

NÄLKÄ KASVAA – MILLAISET OVAT OPETTAJIEN EVÄÄT?  
Diskurssianalyttinen lähestymistapa opettajien ammatilliseen uudistumiseen  
Sanna Ala-Kokko

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Syksy 2001  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

ALA-KOKKO, S. Nälkä kasvaa – millaiset ovat opettajien eväät? Diskurssianalyttinen lähestymistapa opettajien ammatilliseen uudistumiseen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 126.

## TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessani pyrittiin selvittämään opettajien todellisia edellytyksiä vastata muuttuviin ammattitaitovaatimuksiin. Tutkimuksen tehtävänä oli tarkastella opettajien käsityksien avulla ammatillisen uudistumisen mahdollisuuksia ja reunaehtoja. Tulkinnallinen viitekehys ammatillisen uudistumisen edellytyksistä rakennettiin teoriaosassa itseä, työyhteisöä ja toimintaympäristöä koskevien tekijöiden kautta.

Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat pohjautuvat sosiaalikonstruktivistisen diskurssianalyysin periaatteille. Niiden mukaisesti tutkimuksessa pyrittiin määrittämään keskeisiä ammatillisen uudistumisen edellytyksiin liittyviä merkityksiä, joita opettajat tulkinnoissaan tuottivat. Samaten analyysi kohdistui näiden merkitysten tuottamisen tapoihin eli siihen, miten opettajat kuvasivat ja selittivät omia käsityksiään. Analysoitavana ollut tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla kahden koulun kaikki luokanopettajat (9 kpl).

Opettajien käsitykset tiivistyivät seuraaviin ammatillisen uudistumisen sisältöalueisiin: sitoutuminen, kumppanuus, täydennyskoulutus ja ajankäyttö. Näiden kautta opettajat perustelivat sekä uudistumisen rajoituksia että mahdollisuuksia. Joten yhdessä ne muodostavat moniulotteisen tulkinnallisen kentän, joka ilmentää ammatillisen kasvuun vaikuttavien tekijöiden ristiriitaisuutta. Ristiriitaisuudet heijastavat etenkin opettajien hallinta- ja pystyvyyskäsityksiä, joiden kautta arvioidaan uudistumispyrkimysten edellytyksiä. Niinpä tutkimukseni perusteella ammatillista uudistumista edistetään parhaiten vaikuttamalla opettajien kompetenssikäsityksiin lisäämällä esimerkiksi opettajien tarpeita kohtaavaa täydennyskoulutusta ja luomalla rakenteellisia mahdollisuuksia yhteistyön toteutumiseen.

Tutkimukseni voidaan katsoa tarjoavan uusia näkökulmia opettajien ammatillisen uudistumisen reunaehtojen tunnistamiseen ja edellytyksien luomiseen.

Avainsanat: ammatillinen kehitys, ammatillinen kasvu, ammatillinen uudistuminen, diskurssianalyysi

## SISÄLTÖ

1 NÄLKÄ KASVAA – MILLAISET OVAT OPETTAJIEN EVÄÄT?.....	6
2 TUTKIMUS YHTEISKUNNALLISESSA KONTEKSTISSA .....	8
2.1 Opettajan ammattiin kohdistuvat muutos- ja kehittämishaasteet .....	8
2.1.1 Opettajan toimenkuvan muutos .....	9
2.1.2 Koulun organisaatorakenteen muutos .....	9
2.2 Muutos- ja kehittämishaasteisiin vastaaminen .....	12
2.3 Tutkimussuunnan kehittyminen .....	13
2.4 Tutkimuksen lähtökohdat .....	14
2.4.1 Tutkimuksen keskeiset käsitteet.....	14
2.4.2 Tutkimustehtävä.....	15
2.4.3 Tutkimuksen rakenne .....	16
3 OPETTAJAN AMMATILLINEN KASVU JA UUDISTUMINEN.....	17
3.1 Ammatillisen kasvun sisältöalueita .....	18
3.2 Ammatillisen kasvun prosessi .....	19
3.3 Ammatillisen kasvun edellytyksenä opettajan oppiminen .....	20
3.3.1 Reflektiivinen käytäntö oppimisen perusta .....	22
3.3.2 Kokemuksellinen oppiminen ja tutkiva työote .....	23
3.3.3 Uudistava oppiminen .....	24
3.4 Ammatillisen uudistumisen ongelmat .....	26
4 OPETTAJAN AMMATILLISEN UUDISTUMISEN EDELLYTYKSET .....	28
4.1 Työyhteisölliset tekijät .....	29
4.1.1 Yhteistoiminnallinen kulttuuri .....	29
4.1.1.1 Yhteisöllisyyden hyödyt ammatilliselle uudistumiselle .....	31
4.1.1.2 Yhteistoiminnallisen kulttuurin juurruttaminen .....	32
4.1.1.3 Tiimityö mahdollisuutena uuteen toimintakulttuuriin .....	33
4.1.1.4 Opettajan autonomian kunnioittaminen.....	34
4.1.1.5 Yhteistoiminnallisuuden ongelmat .....	35
4.1.2 Työyhteisön ilmapiiri.....	37
4.1.2.1 Kehittävä vuorovaikutus ammatillisen kasvun perustana.....	37
4.1.2.2 Ammatillista uudistumista ja oppimista tukeva johtajuus .....	38

4.2 Itseä koskevat tekijät .....	41
4.2.1 Yksilön toiminnan sisäiset säätelijät - motivaatio ja tahto uudistua .....	41
4.2.1.1 Minäkäsitys .....	41
4.2.1.2 Tarpeet ja suuntautuneisuus .....	43
4.2.1.3 Arvot, asenteet ja mielenkiinnon kohteet .....	44
4.2.1.4 Tahto .....	45
4.2.2 Ympäristösidonnaiset toiminnan säätelijät .....	46
4.2.2.1 Sosiaalistuminen .....	46
4.2.2.2 Käsitys opettajan ammattiroolin sisällöstä .....	47
4.3 Toimintaympäristölliset tekijät .....	49
4.3.1 Työhön liittyvät tekijät .....	49
4.3.2 Koulutus ja ammatillinen kasvu .....	50
4.3.2.1 Täydennyskoulutukseen osallistuminen .....	52
4.3.2.2 Täydennyskoulutuksen vaikuttavuus .....	52
4.3.3 Aika ja koulun rakenteet .....	54
4.3.4 Kuntatyönantajan tarjoamat tuen muodot .....	55
5 TUTKIMUKSEN KÄYTÄNNÖN TOTEUTUS .....	57
5.1 Aineistonhankintamenetelmä .....	57
5.2 Tutkimukseen osallistuneet koulut ja opettajat .....	58
5.3 Aineiston analysointi ja tulkinta .....	59
5.3.1 Tutkimustyyppinä diskurssianalyysi .....	60
5.3.1.1 Kielen käyttö sosiaalisen todellisuuden rakentajana .....	61
5.3.1.2 Merkityssystemien kirjo .....	62
5.3.1.3 Toiminnan kontekstisuus .....	63
5.3.1.4 Diskurssianalyysi tässä tutkimuksessa .....	64
5.3.2 Analyysin eteneminen .....	65
5.4 Tutkimuksen luotettavuus .....	66
5.4.1 Laadullisen tutkimusmenetelmän luotettavuus .....	66
5.4.2 Diskurssianalyysin luotettavuuden arviointi .....	69
6 OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ AMMATILLISEN UUDISTUMISEN MAHDOLLISUUKSISTA JA ONGELMISTA .....	70
6.1 Opettajaa itseä koskevat edellytykset – <i>sitoutuminen</i> .....	71

6.1.1 Omien kehittämistarpeiden tiedostaminen ja niiden kehittämiseen sitoutuminen.....	71
6.1.2 Kriittinen asennoituminen omiin käytänteisiin ja uudistumiseen liittyvän epätietoisuuden kohtaaminen .....	74
6.2 Työyhteisölliset tekijät – <i>kumppanuus</i> .....	79
6.2.1 Yhteistyön merkityksen ymmärtäminen .....	79
6.2.2 Käytäntöjen uudistaminen yhdessä oppimisen kautta .....	81
6.2.3 Kollegiaalisten suhteiden rakentuminen .....	83
6.2.4 Vuorovaikutussuhteiden joustavuus .....	89
6.2.5 Johtajan merkitys .....	90
6.3 Toimintaympäristölliset tekijät.....	92
6.3.1 Riittävä ja opettajien yksilöllisiä tarpeita palveleva koulutus.....	92
6.3.2 Ajankäytön hallitseminen .....	98
6.3.3 Opetustoimen tuki ja kannustus .....	102
6.4 Ammatillisen uudistumiseen liittyvien tekijöiden kokonaisuus.....	105
<b>7 OPETTAJILLE PAREMMAT EVÄÄT AMMATILLISEEN UUDISTUMISEEN .....</b>	<b>108</b>
7.1 Käytännön haasteena mahdollisuuksien avaaminen .....	108
7.2 Tulosten merkittävyys ja jatkotutkimukset .....	113
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>116</b>
<b>LIITE .....</b>	<b>126</b>

## 1 NÄLKÄ KASVAA – MILLAISET OVAT OPETTAJIEN EVÄÄT?

Yhteiskunnallisen tilanteen muuttumiseen ja siitä aiheutuviin haasteisiin koulun toiminnalle, opetustyölle ja opettajan ammatin luonteelle on jo vastattu koulutuspoliittisilla ja lainsäädännöllisillä muutoksilla, päätöksenteon hajauttamisella ja opettajankoulutusta uudistamalla. Mutta myös opettajien tulisi uudistaa omaa rooliaan ja työmenetelmiään sekä pohtia oppilaiden roolia oppijoina ja tulevaisuuden yhteiskunnan jäsenenä, sillä ammattitaidon sekä asiantuntijuuden kehittämisen kautta mahdollistuu kehyksen luominen opetustyön uudistumiselle ja sen sisällöllisille ja opetussuunnitelmallisille muutoksille. Viime aikaisen julkisen keskustelun perusteella on kuitenkin muodostunut sellainen kuva, että opettajat olisivat vain passiivinen ja ajan muutosten myllerryksessä tarpova yllirasittunut ammattikunta. Niinpä perustellusti voidaan kysyä, miten opettajat todellisuudessa pystyvät vastaamaan näihin asetettuihin vaatimuksiin ja tavoitteisiin? Tutkimuksen tarkoituksena on siis etsiä vastauksia ja näkökulmia opettajan ammatillisen uudistumisen vaatimusten sekä todellisten edellytysten ja mahdollisuuksien väliseen ristiriitaan.

Opettajien ammatillinen kehitys ja kasvu ovat saaneet runsaasti mielenkiintoa osakseen useilta tutkijoilta varsinkin viimeisten parinkymmenen vuoden aikana. Viime aikoina tarkastelun kohteeksi ovat nousseet etenkin opettajan oppimisprosessit, joita pidetään muutoksen, kasvun ja kehityksen edellytyksenä (ks. esim. Järvinen 1999; Lauriala 1997; Niemi 1995). Tänä päivänä myös opettajien kulttuurinen ja sosiaalinen ympäristö pitäisi huomioida laajemmin opettajan ammatissa kehittymistä koskevissa tutkimuksissa, koska opettajan työkuvaan ja kouluorganisaatioon liittyvät muutokset ovat haastaneet perinteisen yksilökeskeisen opettajuuskäsityksen ja korostavat yhteistoiminnallisen kulttuurin tarvetta (Willman 2001, 32). Niinpä tutkimukseni perusoletuksena on se, että ammatillista uudistumista ei voi tarkastella pelkästään opettajaa itseä koskevien tekijöiden avulla, vaan sen ymmärtämiseksi ja tukemiseksi tarvitaan laajempi viitekehys.

Tässä tutkimuksessa ammatillista uudistumisen edellytyksiä tarkastellaan siis yksilöllisten tekijöiden lisäksi kulttuuristen ja sosiaalisten tekijöiden näkökulmasta. Näiden ammatillisen uudistumisen reunaehtoien merkitysten arvioimiseksi nousi opettajien näkökulma tarkoituksenmukaisimmaksi tutkimuskohteeksi. Täten tutkimuksen tehtäväksi muodostui pyrkimys selvittää opettajien tulkintoja ja käsityksiä

ammattillisen uudistumisen mahdollisuuksista ja ongelmista. Tutkimustehtävän mukaisesti tavoitteena oli saada laadullista ja kokonaisvaltaista tietoa, siksi tutkimusaineisto hankittiin teemahaastattelun avulla. Tutkimusaineiston analysointi puolestaan rakentui sosiaalikonstruktionistisen diskurssianalyysin periaatteille, jolloin opettajien kielenkäyttöä tutkimalla pystyttiin määrittämään ammatillisen uudistumisen ehtoja ja mahdollisuuksia.

Tutkimukseni tavoitteena on lisätä ymmärrystä opettajan ammatillisista kehittymismahdollisuuksista sekä auttaa muodostamaan uudenlaisia näkökulmia ja lähestymistapoja opettajien ammatillisen uudistumisen tukemiseen. Nämä tavoitteet ovat muodostuneet yhden kunnan opetustoimen tarpeista, jotka suuntasivat myös tutkimusotetta laajaan kokonaiskuvaan pyrkiväksi. Tästä syystä laajempien yleistysten tekeminen tai yksityiskohtaisemman tiedon saaminen edellyttää jatkotutkimuksia. Niiden tarvetta puoltaa myös Opetushallituksen suorittaman 1.-6. vuosiluokkien opetuksen laadun vertailevan arvioinnin tulokset, joiden mukaan esimerkiksi opetusmenetelmät eivät ole uudistuneet ja opetus on pääosin edelleen opettajakeskeistä sekä oppimateriaalien ohjaamaa (ks. Korkeakoski, Hannén, Lamminranta, Niemi, Pernu & Uurto 2001). Yksityiskohtaisempaa tietoa tarvittaisiin täten lisää siitä, millaiset eväät auttavat opettajia pysymään muutoksessa mukana.

## 2 TUTKIMUS YHTEISKUNNALLISESSA KONTEKSTISSA

### 2.1 Opettajan ammattiin kohdistuvat muutos- ja kehittämishaasteet

Viimeisten vuosikymmenien aikana opettajan työn puitteet ovat radikaalisti muuttuneet. Yhteiskunnan rakenteiden, toimintamallien ja taloudellisten perusteiden sekä sosiaalisen ympäristön muutoksien vaikutukset koulujen arkipäivään ovat olleet pysyviä. (Väljærvi 2000, 15.) Koulutukseen kohdistuvat muutos- ja kehittämispaineet ovat nousseet työelämän ja teknologian kehityksestä, tietorakenteiden ja kommunikaatiojärjestelmien muutoksesta sekä lisääntyvästä kansainvälistymisestä. Opettajat toteavatkin Kiviniemen (2000, 7) tutkimuksessa juuri koulun kulttuurisen ja yhteiskunnallisen ympäristön muutoksien asettavan opettajille uudistumisen ja kehittymisen paineet (ks. kuvio 1).

MUUTOSTENDENSIT	OPETTAJAN TYÖN VAATEET
Koulun hallinnollisen päätösvallan ja tulosvastuun lisääntyminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ops-vastuun lisääntyminen</li> <li>- arviointiin ja seurantaan tottuminen</li> <li>- arvoperustan ja eettisen vastuun korostuminen</li> </ul>
Sirpaleisuuden, kiireen ja ristipaineiden lisääntyminen koulutyössä	<ul style="list-style-type: none"> <li>- epävarmuuden sieto, stressin hallinta</li> <li>- uudistumisen paineet</li> <li>- eheyttävien oppimiskokemusten tarve</li> </ul>
Koulun toimintakulttuurin ja koulunvastaisen alakulttuurin yhteentörmäys, oppilaiden ongelmien lisääntyminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- työrauhan ylläpidon ja kriisitilanteista selviämisen taidot</li> <li>- toimintamallit ja yhteistyötahot ongelmatilanteissa</li> <li>- oppilaiden erityisongelmien tunnistaminen</li> </ul>
Opettajan arvovallan mureneminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ammatillisen itsetunnon ja identiteettityön merkitys</li> <li>- koulu yhteisön ja kollegoiden tuki ongelmatilanteissa</li> <li>- opettajan vuorovaikutustaitojen merkitys</li> </ul>
Kasvatuksellisten rajojen merkityksen sumentuminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- opettajien vastuu yhteiskunnan kasvatus- ja arvokeskustelussa</li> <li>- kasvatuksellisten linjojen tarve luokassa ja koulu yhteisössä</li> </ul>
Lasten ja nuorten kulttuurin monipuolistuminen, viihteellistyminen ja kaupallistuminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lasten ja nuorten kulttuurin tuntemuksen tarve</li> <li>- oppilaspersoonallisuuksiin tutustuminen</li> </ul>
Oppilaiden yksilöllisten erojen kasvu, polarisoituminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- oppilaiden erilaisten tarpeiden huomioon ottaminen</li> <li>- opetuksen eriyttäminen</li> <li>- vaihtelevat opetusmenetelmät ja -sisällöt</li> </ul>

KUVIO 1. Opettajan työn vaateet koulun toimintaympäristön muutostendenssien valossa (Kiviniemi 2000, 185).



### 2.1.1 Opettajan toimenkuvan muutos

Tämän päivän opettajuuden tärkeiksi osatekijöiksi monissa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa on nostettu tulevaisuuden kohtaaminen sekä koulun ja yhteiskunnan aktiivinen kehittäminen. (ks. esim.; Kohonen 1997; Niemi 1995; Niemi & Tirri 1997; Sahlberg 1996). Opettajien odotetaan tiedostavan entistä tehokkaammin koulun toimintaan liittyvät yhteiskunnalliset paineet ja kehityssuunnat, joiden myötä opettajien toimenkuva ja opetustyönsisältö on jatkuvassa muutoksessa (Luukkainen 2000, 56–57).

Nykyään opettajien toimenkuvaan sisällytetään laaja vastuu kasvatuksesta ja koulutuksen kehityksestä. Opettaja mielletään entistä enemmän oppimisen ja opettamisen itsenäisenä ammattilaisena, jonka on pystyttävä johtamaan oppilasryhmän tavoitteellista toimintaa ajan haasteiden mukaisesti. Tästä syystä opettajien pitäisi jatkuvasti kehittää varsinkin pedagogisia valmiuksia ja opetusmenetelmätaitoja, jotta he onnistuisivat yksilöiden erilaisuuden tunnistamisessa, oppimistilanteiden eriyttämisessä, oppimisvaikeuksien havaitsemisessa ja voittamisessa sekä joustavien opetusjärjestelyjen luomisessa. (Jokinen 2000, 76–79.) Opettajasta odotetaan myös yhteiskunnallista muutosagenttia, joka kykenee tarkastelemaan ja kehittämään koulua osana yhteiskuntaa sekä vastaamaan kouluille asetettuihin muutospaineisiin (Hargreaves D. 1994, 423–428; Niemi 1995, 28–29; Niemi 1996, 32–33).

Tällaisten käsitysten myötä on muodostunut opettajien ammattimaisuuden ja asiantuntijuuden, professionaalisuuden, korostus. Opettajan toimenkuvassa tämä merkitsee entistä enemmän jatkuvaa oman toiminnan arviointia, reflektointia ja opetustyön kehittämistä yhteistyössä oppilaitoksen muiden opettajien kanssa. Professionaalisen ammattikäsitteen valossa opettajilta edellytetään vastuuta ammattinsa kehittämisestä, joten heidän odotetaan huolehtivan itsenäisesti oman ammattipätevyytensä tasosta ja kehittämisestä sekä omaavan myös rohkeutta ja uskallusta tarttua työssä esiintyviin ongelmiin. (Jokinen 2000, 77; Kohonen & Leppilampi 1994, 53; Niemi 1995, 29.)

### 2.1.2 Koulun organisaatorakenteen muutos

Opettajan toimenkuvan muutoksen ohella myös koulun organisaatorakenteeseen kohdistuu muutospaineita. Koulun sisäinen konteksti on muuttunut etenkin koulutusta koskevien lainsäädännöllisten uudistusten myötä. Esimerkiksi vuonna 1994

käynnistynyt opetussuunnitelmauudistus, jossa siirryttiin koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin ja keskusjohtoisuuden purkamiseen, on vaatinut onnistuakseen juuri muutoksia koulun sisäisessä organisaatiossa. (Kohonen 2000, 33–34.) Vallan hajauttamisen jälkeen yksittäisten koulujen opettajat ovat joutuneet ottamaan yhä enemmän vastuuta koulun toiminnoista ja niiden kehittämisestä. Tästä syystä korostuneeseen asemaan ovat nousseet opettajien kyky ja halukkuus vastata yhteisesti koulun kasvatustehtävän asettelusta, opetussuunnitelmasta, opetustyön toteutuksesta ja kehittamisestä (Huusko 1999, 12–13). Koulukohtainen opetussuunnitelma onkin nähty keskeisenä välineenä vahvistaa opettajien, oppilaiden ja koko paikallisyhteisön roolia koulun toiminnan uudistamisessa tulevaisuuteen suuntautuvasti (Jokinen 2000, 52).

Yhtä lailla yhteiskunnan kehitys ja muutokset sekä koulutukselle asetetut vaatimukset ovat lisänneet tarvetta muuttaa kouluorganisaation toimintatapoja ja rakenteita yhteistoiminnalliseen ja joustavampaan suuntaan (Ruohotie 1996b, 9–14). Nykyisille organisaatioympäristöille on ominaista myös niiden ennakoimattomuus, minkä seurauksena organisaatio on alettu nähdä koko ajan muuttuvana ja kehittyvänä oppivana toimintayksikkönä, jonka on kyettävä luovasti uudistamaan omia ajattelu- ja toimintatapojaan (Sarala & Sarala 1996, 15). Tästä syystä myös koulun tulisi pyrkiä kohti organisaatorakenteita, joille on ominaista opettajien yhteisöllisen oppimisen mahdollisuudet, vaikuttaminen oman työn kehittämiseen, joustava reagointi toimintaympäristön muutoksiin ja inhimillisten resurssien täysipainoinen hyödyntäminen yhteistyössä (Fullan 1996, 215).

Opettajien yhteiseen asiantuntemukseen perustuvan uudenlaisen organisaatiokulttuurin saavuttaminen on muodostumassa siis yhä tärkeämmäksi menestystekijäksi koulun monimutkaistuvissa ja muuttuvissa olosuhteissa, sillä se mahdollistaa koko opettajayhteisön ammattitaidon laaja-alaisen hyödyntämisen ja opetustyön järjestämisen yhteiskunnan vaatimusten mukaisesti. (Niemi & Tirri 1997, 11; Nikkanen & Lyytinen 1996, 65.) Patrikainen (1999, 72) on määritellyt tätä koulun organisationaalisen muutoksen suuntaa ja opettajayhteisön kehittymistä kohti uudenlaista itseohjautuvaa toimintakulttuuria koulun keskeisten toimintamuotojen kautta (ks. taulukko 1).

TAULUKKO 1. Koulun kehittämisen periaatteet kohti itseohjautuvaa työyhteisöä. Sovellus Patrikaisen (1999, 72; 1997, 98) muokkaamasta Knowlesin (1975) mallista.

PROSESSIT	ULKAOHJATTU TYÖ	ITSEOHJATTU TYÖ
<b>Opettajien toimintapa</b>	Muodollinen, autoritaarinen, kilpaileva, eristynyt	Kokemuksista oppiminen, jaettu vastuu, ammatillinen reflektointi
<b>Työn suunnittelu</b>	Hallinnon ohjeisto, opettajan toteutusvastuu	Osallistuva päätöksenteko
<b>Koulutustarpeiden ja tavoitteiden määrittely</b>	Hallinto määrittelee ja päättää tarpeet ja tavoitteet	Opettajien yhteiset arvo- ja arviointikeskustelut, yksilölliset tavoitteet, yhteinen sitoutuminen
<b>Opetussuunnittelu</b>	Yhteiskunnan ja hallinnon määrittämät tavoitteet ja sisältöyksiköt	Yhteiset perusteet, osallistuva suunnittelu ja sitoutuminen, kunta- ja koulukohtaisuus
<b>Työtavat</b>	Ohjeiden mukainen auktorisoitu tiedonvälityksen suorittaminen	Oman ajattelun ja toiminnan yksin ja yhdessä reflektointi, yhteistoiminnallisuus, työnohjaus
<b>Arviointi</b>	Ulkoapäin tullut arvostelu	Koulun itsearviointi, itse kerätyn aineiston ja kokemusten yksilö- ja yhteisarviointi, palautteen pyytäminen ja saaminen

Patrikaisen määrittelemän itseohjautuvan työyhteisön saavuttaminen edellyttää jokaiselta opettajalta halua kehittää omaa ammattitaitoaan ja koulun käytänteitä. Opettajien kyvyissä painotetaan nyt entistä enemmän joustavuutta, riskinottoa, luovuutta, innovatiivisuutta sekä suunnittelu- ja yhteistyökykyä. Opettajien ei enää odoteta olevan vain valmiina annettujen mallien didaktisia toteuttajia, vaan erilaisten oppimisympäristöjen rakentajia ja virittäjiä sekä koulunsa uudistajia. Opettajan työ on siten muuttumassa moniulotteiseksi toiminnaksi, jossa opettajuus nähdään koko koulun toimintaa koskevana pedagogisena työn kehittämisenä, johon liittyy opetuksen ja samalla oman ammattitaidon jatkuva parantaminen osana elinikäistä oppimista. (Korkeakoski 2001, 148.)

## 2.2 Muutos- ja kehittymishaasteisiin vastaaminen

Edellä mainitut koulujen muutos- ja kehittymishaasteet, jotka ulottuvat ulkoisista vaateista, kuten yhteiskunnan vaatimuksista, sisäisiin, joita ovat muun muassa muuttuvat käsitykset opettajan ammattiroolista ja ammatillisista taidoista, kuvaavat juuri sitä, miten opettajien on toimittava muutoksen ilmapiirissä. Nykyään opettajan työssä menestyminen vaatii jatkuvaa kykyä ja valmiutta kohdata muuttuva todellisuus, minkä vuoksi tämän päivän ja erityisesti tulevaisuuden yhteiskunnan opettajuuteen sisältyy jatkuvan oppimisen vaatimus sekä sen pohjalta tapahtuva oman työn kehittäminen ja asiantuntemuksen ajanmukaistaminen ja uudistaminen. (Lauriala 2000, 88–89.) Kouluun kohdistuviin muutos- ja kehittymishaasteisiin vastaaminen edellyttää siis opettajia, jotka eivät vain muuttamatta uusina vallitsevia toimintatapoja vaan etsivät aktiivisesti uusia menetelmiä ja pedagogisia ratkaisuja yhteistyössä muiden opettajien kesken ja koulun ulkopuolisiakin yhteistyösuhteita hyödyntäen.

Syksyllä 1998 käynnistetyn OPEPRO-hankkeen (Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihanke) selvitysten perusteella tulevaisuuden koulujen yksi tärkein menestystekijä on juuri opettajien kyky kehittää opetusta ja omaa ammattitaitoaan (Luukkainen 2000, 240). Tänä päivänä ammattitaidon jatkuva kehittäminen ja ammatillinen uudistuminen ovat välttämätöntä, sillä mikään ammatti ei pysy muuttumattomana, vaan jokaisen työssä vaaditaan elinikäisen oppimisen taitoja ammattitaidon ylläpitämiseksi (Ruohotie 1996a, 201.) Kiviniemen (2000, 20) tutkimuksen mukaan opettajat painottivatkin jatkuvan uudistumisen ja kehittymisen tarpeellisuutta opetustyössä, sillä opettajuus on yhä vähemmän etukäteen määriteltävissä oleva ammatti. Ammatillisesti ajan tasalla olevan opettajan tulisi siten pyrkiä uudistamaan käytänteitään, kasvamaan elinikäisiksi oppijoiksi, ottamaan vastaan haasteellisia ja riskialttiita tehtäviä, osoittamaan kriittisyyttä ongelmien ratkaisuihin sekä käyttämään hyödykseen työstään saamaansa palautetta (Ruohotie 1996b, 204).

Viimeisimpien kasvatustieteellisten tutkimusten perusteella koulun kehittämistyön onnistumiseksi on osoittautunut vuorovaikutusta, yhteistyötä ja opettajien oppimista mahdollistavien toiminnallisten rakenteiden luominen, sillä juuri niiden avulla mahdollistuu opettajien ammatillinen uudistuminen ja opetustyön muuttuminen (ks. esim. Huusko 1999; Kohonen & Kaikkonen 1997; Niemi 1995; Sahlberg 1996; Seinä 1996; Willman 2001). Koulun kehittämistyön onnistumiselle omaa työtä aktiivisesti kehittävä ja avoimesti pohtiva opettaja on siis ratkaiseva tekijä,

minkä ovat osoittaneet myös useat koulun uudistuksen kokemukset (Hargreaves 1992, 216; Kohonen & Leppilampi 1994, 25). David Hargreaves (1994, 435–436) toteaaakin, että on vain ”vähän merkittävää koulun kehittymistä ilman opettajan kehittymistä” ja toisaalta, että on vain ”vähän merkittävää opettajan kehittymistä ilman koulun kehittymistä”. Koululle asetettuihin muutos- ja kehittymishaasteisiin vastaaminen edellyttää siten jokaiselta opettajalta oman ammatillisen osaamisen arviointia ja uudelleen jäsentämistä sekä jatkuvaa halua uudistumiseen ja työssään kehittymiseen. Opettajien on tultava tietoisiksi työnsä kehittymistä rajoittavista perinteistä ja rutiineista sekä niistä mahdollisista ristiriidoista, jotka vallitsevat omien valmiuksien ja työtehtävien vaatimusten välillä. Tästä syystä opettajan ammatillista kehitystä on alettu tarkastelemaan yhä enemmän elinikäisen kasvun ja oppimisen näkökulmasta. Tämä suuntaus näkyy siten myös opettajan ammatilliseen kehitykseen liittyvissä tutkimuksissa. (Niemi 1995, 4.)

### 2.3 Tutkimussuunnan kehittyminen

Kiinnostus opettajassa tapahtuviin muutoksiin oli melko vähäistä 1960- ja 1970-luvulla, sillä tällöin opettaja ja hänen ominaisuutensa olivat lähinnä vain yksi variaabelijoukko oppilaiden oppimistuloksia selitettäessä. Opettajan ominaisuudet alkoivat kiinnostaa kuitenkin yhä enemmän ja opettajaksi ja opettajana kasvua alettiin tutkia melko paljon urakehityksen ja aikuiseksi kasvun teorioiden näkökulmista. Tällaisten ns. vaiheteorioiden avulla pyrittiin kuvaamaan, mitä opettajien kehityksessä tapahtuu eri aikajaksoina. (Burden 1990, 317.) 1980-luvulla vaiheteoriat saivat kuitenkin uusia muotoja osoittaen, että uransa eri vaiheissa opettajilla on valittavanaan erilaisia vaihtoehtoja eli kehitysreittejä ja näin heidän urakaarensa voivat muodostua hyvin erilaisiksi. (ks. esim. Huberman 1992; Sikes, Measor & Woods 1985) Vaiheteorioita on silti arvosteltu useista eri syistä, kuten esimerkiksi siitä, että ne eivät selitä siirtymistä vaiheesta toiseen eivätkä kehitysprosessin dynamiikkaa. (Järvinen 1999, 258; Niemi 1995, 7). Yhteiskunnallisten tekijöiden haastaessa opettajaa jatkuvien muutosten ja epävarmuuden kohtaamiseen, eivät vaiheteorioiden kuvaukset opettajan kehityksestä enää riitäkään ja siten opettajan ammatillisen kehityksen tutkimukseen on syntynyt uusia lähestymistapoja.

Nyt merkittävässä asemassa on näkemys, jonka mukaan opettajan ammatillinen kehitys on nähtävä epäyhtenäisenä, mutta jatkuvana prosessina. Tätä

näkemyistä on korostanut mm. Annikki Järvinen, joka on kehitellyt opettajien urakehitykseen koskevien pitkittäistutkimusten tulosten perusteella opettajan ammatillisen kehityksen dynaamisen prosessimallin, jossa soveltuvin osin integroituu Hubermanin (1992) elämäнкаariajattelu, Leithwoodin (1990) esittämät opettajan kehitysdimensiot sekä näitä täydentävät Järvisen omat tutkimustulokset. (ks. Järvinen 1999, 266–269). Tämän näkemyksen myötä tarkastelun kohteeksi ovat nousseet myös etenkin opettajan oppimisprosessit, joita pidetään muutoksen, kasvun ja kehityksen edellytyksenä. Tutkimuksien tavoitteena on ollut kuvata niitä prosesseja, joiden kautta opettaja oppii ammatiaan ja joiden avulla hän kehittyy ammatissaan. (Niemi 1995, 5, 11) Esimerkiksi Niemi (1995) on opettajien ammatilliseen kehitykseen liittyvässä tutkimuksessaan tarkastellut opettajien kuvauksia omista oppimisprosesseistaan koulutuksen ja työssäolon aikana. Tutkimus perustui Niemen ja Kohosen (1995) luomaan sykliseen malliin opettajana kehittymisestä uusprofessionaalisuuden viitekehityksessä, jota ovat tarkastelleet monet muutkin tutkijat (ks. esim. Fullan 1996, 221–224; Hargreaves 1994, 424–435; Kaikkonen ja Kohonen 1996, 162–164).

Tällä hetkellä opettajan oppimisen tutkimuksissa näkyy vallalla oleva konstruktiivinen orientaatio. Sen mukaan oppimista tarkastellaan monivaiheisena ja kokonaisvaltaisena tapahtumana, jossa opettaja konstruoi tiedolliset, ammatitaidolliset ja itseä koskevat oletukset ja muokkaa niitä uudelleen ammatillisessa kasvuprosessissaan (Niemi 1995, 11).

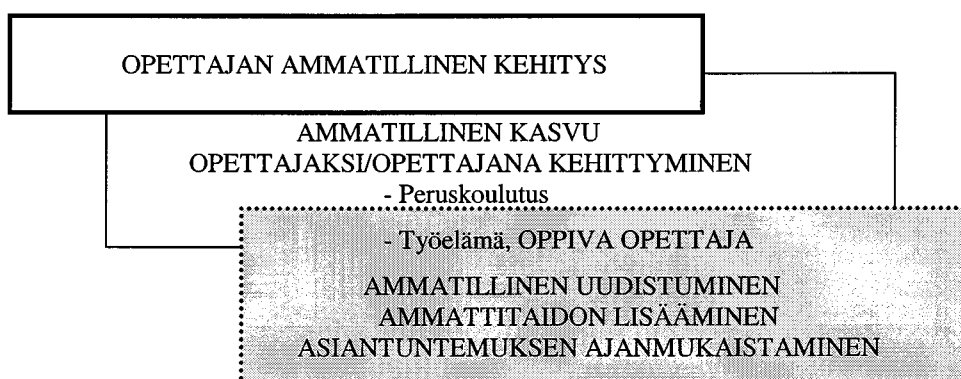
## 2.4 Tutkimuksen lähtökohdat

### 2.4.1 Tutkimuksen keskeiset käsitteet

Nykyisen käsityksen mukaan opettajan ammatillinen kehitys mielletään siis yksilöllisenä ja jatkuvana prosessina. Kehitys ei siis pääty opiskeluaikana tapahtuvaan kasvuun, vaan opettajana kehittyminen nähdään osana elämänmittaista kasvun prosessia. Tässä tutkimuksessa opettajan ammatillinen kasvu työelämässä mielletään prosessiksi, johon ammatillinen uudistuminen liittyy. Uudistuminen merkitsee opettajien omien taitojen, tietojen ja toimintatapojen kehittämistä ja aktiivista toimintaa lisätä omaa ammatillista osaamistaan. Ammatillisen kasvun prosessiin liittyy siten jatkuva oppiminen, sillä sen avulla opettaja saa uusia tietoja, taitoja ja kykyjä, joita hyödyntämällä he voivat juuri vastata muuttuviin ammatitaitovaatimuksiin. (Ojanen

2000, 98; Ruohotie 2000b, 9) Ammatillista kasvua tukee opettajan omien koulutustarpeiden tiedostaminen ja aktiivinen koulutukseen hakeutuminen sekä halu uudistaa jatkuvasti omaa asiantuntijuuttaan työelämässä ja täydentää peruskoulutuksessa hankkimiaan valmiuksia (Väljærvi 2000, 165). Oppiminen tulisi liittää koulutusilanteiden ohella jokapäiväiseen työelämään, jotta ammatillisten taitojen ja tietojen aktiivinen muuttaminen olisi mahdollista.

Tässä tutkimuksessa käytän ammatillisen uudistumisen ja kasvun käsitteitä rinnakkaisina, mutten samaa merkitsevinä. Kasvun edellytyksenä on oppiminen, joka tarjoaa mahdollisuuden opettajalle tarkastella itseään, toimintaansa ja ympäristöään. Tämä prosessi tekee opettajan tietoiseksi kasvun ja kehityksen tarpeista ja saa opettajan muuttamaan ja uudistamaan omaa ammattitaitoaan. Ammatillisen uudistumisen käsitteellä puolestaan korostetaan muutoksia opettajan toiminnoissa, mikä tarkoittaa syvään juurtuneiden uskomusten, arvojen, asenteiden ja opittujen toimintatapojen muuttamista ajan vaatimusten mukaisesti. Näitä tutkimuksen keskeisten käsitteiden suhteita toisiinsa on hahmoteltu kuviossa 2.



KUVIO 2. Ammatillinen uudistuminen on osa opettajan kasvuprosessia, joka puolestaan vaikuttaa opettajan ammatilliseen kehitykseen.

#### 2.4.2 Tutkimustehtävä

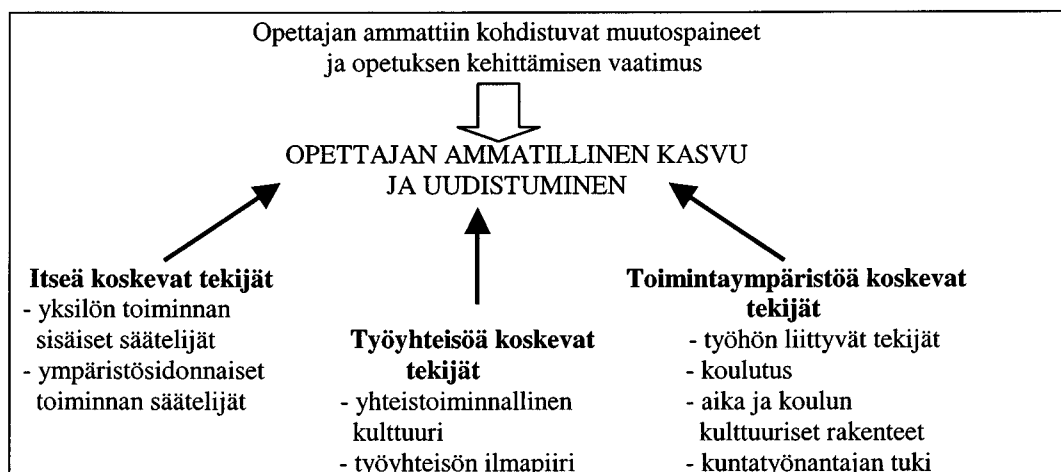
Tutkimus on toteutettu yhteistyössä Kauhajoen kunnan opetustoimen kanssa ja niinpä tutkimuksen tehtävä on noussut todellisesta tarpeesta. Tutkimuksen tarkoituksena selvittää ammatillisen uudistumisen edellytyksiä ja reunaehtoja ja niinpä vastauksia pyritään esittämään siihen, miten opettajien ammatillista uudistumista ja kasvua voitaisiin tukea.

Tutkimuksen tehtävänä on pyrkiä selvittämään opettajien tulkintojen ja käsitysten avulla ammatillisen uudistumisen mahdollisuuksia ja ongelmia. Lisäksi tutkitaan myös niitä selontekoja, joiden avulla opettajat tuottavat näitä merkityksiä, jotta löydettäisiin uudistumisen edellytyksiä rakentavat tekijät. Tätä kautta pyritään lisäämään tietoutta uudenlaisten lähestymistapojen muodostamiseksi, jotta pystyttäisiin edistämään opettajien ammatillista uudistumista ja sitä kautta opetuksen muutosta.

#### 2.4.3 Tutkimuksen rakenne

Keskeisellä sijalla tutkimuksessa on opettajan ammatillinen kasvu laajassa viitekehyksessä, sillä sen ymmärtäminen on edellytys uudistumiseen vaikuttavien tekijöiden selvittämiseksi. Tässä tutkimuksessa ei silti pyritä selvittämään tarkemmin opettajan ammatillisen kasvun prosessia, vaan kiinnostuksen kohteena ovat ne tekijät, jotka joko edistävät tai estävät ammatillista kasvua ja uudistumista.

Opettajien ammatillista uudistumista tutkivat (ks. esim. Lauriala 2000, 91) korostavat etenkin opettajien kulttuurisen ja sosiaalisen ympäristön huomioimista. Suositusten mukaan tässä tutkimuksessa ammatillista uudistumista tarkastellaan yksilöllisten tekijöiden ohella kulttuuristen ja sosiaalisten tekijöiden näkökulmasta. Siksi tutkimustehtävää lähestytään kolmesta suunnasta: itseä, työyhteisöä ja toimintaympäristöä koskevien tekijöiden kautta (ks. kuvio 3).



KUVIO 3. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys.

Opettajan ammatillisella kasvulla onkin syvät yksilöpsykologiset tekijänsä sekä laajat kontekstuaaliset yhteydet, minkä vuoksi tutkimuksen viitekehysten täytyi olla



monitieteinen. Eri osa-alueilta löytyi aiempia tutkimuksia runsaasti, joten kriteerinä tiedon valintaan ja siihen syventymiseen oli se, kuinka oleellista tietoa oli tutkimuksen kokonaisuuden kannalta.

Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen rakentumiseen on vaikuttanut etenkin aikaisemmat tutkimukset opettajien ammatillisesta kasvusta ja uudistumisesta. Yksi on Pauli Kaikkosen ja Viljo Kohosen OK -projekti (Oppija, opetussuunnitelma ja kulttuurin muutos, 1994–98), jonka tutkimusaineistosta on noussut esille kaksi tärkeää teemaa: opettajan ammatillisen identiteetin murrosvaihe ja uudistumisen voimavarat (ks. esim. Kohonen 2000, 35–42). Samaten Anneli Laurialan tutkimus- ja kehittämistoiminta, jossa hän on tarkastellut opettajan ammatillista uudistumista sosiokulttuurisesta ja situationaalisen oppimisen näkökulmasta, on osaltaan vaikuttanut teoreettiseen viitekehykseen (Lauriala 2000, 1998, 1997). Näiden aikaisempien tutkimuksien pohjalta tämän tutkimuksen tarkoitus on luoda kattava kuva opettajien ammatilliseen uudistumiseen vaikuttavista tekijöistä, jotta tutkimuskohteena olevan kunnan opetustoimi pystyisi käyttämään tutkimuksesta saatavaa tietoa mahdollisimman monipuolisesti hyväkseen.

### 3 OPETTAJAN AMMATILLINEN KASVU JA UUDISTUMINEN

Edellä esitettyjen muutosvaatimusten mukaisesti tämän päivän ja erityisesti tulevaisuuden yhteiskunnan opettajuuteen sisältyy jatkuvan uudistumisen vaatimus (Lauriala 2000, 89). Ammatillinen uudistumisen tavoitteena on parantaa omia pedagogisia käytäntöjä ja vastata siten paremmin opetuksen muutoshaasteisiin. Todellinen opetuksen muutos sisältää kuitenkin muutoksia mm. opettajan uskomuksissa ja opetustyyliissä, mikä voi toteutua vain henkilökohtaisen oppimisen kautta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Fullan 1991, 132). Oppimisprosessit, jotka liittyvät ammatillisen kehityksen osa-alueisiin, takaavat syvällisen uusiutumisen ja muutoksen opettajan käytänteissä ja toimintatavoissa.

### 3.1 Ammatillisen kasvun sisältöalueita

Ammatillinen kasvu jatkuu läpi työelämän, sillä opettajankoulutuksen aikana ei voida oppia kaikkia opettajan työssä tarvittavia tietoja ja taitoja. Yhtä lailla yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset haastavat kehittymään varsinkin pedagogisilla perspektiiveillä. Opettajien tulee jatkuvasti pohtia omia käsityksiään ihmisestä, oppimisesta, tiedosta, opetussuunnitelmasta sekä opettajan ja oppilaan roolista ja pyrkiä uudistamaan toimintaansa niiden mukaisesti. (Lauriala 1998, 58.) Hannele Niemi (1992, 13-17) on esittänyt näitä opettajan ammatilliseen kehitykseen liittyviä sisältöalueita seuraavasti:

- Opettajan työ on jatkuvaa tiedonhankintaprosessia, joka koskee ammattiin liittyvän tietopohjan kartuttamista ja uuden oppimista.
- Opettajan työn tulisi pohjautua omakohtaisesti sisäistettyyn ja ymmärrettyyn tietojen ja tiedepohjaan. Ellei kokoavaa tiedepohjaa ole, vaarana on pyrkimys etsiä vain valmiita malleja ja ohjeita ongelmatilanteisiin ja niinpä omakohtainen työn kehittäminen ei onnistu.
- Opettaja tarvitsee työssään monia käytännön taitoja, joiden tulisi yhdistyä mielekkäällä tavalla hänen omaan persoonallisuuteensa. Taidollinen kehitys on kiinteässä yhteydessä opettajan persoonallisuuden sekä myös hänen kognitiivisiin ja metakognitiivisiin valmiuksiinsa.
- Opettajan työ on eettinen ammatti. Opettajalla on vastuu oppilaiden kehityksestä, mutta vastuu ulottuu myös opettajan omaan kehitykseen ja ammatin kehittämiseen. Eettisen ammatin edustajalta voidaan edellyttää myös valmiutta reflektioon.

Opettajien kehittymiseen katsotaan kuuluvaksi näiden sisältöalueiden perusteella ammatillisten tietojen, persoonallisuuden ja kognitiivisten prosessien alueet. Näiden välillä vallitsee monisäikeinen vuorovaikutus, mutta kasvua voi tapahtua eri alueilla eri rytmisissä. Kokonaisuudessaan opettajan ammatillinen kehitys onkin moniulotteinen ja jatkuva prosessi, joko koskettaa näitä ammatillisen kasvun alueita. Tähän liittyy kiinteästi oppiminen, sillä oppimisprosesseissaan opettaja konstruoi ja muokkaa uudelleen tiedollisia, ammattitaidollisia ja omaa minäänsä koskevia olettamuksia. (Niemi 1995, 34–35.)

### 3.2 Ammatillisen kasvun prosessi

Opettajan ammatillinen kasvu ja kehittyminen nähdään siis jatkuvana, koko elämänkaaren kattavana prosessina, jonka tavoitteena on syvenevä oman työn ymmärtäminen ja ammatillisen pätevyuden laajentuminen sekä uudistaminen laaja-alaisten, yksilöllisten ja kontekstisidonnaisten oppimisprosessien avulla (Järvinen 1999, 258; Kohonen 1993, 81; Niemi 1995, 4). Ruohotie (2000b, 58) on laatinut mallin, joka jäsentää sitä oppimisprosessia, jonka kautta ammatillinen kasvu etenee (ks. kuvio 4).



KUVIO 4. Ammatillisen kasvun oppimissykli (Ruohotietä 2000b, 58 mukailten).

Prosessin ensimmäisessä vaiheessa, eksploraatiovaiheessa, yksilö voi arvioida itseään, arvojaan ja tarpeitaan sekä pohtia nykyisen työnsä ja ammattinsa perusteita, minkä tuloksena yksilö kokeilee esimerkiksi uusia toimintatapoja tai hakeutuu koulutukseen. Saatujen kokemusten pohjalta yksilö tekee valinnan, jonka mukaan hän joko jää entiseen rooliin tai siirtyy uuteen. Uuden valinta johtaa identiteetin muutokseen: vanhasta roolista luopumiseen ja uusien taitojen, tietojen ja asenteiden oppimiseen. Niinpä prosessi saattaa vaikuttaa itsearvostukseen, sillä aluksi uuteen rooliin voi liittyä epävarmuutta, mutta vakiintumisen seurauksena yksilö oppii luottamaan itseensä ja omaan kykyyn omaksua uusia rooleja. Tällainen kehitys vahvistaa tietoisuutta itsestä uramuutosvoimana ja lisää tulevien uraoppimissykliä todennäköisyyttä. (Ruohotie 2000b, 57.)

