Tynjälä 2012, 27–29.) Pitkästä koulutuksesta ja harjoittelusta huolimatta vasta työelämä paljastaa uudelle opettajalle työn todellisen luonteen. Tämä siirtymävaihe on se kohta, jossa uusi opettaja päättää tulevaisuudestaan ja omasta opettajuudestaan. Valitettavan usein törmäys todellisuuden kanssa on niin suuri, että uusi opettaja luopuu ammatistaan, ja vaihtaa uran pitkästä 4-5- vuotta kestäneestä koulutuksestaan huolimatta, johonkin toiseen ammattiin. Näin ei ole pelkästään Suomessa, vaan samanlaista ilmiötä voidaan löytää myös muualta maailmasta. Karkeasti voidaan sanoa, että joka neljäs tai jopa joka kolmas koulutetuista opettajista vaihtaa alaa ensimmäisten vuosien jälkeen. OAJ:n arvion mukaan Suomessa joka viides opettaja koko maassa ja Helsingin seudulla jopa joka kolmas opettaja vaihtaa ammattia muutaman vuoden sisällä valmistumisestaan. (Blomberg 2009, 117–119.)

Luonnollisesti monet käytännön asiat ovat aloittaville opettajille aivan uusia. Uuden koulun toimintaympäristö, oppilaat, toiset opettajat, opetussuunnitelma, normit ja arvot ovat uudelle opettajalle salaisuuksien kammio, johon hän epätoivoisesti etsii avainta. Kyseiseen ongelmaan yhtenä ratkaisuna voisi toimia hyvin suunniteltu ja toteutettu uuden opettajan perehdyttäminen, mutta näin tapahtuu valitettavan harvoin. Tutkimuksen mukaan jopa 30 % (Jokinen, Markkanen, Teerikorpi, Heikkinen ja Tynjälä 2012, 27) opettajista kokee jäävänsä täysin perehdytyksen ulkopuolelle. Euroopan komission (2007) mukaan kaikilla opettajilla tulisi olla mahdollisuus ottaa osaa tehokkaiseen perehdytysohjelmaan kolmen ensimmäisen työvuoden aikana, ja saada läpi uran kestävää järjestelmällistä tukea kokeneilta opettajilta tai muilta ammattilaisilta. Opettajien perehtyminen uuteen työyhteisöön ja sen kulttuuriin sekä toimintatapoihin perustuu kuitenkin, komission suosituksesta huolimatta, lähinnä opettajan omaan aktiivisuuteen. (Jokinen, Markkanen, Teerikorpi, Heikkinen ja Tynjälä 2012, 27–29).

Suomessa ei ole muodollista tai säädelyä perehdyttämisohjelmaa uusille opettajille. Tämä aiheuttaa sen, että koulut saattavat toimia kukin omien malliensa mukaisesti. Joissakin kouluissa perehdytysohjelmiin panostetaan, ja tämä helpottaa uuden opettajan sosiaalistumista uuteen työympäristöön. Valitettavan usein opettaja jää kuitenkin yksin ja yrittää vain selvitä tilanteesta päivän kerrallaan. Nämäkin uran alkuhetket saattavat olla hedelmällisiä oppimistilanteita, jos yksilö osaa olla reflektiivinen, ja oppia itsestään ja toisten kautta uuteen työyhteisöön, ja tulla yhdeksi sen jäsenis-

tä. Tällaista itseoppimista ei kuitenkaan yhteiskunnassamme tueta lainkaan. (Jokinen, Markkanen, Teerikorpi, Heikkinen ja Tynjälä 2012, 37.)

Opettajan työelämään siirtymisessä voidaan nähdä kuitenkin myös positiivisia piirteitä. Vuorovaikutuksesta, empatiasta ja inhimillisyydestä uusi opettaja saa voimavaroja työelämässä selviytymiseen. Tärkein motivoiva ja jaksamista edistävä seikka ovat oppilaat. Blomberg nostaa esille professori Andy Hargreavesin tutkimuksen, jossa on tutkittu opettajien tunteita vuorovaikutustilanteissa oppilaiden kanssa. Hargreaves on todennut, etteivät opettajat koe pelkästään helliä tunteita oppilaita kohtaan, vaan saattavat kertoa jopa rakastavansa näitä. (Blomberg 2009, 119–120.)

## 2.3 Opettajan työuran vaihemalli

Opettajien työurassa on löydettävissä erilaisia vaiheita. Esittelen tässä Almialan käyttämän opettajan uravaihemallin, jonka hän on rakentanut Hubermanin (1992) mallin pohjalta sitä omaan tutkimukseensa peilaten. Almiala toteaa, että Hubermanin malli on melko väljä kuvaus opettajan urakehityksestä, mutta hyvä kuvaus pelkistetystä todellisuudesta. Vaikka Hubermanin malli on käsitetty yleistäväksi malliksi opettajan urasta, antaa se kuitenkin hyvän pohjan opettajille ymmärtää omaa kehittymistään, turhautumiaan ja antaa opettajille voimia näiden asioiden eteenpäin viemisessä omalla urallaan. (Almiala 2008, 25.)

TAULUKKO 1. Opettajan uravaiheet (Almiala 2008, 25.)

Opetusvuodet	Opettajan uravaiheet		
31-40	Irrottautuminen	Seesteisyys	Katkeruus
19-30	Seesteisyys	Etäisyys	Konservatismi
7-18	Kokeilut/aktiivisuus	Uudelleenarviointi	Epäily
4-6	Vakiintuminen	Tasaantuminen	
1-3	Uralle siirtyminen	Selviytyminen	Löytäminen

Opettajan uran alkuvaiheesta käytetään nimitystä uralle siirtyminen. Tätä vaihetta voidaan kutsua myös ”selviytymisen” ja ”löytämisen” ajaksi. Vuodet 1-3 ovat aikaa, jolloin opettajan ihannekuva

omasta osaamisestaan ja työstään joutuu koetukselle. Tällöin opettajalle muodostuu käsitys oman koulutuksen riittävydestä uuden työn omaksumiseen. Opettaja saattaa kokea opetustilanteet monimuotoisuudessaan haastaviksi, opetusvälineet- ja materiaalit koetaan usein puutteellisiksi, koska minkäänlaisia rutiineja ei ole vielä ehtinyt muodostua. Selviytymisen ohella opettaja kokee kuitenkin myös positiivisia löytämisen tunteita. Näitä voivat olla esimerkiksi innokkuus omista oppilaisista, luokasta, materiaaleista ja oman paikkansa löytämisestä muiden kollegoiden rinnalla. (Almiala 2008, 22–23.) Järvinen on käyttänyt omassa tutkimuksessaan sekä Hubermanin mallia että Leithwoodin opettajan kehitysdimensioita oman opettajan urakehitysmallinsa pohjana. Järvinen käsittelee uran induktiovaihetta eli uran aloittamista kolmen dialektisen dimension kautta: 1) reflektiivisyys ja sen vastakohtana selviäminen, 2) autonomian ja sen vastakohtana tarpeen kollegiaaliseen tukeen ja mentorointiin sekä 3) kontekstuaalisten tekijöiden korostumisen ja sen vastakohtana lisääntyneen itsetuntemuksen. (Järvinen 1999, 266–267.)

Vuodet 4-6 ovat opettajan urakehityksessä vakiintumisen aikaa. Oma persoonallinen tapa opettaa löytyy, ja oma ammatillinen identiteetti alkaa saada vahvistusta. Opettaja pyrkii sitoutumaan entistä paremmin omaan työhönsä ja työyhteisöönsä punnitsemalla työn hyviä ja huonoja puolia. Opettaja kokee myös olevansa vapaampi toteuttamaan itseään ja luottamaan omiin kykyihinsä opettajana. Opetuksen rentous ja huumorillakin sävytetty opettajan olemus saavat aikaan vaikutelman täydellisestä oman työn hallinnasta. (Almiala 2008, 22–23.)

Vakiintumisen jälkeen alkaa opettajan työurassa pidempi ajanjakso (7-18 vuotta), jonka aikana opettaja joko pystyy kehittämään itseään edelleen tai jää paikoilleen. Tämä jakso on mahdollisuuksien aikaa opettajalle kehittää omaa ammattiosaamistaan vastaamaan entistä paremmin oman uran aikana tapahtunutta kehitystä. Tällöin opettaja haluaa kokeilla uusia opetusmenetelmiä ja opetusmateriaaleja saadakseen omaan työhönsä kaipaamaansa uutta sisältöä. Kokenut opettaja näkee muutokseen liittyvät esteet. Opettaja saattaa joutua jopa taistelemaan oman kehittymisensä ja uusien menetelmiensä puolesta. Jos muu työyhteisö ei tällöin ole mukana tukemassa opettajan ammatillisen osaamisen kehittymistä, saattaa opettaja jäädä paikoilleen ja kokea jopa kasvavaa tympeyttä omaan ammattiaan kohtaan. Tällöin uramuutoksen mahdollisuus on olemassa samaan tapaan kuin uran alkuvaiheessa. Opettaja uudelleen arvioi oman alansa mahdollisuudet ja samalla omat mahdollisuutensa alan vaihtamiseen. Uravaihtaminen on todennäköistä juuri 12-20 opetusvuoden välillä. (Almiala 2008, 23–24.) Järvinen kutsuu tätä vaihetta opettajan urassa uudelleenarvioinnin vaiheeksi, jolloin opettaja etsii itsereflektoinnin avulla uutta suuntaa omaan tapansa tehdä työtä. Tässä vaiheessa uraa opettaja saattaa kyseenalaistaa oman ammatillisen osaamisensa ja pyrkii

mahdollisesti muuttamaan oman toimintansa suuntaa. Tämä saattaa parhaimmillaan tarkoittaa opettajan innovatiivisia opetuskokeiluja luokassa ja oman oppiaineen parissa. (Järvinen 1999, 267.)

Seesteisyyden vaiheessa (vuodet 19-30) opettajan kokeilunhalu hiipuu ja opetustapa saa mekaanisia piirteitä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita kaavoihin kangistumista, vaan opettaminen on edelleen vapautunutta ja mielekäästä. Opettaja on hyväksynyt itsensä sellaisena kuin on, ja uuden osaamisen kehittäminen jätetään muille. Loppujen lopuksi opettajan urassa alkaa aika, jota voidaan kutsua konservatismiksi. Tämä siitä syystä, että konservatismiin liitetään yleensä tyytymättömyys johonkin. Opettajien tapauksessa tyytymättömyys kohdistuu valitettavasti nuoriin oppilassukupolviin, jotka eivät opettajien mielestä osaa käyttäytyä oikealla tavalla tai eivät ole tarpeeksi halukkaita ja ahkeria oppimaan. Tätä ajanjaksoa sävyttää kuitenkin positiivisesti ”vanhojen hyvien aikojen” muisteleminen. Vihdoin koittaa ajanjakso, jolloin opettaja alkaa irtautua työstään, ja suuntaa mielenkiintonsa muihin tärkeisiin asioihin elämässään. Luopuminen ei ole yksinkertaista pitkän uran jälkeen, joten opettaja saattaa kokea turhautuneisuutta ja ammatillista taantumista uransa loppuvaiheessa. Välineelliset arvot vähenevät ja opettajan tarve levollisuudelle kasvaa. (Almiala 2008, 24.) Järvisen tutkimuksessa seesteisyyden vaihetta kutsutaan myös vetäytymisen vaiheeksi. Tällöin opettajalla saattaa muodostua hyvän olon tunne ja vetäytyminen uralta koetaan ansaituksi. Mutta myös kriittisyys kaikkea muutosta kohtaan saattaa nostaa päätään, ja opettaja pyrkii sen avulla tekemään luopumisesta helpompaa. Tähän saattaa liittyä myös voimakkaita katkeruuden tunteita, joka voi olla merkki uupumuksesta liiallisiin muutoksiin uran loppuvuosina. (Järvinen 1999, 269.)

Vaikka opettajan urassa on nähtävillä vaihteita, jotka liittyvät uravuosiin, voi opettaja kokea muisakin uransa vaiheissa erilaisia kehittymisen vaihteita. Opettaja kokee usein suurta tuen tarvetta uransa alkutaipaleella, mutta tuen tarve saattaa syntyä myös silloin, kun usko omaan jaksamiseen ja osaamiseen on jostain syystä uhattuna. Myös uusien ajatusten etsiessä muotoaan ja ideoiden kaivatessa tukea, opettaja tarvitsee jonkun auttamaan eteenpäin. Tutkimuksen mukaan opettajan työssä on nähtävissä kolme eri vaihetta: selviytyminen, tasapainon löytäminen ja kehittäminen/laajentaminen. Jokin osa-alue näistä kolmesta saattaa jossain uran vaiheessa korostua, ja aiheuttaa osaamisen kehittämisen haastetta enemmän kuin jokin toinen osa-alue. Kehitysvaiheet tavaltaan kietoutuvat yhteen opettajan uran aikana. (Karlberg-Granlund & Korpinen 2012, 165–166.)

## 2.4 Opettajan ammatillisen osaamisen kehittämisen kontekstit

Voimme pohtia opettajan ammatillisen osaamisen kehittämistä myös kysymällä millainen on hyvä opettaja? Tällaiseen kysymyksen tullessa vastaan pohdimme ensimmäiseksi hyvän opettajan ominaisuuksia, jotka liittyvät usein opettajan persoonallisuuteen ja niihin tietoihin ja taitoihin, joita kuvittelemme hyvän opettajan omaavan. Mutta opettajan ammatillisen osaamisen kehittämisessä ei kyseessä kuitenkaan voi olla vain pelkkä ominaisuuksien, tietojen ja taitojen kehittäminen, vaan koko sen kokonaisuuden hallinta, ymmärtäminen ja löytäminen, missä opettaja työskentelee. Opettajan ammatti on sosiaalista toimintaa, joihin arvot ja merkitykset liittyvät hyvin oleellisesti. (Heikkinen 1999, 275.)

Suomalaisia opettajia voidaan kutsua kehittyviksi osaamistyöntekijöiksi, joilla on kykyä ja tahtoa lisätä organisaationsa arvoa ideoiden, analysoiden, tehden ratkaisuja ja päätöksiä. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että opettajan tulee jatkuvasti kehittää omaa osaamistaan ja ammattitaitoaan. Opettajan ammattitaito ja osaaminen kehittyvät luonnollisesti työtä tekemällä työuran aikana, mutta riski siihen, että opettajan ammatillinen kasvuprosessi katkeaa jossain vaiheessa uraa, on olemassa. Tällöin opettajan työmotivaatio laskee ja työssä viihtyminen kärsii oleellisesti. Monelle tilanteesta vapautumiseksi ainoa vaihtoehto on vaihtaa alaa ja aloittaa jossain toisessa ammatissa. Jotta näin radikaaleihin päätöksiin ei tarvitsisi ryhtyä, tulisi ammatillisen koulutuksen ja tuen avulla auttaa opettajaa kehittämään toimintaansa ja omaa ammatillista identiteettiään. (Raasumaa 2010, 15–16.)

Ammatillinen osaaminen on aina sidoksissa siihen kontekstiin, missä työ tapahtuu. Tämä tarkoittaa työn jatkuvassa muutoksessa myös tietojen alati tapahtuvaa päivittämistä. Ammattitaitovaatimukset saattavat kasvaa ja muuttua nopeassa tahdissa, jolloin osaamisen kehittäminen on työnantajan vaatimus työstä suoriutumiseksi. Opettajien työ edustaa vahvaa asiantuntijuutta, mikä tarkoittaa myös sitä, että opettajalla tulee olla kykyä itsearviointiin, uuden tiedon etsimiseen ja sen kriittiseen arviointiin. Toisin sanoen vaaditaan jatkuvaa uuden oppimista, omaksumista, unohtamatta uuden luomisen taitoa. (Collin 2007, 124–128.)

Bellin ja Gilbertin tekemässä tutkimuksessa todettiin palautteella, tuella ja itsearvioinnilla olevan merkittävä vaikutus opettajien kehittämisessä sosiaalisesti, persoonallisesti ja ammatillisesti. Nämä seikat auttavat opettajaa myös vaihtamaan ajatuksia ja luokkahuoneen hyväksi koettuja käytänteitä muiden opettajakollegojen kanssa. Yhteisölliset tavat työskennellä mahdollistavat palautteen ja

tuen saamisen ja antamisen. (Bell & Gilbert 1996, 109.) Opettajat kertoivat toisten opettajien kanssa käytyjen keskustelujen auttavan heitä kehittämään omaa ammattiosaamistaan. He käyttivät keskusteluissaan anekdootteja eli kertomuksia merkittävistä tapahtumista, joista he keskustelivat yhteisissä tapaamisissa. Näiden kertomusten esittäminen muille auttoi opettajaa itseään miettimään tilanteita uudelleen ja oppimaan niistä myös itse lisää. Kertomukset ohjasivat opettajien keskustelua suuntautumaan nimenomaan keskusteluun opettajuudesta ja siitä, mitä luokkahuoneissa todellisuudessa tapahtuu. Samalla tapahtui onnistunutta ongelman ratkaisua ja uusien ideoiden kehittämistä. (Bell & Gilbert 1996, 140.)

Heikkisen ja Tynjälän (2009) tekemässä tutkimuksessa opettajat kokivat osaamisensa kehittyneen paljolti muualla kuin perus- ja täydennyskoulutuksessa. Noin kaksi kolmannesta opettajista arvioi oppineensa omaan ammattiinsa työelämässä. Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös opettajan ammatillista kehittymistä arvioivissa tutkimuksissa. Tutkimuksen mukaan opettajat ovat saaneet paljon ideoita oman ammattinsa kehittämiseen lähinnä omasta elämäkokemuksesta, omista koulukokemuksista, oppilaiden palautteista, kokeneelta opettajalta ja kollegoilta. Näin ollen voidaan todeta, että opettajat kehittävät osaamistaan hyvin erilaisissa arkisissa sosiaalisissa tilanteissa. (Heikkinen & Tynjälä 2012, 17–18.)

Raasumaa (2010) on saanut tutkimuksessaan aikaisempaa tutkimusta tukevia johtopäätöksiä ja toteaa, että opettajien ammatillisen osaamiseen kehittämiseen vaikuttavat useat eri tahot. Tutkimukseen osallistujat kertoivat kollegiaalisilla keskusteluilla olevan suuri merkitys oman osaamisen kehittymisessä. Opettajat kaipaavat yhteisiä ja yleisiä keskusteluja opettamisesta ja koulun yhteisistä asioista. Huomion arvoiseksi nousivat myös ajatukset samanaikaisopetuksen merkityksestä, kollegojen luokassa vierailemisesta, vanhempien kollegojen osaamisen siirtämisestä nuoremmille, sijaisopettajien kuunteleminen opetusta koskevissa asioissa ja oman luokan toiminnan seuraaminen. Koulutuksella ja sieltä saadulla tiedon jakamisella koettiin olevan merkitystä osaamisen kehittämisessä. Tutkimukseen osallistujien mielestä kuitenkin osaamisen kehittyminen perustuu työpäivällä oppimiseen ja henkilökohtaisen pohdinnan kautta tapahtuvaan ammatilliseen kasvuun. Keskiöön nousevat koulun sisäiset koulutukset, avoin suhtautuminen osaamisen jakamiseen ja hyvä kollegiaalinen tuki. Tarvitaan riittävän pitkäkestoista ulkoista koulutusta, verkostoitumista ja sujuvaa kommunikointia perheiden kanssa. (Raasumaa 2010, 141–147.)

