

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Nikkola, Tiina; Lyhty, Jarmo; Rautiainen, Matti; Matikainen, Minni

Title: Työkulttuurien jännitteitä koulutusyhteisöissä

Year: 2019

Version: Published version

Copyright: © Kirjoittajat, 2019

Rights: CC BY-NC-ND 4.0

Rights url: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>


Please cite the original version:

Nikkola, T., Lyhty, J., Rautiainen, M., & Matikainen, M. (2019). Työkulttuurien jännitteitä koulutusyhteisöissä. *Aikuiskasvatus*, 39(4), 290-302. <https://doi.org/10.33336/aik.88082>

Työkulttuurien jännitteitä koulutusyhteisöissä



Koulun työkulttuuri on merkittävä tekijä oppimisessa. Tuleva opettaja voi omaksua opinnoissa yhteisöllisen työkulttuurin, joka ohjaa havainnoimaan ryhmien ja yhteisön dynamiikkaa, tarkastelemaan koulukulttuuria kriittisesti ja käymään ammatillista keskustelua. Työelämässä ei kuitenkaan ole välttämättä tilaa toteuttaa oppeja.

 KOULUJEN TYÖKULTTUURIT ovat 2010-luvulla olleet esillä niin julkisessa keskustelussa kuin koulutuksen kehittämislinjauksissa. Erityisesti huomiota on kiinnitetty siihen, kuinka koulussa työskennellään – yksin vai yhdessä? Koulujen yksilökeskeinen kulttuuri on ollut 1990-luvulta asti tiedossa (ks. esim. Karjalainen 1992; Hyytiäinen 2003; Blomberg 2008), mutta vasta perusopetuksen opetussuunnitelmauudistus (2014) näyttää haastaneen sen toden teolla. Vuonna 2016 voimaan astunut perusopetuksen opetussuunnitelma vahvisti yhteistyön ja yhteisöllisyyden merkitystä.

Aiempaa yhteisöllisemmäksi on kehitetty myös opettajankoulutusta, jonka yksilökeskeinen kulttuuri on niin ikään ollut vahva (Hökkä 2012). Vaikka opettajankoulutus Suomessa perustuu yliopistojen autonomiseen kehittämis- ja tutkimustyöhön,

opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) ohjaa sitä muun muassa rahoituksella ja koulutuspolitiikalla (esim. OKM 2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman tapaan niissä korostuvat yhdessä tekeminen ja uudenlaisen työkulttuurin luominen. Perusopetuksella ja opettajankoulutuksella on tiivis yhteys, mutta täysin toistensa kopioita ne eivät ole. Molemmat instituutiot vaikuttavat toisiinsa, ja niiden sisällä sekä välillä on jännitteitä.

Tutkimme tässä artikkelissa koulua ja opettajankoulutusta niiden työkulttuureista käsin. 'Työkulttuurilla' tarkoitamme organisaation ja siihen kuuluvien ihmisten tiedostettuja ja tiedostamattomia toimintatapoja, rakenteita ja arvoja (Schein 1999, 16).

Polttopisteessä on kaksi työkulttuuria: opettajankoulutuksen opiskelukulttuuri ja koulun työkulttuuri.

PERUSKOULUN MYÖTÄ SIIRRYTTIIN KURIN KOULUSTA YKSILÖN KOULUUN.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaista yhteisöllistä osaamista kriittistä ammatillisuutta tukeva koulutusmalli on tuottanut?
2. Millaisia ristiriitoja opettajankoulutuksen ja koulun työkaluun välillä on havaittu?
3. Millaisia itsestään selviksi muuttuneita, tiedostamattomia perusolettamuksia koulutuksen työkaluissa on?

Haemme vastausta etenkin siihen, millaista vaikutusta yhteisöllisellä ja kriittisellä ammatillisuutta tukevalla opettajankoulutuksella on työelämässä.

YHTEISÖLLISEN TYÖKULTTUURIN JA INDIVIDUALISTISEN OPETUSKULTTUURIN JÄNNITE

Akateeminen koulutus perustuu kriittisyyteen, mikä lisäksi sillä on vahva yhteisöllinen ulottuvuus, joka määritellään jo yliopistolaissa (1. luku, 2 §): yliopistokoulutuksen tehtävä on ”kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa”. Yhteisöllisyys onkin liitetty kiinteästi opettajankoulutukseen aina sen alkuajoista, 1860-luvulta alkaen, sillä kansakoulun yhteiskunnallinen kasvatustehtävä oli vahva.

Siirryttäessä peruskouluun 1970-luvulla tehtävä ei varsinaisesti hävinnyt, mutta yksilöllisten oppimistulosten saavuttamisesta tuli peruskoulun toimintaa ohjaava tekijä (ks. esim. Ikonen 2006, 95; Simola 1995). Suomalaista koulua historiallis-yhteiskunnallisena ilmiönä lähestyneen Juha Suorannan (2003, 137–138) mukaan näin siirryttiin kurin koulusta yksilön kouluun. Kolmatta koulutodellisuutta Suoranta (2003, 137–138) nimittää yhteistyön kouluksi. Siinä yhteisöllisyys, demokratia ja yhteistyöhön perustuva toiminta ovat koulun kantavia perustuksia. Tämän voi ajatella heijastelevan myös yhteisöllisen ja kriittisen opettajankoulutuksen ihannetta, sillä vaikka opettajankoulutus rakentuu autonomisuuden

ympäri, sen kehittyminen on kiinteässä yhteydessä koulun kehittämiseen.

Vaikka korkeakoulupedagogiikan kehittämisestä ja yhteisöllisyyden merkityksestä opettajankoulutuksen yhteydessä puhutaan paljon, on edelleen tavallista, että opetus tapahtuu lyhyehköissä periodeissa, jatkuvasti vaihtuvissa ryhmissä ja yhden opettajan voimin. Näin siitä huolimatta, että ryhmä on koulutuksen maailmassa toiminnan organisoinnin perusmuoto: opetus järjestetään kursseilla, luokissa ja luennoilla, joihin on kokoontunut opettajan lisäksi ryhmä oppijoita.

Nykyiselle yliopistosukupolvelle näyttää edelleen olevan tyypillistä sosiaalista perinteiseen opetuskulttuuriin, joka ei kannusta yhteisölliseen oppimiseen (Clavert 2017, 12–13). Esimerkiksi opettajankoulutusta koskevissa tutkimuksissa on useaan otteeseen todettu, että opiskelijoiden on vaikeaa ottaa aktiivisen toimijan roolia opiskelussaan, ja he mieluummin odottavat ja ottavat vastaan toimintaohjeita auktoriteettiasemassa olevilta kouluttajilta (Martikkala & Matikainen 2015; Mäensivu 2012; Nupponen 2009; Puustinen 2012). Toisaalta yliopiston rakenteet, kuten lyhytkestoiset kurssit ja vaihtuvat ryhmät, voivat estää opiskelijaa ottamasta aktiivista roolia (esim. Kumpula 1994). Myös ryhmien vaikeammin havaittavaan ja hallittavaan puoleen – arvaamattomiin elementteihin ihmisten välisessä dynamiikassa – kiinnitetään yhä varsin vähän huomiota.

Ryhmien työskennellessä muodostuu perusolettamuksia esimerkiksi siitä, mitä varten ja millä periaatteilla ryhmä toimii. Perusolettamusten muodostumisen prosessit eivät ole täysin tiedostettuja tai kenenkään hallinnassa, ja niihin liittyy monenlaisia, odottamattomiakin ja ei-toivottuja tunteita sekä ristiriitoja ja konflikteja. (Bibby 2011, 79–95; Britzman 1999; Nikkola 2011; ks. myös Schein 2017.) Mikäli näihin prosesseihin ei osata kiinnittää huomiota, vaarana on, että heikosti tiedostetut ja mahdollisesti osin perusteettomat tai haitalliset toimintatavat alkavat säädellä toimintaa.