Myös Ojasen (2000, 98) mukaan opettajan ammatillinen kasvu edellyttää oppimistapahtumaa, jonka avulla yksilön käyttäytyminen muuttuu, mutta myös hänen käsitteellinen ajattelunsa kehittyy. Lisäksi yksilön persoonallisuuteen kuuluva ammatillinen identiteetti muotoutuu aina oppimiskokemusten välityksellä. Eli opettajan kasvu ei merkitse vain oppimista, opetusta, tietoa ja oppilasta koskevan tiedon ja uskomusten muutoksia vaan myös itsensä kohtaamista, itsereflektiota ja identiteetin uudelleen rakentumista (ks. kuvio 4). Tämä tapahtuu vähitellen oman toiminnan uudistumisen vaikutusten ja niistä tehtyjen havaintojen ja tulkintojen pohjalta. Kokemusten merkitys itselle määrää kuitenkin sen, että eri yksilöt omaksuvat oppimisprosesseistaan erilaisia asioita omaan opettajuuteensa. (Lauriala 2000, 93–94.)

Tällainen jatkuvalle oppimiselle rakentuva ammatissa kehittyminen perustuu uuteen uranäkemykseen, joka nähdään vastakohtana traditionaaliselle vertikaaliselle urakehitysmallille. Tämä uusi uranäkemykset korostaa horisontaalista kasvua, jolle on ominaista juuri osaamisen jatkuva laajeneminen ja monipuolistuminen sekä työhön liittyvä kanssakäyminen muiden ihmisten kanssa (Ruohotie 2000b, 205). Tästä syystä myös opettajan ihanteellinen urakehitys nähdään nykyään juuri osaamisen kasvuna ja vuorovaikutuksen kautta tapahtuvana taitojen ja asiantuntemuksen lisääntymisenä.

### 3.3 Ammatillisen kasvun edellytyksenä opettajan oppiminen

Ruohotien (2000b, 120) mukaan tällä hetkellä ammatillisen kasvun teoreettinen ymmärrys perustuu pitkälti konstruktivistiseen oppimisenäkemykseen. Konstruktivistisen oppimisenäkemysten mukaan oppija rakentaa itse oman tietopohjansa kokemuksiin perustuen. Oppiminen on siten merkityksen määrittelyprosessi: kysymys on siitä, kuinka ihmiset tulkitsevat kokemuksiaan ja luovat uusia merkityksiä. Konstruktivismin suuntautumiseroja löytyy siinä, kuinka todellisuuden luonne ja kokemuksen rooli määritellään, millainen tieto kiinnostaa ja onko merkityksen määrittäminen ensisijaisesti yksilöllistä vai sosiaalista. (Ruohotie 2000b, 118.)

Yhtenä teoreettisena lähtökohtana opettajan oppimiseen on sosiaalinen konstruktivismi, joka korostaa sosiaalisen vuorovaikutuksen roolia oppimisessa. Sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla oppiminen on onnistuessaan yksilökeskeistä oppimista parempaa sekä määrällisesti että laadullisesti, sillä vuorovaikutusprosessi luo mahdollisuuden reflektoida omia ajatuksia niin itsekseen kuin vastavuoroisesti muiden

kanssa (Sarala & Sarala 1996, 142). Kun itse kukin perustelee ryhmässä omia käsityksiään ja ratkaisujaan, mahdollistuu omien ajatteluprosessien, ennakko-oletuksien ja itsestäänselvyyksien kyseenalaistaminen sekä myös muilta oppiminen (Ruohotie 2000b, 122). Monissa uusimmissa opettajan kasvua ja kehitystä koskevissa tutkimuksissa lähtökohtana onkin ollut juuri opettajien yhteisöllisyys, sillä opettajan oppiminen tapahtuu aina sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa, siis vuorovaikutuksessa yhteisön muiden jäsenten sekä organisaation sosiaalisten ja kulttuuristen voimien ja vaikutusten kanssa (Lauriala 2000, 89). Yhteistyön ja työyhteisön merkitys opettajien ammatillisessa kehityksessä on saavuttanut tutkijoiden kiinnostuksen etsiä uusia muotoja ja toimintakulttuuria koulu yhteisöihin (esim. Darling-Hammond 1990; Hargreaves, A. 1995; Hargreaves, D 1994; Lieberman 1990; Willman 2001).

Ammatillista kasvua mahdollistavia oppimistilanteita voidaan tarkastella myös suhteessa niiden muodollisuuteen. Esimerkiksi Jarvis (1987) luokittelee ne epämuodolliseksi (informaaliksi), ei-muodolliseksi (ei-formaaliksi) ja muodolliseksi (formaaliksi). Hänen mukaansa varta vasten organisoidut tilanteet, kuten opiskelu oppilaitoksissa, edustavat muodollista päätä, aikuisopiskelu vapaan sivistystyön piirissä edustaa ei-muodollista ja työssä tai arkiaskareissa oppiminen epämuodollista päätä. Ruohotien (2000a, 64) mukaan suurin osa ammatillisesta kasvusta on etenkin työtilanteisiin sidoksissa olevaa oppimista ja perustuu yksilön ja hänen toimintaympäristönsä vuorovaikutukseen. Ihmiset oppivatkin huomattavan paljon luonnollisissa arkipäivän tilanteissa, kuten vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, tarkkailemalla toimintaansa ja analysoimalla virheitä, lukemalla kirjallisuutta, osallistumalla yhteistoiminnalliseen suunnitteluun, ottamalla käyttöön uusia taitoja ja toimintatapoja sekä ohjaamalla ja kouluttamalla toisia (Ruohotie 2000b, 3). Tietysti ei pidä aliarvioida pitkäjänteisen ammatillisen täydennyskoulutuksen roolia opettajan kasvun edellytyksenä, sillä ulkopuoliset virikkeet ovat myös tärkeitä oman työn ja toimintatapojen kehittämisessä (Kohonen 2000, 32).

Oleellisinta kaikessa oppimisessa on kuitenkin konstruktivismin mukaan kokemus ja sen erittely, siksipä reflektiivinen käytäntö on merkittävässä asemassa ammatillisessa kasvussa (Vaherva 1999, 98). Lisäksi konstruktivismin näkemyksen perusteella ihminen nähdään aktiivisena, itseohjautuvana ja päämäärätietoisena tiedon etsijänä, joka omaa voimakkaan luonnollisen oppimis potentiaalin, jonka avulla yksilö pyrkii jatkuvasti kehittämään itseään ja oppimaan uutta (Ruohotie 2000b, 157). Tästä

syystä teoreettisia lähtökohtia oppimisen tarkasteluun konstruktivismin näkökulmasta ovat kokemuksellinen ja transformatiivinen eli uudistava oppiminen.

### 3.3.1 Reflektiivinen käytäntö oppimisen perusta

Reflektiivistä suhteutumista omaan työhön on pidetty ammatillisen kompetenssin keskeisenä määreenä (Schön 1987). Nykyään vallitsee ajatus myös opettajasta reflektiivisenä ammattilaisena, joka pohtii työnsä perusteita pyrkien kehittämään jatkuvasti käytäntöjään (Kari & Heikkinen 2001, 43). Reflektiivisyys auttaa kasvattajia ymmärtämään omaa käyttäytymistään ja sitä, miten opettajien ideat, olettamukset ja uskomukset ovat yksinkertaisesti heidän omaa sisäistettyä praktiikkaansa, käyttöteoriaansa. Reflektion avulla yksilö pystyy siis paitsi ymmärtämään myös vaikuttamaan, rekonstruoimaan sekä muuttamaan käsityksiään ja toimintatapojaan (Ojanen 2000, 105.) Tästä syystä opettajan uudistumiseen liittyy vahvasti reflektiivinen ammattikäytäntö. Tällöin se merkitsee oman ajattelun ja toiminnan perusteiden, lähtökohtien ja seuraamusten sekä niihin läheisesti liittyvien kulttuuristen uskomusten, käsitysten ja arvostusten sekä työyhteisön toiminnan jatkuvaa kriittistä pohdintaa ja analysointia, mikä mahdollistaa juuri rutiineista luopumisen ja synnyttää vastuun oman työn kehittämisestä. (Ojanen 1993, 127; Järvinen 1999, 258.)

Reflektiivinen käytäntö mielletään kehitysstrategiana, jonka avulla opettajan ammatillisen kehittymisen muutos tapahtuu. Se on keino, jonka avulla voidaan kehittää laajempi itsetietoisuus, joka taas luo mahdollisuuksia ja tilaisuuksia onnistuneeseen kasvuun ja kehitykseen (Sahlberg 1998, 181; Ojanen 2000, 105). Ilman reflektiota oppiminen jäisikin merkittömäksi ja siksipä Ruohotie (1996b, 107) korostaa, ettemme niinkään opi uutta vain kokiessamme jotain, vaan siitä, että kriittisesti refleктоimme omia toimintojamme ja kokemuksiamme tietoisella tasolla. Kokemusten reflektionin eli tiedostamisen avulla opettaja pystyy paitsi ymmärtämään kokemuksiaan myös vaikuttamaan ja muuttamaan käsityksiään ja toimintatapaansa.

Reflektiota ei pelkästään nähdä yksittäisen opettajan ammatillisen uudistumisen välineenä, vaan sitä voidaan tarkastella myös koko opettajayhteisön kehittymisen mahdollistajana. Reflektion ollessa kaikkien opettajien yhteinen käytäntö, joka perustuu avoimuuteen ja jatkuviin ammatillisiin keskusteluihin, voidaan päästä uudistamaan yksittäisen opettajan ja koko opettajayhteisön ammatillisuutta. (Niemi 1995, 20.) Tällainen käsitys viittaa sosiokonstruktiviseen lähestymistapaan, jonka

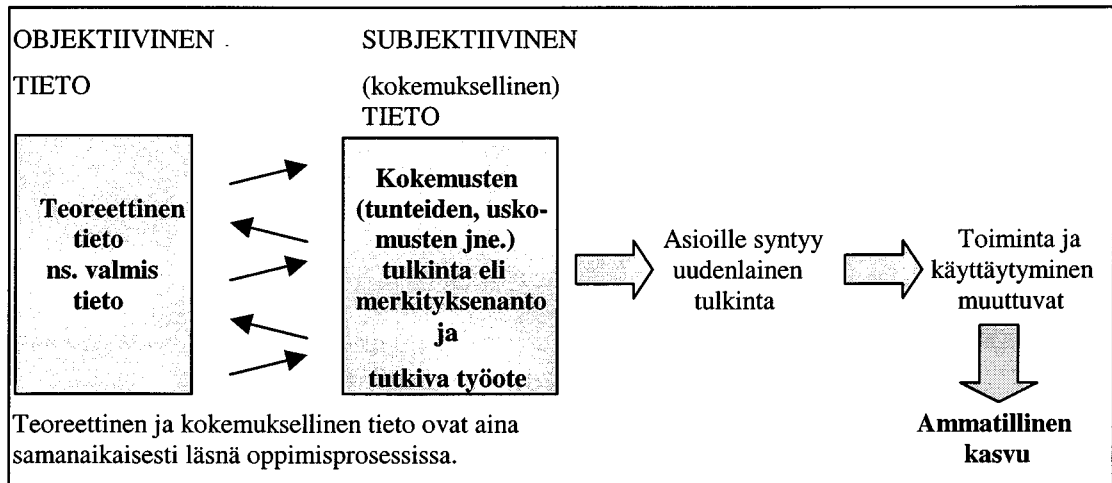
mukaan ajatusten jakaminen toisten kanssa todennäköisemmin laajentaa perspektiivejä ja synnyttää uusia merkityksiä kuin yksin tapahtuva reflektio (Lauriala 2000, 94). Merkitysteemat muuttuvatkin yleensä vasta vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa (Ojanen 2000, 103).

### 3.3.2 Kokemuksellinen oppiminen ja tutkiva työote

Opettajien ammatillisessa uudistumisessa olennaisimpana pidetään sitä, että oppiminen perustuu toiminnassa saatuihin kokemuksiin, niiden reflektointiin ja käsitteellistämiseen (Lauriala 2000, 95). Ongelmana on ollut se, ettei opettajia ole rohkaistu tarpeeksi tiedostamaan ja arvostamaan omakohtaisten kokemusten sekä oppimisen ja kehityksen, ammatillisen kasvun, välistä yhteyttä (Ojanen 2000, 105–106). Kokemus ei sinänsä kuitenkaan takaa vielä oppimista ja Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen teorian mukaan oppiminen onkin syklinen prosessi, joka alkaa konkreettisesta kokemuksesta ja etenee reflektiivisen havainnoinnin ja abstraktin käsitteellistämisen kautta aktiiviseen kokeiluun. (Kolb 1984, 42; ks. myös Kohonen 1989, 40).

Kokemuksellisen oppimisen viitekehyksessä oppiminen nähdään siis jatkuvasti täsmentyvänä ja syventyvänä tiedon muuntumisena. Muutokset eivät kuitenkaan tapahdu itsestäänselvytenä, vaan ne edellyttävät kokemusten työstämistä ja itsearviointia sekä halua ongelmien kohtaamiseen ja uusien käytäntöjen kokeiluun. (Kohonen 1989, 41.) Kokemusten työstäminen eli merkitysten antaminen omille kokemuksille on pyrkimystä kokemusten ymmärtämiseen, mikä ei kuitenkaan onnistu siis ilman reflektointia. (Ojanen 2000, 102; Ruohotie 2000b, 11.) Tiedostamisprosessin edetessä asioille syntyy uudenlainen tulkinta, joka puolestaan vaikuttaa käyttäytymiseemme ja toimintaamme (ks. kuvio 5) (Ojanen 2000, 102).

Uudistuakseen opettajalta tarvitaan halua ja kykyä luoda jatkuvasti uusia näkökulmia kokemustensa tarkasteluun, minkä vuoksi kokemusten ja ajatusten jakaminen kollegoiden kesken on merkittävässä asemassa. Tällöin osapuolet voivat oppia toisiltaan ja samalla synnyttää uutta tietoa puhumalla auki kokemuksiaan ja peilaamalla niitä toisten kokemuksiin. Nimenomaan juuri se, miten eri ihmiset voivat havainnoida, tulkita ja toimia eri tavalla samassa tilanteessa, auttaa perspektiivien laajentamisessa sekä omien perusolettamusten ja käyttöteorioiden kyseenalaistamisessa ja muuttamisessa. (Lauriala 2000, 94–95.)



KUVIO 5. Ammatillisen kasvun perustana on kokemusten käyttöönotto (Ojasta 2000, 102 mukailten).

Kun pyrkimyksenä on omista kokemuksista oppimalla kehittää työhön liittyvää käyttöteoriaa, luo etenkin tutkiva työote mahdollisuuden pohtia syvällisesti omia kasvatuspäämääriä ja opetuskäytänteitä. (Kiviniemi 2000, 21) Opettajan tutkiva työote merkitsee siis sitä, että opettaja oppii tarkastelemaan omaa työtään ja kehitystään kriittisesti ja reflektoiden. Hän havainnoi, pohtii ja erittelee arkisia tapahtumia sekä kokemuksia ja löytää merkityksiä, syitä ja seurauksia asioiden nykytilan taustaksi. Tutkiva työote onkin kehittyntä itsearviointia ja sen tulisi antaa opettajille välineet siihen, että he koko ajan näkisivät olemassa olevien käytäntöjen taakse ja niitä ylläpitäviin mekanismeihin. Tällöin päästäisiin vaikuttamaan myös mahdollisuuksiin kehittää omaa työtään. (Gröndahl, Piekkari & Rassi 1994, 58; Niemi 1993, 53.)

### 3.3.3 Uudistava oppiminen

Opettajilta tarvitaan valmiuksia tuottaa jatkuvasti uudenlaisia ajattelu- ja toimintamalleja varsinkin nyt, kun opettajien työtehtävissä, velvollisuuksissa ja vastuualueissa tapahtuu sellaisia muutoksia, joista opettajat eivät suoriudu nykyisellä ammattipätevyydellä tai rutiinien tehostamisella. Avainkysymys opettajien kohdalla onkin se, että pystyvätkö he pääsemään eroon sellaisista perinteistä, jotka eivät enää edistä ja tue heidän ammatillista kasvuaan. (Ojanen 2000, 98) Tästä syystä juuri uudistavan oppimisen periaatteet on koettu hyödyllisiksi, koska niiden avulla opettaja voi irtautua työtään hallinneista käsityksistä ja uskomuksista ja luoda itselleen uusia toimintamalleja (Ruohotie 1996b, 35–36; 57; Kohonen 1999, 57). Ammatillisessa



uudistumisessa on siis hyvä lähteä siitä, että hyvinkin toimivia käytänteitä saattaa olla tarpeen tarkistaa ja muuttaa, kun siihen on perusteltuja syitä (Kohonen 1997, 289). Kyseenalaistaminen on se voima, joka käynnistää uusiutumisen ja oppimisen. Tämä edellyttää kuitenkin organisaatiolta kulttuuria, jossa kyseenalaistajat koetaan myönteisenä voimavarana ja kehityksen edellytyksinä eikä jarruina. (Ruohotie 1996b, 43.)

Uudistava oppiminen (transformative learning) tarkoittaa kriittisen reflektion kautta toteutuvaa oppimisprosessia, jonka tuloksena on merkitysperspektiivien muuttaminen niin, että yksilö voi luoda kattavamman, erottelukykyisemmän ja johdonmukaisemman käsityksen omasta kokemuksestaan. Oppiminen merkitsee siten laadullisesti uudenlaisen näkökulman löytymistä ja tietoisuuden avartumista sekä oman toiminnan muuttumista. (Mezirow 1995, 8.) Mezirowin (1991) mukaan uudistava oppiminen perustuu kriittiselle reflektiolle. Se ei kohdistu vain toimintaan, vaan myös taustalla vaikuttaviin tietorakenteisiin, olettamukseen, arvoihin ja uskomuksiin, sillä oppimisessa on perustaltaan kysymys toimintaa ohjaavien merkitysrakenteiden ja -perspektiivien kehittymisestä ja uudistumisesta. Tie uudistavaan oppimiseen tapahtuu siten kokemustemme tulkinnan ja sitä seuraavan aikaisempien tietojen muuntumisen myötä. Patricia Cranton (1996) puolestaan käyttää ammatillisesta kehittymisestä uudistavan, transformatiivisen oppimisen käsitettä. Keskeistä hänen mukaansa siinä on se, että yksilö irtautuu työtään hallinneista rajoittavista käsityksistään ja uskomuksistaan sekä luo itselleen vähittäisessä kasvuprosessissa uusia toimintamalleja.

Kohonen (1999, 58) on määritellyt mm. Patricia Crantonin (1996) ajatuksien pohjalta opettajan uudistavan oppimisen keskeisiä piirteitä:

- Avoin, myönteinen ja itsekriittinen asennoituminen oman ammattitaidon kehittämiseen: itsensä näkeminen jatkuvana oppijana, joka edistää ammatillista kasvuaan itseohjautuvasti ja vastuullisesti yhteistyössä muiden kanssa.
- Omien kasvatuskäsitysten ja pedagogisten ratkaisujen perusteiden ja niiden seuraamusten pohtiminen työtovereiden kanssa.
- Uusien näkökulmien tietoinen hankkiminen omaan ajatteluun ja toimintaan asettumalla välillä myös oman työn tarkkailijan asemaan.
- Omien kasvatuksellisten oletusten, uskomusten sekä käsitysten pohtiminen ja täsmentäminen vuorovaikutteisissa ammatillisissa keskusteluissa.

- Uuden oppimisen rakentaminen oman kokemustiedon varaan sekä uudistuvan itseymmärryksen integroiminen aikaisempaan toimintaan konkreettisissa asia- ja tilanneyhteyksissä.
- Uudistumiseen liittyvän epätietoisuuden kohtaaminen: pedagogisen ajattelun ja omien käytänteiden välisen ristiriitaisuuksien tiedostaminen.
- Uskallus toimia ja muuttaa työmuotoja tietoisella tavalla uuden ymmärryksen pohjalta sekä havainnoida ja pohtia toiminnan vaikutuksia ja seurauksia.
- Vuorovaikutuksen merkityksen oivaltaminen ammatillisessa kasvussa; itsensä näkeminen voimavarana myös toisen kasvulle.

Yhtä lailla Niemen (1995) kehittämä opettajan ammatillisen kasvun ydinkäsite, aktiivinen oppiminen, voidaan nähdä osana konstruktivistista ja uudistavaa oppimista, sillä opettajan aktiivinen oppiminen merkitsee paitsi kognitiivisen tiedon prosessointia myös aktiivista itseymmärryksen lisäämistä. Se antaa avaimet jatkuvaan oman itsen kehittämiseen, mutta se edellyttää mahdollisuutta omien tavoitteiden asettamiseen, halua ohjata omaa toimintaa, virittyneisyyttä aktiiviseen osallistumiseen ja jatkuvaa oman toiminnan arviointia ja kriittistä reflektiota. Aktiivisen oppimisen ydin on kuitenkin valmius tiedon prosessointiin. Se merkitsee itsenäistä tiedonhankintaa sekä informaation prosessointia ja uudelleen strukturointia. Tiedon käsittelyyn kuuluvat myös ongelmanratkaisun prosessien hallinta, kriittinen lähestymistapa ja itsenäinen tiedon tuottaminen. Samaten mahdollisuus yhteiseen pohdintaan ja yhteistyön tekemiseen on tärkeää omalle kasvulle ja aktiiviselle tiedon prosessoinnille. (Niemi 1995, 38–41.)

### 3.4 Ammatillisen uudistumisen ongelmat

Opettajan roolin muuttuminen, koululainsäädännölliset uudistukset, uusien opetusmenetelmien omaksuminen ja teknologian uudenlainen hyödyntäminen tuovat opettajien arkeen niin paljon uusia elementtejä, että oman ammattitaidon kehittämistarpeiden tiedostaminen ja sen muutoksen hallinta voivat tuntua vaikeilta. Opettajat ovatkin eri tavoin valmiita uusien taitojen ja toimintamallien kehittämiseen, tarvittavien riskien ottamiseen ja niihin liittyvään turvattomuuteen (Kohonen 1997, 289). Luopuminen aikaisemmista arvostuksista, niiden mukaisesti jäsenetystä työstä ja siinä turvallisiksi koetuista käytänteistä ja työrutiineista ei olekaan kenellekään helppoa,

sillä kestää aikansa ennen kuin uudet arvot jäsentyvät ja niihin pohjautuvat käytänteet alkavat tuottaa onnistumisen kokemuksia käytännön opetustilanteissa (Kohonen & Leppilampi 1994, 92; Rajakaltio 1999, 41). Tämän vuoksi koulun kehittämistyö ja erilaiset kehittämis- ja uudistushankkeet koetaan joskus ylipääsemättöminä velvoitteina ja uhkana yksilölliselle vapaudelle eikä niinkään keinona vahvistaa ammatillista osaamista ja kehittymistä. Opettajan pedagoginen vapaus voi täten kääntyä suojakilveksi, jolla torjutaan aloitteet uusista pedagogisista ratkaisuista ja oman ammattitaidon kehittämisestä. (Luukkainen 2000, 240.)

Opettajan aktiivisuutta ottaa vastaan ammatillisesti uutta taitotietoa ja yleensä kehittää omaa ammattitaitoaan tutkittiin yhtenä tekijänä opetuksen laadun perustana Opetushallituksen suorittamassa perusopetuksen laadun arviointitutkimuksessa (Korkeakoski ym. 2001). Kyselyssä muodostettiin summamuuttuja yhdestä osiosta niin, että omana ryhmänään olivat väittämät: 1) luen säännöllisesti pedagogista kirjallisuutta, 2) harrastukseni tukevat oman työni kehittämistä, 3) jatko-opintoni tukevat ammatillista osaamistani, 4) hyödynnän paljon opettajien täydennys- ja lisäkoulutusta ja 5) oman työni ja/tai kouluni kehittämistyö on minulle ammatillisesti antoisaa. Toisena ryhmänä olivat väittämät: 1) oma opetuksen ohjaustyöni ja/tai opettajien kouluttaminen antavat virikkeitä työlleni sekä 2) oppikirjojen tai -materiaalin laatimiseen osallistuminen auttaa työssäni. Tutkimusosion tulosten mukaan noin kolmannes opettajista (N = 290) on itsensä kehittämisessä melko passiivisia, jolloin oman ammattitaidon kehittäminen lienee satunnaista ja ilman tavoitteellisuutta. Tilanne ei heidän osaltaan tue kuvaa opettajuudesta, jossa opettaja suuntautuu tulevaisuuteen, on edelläkävijä kehittämisessä ja muutoksessa, saatikka että olisi ammatillisesti yhteiskunnallisiin muutoksiin reagoiva tai sisäistänyt elinikäisen oppimisen idean. Tilannetta voidaankin näiden opettajien kohdalla kuvata pahimmillaan käsitteellä ”pysähtyneisyys”. Vastaavasti kolmannesta opettajista voidaan kuitenkin kutsua aktiivisiksi kehittäjiksi, joiden toimet kohdistuvat moneen suuntaan niin oman työn kuin oman ammatin kehittämisessäkin. Nämä pyrkimykset eivät myöskään ole irrallisia vaan tukevat toisiaan. (Korkeakoski 2001, 156-157.)

Opettajien ammatillinen kehitys voi siis olla aktiivinen jatkuva prosessi, joka johtaa koulun ja opettajan ammatin kehittymiseen. Mutta kehitys voi myös pysähtyä ahdistuksen ja epävarmuuden tasolle ja pahimmassa tapauksessa päätyä jäykkään ja defensiiviseen muuttumattomuuden tilaan. Tällaiseen tilanteeseen ajautumiseen vaikuttaa se, että hyväksi koettujen toimintamallien vanheneminen ja

tarpeettomuus, aiemman tiedon ja taitojen poisoppiminen ja uuden oppiminen asettavat opettajan ammattitaitoa joiltakin osin uhanalaiseksi ja tuovat työhön epävarmuutta. Ammatilliseen uudistumiseen liittyvässä oman ja toisten kasvun tiedostamisessa paljastuu myös yksilön ja kulttuurin piilossa olevat, peitetyt ja osin tiedostamattomatkin puolet, minkä vuoksi liikutaan hyvin aralla ja haavoittuvalla alueella. (Lauriala 2000, 93–94.)

Muutoksen luonteeseen liittyy kuitenkin aina väistämättä ammatillisen epävarmuuden kohtaaminen. Ammatillinen kasvu ei etenekään lineaarisesti, vaan siihen liittyy välillä myös pysähdyksiä ja taaksepäin menoa. (Kohonen 1997, 289; Kohonen 1999, 57.) Oppiminen ei aina ole onnistumisen riemua ja toiminnan tavoitteiden tuloksellista saavuttamista, sillä siihen kuuluu myös epäonnistumisia ja ristiriitoja (Sarala & Sarala 1996, 64). Tästä syystä koulutuksen ja työyhteisön yhtenä tärkeänä tavoitteena onkin luoda olosuhteet, jotka edistävät ja tukevat opettajien kasvua ja oppimista. Lopullinen vastuu omasta kehittymisestä on kuitenkin jokaisella opettajalla itsellään. (Niemi 1995, 25.)

#### 4 OPETTAJAN AMMATILLISEN UUDISTUMISEN EDELLYTYKSET

Nykyään uudistumisen katsotaan riippuvan useista muistakin tekijöistä kuin pelkästään opettajan motivaatiosta ja halusta. Työ- ja toimintaympäristön sekä vallitsevan kulttuurin oletetaan myös joko estävän tai edistävän opettajan kehittymistä. Eli vaikka opettaja voi suuresti vaikuttaa omaan oppimisprosessiinsa, on kehitystä ja kasvua tukevilla järjestelmillä myös tärkeä asema. (Niikko 1998, 21.) Opettajana kasvuun ja kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä on siten useita ja niiden välillä on myös vastavuoroisia ja usein myös toisiaan vahvistavia vaikutus- ja merkityssuhteita. Tässä tutkimuksessa opettajan uudistumisen reunaehtoja tarkastellaan itseä, työyhteisöä ja toimintaympäristöä koskevien tekijöiden näkökulmasta (ks. kuvio 6).

Edellä on monissa eri yhteyksissä tullut esiin joitakin ammatillisen kasvun mahdollistavia tekijöitä, mutta seuraavassa kappaleessa pyritään tarkastelemaan niitä tarkemmin eri näkökulmista.



KUVIO 6. Opettajan ammatillisen uudistumisen edellytykset (Kohosta 2000, 38 mukailleen).

#### 4.1 Työyhteisölliset tekijät

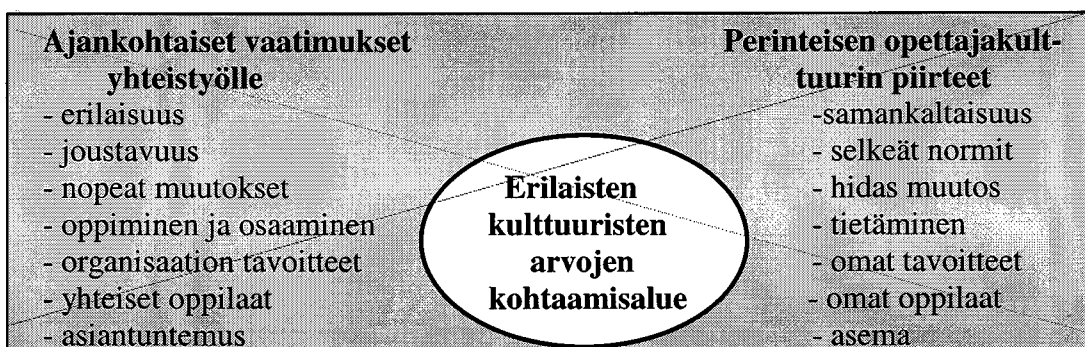
Opettajan oppiminen tapahtuu sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa, siis vuorovaikutuksessa yhteisön muiden jäsenten sekä organisaation sosiaalisten ja kulttuuristen voimien ja vaikutusten kanssa. Näihin kuuluvat yhtä lailla muiden asenteet, odotukset, ennakkokäsitykset, perinteiset toimintatavat, uskomukset ja instituution fyysiset puitteetkin. Ne heijastuvat oppimiseen ja sen esteisiin sekä määrittävät osallistujien toiminnan mahdollisuuksia ja rajoja. Opettajien uudistumiseen vaikuttavien työyhteisöllisten tekijöiden tiedostaminen on noussutkin yhä merkittävämmäksi, koska muutoksien turbulenssissa työolosuhteiden tulisi tarjota ympäristö, joka edistää opettajien oppimista ja auttaa heitä kehittymään ja kehittämään työtään. (Lauriala 2000, 89.) Seuraavassa tarkastellaan työelämässä tapahtuvan kasvuprosessin sosiaalisia ja kulttuurisia ehtoja.

##### 4.1.1 Yhteistoiminnallinen kulttuuri

Koulussa muiden organisaatioiden tavoin on oma kulttuurinsa ja omat perinteensä. Organisaation kulttuuri Scheinin (1987, 24) mukaan tarkoittaa perusoletusten ja uskomusten kaikkein syvintä, tiedostamatonta tasoa, joka on yhteinen organisaation jäsenille ja joka määrää organisaation näkemyksen itsestään ja ympäristöstään perusluonteisella tavalla. Viime aikaisista tutkimuksista löytyy monia esimerkkejä siitä, että onnistuneen opetustyön kehittymisen ja opettajien uudistumisen lähtökohtana on

ollut yhteistoiminnallisen kulttuurin edistäminen ja ylläpitäminen (ks. esim. Huusko 1999; Sahlberg 1996; Willman 2001). Tässä tutkimuksessa yhteistoiminnallisuudella tarkoitetaan eri yhteistyömuotojen ja -tapojen kautta rakentuvaa kulttuurista kokonaisuutta, jonka tavoitteena on edistää opettajayhteisön ammatillista vuorovaikutusta. Kollegiaalisuus puolestaan kuvaa opettajien välisiä suhteita (Sahlberg 1996, 119).

Yhteistoiminta ja opettajien keskinäisen vuorovaikutus ovat nousseet merkittävään rooliin sekä koulun erilaisissa toiminnoissa että niiden kehittämisessä, sillä opettajan ammatin eristyneisyyden, yksin työskentelyn kulttuuri ei tarjoakaan enää riittävästi vaihtoehtoja oman työn kehittämiseen (Fullan 1994, 30–39; Kosunen 1994, 75; Niemi & Tirri 1997, 11; Sahlberg 1996, 117). Monet tutkijat korostavat yhteistoiminnallisuuden tärkeyttä ammatillisessa uudistumisessa, koska yhteistyöhön perustuva toimintakulttuuri luo lisääntyneen vuorovaikutuksen avulla edellytyksiä opettajien oppimisen onnistumiseen sekä koulun oman asiantuntemuksen hyödyntämiseen (Helakorpi 1998, 17; Lauriala 2000, 94; Niemi 1995, 37; Ojanen 2000, 103; Sahlberg 1998, 109; 185). Myös opettajat itse kokevat Kiviniemen (2000, 176) tutkimuksen mukaan yhteisöllisyyden eri muodoissaan olevan keskeisin keino vastata opettajiin kohdistuviin muutos- ja uudistumishaasteisiin. Hargreaves (1994, 192–193) onkin todennut, että nykyisin työhön liittyvien muutosten ja rasittavuuden lisääntyessä juuri yhteisöllisyys on nähty voimavarana, joka on tukemassa opettajan ammatillista kasvua. Niinpä opettajana kehittyminen näyttäisi yhä enemmän olevan kiinni opettajien mahdollisuuksista ja kyvyistä pitää yllä monipuolista ja ajankohtaisiin tarpeisiin reagoivaa yhteistyöverkostoa sekä kyvyistä irtautua perinteisistä opettajan työn piirteistä (ks. kuvio 7) (Willman 2001, 22).



KUVIO 7. Opettajien yhteistyökulttuuriin liittyvä murros on monien eri kulttuuristen rajapintojen alueilla tapahtuvaa muutosta (Willman 2001, 181).

Yhteisöllisyydellä onkin kaksoisfunktio opettajan ammatillisessa kasvussa: yhteistyön kautta rakentuu se ammattitaito, jonka avulla opettaja kykenee paremmin jakamaan kokemuksia ja tekemään työtä yhdessä toisten opettajien ja lukuisten koulun ulkopuolisten tahojen kanssa.

#### 4.1.1.1 Yhteisöllisyyden hyödyt ammatilliselle uudistumiselle

Andy Hargreavesin (1994, 245–247) mukaan opettajien yhteistoiminnallisuudella on monia positiivisia vaikutuksia. Se näyttää vahvistavan opettajien keskinäistä moraalista ja psykologista tukea, opettajien tilannekohtaista varmuutta, reflektiota ja dialogia sekä opettajien oppimisen edellytysten paranemista ja koulun tuloksellisuutta. Yhteistoiminnalliseen ilmapiiriin kuuluu lisäksi opettajien kannustava ja rakentava palaute, työhön liittyvistä ongelmista keskusteleminen, kokemusten vaihtaminen ja ratkaisujen yhteinen etsiminen huomattuihin ongelmiin (Himberg 1996, 49; Jonsson & Jonsson 1992, 67–69; Sahlberg 1998, 159–160). Yhteistoiminnallisuudessa on siis kysymys uudenlaisesta ammatillisesta kulttuurista, jossa opettajat keskustelevat avoimesti työkäytänteistään ja niiden perusteista, tekevät pedagogisia aloitteita ja antavat toisilleen moraalista tukea ja myös vastavuoroista kollegiaalista ohjausta. Tällainen toimintakulttuuri luo lisää tilaa opettajien yksilölliselle muutokselle ja kehittymiselle. (Kohonen 2000, 42.)

Uusien merkitysten ja ammatillisten käytäntöjen yleistymisen ja kehittyminen ovatkin yhteyksissä siihen, millä tavalla opettajat yhdessä niitä työstävät ja kuinka paljon opettajat tukevat ja auttavat toisiaan sekä jakavat ammatillisia kysymyksiä keskenään (Fullan 1991, 77). Yhdessä opettajat pystyvät aktiivisesti pohtimalla, kyseenalaistamalla ja tutkimalla kehittämään jatkuvasti sekä omaa opetustyötä että antamaan samalla opettajayhteisön käyttöön omaa henkilökohtaista osaamista (Huusko 1999, 67). Opettajat tarvitsevat sosiaalista turvaverkkoa uudistuakseen, sillä sen ansiosta jokainen voi vapaasti tuoda esille omat kokemuksensa, epäilynsä sekä työnsä vaikeudet ja ilot. Kollegoiden tuen avulla rohkaistutaan kriittiseenkin itsen, työn ja niihin vaikuttavien tekijöiden tarkasteluun, joten työyhteisö voi siis tarjota ensisijaisen mahdollisuuden sekä yksilön että yhteisön oppimiseen. (Syrjäläinen 1995, 112.)

#### 4.1.1.2 Yhteistoiminnallisen kulttuurin juurruttaminen

Yhteistoiminnallisen opettajayhteisön saavuttamiseksi edellytetään yhteistyön sisältöön ja muotoon liittyvää spontaaniutta, ennakoimattomuutta ja vapaaehtoisuutta sekä opettajien yleistä kehityssuuntauneisuutta ja riippumattomuutta ajasta ja paikasta (Hargreaves A. 1994, 192–196). Yhteistoiminnallista kulttuuria rakennetaan opettajien välisten yhteistyösuhteiden kautta. Little (1990, 513–523) on jaotellut opettajien erilaisia yhteistyösuhteita seuraavasti:

1. Ideoiden kertominen (storytelling and scanning for ideas). Opettajat kertovat ideoistaan tai ajatuksistaan toisille, mutta välttävät niiden syvällisempää pohtimista tai kyseenalaistamista.
2. Auttaminen (aid and assistance). Toisia autetaan vain kysyttäessä. Toisen työhön ei puututa eikä syvällistä vuorovaikutusta ilmene.
3. Jakaminen (sharing). Opettajat jakavat tietoja, resursseja sekä ideoita säännöllisesti ja ehdotuksista voi seurata muutoksia toisen käytäntöön.
4. Saumaton yhteistyö (joint work). Opettajilla on mahdollisuus rikkaisiin, monipuolisiin ja syvällisiin vuorovaikutussuhteisiin, joille luonteenomaista on sitoutuminen, jaettu vastuu, positiivinen keskinäinen riippuvuus, syvälinen ja rakentava kritiikki sekä vuorovaikutus.

Jos opettaja ei tunnista omia kehittymistarpeitaan ja tavoitteitaan tai ei ole valmis näkemään muiden vastaavia tarpeita, ajaudutaan helposti mukavaan ja pinnalliseen yhteistyöhön, joka ei pysty toimimaan käytänteitä uusintavana tekijänä. Pelkkä ideoiden ja ajatusten tekninen vaihto ilman pohtimista tai kyseenalaistamista ei siis riitä, vaan syvällisiä vuorovaikutussuhteita tarvitaan todellisten koulun ja opettajuuden muutoksien saavuttamiseksi. (Kohonen & Leppilampi 1994, 31; Willman 2001, 37.) Sosiaaliset suhteet ovatkin yhteistyön kehittymisen perusta, sillä yhteistoiminnallisuutta ei saavuteta ilman vuorovaikutuksessa tapahtuvia muutoksia. Lisäksi tarvitaan myös opettajien sitoutumista ja kiinnittymistä sekä yhteistä päämäärätietoisuutta yhteistyötä edellyttäviin toimintatapoihin. (Niemi 1996, 250.)

Mikä sitten vaikuttaa yhteistyösuhteiden onnistumiseen? Wallace ja Loudon (1994) ovat määrittäneet niitä tekijöitä, jotka tuovat esiin yhteistoiminnallisuuteen liittyviä odotuksia ja tavoitteita ja joilla on merkitystä syvälinen yhteistyösuhteiden toteutumisessa.



1. Samankaltaisuudet (similarities) opettajien opetuskäytännöissä, toiveissa ja kasvatuskäsityksissä yhdistävät opettajia. Yhtenevät käsitykset luokan tapahtumista ja opetuksen toteutuksessa käytettävistä ratkaisuista auttavat yhteisen kielen löytymisessä ja edistävät keskinäistä kommunikaatiota.
2. Erilaisuus (differences) luo mahdollisuuksia auttaa toinen toistaan, minkä avulla opettajat voivat löytää uusia ratkaisuja ja samalla se inspiroi ammatillista keskustelukulttuuria.
3. Tasapaino (symmetry) osapuolten valtasuhteissa, reilu työnjako ja keskinäinen kunnioitus ovat edellytykset sille, että opettaja voi kokea itsensä tasavertaiseksi yhteistyökumppaniksi.
4. Riskien jakaminen (risk sharing) auttaa kohtaamaan epäonnistumiset, koska mahdolliset ongelmat voidaan kohdata ja jakaa yhdessä. Tämä puolestaan kannustaa opettajia työssä tapahtuvaan kokeiluun ja helpottaa olemassa olevan tietotaidon monipuolista kehittämistä.
5. Luottamus (trust) syntyy havaittujen heikkouksien ja vahvuuksien hyväksymisestä. Se on luottamusta siihen, että opettaja voi hyväksyä itsensä ja toiset sellaisenaan.
6. Kiireettömyys ja luonnollisuus (emergence) antavat yhteistoiminnallisuudelle aikaa kehittyä. Tällöin yhteistoiminta on spontaania, luonnollista ja aitoa ilman, että siihen liittyy ulkopuolista pakkoa.
7. Nöyryys (humility) kuvastaa pyrkimystä löytää tasapaino ammatillisen ylpeyden ja vaatimattomuuden välillä. Tällöin opettajilla on varaa tunnustaa, kun he eivät tiedä jotakin ja kun heillä taas on vaihtoehtoja tai parempaa tietoa jostakin asiasta.
8. Reilu vaihto (fair exchange) takaa sen, että yhteistyösuhde on molemmin puolin palkitsevaa. Toisinaan se voi olla työtaakan jakamista ja toisinaan taas erityistaitojen tai tietojen vaihtoa. (Walace & Loudon 1994, 327–331.)

#### 4.1.1.3 Tiimityö mahdollisuutena uuteen toimintakulttuuriin

Sekä opettajan omalle uudistumiselle että koulun kehittymiselle on merkittävää, että opettajat sitoutuvat todelliseen yhteistyöhön niin koulun sisällä kuin ympäröivän yhteiskunnan kanssa (Luukkainen 2000, 102). Kohosen (2000, 36) mukaan koulujen ja opettajien verkottuminen yhden tai useamman muun koulun kanssa onkin yksi koulukulttuurin kehittämisen keskeisin toimintamuoto. Opettajien verkostosuhteista

voidaan erottaa kolme tasoa: koulun sisäinen verkosto (tiimityö muiden yhteistoiminnallisten prosessien ohella), lähiverkosto (yhteistyö koulun läheisyydessä olevien muiden oppilaitosten, elinkeinoelämän ja muiden tahojen kanssa) ja etäverkosto (suurelta osin moderniin sähköiseen viestintään perustuvaa, myös kansainvälistä) (Helakorpi 1998, 21).

Tänä päivänä koulun sisäisen verkoston keskeisimmäksi työtavaksi on noussut tiimityöskentely. Tiimi voidaan määritellä pieneksi ryhmäksi ihmisiä, jotka omistavat toisiaan täydentäviä taitoja sekä ovat sitoutuneet yhteiseen päämäärään, yhteisiin suoritustavoitteisiin, yhteiseen toimintamalliin ja suorituksiensa yhteisvastuullisuuteen (Katzenbach & Smith 1993, 53). Tiimityöskentelyssä syvälliset vuorovaikutussuhteet, jäsenten henkilökohtaisen ammatillisen kasvun tukeminen, voimavarojen suuntaamis- ja yhteensovittamispyrkimykset, vaikuttaminen oman työn kehittämiseen, joustava reagointi toimintaympäristön muutoksiin sekä yhteisvastuullisuus nousevat keskeisimmiksi periaatteiksi. (Nikkanen & Lyytinen 1996, 63–65; Sarala & Sarala 1996, 155.) Täten tiimityöskentelyn kehittäminen osaksi opettajien käytäntöjä rakentaa yhteistoiminnallista toimintakulttuuria ja edistää siten myös ammatillista uudistumista.

Tiimissä opettaja voi hyödyntää ja kehittää omia kykyjään ja ajattelumallejaan yhdessä toisten kanssa tapahtuvan vuorovaikutuksen ja yhteistyön avulla (Vaherva 1999, 95–96; Willman 2001, 46). Sengen (1990) mukaan yksilön syvällinen työssä oppiminen ja kehittyminen vaativatkin tuekseen juuri ryhmän eli tiimin, jossa taitojen ja kykyjen sekä asenteiden ja uskomusten tutkiminen ja muuttaminen on mahdollista. Yhteistoiminnallisessa tiimissä tapahtuvassa oppimisessa voidaan puhua synergiasta, joka ei ole vain tiimin jäsenten osaamisen summa vaan enemmän, sillä yhdessä pystytään tekemään jotain uutta, jota kukaan tiimin jäsen ei yksinään olisi voinut luoda. Jos työnjako ja tekeminen onnistutaan organisoimaan tiimityön periaatteiden mukaisesti, mahdollistuu samalla myös opettajien ammatillinen uudistuminen ja opettajille sekä kouluille asetettuihin haasteisiin vastaaminen. (Helakorpi 1998, 37.)

#### 4.1.1.4 Opettajan autonomian kunnioittaminen

Yhteistoiminnallista kulttuuria juurrutettaessa tulee myös huomioida, että yhteistoiminnallisuus ja yksityisyys eivät ole toistensa vastakohtia vaan kollegiaalisten

suhteiden erilaisia muotoja. Yksilöllisyydelle on tehtävä tilaa samalla tavalla kuin yhteistoiminnallisuudelle, sillä itsenäisyys saattaa myös olla luovuuden ja muutoksen lähde. (Sahlberg 1996, 90.) Sahlberg (1996, 138) toteaa tämän paradoksin seuraavasti: ”Mitä enemmän koulun toiminta perustuu kollegiaalisuuteen, sitä tärkeämpää on opettajan yksilöllisyyden korostaminen.”. Yhteistyö ja autonomia liitetäänkin opettajan ammatillisessa kehityksessä läheisesti toisiinsa. (ks. esim. Kohonen & Niemi 1995).

Autonomialla voidaan tarkoittaa taipumusta ajatella ja toimia itsenäisesti oppimistilanteissa (self-determination) ja halua ja kykyä kontrolloida omaa oppimista (self-management). Itsenäinen yksilö pystyy laatimaan tavoitteita ja suunnitelmia, käyttämään valinnanvapautta sekä turvautumaan rationaaliseen ajatteluun ja lisäksi hänellä on tahtoa päästä tavoitteisiinsa ja kykyä tehdä kriittisiä arvioita. (Ruohotie 2000b, 159.) Jos tällainen autonomia tukahdutetaan ja opettajien itsenäisyyttä ei kunnioiteta, jää ammatillinen kasvu merkityksettömäksi. Yhteistoiminnallisuuden mahdollisuuksien ollessa tiedossa helposti kuitenkin tuomitaan yksilöllisyys ja yksintekeminen. Tästä syystä on tärkeää nähdä ero haitallisen opettajan eristäytyneisyyden ja itsenäisyyden, autonomian välillä. Parhaimmillaan yksin ja yhdessä tekemisen tasasuhteinen suhde luo erilaisia oppimismahdollisuuksia ja on tärkeä organisationaalinen tekijä opettajien ammatillisessa kehityksessä. (Clement & Vandenberghe 2000, 87–88.)

#### 4.1.1.5 Yhteistoiminnallisuuden ongelmat

Yhteistoiminnallisuuteen on sen lukuisista hyödyistä huolimatta tarpeen suhtautua myös kriittisesti. Yhteistoiminnallisuuteen pyrkivä ryhmä saattaa vaatia jäseniltään kritiikitöntä sopeutumista hallitsevaan ajatteluun. Tällöin on vaarana laumasieluisuus, jossa joku vahva ryhmän jäsen saattaa hallita ja alistaa toisia. Tällainen teennäinen kollegiaalisuus ei vie kehitystä eteenpäin, sillä se ei salli erilaisten mielipiteiden esille tuloa. Yhteistyö jää tällöin tekniseksi ja pinnalliseksi toiminnaksi, mikä vähentää juuri sen merkitystä opettajan työn ja koulun kehittymisessä. Aidon yhteistoiminnallisen kulttuurin kehittyminen on pitkä ja jatkuva prosessi, jossa ongelmia opitaan ratkaisemaan erilaisuutta kunnioittaen. (Kohonen 1997, 290.)