Tieto- ja viestintätekniiikan käyttö suomalaisissa kouluissa on ollut arkipäivää jo vuosikymmenen ajan. Kouluissamme on runsaasti erilaisia tietoteknisiä laitteita opettajien ja oppilaiden käytössä

suhteessa moneen muuhun maahan. Voidaankin puhua suomen olevan edelläkävijä tietotekniikan käytössä myös opetuksessa. Tietotekniikan hyödyntäminen opetuksessa onkin ollut yksi keskeisimpiä kohteita uusien opetuskäytäntöjen kehittämisessä. Tiedonhaku internetistä ja sähköposti ovat nykyisin jo osa nuorten perusosaamista. (Ilomäki ja Lakkala 2006, 184.) Mutta onko tähän tultu liian nopeasti? Kyseessä on suuri ja syvälinen muutos, jossa opettajilta vaaditaan omien opetusmenetelmien uudelleen arviointia sekä uusien toimintatapojen ja uuden ajattelun oivaltamista. Ilomäki ja Lakkala kirjoittavat artikkelissaan uuden tieto- ja viestintäteknikkaan sekä tiedonrakentamisen pedagogiikkaan nojautuvan opetus- ja oppimiskulttuurin kehittämisen ja omaksumisen vaativan opettajalta 3-5 työvuotta, sillä opettajien tulee muuttaa oppimis- ja tietokäsityksiään, opetustapojaan ja tietokäytäntöjään sekä luonnollisesti oppia käyttämään tietotekniikkaa. (Ilomäki ja Lakkala 2006,184.) Vaikka suomessa ollaan edelläkävijöitä tietotekniikan hyödyntämisessä opetuskäytössä, on sen käytössä todettu edelleen useita haasteita.

Opettajan ammatillisen osaamisen kehittämistä säätelevät omalta osaltaan myös opetussuunnitelmat ja niiden tuomat uudet vaatimukset. TVT-osaamisen kehittäminen on edelleen vaikuttava osa uutta opetussuunnitelmaa (2016), koska teknologia on yhteiskunnassa saumaton osa toimintoja sekä arjessa että työssä. Teknologia nivoutuu luontevasti myös osaksi laaja-alaista osaamista ja monilukutaitoa. Uudessa opetussuunnitelmassa todetaan, että kaikille oppilaille tulee olla yhdenvertaiset mahdollisuudet tulevaisuuden taitojen soveltajina ja heidän tulee ymmärtää teknologian rooli ja merkitys nyt ja tulevaisuudessa. Oppilaiden TVT-osaamisen neljä pääaluetta ovat 1) käytännön taidot ja oma tuottaminen, 2) vastuullinen ja turvallinen toiminta, 3) tiedonhankinta sekä tutkiva ja luova työskentely ja 4) vuorovaikutus ja verkostoituminen. Nämä uudet odotukset oppilaiden teknologiaosaamiseen kehittämiselle eivät voi olla vaikuttamatta opettajien tapaan opettaa ja ottaa käyttöön uusia opetusmenetelmiä. Tähän muutokseen opettajat tarvitsevat tukea ja koulutusta ammatillisen osaamisensa kehittämiseksi sille tasolle, jota myös uusi opetussuunnitelma edellyttää. (Helminen 2014.)

# 3 AMMATILLISEN OSAAMISEN KÄSITTEITÄ

Olen valinnut tutkimukseen ammatilliseen osaamisen kehittämiseen liittyviä käsitteitä, jotka tuon teoriaosuudessa esille. Osaaminen yleiskäsitteenä on laaja ja melko kompleksinen, joten käsittelen sitä lyhyesti. Nostan sen yhdeksi osa-alueeksi pedagogisen osaamisen kentän, jolloin pääsemme lähemmäksi opettajien osaamisen tärkeimpiä alueita. Oppiminen on hyvin läheinen käsite osaamisen kehittämisessä. Työssä oppiminen liittyy vahvasti ammatillisen osaamisen kehittämiseen ja osana sitä vertaisuus ja mentorointi keinoina kehittää ammatillista osaamista.

## 3.1 Osaaminen

Osaamisen kautta ihminen saa arvostusta ja tuntee itsensä hyväksytyksi muiden joukossa. Osaamisella on monia merkityksiä ja kaikki ne tähtäävät siihen, että yksilö selviää työtehtävästään sujuvasti ja luotettavasti. Osaava työntekijä herättää ja saa luottamusta. (Viitala 2013, 179.) Osaaminen on erilaisten oppimisprosessien tulos. Se ei ole persoonallisuuden piirre, vaan jotain sellaista, mitä ihmiset voivat kehittää ja harjoitella. Oppiakseen uutta, tulee yksilön oppia pois vanhoista tavoista toimia tai ajatella. Tämä liittyy oleellisesti osaamiseen kehittämiseen. Poisoppiminen ei ole kuitenkaan sitä, että jotain pitäisi unohtaa, vaan se tarkoittaa tietoisesti tiettyjen asioiden siirtämistä sivuun, niin etteivät ne enää ohjaa käyttäytymistä. (Sydänmaanlakka 2004, 151.) Poisoppiminen ei ole yksinkertaista. Tämä liittyy oleellisesti ihmisen asenteeseen pyrkiä suojautumaan ja puolustamaan omia päätelmiään. Tämä suojautuva eli ihmisen luonnollinen defensiivinen asenne tarkoittaa ihmisen tarvetta välttää mielipahaa, nolatuksi tulemistä ja epäpätevyyden tunnetta. Uuden oppiminen ei kuitenkaan onnistu, jos yksilö ei kykene nostamaan epävarmuuden sietokykyään ja olemaan avoin uusille asioille. (Viitala 2005, 141.)

Niitä valmiuksia ja osaamista, joita yksilö tarvitsee työssään, voidaan Viitalan mukaan kutsua myös työelämäkvalifikaatioiksi. Nämä valmiudet kehittyvät työssä, koulutuksessa ja muissa sosiaalisissa ympäristöissä unohtamatta yksilön persoonallisia ominaisuuksia. Kvalifikaatiot voidaan ryhmitellä niiden merkityksen mukaan kolmeen eri ryhmään 1) yleisiin kvalifikaatioihin, joita tarvitaan työelämässä yleensä siinä onnistumiseen, 2) ammattikohtaisiin kvalifikaatioihin, jotka liittyvät tiettyyn ammattiin ja 3) tehtäväkohtaisiin kvalifikaatioihin, jotka liittyvät tiettyyn tehtävänkuvaan. Näitä



kaikkia ei voida kutsua valmiuksiksi, vaan osa luokitellaan ennemminkin kertomaan yksilön henkilökohtaisista kyvyistä. Toisin sanoen yksilön ammattiosaaminen koostuu erilaisista valmiuksista. (Viitala 2013, 179–182.) On syytä huomioda, että kvalifikaatio ei ole pelkästään yksilöllinen ominaisuus, vaan tarkastelun kohteena ovat myös yhteiset, tietyille ammattikunnalle ominaiset tiedot ja taidot (Koli & Romppanen 1999, 13). Kvalifikaation yhteydessä voidaan puhua myös vaatimuksista. Tämä tarkoittaa osaamisen vaatimuksia, jotka näyttäytyvät eri työtehtävissä. Opettajien ammatin kohdalla nämä vaatimukset voivat olla kirjattuna esimerkiksi opettajakelpoisuuksia koskeviin asetuksiin tai viranhakuilmoitukseen. Kompetenssi on se käsite, mikä ottaa huomioon opettajan näkökulman. Kompetenssi on sitä todellista osaamista, joilla kvalifikaatiovaatimukset tulevat täytetyksi. Kompetenssista käytetään myös nimitystä pätevyys, joka tarkoittaa työntekijän kykyä ja taitoa selviytyä määritellyistä työtehtävistä. Näin ollen kompetenssi ilmenee käytännön työn suorittamisessa osaamisena tai osaamattomuutena. Mikäli työntekijä hahmottaa oman kompetenssinsa eli kykynsä suoriutua työtehtävistä, voidaan ajatella, että hänellä on mahdollisuuksia oman myös osaamisensa kehittämiseen. (Luukkanen 2005, 42–43.)

Ihmisellä tulee nyky-yhteiskunnassa olla jatkuva kyky ja halu oppia uusia asioita. Yksilön oppimisen tulisi jatkua koko työiän ajan. Termi monimuotoinen ura kuvaa osuvasti nyky-yhteiskunnassa vallalla olevaa käsitystä jatkuvalla oppimisella rakentuvaa ammatissa kehittymistä. Osaamista tulee jatkuvasti laajentaa ja monipuolistaa, jolloin voidaan puhua horisontaalisesta kasvusta, jossa vuoro-vaikutuksella on myös korostunut merkitys. (Ruohotie 1997, 43.) Ihmisen osaaminen saattaa usein olla täysin tiedostamatonta, joka johtaa väistämättä siihen, että osaamista ei osata täysin hyödyntää. Kaiken osaamisen kehittämisen lähtökohtana tulisikin olla se, että ihminen tiedostaa oman osaamisensa tason ja osaa näin ollen hyödyntää osaamistaan riittävästi. (Sydänmaanlakka 2004, 151.)

Perusopetuksen opettajan osaaminen on käsitteenä laaja ja monisäikeinen. Opettajan osaamisalueita on useita, mutta perinteisesti on pedagogisen osaamisen katsottu olevan opettajan ammattitaidossa tärkein osaamisen alue. Pedagoginen osaaminen voidaan jakaa kahteen eri osaamisalueeseen: opettamisen ja kasvattamisen osaamiseen. Näistä opettamisen osaaminen tarkoittaa aineenhallintaa ja opetusmenetelmäosaamista. Aineenhallinnassa tulee opettajalla olla hallussaan tarvittavat perustiedot kustakin oppiaineesta. Opetustaitoinen opettaja kykenee jakamaan ja välittämään tärkeät tiedot ja taidot oppilaille. Opetusmenetelmäosaaminen pitää sisällään kyvykkyyden opettaa erilaisia oppilaita ja opetusryhmiä kulloinkin tilanteeseen parhaiten soveltuvalla tavalla. Tähän liittyvät ryhmänhallinnan taidot, kyky motivoida oppilaita ja haastaa heitä myös älyllisesti. Opetusmenetelmäosaamiseen liittyy myös tärkeä opetusteknologian käyttö ja sen hyödyntäminen opetuksessa. Erilaiset

johtamiseen ja organisointikykyyn liittyvät taidot ovat olennainen osa opettajan opetusmenetelmätaitoja. (Raasumaa 2010, 81–82.)

Lapsen yksilöllisen kehittymisen tukeminen sen eri vaiheissa on osa opettajan kasvatusosaamiseen kuuluvia taitoja. Selkeiden pelisääntöjen tekeminen ja niiden noudattamisen vaatiminen auktoriteettina lapsille ovat tärkeä osa kasvattamista. Tärkeimpiä kasvatusosaamisen taitoja ovat kyky olla empaattinen, turvallinen ja helposti lähestyttävä aikuinen lapselle ja nuorelle. Näin pystytään luomaan kouluun rauhallinen ja tasapainoinen kasvuympäristö. Opettajan ja perheen välisen yhteistyön merkitys on korostunut viime vuosina. Perheyhteistyöosaaminen liittyy vahvasti kasvatusosaamiseen. Jotta lapselle voidaan taata tasapainoinen kasvun tie aikuiseksi, tarkoittaa se käytännössä perheen ja opettajan saumatonta yhteistyötä. Avainasemassa on tällöin perheen kunnioittaminen ja taito ymmärtää perheen todellisuutta ja asettua heidän asemaansa. Avoimen vuorovaikutuksen ja luottamuksellisuuden luominen perheen kanssa kuuluvat tänä päivänä opettajan tärkeimpiin taitoihin lapsen kasvuun ja oppimiseen liittyvässä kentässä. (Raasumaa 2010, 81–82.)

Kasvattaminen ja kasvattajan rooli on pedagogiseen osaamiseen liitetyistä osaamisen alueista yksi vahvimmista. Opettajan tulee hallita opettamisen lisäksi myös kasvatuksessa tarvittavat tiedot ja taidot. Opettajan tulee kyetä olemaan lapselle tai nuorelle yksilöllisen kasvun tukija ja motivoija. Tämä vaatii hyviä ihmissuhdetaitoja ja kyvykkyyttä empatiaan, joka näkyy aitona kiinnostuksena lapsen tai nuoren ongelmia kohtaan. Opettaja ei tänä päivänä pelkästään opeta oppilaita, vaan hän organisoii ja ohjaa oppimisen prosesseja pyrkien antamaan oppilaille mahdollisuuden olla mahdollisimman itse ohjautuvia. (Patrikainen 2009, 47.) Kasvatusta ja opetusta ei voi erottaa toisistaan, vaan ne muodostavat pedagogisen osaamisen ytimen perusopetuksen kouluissa. Lähtökohtana tulee olla lapsen ja aikuisen välillä tapahtuva ja toimiva epäsymmetrinen vuorovaikutus. (Raasumaa 2010, 84–85.)

Taitotiedoksi kutsutaan ns. hiljaista tietoa, jota hyödynnetään erilaisissa käytännön elämäntilanteissa. Pedagogisen osaamisen taitotieto määritellään kuitenkin yleensä pelkistetysti ja dikotomisesti niin, että puhutaan tiedon kahdesta pääkategoriasta: julkinen eli eksplisiittinen tieto ja piilevä eli hiljainen tieto. Taitotieto nähdäänkin usein käytännöllisenä osaamisena ja siihen liittyy oleellisesti sekä ammatillinen tietotaito että ajattelun taito. Näiden kahden taidon tulee olla yhtä kehittyneitä, jotta pedagoginen osaaminen olisi tasapainossa. Taitava toiminta on käyttäytymiseen liittyvää yksilöllisiä kykyjä ja valmiuksia. Kokemus hioo parhaassa tapauksessa opettajan tiedot ja taidot taita-

vaksi automaattiseksi toiminnaksi, johon opettajan ei tarvitse juurikaan panostaa. Raasumaa toteaa, että työskentely perusopetuksessa perustuu taitavaan toimintaan. (Raasumaa 2010, 85–86.)

Hiljainen tieto on yksi olennainen perusopetuksen opettajan osaamisen lähtökohdista. Pedagogisen osaamisen muodostumisen on todettu olevan kytköksissä hiljaiseen tietoon. Hiljainen tieto muodostuu kokemusten ja hankitun tiedon ja taidon yhdistelmänä. Tämä auttaa opettajaa soveltamaan osaamistaan samanlaisina toistuvissa tilanteissa jopa automaattisesti, jolloin opettamisesta tulee helppoa. Hiljainen tieto muodostuu yksilölle usein niin automaattiseksi, että sitä on vaikea siirtää tai opettaa toiselle. Nonaka ja Konno (1998) ovat Raasumaan mukaan esittäneet mallin, josta voidaan erottaa kaksi eri hiljaisen tiedon kokonaisuutta: tekninen osaaminen, joka käsittää työn tekemiseen tarvittavan henkilökohtaisen tietotaidon sekä kognitiivinen osaaminen, joka vastaavasti muodostuu yksilön uskomuksista, arvoista, ihanteista, tiedonjäsentämistavoista ja mentaalisista malleista. Hiljainen tieto tarvitsee kuitenkin kumppanin eli eksplisiittisen tiedon, ja vasta näiden käymä dialogi mahdollistaa uuden tietämisen muodostumisen. (Raasumaa 2010, 119.)

## 3.2 Oppiminen

Tänä päivänä työn ohella on jatkuvasti opeteltava uusia asioita, jotta pysyisi muuttuvassa yhteiskunnassa mukana. Tämän ei luulisi olevan suurikaan haaste, koska oppimisen sanotaan olevan ihmisen toinen luonto. Ihminen kokee oppiessaan mielihyvää, ja tämän luulisi olevan kannustava tekijä uusien asioiden oppimiselle. Ihminen haluaa olla pätevä työssään, ja saada sitä kautta toisten työyhteisön jäsenten arvostusta. Tämän saavuttaminen mielihyvän tunteesta huolimatta on tänä päivänä entistä haastavampaa. (Viitala 2013, 179.)

Oppimisella tavoitellaan useimmiten jonkin totutun tavan tai tekemisen muodon muuttamista toiseksi. Oppimista ei oikeastaan voi tapahtua ilman muutosta aikaisempaan. Muutoksessa ja oppimisessa ovat mukana aina myös ihmisen aiemmat kokemukset. Asia voidaan esittää lyhyesti Ruohotien sanoin ” Oppiminen voidaan ajatella prosessiksi, jossa käyttäytyminen kokemusten tuloksena muuttuu”. Oppimisteorioilla pyritään selittämään, mitä oppimistapahtumassa tapahtuu. Omat oppimiseen liittyvät havaintomme tarvitsevat myös jonkinlaisen teoreettisen viitekehyksen havaintojen ymmärtämiseksi. Ilman käsitteitä ja oikeanlaista sanastoa oppimisesta emme pystyisi saamaan viitteitä siitä, kuinka voimme selittää asioita ja ratkaista niihin liittyviä ongelmia. (Ruohotie 2002, 107–108.)

Leonard ryhmittelee oppimisnäkemykset neljän pääteorian mukaan: 1) behavioristinen oppimisnäkemys, 2) kognitiivinen oppimisnäkemys, 3) konstruktivistinen oppimisnäkemys ja 4) humanistinen oppimisnäkemys. Behavioristisessa oppimisnäkemyksessä keskeisiä toiminnan ohjaajia ovat palkinnot ja rangaistukset. Tällöin opettaja asettaa oppijoiden oppimistavoitteet ja lopputuloksena ollaan kiinnostuneita vain ulkoisista tuloksista, ja tämän kautta käyttäytymisen muutoksesta. (Leonard 2002, 16.) Toisin sanoen behavioristisessa oppimiskäsityksessä puhutaan ärsykeistä, jotka saavat aikaan toivotun reaktion, joka aiheuttaa yksilössä käyttäytymisen muutoksen. Yleensä ärsykkeenä tapahtumalle toimii jokin ulkoinen tekijä. Behavioristisessa näkemyksessä korostuvat myös palkitseminen oikeasta toiminnasta ja rangaistus väärästä. (Viitala 2005, 135–139.) Behavioristiseen ajatteluun oppimisesta voidaan liittää B.F. Skinnerin (1974) pääkäsite, operationaalinen ehdollistaminen. Se tarkoittaa, että ehdollistaminen ”vahvistaa sitä, minkä haluat yksilön tekevän uudelleen, ja jättää huomiotta sen, minkä haluat yksilön lakkaavan tekemästä”. Ehdollistamisen rinnalle on nostettava myös vahvistamisen käsite. Mikäli vahvistamista ei tapahdu, reaktio laimenee ja vastaavasti vahvistaminen lisää reaktion todennäköisyyttä. (Ruohotie 2002, 109.)

Kognitiivisessa oppimisnäkemyksessä keskeisiä ovat mentaaliset prosessit, joita tapahtuu ihmisen ajattellessa, oppiessa ja tehdessä ongelmaratkaisua. Tämä tarkoittaa käytännössä tiedon prosessointia, joka voidaan sijoittaa erilaisiin tapahtumiin. Kognitiivisessa oppimisnäkemyksessä uskotaan, että ihmisen ajattelu ja oppiminen muistuttavat paljon tietokoneen informaation prosessoimista ja oppiminen tapahtuu, kun yksilö kerää informaatiota ulkoisesta maailmasta, ja rakentaa tiedon perusteella mentaalisia konstruktioita sekä pyrkii hahmottamaan sitä, miten maailma näyttää ihmiselle. Kognitiivisessa opettamisessa keskitytään tarkan tiedon siirtämiseen opettajalta oppijoille ja oppimista saavutetaan, kun oppijoille muodostuu asiasta sama mentaalinen konstruktio kuin opettajalla alun perin oli. (Leonard 2002, 28–30.)

Kognitiivisessa oppimisnäkemyksessä keskiöön nousevat ajattelu ja ymmärtäminen. Oppimisen katsotaan käynnistyvän silloin, kun yksilö huomaa itse tarvitsevansa uutta tietoa ja osaamista. Oppiminen lähtee oppijan omista tarpeista liikkeelle, mutta hän tarvitsee oppimisprosessin aikana tukea muilta. Vaikka oppimisessa tällöin tapahtuu tietorakenteiden muutos, ei se sulje kuitenkaan pois tunteita ja oppimisen sosiaalista luonnetta. (Viitala 2005, 135–139.) Ymmärtääkseen ihmisen tulee ajattelun avulla tulkita kokemaansa ja antaa sille merkityksiä. Ilman tällaista uudelleenjärjestelyä, ihmisen ajattelussa ei tuntuisi olevan mitään järkeä. Oppiminen tapahtuu kognitiivisesti, jolloin oppija kykenee arvioimaan omistamiaan tietoja ja taitoja suhteessa uuteen tietoon, jolloin on-

gelman ratkaisu on mahdollista. Usein oivallus tapahtuu aivan yllättäen. Näin ollen voimme todeta että oppiminen tapahtuu oppijassa itsessään eikä niinkään ympäristössä. (Ruohotie 2000, 110.)