Opetus-, kasvatust- ja oppimisyhteisöjä voidaan tarkastella erityisinä esimerkkeinä työyhteisöistä, joilla on omanlainen sosiaalinen luonteensa: ammatin

RYHMISSÄ JA YHTEISÖISSÄ SYNTYVÄT TOIMINTATAVAT HEIJASTAVAT TYÖYHTEISÖJEN KULTTUURIA.

harjoittamiseen sisältyy esimerkiksi vaikeita tunteita (ks. esim. Britzman 2009). Ryhmissä ja yhteisöissä syntyvät toimintatavat heijastavat työyhteisöjen kulttuuria. Kun esimerkiksi vältellään työstä nousevia konflikteja ja hankalia tunteita, yhteisössä syntyy defensiivistä toimintaa, joka voidaan omaksua osaksi työkulttuuria. Riskinä on, että näin muodostuva työkulttuuri ohjaa toimintaa pois organisaation perustehtävästä. Laajassa koulututkimuksessa huomattiin, että hyviä oppimistuloksia saavuttavien koulujen piirteitä olivat keskittyminen perustehtävään ja muun muassa yhteisön defensiivisen käytöksen vähäisyys. (James, Connolly, Dunning & Elliot 2006, 151–176; ks. myös Argyris 1994; Kuittinen 2001.)

Toimintakulttuuri on nostettu aiempaa keskeisemmäksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, jossa sillä on oma lukunsa (POPS 2014, 26–33). Suunnitelmatekstissä tunnustetaan, että koulun toimintakulttuuria muovaavat niin tiedostetut kuin tiedostamattomat tekijät. Ajatus toteutuksesta kuitenkin painottuu tiedostettuun toimintaan, kun edellytetään, että ”Perusopetuksessa kaikki käytännöt rakennetaan tukemaan opetus- ja kasvatustyölle asetettuja tavoitteita. Toimintakulttuurin tulee tukea tavoitteisiin sitoutumista ja edistää yhteisen arvoperustan ja oppimiskäsityksen toteutumista koulutyössä.” (POPS 2014, 26.) Vaatimuksen toteuttaminen edellyttää opettajilta vahvoja taitoja ymmärtää työyhteisön toimintakulttuuria, mikä haastaa opettajankoulutuksen ja sen toimintakulttuurit.

Opettajankoulutuksen kannalta on keskeistä tietää, miten sen tulokset siirtyvät uusien opettajien myötä kouluun ja sen kehittämiseen. Tutkimuksissa on havaittu koulun ja opettajankoulutuksen välinen kuilu. Yhtäältä opettajankoulutuksessa saadut opit taipuvat, koulun oman kulttuurin alle, johon uudet opettajat työssään sosiaalistuvat

(ks. esim. Heikkinen, Aho & Korhonen 2015). Toisaalta teoreettisen tiedon merkitys on ylipäättään koettu käytännön opettajan työssä vähäiseksi (Rautopuro, Tuominen & Puhakka 2011).

Kumpaankin haasteeseen on pyritty löytämään koulutuksen kehittämislähtöisiä ratkaisuja, mutta ne eivät välttämättä auta, koska tarkempi opettajankoulutuksen ja koulutyön välisen suhteen tutkimus puuttuu. Tällainen tutkimus on erityisen tärkeää, kun pyritään kriittis-emansipatorisessa hengessä (ks. esim. Suoranta & Ryyänen 2014) tutkimaan ja kehittämään koulutuksen käytänteitä. Tutkimuksella pystytään arvioimaan sekä koulutusta itseään että sen vaikutuksia koulun käytänteisiin.

TYÖKULTTUURIEN PERUSOLETTAMUSTEN ANALYSOINTI

Analysoimme työkulttuurien jännitteitä tarkastelemalla vaihtoehtoisessa opettajankoulutusmallissa opiskelien luokanopettajien siirtymää työelämään, opiskelijasta opettajaksi. Siirtymävaihe on potentiaalinen kohta akateemisen opiskelukulttuurin ja koulujen ja opettajien työkulttuurien erojen paljastamiseen. Haastatellut ovat opiskelleet osan opinnoistaan Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen integraatiokoulutuksessa, jossa keskeistä on opiskelu- ja kouluyhteisön rajojen ja rakenteiden tutkiminen ja tarpeen mukaan myös niiden kyseenalaistaminen. Vaihtoehtoinen koulutusmalli on näin mahdollisesti valmistanut tutkittavia kiinnittämään erityistä huomiota koulujen työkulttuureihin.

Integraatiokoulutuksen pyrkimyksenä on kouluttaa opettajia, joilla on kyky ymmärtää ja toimia koulun ja yhteiskunnan muuttuvissa oloissa. Koulutuksen lähtökohdat korostavat uteliaisuuden, kiinnostuksen ja tutkivan yhteisön periaatteita, mikä vaatii totutusta poikkeavaa työkulttuuria. Tämä koskee niin opiskelijoita kuin opettajankouluttajiaakin, jotka yhdessä muodostavat koulutuksen kehittämis- ja tutkimusryhmän. Integraatiokoulutuksessa on erityistä pitkäkestoisessa ryhmässä opiskelu; ensimmäiset kaksi vuotta pysyvissä ryhmässä opiskellaan yli puolet kasvatustieteen ja peruskoulussa opettavien aineiden opinnoista, minkä jälkeen on mahdollista

OPETTAJANKOULUTUKSESSA OPITUN JA KOULUN TYÖKULTTUUREJA OLI VAIKEA SOVITTAA YHTEEN.

jatkaa tutkielmaopinnoissa. Ryhmässä toimiminen sekä ryhmien ja yhteisöjen toiminnan ymmärtäminen ovat koulutuksen keskeisiä elementtejä. (Tarkemmin aiheesta esim. Nikkola, Rautiainen & Räihä 2013; Nikkola 2011.)

Tutkimuksen aineistona käytämme 13 puolistrukturoitua, 45–82 minuutin mittaista yksilöhaastattelua. Aineisto kerättiin vuonna 2014 yhdeltä integraatiokoulutuksessa opiskelleelta ryhmältä, 13 luokanopettajaksi valmistuneelta tai valmistuvalta haastateltavalta, joista käytetään tutkimuksessa pseudonimiä. Haastatteluhetkellä heidän työkokemuksensa vaihteli neljästä vuodesta siihen, että osa oli vasta siirtymässä pidempiin työsuhteisiin. Aineisto kerättiin osana tutkimusta, jossa selvitetään integraatiokoulutukseen osallistuneiden kokemuksia koulutuksesta ja sen roolista heidän ammatillisessa ajattelussaan ja osaamisessaan. Koska työyhteisöllä on merkittävä rooli opettajan kehittämisessä (esim. Flores & Day 2006; Jurasait-Harbison & Rex 2010), haastattelussa keskusteltiin integraatiokoulutuksesta, työuran alkuvaiheesta ja työyhteisöstä.

Haastattelut litteroitiin ja analysoitiin ensimmäisessä vaiheessa teoriasidonnaisen sisällönanalyysin keinoin (Hsieh & Shannon 2005), eli aineistoa tarkasteltiin sen keruuta ohjanneista teorioista johdettujen ja aineistoon perustuvien luokittelujen avulla. Jokaisesta haastattelusta kirjoitettiin tämän kokemuksi tiivistävä koonti. Opettajista koottiin taulukko, jossa tarkasteltiin koettua koulutuksen antia ja sen mahdollista työssä soveltamista.