Yhteistoiminnallisuutta pyrittäessä lisäämään vain sen itsensä takia ei myöskään saavuteta aitoja yhteistyösuhteita. Näin saattaa olla laita sellaisissa hallinnollisesti toimeenpannuissa kehittämishankkeissa, joiden avulla pyritään

lisäämään yhteistoiminnallisuutta ulkoapäin. Tällaista järjestettyä kollegiaalisuutta määrittävät hallinnollinen ohjaus, pakollinen osallistuminen, ennakolta määritellyt aikataulut sekä ulkopuolelta annettujen ideoiden toteuttaminen ja ennakoitavuus. (Hargreaves A. 1994, 195–196.) Pakollinen kollegiaalisuus esimerkiksi tiettyihin suunnittelupäiviin ohjattuna ei kuitenkaan ole tuloksellista, vaan yhteistoiminnallisuuden tulisi olla osa koulun jokapäiväistä toimintakulttuuria ja nousta opettajien omista kehitystarpeista, jotta sillä olisi oppimista ja kehitystä tukevaa vaikutusta (Kohonen 1999, 62).

Yhteistoiminnallisuuden ongelmana on usein myös se, että opettajat pitävät mieluummin kiinni omista näkökannoistaan kuin hyödyntävät ryhmän asiantuntemusta. Tästä seuraa, että kokeilutoimintaa on vähän eikä riskejä haluta ottaa yhteisten tavoitteiden ja toimintamallien löytymiseen. Käytännön ongelmina ovat lisäksi riittämätön vuorovaikutus ja keskustelu syvällisten yhteistyösuhteiden aikaansaamiseksi opettajien välille. Tällaista toimintatapaa ei olekaan helppoa toteuttaa yksilökeskeiseen työkuultuuriin tottuneissa kouluissamme, joiden toiminnalle tunnusomaista on ollut huono tiedonkulku, keskustelun vähyys, autoritaarinen johtaminen, jäykkä ja vaikeasti muutettava lokeroitunut toimintatapa sekä vastarinta ja pelko yhteistyötä ja muutoksia kohtaan. Myös ristiriidat, kateus ja keskinäinen kilpailu luovat työilmapiirin, joka suuresti vaikeuttaa tuloksellisen yhteistyön toteuttamista. (Sarala & Sarala 1996, 173–174.)

Yhteistyö ja yhteiset toimintamuodot voivat olla huomattava voimavara yksittäisen opettajan omalle kehitykselle ja koko koululle. Toisaalta ne voivat myös olla luomassa jännitteitä ja ristiriitoja, jotka selvittämättöminä johtavat vetäytymiseen toimintayhteydestä ja heijastuvat yhteisön pahoinvointina. Tästä syystä olisi tärkeää, että koulussa voidaan sopia mahdollisimman selkeästi etukäteen ne periaatteet, joiden kautta syntyy kannustava ja oikeudenmukaisesti tunnustusta antava työskentelykulttuuri. Tämä koskee koulun sisäistä vastuunjakoja yhteisissä projekteissa ja miten niissä annetaan tunnustus tekijöille sekä myös sitä, miten koulun ja sen ulkopuolisten kumppanien yhteistoiminnassa jaetaan työnjako, vastuukysymykset sekä mahdolliset tulokset. (Opetusalan eettinen neuvottelukunta 2001.)

#### 4.1.2 Työyhteisön ilmapiiri

Organisaatiot voivat erota suuresti sen suhteen, millaiset edellytykset niissä on ammatilliseen uusiutumiseen ja innovatiiviselle toiminnalle (Ruohotie 2000b, 50). Työyhteisön ilmapiiriin tulisi tukea ammatillisen pätevyyden lisäämistä ja ylläpitämistä sekä vahvistaa opettajien sisäistä motivaatiota ja halua hallita uutta asettamalla myönteisessä mielessä jatkuvia pätevyyden kehittämistavoitteita. Lisäksi kasvuorientoitunut ilmapiiri rohkaisee riskien ottamiseen ja sallii myös virheitä, sillä jos epäonnistumisesta ja virheistä rangaistaan systemaattisesti, tukahdutetaan samalla halu soveltaa ja hankkia uusia tietoja ja taitoja. (Ruohotie 2000b, 61.)

##### 4.1.2.1 Kehittävä vuorovaikutus ammatillisen kasvun perustana

Ammatillista kasvua tukevan ilmapiirin saavuttamiseen vaikuttaa merkittävästi yhteisössä vallitsevan vuorovaikutuksen laatu. Jos sille on olennaista toisten ajatusten syvälinen kuuntelu, omien näkemysten kyseenalaistaminen ja erilaisten näkemysten esille tuominen, auttaa se parhaimmillaan pääsemään uuteen ja entistä rikkaampaan ymmärrykseen asioista ja ongelmista sekä löytämään uusia ajatuksia, joita ei yksinään oivallettaisi. Mitä intensiivisempää kommunikaatio on, sitä avoimemmin ideoita ja niihin liittyviä näkökulmia voidaan käsitellä. (Ruohotie 2000a, 64.)

Fletcher (1996) on määrittänyt ammatillista kasvua edistävien vuorovaikutussuhteiden piirteitä. Niihin sisältyvät vastuun ottaminen toisen kasvusta ja oivallus siitä, että oman kasvun mahdollisuudet syntyvät nimenomaan keskinäisestä yhteisyydestä ja sitoutuneisuudesta. Yhtä tärkeitä vuorovaikutussuhteissa ovat vastavuoroisuus ja molemminpuolisuus, jotka syntyvät siitä, että kummallakin on taitoja, joita voidaan käyttää yhdessä toimimisessa ja joista molemmat osapuolet todella hyötyvät. Lisäksi tähän kuuluu se, että kumpikin on halukas joustavasti ylittämään rajoja, joita esimerkiksi asema tai rooli organisaatiossa omalle minälle asettaa. Tällöin molemmat pystyvät tarvittaessa joustavasti omaksumaan asiantuntijan roolin ja taas vaihtamaan sen oppijan rooliin siten, että kumpikin hyötyy vuorovaikutuksesta.

Laurialan (2000, 95) mukaan opettajien kohdalla yhteisen ammatillisen kielen kehittymättömyys - verrattuna moniin muihin professioihin - ja toiminnan ohjautuminen pitkälti sanattoman, hiljaisen tiedon varassa on toiminut esteenä ammatillisen toiminnan kehittämisessä ja uudistamisessa. Kieli auttaa käsitteellistämään

käytännön sekä mahdollistaa sen tietoisin ja kriittisin analyysin ja muutoksen. Tämän vuoksi tulisi luoda enemmän mahdollisuuksia pedagogiselle ja opettajan arkista työtä pohtivalle keskustelukulttuurille. Opettaja tarvitsee kuitenkin myös valmiutta pitää ihmissuhteita oman oppimisensa ja kehittymisensä lähteinä sekä ihmissuhdetaitoja, joita ovat esimerkiksi taito tuntee empatiaa, kyky altistaa itsensä eli oman haavoittuvuuden hyväksyminen ja hallinta, itseilmaisu, reflektiivisyys, aktiivinen kuuntelu ja taito hyötyä palautteesta. (Ruohotie 2000a, 68.)

Oppimista ja kasvua edistävään vuorovaikutukseen kuuluu olennaisena osana rakentavan palautteen antaminen. Kun onnistumiset ja epäonnistumiset analysoidaan tarkoin ja niistä annetaan palautetta, luodaan oppimiselle tällöin mahdollisimman otollinen tilanne. Palautteen avoimen vastaanottamisen ansiosta yksilö pystyy havainnoimaan analyttisemmin omia työkäytänteitään ja todennäköisyys kasvaa siihen, että opettaja alkaa muuttaa työkäytänteitään. (Niemi 1995, 98.) Jotta palautteen myönteisiä vaikutuksia opettajan persoonalliseen, ammatilliseen kasvuun saavutettaisiin, tulee Sharanin (1996) mukaan kiinnittää huomiota seuraaviin seikkoihin:

1. Palautteen saajan tulee olla halukas saamaan palautetta, arvostaa sitä, kuunnella aktiivisesti ja ilmapiirin tulee olla sopiva.
2. Palautteen tulee olla kuvailevaa ei tuomitsevaa, vähän tai ei ollenkaan tulkitsevaa ja havaintoihin perustavaa.
3. Palaute tulee ajoittaa lähelle tapahtumahetkeä.
4. Palautteen tulisi kohdistua asiaan joka on muutettavissa.
5. Palautteen ei tule kohdistua liian moneen asiaan samalla kertaa.
6. Palautteen saajan ja antajan tulisi kyetä jakamaan työstä syntyneet tuntemukset siten, ettei kukaan tunne itseään paremmaksi tai huonommaksi.
7. Palaute tulisi kohdistua mieluummin tiettyyn yksittäiseen asiaan kuin kovin yleiseen luonnehdintaan asiasta.

#### 4.1.2.2 Ammatillista uudistumista ja oppimista tukeva johtajuus

Työyhteisössä tulisi vallita turvallinen ja luottamuksellinen ilmapiiri, sillä pelko epäonnistumisesta, syyttämisestä ja tuomitsemisesta ehkäisee tehokkaasti innovaatioita ja uuden oppimista sekä voi aiheuttaa muutoksen vastustamista. Yksi erittäin merkittävä tekijä työyhteisön ilmapiirin luomisessa oppimista ja kasvua tukevaksi on johtajuus. Niinpä tapa, jolla rehtori kannustaa ja tukee opettajien uudistumista, viestittää

vallitsevaa johtamiskulttuuria ja työyhteisön ilmapiiriä. (Ruohotie 1996b, 105.) Johtajuus korostuukin koulussa uudella, aiempaa laajemmalla tavalla muutos- ja kehittymishaasteiden vuoksi, ja siksi hierarkkisen ja autoritäärisen johtajuuden tilalle on tullut laajempi, yhteistoiminnallisesti osallistuva pedagoginen johtajuus. Koulun pedagoginen johtaminen on aktiivista kannustusta, tukea ja koulun ulkopuolelta tulevien suunnanmääritysten tulkintaa vallitsevissa olosuhteissa sekä kehittämistä, kokeilemista, visiointia ja yritystä saada koulu yhteisö uusiutumaan. Keskeisenä tavoitteena on opetustyön kehittäminen, opettajien uudistumisen tukeminen ja koulussa vallitsevaa muutosprosessin hallitseminen. (Erätuuli & Leino 1992, 12.)

Oman erityisvaatimuksen johtamiseen tuo siis koulun tavoitteellinen pyrkimys jatkuvaan uudistumiseen ja yhteisölliseen oppimiseen. Johtajalla on parhaat mahdollisuudet vaikuttaa siihen, että hänen koulunsa sallii ja tukee erilaisia kokeiluja ja opetustyön kehittämistä. Tänä päivänä tarvitaankin johtajuutta, joka voidaan tulkita uudistavaksi voimaksi muutoksissa. Tämä merkitsee opettajien jatkuvaa kannustusta ammattitaidon uudistamiseen ja kehittämiseen. Taitava rehtori toimii suunnannäyttäjänä, ongelmanratkaisijana ja toimeenpanijana, mutta hän saa myös koko henkilöstönsä osallistumaan uudistumisessa tarvittavien visioiden ja tavoitteiden määrittämiseen ja toteuttamiseen. (Kohonen & Leppilampi 1994, 39.) Myös työyhteisön jäsenten oppimisedellytysten ja -halukkuuden luominen sekä heidän aktivointi uusien ajattelu- ja toimintatapojen esille nostamiseksi on tärkeää. Tämä merkitsee sellaisten rakenteellisten ja sisällöllisten edellytysten luomista, jossa oppiminen on paitsi mahdollista niin myös aktiivista ja tietoista. Johtaja on siis entistä enemmän yhteisöllisen oppimisen vastuunkantaja, sillä hänen vastuullaan on sellaisen koulun rakentaminen, jossa koko henkilöstö voi oppia ja uusintaa toimintatapojaan. (Nikkanen & Lyytinen 1996, 40.)

Tuloksiin pääseminen edellyttää siis vuorovaikutuksen ja informaation vaihdon, uuden osaamisen soveltamista ja kokeilua rohkaisevat järjestelmät. Tästä syystä tehokas johtaja käyttää paljon aikaansa siihen, että hän suunnittelee ja auttaa ihmisiä toimimaan yhteistyössä. Toimintojen koordinointi, tietojen ja taitojen sekä kokemusten jakaminen yhteistoiminnallisesti ovat merkittävä osa koulun sisäistä uudistumista, sillä yhdessä ajattelu ja oppiminen voi edistää kehitystä jarruttavien rutiinien kyseenalaistamista. Niinpä tiimiperiaatteella toteutettuna uusi johtajuus merkitsee tehtävien jakamista vastuualueittain opettajakunnan kesken, mikä ei kuitenkaan vähennä rehtorin kokonaisvastuuta koulun toiminnan tehokkuudesta.

(Kohonen & Leppilampi 1994, 42.) Johtajan tulisi tukea verkostojen luomista myös haasteellisten sidosryhmien kanssa synergiaetujen löytämiseksi ja kannustaa opettajia pohtimaan omaa henkilökohtaista ammatillista kehittymistään ja etsimään työstään sellaisia kehittämistyön kohteita, jotka he kokevat itselleen mielekkäiksi ja joihin he voivat sitoutua (Kohonen 2000, 35–36).

Leithwood (1990) väittää, että pitävä perusta opettajien kehittymiselle työssään syntyy silloin, kun rehtori pedagogisena johtajana määrittelee oman, opettajien kehittymistä tukevan lähestymistapansa. Tämän määrittelyn pohjaksi hän on nimennyt neljä periaatetta: 1) arvosta ja kohtelee opettajien persoonaa aina kokonaisvaltaisesti, 2) vakiinnuta koulukulttuuri, joka perustuu yhteistyölle ja professionaalille tutkimiselle, 3) selvitä kehitysprosessien lähtökohdat ja 4) vaihda hallinnolliset rutiinit voimakkaisiin kehitysstrategioihin. Annikki Järvinen (1999, 273) on liittänyt tähän vielä seuraavat periaatteet: 5) huomioi opettajien kehitysprosessit dynaamisina ja erilaisia tukitoimenpiteitä vaativina ja 6) vakiinnuta professionaalinen ja kollegiaalinen kulttuuri, jotta opettaja voi pyytää ja saada erilaista tukea omille kehitystavoitteilleen ja tällöin hän pystyy myös itse hallitsemaan monipuolisia, kollegoiden kehitysprosessien tukemiseen tarvittavia työvälineitä ja valmiuksia.

Pedagogista johtamista on arvioitu opetuksen laadun arviointitutkimuksessa (Korkeakoski ym. 2001). Opettajilta (N = 290) tiedusteltiin sitä, missä määrin he olivat saaneet tukea rehtorilta kuluneen vuoden aikana opettajan ammatillista kehittymistä koskevissa asioissa ( Tutkimusosion väittämät olivat seuraavat: miten paljon rehtorit tukevat 1) antamalla säännöllistä pedagogista palautetta, 2) kannustamalla täydennys-, jatko- ja lisäkoulutukseen, 3) järjestämällä keskustelutilaisuuksia opetustyöstä, 4) tarjoamalla mahdollisuuksia epävirallisiin keskusteluihin, 5) käymällä kehittämiskeskusteluja opettajien kanssa ja 6) huolehtimalla yhteistyön toimivuudesta koulussa.). Otsokoulujen rehtorit (N = 287) vastasivat itsearviointina viiteen ensimmäiseen väittämään. Tulosten mukaan rehtorin työssä jäävät vähälle palautteen antaminen opettajille heidän työstään, viralliset keskustelutilaisuudet opetuksesta ja kehittämiskeskustelut kahden kesken. Rehtorin työssä painottuvat kuitenkin positiivisesti yhteistyön toimivuus koulussa, epäviralliset keskustelut opetuksesta ja myös täydennyskoulutukseen kannustaminen. (Korkeakoski 2001, 177–180.)



## 4.2 Itseä koskevat tekijät

Opettajan itseä koskeviin tekijöihin kuuluvat mm. opettajan arvot, persoonallisuus, kyvyt, elämäkerta, aikaisemmat työkokemukset sekä fyysinen ja henkinen hyvinvointi (Kohonen 2000, 38). Suurin rajoittaja oman itsen kehittämisessä ei olekaan rahan puute, kiire tai huono työilmapiiri vaan yksilö itse. Jokaisessa yksilössä on rajattomasti mahdollisuuksia, mutta niiden hyödyntäminen ja esille saaminen vaatii ponnisteluja ja sitoutumista.

### 4.2.1 Yksilön toiminnan sisäiset säätelijät – motivaatio ja tahto uudistua

Kasvu- ja oppimismotivaatio on Ruohotien (2000b, 55) mukaan yksi ammatillisen kasvun avainselittäjistä. Ihmiset, jotka ovat sitoutuneet jatkuvaan oppimiseen, ovat koko ajan avoimia uudelle informaatiolle ja pyrkivät ajoissa ennakoiden välttämään osaamisaukkoja. He ovat halukkaita osallistumaan oppimista tai ponnistelua vaativiin tehtäviin sekä uhraamaan aikaa saadakseen ajoissa koulutusta osaamisensa täydentämiseen ja työsuoritusten parantamiseen. Sitoutuminen viittaa siis siihen, että heidän oppimisensa on tarkoituksellista, suunniteltua ja itseohjattua. (Ruohotie 2000b, 9.) Tällainen henkilökohtaisen uudistumistarpeen tiedostaminen on siten edellytyksenä opettajana kehittymisessä, ja siksi opettajan sitoutuminen ja motivaatio uudistumiseen tulisi ottaa huomioon. Ilman opettajan omia odotuksia ja tavoitteita, ei voidakaan odottaa kouluihin kohdistettujen uudistusten ja koulutuksen vaikuttavan kovinkaan syvästi heidän ajatteluunsa tai muuttavan heidän arkipäivän toimintaansa. (Lauriala 2000, 93–94.) Seuraavassa käsitellään niitä yksilöä koskettavia tekijöitä, jotka osaltaan ovat vaikuttamassa motivaation syntymiseen ja uudistumispyrkimyksiin.

#### 4.2.1.1 Minäkäsitys

Lähtökohtana minäkäsityksen rakentumiselle on persoonallisuus eli yksilön psyykkisten piirteiden toiminnallinen kokonaisuus, joka ohjaa yksilön käyttäytymistä ja suhtautumista ympäristöön. Minäkäsitys on yksilön itsestään muodostama tietoinen käsitekokonaisuus. Se sisältää kaiken, mitä tiedämme ja uskomme itsestämme, myös itseen kohdistuvat toimintaodotukset, elämäntyyli ja persoonallisuuden samaistukset. Kokemuksiin perustuvana käsitejärjestelmänä minäkäsitys muokkaantuu ja kehittyy

itseä koskevan palauteinformaation myötä. (Korpinen 1993, 13.) Minäkäsitystä pidetään myös toteuttamismielikuvana, jonka ympärille ammatillinen minäkäsitys rakentuu. Se sisältää yksilön käsityksen omista mahdollisuuksistaan selviytyä ammatissa sekä heijastuu yksilön käyttäytymisessä, valinnoissa ja päätöksissä. (Korpinen 1993, 142.)

Minäkäsitys sisältää itsearvostuksen, joka kertoo, tiedostaako ja tuntee ko yksilö itsensä sekä arvostaako hän itseään. Yksilön itseluottamuksella, omiin kykyihin uskomisella sekä menestymisen odotuksilla on suuri vaikutus siihen, mihin oppija lopulta yltyä. Ne vaikuttavat motivaation syntymiseen, mikä ilmenee haluna kehittää itseään ja kokeilla uutta. Oppimismotivaation kannalta on tärkeää tuntea minäkuvan heikkoudet ja ymmärtää, miten niitä voidaan kehittää ja miten voidaan luoda uusia vahvuuksia. Tuollainen ymmärrys on kykyä olla realistinen omien pyrkimysten suhteen ja se kehittyy informaation prosessoinnin kautta sitä mukaa kun saadaan tietoa omasta kompetenssista sekä palautetta omasta suorituksesta. Oppimismotivaatio on keskitasoa selvästi korkeampi niillä, joilla on myönteisiä koulutuskokemuksia ja jotka ovat tietoisia omista kehittämistarpeistaan. (Ruohotie 2000b, 55.) Niemen (1995) tutkimuksen mukaan tyytyväisimpiä koulutukseensa olivat ne opettajat, jotka olivat saaneet kokea opinnoissaan aktiivista oppimista ja joille koulutus oli antanut välineet kouluelämän vuorovaikutukseen. Tällöin opettajien peruskoulutuksen tärkeäksi tavoitteeksi nousee ammatillisen identiteetin kehittymisen tukeminen aktiivisen oppimisen periaatteiden toteuttamisen avulla.

Vahva itsearvostus ja itsetuntemus auttavat vastoinkäymisten kääntämistä oppimismahdollisuuksiksi. Huonon itsetunnon omaavat henkilöt puolestaan turvautuvat ns. coping-keinoihin ja defenssimekanismeihin, joiden avulla he selviävät tilanteesta. Tällaiset itsepuolustusmekanismit, kuten tilanteesta vetäytyminen tai tilanteen kieltäminen tai välttäminen, estävät kuitenkin tehokkaasti uuden oppimisen (Ruohotie 2000b, 56). Tästä syystä tärkeänä edellytyksenä ammatilliselle kasvulle on haasteellisista tavoitteista suoriutuminen, sillä se johtaa sisäisiin onnistumisen ja edistymisen kokemuksiin, jotka vuorostaan vahvistavat omanarvontunnetta ja ammatillista identiteettiä. Sisäiset palkkiot lujittavat sidonnaisuutta työhön, mikä vaikuttaa siihen, miten innokkaasti ihmiset hakeutuvat täydennyskoulutukseen, millaisia kehittämistavoitteita he itselleen asettavat ja kuinka tärkeää heille on näiden tavoitteiden saavuttaminen. (Ruohotie 2000b, 57.)

#### 4.2.1.2 Tarpeet ja suuntautuneisuus

Yksilö ajattelee toimiessaan omaa ja/tai muiden etua. Pelkistetysti juuri etujen tavoittelusta syntyvät tarpeet. (Turunen 1999, 29.) Maslow on luonut hierarkian, jonka lähtökohtana on ajatus siitä, että eri tarpeet alkavat vuorollaan vaikuttaa ihmisen toimintaan sitä mukaa kun edellinen tarve on täyttynyt. Hierarkia perustuu fysiologisten perustarpeiden (l. säilymisen), turvallisuuden ja liittymisen (l. sosiaalisten) tarpeiden pohjalle. Huippu rakentuu arvostuksen tarpeesta eli tunteesta olla hyödyllinen sekä itsensä toteuttamisen ja kehittämisen tarpeesta eli mahdollisuuksista käyttää kykyjään. (ks. Maslow 1954.)

Muuttuvassa nyky-yhteiskunnassa muodostuu itsensä toteuttamiseen ja kehittämiseen liittyviä tarpeita rajattomasti. Itsensä kehittäminen esimerkiksi koulutusta hankkimalla voi perustua ulkopuolisen arvostuksen ja hyväksytyksi tulemisen tarpeeseen. Yksilö näkee sen edun, mikä koulutuksesta mahdollisesti tulee hänen osakseen. Oppimisella ja koulutuksella onkin itseisarvoa, hankittuja tietoja ja taitoja toisin sanoen arvostetaan yhteiskunnassamme. (Turunen 1999, 32; 50.) Aina ei pelkästään ole kyse vain yksilön omien tarpeiden hoitamisesta, vaan useimmiten yksilö on oivaltanut yleisimpienkin tarpeiden olemassaolon. Esimerkiksi opettajayhteisössä saatetaan herätä huomaamaan jonkin koulutustarpeen tai pelkistetymmin osaamistarpeen olemassaolo, minkä vuoksi opettajat pyrkivät ajanmukaistamaan asiantuntijuuttaan tuottaakseen enemmän etua työyhteisölleen ja oppilailleen. (Turunen 1999, 30.)

Yksilön suuntautuneisuus on tarpeiden ohjaama persoonallisuuden osa. Useista elementeistä koostuvan suuntautuneisuuden keskeisimpänä kuvaajana pidetään sisä- tai ulkoaohjautuvuutta (locus of control). Itsensä kehittämisessä yksilön käyttäytyminen katsotaan ohjautuvan perussuuntautumisen mukaan: sisäohjautuva uskoo kykyjensä olevan muutettavissa ja pyrkii vaikuttamaan niihin asettamalla oppimistavoitteita, jotka tähtäävät oman kompetenssin lisäämiseen, kun ulkoaohjautuva ei usko itse pystyvänsä vaikuttamaan kykyihinsä, vaan hän pyrkii suoritustavoitteiden asettamisen kautta saamaan toisten ihmisten arvostusta osakseen. Sisäohjautuvan oppimisorientaation on todettu edistävän ammatillista uudistumista, sillä se auttaa pitämään ammattitaitoa ja teknistä osaamista ajan tasalla. (Ruohotie 2000b, 54–55.)

#### 4.2.1.3 Arvot, asenteet ja mielenkiinnon kohteet

Ihmisillä on subjektiivinen käsitys asioista ja tapa suhtautua niihin. Käsitusten ja suhtautumistapojen taustalla ovat kulttuurisidonnaiset ja ympäristöstä opitut arvot. Ne ovat tavoitteita koskevia valintataipumuksia, jotka liittyvät siihen, miten yksilö tulkitsee symboliympäristöään sekä siihen, millaisia päämääriä hän pitää tavoittelemisen arvoisina. Arvojen perusteella määritellään havaintojen, kokemusten ja odotusten merkitys. (Juuti 1992, 257–258.)

Arvojen ja tavoitteiden välillä on kiinteä vuorovaikutussuhde: tavoitteet kuvastavat arvoja ja kun tavoitteet muuttuvat toiminnasta saadun palautteen tuloksena, muutospaineet kohdistuvat myös arvoihin. Suurla (1995, 17) pitääkin arvomuutoksia identiteetin kehittymisen perustana. Tiedostamalla arvonsa ihminen tutustuu itseensä ja voi hahmottaa, mihin suuntaan haluaa kehittyä. Arvot ohjaavat siis mielenkiintoa tiettyihin asiasisältöihin, tehtäviin ja menettelytapoihin. Yhtä lailla eri elämänvaiheet saavat yksilön huomioimaan sellaisia tapahtumia ja tilaisuuksia, joilla silloin on erityistä merkitystä yksilölle.

Elämänvaiheet ja merkittävät elämäntapahtumat (esim. syntymä, kouluun meno, avioituminen, vanhemmuus) ovat osa yksilön elämäntapua. Elämäntapua suuntaavat mahdollisuudet tarjoavat ja esteitä asettavat sosiaaliset ja kulttuuriset kontekstit. Muutokset elämäntapussa voivat toimia eri elämäntapueilla käännekohtina ja esimerkiksi työelämässä jopa ammatillisen kasvun laukaisijoina. (Antikainen 1998, 101.) Ne saavat ihmisiä pohtimaan ja tarkistamaan omia arvostuksiaan sekä ammattiin liittyviä odotuksiaan ja tavoitteitaan, minkä seurauksena yksilö voi joko juuri panostaa työhönsä ja uhrata aikaa ammattitaidon lisäämiseen tai vastaavasti kiinnittää enemmän huomiota esimerkiksi ihmissuhteisiinsa työelämän kustannuksella (Niemi & Tirri 1997, 21). Ihmistä ei pidetäkään passiivisena kokemusten vastaanottajana, vaan aktiivisena omaan elämäänsä vaikuttajana, joka itse asettaa tavoitteensa ja pyrkii niihin (Antikainen 1998, 101). Jos elämäntapua tarkastellaan yksilön kehitykseen vaikuttavana tekijänä, voidaan siinä havaita seuraavat periaatteet:

1. Historiallisen ajan periaate sisältää aikajänteen ja kokemukset, jotka muotoilevat elämäntapua (esim. koululainsäädännölliset uudistukset).
2. Ajoituksen periaatteen mukaan tapahtuman vaikutus yksilön elämään riippuu ajoituksesta. Myös se, mitkä tapahtumat ja tilaisuudet yksilö

- havaitsee, riippuu siitä, mikä merkitys ilmiöllä on tietyssä elämänvaiheessa (esim. täydenniskoulutukseen hakeutuminen).
3. Yhteenkietoutumisen periaate tarkoittaa yksilöiden riippuvuutta toisistaan sekä sosiaalisten ja historiallisten vaikutusten ilmenemistä näiden suhdeverkkojen kautta (esim. opettajan sosiaalistaminen ja ammattiroolit).
  4. Toimijuuden periaatteen mukaan yksilö rakentaa elämänsä omilla valinnoillaan (ks. tarpeet). (Elder 1997.)

#### 4.2.1.4 Tahto

Yksilön suunnitelmien ja aikomusten toteuttamiseen sekä tavoitteen saavuttamiseen liittyvät päätökset ovat tahdonalaisia prosesseja. Tällainen oman toiminnan suuntaaminen ja tahdonalainen kontrolli, itsesäätely, edellyttävät toiminnan tietoista ja kriittistä tarkastelua sekä arviointia. Tahtoon liittyvät ajatteluprosessit ja itsesäätely ovat lisäksi sidoksissa siihen sosiaaliseen ympäristöön, jossa ihmiset toimivat. Ympäristön ilmapiiri voi innostaa ja tukea yksilöä kehittämään osaamistaan sekä asettamaan haasteellisia tavoitteita, mutta se voi myös lannistaa ja tukahduttaa merkittävästi uuden oppimista (ks. luku 4.1). (Ruohotie 2000b, 75; 80.)

Tahto ei liity niinkään kysymykseen mitä ajatellaan, vaan siihen miten paljon ajatellaan (määrä) ja millä tasolla ajattelu liikkuu (laatu). Tahdonalaiset prosessit liittyvätkin oppimisessa lähinnä taitoon soveltaa kognitiivisia, metakognitiivisia ja resurssienhallintastrategioita. Ammatillisessa kasvussa tällaiset oppimaan oppimisen taidot ovat erittäin tärkeässä asemassa, koska niiden avulla yksilö esimerkiksi hyötyy enemmän koulutuksesta ja erilaisista kehittämisohjelmista. Oppimaan oppimisen taitoihin liittyy erilaisten oppimisstrategioiden hallinta ja soveltaminen, kyky käytännölliseen ajatteluun (mm. luova ja kriittinen ajattelu sekä looginen päättely), resurssien (mm. ajankäytön, oppimisympäristön ja omien voimavarojen) hallintataidot, kyky soveltaa tietoa uusissa tilanteissa ja erilaisten ongelmanratkaisutaitojen hallinta. (Ruohotie 2000b, 55.) Kehittyäkseen työssään opettaja tarvitsee näitä toimintansa ohjaamiseen liittyviä strategisia valmiuksia eli omaan tietämiseensä ja taitamiseensa vaikuttavia suuntaamis- ja hallintakeinoja.

## 4.2.2 Ympäristösidonnaiset toiminnan säätelijät

### 4.2.2.1 Sosiaalistuminen

Sosiaalistuminen on yksilön kasvamista yhteiskunnan ja kulttuurin jäseneksi omaksumalla vallitsevat ajattelu- ja vuorovaikutustavat, uskomukset sekä käyttäytymismallit. Prosessi jatkuu läpi elämän alkaen varhaislapsuuden primaarisosialisaatiolla, jonka tuloksena ihmiselle kehittyvät minuus ja persoona. Myöhemmin vuosina sosiaalistuminen jatkuu sekundaarisena, mikä tarkoittaa sosiaalisen identiteetin muodostumista ja rooleihin samaistumista. Sosiaalistuminen tapahtuu tietyissä toimintaympäristöissä, kuten perheessä, koulussa ja työelämässä. (Antikainen 1998, 104–105.)

Näin ollen sosiaalistuminen opettajan ammattiin alkaa jo koulussa. Opettajankoulutukseen tullessaan tulevilla opettajilla on jo runsaasti kollektiivista, yhteisesti hyväksyttyjä, itsestään selvinä pidettyjä uskomuksia ja käsityksiä opettamisesta, oppimisesta ja koulusta. Nämä syntyneet mielikuvat opettajan ammatista täydentyvät koulutuksen aikana, sillä sosiaalistuminen ammattiin jatkuu yhteisön omien sääntöjen ja tiedostamattomien rakenteiden ohjaamana. (Lauriala 2000, 90.) Myös koulussa opettajien työyhteisössä vallitseva kulttuuri tarjoaa monia toimintaa sääteleviä perusolettamuksia, uskomuksia ja rutiineja, joita ei juurikaan uusi yhteisön jäsen pysty kyseenalaistamaan. Hänen tulee ensin ottaa haltuun kentän pääomat, osoittaa riittävä määrä samuutta ja hankkia asema sosiaalisessa yhteisössä, ja vasta sitten hän voi alkaa kritisoida toimintakäytäntöjä. Käytännössä opetustyön uudistaminen ei kuitenkaan onnistu tällä tavoin, koska opettaja nimittäin sosiaalistuu tai sosiaalistetaan opettajahuoneen normeihin hyvin nopeasti ja tämän jälkeen hän ei enää havaitse epäkohtia. (Heikkinen 1999, 287–288.)

Opettajan kehitys kytkeytyy siis moniin perinteisiin ja yhdenmukaistaviin tekijöihin:

- Ennen koulutusta:
  - oma elämänselitys ja pitkäaikaiset kokemukset koulusta ja opettajan työstä jo oppilaana
- Koulutuksen aikana:
  - koulutusinstituution intellektuaalinen ja poliittinen luonne ja siihen liittyvät perinteet

- eri koulutusohjelman osien erilaiset perinteet ja muodot
- koulutusohjelman piilo-opetussuunnitelma
- Työpaikalle siirryttäessä:
  - opettajakunta
  - paikallinen sosiaalinen yhteisö (Zeicher & Core 1990, 332–341.)

Näistä tekijöistä seurauksena on se, että opettajan ammatin kohdalla uudistuminen on vaikeaa. Opettajien toimintaa ohjaa monet perusolettamukset, uskomukset ja rutiinit, joita ei juurikaan kyseenalaisteta, sillä ne on sisäistetty jo omien kouluvuosien aikana (Lauriala 2000, 90). Tästä syystä varsinkin täydennyskoulutuksen pitäisi olla ajan ja tarpeiden tasalla: koko koulun opettajistoa olisi osattava ohjata kohti uutta ammattikulttuuria, koska sosiaalistumisen vuoksi uusien opettajien varassa ei koulua pystytä uudistamaan (Niemi 1996, 40). Lisäksi uusien opettajien tuore ihmettely olisi otettava vastaan koulun uudistamisen voimavarana eikä uhkana. Työyhteisön uusi jäsen havaitsee uudesta näkökulmasta vallitsevia käytäntöjä ja osaa ihmetellä itsestäänselvyyksiä, ja siksi sekä yksilöiden ammatti-identiteetin uudistumisen että kouluyhteisöjen kehittymisen kannalta olisi hyväksi, että opettajat saataisiin tiedostamaan yhdenmukaistavat paineet ja arvioimaan niiden oikeutusta. (Heikkinen 1999, 287–288.)

#### 4.2.2.2 Käsitteet opettajan ammattiroolin sisällöstä

Roolit ovat ympäristösidonnaisia käyttäytymismalleja, jotka muokkaantuvat vallitsevan kulttuurin puitteissa. Rooleihin kohdistuu eri tahoilta ulkoisia paineita ja odotuksia, joiden mukaan pyritään tietoisesti tai tiedostamatta toimimaan. Niinpä yksilön ammatilliseen kasvuun ja opetustyön kehittämiseen vaikuttaa se, millaisena opettajan ammattirooli ja työnkuva määritetään. Kysymys on ennen kaikkea siitä, millaiset opettajat koetaan tarpeellisiksi ja mitä opettajilta odotetaan. Jos ammattikäsitteet on kapea-alainen, lähinnä teknistä taitavuutta korostavaa, ei opettajien edes odoteta kehittävän työtään. Jos opettajan työ sen sijaan nähdään laaja-alaisena, eettisenä ammattina, johon kytkeytyy myös ammatin kehittämisen vastuu, korostuu opettajien velvollisuus ja oikeus uudistua jatkuvasti. (Niemi & Tirri 1997, 21.)

Niemen (1996, 32–33; 1995, 28–29) mukaan opettajan ammattiroolin kaksi ääripäätä voidaan kuvata seuraavasti:

Itsenäinen asema	Alisteinen asema
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Opettajan ammatti edellyttää valmiutta ja halua jatkuvaan oppimiseen.</li> <li>➤ Opettajan ammatti on eettinen ammatti, johon liittyy laaja vastuu ja joka edellyttää hyvää koulutusta arvokysymysten käsittelyyn.</li> <li>➤ Opettajan ammatti edellyttää professionaalista autonomiaa, jotta opettajat voisivat olla todellisia kumppaneita koulun kehittämisessä.</li> <li>➤ Opettajalla on hyvä oppimisprosessien ja tiedonhankinnan tuntemus sekä valmius ohjata erilaisten oppilaiden oppimisprosesseja.</li> <li>➤ Opettajat edistävät aktiivisesti kasvatuksen mahdollisuuksia ja luovat oppimismahdollisuuksia kaikille yhteiskunnassa.</li> <li>➤ Opettajien toimivat kollegiaalisessa yhteistyössä.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Hallinnon edustajat ja poliitikot antavat opettajille tiukat normit ja ohjeet sekä myös kontrolloivat opettajien toimintaa.</li> <li>➤ Opettajat ovat heille osoitetun opetussuunnitelman toteuttajia, eivät sen kehittäjiä.</li> <li>➤ Kapeat, mitattavat tavoitteet ohjaavat oppimista ja oppimisen kontrollia kouluissa ja opettajankoulutuksessa.</li> <li>➤ Sekä kouluissa että opettajankoulutuksessa vältetään pedagogista keskustelua.</li> <li>➤ Opettajankoulutus on lyhyt ja käytännöllinen.</li> </ul>

Itsenäistä ammatillisuutta tavoiteltiin etenkin koulutuspoliittisessa uudistuksessa, kun päätöksiä ja vastuuta tuotiin lähemmäs opettajia (Heikkinen 2000, 10). Opetustyön ja opettajan ammatin kehittymisen vuoksi tietysti olisi ihanteellista, jos opettajien itsenäinen rooli toteutuisi. Todellisuus kouluissa, opettajankoulutuksessa ja opettajan työssä ei kuitenkaan aina välttämättä ole ihanteen mukaista. (Niemi 1995, 29.) Varsinkin tiimityö ja kollegiaalisuus ravistelevat koulun vanhoja roolikäytänteitä, koska koulujärjestelmä on pitkään perustunut muodolliseen ja hierarkkiseen valta-asemaan, jossa työyhteisön roolijako on ollut selkeä (Hämäläinen & Sava 1989, 28). Yksintekemisen roolien vaihtuminen kollegiaalisuuteen ja vallinneiden käytäntöjen muuttaminen ei tapahdukaan hetkessä, sillä perinteiset mielikuvat roolien sisällöistä ja niiden haltijoista ovat edelleen vahvoja. (ks. esim. Willman 2001.) Usein yhteistyön ja kehittämisen ongelmaksi muodostuu osalla opettajista vallitseva näkemys, jonka mukaan varsinaiseksi työksi luetaan vain opetustyö ja siihen kuuluva valmistelu (Rajakaltio 1999, 35).

Roolit muodostuvat tiettyyn asemaan liittyvistä oikeuksista ja velvollisuuksista (Antikainen 1998, 114). Opettajan työnkuvan muutosten myötä myös



ammattirooliin kuuluvat velvollisuudet ovat muuttuneet. Jos opettajan on vaikea sopeutua näihin uusiin rooliodotuksiin, aiheuttaa se turhautumista ja henkisiä paineita. Sopeutumattomuus voi johtua siitä, että työ saatetaan kokea pelkkänä suorituksena eikä lainkaan elämyksellisenä. Myös itsetunnoltaan heikot opettajat, jotka ovat epävarmoja omista työssä vaadittavista tiedoistaan ja taidoistaan, kokevat rooliin liittyvien normien ja tavoitteiden toteuttamisen erittäin raskaaksi. (Ruohotie 2000b, 52.) Lisäksi yksilön elämään kuuluviin muihin rooleihin kohdistuvat odotukset voivat aiheuttaa ristiriitaa. Esimerkiksi naisilta odotetaan etenkin työ- ja perheroolien yhteensovittamista, jolloin toisen roolin velvoitteiden täyttäminen voi viedä tilaa toiselta.

### 4.3 Toimintaympäristölliset tekijät

Opettajan työn toimintaympäristö on monikerroksinen. Oppilaitoksen sisäisten rakennetekijöiden lisäksi opettajan työ on sidoksissa moniin eri tahoihin, kuten koululakeihin, asetuksiin ja monenlaisiin säädöksiin ja niiden laatijoihin. Mutta ennen kaikkea kuntatyönantaja vaikuttaa moniin opettajan työn toimintaympäristöllisiin tekijöihin, kuten opetuksen järjestämiseen ja täydennyskoulutukseen osallistumisen mahdollisuuksiin.

#### 4.3.1 Työhön liittyvät tekijät

Ruohotien (2000b, 53) mielestä haasteellinen, vaihteleva ja itsenäinen työ luo hyvän lähtökohdan itsensä kehittämiseksi ja työstä oppimiselle. Todennäköisintä työstä oppiminen on silloin kun henkilöt kohtaavat haasteellisia tilanteita ja työhön liittyviä ongelmia, sillä ne antavat oppimismahdollisuuksia ja motivoivat pohtimaan ja etsimään uusia ratkaisumalleja. Työn kannustearvoa määräävät myös työn kehittävät piirteet, joita ammatillisen kasvun kannalta keskeisiä ovat vaikutusmahdollisuudet, vuorovaikutuksessa oppimisen mahdollisuudet ja työn arvostus. (Ruohotie 2000b, 53.) Jos kunta työnantajana tarjoaa opettajille riittäviä kasvumahdollisuuksia ja osoittaa arvostusta opettajien työtä kohtaan, motivoituvat opettajat varmasti kehittämään työtään ja itseään.

Sen sijaan työn aiheuttama stressi voi muodostua ammatillisen kasvun esteeksi. Esimerkiksi työroolin selkiytymättömyys tai epämääräisyys, rooliristiriidat ja työn aiheuttama psyykinen kuormitus voivat vaikuttaa kielteisesti yksilön

uudistumispyrkimyksiin, sillä epävarmuus ja kielteiset tunteet saavat yksilön pidättäytymään vanhoihin ”turvallisiin” käytänteisiin. (Ruohotie 2000b, 52.) Samaten jos välineet oman työn uudistamiseen koetaan puutteellisiksi, saattaa seurauksena olla lisääntyvä ahdistus ja uupumus työssä (Turunen 2000, 48).

Myös opettajan työn luonne vaikeuttaa opettajan mahdollisuuksia kehittää ja uudistaa opetustaan. Opettajan työ on nykyään toimimista kiireen, monimutkaisuuden ja nopeiden tässä ja nyt -tehtävien ratkaisujen kentässä, jossa toiminnan ja sen vaikutusten havainnoimiselle ja reflektoinnille ei juurikaan ole aikaa. Näin monet myytit, uskomukset ja rutiinit jäävät käyttöön, vaikka ne saattaisivat toimia itse kasvatustavoitteiden ja oppilaiden edun vastaisesti ja vaikka ne eivät vastaisi opettajan omia ideaalia näkemystä hyvästä opetuksesta. Tämä työn piirre asettaa etenkin koulutuksen vaikuttavuudelle paineita, sillä sen tulisi pystyä murtamaan nämä perinteiset kouluoppimisen ja opettamisen mallit ja antamaan opettajille tukea uusien opittujen toimintatapojen käyttöönottoon omassa luokassa. (Lauriala 2000, 90–91.)

Yhtä lailla uudistumiseen vaikuttaa se, että opettajan ammatillisen tiedon on osoitettu olevan käytännöstä nousevaa, käytäntöä koskevaa ja käytäntöön tähtäävää. Tällainen työn käytännöllinen luonne merkitsee sitä, että opettajien täytyy ensin uskoa, että uudet ajattelumallit todella toimivat käytännössä ennen kuin he ovat valmiita siirtämään oppimaansa omaan luokkaan. (Lauriala 2000, 91.) Tästä syystä Anneli Laurialan (1998, 54–55) mielestä opettajan ammatillinen oppiminen ja uusiutuminen tulisi ymmärtää ja toteuttaa tiettyssä koulussa ja luokassa sellaisten kokeneiden opettajien kumppanuudessa, jotka ovat itse sitoutuneet aktiivisesti uudistamaan omaa opetustaan.

#### 4.3.2 Koulutus ja ammatillinen kasvu

Opettajankoulutus tähtää nykyään uuden opettajuuden keskeisten ominaisuuksien kehittämiseen. Koulutuksen taustalla vaikuttaa humanistiselle arvoperustalle ja ihmiskäsitykselle perustuva elinikäisen oppimisen perustavoite: herättää yksilön itseään toteuttava, jatkuva kasvupyrimys ja luoda sille mahdollisuudet sekä koulutuksessa että työelämässä. (Järvinen, Kohonen, Niemi & Ojanen 1995, 132–135.) Opettajankoulutuksen tulisi siis järjestää mahdollisuuksia sille, että opettajana kehittyminen muodostuisi läpi elämän kehittyväksi prosessiksi. Opiskelijoiden olisi orientoiduttava jatkuvaan itsensä kehittämiseen opettajan ammatissa jo

peruskoulutuksen aikana, jotta tältä pohjalta voitaisiin rakentaa maaperää tulevan ammattiuran aikana tapahtuvalle oppimiselle. (Niemi 1996, 34.) Niemen ja Tirrin (1997) tutkimuksen mukaan opettajat eivät ole kuitenkaan pystyneet muuttumaan samaa tahtia kuin yhteiskunnan muutos olisi edellyttänyt. Monien uuteen opettajuuteen liittyvien valmiuksien ja koulun yhteistoiminnallisen kulttuurin saavuttamisessa on vielä ongelmia. (Niemi & Tirri 1997, 43–45.)

Opettajankoulutuksen vaikuttavuus tulee aina pienellä viiveellä, sillä uusi opettajien joukko muodostaa pienen vähemmistön koulun muiden opettajien keskuudessa ja sosiaalistuminen koulun perinteiseen kulttuuriin on voimakasta. Opetustyön uudistuminen ja muutos ovat siis jatkuvasti myöhässä useita vuosikymmeniä, jos koulua uudistetaan vain opettajien peruskoulutuksen varassa. Kohonen (2000, 32) näkeekin pitkäjänteisen ammatillisen täydennyskoulutuksen opettajan kasvun edellytyksenä, sillä ulkopuoliset virikkeet ovat tärkeitä oman työn ja toimintatapojen kehittämisessä. Mikään koulu ei voi onnistuakaan opettajien yksilöllisen ammatillisen kasvun tukemisessa ja työyhteisön kehittämisessä ilman jatkuvaa täydennyskoulutusta (Syrjäläinen 1994, 108).

Täydennyskoulutus elää tällä hetkellä murroksessa ajan haasteiden tuomien vaatimusten vuoksi. Perustutkinnolla ei kukaan selviä pitkään millään alalla. Eduskunnan sivistysvaliokunnan lausunnossa (1996) perustuslakivaliokunnalle tuodaankin esiin opettajien ammattitaidon parantamisen tärkeys jatkuvan täydennyskoulutuksen avulla. Täydennyskoulutus opettajan ammatillisen kasvun kannalta voidaan jakaa Korkeakosken (1999, 27) mukaan seuraavasti:

1. Opettajan ammatillisen kehityksen tarkastelu kokonaistavoitteiden näkökulmasta.
  - ammatilliset tavoitteet
  - metakognitiiviset tavoitteet
  - persoonallisuuden kehityksen tavoitteet
2. Opettajan ammatillisen kehityksen tarkastelu asiantuntijuuden lisääntymisenä.
  - kehitys noviisista ekspertiksi
3. Opettajan ammatillisen kehityksen tarkastelu tavoitetietoisuuden lisääntymisenä.
  - muutos perinteisestä, säilyttävästä kriittiseen tietoisuuteen
4. Opettajan ammatillisen kehityksen tarkastelu kohti reflektioivaa opettajaa.
5. Opettajan ammatillisen kehityksen tarkastelu ajattelun ja käsitysten kehityksenä.