Konstruktivistisessa oppimisenäkemyksessä keskeistä on usko siihen, että oppijat, joilla on jonkin verran aikaisempaa kokemusta ja tietoa, rakentavat oman tapansa ratkaista ongelmia. Kyseessä on oppijakeskeinen oppimisparadigma, jossa oppijat konstruoivat sisältöä tiimipohjaisessa yhteisöllisessä oppimisessä. Opettaja ei ole enää ensisijainen välikappale oppijoiden ja oppimiskokemuksen välillä. Opettajasta tulee sen sijaan valmentaja, joka auttaa oppijoita ongelmanratkaisussa. Konstruktivistisessä oppimisessä kriittisiä elementtejä ovat oppijan uteliaisuus ja löytäminen, oppijan autonomia sekä motivaatio oppimisprosessin onnistumisessa. Monet kuuluisat oppimisteoriat asetuvat konstruktivistisen oppimisparadigman alle kuten esimerkiksi Len Vygotskin sosiaalisen oppimisen teoria (social development) ja Jean Lavenin paikallinen oppiminen (situated learning). (Leonard 2002, 37–38.)

Konstruktiiivinen oppimisenäkemys keskittyy oppimisessa tapahtuviin prosesseihin. Näissä prosesseissa oppija seuraa aktiivisesti ympärillään tapahtuvia ilmiöitä ja pyrkii ymmärtämään niitä uudella tavalla. Oppija siis prosessoi jatkuvasti omia tietorakenteitaan ja muuttaa niitä tarvittaessa. Oppiminen tapahtuu pääsääntöisesti sosiaalisissa kontakteissa ja yhdessä muiden kanssa toimittaessa. Tämä tuo oppimiseen läsnä olevaksi myös tilanteen ja kulttuurin, missä oppiminen tapahtuu. (Viitala 2005, 135–139.)

Humanistisessa oppimisenäkemyksessä uskotaan, että ihmisen ajattelua ja oppimista ei ohjaa tiedonprosessoinnin teoria. Humanistisessa oppimisenäkemyksessä ei myöskään uskota, että oppimistapahtumassa tarvitaan ärsykeitä ja reaktioita. Humanistit ajattelevat, että ihmisen ajattelua ja oppimista ohjaa ihmisen kasvaminen kokonaisuudessaan, kypsyminen ja kokonaisvaltainen ihmisenä oleminen. Humanistit uskovat ihmiskuvaan, missä ihmisellä on vahva luonne ja kyky tehdä päätöksiä, jotka vaikuttavat positiivisesti muihin. Humanistit luottavat opettajan kykyyn tukea ja ruokkia oppijan itsetietoisuutta ja autonomiaa sekä kykyä tehdä henkilökohtaisia päätöksiä ja olla itseoppiva. Siinä tähdätään yksilön henkilökohtaiseen kasvuun. (Leonard 2002, 86–87.) Humanistisessa oppimisenäkemyksessä korostuu yksilö positiivisella tavalla. Oletetaan, että oppija on luonnostaan utelias, ja hänellä on automaattisesti tarvittava potentiaali itsensä kehittämiseen. Tukea oppija tarvitsee lähinnä motivoinnissa oppimisprosessin ymmärtämisessä oikealla tavalla. Mentoringi voisi toimia yhtenä tukielementtinä tämän tyyppisessä tavassa oppia. (Viitala 2005, 135–139.)

Aikuisen oppimistilanteet voidaan jakaa karkeasti kolmeen eri oppimisympäristöön. Formaali koulutus tarkoittaa organisoitua muodollisessa koulutusjärjestelmässä saatua koulutusta. Tällöin oppiminen tapahtuu opetussuunnitelman mukaisesti sitä varten rakennetussa koulutusorganisaatiossa. Nonformaalia oppimista tapahtuu tyypillisesti työssä oppimalla tai vapaan sivistystyön parissa. Oppiminen tapahtuu tuolloin itse tuotetusti ja muiden tuottamina oppimistilanteina, joissa ei tavoitteena ole muodollinen tutkinto. Informaalia oppimista tapahtuu arkisissa tilanteissa, joissa tarkkailemme ympäristöämme ja luomme sitä kautta uutta tietoa yhdistäen sitä kokemuksiimme. Informaali oppiminen saattaa olla itseoppimista ja kokemusperäistä oppimista. (Valleala 2007, 59–60.) Koli ja Romppainen tuovat näiden kolmen lisäksi oppimisen muodoksi vielä piilo-oppimisen, joka on toiminnassa tapahtuvaa oppimista ja usein tiedostamatonta kuten esimerkiksi mallioppiminen (Koli & Romppanen 1999, 23).

Viitala on tehnyt kattavan listan aikuisen oppimisen erityispiirteistä. Sen mukaan 1) aikuinen pyrkii oppimisessaan riippuvuudesta itseohjautuvuuteen, 2) aikuinen käyttää taustalla olevaa kokemusmaailmaansa tärkeänä oppimisen kiinnekohtana ja resurssina, 3) aikuisella on oltava myös aito koettu tarve oppimiseen, jotta se olisi tehokasta, 4) aikuisella on oppimiseen luontaisesti ongelmälläinen ote, 5) motivaatio on ratkaisevan tärkeää aikuisen oppimiselle ja 6) aikuisuus ei kuitenkaan merkitse automaattista kykyä itseohjautuvuuteen, vaan se vaihtelee yksilöittäin ja tilanteesta riippuen. (Viitala 2005, 141.)

Tieto- ja viestintäteknikka on tuonut aikuiselle opiskelijalle aivan uuden ulottuvuuden oppimiseen. Oppiminen ja osaamisen kehittäminen ei ole enää aikaan ja paikkaan sidottua. Teknologia lisää koulutuksen saatavuuden joustavuutta ja luo sitä kautta myös oppimishalukkuutta. Vaikka verkkopohjaiset oppimisympäristöt ovat joustavia ja avoimia, ei niiden käyttö kuitenkaan onnistu kaikilta ilman laadukasta ohjausta. Toimiakseen verkko-oppiminen vaatii ohjausta ja vuorovaikutusta. Vuorovaikutuksen ollessa kirjallista, muuttaa se oppimistilanteen aivan toiseksi kuin aiemmin totuttu kasvokkain viestintä. Monelle tuottaa haasteita pystyä avoimeen kokemuksen reflektointiin ilman kasvokkain tapahtuvaa kontaktia ja usealle kirjoittaminen ei ole se paras keino viestiä omia ajatuksia. Vaikkakin kirjoittaminen mahdollistaa pidemmän ajatteluprosessin, ja ajatusten muokkaamisen parhaaseen mahdolliseen muotoon. (Vallelala 2007, 86–88.)

### 3.3 Työssä oppiminen

Työorganisaatiot ovat aikojen kuluessa järjestäneet sekä uusille että vanhoille työntekijöille koulutuksia, joissa vastaanottajat istuvat passiivisina kuulijoina, vaikka tavoitteena olisi saada heidät muuttamaan työtapojaan, ja jopa kehittämään uusia saatujen tietojen pohjalta. Kaikki me kuitenkin tiedämme, että jos formaalista koulutuksesta on yksikin idea jäänyt itämään kuulijoiden mieliin, pidetään koulutusta yleensä onnistuneena. Tämän johdosta työorganisaatioissa ollaan siirtymässä kohti työssä oppimisen ohjaamista formaalin koulutuksen sijaan. (Paaso 2010, 99)

Työssä tapahtuvan oppimisen tärkeimpiä tavoitteita on yksilön ammatillisen osaamisen kehittyminen. Tämän tavoitteen saavuttaminen vaatii työssä tapahtuvan oppimisen prosessien avaamista, kuvaamista ja analysoimista. Omana teoreettisena suuntauksenaan työssä oppimista on alettu tutkia vasta 1990-luvun loppupuolella. Siihen asti työssä oppiminen on sisältynyt osana muuhun tutkimukseen kuten esimerkiksi oppivan organisaation tai henkilöstön kehittämisen tutkimukseen. Ilmiönä työssä oppiminen on kuulunut myös osaamisen kehittämiseen ja osaamisen johtamiseen. Kaiken kaikkiaan oli kysymys mistä suuntauksesta tahansa, on kaikilla sama päämäärä: jakaa ja johtaa työkokemusta ja osaamista koko organisaation hyödyksi. (Collin 2007, 124–128; Paaso 2010, 99.)

Työssä oppimisen käsitteistöä on pyritty lainaamaan ja ymmärtämään muodollisen koulutuksen malleista ja käsitteistä käsin. Työssä oppimisen yhteydessä ei voi olla mainitsematta elinikäisen oppimisen ajatusta, joka liitettiin siihen myös vahvasti jo 1990-luvulla. On todettu, että työ opettaa tekijäänsä paremmin kuin mikään formaalissa koulutuksessa saatu oppi. Ammatillisen osaamisen kehittymiseen työ on parasta koulutusta. Sen johdosta työ on monelle aikuiselle oppimisen ja kehittymisen konteksti, jolla on vaikutusta yksilön identiteetin kehittymiselle. Yhteiskunnan muutokset kohti tieto- ja oppimisyhteiskuntaa vaikuttavat omalta osaltaan työssä oppimisen kasvavaan merkitykseen. Yksilön työssä oppimisen tavoitteena on luonnollisesti oman osaamisen kehittyminen asiantuntijaksi omassa työssään, samalla ammatillinen identiteetti saa vahvistusta ja uralla eteneminen saattaa toimia taustalla hyvänä kannustimena. (Collin 2007, 124–128.)

Työssä oppiminen kiinnittyy siis vankasti elinikäisen oppimisen ideologiaan. Elinikäisen oppimisen ideologian piiriin kuuluu kaikki se oppiminen, mitä yksilö elämänsä aikana oppii, tapahtui oppiminen missä kontekstissa tahansa; formaalissa koulutuksessa, työssä, harrastuksen välityksellä tai perheen parissa. Elinikäisen oppimisen merkitystä on korostettu yksilön kehittymisen lisäksi

myös yhteiskunnan kilpailukyvyyn parantamisella oppimisyhteiskuntaan siirryttäessä. Tämä nostaa esille kysymyksen elinikäisen oppimisen merkityksen tai vaatimuksen moraalisesta oikeutuksesta. Nykyään elinikäisen oppimisen taustalle on nostettu myös työelämän tarpeet ja sitä kautta työllisyyden parantumisen mahdollisuudet. Aikuiset elävät tänä päivänä jatkuvan elinikäisen oppimisen ympärillä juurikaan sitä sen tarkemmin enää pohtimatta. Oppimisesta, tapahtui se missä kontekstissa tahansa, on tullut luonnollinen osa elämäämme. (Collin 2007, 130.) En voi kuitenkaan olla ottamatta huomioon Leinosen artikkelissaan esille tuomaa Comeniuksen myönteistä tulkintaa, jonka mukaan *”kaikki meidän toimemme, ajatuksemme, puheemme, aikomuksemme, ansiomme, ja omaisuutemme ovat vain jonkinlaisia portaita, joita myöten me kehittymistämme kehitymme ja nousemme yhä ylemmälle asteelle, saavuttamatta kuitenkaan milloinkaan ylintä porrasta.”* (Leinonen 2003, 19). Näin ollen kaikkeen ihmisen olemiseen ja tekemiseen sisältyy kasvun mahdollisuus, ei pelkästään kasvuun ja oppimiseen pakottaminen.

Työssä oppimista ei ole tutkittu historiallisesti pitkää ajanjaksoa, joten sen kenttä on vielä käsitteellisesti ja menetelmällisesti melko jäsentymätöntä. Tehtyjen tutkimusten (mm. Collin 2005) perusteella voidaan kuitenkin työssä oppimista tarkastella kolmen havainnon avulla: 1) oppiminen työssä on informaalia, satunnaista ja kytkeytyy vahvasti itse työn tekemiseen, 2) aikaisempi (työ) kokemus toimii oppimisen perustana ja 3) työssä oppiminen on luonteeltaan kontekstisidonnaista, sosiaalista ja jaettua. Työssä oppiminen tapahtuu pääsääntöisesti työtä tekemällä, ei niinkään koulutuksessa tai kursseilla. Työssä oppiminen tapahtuu usein ongelmanratkaisun yhteydessä, jolloin yksilö ei tunnista omaa oppimisprosessiaan, vaan se tapahtuu huomaamatta. Työssä oppiminen kytkeytyykin olennaisesti työn suorittamiseen. Tällä tavoin oppimista voidaan kutsua myös hiljaisen tiedon tai asiantuntijuuden kertymisenä. Työssä oppiminen tapahtuu usein oivallusten, keksimisen, asioiden selvittämisen tai ongelman ratkaisun avulla. Työpaikalla tapahtuvalla vuorovaikutuksella on merkitystä työssä oppimiselle. Työtä ei enää juurikaan tehdä yksin, vaan yhdessä muiden kollegojen kanssa. Tähän liittyy myös omalta osaltaan työpaikan ilmapiiri ja johtaminen. Nämä seikat määrittävät sitä, onko työssä oppiminen mahdollista, toivottua ja sallittua. (Collin 2007, 133–134; Paaso 2010, 98–99.)

### 3.4 Työssä oppimisen resursseja ja konteksteja

Monikaan opettaja ei tule ajatelleeksi koko sitä opettajan ammatillisen osaamisen kehittymiseen vaikuttavaa kasvatus- ja opetusalan ammattikuntaa, joka opettajaa ja hänen työtään ympäröi. Parhaiten opettaja pystyisi kehittämään omaa osaamistaan käyttämällä koko tätä laajaa yhteisöä ja sen



laaja-alaista osaamista hyödykseen. Tähän ammattikuntaan kuuluu opettajan lisäksi useita muita tahoja kansainvälisen kasvatuksen ja oppimisen tutkijayhteisöihin ja verkostoihin saakka. Vaikka opettajat eivät ehkä koe saavansa kovinkaan paljon tukea ja ohjausta esimerkiksi kasvatustieteisiin ja opettamiseen liittyvältä tutkijayhteisöltä, saavat he sitä kuin huomaamattaan erilaisten julkaisujen ja artikkeleiden kautta. Koulun omalla organisaatiolla on vaikutusta opettajan oppimiseen ja osaamisen kehittämiseen. Opettajakollegat, esimies, oppilaat, koulun hallinnon työntekijät ja yleensä koulua ympäröivät erilaiset verkostot tukevat opettajan jokapäiväistä oppimista ja näin työssä oppimista tapahtuu kuin luonnostaan ilman sen suurempia ponnisteluja. Opettajien olisi hyvä tiedostaa tämä ammatillisten yhteisöjen moninaisuus ja saada heidät pohtimaan omaa ammatillista sijoittumistaan, jolla siihen itse liittyy. (Pyhältö, Pietarinen & Soini 2015, 2–3)

Mentorointi on osa työssä oppimista ja osaamisen kehittämistä. Sitä käytetään myös koulumaailmassa joskus menestyksekkäästikin. Mentoroinnin pitäisi kuitenkin näkyä koulujen ammatillisen osaamisen kehittämisen kulttuurisessa kontekstissa, eikä olla vain kahden henkilön välistä vuorovaikutusta. Koulujen toiminnan tulisi tukea mentorointia aitona innovaationa ja tuoda se lähelle koulujen erilaisia kehittämishankkeita. Mentorointia on käytetty uusien opettajien perehdyttämisen yhtenä osana hyvin seurauksin. Aloittelevalle opettajalle mentorin kanssa käytävä reflektointi ammatillisista asioista, kumppanuus ja kasvatuksen teoriaan liittyvät keskustelut auttavat uutta opettajaa luomaan omaa ammatti-identiteettiään ja tuntemaan kuuluvansa yhteisöön sen täysivaltaisena jäsenenä. (Jokinen, Markkanen, Teerikorpi, Heikkinen & Tynjälä 2012, 38—39)

Mentorointi on toimintaa, jossa kokeneempi työntekijä ohjaa ja neuvoa nuorempaa tai kokemattomampaa. Ohjauksen kohteesta käytetään yleisesti termiä aktori. Yhtenä mentoroinnin tavoitteena on luoda luottamuksellinen suhde mentorin ja aktorin välille vuorovaikutuksen avulla. Mentorin tehtävänä on auttaa ja tukea aktoria ammatillisessa kehittämisessä ja vastaavasti aktorin tulee olla valmis ja avoin käytävälle vuorovaikutukselle. Tämä peruskäsitys on itsessään selkeä, mutta todellisuudessa roolit eivät ole aina näin suoraviivaisia. Olennaista mentoroinnissa on kuitenkin oppiminen, joten selkeänä tavoitteena tulisi aina olla aktorin ammatillisen osaamisen kehittyminen. Sivutuotteena on mahdollista päästä myös mentorin kehittämiseen, mikäli myös mentori osaa olla tilanteella avoin ja vastaanottavainen. (Kupias & Salo 2014, 39.)

Mentorointi voidaan jakaa osa-alueisiin sen mukaan, mikä mentoroinnin tavoite on. Mikäli tavoitteena on ammatillinen kehittyminen ja kasvu, joutuu aktori keskittymään omaan itseensä eikä niinkään ulkopuolisena miettimään työtehtäviä ja tilanteita. Ammatillisen kehittämisen mentoroinnissa

reflektointi nousee keskiöön ja vaatii aktorilta kykyä oman toimintansa rehelliseen arviointiin ja itsensä asettamista rohkeasti muidenkin arvioitavaksi. (Kupias & Salo 2014, 39.) Mentoroinnissa kyse voi olla myös valmentamista. Se on silloin ratkaisu - ja voimavarakeskeistä, jossa aktorilähtöisyys korostuu entisestään. Mentorin rooli tukijana vahvistuu ja hän siirtyy entistä enemmän kuulijan rooliin. Oivalluttaminen ja innostaminen kuuluvat olennaisesti valmentavaan mentorointiin ja mentoria voidaan kutsua aktorin oppimisprosessin ohjaajaksi. (Kupias & Salo 2014, 15.) Connor ja Pokora määrittelevät mentoroinnin ja valmentamisen oppimissuhteeksi, jossa autetaan työntekijöitä ottamaan vastuu omasta kehittymisestään, löytämään tai vapauttamaan oma potentiaalinen kapasiteetti ja saavuttamaan asetetut tavoitteet. (Connor & Pokora 2007, 5–9.) Mentoroinnin rinnalle on noussut uusi termi kuvaamaan siinä tapahtuvaa toimintaa eli vertaismentorointi. Tämä mentoroinnin malli antaa mahdollisuuden tasavertaiseen tietojen ja osaamisen vaihtamiseen, jossa kukaan ei ole ylivertainen suhteessa muihin. Tämä malli mahdollistaa tasavertaisen dialogon kautta myös aivan uudet innovaatiot kokemusten ja osaamisen jakamisen rinnalle. (Kupias & Salo 2014, 17–18.)

Tutkimusten mukaan mentoroinnin vaikutus on yleensä myönteistä kaikille osapuolille. Toki on myös tapauksia, joissa mentorointi on saattanut tuottaa joillekin myös epämiellyttäviä kokemuksia. Aktorin saamat hyödyt voidaan luokitella välineellisiin, henkisiin ja aineellisiin. Pää tavoitteena on kuitenkin aina ammatillisen osaamisen kehittyminen ja ammatillinen kasvu. Mentoreiden on todettu myös hyötyvän mentorointisuhteesta mm. saamalla lisää sisältöä ja motivaatiota omaan työhön liittyen. Organisaatio luonnollisesti hyötyy monin eri tavoin: työn tehokkuus kasvaa, perehtyminen nopeutuu, työtyytyväisyys kasvaa ja vaihtuvuus vähenee. Mentoroinnin haasteita ovat yleensä ajankäyttöön liittyvät seikat, toisten työntekijöiden kateus ja liian läheiseksi muodostunut riippuvuus suhde aktorin ja mentorin välille. (Leskelä 2007, 167–170.)