Analyysissa kävi ilmi, että työkuultuurien – opettajankoulutuksessa opitun ja koulun – yhteensovittaminen oli haastavaa, mikä vaikutti olevan yksi syy opitun vähäiselle soveltamiselle työssä. Sen vuoksi työkuultuurien jännitteisiin keskityttiin tarkemmin tämän artikkelin analyysissa. Aineiston työyhteisöjä koskevia

havaintoja koottiin yhteen, ja lopulta niiden ymmärtämiseksi päädyttiin soveltamaan organisaatiopsykologi Edgar Scheinin (2017) teoriaa organisaatiokulttuureista ja niiden eri tasoista. Scheinin jaottelu toimi peilauspintana, jonka avulla pääsimme kiinni työkuultuurien yhteensovittamisessa nousseisiin ongelmiin aineistossa.

Organisaatioilla ja esimerkiksi ammattiryhmillä on Scheinin teoriassa omat ajan saatossa muodostuneet kulttuurinsa, jotka ohjaavat kulttuurin piiriin kuuluvia henkilöitä ja jotka opetetaan yhteisön uusille jäsenille. Kulttuuri muotoutuu sen jäsenten jakamasta arvojen, normien ja uskomusten kokonaisuudesta, joka on syntynyt yhteisön toimiessa yhdessä ja ratkaistessa eteen tulleita ongelmia. Aiemmin toimineet ratkaisut muodostuvat kulttuuriksi, joka aluksi muuttuu kyseenalaistamattomaksi ja lopulta vaipuu yhteisön tiedostamattoman tasolle. (Schein 2017, 6–14.)

Scheinin jäsenyksessä kulttuureja analysoidaan kolmella tasolla. Ensimmäiselle, artefaktien tasolle kuuluvat näkyvät ja kosketettavat rakenteet ja prosessit, esimerkiksi työskentelytilat, -välineet ja -tavat. Kuka tahansa kulttuuriin kuuluva tai sitä tarkkaileva pystyy kuvailemaan artefaktien tasoa, mutta ulkopuolisen tarkkailijan on vaikeaa tulkita sen merkityksiä kulttuurin piiriin kuuluvalla. Toisella, arvojen ja uskomusten tasolla kyse on kulttuurin ideaaleista, tavoitteista, arvoista ja rationalisoinneista. Se voi olla yhtenevä artefaktien tason kanssa. Kulttuurin jäsenten on yleensä mahdollista artikuloida arvojen ja uskomusten tason uskomuksia, ja ne saattavat olla myös eksplisiittisesti kirjattuina esimerkiksi organisaation ideologiaksi. Kolmannelle, kulttuurin tasolle kuuluvat itsestään selviksi ja tiedostamattomiksi muuttuneet perusolettamukset ja arvot, jotka määrittävät kulttuurin jäsenten toimintaa ja ajattelua. Perusolettamusten tiedostaminen ja muuttaminen on äärimmäisen vaikeaa, ja niiden vastainen käytös vaikuttaakin kulttuurin piirissä käsittämättömältä. (Schein 2017, 17–25.)

Aineiston työyhteisöjä koskevista kohdista etsittiin haastateltavien kuvauksia kulttuurin ilmentymistä eri tasoilla. Erityistä huomiota kiinnitettiin toiseen ja kolmanteen tasoon viittaaviin havaintoihin,

MONELLA ON VAHVOJA JA RISTIRIITAIKIN KOKEMUKSIA INTEGRAATIOKOULUTUKSESTA.

joissa koulua toimintaympäristönä kuvataan myös vähemmän konkreettisina ja esimerkiksi oppilaille näkymättöminä työyhteisön tapahtumina.

Kulttuurin toisen ja kolmannen tason ymmärtäminen ei ole itsestään selvää vaan vaatii analyysimme perusteella yksilöltä kriittistä asennetta työkuultuuriin. Tästä syystä täydensimme analyysiä Scheinin teorian lisäksi kriittisen pedagogiikan kehittäjien Paolo Freiren (2005a; 2005b) ja Henry Giroux'n (1988) kehittämällä käsitteillä 'tekninen asian tuntija' ja 'kriittinen intellektuelli'. Koulutuksen tavoite on Freiren ja Giroux'n mukaan kasvattaa kriittisiä ja aktiivisia kansalaisia, jolloin opettajienkin on edustettava tätä kansalaisuuden ideaalia. Tavoitteen päästään tutkimalla koulun ja koulutuksen historiallisia, poliittisia, sosiaalisia ja kulttuurisia oloja suhteessa omaan työhön eikä ulkopuolisina ilmiöinä. (Emt.) Kriittinen intellektuelli kykenee siis tarvittaessa kyseenalaistamaan yleisesti hyväksyttävä käytäytymisnormeja ja pyrkii näkemään julkilausuttujen ideaalien taakse. Käsitteillä jäsennettiin aineistosta löytyviä opettajien tapoja suhtautua työyhteisönsä.

Haastatteluista löytyi kuvauksia, jotka ilmensivät kulttuurin eri tasoja. Kuvaukset luokiteltiin koulutuksen tuottamaan osaamiseen sekä koulutusmallin vaikutuksiin ja jännitteisiin työelämässä. Luokittelun jälkeen analysoimme, miten yhteisöllinen ja kriittistä ammatillisuutta tukeva koulutusmalli ja sen anti on koettu ja miten sen vaikutukset näkyvät työelämässä.

KOULUTUKSEN TUOTTAMA KRIITTINEN OSAAMINEN

Opettajien haastatteluista käy ilmi, että integraatiokoulutukseen on liittynyt monilla vahvoja ja ristiriitaisia kokemuksia. Pitkäkestoinen, ryhmämuotoinen, sitoutumista vaativa ja totutuista opiskelutavoista poikkeava koulutus (Nikkola 2011) on vaatinut sulattelua. Yhtä haastateltua lukuun ottamatta opettajat kuitenkin

pitävät jälkeensä koulutuksen antia myönteisenä tai hyvin myönteisenä ja kokevat sen hyödyttävän itseään ammatillisesti.

"Ne on varmaan semmosia, ehkä semmosia metataitoja, silleen mitään kauheen konkreettista. Jotenkin silloin kahen vuoden jälkeen, kun se loppu niin tuntui, että tästä ei jäänyt yhtään mitään käteen. Me ollaan vaan juteltu tässä ja juteltu ja juteltu, välillä ollaan istuttu hiljaa. Mutta nyt on nähnyt sen, että se kyllä niinkun ryhmän toiminnan ymmärtäminen, ryhmän ohjaaminen ja se ryhmän dynamiikka, niin voisimpa väittää, että oon aika hyvä siinä nytten." (Markus)

Opitut asiat liittyvät enemmän formaaleihin valmiuksiin kuin pedagogisiin nikseihin ja tekniikoihin. Moni myös kuvaa työstävänsä integraatiokoulutuksen teemoja edelleen useiden vuosien jälkeen. Nämä kokemukset viittaavat kriittisen intellektuellin opettajideaalin (Freire 2005a; 2005b; Giroux 1988) muodostumiseen, joka vie aikaa ja tapahtuu suhteessa yhteisöön.

