

OPETTAJA TÄYTTYNEIDEN JA TÄYTTYMÄTTÖMIEN
TOIVEIDEN KOHTEENA

Laajennettu itsearviointi opettaja-arvioinnin menetelmänä

Leena Silfverberg

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma
Luokanopettajasta maisteriksi -ohjelma
Chydenius-Instituutti - Kokkolan yliopistokeskus
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2006

TIIVISTELMÄ

Silfverberg, L. 2006. Opettaja täytyneiden ja täyttymättömien toiveiden kohteena. Laajennettu itsearviointi opettaja-arvioinnin menetelmänä. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma, 122 s ja 3 liitettä.

Tarkastelen tutkimuksessani oman opettajuuteni kehittymistä metodilla, jota kutsun laajennetuksi itsearviointiksi. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu opettajuuden ja sen kehittymisen sekä arvioinnin eri muotojen tarkastelusta. Toteutan itsearviointini hermeneuttisella otteella.

Laajennettu itsearviointi koostuu tutkimusprosessin alussa ja lopussa toteutetusta itsearvioinnista sekä luokkani oppilaiden, heidän vanhempiensa ja kollegoitteni antaman palautteen analysoinnista. Oppilaspalautteen keräsin oppilailtani sekä viidennen että kuudennen luokan keväällä. Vanhemmilta pyysin kirjallisen palautteen kuudennen luokan keväällä neljän yhteistyövuoden jälkeen. Vanhemmilta pyydetty arvio kohdistui pääosin opettajuuteen, jota Patrikainen on kuvannut ns. kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja – opettajuutena. Samana keväänä kollegat arvioivat työtäni vastaamalla esittämiini avoimiin kysymyksiin 1-7 vuoden työoveruuden perusteella. Keräämäni aineisto käsitti sekä kvantitatiivisin menetelmin analysoitavaa numeerista dataa että kvalitatiivisesti analysoitavaa tekstiaineistoa. Kvantitatiiviset analyysit tein vertaamalla Likert-asteikollisten yksittäisten muuttujien keski-arvoja ja keskihajontoja eri vastaajaryhmillä. Kvalitatiivisesta aineistosta erottelin opettajuuttani parhaiten kuvaavat piirteet sisällönanalyysillä.

Useaa arvioijatahoa hyödyntävä laajennettu itsearviointi antoi monipuolisen kuvan opettajuudestani. Positiivista oli, että minua pidettiin varsin yhdenmukaisesti hyvän auktoriteetin omaavana, hyvin opettavana, uutta luovana ja yhteistyötaitoisena opettajana. Asia, johon minun tulee oppilaiden arvion perusteella kiinnittää entistä enemmän huomiota, on poikien riittävä huomioiminen tyttöjen ohella opetuksessa. Pojat arvioivat minua tyttöjä kriittisemmin, vaikka poikienkin arviot olivat melko positiivisia. Vanhemmat olivat erityisen tyytyväisiä toimintaani kasvattajana, mutta heidän palautteensa perusteella minun pitää jatkossa kehittää tiedonkäsitykseen liittyviä seikkoja opetuksessani. Kollegoiden mukaan aktiivisen toimijan on syytä jättää tilaa myös muille. Laajennettuun itsearviointiin kuuluu kuitenkin myös oman alan ammattilaisena tekemäni arvio itsestäni, joka antaa itselleni oikeuden päättää mihin suuntiin haluan kehittyä.

Asiasanat: opettajuus, ammatillinen kehittyminen, laajennettu itsearviointi, hermeneuttinen kehä

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
1.1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTIA	5
1.2 TAVOITTEENA OMAN OPETTAJUUDEN ITSEYMMÄRRYS	7
2 KOULUKASVATUKSEN NYKYHAASTEITA.....	11
2.1 KOULUN TEHTÄVÄ	11
2.2 OPPIJALÄHTÖISYYS IHANTEENA	13
2.3 LAAJA-ALAINEN OPETTAJUUS.....	17
2.4 YHTEISÖLLISYYS.....	19
2.5 "ERINOMAISUUDEN EETOS"- OPETTAJA KOULUTUSPOLITIIKAN MYLLERRYKSESSÄ.....	21
3 MUUTTUVA JA KASVAVA OPETTAJA.....	24
3.2 OPETTAJAIDENTITEETIN KEHITTÄMISESTÄ.....	27
3.2.1 Näkökulmia opettajan ammatilliseen kehittämiseen	27
3.2.2 Tulevaisuuden asettamat odotukset.....	30
3.3 PATRIKAISEN MALLI NELJÄSTÄ OPETTAJUUDESTA	37
3.3.1 Opettajuuden toteutumia.....	37
3.3.5 Kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja.....	41
4 OPETTAJAN AMMATILLISEN KEHITTÄMISEN ARVIOINTI	44
4.1 ITSEARVIOINTI.....	44
4.2 OPPILAILTA SAATU PALAUTE.....	46
4.3 SIDOSRYHMÄARVIOINTI	47
4.4 VERTAISARVIOINTI.....	48
4.5 LAAJENNETTU ITSEARVIOINTI.....	50
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	53
6 PALAUTEAINEISTO.....	56
6.1 OPPILAIDEN PALAUTE.....	57
6.3 KOLLEGOIDEN PALAUTE.....	59
6.4 AINEISTON KÄSITTELY	60
6.5 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	61
7 PALAUTEAINEISTON ANTI.....	63

7.1 ENSI ASKEL OMAN OPETTAJUUDEN ITSEARVIOINTIIN	63
7.2 OPPILAILTA SAATU PALAUTE.....	64
7.2.1 Arviot viidennellä luokalla.....	64
7.2.2 Arviot kuudennella luokalla.....	68
7.2.3 Viidennen ja kuudennen luokan arvioiden vertailua.....	71
7.3 VANHEMMILTA SAATU PALAUTE	75
7.3.1 Ihmiskäsitykseen liittyvät arviot.....	75
7.3.2 Oppimiskäsitykseen liittyvät arviot	77
7.3.3 Tiedonkäsitykseen liittyvät arviot.....	79
7.3.4 Muu palaute	81
7.4 VERTAISARVIOINTI ELI KOLLEGOIDEN ARVIOT.....	83
7.4.1 "Perinteisen" opettajan piirteet.....	84
7.4.2 Kokeilevan ja ennakkoluulottoman oman tien kulkija -opettajan kuvailu.....	86
7.4.3 Positiiviset piirteet työyhteisön jäsenenä.....	89
7.4.4 Negatiiviset piirteet työyhteisön jäsenenä	91
7.5 OPPILAIDEN, VANHEMPIEN JA KOLLEGOIDEN ARVIOIDEN YHTENÄISYYS	93
7.6 OMA LAAJENNETTU ITSEARVIOINTI	94
8 POHDINTA	98
LÄHTEET	105
LIITTEET	115

1 Johdanto

Tämä tutkimus on matka oman opettajuuteni itseymmärrykseen. Pohdin omaa opettajaintiteettiäni kehittymistä 26 vuoden ajalta tähän hetkeen. Otan näin tarkasteltavaksi oman näkemykseni itsestäni sekä kasvattajana että ihmisenä. Se, minkälainen opettaja tällä hetkellä koen olevani, ja se, minkälaiseksi opettajaksi edelleen haluan kehittyä, muuttuu todennäköisesti tämän päivän ajatuksista tulevaisuuden haasteiden myötä.

1.1 Tutkimuksen lähtökohtia

Tutkimukseni lähtökohtana on oma kiinnostukseni opettajuuden kehittymiseen sekä opetussuunnitelmauudistukseen sisältyvän koulun ja opettajien itsearvioinnin mahdollisuuksiin edistää tätä kehitystä. Opettajaurani alkoi vuonna 1975, kun muodollisesti epäpätevänä ajauduin yhden päivän jälkeen kolmen kuukauden mittaisen sijaisuuden hoitamiseen 32 energisen ekaluokkalaisen opettajaksi. Innostuin alasta (vaikka elävästi muistan, kuinka väsynyt olin joka koulupäivän jälkeen) ja sain vielä toisenkin mahdollisuuden hoitaa neljän kuukauden mittaisen opettajasijaisuuden yhdysluokalla maaseutukoulussa. Näiden kokemusten jälkeen hain ja pääsin opettajankoulutukseen. Luokanopettajaksi valmistuin vuonna 1979. Opettajan uralle suuntautuminen oli omalla kohdallani monien sattumien summa, kuten varmaan useilla muillakin opettajaksi valmistuneilla. Varsinaisen opettajaurani aikana olen työskennellyt yhden lukuvuoden maaseudulla pienellä kaksiopeettajaisella kyläkoululla, 18 vuotta noin 300 oppilaan taajamakoulussa sekä kohta kahdeksan vuotta samankokoisessa kaupunkikoulussa. Kaiken aikaa olen pitänyt työstäni ja sen tuomista haasteista.

Tähänastisen työurani aikana olen kokenut monia erilaisia opettajuuteen liittyviä kausia. Ammattiurani suuntautumiseen on vaikuttanut toisaalta koulukulttuurin muutos sekä toisaalta varsinkin uran alkuvaiheissa avarakatseisten ja työtään kehittävien kollegoiden tuki. Opin keskusteluissa ja eri yhteistyömuodoissa ymmärtämään, miten tärkeää oli oman työn jatkuva kehittäminen. Yhteiset suunnittelu- ja kehittämistavoitteet sekä niiden toteuttaminen ja arviointi avasivat työn kuvaa monipuolisesti. Työtavat muuttuivat oppilaskeskeisiksi sekä yhteistyö kotien ja muiden sidosryhmien kanssa lisääntyi merkittävästi. Jo 20 vuotta sitten arviointi- ja kehityskeskustelujen käytänteet olivat työssäni

tärkeitä vanhempien kanssa toteuttavia yhteistyömuotoja. Arviointimuodot ovat edelleen kehittyneet ja ennen kaikkea lasten yksilöllisyyden huomioon ottaminen on kasvanut. Opettajan kasvatustyön merkitys on lisääntynyt yhteiskunnan kiireisen elämänrytmin kaventaessa vanhempien mahdollisuuksia yhdessäoloon lastensa kanssa. Opettajan jaksaminen erilaisten vaatimusten mukaan on ohjannut itseäni kouluttautumaan ja hankkimaan tietoa uusien muutosten toteuttamiseen.

Kouluttautumisen pohjalta olen saanut vuosien varrella työhöni teoreettista pohjaa. Kiinnostukseni kasvatustieteellisiin suuntaviivoihin ja käytännön koulutyön yhdistämiseen ovat antaneet perustan tällekin tutkimukselle. Varsinaisen pohjan tälle tutkimukselle muodostivat kaksi aiemmin toteuttamaani kyselyä, joskaan sitä aineistoa ei sellaiseenaan käytetty tässä tutkimusaineistona. Olin tehnyt 1998 kyselyn silloisen kuudennen luokan vanhemmille itsearvioinnin merkityksestä kasvun, kehittymisen ja oppimisen tukena, josta olin saanut arvokasta tietoa oman työni kehittämisen suuntaviivoiksi. Tein myös kyselyn vuonna 1999 silloisille neljäsluokkalaisille itsestäni opettajana ja se analysoitiin Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksessa. Samassa yhteydessä arvioin itseäni opettajana, josta myös sain palautetta.

Kiinnostukseni toisenlaiseen koulukulttuuriin heräsi 1993 käytyäni yhteistoiminnallisen oppimisen perus- ja jatkokurssit Jyväskylän täydennyskoulutuskeskuksessa. YTO:n myötä aloin luoda systemaattisesti uudenlaista oppimiskulttuuria luokkaani. Muutin työtapojani entistä oppilaskeskeisemmiksi ja sosiaalisuuteen sekä yhteistyöhön kasvataminen nousi tärkeäksi toiminta-ajatuksiksi "perinteisten" opettajakeskeisten opetusmenetelmien sijaan. Ryhmän yhteinen tavoitteellinen työskentely näytti motivoivan oppilaita hyvin suorituksiin ja onnistumisen tunteet vahvistivat halua menestyä opiskelussa. Kuuluminen ryhmään vahvisti oppilaiden itseluottamusta sekä heidän uskoaan omiin kykyihinsä.

Opetussuunnitelmauudistuksen arvopohdinta 1990-luvulla aloitettiin kodin ja koulun yhteistyönä. Jokainen koulu loi oman arvopohjansa. Oppilaiden kasvattaminen sosiaalisiksi, itseensä luottaviksi ja suvaitseviksi ihmisiksi vuonna 1994 voimaan tulleen opetussuunnitelman hengen mukaisesti vaati myös arvioinnin uudelleen tarkastelua. Aineenhallinnan ohella arvioitiin työskentelytaitoja, sosiaalisuutta, vastuullisuutta ja pitkäjänteisyyttä työskentelyssä. Uuden arviointikulttuurin kautta haluttiin myös opettaa op-

pilaita asettamaan realistisia tavoitteita itselleen ja totuttaa oppilaita asettamiensa tavoitteiden itsearviointiin. Tällaista toimintaa toteutin luokassani säännöllisesti.

Nykyisen opetussuunnitelman uudistuksen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004) myötä oppilaiden lisäksi koulut ja opettajat arvioivat toimintaansa. Olen eri vuosina pyytänyt oppilailta ja heidän vanhemmiltaan arviointia työskentelystäni, jonka pohjalta olen voinut tehdä omaa itsearviointiani. Näiden arviointien pohjalta olen voinut käydä vuoropuhelua itseni kanssa eri toimintatavoistani ja kasvatustieteen menetelmistäni. Ne ovat olleet arvokasta tietoa oman opettajuuteni kehittymisen tiellä.

1.2 Tavoitteena oman opettajuuden itseymmärrys

Opettajan työssä pidän erittäin tärkeänä kasvatustehtävää. Opettajan työ vaatii jatkuvaa yhteiskunnan muutoksessa elämistä ja muutoksiin sopeutumista. Lapset tarvitsevat vanhempiensa lisäksi luotettavaa aikuista oman kasvuprosessinsa tukijaksi. Luokanopettaja viettää oppilaittensa kanssa monta tuntia päivittäin ja on mukana heidän arjessaan iloineen ja suruineen. Siljanderin (1991, 31) mukaan hermeneuttis-henkitieteellisen pedagogiikan keskeinen käsite on 'pedagoginen suhde', jolla viitataan kasvattajan ja kasvatettavan väliseen vuorovaikutussuhteeseen. Opettajan ja oppilaan kasvuprosessi on yhteinen sekä toisiaan tukeva, vaikkakin kumpikin osapuoli kulkee oman kasvupolkinsa yksin.

"Opettajankoulutus ja yhteiskunta" -seminaarissa Oulussa 27.2.1997 osallistujat korostivat, että opettajan tulisi ennen kaikkea olla kasvattaja, lapsen ja nuoren kasvun ja tasa-arvoisuuden tukija. Eniten tukea tarvitsevat syrjäytymisvaarassa olevat lapset. Liian usein lapset jäävät vaille tarvitsemaansa aikuisen huolenpitoa ja turvaa. Opettajalta edellytetään tervettä itsetuntoa ja vahvaa persoonallisuutta. Hänen olisi oltava aikuinen, joka on valmis kohtaamaan erilaisista taustoista tulevia lapsia ja nuoria. Kasvattaminen nähtiin muuttuvassa ajassamme laaja-alaisena oppilaan kasvun ja kehityksen tukemisena ja auttamisena. (Niemi ym. 1998, 32.)

Lindenin (2001,18) mukaan opettajuus ja siihen liitetty kasvatustieteen vastuu laajentuu ammatillisuuden ulkopuolelle opettajan henkilökohtaiseen persoonaan, opettajuusihanteena sisäistyneeseen eettisyyteen. Kasvatustieteen vastuu on suuri, sillä opettajan arvomaailman tulisi olla opetussuunnitelman mukainen, jotta hän kasvatustehtävässään voisi toimia

eettisten periaatteiden mukaan. Omassa opettajuudessa pyrin selvittämään omien kokemuksieni vaikutusta kasvatustehtävän onnistumiseen.

Oppilaiden itsetunnon kehittymisen tukeminen on opettajan työssä haasteellista. Oppilaan oma arvostus kasvaa vain myönteisten kokemusten ja onnistumisten avulla. Keltikangas-Järvinen (1994, 17-20) kuvaa itsetunnoksi sitä, kuinka paljon hyviä ominaisuuksia ihminen itsessään näkee. Hyvän itsetunnon omaavan ihmisen minäkuva on sellainen, että hyvien ominaisuuksien lisäksi hän havaitsee ja tietää myös heikkoutensa. Heikkouksien ja puutteiden myöntäminen ei vaikuta hänen itseluottamukseen. Itsetuntoa voi nimittää myös itsearvostukseksi tai sitä voi kuvata itseluottamuksen ja itsevarmuuden määrällä. Siihen kuuluu sekä ymmärrys oman elämän tärkeydestä että kyky ymmärtää muita ihmisiä. Hyvään itsetuntoon kuuluu myös itsenäisyys oman elämän ratkaisuissa.

Jokaisen oppilaan tulisi saada onnistumisen tunteita ja tiedostaa omat vahvat puolensa sekä oppia kehittämään omien edellytystensä mukaan heikompia puoliaan. Siksi olen pyrkinyt luomaan luokkaani rohkaisevan ilmapiirin, jossa jokainen kokisi itsensä arvokkaaksi ja tärkeäksi sekä oppisi hyväksymään itsensä arvokkaana ja ainutlaatuisena ihmisenä heikkouksineen ja vahvuuksineen.

Koulutyöskentelyssä onnistumisia ja epäonnistumisia koetaan usein arvioinnin myötä. Opetussuunnitelmauudistus on tuonut tullessaan valtakunnallisia kokeita toiselta luokalta lähtien. Nämä valtakunnalliset tasa-arvopyrkimykset saattavat vaikeuttaa hitaammin kehittyvien lasten itsetunnon vahvistamisen tukemista, sillä kouluikäisen arvioinnin tulisi olla kannustavaa ja yksilön kehityksen huomioivaa. Liian varhainen koesuoritusvertaaminen voi joidenkin lasten kohdalla vaikuttaa haitallisesti heidän itsetuntonsa kehittymiseen.

Perusopetuslain (PoL 22§) mukaan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Oppilaan itsearviointikyvyn kehittäminen on perusopetuslain uusi tehtävä. Arvioinnin tehtävä on toisaalta opintojen ohjaaminen ja opiskeluun kannustaminen ja toisaalta arvioinnilla on päättöarvioinnin tehtävä. Kouluikäisen arvioinnin tulee tukea oppilasta myönteisellä tavalla, jolloin arvioinnin kohteena on oppimistulosten lisäksi oppilaan työskentely ja koko op-

pimisprosessi. (Hongisto 2000, 90-91.) Opettajan on osattava ottaa huomioon kunkin lapsen oma kehitystaso, jotta hän pystyy toteuttamaan kannustavaa arviointia.

Opettaja joutuu työssään sopeutumaan jatkuvaan muutokseen. Fullanin (1994, 29-31) mukaan opettajat ovat kasvatuksellisen ja yhteiskunnallisen muutoksen asiamiehiä, muutosagentteja, joiden tulee olla tietoisia muutosprosessin luonteesta ja jotka tarvitsevat neljää perusominaisuutta: henkilökohtaista visiointikykyä, tutkimustaitoa, asioiden hallintataitoa ja yhteistyökykyä. Muutosprosessi tuntuu olevan koko ajan vallalla yhteiskunnan rajun muutoksen myötä.

Opettajan työn kuva on mielestäni selkeästi muuttunut 26 vuoden aikana, jona olen toiminut opettajana. Osa muutoksesta, kuten yhteistyön lisääntyminen koulun sisällä sekä kotien kanssa, on kehittänyt koulua avoimeen suuntaan. Osa muutoksesta, kuten esimerkiksi lisääntynyt koulun hallinnollinen kehittämistyö sekä erityisopetustarpeessa olevien lasten integroituminen perusopetuksen luokkiin ilman lisäresursseja, on kuormittanut opettajien työtaakkaa.

Opettajan roolin muutos alkoi konkretisoitua koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön myötä. Opetussuunnitelman perusteiden tekstiin oli helppo yhtyä, mutta käytännössä koulukohtainen opetussuunnitelmatyö vaati suunnattomia ponnistuksia sekä opettajayhteisössä että yksittäisen opettajan arkisessa työssä. Onnistunut muutos vaati oppimista yhteistyöhön, kollegiaalisuutta, tiimityötä, parityötä, avoimuutta, rohkeutta pyytää palautetta ja käsitellä sitä toimenpidetasolla. (Syrjäläinen 2001, 64-65.)

Opettajien täydennyskoulutuksen merkitys on noussut tärkeään asemaan ammatillisen kehittymishalukkuuden myötä. Opettajan työssä itsensä kehittäminen on jatkuvasti muuttuvassa yhteiskunnassa työssä jaksamisen ja motivaation säilyttämisen vuoksi välttämätöntä. Syrjäläisen (2001, 40) mukaan jatkuva muutos ja ne monet ristiriidat, joita opettaja työssään kohtaa, vaikeuttavat opettajien työssä jaksamista. Siksi opettajan kasvuun ja ammatilliseen kehittymiseen olisi tarjottava tukea.

Oman työn kehittämisen perustana on henkilökohtainen itsearviointi. Syrjäläisen (1997, 91) mukaan koulujen arviointitoiminta on yhä enemmän laajentunut koulujen sisäiseksi itsearvioinniksi, jolloin palautetta kerätään vanhemmilta, oppilailta ja henkilöstöltä.

Opettajien oman työn itsearviointi toteutuu jokaisen opettajan oman tarpeen mukaan. Peruskoulun opetussuunnitelman (2004) mukaan koulun toimintakulttuurin tulisi olla avoin, vuorovaikutteinen ja yhteistyötä tukeva niin koulun sisällä kuin kotien ja muun yhteiskunnan kanssa. Oman työn henkilökohtainen arviointi korostuu, jotta toimintakulttuuri koulussa todella toteutuu.

Omassa työssäni itsearviointi on pitkään ollut osa luokassa toteutettavaa toimintakulttuuriani. Kehityskeskustelut ja kyselyt työskentelystäni vanhempien ja oppilaiden kanssa ovat vahvistaneet omaa näkemystäni omasta opettajuudestani. Yhteistyö ja keskustelut kollegoiden kanssa ovat kehittäneet ajatuksiani oman opettajuuteni kehittämistä.

Tässä tutkimuksessa pyrin laajentamaan ja systematisoimaan tapani arvioida omaa toimintaani opettajana. Ns. laajennetun itsearvioinnin avulla luon kuvaa opettajuudestani keräämällä työskentelystäni palautetta oppilailta, vanhemmilta ja kollegoilta. Itsearvioinnista saatujen tulosten perusteella yritän selvittää, mitkä seikat nousevat tärkeiksi opettajan työn kehittämisalueiksi eri kohderyhmien näkemysten mukaan ja tarkastelemalla, minkälainen kuva ammattiminästäni tästä aineistosta syntyy kokonaisuutena. Pyrin tarkastelemaan ammatillista kehittymistäni hermeneutiikan valossa ymmärtääkseni paremmin oman opettajuuteni kehityssuuntia.

2 Koulukasvatuksen nykyhaasteita

Yhteiskunnan muutokset asettavat haasteita koulun kehittymiselle. Koululla on kasvat- ja opetustehtävänsä, jonka toteutumisessa oppilaiden erilaisuus ja opettajien laajalaisuus näyttäytyvät uudistusten haasteina kuten koulun tuloksellisuuden mittaamisen vaikeuskin. Opettajan ammattitaito mitataan yhteiskunnan vaatimusten ja opetustyön yhteensovittamisessa unohtamatta tärkeää kasvatustehtävää.

2.1 Koulun tehtävä

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan koulun toimintakulttuuri vaikuttaa merkittävästi koulun kasvatukseen ja opetukseen ja sitä kautta oppimiseen. Tavoitteena on, että koulun kaikki käytännöt rakennetaan johdonmukaisesti tukemaan kasvat- ja opetustyölle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Toimintakulttuuriin kuuluvat kaikki koulun viralliset ja epäviralliset säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit sekä arvot, periaatteet ja kriteerit, joihin koulutyön laatu perustuu. Toimintakulttuuriin kuuluu myös oppituntien ulkopuolinen koulun toiminta kuten juhlat, teemapäivät sekä erilaiset tapahtumat. Koulun kasvatustavoitteiden ja arvojen sekä aihekokonaisuuksien tulee konkretisoitua toimintakulttuurissa. Tavoitteena on toimintakulttuuri, joka on avoin ja vuorovaikutteinen sekä tukee yhteistyötä niin koulun sisällä kuin kotien ja muun yhteiskunnan kanssa. Myös oppilaalla tulee olla mahdollisuus osallistua koulun toimintakulttuurin luomiseen ja sen kehittämiseen.

Koulun kehityksen tulisi olla jatkuvaa. Koulun ja opettajuuden muutospaineet kasvavat ympäristön ja yhteiskunnan muutosten myötä. Hyvä opettaja pyrkii huomioimaan muutokset ja kehittämään omaa työtään niiden vaatimusten mukaan. Hyvä opettajuus on yksilötasolla subjektiivinen käsitys. Koulussa opettajilla voi olla monta erilaista näkemystä siitä, mitä hyvällä opettajuudella tarkoitetaan. Koulun johdolla voi myös olla oma näkemys hyvän opettajan toimenkuvasta. Vanhemmat ja oppilaat antavat palautetta opettajan työskentelystä suoraan tai epäsuorasti. Yhteiskunta asettaa myös haasteita opettajuuden kehittämisen suuntaviivoista.

Erilaisten yhteiskunnan muutosten paineissa ei voi unohtaa koulun perustehtävää: kasvattamista ja opettamista. Launosen ja Pulkkinen (2004, 25) mukaan koulutusta ei voi käyttää kapea-alaisesti yhteiskunnan kehittämisen välineenä, jolloin yksilön oma persoonallinen kasvuprosessi saattaa jäädä toisarvoiseen asemaan. Yhteiskunnan muutokset kuitenkin vääjäämättä vaikuttavat myös koulukulttuurin ja opettajan työnkuvan muutokseen.

Koulun kehittämistarpeet näyttävät nousevan neljältä pääsuunnalta. Niitä syntyy 1) kasvuympäristön muutoksesta, 2) koulun yhteistyösuhteista, 3) elämäntavan muutoksista sekä 4) syrjäytymisen ehkäisemisestä. (Launonen & Pulkkinen 2004, 28.)

Kasvuympäristö on muuttunut kansainvälistymisen ja monikulttuurisuuden myötä. Tulevaisuus on muuttunut epävarmaksi yhteiskunnan kovenevan kilpailun myötä. Ydinperheiden rakenne on moninainen ja vanhempien panostus lasten hyvinvointiin on toisaalta aineellisesti lisääntynyt, toisaalta ajan suhteen vähentynyt. Turvallisten aikuisten määrä ja läsnäolo lasten elinpiirissä on vähentynyt. (emt., 28-29.) Lapset joutuvat ottamaan vastuuta sellaisista asioista elämässään, jotka kuuluisivat vanhempien hoidettaviksi. Aikuisten läsnäolon puute näkyy mm. lasten pahoinvointina, masentuneisuutena, häiriökäyttäytymisenä jne. Koulun merkitys turvallisen kasvuympäristönä korostuu ja erityisesti opettajan rooli aikuisen mallin antajana sekä kantajana. Lapsi tarvitsee kasvuprosessinsa tueksi aikuisen aikaa ja todellista välittämistä.

Koulun yhteistyö tulisi olla toimintakulttuuriltaan sellainen, että erilaiset vanhemmat saataisiin toimivaan yhteistyöhön koulun kanssa; yhteistyökäytännöt saataisiin toimiviksi oppilaan eri siirtymävaiheissa perusopetuksen sisällä sekä jatko-opintoihin lähdettäessä; koulu toimisi lähialueen verkottuneena toimintakeskuksena. (emt., 36.) Kaikkien vanhempien saaminen yhteistyöhön koulun kanssa on ollut aina vaikeaa. Syitä on monia, mutta kiinnostus koulun toimintaan vaatii vanhemmilta aitoa halua, aikaa ja rohkeuttakin olla mukana kehittämässä yhteistyössä koulun opettajien kanssa eri toimintamalleja. Työelämän paineet vaikuttavat osaltaan vanhempien jaksamiseen osallistua koulun yhteistyötoiveisiin. Kokemukseni mukaan vanhemmat pääsääntöisesti osallistuvat aktiivisesti koulun kautta järjestettyihin tilaisuuksiin, vallankin mitä nuorempi lapsi on tai mitä enemmän henkilökohtaisesti käsitellään lapsen asioita esim. kehityskeskusteluissa.

Koulun päivittäiset ongelmat liittyvät elämäntavan muutoksiin ja tottumuksiin, kuten liian lyhyeen yöuneen, yksipuoliseen ravintoon, puutteelliseen lepoon ja liikuntaan sekä kaikista näistä johtuvaan yleiseen huonovointisuuteen ja levottomuuteen. Myös tunne-elämän ristiriidat sekä kyvyttömyys tunnistaa ja käsitellä niitä, muuttuvat usein häiriökäyttäytymiseksi tai toisten kiusaamiseksi. (Launonen & Pulkkinen 2004, 36-40.) Edellä mainitut seikat vaikuttavat suoraan koulun arkipäivän työskentelyyn. Yksikin häiriökäyttöksinen lapsi aiheuttaa koko muulle luokalle vaikeuksia opiskeluun keskittymisessä sekä haittaa opettajan työskentelyä kaikkien lasten hyväksi.

Syrjäytymisen ehkäisemiseen tulisi pyrkiä jo varhaisessa vaiheessa. Oppimisvaikeudet vaikuttavat opiskelumotivaatioon, sosiaaliseen vuorovaikutukseen, itsetuntoon, häiriökäyttäytymiseen ja lopulta syrjäytymisriskiin. (Launonen & Pulkkinen 2004, 43.) Pienet luokkakoot sekä muun henkilökunnan saatavuus luokassa auttavat osaltaan opettajien täydennyskoulutuksen lisäksi selviytymään syrjäytymisvaarassa olevien lasten oppimista ja sosiaalistamista.

Koulu on siis jatkuvan muutosprosessin kohteena. Yhteiskunnan muutokset kuten monikulttuurisuus heijastuvat kouluun ja tuovat osaltaan omia vaatimuksia koulun kasvatustehtävään. Opettajan tulee pystyä seuraamaan ajan vaatimuksia ja vastaamaan niiden tuomiin haasteisiin omassa kasvatustehtävässään yhteistyössä erilaisten vaatimusten alla kamppailevien perheiden kanssa.

2.2 Oppijälähtöisyys ihanteena

Vanhempien ja koulun - samoin kuin muiden kasvatuksen ammattilaisten - kanssakäymistä ja yhteistyötä pidetään itsestään selvyytenä. Kun yhteistyötä tarkastellaan kasvat- ja kehityopsykologisesta näkökulmasta, lähtökohtana on useimmiten se, että vanhempien kiinnostus ja aktiivinen kanssakäyminen koulun ja sen edustajien kanssa tukee lapsen toimintaa ja pärjäämistä. (Alasuutari 2003, 90-91.) Vanhempien kanssa käydyt keskustelut selkeyttävät sekä opettajan että vanhempien näkemyksiä lapsen kasvuun ja kouluun liittyvien tavoitteiden saavuttamisesta.

Kouluyhteisö kaipaa muutosta nykyisestä oppisisältöpainotteisuudesta kohti oppilaan minuutta rakentavaa kasvatusyhteisöä. Oppilas hyötyy siitä, että kasvatukseen varataan aikaa. Kun koulussa saavutetaan tuloksia lapsen sosiaalisissa taidoissa, tunnehallinnassa ja käyttäytymisessä, tästä hyötyy myös luokkayhteisö. Se, että lapsen asemaa pohditaan arviointikeskusteluissa, auttaa luomaan koulua, jossa lapsen identiteetin kehitys on keskeinen. (Hovila 2004, 53-55.) Jokaisen lapsen oikeus on saada käydä koulua keskittyen omaan koulutyöhönsä. Erilaisten häiriötekijöiden mahdollisimman varhainen toteaminen sekä selkeä tavoitteellinen toiminta niiden poistamiseksi on jokaisen lapsen etu, vaikkakin opettaja voi joutua vaikeankin asemaan pyrkiessään vaikuttaa mahdollisesti eri tavoin ajattelevien vanhempien toimintatapoihin.

Inklusio, "mukaan kuuluminen", on filosofia ja toimintatapa, joka vastustaa syrjintää niin periaatteiden kuin käytännönkin tasolla. Monet kansainväliset koulutusalan aloitteet eri järjestöissä ovat korostaneet periaatetta, jonka mukaan kaikilla lapsilla on oikeus käydä lähikouluun fyysiseen, älylliseen, emotionaaliseen, sosiaaliseen, kielelliseen tai muuhun seikkaan katsomatta. Inklusiossa ei ole kysymys siitä, miten suhteellisen pieni joukko oppilaita voitaisiin tuoda yleisopetuksen pariin, vaan opetuksen tavoitteiden, sisällön ja menetelmien tarkastelusta ja muokkaamisesta paikallisiin olosuhteisiin mielekkäiksi ja niin, että opetus on joustavaa, ottaa huomioon kaikki oppilaat ja kohtelee heitä tasapuolisesti ja kunnioituksella. (Väyrynen 2001, 15-18.)

Oppilailla on inklusion mukaan oikeus lähikouluunsa. Perinteisesti yhteiskunnassamme erilaiset oppijat on sijoitettu erityiskouluihin erityisryhmiin ja -opetukseen. Kun erilaiset oppijat pyritään tukitoimin sijoittamaan lähialueen kouluihin, tarvitaan yhteistyöverkostoa. Inklusiivinen lähestymistapa oppimiseen ja opettamiseen hyödyntää yhteistyötä niin oppilaiden, opettajien kuin huoltajienkin kesken (Väyrynen 2001, 21). Inklusion kehittämiseen lähtevien on uskallettava kohdata itsensä ja totutut ajatuskuvionsa sekä arvioida kriittisesti omaa työtään. Inklusion uskaltautuvien on siedettävä epävarmuutta, hämmennystä sekä muutoksesta johtuvaa turhautumista, joka häiritsee, koskee ja vie aikaa. (Väyrynen 2001, 28.)

Erilaiset oppijat ja erilaiset kouluympäristöt tarvitsevat erilaisia tukitoimia. Tavoitteena on, että sopivien tukitoimien avulla koulun kyky ottaa huomioon oppilaiden moninaisuus ja edistää oppimista ja liittymistä lähiyhteisöön parane. Sosiaalisen mallin mu-

kaan oppimisen ja osallistumisen esteet voivat johtua oppimisympäristön tai organisaation luonteesta tai ne voivat syntyä henkilön ja hänen ympäristönsä vuorovaikutuksesta. Vamma tai krooninen sairaus voi rajoittaa osallistumista. Oppimisrajoitteen syynä voivat olla ympäristötekijät; asenteet, teot, kulttuurit, toimintaperiaatteet ja institutionaaliset käytännöt. (Booth & Ainscow 2005, 16-17.) Inklusion mukaan jokaisella on oikeus käydä omaa lähikouluun. Koulun tehtävänä on luoda sellaiset puitteet, että opiskelu onnistuu. Käytännössä se tarkoittaa panostusta opettajien koulutukseen, koulunkäyntiavustajien saamista luokkaan, ryhmäkokojen tarkastamista, apuvälineiden hankintaa ym.

Oppimisvaikeudet vaikuttavat eri tavoin eri oppilaiden opiskeluun. Syitä on monenlaisia ja opettajan on vaikea tunnistaa, mistä vaikeudesta tarkkaan ottaen kulloinkin on kyse. Keskeisenä päämääränä on kaikkien lasten menestyminen perusopetuksessa ja jatko-opintomahdollisuuden mahdollistaminen. (Michelsson ym. 2000, 9.) Oppimisvaikeuksien diagnosointi vaatii aikaa ja ammattitaitoa. Lisäksi se on myös resurssikysymys. Liian harva saa asianmukaisen kuntoutuksen.

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) diagnoosiin kuuluvat tarkkaavaisuushäiriö, ylivilkkaus ja impulssien kontrollin puuttuminen. Usein siihen liittyy muita häiriöitä kuten kömpelyyttä ja hahmotus- tai oppimisvaikeuksia. (emt., 11.) ADHD-diagnoosin saaneiden lasten määrä tuntuu kasvavan jatkuvasti. Varhaisen kuntoutuksen merkitys on tärkeää lapsen kasvun ja kehittymisen kannalta. Vanhempienkin on helpompaa hyväksyä lapsen erilaisuus, jos siihen on olemassa selkeä syy, eikä tarvitse epäillä itseään kasvattajana. Koulutyö vaatii ponnisteluja ja vastuun kantamista omasta opiskelustaan. Keskittyminen olennaiseen on erittäin tärkeää. Opettajan hyväksyvällä ja kannustavalla suhtautumisella on tärkeä vaikutus ADHD-lapsen asennoitumiseen koulunkäyntiinsä sekä omaan itseensä.