Athanases ja Achinstein käsittelevät artikkelissaan noviisiopettajien ohjaamista mentoroinnin avulla. Vanhemmat opettajat ovat ohjanneet uusia ”noviisi” opettajia tavoitteena saada uudet opettajat näkemään opetus enemmän yksilöiden ohjaamisena kuin pelkkänä suuren massan opettamisena. Uudet opettajat tarvitsevat apua huomatakseen oppilaidensa erilaiset tarpeet. Tämä onnistuu parhaiten keskustelemalla kokeneiden opettajien kanssa ja saamalla heiltä palautetta. Opettajille tyyppillinen tapa jäädä opetussuunnitelmien ja muiden rutiinien loukkuun saadaan murrettua hyvän mentoroinnin avulla. (Athanases & Achinstein 2006, 23–28.)

Opettajat oppivat työssä monin eri tavoin, joista yksi tärkeimmistä on omien opetuskokemusten reflektointi vertaamalla niitä aikaisempiin omiin kokemuksiinsa sekä opettajakollegoiden kokemuksiin. Kokemuksia on tarkoituksenmukaista jakaa kollegojen kesken antaen uusia ideoita muiden käyttöön ja saamalla niitä myös itse. Tällaisesta kokemusten yhdessä vaihtamisesta ja oppimisesta hyötyvät kaikki osapuolet. Näin pystytään luomaan uutta ja olemaan myös kriittisiä omalle toiminnalle. Pyhältö, Pietarinen ja Soini kertovat artikkelissaan tällaisten kokemusten jakamisen ja itsearvioinnin antavan kuvan turvallisesta, toisia tukevasta ammatillisesta kulttuurista. Tutkimuksissa on todettu, että positiivinen ammatillinen ilmapiiri ja muiden kollegojen ja koulun johdon tuki ovat merkittäviä tekijöitä opettajien työpaikkaviihtyvyydessä. (Pyhältö, Pietarinen & Soini 2015, 2–3.)

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ- JA KYSYMYKSET

Tutkimustehtävänä on selvittää millaisia ovat perusopetuksen opettajan ammatillisen osaamisen kehittämiseen kohdistuvat haasteet tänä päivänä. Tarkoituksena on saada selville millaisia resursseja opettajat tunnistavat osaamisensa kehittämisessä ja miltä taholta ja missä kontekstissa kehittäminen tapahtuu. Kiinnostuksen kohteena on myös se, kuinka hyvin opettajat kokevat oman koulutuksensa riittävän työelämän realiteettien puserruksessa.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaiset valmiudet opettajat kokevat saaneensa koulutuksestaan astuessaan ensimmäiseen työpaikkaansa?
2. Millaisia resursseja ja konteksteja opettajat tunnistavat ammatillisen osaamisensa kehittämisessä?
  - Mikä on opettajakollegojen merkitys opettajan ammatillisen osaamisen kehittymiselle?

### 4.1 Tutkimuksen metodologia

Kertomusten tutkimuksesta käytetään myös nimitystä narratiivinen tutkimus. Narratiivi tarkoittaa siis kertomusta. Kun ajatellaan narratiivia tutkimusta strategisessa mielessä, niin kiinnostuksen kohteena on se, millaisia kertomuksia kerrotaan, ja millaisessa kulttuurisessa ja yhteiskunnallisessa kontekstissa tutkimuskohteen kertomukset nähdään. Syitä siihen, miksi kiinnostus kertomusten tutkimiseen on kasvanut, on monia. Kertomukset tuottavat tietoa ihmisten menneisyydestä, ja auttavat ihmisiä ymmärtämään paremmin omaa identiteettiään ja kehittymistään sellaiseksi kuin he nykyhetkessä ovat. Toisin sanoen kertomus on vastaus kysymykseen ”kuka minä olen?” (Hyväriinen 2006, 1.) Uskon, että meitä kaikkia, tai ainakin suurinta osaa ihmisistä, kiinnostavat erilaiset tarinat ja niiden tuoma uudenlainen ajattelutapa. Opimme myös tarinoista ja kertomuksista paljon itsestämme ja myös muiden tavasta ajatella ja toimia. Ymmärrämme paremmin kanssaihminen tapaa toimia, jos tiedämme tai olemme saaneet kuulla heidän tarinoitaan omasta elämästään ja kokemuksistaan.

Narratiivisuuden käsite on monimuotoinen ja sitä käytetään laajasti eri tieteenalojen, muun muassa yhteiskuntatieteiden, psykologian ja kasvatustieteen tutkimuksen aloilla. Sitä voidaan käyttää lisäksi sekä käsitteenä tutkimuksessa että käytännön työvälineenä. Tästä syystä sen käyttö käsitteenä on suhteellisen epämääräistä ja vakiintumatonta. Heikkinen jaottelee narratiivisuuden käsitteen neljään eri tapaan, joilla sitä voidaan käyttää tieteellisessä keskustelussa: 1) sillä voidaan viitata tiedonprosessiin, 2) sitä voidaan käyttää kuvaamaan tutkimusaineiston luonnetta, 3) sillä voidaan viitata aineiston analyysitapoihin ja 4) sitä voidaan käyttää käytännöllisenä työvälineenä. (Heikkinen 2001, 118.) Valitsin narratiivisen tutkimusotteen, koska minua kiinnostivat ne tilanteet ja kontekstit, joissa narratiivisen tutkimuksen tuomat edut nousevat parhaiten esille, ja se miten voin käyttää sitä käytännöllisenä työvälineenä.

Fonsén on tutkimuksessaan nostanut esille sen, miten konstruktivistisen tiedonkäsitteen mukaisesti ihmisten kokemusten ja aiempien tietojen kautta voimme ymmärtää asioita uudella tavalla. Näin ollen uuden luominen on mahdollista vain peilatesamme sitä omaan historiaamme ja kokemuksiimme. Paradigmaattinen tieto nojaa pelkästään totuudellisuuteen ja totuuden yleistettävyyteen paikasta riippumatta, kun taas narratiivisuus lähtee totuuden tuntuudesta, paikasta ja yksittäisestä tiedosta. Narratiivisuus voidaankin nähdä paljon väljempänä metodisena viitekehyksenä kuin paradigmaattisuus. (Fonsén 2014, 74–76.)

Kertomukset sisältävät kulttuurisia merkityksiä ja niiden katsotaan yleensä olevan enemmänkin menneen tulkintaa kuin menneisyyden kokemusten pelkkää kuvaamista tai muistelemista. Narratiivisen tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ovat kertomus, kerronta, tarina ja juoni. Kertomus on varsinainen tarinallinen kokonaisuus tai tapahtumasarja, joka muodostuu alusta, lopusta ja kärjestä. Kertomuksen kärki voi sijoittua kertomuksessa myös toisaalle kuin sen loppuun. Kärjen tarkoituksena on kuitenkin tiivistää kertomuksen merkitys. Kerronta voidaan lyhyesti kuvata ilmaisun tasoksi ja tarina vastaavasti sisällön tasoksi. Juoni käsitteenä narratiivisessa tutkimuksessa ottaa huomioon kertomuksen merkityksiä ja yrittää löytää tapahtumien välisiä yhteyksiä. (Eronen 2012, 50.)

Löytönen jakaa artikkelissaan kertomuksen William Labovin jäsenyyden mukaan useaan eri osaan, joilla pyritään nostamaan pelkän puheen sijaan myös tarinan kertomukselliset ainekset esille. Labov jäsentää kertomukset rakenneosat seuraavasti: 1) tiivistelmä tai ”esipuhe”, 2) orientatio, 3) juonen tapahtumat, 4) loppuratkaisu, 5) arviointi sekä 6) Coda. Labov ei kuitenkaan tarkoita, että nämä kaikki rakenneosat esiintyisivät lineaarisesti kaikissa kertomuksissa, vaan hän lähtee

siitä, että kaikilla elementeillä on oma vaikutuksensa siihen, millaiseksi kertomus muodostuu. Tähän vaikuttavat kuulijat, kertoja itse ja hänen tilanteensa sekä konteksti ja sosiaalinen tilanne, missä kertomus kerrotaan. Labovin kertomuksen rakenteessa kiinnostavin osa on arviointi. Sen yksinkertaisena tehtävänä on antaa kuulijalle tietoa siitä, miksi tarina kerrotaan ja mikä on sen merkitys kertojalleen. Coda taas kertoo omalta osaltaan tarinan päättymisestä. (Löytönen 2006, 5.)

Eronen ottaa tutkimuksessaan huomioon myös tarinoiden tai muisteloiden ajalliset rakenteet, joita hän selittää viiden erilaisen narratiivisen peruspiirteen kautta. Ensinnäkin narratiivit ovat tapahtumia, jotka ovat sattuneet aina jossakin aiemmassa ajassa. Ne voivat sisältää sivupolkuja ja hyppyä ajasta toiseen, eivätkä ne noudata välttämättä kronologista aikajärjestystä. Tarinan kertomiseen saattaa kulua lyhyt aika, vaikka tarinan ajallinen jakso saattaa olla vuosia. Lyhyt ajanjakso saattaa tarvita kertojaltaan pitkänkin ajan sen tulkintaan. Toiseksi narratiivit sisältävät aina tulkintaa ja pyrkivät tekemään sitä useasta eri näkökulmasta. Kolmanneksi ne eivät ole pelkästään kertojan omaa tarinaa, vaan toisten ihmisten tarinat kietoutuvat jollain tavalla aina mukaan kertomukseen. Neljäntenä piirteenä on tarinan kertojan identiteetin rakentuminen tarinan kerronnan kautta. Tähän kasvamiseen tai kokemiseen liittyy se, että tarinoilla on aina kuulija. Tämä kuulijan vaikutus auttaa kertojaa refleктоimaan kertomaansa, ja sitä kautta oppimaan uutta omasta itsestään. Viides peruspiirre on yleisön vaikutus kertomuksen kerrontaan. Yleisö vaatii aina positiivisia merkityksiä, jotta kertoja voisi olla yleisön empatian arvoinen. (Eronen 2012, 51.) Brannen kertoo myös yleisön tai kuulijan läsnäolon merkityksestä kertojalle. Kertoja haluaa varmistua yleisön empaattisesta suhtautumisesta kertomukseen, ja saattaa käyttää jopa dramaattisia keinoja välttyäkseen kuulijoiden liian rankalta tuomiolta. (Brannen 2013, 2–6.)

On mielenkiintoista pohtia kertojan paikkaa, positiota. Mihin paikkaan kertoja itsensä asettaa kertoessaan tarinaansa? Valmiita positiota, johon voisi asettua, ei ole olemassa, vaan ne tuotetaan suhteessa sosiaaliseen kontekstiin. Paikan valittuaan kertoja näkee maailmansa tämän position kautta. Tämä ei voi olla vaikuttamatta kertojan tapaan tuottaa ja tulkita omaa tarinaansa. Väijäämättä kertoja käyttää kyseisen sosiaalisen ympäristön käyttämiä käsitteitä ja asenteita. Positio vaikuttaa myös tapaan, jolla suhtaudumme kerrottavaamme. Suhtautuuko yleisöimme asiaan negatiivisesti vai positiivisesti vaikuttaa siihen, kuinka kertoja tarinansa muotoilee. (Eronen 2012, 53.)

Narratiivisuutta voidaan käyttää kuvailemaan tutkimusaineiston laatua. Tällöin sillä tarkoitetaan kertomusmuotoista kielenkäyttöä. Tutkimusaineistoa voidaan narratiivisella tasolla tuottaa kolmella eri tavalla: numeerisesti, lyhyiden sanallisten vastausten muodossa tai kerrontana. Kerrontaan

perustuva narratiivinen aineisto voi olla esimerkiksi haastattelut tai vapaat kirjalliset vastaukset. Narratiivinen tutkimusaineisto on siis kerrontaa joko suullisesti tai kirjallisesti. (Heikkinen 2007, 147–148.)

Narratiivisen tutkimuksen aineisto voidaan muodostaa täysin vapaasti kirjoitettaviksi vaikkapa elämänerroiksi, joissa kirjoittajalla on mahdollisuus tarkastella aihetta täysin omasta näkökulmastaan. Tällöin tutkijalla saattaa olla useasta eri näkökulmasta kirjoitettuja tarinoita, joita hän lähtee analysoimaan valitsemallaan tavalla. Toinen vaihtoehto on ohjeistaa kertoja tarkastelemaan tutkittavaa ilmiötä tutkijan tekemistä ohjeista ja toiveista käsin. Tämä helpottaa tutkijaa nostamaan kertomuksista esille niitä elementtejä, jotka ovat hänen tutkimustaan ajatellen relevantteja. (Saarinen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Narratiivisen analyysin pakettia, josta ammentaa, ei Hyvärisen sanojen mukaan ole olemassa. Hyvärinen nostaakin esille neljä eri vaihtoehtoa tarkastella narratiivisia analyyssejä. Näistä neljästä vaihtoehdosta nostan esille itseäni kiinnostavan tavan, jota Hyvärinen nimittää kertomuksen kulun yksityiskohtaiseksi analyysiksi. (Hyvärinen 2006, 17.) Mielenkiintoni kohdistuu odotusanalyysiin ja sen merkitykseen narratiivisessa analyysissä. Kertomuksella ei olisi kuulijoita, jos kertomukselta ei olisi odotettavissa mitään yllättävää, vaan kaikki olisi ennalta arvattavissa. Kertomukseen sisältyy aina jotain odottamatonta ja ilman kuulijan odotuksia tämä ei olisi mahdollista. (Hyvärinen 2006, 20.) Odotusanalyysia ei voi kuitenkaan kutsua varsinaiseksi metodiksi, koska odotukset eivät voi olla täysin tarkkoja sisällöltään. Mutta metodina se antaa kuitenkin hyvän mahdollisuuden päästä tarkemmin sisälle kertomuksessa tapahtuviin muutoksiin ja mahdollisuuteen löytää ratkaisevat ydinkohdat ja kertojan oma sisäinen neuvottelu. Missä on odotusanalyysin heikko kohta? Sen avulla ei luonnollisesti pysty tekemään niin tarkkoja havaintoja kuin monilla muilla luokittelevilla metodeilla. Mutta odotusanalyysi nostaa kuitenkin esille ja näkyväksi erilaiset kertojien sisäiset neuvottelut ja se on myös avoin järjestelmä, jota tutkija voi itse muuttaa ja kehittää haluamaansa suuntaan. (Hyvärinen 2006, 22.)

Narratiivinen tutkimus mahdollistaa erilaisten menetelmällisten sovellusten käyttämisen. Tällöin voidaankin sanoa, että narratiivinen tutkimus ei ole sinänsä selkeä tutkimusmenetelmä, vaan pikemminkin teoreettinen viitekehys. Näin ollen on tärkeää, että tutkija perustelee tarkasti, miten aikoo narratiivisuutta tutkimuskysymyksiin vastaamisessa käyttää. Tarinassa kertoja saa ottaa kantaa ja kritisoida, johtaa väistämättä siihen, että tutkijan tulee olla hyvin tietoinen siitä, mitä kertomuksilta odottaa. Kuinka hyvin tutkija kykenee asettamaan kertomukset määrättyyn kontekstiin ja

kuinka tutkija asettaa kertomukselle selkeät odotukset suhteessa tutkimuskysymyksiin. Kertojan paikka eli positio tulee ottaa myös huomioon kertomuksia analysoidessa, koska se, kenelle kerrotaan ja mistä positiosta käsin ei voi olla vaikuttamatta kertojan rehellisyyteen ja luotettavuuteen. (Kumpula 2012, 33.)

Monet seikat vaikuttavat kertomuksen kirjoittajaan. Kertomukset kumpuavat aiemmin eletyistä hetkistä ja saattavat olla muodostuneita pitkällä aikavälillä. Kuinka paljon mielikuvamme ja kertomuksemme muuttuvat ajan saatossa. Olemme kuulleet useita toisten kertomia tarinoita elämämme aikana ja alkaneet ottaa näistä muiden tarinoista ajatuksia omiin tarinoihimme. Tulkitsemme elettyä elämäämme myös toisten tarinoiden pohjalta, ja tämä ei voi olla vaikuttamatta omaan kertomukseemme. Kulttuuriset ja sosiaaliset ajat, paikat ja tilanteet vaikuttavat tahtomattamme kertomuksiimme. Rakennamme kertomusten kautta myös omaa identiteettiämme. Viekö tämä tietoisuus meitä kirjoittamaan sellaista kertomusta, jollainen haluamme olla, vai vastaako se todellisuutta itseään? Ihmisten kertomukset ovat aina henkilökohtaisia ja jokaista aivan omalla tavallaan kuvastavia, kahta samanlaista tarinaa ei liene olemassa. Tässä piilee juuri narratiivisen tutkimuksen edut ja miksei myös sen haasteet. Taitava tutkija osaa käsitellä aineistoaan sen vaatimalla tavalla, kunnioittaa sitä ja nostaa sieltä esille luotettavaa tietoa.

Mikä erottaa narratiivisen tutkimuksen perinteisimmistä laadullisen tutkimuksen tavoista? Narratiivisessa tutkimuksessa tutkija huomioi nimenomaan yksilön antamat merkitykset kertomusten avulla. Näin ollen tutkijan tavoitteena on löytää kertojan hänelle tuomat merkitykset ja olla niiden kanssa samaa mieltä. Heikkinen vertaa narratiivista tutkimusta myös toimintatutkimukseen ja näkee niissä paljon samaa. Nimenomaan sitä kautta, että tutkija tulee kertomusten kautta lähelle tutkittavaa ja ainoa tavoite ei ole tutkia pelkästään tutkittavien maailmaa ja tuoda siihen positiivista muutosta (Heikkinen 2001, 129–130).

## 4.2 Aineiston kerääminen

Ensimmäinen ajatukseni oli toteuttaa tutkimus temahaastatteluna, mutta päädyin narratiiviseen tutkimukseen useastakin eri syystä. Kommunikointi ihmisten välillä tapahtuu erilaisten kertomusten kautta, ja kertomukset auttavat meitä löytämään ja ymmärtämään oman paikkamme ja asemamme maailmassa. Kertomukset eivät ole niinkään subjektiivisia kokemuksiamme, vaan sosioliteeteissä niihin liitetään vahvasti myös kulttuurisesti jaetut mallit, perinteet ja lajityypit. (Hyvärinen 2006, 1.) Lähdin etsimään opettajien kertomusten kautta opettajan osaamisen kehittämiseen



liittyviä kulttuurisia perinteitä ja malleja. Uskoin myös opettajien olevan ryhmä, joka kykenee kirjoittamaan runsaita kertomuksia omista kokemuksistaan. Opettajankoulutus on selkeä kokonaisuus, jonka johdosta oletin opettajien tuottavan melko samantyyppisiä kertomuksia. Luotin myös opettajien ilmaisukykyyn ja kirjoitushalukkuuteen.