"[-] mun käsitys ehkä opettajuudesta ja siitä, mitä mä aattelen opettajan työstä [-], niin se kyllä muuttu melko lailla niinku totaalisesti. Mä tulin sinne [opintoihin] aika semmosena niinku, ehkä vähä niinku tyhjät taulussa. Että tää opettaja, että luokanopettaja tää nyt vois olla kiva ammatti mut se pistettiin tavallaan niin, et se haastettiin niin kovasti, se mun käsitys siitä, että kyllä se vaikutti niinku sen loppuopintojen ajan ja vaikuttaa yhä edelleenkin." (Hanna)

Useat haastatellut pohtivat, että opintojen aikana ja niiden jälkeenkkin on ollut haastavaa kuvata, mitä kaikkea integraatiokoulutuksen aikana oppi ja oli tarkoitus oppia, vaikka he toisaalta kokivatkin oppineensa koulutuksessa paljon. Koulutuksen annin kuvaaminen tarkasti on siis jossakin määrin vaikeaa, mikä johtuu siitä, että koulutus ei ole vastannut ennako-odotuksiin. Se on ollut luonteeltaan ja rakenteeltaan jotakin muuta, kuin opettajuudesta ennen opintoja olevan ennakkokuvan täydentämistä ja tukemista. Opettajuutta psykoanalyttisestä näkökulmasta tutkineen Deborah Britzmanin

(1986, 44-453; 2003, 26–28) mukaan tämä kokemus on seurausta opettajan ammatin luonteesta: vaikka ammatti on oppilaille tuttu, siinä on piileviä puolia, joita tämä ei välttämättä tule ajatelleeksi.

Koulun ja koulutuksen totutusta poikkeavaa, yhteisöä tutkivaa työkuultuuria integraatiokoulutuksessa voidaan pitää Britzmanin (1986) esittämän havainnon käytännöllisenä ratkaisuyrityksenä, jonka myötä opiskelija kohtaa opettamisen ja opettajuuden piileviä puolia. Käsitys opettajan työstä voi omien koulukokemusten perusteella olla varsin teknistä toimintaa kulttuurin ensimmäisellä tasolla (Schein 2017). Integraatiokoulutus on auttanut haastateltavia näkemään organisaatiokulttuurin kaksi muutakin tasoa ja näyttää onnistuneen laajentamaan teknistä käsitystä opettajuudesta. Kulttuurin piilevien puolien kohtaamista voi pitää keskeisenä kriittisen näkökulman muodostamiselle työhön.

Yhteisö on olennainen opettajaideaalin muodostamiselle. Integraatiokoulutuksen ryhmäluonne ja pitkäkestoisuus ovat aineiston perusteella jättäneet selvästi jälkensä opiskelijoihin, sillä ryhmän toiminnan ja dynamiikan ymmärtäminen korostuu keskeisenä opittuna asiana. Ryhmässä työskentelyn kompleksisuus (Bibby 2011; Britzman 1999; Nikkola 2011) on käynyt ilmi niin omien autenttisten kokemusten kuin niiden käsittelyn kautta.

”[--] ryhmässä työskenteleminen on ihan hirveen vaikeeta. Ylipäätään se ryhmätyö varmaan sinälään sai ihan uudenlaisen merkityksen. Että onhan se niin kun ryhmässä työskenteleminen ollut aika näennäistä ennen tota integraatiokoulutusta. Et sit se ei enää yhtäkkiä ollutkaan sitä, että yksi kirjoittaa otsikon ja yks värittää sen ja joku kirjoittaa sisällöt, yks piirtää kuvan.” (Sara)

”[--] ehkä se intensiivisin ryhmätyöskentelykokemus, missä oon niinku ollut. Ja että se oli oikeesti sitä työskentelyä ja se oli niin pitkällä aikavälillä, että siinä kerkes tapahtua aika paljon kaikenlaista [--] niinkun tiedostaa, että mitä se käytännössä tarkoittaa, että ryhmä ei oo ehkä työskentelykykyinen tai minkälaiset asiat siihen vaikuttaa.” (Mikko)

Ryhmäosaamista kuvataan etenkin valmiuksina ymmärtää itseä ryhmässä ja osana ryhmää sekä yleisemmin oman vertaisryhmän toimintaa. Jotkut haastateltavat tuovat esiin pystyvänsä soveltamaan ryhmäosaamista oppilasryhmän kanssa työskentellessään. Toiset kuvaavat lisäksi, kuinka he integraatiokoulutuksen teemojen myötä osaavat tarkastella vertaisryhmäänsä työyhteisössä:

”Mut et jotenkin itsestään selvemmin ja helpommin mun mielestä humpsahtaa se semmonen, semmonen niin kun itsen tarkkailu opettajana ja sitten tavallaan herkkyyys havaita myös niistä oppilaista asioita. Herkkyyys havaita siitä koulusta asioita, työyhteisöstä.” (Sara)

Keskeinen yhteisöä koskeva, koulutuksessa opittu taito on valmius tarkastella kriittisesti koulua työyhteisönä ja koulukulttuuria. Tämä nousee esiin lähes jokaisella haastatellulla, vaikka he kuvaavatkin sitä eri konteksteissa ja eri sanoin, esimerkiksi näin:

”[--] tota kaiken kaikkiaan varmaan sit just niin semmosia näkökulmia tavallaan siihen koulun tarkasteluun. Että mikä se on ja miten siellä on mahdollista olla ja miten siellä yleensä on ehkä tehty.” (Sara)

Aineiston opettajilla kyky kritiikkiin on johtanut vaihtelevaan aktiivisuuteen työyhteisössä, mutta he vähintään havaitsevat sekä Scheinin (2017) toisen että kolmannen tason ilmiötä organisaatiokulttuurista. Opettajat kuvaavat lisäksi vahvaa ammatillista keskustelua, jonka eräs haastateltu nimeää ”yhdessä ajatteluksi”. Integraatiokoulutuksessa oli keskusteltu paljon, ajatuksensa, kokemuksensa ja kysymyksensä vaikkapa ryhmätyön tai oppimisen perusolettamuksista (ks. Schein 2017; Britzman 2003; Nikkola 2011) oli voinut tuoda esiin. Tähän koulutuksen keskustelevaan piirteeseen moni on havahtunut, sillä se puuttuu työelämästä; koulun työkuultuurissa ammatillinen keskustelu jää useiden haastateltujen kokemusten mukaan vähäiseksi ja keskittyy enimmäkseen kulttuurin ensimmäisen tason ilmiöihin (ks. Schein 2017). Opinnoissa omaksuttua opettajien yhteistä pohdintaa kaivattiin koulun arjessa, mutta kriittiselle

KOULUN TYÖKULTTUURISSA AMMATILLINEN KESKUSTELU JÄÄ USEIN VÄHÄISEKSI.

ajattelulle kollegoiden kanssa ei tuntunut olevan aikaa eikä valmiita rakenteita.

Integraatiokoulutuksen puitteissa *pro gradunsa* tehneet opettajat kuvaavat tutkimuksen teon vahvistaneen kokemusta ammatillisesti toimivaan yhteisöön kuulumisesta. Havainto on vastakkainen niiden tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan opettajat kokevat teoriaopintojen merkityksen vähäisenä työelleen (ks. Rautopuro ym. 2011). Muutenkin koulutuksessa on onnistuttu luomaan keskusteleva ja tutkiva tila opiskelijoiden ja kouluttajien kesken.