Tarkkaavaisuushäiriössä on kysymys lapsen vaikeudesta säädellä toimintaansa ja käyttäytymistään tehtävän, ympäristön ja omien tavoitteiden mukaisesti (Aro & Närhi 2003, 8). Tarkkaavaisuus edellyttää kykyä keskittyä johonkin tehtävään vaaditun ajan sekä kykyä ottaa huomioon tehtävän olennaiset piirteet ja vaihtaa huomion kohdetta tehtävän vaatimusten mukaisesti (emt., 33). Toiminnanohjauksen puutteellisuutta pidetään tarkkaavaisuushäiriön keskeisenä piirteenä. Toiminnanohjauksen vaiheet ovat ennakointi ja

suunnittelu, joustava toteutus sekä toiminnan arviointi suhteessa tavoitteeseen ja suunnitelmaan (emt., 35). Toiminnanohjaukselle keskeistä on myös metakognitiivinen taito eli se että oppilas tiedostaa käyttämänsä oppimisstrategiat ja pystyy ohjailemaan niitä (Prashnig 2000, 17). Impulsiivisuus ja ylivilkkaus aiheuttavat ongelmia sääntöjen mukaan toimimisessa, ohjeiden noudattamisessa sekä oman ja toisten käyttäytymisen arvioinnissa. Vähemmän tunnettua on päinvastainen piirre: poikkeuksellisen hidas ja verkkinen toiminta ja ajattelu. (Michelsson ym. 2000, 105-107.) Edellä mainittujen vaikeuksien kanssa elävät lapset pyrkivät opiskelemaan samojen tavoitteiden ja vaatimusten mukaan kuin ikätoverinsakin. Usein vaikeuksien lisänä ovat resurssien puute kuten esimerkiksi suuret luokkakoot, ammattitaitoisten kouluavustajien riittävä määrä jne.

Ympäristön tehtävänä on tukea lapsen kehitystä johdonmukaisella toiminnalla, jolloin lapselle voi syntyä tunne ympäristön tapahtumien ennustettavuudesta ja niiden hallinnasta. Toisaalta vaikka ympäristö voikin tukea toiminnan, käyttäytymisen ja tunteiden säätelyn kehitystä, olennaisin tekijä on lapsen varttuminen ja kognitiivisten taitojen kehitys, jossa muistin ja kielellisten taitojen kehityksellä on keskeinen merkitys. Ne antavat lapselle uusia välineitä ymmärtää ja jäsentää ympäröivää maailmaa ja tapahtumia sekä säädellä toimintaa pitkántähtäimen tavoitteiden mukaisesti. (Aro & Närhi 2003, 8-9.)

Prashnig tähdentää hyötyjä, joita erilaisuuden huomioon ottaminen opetukselle tuottaa. Jos ihmisen erilaisuus otetaan huomioon ja jos sitä kunnioitetaan oppimistapahtumassa, saavutetaan aina myönteisiä tuloksia oppimistilanteissa ja taitojen omaksumisessa: oppija kokee mielihyvän tunnetta, tietää saavuttaneensa jotakin turhautumatta ja stressaantumatta, kokee motivaationsa lisääntyneen ja ohjaa aina oppimisprosessia. Prashnig esittää Rita ja Kenneth Dunnin mukaan oppimistyyliä tavaksi, jolla ihmiset alkavat keskittyä uuteen ja vaikeaan tietoon sekä toiminnaksi, miten he omaksuvat, käsittelevät ja säilyttävät sitä muistissaan. (Prashnig 1996, 87.)

Oppimisvaikeudet voivat monilla tavoin hankaloittaa opiskelua. Oppimisvaikeuksia voi olla muistin alueella, matematiikan, puhevaikeus, lukivaikeus, sosiaalisen vuorovaikutuksen vaikeus ym. (Michelsson ym. 2000, 42-52.) Oppimisvaikeuksiin tulisi puuttua mahdollisimman varhain syrjäytymisen ennaltaehkäisemiseksi. On tärkeää löytää keinoja siihen, miten oppimisvaikeuksiin voidaan tarttua tehokkaasti ja yksilöllistä tukea tar-

joten, miten alisuoriutumiseen voidaan vaikuttaa ja miten opetusmenetelmiä voidaan kehittää niin, että opiskelu on mielekästä kaikille oppilaille. Oppilaiden sosioemotionaalista kehitystä pitää tukea. Koulu yhteisön arvojen ja toimintatapojen tulisi tukea lasten henkistä tasapainoa ja kasvua. (Launonen & Pulkkinen 2004, 40-45.)

Kasvatuksen yleistavoitteena tulee olla yksilön psyykkisen ja fyysisen kyvykkyyden kehittäminen siten, että yksilöt pystyvät mahdollisimman täysipainoisesti osallistumaan ja vaikuttamaan sosiaalisessa ympäristössään (Ikonen 2000, 13). Erilaiset oppijat läsnäolollaan opettavat erilaisuuden hyväksyntää ja kasvattavat koko yhteisöä. Koulussa lapset oppivat erilaisuuden laajemman merkityksen, sillä jokainen on omalla tavallaan erilainen ja ainutlaatuinen ihminen. Ennakkoluulot erilaisuudesta katoavat, kun lapsille pyritään selvittämään vaikeatkin seikat mahdollisimman rehellisesti. Opettajan kasvatus-tehtävä onnistuu, jos hän pystyy välittämään hyväksynnän ilmapiiriin kaikille luokan oppilailleen.

2.3 Laaja-alainen opettajuus

Opettajaksi valikoidutaan ja koulutaudutaan useita eri reittejä käyttäen. Opettajaidentiteetti ja näkemys opettajan tehtävistä ovat saattaneet muotoutua hyvin erilaisiksi riippuen siitä, miten opettajaksi on koulutauduttu. (Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2004, 11.) Opettajan ammatilliseen kasvuun vaikuttaa lisäksi oma kouluhistoria ja näkemys opettajan työstä. Opettajan työura voi myös kestää kymmeniä vuosia, jolloin on luonnollista kouluttautua ja hakeutua erilaisiin tehtäviin oman ammatillisen kasvun myötä.

Laaja-alaista opettajuutta on tarkasteltu jo 1980-luvulla, mutta lisääntyen viime vuosikymmenellä. Opettajan persoonallisuutta on alettu jälleen korostaa koulun vuorovaikutustilanteiden kannalta. Opettaja on kasvattaja ja rohkaisija, jonka ensimmäinen tehtävä on kasvattaa oppilaista hyviä ja tasapainoisia, elämän- ja opinhaluisia ihmisiä, joilla on valmiuksia osallistua yhteiskunnan rakentamiseen. Omatakseen edellytykset tukea oppilaan kasvua ja kehitystä opettajalla itsellään tulee olla terve itsetunto ja vahva persoonallisuus. Laaja-alaisuus korostuu opettajan valmiuksissa. Opettajan valmiuksiin kuuluu paitsi oman aineen hallinta, myös tietämys eri työelämän alueilta ja kyky ymmärtää

talouselämää. Koulun tuloksellisuuden arvioinnissa korostuu nykyisin taloudellisuus, tehokkuus ja vaikuttavuus. (Luukkainen 2004, 85.)

Fullanin (1994, 34-35) mukaan tiedon saavuttaminen merkitsee jatkuvan opiskelun, normien, tapojen ja tekniikkojen sisäistämistä, sillä koko elämän kestävä opiskelu on välttämätöntä, koska postmoderni ympäristö itse muuttuu jatkuvasti. Yhtenäiskoulujen ja opettajankoulutuksen laaja-alaisuuden myötä opettajien tasa-arvoisuus lisääntyy. Luokanopettajat suorittavat lisäopintoja pätevytyäkseen aineenopettajiksi ja päinvas-toin. Elinikäisen oppimisen kehittämisen kannalta on keskeistä, että opettajat jakavat ja sisäistävät yhteisen opettajuuden idean (Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2004, 11).

Yhteiskunnan muutoksien ja toisaalta koulun pedagogisen kehittämisen nimissä koulul-le ja opettajille osoitetaan yhä enemmän tehtäviä ja haasteita: Ongelmat ja kehittämis-tarpeet näyttävät lisääntyvän nopeassa tahdissa ainakin väitteiden ja ajatuksien tasolla. Muutos on välttämätöntä, se kuuluu elämään ja antaa myös uusia mahdollisuuksia. Muutos ja kehittäminen eivät saa olla itseisarvoja. Ne ovat arvokkaita, hyödyllisiä ja aidosti motivoivia vain, jos osaamme kytkeä niihin ihmisen kasvun ja sosiaalisen elä-män kannalta perusteltuja ja ymmärrettäviä tavoitteita, joissa voi toteutua meille tärkeitä arvoja. (Aaltola 2005, 19 ja 21-22.)

Opettajat ovat avainasemassa kehitettäessä koulun antamaa opetusta. Jotta opettajat voi-sivat opettaa uusien oppimisteorioiden mukaisesti, heillä itsellään olisi oltava runsaasti mahdollisuuksia oppimiseen. Se, mitä tiedetään oppimisesta, soveltuu opettajiin yhtä lailla kuin heidän oppilaisiinsa. Opettajien oppimisen onnistumiseksi tarvitaan koor-dinoitujen toimenpiteiden jatkumoa, joka ulottuu opettajankoulutuksesta ensimmäisiin opetuskokemuksiin ja edelleen mahdollisuuksiin kehittyä ammatillisesti koko eliniän ajan. Tällaisten oppimistieteen tietopohjalle rakentuvien mahdollisuuksien luominen on suuri haaste mutta ei mahdoton tehtävä. (Luukkainen 2004, 226-229.)

Opettajan työtä voidaan kutsua "tulevaisuuden tekemiseksi". Työn keskeisenä sisältönä tulee aina olla valmiuksien kehittämisen ja voiman tunteen antaminen oppijalle. Opetta-jankoulutuksen tehtävä on antaa perustaa opettajan ja opettajayhteisön prosessoinnille pyrittäessä vastaamaan noihin haasteisiin. Tämä haaste koskee opettajien osalta molem-

pia koulutusvaiheita, siis sekä perus- että täydennyskoulutusta. (Luukkainen 2004, 79.) Työnantajan panos opettajien koulutustarpeisiin ei aina vastaa odotuksia. Opettajien tulisi saada koulutusta asioihin, joihin sitä tuntee tarvitsevänsä. Motivoitunut asenne tuottaa koulutuksen kannalta parhaan mahdollisen tuloksen, oppilaiden ja opettajan innostuneen yhteisen oppimistapahtuman.

Laaja-alaisen opettajuuden haaste vaatii moniammatillista yhteistyötä. Kunnalla on velvollisuus järjestää perusopetusta sen alueella asuville lapsille ja nuorille ja oppivelvollisia ovat muutkin kuin Suomen kansalaiset (Booth & Ainscow 2005, 11). Yksittäisen opettajan mahdollisuus saada täydennyskoulutusta uusien haasteiden kohtaamiseen vaatii resursseja ja ennen kaikkea opettajan omaa kehittymishalukkuutta ammatissaan. Yhteistyöverkoston esiopetuksesta perusopetukseen toimiminen tarvitsee laaja-alaista, ammattitaitoista sekä avarakatseista yhteistyötä eri luokka-asteiden asiantuntijoiden sekä muiden yhteistyötahojen kesken.

2.4 Yhteisöllisyys

Opettajat eivät työskentele yksinään. Heiltä odotetaan paljon ja heidän työnsä on monitahoisempaa kuin koskaan ennen. Heidän on vastattava yhä heterogeenisemmän oppilasaineksen tarpeisiin, työpaikan nopeasti muuttuvan teknologian vaatimuksiin sekä yhteiskunnan odotuksiin tasokkaasta koulutuksesta. (Fullan 1994, 22.) Opettajat eivät voi eristäytyä yhteiskunnasta, vaan tehtävän toteutuminen edellyttää vuorovaikutusta ja yhteistyötä useiden eri yhteistyökumppaneiden kanssa. Lähin yhteistyötaho ovat oppilaat, muut kouluyhteisön jäsenet ja oppilaiden vanhemmat. Lisäksi vuorovaikutus hallinnon kanssa kuuluu opettajan tehtävän kuvaan. Uuden aktiivisen professionaalisen ammattikäsitteen valossa opettajilta edellytetään aktiivista mukana oloa kasvatusta ja koulua koskevassa päätöksenteossa. Opettajan työ ulottuu laajalti koko yhteiskuntaan. Opettajien tulisi tunnistaa ja hallita erilaiset diskurssit, jotka ilmenevät yhteiskunnallisessa ja koulupoliittisessa keskustelussa. (Niemi 1995, 37-38.)

Yksintekemisen koulukulttuuri viittaa hierarkkiseen johtamiseen. Tiimien avulla sopeudutaan yhteisölliseen ajatteluun ja etsitään välineitä monikasvattajuuden toteuttamiseksi. Tiimien avulla päästään kehittämään koulusituatation keskeisiä tehtäviä ja voidaan

arvioida säännöllisesti yhteisön toiminnan tuloksellisuutta ja mielekkyyttä. (Hovila 2004, 68.) Tiimityöskentely antaa parhaimmillaan yksittäiselle opettajalle uusia näkökulmia eri haasteiden suhteen, mutta liiallisena työmuotona se voi myös toimia päinvastoin ja viedä liikaa aikaa varsinaiselta luokkatyöhön sidotulta ajalta. Tiimien avulla opettajalla on myös mahdollisuus työskennellä koko koulun tai vaikka eri koulujen tasolla monenlaisten kollegoiden kanssa. Olipa tiimin työtehtävä mikä tahansa, opettaja reflektoi omaa työskentelyään suhteessa muiden opettajien kanssa käytyihin keskusteluihin.

Opettajan ammatti on ihmissuhdeammatti, jossa opettaja tarvitsee vuorovaikutus- ja viestintätaitoja (Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2004, 8). Yhteisöllisyys on hyvin laaja-alaista alkaen oppilaista laajentuen koko yhteiskunnan tarpeita kattavaksi. Opettaja kohtaa päivittäin erilaisia ihmisiä koulu yhteisössä ja sen ulkopuolella. Kollegiaalinen tuki on tärkeä voimavara työssä jaksamiseen. Tiedetään, että opettajat toimivat tehokkaammin, kun heillä on mahdollisuus työskennellä yhteistyössä kollegoidensa kanssa ja oppia yhteisönsä tukemina (Välijärvi 2005, 118-119.) Kollegiaalisen työskentelyn ansiosta opettaja voi vähentää omaa työtaakkaansa jakamalla vastuuta toisten kanssa. Yhteiset työn suunnittelut avartavat jokaisen tiimin tai työparin jäsenten ajattelumalleja. Lisäksi yhdessä tekeminen lisää sitoutumista ja työyhteisön yhteenkuuluvuuden tunnetta. Toisaalta liian hyvä tiimi tai työpari voi luoda omalla työskentelyllään päinvastaistakin toimintaa. Muu ympäristö voi kokea tulevansa uhatuksi, kun ei halua, kykene tai jaksaa vastata samalla tavalla oman työnsä haasteisiin.

Koulun tarjoama yhteisöllisyyden malli on pedagogisen vaikuttavuuden edellytys. Mikäli koulun tavoitteena on avoin, kysyvä, rohkeasti asioita kyseenalaistava ja yhteistyökykyinen oppilas, on kriittisesti kysyttävä, millainen opetus ja millainen kouluympäristö mahdollistavat tämän tavoitteen toteuttamisen. Opettaja ei yleensä voi odottaa oppilailtaan olennaisesti kehittyneempää osaamista kuin mistä hän omalla toiminnallaan tarjoaa malleja. (Välijärvi 2005, 117.)

Kehittyvä oppilaitos on vahva nimenomaan yhteisönä. Tulevaisuuden opettajuus on kykyä työskennellä yhteisön aktiivisena vaikuttajana ja päätöksentekijänä. Yhteisöllisyys on opettajan jaksamisen kannalta avaintekijä. Yhteistyöt eri asiantuntijatahojen, yritysten, järjestöjen, yhteisöjen ja muiden oppilaitosten kanssa ovat tärkeä osa oppimista. Oppimisympäristöt ovat yhä enemmän kansainvälisiä ja virtuaalisia, jolloin tieto- ja

viestintätekniiikan mahdollisuudet vaikuttavat oppimiseen. (Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma 2004, 9-10.) Traditionaalisen koulukulttuurin muuttuminen koko maailmaan verkottuvaksi, yhteisöä ja yhteisöllisyyttä korostavaksi oppimiskeskukseksi, on suuri haaste paitsi yksittäisille opettajille myös koko kouluinstituutiolle (Ropo & Huopainen 2001, 83).

Yhteistyön moninaiset haasteet on osattava ottaa vastaan ja toimia niiden mukaan. Opettajalta edellytetään hyviä sosiaalisia taitoja, jotta hän pystyy toimimaan eri yhteistyötahojen kanssa ja vastaamaan kaikkiin työhön kohdistuviin vaatimuksiin. Kollegiaalinen yhteistyö on hyvä alku jokaisen opettajan omien yhteistyötaitojen harjoitteluun, kokee hän niissä puutteita tai ei. Tulevaisuudessa yksin tekemällä ei selviä, sillä työn laaja-alaisuuden haasteet kasvavat. Opettajan päätehtävä on kuitenkin kasvattaminen ja opettaminen ja siihen on riitettävä aikaa sekä voimavaroja.

2.5 "Erinomaisuuden eetos"- opettaja koulutuspolitiikan myllerryksessä

Simolan (2001, 290) mukaan kansainvälistä koulutuspoliittista keskustelua on 1980-luvulta lähtien hallinnut erinomaisuuden, tehokkuuden ja tuloksellisuuden diskurssi. Simola kutsuu tällaisesta arvomaailmasta nousevaa koulukulttuuria erinomaisuuden eetokseksi. Simolan ja myöhemmin myös Aution ym. (2004, 144) mukaan tämän valtakauden käytäntöön viemistä on seurannut voimistunut kritiikki, jonka ytimenä on lisääntynyt eriarvoisuus niin koulujen, oppilaiden kuin opettajienkin keskuudessa. Erinomaisuuden eetos on yhdistänyt viime vuosikymmenien koulu-uudistuksia eri maissa. Suomessakin se on muodostunut yhdeksi kantavaksi tekijäksi virallisen tason koulu-uudistuksissa.

Koulujen ongelmat ovat hyvin samanlaisia Euroopassa. Suomalaiset opettajat valittavat määrärahojen pienuutta, stressin, kiireen ja työtaakan kasvua, paperitöiden ja kokousten lisääntymistä. He pelkäävät lisääntyvän kilpailun tuovan eriarvoisuutta koulujen, opettajien ja oppilaiden välille ja ovat havainneet kasvavaa etäisyyttä yhtäältä päättäjien ja opettajien, toisaalta koululle asetettujen tavoitteiden ja käytännön mahdollisuuksien välillä. (Simola 2001, 292.)

Koulun vaikuttavuuden tutkimuksen yhtenä tehtävänä on selvittää oppilaiden koulumestyykseen vaikuttavia koulujen sisäisiä ominaisuuksia. Koulun vaikuttavuuden ja kehittäjien yhteinen uskomus on, että jokainen oppilas voi oppia koulussa paremmin, kuin mitä hän tällä hetkellä oppii. Sahlberg (2004, 516-522) yhtyy Mortimoren (1991) käsitykseen, että hyvä koulu on sellainen, jossa oppilaat edistyvät pidemmälle kuin mitä heidän lähtötilanteestaan voisi olettaa.

Sahlbergin mukaan koulun vaikuttavuutta arvioitaessa tutkimustulokset ovat keskittyneet oppilaiden kognitiiviseen oppimiseen. Suomalainen koululaitos onkin viimeaikoina menestynyt kansainvälisissä ja kansallisissa oppimistulosten vertailuissa erityisen hyvin. (vrt. esim. Kupari & Välijärvi 2005). Mikäli koulun vaikuttavuutta arvioidaan nimenomaan oppilaiden laaja-alaisen kehityksen ja koulun oppimiseen tuoman lisäarvon perusteella, ei pelkkien testipisteiden vertaaminen anna todellista kuvaa koulun hyvydestä. Tutkimukset eivät kerro, millaisia piirteitä on koululla, joka on onnistunut kasvattamaan 'hyviä ihmisiä', edistämään kaikkien lasten sosiaalisia valmiuksia toimia epävarmuuden maailmassa, opettamaan suvaitsevaisuutta ja toisten kunnioittamista tai antaman kaikille elinikäisen oppimisen asenteet ja taidot. Koulun vaikuttavuuden tutkimuksissa on yhteenvetona hyvän koulun piirteisiin nostettu seuraavia asioita: hyvä johtajuus sekä oppimisen ja opettamisen korostaminen. (Sahlberg 2004, 519-527.)

Oppiva ihminen joutuu yhä enemmän itse luomaan ja rakentamaan totuutensa, maailmakuvansa ja ihmiskäsityksensä yleensä hyvin sirpaleisen ja asenteellisen tiedon perusteella. Ongelmista ja kehittämistarpeista tulee oppilaitokselle ja opettajalle yhä nopeammin kasvava haasteiden viidakko. Koulun ja opettajan tehtävänä on toimia yhteiskunnallisena muutosvoimana, kriittisenä tiedostajana ja uusien käytäntöjen etsijänä. Kriittiseksi ammattilaiseksi kehittyminen edellyttää opettajalta, että hän tiedostaa ammattinsa yhteiskunnallisen luonteen, oppii näkemään työnsä yhteiskunnallisena tehtävänä ja osallistumaan aktiivisesti yhteiskunnalliseen keskusteluun ja toimintaan oppitunti-kohtaista työtä laajemmin. (Luukkainen 2005, 146.)

Kompetenssi (työntekijän valmius suoriutua tehtävistään) muodostuu henkilökohtaisista kyvyistä ja osaamisesta. Toteutunut ammattitaito muodostuu kompetenssin ja motivaation yhteisenä tuloksena. (Luukkainen 2004, 78.) Opettaja tekee työtään niillä voimavaroilla, joita hänellä on käytettävissä. Opettajan tärkeä taito on pystyä yhdessä työyhteis-

sön kanssa jäsentämään ympäristön muutoksia ja määrittämään, mitkä niistä ovat opetustyön kehittämisen kannalta keskeisiä (Opettajan työn lähtökohdat 2004,7). Muutos merkitsee aina vanhasta luopumista ja uuteen astumista. Opettajan työssä niin kuin muillakin ammattialoilla vanhasta luopuminen merkitsee myös vanhojen tietojen ja taitojen käytöstä luopumista. Riski on uusi, koska se vaatii oppimaan ja kehittämään taitoja, joita ei ennen ole omattu. (Ropo & Huopainen 2001, 83.)

Opettajaksi kasvetaan oman ammatillisen persoonallisuuden kehittymisen myötä, johon liittyy muutakin kuin tietojen ja taitojen hallintaa sekä yhteiskunnan erilaisten vaatimusten jatkuvaa prosessointia ja kehittämistä. Opettajan ammattitaito koostuu aina sekä ihmistuntemuksesta että oppisisältöihin liittyvästä asiantuntemuksesta ja hän pyrkii koko ajan syventämään ymmärrystään ihmisen fyysis-psykkis-yhteiskunnallis-henkisistä ulottuvuuksista käyttäen tutkimusvälineenään koko olemustaan (Skinnari 2004, 180-181).

Opettajana koen suureksi haasteeksi yhteiskunnan valtavan muutosvoiman. On vaikeaa seurata muutosten suurta voimaa ja vielä vaikeampaa pystyä vastaamaan kaikkiin koulu ja opetusta koskeviin haasteisiin. Opettajan tulisi pystyä seulomaan asiat, jotka on tärkeä omaksua ja pystyä välittämään ne myös oppilaille. Tiedollisten tavoitteiden ylikorostaminen voi helposti viedä tilaa ihmisenä kasvamisen mahdollisuuksista. Sosiaalisten valmiuksien opettelu sekä toisten ihmisten kunnioittaminen on vähintäänkin yhtä tärkeää kuin hyvä koulumenestys.

3 Muuttuva ja kasvava opettaja

Opettajan odotetaan olevan opetuksen ammattilainen. Jokainen opettaja teki työtään aikaisemmin yksin ja omassa luokassaan suljettujen ovien takana opettaen ja samalla kasvattaen oppilaitaan itselleen ominaisella tavallaan. Nykyisin opettajan työhön kuuluu opetuksen lisäksi yhdessä kotien kanssa vahvana puolena kasvatusvastuu, jonka merkitys entisestäänkin korostuu yhteiskunnan muutosvoimien nopeuden ja vaikean ennustettavuuden myötä. Opettajan kyky vastata tuleviin haasteisiin helpottaa niiden mukaan toimimista, sillä opettajakin kasvaa ja kehittyy samoin kuin oppilaansakin niin ihmisenä kuin oppijanakin.

3.1 Yhteiskunnan odotuksia ennen ja nyt

Koulu instituutiona on kaikille tuttu. Jokainen on käynyt itse koulua ja seurannut myöhemmin sen toimintaa yhteiskunnassa mahdollisesti omien lastensa koulunkäynnin myötä tai muuten. Opettajan työ on ollut ja on edelleen hyvin julkista. Opettajan työhön on perinteisesti katsottu kuuluvan opetuksen lisäksi kasvattajan tehtävä.

Haavion (1949) mukaan jo viisikymmentä vuotta sitten opettajalla tarkoitettiin henkilöä, joka koulussa tai sen luontoisessa toiminnassa järjestelmällisesti ohjaa oppilaiden kehitystä asettamansa ihanteen suuntaan. Hän pyrki ohjauksellaan kehkeyttämään nuoren koko persoonallisuutta määrätynlaista päämäärää kohti. Hänen toimintansa on siis kasvatusta. Valitettavasti suuren yleisön mielestä opettajan on katsottu jakavan tietoja ja taitoja, joten hänen toiminta- ja vaikutusmahdollisuutensa rajoittuvat vain intellektuaaliselle ja tekniselle alalle. Muunlainen kasvatustoiminta erotetaan opetuksesta niin, että sitä harjoittavia kutsutaan ei vain opettajiksi, vaan myös kasvattajiksi. (Haavio 1949, 14.)

Opettajan rooli on yksi vanhimmista historian yhteiskunnallisista rooleista. Kasvatustorille on aika ajoin asetettu opettajan tehtävä, jotta se voisi paljastaa esimerkiksi onnistuneiden ja epäonnistuneiden aikaisempien koulukasvatuksen kehittämishankkeiden taustoja. (Salminen 2004, 92.) Eri kokeilut ovat kautta aikojen antaneet uutta koulun kehittämiseen. Muutos vaatii aina kritiikkiä ja vain sen myötä voi tapahtua kehitystä parempaan suuntaan.

Opettajan ammatin traditioon kuuluu vahvana vaatimus selviytymisestä yksin kaikista tilanteista luokkahuoneen oven sulkeuduttua. Nykyisten muutosten alla yksin tekemisen sijaan tarvitaan entistä enemmän yhteisöllistä opettajuutta. (Väljärvi 2005, 105.) Opettajan yhteistyökumppaneiksi kuuluvat muut koulu yhteisön jäsenet, oppilaat ja heidän vanhempansa. Opettajat eivät voi eristäytyä, sillä opettajan ammatti on väline aikaisempaa paremman kasvun ja oppimisen saavuttamiseksi, jolloin yhteistyö merkitsee laajasti ottaen yhteiskunnan palvelutehtävää. (Niemi 1995, 37.)

Opettajan työ on yhteiskunnan kehityksen myötä muuttunut ”käsityöläisen” työstä rationaalisen ja humanisoituneen vaiheen kautta konstruktiviseksi ja yhteiskunnallistuneeksi. Siten opetusala on seurannut muuta työelämää. Liike-elämän termein puhutaan tulostavasta. (Kääriäinen ym. 1997, 139.) Koulun tuloksellisuuden arvioinnissa korostuvat nykyisin taloudellisuus, tehokkuus ja vaikuttavuus (Luukkainen 2004, 85). Talouselämän vaatimuksia on vaikea soveltaa kouluun, sillä tehokkuuden ja taloudellisuuden nimissä ei aina toimita oppilaiden edun mukaisesti. Opettajilta odotetaan vastuuta koulun taloudellisen toiminnan tukemisessa, vaikka tavoitteet saattavat olla hyvinkin kaukana koulumaailman kasvatuksellisten arvojen kanssa.

Globalisaatio on ennen kaikkea taloudellista, mutta siihen liittyy lukuisia poliittisia ja kulttuurisia uhkatekijöitä ja se vaatii vahvaa kansallista osaamista, jotta Suomi pystyy varmistamaan oman kilpailukykyensä kansainvälisillä markkinoilla. Koulutusjärjestelmän tehtävänä on tuottaa osaajia, joita tarvitaan kehityksen eteenpäin viemiseen. Vaikka yhteiskunnan talouden vuoksi on tärkeää pyrkiä tehokkuuteen, koulun ja opetuksen perustaksi tarvitaan syvempää arvopohjaa, jotka koskevat ihmisarvoa ja ihmisoikeuksia. Opettajien työ nähdään koko Euroopassa (opettajankoulutuksen kehittämisen asiantunti-

jaryhmä mukaan) hyvin laaja-alaisena, ja se vaikuttaa niin tietoyhteiskunnan talouteen kuin kulttuuriin. Opettajalla tulisi olla hyvät valmiudet kolmella kompetenssialueella: (1) tieto ja teknologia, (2) työ ihmisten kanssa ja (3) työn yhteiskunnallinen ulottuvuus. (Niemi 2005, 123-134.)

Postmodernissa yhteiskunnassa monet kasvatustavoitteet, kuten tavoitteellisuus, tiedonhankintatapojen ja -taitojen hallitseminen, yhteistyökyky ja muutoksen kohtaamisen taito, ovat sekä kasvatuksen välineitä että tavoitteita. Opettajien on onnistuttava, jos oppilaitten toivotaan menestyvän, ja oppilaitten on onnistuttava, jos yhteiskunnan halutaan menestyvän. (Fullan 1994, 76.) Lisäksi opettajan ammatinharjoittamista raamiteetaan myös lainsäädännöllisesti. Odotuksia ja kehittämispaineita luodaan ns. virallisen kouludiskurssin kautta, johon osallistuvat OAJ, opetushallitus, opetusministeriö, kasvatustieteilijät ja muut tutkijat. Työhön kohdistuvia odotuksia löytyy opetussuunnitelmien perusteista ja muista julkaisuista, joissa opettajuutta käsitellään. Kansalliset ja kansainväliset arvioinnit ja tutkimukset luovat odotuksia opettajan työlle. (Syrjäläinen 2002, 62.) Esimerkiksi Diaz-Maggioli (2004,1-6) kritisoi sitä, että opettajan ammatillisen kehityksen edistämiseen tähtäävissä hankkeissa kehitystavoitteet asettavat usein lähiesimiehet tai kouluhallinnon virkamiehet, opettajiin suhtaudutaan objekteina ja paikallisia olosuhteita ei oteta riittävästi huomioon. Myös ammatillisen kehityksen arviointi jää hankkeissa usein vähäiseksi ja irralliseksi tavoitteista.

Opettaja pyrkii vastaamaan eri tahojen haasteisiin kunkin aikakauden vallitsevien odotusten mukaan. Toiset jaksavat kehittää omaa työtään ja itseään, toiset luovuttavat syystä tai toisesta. Uudistusten onnistuminen edellyttää työyhteisön avoimuutta, vuorovaikutteisuutta, tehokasta tiedonkulkua, selkeää tehtävien jakoa, terveitä ihmissuhteita, yhteisöllisyyttä ja hyvää johtamista (Syrjäläinen 2002, 123). Postmodernin yhteiskunnan monet vaatimukset vastaavat kasvatustavoitteita. Ilman tietoa, yhteistyökykyä ja muutosten kohtaamisen hallintaa ei selviä sen haasteista. Opettajan kasvatustavoitteet korostuu, sillä oppilaiden tulevaisuus on muutosten valtavrassa selviytymistä.

3.2 Opettajaidentiteetin kehittämisestä

Opettajan oman kasvuprosessin tärkeänä vaikuttajana ovat oppilaat. Kasvatusta koskevien määritelmien yhteisenä piirteenä on kasvatettaviin kohdistuva vaikuttaminen ja toisaalta pyrkimys saavuttaa jokin hyvä pidetty tavoite (Ikonen 2000, 126). Opettaja kasvaa itsekin oppilaittensa ohella. Värrin (1997, 29) mukaan kasvattaja on kasvatettavalleen ennen kaikkea maailman tulkki, kasvun auttaja eli lapsen sallitaan oman revii-rinsä laajentamiseksi kokea maailman ”vastusta”, jota vastuuseen kasvaminen ja itseksi tuleminen edellyttävät. Kokonaisvaltaisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on valinto- ja tekevä ja niistä vastuuta kantava olento, joka haluaa itse määrittää elämänsä ja olla vapaa, mutta samalla teoistaan vastuullinen. Kasvatuksessa pyritään selkiyttämään arvo- ja herkistämään kokemusmahdollisuuksia ja vahvistamaan vastuullisuutta. (Kohonen & Leppilampi 1994, 14.) Kun opettaja seuraa yhden lapsen kasvua useamman vuoden ajan, hän samalla reflektoi omaa toimintaansa ja kehittyy itse kasvattajana ja ihmisenä.

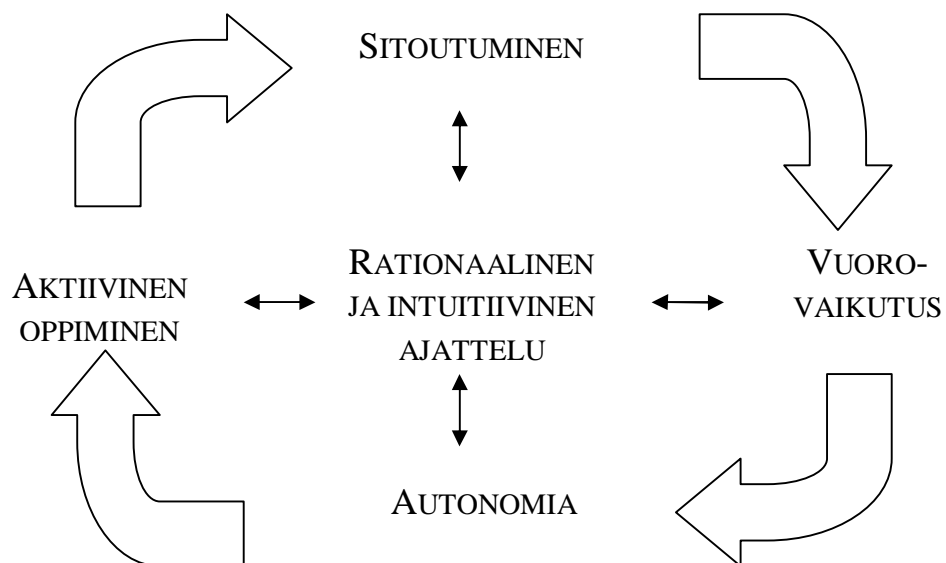
3.2.1 Näkökulmia opettajan ammatilliseen kehittämiseen

Opettajan urakehitystä on perinteisesti kuvailtu palkan, statuksen, työn varmuuden sekä järjestöllisten seikkojen näkökulmasta. Sylvia Yee on ottanut opettajuuden tutkimiseen toisenlaisen näkökulman: Vaikka edellä mainitut asiat ovat tärkeitä opettajauraan liittyviä käsitteitä, usein kuitenkin opettajan pysyminen omalla alallaan johtuu hänen tyytyväisyydestä ja sitoutumisesta työhönsä. Sylvia Yee tarkastelee koulua kulttuurisena alueena ja opettajan työtä yhtenä osana tätä kulttuurista miljöötä. Yksilöllisyys on olennainen osa opettajan urakehitystä. Opettajan pätevyys ja tehokkuus katsotaan tärkeäksi unohtamatta opettajan sitoutumista ja tyytyväisyyttä työhönsä. (Yee, S. M., 1990, 1-6.)

Opettajan professio on 1990-luvulla aikaisempaa korostetummin perustunut Suomessa opettajan autonomiaan, sitoumukseen auttaa oppilaita tulemaan aktiivisiksi oppijoiksi, sitoumukseen elinikäiseen oppimiseen ja yhteistyöhön kasvatuksen eri osapuolten kanssa. Opettajaa on rohkaistu uudistamaan aktiivisesti opetustaan ja sitä kautta yhteiskun-

taakin. Tarkoituksena on ollut vahvistuttaa postmodernin aikakauden opettajia ja antaa heille mahdollisuudet vaikuttaa opetuksen uudistamisen suuntaan ja kehitykseen. (Neväläinen & Kimonen 2005, 182.) Opettajaksi kehittyminen on pitkäaikainen, yksilöllinen, kontekstisidonnainen ja jatkuva oppimisprosessi. Opettajien ammatillinen kehittyminen on tärkeää, sillä koulun uudistukset ovat ratkaisevasti sidoksissa opettajan kykyyn uudistua. (Niemi 1995,4.) Samalla opettaja tekee työtä ammatissa, joka perustuu arvoihin, joissa korostuu sosiaalinen inklusio ja huolenpito jokaisen oppilaan kehittymismahdollisuuksista (Niemi 2005, 135). Opettaja elää toisaalta omaa kehittymistään ihmisenä ja samalla oman ammatillisen identiteetin kasvuprosessia sekä toisaalta samanaikaisesti ohjaa oppilaiden kasvua ja kehittymistä.

Uutta professionaalisuutta ja ammatillista kasvua koskevassa kirjallisuudessa korostuu ajatus opettajasta oppijana. Opettajan kasvua tarkastellaan sekä opettajan että yhteisön - laajemmassa mielessä koko yhteiskunnan - välisenä vuorovaikutuksena. (Niemi 1995, 35.) Niemi ja Kohonen (1995, 75) ovat luoneet syklisen mallin opettajana kehittymisestä uuden professionaalisen ammattikäsitteen valossa (kuvio 1), jossa esitetään tekijät, jotka on arvioitu esittävän hyvin oppimistuloksiin ohjaavien ja aktiivista oppimiskäsitteistä korostavien opettajien ominaisuuksia.