Ennen aineiston varsinaista keräämistä, tein testin ohjeistukseni toimivuudesta yhden opettajan kanssa. Halusin saada selville, oliko ohjeistukseni opettajille riittävän selkeä, ja toisiko se vastauksia tutkimuskysymyksiini. Testikertomuksen perusteella muokkasinkin ohjeistustani vastaamaan paremmin tavoitteitani ja tutkimuskysymyksiäni. Tämän jälkeen testikertomus numero kaksi vastasi paremmin tutkimukselle asettamiani odotuksia. Tutkimuskysymysten oikeanlainen määrittely nousee keskiöön nimenomaan narratiivisessa tutkimuksessa. Sillä narratiivisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita jonkun yksilön kertomista tarinoista, jotka hän tuottaa omasta vapaasta tahdostaan. Tutkimusta voidaan käyttää kertomaan, kuinka hyvin yksilön tarinat peilaavat kulttuuristen tarinoiden kanssa, ja millä tavoin kulttuurinen konteksti on vaikuttanut tarinan muodostumiseen. Tarina saa näin ollen monia eri muotoja, joissa saatetaan puolustautua, ottaa kantaa, arvostella, asemoida itseä johonkin kontekstiin sopivaksi ja tulla ymmärretyksi omana itsenään (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Varsinaisen aineiston keräämisen toteutin kahdessa perusasteen koulussa, joissa tutkimukseen osallistui viisi aineenopettajaa. Aloitin lyhyellä keskustelulla kunkin opettajan kanssa tutkimukseni tarkoituksesta ja sen toteuttamisesta. Opettajat olivat vastaanottavaisia, vaikka yllättäen kertomusten kirjoittaminen tuntui heistä vieraalta ja haastavalta. He kokivat kirjoittamisen myös aikaa vieväksi, ja epäroivät omaa osaamistaan kertomusten tuottajina. Kerroin kuitenkin lähettäväni heille tarkat ohjeet kertomusten kirjoittamiseen, jolloin sain kaikkien viiden suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta. Olin luonnollisesti myös saanut luvan kyseisten koulujen rehtoreilta tutkimukseni toteuttamiseen, ja tämä tuntui luovan opettajiin luottamusta tutkimustani kohtaan. Pohdin ensin keskustelevani opettajien kanssa ryhmänä, mutta päädyin käymään keskustelun jokaisen kanssa erikseen, jotta tutkimuksessani luvattu luottamuksellisuus ei vaarantuisi. Näin ollen opettajat eivät tiedä, ketkä toiset tutkimukseeni omassa koulussa osallistuivat. Tämäkin tuntui olevan tutkittaville tärkeä seikka ja vaikutti osaltaan tutkimukseen suostumiseen.

Tämän jälkeen lähetin kullekin opettajalle sähköpostiviestin, minkä liitteenä ohjeistukseni oli. Aikaa kertomuksen kirjoittamiseen annoin kaksi viikkoa. Tämä kaksiviikkoinen ei kuitenkaan ollut riittävä aika kertomusten tuottamiseen kaikkien kohdalta, joten annoin opettajille viikon lisäaikaa

kertomusten kirjoittamiseen. Tässä ajassa sain kaikilta opettajilta heidän kertomuksensa sähköpostin liitetiedostona. Kertomusten pituudet olivat yllättäen melko samanlaisia, vaikka en kertomuksen toivottua pituutta ohjeistuksessani tuonut varsinaisesti esille.

Pyysin tutkimuskirjeessä opettajia kirjoittamaan vapaamuotoisesti kertomuksen, jossa he etenisivät kronologisessa aikajärjestyksessä oman opettajankoulutuksensa päättymisestä ja uuden työn alkamisesta tähän päivään, ja kertomuksen lopuksi antaisivat innovaatiolle vallan ja pohtisivat tulevaisuuden koulutustarpeita ja sen antamia mahdollisuuksia.

### 4.3 Aineiston analyysi

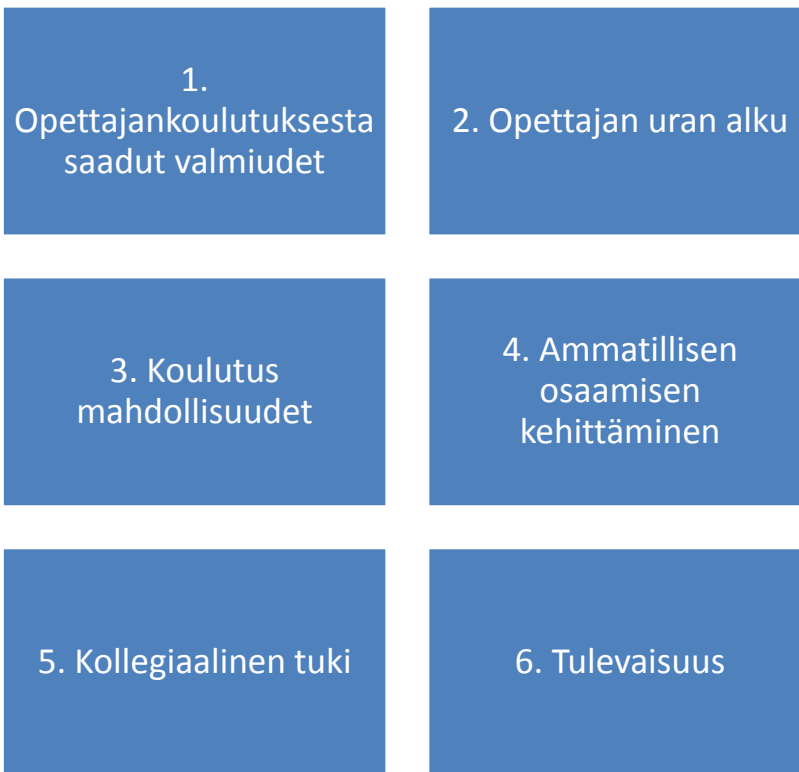
Narratiivista analyysia voidaan jakaa kahteen eri kategoriaan: narratiiviseen analyysiin ja narratiivien analyysiin. Jako tarjoaa mahdollisuuden tarkastella narratiivista tutkimusta kahdesta selkeästi eri näkökulmasta. Narratiivien analyysissa kiinnostuksen kohteena on kertomuksen luokittelu. Näin ollen kertomus pilkotaan erilaisten luokitusten avulla osiin sovittujen muuttujien tai tapaus-tyyppien avulla. Narratiivisessa analyysissa kyse ei siis ole luokittelusta, vaan uuden kertomuksen tuottamisesta. Tämä tarkoittaa kertomuksen keskeisten teemojen löytämistä ja erottelua. Heikkinen pohjaa ajatuksensa Brunerin tapaan jakaa tietämisen tavat kahteen kategoriaan: kertomukseen perustuvaksi ymmärryksen muodoksi eli narratiiviseksi tiedon muodoksi sekä loogisten propositionien avulla esitettäväksi loogis-tieteelliseksi tai paradigmaattiseksi tietämisen muodoksi. Jälkimmäiselle muodolla on tyypillistä luokitukset ja täsmällisempi logiikkaan perustuva argumentointi. Narratiivisessa tietämisessä sen sijaan tuotetaan johdonmukaista kertomusta. Brunerin mielestä kummatkin tavat tuottavat mielenkiintoista ja luotettavaa tietoa, mutta hän pitää narratiivista tietämistä ihmisläheisempänä ja järjeställisempänä tieteellisen tietämisen muotona, joka ei saisi jäädä paradigmaattisen tiedon tuottamisen varjoon. (Heikkinen 2001, 122–123.)

Aloitin analysoinnin lukemalla kertomukset useaan kertaan läpi. Toivoin löytäväni kertomuksista yhteisiä piirteitä, jotta voisin päätyä yhteen tyyppikertomukseen. Tämä tehtävä tuntui haastavalta kertomusten ollessa hyvin erilaisia. Jatkoin analysointia esittämällä kertomuksille kysymyksiä. Pilkoin kertomuksien tekstiä eri tutkimuskysymysten alle. Kun sain tämän osuuden valmiiksi, oli tutkimuskysymysten alla edelleen paljon tekstiä vailla selkeää punaista lankaa. Narratiivinen luku-tapa vaatii tutkijalta jatkuvaa eri kertomusten dialogia, jossa tulee ottaa huomioon kertoja itsessään, teorian vaikutus sekä tutkijan oma tapa lukea ja tulkita kertomusta. Tutkijalle haastavaa on löytää tekstistä juuri ne asiat, jotka ovat yleisesti ottaen kiinnostavia. (Kujala 2007, 27.)

Yhtenä vaihtoehtona analysoida narratiivista aineistoa on käyttää apuna temaattista analyysia, jota voidaan pitää eräänlaisena työkaluna tai apuvälineenä muiden metodien sisällä, mutta se voidaan nähdä myös aivan omana tutkimusmetodinään. Temaattisen analyysiin etuihin kuuluu sen joustavuus, sillä sitä voidaan hyödyntää monenlaisiin aineistoihin ja analyysi itsessään voi olla yhtä hyvin joko teoria- tai aineistolähtöistä. Temaattinen analyysi ei myöskään ole suoraan sidoksissa mihinkään tiettyyn tieteenteoriaan tai -alaan. (Braun & Clarke 2006, 4–5.) Temaattisessa analyysissä tarkastelunkohteena on se, ”mitä” sanotaan kuin ”miten” sanotaan (Kumpula 2012, 35). Koska temaattinen analyysi voi olla sekä teoria- että aineistolähtöistä, mahdollistaa se narratiivisen aineiston analyysin monesta eri näkökulmasta. Aineistolähtöisessä analyysissä aineiston analyysi pyritään tekemään ilman ennalta tarkasti määriteltyä ”kehikkoa”, vaikka teoria vaikuttaa jonkin verran taustalla tästä huolimatta. Teorialähtöisessä temaattisessa analyysissä tutkija tarkastelee aineistoaan jostain valitsemastaan teoreettisesta näkökulmasta. Kummallakin tavoin analysoitaessa aineistoa tavoitteena on luonnollisesti pystyä vastaamaan tutkimuskysymyksiin mahdollisimman kattavasti. (Innanen 2009, 44.)

Seuraavaksi päädyin jakamaan aineiston eri teemoihin. Ideat teemoihin sain suoraan pilkkomalla tutkimuskysymykset pienempiin osiin. Teemaluokkien hahmottuessa tarkemmin, sain paremman käsityksen aineistosta, ja pääsin vihdoin käsitteellistämään sitä näiden luokkien avulla. Pilkoin kertomuksien tekstiä ensin suoraan näiden teemojen alle summittaisessa järjestyksessä. Ajattelin, että käsittelen kertomuksia kuin yhtä suurta tarinaa. Totesin melko pian, että näin toimien kadotan kertomusten omintakeisen luonteen, ja palautin kertomukset uudelleen omiksi kokonaisuuksiksi. Käsittelin sen jälkeen kertomuksia yksittäin ja merkkasin teemoihin liittyvät kertomusten osat eri väreillä. Näin pääsin tarkastelemaan niitä piirteitä, jotka olivat yhteisiä useimmille kertomuksille. Samoin pystyin erottamaan ne kertomukset, joissa oli poikkeavia tai erilaisia teemoihin liittyviä pohdintoja. Teemoittelu tapahtui seuraavien kuuden osa-alueen kautta.

KAAVIO 1. Teemoittelun osa-alueet.



# 5 TUTKIMUKSET TULOKSET

Tässä luvussa käyn läpi tutkimuksen tulokset ja esittelen ne teema-alueiden pohjalta. Tutkimukseen osallistui viisi aineenopettajaa kahdesta eri perusasteen yläkoulusta. Olen keksinyt jokaiselle kertomuksen kirjoittajalle uuden nimen, jotta voin varmistaa kirjoittajien anonymiteetin. Halusin nimetä ja erotella kertomukset toisistaan myös tutkimuksen tuloksissa, jotta läheinen suhde kirjoittajiin säilyisi, ja näin ollen saan heidät myös lähemmäksi lukijaa. Samoin olen vaihtanut kertomuksissa esiintyvien paikkakuntien nimet, jotta kertomusten kirjoittajat eivät ole tunnistettavissa. Kertomuksen kirjoittajat ovat Anna, Berit, Cecilia, Doris ja Ella.

## 5.1 Valmiudet valmistumisen jälkeen ja uran alku

Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat tehneet eripituisia opettajan sijaisuuksia ennen valmistumistaan. Nämä sijaisuudet ovat rohkaisseet heitä jatkamaan opintojaan ja tukeneet ajatusta opettajan ammatin soveltuvuudesta. Anna oli myös tehnyt sijaisuuksia ennen valmistumistaan ja saanut niistä intoa ja uskoa tulevaan ammattiin ja siinä onnistumiseen.

*”Opiskeluaikanani tein sijaisuuksia 80-luvun alussa ja olin innoissani alasta, koska huomasin pärjääväni oppilaiden kanssa hyvin ja varsinkin haasteellisten oppilaiden kanssa.”*

Cecilia kertoo tehneensä useita erilaisia sijaisuuksia opiskelun aikana, joista hänellä on sekä myönteisiä että kielteisiä kokemuksia.

*”Jo auskuvuoden lopussa keväällä 1990 aloitin pienellä sijaisuudella Norssissa lukion puolella ja korjasin ensimmäiset kirjoitelmani. Seuraavana vuotena gradun kirjoittamisen lomassa tein yksittäisiä sijaisuuksia, pääasiassa yläkoulussa. Gradu valmistui 1991-1992, jolloin olin myös sivutoimisena tuntiopettajana lukiossa. Siihen olin kovin nuori (25 vuotta). Sain kuitenkin kunnialla korjattua ylioppilaskirjoitelmat, ja siinä oli mainiona apuna vastaavassa tilanteessa oleva nuori kollega, jonka kanssa yhdessä korjasimme tekstejä. Uhrattu tuntimäärä oli tässäkin valtava!”*

Cecilian kertomuksessa on havaittavissa nuoren opettajan ikään liittyvä epävarmuus. Olenko liian nuori ja kokematon vaatimaan opettajan tehtävään? On mielenkiintoista pohtia opettajan iän merkitystä suhteessa oppilaiden suhtautumiseen ja auktoriteetin saavuttamiseen. Doris on valmistunut opettajaksi iältään hieman vanhempana ja on kokenut sen etuna.

*”Aikuisena ensimmäisessä opettajapaikassa on myös se etu, että oppilaat eivät tiedä opettajan olevan noviisi, jos ei sitä itse mainosta. Niinpä mitään auktoriteettiongelmia minulla ei ole koskaan oppilaiden tai vanhempien kanssa ollut. Opettajana olen tuntenut itseni aina vahvaksi, en välttämättä hyväksi opettajaksi, mutta asiantuntijaksi.”*

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni pohtii, kuinka riittäväksi opettajat kokevat oman yliopistokoulutuksensa. Tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat valmistuneet jo useampia vuosia sitten, mutta kaikkien mielikuva opiskeluaajoistaan ja sieltä saaduista opeista, olivat vielä hyvin muistissa. Pääsääntöisesti opettajat kertoivat kaunistelematta omia tuntemuksiaan valmistumisensa jälkeen. Oman aineen hallinta koetaan vahvempana osaamisalueena kuin kasvatusosaaminen. Doris muotoilee kasvatusosaamisen valmiuksiaan näin.

*”Opiskelu ei minun aikanani antanut juuri mitään valmiuksia varsinaiseen kasvatustyöhön, miten suhtautua hankaluuksiin, käytöshäiriöihin ja vanhempiin. Niihin täytyy kasvaa ja keinot kehittää itse koulun yleisiä käytänteitä noudattaen.”*

Cecilian kertomuksessa näkyy myös kasvatustieteen opintojen jääminen taustalle sekä epävarmuus oman aineen osaamiseen liittyen. Käytännön ja teorian välinen kuilu näyttäytyy melko syvänä.

*”Opiskeluaikana suomen kielen opinnoista sain vain sen verran oppia koulua varten, että korjasimme muutamia tekstejä. Kasvatustieteen opinnoista ei jäänyt mieleen oikein yhtään mitään, jos rehellinen olen. Muutenkin opiskeluaika oli iloista irtiottoa kodista, jolloin hyödyllisempikin kurssi saattoi soljua ohi korvien, kunhan tentistä pääsin läpi. Hyödyllisintä oli tietysti opetusharjoittelu, koska vain käytäntö opettaa.”*

Pedagoginen osaaminen jakaantuu useaan eri osa-alueeseen, joista opettajan koulutuksessa tulisi omaksua mahdollisimman monia. Kertomusten perusteella näyttää kuitenkin siltä, että pedagogisen osaamisen vahvin osa-alue valmistumisen jälkeen on oman aineenhallinta. Kasvatukselliset taidot tuntuvat jäävän taustalle ja niistä osaamisen koetaan olevan lähinnä luettua teoriaa ilman

käytännön taitoja. Aineenhallinta on se osaamisen alue, josta vastaajat tuntevat saavan eniten motivaatiota ja innostusta omaan työhönsä. Doriksen kertomuksesta on aistittavissa innostus omaan oppiaineeseen ja sen hallintaan.

*”Suomen kielen opiskelu oli kaikkea mitä olin aina halunnut. En tiennyt, että opiskelu voi olla niin miellyttävää. Tajusin löytäneeni oman alani. Opetusharjoitteluun menin jännittyneenä. Olin aina pelännyt esiintymistä (koulussa), joten jännitin ensimmäisiä näytetunteja todella paljon. Heti ensimmäisellä tunnilla olin täysin oma itseni, sähelsin ja säädin. Tunsin olevani kotona.”*

Yksi keskeinen opettajan työn osaamisalue tänä päivänä on kommunikointi lasten ja nuorten vanhempien kanssa. Näyttää siltä, että tähän tehtävään opettajankoulutus ei juuri valmiuksia anna. Berit kertoo kuitenkin selviytyneensä tilanteesta harjoittelemalla sitä lasten vanhempien kohtaamisen avulla.

*”LTO-koulutuksesta olin saanut hyviä perustietoja ja – taitoja alkuopetuksenkin oppilaista ja oppimisesta (luin alkuopetuksen appron), mutta esim. vanhempien kohtaaminen oli asia, joka jäi niin teoriaopinnoissa kuin harjoitteluissa huomattavan vähäiseen rooliin. Kyseisen vuoden aikana vanhempien kohtaamista tuli harjoiteltua hyvinkin, koska suurinta osaa oppilaista tuli vanhemmat hakemaan.”*

Vaikka opettajien koulutus on pitkäkestoinen ja sisältää teoriaopintojen lisäksi myös harjoittelu jakson, kokivat tutkimukseen osallistuneet opettajat saaneensa melko vähän valmiuksia opettajan arkiseen käytännön työhön. Samansuuntaisia tutkimustuloksia on saatu useammassa eri tutkimuksessa Suomessa (mm. Heikkinen ja Tynjälä). Samaan päätyi myös tanskalainen Laursen omassa tutkimuksessaan. Näyttää siltä, että opettajankoulutus antaa paremmat valmiudet oman aineen opettamiseen kuin kasvatustyöhön. Myös oman aineen opetuksen teoreettisuus voidaan tutkimuksen tuloksissa nähdä. Harjoittelujakson koettiin kuitenkin antavan edes jonkinlaista tuntumaan opetukseen ja oppilaiden kohtaamiseen. Saman toteaa Laursen omassa tutkimuksessaan, jossa opetus-harjoittelu koettiin hyvänä, joskin sitä toivottiin myös lisää.

Teoriaosuudessa esitelty työuran alun vaihemalli kertoo opettajien pyrkivän selviytymään ja löytämään oman ammattinsa perusolemuksen ensimmäisen uravuosiensa aikana. Vaikka työ on oman ammatillisen osaamisen etsimistä ja löytämistä, antaa se parhaimmillaan hienon mahdollisuuden

toteuttaa omia ideoitaan ja uusia menetelmiä. Annan kertomuksesta näkyy omistautuminen ja innovatiivisuus omaa työtä kohtaan jo heti uran alkuvaiheista lähtien.

*”Saatuani viran pian valmistumisen jälkeen aloitin työni turkulaisella yläasteella. Olin erittäin motivoitunut työhöni ja halusin kehittyä siinä paremmaksi ja paremmaksi. Ensimmäisessä työpaikassa työyhteisö tuntui vähän kalkkiintuneelta ja kielten opettaminen tuntui jämähtäneen paikoilleen. Minä halusin kokeilla monenlaista uutta, osallistuttaa oppilaita, tehdä asioita oppikirjan ulkopuolelta, laulaa ja näytellä.”*

Ensimmäinen työpaikka eli uran alku on opettajan ammatissa kuitenkin tutkimusten mukaan yksi vedenjakajista: jatkanko tässä työssä vai hakeudunko johonkin toiseen ammattiin? Tutkimusten mukaan Suomessa jopa joka viides uusi opettaja vaihtaa ammattiaan uran ensimmäisten vuosien aikana. Cecilian uran alku oli ollut haastava ja hän tuokin kertomuksessaan esille, että ammatin vaihto oli käynyt tuolloin mielessä.