#### 4.3.2.1 Täydennyskoulutukseen osallistuminen

Opettajien saaman täydennyskoulutuksen määrällä on positiivinen yhteys oppilaiden oppimistuloksiin. Opetushallituksen suorittamassa opetuksen laadun vertailevassa arvioinnissa yksi kohde oli juuri opettajien täydennyskoulutukseen osallistuminen. (Korkeakoski ym. 2001.) Erot täydennyskoulutukseen osallistumisessa ovat suuret, vaikka VESO -koulutuksen ohella opettajille on erittäin runsaasti tarjolla eri tahojen järjestämää eripituista täydennyskoulutusta. Reilu neljännes (26,9 %) opettajista (N = 197) ei osallistu lainkaan vapaaehtoiseen täydennyskoulutukseen. Vastaava määrä osallistuu 1-5 koulutuspäivään (25,9 %) ja reilu 10 % osallistuu yli 40 koulutuspäivään. Noin 61 % opettajista ilmoitti, etteivät he ole lainkaan osallistuneet pitkäkestoiseen täydennyskoulutukseen ja 11 % osallistui 1-4 opintoviikon koulutukseen, loput yli viiden. Olennaista tässä kuitenkin on se, missä määrin opettajat haluavat ja voivat osallistua näihin tilaisuuksiin Erojen taustalla saattaa olla opetuksen järjestäjien erilaiset resurssit sekä kurssitarjonnan etäisyydet toimipaikasta. Tätä selittävät myös tulokset, joiden mukaan kaupunkimaisten kuntien opettajat olivat osallistuneet täydennyskoulutukseen selvästi eniten ja Lapin läänin opettajat selvästi muita vähemmän. Mielenkiintoista oli myös se, että erillisloukkien opettajat osallistuivat enemmän kuin yhdysluokkien opettajat. Ero täydennyskoulutusohjelmissä tältä osin oli tilastollisesti melkein merkitsevä ( $p = 0.011$ ). (Korkeakoski 2001, 154–155; 181–182.)

Opettajista peräti 53 % on sitä mieltä, että opettajien täydennyskoulutus on tällä hetkellä riittämätöntä, mikä voi tarkoittaa sitä, että se ei palvele yksilöllisiä tarpeita tai että taloudellisista syistä heillä ei ole mahdollisuuksia osallistua (Korkeakoski 2001, 155). Tällä hetkellä ongelmat liittyvätkin täydennyskoulutuksen asemaan ja merkitykseen opettajien ammattitaidon kehittämisessä. Täydennyskoulutukseen tulisi kaikkilla opettajilla olla sekä oikeus että velvollisuus. Työnantajan tulee kohdentaa siihen riittävä ajallinen ja taloudellinen resursointi, mutta myös opettajilla itsellään tulisi olla halua kehittyä työssään. (Luukkainen 2000, 258.)

#### 4.3.2.2 Täydennyskoulutuksen vaikuttavuus

Täydennyskoulutuksen vaikuttavuus pohjautuu paljolti siihen, että opettajat hakeutuvat oman ammatillisen kasvun ja koulun kehittämistyön kannalta olennaiseen koulutukseen. Omien kehitystarpeiden hahmottaminen ja niiden liittäminen koulun tavoitteisiin ja

toiminnan painopistealueisiin edellyttävät kuitenkin suurta muutosta opettajien perinteiseen kouluttautumisajatteluun. (Kohonen 2000, 36–37.) Yhtä lailla tarvittaisiin opetushenkilöstön ammattitaidon jatkuvan uudistamisen takaava järjestelmä, sillä varsinkin nykyinen VESO -malli saa kritiikkiä osakseen huonosti organisoituna, pakkolähtöisenä ja lyhytjänteisenä toimintana. Sitä tukeva tai täydentävä järjestelmä saattaisi vähentää myös niitä huomattavia eroja, jotka syntyvät tyytymällä vain opettajien vapaaehtoiseen kouluttautumiseen. (Korkeakoski 2001, 156–157.)

Täydennyskoulutus tulisi myös kytkeä nykyistä selkeämmin opettajien peruskoulutukseen, jolloin se voitaisiin hahmottaa paremmin elinikäisen oppimisen resurssina osana henkilökohtaista urakehitystä (Luukkainen 2000, 245; Välijärvi, 2000, 165). Opetusministeri Maija Rask (2001) ehdottaakin täydennyskoulutuksen kehittämistä opettajien peruskoulutuksen jatkumoksi, minkä avulla voitaisiin juuri huolehtia tehokkaammin jokaisen opettajan ammatillisesta kehitymisestä koko työelämän ajan. Kysymykseksi nousee kuitenkin se, että miten nivoa täydennyskoulutus osaksi jatkumoa, jonka tavoitteena on yhtäältä opettajan ammatillisen perusosaamisen järjestelmällinen kehittäminen ja toisaalta opettajan omien vahvuuksien ja erityisosaamisen vahvistaminen koulutyön tuottamaa kokemusta työstämällä?

Ratkaisuna tähän saattaisi olla se, että kouluttautumisen lähtökohtana olisi yksilön oma henkilökohtainen kehityssuunnitelma, jonka sisällöstä ja toteutuksesta sovittaisiin yhdessä esimerkiksi rehtorin kanssa ja johon opettaja saisi työnantajalta riittävästi taloudellista tukea. Tällöin kouluttautumisen vaikuttavuus lisääntyisi ja se pystyttäisiin paremmin koordinoimaan myös oppilaitoksen kehittämistä tukevaksi. (Välijärvi 2000, 166.) Täydennyskoulutuksen järjestämisessä tulisi myös pyrkiä enemmän työparien, tiimien ja kokonaisten opettajakuntien kouluttamiseen vaikuttavuuden lisäämiseksi, sillä yhteisöllisyys tukee jokaisen yksilön kehittymistä. Yhteistoiminnallisuutta korostetaan koulun jokapäiväisessä toiminnassa, niin miksei koulutus olisi myös ajan tasalla? (Luukkainen 2000, 240–241.)

Parhaimmillaan täydennyskoulutuksen vaikuttavuus näkyy uudistavana ja innostavana työotteena oppilaitosyhteisössä. Tämän pohjalta opetushallitus on asettanut täydennyskoulutuksen tavoitteeksi sen, että koulutukseen osallistuisi useampia henkilöitä samasta työyhteisöstä ja että useasta oppilaitoksesta voitaisiin muodostaa yhteistyöverkkoja. Tällaisen toiminnan avulla pystyttäisiin tukemaan koulutuksesta saatujen tietojen ja taitojen toteutumista jokapäiväisessä työssä. (Vännilä 2001, 20–21.) Esimerkiksi Laurialan (1997) tutkimuksessa opettajien perus- ja

täydennyskoulutuksessa osallistuminen uudistusta toteuttavien yhteisöjen toimintaan kokeneempien kollegoiden ohjauksessa tarjosi koulutukseen osallistuville opettajille mahdollisuuden havainnoida, toimia, kysellä ja saada perusteluja luokkatoiminnalle. Osallistuneet opettajat kokivat tällaisen koulutuksen auttaneen heitä ajattelunsa ja käytänteidensä uudistamisessa eniten (Lauriala 1998, 58–63).

Täydennyskoulutuksen merkitystä ammatillisessa uudistumisessa ei voi vähätellä, mikä tulee ilmi arviointitutkimuksessa, jossa tarkastellaan opetushallituksen vuosina 1996 ja 1997 rahoittaman täydennyskoulutuksen tuloksellisuutta ja vaikuttavuutta. Koulutuksen vaikuttavuuden yleisarvio oli myönteinen, sillä vain alle 10 % vastaajista oli sitä, mieltä, ettei koulutuksesta ollut paljoakaan hyötyä. 71,5 % opettajista katsoi, että koulutus antoi melko paljon, paljon tai erittäin paljon valmiuksia opetuksen kehittämiseen omassa koulussa tai kunnassa ja lisäksi melkein kaksi kolmasosaa (62,2 %) oli sitä, mieltä, että opetustaito vahvistui koulutuksen aikana melko paljon, paljon tai erittäin paljon. (Korkeakoski 1999, 110–114.)

#### 4.3.3 Aika ja koulun rakenteet

Hyväkään perus- tai täydennyskoulutus ei muutu automaattisesti uudistuneiksi käytänteiksi ja toimintakulttuuriksi. Uudistuminen edellyttää määrätietoista omatoimista ammatillista opiskelua, kokeilevaa opetustyötä ja pohdintojen työstämistä opettajatiimeissä. Tästä syystä koulun toimintarakenteet tulisivat olla sellaiset, että opettajien ammatillisille keskusteluille, yhteiselle suunnittelulle ja arvioinnille, opetussuunnitelman kehittämislle sekä omalle kehittämistyölle olisi riittävästi aikaa. Ajan puute onkin opetuksen muuttumisen pahin este, sillä kukaan ei täydellisesti pysty pohtimaan työnsä syvällistä uudistamista kiireisten työpäivien jälkeen. (Kohonen 1999, 62.) Opettajilla olisi ammattitaitoa ja kokemusta runsaasti itsellään, mutta ongelmana on lähinnä ollut se, että osaaminen ei tule riittävästi yhteiseen käyttöön, koska ei ole tarpeeksi tilaisuuksia jakaa kertyneitä kokemuksia kollegojen kanssa (Turunen 2000, 44). Opettajien yhteiset ammatilliset pohdinnat ovat välttämättömiä muutoksien edistymiselle, mutta jos niihin ei löydy aikaa, jää oman työn ja koko koulun uudistaminen helposti pinnalliseksi ja sen päämäärä sirpaloituu (Kohonen 1999, 61–62; Kohonen 2000, 40–41).

Ammatilliseen uudistumiseen tarvittava aika olisi Kohosen ja Kaikkosen (1998, 141) mielestä voitava sisällyttää ainakin osaksi opettajan työpäivään. Opettajien

työn mittaaminen esimerkiksi kokonaistyöajan pohjalta antaisi heille mahdollisuuden kehittää työtään niillä alueilla, jotka ovat nousseet entistä tärkeimmiksi koulun haasteiksi (Kohonen 1999, 62). Yhtä tärkeää on myös muuttaa ja kehittää koulua rakenteellisesti niin, että se kannustaisi opettajia yhteistyöhön ja yhteisten toimintamallien kokeilemiseen ja kehittämiseen. Työolosuhteet tulisi rakentaa niin, että ne tukevat jokaisen ammatillista kehitystä, sillä mm. yhteissuunnittelulle varattu aika, yhteiset opetusjärjestelyt sekä henkilöstön kehittämiskäytännöt vaikuttavat osaltaan opetuksen uudistumiseen (Fullan 1992, 108–109).

#### 4.3.4 Kuntatyönantajan tarjoamat tuen muodot

Työnantajana kunta vastaa koulujen toimintaedellytyksistä. Näitä ovat fyysinen ympäristö (opetus- ja työtilat, rakennukset), aineelliset seikat (oppimateriaalit, työvälineet) ja kasvatustyön resursointi (mm. opetukseen varattu tuntikehys ja oppilashuolto) (Kohonen 2000, 40). Hyvät toimintaedellytykset antavat opettajille mahdollisuuksia oman työn kehittämiseen, sillä silloin työn perusasioihin ei tarvitse uhrata ylimääräisiä voimavaroja. Opetusministeri Maija Rask korostaakin kuntapäätäjien avainasemaa, sillä hän uskoo opettajien tarvitsevan konkreettisia osoituksia siitä, että heidän työtään arvostetaan. Näin tehdäkseen kunnan päätäjien tulisi tarttua opetusalan ongelmiin ja suunnata riittäviä resursseja opetukseen. (Seppälä 2001, 10–12.) Esimerkiksi tärkeää olisi huomioida opettajien työtilojen laatua, sillä ne riittävät yleensä vain sosiaaliseen kanssakäymiseen. Yhteistyön ja luottamuksellisten neuvottelujen onnistumiseksi tarvittaisiin niitä varten rakennettuja asianmukaisia työtiloja ja välineitä. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 137.)

Kasvatusalan keskushallinto on viime vuosina tuonut kouluihin suuria uudistuksia ja uusia teemoja varsin nopeassa tahdissa. Tästä syystä kouluissa tarvitaan ulkoisten pakotteiden ja lisäpaineiden sijasta työrauhaa ja tukea meneillään olevien prosessien toteutukseen ja arviointiin. (Kohonen 2000, 41.) Koulut eivät saisi jäädä yksin, vaan paikallisen keskusjohdon tulisi seurata uudistumista tiiviisti, kartoittaa kentän tarpeita ja antaa koulutuksellista tukea, sillä ulkoisen tuen tarve on opettajayhteisöille välttämätöntä koulujen itseohjautuvuudesta huolimatta (Syrjäläinen 1995, 112).

Kunnilta odotetaan tulevaisuudessa yhä enemmän myös panostusta opettajien yksilöllisen ja koko kouluyhteisön kehittämistoiminnan tukemiseen.

Tukeminen on muodosta riippumatta aina selvä signaali siitä, että työnantaja odottaa opettajilta oman toiminnan ja yhteisön kehittämistä. Koulutukseen osoitettujen voimavarojen leikkaukset, riittämättömästi resursoitu täydennyskoulutus ja puutteellinen tuki koulujen kehittämiseksi ovat antaneet päinvastaisen merkin halutusta toiminnasta. (Väljärvi 2000, 83.) Tukemisen keinoja ovat esimerkiksi koulujen ohjaaminen keskinäiseen verkottumiseen ja rakentavaan yhteistyöhön kilpailuttamisen sijaan (Kohonen & Kaikkonen 1998, 133). Yhtä tärkeää on kuntatyönantajan ja koulujen tiivis yhteistyö, sillä opettajien mielipiteiden kuulemisella voidaan tukea heidän päivittäistä toimintaansa. Opettajien kehittämishalukkuutta voidaan kannustaa eri tavoin, esimerkiksi stipendien, opintomatkojen, palkkaluokan korotuksien, kannustavan palkkausjärjestelmän tai sijaisen käyttöoikeuden avulla. (Jokinen 2000, 83; Luukkainen 2000, 256.)

Tämän päivän yhteiskunnassa olisi myös luotava opettajille mahdollisuuksia työskennellä joustavasti koulutuksen eri sektoreilla, jotta erityisosaaminen voitaisiin hyödyntää mahdollisimman tehokkaasti. Toimenkuvaan liittyvien uusien ratkaisujen kehittäminen on työnantajan ja opettajien käsissä, sillä niiden toteuttamisessa on kysymys vain luovuudesta ja uskalluksesta uuteen. (Luukkainen 2000, 256.) Esimerkiksi työkierto ja tehtävien kierrätys on tunnettu yhtenä merkittävänä kehittämiskeinona, sillä liikkuminen työstä ja tehtävästä toiseen edustaa osaamisen ja asiantuntijuuden merkittävää laajentumista. Kaikkien osapuolien syvällisen oppimisen tueksi tarvitaan kuitenkin sellaista opiskelua, jonka avulla kokemuksen laajentuminen voidaan kytkeä relevantteihin tietorakenteisiin. Tästä syystä esimieheltä vaaditaan aikamoista tietotaitoa siitä, miten yhdistää erilaiset formaalin ja informaalin oppimisen muodot parhaalla mahdollisella tavalla. (Vaherva 1999, 99–100.)



## 5 TUTKIMUKSEN KÄYTÄNNÖN TOTEUTUS

### 5.1 Aineistonhankintamenetelmä

Pro gradu -tutkielmaan käytettävissä olevien resurssien puitteissa tuntui haastattelu parhaimmalta ja perustelluimmalta menetelmältä kerätä aineistoa. Haastattelun avulla pystytään saamaan syvällisempää ja laadullisempaa tietoa opettajien käsityksistä ammatillisen uudistumisen esteistä ja mahdollisuuksista kuin taas esimerkiksi käyttämällä kyselylomaketta. Haastattelun valinta aineiston keruumenetelmäksi on siis perusteltavissa tutkimuksen tehtävän kannalta. Teemahaastattelu tuo hyvin tutkittavien ”ääneen kuuluviin”, sillä se ottaa huomioon ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioille antamat merkitykset (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 195–196).

Diskurssianalyttisessä tutkimushaastattelussa ei ole mielekästä käyttää haastattelutekniikka, jossa pyritään saamaan yhtenäisiä vastauksia yksittäisiin kysymyksiin, vaan sen sijaan tavoitteena on tekniikka, joka sallii maksimaalisen vaihtelun ja monipuolisuuden (Hirsjärvi & Hurme 2000, 155). Tästä syystä valitsin haastattelun muodoksi avoimen teemahaastattelun, joka mahdollistaa vapaamuotoisen keskustelun ja tuo siten parhaiten esiin opettajien todellisia käsityksiä ja ajatuksia. Tällaisessa haastattelussa ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa, mikä antaa mahdollisuuden suunnata tiedonhankintaa haastattelutilanteessa. Tämän ansiosta pystyin saamaan tutkimusongelman kannalta oleellimmän tiedon, mikä taas auttoi myöhemmin ymmärtämään syvällisesti vastausten taustalla olevia tulkinnallisia merkityksiä, joita opettajat omasivat tämän asian yhteydessä. (Eskola & Suoranta 1998, 86; Hirsjärvi & Hurme 2000, 34.)

Haastattelua varten laadin yleisen aihepiiriluettelon, jonka avulla haastattelut tehtiin. Teema-alueet valitsin siten, että ne edustivat mahdollisimman kattavasti tutkittavaa ilmiötä koskevien teoreettisten pääkäsitteiden alaluokkia (ks. Liite 1) (Hirsjärvi & Hurme 2000, 66–67). Eri teema-alueisiin lisäsin myös esimerkkikysymyksiä varmistaakseni rikkaan aineiston saannin. Esihaastattelun avulla testasin tätä haastattelurunkoa, aihepiirien järjestystä ja hypoteettisten kysymysten muotoiluja. Esihaastateltavana oli yksi kauhajokelainen perusjoukkoon kuuluva opettaja, joka ei kuitenkaan kuulunut varsinaiseen tutkimusjoukkoon.

Esihaastateltavaksi riitti yksi, koska muutoksia haastattelurunkoon ei tarvinnut paljoakaan tehdä. Johdonmukaisuutta jouduin jonkin verran tarkistamaan, mutta suurin hyöty esihaastattelusta oli haastattelutilanteen läpikäyminen, joka antoi varmuutta niin, että varsinaiset haastattelut sujuivat heti hyvin.

Varsinaisissa haastatteluissa käytiin läpi kaikki aihealueet, mutta järjestys saattoi vaihdella. Variaatioiden esille tulon varmistumiseksi pyrin antamaan haastateltaville mahdollisimman paljon vapautta puhua aihealueista. Tällöin jokin osa-alue saattoi painottua sen mukaan, miten haastateltava kiinnittyi aiheeseen, mutta tärkeintä oli se, että näin haastateltavien omien kuvauksien esiin tulemiselle jäi riittävästi aikaa. Haastattelun luonne vaihteli kuitenkin opettajakohtaisesti, sillä jotkut opettajat kuvailivat ja analysoivat tarkasti ja oma-aloitteisesti omaa toimintaansa ja käsityksiään, kun taas toiset tarvitsivat avukseen yksityiskohtaisempia tema-alueisiin liittyviä kysymyksiä.

## 5.2 Tutkimukseen osallistuneet koulut ja opettajat

Kvalitatiivisesti suuntautuneessa tutkimuksessa tilastollisten yleistysten sijaan pyritään ymmärtämään jotakin tapahtumaa syvällisemmin, jolloin jo muutamaa henkilöä haastattelemalla voidaan saada merkittävää tietoa. Lisäksi laadullisissa tutkimuksissa kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti, mutta haastateltavien tulee kuitenkin olla tutkimustehtävän kannalta edustavat ja heidän valinta ei saa olla harhainen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 58–60.) Tämän tutkimuksen haastatteluun valitut yhdeksän luokanopettajaa muodostavat kahden koulun opettajayhteisöt. Kauhajoella on yhteensä 15 koulua (1.-6. luokat), joista kuusi sijaitsee keskusta-alueella (opettajia 37) ja yhdeksän haja-asutusalueella (opettajia 25). Tutkimukseen osallistuneista kouluista toinen sijaitsee keskusta-alueella ja toinen haja-asutusalueella, joten ne edustavat sijaintinsa ja kokonsa perusteella keskimääräisesti tutkimuksen perusjoukkoa. Tutkimuksen tuloksien avulla voidaan siten saada sovellettavaa tietoa tutkimuksen ulkopuolellekin jätetyille kouluille ja niiden toiminnan kehittämiseksi. Nämä koulut valittiin myös siksi, että niissä opettajat ovat aktiivisesti pyrkineet kehittämään koulunsa toimintaa, joten tutkimustehtävän kannalta niistä oli saatavissa oleellisinta tietoa. Tutkimalla näiden koulujen opettajien käsityksiä oli mahdollista saada kattava kokonaiskuvan siitä, miten opettajan ammatillinen uudistuminen mahdollistuu ja millaisia rajoitteita siinä kenties ilmenee.

Syy siihen, miksi tutkimuskohteena on kahden koulun kaikki opettajat eikä opettajia tasaisesti kaikista kouluista on se, että koulun kaikkien opettajien näkemysten avulla saadaan esiin ne monet merkitykset niistä edellytyksistä ja ongelmista, joita esimerkiksi työyhteisössä vallitsee. Jokainen työntekijä luonnollisesti muodostaa oman yksilöllisensä käsityksen työstään ja työpaikastaan johtuen yksilöiden erilaisista kulttuurisista, sosiaalisista ja psykologisista tekijöistä. Työpaikan todellisuus ei siis ole yksi ja sama kaikille, vaan se ilmenee eri tavoin eri yksilöille. Näillä yksilöille muodostuneilla näkökulmilla ja viitekehyksillä on keskeinen osa ammatillisen uudistumisen oppimisprosessissa, joten yksittäisen opettajan kuvaukset olisivat antaneet liian yksipuolisen kuvan kulttuurisista edellytyksistä. Yhtä lailla koska tämän tutkimuksen perusoletuksena on opettajan oppimisen sosiaalinen ja kulttuurinen ulottuvuus, niin on myös perusteltua ottaa haastateltavaksi kaikki opettajayhteisön jäsenet, jotta päästäisiin selville siitä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, jota tutkimuskohteena olevilla kouluilla esiintyy. Opettajan kasvua tarkastellaan siis sekä opettajan että yhteisön välisenä vuorovaikutuksena, sillä oppimista ja ammatillista kasvua ei voikaan ymmärtää tarkastelemalla vain havaittavissa olevaa käyttäytymistä ja yksilön sisäisiä mentaalaisia prosesseja (Ruohotie 2000b, 3).

### 5.3 Aineiston analysointi ja tulkinta

Tutkimuksen empiirinen materiaali on kerätty toukokuussa 2001. Haastattelut suoritettiin opettajien valitsemana aikana joko heidän omissa luokissaan tai muissa koulun tiloissa. Haastattelujen pituudet vaihtelivat 45 minuutin sekä yhden tunnin ja 30 minuutin välillä. Haastattelujen jälkeen aloitin välittömästi haastatteluaineiston litteroinnin, sillä aineiston laatu paranee, jos haastattelu litteroidaan niin nopeasti kuin mahdollista (Hirsjärvi & Hurme 2000, 184–185). Litteroinnin tuloksena tietokoneella kirjoitettua aineistoa kertyi 105 liuskaa. En purkanut aineistoa pikkutarkasti esimerkiksi taukoja, huokauksia ja äänenpainoja myöten, kuten keskusteluanalyysiä käyttävät tutkijat tekevät, sillä käytettäessä diskurssianalyysiä ei tarkkaan ja yksityiskohtaiseen litterointiin ole välttämättä tarvetta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 140–141).

Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 155) mukaan teemahaastattelulla kerätty aineisto soveltuu hyvin analysoitavaksi diskurssianalyysin keinoin, sillä onhan tällä tavoin kerätylle aineistolle ominaista, että haastateltavat ovat tuottaneet runsaasti puhetta. Seuraavaksi pyrin selvittämään diskurssianalyysin valinnan perusteluita tämän

tutkimuksen analyysin lähtökohdiksi käsittelemällä diskurssianalyysin ydinajatuksia ja niiden soveltuvuutta tähän tutkimukseen.

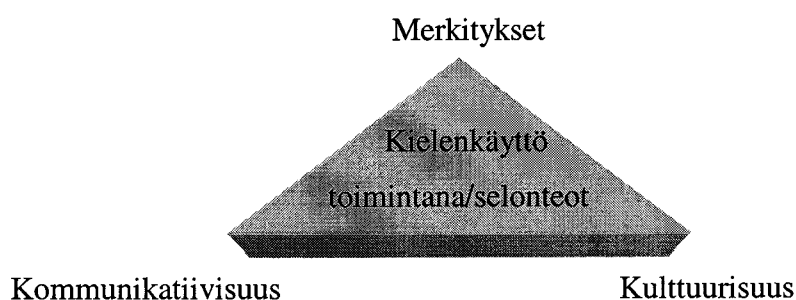
### 5.3.1 Tutkimustyyppinä diskurssianalyysi

Tämän tutkimuksen metodologiset lähtökohdat pohjautuvat sosiaaliseen konstruktionismiin. Se tulee ilmi siinä, että diskurssianalyttisessä tutkimuksessa kielen käyttöä ei tarkastella todellisuuden kuvaajana vaan sen rakentajana. (Jokinen 1999, 39.) Monissa diskurssianalyysia käsittelevissä kirjoituksissa (mm. Eskola 1991, Suoninen 1997) todetaan, ettei diskurssianalyysia ole mielekästä luonnehtia kovin selkeärajaiseksi tutkimusmenetelmäksi vaan pikemmin väljäksi teoreettiseksi viitekehyyksi. Tämän viitekehyyksen nähdään rakentuvan seuraavista lähtökohtaoletuksista:

- Oletus kielen käytön sosiaalista todellisuutta rakentavasta luonteesta.
- Oletus useiden rinnakkaisten ja keskenään kilpailevien merkityssystemien olemassaolosta.
- Oletus merkityksellisen toiminnan kontekstisidonnaisuudesta.
- Oletus toimijoiden kiinnittymisestä merkityssystemeihin.
- Oletus kielen käytön seurauksia tuottavasta luonteesta.

Tutkimuksen tutkimusongelmasta ja -asetelmasta riippuu pitkälti se, kuinka merkittävässä roolissa kukin näistä lähtökohdista on. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 17–18.)

Diskurssianalyttisen tutkimuksen ydin voidaan hahmottaa kolmiona, jonka kärkinä ovat merkitykset, kommunikatiivisuus ja kulttuurisuus (ks. Kuvio 8).



KUVIO 8. Diskurssianalyttisen tutkimuksen ydin (Jokinen & Juhila 1999, 55).

Niinpä diskurssianalyysissä ollaan kiinnostuneita kulttuurisista merkityksistä ja yhteisen sosiaalisen todellisuuden rakentumisesta. Ja lähtökohtana on

se, että kulttuuriset merkitykset ovat sitoutuneita ihmisten väliseen kanssakäymiseen, sillä merkitykset rakentuvat, pysyvät yllä ja muuntuvat vain ihmisten keskinäisessä toiminnassa. (Jokinen & Juhila 1999, 54–55.)

### 5.3.1.1 Kielen käyttö sosiaalisen todellisuuden rakentajana

Diskurssianalyysi on kielenkäytön ja muun merkitysvälitteisen toiminnan tutkimusta, jossa analysoidaan yksityiskohtaisesti sitä, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa käytännöissä (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 9–10). Kielen käyttö on käytäntö, joka ei ainoastaan kuvaa maailmaa vaan se samalla merkityksellistää, järjestää ja rakentaa, uusintaa ja muuntaa sitä sosiaalista todellisuutta, jossa elämme. Diskurssianalyysin perusajatus onkin se, että kieli ei ole sosiaalisen todellisuuden neutraali heijastaja, vaan kieli on sosiaalisen todellisuuden tuote samalla kun se itse tuottaa tätä todellisuutta. Kielen käyttö ja muu todellisuus ovat siten erottamattomasti yhteen kietoutuneita. Käyttäessämme kieltä me siis merkityksellistämme puhumisen kohteet. (Eskola & Suoranta 1998, 141; Jokinen ym. 1993, 18.) Todellisuus ei muodostu kuitenkaan pelkistä merkityksistä, mutta emme voi tarkastella asioita tai esineitä ilman niiden merkityksellistämistä (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 20).

Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa kieli ei sinänsä ole kiinnostuksen kohde. Kiinnostavaa sen sijaan on mm. juuri se, miten kieltä käytetään erilaisissa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa, mitä sillä kerrotaan ja kuvataan ja mitä sen käyttäminen saa aikaan. (Eskola & Suoranta 1998, 143.) Diskurssianalyttisessä kasvatustieteen tutkimuksessa valitaan tutkimuskohteeksi ne kielelliset prosessit ja niiden tuotokset, joissa ja joiden kautta sosiaalinen todellisuutemme ja kanssakäymisemme rakentuvat (Jokinen 1999, 40–41).

Diskurssianalyysissä ei kielen kuitenkaan katsota paljastavan tutkittavien asenteita ja elämäntilanteita sellaisenaan. Sen sijaan diskurssianalyysissä kiinnostus kohdistuu sen pohtimiseen, miten tutkittavat tekevät ymmärrettäväksi asioita kielenkäytöllään. Lähtökohtaoletuksena on, että samaakin tekoa tai asiantilaa on mahdollista tehdä ymmärrettäväksi monin perustelluin tavoin, joten yhden yksiselitteisen totuuden olettamusta pidetään puutteellisena. Tarkastelun keskiöön nostetaan se, millaiset kuvaukset ja selitykset ovat erilaisissa tilanteissa ymmärrettäviä, ja millaisia seurauksia noilla selityksillä kulloinkin rakennetaan. Käytännön tutkimuksenteon kannalta tämä merkitsee sitä, että teoille ja ilmiöille ei rynnätä

nimeämään syitä, vaan ne tavat, joilla tutkittavat kuvaavat ilmiöitä ja nimeävät niille syitä, otetaan tutkimuskohteeksi. Sosiaalisen todellisuuden rakentumista pyritään selittämään vasta tämän mutkan kautta. (Suoninen 1999, 18.)

Kielen käytön seurauksia tuottava luonne (funktionaalisuus) on siten analyysissä erityisen olennaista, sillä sen avulla päästään selville siitä, mitä kielen käyttäjä milläkin ilmaisullaan kulloinkin tekee ja tulee tuottaneeksi. Kielen käytön monimerkityksellinen luonne aiheuttaa sen, että ei ole olemassa yksiselitteisiä ratkaisuja kielen funktioista. Analyysin tehtävänä on kuitenkin pyrkiä selvittämään näitä toisinaan selkeitä, mutta useimmiten piiloisia ja ristiriitaisia seurauksia. (Jokinen ym. 1993, 42–43.) Kielenkäytöllä voi siis olla monia eri tulkintamahdollisuuksia, mutta tärkeää olisi tarkastella puheen sekä tarkoituksellisia että tarkoituksettomia seurauksia (Hirsjärvi & Hurme 2000, 155).

### 5.3.1.2 Merkityssysteemien kirjo

Toinen diskurssianalyttisen tutkimuksen ulottuvuus on merkitysten ja merkitysten tuottamistapojen analysoiminen. Kieli ei sinänsä sisällä mitään absoluuttisia merkityksiä, vaan merkitykset ovat aina tulkinnan tulosta. Merkityksiä korostavassa tutkimuksessa kysymykset ovat useimmiten mitä -muotoisia ja kiinnostus on ennen kaikkea sisällöissä eli siinä, millaisia merkityksiä ihmiset puheissaan tuottavat. Merkitysten tuottamisen tapojen painottaminen johtaa puolestaan miten -kysymyksiin, kuten miten (millaisia kielellisiä keinoja käyttämällä) ihmiset tuottavat merkityksiä. Käytännössä useimmiten tutkimuksessa kysytään sekä mitä - että miten -kysymyksiä. Kielellisissä käytännöissä merkitykset ja niiden tuottamisen tavat ovatkin aina toisiinsa kietoutuneita. (Jokinen & Juhila 1999, 66.)

Sosiaalinen todellisuus hahmottuu siis moninaisena, erilaisten merkityssysteemien kirjosta. Näitä erilaisia merkityssysteemejä on toisinaan kutsuttu diskursseiksi ja toisinaan tulkintarepertuaareiksi. Ne molemmat voidaan määritellä verrattain eheiksi säännönmukaisten merkityssuhteiden systeemeiksi, jotka rakentuvat sosiaalisessa käytännössä ja samalla rakentavat sosiaalista todellisuutta. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 27). Tässä tutkimuksessa näitä kutsutaan tulkinnallisiksi teemoiksi.

Diskurssianalyttisen tarkastelun kohteeksi ei oteta yksilöä vaan sosiaaliset käytännöt. Tarkastelu kohdentuu tällöin toiminnassa tuotettaviin laajempiin

merkityssysteemeihin, sillä samakin ihminen voi tuottaa monenlaisia, keskenään ristiriitaisia versioita ja versioiden moninaisuus otetaan tutkimuskohteeksi sellaisenaan. Kiinnostusta voidaan kohdistaa myös siihen, miten valtasuhteet tuotetaan sosiaalisissa käytännöissä. Tästä tarkastelusta on erotettavissa kaksi analysoinnin ulottuvuutta: valtasuhteita voidaan tarkastella sekä diskurssien keskinäisenä hierarkkisoitumisena että diskurssien sisäisinä suhteina. Kiinnostus diskurssien keskinäiseen organisoitumiseen ohjaa kiinnittämään huomiota siihen, minkälaiset sosiaalisen todellisuuden jäsenystävät näyttävät dominoivan analysoitavaa aineistoa. Mielenkiinto on kulttuurisissa itsestäänselvyyksissä ja siinä miten joitakin mahdollisuuksia rajataan pois. (Jokinen & Juhila 1993, 75–77.) Valta-analyysi voi kuitenkin tarkentua, kun tarkastelu paikannetaan myös diskurssien sisäisiin valtasuhteisiin. Tällöin tarkastellaan mitä diskurssissa sanotaan tai tehdään, millaiset ovat toimijoiden väliset suhteet diskursseissa ja millaisiin subjektipositioihin ihmiset voivat asemoitua tai tullaan asemoiduksi. (Jokinen & Juhila 1993, 86.)

### 5.3.1.3 Toiminnan kontekstisuus

Diskursseja ja repertuaareja tuotetaan, uusinnetaan ja muunnetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä. Tapahtumatilannetta eli kontekstia pidetään diskursiiviseen maailmaan kuuluvana ominaisuutena, joka rikastuttaa aineiston analyysia. Yleisesti ottaen kontekstin huomioon ottamisella analyysissä tarkoitetaan sitä, että analysoitavaa toimintaa tarkastellaan tietyssä ajassa ja paikassa. Täten kontekstin vaihtuessa myös tekstin merkitys muuttuu. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 29–30.)

Keskeistä merkitysten muotoutumisessa on vuorovaikutuksen kulku. Vuorovaikutuskontekstiksi nimitetään niitä vuorovaikutuksen ominaisuuksia, jotka ovat lausumien kannalta olennaisia. Vuorovaikutuskontekstin huomioon ottaminen on tärkeää erityisesti haastatteluaineistoissa, sillä haastattelijan tekemät kysymykset tulevat analyysin olennaiseksi osaksi. Vuorovaikutuskontekstillä voidaan myös tarkoittaa laajemminkin sitä sosiaalista ja instituutionaalista kontekstia, josta tulkinnan kohteena oleva kielen käyttö on peräisin. Kun kielen käyttö ajatellaan suhteutuvan myös konkreettiseen tapahtumatilanteeseen keskustelun ulkopuolelle, ollaan tällöin kiinnostuneita myös kulttuurisesta kontekstista. Analyysin kannalta tämä tarkoittaa sitä, että aineistosta pyritään etsimään sellaisia seikkoja, joiden tulkinta edellyttää tutkijalta kohteena olevaan ilmiöön liittyvien kulttuuristen tapojen, stereotyyppien tai yleisen

yhteiskunnallisen ilmapiirin tuntemuksen tietoista käyttöä. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 31–33.)

#### 5.3.1.4 Diskurssianalyysi tässä tutkimuksessa

Tässä tutkimuksessa aineistoon kohdistuvat kysymykset ovat mitä -muotoisia, sillä kiinnostus on ennen kaikkea sisällöissä eli siinä, millaisia merkityksiä ammatillisen uudistumisen edellytyksiin liittyvistä tekijöistä opettajat puheissaan tuottavat. Tarkoituksena on siten löytää mahdollisimman kattava erilaisten merkityssysteemien kirjo. Yhtä lailla analyysi painottuu merkitysten tuottamisen tapoihin eli siihen, miten opettajat tuottavat näitä esille tulevia merkityksiä. Tutkimuskohteena ovat siten myös tavat, joilla tutkittavat kuvaavat ilmiöitä ja nimeävät niille syitä.

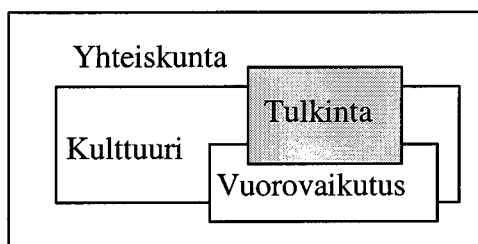
Tässä tutkimuksessa kiinnostus kohdistuu lisäksi diskurssien keskinäiseen organisoitumiseen. Tällöin kiinnitetään huomiota siihen, minkälaiset sosiaalisen todellisuuden jäsenystävät näyttävät dominoivan analysoitavaa aineistoa. Mielenkiinto on siinä, miten useasti ja monessa eri yhteydessä opettajien tuottaman tietyn diskurssin palat toistuvat eli toisin sanoen huomioidaan kulttuurisia itsestäänselvyyksiä. Diskurssianalyttinen tutkimus herättääkin parhaimmillaan huomaamaan näitä arkipäiväisiä itsestäänselvyyksiä, joilla kuitenkin on sosiaalisessa toiminnassa ja tulkinnoissa merkittävä asema. Lisäksi tarkastelu paikannetaan diskurssien sisäisiin valtasuhteisiin, jolloin tarkastellaan mitä diskurssissa sanotaan tai tehdään, millaiset ovat toimijoiden väliset suhteet ja millaisiin asemiin ihmiset laitetaan.

Tutkimuksen analyysi on lähtökohdiltaan osallistujakeskeinen, sillä kiinnostus on enemmän siinä, miten työyhteisön jäsenten näkemykset ammatillisen uudistumisen edellytyksistä muodostuvat, enkä niinkään siinä, miten työyhteisön yhteinen näkemys rakentuu. Kohteena ei kuitenkaan ole yksilö vaan sosiaaliset käytännöt. Analyysiyksikkönä toimii haastateltavien vastaukset kokonaisuudessaan, joten en ole pyrkinyt tarkastelemaan yhden ihmisen koko haastattelua, vaan ennemminkin olen pyrkinyt löytämään koko aineistosta mahdollisimman monenlaisia näkökulmia ja selontekoja. Moninaisuuden ohella tarkastellaan sitä, mitkä selonteot nousevat merkittävään rooliin, miten niitä selitellään ja perustellaan. Tutkimus ei myöskään pyri vertailemaan kahden koulun opettajien selontekoja keskenään, vaan tarkoituksena on pyrkiä määrittämään koko aineistosta niitä tekijöitä ja prosesseja, jotka



näyttäisivät edistävän opettajien ammatillista uudistumista ja jotka näyttäisivät olevan sitä karakterisoivia ehtoja ja periaatteita.

Jotta kieltä osattaisiin tulkita tarkoituksenomaisella tavalla, tulee tietoa olla siitä kontekstista, jossa kieli tuotetaan. En ole tutkimuksessani kuitenkaan selittämässä sitä, millainen vuorovaikutus- tai kulttuurinen konteksti tutkimukseen osallistuvilla kouluilla on, vaan tulkinnan kohteena on enemmän se kulttuurinen dynamiikka, joka luo edellytyksiä ja reunaehtoja opettajien uudistumiseen ja kasvuun. Tutkimuksessani olen korostanut opettajien ammatilliseen kasvuun liittyvää kulttuurista kontekstia, mutta yhtä lailla voidaan nähdä, että yhteiskunnalliset tekijät vaikuttavat merkittävästi opettajien ammatilliseen uudistumiseen ja yksilön kehittymiseen. Jotkut opettajat tulkitsivatkin omaa ammatillista kasvuaan laajassa yhteiskunnallis-eettisessä kontekstissa kun taas toiset liikkuivat melko suppealla kulttuurisella alueella. Tästä syystä tulkinta muodostuu eri kontekstien leikkauspisteessä (Ks. Kuvio 9)



KUVIO 9. Eri konteksteja voidaan tarkastella tulkinnan leikkauspisteenä (Willman 2001, 75).

Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella tuotettua tekstiä tässä kontekstisessa kokonaisuudessa. Se millä tavalla eri kontekstit tulkinnassa korostuvat tai esiintyvät riippuu siitä, miten niihin teksteissä viitataan.

### 5.3.2 Analyysin eteneminen

Siihen, miten diskurssien analyysi tehdään, ei ole mitään valmista kaavaa tai etenemistapaa. Pääpiirteissään analyysi on aineistolähtöistä eli aineistosta pyritään etsimään olennaisia piirteitä, joista laaditaan kuvauksia tarkasteltavaksi aiempiin tutkimuksiin ja teoreettisiin näkökulmiin suhteutettuna. Analyysi voi olla myös hyvin yksityiskohtaista varsinkin jos keskitytään tulkintarepertuaarien identifioimiseen aineistosta (mitä -kysymykset). Tällöin tutkija etsii tekstistä samansukuisia kielikuvia ja puhetapoja, eroja ja yhtäläisyyksiä sekä huomioi myös poikkeustapauksia. Samaten

pyritään tarkastelemaan mikä funktio puheella voisi olla. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 155.) Analyysityössä voidaan lähestyä monilla eri tavoilla sitä, miten aineistosta tunnistettuja diskursseja tuotetaan. Näistä tavoista Jokinen ja Juhila (1993, 89–95) nostavat esiin yksinkertaistamisen, useampien ihmisten käsityksiin viittaamisen ja kulttuurisiin konventioihin vetoamisen.

Tutkimusaineiston analysointia on edeltänyt perehtyminen opettajien ammatillista kasvua kuvaavaan kirjallisuuteen. Tämän kautta olen hahmottanut työni tulkinnallisen viitekehyksen, jonka avulla rakennetaan kuvaa opettajien jäsentämästä todellisuudesta. Varsinaisen analyysin aloitin etsimällä moneen kertaan tapahtuvan huolellisen aineistoluennan avulla sisällöllisesti kuvaavia aineistokohtia tarkemman analyysin kohteeksi, koska haastatteluaineistoa kertyi melko paljon. Tämän jälkeen pyrin hahmottamaan niitä esiin nousevia yleisiä piirteitä ja ilmauksia sekä eroja ja yhtäläisyyksiä, jotka olivat leimallisia opettajien puheille ammatillisesta uudistumisesta. Tavoitteena oli siis löytää ne tulkinnalliset viittauskontekstit, joista käsin opettajat puhuvat. Samalla valitsin myös ne haastattelukatkelmat, jotka kuvaavat niitä variaatioita, joiden kautta puolestaan opettajien käsitykset rakentuvat. Haastatteluaineistosta tehdyt poiminnat ovat siten valikoituneet selitysvoimaisuutensa ja kuvaavuutensa takia. Tutkimuksen loppuvaiheessa olen varmistanut tehtyjen valintojen osuvuuden lukemalla koko haastatteluaineiston läpi ja vertaamalla sitä analyysistäni muodostuneeseen kuvaan. Samalla varmistin tulkintaani, joka tiivistyy analyysin lopuksi eri palasista muodostamaani kokonaisuuteen, jolla voidaan kuvata tutkimuksen kohdetta ja sen rakentumista. Tulkinnan luotettavuuden lisäämiseksi yksi haastateltava on lukenut analysoinnin tulokset ja tarkastellut johtopäätöksien laadukkuutta.

## 5.4 Tutkimuksen luotettavuus

### 5.4.1 Laadullisen tutkimusmenetelmän luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden arviointiin liittyvät käsitteet ovat validius ja reliaabelius. Reliaabelius tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta eli mittauksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Validius puolestaan tarkoittaa tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata. (Hirsjärvi ym. 2000, 213.) Perinteisesti ymmärrettyinä validius ja reliaabelius eivät sellaisenaan sovellu kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden perusteiksi (Eskola & Suoranta 1998, 212). Kuitenkin

kaiken tutkimuksen luotettavuutta tulisi jollakin tavoin arvioida, vaikka mainittuja termejä ei haluttaisikaan käyttää.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti eli sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksen keskeinen tutkimusväline. Vaikka kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään siis siihen, että se paljastaisi tutkittavien käsityksiä ja heidän maailmaansa niin hyvin kuin mahdollista, tulee tämä kuitenkin tapahtua tietoisena siitä, että tutkija vaikuttaa saatavaan tietoon jo tietojen keruuvaiheessa ja että kyse on tutkijan tulkinnoista ja hänen käsitteistöstään, johon tutkittavien käsityksiä yritetään sovittaa. (Patton 1990, 472.) Tutkimuksen pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on siten tutkijan tarkka ja yksityiskohtainen selostus tutkimuksen toteuttamisesta. Tämä tarkkuus koskee tutkimuksen kaikkia vaiheita. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189; Hirsjärvi ym. 2000, 214–215.)

Haastatteluun katsotaan sisältyvän monia virhelähteitä, jotka aiheutuvat niin haastattelijasta kuin haastateltavasta ja itse tilanteesta kokonaisuutena. Luotettavuutta voidaan kuitenkin lisätä monella eri tavalla aineiston keräämisen ja tulosten analyysivaiheen välillä. Esimerkiksi huolellisen suunnittelun avulla voidaan laadukkuutta tarkkailla etukäteen niin, että tehdään hyvä ja validi haastattelurunko. Eduksi on myös se, että mietitään ennalta vaihtoehtoisia lisäkysymysten muotoja ja sitä, miten teemoja voidaan syventää. Esihaastattelujen avulla pystytään sitten arvioimaan sitä, että saadaanko haastattelun avulla sitä tietoa, mitä tutkimuksen on oletettu koskevan (validius). (Hirsjärvi & Hurme 2000, 184–185; Hirsjärvi ym. 2000, 193.)

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisäksi arvioida haastatteluaineiston laadun kautta. Laadullisessa tutkimuksessa reliaabelius koskee kuitenkin enemmän tutkijan toimintaa kuin haastateltavien vastauksia. Toiminnasta voidaan esimerkiksi tarkastella sitä, onko kaikki haastateltavat haastateltu, tallenteiden kuuluvuudessa ollut ongelmia, kaikki käytettävissä oleva aineisto otettu huomioon, litterointi noudattanut samoja sääntöjä alusta loppuun ja luokittelu ollut johdonmukaista. Jotta tarkastelu onnistuisi, tutkijan olisi selvästi ja totuudenmukaisesti kerrottava mm. aineiston tuottamisen olosuhteet sekä aineiston analyysin yhteydessä syntyneiden luokittelujen alkujuuret ja luokittelun perusteet. Tulosten tulkintaan pätee sama tarkkuuden vaatimus: olisi kerrottava, millä perusteella tutkija esittää tulkintoja ja mihin hän päätelmänsä perustaa, jotta voidaan arvioida, miten hyvin tulokset heijastavat tutkittavien ajatusmaailmaa. Tässä lukijaa auttaa, jos tutkimusselostetta rikastutetaan suorilla haastatteluotteilla. Tutkijan on siis pystyttävä dokumentoimaan, miten hän on päätenyt

luokittamaan ja kuvaamaan tutkittavien maailmaa juuri niin kuin hän on sen tehnyt. Hänen on pystyttävä perustelemaan menettelynsä uskottavasti, mistä huolimatta toinen tutkija voi silti päätyä erilaiseen tulokseen ilman, että sitä on välttämättä pidettävä tutkimusmenetelmän heikkoutena. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189; Hirsjärvi ym. 2000, 193–194.) Luotettavuuden ongelmana saattaa olla myös se, että tutkittavat saattavat puhua haastattelutilanteessa toisin kuin jossakin toisessa tilanteessa. Tämä tulee ottaa tuloksia tulkitessa huomioon: tulosten yleistämisessä ei pidä liioitella. (Hirsjärvi ym. 2000, 193–194.)

Taulukossa 2 esitän vielä kokoavasti kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden eri dimensiot ja niiden saavuttamiseksi tarvittavia toimenpiteitä.

TAULUKKO 2. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden eri dimensiot ja niiden saavuttamiseksi tarvittavat toimenpiteet Milesia ja Hubermania (1994, 278–280) mukailleen.