Kuvio 1. Uusprofessionaalisuuden komplementaariset peruskäsitteet (Niemi 1995, 36)

Sitoutuminen merkitsee oman ammatin arvostusta ja uskoa siihen, että voi omalla työllään vaikuttaa oppilaiden elämään ja saada aikaan positiivista muutosta. Siihen liittyy myös opettajan itsetutkistelu ja itsearviointi. **Yhteistyö ja vuorovaikutus** on palvelutehtävä yhteiskunnassa eri yhteistyötahojen kanssa. Vuorovaikutus oppilaiden kanssa on persoonallista vastuuta oppilaiden kehityksestä eikä vain kommunikaatiotaitojen hallintaa. **Autonomiaan** liittyy opettajan ammatin eettinen vastuu, sillä opettajan tehtävänä on ohjata oppilaita valitsemaan yhteiskunnassa omaa elämää koskevat valinnat. Opettajalla on siis suuri kasvatustavastuu. **Aktiivinen oppiminen** koulussa koskee sekä opettajia että oppilaita. Opettajalla se merkitsee kognitiivisen tiedon prosessoinnin lisäksi aktiivisen tiedon ymmärryksen lisäämistä, joka edellyttää jatkuvaa oman toiminnan arviointia ja kriittistä reflektointia. (Niemi 1995, 36-38.) Luodakseen uusia ajattelu- ja toimintatapoja opettaja tarvitsee sekä intuitiivista että rationaalista ajattelutaitoa. Hyvä opettaja osaa ja uskalttaa kyseenalaistaa toimintatapojaan, vaikka riski epäonnistua on suuri. Muutos omassa työssä onnistuu vain, jos luottaa intuitioonsa ja sen jälkeen pyrkii luomaan rationaalisen uuden mallin jonkin asian toteuttamiseen.

Syrjäläisen (2002, 39) mukaan Sachs (2000, 84) edellyttää opettajan ammatilliselta kehittymiseltä viiden peruseriaatteen huomioon ottamista, viiden ehdon toteutumista, joita ovat oppiminen, osallistuminen, yhteistyö, yhteisöllisyys ja aktiivisuus. Nykymaailmassa osaaminen ja oppiminen ovat kriittisiä menestystekijöitä: muuttuva työelämä tarvitsee ihmisiä, joilla on kyky, halu ja tahto oppia jatkuvasti. Heidän tulee osata hyödyntää kokemuksiaan, ottaa vastuu omasta oppimisestaan ja tarvittaessa kyetä uskomusten, asenteiden ja arvojen muutokseen ja tietoisuuden avartumiseen. Oppiminen siis ymmärretään muutoksena tai muutoksen mahdollisuutena, jossa korostetaan usein myös kokemuksen roolia. (Honka ym. 2000, 79.) Muutoksen voimaan tulee luottaa, vaikka epäonnistumisen mahdollisuus on aina olemassa. Mikään muutos ei onnistu ilman riskiä ja jokainen onnistuminen sekä epäonnistuminen vie kuitenkin eteenpäin, kun niihin osaa suhtautua positiivisesti.

Opettajatietoisuuden merkittävin kulmakivi on itsetunto ja relevantti tietoisuus omasta vaikuttajan roolista oppilaiden keskuudessa ja laajemmin yhteiskunnassa. Opettajan tulisi itse olla riittävästi tietoinen siitä, mitä itse opettajana osaa eli omista tiedoistaan, tai-

doistaan ja asenteistaan, joista myös oppilaat tulisi saada aidosti kiinnostumaan. Opettajalla täytyy olla varaa luopua omasta esilläolostaan oppilaiden toiminnan ja vastuuntunnon hyväksi. Opettajan tulee myös tuntea oppilaansa ja välittää heistä aidosti. (Kari 1994, 297-298.) Opettaja on siis oltava kokonaisvaltaisesti läsnä jokaisena oppituntina aitona omana persoonallisuutenaan.

Entisaikaan verrattuna opettaja on joutunut markkinatilanteeseen, jossa hänen on perustettava työnsä merkitystä ja jopa puolustettava kasvatuksellisia arvoja; samalla opettaja on joutunut ”dynaamisen” koulun ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen ”mannekiiniina” jatkuvan identiteettityöhön ja täydennyskoulutuskierteeseen. Opettajan ammatillinen identiteetti rakentuu sisäisen kokemuksen ja opettajuuden julkisten normiodotusten suhteissa. Identiteetti on eheä, mikäli sisäinen ja julkinen minä ovat sopuossuissa. (Värrö 2001, 35.) Opettajien voidaan katsoa olevan alituisessa kehitysprosessissa, kun he tarkastelevat omia ennakkoluulojaan ja käsityksiään suvaitsevaisuudestaan. Tämän kehitysprosessin voidaan katsoa velvoittavan erityisesti opettajia, eikä heitä saisi jättää yksin tässä vaikeassa prosessissa. (Aarnos 2005, 109.) Ammatillisen identiteetin kehittymiseen vaikuttaa myös opettajan oman henkilökohtaisen elämän kokemukset, jotka kaikki muokkaavat ihmisen omaa persoonallisuuttaan. Opettajan tehdessä työtään koko persoonallisuudellaan hänen on osattava selkeyttää työskentelyään myös paineiden ja ristiriitojen tilanteissa oppilaidensa parasta ajatellen. Oma elämäkokemus kaikkine vaiheineen, myös kriiseineen, heijastuu opettajan ammattiminäänkin, mutta sen vaikutus pitää olla oppilaisiin nähden positiivista ja kasvatuksellisesti hyväksyttävää.

3.2.2 Tulevaisuuden asettamat odotukset

Opettajan professionissa on 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen alussa painotettu entistä enemmän opettajan vastuuta ja tuloksellisuutta (Nevalainen & Kimonen 2005, 182). Opettajan tulee osata aistia yhteiskunnan muutokset ja pystyä vastaamaan niihin opetussuunnitelman ohjeistuksen mukaan. Käsitös opettajan työssä vaadittavista kompetensseista (opettajan subjektiivisia merkitysrakenteita, jotka hän liittää pedagogiseen ja professionaaliseen kompetenssiinsa) voi vaihdella riippuen siitä, millaisessa kontekstissa

opettaja tekee työtään ja missä tehtävässä ja kehitysvaiheessa hän on (Nevalainen & Kimonen 2005, 186-187). Theiriä (1994) mukaellen Nevalainen ja Kimonen (2005, 187) jakavat opettajan kompetenssialueet seuraaviin pätevyysalueisiin:

- kognitiivinen pätevyys, joka tarkoittaa ammatissa tarvittavia tietoja ja taitoja;
- affektiivinen pätevyys, jossa painottuu muun muassa opettajan asennoituminen, arvot mielipiteet sekä muutos- ja stressinsietokyky;
- sosiaalinen pätevyys, jolla tarkoitetaan kykyä yhteistyöhön ja – toimintaan muiden ihmisten kanssa;
- persoonallisuuteen perustuva pätevyys, joka kuvaa muun muassa opettajan ihmistuntemusta, käsitystä muista ihmisistä ja itsestä sekä itseluottamusta;
- psykomotorinen pätevyys, jossa painottuu havaintoon perustuvat manuaaliset taidot;
- luova pätevyys, jolla tarkoitetaan mielikuvitusta ja visiointikykyä;
- pedagogis-kommunikatiivinen pätevyys, johon kuuluu kyky tuottaa, välittää ja vastaanottaa tietoa;
- hallinnollinen pätevyys, jossa korostuvat muun muassa kyky hallita, suunnitella, kehittää ja organisoida työtä;
- strateginen pätevyys, jolla ymmärretään kykyä eritellä, määritellä ja priorisoida valintoja ja toimenpiteitä;
- simultaanikapasiteetti, joka merkitsee kykyä työskennellä samanaikaisesti useiden kysymysten ja tehtävien parissa.

Opettajalta vaaditaan tulevaisuudessakin usean eri pätevyysalueen hallintaa erilaisten pätevyyksien painottuessa kunkin omien persoonallisten piirteiden mukaan. Opettajakunta yhdessä voi muodostaa kompetenssialueiden pätevyysalueet, mutta yksittäinen opettaja saattaa kokea olevansa toisilla osa-alueilla vahvempi kuin toisilla.

Opettajuuden perustana on opettajan ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys. Ihmiskäsitys antaa perustan ymmärtää erilaisia oppijoita ja tiedonkäsitys pohjan oppimiskäsitykselle, johon puolestaan perustuu opettajan työssään tekemät ratkaisut. Keskeisenä tavoitteena opettajankoulutuksella tulisi olla työstään ja sen merkityksestä tietoinen opettaja. Opet-

tajuus on muutoksen kohtaamista, sen kanssa elämistä ja siihen vaikuttamista eettiseen vastuuseen peilaten. Opettajan ammattitaito ilmenee kykynä hyödyntää ympäristön tarjoamia oppimismahdollisuuksia opetustyössään kuitenkin jäsentäen yhteiskunnan tarjoamista muutoksista opetustyön kannalta keskeiset tarpeet, mikä edellyttää vahvaa kasvatus- ja tulevaisuudennäkemyksiä. (Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2004, 7-8.)

Opettajankoulutuksen tulisi suuntautua ihmissuhde-, vuorovaikutus- ja viestintätaitojen kehittämiseen. Opettajilla tulisi myös olla perustiedot ja – taidot oppijoiden sosiaalisten ongelmien sekä syrjäytymis- ja oppimisvaikeuksien havaitsemiseksi ja ehkäisemiseksi. Lisäksi opettaja tarvitsee valmiuksia lisääntyvään kansainväliseen yhteistyöhön ja monikulttuurisessa yhteiskunnassa työskentelyyn. Yhteisöllisyys on tärkeä oppilaitoksen kehittymisen sekä opettajan jaksamisen kannalta. Kaikkia työyhteisön jäseniä tulee ottaa mukaan kehittämiseen, vastuunjakoon ja päätöksentekoon, joten johtamiskulttuuri vaatii muutosta. Oppimisympäristöt muuttuvat virtuaalisiksi tieto- ja viestintäteknikan tarjoamien mahdollisuuksien mukaan. Opetuskäyttö edellyttää oppilaitoksen kehittämistä yhteisenä oppimisprosessina. (Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2004, 8-11.)

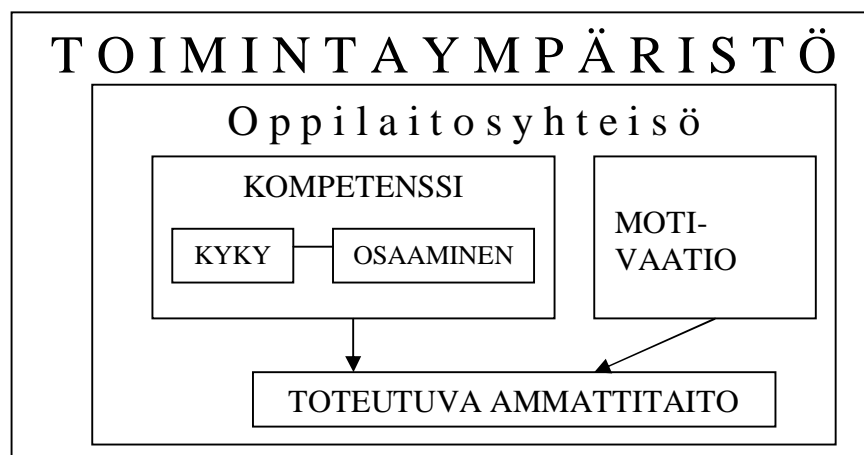
Laaja-alainen opettajuus edellyttää opettajankoulutusta, joka sekä luo yhteistä opettajaidentiteettiä että mahdollistaa suuntautumisen tietyn koulumuodon opetustehtävään eikä sitä saavuteta yksinomaan peruskoulutuksen aikana. Elinikäisen oppimisen kannalta on tärkeää, että opettajat jakavat ja sisäistävät yhteisen opettajuuden idean. (emt., 8-11.) Ammatillinen kompetenssi laajenee, kun osaa ja on mahdollista opettaa eri luokka-asteita tai edes yksittäistä oppiainetta eri luokka-asteilla. Laaja-alaisen opettajuuden käytännön toteutuminen on usein mahdollista vain fyysisesti lähekkäin sijaitsevien eri koulumuotojen välillä.

Ratkaisevaa opettajuuden muuttumisessa on se, mitä opettaja itse ajattelee ja tekee. Opettajuus on monimuotoista eri opettajan roolien sisällyttämää työtä: 1) opettaja yksilönä, 2) opettaja työyhteisön jäsenenä sekä 3) opettaja yhteiskunnallisena vaikuttajana. (Luukkainen 2005, 53). Opettajuudessa tulee olla jatkossa yhä enemmän lisäksi myös tulevaisuushakuista yhteiskuntasuuntautunutta otetta (Luukkainen 2005, 265).

Luukkainen (2005, 265-266) esittää tulevaisuuden opettajuuden mallin, jonka muodostavat seuraavat osatekijät:

- sisällön hallinta,
- oppimisen edistäminen,
- eettinen päämäärä,
- tulevaisuushakuisuus,
- yhteiskuntasuuntautuneisuus,
- yhteistyö ja
- itsensä ja työnsä jatkuva kehittäminen – jatkuva oppiminen.

Opettajaksi oppiminen ja opettajana kasvaminen ei ole vain tietojen, taitojen ja kompetenssin kehittymistä, vaan ”tulemista” opettajaksi. Kysymys on ihmisen persoonallisuutta koskevasta ja monimutkaisesta ammatillisen kehittymisen prosessista, joka alkaa jo ennen opettajankoulutusta ja jatkuu koko työuran ajan. (Luukkainen 2005, 50.) Opettajan motivaatio ja kompetenssi yhdessä luovat toteutuvan ammattitaidon (kuvio 2). Yhteisön tuki yksittäisen opettajan kasvun taustana vaikuttaa yhdessä toimintaympäristön luomien mahdollisuuksien kanssa. Mikäli opettajan työskentelyilmapiiri on avoin ja uusia haasteita ennakkoluulottomasti tarkkaileva, hänen on helpompi itsekkin suuntautua yhteisön yleisen ajattelumallin mukaiseen toimintaan.



Kuvio 2. Opettajan toteutuva ammattitaito (Luukkainen 2005, 49)

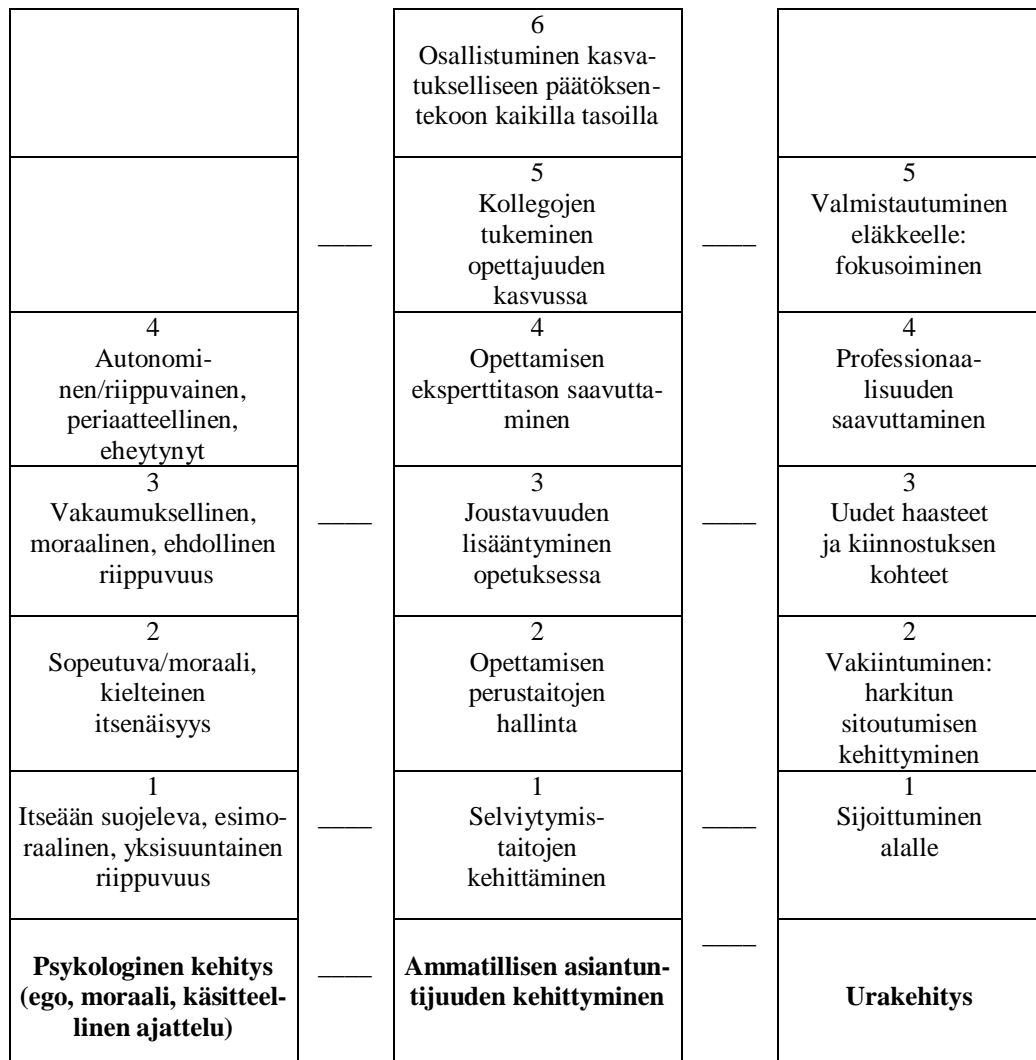
Ammatillinen minäkäsitys kehittyy ajan myötä työhön liittyvien kokemusten kautta ja on jatkuvassa muutoksen tilassa. Ammatillinen itsetunto ja opettajan kokema hyvän olon tunne liittyvät läheisesti toisiinsa. Opettajan hyvän olon tunteeseen liittyy itse koettu työn hallinta, jossa erityinen merkitys on sosiaalisella vuorovaikutuksella. (Luukkainen 2005, 64). Opettajan työ on käytännönläheistä työtä. Siihen liittyy aina vahvasti hiljaista tietoa, epämuodollista ja vaikutelmatietoa sekä itsesäätelytietoa. Lisäksi opettajalta odotetaan työssään taitoja, jotka ilmenevät käytännöllisenä tai toiminnallisena tietona ja jotka ovat osa työn kokonaishallintaa, mutta eivät välttämättä ole edes tiedostettuja. Tämän vuoksi opettajan on entistä useammin huolehdittava kouluttautumisestaan. (Luukkainen 2004, 74-75.) Itsensä kehittäminen sekä opettajayhteisössä kasvaminen auttavat opettajaa luomaan omia työskentelymalleja ja –toimintatapoja, joita pitää oppia tarkastelemaan kriittisesti ja joita pitää olla valmis tarpeen vaatiessa myös muuttamaan.

Muutoksen olleessa aikamme keskeinen arvo yksilön on oltava valmis muuttumaan, mukautumaan ja taas muuttumaan, milloin vain ulkoiset vaatimukset ja oman kilpailukyvyyn säilyttäminen sitä vaativat. Vaikka minuutemme on joustava, monikerroksinen ja oppimiskykyinen, tarvitsemme eheytyäksemme ja viisastuaksemme myös rauhaa ja juurtumista. Muutosta korostava oppimaan oppimisen ideologia on valitettavasti omiaan kiihdyttämään persoonan kaventamista pelkäksi taloudelliseksi välineeksi. Eksistenssifilosofien mukaan ihminen on ensisijaisesti olemassa oleva; hänen persoonallinen olemuksensa (identiteettinsä) rakentuu hänen kokemuksistaan ja valinnoistaan eli ihminen on suhteidensa kokonaisuus. Opettajalla pitää olla rauha eheytyä, ajatella ja kokea tyytyväisyyttä aikaansaannoksistaan. (Värri 2001, 43-44.) Opettajan tulisi pystyä pysähtymään kiireen keskellä ja näkemään, miten lapset kehittyvät ja oppivat. Oman työn tulosten näkeminen vahvistaa tai joskus kyseenalaistaa omien toimintatapojen käyttöä. Muutosten tie on hidas ja opettajalla tulisi olla kärsivällisyyttä huomata, ettei se kuitenkaan ole mahdoton.

Tulevaisuuden vaatimusten mukaan opettajan tulisi olla ennen kaikkea kasvattaja ja rohkaisija, joka pystyy kasvattamaan oppilasta hyviä ja tasapainoisia, elämänhaluisia ihmisiä, joilla on kyky suurissa muutoksissa osallistua yhteiskunnan myönteiseen rakentamiseen. Opettajalla tulee itsellään olla terve itsetunto ja usko itseensä sekä hänen tulee

olla vahva persoonallisuudeltaan. (Syrjälä 1998, 30.) Opettajan työlle on suuret vaatimukset, sillä hän tekee työtään kasvavien ja elämäänsä rakentavien lasten kanssa. Hänen tulee osata toimia omana persoonanaan työssä ja pystyä huolehtimaan isoistakin oppilasryhmistä, huolimatta siitä, että hänen oma elämäntilanteensa voi olla eri elämänvaiheissa hyvinkin erilainen.

Day (1999, 222) siteeraa Leithwoodia (1990) ja erottaa vuosia jatkuvassa opettajaksi kehittymisen prosessissa kolme toisiinsa kytkeytyvää kehityspolkua joista kuhunkin liittyy tiettyjä tunnistettavia kehitysvaiheita, joita on luonnehdittu seuraavassa kuviossa



Kuvio 3. Opettajaksi kehittymisen toisiinsa kytkeytyvät ulottuvuudet (Leithwood 1990)

Itse koen olevani opettajaksi kehittymisen ulottuvuuksien dimensioilla (kuvion 3) **psykologisen** kehityspolun kohdassa kolme. Opettajana koen olevani varma toiminnastani eli uskoisin kasvatuksellisten arvojeni olevan yleisesti hyväksytyjä. Saadessani uuden oppilasryhmän kerron vanhemmille aina kasvatuksellisista päämääristäni ja otan huomioon myös vanhempien yhteiset näkemykset. Pyrin oppilaitteni mahdollisimman hyvään ja arvostavaan kohteluun. Koetan itse olla aikuinen, joka toimii mallina toisten ihmisten arvostamisessa. Korostan lapsille jokaisen ihmisen ihmisarvoa ja pyrin selvittämään lapsen tasoisesti hyväksytyyn tai ei-hyväksytyyn käyttäytymisen eron sekoittamatta sitä kenenkään ihmisen arvostukseen sinänsä. **Ammatillisen asiantuntijuuden** kehittymisen polulla koen olevani kohdassa viisi. Katson selviytyväni opettajan työstä ja hallitsevani perustaidot, joitten myötä kykenen mielestäni joustavaan työskentelyyn ja vaihtelevien työtapojen käyttöön erilaisissa oppimistilanteissa. Pyrin tukemaan kollegoita rakentavalla tavalla uskoen osaavani antaa heille ja samalla itse vastaanottaa tukea ja ymmärrystä oman opettajuuden tiellä. **Urakehityksen** polun vaiheeksi omalla kohdallani koen tason neljä. Sitoutumisen ja kehittymisen vakiintuminen on minulle tärkeää. Uudet haasteet ja kiinnostuksen kohteet ovat koko ammattiurani aikana olleet voimavara, josta olen saanut runsaasti voimaa kehittää työtäni.

Tulevaisuuden asettamat haasteet opettajan ammatilliselle kehittymiselle vaikuttavat moninaisilta ja laajoilta. Kuitenkin tärkeintä opettajalle itselleen on tiedostaa oma tiedon-, ihmis- ja oppimiskäsityksensä sekä itse olla halukas kyseenalaistamaan omia käytäntöjään opetustyössä. Opettajan tulisi vähintäänkin itse olla tietoinen oman työnsä merkityksen vaikuttavuudesta. Muutos on jokapäiväistä ja opettajan tulee itse oppia hyväksymään se. Perinteisesti tiedon opettaminen on ollut koulun keskeinen tavoite, mutta tiedon jatkuva muuttuminen jo sinänsä pakottaa opettamaan tiedon hankintaa ja sen käsittelyä. Jotta opettaja voi valmistaa lapsia tulevaisuuden yhteiskunnan täysivaltaisiksi sen haasteisiin vastaaviksi kansalaisiksi, hänen tulisi itse ymmärtää oman eettisen vaikuttavuutensa suuruus. Mikään ei poista kasvatusvastuun merkitystä, eikä sitä myöskään voi aliarvioida tai unohtaa muutoksen myllerryksessä.

3.3 Patrikaisen malli neljästä opettajuudesta

Patrikainen on kehittänyt neljä abstraktia opettajuuden mallia, joiden avulla hän valottaa kunkin opettajuuden pedagogisen ajattelun kehittymistä ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsitusten valossa pyrkien tarkastelemaan, miten kukin opettajuus sijoittuu suorituspainotteisen ja humanistis-konstruktivistisen pedagogiikan alueisiin.

3.3.1 Opettajuuden toteutumia

Patrikainen (1999, 117) on rakentanut neljä abstraktia opettajuuden luokkaa käyttäen pedagogisen ajattelun mukaan toimivaa käsitejärjestelmää, joissa ovat mukana ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksen dimensionaaliset ulottuvuudet kuvattuna kymmenellä käsiteparilla. Luukkainen (2004, 84) tulkitsee Patrikaisen neljää opettajuutta siten, ettei voi olla olemassa yhtä yksioikoista opettajuuden representaatiota, vaan opettajuus muodostuu siitä, mitä kuhunkin tilanteeseen osalliset opettajat havainnoivat ja miten käsitteitään konstruoivat. Opettajuuden kehityssuunnan tulisi olla selvillä: Tulisi pyrkiä kehittämään kognitiivis-konstruktivistisen opetus- ja oppimiskäsityksen mukaista opettajuutta. Ainoan ja ehdottoman objektiivisen opettajuuden sijaan tulisi rakentaa kompleksinen, moni-ilmeinen ja moniulotteinen opettajuus, jossa eettinen ulottuvuus on keskeisessä asemassa. Tarkastelen seuraavassa kutakin Patrikaisen neljää opettajuutta erityisesti siinä ilmenevän ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksen kannalta. Patrikaisella opettajuuden ilmenymät oli johdettu tutkimusaineistosta ja ne kuvasivat eräänlaisia opettajatyyppeiden yhteisiä piirteitä. Tässä vastaavat opettajuudet kuvataan mahdollisina opettajuuksina, jotka tässä tutkimuksessakin omalta osaltani voivat itsearvioinnin tuloksena ilmetä. Siksi on luontevaa käyttää verbimuotona preesensia.

3.3.2 Opetuksen suorittaja

Opetuksen suorittaja -opettajuuden toteutumassa ihmiskäsityksen eettinen ulottuvuus korostuu etäisenä, välttelevänä ja mekaanisena suhtautumisena oppilaisiin erityisesti

suhteessa hankaliin ja ongelmallisiin oppilaisiin. Kollegiaalinen reflektio ei toimi ja se näkyy ristiriitaisina tai ongelmallisina suhteina työtovereihin kuten myös suhde oppilaiden vanhempiin on etäinen tai muodollinen. Edelleen ihmiskäsitys voidaan määritellä teknokraattiseksi, jolloin suhde oppilaisiin on etäinen ja passiivinen sekä kasvatustavoitteet huomioidaan vain kapea-alaisesti. (Patrikainen 1999, 120.)

Tiedonkäsitys ilmenee muodollisena opetuksena ja tavoitteettomuutena eli tietoa käytetään vain pinnallisesti ja passiivisesti. Tiedon luonne myös ymmärretään staattiseksi ja pinnalliseksi ja usein se ilmenee oppikirjakeskeisyytenä sekä kontrollipainotteisena tiedonsiirtona. Tiedon merkitys jää oppijoille ulkoiseksi, usein yksittäisten tietojen opetteluksi. Opetusmenetelmät voivat olla irrallisia organisatorisia työmuotoja, joiden kohteena oppilas on oman kasvu- ja oppimisprosessin objekti. Samoin opettajan tiedonkäsitys voidaan määritellä objektivistiseksi. (emt., 120.)

Oppimiskäsityksen mukaan opetus painottuu suorituksena, joka ilmenee tiedonsiirtona ja kontrollina. Tiedonsiirto ilmenee opettajajohtoisena suorana opetuksena, jossa oppija on oman oppimisensa objekti. Kontrolli taas ilmenee tietojen muistamista mittaavien kokeiden välttämättömyytenä ja niitä käytetään ohjauksen ja oppimisen välineenä. Itsearviointia ei pidetä hyödyllisenä. Ulkoinen motivaatio korostuu kokeissa onnistumisen tai osaamattomuuden avulla. Oppimisympäristöt ovat opettajakeskeisiä, joka ilmenee perinteisenä luokkahuoneen fyysisenä mallina sekä opettaja- ja oppikirjakeskeisenä opetuksena. Opettajan oppimiskäsitys voidaan määritellä behavioristiseksi. (emt., 120-121.)

3.3.3 Tiedon siirtäjä ja oppimisen kontrolloija

Tiedon siirtäjä ja oppimisen kontrolloija -opettajuudessa ihmiskäsityksen eettisessä ulottuvuudessa korostuu toisaalta halu ottaa eettistä ja moraalista vastuuta oppilaiden selviytymisestä, mutta toisaalta siihen liittyy myös epävarmuus ja avuttomuus hallita opetukseen liittyviä tilanteita. Kollegiaalisen reflektion suhteen on tapauskohtaista vaihtelua, joka ilmenee sekä suhteessa työtovereihin että vanhempiin. Ihmiskäsityksessä ilmenee ristiriitaisuus: toisaalta löytyy empaattisuutta, joustavuutta ja panostusta heikkoja oppi-

laita kohtaan mutta toisaalta myös lahjakkaiden ihailua ja oppilaiden kilpailuttamista keskenään. (Patrikainen 1999, 123-124.)

Tiedonkäsitksessä ilmenee pyrkimystä päästä yksittäisten tietojen opettelusta laajojen oppimiskokonaisuuksien hallintaan eli passiivisen, pinnallisen tiedonkäytön sijasta aktiiviseen tiedon prosessointiin. Tiedon dynaaminen luonne tulee esiin vain vähäisessä määrin pyrkimyksenä laajojen tietokokonaisuuksien hallintaan. Tiedon staattinen luonne taas näkyy huolellisena tiedonsiirtona, johon kuului myös pyrkimys määrätä oppilaat hankkimaan tiedot opettajan antamiin valmiisiin kysymyksiin tai tekemään tehtäväkirjan tehtävät. Tiedon merkitys korostuu tietojen opetteluna, joita harjoitellaan oppikirjoista tai vihon teksteistä yksittäisinä tai tietokokonaisuuksina. (emt., 124.)

Oppiminen nähdään sekä suorituksena että prosessina. Suoritus ilmenee oppikirjatietojen ulkoa opetteluna ja kertaamisena. Toisaalta oppiminen nähdään myös laajempaa prosessina, jolloin oppiminen tapahtuu vaiheittain ja tietojen omaksuminen edellyttää asioiden ymmärtämistä. Työskentelytavoista esiin tulee toisaalta opettajakeskeinen opetus ja siihen liittyvä kontrollipainotteisuus sekä toisaalta pyrkimys ohjata oppilaita oma-aloitteiseen työskentelyyn. Oppilaille on mahdollisuus jonkin verran suunnitella omaa työtään. Kuitenkin opettajan luoma ulkoinen motivaatio korostuu, joka ilmenee opiskelun kannustamisena kokein ja numeroarvostelulla. Oppimisympäristö on opettajakeskeinen, joka ilmenee perinteisenä luokkahuoneen mallina ja opettajakeskeisenä opetuksena. (emt., 124.)

3.3.4 Oppimaan ja kasvamaan saattaja

Ihmiskäsitys ilmenee oppimaan ja kasvamaan saattaja -opettajuudessa vastuuna oppilaiden oppimisesta ja tarpeena luoda myönteinen ja aktiivinen ilmapiiri. Opettajuudessa näkyy myös pyrkimys demokraattisen, myönteisen työskentelyilmapiirin luomiseen ja oppilaiden korkean työmoraaalin arvostukseen. Yhteistyö sujuu hyvin sekä opettajakollegoiden että oppilaiden vanhempien kanssa. Vanhempien kanssa suunnitellaan lukuvuoden työtä ja pohditaan yhdessä kasvatustavoitteita. Kollegoiden kanssa tehdään yhteis-

työtä opetukseen ja koulunpitoon liittyvissä asioissa ja järjestelyissä. Oppilaisiin suhde näkyy humanina ja melko luottamuksellisena. Oppilaita ohjataan itsetuntemukseen, oma-aloitteisuuteen ja vastuullisuuteen sekä vahvistetaan itseluottamusta. Ihmisenä kasvaminen asetetaan tiedollisten tavoitteiden edelle. Opettajuuteen liittyy hyvä oppilaantuntemus ja kiinnostus oppilaiden menestymisestä myös koulun ulkopuolisissa harrastuksissa. Kuitenkin kasvatus- ja oppimistavoitteiden saavuttamisessa korostuu oppilaiden kilpailuttaminen. (Patrikainen 1999, 127-128.)

Käsitys tiedosta on kaksijakoinen. Toisaalta pyritään eroon oppikirjasidonnaisuudesta ja tehdään varsin laajojakin oppimisprojekteja käyttäen useita eri tiedonlähteitä, toisaalta opetellaan ulkoa oppikirjan yksittäisiä asioita kokeita varten. Oppimisprojektien suunnittelu on opettajan valmistamaa. Tiedon luonne on sekä dynaamista että staattista. Tietoa sovelletaan oppimisprojekteissa, joissa ajattelun ja oppimaan oppimisen taitoja käytetään ongelmanratkaisutilanteissa. Tietoa käytettiin myös pinnallisesti esimerkiksi oppilaiden velvollisuutena opetella oppikirjatietoja. Tiedon merkitys tulee esiin sekä holistisena tietämyksen rakentamisena että yksittäisten tietojen muodollisena opetteluna. (emt., 128.)

Oppiminen ymmärretään toisaalta prosessina ja toisaalta suorituksena. Uusi tieto omakсутaan aiemmin opitun perustalle laajojen yhteistoiminnallisten projektien avulla, joita työestetään aktiivisen tiedonhankinnan avulla pari- ja tiimityöskentelyinä. Oppilaita ohjataan omatoimisuuteen ja itseohjautuvuuteen. Kuitenkin tehtävien suorittamisesta palkitaan ja niitä opetellaan koetta varten. Opettajan merkitys oppimisprosessissa on sekä ohjaajan että tukijan kuin myös tiedonsiirtäjän ja opitun kontrolloijan rooli. Tässä opettajuudessa sisäinen motivaatio ja sitoutuneisuus ilmenee projektikohtaisena suunnitteluna. Oppilaiden omaa osallistumista ja tavoitteiden asettamista rohkaistaan. Ulkoinen motivaatio näkyy kokeiden ja numeroarvostelun tärkeytenä, joka perustellaan vanhempien informointina oppilaiden menestymisestä. Oppimisympäristö on oppilaita aktivoiva ja vuorovaikutteinen viihtyisine työskentelytiloineen, joissa oli tietostrategioiden käyttömahdollisuus. Opettajakeskeinen oppimisympäristö ilmenee oppikirjakeskeisyytenä ja opettajajohtoisena opetuksen suunnitteluna ja toteutuksena. (Patrikainen 1999, 130.)

3.3.5 Kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja

Kasvu- ja oppimisprosessin -ohjaaja opettajuuden ihmiskäsityksessä eettisessä ulottuvuudessa korostuu toisaalta läheinen eettinen suhde oppilaisiin ja toisaalta korkea työ-moraali. Oppilaita pyritään kohtelemaan oikeudenmukaisesti, tekemään demokraattisia päätöksiä sekä kasvattamaan sosiaalisuuteen ja keskinäiseen vastuuseen. Siinä painotetaan oppilaiden arvomaailman kunnioittamista ja yksilöllisyyden ja itsetunnon vahvistamista. Opettajuudessa korostuu opettajan työn moraalinen ja eettinen luonne, joka ilmenee oman työn arvostuksena ja kehittämisenä. Opiskelun merkitys oman työn kehittämiseksi nähdään tärkeänä kuten myös kyky tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa. Kollegiaalinen reflektio toimii sekä työtovereiden että vanhempien välillä. Yhteistoiminnallinen suunnittelu sekä käytännön opetus- ja oppimistilanteet toimivat. Tämän opettajuuden ihmiskäsitys on humanista ihmiskäsitystä. (Patrikainen 1999, 132-133.)

Tiedonkäsityksen suhteen oppilaita ohjataan aktiiviseen, laaja-alaiseen ja kriittiseen tiedon prosessointiin. Oppilaita rohkaistaan ongelmien asettamiseen ja tietojen hankkimiseen sekä prosessointiin monipuolisten oppimisprojektien muodossa omia johtopäätöksiä hyväksi käyttäen. Oppilaiden ajattelun taidot kehittyvät tiedonkäsityksen dynaamisen luonteen myötä. Tietoa pitää osata soveltaa ja käyttää uudelleen. Tiedon merkitys oppijalle on holistinen tietämyksen rakentaminen, joka ilmenee aktiivisena ja laaja-alaisena tiedonhankintana. Tiedon merkitys nähdään tärkeäksi oman maailmakuvan rakentumisen kannalta kunkin yksilöllisyyden omaksumistavan mukaan. Tällöin voidaan katsoa opettajuuden tiedonkäsityksen olevan konstruktivistista. (emt., 133.)