*”Varsinainen urani alkoi 1992 Pieksämäellä yläkoulussa, jossa toimin päätoimisena tuntiopettajana vuoteen 1996. Koulu oli, ehkä jo hatarien muistikuvieni perusteella, sellainen, jollaisena koulumaailmaa ulkopuolelta seuraavat yläkouluja pitävät, aika levoton. Jouduin myös pariin otteeseen lomautetuksi. Lisäksi rehtori ei tuntunut aina olevan saatavilla, kun apua olisi halunnut hankaliin tilanteisiin. Vanhempi kollega oli ystävällinen mutta etäinen. Pitkään mietin isoja kysymyksiä: Miksi tunneillani on levotonta? Miksi oppilaat eivät ole motivoituneita? Miksi stressaan työstäni jatkuvasti? Jne! Luulenpa, että olisin pidemmän päälle hakeutunut jopa kokonaan toiselle alalle, jos olisin jäänyt ensimmäiseen työpaikkaan pidemmäksi aikaa.”*

Tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat kaikki päässeet uran ensimmäisten vuosien yli ja jatkaneet urheasti valitsemallaan tiellä opettajana. Innostus omasta työstä ja oppilaista on auttanut tutkimukseen osallistuneita opettajia jatkamaan haasteista huolimatta, ja ajan kuluessa he pystyvät näkemään uran alkuvaiheen vaikeudet positiivisessa valossa. Berit kiteyttää omassa kertomuksessaan ensimmäisen työvuotensa muistoja seuraavasti:

*”Näin kun olen jälkeempäin tuota vuotta ajatellut, niin vähän nolostuttaa kaikki ne asiat, joista en tiennyt tuon taivaallista, mutta olen myös ylpeä niistä toimistani, jotka osasin hoitaa lähes ammattilaisen tavoin.”*



Doriksen kertomuksessa ensimmäinen työpaikka on ollut sekä haastava että palkitseva. Hän nostaa esille oppimateriaalin puuttumisen ja silloisen tietotekniikan kehittymättömyyden. Mutta on kokenut heti alusta lähtien olevansa yksi työyhteisön täysivaltainen jäsen, ja saaneensa sitä tukea, jota alussa on eniten kaivannut.

*”Haastavinta ensimmäisessä opettajanpaikassani oli mielestäni se, että oppiaineessa ei ollut oppikirjoja. Tein kaiken materiaalin itse. Ja kymmenen vuotta sitten tv:t ei juurikaan ollut apunani. Koulussa oli atk-luokan lisäksi viisi konetta opettajille. Atk-luokka oli lähes täysin viestinnän ja atk-opetuksen käytössä.*

*Tunsin alusta asti työni ja työpaikkani omakseni. Kotiuduin heti, vaikka tiesin, etten todennäköisesti voisi jäädä. Kaikki kollegat olivat apunani ja tukenani, jos heitä tarvitsin.”*

## 5.2 Opettajien koulutusmahdollisuudet

Tämän päivän kouluissa opettajan työssä korostuvat vuorovaikutustaidot ja ryhmän hallinta aivan eri tavoin kuin aikaisemmin. Luokan oppilaat eivät enää muodosta tasapäistä joukkoa kuuntelevia päitä, vaan joukkoon mahtuu erilaisia käytös- ja oppimishäiriöisiä oppilaita, kullakin oma taustansa ja tarinansa. Näihin tilanteisiin opettajat kaipaavat koulutusta, jota ei ole välttämättä saatavilla. Cecilia toteaa murrosikäisten opettamisen olevan haastavaa, mutta ihanaa.

*”Haastavinta mutta myös ihaninta tässä työssä on tietysti kohdata murrosikäisiä. Vaikka meillä on hyvin käyttäytyviä oppilaita, hekin ovat murkkuja, hekin kapinoivat, omalla tavallaan. Tähän on mielestäni ollut kovin vähän koulutusta missään.”*

Anna näkee oppilaiden erilaisuudessa myös mahdollisuuden oman osaamisen kehittämiseen ja uusien mahdollisuuksien luomiseen myös oppilaille.

*”Opettajan työssä minua on aina kiinnostanut ns. heikot oppilaat ja heille nimenomaan halusin kehittää uusia tapoja oppia kieltä. Aloinkin opiskella oppimista, ihmisten erilaisuutta, ryhmädynamiikka ja ihmismielen toimintaa. Kaikkiin näihin koulutuksiin seuraava rehtorini suhtautui myönteisesti ja opiskeluani tuettiin kiitettävästi. Kou-*

*lutusten seurauksena otin käyttöön oppimiani metodeja ja käytin aikaani tehdessäni materiaalia erilaisille oppijoille.”*

Opettajien kouluttautuminen työn ohella on melko satunnaista ja perustuu pitkälle omaan kiinnostukseen ja motivaatioon. Formaalia koulutusta on tarjolla, mutta tutkimukseen osallistujat kertoivat käyttävänsä niitä hyvin valikoidusti. Kertomusten perusteella voidaan todeta, että opettajat vaativat formaalilta koulutukselta erittäin korkeaa tasoa, eivätkä halua osallistua koulutuksiin vain koulutuksen vuoksi. Tärkeäksi seikaksi koulutukseen hakeutumisessa koettiin myös oma motivaatio. Opettajat haluavat koulutuksista konkreettisia taitoja, joita voivat suoraan hyödyntää omassa opetuksessaan. Doris on saanut luovan kirjoittamisen koulutuksesta kaipaamiaan konkreettisia työmenetelmiä omaan opetukseensa.

*”Olen ollut muutamissa koulutuksissa. Paras koulutus on ollut luovan kirjoittamisen koulutus. Sieltä sain ensimmäisen kerran todellista hyötymateriaalia suoraan käyttööni. Vieläkin käytän niitä ja löydän koulutusmateriaalista aina uutta työstettävää. Muutenkin olen sitä mieltä, että koulutuksista ja kirjoista saan materiaalia muokattavakseni, harvoin pystyn käyttämään esim. tehtäviä sellaisenaan, suoraan annettuina. Siksi en halua käyttää oppikirjojakaan.”*

Yksi formaaliin koulutukseen osallistumisen motivaatiotekijä näyttää olevan oman tutkinnon täydentäminen. Ella kertoo täydentäneensä omaa tutkintoaan oltuaan jo pidempää opettajan ammatissa.

*”Olin valmistunut maisteriksi vuonna 1996 pääaineenani suomen kieli- ja yleinen kielitiede, mutta en ollut opiskellut riittävästi kirjallisuutta enkä tehnyt aineenopettajan pedagogisia opintoja. Hakeuduin aluksi TAOKKiin opiskelemaan pedagogisen päteyyden.”*

Täydennyskoulutus koetaan kuitenkin tärkeäksi osaksi opettajien oman ammatillisen osaamisen kehittämisessä. Esteenä koulutuksiin osallistumiselle on usein koulun taloudelliset mahdollisuudet lähettää opettajia koulun ulkopuoliseen koulutukseen, vaikka siihen olisikin kiinnostusta. Myöskään oikeanlaisen, omiin tarpeisiin sopivan koulutuksen, löytämisen koetaan olevan melko haasta-

vaa. Anna näkee koulutusmahdollisuudet heikkoina ja pelkää menettävänsä motivaationsa ja kynnistyvänsä uransa loppuvaiheessa. Järvisen urakehitysmallin vetäytymisvaiheessa todetaankin, että uransa loppuvaiheessa oleva opettaja saattaa etsiä negatiivissävytteisiä syitä, joiden perusteella luopuminen pitkästä työurasta olisi helpompaa.

*”Nykyiset koulutusmahdollisuudet ovat olemattomat. Rahaa ei koululta saada. Tämä suututtaa, varsinkin minunlaistani opettajaa. Olen luonteeltani elämänikuinen oppija ja opiskelija. Seuraan alaani ja olen utelias uusille ilmiöille. Huomaan välillä kynnistyväni tähän nykytilanteeseen. Opiskelu motivoi ja innostaa minua ja nyt siihen ei ole mahdollisuutta. Vaikka olenkin pitkän uran tehnyt, en haluaisi viimeisinä työvuosinani kynnistyä ja heittää hanskoja tiskiini.”*

Suomi on ollut tieto- ja viestintätekniiikan käytössä edelläkävijä moneen muuhun maahan verrattuna jo vuosien ajan. Tämä näkyy myös suomalaisissa kouluissa tekniikan jokapäiväisenä hyödyntämisenä opetuksessa. Kyseessä on ollut suuri muutos, jossa opettajilta on vaadittu omien opetusmenetelmien uudelleen arviointia sekä uusien ajattelutapojen oivaltamista. (Ilomäki ja Lakkala, 2006, 184.) Koulujen sisäiset koulutukset ovatkin viime vuosina keskittyneet kertomusten mukaan lähinnä TVT-osaamisen kehittämiseen. Tämä pedagogisiin taitoihin liitetty uuden aikakauden osaamisen alue on ollut viime vuosina keskeinen opettajien ammatillisen osaamisen kehittämisalue. Opettajien tulisi olla tietotekniikan soveltamisessa omassa opetuksessaan tekijöitä, joilla tulisi olla potentiaalia opettaa oppilaille tietoteknisten välineiden käytön lisäksi myös niiden hyödyntämistä tiedon haussa ja oppimisessa yleensä. TVT-koulutuksia on järjestetty, mutta osaamista sillä alueella kaivataan kertomusten perusteella lisää. Berit kaipaisi lisää tietotekniikan koulutusta.

*”Opinnoissani on tietokoneiden ja sähköisen materiaalin käytön opettelu ollut vähäistä, joten aika kantapään kautta niitä olen ottanut käyttöön. Sähköisen materiaalin hyödyntäminen on vieläkin kovin lapsenkengissä – niin minulla kuin monella kollegallakin, joten se olisi myös yksi hyvä koulutuskohde.”*

TVT-osaaminen nähdään tärkeänä osana nykyistä opettamista ja se antaa kertomusten mukaan hyvät mahdollisuudet uudenlaisten oppimismetodien ja tiedonjakamisen hyödyntämiseen. Sosiaalisen median hyödyntäminen opettamisessa nousee uudella tavalla esille Doriksen kertomuksessa.

*”Sosiaalinen media on suuri mahdollisuus oppimateriaalien ja opetuksen ja uusien ohjelmien ja sovellusten oppimisen suhteen.”*

*”Monet tvt-asiantuntijaopettajat jakavat osaamistaan sosiaalisessa mediassa vapaasti. Kun asiat oppii nopeasti omalla työ- tai kotikoneella, jää aikaa oman opetuksen kehittämiseen ja oman materiaalin työstämiseen.”*

Tieto- ja viestintäteknikkaa useimmat opettajat käyttävät työssään päivittäin. Nuorten perusosaamiseen tulee tänä päivänä kuulua tiedonhaku internetistä sekä sähköpostin käyttö. Näin ollen vaatimukset opettajan tieto- ja viestintäteknikan käytölle ovat suuret. Opettajan tulisi tälläkin osaamisalueella olla oppilaita askel edellä. Anna on oivaltanut omassa kertomuksessaan internetin hyödyt ja ottaa huomioon sen hyödyntämisen mahdollisuudet myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisessa.

*”Tietoteknisiä koulutuksia olen käynyt jonkin verran. Netin hyödyntäminen kielten opetuksessa on jokapäiväistä. Lisäksi oppilaat ovat tehneet omia esityksiään, pieniä elokuvia ja tarinoita hyödyntäen netin tarjoamia mahdollisuuksia. Nykyään, kun koulu säästää, emme saa käyttöömmme kirjojen sähköisiä materiaaleja, joista olisi hyötyä esim. erityisoppilaille. Minulla on yksi ryhmä erityisoppilaita, joiden kohdalla pitäisi voida hyödyntää kaikkea tarjolla olevaa materiaalia.”*

### 5.3 Opettajan ammatillisen osaamisen kehittämisen kontekstit

Raasumaa kutsuu suomalaisia opettajia kehittyviksi osaamistyöntekijöiksi, joilla on kykyä ja halua lisätä organisaationsa arvoa ideoiden ja analysoiden. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että opettajan tulee jatkuvasti kehittää omaa osaamistaan. (Raasumaa, V.2010, 15.) Ellan kertomuksessa näyttäytyy voimakkaana opettajan oma käsitys ammatillisesta osaamisestaan ja sen kehittämisestä. Kaikki kehittäminen on sidoksissa yksilön omaan motivaatioon ja intoon kehittää omaa osaamistaan.

*”Opettajien pedagogisen osaamisen kehittäminen lähtee opettajasta itsestään. Kaiken alku on opettajan into ja palo tehdä asioita ja kehittää omaa osaamistaan. Tälle kehittämiselle täytyy olla aikaa. Jos kouluarki on täynnä puuduttavia rutiineja ja aikaa menee kaikkiin tylsiin rutiineihin, into voi sammua. Opettajan työ on valtavan hektistä ja uusia asioita tulee jatkuvasti.”*

Opettajan ammatillinen osaaminen kehittyy työtä tekemällä, mutta jossain vaiheessa uraa opettajan ammatillinen kasvuprosessi saattaa katketa, jolloin opettajan työmotivaatio laskee ja työssä viihtyminen kärsii oleellisesti. Tällaisiin tilanteisiin ammatillinen koulutus ja tuki voisivat tarjota opettajalle mahdollisuuden oman ammattinsa löytämiseen uudelleen. (Raasumaa, V.2010, 15.)

Viitalan mukaan aikuisen oppimisen erityispiirteisiin liittyy pyrkimys riippuvuudesta itseohjautuvuuteen ja koettu tarve oppimiseen. (Viitala, R. 2005, 141.) Tutkimukseen vastaajat kertovat useita esimerkkejä siitä, että he haluavat itse ohjata vahvasti omaa kehittymistään. Luonnollisesti motivaatiolla on suuri merkitys opettajan tavoitteille oman osaamisensa kehittämisessä. Opettajat haluavat oppia uusia asioita heille sopivana ajankohtana ja sopivassa ympäristössä. Formaalikoulutus ei ole tällöin ratkaisu opettajien osaamisen kehittämisessä. Doris haluaa tehdä kehitystyön omilla ehdoillaan.

*”Minä haluan tehdä luovuustyöni minulle parhaiten sopivana aikana, vaikka jouluaattona, en välttämättä jonain veso-päivänä kahdenkymmenen muun kollegan kanssa samassa atk-luokassa.”*

Työssä tapahtuvan oppimisen tärkeimpiä tavoitteita on ammatillisen osaamisen kehittyminen. Työssä oppiminen on informaalia, satunnaista ja kytkeytyy vahvasti itse työn tekemiseen. (Collin, K. 2007, 133.) Tämä seikka kuvastuu useista opettajien kertomuksista. Selkeästi on nähtävissä, että opettajat kokevat osaamisensa kehittyvän juuri opettamalla. Sitä kautta löytyy oma tapa opettajaa ja ammatillinen identiteetti rakentuu vahvemmassi. Osaamisen kehittäminen tapahtuu työpaikalla, eikä niinkään koulutuksissa käymällä kuten Doris toteaa.

*”Tänä syksynä olen kyllä oppinut opettamalla, ja se toki jatkuu vielä loppusyksynkin (ja varmasti tulevaisuudessakin).”*

Vaikka opettajien kertomuksista nousee vahvasti esille osaamisen kehittyminen arkista työtä teke-  
mällä, saadaan formaalista koulutuksesta kuitenkin hyviä käytännön vinkkejä, joita voi toteuttaa  
omassa työssään suoraan tai menetelmiä soveltamalla. Parasta näyttäisi olevan koulutusten jälkei-  
nen kollegiaalinen jakaminen keskustelujen kautta. Tällöin opettajat voivat jakaa mielipiteitä ja  
kehittää ideoitaan edelleen. Cecilia ja Doriksen kertomuksista löytyy tukea ajatukselle.

*”Hyödyllisiä koulutuksia on ollut esim. kirjoitelmien korjauskurssi, jonka PÄOL järjes-  
ti: konkreettista kirjoitelmien korjaamista ja selkeä korjaussysteemi, joka on edelleen  
minulla käytössä, kun korjaan oppilaiden kirjoitelmia.”*

*”Toki haluan päästä välillä hyviin ulkopuolisiin koulutuksiin, mutta täytyy sanoa, että  
parhaiten olen oppinut itse hyppäämällä ja uskaltamalla sekä kollegoiden tuella ja  
avulla.”*

#### 5.4 Opettajien kollegiaalisen tuen merkitys

Opettajien kertomuksissa suuren roolin saavat toiset opettajat ja heiltä saatu tuki. Raasumaan tut-  
kimuksen mukaan opettajat kaipaavat yhteisiä keskusteluja opettamisesta ja koulun yhteisistä asi-  
oista. Hyvä kollegiaalinen tuki ja avoin suhtautuminen osaamisen jakamiseen nousevat myös Raa-  
sumaan tutkimuksessa vahvasti esille. Cecilia on saanut elämän vaikeisiin hetkiin tukea muilta  
äidinkielenopettajilta.

*”Onneksi kaksi äidinkielen kollegaani oli samassa tilanteessa, jolloin tuimme toisiam-  
me ja jaoimme opetusmateriaaleja ym. Silti välillä olin lopen uupunut ja uneton. On-  
neksi lopulta ymmärsin hakea apua ja aloin toipua. Mutta nämä tukenani olleet ja ole-  
vat kollegat ovat yksi syy siihen että viihdyn talossa. Äikänopettajat tekevät yhteistyötä  
ja pitävät yhtä!”*

Keskityn teoriaosuudessa yhteen tiedon jakamisen toimintatapaa työyhteisössä eli mentorointiin.  
Mentorointia ei koulumaailmassa käytetä ammatillisen osaamisen kehittämisessä kuin satunnaises-  
ti, vaikka sen olisi hyvä näkyä myös koulujen ammatillisen osaamisen kehittämisen kulttuurissa.  
Mentoroinnin tulisi olla suunniteltua ja esille tuotua toimintaa koulun arjessa, eikä pelkästään joi-  
denkin opettajien kahdenkeskistä vuorovaikutusta. Mikäli kollegoiden kanssa käydyistä keskuste-

luista ei saa riittävästi tukea, aina voi hakeutua erilaisiin opettajien ammattiryhmiin kuten Berit kertoo toimineensa.

*”Varsinaista oman kollegan tukea en saanut, koska koulun toinen laaja-alainen erityisopettaja oli uusi ja vielä minuakin kokemattomampi työrintamalla, mutta muiden kollegoiden tuki oli tärkeää. Samoin koin tärkeäksi oman alueen yläkoulujen erityisopettajien ryhmän, joka kokoontui muutaman kerran lukuvuoden aikana.”*

Tutkimusten mukaan kollegiaalisen tukeen ja mentorointiin liittyy useimmiten positiivisia kokemuksia. Opettajat jakavat, antavat ja vastaanottavat asiantuntijuutta, mikä on kaikkien etu. Hiljainen tieto siirtyy näin eteenpäin, eikä kaikkea tarvitse oppia niin kuin sanotaan ”kantapään kautta”. Yksi haaste opettajan työssä on sen hektisyys ja jatkuva muutos. Tähän mentorointi ja tiedon kollegiaalinen jakaminen antaisivat hyvän mahdollisuuden reagoida nopeasti oppimisen jakamiseen ja osaamisen kehittämiseen.