”[--] se mikä musta oli hienoa, että siellä oli semmosia opettajia, mitkä arvosti meidän varmaan välillä koomisiakin ajatuksia. Että ne ihan pokalla on siellä tarttunut ihan oikeasti.” (Ilona)

Haastatellut liittävät ammatillisen keskustelun ja ymmärryksen ryhmien ja työyhteisön toiminnasta vahvasti koulutuksen muodosta juontuvaksi osaamiseksi. Yhteisöllisen, oppivan työyhteisön luominen opettajankoulutukseen vaikuttaa heillä onnistuneen, vaikka organisaatiokulttuurissa ei sille juuri ole perinteitä. Useat opettajan keskeiset työtavat ovat luonteeltaan niin itsestään selviä, että ne otetaan kyseenalaistamattomina, teknisinä ratkaisuin, toiminnan lähtökohdaksi (ks. Britzman 2003; Nikkola 2011). Scheinin (2017, 13–14) käsittein ammatit toimivat kulttuureina, joiden toimintatavat muuttuvat itsestäänselvyyksiksi ja painuvat lopulta tiedostamattomalle tasolle. Integraatiokoulutuksessa näitä toiminnan organisoinnin tapoja, kulttuurisia oletuksia (Argyris 1994; James ym. 2006; Kuittinen 2001) on aineiston perusteella onnistuttu kyseenalaistamaan. Tutkiva asenne kohdistuu erityisesti omaan toimintaan osana yhteisöä, tämän toiminnan ehtoihin ja niiden arviointiin eri näkökulmista (ks. Freire 2005a, 186–188).

KOKEMUKSIA SIIRTYMISESTÄ KOULUN TYÖKULTTUURIIN

Siirtyminen työelämään on koetinkivi koulutuksen vaikuttavuudelle, kun opiskeluyhteisössä omaksuttuja toimintatapoja on suhteutettava uuteen ympäristöön. Vaikka opettajien kokemukset työelämästä ovat eri kouluilta, niissä on paljon samankaltaisuuksia.

Niillä opettajilla, joilla ei haastatteluhetkellä ollut vielä pitkää työkokemusta, oman hyvän opetuksen ideaalin ja oletetun koulutodellisuuden välinen juopa on vahvempi kuin niillä, joilla työkokemusta on enemmän. Koulutuksessa herännyt kriittisyys koulun käytänteille on herättänyt kysymyksiä, joista on keskusteltu entisten opiskelutovereiden kanssa. Pidempään töissä olleilla huoli oman ideaalin ja koulutodellisuuden välisestä ristiriidasta ei tule esiin ainakaan yhtä vahvana. He vaikuttavat sopeutuneen koulun työyhteisöön, vaikka havaitsevatkin ristiriitoja oman ideaalinsa ja työnsä tapojen välillä. Kyse lienee ammatillisen identiteetin neuvottelusta, jossa omien toiveiden ja koulutodellisuuden välille rakennetaan sovintoa (Schaefer 2013).

Omien ideaalien ja työyhteisön odotusten välinen jännite on kuitenkin olemassa ja tulee esille selkeästi haastatteluissa. Jännitteet ovat sidoksissa tapaan ajatella koulusta, kun esimerkiksi oma pyrkimys oppimisen sisältöjen syvällisempään ymmärrykseen törmää suorittavampaan tapaan:

”Mut sitten jotenkin se mitä ajatellaan oppimisesta ja opetuksesta ja arvioinnista [--] Se on niinku ihan yö ja päivä, et niinku et jos tosiaan työkaverit lähtee suunnittelemaan opetusta silleen, että ne on jakanut ne oppikirjan aukeemat niinku viikko kerrallaan.” (Ellen)

Moni opettaja kuvailee tarkkoja havaintojaan työyhteisönsä dynamiikasta. Tämä liittyy kehittyneeseen kykyyn tarkastella koulua kriittisesti ja syventyneeseen ymmärrykseen ryhmien toiminnasta.

”Ite oon tuonut esille joitakin asioita, et mun mielestä tällä tavalla ei voi, ei voi puhua oppilaille. Ja rehtori on, on tota jättänyt puuttumatta asiaan, koska se on ollut niin vaikeeta puuttua siihen.” (Markus)

Kyky tehdä havaintoja työyhteisöstä ei kuitenkaan takaa helppoa selviytymistä koulun arjessa. Päinvastoin, jotkin käytännön asiat kouluyhteisössä näyttävät muuttuvan jopa aiempaa monimutkaisemmiksi ja problemaattisemmiksi, kun niitä ei ollakaan valmiita sivuuttamaan kyseenalaistamattomina käytännöllisinä tapoina ja ohjeina. (Ks. myös Nikkola 2011, 216–221.) Näkyviin artefakteihin, kuten oppilaiden pipon käyttöön, koulussa kyllä puututaan, mutta syvemmän tason kulttuurisiin ilmiöihin puuttumista vältellään (ks. Schein 2017, 17–25).

Yksi asia, jolle haastatellut ovat herkistyneet, on juuri se, mistä koulussa ei puhuta: eräänlaiset koulun työ kulttuurin kirjoittamattomat säännöt, joita haastateltava kutsuu 'tabuiksi'. Markus käyttää tabun käsitettä kuvaillaessaan, miten hänen yrityksensä nostaa yhteiseen keskusteluun opettajien tapaa kohdella oppilaita on jätetty täysin käsittelemättä. Opettajat kertovat herkistyneensä havainnoimaan työ kulttuurin reunaehtoja. He sanovat esimerkiksi arvioivansa, millainen yhteistyö kunkin kollegan kanssa on mahdollista.

Opettajat ovat tottuneet koulutuksen myötä ammatilliseen keskusteluun ja yhteistyöhön, jossa tutkitaan ja kyseenalaistetaan myös Scheinin (2017) toiselle ja kolmannelle tasolle ulottuvia kulttuurisia piirteitä, ja toivovat tämän jatkuvan kouluyhteisössä. Ammatillinen keskustelu ja yhteistyö ovat keskeisiä kriittisen opettajaideaalin aineksia. Suurin osa haastatelluista kuitenkin kokee, että kumpaakin on vaikea toteuttaa omalla koululla. Opiskelussa keskeisenä menetelmänä toteutettua keskustelukulttuuria ei koeta löytyvän helposti työyhteisöstä.

"[--] siellä ei oo semmosta kauheen jotenkin semmosta ammattiin tai työhön liittyvää semmosta keskustelukulttuuria niin paljoa kuin mä odotin. Ei sitä voi sanoa, ettei sitä oo, mutta kun oli opiskelussa tottunut, että voi niinku, et jos joku asia mietityttää, niin sit siitä voi puhua ja on niitä opiskelijakollegoita, kenen kaa voi mieltää, että mitä sä tästä aattelet ja mistähän tässä on kyse." (Ellen)

Vain pari haastateltua kertoo koulullaan tehtävän runsaasti yhteistyötä. Yksi opettaja kertoo olevansa työnohjauksessa ja kuvaa ryhmää merkittäväksi ammatilliselle keskustelulle. Vaikka koko työyhteisössä

yhteistyötä tai osaamisen jakamista ei tehtäisi, moni on kuitenkin löytänyt kollegan tai ryhmän, jonka kanssa tekee ainakin jonkin verran yhteistyötä. Monilla yhteistyö on keskustelua oppilaista ja opetuksesta – mutta siihen kaivataan syvyyttä.

Siirtyessään työelämään tutkiva koulutusryhmä hajoaa, ja vaikka moni kuvaa löytäneensä työyhteisöstään kollegoita, joiden kanssa on mielekästä tehdä yhteistyötä, se ei korvaa opiskeluajan ohjatun ryhmän tukea työlle etenkin opettajan uran alkuvaiheessa. Työelämään siirtyminen merkitsee jonkinasteista ammatillista yksinjäämistä, johon opettajat reagoivat eri tavoin.