Oppiminen nähdään prosessina, joka ilmenee laajojen integroitujen oppimiskokonaisuuksien painottamisena. Oppimisen edellytyksenä pidetään omaa, itseohjautuvaa tai yhteistoiminnallista tiedonhankintaa ja –prosessointia, joka tapahtuu kontekstuaalisena ajatteluna ja tekemisenä. Opettajan rooli oppilaan kasvu- ja oppimisprosessin ohjaajana korostuu, sillä vastuu oppimisesta pyritään siirtämään oppijalle itselleen käyttäen myös erilaisia työtapoja. Sisäisen motivaation ja sitoutumisen merkitys painottuu oppimisessa, jolloin oppilaat otetaan mukaan suunnitteluun ja oppimisen perustana on oppilaiden suorittama itsearviointi, jota pidetään tärkeänä itseohjautuvuuden ja itsetunnon kehittymisen

kannalta. Oppiminen pitää saada älyllisesti haastavaksi ja arvioinnilla pyritään yksilöllisyyteen käyttäen jatkuvaa prosessiarviointia. Oppimisympäristö on oppijaa aktivoiva ja vuorovaikutteinen, jossa on monipuoliset mahdollisuudet hankkia ja prosessoida tietoa. Pedagogisesti oppimisympäristö tarjoaa mahdollisuuksia ohjattuun, yksilölliseen, eriytyvään työskentelyyn, joka perustuu yhteissuunnitteluna tehtyihin yhteistoiminnallisiin projekteihin. Lisäksi oppimisympäristössä vallitsee luottamuksellinen ilmapiiri. Tämän opettajuuden oppimiskäsitys on kognitiivinen. (Patrikainen 1999, 134.)

Patrikaisen teoreettiset mallit eri opettajuuksien asteista etenevät Opetuksen suorittaja -, Tiedon siirtäjä ja oppimisen kontrolloija - sekä Oppimaan ja kasvamaan saattaja - opettajuudesta kohti Kognitiivis-konstruktivistista opettajuutta, joka toimii tämän mallin "ihanteellisena opettajuutena". Tarkastelen tarkemmin vain Kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja -opettajuuden ulottuvuuksia, sillä käytän tässä tutkimuksessani pohjana sen ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsitysten piirteitä. Muut opettajuudet olen kuitenkin halunnut esitellä luvuissa 3.3.2, 3.3.3 ja 3.3.4, jotta eri opettajuuksien piirteiden muutokset näkyisivät toivottuna kasvusuuntauksena.

Kasvu- ja oppimisprosessin -ohjaaja opettajuuden ihmiskäsitykseen liittyy korkea työ-moraali ja läheinen suhde oppilaisiin. Omassa työssäni pyrin kohtelevaan oppilaita arvostaen ja vahvistamaan heidän itsetuntoaan. Lisäksi itse koen työni tärkeäksi ja arvokkaaksi, jolloin myös haluan panostaa aikaa ja voimavaroja saavuttaakseni asettamani tavoitteet. Osaltaan omaan jaksamiseen vaikuttaa hyvän työyhteisön jäsenten kollegiaalinen tuki. Oppimiskäsitykseen liittyvä itseohjautuva ja yhteistoiminnalliset taidot omaava oppilas on omassa työssäni tärkeä tavoite, johon tavoitteellisesti pyrin. Jokaisen oppilaan sitoutuminen omaan tai ryhmän työhön ei valitettavasti onnistu muiden esteiden (esim. oppimisvaikeudet) vuoksi. Pyrin myös panostamaan erilaisiin oppimisympäristöihin, jolloin erilaisten oppijoiden tarpeet tulisi huomioiduiksi. Itsearviointin merkitys luokkani toiminnassa on suuri sekä minulla itselläni että oppilaillani. Tiedonkäsityksen mukaiseen holistiseen tietämyksen rakentamiseen laaja-alaisine ja aktiivisine tiedonhankintoinen koen riittämättömyyden tunnetta. Toisaalta omien tietojen riittämättömyys varsinkin ylempien luokkien oppisisältöjen suhteen sekä toisaalta nykyisten tiedonhankintataitojen hallitseminen sekä oppimisympäristöjen luominen eivät omassa

opetuksessani mielestäni ole riittävän korkeita voidakseni kokea tässäkin suhteessa olevani kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja -opettajuuden tasolla. Edellä mainitun suhteen koen tarvitsevani uusia näkökulmia työni kehittämiseen.

4 Opettajan ammatillisen kehittymisen arviointi

Opettajan ammatillisen kehittymisen toteutuminen vaatii eteenpäin vieviä muutoksia. Niiden tarpeellisuuden havaitsemiseksi tarvitaan arviointia omasta työstä. Jokainen opettaja reflektoi omaa työskentelyään, mutta tavoitteellisten toimintamallien luomisen hyvänä edellytyksenä on itsearvioinnin tuoma epäilyn ja kyseenalaistamisen voima.

4.1 Itsearviointi

Opettajan ammatilliseen kehittymisen yhteydessä puhutaan nykyään usein uudesta asiantuntijuudesta (new professionalism). Sen keskeisiä piirteitä ovat tutkiva työhön suhtautuminen, eettinen ammatillisuus ja toiminta kriittisenä muutosvoimana työyhteisössä sekä myös yhteiskunnassa. Profession jäsenet kokevat olevansa aktiivisella tavalla vastuussa ammattinsa vastuualueen kehittämisestä. He näkevät ammattinsa ongelmia ja haasteita sisältävänä työnä, jota he pyrkivät uudistamaan etsien itse uudistamisen suuntia ja kehittämistyön kohteita. (Kohonen & Leppilampi 1994, 53.) Opettajan tulee kyseenalaistaa omaa toimintaansa voidakseen kehittyä ammatissaan ja voidakseen vastata työnsä asettamiin haasteisiin.

Kohonen ja Leppilampi (1994, 54) esittävät Niemen (1993) neljä keskeistä käsitettä opettajan asiantuntevan kehittämistyön perustaksi: opettajan autonomia ja vastuu sekä rationaalinen ja intuitiivinen ajattelu. Autonomia mahdollistaa opettajalle oman työn kehittämisen omien kiinnostusten ja osaamisalueiden suuntaan. Vastuu oppilaiden oppimisesta näkyy opetussuunnitelman sisältöjen noudattamisena. Opettajan intuitiivinen ajattelu mahdollistaa uusien ajatusten kehittymisen kun taas rationaalisuus auttaa kriittisissä päätöksentekotilanteissa. Korkeakosken (2004, 162 ja 173) mukaan opettajan tulee pyrkiä ymmärtämään kohteena olevaa ilmiötä ja sen todellisuutta paremmin ja näkemään oma osuutensa siinä, jolloin hänen käyttöteoriansa (= mm. arvot, ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys sekä tavoitetietoisuus, joka sisältää myös tieteenalakohtaisen substanssitiedon) täsmentyy ja intuitiivisen reagoinnin osuus vähenee.

Itsearviointi on laaja käsite. Se voi tarkoittaa oppilaan itsearviointia, opettajan itsearviointia, koulun itsearviointia tai vaikkapa kansallista koulujärjestelmän itsearviointia. Myös itsearvioinnin toteutustavat ovat moninaiset. Esimerkiksi Schratz (2000, 115-154) esittelee kymmenen erilaista arvioinnin toteutustapaa vaihdellen kuvallisesta esittämisestä ja havainnoinnista laajoihin survey-tutkimuksiin.

Voidakseen kehittyä opettajana ja kehittää työtään opettajan on jatkuvasti arvioitava itseään ja opetustaan. Opettajan itsearvioinnin tehtävä on auttaa opettajaa näkemään työnsä onnistumiset ja heikkoudet sekä löytämään kehittymis- ja kehittämismahdollisuudet niissä olosuhteissa, joissa hän joutuu työtään tekemään. (Koppinen ym. 1999, 94.) Opettajien itsearviointi palvelee prosessia, jonka tarkoitus on kehittää opettajaa itseään, opetuksen laatua sekä opettajan ja koko koulun vuorovaikutusverkostoa. Itsearviointi linkittyy itsearvostukseen, itsetiedostukseen, reflektiiviseen ajatteluun ja opettajilla erityisesti pedagogisen ajattelun kehittämiseen. Professiosta riippumatta tasokas itsearviointi edellyttää riittävän vahvaa itsearvostusta, syvää tietoisuutta oman toiminnan tavoitteista, substanssiosaamisesta sekä menetelmäosaamisesta tavoitteisiin pääsemiseksi. (Korkeakoski 2004, 159.) Itsearviointi on yksi monista opettajan yksilöllisistä ja yhteisöllisistä oppimisprosesseista. Itsetiedostus, reflektiivinen ajattelu ja kollegiaalinen reflektointi ovat prosesseja, jotka syventävät opettajan tietoisuutta mm. itsetunteudesta, tavoitetietoisuutta, pedagogista ajattelua ja oppilaantuntemusta. (Korkeakoski 2004, 173.) Tietoisuutta syventävässä itsearvioinnissa yksilö on subjekti, joka arvioi omaa tai työyhteisönsä toimintaa. Itsearvioinnin avulla arvioija tulee tietoiseksi omista kokemuksistaan, toimintatavoistaan sekä toiminnan tuloksista. Prosessissa yhdistyvät oma toiminta sekä kriittinen ajattelu ja ymmärtäminen. Tunnusomaisia piirteitä ovat etäisyyden ottaminen omaa toimintaa ja ajattelua tarkkailemalla sekä älyllinen vastuunotto oman toiminnan ja ajattelun laadusta. (Raudasoja 2005, 68.)

Opettajan itsearvioinnin kohteena voivat olla oman koulun toiminta, opettajan toiminta työyhteisössä yleensä, opetustyö sekä omien ammatillisten kehittämistavoitteiden saavuttaminen. Itsearvioinnin voidaan ajatella kohdistuvan esimerkiksi 1) kouluun oppimisympäristönä, 2) opettajuuteen, 3) pedagogiseen ajatteluun ja 4) opetuksen laatuun. Arvioinnin kannalta olennaista ovat kokemukset ja havainnot omasta työstä. Mikäli aineistoa hankitaan systemaattisesti pitemmän ajan kuluessa, on mahdollista, että mate-

riaali toimii aidosti itsearviointiprosesseissa ja saa aikaan oppimista yksilö- ja yhteisötasolla sekä muutoksia toiminnassa. (Korkeakoski 2004, 161-162.)

Koppisen ym. (1999) mukaan Dyer (1982) katsoo opettajan oivaltaessa itsearvioinnin avulla kykenevänsä kasvavan, kypsytävän ja tulevansa paremmaksi, voivan valita vaikuttimekseen kasvamisen halun sen sijaan, että pyrkii puutteiden korjaamiseen. Pohdiskeleva itsearviointi merkitsee omien heikkouksien ja vahvuuksien löytämistä. Vahvuuksista käsin on hyvä kehittää itseään, työtään ja arviointiaan. Löydettyään omat vahvuutensa opettaja näkee helpommin myös oppilaansa kehittymismahdollisuudet. (Koppinen ym. 1999, 97-98.) Opettajan tulee myös tiedostaa omat heikkoutensa, jotta hän kestää ammattiinsa liittyvän julkisen kritiikin ja arvostelun.

Oma näkemykseni on, että opettajan omaa itsearviointia tulisi käyttää kouluissa enemmän mitä nykyisin on tapana, sillä sen avulla opettaja näkee oman ammatillisen kehittymisensä tarpeet ja voi tarkkailla omaa kehittymistään. Itsearvioija voi itse parhaimmillaan päättää, mitä hän omassa toiminnassaan haluaa arvioida. Itsearvioinnin ei tarvitse olla julkista, vaan se voi palvella yksittäistä opettajaa itseään tai kollegiaalisesti myös työyhteisön jäseniä. Toisaalta itsearvioinnin tulisi olla jatkuvaa ja suunnitelmallista, jotta uuden toimintamallin kehittyminen olisi mahdollista.

4.2 Oppilailta saatu palaute

Korkeakosken (2004, 170-171) mukaan opettaja voi hankkia arviointitietoa suoraan esim. tarkkailemalla oppilaita (mm. päiväkirjamerkinnot, portfolio) tai välillisesti esim. kyselemällä oppilailta (mm. palautteet). Opettaja voi siis pyytää oppilaita arvioimaan omaa työtään, sillä opettaja ja oppilaat viettävät viikoittain monta tuntia yhdessä. Luokan toimintakulttuurin tulisi olla kaikkia tyydyttävä. Opettajalla on ratkaiseva merkitys sen luomisessa. Luottamuksellinen ja kaikkia arvostava ilmapiiri opettajan ja oppilaiden välillä mahdollistaa uuden oppimisen ilon.

Tutkimuskirjallisuutta oppilaiden suorittamasta opettajan työskentelyn arvioinnista on saatavilla niukasti. Aarnoksen (2003, 8) tutkimuksessa "Oppilas oman itsekontrollinsa rakentajana" kuvattiin yhtenä osana lasten avulla heidän opettajaansa ja sitä pedagogista

säätelykenttää, minkä hän on luokkaansa luonut. Norjalaisessa tutkimuksessa (Johannessen ym. 1997, 173) oppilaat arvioivat opettajaansa ennen kaikkea oppimistilanteisiin liittyvien affektiivisten tekijöiden valossa esim. tuottaako opettaja turvallisuuden tunnetta, onko häntä helppo lähestyä, rohkaiseeko opettaja ja tuntee oppilas itsensä hyväksytyksi (Aarnos 2003, 33). Mitä nuorempia oppilaat ovat, sitä vähemmän käytetään heiltä saatua suoraa palautetta opettajan työn arvioimiseksi. Arvioinnin tulisi olla luotettavaa ja ehkä ajatellaan alakouluikäiset harjaantumattomiksi opettajansa työn arvioijiksi. Toisaalta vanhempien antama palaute opettajan toiminnasta heijastuu lasten palautteen mukaan. Toisaalta opettajat ovat tottuneet arvioimaan muita eivätkä olemaan itse arvioinnin kohteena. Oppilaiden näkemys opettajan toiminnasta on subjektiivinen, jolloin yleisen luotettavan arvioinnin kokoaminen yksittäisestä opettajasta on melko vaikeaa.

4.3 Sidosryhmäarviointi

Nykyisin opettajat ovat yhä selvemmin koulunsa kehittäjän roolissa, jolloin he kehittymisen onnistumista arvioitaessa ovat itsearviointia. Kohteet, joita opettaja arvioi, nousevat koulun kulttuurisesta ja pedagogisesta kontekstista, mutta pääkohde on oma opetus laajasti ymmärrettyä. Opettajien ammatillinen osaaminen (koulun henkilöstövoimavara), opetuksen laatu (prosessit) ja oppimistulokset (vaikuttavuus) ovat keskeisiä opettajan työn arviointikohteita. (Korkeakoski 2004, 166-167.) Vanhemmilla on oikeus tietää, miten heidän lapsiaan opetetaan, miten kyvykkäitä tai kyvyttömiä opettajia viroissa on (Autio ym. 2004, 143). Toisaalta myös vahva sitoutuminen ja korkea työmoraaali liittyvät opettajan ammattiin (Linnakylä & Välijärvi 2005, 227).

Vanhempien kanssa keskustelemisesta ja palautteen antoon rohkaisemisesta on koulun johtamisen kannalta monenlaista hyötyä sen lisäksi, mikä sillä on yleensä kodin ja koulun yhteistyölle. Vanhemmat pitävät tärkeänä, että heiltä kysytään ja että heidän annetaan vaikuttaa asioihin, jolloin he kiinnostuvat koulun asioista ja ovat omalta osaltaan valmiita vaikuttamaan päättäjiin koulua koskevia päätöksiä tehdessä. Lisäksi he ovat valmiita konkreettisesti auttamaan omalla työpanoksellaan. Vanhempien spontaani palaute on tärkeä kanava saada tietoa siitä, mikä käyttäjäkunnan mielestä on koulun kulloinenkin tila. (Mesimäki 1992, 68-69.)

Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999 edellyttää myös huoltajan ja oppilaan kanssa käytäviä arviointikeskusteluja. Arviointikeskustelua kehittyneempi tapa edistää kodin ja koulun välistä vuorovaikutusta on kehityskeskustelu. Kehityskeskustelu tulee nähdä kasvatuksellisenä vuorovaikutustilanteena, jossa myös oppilaalla on mahdollisuus osallistua omaa opiskeluaan ja oppimistaan koskevaan arviointiin ja päätöksentekoon. Kehityskeskustelu on yksi keino oppilaan itsearviointikyvyn kehittämiseen. Arviointitiedon avulla oppilaiden huoltajat muodostavat kuvaa lapsensa opintojen edistymisestä ja tavoitteiden saavuttamisesta. (Eloranta 2000, 72-73.) Samalla opettaja tekee itsearviointia omasta työstään peilaten onnistumistaan oppilaan oppimistuloksiin ja koulussa viihtymiseen keskustellessaan vanhempien ja oppilaan kanssa luokan toimintatavoista ja omista pedagogisista ratkaisuksistaan.

Opettajan opettaessa useita vuosia samaa luokkaa yhteistyö vanhempien kanssa muodostuu usein välittömäksi ja tuttavalliseksi. Vanhempien on helppo lähestyä opettajaa ja päinvastoin. Valtasen (2000, 137) mukaan vanhempien yhteinen toive lienee se, että lapset saisivat kehittyä niin, että heidän erilaiset lähtökohtansa otettaisiin arvostaen huomioon ja että samalla tuettaisiin hienovaraisesti heidän eettistä kasvuaan ja annettaisiin rakennusaineita maailmankuvan muodostamiseen. Arkisten ja konkreettien asioiden lisäksi, riippuen opettajan pedagogisesta näkemyksestä, vanhempainilloissa ja kehityskeskusteluissa voidaan myös yhteisesti pohtia kasvatuksellisia ja pedagogisia näkökulmia luokan toiminnassa. Näin saadaan asetettua yhteisiä kasvatustavoitteita kodin ja koulun välille. Tavoitteiden onnistumista seurattaessa opettaja, vanhemmat ja lapset tekevät kaikki tahollaan itsearviointia omasta toiminnastaan ja tiedostaen tai tiedostamatta muokkaavat toistensa toimintaa ja ajattelumalleja. Opettajan tulisi pyrkiä toimimaan koko luokkaa huomioiden niillä resursseilla ja voimavaroilla, joita hänellä on.

4.4 Vertaisarviointi

Koulutuksen arviointineuvosto (2004, 55) määrittelee vertaisarvioinnin olevan ”samalla tasolla olevien yksilöiden, ryhmien tai organisaatioiden” välistä arviointia, jossa arvioidtavat kohteet sovitaan yhteisesti ja arviointia suoritetaan vastavuoroisesti. Raudasoja (2005, 53) tarjoaa yhdeksi vertaisarvioinnin muodoksi ns. bechmarking-arviointia (ver-

tailukehittäminen), jossa hyödynnetään arvioinnin kautta hankittuja kokemuksia oman toiminnan kehittämisessä. Vertaisarviointi toteutuu kollegoiden välillä yleensä suullisesti keskustellen. Yksittäisen opettajan kollegoiltaan kirjallisesti pyytämä palaute työstään lienee harvemmin käytetty arviointimuoto.

Opettaja joutuu entistä suurempien haasteiden eteen pyrkiessään toimimaan koulun tavoitteiden suunnassa, suunnittelemaan ja organisoimaan sekä hallitessaan jatkuvasti muuttuvia tilanteita opetusryhmissä (Kääriäinen ym.1997). Opettajan tulisi käyttää ammatillista arviointikykyään järjestelmällisesti. Intuitiivinen ajattelu ei aina yksinomaan riitä, vaan oman arviointikyvyn harjaannuttamiseksi tarvitaan keskusteluja työtovereiden kanssa tavoitteiden saavuttamisesta, keskinäistä luokkatyöskentelyn havainnointia, kysely- ja haastatteluaineiston käyttöä, tutkimustietoja ja ulkopuolisen asiantuntemuksen hyödyntämistä. (Hämäläinen ym.1993, 106.)

Yhteistoiminnallisesti toimivassa koulussa opettajat avustavat toisiaan kehittymään ammatissaan. Kun opettaja oman kokemuksensa kautta huomaa yhteistyön edut, se rohkaisee häntä käyttämään yhteistoiminnallista työmuotoa myös omassa luokassaan, ja päinvastoin. Yhteistyöllä on innostava voima. (Kohonen & Leppilampi 1994, 99.) Kouluyhteisön kannalta on samantekevää, missä muodossa opettajat ja muu henkilöstö itsearviointia suorittavat. Tärkeintä on, että arvioinnin tulokset ja perustelut tulevat koko kouluyhteisön käyttöön. (Lindström 1992, 15.) Yhteinen työskentelyn suunnittelu ja toteuttaminen antaa opettajalle uusia ulottuvuuksia työhön. Kollegiaalinen tuki ja arviointi auttavat häntä kehittämään työtä eri tavoin kuin yksin puurtaminen. Kollegoiden keskusteluissa eri näkökulmat kehitettäviin asioihin laajentuvat ja luovat itsessään jälleen uusia kehittämiskohteita.

Itsearvioinnin toimivuuden edellytyksenä on rehtorin demokraattinen johtamistapa koulunkäytäntöjen osalta sekä opettajien harjoittama itsearviointi. Demokraattinen johtamistapa mahdollistaa kouluhenkilöstön äänen kuulumisen koulun toiminnan kehittämisessä ja motivoi henkilöstöä aktiiviseen arviointi- ja kehittämistyöhön. Sitoutuminen on keskusteluprosessin keskeinen tekijä. (Lindström 1993, 17.) Rehtorin tuki yksittäisen opettajan työn hyväksyjänä ja kannustajana on tärkeä voimavara opettajan ammatillisen kehittymisen tiellä. Rehtorin rooli myös koko kollegiaalisen toiminnan suunnannäyttäjänä sekä tukijana vahvistaa koko kouluyhteisön työskentelyä.

Vertaisarvioinnissa arvioijat tuntevat arvioitavan työn vaatimukset hyvin, koska tekevät itsekin samaa työtä. Ammattiin liittyvät keskeisimmät kehittämistarpeet sekä arvioitavan henkilön oma kokemus ja osaaminen tulevat realistisesti esille samojen asioiden kanssa työskentelevien henkilöiden havainnoissa. Toisaalta voi myös olla vaikeaa arvioida hyvin läheisen ihmisen toimintaa, jos itse toimii ja ajattelee samankaltaisissa tilanteissa aivan eri tavoin.

4.5 Laajennettu itsearviointi

Arviointi on alettu yhä voimakkaammin mieltää keskeisemmäksi koulun kehittämisen välineeksi. Sen tulee olla jatkuvaa ja monipuolista. Koulujen arviointitoiminta on laajentunut koulujen sisäiseksi itsearvioinniksi, jolloin palautetta kerätään vanhemmilta, oppilailta ja omalta henkilöstöltä. Palautetiedon varassa koulua voidaan siten kaiken aikaa kehittää. Ongelmana voi olla tietynlainen pelko tai herkkyyys, joka saattaa nostattaa muutosvastarintaa ja lisätä haluttomuutta tarttua arviointiin siinä pelossa, että arvostellaan tai että asioita joudutaan tekemään uudella tavalla. (Syrjäläinen 1997, 90-91.)

Arvioinnilla tulisi olla aina selkeä tarkoitus, josta sekä arvioijat että arvioitavat ovat tietoisia ja jonka he myös hyväksyvät. Arvioinnin tarkoitus määrittää paljolti sen, mihin arviointi kohdistuu, mitä ja ketä arvioidaan, miten ja millä perusteilla arviointi toteutetaan ja miten arviointitietoa käytetään. (Linnakylä & Välijärvi 2005, 22.) Tämän tutkimuksen mukaisesta yksittäisen opettajan omasta työstään tekemästä ns. laajennetusta itsearvioinnista, johon liittyy opettajan oman itsearvioinnin lisäksi vertaisarviointia, oppilaiden sekä vanhempien arviointia opettajasta, ei näytä olevan aiemmin tehtyjä opinnäytetöitä tai muita selvityksiä. Ilmeisesti opettajat tekevät omasta työstään itsearviointia pääasiallisesti peilaten työskentelyään oppilaittensa kehittymiseen, kasvamiseen ja oppimiseen sekä olemalla mukana koko koulun kehittämisessä, mutta eivät niinkään tavoitteellisesti oman toimintansa kehittymisestä. Sitä paitsi opettajat tekevät tällaista arviointia yleensä vain itseään varten eivätkä koe tarpeelliseksi sen raportointia.

Opettaja joutuu työssään usein ottamaan huomioon eri viranomaisten, yhteisöjen, elinkeinoelämän ja muiden koulusta aika ajoin kiinnostuneiden mielipiteitä eli ”yleisiä mie-

lipiteitä”. Huolimatta niiden sisällöistä ja johdonmukaisuuksista nämäkin odotukset vaikuttavat, suoraan tai välillisesti, opettajan toimintaan. (Valtanen 2000, 137.) Samalla kun arvioinnista on tullut koulun kehittämisen väline, siitä on tullut myös uusi hallinnan väline. Opettajia vaaditaan jatkuvasti arvioimaan omaa ja koulunsa toimintaa monella eri tasolla. Veronmaksajilla on oikeus tietää, mihin koulutukseen suunnatut rahavirrat käytetään, heillä on oikeus tietää, kuinka tuloksellista koulujen toiminta on. Uusimpana piirteenä arvioinnissa on koulujen itsearviointi, joka merkitsee sitä, että koulujen toiminta avataan ulkopuolisten tahojen tarkkailuun. Vaikka arviointi voikin tarjota opettajille mahdollisuuden ammatillisen kasvuun, mahdollisuuden vastavuoroiseen ja tasaverlaiseen yhteistyöhön vanhempien kanssa, se voi myös vaarantaa opettajien ammatillisuuden koskien kasvatusta ja opetusta. (Autio ym. 2004, 143-144.) Toisaalta opettajan oman kehittymisen reflektio voi myös lisätä hänen ns. ammatillista valtautumistaan (empowering). Kuten Kohonen (2000, 138) on todennut, opettajalla, joka oppii tutki- maan ammatillista kasvuaan, oppii samalla todennäköisesti myös paremmin tukemaan oppilaidensa kehitystä sekä kollegoidensa ammatillista kasvua.

Toisaalta suomalaisessa koulussa on vallalla arviointikulttuuri, jolle on ominaista vähäinen ulkoinen puuttuminen opettajan työhön ja sen kehittämiseen. Melko yleisesti opettaja työtä arvioidaan käyttäen hyväksi oppilaiden koetuloksia ja koulun suoriutu- mista erilaisissa kansallisissa ja kansainvälisissä arvioinneissa. (Linnakylä & Välijärvi 2005, 248-249.) Opettajan täytyy olla itse selvillä omista työnsä asettamistaan pää- määristä ja tavoitteista, jotta hän pystyy vastaamaan eri tahoilta tuleviin arviointeihin, sillä opettajan työ on näkyvää ja altis erilaiselle arvostelulle. Opettajalla on myös oltava hyvä itsetunto, jolloin hän voi hyväksyä erilaiset mielipiteet ja arvostelut omasta työs- tään, mutta kuitenkin pitää kiinni omasta näkemyksestään ottaen siihen mukaan koulun tavoitteisiin sopivia, selkeästi omia tavoitteita ja päämääriä kehittäviä elementtejä.

Koulu pyrkii kasvattamaan oppilaitaan tietynlaisten kasvatusihanteiden ja periaatteiden mukaisesti. Koulu edustaa virallista, yhteiskunnallisesti määriteltyä normijärjestelmää, josta vanhempien sosiaaliset ja kulttuuriset normit saattavat poiketa. Toisinaan koulun ja kodin kasvatusnäkemykset saattavat mennä ristiin, jolloin kehityskeskustelussa tärke- ää on kummankin osapuolen näkemyksien kunnioittaminen ja pyrkimys saada yhteis- ymmärrys. (Valtanen 2000, 145-146.) Keskusteluissa vanhempien kanssa opettaja oppii näkemään ja ymmärtämään lapsen asemaa ja osaa itsekin suhtautua lapseen toisin esi-

merkiksi erilaisten oppimis- tai keskittymisvaikeuksien ollessa kyseessä. Toukonen (1991) painottaa työyhteisön tuen merkitystä opettajan työlle: ”Opettaja ammattikunnan jäsenenä ei voi toimia työyhteisön odotuksista riippumattomasti. Opettajainhuoneen julkilausutut tai –lausumattomat arvot, normit ja uskomukset samoin kuin koulun järjestyks- ja käyttäytymissäännöt säätelevät ja rajaavat opettajan toimintaa. Työyhteisö saattaa parhaimmillaan antaa opettajalle tärkeitä henkistä tukea, mutta samalla se kontrolloi hänen työtapojaan, arvostuksiaan ja kannanottojaan.” Opettaja on osa työyhteisöä ja sen jäsenet pyrkivät toimimaan tai ainakin heidän tulisi toimia koulun oman toimintakulttuurin mukaisesti. Parhaimmillaan työyhteisö vahvistaa jokaisen jäsenensä vahvuuksia ja auttaa vaikeimpien asioiden läpi viemisissä.

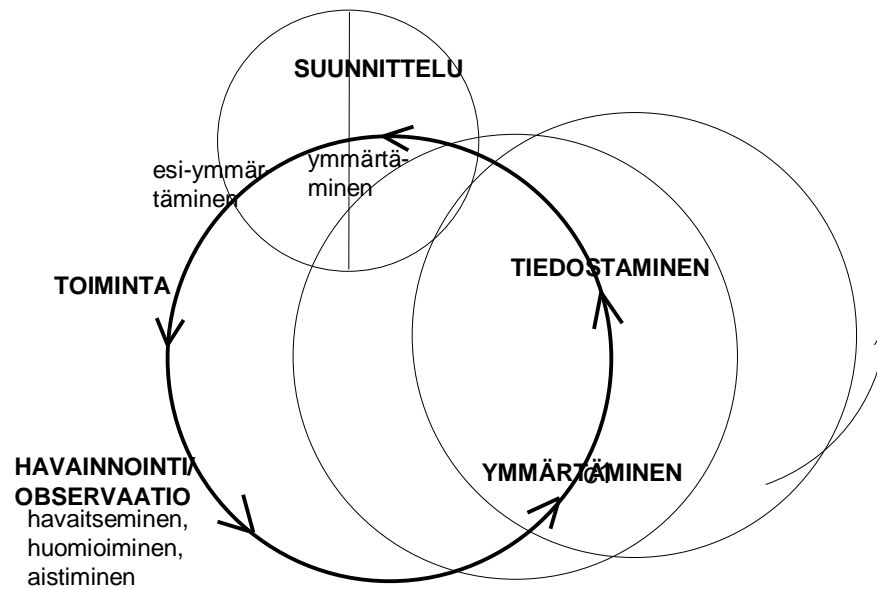
Monet opettajat kokevat ensisijaisiksi oppilaiden tarpeet ja odotukset (Valtanen 2000, 137). Opettajan työ on kasvattamista ja opettamista, tässä järjestyksessä eritoten 1.-6.-luokilla. Opettajan työ on siis puurtamista oppilaiden kanssa ja heidän hyväkseen. Tehdessään työtään opettaja miettii, mikä asia onnistuu ja miten eri-ikäisten lasten kanssa. Samalla hän kyseenalaistaa omaa toimintaansa ja arvioi sitä sekä kehittyy itse ihmisenä, kasvattajana ja opettajana. Oppilaiden kasvun ja edistymisen seuraaminen antaa hänelle voimavaroja arkisen työn kehittämiseen. Opettajan tulisi ymmärtää muutosten hitaus ja ymmärtää, että sekä lasten että oman kehittymisen tie vaatii aikaa.

5 Tutkimustehtävä

Pyrin tutkimuksessani selvittämään hermeneuttisen tulkinnan avulla omaa käsitystäni työskentelystäni sekä opettajuuteni kehittymisestä yhden luokan oppilaiden, heidän vanhempiensa ja kollegoitteeni antaman palautteen sekä oman arviointini avulla. Näin toteutettua arviointiprosessia kutsun laajennetuksi itsearviointiksi.

Oravakangas toteaa Kuschiin (1986) viitaten, että hermeneuttisessa tutkimuksessa keskeisiä tutkimustehtäviä tai ongelmia voivat olla esimerkiksi tekstin tulkinta, tekstin tulkinnan historialliset ehdot, ihmisen ymmärtävä luonne, keskustelu jne. Tutkimuksen kohteena oleva todellisuus ei ole hermeneutikolle neutraalia materiaalia, vaan aina tiettyssä merkitys- ja arvosuhteessa ilmenevää todellisuutta, jolle halutaan löytää sisältö ja mieli. Siten tieteellisessä ymmärtämisessä on kysymys "paremmin ymmärtämisestä", ymmärtämisestä jonakin. Arkiymmärrys muotoutuu tiettyssä sosiaalisessa ja kulttuurisessa todellisuudessa, josta käsin se tulisi myös tulkita. Sama koskee hermeneutiikassa tieteellistä ymmärtämistä. (Oravakangas 2005, 32.)

Omassa työssäni pyrin selittämään ja ymmärtämään, mitkä seikat ovat johtaneet oman opettajuuteni kehitykseen sellaisena kuin sen tällä hetkellä koen. Oppilaiden, vanhempien ja kollegoiden yhteisö muodostaa tässä sen sosiaalisen ja kulttuurisen viitekehyksen, jossa tutkin omaa opettajuuttani ilmiönä. Kiviniemi (1999, 74–75) ja Karppinen (2005, 88) kuvaavat tällaista prosessia opettajatutkijan oppimisprosessina, jossa koko tutkimuksen ajan opettaja pyrkii kasvattamaan tutkijan tietoisuuttaan tarkasteltavasta ilmiöstä. Ilmiö voidaan tällöin nähdä jatkuvana ymmärrystä kehittävästä spiraalina. Oman opettajuuteni merkityksen kirkastuminen liittyy hermeneuttisen spiraaliajattelun mukaan tulkintaan, jossa peilaan aikaisempaa opettajuuteni ymmärrystä laajennetun itsearviointin muotoutuvaan opettajuuden uuteen sisältöön ja sen kautta mahdollisesti avautuviin uusiin toimintamalleihin. Prosessia kuvaa hyvin ns. pedagogis-hermeneuttinen kehä, jonka Karppinen (2005, 63) esittää väitöskirjassaan Homfeldtiä (1995, 234) mukaellen.



Kuvio 4. Pedagogishermeneuttinen kehä (Karppinen 2005, 63)

Pedagogishermeneuttinen kehän kiertyminen alkaa suunnitteluvaiheesta, jota ohjaavat opettajan tieto, kokemus, mielenkiinto, mielikuvitus ja sisäinen näkemys (intuitio). Varsinaisen toiminnan voidaan katsoa käynnistyvän suunnittelun ja esiymmärryksen perusteella. Esiymmärrys voidaan käsittää jonkin asian ennakkoymmärtämiseksi ilman perusteellisempaa tutkimista ja syvällisempää käsittämistä. Kyky käsittää prosesseja toiminnan aikana määrää havainnoinnin asteen ja eriytymisen. Samoin osallistuminen ja käytännön rooleissa toimiminen kehittää ja syventää opettajan ymmärrystä. Havaintojen suuresta joukosta ymmärtäjää koskettavat tavallisesti yksittäiset ilmiöt. Ne johtavat tulkinnan tiivistelmään, kiteytykseen, josta lopulta yleiset merkityssuhteet tiedostamalla muodostuu tulkinta, eräänlainen teoria, kuvaus tai selitys. Tulkinnasta kiteytynyt käsitys palautuu ymmärrykseen korkeammalla tasolla kuin aiemmin ja täsmentää samalla sen yksittäisiä ilmiöitä. Tulkintaprosessin aikana esiymmärrys muuttuu ja syventyy vaikuttaen havainnoinnin kautta edelleen tulkintaan, ymmärtämiseen ja uuden teorian muodostumiseen. Näin kehä jatkaa eteenpäin. (Karppinen 2005, 63.)

Laajennettu itsearviointin tarve nousee oman työni kehittämisen tarpeesta. Kiinnostukseni opettajan ammatilliseen kehittymiseen on alkanut jo vuosia sitten vaikka en silloin ole syvällisemmin asiaa ymmärtänytkään. Hermeneuttisen tulkinnan perusteena on

merkityksen koherenssi, eli ymmärtämisessä otetaan huomioon kokonaisuus, se elämismailma, jossa tutkittava on ja jossa tutkimusta tehdään (Varto 1996, 60.) Tutkijana tarkastelen omaa työtäni sellaisena kuin sen itse koen suhteessa eri kohderyhmien antamaan arvioon heidän näkemykseensä minun työskentelystäni. Tutkija tulkitsee ja ymmärtää tutkittavaa (tutkittavan elämismailmaa) juuri tässä ja nyt, keskellä omaa elämäänsä (omassa elämismailmassaan) ja samassa maailmassa (Varto 1996, 62). Keräämäni palauteaineiston avulla pyrin uudelleen ymmärtämään niitä opettajuuteni puolia, jotka laajennetun itsearviointin kehyksessä muokkaavat esiymmärrystäni opettajuudestani. Tulkintaprosessin aikana pyrin myös selventämään kehittämäni laajennetun itsearviointin teoreettista taustaa ja menetelmän käyttökelpoisuutta opettajan ammatti-identiteetin muotoutumisessa ja opetustyön uudelleen suuntaamisessa.