Laadun määrite	Määritteen saavuttamisen vaatimukset tutkimuksessa
<b>Vahvistettavuus</b> (confirmability, objectivity) - tutkimuksen tulokset määräytyvät tutkimuskohteen eikä tutkijan johdosta	- tutkimusmetodin- ja menetelmien tarkka ja perusteltu kuvaus - aineiston keräämisen tarkka kuvaus - johtopäätösten kytkeminen esitettyyn aineistoon - analyysipolku on esitetty selvästi ja avoimesti - tutkijasta johtuvien vaikutusten pohdinta on esitetty perusteellisesti
<b>Luotettavuus</b> (reliability, dependability, auditability) - tutkimusprosessi on johdonmukainen ja perusteltu ajallisesti, tutkijan osalta sekä metodisesti	- tutkimuskysymykset ovat selkeät ja asetelma on toimiva - tutkijan rooli ja asema tutkimuskohteessa on kuvattu perusteellisesti - tutkimuksen paradigma ja rakenne ovat selviä - tutkimusongelman kannalta olennaiset aineistonhankkimistavat on hyödynnetty aineistossa - tutkimuksessa käytetään useita tutkijoita tai tutkimusaineiston- ja analyysin tarkistamisessa on mukana muita tutkijoita - koodaamisprosessi on tarkastettu ja siitä ollaan yksimielisiä - aineiston laadukkuus on tarkastettu (esim. puolueellisuus, vilpillisyys jne.)
<b>Sisäinen validius</b> (internal validity, credibility, authenticity) - tutkimuksen löydökset ovat toimivia ja niihin voivat yhtyä sekä tutkitut että tutkimuksen lukijat	- tutkimuksen konteksti on kuvattu tarkoituksenmukaisesti ja riittävästi - lukija tulee tutkijan kanssa samoihin johtopäätöksiin ts. tutkimuksen tulokset ovat ”järkeviä” - tutkimus on selostettu perusteellisesti - kategoriat on perusteltu ja ne on esitetty aineiston perusteella - tutkimuksen kokonaisuus on sisäisesti yhtenäinen - ristiriitaisuudet aineistossa on esitetty ja niiden esiintymistä on riittävästi pohdittu

(jatkuu)

## TAULUKKO 2. (jatkuu)

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tutkimuksen löydöksiä on tarkasteltu kokonaisuuden kannalta monipuolisesti</li> <li>- tutkittavat pitävät tutkimuksen löydöksiä ja johtopäätöksiä tarkkoina ja oikeina</li> <li>- ennako-oletusten ja tulosten välistä suhdetta on pohdittu</li> </ul>
<p><b>Ulkoinen validius</b> (external validity, transferability, fittingness)</p> <p>- tutkimuksella on arvoa varsinaisen tutkimuskohteen ulkopuolella</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tutkimuskohde ja tutkimukseen osallistuneet ihmiset, tutkimusasetelma ja -prosessit on riittävästi esitelty, jotta lukija voi suorittaa yleistämisen</li> <li>- tutkimuksen yleistettävyyden ongelmia on käsitelty</li> <li>- tutkija esittää tulosten siirrettävyyden mahdollisuuksia</li> <li>- tutkimusprosessia on esitetty riittävästi, jotta lukija voi soveltaa ajatuksia omaan kontekstiinsä</li> <li>- löydökset ja syntyneet teoriat ovat yhteneviä tai kytköksissä aiempien teorioiden kanssa</li> <li>- tutkimusprosessin luonne on soveltuva myös muihin tutkimuskohteisiin</li> <li>- tutkimuksessa suositellaan sovellettavia jatkotutkimusaiheita ja -kohteita</li> <li>- tutkimuksen tuloksia on vertailtu aiempien tutkimusten tuloksiin</li> </ul>
<p><b>Hyödynnettävyys</b> (utilization, application, action orientation)</p> <p>- tutkimuksessa saatuja tuloksia voidaan käytännössä soveltaa ja siten tutkimuksesta on käytännön hyötyä</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tutkimuksen tulokset ja johtopäätökset on esitetty selvästi ja tarkoituksenmukaisesti mahdollisia käyttäjiä ajatellen</li> <li>- tutkimus saa lukijan luomaan omia hypoteeseja ja pohtimaan tutkimuksen ilmiöiden ilmenemistä omassa kontekstissään</li> <li>- tutkimus antaa lukijalle ideoita ja ehdotuksia käytännön toimintaan</li> <li>- tutkimus antaa aihetta käytännön toimenpiteisiin</li> <li>- tutkimusten tulosten arvoperusta ja eettisyyttä pohditaan implisiittisesti</li> </ul>

## 5.4.2 Diskurssianalyysin luotettavuuden arviointi

Diskurssianalyysin lähtökohtahan on se, että tutkimusraportin kieli ei koskaan kuvaa käytännössä tapahtunutta toimintaa sellaisena kuin se todella on tapahtunut. Ei ole myöskään yhtä oikeaa tapaa tulkita tutkittavaa aineistoa, minkä vuoksi tutkimusaineiston luotettavuuden tarkastelu perustuu siihen, miten hyvin tutkija pystyy perustelemaan tekemänsä valinnat ja miten tutkimuksesta muodostuu johdonmukainen kokonaisuus. (Eskola & Suoranta 1998, 222.)

Potter ja Wetherell (1987, 169–172) esittävät neljä erilaista keinoa varmistaa diskursiivisen tutkimuksen luotettavuus: koherenssi, osallistujien orientaatio, uudet ongelmat ja hedelmällisyys. Koherenssin avulla arvioidaan tutkimuksen kokonaisuutta, jonka muodostavat tutkijan tekemät teoreettiset, menetelmälliset ja tulkinnalliset valinnat. Koherenssia pystyy luomaan sillä, että tutkija pystyy perustelemaan valintansa ja osoittamaan niiden merkityksen tutkimukselle. Analyysin pätevyyden ehtona ovat myös tutkittavien orientaatiot, eli heidän näkökulmien huomioiminen. Tutkija ei saa unohtaa tutkimuskohdettaan tulkintojensa alle. Diskurssianalyysi johtaa usein uusien ongelmien äärelle, mitä voidaankin pitää

osoituksena onnistuneesta tutkimuksesta. Voidaan puhua myös tutkimuksen hedelmällisyydestä, jolloin puhutaan tutkimuksen tuloksellisuudesta. Tällöin punnitaan se, millaista uutta tietoa tai uusia näkökulmia tehty tutkimus on osoittanut. Tutkimuksen arvoa ja luotettavuutta mitataan siis kyvyllä jäsentää todellisuutta ja luoda siihen uusia näkökulmia.

Tämän tutkimuksen luotettavuuden arviointia vaikeutti juuri se, ettei laadullisen tutkimuksen luotettavuuden osoittamiseksi ole olemassa valmiita mittareita. Raportoidessani tutkimusta olen kuitenkin pyrkinyt tarkasti ja yksityiskohtaisesti selostamaan tutkimuksen toteuttamisen eri vaiheita. Lisäksi olen pyrkinyt korostamaan tutkimuksen luotettavuutta erityisesti esitutkimuksen, tutkimusanalyysin etenemisen kuvailemisen ja tulkintani tarkistamisen avulla. Tietysti myös suorat lainaukset antavat tutkimuksen lukijalle mahdollisuuden tehdä omia johtopäätöksiä tutkimustulosten luotettavuudesta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden lopullinen arviointi jääkin lukijalle.

## 6 OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ AMMATILLISEN UUDISTUMISEN MAHDOLLISUUKSISTA JA ONGELMISTA

Aineistosta nousevat ammatillisen uudistumisen edellytyksiin liittyvät tulkinnalliset teemat ovat muodostuneet sillä periaatteella, mihin viitaten opettajat oman ammattitaidon kehittämisessä puhuvat ja miten he tuottavat ja selittävät näitä esille tulevia merkityksiä. Näistä merkityksistä nousevaa tulkintaa tarkastellaan edellä esitettyä teoreettista tulkintakontekstia vasten, jolloin ne ryhmittyvät itseä, työyhteisöä ja toimintaympäristöä koskeviksi. Nämä osa-alueet muodostavat kuitenkin moniulotteisen kokonaisuuden, joten jaottelua tulee tarkastella joustavana tulkintakehyksenä.

Haastattelulainaukset on esitetty pääasiassa aina tulkinnan ja johtopäätösten jälkeen ja niiden selventämisessä on käytetty seuraavia merkintöjä.:

*Näyte 1 (O1):* Haastattelutekstistä tehty lainaus, joka on numeroitu ja jonka perässä on alkuperää osoittava haastateltavan numero (opettajat 1-9). J-kirjain tarkoittaa johtajan haastattelusta tehtyä lainausta.

*K:* Haastattelijan kysymys.

Haastateltavien anonymiteettia voidaan perustella sillä, että tekstin selittämisen lähtökohtana ei diskurssianalyysissa ole yksilö vaan hänen puheensa kautta avautuvat merkitysmahdollisuudet. Tästä syystä opettajien ikä, sukupuoli ja työkokemus on jätetty mainitsematta näytteen yhteydessä. Tulkinnessa on myös tarvittaessa viitattu haastattelunäytteiden tiettyihin kohtiin, jolloin lainaukset on *kursivoitu* ja tarpeen mukaan on käytetty sulkeita. Sulkeissa ilman kursivointia esiintyvät asiat ovat tutkijan omia huomautuksia.

## 6.1 Opettajaa itseä koskevat edellytykset – *sitoutuminen*

### 6.1.1 Omien kehittämistarpeiden tiedostaminen ja niiden kehittämiseen sitoutuminen

Opettajaan itseän kohdistuvista ammatillisen uudistumisen edellytyksistä korostettiin erityisesti opettajan omaa motivaatiota ja halua edistää ammatillista kasvuaan itseohjautuvasti. Myönteinen asennoituminen ja sitoutuminen oman asiantuntijuuden jatkuvaan kehittämiseen nähdään erityisenä edellytyksenä elinikäisen oppimisen takaamiseksi.

Näyte 1 (O4): Joo-o ett pakkohan sitä on kehittää. Varsinkin näin vastavalmistuneena emmä näe sillä tavalla niinkun, että ois se yks tyylä mahdollista pitää tai jota mä pitäisin sitä sitte, se olis sitä seuraavat neljäkymmentä vuotta.

Sen katsotaan kuuluvan itsestään selvästi jokaisen opettajan velvollisuuksiin tämän päivän opetustyössä, mikä tulee esiin juuri ajan haasteiden korostamisena (*opettajan rooli on muuttunut niin paljo*). Opettajan tulee täyttää ammattirooliin kohdistuvat odotukset, joihin katostaan kuuluvan nimenomaan sitoutuminen oman ammattitaidon kehittämiseen ja uuden oppimiseen ajan haasteiden mukaan. Merkittävää oman sitoutumisen kannalta on se, että nähdäänkö nämä haasteet oppimisen kohteina (*tilanteet opettaa opettajaa, haluaa itte kehittää, tulis se ammattitaito*) vai voittamattomina rasitteina (yksilön suuntautuneisuus).

Näyte 2 (O1): Tää opettajan rooli on niin viime vuosina muuttunu niin paljo että siinä täytyy kehittää ja muuttua. Opettajalla on niin paljo nykypäivänä muutakin kuin se opettaminen että ja toki ne joka päivä ne asiat opettaa myös opettajaa ne tilanteet, että ne tilanteet opettaa paljo myös opettajaa että ja siinä niinku haluaa tietysti itte kehittää ja tulis se ammattitaito, että osais antaa tarpeeksi ajoissa sitä apua sille lapselle...kyllähän nää tilanteet on toki opettanu siinä asiassa on kehittyny.

Ajan haasteet koetaan myös niin vaativina, että opettajan oman sitoutumisen vaatimuksen ohella tuodaan esiin opettajien voimavarojen rajallisuus. Vaikka

korostetaan opettajien omaa vastuuta opetustyön laadun kehittamisestä, samalla sitä ei kuitenkaan vieritetä yksistään opettajan harteille. Pelkkä tahto ja motivaatio uudistumiseen ei aina riitä, vaan opettajat tarvitsevat myös muita edellytyksiä uudistumiseen. Odotukset opettajien sitoutumisesta kehittämiseen koetaan melko vaativiksi ilman muuta tukea (*kaikkea ei pysty repimään omasta päästä*), mitä tässä näytteessä perustellaan velvollisuuden täyttämisen mahdottomuudella. Jos uudistumisen paineet ovat ristiriidassa opettajien käytössä olevien mahdollisuuksien ja keinojen kanssa, voi se näkyä hallinnan tunteen puuttumisena ja sitä kautta myös uupumisena (*siinä tulee burnoutti*).

Näyte 3 (O9J): Kyllä se on mun mielestä sillä lailla hirveen tärkeää...ett niinku jos koulu on elämää varten niin niin silloinhan se tarkoittaa sitä, että koulu on koko ajan ajassa mukana eli koulu pysyy siinä ajassa mukana mitä eletään eikä se niinku jää niinku jälkeen siitä. Mutta tottakai se vaatis niinku opettajilta sitä, ett ne sais koulutusta myös siihen, ettei niitten tartte kaikkia repiä niinku omasta päästään eikä kaikkea pystykkään. Siinä tulee burnoutti kyllä, jos kaikkeen ei pysty, eikä tarvikkaan, että siinä on se kriittinen suhtautuminen kuitenkin siihen uuteen.

Ristiriitaa on luomassa myös se, että opettajat kokevat jatkuvasti työssään sellaisia asioita, joihin he eivät koulutuksessaan ole saaneet tietoa (*ei niillä tieroolla enää pitkälle pötkitä*). Tästä syystä opettajat tuovat voimakkaasti esiin jatkuvan täydennyskoulutuksen ohella työssäoppimisen tärkeää merkitystä ammatilliselle kasvulle, minkä vuoksi korostetaan sitoutumisen tärkeyttä jatkuvaan oppimiseen ja uudistumiseen. Ilman sitä ei opettaja selviydy, sillä työssä tulee vastaan koko ajan sellaisia muutoksia ja ongelmatilanteita, jotka vaativat opettajilta oman ammattitaidon kehittämistä (*ei voi jämähtää, aina tuloo uutta*).

Näyte 4 (O8): Se on aika tärkeä kuitenkin, kun se uudet tuulet puhaltaa ja uudet opetussuunnitelmat niitä koko ajan väsäthän, niin ei niillä tieroolla mitä joskus aikansa on opettajankoulutuksesta saanu niin ei niillä enää pitkälle pötkitä. Että kyllä se on niinku imettävä niitä vaikutteita ja kouluttauduttava koko ajan, ettei se, ei se riitä.

Näyte 5 (O7): Eihän sitä voi jämähtää tähän niinku, että kyllä sitä aina niinkun uutta tuloo, että tottakai sitä muuttuu, että kyllä sitä niinku ihan eri ihminen kun sitä kun on aloottanu ja koko ajan sitähän niinku oppii lisää, tuloo sitä uudistusta...onhan se tärkeää että kehitty eteenpäin, että ei sitä mun mielestä kukaan, ku sieltä okl:stä tuloo niin oo valamis että. Niin onko sitä koskaan valamis? Että ainahan tuloo niinku uutta, että tärkeähän se on.

Sitoutuminen jatkuvaan uuden oppimiseen nähdään tämän aineiston perusteella niin merkittävänä edellytyksenä ammattitaidon ylläpitämiseen, että sitä kuvataan myös jokaisen opettajan luonnollisena ja itsestään selvänä piirteenä (*se on meidän ammattitauti*).

Näyte 6 (O9J): ...ei siinä oikeen varmaan pystykkään pysymään ajan tasalla, jos ei niinku ensinnäkin se ett, on tuntosarvet avoimena, ett niinku koko ajan niinku ajattelee näitä juttuja...aina joka paikassa...kai se kuuluu jotenki tän ammatin näitten ihmisten



sellaseen, jonka on tällä alalla, että aina on niinku, mieltii sitä kuinka mä, onko täällä jotaki semmosta, jota mä voisin hyödyntää. Tai kun näkee jonkun uuden jutun niin on niinku kauheen kiinnostunu siitä, että hei kuinka se toimii. Ja tota se on meidän ammattitauti.

Niinpä ne opettajat, jotka eivät osoita uhrautuvaisuutta ja sitoutuneisuutta oman ammattitaidon kehittämisen eteen, luokitellaan toiseen ”huonompien” opettajien ryhmään.

Näyte 7 (O5J):...siinähan sitä onki kysymystä tarpeeksi – koulutukseen lähteminen, vaikka kuinka on ammattitaitoista ja muuta, mutta mä en tiedä mikä kumma opettajissa on...opettajat ei viitti niinku lähtee minkäänlaiseen koulutukseen ylimääräisellä ajalla. Emmä tiä mikä siinä on.

Sitoutumisen ongelmallisuutta ei pohdita sen kummemmin, vaan opettajat jaetaan sitoutumisen asteen mukaan karkeasti kahteen ryhmään. Sitä mahdollisuutta, että samassa ihmisessä voisi eri aikoina ja eri tilanteissa olla läsnä näitä molempia puolia, ei oteta yleisesti koulun toimintakulttuurissa huomioon. Tästä syystä opettajien tuottamia merkityksiä ja käsityksiä omasta sitoutumisesta seurasi melkein poikkeuksetta itsetodistelua eli haastateltavat pyrkivät selittelemään oman toimintansa syitä ja perusteita. Koska sitoutuminen nähdään ”hyvän” opettajan piirteenä, pyritään selittämään erityisesti sitä, että perheellisen opettajan on erittäin vaikea antaa opetustyölle ja oman ammattitaidon kehittämiseen kaikkeansa (*vanhan piian hommaa*) (elämänarvojen ristiriita). Opettajat kuvaavat selonteoissaan pyrkimyksiään löytää tasapaino ammattitaidon kehittämiseen sitoutumisen ja oman perhe-elämän velvollisuuksien välillä (*hirveet halut lukee lisää, mutta nyt ei millään vois ajatella*). Etenkin naisopettajat ovat ristiriitaisessa tilanteessa: heidän tulisi täyttää sekä hyvän äidin että hyvän opettajan kriteerit.

Näyte 8 (O8): Se on vähä semmonen perhe-elämän ja työelämän sovittaminen on vähä sitte joskus ristiriitaista ja hankalaa. Tota tämä homma olis sellasen yksinäisen ihmisen puurtajan hommaa, jos oikein ajattelis sitä tekis, vanhanpiian hommaa kyllä, jolla ei olisi mitään muuta elämää kuin tämä työ. Mutt niin sitoutunu mäkään en oo, että tota nii-niin sitte kuitenkin perhe erelle menee tiettyhyn rajahan asti, mutta kyllä opettaja on opettaja vapaa-ajallaki, ei siitä mihinkään pääse.

Näyte 9 (O6):...minä pyöritän sitä meidän kotona sitä rumpaa sielä sitte...kyllä mäkin sitte räjäytän, että ja on koko ajan hirveet halut lukee lisää kyllä että tuota. Syyhyä oikein sormet, mutta nyt ei millään ei niinku vois ajatella, että mä oon ollu töissä päivän ja sit sä pyörität sitä rumbaa ja laitat lapset nukkumaan niin mä luen niille iltasatua niin mä saatan nukahtaa ite yhtä lailla siihen samaan paikkaan. Että että kyllä se niin rankkaa se sen pyörittäminen sitte vielä lisäksi sen lisäksi on. Että että tuota nii-niin mä oon aatellut sitte, ku lapset on vähä isompia niin kyllä mä vielä ehdin sitte lisää lukeen.

Oma elämäntilanne saattaa kuitenkin myös toimia ammatillisen kasvun laukaisijana. Eri elämäntilanteet ja -tilanteet saavat yksilön huomioimaan sellaisia tapahtumia ja tilaisuuksia, joilla silloin on erityistä merkitystä yksilölle. Niiden kautta opettaja voi

saada intoa ja motivaatiota uudistaa omia käytäntöjään ja toimintatapojaan työelämässään (*omat lapset opettanu, silmät avautunu, vie toisella tavalla oppimistilanteen*).

Näyte 10 (O1): Myös omat lapset kotona niin, he ovat kolmos- ja viitosluokkallaisia, ne on niinku opettanut meikäläästä siihen, että ei se lapsi välttämättä tajua esimerkiksi kirjan sanastoa. Puhutaan vaikka ympäristötiedosta tai maantiedosta tai jostaki muusta, niin ne ei ookaan niin itsestään selvyyttä, mitä mä pidin niitä aikaasemmin. Sitä vain ihmetteli, miksi tuo oppilas ei opi noita asioita. Sitte omien lasten kautta on niinku huomannu, silmät tavallansa avautunu, että siinä ytyteen kirjassa on hyvinki vaikeita sanoja, abstraktia sanoja, mitä lapsi ei kerta kaikkiaan tajua...Se laittaa sillä lailla haastetta myös ittelle opettajana, että vie sen toisella tavalla sen oppimistilanteen, eikä aina tuijota liikaa sitä kirjaa.

### 6.1.2 Kriittinen asennoituminen omiin käytänteisiin ja uudistumiseen liittyvän epätietoisuuden kohtaaminen

Sitoutuminen ammattitaidon kehittämiseen ilmenee etenkin uusien näkökulmien tietoisena hankkimisena omaan ajatteluun ja toimintaan. Haastateltavien puheissa esiin tullut uusien toimintatapojen kokeilu onkin osa ammatillista kasvua, sillä kokeilusta saatujen kokemusten pohjalta opettaja tekee valinnan, jonka mukaan hän joko jää entiseen rooliin tai siirtyy uuteen (*mä haluan kokeilla sitä, jos se tuntuu järkevältä*). Uuden valinta johtaa ammatti-identiteetin muutokseen, sillä opettajan täytyy oppia uusia taitoja, tietoja ja asenteita (ks. Luku 3.2).

Näyte 11 (O9J): Mä oon sillä lailla kriittinen, että mä en koskaan sano ei millekään uudelle jutulle ensin. Mä haluan niinku kokeilla sitä, ett mä oon, mä lähen hirveen herkästi mukaan uuteen, mutta en sillä mielellä, että se on nyt tätä sitt loppuelämä. Ett mä niinku ajattelen niin päin, että mä haluan kokeilla sitä, jos se tuntuu järkevältä. Tottakai niinku ensi mietitään kuuluuko se siihen kokonaisuuteen mitä meiän koulussa tehään tai muuten, mut sit jos tuntuu ett se kuuluu niin mä haluan sitä kokeilla, ja jos ei se toimi nii mä olen valamis jättään sen pois, mut jos se toimii, niin sitte mä niinku oon valmis ottaan.

Jos opettajat omaksuvat vain valmiita toimintamalleja sekä ohjeita ongelmatilanteisiin ilman kriittistä pohdintaa, ei oman työn kehittämisellä ole mitään pysyvää perustaa. Ammattiin liittyvän tietopohjan kartuttamiseen ja uuden oppimiseen tulisikin kuulua oman toiminnan perusteiden ja seuraamusten sekä niihin läheisesti liittyvien kulttuuristen käsitysten ja arvostusten kriittistä analysointia (*kuuluuko kokonaisuuteen, ei välttämättä sovellu tänne*). (Niemi 1992, 13–17.) Uuden työtavan käyttöönoton tulisi olla yhteydessä työtavan teoreettisiin perusteisiin sekä opettajan käsityksissä ja uskomuksissa tapahtuviin muutoksiin, sillä se ei ole vain muutos opettajan toiminnassa vaan se on opettajan omakohtainen oppimis- ja kasvuprosessi.

Näyte 12 (O6): Jos on joku asia joka kiinnostaa hirveen hyvältä, kun sen tuolta maailmalta kuulee, niin se voi olla, että se soveltuu sinne, mutta se ei välttämättä sovellu tänne, että että voihan niitä soveltuvien osin ottaa niitä jotaki hyviä asioita, muttei se tarkoita, että joku joku juttu niinkun kokonaisuudessaan niinkun sopis.

Uudistumista vaikeuttaa opettajan työn käytännön luonne, mikä Laurialankin (2000, 91) mukaan ilmenee siten, että opettajat haluavat olla varmoja uusista toimintatavoista ennen kuin itse kokeilevat niitä opetustyössään (*paljon tietoo, että voi sitä uutta asiaa käyttää*). Vallitsevia käytäntöjä suojellaan vastakkainasettelulla, jota ruokkii uusien käytäntöjen synnyttämä epävarmuus ja vieraus. Syntyvä ristiriita houkuttelee korostamaan tuttuja toimintatapoja, sillä uuden oppiminen ja vanhojen ennen hyväksi koettujen toimintatapojen tarpeettomuus asettavat opettajan ammattitaitoa uhanalaiseksi, koska hyvä opettajuushan syntyy hyvästä käytännöstä. Tätä ristiriitaa kuvataan opettajien pyrkimyksinä löytää tasapaino vallitsevien käytäntöjen ja tarvittavien muutosten välillä:

Näyte 13 (O8): Se hetken aikaa kestää sen asian omaksuminen ja se tietysti mitä kauemmin on tehny ja sitä tulee semmonen tunne, että ei nyt millään viittisi aina taas uutta muuttaa ja taas pitää oppia uutta. Ja ja sitte on monta kertaa niin, että siitä asiasta, siitä uudesta asiasta ei oo niin paljon tietoo, että se vaatii niin hirveesti töitä, että se että sen omaksuu ja saa siitä asiasta niin paljon tietoo, että voi sitä uutta asiaa sitte käyttää taas.

Ongelmia syntyy myös siitä, että opettajien näkökulmasta ammatillisessa uudistumisessa ei ole kysymys vain yksittäisistä tilanteista, vaan ennen muuta omaan asiantuntijuuteen ja ammatilliseen identiteettiin kohdistuvien muutoshaasteiden tiedostamisesta. Tällöin liikutaan melko haavoittuvalla alueella, sillä jatkuva uudistumisen paine koetaan oman ammattitaidon uhkaksi varsinkin silloin, jos opettaja ei koe saavansa minkäänlaista arvotusta tai tukea (*ei arvosteta sitä työtä mitä teköö*). Kun kasvat- ja opetustyön tavoitteet ja odotukset ovat ristiriidassa opettajilla olevien mahdollisuuksien, keinojen ja resurssien kanssa, kokee opettaja turhautumista, mikä taas haittaa ammatillista kasvua.

Näyte 14 (O7): Tottakai niinku pitää uudistua ja olla valamis uudistuksille, mutta että niinku tuntuu että ne paineet on niinku semmoset, että pitää uudistua jotenki väärään suuntaan. Että jostaki niin tulee, ettei niinku arvosteta sillä lailla sillä lailla että sitä työtä mitä teköö.

Rutiinien murtamisessa vaikeutta kuvataan myös ajassa liikkuvien muutosten ja uudistusten paljoudella, minkä vuoksi opettaja kokee olevansa liian useiden ristiriitaisten vaihtoehtojen edessä. Tämä puolestaan vaikuttaa opettajien oppimismotivaatioon, jaksamiseen sekä hallinnan tunteeseen (*uusia asioita tulee hirveesti, uuvuuttaa vaan, mikä on se suunta*). Epävarmuutta ei siis tunneta pelkästään

uusia toimintatapoja kohtaan, vaan se on myös osa omaa ammatillista muutosta. Ammatillinen kasvu vaikuttaakin itsearvostukseen, sillä aluksi uusiin käytäntöihin voi liittyä epävarmuutta (*ei rohkene, ei musta sellaiseksi oo, tuleeko mistään mitään*), mutta vakiintumisen seurauksena yksilö oppii luottamaan itseensä ja omaan kykyyn omaksua uusia rooleja. Jos opettaja siis pystyisi tarkastelemaan tätä epävarmuutta omaan ammatilliseen kasvuun kuuluvana, kykenisi hän näkemään sen kehittymisen paikkana eikä oman ammattitaidon huonommuutena.

Näyte 15 (O8): Kyllä sitä välillä tulee semmonen tunne, että huh ei jaks. Niin se siinä joskus on monta kertaa, että sitä niinku, ne kaikki uudet asiat, ku tuntuu, että niitä tulee niinku hirveesti niin se uuvuttaa vaan, että tuntuu että ei niinku pysty ottaa mihinkähän asiahan niinku kiinni.

Näyte 16 (O2):...vielä enemmän pitäis laittaa ittiänsä likohon ja sitte tuota sitte ku ne on niin ristiriitaisia ilmas kaikki asiat. Ettei oo mitään sitte, että mikä olis se suunta, eikä rohkene niinku ottaa, että on kaikkia systeemiä. Että ei musta oikein ainakaan sellaiseksi oo, että mä yritän liian leveällä linjalla kaikkia yrittää lainaa niin tuleeko mistään mitää, ku yrittää olla niin tunnollinen joka hommassa.

Käytäntöjen uudistamiseen liittyvät odotukset kohdistuvat erityisesti oman luokan toimintaan ja siellä ilmeneviin muutoksiin. Oman työn onnistumista peilataankin oppilaiden ja vanhempien suhtautumisen kautta. Jos uudistuminen tuo onnistumisen kokemuksia luokassa ja vanhemmat ovat opettajan toiminnan tukena, kannustaa se opettajaa kehittämään omia toimintatapoja ja käytänteitä (*innostaa ittiäki*). Samalla opettajan hallinnan tunne lisääntyy, mikä näkyy opettajan itseluottamuksessa ja -arvostuksessa.

Näyte 17 (O1): Sattuu hyvä luokka, sattuu sellaanen hyvä vuosikerta niin...niin toki se innostaa ja ittiäki ja voidaan mennä paljo pitemmälle niitä asioista...ja sanotaan sitte vielä niiden vanhempien kautta, että jos vanhemmakki on tosi aktiivisia ja innokkaita.

Vastaavasti epävarmuudesta ja pystyvyyskäsitteiden kielteisyydestä kertoo erilaiset luulot vanhempien suhtautumisesta (*pelkää mitä ne kodit sanoo*). Samaten se, että uudet toimintatavat eivät tuota onnistumisen kokemuksia luokassa, aiheuttaa pettymystä ja turhautumista (*ei höläyksen pöläystä, vaikka kuinka oot yrittäny*). Monesti opettajat ovat liiankin kriittisiä omalle toiminnalleen, sillä kaikessa uudessa toiminnassa kestää aikansa ennen kuin se tuottaa tulosta. Epäonnistumisen ja turhautumisen kokemukset ovat yleisiä varsinkin silloin, jos opettajan omat käsitykset esimerkiksi oppimisesta, tiedosta ja oppilaan roolista ovat ristiriitaisia uusien toimintatapojen kanssa. Tästä syystä tärkeää on se, että opettaja pyrkii refleктоimaan oman toimintansa lähtökohtia ja seuraamuksia, sillä tiedostamisen avulla opettaja pystyy vaikuttamaan ja muuttamaan

toimintatapojaan ja niiden taustalla vaikuttavia arvostuksia, käsityksiä ja uskomuksia (*ei niitten päähän tartu enää*).

Näyte 18 (O2): Siinäki olis kova homma että pääsee siitä kirjasta eroon, ku siinä vielä pelkää, ett ne kodit sanoo, että sielä se vaan haahuilee ja että vaikka koko ajan tehdään niska limas.

Näyte 19 (O2): Ei niitten päähän sillai tartu enää kuin, siis tälläset asiat sen takia, ku niillä on niin paljon muuta, mutta vaikka sä kuinka hienosti jonku ympäristöopin tai uskonnon teet ja yrität olla oikein showbismies ja oikein sillai. Ja sitte seuraavana päivänä kysyt, että mitäs me eilen juteltiin tästä, niin menee hetken, että edes kukaa muistaa mitää ja sitte voi joku jotain muistaa. Ei höläyksen pöläystä, vaikka kuinka oot yrittäny jotaki elämystä siihen ja materiaalia.

Opettajan epävarmuutta lisää myös se, että hän on uudistamisen ja säilyttämisen ristivedossa. Opettaja ei voi kyseenalaistaa liian paljon kerrallaan koulussa vallitsevia perinteisiä toimintatapoja, mutta äärimmäisen konservatiivinen, vanhaa järjestystä säilyttävää opettajaa ei myöskään koeta hyväksi. (Heikkinen 2000, 16–17.) Koulussa perinteet ovat vahvat ja niiden muuttaminen on vaikea työ, joten opettajan rooli uudistajana on siis hyvin ongelmallinen (*koko ajan pitää uudistaa, mutta kaikkea ei voi romuttaa*). Opettajuudessa myös käytännöllisellä osaamisella on suuri merkitys, joten sen kyseenalaistaminen ilman, että tarjolla on mitään toimivaa ja sujuvaa uutta käytäntöä, johtaa väistämättä ongelmiin (*mehän saatais vaihtaa suuntaa koko ajan*).

Näyte 20 (O8): On semmosia, joita pitää niinku uudistaa ja koko ajan pitää ja täytyy uudistaa, mutta on tiettyjä asioita, joita ei ei kaikkia asioita voi romuttaa, koska sitte mennähän kyllä ihan hakoteille

Näyte 21 (O8): Jos me kaiken kaiken huuhaan peräs juostaas täälä koululla, niin mehän saatais vaihtaa sitä suuntaa ja linjaa koko ajan. Että kyllä semmonen tietty tietty maalaasjärki pitää siinäki asiasta ottaa, muttei se sitä tarkoota, että ettei vaikutteita ime, että kyllä tottakai hyvät asiat pitää ottaa ja sitä omaa ajatusmaailmaansa pitää muuttaa. Muutenhan se menee niin sellaseksi, se menee niin rutiinomaiseksi, että jos ei jos ei niinku omaksu mitään uutta, niin kyllä sitte ollahan jo aika lailla mettäs taas...Ja sitte se on semmonenki juttu, että tää on sen verran kovaa hommaa muutenkin niinku opettaa kun, porukka on niin erilaista, että on hyviä ja on huonoja ja on keskinkertaisia ja toiset oppii toisella tavalla ku toiset ...jos siinä sitte vielä seikkaillahan kaikkien uusien tuulien kans aiva älyttömästi, niin se siinä ei oo niinku mitään, ei siinä oo semmosta kunnollista pohjaa sitte enää sille sille asialle.

Omien käytäntöjen uudistamisen vaikeutta perustellaan myös korostamalla rationaalista järkeä, jonka kautta vedotaan oppilaiden etuun (*maalaasjärki pitää ottaa, jos seikkaillaan niin ei ole enää pohjaa opetukselle*). Näin haastateltava luo huolehtivaa opettajakuvaa korostamalla tarvetta laittaa luokan tarpeet etusijalle. Kun lisäksi opettajan ajankäyttöä eivät enää ohjaa niinkään lukujärjestykselliset ja oppikirjaan liittyvät normit, vaan lisääntymässä määrin ajankäytöltään erilaiset oppimisteemat tai opetuskokonaisuudet ja saman luokan oppilaat eivät välttämättä edes työskentele

samaan tahtiin, vaan erilaisten tavoitteiden, tehtävien ja kiinnostuksen kohteiden mukaisesti, on tästä seurauksena vaikeutunut työn hallinta ja suunnittelu (*tää on sen verran kovaa hommaa opettaa kun, porukka on niin erilaista, toiset oppii toisella tavalla ku toiset*). Yleensä tällöin esiintyy ongelmia myös oman ammattitaidon kehittämisalueilla, sillä esimerkiksi opettajalle seuraa useimmiten huono omatunto siitä, kun hän ei ehdi paneutua kunnolla oppilaiden asioihin uhratessaan aikaa omiin ammatillisiin kehittymistarpeisiin. Seurauksena saattaa vaikeutuneen työn hallinnan ja ajankäytön rajallisuuden vuoksi olla se, että opettaja hakee muutosten myötä ratkaisuja sieltä, missä uusia vaihtoehtoja on vähän tarjolla. Tällöin puolestaan heikkenevät ammatilliset kehittymismahdollisuudet.

Uudistumisen tuomat hyödyt ohitetaan myös viittaamalla yksilön persoonan muuttumattomuuteen (*tässä työssä on kunkin persoona kiinni, ei sitä voi ittiänsä toiseksi ihmiseksi muuttaa*). Mutta samalla tuodaan esiin ammatillisen kehittymisen jatkumo ja se, että ihminen voi oppia myös muuttamaan toimintatapojaan. Tässäkin puheessa siten asetellaan vastakkain sekä vallitseviin olosuhteisiin alistuva että aktiivisesti omaan toimintaansa vaikuttava opettajaidentiteetti (*ei ittiänsä voi muuttaa, voi pikku hiljaa oppia pois ja uudistua*).

Näyte 22 (O7): Kyllä täs niinku kunkin persoona sillä lailla niinku kauhiasti kiinni niin, ettei älyttömästä niinku ittiänsä voi sillä lailla muuttaakaa niinku muuttaa sillä lailla, että tiikeri pysyy aina rairoissaan. Että että vaikka haluaaski niin jotaki asiaa niin ois siihen niinku johonki, että jos tietää, että joku asia on sellaanen häirittevä tai näin tai teköö väärin tai tällä lailla, että voihan siihen kiinnittää huomiota. Mutta tuota ja näin ja niinku pikku hiljaa oppia siitä pois sitä kautta niinku uudistua, mutta ei niinku mikään tälläänen uudistuminen nii-niin tai tavallansa, ettei se niinkun ei sitä voi ittiänsä toiseksi ihmiseksi muuttaa. Ja että mä luulen, että se on niinkun kuitenkin, että niinku ihminen kehittyy kuitenkin niinkun kuolemaansa asti, että se on sellasta pikku hiljaasta sitten.

Rutiinien murtamisessa (*tapoja joista ei huomaa pois oppia*) koetaan olevan omat ongelmansa:

Näyte 23 (O5J) K: Mikä on vaikeaa oman työn uudistamisessa ja kehittämisessä?...tietysti tuota niin varmaan sitte se ku on kauan ollu samassa työpaikassa niin sitä huomaamattaan on niinku tullut jotaki tapoja joista ei huomaa pois oppia...ku ei niitä varmaan huomaa näitä asioita.

Jos opettaja ei kykene tiedostamaan (*ei niitä huomaa*) opetuksen taustalla olevia erilaisia uskomuksia ja käsityksiä, jotka ohjaavat toimintaa, hän ei myöskään pysty muuttamaan toimintaansa. Ammatilliset kehittymismahdollisuudet heikkenevät, jos opettajalla ei ole halua tai kykyä luoda jatkuvasti uusia näkökulmia omien kokemustensa tarkasteluun. Tällöin opettajan tulisi ymmärtää kollegoiden merkitys omalle kasvulleen, sillä toisten ihmisten avulla päästään vaikuttamaan omia käytäntöjä

ylläpitäviin mekanismeihin, koska ihmiset voivat havainnoida, tulkita ja toimia eri tavalla samassa tilanteessa. (ks. esim. Ojanen 2000, 103.)

## 6.2 Työyhteisölliset tekijät – *kumppanuus*

Tutkimuksessa osallistuneet koulut voidaan luokitella pieniksi kouluiksi. Tällaisissa kouluissa työyhteisön toimivuus korostuu koulun sisällä olevien vähäisten kollegiaalisten suhteiden vuoksi. Yhteistyösuhteiden ollessa kunnossa voi jokainen opettaja saada mahdollisuuksia saavuttaa niitä tavoitteita ja tarpeita, jotka liittyvät omaan ammatilliseen kasvuun.

### 6.2.1 Yhteistyön merkityksen ymmärtäminen

Yhteisöllisyyden merkitys opettajien ammatilliselle kasvulle nousi esiin erittäin voimakkaasti:

Näyte 24 (O8): Ei tästä muuten mitään tuu...sitä oikeastansa varmaan menis vaan sitä omaa latua, latua laput silmillä, jos ei jos ei tuota vaihtais mielipiteitä ja kysyisi neuvoa ja yhyres suunniteltais ja niin pois päin, että se on se on erittäin tärkeää, ei siinä oo ei siitä oo niinku oikiastansa nykyaikana mitää vaihtoehtoja...ja ku keskustellaan asioista niin sitä on niinku helppo siinä miettiä vuoden aikana sitte kaikkia että onko esimerkiksi jotaki painotusalueeta mitä nyt pitää painottaa ja tiettyjä asioita ja ja ku keskustellahan niin mitä ne toisilla kouluilla on ja ku sitä tietoa tulee niin aina sitte voidahan vähä sitä ettei sitä kulujeta laput silimillä vaan nyt tästä voirahan sitte muuttaa koko ajan sitä sitä toimintamallia ettei se oo niin se ei oo niin pysyvää pysyvää vaan se on voi olla vaihtelevaa siinä määrin ku itte kattoo tarpeelliseksi.

Näyte 25 (O1): Kyllä se vaatii tänä päivänä yhä enemmän enemmän tuota yhteistyötä sanotaan jo ihan opettajien jaksamisenki kannalta että sä voit myös jutella semmosista asioista mikkä sua painaa jos esimerkiksi oppilaiten kans mitä nyt nykypäivänä oppilaiden kans on tosi paljo hankaluuksia mitä ei aikaasemmin ollu tai sanotaan mitä ei pienillä kouluilla ollu niin kyllä meillä täällä on joka päivä niitä setvitään ja jos niiden kans joutuu ihan yksin niin painimaan niin ei se häävi sitte varmaan oo, mutta ku sitä saa purkaa toiselle opettajalle toinen opettaja auttaa niissä asioissa niin vähä tasataan sitä painetta niin se helpottaa huomattavasti.

Näyte 26 (O9J): Se on oikeastaan tänä päivänä mun mielestä tässä koulunpidossa se on ainut keino millä voi kehittyä työssään koska mä haluaisin käydä niinku kouluttaa ittiäni käydä täydennyskoulutukses ja muussa mutta tota kyllä ne meiän taloudelliset varat niinku tässä kunnassa on sellaset että ei niinku viitti ittiä pistääkään...mun mielestä siitä on tosi paljo hyötyä siis sillä tavalla justin että se vaikuttaa niihin omiin sellasiin ettei uraudu koska tässä työssä urautuu tosi herkästi niin että tulee niitä uusia näkökulmia se on niinku semmonen hyöty sitte tää että voi saaha niinku sitä saa sitä kannus, positiivista kannustusta työkavereilta ja voiaan niinku keskustella niistä asioista eikä ne vain niinku oo vuodesta toiseen samoja ja samat asiat jäynää, kun ei koskaan puhu kenenkään kans mitään...ja toisaalta sitte ihan ammatillisestiki voi saada jotaki aiva uutta tietoa ja voi niinku sillai kehittyä...kyllähän se niinku hirveesti avartaa ja varmaan monipuolistaa tavallaan sitä valikoimaa mistä sä niinku valittet sitte mitä sä teet sitt sen luokan kans.

Yhteistyö herättää voimakkaita odotuksia, joiden mukaan siitä muodostuu ratkaisu moniin meneillä oleviin muutostarpeisiin, kuten ajan tasalla olemiseen (*ammattillisen tiedon kartuttaminen, voidaan muuttaa toimintamallia, ei uraudu*), omaan jaksamiseen (*sä voit jutella niistä mikkä sua painaa, tasataan painetta*) ja lasten parhaaksi toimimiseen (*monipuolistaa sitä, mitä teet luokan kans*). Yhteistyön avulla vältetään *urautuminen, laput silmällä kulkeminen* tai uupumus. Näin halutaan luoda kuvaa muutokseen pyrkivästä ja ammatillista muutoskehitystä seuraavasta opettajasta, sillä opettajat vetoavat omissa perusteluissaan sekä oman muutoskykyisyyden ylläpitämiseen että laajemmin koulun kehityksen turvaamiseen. Tällaiset vahvat perustelut muodostavat yhteistyöstä jokaisen opettajan velvollisuuden, mikä ilmenee vakuuttuneisuutena siitä, että yhteistyöllä on annettavaa kaikille opettajille. Käsitykset yhteistyöstä saattavat kuitenkin olla myös vastakkaisia ja kielteisiä:

Näyte 27 (O1): No sanotaan että joku jos on kovin kiirettä niin silloin tietenkin niin ei niinkään innosta sitte lähtii tämmöiseen yhteistyöhön. Ja jos on sanotaan liikaa tälläisiä projekteja, niin sitte on täytyy melekeen sanoa, että tehrään yks asia kunnolla eikä oteta liikaa liikaa kaikenlaisia, koska kummiski toi perusopetuskin niin niin sanotusti pitäis saada kunniaan. Että ehkä vähä huolestuttaa tällä hetkellä, että on kaikenlaasta vilskettä ja menoa koululla mutta monesti tuo perusopetus sitte jää niin heikoille.

Yhteistyön suurena ongelmana nähdään lisääntynyt työmäärä ja ajanpuute, minkä vuoksi yhteisillä projekteilla ei mielletä olevan hyötyä oppilaille, vaan ne koetaan ylimääräisinä ja opetusta häiritsevinä. Uudet asiat (*projektit*) eivät siten jäseny yhteisöllisellä tasolla, mistä seurauksena on opettajien eristäytyminen ja kielteinen suhtautuminen yhteistyössä tapahtuvaan kehittämistyöhön. Yhteistyössä toteutetut uudistamispyrkimykset saattavat jäädä siten pinnallisiksi ja niiden tuloksista tai merkityksestä ei yhteisön tasolla monikaan ole kiinnostunut, koska ei ole olemassa yhteistä kehittämissuuntaa eikä tahtoa. Tähän syynä on opettajan puheen perusteella se, että koulussa ei ole rakenteellisia mahdollisuuksia tehdä luontevaa yhteistyötä, joka hyödyttäisi jokapäiväistä opettajan toimintaa (*kun on kiirettä ei innosta*). Kun opettajan ajankäytöstä kilpailevat monet tekijät (oppilaat, työyhteisö, omat kehittämistarpeet), on opettajan vaikeaa laittaa asioita tärkeysjärjestykseen. Syy ei siis ole välttämättä asenteellinen, koska esimerkiksi saman haastateltavan puheen eri kohdassa hän korostaa yhteistyön myönteistä puolta (*mielekkyyttä työhön, muilta oppii*), jota rakennetaan myös opetukseen liittyvän hyödyllisyyden näkökulmasta (*on aina jotaki uutta tarjota*).

Näyte 28 (O1): Tokihan se tuo sitä mielekkyyttä siihen koulunkäyntiin. On kiva tulla ja on aina jotakin uutta kummiskin niin tarjota, ettei se mee sillä samalla rutiinilla tämä koulu...muilta opettajilta on tosi paljo saanu ideoota ja mielekkyyttä tähän työhön, että muilta ihmisiltä oppii, kun on kanssakäymisessä, niin ja tehdään yhteistyötä niin siitä oppii tosi paljo.



Näistä edellä esitetyistä näytteistä tulee merkittävästi esiin yhteistyön ristiriitainen ja moniulotteinen merkitys opetustyön uudistamisessa ja opettajan omien toimintatapojen kehittämisessä. Yhteistyön merkitys polarisoidaan korostamalla joko myönteisiä (*ainut keino tänä päivänä kehittyä työssä, ei uraudu, ei mene samalla rutiinilla*) tai kielteisiä puolia (lisääntynyt työmäärä). Näitä molempia puolia rakennetaan vetoamalla opetuksen laatuun siten, että toisessa vedotaan jaksavaan ammattitaitoiseen opettajakuvaan kun taas toisessa nostetaan korostuneeseen asemaan huoli perusopetuksesta.

### 6.2.2 Käytäntöjen uudistaminen yhdessä oppimisen kautta

Yhteistoiminnallisuus tuo kaikille opettajille lisää asiantuntijuutta kohdata oppilaiden tarpeet. Aineiston perusteella yhteistyön myötä voivat omat pedagogiset käsitykset saada jäsentyneemmän muodon (*asioita tulee ajateltua toiseltaki kantilta*).

Näyte 29 (O8): K: Miten koet muiden opettajien merkityksen oman ammattitaidon kehittämiseen? Tottakai se on mun mielestä semmonen tärkeä tärkeä asia, että tota nii-niin justihin siinä omas omas oppimises, kun sitä joskus sitä ajattelee sillä tavalla, että tai niinku tulee niinku kun oikein jotaki asiaa tekee ja miettii, niin ittellä on vain se yks näkökanta asioihin ja sellainen. Niin sitte kun asioista keskustelee niin niin toisen kans niin se näkökulma laajenee ja tulee ajatelleeksi niinku asioita toiseltaki kantilta ja tulee uusia nyansseja niihin juttuihin.

Vuorovaikutus muiden kanssa laajentaa omaa kokemusmaailmaa ja tuo esiin erilaisia näkökulmia, mikä mahdollistaa oppimisen. Oppimisen kannalta hedelmällisiksi koetaan haasteellisista tilanteista ja työssä esiintyvistä ongelmista keskusteleminen, koska ne luovat oppimismahdollisuuksia ja motivoivat pohtimaan ja etsimään uusia ratkaisumalleja. Opettajien halu kytkeä yhteistyöstä saama hyöty käytännöllisyyteen (ks. esim. Näyte 28) voi saada myös muita seurauksia: opettajat eivät ainoastaan tyydy vahvistamaan uusien virikkeiden ja materiaalien merkitystä, vaan pyrkivät myös pohtimaan ja keskustelemaan uskomuksista ja pedagogisista käsityksistä (*mitä muut ajattelee, mitä muut ovat mieltä asiasta*). Tällöin yhteistyö voi avata uusia kehittymisen mahdollisuuksia.