Jotkut jäävät rooliin, jossa painottuu kouluyhteisön tarkkailu, toiset pyrkivät muuttamaan kouluyhteisöä osallistumalla aktiivisesti työyhteisönsä kehittämiseen ja hakeutumalla yhteistyöhön samoja tavoitteita jakavien kanssa. Muutamat haastatellut ovat lähteneet toteuttamaan ajatuksiaan hyvästä opetuksesta, vaikka se olisi vaatinut kollegoiden tavoista poikkeamista. Jotkut taas ovat ottaneet koulun tavat annettuina, eivätkä ole kokeneet tarvetta tai mahdollisuuksia kyseenalaistaa niitä ainakaan ääneen, saati toimia toisin – vaikka jotkut huomaavatkin pulmia työ kulttuurissa.

Moni tunnistaa ristiriitaisuutta työtään koskevien ajatusten ja toimintansa välillä. Haastateltavat antavat ristiriidalle erilaisia selityksiä, joista tyypillisimpiä on se, että energiaa työuran alussa kuluu perusasioihin, kuten oman työn organisointiin, koulun käytäntöihin tutustumiseen ja ryhmänhallintaan. Aika ei riitä käytänteiden uudistamiseen, sillä haastateltavat kokevat totutusta poikkeavien työtapojen vaativan paljon suunnittelua. Tulkitsemme, että kriittinen ymmärrys ei välttämättä johda toimintaan. Tähän näyttäisivät vaikuttavan ainakin koulun kulttuuri ja totuttu tapa kohdentaa opettajan työn resursseja.

TÖRMÄYKSIÄ TYÖKULTTUURIN TIEDOSTAMATTOMIIN PERUSOLETTAMUKSIIN

Integraatiokoulutuksessa tehty kehittämistyö on osaltaan onnistunut nostamaan tarkasteluun opettajan koulutuksen ja -työn ongelmakohtia. Koulutus on kehittänyt siinä opiskelien valmiuksia tarkastella

TYÖKULTTUURIT TÖRMÄÄVÄT TAI ASETTUVA LIMITTÄIN.

kriittisesti työtään opettajana. Haastatteluissa nousivat esiin etenkin ryhmää ja työyhteisöä koskevat valmiudet, jotka ovat keskeisiä kriittisen opettajaideaalin mukaisen opettajuuden synnylle. Koulutus näyttää tuotaneen vahvaa akateemisesti orientoitunutta opettajuutta, jossa analyttisen kyvyn lisäksi näkyvät uteliaisuus ja kiinnostus koulukulttuurin ilmiöitä kohtaan, mitä voisi kutsua tutkivaksi otteeksi. Tutkiva ote ei kuitenkaan ole johtanut yhtä aktiiviseen muutostyöhön kuin haastateltujen koulua koskevan ymmärryksen perusteella voisi olettaa. Koulun kehittämistä pidetään tarpeellisena, mutta ajattelu ei läheskään aina muutu toiminnaksi, joka edelleen muuttaisi koulun työkulttuuria, rakenteita ja toimintatapoja.

Onkin havaittu, että emansipatorisesta ja uudistavasta oppimisesta – vaikka se olisi voimakasta henkilökohtaisten premissien ja paradigmojen muuttumisesta – ei vielä välttämättä seuraa toiminnan muutoksia. Sisäiset muutokset törmäävät koulutyöyhteisössä laajempiin rakenteisiin ja reunaehtoihin, jotka estävät toimimasta ihanteen mukaisesti. (Heaney & Horton 1995, 104; myös Simola 2015, 41–45.) Koulun ja opettajankoulutuksen kehittämisen kannalta kiinnostavaa onkin, millaisiin esteisiin yritykset muuttaa toimintakulttuuria törmäävät. Syyt tilanteeseen ovat yksilöllisiä ja yhteisöllisiä, mutta osittain kyse on tiedostamattomista tavoista, joiden varassa työkulttuurit toimivat.

Aineiston perusteella erilaiset työkulttuurit törmäävät tai asettuvat limitteihin. Koulutuksessa opittua työkulttuuria ei voikaan välttämättä helposti soveltaa tai edes sovittaa yhteen koulun työkulttuurin kanssa. Koulukulttuuri ja opettajan perusteltuna pitämä tapa toimia joutuvat hankaukseen. Organisaatiokulttuurin näkökulmasta tällaisia työkulttuurien hankauksia voi kutsua perusolettamuksiksi.

Koulu on olemukseltaan säilyttävä, koulun kulttuuri kantaa mukanaan totuttuja toiminnan tapoja

(ks. Tyack & Cuban 1994). Kulttuuria on hankala muuttaa, koska perususkomusten tasolla se on myös identiteetin lähde, ja perususkomusten kyseenalaistuminen voi herättää ahdistusta (Schein 2017, 21–25). Totutuille urille on helppo koulun työkulttuurissa ajautua, vaikka ne eivät omia ajatuksia vastaisikaan, mitä yksi opettaja kohdaltaan reflektoi:

”[–] koulu on niin jollain tavalla valmis paketti, että sinne voi tulla silleen, että täällä on niin paljon semmosia totuttuja tapoja, miten täällä tehdään asioita, niin niihin on tavallaan aika helppo sitten mennä vaan ajattelematta sitä sen enempiä. Et se on varmaan yks, mikä, mikä niinkun sitten aiheuttaa sen, että tekee jotain muuta kuin mitä pitäisi järkevänä.” (Juuso)

Työyhteisö ohjaa opettajia perusolettamustensa mukaiseen toimintaan (Schein 2017, 11–12, 21–25). Opettaja, joka kokee saaneensa sekä hiljaista että ääneen lausuttua kritiikkiä siitä, mitä hän itse pitää lasten kohtaamisena, kuvaa tätä näin: ”[–] ja sit semmonen tavallaan ihmettely siihen sellaseen, että viettää mieluummin esimerkiksi välituntisin aikaa niitten lasten kanssa kuin opettajien kanssa.” (Jenni)

Toiminnan julkilausutut tavoitteet, esimerkiksi oppilaan ja opettajan välisestä vuorovaikutuksesta, ja toimintaa syväsallolla ohjaavat perusolettamukset ovat usein jännitteiset.

Erään opettajan kertomus siitä, kuinka kasvatustieteellisten tekstien lukeminen pidetään salassa kollegoilta, kuvaa sitä, mikä työyhteisössä tuntuu ”normaalilta” toimintatavalta:

”[–] just puhuttiin siitä, että ollaaks me puhuttu muille kollegoille tai siis työkavereille, oman työpaikan työkavereille, että meillä on, että mä oon menossa lukupiiriin. Ja sitten moni ei ollut mitään semmoista puhunut. Et sitten, siinä me jotenkin puhuttiin, että minkälaista se on kertoa siitä, niin se alko muistuttaa semmoista AA-kerhoa [–] Tämmönen vähän niinkun salainen juttu ja tästä ei nyt ihan hirveästi viitti puhua. Ja sit kun alkaa miettimään, että mitä se on. Että me luetaan jotain kasvatustieteeseen liittyviä tekstejä ja keskustellaan niistä, niin ei se nyt niinku mitenkään hirveen kielletyltä vaikuta, mutta.” (Juuso)

TYÖYHTEISÖ OHJAA OPETTAJIA PERUSOLETTAMUSTENSA MUKAISEEN TOIMINTAAN.