6 Palauteaineisto

Pyrin tutkimuksessani tarkastelemaan oman opettajuuteni kehittymistä 26 vuoden kokemuksella omaa itsearviointia apuna käyttäen. Tällaista oman opetustyön perusteellista reflektiota tein sekä tutkimusprosessin alussa että lopussa. Lisäksi kokosin palautteen työskentelystäni oppilailtani viidennen luokan (n = 24) keväällä vuonna 2004 sekä uudelleen kuudennen luokan (n = 23) keväällä vuonna 2005. Vanhemmilta (n = 24) keräsin palautteen kuudennen luokan keväällä 2005 neljän yhteistyövuoden jälkeen. Samana keväänä kollegat (n = 15) arvioivat työtäni 1-7 vuoden työoveruuden perusteella.

Oppilailta pyysin rehellistä ja avointa suhtautumista minun arviointini suorittamiseen. Oletan heidän siihen pyrkineen, mutta tutkijana en voi olla varma jokaisen oppilaan vastausten tarkoitusperästä. Arvioinnit (liite 1) tehtiin sekä viidennen että kuudennen luokan kevätlukukauden loppupuolella luokassa ja vastaukset kerättiin nimettöminä kirjekuoreen. Vanhemmille esittelin vanhempainillassa aikomukseni kerätä heiltä palautetta oman työni kehittämiseen ja käyttää sitä myös aineistona tässä pro gradu – tutkielmassa. Vanhemmat suhtautuivat tutkimukseeni positiivisesti ja ilmoittivat halukkuutensa palautteen antoon. Arviointikeskustelujen yhteydessä jaoin jokaiselle henkilökohtaisesti kyselykaavakkeen (liite 2). Kaikki vanhemmat antoivat palautteen ja palauttivat sen oppilaiden välityksellä nimettöminä luokassa sijaitsevaan laatikkoon. Kollegoille esittelin tutkimukseni opettajakokouksessa, joskin aluksi palautteen sain vain 11 henkilöltä ja myöhemmin neljältä uuden pyynnön jälkeen. Vanhempien tavoin kollegani lupasivat auttaa työni edistymistä. Vastausten (liite 3) määrä oli melko kattava, sillä kollegoitani on kaiken kaikkiaan 17, joista rehtori oli vuorotteluvapaalla tutkimuskyselyn aikana ja yksi mahdollisista vastaajista oli kolmen kuukauden ajan sijaisena koulussamme. Suurin osa kollegoistani vastasi nettilomakkeella ja jotkut jättivät monistetun kyselyn opettajahuoneeseen kirjekuoreen.

Eri kohderyhmiltä saamani palautteen perusteella pyrin laajentamaan omaa käsitystä opettajuudestani ja kehittymiseni suunnasta. Keräämäni aineisto käsitti sekä kvantitatiivisin menetelmin analysoitavaa numeerista dataa että kvalitatiivisesti analysoitavaa tekstiaineistoa. Koska aineisto kerättiin näin monelta kohderyhmältä, odotan sen antavan laajan näkemyksen itsestäni opettajana ja opettajayhteisön jäsenenä. Tutkimuksen

luotettavuutta vaikeuttaa oma roolini sekä tutkijana että tutkittavana. Hermeneuttisen näkemyksen mukaan oma esiymmärrykseni työstäni vaikuttaa tulkintoihini. Tavoitteena on selkeyttää ja uudistaa omaa opettajana kehittymisen tietä käyttäen avuksi eri kohde-ryhmiltä saatua palautetta..

6.1 Oppilaiden palaute

Keräsin oppilailtani sekä viidennen luokan että kuudennen luokan keväällä palautteen omasta työskentelystäni ja heidän käsityksistään minusta opettajana samalla kyselylomakkeella (liite1). Oppilaat vastasivat kyselyyn nimettöminä merkiten kuitenkin lomakkeeseen sukupuolensa. Sillä, ettei oppilaiden tarvinnut merkitä kyselyyn nimeään, pyrin rohkaisemaan heitä kertomaan aidot ja rehelliset mielipiteensä opettajastaan. Menettelyn huonona puolena oli se, etten tällä tavoin voinut tutkia yksittäisen oppilaan vastausten samana pysymistä tai muuttumista eri kyselyissä. Kyselyissä pyysin oppilailta myös itsearviota heidän omasta koulumenestyksestään.

Kyselylomake on Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen laatima. Sen sisältö ja rakenne selviää liitteestä 1.

6.2 Vanhempien palaute

Vanhempien palautteen työskentelystäni keräsin kuudennen luokan keväänä myös lomakekyselynä. Suurimman osan vanhemmista kanssa olin siihen mennessä tehnyt yhteistyötä melkein neljä vuotta. Palautetta sain 24:ltä vanhemmalta.

Vanhemmille suunnattu lomakekysely perustui pääosin Patrikaisen kehittämään opettajuuden kehityksen kuvaukseen. Patrikainen (1999, 117) kehitti tutkimusaineistostaan muodostettujen kategorioiden synteessä opettajan pedagogisen ajattelun käsitejärjestelmän, jossa on mukana ihmis-, tiedon-, ja oppimiskäsityksen dimensionaaliset ulottuvuudet kuvattuna kymmenellä käsiteparilla. Näitä yhdistelemällä hän päätyi neljän erityyppiseen opettajuuteen: 1) Opetuksen suorittaja, 2) Tiedon siirtäjä ja oppimisen kontrolloija, 3) Oppimaan ja kasvamaan saattaja sekä 4) Kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja.

Omassa tutkimuksessani keräsin Patrikaisen esittelemistä opettajuuksien kuvailuista ominaisuuksia, jotka liittyivät Kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja -opettajuuteen. Rajasin kyselyni tarkoituksellisesti tähän opettajuuden tyyppiin, koska se parhaiten vastasi omaa käsitystäni opettajuudestani. Mielenkiintoista oli nähdä, tukisivatko vanhempien arviot omaa itsearviotani opettajuudestani. Kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja -opettajuuden kuvailuista käytin kyselyyni kahtakymmentä piirrettä, joista kuusi liittyi ihmiskäsitykseen, kuusi tiedonkäsitykseen ja kahdeksan oppimiskäsitykseen. Valitut piirteet olivat oman arvioni mukaan niitä, jotka parhaiten sopivat antamaan palautetta työstäni ja minusta opettajana (liite 2). Esitin piirteet väitteiden muodossa, joiden perusteella vanhempien tuli arvioida minua, miten hyvin heidän mielestään kukin kuvailu vastasi minua ja työskentelyäni.

Ihmiskäsitykseen liittyvät piirteet tutkimuksessani olivat seuraavat:

1. Kasvatan oppilaani sosiaalisiksi ja vastuullisiksi.
2. Luotan siihen, että oppilaani oppivat myös hyvin ryhmissä opiskellen.
3. Pyrin luomaan läheisen ja empaattisen suhteen oppilaisiini.
4. Kohtelen oppilaitani oikeudenmukaisesti ja tasapuolisesti.
5. Osaan tehdä yhteistyötä vanhempien kanssa kasvatuksellisissa ja oppilaan opiskeluun liittyvissä asioissa.
6. Tuen oppilaitteni itsetunnon kohentumista ja itsenäistymistä.

Tiedonkäsitykseen liittyvistä piirteistä käytin seuraavia:

1. Totutan oppilaitani itsenäiseen ja johdonmukaiseen ajatteluun.
2. Hyväksyn oppilaideni yksilölliset erot oppimiskyvyissä ja oppimisen tavoissa.
3. Ohjaan oppilaitani oma-aloitteiseen tiedonhankintaan.
4. Kannustan oppilaitani soveltamaan koulussa opittua arkielämän tilanteisiin.
5. Ohjaan oppilaitani kytkemään opiskeltavat asiat aiemmin opittuun
6. Ohjaan suhtautumaan kriittisesti eri lähteistä saatavaan tietoon.

Vastaavasti oppimiskäsityksen kuvailun piirteistä kyselin seuraavia:

1. Teetän oppilaillani sopivassa määrin laajoja oppimisprojekteja.
2. Vaihtelen riittävästi työtapoja (itsenäinen, pari ja ryhmätyöskentely).
3. Kannustan oppilaitani itsearviointiin.
4. Onnistun luomaan luottamuksellisen ilmapiirin luokkaan.

5. Kasvatan oppilaitani oma-aloitteisiksi, mutta samalla vastuullisiksi teoistaan.
6. Innostan oppilaitani opiskeluun ja tekemään työnsä hyvin.
7. Käytän yksilöllisiä ja kannustavia arvioinnin muotoja.
8. Käytän riittävästi nykyaikaisia ja oppilasta aktivoivia opetuksen muotoja.

Lisäksi halusin palautetta yhteistyömme sujuvuudesta, lasten koulumotivaatiosta, sosiaalisten suhteiden ja positiivisen ilmapiirin rakentamisen onnistumisesta sekä kasvatus-tavoitteistani neljän vuoden ajalta.

Pyysin vielä vanhempien arvion avoimina kysymyksinä itsestäni "perinteisenä" opettajana sekä toisaalta kokeilevana ja ennakkoluulottomana oman tien kulkijana.

6.3 Kollegoiden palaute

Olen työskennellyt kunkin kyselyyni vastanneen kollegani kanssa 1-7 vuotta. Pyysin heitä arvioimaan työskentelyäni opettajana sekä toimintaani työyhteisössä seuraavilla kysymyksillä:

- 1) Kuvaile, missä mielessä pidät minua
 - a) "perinteisenä" opettajana,
 - b) kokeilevana ja ennakkoluulottomana oman tien kulkijana.
- 2) Kuvaile, minkälaisena kollegana minua pidät.
 - a) Mitkä ovat mielestäsi hyviä puoliani työyhteisömme jäsenenä?
 - b) Millaisia ovat mielestäsi heikot puoleni työyhteisömme jäsenenä?

Opettajat voivat vastata kyselyyni joko nettilomakkeen kautta tai vastaamalla suoraan heille jaettuun kysymyspaperiin (liite 3) ja jättämällä sen kirjekuoressa opettajahuoneeseen. Kaikkiaan 17 silloisesta kollegastani 15 opettajaa vastasi kyselyyni.

6.4 Aineiston käsittely

Oppilaiden palautteen kvalitatiivista aineistoa analysoin lähinnä kvalitatiivisen sisällönanalyysin keinoin. Virran ym. (1998, 18) mukaan sisällönanalyysissa vastaukset pyritään järjestämään eri luokkiin, jotka parhaiten kuvaavat aineiston yleispiirteitä. Syrjäläinen (1994, 90) erittelee kvalitatiivisen sisällönanalyysin vaiheita tutkijan aineiston tuntemisesta sen sisäistämisen, teoretisoinnin ja luokittelun jälkeen aineistosta nousseiden ilmiöiden uudelleen luokitteluun sekä lopulta johtopäätösten ja tulkintojen muodostamiseen (Metsämuuronen 2003, 198).

Numeerisen aineiston analysoin pääosin tutkimalla Likert-asteikollisten yksittäisten muuttujien aritmeettisia keski-arvoja sekä keskihajontoja tietokoneella SPSS-ohjelman avulla. Erityisen korkeat ja vastaavasti erityisen matalat keskiarvot kuvaavat kyseisen piirteen positiivista tai negatiivista erottumista opettajuudessani. Vastaavasti matala keskihajonta kuvaa vastaajien yksimielisyyttä suhteessa kysytyyn asiaan ja korkea vastaajien erimielisyyttä tässä asiassa. Lisäksi vertailen tutkimuksessani oppilaiden viidennen ja kuudennen luokan vastausten sekä tyttöjen ja poikien vastausten eroja. Pyrin etsimään selityksiä oppilaiden vastausten mahdollisiin eroihin. Oppilaiden kvantitatiivisesti kerättyä aineistoa pyrin lisäksi selventämään sisällönanalyysin keinoin luokitellen eri luokka-asteilla suoritettua tai eri sukupuolten antamaa palautetta. Oppilaiden palautteen sisältö (liite 1) kuvaa henkilökohtaisia piirteitäni sekä toimintatapojani. Lisäksi pyysin luokittelemaan kolme hyvän opettajan piirrettä, joita käytän peilatessani käsitystäni omasta opettajuudestani suhteessa oppilaiden näkemykseen hyvästä opettajasta.

Vanhemmilta kerätty kvantitatiivinen aineisto (liite 2) antaa mahdollisuuden tutkia Patrikaisen teoriaan perustuvan opettajapersoonan ominaisuuksien sopivuutta omaan opettajuuteeni. Lisäksi olen kerännyt avoimilla kysymyksillä tietoa yhteistyöstämme sekä vanhempien näkemyksiä minusta perinteisenä ja uudistuksia kokeilevana opettajana. Tämän aineiston käsittelen kvalitatiivisesti luokitellen vastauksia piirteiden mukaan erilaisiin kategorioihin.

Kollegoiden arviointia käsittelen kvalitatiivisen sisällönanalyysin tapaan pyrkien samoin kuin vanhempien arvioinnissa luokittelemaan vastaukset sekä perinteisestä että

uudistuksia kokeilevasta opettajasta aineistosta esiin nouseviin opettajuuttani kuvaaviin yleispiirteisiin.

Palauteaineiston laajuus ja monimuotoisuus asettaa oman vaikeutensa sen tulkitsemisessa. Kvantitatiivinen aineisto antaa käsityksen yksittäisten muuttujien esiintymisestä. Hermeneuttisen ajattelun mukaan havaintojen suuresta joukosta yksittäiset ilmiöt nousevat tutkijan kiinnostuksen kohteeksi. Niiden avulla voidaan päästä tulkintoihin, joilla pystytään luomaan uusi teoria, kuvaus tai selitys.

6.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tässä tutkimuksessa olen itse tutkijana tutkimuksen kohteena, joten tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat monet seikat. Tutkijalla tulisi olla refleктоiva ote omaan työhönsä ja hänen tulisi jatkuvasti tarkkailla itseään, reaktioitaan sekä tuntemuksiaan (Tynjälä 1991, 393). Koska tutkimuksessa pyrin selvittämään omaa prosessiani opettajuuteni ja itsearviointini metodien kehittäjänä ja kohteena 26 vuoden ajanjaksolta, on selvää, että tulkinta painottuu viimeisen vuoden ajanjaksolle, jolloin tätä tutkimusta on tehty.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kieli ja merkitykset ovat keskeisessä asemassa. Inhimillistä kokemusta ei voi tutkia ilman kieltä, jolloin aineiston analyysi on perusteiltaan merkitysten tulkintaa. (Tynjälä 1991, 395-396.) Iso osa tämänkin tutkimuksen aineistosta oli tekstiaineistoa, jonka sisältöjä ja sävyjä tutkijana joudun tulkitsemaan voimatta olla täysin varma omien tulkintojeni ja vastaajien tarkoitteiden täydestä vastaavuudesta.

Ladullinen tutkimusprosessi ei koskaan lopu siihen, että tutkimusongelma saadaan selvitettyä, koska vastaukset ovat aina vain osavastauksia ja osatotuksia. Tutkimuksessa saatavat vastaukset joihinkin kysymyksiin herättävät aina uusia kysymyksiä ja teoreettisia ongelmanasetteluja. Yhden tutkimuksen loppu tai sen aikana saatu idea voi olla toisen tutkimuksen alku. (Alasuutari 1999, 278.) Tässäkin tutkimuksessa, jonka tutkimuskohteena olivat minulla tutkijana oman opettajuuteni erityispiirteet, tutkimusprosessi vaikuttaa tutkittavaan prosessiin ts. opettajuuden kehitykseen kehittämällä opettajuuttani mahdollisesti suuntaan, johon ilman tällaista tutkimusta ei olisi edetty.

Vaikka tutkimuksen tulkintaan vaikuttaa oma subjektiivinen näkemykseni opettajuuteni kehittymisestä, mikä osaltaan perustuu omaan esiymmärrykseeni kyseistä kasvuprosessistani, pyrin eri kohderyhmiltä saamani palautteen avulla löytämään mahdollisimman objektiivisia näkökulmia opettajuuteni piirteistä. Oman näkemykseni varassa rajaan aineistoa siten, että käsittelen tutkimuksessani mielestäni omaa itsearviotani parhaiten kehittävää aineistoa.

Oman ongelmansa tällaisen tutkimuksen luotettavuuteen muodostaa yhtäältä se, että tutkijana toimivan opettajan itsearvio kohdistuu, kuten tietenkin itsearvio aina, tutkijaan itseensä eikä tältä osin mitenkään voi olla objektiivisia. Eri vastaajaryhmien arvioiden epäluotettavuutta voi lisätä myös pelko siitä, että rehellinen mutta kielteinen arvio lapsen opettajasta tai kollegasta voi vaikuttaa tutkijan ja vastaajan henkilösuhteisiin kielteisesti, jos vastaajan henkilöllisyys tulee ilmi. Tätä ongelmaa koetin tutkimuksessa välttää toteuttamalla kyselyt siten, ettei vastaajan henkilöllisyys paljastunut pyytämällä kyselyt nimettöminä (vrt. luku 6).

Kuten Berliner (2005, 206-209) on todennut, opettajan pätevyys on vaikeasti määriteltävä ominaisuus ja sen arviointi teknisesti vaikeaa. Itse asiassa Berliner, kuten tässä viitatus artikkelin nimeäminenkin osoittaa, pitää tehtävää lähes mahdottomana. Pätevyyden määrittely riippuu siitä, minkälaisia ominaisuuksia opettajan työssä arvioijat eri aikoina ja eri konteksteissa arvostavat. Pätevyyteen kuuluvat sekä opettajan taito toimia ymmärtävänä opettajana ja kasvattajana että hänen taitonsa saada aikaan hyviä oppimistuloksia. Kummankaan edellä mainitun pätevyuden alueen arviointia ei kuitenkaan ole helppoa tehdä luotettavasti ainakaan niillä aika- ja muilla resursseilla, joita tähän normaalisti on käytettävissä.

Oppilaiden ja vanhempienkin antamaan avoimen palautteen luotettavuuteen opettajasta voi vaikuttaa oppilaiden koulumenestys. Helposti opettajan "hyvyyttä" verrataan ainoastaan koulusaavutuksiin. Kasvattajanakin opettajan onnistuminen saattaa jäädä taka-alalle, jos oppilaat eivät saavuta hyviä oppimistuloksia. Tässäkään tutkimuksessani en voi olla varma, vaikuttaako opettajuuteni monien piirteiden arvioihin ainoastaan oppilaiden koulusaavutukset. Tältä osin en mahdollisesti myöskään varmuudella pysty mittaamaan omaa käsitystäni opettajuuteni niistä piirteistä, joita itse pidän tärkeänä.

7 Palauteaineiston anti

Palauteaineisto muodostuu oppilaiden viides- ja kuudesluokkalaisina antamasta arviosta minusta opettajana, heidän vanhempiansa sekä kollegoitteni arviosta minusta työyhteisön jäsenenä. Jokaisen edellä mainitun palautteen avulla pyrin analysoimaan omia toimintamallejani sekä mahdollisia muutostarpeita omissa työskentelytavoissani.

7.1 Ensi askel oman opettajuuden itsearviointiin

Opettajuuteni itsearvioinnin kehittäminen on alkanut suosimalla oppilaiden itsearviointia yhtenä arvioinnin muotona. Vuonna 1998 tein kyselyn silloisille kuudesluokkalaisilteni, joita olin opettanut kuusi vuotta, ja heidän vanhemmilleen aiheena "Itsearviointi peruskoulun kuudesluokkalaisten ja heidän vanhempiansa arvioimana". Samalla paneuduin oman työni kehittämiseen, sillä olin käyttänyt tällä luokalla paljon yhteistoiminnallista opetusta ja sen myötä itsearviointia. Johtopäätöksissä molemmat kohderyhmät, sekä vanhemmat että oppilaat, pitivät itsearviointia tärkeänä arvioinnin osana. Sen hyödyllisyys ihmisen kasvun ja kehityksen tukemisessa koettiin merkittäväksi.

Vanhemmat katsoivat itsearvioinnin tukevan henkilökohtaista kasvua ihmisenä tiedollisten tavoitteiden saavuttamisen ohella. Opettajan työssä pidin silloin ja pidän edelleen yhtenä tärkeimpänä tehtävänäni tasapainoisen ja hyvän itsetunnon omaavan lasten kasvattamista. Itsensä hyväksyvät lapset hyväksyvät muut ja kehittyvät sosiaalisiksi luokkatovereiksi ja ihmisiksi. Tiedolliset tavoitteet saavutetaan oman itsenäisen työskentelyn ohella yhteistyön avulla, johon pystyvät sosiaaliset, toisia ihmisiä kunnioittavat henkilöt. Kasvatustehtävän onnistumisen mittaaminen on paljon vaikeampaa kuin tiedollisten tavoitteiden saavuttamisen mittaaminen.

Kodin ja koulun yhteistyöllä oppilaiden kasvun ja opiskelun tukeminen onnistuu parhaiten. Opettaja tarvitsee avukseen vanhempia ja vanhemmat opettajaa tämän tehtävän onnistumisessa. Opettajan täytyy tarkastella omaa työtään ja toimintatapojaan oppilaiden kehityksen parhaan mahdollisen tuloksen saavuttamiseksi. Itsearviointi ei siis voi

olla pelkästään oppilaiden kasvu ja kehittymisen tukena, vaan se auttaa myös opettajaa oman opettajuutensa kehittymisen tiellä.

Oman työn objektiivinen arvioiminen on vaikeaa. Opettajat voivat oman itsearviointinsa kautta lisätä tietoisuuttaan toimintansa tuloksellisuudesta. Itsearviointi täytyy myös kokea mielekkääksi tavaksi kasvaa ja kehittyä yksilönä ja yhteisön jäsenenä, jotta siihen voi sitoutua. Opettaja arvioi itse omaa työskentelyään luokkatilanteissa päivittäin. Lisäksi erilaisiin tiimeihin kuuluminen on opettajan arkipäivää. Tiimien jäsenet arvioivat omaa työtään ja saavat palautetta muilta toiminnastaan. Opettajakin suorittaa sekä oman luokkatilanteissa tapahtuvan työnsä itsearviointia että oman toimintansa itsearviointia ryhmän jäsenenä. Koulun tasolla jokainen opettaja vastaa myös koulun toiminnan arvioinnista, johon sisältyy itsearviointi. Koulun johdon ja opettajan tai opettajaryhmän väliset kehityskeskustelut koulun ja / tai yksittäisen opettajan toiminnasta ja tavoitteiden saavuttamisesta tuovat esille monia eri näkökulmia omasta työtyytyväisyydestä.

7.2 Oppilailta saatu palaute

Oppilaat (24) arvioivat minua opettajana sekä viidennellä että kuudennella luokalla lukuvuoden lopulla. Arviointilomake (liite 1) oli sama kumpanakin vuotena. Skaalana oli Likert-asteikon 1-5. Vastaukset kerättiin nimettöminä. Esittelen arvioiden piirteet keskihajontoja ja keskiarvoja hyväksi käyttäen pyrkien etsimään syitä kunkin piirreluettelon kolmeen eniten mainittuun kohtaan.

7.2.1 Arviot viidennellä luokalla

Osioitten keskihajontojen (σ) mukaisen järjestyksen perusteella oppilaat olivat eniten samaa mieltä seuraavista piirteistä:

1. Opettaja pitää antamansa lupaukset (0,44).
2. Opettaja osaa selittää asiat niin, että ymmärrän, mistä on kysymys (0,47)
3. Opettaja kuuntelee, kun oppilailla on hänelle asiaa (0,49).
4. Opettaja ei nolaa, eikä saata oppilaita naurunalaisiksi (0,49).
5. Opettaja on turvallinen (0,51).

6. Opettaja on hyvä opettamaan (0,51).

Viidennellä luokalla oppilaat olivat eniten samaa mieltä arvioidessaan tärkeimpiä piirteitäni opettajana seuraavissa asioissa: lupauksen pitäminen, asioiden selittäminen selkeästi ja oppilaiden kuunteleminen. Työssäni olen pyrkinyt toteuttamaan ne asiat, joista yhdessä on sovittu. Lupauksien pitäminen on sitoutumista ja toimii hyvänä mallina oppilaille heidän omien elämäntilanteiden hallinnassa. Asioiden selkeä esittäminen merkitsee oppilaille opetusta, josta oppii. Jokaisella opettajalla on oma tapansa opettaa ja osaltaan se vaikuttaa omien oppilaiden kokemukseen opettajan kyvystä selittää asia ymmärrettävästi. Oppilaiden kuunteleminen on ominaisuus, joka nykypäivän kiireellisen elämänrytmin myötä koetaan tärkeäksi. Opettajalla tulisi olla aikaa kuunnella jokaisen oppilaan ajatuksia. Koulun ulkopuolinen toiminta antaa siihen paremmat mahdollisuudet ja avartaa opettajan ja oppilaiden välisiä suhteita.

Vastaavasti osioitten keskihajontojen (σ) mukaisen järjestyksen perusteella oppilaat olivat eniten eri mieltä seuraavista piirteistä:

1. Opettaja on kärsivällinen (1,20).
2. Opettaja on oikeudenmukainen (1,20).
3. Opettaja on leppoisa, hyväntuulinen (1,17).
4. Opettaja etenee liian nopeasti (1,10).
5. Opettaja kannustaa, kehuu oppilaita (1,09).
6. Opettaja ei ole tasapuolinen (1,09).
7. Opettaja on luotettava (1,07).
8. Opettaja on hyvä opettamaan (1,07).

Oppilaat olivat eniten eri mieltä siitä, kuinka kärsivällinen, oikeudenmukainen ja hyväntuulinen opettaja heidän mielestään olen. Opettajana ja kasvattajana joudun puuttumaan oppilaiden keskittymiseen omaan työskentelyynsä, heidän sosiaalisten suhteittensa ristiriitatilanteiden ratkaisemisiinsa, hyvään käytökseen ohjaamiseen ym. Uskon, että kärsivällisyyden, oikeudenmukaisuuden ja hyväntuulisuuden piirteet näyttäytyvät minun toiminnassani eri tavoin eri oppilaiden kohdalla. Toiset selviävät ilman ristiriitatilanteita ja toiset tarvitsevat jatkuvaa ohjausta. Tämän vuoksi opettajana itsekkin toivoisin voivani olla tasapuolisempi, sillä omakin toimintani varmasti peilautuu eri oppilaiden käyttäytymisen mukaan.

Osoitteen keskiarvojen (ka) mukaisen järjestyksen perusteella opettajaan liittyvä piirre on sitä myönteisempi mitä suurempi on osion keskiarvo:

1. Opettaja pitää antamansa lupaukset (4,76).
2. Opettaja osaa selittää asiat niin, että ymmärrän, mistä on kysymys (4,7).
3. Opettaja ei nolaa oppilaita, eikä saata heitä naurunalaisiksi (4,65).
4. Opettajalta on helppo pyytää apua (4,59).
5. Opettaja on luotettava. (4,53); Opettaja on ystävällinen (4,53); Opettaja on hyvä opettamaan. (4,53), Opettaja kannustaa ja kehuu oppilaita (4,53).

Keskiarvojen mukaan myönteisimpänä piirteenä pidettiin kykyäni pitää lupaukset. Tämä piirre oli myös samoin esillä keskihajontojen mukaisessa piirreluettelossa. Pysin aina pitämään lupaukseni oppilaille ja ilmeisesti olen siinä onnistunut. Oman opetukseni ymmärrettävyys johtuu ilmeisemmin, kuten aiemmin esitin, osaltaan oppilaitteni tottumisesta omaan opetustapaani. Pysin kohtelevaan jokaista oppilasta kunnioittavasti ja rohkaisemaan omien mielipiteiden julkittuomiseen. Väärätkin vastaukset tunneilla voivat osaltaan johtaa uusien vastausten löytämiseen. Luokan oppimisilmapiiriin kuuluu olla rohkaiseva ja jokaisen tulisi voida uskaltaa toimia omia rajojaan kokeillen turvallisissa raameissa.

Osoitteen keskiarvojen (ka) mukaisen järjestyksen perusteella opettajaan liittyvä piirre on sitä kielteisempi mitä pienempi on osion keskiarvo:

1. Opettaja antaa enemmän myönteistä huomiota tietyille oppilaille (3,24).
2. Opettaja antaa liikaa läksyjä (3,41).
3. Minusta tuntuu, että opettaja pitää minusta (3,65).
4. Opettaja kohtelee joitain oppilaita huonommin kuin toisia (3,76).
5. Opettaja on leppoisa, hyväntuulinen (3,82).

Keskiarvojen mukaan myönteisen huomion antaminen kaikille tasapuolisesti ei minulta onnistunut. Opettajan kasvatustehtävä on pyrkiä huolehtimaan jokaisen mahdollisimman hyvästä kasvuprosessin tukemisesta. Toisten kohdalla ohjaaminen on toistuvaa ja usein negatiivisesti sävyttävä. Opettajana minun tulisi pyrkiä huomioimaan jokaisen kannustava kasvun tukeminen ja kiinnittää entistä enemmän huomiota positiivisen pa-

lautteen antamista jokaiselle tasapuolisesti. Yhtenä kielteisenä piirteenäni pidettiin kotitehtävien suurta määrää. Ylemmillä luokilla oppisisällöt ja -aineet lisääntyvät. Vaikka luokanopettajana pystyn suunnittelemaan opetuksen jaksoihin, päivittäiset kotitehtävien määrät koettiin silti suuriksi. Toisaalta oppilaat eivät selityksistä huolimatta ymmärrä kotitehtävien funktiota ja toisaalta lapset haluavat itselleen koulun jälkeen vain vapaa-aikaa. Yhdessä olimme sopineet, että viikonloppuina ei ollut koskaan kotitehtäviä. Kuitenkin läksymäärä tuntui liian suurelta. Tunne, että opettaja pitää minusta, oli epävarmaa. Vaikka pyrkimykseni on osoittaa oppilaille arvostusta, vaikka en aina heidän toimintaansa hyväksyisikään, en siinä ole täysin onnistunut.

Piirrekyselyn lisäksi oppilaat kirjoittivat kolme tärkeintä ominaisuutta, jotka heidän mukaansa kuuluivat hyvälle opettajalle.

Taulukko 1. Opettajan tärkeimpiä ominaisuuksia 5. luokkalaisten mukaan

Piirre	Mainintoja
Hyvä opettamaan	10
Oikeudenmukainen ja tasapuolinen	10
Huumorintajuinen	8
Auttava ja kannustava	7
Ei vaadi liikaa, eikä anna liikaa läksyjä	7
Rauhallinen, "ei huuda"	6

Opettajan tärkeimpinä ominaisuuksina pidettiin taitoa opettaa hyvin, oikeudenmukaisuutta ja tasapuolisuutta sekä huumorintajua. Verrattuna keskiarvojen mukaan yleisiä oppilaiden arvioita opettajan tärkeimmistä ominaisuuksista taito opettaa hyvin oli arvioitu omalla kohdallani toiseksi tärkeimmäksi piirteeksi. Oikeudenmukaisuuteni ja tasapuolisuuteni olivat kielteisimmät piirteeni. Huumorin käyttäminen opetuksessani on mielestäni tärkeä luokan ilmapiirin luomisessa. Sen arviota omalta kohdaltani ei huomioidu. Tavoitellessani kuitenkin parempaa omaa opettajuuttani oppilaiden ajatukset hyvästä opettajasta eivät heidän arvionsa omalta kohdaltani kuitenkaan kaikilta osin ole toetutuneet.

7.2.2 Arviot kuudennella luokalla

Osoitten keskihajontojen (σ) mukaisen järjestyksen perusteella oppilaat olivat eniten samaa mieltä seuraavista piirteistä:

1. Opettaja on leppoisa, hyväntuulinen (0,50).
2. Opettaja on hyvä opettamaan (0,57).
3. Opettaja auttaa mielellään (0,70); Opettaja on turvallinen (0,70).
4. Opettaja on ystävällinen (0,74).
5. Opettaja on luotettava (0,78).

Kuudennella luokalla oppilaat olivat eniten samaa mieltä arvioidessaan piirteitäni opettajana hyväntuulisuudestani, taidostani opettaa, auttavaisuudestani sekä turvallisuudestani. Oppilaat olivat tottuneet luokassamme vallitsevaan toimintakulttuuriin neljän vuoden aikana. Asioitten kyseenalaistaminen ei ollut enää tarpeellista, sillä raamit omalle toiminnalle olivat selkeät. Osaltaan tämä selittää oppilaiden arvioita minun hyväntuulisuudestani ja leppoisuudestani. Minun ei tarvinnut enää ohjata oppilaiden kasvukipuja samoin kuin aikaisempina vuosina. Kuudennella luokalla oppilaat alkavat arvostaa oppisisältöjen laajuuden ja vaikeutumisen myötä hyvän opetuksen merkitystä. Omassa opetuksessani olen pyrkinyt ottamaan huomioon erilaiset oppijat ja luomaan erilaisia oppimisympäristöjä sekä käyttämään erilaisia opetusmenetelmiä korostaen yhteisen oppimisen iloa. Oppilaiden tunne mielellään opettavasta, turvallisesta opettajasta kertoo minun onnistuneen välittämään aidon kiinnostukseni oppilaisiini pyrkimykselläni hoitaa opettajana opetustyöni mahdollisimman hyvin sekä haluni olla tukemassa nuorten kehittymistä sen kipeissäkin kasvun vaiheissa.

Vastaavasti osoitten keskihajontojen (σ) mukaisen järjestyksen perusteella oppilaat olivat eniten eri mieltä seuraavista piirteistä:

1. Opettaja vaatii minulta liikaa (1,23).
2. Opettaja kohtelee joitain oppilaita huonommin kuin toisia (1,26).
3. Opettaja antaa liikaa läksyjä (1,10).
4. Opettajalla on niin kiire, etten ehdi pysyä mukana (1,02)
5. Opettaja antaa enemmän myönteistä huomiota tietyille oppilaille (1,10).

Oppilaat olivat eniten eri mieltä vaatimuksista, joita heiltä odotettiin. Oppilaat oppivat eri tavoin ja heidän sitoutumisensa aste koulutyöhön vaihtelee. Oppilaiden kiinnostuksen kohteina kilpailee moni muu mielenkiintoisempi asia, kuin koulun oppiaineiden antama tiedot ja taidot. Opettajan vaikea tehtävä on pyrkiä opettamaan mahdollisimman hyvin ja mahdollisimman monipuolisesti erilaisia oppimisympäristöjä hyväksi käyttäen saadakseen oppilaittensa mielenkiinnon suunnatuksi koulutyöhön. Kaikki eivät kuitenkaan pysty vastaamaan koulutyön haasteisiin ja kokevat epäonnistumisia. Osaltaan kotien odotukset lisäävät oppilaiden saavutuspaineita. Opettaja taas odottaa jokaisen oppilaan kamppailevan oppimisensa rajoilla pyrkien mahdollisimman hyviin tuloksiin. Toiset oppilaat kokevat näin ollen vaatimukset liian kovina. Osaltaan myös kotitehtävien suuren määrän kuormittavuus lisää vaatimuspaineita, osaltaan kotitehtävien sijaan olisi mukavampaa käyttää aika mielenkiintoisempiinkin asioihin. Oppilaat olivat eri mieltä myös tasapuolisuudestani, sillä varmaankin jatkuva kasvatuksellinen ohjaaminen erityisesti konfliktitilanteissa aiheuttaa tunteen, että voi joutua aina opettajan ohjauksen kohteeksi. Tällöin oppilaan on vaikea suhteuttaa omaa toimintaansa muiden käyttäytymiseen. Kuitenkin minun on pohdittava, miten pystyn huomioimaan jokaisen oppilaan kiinnostuksen suuntautumaan entistä enemmän omaehtoiseksi ja vastuulliseksi, sillä sen avulla myös oppilaiden kouluviihtyvyys ja suhtautuminen opettajaankin todennäköisesti paranee.

Osoitteen keskiarvojen (ka) mukaisen järjestyksen perusteella opettajaan liittyvä piirre on sitä myönteisempi mitä suurempi keskiarvo:

1. Opettaja on hyvä opettamaan (4,67).
2. Opettajalta on helppo pyytää apua (4,37).
3. Opettaja auttaa mielellään (4,29).
4. Opettaja ei nolaa, eikä saata oppilaita naurunalaisiksi (4,21); Opettaja osaa selittää asiat niin, että ymmärrän, mistä on kysymys (4,21); Opettaja on luotettava (4,21).
5. Opettaja on turvallinen (4,17); Opettaja kuuntelee, kun oppilailla on hänelle asiaa. (4,17).

Keskiarvojen mukaan oppilaiden antaman palautteen perusteella olen hyvä opettamaan, minulta on helppo pyytää apua ja autan mielelläni. Samoja asioita nousi esille myös vastauksista keskihajontojen perusteella piirteitäni tarkasteltaessa. Oppilaiden yksimieli-

syys piirteistäni ilmenee molempien tarkastelujen valossa selkeänä. Piirteiden tulkintaa käsittelen yllä keskihajontojen kohdalla.

Osoitteen keskiarvojen (ka) mukaisen järjestyksen perusteella opettajaan liittyvä piirre on sitä kielteisempi mitä pienempi sen keskiarvo on:

1. Opettaja antaa enemmän myönteistä huomiota tietyille oppilaille (2,83).
2. Minusta tuntuu, että opettaja pitää minusta (3,18).
3. Opettaja kohtelee joitain oppilaita huonommin kuin toisia (3,30).
4. Opettaja antaa liikaa läksyjä (3,46).
5. Opettaja moittii oppilaita (3,50).