Näyte 30 (O4): K: Miten koet yhteistyön merkityksen itsellesi?...tottakai siinä niinku laaja-alaistaa sitä sun näkemystä mutta silleen niinku erityisesti sen kokemuksen mitä siitä saa...yleisesti tämä työskentely täälä antaa nimenomaan paljon kun esimerkiksi keskustellaan. Siinä me sitte niinku tutustutaan vähä muittenki näkökulmiin, joita tulee tämmösissä, että on jotain tapauksia ja pohditaan suhtautumista. Siinä niinku sitte näkee vähä minkälaisia ihmisiä on ja niiden suhtautumisen siihen asiaan sitte. Lähinnä se sitte justiinsa tulee tämmösissä tämmösissä vaikeissa tapauksissa tai, jos on niinku esimerkiksi

jotain metodisia kysymyksiä. Niin monesti ne tulee just tämmösten tilanteitten kautta. Tottakai siitä saa sitte sen ainaki mitä muut ajattelee ja on mieltä siitä asiasta.

Opettaja voi löytää uusia käytännöstä nousevia näkökulmia, jotka parhaimmillaan voivat johtaa uudenlaisiin pedagogisiin näkemyksiin (*uudet ratkaisumallit*). Merkittävää ammatillisen kasvun kannalta on siis se, miten yhteistyöllä pystytään eheyttämään yksittäisten opettajien näkemyksiä omista ammatillisista tarpeistaan (*mitä mä pirän tärkeämpänä, siitä on saanu muilta koulua*). Jos näkemys yhteistyöstä on kapea tai jos siitä pyritään rajaamaan oma tai muiden ammatillinen kasvu ulkopuolelle, jää moni mahdollisuus käyttämättä.

Näyte 31 (O7): ...eihän sitä tuola okl:ssä niin tietenkään opeteta näitä niinku jotaki tiettyjä toimintatapoja että mitä teet sitte jos tapahtuu sillä lailla niin...mitä mä pirän niinku tärkeimpänä niin sitä semmosta oppilaaseen suhtautumista ja semmosta. Siitä on kyllä saanu niinku niin koulua. Ja justihin että ku on jutellu sitte noitten muitten kans, että ku on tullu näitä tilanteita, että mitäpä täs ny niinku tekis, ja tullu niinku niitä sellaaasia uusia ratkaisumalleja ja tälläsiä.

Erilaisen asiantuntemuksen hyödyntäminen ja vaihtoehtoisten kokemusten jakaminen ovat opettajan ammattitaidon kehittämisessä tärkeää. Yhteistyö voi parhaimmillaan edistää uusien oppimismahdollisuuksien löytymistä ja auttaa opettajaa laajentamaan omia ammatillisia näkemyksiään. Onnistunut yhdessä toimiminen vapauttaa tutkimaan ja näkemään erilaisia vaihtoehtoja, mikä on tärkeä askel yhteistoiminnan kehittymiselle ja oman ammattitaidon uudistamiselle (*oppinu toisilta paljo, ruoritaan asioita, saa vinkkejä*).

Näyte 32 (O6): Kyllä mä ainakin oon oppinu niinku tiettyjä asioita uusia mitä ei ehkä opiskeluaikana niinkään...toiselta oppii tiettyjä asioita tosi paljo, kun vain imee itteensä ja jaksaa kuunnella ja ottaa ottaa selvyteen näitä asioita. Se toisen tietotaito on se on just sitä, että toki eihän...kaikkien tarte kaikkia osata. Senhän varten me tänne erilaisia, onkin erilaisia opettajia. Kyllä sitä niinkö on oppinu itteki sitte toiselta paljo, eri ihmiset kiinnostuu eri asioista.

Näyte 33 (O6): Mulla on hirveen paljo hirveen pitkiä keskusteluja, eilenkin käytiin, mulla on erityisopettaja yks hirveen hyvä kaveri, joka jonka kans me ruoritaan hirveen paljo asioita...ja saa sitte kaikenmaailman vinkkejä ja hän on niinku taas sitte tämmöselle puolelle erikoistunu.

Yhteistyössä jaetun erilaisen asiantuntemuksen hyöty tulee hyvin esiin oppilashuoltotyöryhmästä saatujen myönteisten kokemusten kautta.

Näyte 34 (O3): Meillä on semmonen ollu kerran kuus noin kerran kuus se se oppilashuoltoryhmä. Siinä on kans saanu tuora niitä ongelmatapauksia. Siä on aina menty luokka kerralla läpi ja sitte juteltu niistä ongelmatapauksista...Se on taas sellaanen opettajaa tukeva ja oppilasta. Että oppilashuoltoryhmä tukoo opettajan työtä ja sitte taas yrittää löytää niitä keinoja millä sais ne ongelmat kurihin tai mitä ne nyt on ja onki. Että tarve on suuri semmoseen.

Kun on valmiiksi luotu toimiva järjestelmä, onnistuu yhteistyökin vaivattomasti. Ilman oppilashuoltoryhmälle varattua aikaa, olisi yhteistyössä tapahtuva oppiminen

mahdotonta. Ja kun lisäksi opettaja pystyy tunnustamaan sen, että kaikkea ei voi yksin osata, päästään yhteistyösuhteissa pitkälle. Tällöin saadaan rikotuksi perinteinen myytti opettajan kaikkivoipaisuudesta ja työyhteisössä voidaan saavuttaa jaettu asiantuntijuus (*kaikkien ei tarte kaikkia osata, ku itte ei osaa saa toiselta apua*).

Näyte 35 (O4): Kun on toiset ihmiset osaa toisia asioita paremmin kuin toiset niin siitä sitte se on niinku hirveen hyvä ettei kaikki joudu tekemään jotaki semmosta, jossa sä tunnet olevasi heikko tai joita sä et tee mielellään...Ku ei osaa itte jotaki asiaa niin siinä mielessä sitte toiselta saa apua.

Kun yhdessä pyritään ratkaisemaan asioita ja käyttämään kunkin opettajan asiantuntijuutta hyväksi, on se myönteinen palaute ja arvostus toisen opettajan ammattitaitoa kohtaan. Tällöin myös opettajan itseluottamus ja -arvostus saavat vahvistusta, mikä luo motivaatiota kehittää itseään ja oppia uutta (ks. Luku 4.2). Yhteistyössä toteutettujen uudistamispyrkimyksien edellytyksenä ovat kuitenkin yhteinen kehittämissuunta ja tahto (*kaikki sitoutuu samalla lailla*), sillä ilman niitä motivaatiota oman ja muiden ammatillisen kasvun tukemiseen ei pysty syntymään ja tekeminen jää pinnalliseksi (*ei vastaa tarkootustansa*). Kun yhteistyösuhteissa löydetään ne tarpeet, joita varten yhteistyötä tehdään, pystytään yhteistyöstä *hyötymään*.

Näyte 36 (O8): Se mitä ruvetaan tekeen niin se kiinnostaa ja siihen kaikki sitoutuu samalla lailla ja se on sellaanen joka palavelee sitä tarkotustaan mitä tarkotusta varten se on niinku alunperin ajateltuki. Että jos se on joku irrallinen juttu, vaan mitä nyt vaan teherähän sen takia, että ku pitää jotaki esimerkiksi jotaki projektia teherähän ihan sen takia, että että tota tehärähän ny projektia joku projekti sen takia, ku muutki tekee, niin se ei niinku vastaa tarkootustansa. Mutta jos se palavelee palavelee sitä muuta juttua niin silloin se on niinku oikeen hyväki, siitä täytyy olla joku hyötyki.

### 6.2.3 Kollegiaalisten suhteiden rakentuminen

Yhteistyö rakentuu kollegiaalisista suhteista käsin. Aineiston perusteella kollegiaalisten suhteiden kehittäminen ja tähän liittyvien ratkaisujen tekeminen ovat opettajan ammatillisen kasvun kannalta tärkeitä. Yhteistyösuhteiden rakentumista selitellään erityisesti kollegiaalisiin suhteisiin liittyvien luulojen, myyttien ja oletusten selkiytymisestä käsin.

Näyte 37 (O9J): Meillä on semmosta yhteistyötä mun mielestä joka on hienoo, että jota ei oo joka koulussa mun mielestä, ett niinku jos jollaki on joku ongelma niin siihen voi kysyä, ett kuule miten sä ottasit tämän, ku mä en tiä miten mä ottasin. Eikä tarvi ajatella, ett mä olisin, mä oon huono opettaja, vaan se ett niinku toinen voi neuvua toista.

Haastateltavan puheessa esiin tulevat perinteisen opettajuuden myytit, erehtymättömyys ja kaikkivoipaisuus, koetaan estävän yhteistyösuhteiden rakentumista sekä oppimiselle ja kehittymiselle tyypillisten inhimillisten piirteiden ilmenemistä. Kun ne pystytään

rikkomaan (*ei tarvi ajatella, että mä olisin huono opettaja*) ja kaikilla on valmius nähdä ja hyväksyä opettajien erilaiset ja alati muuttuvat tarpeet (*voi kysyä, toinen neuvo toista*), ovat hyvät perusedellytykset yhteistoiminnallisen kulttuurin rakentumiselle olemassa. Tällöin opettajalla on varaa tunnustaa, kun he eivät tiedä jotakin ja kun heillä puolestaan on vaihtoehtoja tai parempaa tietoa jostakin asiasta. Yhteistyösuhteet joutuvat kuitenkin koetukselle erityisesti tilanteissa, joissa opettajan näkökulmasta on kysymys ennen muuta juuri ammatilliseen identiteettiin kohdistuvista muutoshasteista. Tällöin pyrkimys sanoa mitä ajattelee sitoo itseensä monia riskinottoja, koska oman mielipiteen kautta ei viitata pelkästään sanomisen kohteena olevaan asiaan, vaan myös opettajien välisiin suhteisiin ja niissä tapahtuviin muutoksiin.

Näyte 38 (O2): Kuinka ihanaa tietysti on sitte, kun keksitään jotaki, toinen tekö ja ideoi, voi sitä samaa antaa toiselle. Mutta emmä ainakaan kovin pitkälle ole niinku siihen päässy. Toisaalta on vähä niinku arkaki, sitte taas joskus tekis mieli tarjotakki, mutta sitt niinku aatteloo sitä, että ett nyt toinen aatteloo mikähän toi nyt luuloo olevansa, mutt mä en mä en niinku päässy sellaaasen arkuuden yli. Se varmaan pitäis olla niinku luonnollisempaa ja semmosta luonnollista kuitenkin se, että kuinka tehdä yhteistyötä.

Näyte 39 (O6): Eikä sitä koe oo kokenu sillä lailla että sä arvostelet toisen työtä, että tuota sä et osaa tätä teherä, vaan semmosena niinku toinen on antanu semmosessa rakentavassa hengessä sen asian.

Uusien ja vaihtoehtoisten toimintatapojen esille nostaminen on vaikeaa, jos niiden seurauksena on loukkaantuminen tai suhteiden ajautuminen ongelmiin (*toinen aatteloo mikähän toi nyt luuloo olevansa*). Kun yhteistyösuhteissa annettava palaute ja neuvot tulkitaan tällä tavoin toisten asioihin puuttumiseksi, suojellaan yhteistyösuhteita helposti varovaisuutta eikä oppimista tai kehittymistä tukevan keskusteluilmapiiirin avulla. Tällöin opettajat voivat tuntea olonsa yksinäiseksi, koska toisaalta pelätään, että keskustelu kohdistuu itseän tai että oma puhe voidaan tulkita arvosteluksi. Tällöin nekin, jotka haluaisivat avata uusia opettajan ammatillista kasvua tukevia keskusteluita, jättävät aloitteen tekemättä yhteistä etua suojellakseen (*tekis mieli tarjotakki*). Tuloksena on keskustelun jääminen yleiselle tasolle, mikä ei kuitenkaan vastaa ammatillisen kasvun tarpeisiin. Uudenlaisen yhteistoiminnallisen kulttuurin syntyminen ja kehittyminen vaatii opettajilta siten näistä vanhoista tulkintamalleista luopumista ja opettajien välisten suhteiden muutoksia kohti avoimuutta ja ennakkoluulottomuutta (*ei koeta sillä lailla, että arvostellaan toisen työtä*). Yksittäiset luulot tulisi korvata aidolla yhteisellä ajattelulla.

Erilaiset myyttiset käsitykset tulevat hyvin esiin opettajien puheissa, jotka liittyvät yläasteen ja lukion opettajien kanssa oleviin yhteistyösuhteisiin. Jos erilaisia luuloja ei saada selvitettyä, suhteissa ei toteudu esimerkiksi tasavertaisuus tai

keskinäinen kunnioitus, jolloin ei myöskään koskaan päästä todellisiin ammatillista kasvua tukeviin vuorovaikutussuhteisiin.

Näyte 40 (O8): Mä oon kokenu hyvin herelmälliseksi on justihin semmonen vuorovaikutus jonku yläasteen opettajien kans kun niillä on semmonen kummallinen käsitys siitä mitä me teherähän täällä ja meillä ehkä on yhtä kummallinen käsitys siitä mitä ne siellä tekee että ku me ei tieretä toistemme työskentelytavoista eikä keinoista ja konteista niin se tulee helposti arvosteltua sitä että että kun ne noin tekee...tämä luokanopettajan homma on niin sehän on sellasta hernepusilla hernepusin heittäilyä. Se sano sen kyllä ihan niinku niinku vitsinäki mutta...siinä niinku kuvastu se näkemys ja se sellanen käsitys, mikä on niinku jostaki jollakin lukion opettajalla on ala-asteen opettajasta ja kyllä yläasteen opettajillakin vähä samanlaisia.

Myyttiset käsitykset ja luulot heijastuvat myös aikomisasenteena, jolloin yleisellä tasolla ollaan kiinnostuneita asioista (*pitäis yhteisen pöyrän ääreen kokoontua ja keskustella*), mutta todellista tahtoa ei välttämättä löydykään. Aikominen on tapa olla mukana muutoksessa ja siitä käytävässä keskustelussa ilman velvoitetta sitoutua mihinkään. Tällaisessa kulttuurissa on vaikea luottaa siihen, että toisetkaan opettajat olisivat sitoutuneita yhteistyösuhteiden muodostamiseen.

Näyte 41 (O1): Ehkä siinä pitäis yhteisen pöyrän ääreen kokoontua ja keskustella, että mitä ne orottaa. Ja taas he ovat aineenopettajia ja me ollaan luokanopettajia, jonka pitää taas hallita hyvin monia oppiaineita, niin ehkä se matematiikan opettaja ei siellä sitte kummiskaan tajua, että sen lapsen pitäis osata ne ja ne asiat.

Yhteistyösuhteiden taustalla vaikuttaa myös opettajan eristyneisyyden kulttuuri, joka estää yhteisöllisyyden syntymistä. Jos yhteisössä ei osata iloita ja olla ylpeitä työkaverin työstä (*vois olla kannustamista ja kehumista, ne luulee et mä leuhkin tai jotaki*), kyetä antamaan tunnusta ja arvostusta työn tekijälle (*pelko, että joutuu luopumaan omasta ideasta*) tai pystytä reiluun vastavuoroisuuteen (*en kerro kellekkään, tää on mun juttu*), puuttuu ammatillista kasvua tukevien yhteistyösuhteiden rakentumiselle merkittäviä piirteitä, kuten tasavertaisuus ja luottamus (*ei pimitetä tietoa, kaikki on reilua ja avointa*) (ks. Wallace & Loudon 1994, 327–331).

Näyte 42 (O9J): Varmaan siinä on se semmonen pelkokin opettajilla siitä, ett joutuu niinku tavallaan luopumaan jostaki omasta ideasta. Tai sitten se, että on vielä semmosia paljon jotka aattelee, ett hitsit tää on niin hyvä idea, ett mä en kerro tätä kellekkään, tää on niinku mun juttu.

Näyte 43 (O2): ...vois olla enemmän sitte justiin puolin toisin sellasta kannustamista ja kehumistaki. Joskus joskus on itteki taas kun on kokenu, että on onnistunu ja sitä on rehkimy ja sitt se onnistuu niin tekis mieli sitte hihkasta edes ja sanoa, mutta sitte, ku aattelee että ne luulee ett se leuhkii tai jotaki.

Näyte 44 (O6): Jokainen tosiaan niinkö kysyy heti toiselta, jos tietää, että toinen osaa jonkun asian niinkö paremmin. Niin avoimesti keskustellaan niistä asioista eikä pimitetä tietoa, että kaikki on niinkö hirveen semmosta tosi reilua ja avointa.

Yhteistoiminnallisen kulttuurin rakentumisen ongelmana on usein myös se, että opettajat pitävät mieluummin kiinni omista näkökulmista kuin hyödyntävät ryhmän

asiantuntemusta. Tämä kertoo avoimen kommunikaation vaikeudesta ja yksin tekemisen kulttuurin perinteistä. Omien mielipiteiden jyrkkä puolustaminen (*oma ajatus läpi, opettajia sanotaan jäykiksi*) ei anna tarvittavaa tilaa oppimiselle.

Näyte 45 (O1): Toki tokihan ne ajatukset vaikkei aina saisi sitä omaa ajatusta läpikään niin onhan ne kummiski kehittäviä ja ehkä se opettaa meitä opettajia enemmän. Me ollaan, opettajia sanotaan aika sellaisiksi jäykiksi tyypeiksi ja sitä joustavuutta tämmöisissä tarvitaan tosi paljo.

Ammatillisessa kasvussa tarvitaan omien mielipiteiden kriittistä tarkastelua, mikä ilmenee vuorovaikutussuhteissa erehtymisen mahdollisuuden myöntämisenä (*joustavuus*). Tällöin yhteinen keskustelu voi johtaa uusien, luovien ajatusten syntymiseen (*ajatukset on kehittäviä*). Yhteistyösuhteiden rakentumiselle on siis merkittävää se, että sitoudutaan yhteiseen päämäärään ja yhteisvastuullisuuteen. Opettajien tulisi ymmärtää, että voimavarojen suuntaamis- ja yhteensovittamispyrkimyksien kautta yhdessä pystytään synnyttämään jotain uutta, jota kukaan ei yksinään olisi voinut tehdä (Helakorpi 1998, 37). Tämän saavuttamiseksi opettajilta tarvitaan valmiutta pitää ihmissuhteitaan oman oppimisensa ja kehittymisensä lähteinä.

Yhteistyösuhteiden rakentumisen toiseksi ulottuvuudeksi nousi mahdollisuus tuoda esiin omia erilaisia tarpeita ja odotuksiaan yhteistyösuhteista.

Näyte 46 (O6): Yhteistyö on toiminu mun mielestä sillä lailla, että jos joku asia sua painaa niin sä oot sitte saanu tuolta...ku tuut opettajanhuoneeseen niin sä saat siellä heti purkaa sen mitä siellä oli ja kaikki kyllä ymmärsi ja kuunteli ja anto vinkkejä ku tuntu, että kaikki narut oot vetäny jo ja kaikki asiat oot kokeillu ja niin päin pois. Niin sitte tavallaan saa sitä energiaa ja virtaa toisiltaki sitte, että ei oo sellaista toisen latistamista ollenkaan semmosta henkee. Että että sen takia just se niinkö luo mun mielestä se hyvän työyhteisön: toisen kannustaminen ja tukeminen tietyissä asioissa, niin se on mun mielestä sitä että tulee se oma jaksaminenki...kaikki pystyy sanomaan ne omat tunteensa miltä tuntuu...eikä tarvi ajatella, että että tuota tuo on niinkö se kumoo sillä, että mulla ei joku asia onnistukaan, voi niinkö purkaa että ja kysyä neuvoa toiselta ja toinen auliisti antaa sitte sitä. Että että se on mun mielestä hedelmällistä, että se on just monesti se meidän vahvuus tämä hyvä työyhteisö toimiva, toimiva työyhteisö, että se on niinkö kukaan ei toistansa kyräile

Opettajilla on erilaisia odotuksia ja tarpeita yhteistyösuhteille (*jos asia painaa sä saat purkaa sen, saa vinkkejä, voi kysyä neuvoa*). Jos yhteistyösuhteet eivät anna myöten käsitellä näitä, voi voimavarojen saaminen omaan ammatilliseen kasvuun jäädä vajavaiseksi. Tapa, jolla opettajat tukevat yhteisöllisten suhteiden rakentumista odotusten ja tarpeiden suuntaisesti, onkin merkittävä yhteistyötä ja sen kehittymistä ohjaava tekijä (*ei oo toisten latistamista, kannustaminen ja tukeminen, kaikki pystyy sanomaan omat tunteensa*). Onnistuneen yhteistyösuhteen tulisi siis olla palkitsevaa: se voi olla työtaakan ja toisinaan taas erityistaitojen tai tietojen jakamista. Nuorella

opettajalla erityisenä odotuksena yhteistyöltä on saada tukea kasvatukseen liittyvissä asioissa (*sen mä koen tärkeäksi, että voi kysyä kokeneemalta neuvoa*).

Näyte 47 (O7): Mikä mua häiritti justihin niinku okl:ssa esimerkiksi sielä ei puhuttu justiin tästä arjesta, että mitä se. Että oli sitä aineenhallintaa ja kasvatustiedettä ja sekin oli niinku tierät niin korkialta liippaa sitte että tuota niin, ettei puhutu tästä käytännöstä esimerkiksi justiin jostaki kurinpidosta...nimenomaan se sellaanen juttelu niinku muitten kans niin, joilla on niinku enemmän kokemusta niin sen mä koen niinku tosi tärkeäksi, että voi niinkun kysyä sillä lailla neuvua...ei niinku ku sillä lailla hirveesti oo tätä opettajakokemusta niin kyllä se on niinku sillä lailla ihan rikkaus niinku sitä niinku kaikkia kommervenkkejä sitte välttämättä tierä...musta tuntuu että tälläänen pieni koulu niin koulu niin se niinku tavallansa kaikki kaikki on niinkun kaikkien opettajia, että otetaan se vastuu niinku siitä lapsesta sillä lailla, että niinku varmaan siihen tällääset vaikuttaaki siihen onnistumiseen. Meirän on helpompi tällääsen pienen koulun sisällä teherä sitä yhteistyötä.

Lisäksi yhteistyön onnistumisen kriteeriksi kuvataan tässä näytteessä samankaltaisuus (*kaikki on tavallansa kaikkien opettajia, vaikuttaa onnistumiseen*) ja sitä perustellaan koulun pienuudella. Kun koulussa on vähän oppilaita, jotka kaikki opettajat tuntevat ja joiden kanssa he ovat päivittäin tekemisissä, korostuvat arjessa yhteiset kasvatukselliset ongelmat. Tämä samankaltaisuus näyttää helpottavan näiden ongelmien ratkaisemiseen liittyvän yhteistyösuhteiden rakentumista (*meirän on helpompi pienen koulun sisällä teherä yhteistyötä*).

Vastaavasti opettajien pyrkimys samankaltaisuuteen yhteistyösuhteita rakentaessaan saattaa luoda myös ongelmia sellaisissa tilanteissa, joissa esiin nousee erilaisuutta tai ristiriitoja. Esimerkiksi pienessä koulussa ongelmaksi muodostuu luokkakohtaisia opetuksellisia asioita koskeva yhteistyö, sillä näissä asioissa ei välttämättä pystytä löytämään sitä kokemuksen samankaltaisuutta, jota tarvittaisiin, jotta opettajien erilaiset tarpeet ja odotukset täytyisivät (*ku on monta yhdes vois olla helpompi ku tehdään sitä samaa*).

Näyte 48 (O2): Että kun tällääses koulu on vain yks ku kullaki luokalla, luokka-asteella yks opettaja niin mutta kun sitte on monta ikäluokan opettajaa yhdes...vois olla niinku helpompi, ku tehdään sitä samaa, ku kokee täälä niin, että ku mulla on kiire ja näitten tuntien kans ja kaikkien kans niin, jos mä meen tonne jotaki ehdottelemaan ittiäni, jos mä sotken sitte pahasti toisenkin ne. Mutta sitte ku on niinku samalla tasolla.

Tällöin opettajat eivät saa paljoakaan tukea tai apua omalle kasvulle ja ammattitaidon kehittämiseksi saatikka sitten, että yhdessä pystyttäisiin luomaan uusia ja erilaisia toimintatapoja. Esiin nousevia vaikeuksia vältellään eristäytymällä ja näiden asioiden käsittelemättä jättämisellä omassa työyhteisössä (*jos mä meen ehdottelemaan mä sotken pahasti toisenkin asiat*), mistä vastaavasti nousee tarve saman henkisten kumppanien etsimiseen koulun ulkopuolelta (*yläluokan opettajia olis jokka kokoontuus*). Kun opettajilla on sama kokemustausta takana, pystyttäisiin yhteistyösuhteissa käsittelemään

niitä opettajan tarpeita, jotka eivät toteudu pienen koulun sisäisissä vuorovaikutussuhteissa (*tulis kokemusta joka olis tosi opettavaista*).

Näyte 49 (O7): Se olis tosi hyvä niinku sinänsä ku aattelee, että jos se olis vaikka niinku justihin että yläluokan opettajia olis ja näin. Että olis tälläsiä jotaki piiriä, jotka kokoontuus. Kun se on aina niinku justihin, että tuota ku kantapään kautta pitää niinku oppia. Että sitte tulis niinku vanhemmiltaki opettajilta niin tätä kokemusta, että olis tosi opettavaista.

Johtajaopettaja näkee tähän ongelmaan ratkaisuksi yksinkertaisesti tehokkaamman yhteistyön kehittämisen nimenomaan *oppiaineiden sisällä*, sillä nehän yhdistävät eri luokka-asteita, mutta puheessa korostuu myös ongelman monimutkaisuus (*hankalaa on se, että kaikilla on erilliset luokat ja luokka-asteet*). Luokkien välisen yhteistyön ongelmien ratkaisemisen merkitys opettajayhteisön ammattitaitoon ja opetustyön uudistumiseen koetaan ongelmista huolimatta tärkeäksi (*koko koulu pystyy kehittymään toimivammaksi*), mutta asiaan puuttumisen vaikeus ilmenee kuitenkin johtajan aikomisasenteena: *pitäis kiinnittää enemmän huomiota*.

Näyte 50 (O5J): ...sitä yhteistyötä juuri niitten oppiaineiden sisällä, mutta se on tietysti hankalaa se, että ku on kaikilla on omat erilliset luokat, eri luokka-asteet. Mutta niinkun äsken sanoin niin siihen luokkien väliseen yhteistyöhön siihen pitäis kiinnittää enemmän huomiota ja sitä kehittää ja sitä kautta sitte niinku se koko koulu pystyy niinku sitte kehittymään toimivammaksi.

Aina yhteistyösuhteiden ongelmallisuus ei kuitenkaan ole kiinni opettajien vaikutusmahdollisuuksista, vaan todellisuudessa yhteistyösuhteiden rakentumiseen vaikuttavat myös monet ulkopuoliset tekijät. Yhteisten rakenteiden puuttuminen on yksi merkittävä ongelma, ja kouluissa vallitseekin monia eriytymistä ja opettajien yksinäisyyttä vahvistavia tekijöitä (*eri luokka-asteet*). Tämä tuottaa yleistä saamattomuutta ja voimattomuutta yhteistyöhön liittyvään kehittämistyöhön. Jos koulun yhteisenä tavoitteena ei ole tähän kokonaisuuteen vaikuttaminen, näyttää erillisyyks väistämättömältä. Tästä syystä on tärkeää nähdä itsensä osana niitä rakenteita, jotka juuri määrittävät omaa toimintaa ja pyrkiä muuttamaan niitä niin, että oma toiminta tulisi tehokkaammaksi. Vallitsevat vahvat perinteiset käsitykset opetustyön rakentumisesta asettavat merkittäviä yhteisöllisiä haasteita myös yhteistyössä tapahtuvaan oman ammattitaidon kehittämiseen ja opetustyön uudistamiseen. Varsinkin käsitys ”tää on mun luokka ja tunti” ja yhteistyöhön tarvittavan ajan puuttuminen koulusta katsotaan haittaavan luonnollisten yhteistyösuhteiden syntymistä.

Näyte 51 (O9J): ...semmosta suunnitteluaikaa mä kaipaen, koska se on mun mielestä konkreettisesti sitte muuttas tämän käytännön niin, ettei opettajat pidä oviaan kiinni ja olis enemmän sitä todellista yhteistyötä, ku musta tuntuu, että suurin osa sitte, kun pääsee, osahan tykkää siitä, että ku ne saa itte tehä ja tässä on tämä opettajan vapaus niinku tavallaan toteuttaa sitä niinku sä haluat. Mutta loppujen lopuksi niin kyllä monta



kertaa kaipaa sellasta kaveria, ett mä luulen, ett suurin osa kaipaa. Ja siitä vois tulla uusia ideoita ja siinä vois tavallaan ne omatki käytännöt muuttua vähä erilaisiksi, ettei niinku urautuis niin herkästi...se olis nimenomaan sitä, ett suunnitellaan yhteistyötä ja pienessä koulussa koko koulun yhteistyö ja isossa koulussa rinnakkaisluokkien ympärillä suunnittelis.

Jos koulussa olisi tarvittavaa aikaa muuttaa ja tehdä töitä näiden yhteistyösuhteiden rakentumisen eteen, pystyttäisiin vanhoissa käytänteissä murtamaan ja luomaan uusia toimintamalleja opetukseen (*ei pidetä ovia kiinni ja olis enemmän todellista yhteistyötä*). Ensin siis pitäisi luoda rakenteet, joiden kautta pystyttäisiin luomaan kiireettömyys ja luonnollisuus (*suunnittelu-aika*) (vrt. Näyte 27). Tällöin yhteistoiminnallisuudella olisi mahdollista kehittyä ja yhteistyösuhteita voisi muodostua spontaanisti ja aidosti ilman ulkopuolista pakkoa.

#### 6.2.4 Vuorovaikutussuhteiden joustavuus

Koska opettajan työn luonne on moninainen ja alati muuttuva, on ammatillisen uudistumiselle merkitystä sillä, missä määrin opettajilla on tilaa ilmentää työnsä moninaisuutta työyhteisössä. Koska koulun arki on kiireinen, on tärkeää, että yhteistyösuhteet ovat riittävän joustavia. Liikkumatila yhteistyösuhteissa vapauttaa energiaa itse yhteistoimintaan ja opetustyön kehittämiseen. Tunne siitä, että voi olla oma itsensä, on yhteistyöhön sitoutumisen kannalta tärkeää (*kukin tekee voimiansa ja halujensa mukaan*).

Näyte 52 (O2): Aina porukka ymmärtää, että kukin tekee niinku voimiansa ja halujensa mukaan, ettei ei niinku toisaalta taas pakoteta. Mutta kyllä kaikki on aina ollu mukana, mutt justiin että ettei oo tarvinnu kokea sitä...vois jossakin tapauksessa vois olla sosiaalinen paine niin kova, että sun pitääas teherä ja teherä.

Opettajan näkökulmasta hyvässä yhteistyösuhteessa on liikkumatilaa, joka ei nakerra ryhmän sisäistä yhteisvastuun ja luottamuksen tunnetta. Niinpä työyhteisössä voidaan elää arjen ylä- ja alamäet ilman, että työskentelyn väliaikaiset muutokset tulkitaan epäluottamukseksi yhteistoimintaa vastaan (*voi sanoa, jos ei huvita, jos joku mättää*). Opettajan itsenäisyyden kunnioittaminen koetaan siis tärkeäksi yhteistoiminnallisuuteen pyrkimisen ohella (*ei oo pakko kulukee niinku lammaslauma*).

Näyte 53 (O8): Voi kyllä ihan suoraan sanoa jos ei niinku sanoa jos ei huvita, että senkin voi kyllä ihan sanoo. Ettei se oo ettei ei oo niin pakko kulukee niinku lammaslauma: että joo että teherähän ny, ku on onpa kerran käsketty. Kaikki perustuu siihen, että jotaki ku ruvetahan tekemään niin se on sitte kans, että kaikki siihen sitoutuu ja kaikki siitä sitä tykkää teherä. Ja jos joku mättää niin senki voi sanoa.

Yhteistyöhön kohdistuvien yksilöllisten odotusten ja vallitsevan todellisuuden yhteen sovittaminen on yhteistyön onnistumisen edellytys, jonka saavuttamisella *kaikki sitoutuu*.

### 6.2.5 Johtajan merkitys

Työyhteisön ilmapiirin merkitys koetaan merkittäväksi ammatillisen uudistumisen edellytykseksi, sillä se parhaimmassa tapauksessa voi vahvistaa opettajien sisäistä motivaatiota hallita uutta ja kehittää omaa ammatillista pätevyyttään (*jokainen saa kokeilla ja kehittää omaa työtään ja on saanu tukea*).

Näyte 54 (O6): ...tässä ilmapiirissä, ett saa jokainen niinku kokeilla sitä mitä haluaa, että kehittää sitä omaa työtänsä kyllä niitten omien, jos joku saa jonku ahaa-elämyksen, niin kyllä saa varmaan kokeilla sitä ihan niin pitkälle kuin haluaa ja on saanu tukea. Että se on kyllä täälä ollu musta hirveen hyvin toiminu ja kukaan ei oo sitte ollu semmonen, että jos tuola joku on onnistunu jossaki niin kukaan ei oo karehtunu toista, että mollannu sitä asiaa sitte tavallansa. Ett se on niinku sitä on avoimin avoimin mielenilmauksin sitte puhuttu muuallaki: tämä toimii meillä ja se teki sitä ja tuo teki tätä ja sillä onnistu se ja tämä, että kannattaa kokeilla. Että kannustusta saa kyllä.

Ammatillista kasvua tukevan ilmapiirin saavuttamiseksi tarvitaan yhteisössä keskinäistä yhteisyyttä ja vastavuoroisuutta (*kukaan ei oo karehtinu, mollannu vaan on puhuttu muuallaki*). Tärkeää varsinkin on se, että oivalletaan oman kasvun mahdollisuuksien syntyvän juuri tällaisesta vuorovaikutuksesta, sillä sen avulla voidaan päästä esimerkiksi uuteen ja entistä rikkaampaan ymmärrykseen ongelmista. Työyhteisön ilmapiirin luonteeseen katsotaan kuitenkin vaikuttavan erittäin voimakkaasti koulun johtajan tyyli (*johtava opettajaki on sen ilmapiirin ja hengen luoja*).

Näyte 55 (O6): Johtaja on ite hyvä esimerkki näin mun mielestä sitte siinä ja että se on innokas ja innostunut ja tuo esille ne asiat mitä mahdollisuutta tai mahdollisuuksia on. Ja ja tuota se sehän on se tavallansa meidän semmonen vetäjä tässä ja ohjaava ihminen kuitenkin sitte ja sitte se että yhteisesti tavallaan se tuo esille ne asiat mitä me täälä yhteisesti sovitaan mikä on meidän koulun ilme ja tyyli...ja kyllähän se johtava opettajaki on sen ilmapiirin luoja ja sen hengen luoja sitte aika pitkälleki sitte mun mielestä ettei tuu sitte semmosta kyräily siihen että kun on johtava opettaja avoin niin kyllähän sitte se ilmapiiri pysyy avoimena...johtavan opettajan täytyy löytää se oma roolinsa siitä sitte ja omaan työnkuvansa niin selkeesti, että se sitte osaa meitä täälä ohjata oikeaan...on tietyt rajat minkä puitteissa opettajat toimii, mutta taas sitte se sen rajojen sisällä saa sitte toimia aika avoimesti ja vilpittömästi.

Opettajien mukaan johtaja nähdään eräänlaisena myötävaikuttajana, joka luo edellytyksiä yhteistoiminnan ja ammatillisen kasvun syntymiselle ja kehittymiselle (*on innokas, tuo esille mitä mahdollisuuksia on*). Opettajat odottavat myös, että johtajalla olisi herkät tuntosarvet sen suhteen, millaiset opettajien tarpeet kulloinkin ovat (*osaa*

*ohjata meitä oikeaan, määrittää rajat mutta niiden sisällä sais toimia avoimesti).* Johtajan tehtävän on siis toimia niiden edellytysten luojana, joita opettajat voivat tarvittaessa hyödyntää oman kasvunsa mukaisesti. Leithwood (1990) väittääkin, että perusta opettajien kehittymiselle työssään syntyy silloin, kun rehtori pedagogisena johtajana pystyy määrittelemään oman, opettajien ammatillista kasvua tukevan lähestymistapansa (*jos johtaja ei ole asioitten takana niin yksittäisenä opettajana on vaikeeta yrittää mitään uutta).*

Näyte 56 (O9J): ...siitä kiinni kuinka minä innostun tulen mukaan siihen, ett kyllä on johtajalla on sillä lailla. Ja mä luulen että aika monessa koulussa on niinku sama, ett ku se kuuluu johonki muuhun ku oppiaineeseen suoraan niin kyllä se sitte on se johtaja. Että johtajalla on kyllä suuri merkitys siellä koulussa siinä suhteessa, ett mistä se on, onko se kiinnostunu, minkä tyyppinen ihminen se on, haluaako se kehittää vai haluaako se vetää sitä koulua niinku aina ennenki. Koska jos johtaja ei oo niinku niitten asiointen takana niin ei, kyllä opettajan on yksittäisenä opettajana on tosi vaikeeta yrittää mitään uutta. Että kyllä kyllä se johtajan asema on sillä lailla hirmu tärkeä ja mun mielestä sen takia yks asia miksi on tärkeää että koulussa on johtaja. Että jotenki sen kaiken työpaljouden keskellä niin se on kuitenkin se johtajan rooli, jossa sitä pitää enemmän miettiä. Mutta se että ihanaahan se on, jos se tulee joskus joltaki toiseltaki. Koska silloinhan ne muutki on ottanu niinku vastuuta niinku. Tämmösessä apulaisjohtaja systeemissä sehän on pakko muittenki opettajien ottaa vastuuta siitä kehittämistyöstäkin, koska ei siihen oo varattu sille johtajalle sitä sellaista aikaa, ett se ehtis miettiä.

Näyte 57 (O5J): Sillä on tosi suuri merkitys kyllä se niinku niin suuri merkitys, että siitä tuskin tulis mitään, jos ei siinä oo. Koska johtajalle kuuluu sitte juuri tämän asian miettiminen ja koulun kehittäminen ja. Eli vaikka niitä ideoita tulis ja tulee kaikilta niin jonkun pitää olla se, joka joka ne niinku kokoo ja esittää, että kuinka nyt tehdään tässä tapauksessa. Että kyllä se johtaja sitte loppuperässä se viimeksi on sitte joka päättää sen asian.

Tärkeäksi näiden näytteiden kautta muodostuu juuri se, että johtajan tulee luoda kehittämis- ja yhteistyömahdollisuuksia opettajille ja olla itse innostava ja motivoitunut. Johtajan katsotaan koordinoivan kehittämistoimintaa ja pitävän ohjakset, jotta asiat tulisivat myös toteutetuksi (*johtajan rooli jossa pitää miettiä, johtajalle kuuluu tän asian miettiminen, pitää olla se joka päättää sen asian*). Jos johtajalla ei ole selkeää kuvaa omasta roolistaan ja sen tehtävistä, eihän myöskään pysty tukemaan opettajien ammatillista kehittymistä tai koko koulua koskevaa kehittämistyötä.

Nykyään kun koulun pedagogisen johtamisen keskeisenä tavoitteena on opetustyön kehittäminen, opettajien uudistumisen tukeminen ja koulussa vallitsevan muutosprosessin hallitseminen, tulisi johtajan luoda verkostoja erilaisten sidosryhmien kanssa. Yksi Kauhajoella koulun toimintaan vaikuttava tiimi on hallinnollisesti jaettu johtoryhmä. Johtajilla saattaa olla hyvinkin erilaisia odotuksia tällaiseen yhteistyöhön ja siksi välttämättä omat tarpeet eivät toteudukaan.

Näyte 58 (O9J): Mä haluaisin enemmän puhua sisällöistä elikkä siitä mitä yhteistyötä me voitais tehdä. Että sitä on niinku liian vähän niistä, mutta tää raha on niinku joka kerta

käyään. Mitä on kuluna kaikkia, tottakai raha se on tärkeää niinku, mutta jotenkin se on suhteettoman suuren osan saanu, mutta ees me kokoonnutaan ja nähään toisiamme. Semmosta oli todella vähän ennen.

Selkeiden päämäärien ja yhteisen linjan puuttuminen voi aiheuttaa yhteistyösuhteisiin aikomisen ongelman (*on puhetta, mutta kukaan ei oo tarttunu kiinni*). Tällainen toiminta tuottaa ennakkoluuloja ja oletuksia esimerkiksi *koulujen väliseen yhteistyöhön* sekä epävarmuutta päätösten tekoon, minkä vuoksi ei ole kiinnostusta uhrata aikaa, vaan vanha ja turvallinen toimintamalli koetaan usein kestävämmäksi ratkaisuksi (*ei oo ehditty*). Ilman kokeilua ja riskin ottoa ei näitä oletuksia kuitenkaan päästä tutkimaan eikä uusia toimintamalleja pystytä kehittämään.

Näyte 59 (O5J): Joka vuosi, muttei nyt joka kokoukses, tuu puhetta tästä yhteistyöstä eri koulujen välillä. Se on aina puhetta, kun ei siihen kukaan oo tarttunu vielä kiinni, että mitä se sitte olis ja pohdittais sitä enemmän. Ei sielä ei sielä oo siihen ehditty, niin paljo muuta asiaa.

### 6.3 Toimintaympäristölliset tekijät

Tässä osiossa opettajien käsitykset liittyvät vahvasti juuri ammatillista uudistumista tukeviin asioihin, kuten täydennyskoulutukseen ja ajan hallintaan. Lisäksi opettajat nostavat voimakkaasti esiin opetustoimen vastuun ammatillisen uudistumisen mahdollisuuksien tarjoamisessa.

#### 6.3.1 Riittävä ja opettajien yksilöllisiä tarpeita palveleva koulutus

Täydennys- ja lisäkoulutus nähdään erittäin merkittävä ehtona opettajien ammatillisen uudistumisen kannalta. Koulutuksen tärkeyttä perustellaan opettajien työn haasteellisuudella ja sen kautta syntyvänä oman ammattitaidon uudistamisen ja kehittämisen tarpeena (*jatkuva tutustuminen siihen mitä ajassa liikkuu, koska tämä työ on aina vain haasteellisempaa*). Täydennyskoulutuksella nähdään olevan merkitystä paitsi opetuksen laatuun myös opettajan työn hallinnan tunteeseen ja sitä kautta työssä jaksamiseen. Lisäksi opetukselle asetettujen tavoitteiden saavuttaminen koetaan ongelmalliseksi, jos opettajalla ei ole ajan tasalla olevia tietoja ja taitoja kohdata yksilöiden ja yhteiskunnan ongelmia.

Näyte 60 (O9J): Jos ei tätä täydennyskoulutuspuolta saaha järjestykseen niinku valtakunnallisesti, mun mielestä että aina vain enemmän opettajia jää sairaslomille, pitkille sairaslomille, koska tämä työ on aina vain haasteellisempaa. Tavallaan ne oppilaat, jotka meille tulee niin aina vain enemmän niitä, jotka haluaa tietää minkä takia ne on täälä ja toisaalta niitten kodeissa aina vaan enemmän on ongelmia, jotka heijastuu

sitte tänne koulunkäyntiin...siksi siihen semmosen kasvatuksellisen puolen niinku jatkuva tutustuminen siihen, mitä ajassa liikkuu niin olis tärkeätä, koska se on ainut keino, että sä saat sen ryhmän toimimaan ja sitt vasta sä voit opettaa, sitten sä vasta saat niinku niitä uusia asioita menemään läpi, kun ne oppilaat haluaa oppia.

Ilman koulutuksen tuomia uusia tietoja ja taitoja opettajan välineet oman asiantuntijuuden kehittämiseen ei katsota riittävän, niinpä koulutuksen vähyydellä katsotaan olevan yhteys opettajien uupumukseen (*enemmän jää opettajia sairaslomille*). Pitkäjänteisen täydennyskoulutuksen tarvetta puoltaa myös peruskoulutuksen vaikuttavuuden ongelmat. Suurimmaksi ongelmaksi haastateltava näkee sen, että siellä pyritään antamaan liiaksi eväitä koko työuran ajaksi, minkä vuoksi usein teoreettinen tieto ja käytäntö eivät yhdisty.

Näyte 61 (O4): K: Mitä sinulle merkitsee ammatillinen kehittyminen? - No lähinnä se nyt on, koska tuo on kuitenkin aika turhaa opettajankoulutuksen, niin se nyt ihan valimista porukkaa kumminkaa tee. Se nyt on enempi ollu melko kaukaasta se, mikä nyt on niinku tullu työnkautta, koska se nyt on, opettajankoulutus se ei pysty semmosta kumminkaa antamaan mitä tarttis...ei siitä kasvatustieteen kirjasta hirveesti hyötyä oo mun mielestä. Aika paljo mun mielestä muutenki niinku opettajan ammatti on sellanen persoonallisuus, että sillä omalla persoonallaan niinku opettaa. Ett se on sitä ittensä hakemista, että löytäis sen millä sä pystyt sun oman persoonas kautta tavallansa opettamaan.

Peruskoulutuksen ongelmat ohitetaan korostamalla työssä oppimista ja opettajan oman persoonan osuutta opetustyössä. Tällä tavoin aidot käytännön tilanteet muodostuvat opettajille tärkeiksi ammatillisen kasvun kannalta. Tästä syystä merkittävään rooliin nousee nimenomaan täydennyskoulutuksen kehittäminen peruskoulutuksen jatkumoksi, koska sen avulla voitaisiin huolehtia siitä, että nuori opettaja saisi tukea oman persoonallisen opetustyylin löytämiseen ja oman ammatti-identiteetin muodostamiseen. Tällöin myös työelämässä oppiminen saataisiin kytkettyä tiiviimmin teoreettiseen tietämykseen ja pystyttäisiin luomaan hyvää perustaa opettajan ammattitaidon jatkuvaan kehittämiseen.

Koulutuksen tarvetta arvioidaan erityisesti oman työn näkökulmasta, jolloin koulutukselta odotetaan saavan *uutta intoo* opetustyöhön ja *suunnanmuutosta omiin rutiineihin*.

Näyte 62 (O8): ...joskus ollu niinku pitkään tehny jotaki jotaki semmosta, niin tarttee sitä suunnanmuutosta, niin silloin, se tuntuu, että ku asiat rupiaa menemään niinku rutiinilla niin rupiaa tuntuun siltä, että nyt niinku ei tästä tuu mitään, ettei tämä tai että tekee niin samalla lailla kuin viime vuonna ja edellis vuonnaki. Sitte on semmonen, että että on kivaa ku pääsee jonneki lähteen vähä. Eikä se tartte hirveen iso juttukaan olla, kun se tuota saa taas uutta intoo.

Näyte 63 (O3): Jos rupiaa menemään niinku sillä lailla samaa rataa kaikki, että rupiaa maistumaan puolta tää homma, niin sitte pitäis saada jotaki virkistystä ja uutta. Niin se auttaa mun mielestä aika paljo, jos saa jonkun kurssin tai jonkun sellaaasen välillä. Tai saa käyrä jossakin, vaihtaa sillä tavalla vaikka ympäristöä hetkeks aikaa.

Opettajat kokevat koulutuksen tuoman hyödyn erityisesti siinä, kun he saavat etäisyyttä omasta työstä ja sen rutiineista, kiireestä ja päivittäisistä huolistaan. Tällöin on mahdollista päästä rauhassa pohtimaan omia kokemuksia ja jopa täsmentämään omia kasvatuksellisia oletuksia, uskomuksia sekä käsityksiä (*pääsee välillä lähteen, vaihtaa ympäristöä hetkeks aikaa*).

Opettajan työn käytännöllisyyden luonne vaikuttaa vahvasti myös opettajien odotuksiin koulutuksen sisällöstä.

Näyte 64 (O3): No järjestelemällä ehkä tälläisiä just enemmän tälläistä konkreettista ja käytännön koulutusta enemmän, vaikka sellaisia lyhkääsiäki pätkiä, että ei tartte mitään pitkiä juttuja olla. Sellaaset on aika mukavia liittyen ny sanotahan ny vaikka näihin taitoaineisiin.