Useat opettajat kuvaavat kyllä työyhteisöään miellyttäväksi, mutta ammatillista yhteistyötä koetaan tehtävän vain vähän. Tämä saattaa johtua siitä, että haastateltavat eivät kelpuuta ammatilliseksi yhteistyöksi pelkkää yhdessä viihtymistä, vaan heillä on halu syvempään ammatilliseen yhdessä tekemiseen:

"[--] turhautti aika paljon, [--] sillä mun mielestä tosi kallisarvoisella yt-ajalla, [--] että kun kaipais sitä keskustelua ja niinku mihin suuntaan me näitä lapsia kasvatetaan, niin sitten mietittiin, että tämä vai tämä ravintola." (Ellen)

Yhteistyötä on siis tapahtunut organisaatiokulttuurin ensimmäisellä tasolla, keskusteluna konkreettisista asioista. Mutta ilmeisesti yhteistyö ja työn reflektiivinen tarkastelu kouluissa ei ole yhtä syvällistä kuin se, johon opettajat ovat tottuneet koulutuksessa: asioita on voinut pohtia ja kehittää yhdessä ja on menty organisaatiokulttuurin kolmannellekin tasolle pyrittäessä pääsemään kiinni perusolettamuksiin. Siinä missä integraatiokoulutuksessa on saavutettu oppivan kulttuurin toimintatapoja, tutkittujen opettajien kouluissa Scheinin (2017, 344–347) kuvaamat oppivan kulttuurin piirteet, kuten avoin keskustelu toiminnasta, tutkimuksellisuus ja usko työkulttuurin analysoinnin arvoon, eivät toteudu ainakaan yhtä vahvasti.

POHDINTA

Analyysimme nosti keskiöön koulutus- ja työyhteisöjen tiedostamattomia perusolettamuksia ja arvoja. Näitä olivat jännitteet siinä, miten opettajan työtä tulisi tehdä ja mitä työhön kuuluu: esimerkiksi mihin ja miten työaika käytetään ja millaisista asioista tehdään päätöksiä. Analyysin perusteella opiskelun aikana omaksuttu yhteisöllinen työkulttuuri on opettanut havainnoimaan ryhmien ja yhteisön dynamiikkaa työyhteisössä, tarkastelemaan koulukulttuuria

kriittisesti ja kaipaamaan ammatillista keskustelua kollegojen kanssa. Tulostemme mukaan integraatiokoulutuksesta valmistuneilla opettajilla on akateemista kykyä analysoida koulukulttuuria Scheinin (2017) kolmella tasolla ja reflektoida omaa toimintaansa osana yhteisöä ja sen kulttuuria.

Yhteisöllinen koulutusmalli on tuottanut vahvaa akateemisesti orientoitunutta opettajuutta, jossa analyttisen kyvyn lisäksi näkyvät uteliaisuus ja kiinnostus koulukulttuurin ilmiöitä kohtaan. Kriittinen opettajankoulutus ei näin pelkisty ainoastaan interventioiksi luokahuoneessa vaan keskittyy myös opettajan oman ymmärryksen ja ajattelun kehittämiseen suhteessa ympäröivään todellisuuteen (vrt. Sitomaniemi-San 2015). Monet haastatellut opettajat kuvasivat tutkivaa otetta työtään kohtaan, mikä kertoo kriittis-emansipatorisen tutkimusperinteen mukaisesta kriittisen intellektuelin ideaalista haastateltujen ajattelussa (Freire 2005b; Giroux 1988). Työkulttuurien erilaiset toimintamekanismit johtivat kuitenkin siihen, että tällaista kriittisen intellektuelin mukaista ajatusta ammatillisuudesta oli vaikea toteuttaa koulukulttuurissa. Tutkiva ote ei johtanut yhtä aktiiviseen toimijuuteen kuin koulua koskevan ymmärryksen perusteella voisi olettaa.

Työelämän kehittämisspyrkimykset törmäävät perusolettamuksiin. Ongelma ei ole vain opettajankoulutuksen ja koulun välinen vaan ilmenee monin tavoin koulutuksen maailmassa. Samoin kuin haastateltavat esimerkiksi kuvailevat törmäyksiä olemassa olevaan koulukulttuuriin, myöskään integraatiokoulutuksen opiskelu- ja työkulttuurin rakenteet eivät lähtökohdiltaan sopineet kovinkaan hyvin yliopiston toimintaan (ks. Räihä, Mäensivu, Rautiainen & Nikkola 2011). Tästä seurasi toimintarakenteiden haastaminen omalla laitoksella, ja lopulta opettajankoulutuslaitokselle syntyi muitakin yhteisöllistä toimintakulttuuria edistäviä ryhmiä.

Kun useissa tutkimuksissa (esim. Blomberg 2008; Laine 2004; Rautopuro ym. 2011) on todettu, että opettajankoulutuksen vaikuttavuus on heikko etenkin asenteiden ja teoreettisen ymmärryksen osalta, haastateltujen kokemuksia voidaan pitää kiinnostavina ja jopa päinvastaisina aiempiin tutkimustuloksiin verrattuna. He kertovat oivaltaneensa oppimansa ja sen merkityksen hitaasti, vasta myöhemmissä

YLIOPISTOKOULUTUKSEN TUOTTAMA TUTKIMUKSELLINEN ORIENTAATIO JÄÄ TYÖELÄMÄSSÄ HELPOSTI MARGINAALIIN.

opinnoissaan tai työelämässä, mikä taas on kiinnostavaa suhteessa keskusteluun koulutuksen tulosten mittaamisesta.

Tutkimuksemme nostaa esiin pitkäkestoisen ryhmäprosessin, joka on auttanut tiedostamaan koulutusyhteisöjen sosiaalisesti rakentuvia, valtaosin julkilausumattomia merkityksiä. Ryhmän merkitys oppimisprosessissa onkin osuva esimerkki sellaisesta keskeisestä oppimisen elementistä, jota hyödynnetään yleensä varsin kapeasta kulttuurisesta tulokulmasta (Bibby 2011; Britzman 1999; Nikkola; Schein 2017). Työkulttuurin syvempien perusolettamustasojen havaitseminen, saati muuttaminen, on vaikeaa ja hidasta.

Tiedostamattomat perusolettamukset ja arvot ovat läsnä kaikessa vuorovaikutuksessa, ne vaikuttavat ihmisten työn arkeen, kokemuksiin omasta työstä ja yhteisöön kuulumisen mahdollisuuksista. Yhteisöjen perusolettamukset vaikuttavat tavoilla,

joita on vaikea suunnitella tai ennakoita. Yhteisöjen jäsenet aistivat nämä kulttuurin tasot, mutta niitä on haastava sanallistaa. Siksi näitä yhteisöjen toiminnan heikosti tiedostuvia ulottuvuuksia on haastavaa ymmärtää. Koulutus voi auttaa tunnistamaan perusolettamuksia, mutta tietoisuus näyttää samalla aiheuttavan hankausta ja jopa törmäyksiä työn arjessa.

Tutkimuksemme tulokset nostavat tarkasteltavaksi havainnon siitä, miten yliopistokoulutuksen tuottama tutkimuksellinen orientaatio jää työelämässä helposti marginaaliin. Sinänsä tarpeellinen sisällöllinen ammattitaito vaatii kehukseeseen yhteisöllistä ja koulutuspoliittista ymmärrystä. Laajempien rakenteiden vaikutus yksittäisen opettajan työhön on suomalaisessa opettajankoulutuksessa perinteisesti jäänyt didaktisen ja psykologisen osaamisen varjoon (Rantala & Rautiainen 2013; Syrjäläinen, Värri, Piattoeva & Eronen 2006).