Keskihajontojen samoin kuin keskiarvojen tarkastelussa oppilaiden eriarvoinen kohtelu sekä suuri kotitehtävien määrä aiheuttivat eniten erimielisyyttä oppilaiden mielipiteissä. Sitä suuremmalla syyllä minun on pohdittava omia toimintamallejani, sillä osioon "en tiedä" sijoittuva keskiarvo osoittaa oppilaiden kokevan saavansa eri tavoin myönteistä huomiota. Itseäni puhuttelee myös osioon "en tiedä" sijoittuva keskiarvo piirteistäni, jossa pitää arvioida pitääkö opettaja minusta. Itse kuvittelin saaneeni välitettyä tunteen jokaisen tärkeydestä ja oman kiintymykseni oppilaisiini. Tämä tunne ei kuitenkaan ollut välittynyt kaikille tai osanneet sitä ei ainakaan osattu tulkita.

Taulukko 2. Opettajan tärkeimpiä ominaisuuksia 6. luokkalaisten mukaan

Piirre	Mainintoja
Hyvä opettamaan	13
Huumorintajuinen, hauska	11
Rauhallinen, "ei huuda", ei liian ankara	10
Oikeudenmukainen, reilu	7
Kuuntelee, huomioi oppilaat	6
Kärsivällinen	4
Ystävällinen	4

Vapaasti vastattuihin hyvän opettajan ominaisuuksiin tärkeimmiksi nousivat taito opettaa hyvin, huumorintaju ja rauhallinen suhtautuminen oppilaisiin. Verrattaessa yleisiä hyvän opettajan ominaisuuksia itseäni kohdistuvaan arvioon kyky opettaa hyvin nousi minuunkin kohdistuvassa palautteessa tärkeäksi piirteeksi. Huumorintajuinen samoin kuin rauhallisesti asioihin suhtautuva opettaja koettiin hyvän opettajan tärkeäksi piirteeksi, joskin itseäni kohdistuvassa arviossa kumpikaan osio ei noussut oppilaiden vastauksissa erottuvana piirteenäni. Oma käsitykseni itsestäni on erilainen, joten oppilaiden mielipiteet aiheuttavat itsearviointia omasta toiminnastani suhteessa oppilaiden kykyyn käsittää, mihin sillä olen pyrkinyt.

7.2.3 Viidennen ja kuudennen luokan arvioiden vertailua

Oppilaiden arviot pysyivät hyvin yhdenmukaisina luokilla 5 ja 6. Keskiarvojen tasolla viisi eniten muuttunutta piirrearviota olivat

- osaa selittää ($ka_5 = 1,37$; $ka_6 = 1,79$; $p = 0,024^*$)
- huomioi oppilaan mielipiteet ($ka_5 = 1,71$; $ka_6 = 2,29$; $p = 0,027^*$)
- kuuntelee oppilasta ($ka_5 = 1,37$; $ka_6 = 1,83$ $p = 0,029^*$)
- liian ankara ($ka_5 = 1,50$; $ka_6 = 1,88$; $p = 0,073$)
- ystävällinen ($ka_5 = 1,79$; $ka_6 = 2,25$; $p = 0,094$).

Mikään muutos ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Keskiarvojen erojen tilastollinen merkitsevyys testattiin t-testillä käyttäen SPSS-ohjelmaa. Vastaavasti viisi vähiten muuttunutta piirrearviota olivat

- huumorintaju ($ka_5 = 2,21$; $ka_6 = 2,17$)
- opettajasta pitäminen ($ka_5 = 2,00$; $ka_6 = 2,05$)
- tasapuolisuus ($ka_5 = 2,67$; $ka_6 = 2,70$)
- vaatii liikaa ($ka_5 = 2,18$; $ka_6 = 2,15$)
- helppo pyytää apua ($ka_5 = 1,57$; $ka_6 = 1,63$).

Oppilaat tuntuivat ajattelevan minun pysyvän huumorintajuisena ja opettavan mielenkiintoisesti sekä viidennellä että kuudennella luokalla. Kuitenkin seuraavasta taulukosta

ilmenee, että tyttöjen ja poikien vastausten erot näiden piirteiden kohdalla ovat erittäin merkitsevät kummallakin luokalla. Ainoastaan viidennellä luokalla arvioitaessa huumorintajuani tyttöjen ja poikien mielipiteiden ero oli merkitsevä.

Taulukossa 3 esitän ne piirteet, joissa tyttöjen ja poikien mielipiteiden keskiarvot opettajastaan poikkesivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi tai erittäin merkitsevästi vähintään jommalla kummalla luokka-asteella.

Taulukko 3. Tyttöjen ja poikien vastausten vertailu

Osio	5. lk			6. lk		
	Tytöt ka	Pojat ka	Eron merk. p	Tytöt ka	Pojat ka	Eron merk. p
pidän opettajastani	1,54	2,55	***	1,46	2,89	***
on huumorintajuinen	1,69	2,82	**	1,64	2,90	***
opettaa mielenkiintoisesti	1,54	2,30	*	1,71	2,10	***
Suhtautuu minuun hyvin	1,85	2,27		1,93	2,80	***
on turvallinen	1,31	1,91		1,43	2,40	***
on leppoisaa ja hyväntuulinen	1,77	2,64	*	1,86	2,40	**
opettaa hyvin	1,08	1,82	*	1,07	1,70	**
pitää lupauksensa	1,15	2,10	*	1,50	2,50	**
on hyvä kuuntelemaan	1,38	1,49		1,50	2,50	**
on tasapuolinen	2,00	3,45	**	2,31	3,20	

* p < 0.05 , ** p < 0.01 , *** p < 0.001

Keskiarvojen erojen tilastollisen merkitsevyyden testasin t-testillä käyttäen SPSS-ohjelmaa. Jokaisessa osiossa, joissa keskiarvot tilastollisesti poikkesivat toisistaan, tyttöjen suhtautuminen opettajaan oli myönteisempää kuin poikien. Osiot oli kyselyssä koodattu siten, että pienempi keskiarvo tarkoittaa taulukossa myönteisempää suhtautumista kuin suurempi, vaihteluväli 1-5.

Edellisessä taulukossa on luetteloituna ne osiot, joihin annettujen vastausten keskiarvot poikkesivat tytöillä ja pojilla tilastollisesti joko erittäin merkitsevästi, merkitsevästi tai melkein merkitsevästi toisistaan. Erittäin merkitsevä ero oli arvioissa "Pidän opettajastani", jonka mukaan tytöt pitivät minusta opettajana enemmän kuin pojat sekä viidennellä että kuudennella luokalla. Merkitsevä ero oli piirteistäni tasapuolisuuden ja huumorintajuun kokemisessa. Pojat eivät pitäneet minua yhtä tasapuolisena ja huumorintajuisena

kuin tytöt. Aineiston valossa näyttää siltä, että naisopettajana kohtelen tyttöjä sittenkin eri tavoin kuin poikia, vaikka mielestäni pyrin tasapuolisuuteen. Toisaalta yleisesti ottaen poikien käyttäytymiseen koulussa joutuu puuttumaan enemmän kuin tyttöjen, eikä koulun työskentelykulttuuri juuri suosi poikien kiinnostusta herättävää toimintaa. Opettajana suhtaudun poikiin heidän mielestään ankarammin kuin tyttöihin ja tytöt pitävät minusta enemmän kuin pojat. Pojat pitävät huumorintajuani heikompana kuin tytöt ja suhtautuvat kriittisemmin tarjoamaani turvallisuuteen. Toisaalta itsestäni tuntuu, että poikien toimintaan puututaan yleisestikin tiukemmin koulussa ja he kokevat joutuvansa useammin opettajan "silmätikuksi". Opettajana kuitenkin pidän tärkeänä sääntöjen noudattamista ja oman toiminnan ohjaamista. Tyttöjen mukaan myös opetan mielenkiintoisemmin kuin poikien. Opetusmenetelmät suosivat tyttöjä, sillä yleisesti ajatellaan, että pojat kaipaavat enemmän toiminnallisia menetelmiä kuin tytöt. Kaikkiin koulun oppiaineisiin ei sovi toiminnalliset työtavat niin hyvin kuin toisiin.

Tilastollisesti merkitsevästi poikien ja tyttöjen vastaukset erosivat seuraavissa piirteissä: Opettajan hyväntuulisuus ja leppoisuus oli tyttöjen mielestä korkeampi kuin poikien. Oppilaiden kuunteleminen koettiin myös eri tavoin. Tytöt myös arvioivat minun olevan hyvä opettamaan ja pitämään lupaukset myönteisemmin kuin pojat.

Viidennen ja kuudennen luokan oppilaat ovat 12-13 –vuotiaita ja alkavat lähestyä murrosikää. Tytöt kehittyvät yleensä nopeammin kuin pojat ja käyttäytyvät eri tavoin. Tytötkin arvostelevat koulua ja opettajaa, mutta tekevät sen kokemusteni mukaan toisin kuin pojat. Tytöt eivät sano suoraan ajatuksiaan kuten pojat, sillä tytöt haluavat ”esittää” opettajan edessä muuta, kuin mitä he todellisuudessa ajattelevat opettajan toiminnasta. Poikien käytös muuttuu näkyvämmän ja toisinaan myös kielteisemmän. Toisaalta poikien murrosikä alkaa tyttöjä myöhemmin, joten tämän tutkimuksen tyttöjen ja poikien vastausten eroja ei voida sillä selittää. Koulun sääntöjen noudattamisen rajoja kokeillaan ja niistä seuraa rangaistuksia tai ainakin opettaja joutuu puuttumaan ja keskustelemaan oikeasta toiminnasta. Usein opettaja saa puhua samoista asioista samoille henkilöille toistuvasti. Tällöin oppilas kokee, että vain hänen toimintaansa seurataan, vaikka samalla on voitu toistuvasti puuttua toistenkin oppilaiden ei-toivottuun käytökseen.

Siirtyminen 7. luokalle eri kouluun ja aineenopettajajärjestelmään aiheuttaa oppilaille paineita. Yläkoulussa he ovat pienempiä ja nuorempia oppilaita. Sosiaaliset suhteet

muuttuvat kaveripiirin muuttuessa. Tuttu ja turvallinen luokka hajoaa, samoin tulee monta uutta opettajaa. Tämä kaikki aiheuttaa kuudennella luokalla alkavaa irtaantumista ja mahdollisesti muutoksia käyttäytymiseen uuden ja oudon tulevaisuuden odotuksen paineissa.

Oppilaiden kasvaessa ja vanhetessa kriittisyys lisääntyy ja suhtautuminen opettajaan muuttuu. Opettaja ei olekaan enää auktoriteetti, vaan hänen opetustaan ja toimintatapaan arvioidaan. 1.-6.- luokkien opettaja ei ole yleensä saanut aineenopettajan pätevyyttä mihinkään oppiaineeseen. Viidennellä ja kuudennella luokalla oppisisällöt ovat laajoja ja vaativat opettajaltakin työtä niiden sisäistämiseksi. Tämä varmasti näkyy opetuksessa. Oppilaat alkavat tarvita asiantuntijaopettajaa eri aineisiin. Opettajien erikoistuminen luokanopettajakoulutuksessa mahdollistaa tunteja vaihtelemalla oppilaiden mahdollisimman hyvän tiedollisen opetuksen tason ylläpitämisen.

Kavereiden mielipiteet alkavat painaa omia muodostettaessa. Vanhempienkin mielipiteet vaikuttavat, sillä koti kasvuympäristönä on koko ajan läsnä lasten kehittyessä. Omat mielipiteet koulusta ja opettajasta suuntautuvat positiivisiksi tai negatiivisiksi usein oman koulumenestyksen myötä. Jos ei menesty koulussa, syytä haetaan opettajasta, koulusta jne. Jos taas menestyy, koulu koetaan mukavana ja positiivisena kasvuympäristönä.

Tytöt ja pojat eroavat sukupuolensa perusteella toisistaan. Kulttuurisesti tytöt ja pojat eroavat myös toisistaan toimintansa perusteella. Vaikka naiset ja miehet ovat yhä tasavertaisempia yhteiskunnassamme, tyttöjen ja poikien toiminnan erojen kaventuminen vaatii runsaasti aikaa toteutuakseen. Toisaalta voi myös kyseenalaistaa, tarvitaanko yhteiskunnassa kaiken kattavaa tasavertaisuutta. Naisopettajana toimin ehkä eri tavalla kuin miesopettaja toimisi. Toisaalta en voi arvioida sitä, miten toimisin miesopettajana. Pitäisi vain arvioida, miten toimin mahdollisimman hyvin ja oikein eri oppilaiden kanssa. Erilaisten työtapojen vaihtelu mahdollistaa jokaiselle oppilaalle oman oppimistyylinensä mukaista opetusta. Samoin jokaisen oppilaan huomioiminen arvokkaana yksilönä ja myös sen osoittaminen, edesauttaa opettajaa kohtaan tunteman oikeudenmukaisuuden ja tasavertaisuuden tunteen löytymisen jokaisessa oppilaassa.

Vaikka itse löydänkin helposti selityksiä sille, miksi oppilaat suhtautuvat minuun eri tavoin, tutkijana ja kehittyvänä opettajana minun on otettava vakavasti se, mitä oppilaat minusta ajattelevat. Muutoin itsearviointi, johon olen itseni tällä tavoin altistanut, vain rakentaa suojamuureja ympärilleni eikä palvele opettajuuteni kehitystä sillä tavoin, mitä sen pitäisi. Opettajuuden kasvussakaan ei selviä ilman kasvukipuja.

7.3 Vanhemmilta saatu palaute

Vanhempien palautteesta piirteet, jotka liittyivät oppimis- tai ihmiskäsitykseen nousivat tärkeimmiksi työni painotusalueiksi kuin tiedonkäsitykseen liittyvät piirteet (liite 2). Aineiston perusteella näyttää siltä, että parhaiten olen onnistunut yhteistyössä vanhempien kanssa, itsearviointiin kannustamisessa sekä oppilasta aktivoivassa, nykyaikaisessa opetuksessa. Työni vaatii parannusta oppilaiden kriittisesti eri lähteisiin saataviin tietoihin ohjaamisessa, opitun tiedon soveltamisesta arkielämän tilanteisiin sekä laajoihin oppimisprojekteihin ohjaamisessa. Keskiarvot vaihtelivat välillä 3,67 - 4,58 (3 = vaikea sanoa, 4 = samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä).

Vapaamuotoisesta työni arvioimisesta, joita käsittelen luvussa 7.3.4, sain arvokasta tietoa ja palautetta työni kehittämiseen tulevaisuudessa.

7.3.1 Ihmiskäsitykseen liittyvät arviot

Ihmiskäsitykseen liittyvässä piirteessä "Osaan tehdä yhteistyötä vanhempien kanssa kasvatuksellisissa ja oppilaan opiskeluun liittyvissä asioissa" vanhempien arvion keskiarvo oli 4,58 (taulukko 4). Kaikki vanhemmat arvioivat yhteistyön sujumisen hyväksi tai erittäin hyväksi. Vanhempien yksittäisissä vastauksissa nostettiin esille seuraavia asioita, jotka antavat tukea yhteistyön onnistumisen arvioinnille: Myyjäisten järjestely yhdessä vanhempien kanssa; lapselle apu vaikeuksissa, josta hänelle elinikäinen hyöty; vanhempien kannustaminen myönteiseen ajatteluun; vanhempainillat mielenkiintoisia, ei kuuntelua vaan opittu katsomaan koulutyötä toisessa valossa; lämmin ja läheinen suhde oppilaisiin ja vanhempiin. Yhteistyö on ollut tärkeä työskentelyni muoto. Oppilaan kasvun ja kehityksen kokonaisvaltaiseen tukemiseen ja ohjaamiseen opettaja ja

vanhemmat tarvitsevat toisiaan ja avointa keskusteluyhteyttä. Vanhempien arvion perusteella opettajaan tutustuminen ja luottaminen kehittyvät erilaisten yhteisten tapahtumien avulla, kuten myyjäisten järjestämisen leirikoulun hyväksi. Arviointi- ja kehityskeskustelut sekä vanhempainillat tukevat yhteistyötä kodin ja koulun välillä. Hyvä ja luottamuksellinen suhde opettajan ja vanhempien kanssa avaa mahdollisuuden avoimeen keskusteluyhteyteen.

Vanhemmat olivat kyselyssä yksimielisiä myös seuraavien ihmiskäsitykseen liittyvien piirteiden kanssa: 1) Pysin luoman läheisen ja empaattisen suhteen oppilaisiini, 2) Kasvatan oppilaitani sosiaalisiksi ja vastuullisiksi, 3) Luotan siihen, että oppilaani oppivat hyvin myös ryhmissä, 4) Kohtelen oppilaitani oikeudenmukaisesti ja tasapuolisesti sekä 5) Tuen oppilaitteni itsetunnon kohentumista ja itsenäistymistä.

Suurin osa luokkani oppilaiden vanhemmista koki minun kohtelevan oppilaitani tasapuolisesti ja oikeudenmukaisesti. Yksi vanhemmista oli "eri mieltä" samoin pari oli räsittänyt "vaikea sanoa". Eräs vanhemmista kirjoitti:

"Luokassasi on kuri ja "jämpäisy", mutta pelkästään positiivisesti, et huuda ja meuhkaa, etkä ole epäoikeudenmukainen."

Seuraavassa taulukossa esitän vanhempien vastausten ihmiskäsityksiin liittyvien piirteiden arviot keskiarvojen mukaisessa järjestyksessä.

Taulukko 4. Ihmiskäsitykseen liittyvät arviot

Piirre	ka
Yhteistyö vanhempien kanssa	4,58
Läheinen ja empaattinen suhde oppilaisiin	4,43
Sosiaalisiksi ja vastuullisiksi kasvattaminen	4,38
Oppilaiden ryhmätyöskentely	4,21
Oikeudenmukaisuus ja tasapuolisuus	4,17
Itsetunnon ja itsenäisyyden tukeminen	3,96

Vanhempien palautteen ihmiskäsityksiin liittyvien piirrearvioiden keskiarvot olivat melko korkeat. Vanhemmat olivat yksimielisiä yllä mainittujen seikkojen onnistumisesta omassa työssäni. Yhteistyö vanhempien kanssa sujui heidän mielestään hyvin. Osalltaan siihen vaikuttaa oma halukkuuteni toimia kouluajan ulkopuolella kotien kanssa yhteistyötä tehden. Yhteinen toiminta edistää yhteenkuuluvuutta ja tukee kasvatustehtävän onnistumista. Läheisen suhteen luominen niin oppilaisiin kuin vanhempiin vaatii aikaa ja halua, sillä vain yhteistoiminnalla pystytään saavuttamaan sosiaalisuuteen ja vastuun kasvattamisen tärkeä tavoite. Ryhmätyöskentely nostettiin tärkeäksi asiaksi luokan toiminnassa. Olen vanhempainilloissa pyrkinyt selventämään yhteistoiminnallisen oppimisen ja muiden toimintatapojeni tavoitteet ja uskon sen vaikuttaneen vanhempien näkemykseen. He luultavasti arvostivat toimintaa, mikä tukee sosiaalisen toiminnan kasvua. Lisäksi hyvän itsetunnon kokeva lapsi on yksi tärkeimmistä tavoitteistani työssäni. Vanhemmat arvioivat onnistumistani pitkälti lastensa kautta. Uskon, että moninaiset kehitys- ja arviointikeskustelut sekä oppilaiden omien portfolioiden esittelyt yhdistettynä jatkuvaan oman työn itsearviointiin, ovat osaltaan kasvattaneet oppilaitani hyväksymään itsensä ja etsimään tapoja, miten voisi kehittyä niillä alueilla, joilla siihen tarvetta olisi.

7.3.2 Oppimiskäsitykseen liittyvät arviot

Oppimiskäsitykseen liittyvän (taulukko 5) osion "Kannustan oppilaitani itsearviointiin" keskiarvo oli 4,50. "Käytän riittävästi nykyaikaisia ja oppilasta aktivoivia opetuksen muotoja" sekä "Innostan oppilaitani opiskeluun ja tekemään työnsä hyvin" keskiarvoksi tuli 4,46. Vanhemmat olivat yksimielisiä näiden piirteiden onnistumisesta työssäni. Kohdissa "Kasvatan oppilaitani oma-aloitteisiksi, mutta samalla vastuullisiksi teoistaan" sekä "Onnistun luomaan luottamuksellisen ilmapiirin luokkaan" vanhemmat olivat "samaa mieltä". Eräs vanhemmista kirjoitti näin:

”Pistät lapset pohtimaan asioita ja käytät opetuksessasi mielestäni hyvää psykologia, olet vaativa ja pidät kuria, mutta kuitenkin niin, että lapsen on siinuun helppo luottaa.”

Eniten arvostelua saivat kohdat: "Käytän yksilöllisiä ja kannustavia arvioinnin muotoja", "Vaihtelen riittäväsi työtapoja" sekä " Teetän oppilaillani sopivassa määrin laajoja oppimisprojekteja". Pääsääntöisesti vanhemmat olivat näistä kysymyksistä "samaa mieltä". Yksi vanhemmista oli eri mieltä yksilöllisen ja kannustavan arvioinnin käyttämisen suhteen ja yksi vanhemmista ei osannut ottaa siihen kantaa. Vanhempien kirjoituksissa edellä mainittuihin oppimiseen liittyviin piirteisiin otettiin kantaa avoimin kirjoituksin seuraavasti:

"Vaihtelet työtapoja ja käytät opetuksessasi paljon ryhmitöitä."

"Käytät hyvin erilaisia opetustapoja esim. ryhmätyöt, tietokoneen käyttö yms."

"Monipuoliset opetusmenetelmät."

"Ryhmätöidenkin kautta voi oppia."

Yksilöllinen arviointi on vaikeaa toteuttaa, mitä ylemmille luokille siirrytään. Arvioinnin tulisi olla kuitenkin kannustavaa ja monipuolista, jolloin sen kautta pystytään tukemaan erilaisten oppijoiden oppimista. Laajojen oppimisprosessien teettäminen vaatii hyvää ennakkokäsitystä oppilaiden kyvystä sitoutua vastuulliseen, mahdollisesti pitkäkestoiseenkin työskentelyyn. Oppilaiden kyvyt ja asenteet vaihtelevat omien voimavarojen rajoissa. Ryhmätyöskentely auttaa työhön sitoutumisessa ja lisää samalla sosiaalisten taitojen hallintaa. Jos ryhmän toiminnasta ja tuloksesta tehdään vielä itsearviointia, oppii jokainen samalla oman toimintansa vaikutuksesta ryhmän tuotosten yhtenä vastuullisena suorittajana. Seuraavassa taulukossa esitän vanhempien vastausten oppimiskäsityksiin liittyvien piirteiden arviot keskiarvojen mukaisessa järjestyksessä.

Taulukko 5. Oppimiskäsitykseen liittyvät arviot

Piirre	ka
Itsearvostukseen kannustaminen	4,50
Oppilasta aktivoiva opetus	4,46
Oma-aloitteisuuteen kasvattaminen	4,29
Luottamuksellinen ilmapiiri	4,22
Yksilölliset arvioinnin muodot	4,12
Työtapojen vaihtelevuus	4,08

Vanhemmat nostivat tärkeimmäksi itsearvostukseen kannustamisen. Hyvän itsetunnon omaava ihminen selviää vaikeistakin tilanteista ja oppii myös arvostamaan itseään sekä hyväksymään omat heikot puolensa. Koulussa kannustaminen ja positiivinen suhtautuminen jokaiseen oppilaaseen pitäisi olla itsestänselvyys. Itse koen riittämättömyyttä, sillä liian usein unohdan positiivisen kannustamisen tärkeyden. Turhautuminen koulu-työhön voidaan välttää suosimalla oppilaskeskeisiä työtapoja. Samalla oma-aloitteisuus kasvaa, sillä yhteiseen toimintaan tarvitaan jokaisen panostusta.

7.3.3 Tiedonkäsitykseen liittyvät arviot

Tiedonkäsitykseen liittyvissä piirteissä (taulukko 6) keskiarvot vaihtelivat välillä 4,17 - 3,67. Näiden piirteiden arvioinnissa vanhemmilla oli ihmis- ja oppimiskäsityksen piirteisiin nähden enemmän valintoja kohdassa "vaikea sanoa".

Tiedonkäsityksen piirteistä pyysin vanhemmilta arviota seuraavista: 1) Hyväksyn oppilaiden yksilölliset erot oppimiskyvyissä ja oppimisen tavoissa, 2) Ohjaan oppilaitani oma-aloitteiseen tiedonhankintaan, 3) Totutan oppilaitani itsenäiseen ja johdonmukaiseen ajatteluun, 4) Ohjaan oppilaitani kytkemään opiskeltavat asiat aiemmin opittuun, 5) Kannustan oppilaitani soveltamaan koulussa opittua arkielämän tilanteisiin sekä 6) Ohjaan suhtautumaan kriittisesti eri lähteistä saatavaa tietoon.

"Totutan oppilaitani itsenäiseen ja johdonmukaiseen ajatteluun" - sekä "Ohjaan oppilaitani kytkemään opiskeltavat asiat aiemmin opittuun" - piirteiden kanssa oli yksi vanhemmista eri mieltä. Hän oli myös vastannut yhteistyön kodin ja koulun välillä sujuneen hyvin, mutta lapsen innostamisen koulunkäyntiin ja opiskeluun sujuneen minulta heikosti. Kumpaankin kohtaan oli myös vastattu "vaikea sanoa".

Vanhempien avoimissa kirjoituksissa oli seuraavanlaista palautetta:

"Käytät asioiden yhdistämistä kokeilun kautta toisiinsa."

"Näet paljon vaivaa oppilaiden mielenkiinnon ylläpitämiseksi."

”Oman tien kulkijana palkitset lapset ja heidän tekemänsä työn monellakin tapaa, esim. retket erilaisiin kohteisiin, eikä viikonloppuläksyjä.”

Yksittäisen vanhemman arviointi antaa aihetta miettiä omaa rooliani oppilaan innostamiseen koulunkäyntiin. Tässäkin tapauksessa kodin ja koulun yhteistyö oli sujunut hyvin, mutta mahdollisesti oppilaan oppimistulokset eivät olleet sellaisia kuin toivottiin. Jotkut vanhemmista kommentoivat oppimisympäristöjen vaihtelua motivaation ja innostuksen herättämiseksi. Vaikeiden asioiden opettaminen on haasteellista ja varsinkin, kun itse koen riittämättömyyttä monien tietojen ja taitojen hallinnassa näinkin monta vuotta uralla olleena.

Seuraavassa taulukossa esitän vanhempien vastausten tiedonkäsitelyyn liittyvien piirteiden arviot keskiarvojen mukaisessa järjestyksessä.

Taulukko 6. Tiedonkäsitelyyn liittyvät arviot

Piirre	ka
Yksilöllisten erojen hyväksyminen	4,17
Oma-aloitteiseen tiedonhankintaan ohjaaminen	4,00
Itsenäiseen ja johdonmukaiseen ajatteluun totuttaminen	3,96
Asioiden kytkeminen aiemmin opittuun	3,92
Oppimisprojektien teettäminen	3,91

Tiedonkäsitelyyn liittyvät piirteet kertovat vanhempien vaikeudesta arvioida kyseisiä väitteitä ja toisaalta kyvystäni opettaa tietoa tarpeeksi selkeästi. Eri oppiaineiden tiedon opettaminen viidennellä ja kuudennella luokalla vaatii opettajalta itseltään hyvää aineenhallintaa, jotta asioita voi opettaa mielenkiintoisesti ja monipuolisesti. Aika ei aina riitä valmisteluihin ja mieluiten opettaa itselle läheisiä aineita. Omalta osaltani koen aineenhallinnan kaikissa oppiaineissa puutteelliseksi ja se vaikuttaa myös vanhempien arvioon (usein lasten välityksellä). Vaikka arviot tässä suhteessa ovat jonkin verran alempia kuin edellisissä kategorioissa, ne ovat silti keskimäärin melko hyviä.

7.3.4 Muu palaute

Ihmis- oppimis- ja tiedonkäsitykseen liittyvien piirteiden lisäksi vanhemmat vastasivat Likert-asteikolla 1 (hyvin heikosti) -5 (erittäin hyvin) seuraaviin kysymyksiin, jotka käsittelivät toimintatapoja luokassa.

1. Miten yhteistyömme kodin ja koulun välillä on sujunut?
2. Kuinka hyvin olen onnistunut innostamaan lastasi koulun käyntiin ja opiskeluun?
3. Kuinka hyvin olen onnistunut positiivisen ilmapiirin ja hyvien sosiaalisten suhteiden rakentamisessa luokkaan?
4. Kuinka hyvin kasvatustavoitteeni ovat tukeneet niitä?

Näissäkin vastauksissa vanhempien mielestä yhteistyö kodin ja koulun välillä on sujunut erittäin hyvin (ka 4,62). Kaikki vastaajat arvioivat yhteistyön sujuneen hyvin tai erittäin hyvin. Positiivisen ilmapiirin ja sosiaalisten suhteiden rakentamisen vastausten (ka 4,42), kasvatustavoitteilla muun työn tukemisen vastausten (ka 4,29) sekä koulukäyntiin innostamisen vastausten (ka 4,25) perusteella vanhemmat arvioivat kunkin kohdan sujuneen hyvin.

Lisäksi pyysin vanhempia vapaamuotoisesti kuvailemaan, missä mielessä he pitävät minua a) "perinteisenä" sekä b) kokeilevana ja ennakkoluulottomana opettajana. Kaikista vastaajista viisitoista antoi tähän osioon palautetta. Osan näistä vastauksista olen käyttänyt kuvaamaan jo aiemmin ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsityksistä kertovissa luvuissa kuhunkin kohtaan sopivina lisäyksinä ja selityksinä.

Se, miten minut koetaan "perinteisenä" opettajana, antoi seuraavanlaista palautetta:

"Positiivisessa mielessä olet ollut auktoriteetti, (sellainen 'perinteinen', jonka itse muistamme omilta kouluajoiltamme) opettaja, jonka muistaa vielä vuosien kuluttua persoonallisuutensa vuoksi."

"Perinteinen 'siinä mielessä, että pidät arvossa hyviä käytöstapoja ja toisten ihmisten kunnioitusta. 'Perinteistä' on myös tietty auktoriteetti, jota opettajana kannat."

Suurin osa vastanneista otti esille toiminnassani vallinneen auktoriteetin ja kurin. Myös toisten ihmisten kunnioitusta ja hyviä käytöstapoja sekä huolehtimista omista velvollisuuksista arvostettiin. Yksi vanhemmista kaipasi lisää itsearviointin kautta tehtävää lapsen itsetunnon kohottamista. "Perinteisenä" tunnuttiin pidettävän opettajaa, joka omaa hyvän auktoriteetin olematta kuitenkaan pelottava ja vaikeasti lähestyttävä aikuinen.

Vanhemmat katsoivat minut opettajana kokeilevaksi ja ennakkoluulottomaksi oman tien kulkijaksi seuraavanlaisesti:

"Monipuoliset opetusmetodit"

"Vaihtelet työtapoja. Käytät opetuksessa paljon ryhmitöitä. Osaat suhtautua ennakkoluulottomasti myös heikompiin oppilaisiin ja osaat kannustaa myös vanhempia myönteiseen ajatteluun."

"Valmis itsensä jatkuvaan kehittämiseen."

"Näet paljon vaivaa oppilaiden mielenkiinnon ylläpitämiseksi. Tapahtumia, retkiä, yökoulu, leirikoulut..."

Kokeileva ja ennakkoluuloton opettaja on monen vanhemman mielestä erilaisia oppimisympäristöjä hakeva opettaja. Retkien ym. luokan ulkopuolella tapahtuvan koulutyön merkitys koettiin tärkeäksi. Yhteisen päämäärän saavuttaminen yhteisillä tavoitteilla, kuten leirikouluun varojen kerääminen, koettiin tärkeäksi sosiaalisten suhteiden kehittämisen välineenä. Yksittäiset vanhemmat nostivat esille opettajan kouluttautumisen ja itsensä kehittämisen, liian kovan kilpailun tasapainottamisen, oman lapsen ongelmiin tarttumisen sekä heikosti koulussa menestyvän lapsen ja hänen vanhempiansa tukemisen.

Vanhemmat arvioivat koulua ja sen koko toimintakulttuuria oppilaiden välityksellä. Samoin opettajan toiminnan arviointiin vaikuttaa omalta lapselta saadut tiedot luokan tapahtumista. Oman lapsen menestyminen koulun arviointikriteereiden mukaan saattaa

myös vaikuttaa vanhempien näkemyksiin. Jos lapsi menestyy koulussa, opettajaan ollaan tyytyväisiä, mutta jos lapsella on vaikeuksia, opettajan toimintaan usein toivotaan muutoksia.

Luokkakoot ovat suuria, jolloin oppilaat ovat eriarvoisessa asemassa opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamisessa. Erilaiset oppijat luokassa vievät opettajan aikaa, eikä yksittäiselle oppilaalle aina riitä tarpeeksi huomiota hänen opiskelunsa ohjaamiseen. Lisäksi monenlaiset sosiaaliset vaikeudet vaikeuttavat opiskelua: itsetunto voi olla heikko ja ystävyysuhteiden solmiminen vaikeaa.

Vanhempien käsitys koulusta perustuu osaltaan heidän omiin kokemuksiinsa. Jokainen on käynyt koulua ja jokaisella on jonkinlainen käsitys koulumaailmasta. Oma käsitys voi olla positiivinen tai negatiivinen, mutta se vaikuttaa aina taustalla arvioitaessa oma lapsen koulua kasvuympäristönä ja opettajan toimintaa kasvattajana.

Opettajan ammattitaito ja kyky tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa vaikuttaa vanhempien arviointeihin. Luottamuksellinen suhde vanhempien ja opettajan välillä kertoo avoimuudesta. Vanhemmat tietävät ja tuntevat opettajan oman toimintakulttuurin luokassa ja kokevat tekevänsä aidosti yhteistyötä. Tässä asiassa olin onnistunut vanhempien arvioiden mukaan.

7.4 Vertaisarviointi eli kollegoiden arviot

Koulussamme on 14 luokanopettajaa, yksi erityisopettaja, kaksi kielten opettajaa ja rehtori. Kaikkiaan 17 kollegastani 15 palautti kyselyn. Kollegat antoivat oman arvionsa minusta kuvaillen omin sanoin työskentelyäni luokassa sekä työyhteisössä seuraavin kysymyksin:

1. Kuvaile, missä mielessä pidät minua

a) 'perinteisenä' opettajana.,

b) kokeilevana ja ennakkoluulottomana oman tien kulkijana.

2. Kuvaile, millaisena kollegana minua pidät.

- a) *Mitkä ovat mielestäni hyviä puoliani työyhteisöme jäsenenä?*
 b) *Millaisia ovat mielestäsi heikot puoleni työyhteisöme jäsenenä?*

Kaikille kollegoille vastaaminen kyselyyni ei tuntunut yhtä helpolta. Kun rinnakkaisluokan opettaja koki työskentelyni arvioinnin monivuotisen yhteistyöme vuoksi vaikeammaksi, eräs toinen kollega taas koki, ettei osannut arvioida luokkatyöskentelyäni, koska ei ollut tehnyt kanssani yhteistyötä. Muut ovat vastanneet sen näkemyksensä mukaan, mikä heillä on työskentelystäni luokkatilanteissa.

7.4.1 "Perinteisen" opettajan piirteet

Vertaisarvioinnissa kollegoiden mukaan "perinteisen" opettajan piirteet voi luokitella kahteen pääkategoriaan a) opettajan omaan persoonaan sekä b) opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen liittyviin piirteisiin seuraavasti:

a) opettajan omaan persoonaan liittyvät piirteet:

auktoriteetti
 vastuuntunto

b) oppilaisiin liittyvät piirteet:

välittäminen ja kasvattaminen
 opetusmenetelmien ja -järjestelyjen vaihtelu

Kymmenen kollegaani katsoi perinteisen opettajan pystyvän luomaan oppilaisiin lämpimät ja luottamukselliset suhteet. Rajojen asettaminen ja niistä kiinni pitäminen luovat hyvän kasvualustan ja saa lapset tuntemaan olonsa turvallisiksi. Hyviin tapoihin ohjaaminen opettaa lapsia arvostamaan muita ihmisiä ja antaa itselle luottamusta uusien tilanteiden hallinnassa.

"...- huolehdi luokkasi ja koko yhteisön hyvien tapojen kasvatuksesta ja noudattamisesta - olet kasvattaja isolla K:lla."

" Opetat ja kasvatat lapsia rajoilla ja rakkaudella."

"Arvostat perinteisiä käytös- ja kasvatustavoitteita."

"Perinteistä Leenan opetuksessa on ehkä kuri ja järjestys. Hän osaa asettaa oppilaille rajat ja homma toimii. Hänelle on erityisen tärkeää oppilaat ja heidän hyvinvointinsa."

"Perinteinen?? Pidät arvossa hyvää käytöstä, olet johdonmukainen ja harkitseva."