Koulutuksen antamat *konkreettiset* virikkeet koetaan tärkeiksi, koska opettajien täytyy ensin uskoa, että uudet ajattelumallit toimivat käytännössä, ennen kuin opettajat ovat valmiita siirtämään oppimansa omaan luokkaan. Kriteeri on etenkin luokassa tapahtuvan toiminnan tasolla eli siellä vallitsevissa oppimis- ja opetuskäytänteissä, vuorovaikutusmalleissa sekä oppilaiden ja opettajien toiminnassa. Tästä opettajan työn käytännön luonteesta nousee tarve päästä näkemään miten käytännössä uudet toimintatavat toimivat. Eli kaivataan sellaista koulutusta, jossa saa toisilta opettajilta tietoa uusista toimintatavoista käytännön työskentelyn kautta.

Näyte 65 (O2): Sitte justiin tää että pääsis vaikka kuukaudeksi tai joksiki muuksi omasta koulusta jonneki muuhun kouluun muuhun kuntaaki, jos ei nyt aiva pelkästään opettajaksi, mutta kuitenkin sinne seurailemahan ja kattomahan.

Laurialan (1997) tutkimuksen mukaan opettajien osallistuminen uudistusta toteuttavien yhteisöjen toimintaan kokeneempien kollegoiden ohjauksessa tarjosikin heille mahdollisuuden havainnoida, toimia, kysellä ja saada perusteluja luokassa tapahtuvalle toiminnalle. Opettajat kokivat tällaisen koulutuksen auttaneen heitä ajattelunsa ja käytänteidensä uudistamisessa eniten. Tällainen koulutus voisi siis antaa tehokkaampia eväitä opettajan ammatilliseen uudistumiseen.

Näyte 66 (O2): Tuut jostaki täydennyskoulutuksesta niin sitte, ku sä tuut niin ku sulla on kuitenkin se päivän rutiini heti siinä. Ku sä tuut niin sulla on pää täynnä ideoita, mutta sitte se rutiini tappaa sen. Ett pitäs olla sitte kuitenkin joku sellanen, että ku sitä uudistusta tulee niin jotenki sitä rutiinia sitte siirtää tai muuttaa jollekki. Että vois niinku lähtee sitte sitä uutta, ettei heti imaasis sinne sitte vanhaan mukaan. Vaikiahhan se on, että kuinka se tapahtuis, mutta sitte vaikka, että olis vaikka pari opettajaa samalla luokalla. Tai sillä lailla, että ne niinku tukis toistansa, että se kestäs vähä kauemman se koulutuksen vaikutus ja se mikä sieltä tuloo. Ku yleensä kaikki tuloo tosi innokkaana innokkaasti sitte sellasesta täydennyskoulutuksesta missä on ollu.

Opettajan työ on lisäksi toimimista kiireen, monimutkaisuuden ja nopeiden tässä ja nyt -tehtävien ratkaisujen kanssa, jolloin uusien toimintatapojen soveltaminen käytäntöön

tuottaa opettajalle ongelmia. Omat vanhat turvalliset toimintatavat tuntuvat paljon houkuttelevimmalta käyttää kuin uudet ja epävarmat (*sulla on pää täynnä ideoita, mutta rutiini tappaa*). Tästä syystä opettaja kokee kollegan avun tärkeänä, sillä yhdessä toistansa tukien uuden oppiminen rakentuisi tehokkaammin osaksi opettajan toimintaa. Koulutuksesta saatuja kokemuksia tulisikin työstää tehokkaasti (*anti pitää jakaa muiden kans*), sillä sen kautta pystytään asioille antamaan uudenlainen tulkinta ja muuttamaan omaa toimintaa ja käyttäytymistä (Ojanen 2000, 102).

Näyte 67 (O5J): Me ollahan sovittu sillä lailla, että ku on koulutuksessa niin se pitää jakaa sitte muiden kanssa se anti, että mitä sieltä on tota nii-niin saanu...Aina ku joku on ollu jossain niin käytetään edes yks näistä yt-tunneista siihen, että se joka siä on ollu niin kertois niitä omia kokemuksiansa sieltä ja mikä on jääny mieleen, minkä on kokenu hyväksi. Jos se jää vain siihen, että tässä kahvipöytäkeskusteluissa niin sitte tuota, se jää niinku sitä ei pysty jakamaan muitten kans silloin sitä.

Koulutuksesta saatujen kokemusten ja ajatusten jakaminen kollegoiden kanssa edistää oppimista, sillä muiden kokemukset tuovat asiaan aina uusia näkökulmia. Vuorovaikutteisissa ammatillisissa keskusteluissa opettaja pystyy selkiyttämään ja luomaan syvällisempää ymmärrystä saaduista kokemuksistaan. Toisten ihmisten merkitys omalle kasvulle ilmenee myös opettajien tarpeina kohdata muita kollegoita erilaisten pedagogisten asioiden parissa.

Näyte 68 (O5J): Omassa kunnassa on vahvaa ammattitaitoa niin paljon, että enemmän semmosta omien kunnan omien opettajien järjestämää koulutusta, joka siis ihan ihan tuota ihan sitä arkipäivänä käytettyä opetusta, ei mitään ei mitään hienoja suunnitelmia, vaan ihan arkipäiväistä. Eli juuri sitä, että ku joku on tehnyt jotaki niin siihen vois luoda semmosen järjestelmän, että että tuota tietäis että kun tämmösen markkinoin jollekin ja sitä kutsuu, vaikka opettajat tutustuun siihen. Vaikkapa sitä tekis jonkun tiiminki niin, kun kutsuis sinne opettajia tutustumaan siihen, niin siitä sais automaattisesti jonkun ceen.

Näyte 69 (O9J): Sellaista toimintaa kunta just vois tukea enemmän, jossa olis tämmösiä, että joku kutsuis kokoon ja tai olis joku äidinkielen foorumi ja. Näitä pitäis olla enemmän.

Näyte 70 (O8): Ja sitte se, että mun mielestä sekin on ihan hyvä, ettei se välttämättä aina tarvitse olla niinku mitään varsinaista koulutusta. Vaan vaan kun tapaa muita kollegoja ja niitten kans puhuu ja ihan sellasiaki outojaki, joitten kans saa puhua ja ongelmista ja ja toimintatavoista ja työskentelytavoista ja tälläsistä niin ja keinoista ja kaikista tälläsistä niin sekin on jo musta paljon. Niitä on aika vähä vaan semmosia missä tapaa niinku muita.

Pienessä koulussa opettajat kaipaavat oman opettajayhteisöön kuulumattomien opettajien kanssa tapahtuvaa vuorovaikutusta, sillä heidän kanssaan pystytään luomaan aivan uusia näkökulmia kokemusten tarkasteluun. Erilaisen asiantuntijuuden hyödyntäminen yhteistoiminnallisissa tiimeissä koetaan yhtä tehokkaaksi koulutuksen muodoksi kuin muodollinenkin koulutus (*omassa kunnassa vahvaa ammattitaitoa paljon*). Ruohotien mukaan (2000b, 64) mukaan suurin osa ammatillisesta kasvusta on

etenkin työtilanteisiin sidoksissa olevaa oppimista, sillä ihmiset oppivat huomattavan paljon esimerkiksi juuri vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja ohjaamalla ja kouluttamalla toisia (*joku on tehnyt jotaki, ihan sitä arkipäivänä käytettyä opetusta, kun tapaa muita kollegoja joitten kans saa puhua*).

Kumppanien merkitys omassa oppimisessa ja opetustyön uudistamisessa korostuu myös koulutukseen kohdistuvien toiveiden kautta, sillä opettajat kaipaavat juuri yhteisötasoista ja yhdessä tapahtuvaa koulutusta.

Näyte 71 (O9J): Noilla koulutuspäivillä nytte justiin sillä lailla, että meillä on ollu yhteinen osuus ja sitt ollu koulukohtainen osuus. Sitte on ollu niitä, jos on ollu ylä- ja alasteen opettajia, ne on niitä justiin niitä yhteisiä päiviä, mutt nekin on ihan hyviä, kun niitä edes joskus on. Ettei varmaan monessa kunnassa oo mitään yhteistyötä niinku niin tota, mutta varmaan niitä työyhteisön. Ja sitte tavallaan, että me voitais kaikki opettajat kokoontua samaan paikkaan, mutta sitte siellä tehtäis töitä osaksi niissä omassa työyhteisöissä. Ja siellä olis ihmisiä asiantuntijoita, jotka liikkuis sitte siellä, joitten kans vois vaihtaa mielipiteitä. Sen tyyppinen koulutus varmaan olis ihan hedelmällistä. Meillä on ollu jonku verran sitä, mutt niitähän on niin vähä.

Näyte 72 (O1): ...jos siihen sais jotakin yhteiskunnasta tukea vielä ja kurssitettua jossakin tämän opettajakunnan jossakin yhdessä, niin se olis aivan erilaista lähteä johonkin kehittämään koulun yhteistoimintaa, jos siellä tosiaan kaikki opettajat kävisivät.

Näyte 73 (O6): Mun mielestä kyllä se sais semmosta tiimityöskentelyyn liittyvää ja semmosta. Yhdessähän on kiva tehdä kaikkee sehän ja toiselta oppia toisten asioita. Sehän oikeen semmosta sehän on mukavaa ja hauskaa ja monesti oppii vielä enempi, ku se että saa itte päättää yksin niitä asioita, niin paljo enempi yhdessä tekeminen oleminen ja eläminen niitten asioiden kans.

Koulutuksen vaikuttavuus saa aivan uuden ulottuvuuden (*monesti oppii vielä enempi*), jos opettajat voivat yhdessä pohtia käytännön kautta syntyviä ongelmia. Tällöin opettaja ei olisi yksin (vrt. Näyte 66) ja kollegan tuki olisi mahdollista käyttää tehokkaasti omassa uudistumisessa hyödyksi. Opettajien mielestä koulutuksen tulisi myös olla pitkäjänteistä ja systemaattista, jotta todellista uudistumista omassa asiantuntijuudessa tapahtuisi (*yhen päivän koulutuksella ei kenenkään asenteita muuteta*). Opettajan ammatillinen kasvu ei merkitsekään vain pelkkien uusien tietojen ja taitojen omaksumista vaan myös ammatillisen identiteetin uudelleen rakentumista (ks. 3.1 ja 3.2).

Näyte 74 (O9J): ...meillä on edes joskus tämmösiä päivän juttuja, että on joku hyvä luennoitsija, joka puhuu. Että kyllähän ne aina piristää ja virkistää ja, mutt se on enemmän mun mielestä piristystä ja virkistystä. Että yhen päivän koulutuksella ei kenenkään asenteita muuteta eikä tavallaan sellasta näkökulmaa, mutta ehkä jotaki niinku, että kyllä ne ehdottomasti on hyviä asioita. Mutta tollanen henkilökohtanen suunnitelma olis huomattavasti niinku, jos ajatellaan niinku oikeen todella, että tapahtuis jotaki eikä olis näitä burn outtia, ku opettajissahan on tosi paljo, jotka joutuu niinku jättämään työnsä tai pitkille sairaslomille, ku tää on niin rankkaa. Onhan tää rankkaa työtä.



Näyte 75 (O2): Ilman muuta se, että täydennyskoulutusta, joka nyt on ollu aika kauan heikos jamas niin sitä pitäis tuota niin laittaa käyntiin...ihan sellaista systemaattista pitää sen olla, ettei se jää niinku tän oma-aloitteisuuden varaan kaikki.

Jotta koulutuksen avulla pystyttäisiin tukemaan opettajien ammatillista kasvua, nähdään ratkaisuna henkilökohtaiset kehittämis- ja koulutussuunnitelmat. Niiden avulla pystyttäisiin luomaan juuri omista tarpeista lähtevää koulutusta ja samalla jokainen pystyisi valitsemaan sekavasta koulutustarjonnasta ne oleellisemmat kurssit.

Näyte 76 (O9J): ...ei oo mitään yhtenäistä niissä mitä löytyy. Ett niitä tulee hirvittävä määrä niitä papereita, että yks järjestää sitä ja tota niin Jyväskylä sitä ja Heinola tätä. On aiva hirvee määrä ja kun niitä ei nää kaikkia...tehä itselleen suunnitelma missä haluaa kehittyä, sitt vain mennä niinku, sitä ett jos siitä asiasta tulee niinku jotaki, niille kursseille.

Koska koulutus nähdään tärkeänä oman ammatillisen kehityksen kannalta, itsetodisteluna nostetaan esiin se, että opettajien ei katsota olevan velvollisia maksamaan koulutusta omasta kukkarosta. Esteet koulutukseen hakeutumiseen eivät ole asenteellisia vaan materiaalisia: opettajilta löytyy halua ja tahtoa kouluttaa itseään, mutta edellytykset ovat huonot siihen.

Näyte 77 (O1): Ei voi sanoa, että ainakaan täällä koulussa oo kukaan pistää mitään esteitä, mutta sanotaan joku, löytyis lisäkoulutusta opettajille toki niin, että esimerkiksi kunta tai valtio kustantaa näitä jotaki kursseja. Nämähän ny veis tosi paljo eteenpäin, että varmaan se rahapula on semmooenen kummiski, se oma raha niin kuluu taas sitte, sä saat oman palkan niin se kuluu muihin asioihin, että ei sitä välttämättä ainakaan suuria summia halua käyttää sitten niin, vaikka se toisaalta veis eteenpäin niin kummiskaan ihan koulutukseen sitte. Että haluaas, että yhteiskunta tukis enemmän tällästä opettajan koulutusmahdollisuuksia ja olis mahdollisuus irtaantua ja esimerkiksi täältä niin ihan työaikana. Sais sijaisen tänne ja sillä lailla kouluttautua.

Näyte 78 (O3): ...semmosta sais olla enemmän, ehkä siihen sitte ei oo niin varaakaan kouluttaa opettajia, että rahastahan se on aina sitte taas kysymys, että ongelma se, että ku ei oo rahaa tälläsiin. Sitte jos itte pitää maksaa niin ei sitä sitte tuu paljo läherettyä, ku ne on niin kalliita kaikki tommost koulutukset. Ja muutaman tonnin sitte maksat, sitte se on sun omasta ajasta pois, ku se ei oo työaikana, ku se on työajan ulkopuolella tapahtuvaa viikonloppuisin ja iltaisin.

Näyte 79 (O8): Se on aina vähä sellaanen järjestelykysymys tietysti ne koulutukseksi aina vähä, että välillä että siinä on niinku monta ongelmaa ratkottavana sen koulututtautumisen kans. Että ensinnäki se, että tuota nyt on eletty niin tiukkoja taloudellisesti tiukkoja aikoja, että nyt alakaa taas vähä olla niinku varaa. Mutta täs joitaki vuosia sitte niin ei ollu yhtään ylimäärästä rahaa koko koululla kouluttautumiseen ja oli mikä tahansa koulutusjuttu muutamanki päivän ne makso tuhansia markkoja niin kyllä mä katton, ettei se oo opettajan omasta pussista niinkun. Ei se voi olla niin, että omasta pussista pistää kaiken.

Näyte 80 (O4): Hyvin harva niinku omalla rahalla kouluttaa kuitenkaa, jos ei siinä minkäänäköistä, kunta ei millään tuu vastaan.

Näyte 81 (O6): Se on ihan kiinni itestään, mutt ku lähtee siitähän se on kiinni...onhan se niinki, että tietyissä asioissa se riippuu taas mitä se kustantaa ja mitä koulu kustantaa ja niin päin pois. Että että jos on parin tonnin kursseja niin kyllä ne aika helposti menee, että ei ole rahaa lähtee...kaks pientä lasta niin ei siinä oikeen semmoseen varaa.

Näytteistä tulee hyvin esiin se ristiriita ja vastakkainasettelu, jossa koulutukseen hakeutuminen nähdään jokaisen ajan tasalla pysyvän opettajan velvollisuutena mutta johon ei oman ajan ja rahan uhraaminen kuitenkaan kuulu. Oma velvoite poistetaan vetoamalla koulutuksen rahoituksen ongelmaan ja vierittämällä se kuntatyönantajan harteille. Tätä perustellaan oikeudenmukaisuudella eli vertaamalla muiden työntekijäryhmien etuuksiin. Täydennyskoulutuksen määrä koetaan olosuhteisiin nähden aivan riittämättömäksi: mikään muu työntekijäryhmä ei alistuisi näin huonoon kohteluun.

Näyte 82 (O2): Jos sitte niitä uusia eväitä ei kovin paljo matkan varrelta saa, niin kyllä synkkääki se homma on. Mones muus ammatiss se on, jos joku uus kone johonki firmahan, niin nehän ne menee sinne valmistumismaahan kattomahan kuinka se kootaan tai kaikkia tällstä. Niin tää koulus ei ny kaikkia uudisteta kerralla, mutta ei huolehdi kumminkaan siitä resursista sitte.

### 6.3.2 Ajankäytön hallitseminen

Opettajan puheissa korostuu ajan puute, joka ilmenee työn kiireisyytenä, ennakoimattomuutena, arvaamattomuutena ja kausiluonteisuutena. Kiire on merkittävä tekijä ammatillisessa uudistumisessa ja oman ammattitaidon kehittämisessä, koska se vaikuttaa kaikkiin edellytysten osa-alueisiin. Oman asiantuntijuuden kehittämiseen tarvittavaa aikaa on yleensä liian vähän, joten ajankäytöstä tulee helposti ongelma, joka liittyy sekä yksilöllisiin, työyhteisöllisiin että toimintaympäristöllisiin tekijöihin. Tästä syystä koulun toimintarakenteet tulisivat olla sellaiset, että opettajien ammatillisille keskusteluille, yhteiselle suunnittelulle ja arvioinnille, opetussuunnitelman kehittämiselle sekä omalle kehittämistyölle olisi riittävästi aikaa. Jos tätä tarvittavaa aikaa opettajien yhteisille ammatillisille pohdinnoille ei löydy, jää oman työn ja koko opetustyön uudistaminen helposti pinnalliseksi ja sen päämäärä sirpaloituu, koska *ajatus jää monesti kesken*.

Näyte 83 (O6): ...ajatus jää monesti keskenkin. Monet asiat on jääny aina, että jatketaan seuraavalla kerralla tästä näin. Mihinkäs me jäätiinkään viimeksi ja niin päin pois, ku alottaa ja sitte ajatus on jo katkennu, että tuota sitä pitäis olla kunnan rupeamia.

Se, että yhteistä aikaa ei löydy, voidaan ymmärtää ja hyväksyä työssä tapahtuvien asioiden kautta (*ku koulutunnit on päättyny niin koko porukalle on vaikeaa löytää yhteistä aikaa*). Yhteisen ajankäytön ongelmaa yritetään usein ratkaista yksittäisen opettajan ajankäytöllä, mikä aiheuttaa ongelmia (*se on sillä lailla vaikeeta, aikojen*

*yhteensovittaminen on suurin ongelma*), sillä tällöin jo yhden opettajan ajankäytön muutos voi ”ruuhkauttaa” yhteisen ajankäytön.

Näyte 84 (O9J): Tavallaan tekosyy se aika, mutta kyllä sitä vain vaikia sitä on löytää sitä, ett opettajat jotenki mieltää, että siis yleisesti, mä en tarkoita, ett meiän koulussa, vaan yleisesti mieltää sen kuitenkin niin, että tietyllä lailla, vaikka ne on halukkaita tekemään yhteistyötä niin, ku se yhteistyö ajottaa semmoseen aikaan, että koulutunnit on päättyny niin harva ei oo oikeen, koko porukalle on vaikee löytää niin, ett koko porukalle löytyy. Siellä voi olla yks tai kaks jokka sanoo, ett joo mulle käy, mut sitte niinku ei se käy kaikille ja ne jotenki laskee, että se on kuitenkin mun omaa aikaa. Sitä ei voi niinku yhtäkkiä ottaa, ett joillaki on jo allakas sitä ja tätä ja tota, ett se on sillä lailla vaikeeta, ett se olis niinku hyvä, että se olis olis niinku määrättyinä...ootan sitä kokonaisopetusta, ett musta se vois olla, jos se hyvin hoidetaan, niin se ratkasu, koska silloin kaikkien olis pakko mieltää se niinku, että että tää kuuluu mun työhön.

Näyte 85 (O2): Sitte ku se pitäis löytyä se yhteinen aika sitte...että se aikojen yhteensovittaminen. Varmaan vois enemmän löytyä aikoja, mutta niiden yhteensovittaminen on se suurin ongelma.

Opettajan puheista tulee myös esiin aktiivinen pyrkimys hallita ajankäyttöä ja ottaa vastuuta yhteisen ajanhallinnan rakentumista kouluihin. Ratkaisuna ja pyrkimyksenä esitetään toimintarakenteellisia käytäntöjä, jotka helpottaisivat yhteistä ajankäyttöä ja vähentäisivät kiireen tunnetta (*se olis niinku määrättyinä, yhteinen suunnittelu-aika, pitäis olla oma koulutuspäivä tai suunnittelupäivä*).

Näyte 86 (O9J): Enemmänkin mä toivoisin, että enemmän olis sitä yhteistyötä. Mutta yleensä se kaatuu siihen aikaan, että se ett niinku mistä löytää sen ajan sen suunnitteluajan...enemmän mun mielestä niinku tavallaan tämmöstä työpäivien, siis ihan päivittäistä työpäivien suunnittelua mä toivoisin, että olis enemmän sellasta yhteistyöaikaa...Meillä ei niinku meillä suomalaisessa koulussa ei ole semmosta aikaa, mä sitä kaipaisin.

Näyte 87 (O5J): Ei mitään muuta kuin ajan puute. Ei siihen tahro siihen kehittämiseen, että sen sais toimivaksi kehiteltyä, niin ei siihen tahdo löytyä riittävästi aikaa. Eikä se meidän yhteinen aika niin, mitä meillä on, niin se menee sitte muuhun. Pitäis olla joku omat oma koulutuspäivänsä taikka tällänen suunnittelupäivä ihan sitä varten, että se yks tunti mikä meillä on nyt yhteisenä yt-tuntina viikossa, niin ei me ehdit siellä puhua sitte semmoisia muuta kuin esittää ajatus, että näin pitäisi tehdä. Mutta sitte me ei ehdit niitä suunnitella.

Koulun toimintarakenteelliset ratkaisut vaikuttavat myös yksittäisen opettajan ajankäyttöön. Kun opettajan työ on liukumassa lukujärjestyksen muotoilemien tuntirajojen ulkopuolelle, vaatisi opetuksen toteuttaminen väljempää ajankäyttöä. Toimintatapojen uudistaminen katkeakaan usein juuri koulun jäykkiin rakenteisiin.

Näyte 88 (O8): Aikapula kun pitäis ne tietyt perusasiat opettaa ja sitte kuitenkin niinku niihin on, niihinki menee aika paljo aikaa. Ja sitte pitäis kuitenkin löytyä aikaa sellaisille jutuille justiin tämmösille yhteistoiminnallisille jutuille ja ja vähä muuhunki, ku sen pelekän tieron opettamiseen niin aikapula on se joka, ei taharo päivän tunnit piisata. Se on se ongelma.

Näyte 89 (O6): Tuntuu että päivä loppuu aiva kesken ja tunti. Yleensä se 45 minuuttia ei riitä juuri mihinkään.

Ajan puutetta perustellaan silti myös yksittäisen opettajan lisääntyvien ajankäyttövaatimuksien kautta. Tällöin kiireen syitä ei suoranaisesti kohdisteta opettajan ajankäytön hallintaan, koska perustelut liittyvät juuri opettajan työn luonteeseen liittyviin arkisiin velvollisuuksiin ja ehtoihin (*opettajalla vain työtaakka kasvaa, on tullu enemmän ongelmia, aika menee kasvattamiseen*).

Näyte 90 (O3): Emmä tierä ehkä se se vain se se ajan löytyminen taas siihen ja ja tuntuu niinku, että opettajalla vain työtaakka niin kasvaa vain mitä pidemmäs mennähän. Että lapset on niin paljo mun mielestä muuttunu mitä ne oli silloin sanotaan vaikka kymmenen vuottaki sitte. On tullu enemmän ongelmia ja tämmösiä...käytöshäiriöisiä ja tämmösiä on tullu mun mielestä enemmän mitä oli ennen.

Näyte 91 (O2): ...ettei niitten kans sillai kerkiä ett sitä menee siihen kasvattamiseen ja vaikka mullaki on tämä mä varmaan oon vähä niinku ankarampi opettaja niin ettei mulla niinku siinä mieles oo mutta ainahan tuloo kumminki niitä koko aijan niitä välitunnilla taikka täs luokkatilantees mihin mun täytyy puuttua ja sitte niistä puhutaan ja sitte yks kertoo yhtä niin koko homma sitte hetken aikaa seis.

Näyte 92 (O2): Ja sitte kuitenkin on tällainen koulu, että että on isoja isoja luokkia ollu, niin niin se energia jotenki menee sitten siihen, että hyvä kun sen oman luokkansa hoitaa, ettei kovin paljo liikene sitä aikaa sitte siihen jonka kans sopii.

Kun kiire rakennetaan tällä tavoin perusteluna työnkuvan ympärille, vaarana on oman ammattitaidon kehittämisestä luopuminen. Sitoutumuutta perustellaan viittaamalla opettajan huolehtivuuteen asettamalla luokan tapahtumat ja oppilaiden tarpeet oman kehittymisen edelle (*energia menee siihen että oman luokkansa hoitaa*), koska niiden katsotaan velvoittavan opettajaa enemmän. Tällöin opettajalla kiireen ainoaksi ratkaisuvaihtoehdoksi jää luopuminen omista ammatillisista kehittymistarpeista (*opetustyö vie aikaa, ettei oikeen oo aikaa*).

Näyte 93 (O3): K: Mitä sinulle merkitsee oman ammattitaidon kehittäminen? - Kyllä se merkitsee aika palajo mutta siinäkin on monta kertaa se vain se ajan puute, ettei oikeen oo aikaa, että tuntuu että tämä työ vie joskus liikaki aikaa. Että ja tottahan sitä haluaas niinku enemmän käydä jotaki koulutusta ja tälläästä...se vaatii itseltä ja aika paljo oppilailtaki tietenkin sitte, ett ei sitä niinku yhtäkkiä muuteta, että siihen menee aikaa.

Tärkeää opettajan ajankäytön hallinnan kannalta on loppujen lopuksi se, että millaisesta aikaperspektiivistä ammatillisista uudistumista tarkastellaan. Kun kiireen pystyy kaikesta huolimatta näkemään ajallisena jatkumona, antaa se opettajille mahdollisuuksia nähdä ajankäyttöön liittyvät ongelmat väliaikaisina. Kiire tulisi siis ymmärtää osana uudistumisprosessia, sillä onhan selvää, että jokainen uudistus vaatii alussa ajallista satsausta (*se vaatii itseltä aika paljo, ei sitä yhtäkkiä muuteta siihen menee aikaa*), jotta se voisi myöhemmin tulla luontevaksi osaksi opettajan työtä ja tuottaa myönteisiä asioita ja ajankäytön helpottumista. Myös yhteistyö johtaa usein ajalliseen ristiriitaan, jolloin omasta aikaresurssista luopuminen ei heti näy ajankäytön

helpottumisena vaan paradoksaalisesti uudet yhteiset toimintamuodot vaativat alussa lisää aikaa (ks. Näyte 27). Vasta alun jälkeen päästään sellaiseen toimintaan, joka tuottaa opettajan ajankäyttöä ja työtä helpottavia asioita, esimerkiksi tehokasta työn suunnittelua. Ajankäytön näkeminen jatkumona opettajan työssä on kuitenkin vaikeaa opettajan työn luonteen vuoksi, koska niin monta asiaa tapahtuu tässä ja nyt (*tuloo koko ajan niitä välitunnilla taikka täs luokkatilantees mihin mun täytyy puuttua*). Niinpä oman toiminnan ja sen vaikutusten havainnoimiselle ja reflektiiviselle pohtimiselle sekä omille oppimisprosesseille ei tahdo löytyä aikaa, ja siksi monet rutiinit jäävät käyttöön. (Lauriala 2000, 90.) Usein esteeksi muodostuu myös opettajien kokemaa syllisyys oppilaiden laiminlyömisestä (ks. Näyte 88). Tähän ratkaisuna voisi olla perustaa sellaisia rakenteellisia ratkaisuja ja mahdollisuuksia, jotka toisivat yhteistyölle ja oman ammattitaidon kehittämiseen aikaa, joka ei vie tilaa oppilailta.

Näyte 94 (O9J): Ku se koko päivä on sitä lasten kans niinku. Eli tavallaan ei ehdi keskittyä siihen omaan omaan sellaiseen kehittämiseen ja kehittämiseen.

Opettajien ajan puute ja kiire edistää myös opettajien vieraantumista ja eristäytymisestä toisistaan.

Näyte 95 (O2): Tavallaan kyllä jonkun verran sitä sillai niinku opettajanhuonen välituntikeskustelut, että kun kuinka joku jotain on hoitanu tai näkee kuinka hoitaa. Niin kyllä siitä varmasti on hyötyä, että mä ainakin voisin sanoa. Mutta sitä ei loppujen lopuksi kovin usein, että kaikki menee aina niin kiireellä. Että aina vaan tuntuu enemmän ja enemmän, ettei edes nähdä kaikkia opettajia välitunnilla, niin vaikka jokainen edes takaisin kulkee ja menee.

Näytteen kautta heijastuu se paradoksi, joka koulussa vallitsee: koulussa olevilla aikuisilla on vähän yhteistä aikaa ja se käytetään huonosti hyväksi. Varsinkin opettajien välisiä vuorovaikutussuhteita tulisi pitää vieläkin tärkeämpänä oman kasvun kannalta, siksi opettajien tulisi aktiivisesti pyrkiä järjestämään uudelleen koulussa vallitsevaa kulttuuria ja vuorovaikutusilmapiiriä, jotta aikaa löytyisi luonnollisten yhteistyösuhteiden muodostumiseen ja sitä kautta opettajien asiantuntijuuden kehittämiseen. Ongelmia tähän tuottaa se, että myös kouluun kohdistuvat uudistukset ja nopeat muutokset hajottavat opettajien ajankäyttöä. Uudet asiat kasvattavat työn määrää ja kiirettä, ja siksi opettaja voi helposti ajautua tilanteeseen, jossa kaikkea ei ehdi tehdä.

Näyte 96 (O5J): ...opetus suunnitelman kehittämistä, mutta kuitenkin että me käytäis niinku lävitte koko kaikki opetus suunnitelmat ja sitte sieltä niinku poimittais ne semmoset mitä ne voitais niinku missä me voitais sitä yhteistyötä tehdä. Että kyllä me sitä mietitty on ja tottakai se on kehittää, mutta siinä tulee taas se aika siihen, että koska se tehrähän se, koska tässä niinku koko ajan tulee niinku niin suuria muutoksia. Tai nyt ainakin ittestä tuntuu siltä, että tulee niin suuria muutoksia koko ajan tulossa. Tämmöseen niinku ei kerta kaikkiaan sitä aikaa oo, vaikka sen tietää hyväksi.

Näyte 97 (O8): Jos tulee jotaki eherotetahan jotaki projekteja jostaki tuolta tuolta nuon ulukuapain, että pitäis sitä ja pitäis tätä. Niin välillä tuntuu, ettei niinku ei kerkiä kaikkia vuoden aikana toteuttaa mitä pitäis. Ja kyllä joskus joskus vähä semmonen tunneki on, että kiire pakkaa olemahan.

### 6.3.3 Opetustoimen tuki ja kannustus

Kunnilta odotetaan tulevaisuudessa yhä enemmän panostusta opettajien yksilöllisen ja koko koulun kehittämistoiminnan tukemiseen. Opetustoimeen kohdistuvat odotukset koskevatkin nimenomaan erilaisia ammatilliseen kasvuun liittyviä tukemisen ja kannustamisen muotoja. Kunnalta odotetaan avustusta etenkin lyhyisiin koulutuksiin ja erilaisiin kursseihin, mitä perusteltiin opettajan työn käytännön luonteella ja sillä, että käytännön läheiset koulutukset koetaan tärkeimmäksi opettajan uudistumisen ja kehittymisen kannalta (*ne ei oikein kohtaa työmaailmaa, ne on niin teoreettisia*).

Näyte 98 (O9J): Meillähän on se systeemi, että jokaisella koululla on se oma budjetti ja jokainen koulu voi varata sieltä niitä koulutusmäärärahoja, mutta se budjetti on niin pieni...ett kyllä jotenki pitäis semmosta koulutusmäärärahaa mun mielestä pitäis olla enemmän, että se olis se mitä kuntaki. Kyllä meillä kunta, meillähän kunta tukee tavallaan, jos sä lähet approbaturpintoihin, niin sehän tukee taloudellisesti tietyn osan siitä, taikka cumlaude. Siis että sä rupeet suorittamaan jotain yliopistollista arvosanaa, niin osan niistä kursseista meiän kunta kustantaa sitte ohi tämän. Mutta sitt tää koulun sisäinen on niinku tämmöstä. Mun mielestä niinku suurin osa opettajista kaipaa niinku semmosta täydennyskoulutusta, ei niinkään yliopistoarvosanoja, vaan sellasta joka on siihen työhön suoraan. Ett ku useimmat yliopistoarvosanat on semmosia, että ne ei oikein kohtaa sitä työmaailmaa. Että ne on niinku niin teoreettisia ja ei sellasta koulutusta aika harva opettaja haluaa. Ett yleensä niitä halutaan sen takia, ett sais vähä parempaa palakkaa. Siinä ei taas ole kysymys ollenkaan siitä, että haluais kehittyä siinä itse työssään. Ja ja niitä kursseja sitte ei avusteta sieltä, niitä sitte pitäis niinku siitä koulun omasta budjetista kustantaa.

Opetushallituksen tekemässä arvioinnissa rahoittamansa täydennyskoulutuksen tuloksellisuudesta ja vaikuttavuudesta ilmeni myös, että koulutuksen laajuus oli yhteydessä koettuun tyytyväisyyteen siten, että opettajat olivat yleensä tyytyväisempiä lyhyisiin, enintään viiden opintoviikon laajuisiin koulutusohjelmiin kuin pitkiin arvosanakoulutusohjelmiin. Tyytymättömyyttä lisäsi juuri arvosanaopintojen työläys ja teoreettisuus. (Korkeakoski 1999.)

Kunnan avustukset kaikenlaiseen koulutukseen olisi myös selvä merkki siitä, että työnantaja *arvostaa* opettajien tekemää työtä ja *kannustaa* heitä uudistamaan työtöttaan.

Näyte 99 (O2): Ja sitte ku maksaa näitä omaehtosia juttuja, vaikei nyt kovin hirveestikkään, mutta se niinku osoittas, että työnantaja kannustaa ja arvostaa. Että vaikka ei nyt täysiä avustuksia saisikkaan.

Opettajien kehittämishalukkuutta voidaan tukea myös ihan konkreettisten asioiden, kuten sijaisen käyttöoikeuden kautta:

Näyte 100 (O6): Se että tuota pääsis lähtemään kouluttamaan ittiänsä esimerkiksi sillai aika vaivattomasti. Että että tuota järjestyis ne sijaiset ihan hyvin....sellaisia jos pitempääki on pois, että se on sitte sovelias.

Mutta erityisesti tukea halutaan rakentavan palautteen kautta. Oman työyhteisön palaute koetaan kyllä tärkeäksi ja ehkä jossakin määrin riittäväksikin, mutta taustalla vaikuttaa kuitenkin tulosvastuullisuus ja opetustoimen kriteerit. Koska ne tulevat täytetyksi?

Näyte 101 (O6): Kehua meitä opettajia kehua retostaa ja sitä mitä kukin osaa! Se mun mielestä sitä saisi olla enempi kyllä. Sitäpä ei paljo tuu mittään, se on sitte meidän oma työyhteisö, joka sitte...täällä sitte se on täällä sitte kuitenkin se tavallaan sen palautteen sitte saanu...Mutta kyllä sitä saisi tulla vähä vähä enempi kyllä mun mielestä sieltäkin päin sitä. Että ollaan tehty, tämä koulu on tehny sen ja sen asian hyvin, että ett se vois sanoa suoraan sen asian, että että tuota tai sä oot tän asian tehny hyvin...Se olis kiva, jos se sanottais suoraan, että tuota se kannustais hirveesti. Siitä tulee siitä tulee sellanen iloinen mieli ja mukava. Sitä jaksaa taas sitte, vaikka kuinka olis väsymystä, jaksais sitte vaikka kuinka pitkälle että niissä asioissa...mun mielestä se työinto ja ilo pysyy siinä ja se oma ittensä kehittäminenki pysyy sitte siinä...että se palaute olis hirveen kiva...että sehän saisi olla sellaista rakentavaa. Kyllä täällä on ihan hyvin täällä omassa työyhteisössä, mutta jos se tulis sieltä paljo useemmin. Ja sitte vähän niin, taikka mulla on vertailukohteena joku firmat sun muut ku sie tulee kaiken maailma tavaraa, niin meillä tulee keväällä vain värillinen a4: kiitos kuluneesta kaudesta ja sitte allekirjotettuna sivistyspuoli sielä, tai sitte hyvää joulua a4.

Näytteessä korostetaan kuntatyönantajan vastuuta ja osuutta opetustyön kehittämistyössä. Jos työntekijöiltä odotetaan sitoutuneisuutta työhön ja sen kehittämiseen, opettajat odottavat saavansa tällöin myös jonkinlaista ”vastarakkautta”. Tuloksena on pettymys, jos sitoutumisesta ja hyvin tehdystä työstä ei saakaan minkäänlaista palkkiota tai palautetta. Konkreettista kannustamista ja palautetta perustellaan muiden työntekijäryhmien etuuksilla. Opettajienkin kohdalle voisi luoda jonkinlaisen kannustavan järjestelmän, josta esimerkkinä on yhden opettajan varovainen ehdotus.

Näyte 102 (O2): Sitte joku semmonen systeemi, että määrä ett sanotaan vaikka kymmenen vuotta tai, saat jonku stipendin tavallaan mennä tekemään jotain että kouluun liittyvää. Sen sen lisäksi vielä sitte sitä säännöllistä täydennyskoulutusta.

Yhtenä kunnan kannustuksen ja tuen muotona nähdään myös erilaisten rakenteellisten edellytysten ja mahdollisuuksia luominen. Opettajien sitoutumisen ja motivaation taustalla nähdään *kehittymisen itseisarvo*, mutta samalla korostetaan myös kohtuullista korvausta tehdystä työstä (*saisit työtä vastaavan palkanki, tulis sitä työintooki lisää*). *Opettajaa ei voi velvoittaa omalla ajalla ilmaiseksi tekemään kehittämistyötä ja siksi ratkaisuna tähän nähdään opettajayhteisön käyttöön saadut veso-koulutuspäivät. Niiden*

kautta saataisiin tarvittavaa aikaa kehittämiseen ja opettajille myös korvaus tehdystä työstä.

Näyte 103 (O5J): Koululle itselleenkin on siitä silleen oma itseisarvonsa että se kehittyy ja se koska sitte jos ei sitä kehittymistä tapahdu niin kyllä se työyhteisö väkisinki täytyy olla sitte kokonaan vähä pysähdyksissä ja se täytyy olla taantumassa...Sen kuitenkin pitäis lähteä niinku niistä kouluista ja opettajista ittestään juuri sillä tavalla että se kunta sitte olis niinku myönteinen sitte suhtautuis myönteisesti niihin esityksiin mitä tulee...vaikka tuota niin vaikka nyt sitä kehittämistyötä että sitä resurssoitais jollakin tasolla niin että sitä aina ostettais tämmöstä aikaa vähä siihen ihan niinku kohdennettais sitä siihen jos on ollu hyvä esitys...niin semmonen saatais tietysti nopeammin kun me vähä saatais sitä päivä päivä suunnitella ja siitä sais sen korvauksen ei kukaan kukaan ei lauantaina tuu tänne jos mä pyydän tulkkaa suunnittelemaan tätä ei varmasti tuu...onhan meillä niitä vesopäiviä että silloin semmosen yhteydes ku ei sitä sitte ketään voi velvottaa että niinku ilmaseksi tehrähän omalla ajalla. Vesopäivät omalla koululla jossa suunniteltais tämmöstä se varmaan olis ainakin meidän koulun kohdalla hyvä vaihtoehto siihen.

Näyte 104 (O6): Ja sitte se, että sä saisit kyllä sitte siitä työtä vastaavan palkanki. Että kaiken sä teet sitte tuon merkeis omalla ajalla sitte että sä saat kuukausipalakan. Että kyllä opettajan palakka pitäis vähintään parilla tonnilla nostaa, että tulis sitä työintooki lisää.

Opettajat kokevat hyväksi opetustoimen puolelta esitetyt kehittämistyöt, mutta yleisesti kritisoidaan sitä, että uusia kehittämispaineita asetetaan, vaikka niitä ei ehdi edes miettimään tarpeeksi (*tulee aika paljo, mutta pitäis olla enempi aikaa*). Tehokkaaseen kehittämistyöhön tarvittava aika tulisikin järjestää jonkinlaisten rakenteellisten ratkaisujen kautta, jottei opettajan tarvitsisi tuntea myöskään syyllisyyttä siitä, että aikaa käyttää kehittämiseen eikä ”perustyöhön”.

Näyte 105 (O6): Se on ihan hyvä, että tuolta kunnastaki päin tulee sellaisia juttuja, että pitää ruveta miettimään niinkö käsketään tehdä oppi ja laatu ja kaikkea tällästä näin. Ett pitää niinkö ruveta miettimään sitä omaa työtänsä ja kehittämään ja niin päin pois...pitäis niinkö olla enempi aikaa sille kehittämistyölle, että pystyis miettimään...että tosiaanki sitä tulee aika paljo mitä mä vertaan muihin kuntiin niin meillä kyllä kehitetään sitä kunnanki puolelta. Vaaditaan että tehdään nytte koulujen pitää tehdä tätä ja tätä ja tätä että tuota ja kehittää ittiänsä ja miettiä sitä kehittämismahdollisuuksia sun muita, mutt siihen pitäis olla enempi aikaa...niitten pitäis olla semmoseen aikaan, että muu koulu koulu olis periaatteessa semmosta peruskoulunkäyntiä sitte tavallaan. Että sen pitäis olla semmoseen ajankohtaan sitte ajotettuna, että että se muu työ ei häiritse sitte sen asian kehittämistä. Kuitenkin meidän päätyö on sitte tuola luokassa niitten lasten kans oleminen ja eläminen toimiminen.

Opettajat kaipaavat opetustoimelta aktiivista yhteistyötä, sillä silloin välttyään juuri siltä, että ei vaadita uusia kehittämisasiota, jos entisiääkään ei olla edes ehdittyä miettiä. Opettajat eivät saisi kokea jäävänsä yksin, vaan opetustoimen tulisi seurata uudistumista tiiviisti ja kartoittaa jatkuvasti kentän tarpeita, sillä ulkoisen tuen tarve on opettajayhteisöille välttämätöntä koulujen itseohjautuvuudesta huolimatta. Niinpä myös opetustoimelta odotetaan sitoutumista, jonka tulisi ilmentyä tehokkaampana vuorovaikutuksena ja tiedonvälityksenä (*meiltä ootetaan, kunta ei kunahdakaan*). Tällöin opettajat tietäisivät mitä heiltä odotetaan (*on tyhjän päällä*), kun esillä olleesta



asiasta saisi kunnolla palautetta ja tietoa myös muiden koulujen osalta. Samalla kehittämistyö voisi nivoutua tiiviimmin opettajan työn arkeen eikä aikaisemmin esitettyjä ongelmia pakosti ilmaantuisi.

Näyte 106 (O6): Ku meiltä ootetaan, ett meidän pitää tehdä ne tietyt asiat ja sitte tuota kunta ei niinku kunahdakaan. Yhteenveto voi tulla jostaki asiasta, muttei yhtään niinku sanota, että onko tämä niinkö sieltä päin niitten mielestä hyvin vai ei ja niin päin pois. Että vähä tuntuu, että on semmosen tyhjän päälläki sitte. Sitä mä niinku siinä palautteessa tarkotan kans lähinnä, että että ku nii-niin sitte tavallaan tulis sitä palautetta siitä asiasta sieltäki sieltä päin sitä silleen. Että se niinku jää sinne, että niitä ei sitte tuukaan sitte meille se tieto siitä asiasta että että tuota. Mutta jos kehitetään niin niin sitte tavallaan eri kouluiltaki niitten kehittämismahollisuuksia ja ja niin päin pois. Että kukaan ei tiedä toisistansa mitään muuta kuin sitte keskustelemalla ja kyselemällä. Tuntuu vähä silleen, tai sitte on vaan se pruju mikä lähetetään joka koululle ja niin päin pois, että se jää vähän tyhjän päälle.

Tehokkaalla tiedonvälityksellä estettäisiin myös koulujen välinen kilpailu ja *kateus*. Sitä kautta pystyttäisiin ehkä luomaan myös perustaa rakentavalle yhteistyölle, sillä kenenkään ei tarvitsisi tuntea jäävänsä ulkopuolelle ja ilman huomiota.

Näyte 107 (O9J): Ku siitä tule aina se justiin tämä tämmönen kateus yleensä kuvaan ensimmäiseksi. Ett niinku mutta tota että se etukäteen on tiedossa, että sellaisia tuetaan jotka tekee tämmöstä työtä, niin sehän on reilua. Silloin kaikilla on mahdollisuus.

#### 6.4 Ammatillisen uudistumiseen liittyvien tekijöiden kokonaisuus

Tutkimusaineistosta olen pyrkinyt määrittämään niitä tekijöitä ja prosesseja, jotka näyttäisivät edistävän opettajan ammatillista uudistumista ja jotka näyttäisivät olevan sitä karakterisoivia ehtoja ja periaatteita. Opettajien tulkinnat ja käsitykset keskittyivät seuraaviin teemoihin: *sitoutuminen*, *kumppanuus*, *täydennyskoulutus* ja *ajankäyttö*. Ne luovat yhdessä moniulotteisen tulkinnallisen kentän, joka ilmentää opettajien ammatilliseen kasvuun vaikuttavia tekijöitä. Nämä on kuitenkin nähtävä kunkin opettajan yksilöllisen kehittymisen viitekehyksessä, sillä opettajan ammatissa kehittyminen on jatkuva prosessi ja eri opettajat elävät erilaisia vaiheita omassa urakehityksessään, johon luonnollisesti heijastuvat myös elämänkaaren ja ihmisenä kasvun tapahtumat.

Näistä tulkinnallisista teemoista muodostui järjestelmä, joka ilmentää opettajien käsityksiä ammatillisen uudistumisen mahdollisuuksista ja rajoituksista. Opettajien selventäessä omia edellytyksiään tuli samalla esiin niiden ongelmallisuus toteutua (ks. taulukko 3).

TAULUKKO 3. Ammatillista uudistumista edistävät ja rajoittavat tekijät.

<b>RAJOITUKSET JA ONGELMAT</b>	<b>MAHDOLLISUUDET</b>
<b>SITOUTUMINEN</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Voimavarojen rajallisuus</li> <li>- Arvoristiriidat ja rajaaminen</li> <li>- Käytäntöjen uusintaminen               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Epävarmuuden korostaminen</li> <li>• Sosiaalistuminen, säilyttäminen</li> <li>• Kielteiset pystyvyyskäsitykset</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Omien kehittymistarpeiden tiedostaminen</li> <li>- Työssä oppiminen</li> <li>- Käytäntöjen uudistaminen               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uudet näkökulmat ja vaihtoehdot</li> <li>• Onnistumisen kokemukset</li> <li>• Reflektointi: omien rutiinien tiedostaminen</li> </ul> </li> </ul>
<b>KUMPPANUUS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- yhteisten rakenteiden puute</li> <li>- kollegiaalisten suhteiden suojeleminen</li> <li>- aikominen</li> <li>- eristyisyys</li> <li>- pyrkimys samankaltaisuuteen yhteistyösuhteissa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- erilaisen asiantuntemuksen hyödyntäminen</li> <li>- yhteinen kehittämissuunta: kehittymistarpeiden tiedostaminen</li> <li>- kollegiaalisten luulojen, myyttien ja oletusten selkiytyminen</li> <li>- vuorovaikutussuhteiden joustavuus</li> <li>- ammatillista kasvua tukeva johtajuus</li> </ul>
<b>TÄYDENNYSKOULUTUS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- peruskoulutuksen vaikuttavuus</li> <li>- uusien toimintatapojen omaksuminen osaksi omia käytäntöjä</li> <li>- vaikuttavuus</li> <li>- rahoitus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- täydennyskoulutus peruskoulutuksen jatkumoksi</li> <li>- omat kehittymistarpeet ja odotukset</li> <li>- kokemusten jakaminen muiden kanssa</li> <li>- yksilölliset kehittämissuunnitelmat</li> </ul>
<b>AJANKÄYTTÖ</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- yhteisen ajan puute</li> <li>- kiireen perusteluna työnkuvan vaativuus</li> <li>- työn pirstaloituminen ja kiireeseen ajautuminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vastuu yhteisen ajanhallinnan rakentumisesta</li> <li>- kiireen näkeminen ajallisena jatkumona ja osana uudistumisprosessia</li> <li>- rakenteelliset ratkaisut ajankäytön hallitsemiseksi</li> </ul>
<b>PYSÄHTYNEISYYS</b>	<b>UUDISTAVA OPETTAJUUS</b>

Taulukossa 3 on ryhmitelty pelkistetyssä muodossa opettajien käsitykset ammatillista uudistumista rajoittaviin ja edistäviin perusteluihin. Yhteenvedon voidaan todeta, että oman ammattitaidon kehittämisen ongelma ei ole toteutumisen mahdottomuus sinänsä vaan sen todennäköisyys synnyttää ristiriitoja opettajan työhön ja koulun sisälle. Nämä ristiriidat liittyvät aina jollakin tavalla opettajan minäkäsitykseen, joka ohjaa yksilön käyttäytymistä ja suhtautumista ympäristöön sekä hallinta- ja pystyvyyskäsityksiä. Kun esimerkiksi uusien toimintatapojen kokeilu merkitsee itsensä kokemista noviisiksi ja lisäksi työtä vaikeuttaa kiire ja pirstaleisuus, on tunne oman työn hallinnasta kielteinen. Tämä voi johtaa uudistusajatusten hylkäämiseen, vaikka opettaja ymmärtäisikin niiden merkityksen. Ristiriitaisissa tilanteissa, joissa vielä koulun yleinen kiire pakottaa

nopeisiin ratkaisuihin, on opettajan siis usein helpompi turvautua perinteisiin toimintamalleihin kuin sen sijaan tarttua uusiin epävarmoilta vaikuttaviin käytäntöihin, jotka horjuttavat hallinnan tunnetta.