*”Muut samanhenkiset eri alojen opettajat kylläkin tukivat ja tsemppasivat. Kollegoilla on iso merkitys. Opettamista olisi voinut tehdä monella tapaa, jos mukana olisi ollut ”ehkä samantyyppisiä” kuin itse. Pääsääntöisesti kollegat ovat olleet asiantuntevia ja mukavia.”*

*”Opettajien tulisi saada itse valita, millaisiin koulutuksiin he haluavat osallistua. Oma motivaatio pitää olla kohdallaan. Koulun rikkaus on, että opettajat saavat kehittää ja syventää omia osaamisalueitaan. Tuota osaamista on hyvä jakaa kollegoiden kesken.”*

Mentoroinnin vaikutus on yleensä positiivista kaikille osapuolille. Kupias ja Salo käyttävät myös termiä vertaismentorointi, joka antaa mahdollisuuden tasavertaiseen tietojen ja osaamisen vaihtamiseen. (Kupias, P & Salo, M. 2014, 17.) Kaikissa opettajien kertomuksissa mentoroinnin tyyppinen tiedon ja osaamisen jakaminen nousee jollain tavalla positiivisena kokemuksena esille. Opettajat kokevat antoisana oman osaamisensa jakamisen kollegoille ja toivovat kaikkien toimivan samalla tavalla.

## 5.5 Tutkimuksen luotettavuus

Luotettavuutta voidaan arvioida tutkimuksen validiteetilla ja reliabiliteetilla. On kuitenkin todettava, että nämä perinteisesti kvantitatiiviseen tutkimukseen liitetyt käsitteet eivät suoraan sovellu kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin. Kvalitatiivista tutkimuksen luotettavuus on kuitenkin kyettävä osoittamaan jollain tavalla. Jos ajatellaan validiteettia laadullisessa tutkimuksessa, voidaan arvioida sitä, kuinka eheä ilmiö tutkimuksen kohteeksi on määritelty. Tällöin tutkijan tulee pystyä avaamaan yleisölle koko tutkimuksen tulokseen suoritettu päättelyketju. (Aaltio & Puusa 2011, 156.) Tutkijan tulisi kyetä tekstissään avaamaan mahdollisimman selkeästi se tie, minkä tutkija on kulkenut aineistonkeräyksestä tutkimustuloksiin saakka (Eskola & Suoranta 2008, 213).

Tieteeltä vaaditaan objektiivisuutta, vaikka täysin objektiiviseen tulokseen harvoin voidaan päästä. Objektiivisuuden tavoite on lähinnä tieteeseen liittyvä ihannetila, mutta käytännössä se tarkoittaa, että tutkijan pitäisi pystyä erottautumaan tutkimuskohteestaan, niin että tutkijan omat oletukset eivät pääse vaikuttamaan tutkimuskohteeseen, sen ominaisuuksiin tai tutkimustuloksiin. Laadullista tutkimusta tulee kuitenkin kyetä lukemaan niin, että ymmärretään tutkijan ratkaisut ja vilpittömyys koskien tiedonhankintaa ja tuloksia. (Aaltio & Puusa 2011,153.) Työskentelyni opetuslalla merkitsee sitä, että minulla tutkijana on läheinen suhde tutkimuskohteeseen ja sen ilmiöihin. Olen pyrkinyt tuomaan tarkasti esille tutkimukseni eri vaiheet ja ne ratkaisut, jotka niihin ovat vaikuttaneet, jotta tutkimuksen luotettavuus ei olisi vaarantunut.

Yksi laadullisen tutkimuksen haasteita on tutkimusaineiston koon määrittely. Saturaaion käsite nousee esille laadullisessa tutkimuksessa tarkoittaen sitä, että tutkijalla tulee olla käsitys siitä, alkaako aineisto toistaa itseään. (Aaltio & Puusa 2011,161.) Aineiston tulisi olla siis sekä riittävää että kattavaa. Ennakolta tämän määrittely kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei useinkaan ole mahdollista. Aineistoa ei kuitenkaan kannata myöskään kerätä liikaa. (Eskola & Suoranta 2008, 215.) Tutkimuksessani aineiston koon määrittely oli yksi sen haasteista. Narratiivisessa tutkimuksessa jo yksikin hyvä ja monisäikeinen kertomus saattaa olla riittävä tutkimuksen aineistoksi. Päädyin keräämään aineistoa viiden kertomuksen verran ja sain todeta, että kertomusten ollessa hyvin erilaisia, saturaatiopisteen saavuttaminen ei noussut esille.

Narratiivisen tutkimuksesta arvioitaessa Aaltio ja Pusa nostavat esille totuuden käsitteen, jolloin uskottavuudesta tulee tärkeä kriteeri luotettavuutta arvioitaessa. Tutkijan tulee tuntea kertomuksen



kirjoittajat, heidän taustansa ja konteksti, johon kertomus oleellisesti liittyy. Tutkimuksen luotettavuutta lisäävät myös kohdeilmiön tarkka kuvaaminen ja sen huomioon ottaminen koko tutkimusprosessin ajan. (Aaltio & Puusa 2011, 163–164.)

Tutkimuksen luotettavuuden arviointiin liittyy oleellisesti myös se, sopiiko valittu metodi kohdeilmiön kuvaamiseen ja tutkimuksen tavoitteiden toteutumiseen. Näin ollen tutkimuksen laatuun vaikuttavat aineiston keruumenetelmät valintaperusteluineen, niiden käyttö ja monipuolisuus. Kaikki määrittäyty tavalla tai toisella siihen, onko käytetyt menetelmät valittu oikeassa suhteessa tutkittavaan ilmiöön. (Puusa & Kuitunen 2011, 171172.) Pohtiessani eri menetelmävaihtoehtoja tutkimussuunnitelmaa tehdessäni narratiivista tutkimusta puolsi sen kerronnallisuus, jossa uskoin pääseväni syvemmälle tutkittavan ilmiön sisään kuin esimerkiksi haastattelussa. Tutkimukseen osallistuneet opettajat saivat rauhassa miettiä omia kokemuksiaan ja tuntemuksiaan sekä kirjoittaa kertomuksia heille sopivana ajankohtana. Muiden henkilöiden läsnäolo ei ollut johdattalemassa kertomuksia. Tutkijana pyrin pysymään taustalla ohjaamatta kertomuksia muutoin kuin annetun ohjeistuksen verran. Uskon, että kirjoittavat ovat kertoneet tarinansa rehellisesti.

## 6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksen tavoitteena oli saada selville opettajan ammatillisen osaamisen kehittämisen tila tänä päivänä. Tutkimus lähti liikkeelle opettajankoulutuksesta ja sen riittävydestä opettajan ammatin aloittamiseen. Ensimmäinen tutkimuskysymykseni oli: ”Millaiset valmiudet opettajat kokevat saaneensa koulutuksestaan astuessaan ensimmäiseen työpaikkaansa?”. Opettajankoulutus on pitkäkestoinen korkea-asteen koulutus, joka tutkimukseni mukaan ei kuitenkaan anna täysin riittäviä valmiuksia opettajan arkisen työn tekemiseen. Opettajan koulutuksen teoreettisuus ja käytännön työ eivät opettajien kertomusten mukaan kohtaa riittävällä tavalla. Oman aineen hallinta koetaan vahvempana osaamisalueena kuin kasvatusosaaminen. Tämä pätee etenkin aineenopettajiin, joiden koulutuksessa pääpaino on oman aineen hallinnassa, kasvatusosaamisen jäädessä hieman taustalle. Tulevaisuudessa opettajankoulutuksen tulisi vastata paremmin tähän haasteeseen ja tulla lähemmäs opettajan käytännön työtä, vaikka teoreettiset opinnot ovat myös tärkeä osa opettajaksi kehittymistä ja kasvatustyön kokonaisuuden ymmärtämistä ja hallintaa. Käytännön työn ja teorian välinen kuilu näyttäytyy tutkimuksessa melko syvästi.

Yksi keskeinen opettajan työn osaamisalue tänä päivänä on kommunikointi lasten ja nuorten vanhempien kanssa. Näyttää siltä, että tähän tehtävään opettajankoulutus ei juuri valmiuksia anna, vaan tämän osaamisalueen oppiminen jää opettajan itsensä opittavaksi kokeilun ja kokemuksen myötä. Tärkeintä olisi kuitenkin antaa vastavalmistuneelle opettajalle mahdollisimman hyvät valmiudet kohdata opettajan työn haasteet ja mahdollisuudet. Näihin haasteisiin yhtenä vastauksena voisi toimia työelämäyhteistyötaitojen kehittäminen jo koulutusvaiheessa. Työelämäyhteistyötaitojen kehittäminen ja esille nostaminen auttaisi uutta opettajaa valmistautumaan uuden ammattinsa kohtaamiseen realistisemmin. (Almiala 2008, 223.)

On yllättävää huomata, kuinka yksin ja ilman tukea opettajat kokevat jäävänsä ensimmäisessä työpaikassaan. Tämä 1-3 vuoden kriittinen ajanjakso tulisi ottaa tarkemman tarkastelun alle, jotta mahdollistetaan uusien opettajien uran alun onnistumiset, ja uran jatkuminen myös ensimmäisten työvuosien jälkeen. Perehdyttäminen voisi toimia yhtenä ratkaisuna tähän ongelmaan. Se tuntuu kuitenkin olevan hyvin erilaista koulusta riippuen. Tämä johtunee siitä, että opettajien perehdyttämishjelmaa ei valtakunnallisesti ole, vaan kukin koulu saa toimia perehdytyksessä parhaaksi kat-

somallaan tavalla. Tähän näkisin yhtenä ratkaisuna opettajille suunnatun valtakunnallisesti sama sisältöisen perehdyttämishojelman. Suunnitelmallisen perehdyttämisen lisäksi opettajilla tulisi olla uransa alussa mahdollisuus käydä keskusteluja toisten samassa tilanteessa olevien opettajien kanssa. Yhteinen keskustelufoorumi, vaikka sähköisessä ympäristössä, missä uudet opettajat voisivat vaihtaa tuntemuksia ja mielipiteitä omasta osaamisestaan, ammatistaan ja sen vaatimuksista. Opettajat ovat uransa alussa eri kehitysvaiheessa, mutta tuntemukset ammatissa onnistumisesta saattavat olla hyvin samanlaisia. Yhteinen keskustelu, ideoiden ja yksinäisyydenkin jakaminen saattaisi olla yksi tie purkaa epäonnistumisen tunteita, ja auttaa jatkamaan eteenpäin kerran valitulla opettajan uralla.

Toinen tutkimuskysymykseni oli: ”Millaisia resursseja ja konteksteja opettajat tunnistavat ammatillisen osaamisensa kehittämisessä?”. Täydennyskoulutus koetaan tärkeäksi osaksi opettajien oman ammatillisen osaamisen kehittämistä. Esteenä koulutukseen osallistumiselle on usein koulun taloudelliset mahdollisuudet lähettää opettajia koulun ulkopuoliseen koulutukseen, vaikka siihen olisikin kiinnostusta. Myöskin oikeanlaisen, omiin tarpeisiin sopivan koulutuksen, löytämisen koetaan olevan melko haastavaa. Tieto- ja viestintäteknikan osaaminen nähdään tärkeänä osana nykyistä opettamista, ja se antaa kertomusten mukaan hyvät mahdollisuudet uudenlaisten oppimismethodien ja tiedonjakamisen hyödyntämiseen. Kaikki kehittäminen on kuitenkin sidoksissa yksilön omaan motivaatioon ja intoon kehittää omaa osaamistaan. Selkeästi on nähtävissä, että opettajat kokevat osaamisensa kehittyvän ensi sijaisesti opettamalla. Sitä kautta opettajat löytävät oman tapansa opettajaa ja ammatillinen identiteetti rakentuu vahvemaksi. Osaamisen kehittäminen tapahtuu työpaikalla, eikä niinkään koulutuksissa käymällä. Ammatillisen osaamisen kehittäminen näyttää osaltaan tapahtuvan muutamien valikoitujen koulutusten ja työssäoppimisen kautta. Koulutusten merkitys on omalta osaltaan opettajan ammatillisen osaamisen kehittämisessä suuri, vaikka opettajat eivät yllättäen koe sitä kovinkaan merkittäväksi. Opettajien oma motivaatio formaaliin koulutukseen osallistumiseen näyttää olevan hyvä, vaikka koulutukset koetaankin usein ”pakko-pullaksi”, eikä niistä koeta saatavan konkreettisia käytännön työvälineitä omaan opettamiseen kuin harvoin.

McCullin, Lombardo ja Morrison ovat oppimisen tutkimuksessaan päätyneet mielenkiintoiseen käsitykseen oppimisen suhteista. Heidän käsityksensä mukaan 10% oppimisesta tapahtuu formaalin eli muodollisen koulutuksen kautta. Tieto on sinänsä lohdullinen, että opettajien oppiminen näyttää tapahtuvan muualla kuin koulutuksissa. Jopa 70% oppimisesta tapahtuu työssä ja siellä saadulla kokemuksella, minkä tämäkin tutkimus omalta osaltaan osoittaa. Loput 20% oppimisesta

saadaan vuorovaikutuksessa muiden kautta sekä itsearvioinnin ja palautteen kautta. (Princeton University 2014.)

Otin mukaan kahden päätutkimuskysymyksen lisäksi yhden alakysymyksen. Alakysymykseni oli: ” Mikä on opettajakollegojen merkitys opettajan ammatillisen osaamisen kehittymiselle?”. Parasta näyttäisi olevan koulutusten jälkeinen kollegiaalinen jakaminen keskustelujen kautta. Tällöin opettajat voivat jakaa mielipiteitä ja kehittää ideoitaan edelleen. Opettajien kertomuksissa nousee esille toiset opettajat ja heiltä saatu tuki. Kaikissa opettajien kertomuksissa mentoroinnin tyyppinen tiedon ja osaamisen jakaminen nousee jollain tavalla positiivisena kokemuksena esille. Opettajat kokevat antoisana oman osaamisensa jakamisen kollegoille ja toivovat kaikkien toimivan samalla tavalla.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat voi paikantaa pääsääntöisesti uravuosiensa keskivaiheille oleviksi tyytyväisiksi ammattilaisiksi, jotka ovat sinut itsensä ja työnsä kanssa. Heidän ammatillinen identiteettinsä on valmiiksi rakentunut ja vahva. Opettaminen ei ole mekaanista, vaan vapautunutta ja mielekästä. He ovat ohittaneet urallaan sen vaiheen, jossa pohditaan mahdollisia uusia uravalintoja. Todennäköisesti he tulevat tekemään omaa ammattiaan Järvisen nimittämään vetäytymisvaiheeseen saakka, jolloin he voivat hyvillä mielin jäädä ansaituille eläkepäiville. (Järvinen 1999, 269.)

Pyysin ohjeistukseni lopuksi opettajia kertomaan ajatuksiaan ja innovoimaan sitä, millaista opettajan ammatillisen osaamisen kehittäminen voisi olla vuonna 2020. Opettajista vain muutama innostui pohtimaan tulevaisuutta hieman laajemmin. Tulevaisuudessa opettajan rooli tulee muuttumaan ohjaavampaan suuntaan. Opettajan tulisi olla eri tavalla saatavilla ja työllistää oppilaita omatoimiseen tiedon etsintään ja sen soveltamiseen. Tämä seikka tulee korostumaan myös uudessa opetussuunnitelmassa. Oppilaiden yhteistyötaitoja tulisi kehittää sellaiselle tasolle, missä oppilaiden yhteistyö on sujuvaa. Oppilaat tulisi opettaa sietämään erilaisuutta ja hyväksymään se. Tulevaisuudessa opetustuokiot voisivat olla kahden opettajan vetämiä, ja niihin voisi osallistua opettajien lisäksi muutamia avustajia. Tällöin kaikenlaiset oppilaat saisivat riittävän tuen omalle oppimiselleen. Työympäristön tulisi kannustaa luovaan tekemiseen. Tavoitteena olisi päästä irti luokkamuo-  
toisesta, jäykästä pulpetissa istumisesta. Tärkeintä olisi sytyttää oppilaissa innostus ja kipinä, jotta kukin oppilas voisi omien kykyjensä mukaan osallistua toimintaan.

## 7 POHDINTA

Meillä kaikilla tulisi olla jatkuva kyky ja halu oppia uusia asioita teimme millaista työtä tahansa. Termi monimuotoinen ura kuvaa osuvasti nyky-yhteiskunnassa vallalla olevaa käsitystä jatkuvalla oppimiselle rakentuvasta ammatissa kehittymisestä. Oma osaamista tulee jatkuvasti laajentaa ja monipuolistaa. (Ruohotie 1997, 43.) Opettajien työ edustaa vahvaa asiantuntijuutta, mikä tarkoittaa myös sitä, että opettajalla tulee olla kykyä ja tahtoa reflektointiin, jatkuvaan uuden tiedon etsimiseen ja sen kriittiseen arviointiin. Toisin sanoen opettajilta vaaditaan jatkuvaa uuden oppimista, omaksumista, unohtamatta uuden luomisen taitoa. (Collin 2007, 124–128.) Millä tavoin opettaja voi kehittyä aina vaan paremmaksi opettajaksi? Laursenin tutkimuksen mukaan tärkeitä tekijöitä ovat suuret ammatilliset odotukset, riskinotto kyky, avoimuus muutoksia ja kritiikkiä kohtaan sekä halukkuus tehdä kokeiluja opetuksessa (Laursen 2006, 121). Näitä ominaisuuksia tulisi löytyä sellaisilta opettajilta, jotka ovat kiinnostuneita kehittämään omaa osaamistaan ja opetusmenetelmiään. Ominaisuudet eivät pelkästään riitä, vaan olosuhteiden tulee mahdollistaa opettajien ammatillisen osaamisen kehittyminen tukemalla, antamalla resursseja ja mahdollistamalla opettajien jatkuva motivoitunut itsensä kehittäminen läpi koko työuran.

Opettajien ammatilliset koulutukset keskittyvät aina pidemmäksi aikaa johonkin tietynlaiseen teemaan, kuten viime vuosina tieto- ja viestintätekniikan osaamisen kehittämiseen. Tällä hetkellä keskeinen opettajan ammatillisen kehittämisen alue on tuleva uusi opetussuunnitelma 2016. Opetussuunnitelman perusteiden uudistamisen tavoitteena on luoda paremmat edellytykset koulun kasvatustyölle, kaikkien oppilaiden mielekkäälle oppimiselle ja kestäväälle tulevaisuudelle. (Opetusministeriö 2015.) Se, kuinka nämä tavoitteet saadaan käytännön tasolla toteutumaan jokapäiväisessä työssä lasten ja nuorten parissa, tulee olemaan kiinni opettajien koulutuksesta ja ammatillisen osaamisen kehittämisestä uusien haasteiden edessä. Tutkimukseni ja opettajien ammatillisen osaamisen kehittämisen näkökulmasta yksi tärkeimmistä osa-alueista uudessa opetussuunnitelmassa on mielestäni tavoitteista johdetut oppilaiden laaja-alaisen osaamisen kuvaukset. Laaja-alaisen osaamisen alueita ovat oppilaan ajattelun, oppimisen, kulttuurisen osaamisen ja ilmaisutaidon kehittyminen. Mukaan on nostettu myös itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, monilukutaito, tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, työelämätaidot ja yrittäjäyys, osallistuminen, vaikuttaminen ja vastuu. (Opetusministeriö 2015.) Kaikkien näiden taitojen omaksumista on tapahtunut luonnolli-

sesti jo tähänkin saakka, mutta nyt ne saavat aivan toisenlaisen painoarvon opettajan työn näkökulmasta. Opettajille on suunnattu eri hankkeiden kautta jo nyt täydennyskoulutusta uuden opetussuunnitelman johdosta, mutta koulutus ei tavoita kaikkia opettajia joko resursseista tai omasta motivaatiosta johtuen.