Toisena opettajan omaan persoonaan liittyvänä piirteenä kollegoistani kahdeksan nosti esille vastuuntunnon ja sitoutumisen työhön. Kaikessa työhön liittyvässä toiminnassa vastuun kantaminen ja ottaminen sekä sitoutuminen tehtäviin ovat jokaisen työyhteisön toiminnan tärkeä edellytys. Opettajien työnkuvaan kuuluu nykyisin tiimityötä ja hallinnollista vastuuta koulun arjen toiminnassa. Jokaisen työyhteisön jäsenen tulee ottaa vastuuta sitoutuen tehtäviin, jotka liittyvät koko koulun kehittämiseen luokkatyön lisäksi. Opettajan tulee olla myös esimerkki oppilaille omassa toiminnassaan.

"Perinteisen opettajan ominaisuuksiasi ovat mielestäni: työillesi omistautuminen, tunnollisuus, moniosaaminen, ..."

"Olet tunnollinen, tarkka ja huolellinen. Hoidat annetut tehtävät tunnollisesti ja täsmällisesti."

"...olet vastuuntuntoinen, teet sen minkä lupaat ja usein paljon enemmänkin..."

"Koulun juhlat, yhteiset tapahtumat ja niiden järjestäminen tuntuu kovin perinteiseltä..."

Työtovereistani seitsemän näkemysten mukaan "perinteisiä" opettajan ominaisuuksiani on auktoriteetti. Opettajan tulee nauttia kunnioitusta ja olla sen arvoinen niin työyhteisössä kuin oppilaiden keskuudessakin. Auktoriteetin voi saavuttaa luottamalla omiin kykyihin ja toimimalla avoimesti yhteiskunnassa ja koulu yhteisössä hyväksytyjen arvojen mukaisesti. Kokeneen opettajan on helppo saavuttaa ammattitaitonsa vuoksi arvostusta, sillä näkemys työhön on laaja. Tärkeää on myös osata jakaa omaa osaamistaan muille ja toimia tarpeen vaatiessa kollegiaalisena tukena.

"Olet jämääkkä..."

"Olet erittäin jämpti..."

"Sinulla on kokemusta, jota voit hyödyntää työskentelyssä. "

Perinteisen opettajan kuvauksessaan opettajajohtoiseen opetukseen kiinnitti huomiota kaksi kollegaani. Opetusmenetelmien vaihtelu auttaa ylläpitämään motivaatiota opiskeluun eri oppiaineissa. Myös oppikirjojen käyttö luettiin myös perinteikkääksi tavaksi. Oppikirjat ovat korkealaatuisia oppilaan ja opettajan pääasiallisia työvälineitä. Lisäksi opettaja saa oppikirjojen myötä arvokasta lisämateriaalia työhönsä erilaisista oppaista ym. Vaikkakin informaatiotulva on lisääntynyt yhteiskunnassa, oppikirjojen vaikutus on edelleen suuri arjen koulutyöskentelyssä.

"Luulen, että opetat joitakin aineita 'perinteisillä' opetustavoilla, ope opettaa, käytät oppikirjoja jne."

"Sinulla on kokemusta, jota voit hyödyntää työskentelyssä. Sinulla on myös auktoriteetti, joka mielestäni kunnioittaa hyviä perinteitä. Esim. hyvät käytöstavat, juhlat, oppimateriaalit (kirjat jne.); uskallat luopua kuitenkin huonoksi havaitsemistasi tavoistasi ja materiaalista; arviointikyky"

7.4.2 Kokeilevan ja ennakkoluulottoman oman tien kulkija -opettajan kuvailu

Vertaisarvioinnissa esiin tulleet kokeilevan ja ennakkoluulottoman opettajan piirteet voi jaotella kahteen kategoriaan:

- opettajan omaan persoonaan lähemmin liittyvät piirteet
- oppilaisiin suhtautumiseen liittyvät piirteet

Opettajan omaan persoonaan liittyviin piirteisiin voidaan luokitella seuraavia asioita:

1) avoimuus uusien asioiden kokeiluun, 2) itsensä kehittäminen ja kouluttautuminen sekä 3) omien kokemusten jakaminen. Oppilaisiin liittyvät opettajan persoonalliset piirteet voidaan puolestaan luokitella seuraavasti: 1) ennakkoluuloton eri oppiaineiden opetus sekä 2) opetuksen järjestäminen oppilaiden kokemuksia silmällä pitäen.

Avoimuus uusien asioiden kokeilemiseen nähtiin tärkeänä opettajan ammatillisen kehittymisen mahdollisuutena. Opettajan tulisi pystyä ottamaan ympäröivästä yhteiskunnasta opetukseensa kaikki se informaatio, joka olisi hyödynnettävissä opetuksessa huomioi-

den luokka-asteen. Se vaatii rohkeutta ja valmiutta seurata aikaa sekä opetussuunnitelman sisäistämistä, jotta pystyy toimimaan tavoitteiden mukaan. Vertaisryhmästä yhdeksän arvioi uusien asioiden kokeilemisen vaativan rohkeutta hyväksymään myös epäonnistumiset. Itsearviointi ja vertaistuki auttaa opettajaa pohtimaan kokeilujen onnistuneita ja parannettavia asioita.

"Olet innovatiivinen uuden kokeilija. Et pelkää kokeilla uusia haasteita, itseksien ja aikaasi seuraten."

"Olet kokeileva ja ennakkoluuloton uusien ideoiden kokeilija."

Opettajan kouluttautuminen ja itsensä kehittäminen katsottiin tärkeäksi haasteisiin vastaavan opettajan ominaisuudeksi. Opettaja ei voi saada uusia ajatuksia opetukseensa, jos hän ei jatkuvasti kouluttaudu. Opettajan työn kuva on muuttunut 26 vuoden aikana: Urani alussa opettaja opetti tarkkojen ohjeiden mukaan eli silloisen normina olleen Peruskoulun opetussuunnitelman mukaan. Hallinnollinen työ kuului koulun johdolle, joka toimi lääninhallitusten ohjeiden mukaan. Nykyisin opettajat kuuluvat eri tiimeihin ja ottavat osaa koulun hallintoon. Lisäksi erilaisten oppijoiden määrä yleisopetuksessa lisää opettajien työmäärää kaavakkeiden ja seurantalomakkeiden muodossa. Kodin ja koulun sekä koulun sisällä tapahtuva yhteistyö on lisääntynyt. Toisaalta jälleen on palattu opetussuunnitelmaan, joka määrää tarkasti koulun tavoitteet ja oppisisällöt. Opettaja on siis monien eri asioiden ristipaineessa tehdessään työtään. Niiden sisäistäminen ja niihin sitoutuminen vaatii tietoa, jota voi saada koulutuksen avulla. Vain sen avulla opettaja voi kehittyä ajattelemaan muutoksia voimavaroina. Kollegoistani seitsemän nosti tämän piirteen esille arvioidessaan työskentelyäni.

"Kuuntelet ja seuraat tutkimuksia ja uusia kasvatuksen oivalluksia."

"Pidät kouluttautumista tärkeänä!"

"Olet kouluttanut itseäsi ja tutustunut monenlaisiin opetustyyliihin."

Kouluttautuessaan opettaja saa monia uusia ajatuksia työnsä kehittämiseen. Kuitenkin koulutusmäärärahat ovat usein niin pieniä, että yksittäisestä koulusta laajempiin koulutuksiin pääsee vain harva opettaja. Tällöin kokemusten vaihto jää vähäisemmäksi eikä uudesta tiedosta saada aikaan hyvää keskustelua kollegoiden kanssa, koska tietämys asioista on erilainen. Kuitenkin olisi tärkeää välittää hyvät kokemukset ja käytänteet

eteenpäin halukkaiden tietoon ja uudelleen kehitettäviksi. Parhaat toimintamallit kouluissa syntyvät yhteisten keskustelujen pohjalta ja asioita arvioiden sekä uudelleen kehittäen. Omien kokemusten jakaminen muille kollegoille ei vie itseltä mitään, mutta antaa jokaiselle uusia kehittymisen mahdollisuuksia. Kolme kollegoistani katsoi minun onnistuneen välittämään muille omia kokemuksiani.

"Haluat työssä kokeilla uusia asioita rohkeasti JA JAAT KOKEMUKSESI MYÖS MUILLE! - luokallasi teettämät itsearviointit, oppilaiden töiden esitelytilaisuudet yms. olet esitellyt meille ja antanut ideasi käyttöömme."

"Uusia ideoita - rinnakkaisluokan kanssa yhteistyötä, samoin open kanssa."

Oppilaiden omien kokemusten katsottiin kuuluvan opetukseni perusajatuksiin. Konstruktivismin mukaan tietoa omaksutaan parhaiten, jos se pystytään sitomaan johonkin aiemmin opittuun. Luokanopettajan on helppo toteuttaa tätä periaatetta, sillä hän usein opettaa useamman vuoden saamaa oppilasryhmää. Lisäksi eri luokka-asteiden opetussuunnitelmien sisällöt lisääntyvät spiraalimaisesti, joten konstruktivistinen näkökulma tukee oppimista sitä painottamattakaan. Vertaisryhmän jäsenistä viisi kirjoitti arvioinnissaan suhteistani oppilaisiin ja heidän kokemusmaailmaan

"Lähestyt oppilaita heidän kokemusmaailmasta käsin."

"Kuuntelet oppilaittesi mielipiteitä ja toiveita ja luokassasi on sijaa myös huumorille."

"Tarjoat luokallesi kokemuksia koulun ulkopuolellakin runsaasti."

Neljä kollegaa nosti esille ennakkoluulottoman eri oppiaineiden opetuksen. Jakso-opetus, eri menetelmien ja välineiden kokeilu sekä opetuksen lähtökohtana oppilaan oma kokemusmaailma katsottiin kuuluvan opettajuuteeni. Yhteistoiminnallinen oppiminen ei pelkästään ole luokassani opetusmenetelmä, vaan se on osa luokkani toimintakulttuuria. Pyrin luomaan luokkaan yhteishengen ja sosiaalisen tukiverkon, niin että jokainen tuntisi itsensä hyväksytyksi omana itsenään ja luokan yhtenä jäsenenä. Itsetunnon vahvistamisen ja omien voimavarojen arvostamisen myötä jokainen voi keskittyä opiskeluun omine kykyjen ja voimavarojen mukaan.

"Panostaminen ryhmän toimintaan, oppilaiden oman työn arvioinnin painottaminen ja lisäksi tapa opettaa äidinkieltä, jossa työvälineenä käytetään lähinnä oppilaiden lukemia kirjoja. Yleensä oppikirjapainotteisuuden vähentäminen."

"Jakso-opetus.."

"Teet rohkeasti omia kokeita matematiikkaan, mitä ei moni opettaja tee. Olet kokeilemisen ja itse tekemisen kannalla esim. fyke"

Avoimuutta ja uskallusta kokeilla uusia asioita seuraten tutkimuksia, joitten tuloksia voi soveltaa työhön, pidettiin ennakkoluulottoman opettajan piirteenä. Kouluttautuminen ja tiedon jakaminen muille koettiin hyvänä asiana. Oppilaiden mielipiteitä kuunnellen, heidän kokemusmaailmaansa hyödyntäen sekä erialaisia opetusmenetelmiä käyttäen luokkatunnit katsottiin säilyvän mielenkiintoisina. Kaiken kaikkiaan opettajan oman ammattitaidon ja luottamuksen omiin kykyihin katsottiin antavan varmuuden toimia työssä ennakkoluulottomasti ja uutta kokeillen.

7.4.3 Positiiviset piirteet työyhteisön jäsenenä

Positiivisista piirteistä työyhteisön jäsenenä nousi yhdentoista vertaisryhmän jäsenen vastauksissa vahvimpina luonteenpiirteet. Näihin kuuluvat iloisuus, empaattisuus ja avuliaisuus. Kollegat olivat kokeneet saavansa tukea ja voimavaroja työyhteisön sisällä.

"Iloisuus, innokkuus, valmius muiden auttamiseen, sekä uskomaton energisyys (omien, joskus hankalienkin, elämäntilanteiden keskellä)"

"Tunnollisuus, luotettavuus -avuliaisuus -ammattitaitoisuus -asioiden kokonaisuuden ymmärtäminen"

Yhteisöllisyyden ja yhteistyön katsottiin kuuluvan voimavaroihini. Kuusi kollegaa nosti yhteistyötaitoni työyhteisön positiivisiksi piirteiksi. Työyhteisössä jokaisen jäsenen tulisi voida tuntea kuuluvansa tasavertaisesti samaan ryhmään. Opettajat voivat opettaa yhteistyötaitoja vasta sitten, kun itsekin osaavat tehdä yhteistyötä. Ryhmän jäseniin luottaminen ja ryhmässä toimiminen vaatii toisten jäsenten tuntemista.

"Olet koko työyhteisön voima ja tuki - väsyneenäkin jaksat neuvoa ja ohjata meitä - ilopillerinä olet vetämässä meitä myös vapaa-ajan rientoihin puhumattakaan esim. Kyvyt esiin -juhlien ope-esityksistä - jaksat kannustaa ja osallistua talkoisiin (vaikka sinulla on omatkin kiireesi) - olet tuonut yhteisöllisyyttä kouluumme, lisännyt rinnakkaisluokkatyöskentelyä omalla toiminnallasi..."

"Olet sosiaalinen ja ymmärtäväinen; vaikka et olisi samaa mieltä asioista et ryhdy niistä riitelemään vaan annat toisen pitää mielipiteensä. Olet huumorintajuinen. Sinun kanssasi on helppo tehdä yhteistyötä."

Työyhteisössä innovatiivisuuden ja energisyyden katsottiin olevan kaikkia hyödyntävän piirteen. Viisi kollegaa huomioi nämä piirteet vastauksissaan. Rohkeasti uusiin haasteisiin tarttuva vetää muita perässään. Ryhmässä tarvitaan myös keskustelua, mihin kannattaa ryhtyä ja mihin ei. Kuitenkin monesti työyhteisö kehittyy, kun tartutaan yhdessä kehitettäviin haasteisiin.

"Idearikas -toisten opettajien mukaansatempaaja (promoottori) -energisyyys"

"Innostut uudesta ja jaat tietojasi / taitojasi muille."

"Olet hyväntuulinen ja kekseliäs, tarvittaessa avulias, et laske aikaasi luokassa vietettyinä tunteina."

Viisi kollegoistani katsoi ammatillisen itsensä kehittämisen tukevan koko työyhteisön kehittymistä. Usein koulutuksista ei juuri keskustella opettajahuoneessa, mutta jos pysyy välittämään tietonsa ja taitonsa muille, se avartaa koko kouluyhteisön toimintaa.

"Kyky ja halu auttaa muita työnteossa."

"Olet ammatillisesti edelläkävijä, et kuitenkaan katso halveksien toisia, jos he eivät ole yhtä innokkaita."

Työyhteisön jäsenenä vastuun ottaminen ja sen kantaminen nostettiin neljässä vastauksessa esille. Työyhteisössä jokaisen jäsenen tulee kantaa oma vastuunsa, muuten yhteisö ei toimi. Toisinaan joku voi saada liikaa vastuuta, mutta voi myös olla, että kaikilla ei

riitä voimavarat samanlaiseen vastuun kantamiseen. Jokaisen tulisi pystyä omalla tavalla huolehtimaan yhteisistä asioista omien voimavarojensa mukaan.

" Olet valmis ottamaan vastuuta monista asioista, sanot oman mielipiteesi loukkaamatta ketään."

"Olet valmis hoitamaan vähintään oman osasi yhteisistä ponnistuksista."

Yhteenvetona työyhteisön jäsenenä luonteenpiirteistäni iloisuus nousee monen kollegan arvioinnissa esille. Sosiaalisuus, luotettavuus, innovatiivisuus, empaattisuus sekä avuliaisuus on myös katsottu hyvän työyhteisön jäsenen avuksi. Erilaisten ihmisten ja mielipiteiden hyväksymistä arvostetaan ja sitä pidetään työyhteisön voimavarana. Yhteisen toiminnan järjestäminen työajan ulkopuolellakin koetaan työyhteisöä kantavaksi voimaksi.

7.4.4 Negatiiviset piirteet työyhteisön jäsenenä

Energisenä ja toimivana työyhteisön jäsenenä tilan antaminen muille aiheuttaa arvostelua. Toiset voivat kokea ahdistusta, eivätkä jaksaa mukana, kun joukossa on rohkeasti kantaa ottava henkilö. Omien mielipiteiden julki tuominen päätöksentekotilanteissa voi aiheuttaa pitempää harkintaa tarvitsevien henkilöiden hiljenemistä. Eräs kollega kaipasi lisää työtoverien kannustamista. Eräs kollega oli huolissaan siitä, että liika yhteisistä asioista huolehtiminen voi edesauttaa loppuunpalamista, eikä aina tarvitsisi huolehtia asioista, joista muutkaan eivät vastuuta kanno. Viidestätoista vastanneesta tähän osioon vastanneesta 11 antoi palautetta ja neljä jätti vastaamatta. Kahdeksan antoi palautteen, joissa toimintani työyhteisössä vaatii muuttamista muiden yhteisön jäsenten ja myös itseni jaksamisen kannalta.

Puolet vertaisryhmästä huomioi tilan antamisen muille. Yhden ollessa vastuuta ottava ja mielipiteitään voimakkaasti julki tuova, hän samalla vie tilaa muilta. Toisaalta toisinaan tarvitaan nopeaa päätöksentekoa, joka myös huomioitiin.

"Voimakkaat mielipiteet voi saada muut kokemaan alemmuuden tunnetta tai voi kokea, ettei ole riittävän perusteltuja mielipiteitä; tyytyminen voimakaimpaan perusteluun; ei synny hedelmällistä keskustelua. Toisaalta nopeat päätöksentekotilanteet vaativat nopeita ratkaisuja, joten tämä piirre on sekä vahvuus että heikkous työyhteisössä"

"Iloinen äänesi kuuluu yhteisissä tapaamisissa. Annatko muille tilaa? Voisiko olla niin, että Sinun erinomaisuutesi saa vähäpätöisemmän persoonan tuntemaan itsensä varsin mitättömäksi. Kannustat heikkoja oppilaita - entä työtovereita, joilla Sinun itsevarmuuttasi ei ole?"

"Vahva tahto, ja nopeus mielipiteiden luomisessa, kaikki eivät ehdi pohtia päätöksiä ennen kuin ne on jo tehty. (ainakaan hitaat hämäläiset!)"

"Kaikki eivät pysy hengästyttä kyydissäsi. Osaat kuitenkin 'pysähtyä odottamaan' muitakin."

Kollegoistani kaksi oli huolissaan jaksamisestani. Liian suuri työtaakka ja vastuu yhteisistä asioista voi aiheuttaa loppuun palamista. Töiden järkevä jakaminen kaikkien vastuulle kunkin voimavarojen mukaan on kuitenkin työyhteisön etu: Kaikki kantavat ja ottavat vastuuta.

"Suuri työmääräsi voi aiheuttaa loppuunpalamista"

"Otat helposti paljon tehtäviä itsellesi. Uhraudut liian usein hoitamaan asioita, joita kukaan muu ei haluaisi tehdä. Eli ihan oman itsensä säästämiseksi on hyvä opetella sanomaan useammin EI."

Työyhteisössä yhteinen sitoutuminen ja vastuun ottaminen yhteisistä asioista vaatii jatkuvaa ponnistelua kaikilta sen jäseniltä. Ihmisten elämäntilanteet ja oma kiinnostus kehitteviin asioihin vaihtelee. Toisilla on enemmän voimavaroja ottaa vastuuta yhteisistä asioista. Toimivan ja toisiaan kunnioittavan työyhteisön tulisi kuitenkin pyrkiä jakamaan tehtäviä tasapuolisesti ketään kuitenkaan liikaa kuormittamatta ja huolehtia siitä, että kaikki tunsivat olevansa omien kollegoidensa arvostamia ihmisiä ja ammattinsa edustajia.

7.5 Oppilaiden, vanhempien ja kollegoiden arvioiden yhtenäisyys

Oppilaat arvostivat opettajaa, joka opettaa hyvin, on tasapuolinen ja oikeudenmukainen, huumorintajuinen sekä välittää aidosti oppilaistaan. Vertailtaessa viidennen ja kuudennen luokan vastauksia piirteet, jotka oppilaiden käsityksen mukaan vähiten minussa muuttuivat vuoden aikana, olivat huumorintajuni, oppilaista pitäminen, tasapuolisuus, liikaa vaatiminen ja se, että minulta on helppo pyytää apua. Tyttöjen ja poikien vastauksissa oli myös erittäin merkitseviä eroja.

Vanhempien vastauksissa kaikkien 24 piirteen keskiarvot vaihtelivat välillä 3,67 - 4,58. Jokaista piirrettä arvioidessaan kaikki vanhemmat olivat lähes "samaa mieltä" tai "täysin samaa mieltä". Ihmis- ja oppimiskäsityksiin liittyvissä piirteissä sain vanhemmilta parempaa palautetta kuin tiedonkäsityksiin liittyvissä piirteissä. Lasten kasvattaminen yhteistyöhön ja sosiaalisuuteen, sekä hyvän itsetunnon kehittämisen tukeminen mm. olivat asioita, joista vanhemmat vastauksissaan olivat täysin samaa mieltä tai samaa mieltä. Toisaalta vanhemmat joutuivat arvioimaan toimintaani osittain oppilaiden välityksellä. Heidän oli myös vaikeaa ottaa kantaa siihen, mitä luokahuoneessa todella päivittäin tapahtui. Tärkeäksi seikaksi koettiin kodin ja koulun välinen yhteistyö, joka perustui hyvään luottamukseen, kuten myös perinteisen opettajan auktoriteetti positiivisessa mielessä. Jotkut vanhemmat kokivat, että olin tukenut sekä lasta että heitä itseään lasten ongelmien ratkaisumallien löytämisessä.

Kollegat arvostivat minussa avuliaisuutta, iloisuutta, empaattisuutta, innovatiivisuutta ja yhteistyötaitojani. Opettajana minun katsottiin omaavan hyvän auktoriteetin ja ammattitaidon. Heidän mielestään välitän oppilaistani aidosti pyrkien kasvattamaan hyvän itsetunnon omaavia ihmisiä huomioiden kunkin erityistarpeet. Toisaalta persoonani koettiin osittain ahdistavaksikin, koska vahvana ja näkyvänä ja kuuluvanakin ihmisenä vien tilaa muilta.

Yhteenvetona sekä oppilaiden, vanhempien ja opettajien mielestä olen hyvän auktoriteetin omaava, hyvin opettava, uutta luova ja yhteistyötaitoinen opettaja. Tarkastelen seuraavassa luvussa kehittymistäni vaativia seikkoja.

7.6 Oma laajennettu itsearviointi

Työskenneltyäni 26 vuotta opettajana olen viimeiset 15 vuotta reflektoinut työtäni yksin tai työparin kanssa. Opettajaurani alkuvuodet kuuluivat opettajan ammatin opettelussa eikä 1980-luvulla juuri tehty itsearviointia. Tuntien jälkeen kyllä itse tiesi onnistuneensa tai epäonnistuneensa. Vasta yhteistoiminnallinen oppiminen toi minulle itselleni itsearvioinnin kulttuurin luokkaani ensin oppilaitten toiminnan mukana ja sitten laajentuen koskemaan myös omaa toimintaani opettajana. Samalla kollegiaalisen työskentelyn määrä lisääntyi ja se sai entistä tärkeämmän roolin oman opettajuuteni kehittymisessä. Aloitin järjestelmällisen työni suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin yhdessä silloisen rinnakkaisluokan opettajan kanssa. Näkemyksemme opettajan työstä olivat hyvin samansuuntaisia ja meidän oli helppo ryhtyä yhteistyöhön, joka vaati kummaltakin vahvaa sitoutumista. Laajensimme yhteistyön myös koskemaan luokkiemme oppilaita ja heidän vanhempiaan. Yhteistoiminnallisuus nousi vahvaksi työskentelymuodoksi, jonka itsearvioinnin laajensimme koskemaan myös omaa kollegiaalista työskentelyämme.

Nykyisin opettajan rooli on muuttunut pysyvästi tiedon jakajasta oppimisen ohjaajaksi ja tukihenkilöksi. Kouluissa vallitsee yhdessä tutkimisen, etsimisen ja löytämisen asenne. Opettajakin on subjekti työnsä kehittäjänä. Hän on aktiivinen työnsä tutkija ja oman työorganisaationsa kehittäjä yhdessä toisten kouluyhteisön jäsenten kanssa. (Kääriäinen ym. 1997, 140-141.) Oman työn kehittäminen on suuri voimavara ja mahdollisuus. Opettaja tekee edelleen hyvin itsenäisiä päätöksiä luokkahuoneessa tapahtuvasta toimintakulttuurista. Opetusmenetelmien vaihtelulla saadaan huomioitua erilaisten oppijoiden mahdollisuus oppia itselleen parhaalla mahdollisella tavalla. Itsensä kouluttaminen avartaa omaa ymmärrystä ja tuo uusia näkökulmia oman työn kehittämiseen.

Oppilaiden näkemyksen mukaan kannustava, tasapuolinen ja huumorintajuinen opettaja on hyvä opettaja. Lisäksi hänen on oltava myös hyvä opettamaan. Mitä vanhempia oppilaat ovat, sitä enemmän opettajan aineenhallintataidot merkitsevät. Itse olen pitänyt huumoria tärkeänä luokan ilmapiirin ylläpitäjänä. Oppilaiden vastaukset tosin osoittivat, ettei huumorini ollut purrut yhtä hyvin poikiin kuin tyttöihin. Opettajan tulee olla auktoriteetti, mutta kun oppilailla ja opettajalla on keskinäinen luottamus, pystytään selvittämään monet vaikeatkin tilanteet ymmärtäväisesti. Opettajalla tulee olla selkeät tavoitteet

ja hänen tulee itse allekirjoittaa yhteiskunnan koululle asettama arvomaailma, jotta voi itse toimia sen mukaisesti.

Tasapuolisen oppilaiden kohtelun tulisi olla itsestään selvyys. Kuitenkin osa oppilaista koki, etten siihen pystynyt. On vaikeaa olla tasapuolinen silloin, kun joutuu puuttumaan koulun sääntöjen rikkomisiin tai muihin vastaaviin tilanteisiin. Kuitenkin opettajan tulisi pystyä osoittamaan arvostavansa jokaista samalla tavalla, vaikka joutuu puuttumaan toisten epätoivottuun toimintaan enemmän kuin toisten. Omasta mielestäni olen aina pyrkinyt olemaan tasapuolinen, mutta tulokset osoittivat, etten kaikilta osin ollut siihen pystynyt. Erityishuomiota vaativien lasten määrä kasvaa luokissa ja opettajan olisi pystyttävä jakamaan huomiota tasapuolisesti kaikille huolimatta omasta jaksamisestaan. Helposti opettajana jää huomioimatta se ”hiljainen enemmistö”, joka huolehtii omasta koulutyöstään ja käyttäytymisestään itsenäisesti ja vastuullisesti. Kuitenkin jokainen tarvitsisi huomiota ja positiivista kannustamista. Opettajana koen riittämättömyyden tunnetta, sillä osittain suurista oppilasmääristäkin johtuen tuntuu kohtuuttomalta se vastuu, joka itsellä kuitenkin kasvavien nuorien tukijana on.

Osa oppilaista koki, etteivät he tienneet, pidinkö heistä. Toisaalta sain heiltä hyvää palautetta opettajana ja ihmisenä, mutta en ollut selkeästi osannut osoittaa jokaiselle välittäväni heistä yksilöinä. Itse olen kokenut onnistuneeni välittämään oppilaille heidän hyväksymisen ja arvostamisen, vaikka aina en ole heidän tekojaan voinut hyväksyä. Ilmeisesti en kuitenkaan ole osannut selkeästi viestittää hyväksymisen ja välittämisen tunnetta niin, että kaikki olisivat sen toivomallani tavalla kokeneet. Vanhemmat kokivat minun pystyneen luomaan läheisen ja empaattisen suhteen oppilaisiini. Uskoisin vanhempien mielipiteisiin osittain vaikuttavan heidän lastensa suhtautuminen minuun ja tyytyväisyys koulunkäyntiinsä.

Vanhemmat pitivät tärkeänä yhteistyön onnistumista. He kokivat tärkeäksi oman osallistumisensa lasten koulunkäynnin tukemiseen. Vanhemmilta opettaja saa arvokasta tietoa, jota monesti tarvitaan lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen seuraamiseen. Vastuun jakaminen kotien kanssa avartaa niin opettajan kuin vanhempien näkemyksiä lasten kasvatuksen tukijoina. Tiedonkäsitys omasta työstäni sai eniten kritiikkiä vanhemmilta. Koen olevani enemmän kasvattaja kuin tiedon jakaja. Kuitenkin opettajan tärkeä tehtävä on myös opettaminen, johon oleellisesti liittyy tiedot ja taidot. Varsinkin

ylemmillä luokilla tieto ja tiedonkäsittely nousevat entistä tärkeämpään merkitykseen. Tiedon käsittelyn taitoa minun on omassa työssäni kehitettävä tulevaisuudessa.

Kollegat katsoivat minun olevan työyhteisön kehittäjän tärkeässä roolissa. Kuitenkin joidenkin kollegoiden huomioima liian voimakas ja nopea omien mielipiteiden esittäminen voi aiheuttaa alistamista ja ahdistusta työtovereissa. Ihmiset ovat erilaisia ja tarvitsevat aikaa miettiäkseen toimintatapojen muutoksia. Minun pitää pyrkiä ottamaan enemmän huomioon muiden mielipiteet ja rohkaista muita vastuunottoon yhteisistä asioista. Toisille pitää osata antaa tilaa. Tähän olen jo tietoisesti pyrkinytkin.

Yhteistyö on voimavara opettajan työssä. Opettaja tarvitsee aikuisten ihmisten kanssa työskentelyä, voidakseen kyseenalaistaa omia toimintatapojaan ja kehittyäkseen työssään. Moniammatillinen yhteistyö on nykyään arkipäivää ratkaistaessa erilaisia ongelmatilanteita. Opettajalla on oltava yhteistyötaitoja ja hänen on osattava suhtautua erilaisiin toimintatapoihin sekä arvosteluihin asiallisesti ottamatta liikaa henkilökohtaisia paineita työhönsä liittyvistä asioista. Helposti opettajana otan oppilaiden vaikeudet liian haastavina. Kaikkiin asioihin opettajakaan ei voi puuttua, eikä siihen riittäisi kenenkään voimavarat. Itselleen tulisi opetella olemaan armelias.

Oman kehittymiseni yhtenä kulmakivenä oli työpaikan vaihtaminen, jolloin mahdollistui koulun ulkopuolinen toiminta ison kaupungin tuomana mahdollisuutena. Koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt tekevät uusien asioiden oppimisen eläväksi ja todelliseksi sosiaalisten taitojen kehittymisen lisäksi. Kollegiaalinen yhteistyö koulussamme tukee työskentelymuotojani ja koko koulun tasolla halutaan panostaa yhteisöllisyyteen niin opettajien kuin koko kouluyhteisön kesken.

Nevalaisen ja Kimosen (2005,186) mukaan koulutuksen ja kokemuksen myötä pedagogisten ja professionaalisten kompetenssien tulisi kehittyä niin, että pelkästä teknisestä osaamisesta edettäisiin kohti professionaalista ulottuvuutta, opetuksen ja kasvatustilanteiden sisäistämistä. Uskoisin olevani erilainen opettaja kuin 26 vuotta sitten. Oma elämäkokemukseni ja ammatillinen kehittymiseni ovat muokanneet persoonaani ja opettajapersoonaani sellaiseksi, kuin sen tällä hetkellä koen. En uskoisi olevani opettajana ja ihmisenä sama persoona ilman perhettäni. Kolme lastani ja opettajankoulutuksen ammattilaisena työskentelevä puolisoni ovat osaltaan muovanneet minua itseäni ihmisenä

sekä erityisesti kasvatuskäsityksiäni. Opettajana koen ymmärtäväni vanhempien kasvatustietämiseen liittyvät ilot ja huolet, kun itsekin tunnen samat tunteet. Kuitenkin katson koko ajan oppivani uutta ja tarvitseväni uudistumista sekä avoimempaa ajattelutapaa kehittyäkseni edelleen opettajan työssäni ja ihmisenä. Tämäkin aineisto ja itsekritiikki tutkimus lienee saattanut jonkin uudistusprosessin jo alkuun.

8 Pohdinta

Tutkimuksessani halusin selvittää, miten koen kasvaneeni ja kehittyneeni opettajana ja kasvattajana oman 26-vuotisen työurani aikana. Viime vuosina olen opettanut pääsääntöisesti samaa luokkaa kolmesta neljään lukuvuotta kerrallaan ja elänyt eri lasten kasvun ja kehittymisen muutaman vuoden sykleissä yhä uudelleen. Tavoitteenani oli myös tutkimusprosessin avulla selkeyttää omaa kasvatusajattelua erityisesti viimeisten 15 vuoden aikaista tavoitteellista työskentelyäni tarkastellen.

On selvää, että monet asiat – mukaan lukien tämä tutkimus - ovat muokanneet käsityksiäni omasta opettajuudestani pitkän työurani aikana. Clarken ja Hollingsworthin (2002, 948) luokittelua mukaellen opettajan ammatilliseen kasvun yllykkeinä voidaan pitää seuraavaa kuutta muutosta edistävää tekijää:

- § Koulutuksellinen muutos: Opettajuus muuttuu ulkopuolisen tahon järjestämän koulutuksen kautta.
- § Muutos sopeutumisena: Opettajuus muuttuu reagoitina vaihtuviin työolosuhteisiin.
- § Muutos omaehtoisena kehittymispyrkimyksenä: Opettaja pyrkii itse kehittymään ja hankkimaan uusia taitoja ja valmiuksia työhönsä.
- § Muutos paikallisena uudistamispyrkimyksenä: Opettaja pyrkii uudistamaan omaa työympäristöään ammatillisen kasvunsa myötä.
- § Muutos osana järjestelmän uudistumisprosessia: Opettajuus muuttuu koulutusjärjestelmän muutoksen mukana.
- § Muutos kasvuprosessina ja oppimisena: Opettajana toimiminen itsessään muuttaa väistämättä opettajaa. Opettajat ovat oppimisyhteisössä aina myös itse oppijoita.

On helppo tunnistaa Clarken ja Hollingsworthin muutostekijöiden vaikutus omasta kehityksestäni. Uran alkuvaiheissa opettajuuttani muokkasivat ennen kaikkea koulutukset, joihin osallistuin aina kun mahdollista oli. Kouluttautuminen ei kuitenkaan ollut kovinkaan suunnitelmallista eikä systemaattista. Vasta myöhemmin kouluttautumiseni on

tullut päämäärähakuisemmaksi ja tavoitteisemmaksi. Näkemyksieni vahvistuessa myös haluni vaikuttaa oman kouluyhteisöni toimintatapoihin on lisääntynyt. Runsaan kahdenkymmenen vuoden aikana myös koulu itsessään on monin tavoin muuttunut: oppilasaines on heterogeenisempää kuin aiemmin, opettajantyö on aina vain monipuolisempaa kasvatustyötä monen eri asiantuntijatahon ja sidosryhmän kanssa, opetussuunnitelmatyöstä on tullut koulun arkipäivää, peruskoulu on yhdentynyt hallinnollisesti ja toiminnallinen yhentyminen etenee vauhdilla jne. On selvää, että myös opettajana toimiminen itsessään on muuttanut minua monella tapaa ja muuttaa varmaan jatkossakin. Kokemuksen myötä olen oppinut itse seuraamaan lasten eri kehitysvaiheita ja erityisesti antamaan aikaa kasvamiselle. Pidän työssäni tärkeänä lasten kasvun tukemisen erityisesti hyvään itsetuntoon kasvattamalla. Lisäksi koen, että jokaisen ihmisen tulee kokea hyväksyntää ja että jokaisen ihmisen tulee voida toimia yhdessä toisten kanssa koko elämänsä ajan. Kukaan ei selviä yksin. Jokainen tarvitsee kykyä peilata oman toimintansa vaikutuksia muihin ihmisiin ja tätä olen yrittänyt opettaa oppilaille ja oppia myös itse. Jotta pystyisin selkeyttämään opettajuuteni kehittymisen suuntaa, koen oman työn reflektoinnin merkityksen tärkeäksi ja halusin tietää, minkälaisia seikkoja minussa opettajana ja ihmisenä oppilaat, vanhemmat ja kollegat nostivat esille. Halusin tietää, vastaako oma käsitykseni itsestäni opettajana ja omat kasvatusnäkömykseni sitä kuvaa, jonka muut ovat minusta opettajan luoneet.

Pohjan tutkimukselle muodostivat kaksi aiemmin toteuttamaani kyselyä, joskaan sitä aineistoa ei sellaisenaan käytetty tässä tutkimusaineistona. Olin tehnyt 1998 kyselyn silloisen kuudennen luokan vanhemmille itsearviointin merkityksestä kasvun, kehittymisen ja oppimisen tukena, josta olin saanut arvokasta tietoa oman työni kehittämisen suuntaviivoiksi. Tein myös kyselyn vuonna 1999 silloisille neljäsluokkalaisille itsestäni opettajana ja se analysoitiin Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksessa käymäni kurssin yhteydessä. Samassa yhteydessä arvioin itseäni opettajana, josta myös sain palautetta. Tähän tutkimukseeni keräsin palautteen 2004 viidesluokkalaisiltani ja 2005 samoilta oppilailta kuudesluokkalaisina. Käytin kummassakin samaa kaavaketta kuin vuonna 1999. Lisäksi halusin laajentaa oman toimintani arviointia ja tein kyselyn vanhemmille. Laatimani kysely pohjautui Patrikaisen teoriaan eri opettajuuksista. Luonnollisesti keräsin palautetta myös kollegoiltani, jotka mielestäni osasivat parhaiten arvioida toimintaani työyhteisön jäsenenä.