Opettajien hallinta- ja kompetenssikäsityksillä on siis erityistä merkitystä ammatillisten tavoitteiden saavuttamisen kannalta, sillä mitä vahvempi luottamus ihmisellä on omaan pystyvyyteensä, sitä todennäköisemmin hän kokee vaativatkin tilanteet uhkan sijasta haasteena, sitä valmiimpi hän on asettamaan itselleen vaativia tavoitteita ja sitä sitkeämpi hän on ponnisteluissaan tavoitteiden saavuttamiseksi. Epävarmat odotukset omasta pystyvyydestä vaikuttavat Banduran (1992) mukaan urakehityksen pysähtymiseen enemmän kuin todellinen kyvyttömyys. Hallinnan tunne ei ole kuitenkaan pelkästään ihmisen sisäinen kokemus, vaan se heijastaa hänen todellisia voimavarojaan ja mahdollisuuksiaan. Opettajien kielteisiin pystyvyy- ja hallintakäsityksiin onkin mahdollista vaikuttaa esimerkiksi lisäämällä kompetenssia koulutuksen avulla tai luomalla toimintamahdollisuuksia taloudellisen tai rakenteellisen tuen avulla, jolloin uudistumisessa koettu epävarmuus pystytään hallitsemaan.

Tärkeää olisi huomioida myös se, että mikäli opettaja mieltää uudistumisessa esiintyvät ristiriitaisuudet ja ongelmat pikemmin vain yksilöllisinä kuin kulttuurisina ominaisuuksina, on tuloksena väistämättä puutteellisuuden ja syyllisyyden tuntemuksia. Tässä aineistossa nousee voimakkaasti esiin kuitenkin juuri erilaisten tuki- ja kannustusmuotojen tarve ja vaatimus (ks. Luku 6.3.3). Eli ongelmien katsottiin olevan seurausta etenkin koulun kulttuurisista rakenteista (esim. kiire) ja huonoista toimintamahdollisuuksista (esim. yhteistyön ongelmat, puutteellinen täydennyskoulutus), jolloin kunnalta odotetaan erilaisten mahdollisuuksien luomista ja yksilön resurssien tukemista.

Aineisto ilmentää myös tulkinnallisten teemojen keskinäistä dynamiikkaa. Ilman opettajan motivaatiota ja tahtoa uudistua ei esimerkiksi yhdessä tehty kehittämistyö tai täydennyskoulutus vaikuta syvällisesti ammatillisen kasvun prosessiin. Kun ongelmia puolestaan esiintyy työyhteisöllisissä tai toimintaympäristöllisissä tekijöissä, on sitoutumisen ylläpitäminen oman ammattitaidon kehittämiseen vaikeaa. Esimerkiksi sosiaalisen tuen puuttuminen, koulutuksen vähäisyys tai kiire vaikuttavat opettajan itseä koskeviin tekijöihin, jolloin esiintyvät ongelmat sulkevat ammatillisen uudistumisen mahdollisuuksia. Eli kuvio 6 ilmentää hyvin näiden tekijöiden keskinäisiä moniulotteisia suhteita: ilman jotakin kolmion kärkeä tasapaino järkkyy ja ammatillisen uudistumisen mahdollisuudet kapenevat. Tärkeimmän roolin tässä saa kolmion huippu,

sillä merkittävä rajoittaja oman itsen kehittämisessä tämä tutkimuksen mukaan on yksilön käsitys omasta pystyvyydestä ja lisäksi pysyvän muutoksen lähtökohtana on aina yksilötasolla tapahtuva uudistumiseen liittyvien syiden ja yhteyksien ymmärtäminen. Tähän liittyen Sarason (1993, 62) kuitenkin toteaa seuraavasti: ”Me odotamme opettajien antavan kaikkensa oppijoiden kasvuille ja kehittymiselle. Mutta opettaja ei voi ylläpitää sellaista antamista, elleivät olosuhteet luo edellytyksiä hänen itsensä jatkuvalle kasvuille ja kehittymiselle.”

## 7 OPETTAJILLE PAREMMAT EVÄÄT AMMATILLISEEN UUDISTUMISEEN

### 7.1 Käytännön haasteena mahdollisuuksien avaaminen

Tutkimuksen tarkoituksena oli etsiä vastauksia ja näkökulmia ammatillisen uudistumisen vaatimusten sekä opettajien todellisten edellytysten ja mahdollisuuksien väliseen ristiriitaan. Aiheen merkitystä voidaan arvioida sekä yksilön ja yhteiskunnan näkökulmasta. Yksilön hyvinvoinnin ja työssä viihtymisen kannalta on tärkeää tiedostaa mitkä tekijät liittyvät ja millaiset ovat mahdollisuudet oman ammattitaidon kehittämiseen, sillä sen avulla mahdollistuu omaan toimintaan vaikuttaminen ajan haasteiden mukaisesti. Tutkimuksen yhteiskunnallinen merkitys puolestaan liittyy opetuksen tuloksellisuuteen, sillä työkykyisten ja jaksavien opettajien ansiosta saavutetaan laadukas kasvatus ja koulutus. Opettajien ammatilliseen uudistumiseen liittyvien ehtojen ollessa tiedossa voidaan niihin kohdistaa toimenpiteitä, joilla taataan ammattitaitoinen opettajakunta. Kun lisäksi tutkimus sijoittuu ajankohtaan, jolloin pätevien opettajien pula on valtakunnallisesti esillä, voidaan myös olettaa, että opettajien ammattitaidon kehittämiseen satsaaminen ja heidän työn arvostaminen antaisivat myönteistä kuvaa, joka vaikuttaisi puolestaan esimerkiksi lahjakkaiden nuorten hakeutumiseen alalle. Opettajan työkykyyn ja hyvinvointiin panostaminen on siis sijoitus, josta hyötyvät kaikki osapuolet.

Tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien käsityksiä ammatillisen uudistumisen mahdollisuuksista ja ongelmista ja sitä millaisten variaatioiden kautta opettajat kuvasivat tuottamiaan merkityksiä. Esiin nousseista käsityksistä yksi oli

opettajan sitoutuminen uudistumiseen, mikä on myös aiempien opettajien ammatillista uudistumista käsitelleiden tutkimuksien mukaan merkittävä tekijä opettajan ammatillisessa kasvussa. Esimerkiksi Niemen tutkimuksen (1995, 36) mukaan opettajien sitoutuminen on yksi ammatillisen kehityksen perusteista, sillä sen avulla opettaja on valmis antamaan henkilökohtaisen panoksensa opetustyön kehittämiseen. Ilman sitoutuneisuutta ei voidakaan osoittaa uudistuspyrkimysten vaikuttavan kovinkaan syvästi opettajan ajatteluun tai muuttavan heidän arkipäivän toimintaansa (Lauriala 2000, 93). Käsitelmä siitä mihin uudistumisella pyrkii, usko muutoksen mahdollisuuteen ja käsitys niistä keinoista, joilla muutokseen voidaan pyrkiä, ovat motivaation muodostumisen kannalta olennaisia tekijöitä, koska ilman niitä opettajan on vaikea sitoa omia voimavarojaan. Nämä tavoitteet ja motiivit heijastavat paitsi yksilön sisäisiä resursseja ja arvoja, myös ulkoisia resursseja ja kontekstuaalisia tekijöitä eli niitä konkreetteja mahdollisuuksia, joita on tarjolla opettajayhteisössä tai yhteiskunnassa. Eira Korpinen (2001, 2) korostaakin, että eräs suomalaisen yhteiskunnan kohtalonkysymys on, tunnustammeko ihmistyötä edellyttävien tehtävien erityisluonteen ja turvaamme tälle työlle sen vaatimat edellytykset ja puitteet. Vaikka ilman opettajan sitoutumista kasvatustyön tuloksia on vaikea saavuttaa, voidaanko vaatia sitoutumista, jos työn puitteet ja mahdollisuudet kehittää omaa ammattitaitoaan ovat huonot?

Sitoutumista oman ammattitaidon kehittämiseen edistäisi todennäköisesti jo opettajien peruskoulutuksen aikana tapahtuva orientoituminen jatkuvaan itsensä kehittämiseen opettajan ammatissa. Tältä pohjalta voitaisiin rakentaa maaperää tulevan ammattiuran aikana tapahtuvalle oppimiselle, ja siksi Jouko Karin (1998, 20) mukaan ”matka opettajuuden syvyysuuntaan” tulisikin kuulua jo peruskoulutukseen. Yhtä tärkeää olisi myös kehittää opettajankoulutuksen pääsykokeita, jotta koulutukseen saataisiin päätöksen teon suhteen valvutuneita opiskelijoita. Mitä selvempien valintatietoisuuden omaavia opiskelijoita otetaan sisään, sitä voimakkaammin he ovat sitoutunut kehittämään itseään ja sitä parempaa pohjaa pystytään luomaan opetustyön kehittämistyölle. (Niemi, Syrjälä & Viilo 1998, 77.)

Järvisen (2000, 270) tutkimuksien mukaan myös mentorointitoiminnan avulla pystyttäisiin kehittämään uuden opettajan sitoutuneisuutta ammattiin. Opettajan työssä käytettävissä olevat ammatillisen kasvun mahdollisuudet ja edellytykset eivät aina välttämättä tyydytä yksilön kehittymistarpeita, jolloin oman ammatinvalinnan kyseenalaistaminen voi voimistua ja ratkaisuna saattaa olla hakeutuminen muihin

tehtäviin. Esimerkiksi Helsingissä mentorointi on ensimmäisen vuoden kokemusten perusteella ollutkin hyvä toimintatapa auttaa nuorta opettajaa ammatillisen kasvun ongelmakohdissa (Nissilä 2001a, 10–11). Tämän tutkimuksen mukaan jo alalla pitempään olleet opettajat kaipaavat myös ammatillisen kasvun tuekseen erilaisia toimintamahdollisuuksia, jotta työssä viihtyisi ja yksilöiden ja yhteiskunnan vaatimuksiin vastaaminen onnistuisi.

Tulosten mukaan etenkin toimiva yhteistyö ja opettajien yksilöllisiä kehittymistarpeita tukeva kumppanuus avaavat mahdollisuuksia ammatilliseen uudistumiseen, mikä on todettavissa myös aiempien tutkimuksien perusteella. Sosiaalinen tuki on opettajille merkittävä voimavara, koska mitä selkeämmin yksilö voi luottaa siihen, että tarvittaessa saa emotionaalista, arvostavaa ja tiedollista tukea ympäristöstään, sitä luottavaisemmin mielin kokeilee epävarmoiltakin vaikuttavia uusia toimintamalleja. Tässä tutkimuksessa mielenkiintoista oli se, että opettajat kokivat samankaltaisuuden yhteistyösuhteissa niin suureksi ehdoksi (ks. Wallace & Louden 1994, 327–331), että sen puute pienessä koulussa opetuksellisissa asioissa aiheutti opettajien tyytymättömyyttä yhteistyösuhteisiin ammatillisen uudistumisen näkökulmasta. Tällöin merkittäväksi haasteeksi muodostuu se, miten luoda kouluihin ja koulujen välille laajempia ja yhteisöllisempiä käytäntöjä. Tämä edellyttää laajaa ja yhteisymmärrykseen pyrkivää kehittämiskulttuuria, johon tarvitaan sekä opettajia että hallintoa.

Yhteisöllisyyden vaikeus on myös siinä, että sillä on kaksoisfunktio opettajan ammatillisessa kehittämisessä. Opettajan tulisi pyrkiä toimimaan työyhteisönsä kehittäjänä ja sitä uudistavana muutosvoimana eli ammatillisessa uudistumisessa on päämääränä työyhteisöllinen asiantuntijuus, mutta yhteistyö on myös väline, jonka avulla opettaja pystyy käyttämään kollegoitaan oman ammatillisen kasvunsa voimavarana. Tutkimuksen opettajat kokevatkin yhteistyön ammatillisen muutoksen ja kehittymisen mahdollisuutena, jossa kuitenkin samaan aikaan on vaikea luoda yhteistyötä tukevia rakenteita ja toimintamalleja. Lisäksi opettajien lisääntyvä työmäärä ja kasvavat vaatimukset tekevät yhteisten käytäntöjen syntymisen yhä haasteellisemmaksi, mikä näkyi tässä tutkimuksessa erityisesti kiireen korostumisena. Tästä syystä opettajat kaipaavat rakenteellisia ratkaisuja näihin esitettyihin ongelmiin, mutta Willmanin (2001) tutkimuksen mukaan pelkät yhteistyömallit eivät ole riittävä ehto yhteistyön rakentumiselle, vaan samaan aikaan tulisi tukea yhteistyön toteutumisen edellytyksiä, kuten opettajan oman osallistumisen aktivoimista yhteistyön

kehittämisessä. Yhteistyötä tulisi lähestyä sen edellytysten näkökulmasta, jolloin eri mallien toteuttamisesta päästäisiin yhteistyömahdollisuuksien rakentamiseen ja kehittämiseen. Myös vaatimus yhteistyöstä ilman, että opettaja näkee omat tarpeensa ja odotuksensa osana yhteistä toimintaa, on suuri vaara ajautua idealististen ratkaisujen kierteeseen, joka kasvattaa ennemminkin kyynisyyttä ja opettajan eristäytymistä kuin kehittää opettajan ja koulun toimintaedellytyksiä.

Eheytyvien rakenteiden ja yhtenäisen kulttuurin luominen opettajan ja koulun työhön nousee tämän tutkimuksen perusteella keskeisemmäksi ja tärkeämmäksi tulevaisuuden haasteeksi. Tulosten mukaan opettajat kaipaavat juuri mahdollisuuksia luoda vuorovaikutussuhteita, joissa opettajat pääsevät kertomaan työstään ja siinä ilmenneistä ammatillisen kasvun ongelmista. Oppimismahdollisuuksia ei voikaan esiintyä, jos ei tiedetä mitä kollegan luokassa tapahtuu ja jos yhdessä työstetyt kokemukset jäävät häilyviksi eivätkä kiinnity osaksi opetuskäytäntöjä. Tällöin yhteistyö opettajan ammatillisen kehittymisen välineenä jää vähäiseksi ja helposti palataan takaisin vanhoihin toimintamalleihin.

Tässä tutkimuksessa vahvasti esiin noussut pitkäjänteisen täydennyskoulutuksen merkitys opettajan ammatilliselle kasvulle on ollut myös ajankohtaisen keskustelun aiheena. Lokakuun alussa OAJ:n järjestämässä seminaarissa, jossa pohdittiin opettajien mahdollisuuksia ja edellytyksiä vastata opetustyölle asetettuihin haasteisiin, nähtiin juuri täydennyskoulutuksen rooli tärkeänä ammattitaidon ja osaamisen ylläpitämisessä ja ajanmukaistamisessa. OAJ:n tavoitteena onkin ammattitaitoinen ja vireä kasvatus- ja opetushenkilöstö, mikä edellyttää hyvää peruskoulutusta sekä tavoitteellista ja toimivia täydennyskoulutusjärjestelmiä. (Nissilä 2001b, 14–17.) Kuitenkin nimenomaan työnantajan on huolehdittava opettajien täydennyskoulutuksesta ja opettajien tulisi vaatia tätä toteutumaan. Useimmiten opettajat eivät osaa kuitenkaan kohdata rahan ja vallan maailmaa, vaan he kiltisti alistuvat huonoonkin kohtaloonsa.

Rahoituksen puutteellisuuden lisäksi opettajien käsitysten mukaan toinen ongelmakohta on täydennyskoulutuksen vaikuttavuus. Ratkaisuna Lauriala esittää tutkimuksensa (1997) perusteella situationaalista näkökulmaa koulutukseen, sillä jos tiedoilla ei ole yhteyksiä opettajan työn todellisuuteen, jäävät ne irrallisiksi eikä niillä ole välttämättä vaikutusta opettajan toimintaan. Oppiminen on siten tehokkainta silloin, kun se tapahtuu tarkoituksenmukaisessa ympäristössä, ja siksi opettajan uudistuminen tulisi ymmärtää ja toteuttaa heille mielekkäissä konteksteissa, koulu- ja

luokkatilanteissa. Oma luokka tai koulu ei kuitenkaan riitä, vaan tarvitaan erilaisia ja poikkeavia ympäristöjä, sillä merkittävät problemaattiset kokemukset johtavat todennäköisemmin käyttäytymisen muutokseen (Lauriala 2000, 91).

Täydennyskoulutuksen kehittämisen tarvetta korostaa myös se, että tutkimuksen joidenkin haastattelujen perusteella näyttää siltä, että opettajat vähättelevät ja kritisoivat pohjakoulutuksen antia ja merkitystä, koska vain työn kautta koetaan mahdolliseksi oppia ne tekniset ja ihmissuhdetaidot, joita työssä todella tarvitaan. Tästä syystä erityisen tärkeäksi muodostuu juuri jatkumon kehittäminen perus- ja täydennyskoulutuksen välille, jotta pystyttäisiin tukemaan nuoren opettajan ammatillista kasvua. Jos peruskoulutuksessa ei pystytä antamaan lopullisia valmiuksia, niin miksi ei luoda sellaisia koulutuksellisia rakenteita, joiden avulla opettajia voitaisiin ohjata heidän työnsä ohella? Uusi opettaja joutuu esittämään pätevyytensä kollegoiden, oppilaiden ja heidän vanhempiensa edessä, jolloin uusissa ja epävarmoissa asioissa tukeudutaan kouluyhteisössä vallitseviin ja jopa jo omalta kouluaikana opittuihin käytänteisiin. Koulutuksen jatkumon avulla pystyttäisiin samalla tukemaan nuorta opettajaa, jotta hän voisi parhaimmalla tavalla käyttää oppimiaan uusia asioita hylkäämättä niitä sosiaalistamisen paineen alla.

Tulosten perusteella opettajan työssä korostuu Kiviniemen (2000) tutkimuksen tavoin kiire, sirpaleisuus ja monet ristipaineet. Tämän pohjalta herääkin kysymys, että moniko opettaja on valmis tekemään vapaaehtoisesti uudistamistyötä, kun se vie enemmän aikaa ja resursseja kuin samalla palkalla mutta vähemmällä vaivalla entiseen malliin toteutettu opetustyö? OAJ:n tavoitteena onkin luoda myös motivoiva, kilpailukykyinen ja työyhteisöjen kehittämistyötä tukeva palkkaus- ja työaikajärjestelmä (Nissilä, 2001b, 15). Myös kuntatasolla tehtävät yksilölliset ratkaisut kehittämistyön ja uudistumisen tukemiseksi olivat tässä tutkimuksessa opettajien käsityksien mukaan välttämättömiä ja useimmiten niitä perusteltiin oikeudenmukaisuuden ja opetustyön tuloksellisuuden nimissä. Myös innovatiiviset kokeilut, joista opettajat mainitsivat opettajavaihdon eri koulujen välillä, voisivat tuoda uusia ammatillisen kasvun paikkoja ja antaisivat mahdollisuuksia opettajien asiantuntemuksen laaja-alaiseen hyödyntämiseen. Tähän liittyen Kohonen (2000, 47) ehdottaa, että opettajan virkauraan tulisi muodostaa myös luontevia etenemisen portaita, jotka loisivat mielekkäitä kehittymisen haasteita vertikaalisen urakehityksen näkökulmasta. Ne voisivat liittyä kuntatasolla merkittäviin johtamis-, ohjaus-, tutkimus- ja kehittämistehtäviin. Tällaiset



tehtävät antaisivat opettajille haasteita kasvatustyön kehittämiseksi koululaitoksen palveluksessa myös tutkimuksen asiantuntijoina.

Yhteenvetona voidaan tämän tutkimuksen perusteella tehdä konkreettisia ehdotuksia opettajien ammatillisen uudistumisen tukemiseksi:

- Olisi ymmärrettävä koulujen kulttuurinen erilaisuus ja miten se vaikuttaa opettajien mahdollisuuksiin toteuttaa uudistusajatuksia omassa luokassaan ja kehittää omaa toimintaansa.
- Tulisi pyrkiä tekemään uusia rakenteellisia ratkaisuja, jotta opettajat voisivat olla joustavammin vuorovaikutuksessa, oppia enemmän toisiltaan sekä parantaa asiantuntijuuttaan jatkuvasti, sillä niin kauan kun koulun sisällä elää opettajien eristäytyneisyyttä tukevia rakenteita, niin kauan ammatillista kasvua tukevan yhteistyökulttuurin rakentaminen on vaikeaa.
- Tulisi pyrkiä muodostamaan opettajien ammattitaidon kehittämistä tukeva ja kannustava järjestelmä.
- Pitkäjänteisen täydennyskoulutuksen takaamiseksi tulisi tehdä koulutustarvekartoituksia ja henkilökohtaisia kehityssuunnitelmia.
- Olisi määriteltävä opettajien perustehtävä ja opettajiin kohdistuvat muut odotukset. Työnantajan olisi myös priorisoitava, mitä pystytään tekemään sovitun työajan puitteissa ja lisäksi kaikki opettajan tekemä työ tulisi jollakin tavalla huomioida.

Tavoitteena tulisi siis olla koulu, jossa hyvin koulutetut opettajat tekevät tehokasta yhteistyötä, uudet ideat ja opetusmateriaalit leviävät nopeasti kaikkien käyttöön, ongelmatilanteisiin tartutaan yhdessä ja jokaisen opettajan ammatillista kehitystä tuetaan tiivistä.

## 7.2 Tulosten merkittävyys ja jatkotutkimukset

Tutkimustulosten merkittävyyteen vaikuttaa tutkimuksen luotettavuus. Sen perustana on tieteelliselle tutkimukselle asetetut kriteerit, joista tärkein on tarkoituksenmukaisen metodin valinta ja käyttö. Tämän tutkimuksen menetelmävalintoihin vaikutti oleellisesti tutkimustehtävä. Tarkoituksenahan oli selvittää opettajien käsityksiä, jolloin teemahaastattelua pidettiin tarkoituksenmukaisimpana aineistonhankintamenetelmänä ja puolestaan sopivimmaksi analysointimenetelmäksi katsottiin diskurssianalyysi.

Jälkikäteen arvioituna näiden menetelmien käyttöä voidaan pitää jokseenkin onnistuneena, koska opettajilta saatu tieto tuki tutkimustehtävän

selvittämistä. Diskurssianalyysin tehokasta käyttöä ajatellen analysoitavana oli kuitenkin ehkä liian laaja aineisto. Aineiston runsauden vuoksi analyysi olikin aloittelevalla tutkijalla melko työlästä ja hidasta tehdä. Toisaalta laaja aineisto toi varmasti moniulotteisemmin esiin sellaisia asioita, jotka olisivat voineet jäädä pienemmässä aineistossa huomioimatta. Eikä liioin analyysin ”oikeellisuuden” suhteen voi olla liian kriittinen, koska laadullisissa tutkimuksissa analyysitekniikat eivät ole tarkasti standardoituja. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 136) mielestä ei olekaan olemassa ehdottomasti yhtä oikeaa tapaa tehdä kvalitatiivista analyysia, vaan jokainen tutkija luo omat tapansa tarkastella asioita.

Tutkimukseni vahvistaa monia aikaisemmin todettuja ilmiöitä opettajan ammatillisessa kasvussa. Uutta ja mielenkiintoista tutkimukseni valossa on kuitenkin se, että diskurssianalyysi avaa erilaisia näkökulmia ammatilliseen uudistumisen tarkasteluun. Sen avulla avautuu tässä tutkimuksessa etenkin opettajan ammatillisen uudistumisen moninaisuus ja ristiriitaisuus, mitä ei välttämättä olisi pystytty tavanomaisilla tutkimusmenetelmillä tavoittamaan. Täten saatiin arvokasta tietoa siitä, miten ammatillisen uudistumisen rajoja ja ehtoja rakennetaan. Niinpä tutkimuksellani voidaan katsoa olevan merkitystä opettajan ammatillisen kehittymismahdollisuuksien kuvaajana ja uudenlaisten lähestymistapojen muodostajana opettajien ammatillisen uudistumisen tukemiseen. Tutkimukseni avulla voi siis ymmärtää paremmin sitä problematiikkaa, joka vallitsee opettajien asiantuntijuuden ja opetustyön kehittämisen taustalla.

Yksi tutkimuksen onnistumisen kriteeri on myös se, että se johtaa uusien ongelmien äärelle. Jatkotutkimuksien tarvetta puoltaa etenkin se, että tutkimukseni on kokonaisvaltaiseen ymmärrykseen pyrkivä, joten spesifien päätelmien tekemiseksi tarvittaisiin yksityiskohtaisempia tarkastelunäkökulmia ja tarkempaa tutustumista tutkittavien elämäntarina. Niinpä tutkimukseni nostaa esille monia mielenkiintoisia jatkotutkimusaiheita, joiden avulla voidaan tarkentaa tutkimukseni ymmärrystä opettajien ammatilliseen uudistumiseen vaikuttavista tekijöistä. Tämän aihepiirin syventämiseksi tärkeinä tutkimuskohteina voidaan siis pitää (1) yksityiskohtaisempaa opettajien ammatillisen uudistumisen tarkastelua. Esimerkiksi osallistuva toimintatutkimus mahdollistaisi syvällisen tarkastelun, sillä pyrittäessä muuttamaan ja kehittämään opettajan ammattikäytäntöä tässä tutkimuksessa esiin nousseiden ongelmien ja mahdollisuuksien kautta, tulisivat asioiden todelliset taustat paremmin esiin. Samalla tulisi myös tarkistettua tämän tutkimuksen tulosten todellinen merkitys ja

arvo. Tällaista tutkimusta puoltaa lisäksi mahdollisuus parantaa opettajien toimintatapoja oman asiantuntijuuden kehittämiseksi. Työn kehittämismahdollisuuksien lisäämiseksi vaikuttaisi myös (2) yksittäisiin ammatillisen kasvun edellytyksiin liittyvä toimintatutkimus. Esimerkiksi kehittämällä erilaisia rakenteellisia toimintamahdollisuuksia yhteistoiminnallisuuteen ja ajankäyttöön saataisiin tietoa niiden mahdollisuuksista ammatillisen kasvun kannalta. Jatkotutkimuskohteeksi sopii myös (3) induktiovaiheen eli uran aloittamisen yhteyteen liitetyn koulutuksen todelliset vaikutukset opettajan toimintaan ja ajatteluun. Jatkumon kehittämisen tarpeellisuudesta peruskoulutuksen ja työelämän välille saatiin tässäkin tutkimuksessa viitteitä, mutta kiinnostavaa olisi tietää, miten todellisuudessa tällainen toiminta vaikuttaisi opettajien myöhempään urakehitykseen ja ammatilliseen kasvuun. Näitä vaikutuksia olisi hyvä tarkastella opettajien työtyytyväisyyden, ammatissa pysymisen ja opetuksen laadun kannalta. Muutaman vuoden sisällä olisi myös mielenkiintoista tutkia sitä, (4) miten uudistuvan opettajankoulutuksen tavoitteet, jotka tähtäävät antamaan välineitä opettajalle jatkuvaan ammattiuran aikana tapahtuvalle oppimiselle ja yhteistyökulttuurin synnyttämiseen, toteutuvat koulun käytänteissä nyt kun suuri osa opettajista on jäämässä eläkkeelle. Yleisenä tutkimuskohteena haluaisin korostaa (5) opettajan kielenkäytön tutkimuksen tärkeyttä opettajan työn kompleksisuuden kuvaajana ja ilmentäjänä. Opettajien kuvauksien kautta nimittäin paljastuu se moninainen ja rikas merkitysten kenttä, jonka avulla pystyttäisiin lisäämään tietoutta opettajien työstä ja ammatissa kehittymisestä.

Tämän tutkimuksen merkittävyyttä vahvistaa lisäksi sen hyödynnettävyys tulevaisuutta ajatellen, sillä uudistumispaineet tulevat olemaan todellisuutta vastaisuudessakin. Esimerkiksi tulevaisuudessa koulun toimintakulttuuria ja opettajan työnkuvaa ovat suuntaamassa lisääntyvä koulujen keskinäinen ja ympäristöön suuntautuva yhteistyö, vuosiluokaton opetus yhtenäisessä peruskoulussa sekä oppilaiden oppimisympäristöjen monipuolistuminen.

Tulosten mukaan opettajat siis tarvitsevat tukea, joka mahdollistaa jatkuvan oppimisen sekä sen pohjalta tapahtuvan oman työn uudistamisen ja asiantuntemuksen ajanmukaistamisen. Ammatillinen kasvu voidaankin tämän tutkimuksen perusteella kuvainnollisesti rinnastaa fyysiseen kasvuun: vain kunnan eväillä tapahtuu kehitystä eteenpäin. Ajan mittaan ”eväiden laatu” heijastuu yhteiskunnastamme eli myöhemmin paljastuu, miten paljon opettajille on luotu mahdollisuuksia vastata uusiin tilanteisiin ja kehittää omaa asiantuntijuuttaan.

## LÄHTEET

- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäntilanne ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Bandura, A. 1992. Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. Teoksessa R. Schwarzer (toim.), 3–38.
- Burden, P. R. 1990. Teacher development. Teoksessa W. R. Houston, M. Haberman & J. Sikula (toim.), 311–328.
- Clement, M. & Vandenberghe, R. 2000. Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture. *Teaching and Teacher Education* 16(1), 81–101.
- Cranton, P. 1996. Professional development as transformative learning. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Darling-Hammond, L. 1990. Teacher professionalism: Why and how. Teoksessa A. Lieberman (toim.), 25–50.
- Elder, G. H. 1997. The life course as developmental theory. 1997 Presidential Address Presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development. Washington DC April 5, 1997.  
<http://www.cpc.unc.edu/pubs/presentations/srkd-97.htm>
- Erätuuli, M. & Leino, J. 1992. Rehtori koulunsa pedagogisena johtajana. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 138.
- Eskola, J. 1991. Kasvatustieteellinen "todellisuus" ja diskursiiviset tulkinnat. *Kasvatus* 22(5–6), 420–427.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo: WSOY.
- Fletcher, J. K. 1996. A relational approach to the protean worker. Teoksessa D. T. Hall, 105–131.
- Fullan, M. 1991. The new meaning of educational change. 2<sup>nd</sup> edition. London: Cassell.
- Fullan, M. 1992. Henkilöstön kehittäminen – oppilaitoksen kehittäminen. Suom. R. Silk. Teoksessa K. Hämäläinen & A. Mikkola, 85–118.

- Fullan, M. 1994. Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Suom. T. Kananoja. Opetus & kasvatus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Fullan, M. 1996. The school as a learning organization: distant dreams. Teoksessa P. Ruohotie & P. Grimmett (toim.), 215–226.
- Gröndahl, M., Piekkari, U. & Rassi, A.-L. 1994. Työstämme yhdessä opetusssuunnitelmaa. Koulun ja kunnan ops-prosessista opittua. Opetus & Kasvatus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Hall, D. T. & Associates. 1996. The Career is Dead – Long Live the Career. A relational approach to careers. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Hargreaves, A. 1992. Cultures of teaching: a focus for change. Teoksessa A. Hargreaves & M. G. Fullan (toim.), 216–240.
- Hargreaves, A. 1994. Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age. London: Cassell.
- Hargreaves, A. 1995. Beyond collaboration: Critical teacher development in the postmodern age. Teoksessa J. Smyth (toim.), 149–179.
- Hargreaves, A & Fullan, M. G. (toim.) 1992. Understanding teacher development. London: Cassell.
- Hargreaves, D. H. 1994. The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education* 10(4), 423–438.
- Harra, K. (toim.) 2000. Opettajan professiosta. OKKA -vuosikirja 1/2000. Helsinki: OKKA-säätiö.
- Heikkinen, H. L. T. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A. Ete­läpelto & P. Tynjälä (toim.), 275–290.
- Heikkinen, H. L. T. 2000. Opettajan ammatin olemusta etsimässä. Teoksessa K. Harra (toim.), 8–19.
- Helakorpi, S. 1998. Tiimihallinta. Hämeen ammattikorkeakoulu. Opettajakorkeakoulu. Julkaisuja D 112.
- Himberg, L. 1996. Opettaja ja työyhteisö. Huomaa, ymmärrä, uskalla. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsingin yliopisto.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Houston, W. R., Haberman, M. & Sikula, J. (toim.). 1990. Handbook of research on teacher education. A project of the association of teacher educators. New York: Macmillan.
- Huberman, M. 1992. Teacher development and instructional mastery. Teoksessa A. Hargreaves & M. G. Fullan (toim.), 122–140.
- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisuja 49.
- Hyvinvointi opetustyössä. 1999. Helsinki: Työturvallisuuskeskus.
- Hämäläinen, K. & Mikkola, A. (toim.) 1992. Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Opetus ja kasvatus. Helsinki: VAPK.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Helsinki: Suomen Kaupunkiliitto.
- Jarvis, P. 1987. Adult learning in the social context. London: Croom Helm.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 1992. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja koulun kehittäminen. Suom. R. Silk. Teoksessa K. Hämäläinen & A. Mikkola (toim.), 57–84.
- Jokinen, A. 1999. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen, 37–53.
- Jokinen, H. 2000. Koulutus ja opettajuus kuntien tulevaisuusskenaariossa. Kunnallisten päättäjien ja toimijoiden käsityksiä koulutuksen järjestämisestä sekä opettajien perus- ja täydennyskoulutuksesta tulevaisuudessa. Teoksessa J. Välijärvi (toim.), 52–116.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1993. Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila ja E. Suoninen, E., 75–108.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1999. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila ja E. Suoninen, 54–97.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskursiivinen maailma: teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila ja E. Suoninen, 17–47.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

- Joyce, B (toim.) 1990. Changing school culture through staff development. ASCD yearbook. Arlington: VA.
- Juuti, P. 1992. Organisaatiokäyttäytyminen. Johtamisen ja organisaation toiminnan perusteet. Helsinki: Otava.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), 258–274.
- Järvinen, A., Kohonen, V., Niemi, H. & Ojanen, S. 1995. Educating critical professionals. *Scandinavian Journal of Educational Research* 39 (2), 121–137.
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. 1996. Opettajan ammatillinen kasvu ja koulun opetussuunnitelma: toimintatutkimus. Teoksessa S. Ojanen (toim.) 1996, 151–166.
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (toim.) 1997. Elävä opetussuunnitelma 1. Koulujen ja yliopiston yhteinen toimintatutkimus opettajuuden ja opetussuunnitelman kehittymisestä. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisuja A 9.
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (toim.) 1999. Elävä opetussuunnitelma 3. OK – projektin vaikuttavuuden arviointia. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisuja A 19.
- Kari, J. 1997. Opiskelijavalintojen kehittämisen jatkumo. Teoksessa J. Kari, H. Heikkinen, P. Räihä & E. Varis, 14–43.
- Kari, J. & Heikkinen H. L. T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.), 41–60.
- Kari, J., Heikkinen, H., Räihä, P. & Varis, E. 1997. Lähtisinkö opettajaksi? Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 64.
- Kari, J., Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.) 2001. Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Katzenbach, J. R. & Smith, D. S. 1993. Tiimit ja tuloksekas yritys. Espoo: Weilin+Göös.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakkointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Opetushallitus.

- Knowles, M. 1975. *Self-directed learning. A guide for learners and teachers.* New York: Association Press.
- Kohonen, V. 1989. Opettajien ammatillisen täydennyskoulutuksen kehittämisestä kokonaisvaltaisen oppimisen viitekehyksessä. Teoksessa S. Ojanen (toim.), 34–64.
- Kohonen, V. 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista. Opettaja oman työnsä kehittäjänä ja tutkijana ja työyhteisönsä uudistajana. Teoksessa S. Ojanen (toim.) 1993, 66–89.
- Kohonen, V. 1997. Koulun muutosprosessit ja opettajan ammatillinen kasvu. OK – projektin opettajien näkökulmia. Teoksessa P. Kaikkonen ja V. Kohonen (toim.), 269–295.
- Kohonen, V. 1999. Uudistuva opettajuus ja koulukulttuurin muutos OK -projektin päätösvaiheessa. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.), 37–63.
- Kohonen, V. 2000. Aineenopettajan uudistuva asiantuntijuus. Teoksessa K. Harra (toim.), 32–49.
- Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. Teoksessa H. Niemi (toim.), 130–143.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. *Toimiva koulu yhdessä kehittäen.* Opetus 2000. Porvoo: WSOY.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Korkeakoski, E. (toim.) 1999. Opettajien täydennyskoulutuksen tuloksellisuus. Opetushallituksen rahoittama, pitkäkestoinen koulutus. Opetushallitus. Arviointi 3/1999.
- Korkeakoski, E. 2001. Opettajat opetuksen laadun rakentajina. Teoksessa E. Korkeakoski, K. Hannén, T. Lamminranta, E. K. Niemi, M.-L. Pernu & J. Uurto, 147–190.
- Korkeakoski, E., Hannen, K., Lamminranta, T., Niemi, E. K., Pernu, M.-L. & Uurto, J. 2001. Opetuksen laatu perusopetuksen 1.-6. vuosiluokkien kouluissa vuonna 2000. Koulun tarjoamien oppimisedellytysten vertailevaa arviointia. Arviointi 1/2001. Opetushallitus.
- Korpinen, E. (toim.) 1993. Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7.



- Korpinen, E. 1993a. Millainen opettaja minusta tulee? Luokanopettajaksi opiskelijoiden minäkäsityksen kehittyminen koulutuksessa. Teoksessa E. Korpinen (toim.), 141–154.
- Korpinen, E. 1993b. Opettajan ja oppilaan minäkäsityksen kohtalonyhteys. Teoksessa E. Korpinen (toim.), 13–19.
- Korpinen, E. 2001. Koulutuksen turvaverkko alkaa pettää. *Keskisuomalainen* 16.11.2001, 2.
- Kosunen, T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisuja 20.
- Lauriala, A. 1997. Development and change of professional cognitions and action orientations of Finnish teachers. University of Oulu. *Acta universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium* 27.
- Lauriala, A. 1998. Reformativ in-service education for teachers (Rinset) as a collaborative action and learning enterprise: experience from a Finnish context. *Teaching and Teacher Education* 14(1), 53–66.
- Lauriala, A. 2000. Opettajan ammatillinen uudistuminen: sosiokulttuurinen näkökulma opettajan oppimiseen. Teoksessa K. Harra (toim.), 88–97.
- Leithwood, K. 1990. The principal's role in teacher development. Teoksessa B. Joyce (toim.), 71–90.
- Lieberman, A. (toim.) 1990. *Schools as collaborative cultures: creating the future now*. New York: The Falmer Press.
- Little, J. W. 1990. The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record* 91(4), 509–536.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Opetushallitus.
- Maslow, A. H. 1954. *Motivation and personality*. New York.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative dimensions of adult learning*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J. 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 23.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative data analysis. An Expanded Sourcebook*. 2<sup>nd</sup> edition. Thousand Oaks, Ca: Sage.

- Niemi, H. 1992. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 1. Tieteellinen tutkielma opinnoissa, opettajana kehittyminen ja tulevaisuus. Tutkimusprojektin teoreettinen viitekehys ja empiirisiä tuloksia opettajien ammatillisesta kehityksestä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 87.
- Niemi, H. 1993. Tutkimuksen merkitys opettajan ammatin kehittämässä. Teoksessa S. Ojanen (toim.), 52–65.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyydessä. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisuja A 3.
- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.), 31 – 43.
- Niemi, H. (toim.) 1998. Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.
- Niemi, H. & Kohonen, V. 1995. Towards new professionalism and active learning in teacher development. University of Tampere. Departement of Teacher Education. Reports A2
- Niemi, H., Syrjälä, L. & Viilo, M. 1998. Opettajankoulutus ja yhteiskunta. Opettajiin ja kouluun kohdistuvat odotukset kahden yhteistyöseminaarin valossa. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisuja A16.
- Niemi, H. & Tirri, K. 1997. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimana. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisuja A 10.
- Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 71.
- Nikkanen, P & Lyytinen, H. K. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Nissilä, M.-L. 2001a. Mentor auttaa opettajaa alkuun. Opettaja 96(32), 10–11.
- Nissilä, M.-L. 2001b. OAJ kutsui asiantuntijat pohtimaan millä eväillä opettaja jaksaa. Opettaja 96(42), 14–17.
- Ojanen, S. (toim.) 1989. Akateeminen opettaja. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4.

- Ojanen, S. (toim.) 1993. Tutkiva opettaja. Opetus 21. Vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Ojanen, S. 1993. Tieteen ja tutkimuksen merkitys opettajan ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa S. Ojanen (toim.), 27–39.
- Ojanen, S. (toim.) 1996. Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Ojanen, S. 2000. Ihmisenä kasvaminen. Mitä merkitsee ottaa kokemus käyttöön? Teoksessa K. Harra (toim.), 98–106.
- Opetusalan eettinen neuvottelukunta 2001. Yhteistyössä tarvitaan pelisääntöjä. Opettaja 96(39), 19.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisuja 36.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu: ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2<sup>nd</sup> edition. London: Sage.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1987. Discourse and social psychology. London: Sage.
- Rajakaltio, H. 1999. Yhteistoiminnallinen kehittämistapa koulutoimessa. Teoksessa Hyvinvointi opetustyössä, 27–49.
- Rask, M. 2001. Oppivelvollisuutta 80 vuotta. Opettaja 96(20), 34.
- Ruohotie, P. 1996a. Ammatillinen uusiutuminen ja kehittyminen. Teoksessa S. Ojanen (toim.), 201–215
- Ruohotie, P. 1996b. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. 2000a. Kehittävä vuorovaikutus ammatillisen kasvun perustana. Teoksessa K. Harra (toim.), 64–71.
- Ruohotie, P. 2000b. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatus. Porvoo: WSOY
- Ruohotie, P. & Grimmett, P. (toim.). 1996. Professional growth and development: Directions, delivery and dilemmas. University of Tampere and Simon Fraser University.
- Schein, E. H. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Suom. R. Liljamo & A. Miettinen. Espoo: Weilin+Göös.

- Sahlberg, P. 1993. Opettajan kehittyminen ammatissaan ja oman opetuksensa tutkijana. Teoksessa S. Ojanen (toim.), 161–174.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa? Post-moderni näkökulma opetuksen muutoksen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylän yliopisto. Department of Education. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 119.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.
- Sarala, U. & Sarala, A. 1996. Oppiva organisaatio. Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Sarason, S. 1993. You are thinking of teaching. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schwarzer, R. (toim.) 1992. Self-efficacy: thought control of action. Washington DC: Hemisphere.
- Schön, D. 1987. Educating reflective practioner. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Seinä, S. 1996. Kehittämishanke työyhteisössä. Tutkimus kouluorganisaatiossa tapahtuneesta kaksivuotisesta kehittämissankkeesta. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 167.
- Senge, P. 1990. The Fifth Discipline – The art and practise of the learning organization. New York: Doubleday.
- Seppälä, A. 2001. Opetusministeri Maija Rask: ryhmät pienemmiksi ja tukipalvelut kuntoon. Opettaja 96(22), 10–12.
- Sharan, S. 1996. Mutually assistant teams for implementing instructional innovations in school. Lifelong Learning in Europe 1, 2.
- Sikes, P., Measor, L. & Woods, P. 1985. Teacher careers: Crises and continuities. London: Falmer Press.
- Sivistysvaliokunnan lausunto 1996. Eduskunnan sivistysvaliokunnan lausunto perustuslakivaliokunnalle opettajankoulutuksesta ja opettajien täydennyskoulutuksesta.
- Smyth, J. (toim.) 1995. Critical discourses on teacher development. London: Cassell.
- Suoninen, E. 1997. Miten tutkia moniäänistä ihmistä. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 580.

- Suoninen, E. 1999. Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila ja E. Suoninen, 17–36.
- Surakka, T. & Poutanen, K. 1995. Suuntaa ja sykettä oppimiseen. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Suurla, R. 1995. Opi harjoittamaan arvojasi. Teoksessa T. Surakka & K. Poutanen (toim.), 12–49.
- Syrjäläinen, E. 1994. Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö ja koulukulttuurin muutos. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 134.
- Syrjäläinen, E. 1995. Koulukohtaisen opetussuunnitelman toteutuminen: opettajan ansa vai mahdollisuus? Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisuja A 5.
- Turunen, K. E. 1999. Opetustyön perusteet. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Turunen, K. E. 2000. Opetustyö ja opettajankoulutuksen tulevaisuus. Teoksessa J. Välijärvi (toim.), 19–51.
- Zeichner, K. & Core, J. 1990. Teacher socialization. Teoksessa W. R. Houston, M. Haberman & J. Sikula (toim.), 329–348.
- Wallace, J. & Louden, W. 1994. Collaboration and the growth of teachers' knowledge. *International journal of Qualitative Studies in Education* 7(4), 323–334.
- Vaherva, T. 1999. Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), 83–101.
- Willman, A. 2001. Yhteistyön ristiriitaiset puheet. Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. *Acta universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium* 47.
- Välijärvi, J. 2000. Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa J. Välijärvi (toim.), 157–181.
- Välijärvi, J. (toim.) 2000. Koulu maailmassa – maailma koulussa. Opettajien, kunta työnantajien ja yrityselämän näkemyksiä yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudesta. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Opetushallitus.
- Vännilä, P. 2001. Ideat pakkiin ja pakki jakoon. *Opettaja* 96(36), 20–21.

## LIITE 1: Haastattelurunko

### ➤ Taustatiedot

#### *Työyhteisölliset tekijät*

- Kokemukset yhteistyöstä ja yhteistyön merkitys
  - Miten kuvailisit yhteisönne toimintaa yhteistyön kannalta?
  - Miten paljon itse arvostat yhteistyötä?
  - Mitä hyötyä yhteistyöstä on sinulle?
- Yhteistyön ongelmat
  - Millaisia vaikeuksia on esiintynyt?
- Yhteistyön mahdollisuudet
  - Mitkä asiat vaikuttavat yhteistyönne onnistumiseen?
  - Mitkä ovat yhteistyönne vahvuudet?
- Vuorovaikutus
  - Millainen vuorovaikutusilmapiiri yhteisössänne vallitsee?
  - Millainen merkitys kollegoilla on sinulle?
- Johtajuus
  - Mikä merkitys johtajalla on yhteisössänne?
  - Millainen johtamisilmapiiri vallitsee?

#### *Itseä koskevat tekijät*

- Arvot ja tarpeet
  - Mitä sinulle merkitsee oman ammattitaidon kehittäminen/uuden oppiminen?
- Minäkäsitys, tahto ja käsitys ammattiroolista
  - Mitkä tekijät mahdollistavat työssä kehittymisen?
  - Millaisia ongelmia sinulla on esiintynyt?
  - Mitkä ovat oman ammatillisen kehityksen suurimmat esteet?

#### *Toimintaympäristölliset tekijät*

- Mitä odotat kuntatyönantajalta?
- Millaista tukea haluaisit omaa ammatillista uudistumista ajatellen?
- Millaista täydennyskoulutusta haluaisit?
- Millaisia tulevaisuuden näkymiä? Mitä muuta haluaisit vielä sanoa tai lisätä?