Opettajien koulutukseen ja ammatillisen osaamisen kehittämiseen on onneksi panostettua viime vuosina enemmän kuin aiemmin. Vuonna 2010 alkoi valtakunnallinen Osaava-kehittämisohjelma. Osaava-hankkeen kautta koulutustarjonta on laajentunut ja sitä on suunnattu pidempikestoiseen koulutukseen. Osaava-ohjelman yksi tavoite on kohdistaa osaamisen kehittäminen enemmän työssä ja työpaikalla tapahtuvaksi. Näin ollen opettajien koulutustarpeet tulisivat määritellyksi työyhteisökohtaisesti. Opetusministeriö on omalta osaltaan panostanut opettajien täydennyskoulutukseen ja sen laadun kehittämiseen perustamalla vuonna 2008 opetustoimen henkilöstökoulutuksen neuvottelukunnan. Opettajien täydennyskoulutuksen tulisi olla toimintaa, joka aidosti parantaa ammatillista osaamista. Sen tulisi antaa ja luoda mahdollisuuksia osallistua opettajaa itseään hyödyttäviin yhteistyöverkostoihin. Opettajan tulisi pystyä kehittämään juuri sitä osaamista, jonka hän itse kokee työnsä kannalta tärkeimmäksi kullakin hetkellä, ja samalla kyetä kehittämään myös oman työyhteisönsä toimintatapoja niiden tehostamiseksi. (Kumpulainen 2010, 108–109.)

Mikä oppimisenäkemyksellä tukisi opettajan osaamisen kehittymistä parhaalla tavalla? Opettajien oppimisessa on nähtävissä konstruktivistisen oppimisen näkökulman olennaisia piirteitä. Konstruktivistisessä oppimisessä keskeistä on usko siihen, että oppijat, joilla on jonkin verran aikaisempaa kokemusta ja tietoa, rakentavat oman tapansa ratkaista ongelmia. (Leonard 2002, 37.) Ongelmien ratkaisu ja oppiminen tapahtuu yleensä tiimipohjaisesti toisten opettajien kanssa yhteistyössä. Opettajat voisivatkin olla toistensa valmentajia ja auttaa toisiaan haastavissa oppimistilanteissa. Opettajan tulee olla uteliaita, autonomisia ja omata korkea motivaatio, jotta itsenäinen ja reflektioon perustuva oppiminen olisi mahdollista. Mikäli opettaja kykenee oppimaan itse konstruktivistisen näkökulman mukaisesti, on oletettavaa, että tällaisen opettajan on helpompi luottaa oppilaisiin ja antaa oppilaille mahdollisuus itsenäisyyteen ja ongelman ratkaisuun aivan toisella tavalla. Opettajat voivat olla oppilaiden valmentajia.

Työssä oppiminen on myös pitkälti uteliaisuuteen, reflektointiin, itsenäisyyteen ja tiimissä työskentelyyn perustuvaa oppimista. Työssä oppiminen tapahtuu usein ongelmanratkaisun yhteydessä, jolloin yksilö ei tunnista omaa oppimisprosessiaan, vaan se tapahtuu huomaamatta. Opettajien työssä oppiminen kytkeytyykin olennaisesti työn suorittamiseen luokkahuoneessa ja myös sen ul-

kopuolella tapahtuvaan toimintaan. Huomaamatta tapahtuvaa oppimista kutsutaan myös hiljaisen tiedon tai asiantuntijuuden kertymiseksi. Opettajan työssä oppiminen tapahtuu usein oivallusten, keksimisen, asioiden selvittämisen tai ongelman ratkaisun avulla. Työpaikalla tapahtuvalla vuorovaikutuksella on merkitystä työssä oppimiselle. Työtä ei enää juurikaan tehdä yksin, vaan yhdessä muiden kollegojen kanssa. Tähän liittyy myös omalta osaltaan työpaikan ilmapiiri ja johtaminen. Nämä seikat määrittävät sitä, onko työssä oppiminen mahdollista, toivottua ja sallittua. (Collin 2007, 133–134; Paaso 2010, 98–99.)

Opettaja on oman ammattinsa asiantuntija ja saa sitä kautta valmiudet seurata alan uusinta tutkimusta, ja kehittää sitä kautta omaa osaamistaan itsenäisesti. (Patrikainen 2009, 27–28.) Kuinka paljon opettajat hyödyntävät uusinta tutkimusta ja sen antamia mahdollisuuksia kehittää omaa osaamistaan? Opettajia ympäröi joukko opetus- ja kasvatusalan asiantuntijoita ja ammattilaisia, joita olisi mahdollisuus käyttää hyödyksi oman ammatillisen osaamisen kehittämisessä ja uusien opetusmenetelmien kokeilussa ja käyttöön otossa monin eri tavoin. (Pyhältö, Pietarinen & Soini 2015, 2–3.) Kasvatusalan viimeisintä tutkimusta on helposti saatavilla internetin välityksellä, useat eri opetusalan julkaisut nostavat esille viimeisintä tutkimustietoa, mutta silti opettajat eivät välttämättä osaa käyttää niitä hyödykseen. Opettajat saattavat kokea asiantuntijatiedon etäisenä ja liian teoreettisena, jotta he voisivat kuvitella saavansa asiantuntijoiden osaamisesta jotain konkreettista hyötyä omaan arkiseen työhönsä. Kuitenkin kasvatusalalla tehdään jatkuvasti tutkimusta, josta saatava tieto olisi suoraan hyödynnettävissä opettajan työssä yhtenä osana sen kehittämistä. Tieteellisen tiedon jakamiseen tulisi kiinnittää huomiota oikealla ja kannustavalla tavalla herättämällä keskustelua opettajanhuoneessa uusimmasta tutkimuksesta ja sen hyödyntämisestä luokkahuoneissa. Näiden keskustelujen avulla opettajat voisivat saada tukea omille ajatuksilleen, rohkaisua ja onnistumisen tunteita siitä, että joku välittää tutkia heidän työhönsä kiinteästi liittyviä ilmiöitä tavoitteena helpottaa ja tuoda uusia ulottuvuuksia opettajan työhön.

Opettajan ammatillinen osaaminen on luonnollisesti sidoksissa siihen kontekstiin, missä opettaja työtään tekee. Opettajalta vaaditaan tietojen päivittämistä ja ajan tasalla pysymistä jatkuvassa muutoksen kehässä, joka opettajaa ympäröi. Osaamisen kehittämisen vaatimukset ovat jatkuvassa kasvussa ja saattavat muuttua nopeassa tahdissa. Koulut työantajina asettavat opettajille myös omat vaatimuksensa työssä suoriutumiselle. (Collin, 124.) Koulun rehtorin tulee kyetä ohjaamaan opettajien ammatillisen osaamisen kehittämistä oikeaan suuntaan. Tähän rehtoreilla on omat työvälineensä, joita käyttämällä heillä on mahdollisuus päästä syvemmälle jokaisen opettajan henkilökohittaisen kehittämisen suunnittelussa yhdessä heidän kanssaan. Kehityskeskustelukäytäntöjen kehit-

täminen myös ryhmäkehityskeskustelujen suuntaan voisi toimia osana opettajien ammatillisen osaamisen kehittämisen laajempaan tarvekartoituksena. Koulun johdon tehtävänä on myös mahdollistaa, antaa riittävät resurssit ja luoda osaamisen kehittämislle suotuisat olosuhteet hyvässä ja oppimiselle avoimessa ilmapiirissä.

Opettajat joutuvat käyttämään työssään tieto- ja viestintäteknikkaa päivittäin, mutta ovatko opettajat tiedostaneet sen hyödyntämisen mahdollisuudet myös omassa oppimisessaan? TVT on tuonut aikuiselle opiskelijalle aivan uuden ulottuvuuden oppimiseen. Oppiminen ja osaamisen kehittäminen ei ole enää aikaan ja paikkaan sidottua. Teknologia lisää koulutuksen saatavuuden joustavuutta ja luo sitä kautta myös oppimishalukkuutta. Tämän oivaltaminen olisi monelle opettajalle mahdollisuus itsensä kehittämiseen ajasta ja paikasta riippumatta. Verkko-oppiminen voi parhaimmillaan olla myös vuorovaikutuksellista, eikä yksinäistä puurtamista tietokoneen ääressä. Vuorovaikutuksen ollessa kirjallista, muuttaa se oppimistilanteen aivan toiseksi kuin aiemmin totuttu kasvokkain viestintä. Se voisi tuoda aivan uuden mahdollisuuden opettajien suunnitelmalliseen koulutukseen. (Vallelala 2007, 86–88.)

Tutkimukseni aikana jäin pohtimaan useitakin aiheita, jotka osittain sivusivat omaa tutkimustani, mutta joihin ei ollut tarkoituksenmukaista mennä pintaa syvemmälle. Yksi tällainen aihealue voisi olla perehdyttämiseen liittyvät kysymykset. Perehdyttäminen kouluissa ei ole velvoite vaan suositus, jolloin käytännöt sen osalta ovat hyvin kirjavia. Hyvin suunniteltu ja järjestelmällinen perehdyttäminen tukisi uusia opettajia heidän astuessaan ensimmäiseen työpaikkaansa tai kokeneita opettajia heidän vaihtaessaan uuteen työpaikkaan. Toiseksi pohdin, miksi pitkäjänteinen mentoroinnin kaltainen vertaisoppiminen ei ole vielä saanut jalansijaa koulumaailmassa? Opettajat oppivat työtä tekemällä, ja jakamalla tietoa ja osaamista toisille, mutta mitkä olisivat hyvin suunnitellun mentorointi-ohjelman edut ja mahdollisuudet osaamisen kehittämisessä ja hiljaisen tiedon jakamisessa? Opettajien työn moninaisuus ja ammattiin kohdistuvat vaateet ja odotukset tekevät siitä mielenkiintoisen tutkimuskohteen. Mitä enemmän opettajat saavat tutkimustietoa omasta työstään, sitä paremmat mahdollisuudet opettajien on ymmärtää omaa työtään ja sen eri ulottuvuuksia.



# LÄHTEET

Aaltio, I & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmä viidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa:HansaBook 153-166.

Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.

Athanases, S.Z & Achinstein, B. 2006. Mentor's knowledge of formative assessments: guiding new teachers to look closely at individual students. Foreword by: E. Moir (toim.) Mentors in the making. Developing new leaders for new teachers. New York: Teachers college press.

Blomberg, S. 2009. Noviisina opettajaksi. Teoksessa Blomberg, Komulainen, Lange, Lapinoja, Patrikainen, Rohiola, Sahi & Turunen (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 117-133.

Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology (3) 2: 2–41.

Brannen, J. 2013. Life story talk: some reflections on narrative in qualitative interviews. Institute of education. London university.

Collin, K. 2009. Työssä oppiminen. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi (toim.) Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä. Jyväskylä: PS-kustannus, 123-154.

Connor, M & Pokora, J. 2007. Coaching & Mentoring at work. Developing effective practice. Berkshire, England: Open university press.

Eronen, T. 2012. Lastenkoti osana elämäntarinaa. Narratiivinen tutkimuslastenkodissa asuneiden kertomuksissa. Tampereen yliopisto. Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. Akateeminen väitöskirja.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8 painos. Tampere: Vastapaino.

Fonsén, E. 2014. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Akateeminen väitöskirja.

Heikkinen, H. 2001. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. (Toim. J. Aaltola & R. Valli). Jyväskylä: PS-kustannus. 116–132.

Helminen, J. 2014. Koulu katsoo tulevaisuuteen. Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen laaja-alaisen osaamisen osana. Opetusministeriö.

Hyvärinen, M. 2006. Kerronnallinen tutkimus. [www.hyvarinen.info](http://www.hyvarinen.info).

Innanen, H. 2009. Johtajuuden ja asiantuntijuuden rakentuminen johtamiskoulutuksessa ja työssä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu –tutkielma.

Jokinen H., Markkanen I., Teerikorpi S., Heikkinen L.T. & Tynjälä P. 2012. Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetusallalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 27-43.

Heikkinen, H.L.T. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A. Eteläpelto & p. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo: WSOY. 275-290.

Heikkinen, H.L.T. & Tynjälä, P. 2012. Työssä oppimisen monet muodot. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetusallalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 17-25.

Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo: WSOY, 258-274.

Karlberg-Granlund, G & Korpinen, E. 2012. Vertaistuki pienessä koulussa. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 159-169.

Koli, H & Romppanen, B. 1999. Työssäoppimisen toteuttaminen ja opiskelijan arviointi Teoksessa H. Hätönen (toim.) Opiskelijan arviointi työssäoppimisessa. Helsinki: Hakapaino Oy 7-59.

Kujala, T. 2007. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri (toim.) Avauksia laadullisen aineiston analyysiin. Tampere: Tampere university Press, 13-39.

Kumpulainen, A. 2012. Johtajien identiteetin rakentuminen organisaatio- ja toimintamallimuutoksessa. Tampereen yliopisto. Pro gradu –tutkielma.

Kumpulainen, T. 2010. Opettajat suomessa. Opetushallitus. Verkossa: [www.opti.fi/julkaisut](http://www.opti.fi/julkaisut)

Kupias, P & Salo, M. 2014. Mentorointi 4.0. Viro: Print Best.

Laursen. P. F. 2004. Aito opettaja. Opas autenttiseen opettajuuteen. Kobenhavn: Gyldendalske bokhandel. Käännös: KimmoKontturi. Otavan kirjapaino 2006, Keuruu.

Lapinoja, K.P. 2009. Pedagogisten teorioiden hallinta. Teoksessa Blomberg, Komulainen, Lange, Lapinoja, Patrikainen, Rohiola, Sahi & Turunen (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 65-80.

Leinonen, M. 2003. Elämänlaajuinen oppiminen ja eurooppalaisen kasvatuksen perinne. Näkökulmia koulutusajattelun ja –politiikan historiaan Thomas Moren ja Johan Amos Comeniuksen ajattelun pohjalta. Teoksessa P. Sallila (toim.) Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. Vantaa: Kansanvalistusseura ja aikuiskasvatuksen tutkimusseura.

Leonard, D.C. 2002. Learning theories. USA: Greenwood publishing group.

Leskelä, J. 2007. Mentorointi ammatillisen kasvun edistäjänä. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi (toim.) Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä. Jyväskylä: PS-kustannus, 155-187.

Luukkanen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus.

Löytönen, T. 2006. Sosiaalisen konstruktionismin lähtökohdat. Minäkö tutkija? Johdanto laadulliseen/postpositiivistiseen tutkimukseen. Teatterikorkeakoulu.

Opetusministeriö 2015. Uusi opetussuunnitelma 2016. Tavoitteet. Viitattu 28.3.2015.  
<http://www.oph.fi/ops2016/tavoitteet>.

Opetusministeriö 2015. Uusi opetussuunnitelma 2016. Tavoitteet. Viitattu 28.3.2015.  
<http://www.oph.fi/ops2016/materiaalit>

Paaso, A. 2010. Osaava ammatillinen opettaja 2020. tutkimus ammatillisen opettajan tulevaisuuden työnkuvasta. Lapin yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.

Patrikainen, R. 2009. Ammatillisen kehittymisen haasteet. Teoksessa Blomberg, Komulainen, Lange, Lapinoja, Patrikainen, Rohiola, Sahi & Turunen (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 45-48.

Patrikainen, R. 2009. Opettajan ja ohjaajan professio. Teoksessa Blomberg, Komulainen, Lange, Lapinoja, Patrikainen, Rohiola, Sahi & Turunen (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 27-30.

Princeton University 2014. Learning Philosophy. Viitattu 10.3.2015.  
<http://www.princeton.edu/hr/learning/philosophy/>

Puusa, A & Kuittinen, M. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus- ja arviointikysymyksistä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmä viidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: HansaBook 153-166.

Pyhältö, K, Pietarinen, J & Soini, T 2015. Teachers' professional agency and learning – from adaption to active modification in the teacher community. Teoksessa: Teachers and teaching: theory and practice. Lontoo: Routledge.

Raasumaa, V. 2010. Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.

Ruohotie, P. 1997. Kokemus on paras opettaja- jos vain otamme oppia siitä. Teoksessa Ruohotie & Honka (toim.) Osaamisen kehittäminen organisaatiossa. Seinäjoki: R T consulting team, 43-70.

Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. Narratiiviset tarkastelutavat. KvaliMOTV – menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavissa: [http://www.fsd.uta.fi/metodologiaopetus/kvali/L7\\_3\\_6\\_4.html](http://www.fsd.uta.fi/metodologiaopetus/kvali/L7_3_6_4.html).

Valleala, U.M. 2007. Oppiiko vanha koira uusia temppuja? Näkökulma aikuisten opiskeluun ja oppimiseen. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi (toim.) Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä. Jyväskylä: PS-kustannus, 55-90.

Viitala, R. 2005. Johda osaamista! Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön. Inforviestintä Oy.

Viitala, R. 2013. Henkilöstöjohtaminen. Strateginen kilpailutekijä. Helsinki: Edita Publishing.

# LIITE

Hei opettaja

Olen Tampereen yliopiston kasvatustieteen yksikön opiskelija ja teen pro gradu-tutkielmaani opettajan ammatillisen osaamisen kehittämisen haasteista ja tarpeista sekä niiden vaikutuksesta opettajan työhyvinvointiin.

Opettajien pedagogiseen osaamiseen kuuluu monia osa-alueita aineenhallinnasta aina yksilön ikävaiheen mukaisen kehittymisen tukemiseen. Opettajan työn pedagogisen osaamisen vaatimukset ovat viime vuosina olleet kasvussa ja jatkavat kasvuaan tulevaisuudessakin. Etenkin TVT (tieto- ja viestintäteknikka)-osaamisen kehittäminen on tänä päivänä opettajien arkipäivää. Tutkimukseni tavoitteena on löytää uusia ideoita opettajien osaamisen kehittämiseen sekä työhyvinvoinnin merkityksen syventämiseen.

Tutkimusmenetelmäksi olen valinnut lähestymistavan, jossa opettajien kirjoittamien kertomusten avulla tarkastellaan opettajien pedagogisen osaamisen kehittämisen tilaa ja tulevaisuuden toiveita.

Olen saanut tutkimukselle luvan koulun rehtorilta ja kirjoitelmat käsittelen täysin luottamuksellisesti, joten kenenkään henkilötiedot eivät paljastu missään vaiheessa, kun aineistosta saatuja tuloksia julkistetaan.

Toivon, että pysähdyt hetkeksi pohtimaan omia kokemuksiasi ja tulevaisuuden näkemyksiä ammatillisesta osaamisesta ja sen kehittämisestä. Alla olevat ajatukset ovat avuksesi kertomusten kirjoittamisessa.

Pohdi aluksi työhistoriasi alkuvaiheita tai ensimmäistä työpaikkaasi. Mieti minkälaisia taitoja opiskeluaikana olit saanut ja miten hyvin ne palvelivat käytännön työssäsi. Olitko asettanut tavoitteita osaamisellesi, ja jos, niin minkälaisia? Toteutuivatko tavoitteesi? Tunsitko pettymyksen tai ilon tunteita omaan osaamiseesi liittyen? Kuka toimi useimmiten tukenasi osaamisesi kehittämisessä vai tunsitko jääväsi yksin?

Muistele tämän jälkeen tapahtumia tai koulutuksia, kun sait uutta tietoa ja osaamista? Miten uudet opit palvelivat arjen työssäsi ja koitko ne tarpeellisiksi? Millaista TVT-koulutusta olet saanut? Millaista tukea tai koulutusta olet jäänyt siitä kaipaamaan? Miten koulutusmahdollisuudet tai niiden puuttuminen ovat vaikuttaneet työhyvinvointiisi?

Visioi ja kirjoita ajatuksiasi siitä, millaista opettajan osaamisen kehittäminen voisi parhaimmillaan olla vuonna 2020? Innostu ideoimaan ja avartamaan katsetta myös oman koulun tai työympäristön yli. Innovoi ja kerro ihannemallista, joka toimisi omalla kohdallasi parhaiten?

Vaikka ohjeessa on kolme osa-aluetta, eivät niihin liittyvien kertomusten tarvitse olla yhtämittaisia. Toivon, että annat sanoille vallan ja teet kertomuksesta mielenkiintoisen matkan omiin ajatuksiisi ja tuntemuksiisi. Jos kolme liuskaa tuntuu liian lyhyeltä, kirjoita neljä.

Tuhannet kiitokset kertomuksestasi!