Tutkimuksen alussa pyrin selvittämään käsitystäni opettajuudestani ennen vuoden 2004 ja 2005 kyselyjen tarkempaa analysointia. Tutkimuksen lopussa taas pyrin tarkastelemaan, miten oma käsitykseni itsestäni opettajana muuttui palautteen mukana ja oliko laajennetulla itsearvioinnilla merkitystä yksittäisen opettajan kehittymisen tiellä.

Koko prosessi oli itselleni kuin katsaus yksittäisen ihmisen ammatilliseen historiaan. Tutkimus kuljetti minut ikään kuin läpi Karppisen (2005, 63) kuvaaman pedagogisermeneuttisen spiraalin kehää. Jouduin pohtimaan, mitkä toimintatavat olivat pysyneet hyvinä ja minkälaisia asioita taas tulisi pystyä muuttamaan, vaikkakin olisin itse aikaisemmin ollut niiden vankkumaton ”puolestapuhuja” ja niistä ”kiinnipitäjä”. Itse pidän kasvatustilafilosofiani mukaan tärkeänä oppia elämään itseään kunnioittaen kuitenkin samalla muita ihmisiä arvostaen ja hyväksyen. Koulussa on mahdollisuus oppia, miten käytännössä toimitaan yhdessä niin selkeissä oppimistilanteissa kuin muissa yhteisissä tapahtumissa. Niin oppilaiden, vanhempien kuin kollegoidenkin arvioinneista nousi esiin näiden piirteiden tärkeys ja arvostus. Tässä suhteessa koin onnistuneeni kasvatustavoitteissani.

Palautetiedon yksityiskohtainen tarkastelu on tehty luvussa 7. Tässä yhteydessä pohdin yleisemmin niitä tämän tutkimuksen tuottamia havaintoja, jotka auttavat minua tarkistamaan käsityksiäni omasta opettajuudestani.

Oppilaiden näkemys minusta opettajana pakottaa minut pohtimaan joidenkin aiempien käsityksieni oikeellisuutta. Päällimmäisenä nousi esille tyttöjen ja poikien arviointien erilaisuus varsinkin kuudennella luokalla ja poikien jonkin verran kriittisempi suhtautuminen toimintaani. Vaikka voin pohtia syitä, kuten 12-13 -vuotiaan alkavan puberteetin lähestymisen vaikutusta ja halua kritisoida auktoriteetteja (varsinkin kun sitä oikein oppilailta pyydettiin), niin silti on pohdittava oman toiminnan muutosta. En voi rakentaa ja pohjustaa toimintamallejani totuudenmukaisesti ja avarakatseisesti uudelleen, jollen opi laajemmin ottamaan huomioon tyttöjen ja poikien erilaisia toiveita ja tarpeita koulussa kasvamiseen ja oppimiseen.

Vanhempien arvioinneista sain pääsääntöisesti hyvää palautetta. Yhteistoiminta on sujunut niin kehitys- ja arviointikeskusteluissa kuin vapaammissakin tilanteissa. Tässä suhteessa uskon, että oma avoin ja ulospäin suuntautunut luonteeni on osaltaan vaikut-

tanut hyvän palautteen saamiseen. Toisaalta näkemykseni on, ettei koulu eikä yksittäinen opettajakaan voi arvioida kasvatustehtävässä onnistumistaan pelkästään sitä kautta, mitä oppitunneilla tehdään. Monia tärkeitä taitoja, kuten yhteistyö- ja sosiaalisia taitoja opitaan luonnollisesti leirikoulussa, retkillä, illanvietoissa ym. Näille on oltava sijaa koulun arjessa. Tosinaan vanhemmat helposti arvioivat opettajan pätevyyttä oman lapsensa oppimistulosten mukaan. Tällöin minun tulisi pystyä rehellisesti ja selkeästi tuomaan vanhemmille esille lapsen vahvuudet laajemmin kuin vain oppisisältöjen omaksumisen näkökulmasta sekä auttamaan heitä näkemään vanhempien ja opettajan erilaiset mutta toisiaan täydentävät roolit lapsen kehityksen tukena. Näin odotukset opettajankin mahdollisuuksiin yhden oppilaan tukemisessa koululuokan yhtenä jäsenenä muodostuvat realistisiksi. Olen kuitenkin kokenut pitkän urani aikana myös vaikeita tilanteita vanhempien kanssa, mutta niiden rohkea ja asiallinen selvittely on yleensä vienyt lapsen kannalta parhaaseen lopputulokseen.

Työtoverit arvioivat minua 1-7 vuoden kollega-ajan kokemuksella. Jälkikäteen opettajien kanssa käymissäni keskusteluissa kävi selväksi, että rinnakkaisluokan opettaja koki palautteen annon toiminnastani luonnollisesti aika helpoksi, kun taas joillekin muille, joiden kanssa en tee niin läheistä yhteistyötä, se oli vaikeampaa. Kaikki kuitenkin pysyivät arvioimaan minua hyvin yhtenä työyhteisön jäsenenä. Minut koettiin aktiiviseksi, työhön sitoutuneeksi, avoimeksi ja ennakkoluulottomaksi opettajakollegaksi, jolla on lämpimät suhteet oppilaisiin. Kuitenkin sain palautetta liialliselta tilan viemiseltä, seikasta, jota jo itsekkin olin aiemmin pohtinut pitkään. Nyt kun sain palautteen näin kirjallisesti, se pysäytti pohtimaan, olisiko syytä jakaa vastuuta enemmän. Tälle tielle olen jo lähtenyt ja pyrkinyt kieltäytymään monista tehtävistä ja toisaalta kannustamaan nuorempia ja innokkaita kollegoita ottamaan enemmän vastuuta yhteisistä asioista. Uskon, että pystyn parhaiten sitoutumaan työyhteisön kehittämiseen olemalla läsnä ja tarvittaessa apuna omaa kokemustani jakamalla pyrkien huomioimaan muiden mielipiteet yhteisistä päätöksistä paremmin.

Opettaja tarvitsee työnsä selkärangaksi itse työstetyn käyttöteorian, näkemyksen työstään ja sen perusteista. Se elää ja kehittyy, eikä ole koskaan kesken tai valmis. Käyttöteoria perustuu ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitykseen. (Luukkainen 2000, 231.) Työtä tekevän opettajan tärkein taito on itse jatkuvasti jäsentää ympäristön muutosta, suhteuttaa sitä omiin realistisiin mahdollisuuksiin sekä määrittää, mitkä muutokset ja niiden

seuraamukset ovat oman työn kannalta tärkeimpiä. Valmius luopua entisestä on tällöin vähintään yhtä tärkeää kuin taito hyödyntää uusin tieto oman työnsä kehittämisessä. Opettaja tarvitsee valintojensa pohjaksi myös vahvan henkilökohtaisen kasvatusnäemyksen. (Luukkainen 2000, 234.) Hyvällä opettajalla on kuitenkin myös oikeus olla muuttumatta silloin, kun hän sen oikeaksi näkee.

Arvioinnin monet näkökulmat ovat päivittäin opettajan työn arkipäivää. Kuitenkin selkeä ja systemaattinen oman työn arviointi itsearvioinnin tai laajennetun itsearvioinnin avulla ei ole kovinkaan yleistä. Opettajat tekevät itsearviointia paneutumatta siihen kuitenkaan syvällisemmin. Oman henkilökohtaisen persoonan ”likoon laittaminen” vaatii rohkeutta ja todellista halua tietää, mitä eri tahot omasta toiminnasta ajattelevat. Itsellä täytyy olla selkeät tavoitteet, miten työtään ja itseään haluaa kehittää ja myös käsitys siitä, mitä ja miten sitä haluaa arvioitavan.

Koulutuksen arviointia voi lähestyä monista eri näkökulmista, sillä arvioinnissa kohtaavat oppilaat ja heidän vanhempansa, opettajat, rehtorit, koulutuksen järjestäjät, opetushallinto, tutkijat ja poliittiset päättäjät. Intressit voivat vaihdella ja niiden mukaisesti näkökulmat arviointiin. Arviointitiedon varassa tehdään joka tapauksessa sekä pedagogisia että hallinnollisia ja poliittisia päätöksiä. Arviointi on näin ollen vahva vaikuttaja. (Linnakylä & Välijärvi 2005, 14-15.)

Laajennettu itsearviointi, johon kuuluu oman arvioinnin lisäksi oppilaiden, vanhempien ja kollegoiden arviointi, voisi olla hyödyllinen oman ammatillisen kehittymisen ja kasvun väline jokaiselle omasta työstään palautetta haluavalle opettajalle. Mielestäni opettajan tulisi olla sivuuttanut ”noviisivaiheensa” ennen kuin tällainen itsearvioinnin muoto voisi palvella sitä, mitä sillä pyritään saamaan selville. Laajennettu itsearviointi tässä muodossa voi olla liian henkilökohtaista oman persoonan likoon laittamista, jos opettajan oma ammattinäkemys ei ole kypsytynyt kovaakin kritiikkiä käsittelemään. Palaute voi antaa mahdollisuuden arvioida opettajasta ”mitä vaan”. Opettajathan tuntuvat olevan yhteiskunnan ammateista yksi eniten negatiivista palautetta saava ryhmä, sillä jokaisella ihmisellä on ollut tai on edelleen kytkös koulumaailmaan ja käsitys siitä, miten koulussa kenenkin tulisi toimia. Valitettavasti se ei kuitenkaan vielä tee monista arvioijista objektiivisen totuuden tietäjiä, sillä siihen eivät pysty edes opettajat itse, eikä yhtä ja ainoaa objektiivista totuutta kenenkään opettajuudesta todennäköisesti ole olemassakaan. It-

searviointissa on hyväksyttävä monenlaisten, keskenään jopa ristiriitaistenkin, ”totuuk-sien” yhtäaikainen olemassaolo. Tämä ei tietenkään poista luotettavuuteen pyrkimistä arvioinnin teknisessä toteutuksessa. Laajennetussa itsearviointissa se tarkoittaa monen asian huolellista suunnittelua, kuten kyselyjen sisällöllisen mielekkyyden arviointia, mahdollista anonyymiteetin sallimista vastaajille, arvioinnin tarkoituksen avaamista kyl-lin selvästi eri osapuolille ym. Tässä tutkimuksessa tällaiset luotettavuuskysymykset pyrittiin hoitamaan niin hyvin, kuin oli mahdollista.

Oman opettajuuteni tiellä laajennetun itsearviointin saaminen omalla kohdallani oli opettavainen kokemus. Tulkinnasta ei voi olla varma edes arvioija itse. Totuutta ei pys-ty arvioimaan mikään palautteen antamista ryhmistäkään, mutta peilaten sekä oppilai-den, vanhempien että kollegoiden käsityksiä omiin käsityksiini itsestäni opettajana, saa-daan mielestäni se tieto, joka totuudenmukaisemmin antaa oikeaa palautetta minulle oman opettajuuteni tiellä.

Laajennettu itsearviointi olisi minusta käyttökelpoinen opettaja-arvioinnin muoto pienin muutoksin ja ehdoin: 1) Tällaisenaan se on liian laaja toteuttaa. Arkiseen työhön voisi ottaa soveltuvien osien lyhyempiä tarkastelun kohteita. 2) Opettajan, joka tällaiseen ryh-tyy, pitää todella haluta tietää realistisesti omasta ammatillisesta kehittymisestäään. Vas-tauksissa voi omasta persoonasta ja ammattiminästä tulla esille myös vaikeasti kohdat-tavia asioita. 3) Opettajalla tulisi olla kokemusta, jolloin hänellä alkaa olla selkeä näke-mys omista ammatillisista tavoitteistaan. Novisiina opettajan aika kuluu vielä pitkälti arjen rutiinien pyörittämisen oppimiseen. 4) Arvioinnin tulosten ei tarvitse olla julki-sia. Opettaja voi halutessaan pitää omana tietonaan omat kasvun paikkansa tai jakaa ne muiden kanssa. Kenenkään ei tarvitse (jos ei halua) nostaa esille seikkoja, joitten ylei-nen ruotiminen aiheuttaisi vain negatiivisia muutoksia, varsinkaan kun tulosten luotet-tavuus ei ole kiistatonta. 5) Arviointia kannattaisi tehdä useamman vuoden ajanjakson välein. Liian usein toteutettuna arvioitava ei itsekään pysty peilaamaan oma toimintansa muutoksia.

Laajennetusta itsearviointista, tässä muodossa kuin sen olen esittänyt, ei ole tehty aikai-sempaa tutkimusta. Aihe on arka, sillä opettajat voivat kokea sen oman työnsä arvoste-luna eikä niinkään oman ammatillisen kehittymisen välineenä, kuten itse sen näen. Jat-kotutkimus voisi mielestäni koskea laajemmin eri opettajaryhmiä. Toisaalta voisi verra-

ta eri-ikäisten kanssa työskenteleviä opettajia: alku- ja esikoulun opettajat, luokanopettajat, aineenopettajat sekä peruskoulussa että lukiossa. Uskon, että opettajuus näyttäytyy varsin erilaisena eri toimijaryhmillä. Toisaalta mielenkiintoisena kohteena voisi olla myös mies- ja naisopettajien vertailu eri luokka-asteilla. Liiallinen henkilökohtainen oman minän likoon laittaminen voi kuitenkin haitata kohderyhmien saatavuutta. Opetussuunnitelma painottaa arvioinnin kehittämistä, myös opettajien oman itsearvioinnin kehittämistä, joten uskon olevan tarvetta tämäntyypyiseenkin tavoitteelliseen, laajennettuun itsearviointiin.

Tällä hetkellä koen opettajana saaneeni paljon pohdittavaa, miten jatkan eteenpäin. Aarnoksen (2005, 121) mukaan opettajien henkilökäsitysten tutkiminen ja kehittäminen on erittäin mielenkiintoista ja sen eteen kannattaa nähdä vaivaa sekä opettajankoulutuksessa että jokaisen opettajan omassa mielessä. Monet seikat omassa kasvatusfilosofiassani ovat saaneet ikään kuin sinetin toimivuudestaan, mutta monia toimintatapoja joudun ja saan muuttaa. Kuitenkaan en voi suoraan vaihtaa toimintaani vain sillä perusteella, että kaikki palaute ei olekaan omien käsitysteni mukaista. Opetussuunnitelma määrittelee opettajalle raamit, joiden mukaan hän toimii. Yksittäinen opettaja tekee parhaansa omana persoonanaan toteuttaakseen tavoitteet. Jokainen opettaja on ihminen ja jokainen opettaja on paras opettaja omalla luokallaan. Jos opettajan ammatillisen kehittymisen tie vaatii aikaa useita vuosia tai vuosikymmeniä, voisi ajatella, että opettaja olisi ”ekspertti” juuri ennen eläkkeelle siirtymistään! Onneksi opettajakin voi halutessaan oppia uutta koko ammattiuransa aikana - nuorenakin, eikä hänen kasvunsa ainoa tae ole ikä tai virkavuodet, vaan oma halukkuus itsensä kehittämiseen.

Lähteet

- Aaltola, J. 2005. Koulun haasteet ja opettajan työn "mieli". Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 19-35.
- Aarnos, E. 2005. Opettaja, katso peiliin! Opettajan henkilökäsitykset opettajankoulutuksen haasteena. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Opettajankoulutus eilen, tänään, tulevaisuudessa. Professori Erkki Viljasen juhlakirja 5.2.2005. Jyväskylä: TUOPE, Journal of Teacher Researcher 1/2005, 91-122.
- Aarnos, E. 2003. Oppilas oman itsekontrollinsa rakentajana. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 5/1998. 2. korjattu ja täydennetty painos.
- Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Helsinki: Gaudeamus.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Aro, T. & Närhi, V. 2003. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas koululuokassa. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Autio, T., Syrjäläinen, E. & Tuomisto, J. 2004. Kasvatustiede ja yhteiskunta: Ajankohittaisia ongelmia ja kitkapintoja. Teoksessa A. Järvinen, A.-R. Nummenmaa, E. Syrjäläinen, T. Takala, A. Savisaari, T. Järvenpää Puheenvuoroja kasvatusalan ja yliopistokoulutuksen kehittämistä. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhlajulkaisu, 141-145.
- Berliner, D.C. 2005. The near impossibility of testing for teacher quality. Journal of Teacher Education 56 (3), 205-213.
- Booth, T. & Ainscow, M. 2005. Koulu ja inklusio - työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi, suom. laitoksen toim. L. Kokko & E. Pietiläinen. Helsinki: Yliopistopaino.

- Clarke, D. & Hollingsworth, H. 2002. Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education* 18 (8), 947–967.
- Day, C. 1999. Researching Teaching Through Reflective Practice. Teoksessa J. Loughran (ed.) *Researching Teaching: Methodologies and Practices for Understanding Pedagogy*. London: Falmer Press, 215-232.
- Diaz-Maggioli, G. 2004. Teacher-centered professional development. Alexandria, V.A., USA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Dyer, W. W. 1982. Hyväksy itsesi – uskalla elää. 2. painos. Suom. Mirja Rutanen. Keuruu. Otava.
- Eloranta, S. 2000. Kehityskeskustelu vanhempien näkökulmasta. Teoksessa J. Vuorinen (toim.) *Arviointi ja kehityskeskustelu*. Jyväskylä: PS-kustannus, 64-85.
- Fullan, M. 1994. Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdinta. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Haavio, M. 1949. Opettajapersoonallisuus. Jyväskylä: Gummerus.
- Homfeldt, H.G. 1995. ”Am Anfang steht die Zumutung”. Teoksessa H.G. Homfeldt (Hrsg.) *Erlebnis pädagogik*. Schneider-Verl. Hohengehren, Baltmannsweiler, 218–236.
- Hongisto, A. 2000. Arvioinnin ja oppimisen dialogi. Teoksessa J. Vuorinen (toim.) *Arviointi ja kehityskeskustelu*. Jyväskylä: PS-kustannus, 86-116.
- Honka, J., Lampinen, L & Vertanen, I. (toim.) 2000. Kohti uutta opettajuutta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Skenaariot opettajan työn muutoksista ja opettajien koulutustarpeista vuoteen 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 10. Opetushallitus. Helsinki. Elektroninen versio <http://snor.joensuu.fi/oph/opepro10.pdf> (12.2.2006)

- Hovila, H. 2004. Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituaatiossa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Acta Universitatis Tamperensis 1031.
- Huhtala, S. 2000. Lähihoitajaopiskelijan oma matematiikka. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 219.
- Hämäläinen K., Laukkanen R. & Mikkola A. (toim.) 1993. Koulun tuloksellisuuden arviointi. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Ikonen O. 2000. Oppimisvalmiudet ja opetus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ikonen, R. 2000. Mitä se on se 'kasvatus'? Kasvatus 31 (2), 118-129.
- Johannessen, T., Gronhaug, K., Risholm, N. & Mikalsen, O. 1997. What Is Important to Students? Exploring Dimensions in Their Evaluations of Teachers. 41 (2), 165-177.
- Kari, J. 1994. Opiskelijavalinnat ja laaja opettajapätevyys. Kasvatus 25 (3), 294-299.
- Karppinen, S. J. A. 2005. Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa. Etnografinen toimintatutkimus seikkailu- ja elämyspedagogiikasta. Akateeminen väitöskirja. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Juva: WSOY.
- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) "Siinä tutkija, missä tekijä" Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena, 63-83.

- Kohonen, V. 2000. Facilitating transformative learning for teacher growth. Teoksessa B. Beairsto & P. Ruohotie (eds.) Empowering teachers as lifelong learners. Reconceptualizing, restructuring and reculturing teacher education for the information age. Hämeenlinna: RCVE, 127-145.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Juva: WSOY.
- Koppinen, M-L, Korpinen, E. & Pollari, J. 1999. Arviointi oppimisen tukena. Juva: WSOY.
- Korkeakoski, E. 2004. Opettaja oman työnsä arvioijana. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Juva: WSOY, 159-177.
- Koulutuksen arviointineuvosto. 2004. Koulutuksen arvioinnin uusi suunta. Arviointiohjelma 2004-2007. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 1. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.
- Kupari, P. & Välijärvi, J. (toim.) 2003. Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa. Gummerus: Jyväskylä. Elektroninen versio: http://ktl.jyu.fi/pisa/PISA_2003_-RAPORTTI.pdf (5.2.2006).
- Kusch, M. 1986. Ymmärtämisen haaste. Oulu: Pohjoinen.
- Kääriäinen, H, Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: WSOY.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen Koulu kasvuyhteisönä - kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus. 11-75.
- Leithwood, K. 1990. 'The principals' role in teacher development. Teoksessa B. Joyce (ed.) Changing school through staff development. Alexandria, V.A., USA: Association for Supervision & Curriculum Development.

- Lindén, J. 2001. Opettajuus virallisdiskurssissa - myytit, ideaalit ja ammatillinen autonomia. Teoksessa Ropo E. (toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 24/2001.
- Lindström, A. 1993. Itsearviointin asema koulun tuloksellisuuden arvioinnissa. Teoksessa K. Hämäläinen, R. Laukkanen. & A. Mikkola (toim.) Koulun tuloksellisuuden arviointi. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 15-18.
- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005. Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi. Keuruu: Otava.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus - Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Juva: PS-kustannus.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opetajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Opetushallitus. Helsinki.
- Luukkainen, O. 2005. Yhteiskuntasuuntautunut ja tulevaisuushakuinen opettaja. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli. (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 143-163.
- Mesimäki, K. 1992. Itsearviointi Halssilan koulun toiminnan kehittämisessä. Teoksessa K. Hämäläinen, R. Laukkanen & A. Mikkola (toim.) Koulun itsearviointi. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 61-79.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus: Jyväskylä. 2. uudistettu painos.

- Michelsson, K., Saresma, U., Valkama, K. & Virtanen, P. 2000. MBD ja ADHD Diagnostiikka, kuntoutus ja sopeutuminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mortimore, P. 1991. The nature and findings of research on school effectiveness in the primary sector. Teoksessa S. Riddell & S. Brown (toim.) School effectiveness research: Its message for school improvement. Edinburgh: HMSO.
- National Research Council 2004. Miten opimme. Aivot, mieli, kokemus ja koulu. Helsinki: WSOY.
- Nevalainen, R. & Kimonen, E. 2005. Opettajan pedagoginen ja professionaalinen kompetenssi koulukulttuurin muutosprosessissa. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Opettajankoulutus eilen, tänään, tulevaisuudessa. Professori Erkki Viljasen juhlakirja 5.2.2005. Jyväskylä: TUOPE, 180-200.
- Niemi, H. 1993. Koulutuksen kehittäminen ja opettajankoulutus. Teoksessa K.-L. Lahti-Uotila (toim.). Koulutuksen tutkimus ja kehittämistyö. Opetushallituksen julkaisusarja 15/1993, 59-75.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A 3/1995.
- Niemi, H. 2005. Opettajan kasvatusvastuu taloudellisten arvojen puristuksessa. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli. (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 121-141.
- Niemi, H. & Kohonen, V. 1995. Towards new professionalism and active learning in teacher development: empirical findings on teacher education and induction. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A 2/1995.

- Niemi, H., Syrjälä, L. & Viilo, M. 1998. Opettajankoulutus ja yhteiskunta. Opettajiin ja kouluun kohdistuvat odotukset kahden yhteistyöseminaarin valossa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuksen julkaisuja A 16/1998.
- Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma. 2004. Opetusministeriön julkaisut. <http://www.minedu.fi/julkaisut/pdf/opeko.pdf> / (2.10.2004).
- Oravakangas, A. 2005. Koulun tuloksellisuus? Filosofisia valotuksia koulun tuloksellisuuden problematiikkaan suomalaisessa yhteiskunnassa. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2/2005.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. Elektroninen versio: http://www.oph.fi/info/ops/pops_web.pdf (6.2.2004).
- Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999. Opetushallituksen määräys 4/011/99/19.3.1999.
- Perusopetuslaki 21.8.1998 / 628. Elektroninen versio: http://www.pedagogi.net/laki/laki_pkl.html (13.2.2006).
- Prashnig, B. 1996. Eläköön erilaisuus. Oppimisen vallankumous käytännössä. Jyväskylä: Atena kustannus.
- Prashnig, B. 2000. Erilaisuuden voima. Opetustyylit ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Raudasoja, E. 2005. Koulutuksen paikallisen arvioinnin kehittämisprosessi Oulun kaupungissa 1997-2001. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Ropo, E. & Huopainen, M. 2001. Havaintoja opettajien ja rehtoreiden kokemuksista opetussuunnitelmaprosessin vaiheista peruskoulussa. Teoksessa E. Ropo (toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 24/2001. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 77-100.
- Sachs, J. 2000. Rethinking in practice of teacher professionalism. In C. Day, A. Fernandez, T.E. Hauge & J. MollerJ. (Eds.) The life of teachers. International perspectives in changing times. London and New York: Falmer Press.
- Sahlberg, P. 2004. Koulun vaikuttavuus ja hyvyys. *Kasvatus* 35 (5), 516-529.
- Salminen, J. 2004. Näkökulmia kasvatushistorian arvosidonnaisuuteen Hayden Whiten historianfilosofian pohjalta. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus, 79-96.
- Schratz, M. 2000. Self-evaluation in European schools: Story of change. Florence, KY, USA: Routledge.
- Siljander, P. 1991. Mikä on hermeneuttinen kasvatustiede. *Kasvatus* 22 (1), 28-35.
- Simola, H. 2001. Koulupolitiikka ja erinomaisuuden eetos. *Kasvatus* 32 (3), 290-297.
- Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Syrjälä, L. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY, 25-38.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa Syrjälä L., Ahonen S., Syrjäläinen E. & Saari S. (1994). Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Westpoint Oy, 68-112.

- Syrjäläinen, E. 1997. Arvioinnin avulla laatua kouluihin - markkinahumua vai koulu-realismia. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 11/1997.
- Syrjäläinen, E. 2001. Opetussuunnitelmauudistuksesta koulutusmarkkinoille - Jaksako opettaja. Teoksessa E. Ropo (toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 24/2001.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 25/2002.
- Their, S. 1994. Pedagoginen johtaminen. Tampere: Mermerus.
- Toukonen, M.L. 1991. Koulu ja sen kieli: näkökulma opettajan työn etiikkaan. Teoksessa T. Airaksinen. Ammattien ja ansaitsemisen etiikka. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5-6), 387-398.
- Valtanen, J. 2000. Kehityskeskustelun etiikka. Teoksessa J. Vuorinen (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu. Jyväskylä: PS-kustannus, 135-150.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Virta, A., Kaartinen, V., Eloranta, V. & Nieminen, M. 1998. Aineenopettaja ammatiksi – opiskelijan kasvun ja koulutuksen tarkastelua. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:184.

- Väljjarvi, J. 2005. Muutoksen kohtaaminen opettajan työssä. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 105-120.
- Värri, V.-M. 1997. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Akateeminen väitöskirja. Matemaattisten tieteiden laitos. Tampere: Tampere University Press.
- Värri, V.-M. 2001. Mallikansalaisesta psykokapitalismin muutosagentiksi – aikalais-kriittinen tarina opettajan identiteetin hajoamisesta. Teoksessa E. Ropo (toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 24/2001, 33-45.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? - Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.). Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Yee, S. M. 1990. Careers in the classroom. When teaching is more than a job. New York: Teachers College Press.

LIITTEET



Liitteet

TÄYDENNYSKOULUTUSKESKUS
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Liite 1

1. Monennellako luokalla olet? _____

2. Minkä ikäinen olet? _____

3. Olen tyttö poika

Seuraavissa tehtävissä ei ole oikeita tai väriä vastauksia, kysymme sinun mielipidettäsi asioista!

4. **Ympyröi** seuraavien sanaparien väliltä **numero**, joka sinun mielestäsi parhaiten kuvaa opettajaasi!

Esimerkki:

Numero **1** = opettaja on mielestäsi **erittäin huumorintajuinen**

Numero **2** = opettaja on mielestäsi **melko huumorintajuinen**

Numero **3** = opettaja on mielestäsi **tasan huumorintajuinen ja huumorintajuttoman väliltä**

Numero **4** = opettaja on mielestäsi **melko huumorintajuton**

Numero **5** = opettaja on mielestäsi **erittäin huumorintajuton**

☺ huumorintajuinen	1	2	3	4	5	huumorintajuton	☹
☺ oikeudenmukainen	1	2	3	4	5	epäoikeudenmukainen	☹
☺ ystävällinen	1	2	3	4	5	epäystävällinen	☹
☺ leppoisa, hyväntuulinen	1	2	3	4	5	ärtyisä, pahantuulinen	☹
☺ kärsivällinen	1	2	3	4	5	kärsimätön	☹
☺ kannustava, kehuva	1	2	3	4	5	moittiva	☹
☺ hyvä opettamaan	1	2	3	4	5	huono opettamaan	☹
☺ hyvä kuuntelemaan	1	2	3	4	5	huono kuuntelemaan	☹
☺ turvallinen	1	2	3	4	5	pelottava, uhkaava	☹
☺ auttaa mielellään	1	2	3	4	5	ei auta mielellään	☹
☺ luotettava	1	2	3	4	5	epäluotettava	☹

Ympyröi jokaisesta seuraavasta lauseesta (5-16) vain yksi numero, joka sinun mielestäsi kuvaa parhaiten opettajasi toimintaa?

5 = erittäin usein,

4 = melko usein,

3 = joskus, silloin tällöin,

2 = harvoin

1 = ei koskaan

	erittäin usein	melko usein	joskus	har- voin	ei kos- kaan
5. Opettajan tunneilla on työrauha.	5	4	3	2	1
6. Opettaja opettaa mielenkiintoisesti.	5	4	3	2	1
7. Opettaja kannustaa, kehuu oppilaita.	5	4	3	2	1
8. Opettaja ottaa huomioon oppilaiden mielipiteet ja toiveet.	5	4	3	2	1
9. Opettajalta on helppo pyytää apua.	5	4	3	2	1
10. Opettaja kuuntelee, kun oppilailla on hänelle asiaa.	5	4	3	2	1
11. Opettaja pitää antamansa lupaukset.	5	4	3	2	1
12. Opettaja osaa selittää asiat niin, että ymmärrän, mistä on kysymys.	5	4	3	2	1
13. Opettaja moittii oppilaita.	5	4	3	2	1
14. Opettaja suuttuu pikkuasioista.	5	4	3	2	1
15. Opettaja huutaa oppilaille.	5	4	3	2	1
16. Opettaja nolaa oppilaita, saattaa oppilaita naurunalaiseksi.	5	4	3	2	1

17. Laita rasti siihen ruutuun, miten sinä mielestäsi menestyt koulussa!

erittäin hyvin

melko hyvin

keskinkertaisesti

melko huonosti

erittäin huonosti

Ympyröi jokaisesta seuraavasta lauseesta (18-26) yksi numero, joka vastaa sinun mielipidettäsi opettajastasi ja hänen käyttäytymisestään!

	erittäin paljon	paljon	jonkin verran	vähän	ei lainkaan	
18. Pidän opettajastani.	5	4	3	2	1	
19. Minusta tuntuu, että opettaja pitää minusta.	5	4	3	2	1	
		pitää täysin paik- kansa	pitää paik- kansa	en tie- dä	ei pidä paik- kaansa	ei lain- kaan pidä paikkaans
20. Opettaja antaa enemmän myönteistä huomiota tietyille oppilaille.	5	4	3	2	1	
21. Opettaja kohtelee joitain oppilaita huonommin kuin toisia.	5	4	3	2	1	
22. Opettaja on liian ankara oppilaille.	5	4	3	2	1	
23. Minusta tuntuu, että opettaja ei huomaa minua juuri koskaan.	5	4	3	2	1	
24. Opettaja vaatii minulta liikaa!	5	4	3	2	1	
25. Opettaja antaa liikaa läksyjä.	5	4	3	2	1	
26. Opettajalla on niin kiire eteenpäin, että en ehdi pysyä mukana opetuksessa.	5	4	3	2	1	

27. Miten opettaja mielestäsi suhtautuu sinuun? Laita rasti yhteen ruutuun.

- erittäin hyvin
- melko hyvin
- välillä hyvin välillä huonosti
- melko huonosti
- erittäin huonosti

28. Kirjoita näille viivoille kolme sinun mielestäsi tärkeintä ominaisuutta hyvässä opettajassa:

1. _____
2. _____
3. _____

Liite 2

Hyvä oppilaan kotiväki!

Kuten vanhempaintapaamisessamme oli puhe, pyytäisin teitä arvioimaan mahdollisimman rehellisesti opettajantyötäni täyttämällä oheisen palautekyselyn. Palaute auttaa minua kehittämään työtäni tulevaisuudessa. Hyödynnän kyselyn tuloksia myös jatko-opiskeluissani.

Toivon saavani jokaiselta kodilta palautteen **ma 21.3.** mennessä.

Yhteistyöstä kiittäen

Leena

Kysely oppilaan huoltajille

Ympyröi omasta mielestäsi sopivin vaihtoehtoista 1, 2, 3, 4 tai 5.
Älä kuitenkaan merkitse valintaasi annettujen vaihtoehtojen väliin.

	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	Vaikea sanoa	Samaa mieltä	Täysin sama mieltä
1. Kasvatan oppilaani sosiaalisiksi ja vastuullisiksi	1	2	3	4	5
2. Luotan siihen, että oppilaani oppivat hyvin myös ryhmissä opiskellen.	1	2	3	4	5
3. Pyrin luomaan läheisen ja empaattisen suhteen oppilaisiini.	1	2	3	4	5
4. Totutan oppilaitani itsenäiseen ja johdonmukaiseen ajatteluun.	1	2	3	4	5
5. Hyväksyn oppilaideni yksilölliset erot oppimiskyvyissä ja oppimisen tavoissa.	1	2	3	4	5
6. Ohjaan oppilaitani oma-aloitteiseen tiedonhankintaan.	1	2	3	4	5
7. Teetän oppilaillani sopivassa määrin laajoja oppimisprojekteja.	1	2	3	4	5
8. Vaihtelen riittävästi työtapoja (itsenäinen, pari ja ryhmätyöskentely).	1	2	3	4	5
9. Kannustan oppilaitani itsearviointiin.	1	2	3	4	5
10. Onnistun luomaan luottamuksellisen ilmapiiriin luokkaan.	1	2	3	4	5
11. Kohtelen oppilaitani oikeudenmukaisesti ja tasapuolisesti.	1	2	3	4	5
12. Osaan tehdä yhteistyötä vanhempien kanssa kasvatuksellisissa ja oppilaan opiskeluun liittyvissä asioissa.	1	2	3	4	5
13. Tuen oppilaitteni itsetunnon kohentumista ja itsenäistymistä	1	2	3	4	5

14. Kannustan oppilaitani soveltamaan koulussa opittua arkielämän tilanteisiin.	1	2	3	4	5
15. Ohjaan oppilaitani kytkemään opiskeltavat asiat aiemmin opittuun.	1	2	3	4	5
16. Ohjaan suhtautumaan kriittisesti eri lähteistä saatavaan tietoon.	1	2	3	4	5
17. Kasvatan oppilaitani oma-aloitteisiksi mutta samalla vastuullisiksi teoistaan.	1	2	3	4	5
18. Innostan oppilaitani opiskeluun ja tekemään työnsä hyvin.	1	2	3	4	5
19. Käytän yksilöllisiä ja kannustavia arvioinnin muotoja.	1	2	3	4	5
20. Käytän riittävästi nykyaikaisia ja oppilasta aktivoivia opetuksen muotoja.	1	2	3	4	5

	Hyvin hei- kosti	Hei- kosti	Koh- tuulli- sesti	Hyvin	Erit- tään hyv
21. Miten yhteistyömme kodin ja koulun välillä on mielestäsi sujunut?	1	2	3	4	5
22. Kuinka hyvin olen onnistunut innostamaan lastasi koulunkäyntiin ja opiskeluun?	1	2	3	4	5
23. Kuinka hyvin olen onnistunut positiivisen ilmapiirin ja hyvien sosiaalisten suhteiden rakentamisessa luokkaan?	1	2	3	4	5
24. Kuinka hyvin kasvatustavoitteeni ovat tukeneet niitä?	1	2	3	4	5

Vastaa vielä vapaamuotoisesti seuraavaan avoimeen kysymykseen:

25. Kuvaile, missä mielessä pidät minua

i) "perinteisenä" opettajana

b) kokeilevana ja ennakkoluulottomana oman tien kulkijana?

Liite 3

Hei!

Ehtisitkö auttaa graduni etenemisessä? Teen työstäni laajennettua itsearviointia, johon tarvitsisin lasten, vanhempien ja työtovereiden arviointia työskentelystäni. Vastata voit myös nettilomakkeella. Silloinkin vastaajan henkilötiedot pysyvät salaisina.

Nettiosoite: <https://www11.uta.fi/elomake/lomakkeet/623/lomake.html>

Kysely Leenan työstä.

Palautus 6.4. mennessä Leenan oveen kirjekuoreen tai nettiin.

1. Kuvaile, missä mielessä pidät minua

a) "perinteisenä" opettajana

b) kokeilevana ja ennakkoluulottomana oman tien kulkijana.

2. Kuvaile, minkälaisena kollegana minua pidät..

a) Mitkä ovat mielestäsi hyviä puoliani työyhteisömme jäsenenä?

b) Millaisia ovat mielestäsi heikot puoleni työyhteisömme jäsenenä?

Kiitos avusta!

Leena