Kulttuurin pintatasolla pysyvällä teknis-rationaalisella opettajuudella on ollut monestakin syystä vahva asema, ja opettajan työtä on pidetty didaktis-psykologista osaamista eikä yhteiskunnallista tai edes yhteisöllistä kriittisyyttä vaativana ammattina. Koulun työkulttuuri on, niin kuin monet muutkin opetuksen järjestämistä koskevat itsestäänselvyyksinä pidetyt asiat, vähintään yhtä merkittävä tekijä koulutuksessa ja sen tutkimuksessa kuin sisällöt. Koulutuksen kehittämisessä tulisi keskittyä myös koulutuksen työkulttuuriin ja sen syvärakenteisiin.



TIINA NIKKOLA
KT, FM, yliopistonopettaja
opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto



MATTI RAUTIAINEN
KT, lehtori
opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto



JARMO LYHTY
KM, FM, jatko-opiskelija
opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto



MINNI MATIKAINEN
KM, jatko-opiskelija
opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

LÄHTEET.....

- Argyris, C. (1994). Good Communication that Blocks Learning. *Harvard Business Review* 72(4), 77–85.
- Bibby, T. (2011). *Education – An ‘Impossible profession’? Psychoanalytic explorations of learning and classrooms*. New York: Routledge.
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteiden tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 291.
- Britzman, D. P. (2009). *The Very Thought of Education. Psychoanalysis and the Impossible Professions*. Albany: State University of New York Press.
- Britzman, D. P. (2003). *Practice Makes Practice. A Critical Study of Learning to Teach*. Revised edition. Albany: State University of New York Press.
- Britzman, D. P. (1999). ‘Thoughts Awaiting Thinkers’: Group Psychology and Educational Life. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice* 2(4), 313–335.
- Britzman, D. P. (1986). Cultural Myths in Making of a Teacher: Biography and Social Structure in Teacher Education. *Harvard Educational Review* 56(4), 442–456.
- Clavert, M. (2017). *Academics’ Transformative Learning at the Interfaces of Pedagogical and Discipline-specific Communities*. University of Helsinki, Faculty of Educational Sciences. Helsinki Studies in Education, number 20.
- Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts which Shape and Reshape New Teachers’ Identities: A Multi-perspective Study. *Teaching and Teacher education* 22(2), 219–232.
- Freire, P. (2005a). *Sorrettujen pedagogiikka*. Suom. J. Kuortti. Tampere: Vastapaino.
- Freire, P. (2005b). *Teachers as Cultural Workers. Letters to Those Who Dare Teach*. Expanded Edition. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Westport (Connecticut): Bergin & Carvey.
- Heaney, T. W. & Horton, A. I. (1995). Reflektiivinen osallistuminen yhteiskunnalliseen muutokseen. Teoksessa J. Mezirow ym. (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Heikkinen, H. L. T., Aho, J. & Korhonen, J. (2015). Ope ei saa oppia. Opettajankoulutuksen jatkumon kehittäminen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Hsieh, H.-F. & Shannon, S. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative health research* 15(9), 1 277–1 288.
- Hyytiäinen, A. (2003). *Sudenhuoneesta opettajainhuoneeksi – Opettajainhuoneen ja oppilaan välisen interaktion etiikka*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Hökkä, P. (2012). Teacher Educators Amid Conflicting Demands: Tensions Between Individual and Organizational Development. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, 433.
- Ikonen, R. (2006). *Yrittäjyyskasvatus. Kansalaisen taloudellista autonomiaa etsimässä*. SoPhi 102. Jyväskylä.
- James, C., Connolly, M., Dunning, G., Elliot, T. (2006). *How Very Effective Primary Schools Work*. London: Paul Chapman Publishing.
- Jurasaitte-Harison, E., Rex, L. A. (2010). School Cultures as Contexts for Informal Teacher Learning. *Teaching and Teacher Education* 26(2), 267–27.
- Karjalainen, A. (1992). *Ammattitaidon myytti opettajayhteisössä?* Oulun yliopisto, Kajaanin täydennyskoulutusyksikkö.
- Kuittinen, M. (2001). *Defensiivinen käyttäytyminen yhteistyön ja kommunikaation esteenä. Pienyrityksen tapaustutkimus*. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja, n:o 52.
- Kumpula, H. (1994). *JOKU vastaa kaikesta? – yliopiston tiedostamattomien rakenteiden jäljillä*. Käyttätymistieteiden laitos. Oulun yliopiston opintotoimen julkaisuja, Sarja A Nro 6.
- Laine, T. (2004). *Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana*. Acta Universitatis Tamperensis 1 016. Tampereen yliopisto.
- Martikkala, A. & Matikainen, M. (2015). *”Ja niin hyvää opetusta, että meistä tulee kaikista hyviä opettajia!” Opiskelua koskevat odotukset ja vaatimukset avaimina oppimiskäsityksiin ja opiskelukuluttuuriin luokanopettajakoulutuksessa*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Mäensivu, M. (2012). Auktoriteettisuhteen vankina? Tapaustutkimus luokanopettajaksi opiskelevista. *Aikuiskasvatus* 32(2), 107–115.
- Nikkola, T. (2011). *Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä: syllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 422.
- Nikkola, T., Rautiainen, M. & Rähjä, P. (toim.) (2013). *Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa*. Tampere: Vastapaino.

- Nupponen, R. (2009). *Koululaisesta opiskelijaksi. Etnografinen tutkimus itseohjautuvuuden kehittymisestä aloittavassa opiskelijaryhmässä*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- OKM (2016). *Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. www: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (14.1.2019).
- Puustinen, L. (2012). "Sä oot hyvä opettaja ja sitä käyt sen koulun" Opiskelijoiden käsityksiä opettajankoulutuslaitoksen opiskelukulttuurista. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Rantala, J. & Rautiainen, M. (toim.) (2013). *Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi*. Kasvatusalan tutkimuksia 64. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Rautopuro, J., Tuominen, V. & Puhakka, A. (2011). Vastavalmistuneiden opettajien työllistyminen ja akateemisten taitojen tarve. *Kasvatus* 42(4), 316–327.
- Räihä, P., Mäensivu, M., Rautiainen, M. & Nikkola, T. (2011). The Sequence of Educational Innovation from University to Working Life. Teoksessa C. Nygaard, N. Courtney & C. Holtham (toim.) *Beyond Transmission: Innovations in University Teaching*. Oxfordshire: Libri Publishing, 63–76.
- Schaefer, L. (2013). Beginning Teacher Attritions: A Question of Identity Making and Identity Shifting. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 19(3), 260–274.
- Schein, E. (1999). *The Corporate Culture. Survival Guide. Sense and Nonsense About Culture Change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schein, E. (2017). *Organizational Culture and Leadership*. 5. painos. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Simola, H. (1995). *Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1880-luvulta 1990-luvulle*. Tutkimuksia 137. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Simola, H. (2015). *Koulutusihmeen paradoksit: Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta*. Tampere: Vastapaino.
- Sitoniemi-San, J. (2015). *Fabricating the Teacher as a Researcher. A Genealogy of Academic Teacher Education in Finland*. University of Oulu.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1994). *Tinkering Toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Suoranta, J. (2003). *Kasvatus mediakulttuurissa. Mitä kasvattajien tulee tietää*. Tampere: Vastapaino.
- Suoranta, J. & Rynnänen, S. (2014). *Taisteleva tutkimus*. Helsinki: Into Kustannus.
- Syrjäläinen, E., Värri, V.-M., Piattoeva, N. & Eronen, A. (2006). "Se on sellaista kasvattavaa, yleissivistävää toimintaa" – opettajaksi opiskelevien käsityksiä kansalaisvaikuttamisen merkityksestä. Teoksessa J. Rantala & J. Salminen (toim.) *Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajankoulutuksessa*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 5, 39–68.