

1149/2000

## ARKIKOKEMUKSESTA VOIMAANTUMISEEN

Katri Kuronen

Maria Laine

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kesä 2000

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO, kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajan koulutusohjelma

Kasvatustiede

KURONEN, KATRI & LAINE, MARIA: Arkikokemuksesta voimaantumiseen

Opinnäytetutkielma, 88 s., Liite (4 s)

Opinnäytetutkielman ohjaajat: professori Maija Ahtee

assistentti Pentti Moilanen

Elokuu 2000

---

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla kahden aloittelevan opettajan kokemuksia opettajan työn arjesta. Tutkimuksen kohteena olevat aloittelevat opettajat olemme me, Katri ja Maria. Kyse on siis elämäkertomuksellisesta ja narratiivisesta tutkimusotteesta. Aineistona käytimme omia päiväkirjojamme, kenttäharjoitteluraporttejamme ja opintotehtäviämme. Tutkimuksellamme oli kolme tavoitetta, joista ensimmäinen koski yhteisiä ajatuksiamme ja ongelmallisiksi kokemiamme tilanteita aloittelevina opettajina. Toisena tavoitteena oli selvittää kokemuksiamme opettajan arkityöstä. Kolmas tavoite oli selvittää sisäisen voimantunteen kehittymistä arkipokemukstemme perusteella.

Tutkimuksen teoriaosuus muodostui refleklektion ja reflektiivisyyden käsittelystä sekä noviisiopettajien kokemuksista. Lisäksi teoriaosuudessa keskeistä on Siitosen (1999) voimaantumisteorian sisäisen voimantunteen kehittymisen käsittely.

Aineiston perusteella nostimme esiin kolme keskeistä teema-aluetta: minä ja oppilaat, yhteistyö työyhteisössä ja opettajan työ. Aineiston analyysiosuudessa käsitelimme aineistosta poimittuja autenttisia lainauksia ja peilasimme niitä teoriaan. Sisäisen voimantunteen kehittymistä käsitelimme erillisenä osiona analyysiosuuden lainauksiin pohjautuen.

Molemmat koimme opettaja – oppilassuhteet ja työyhteisön vuorovaikutussuhteet merkityksellisiksi osiksi opettajan työtä. Usein aineistosta nousi esiin myös huoli oppilaista ja suunnitelmien puutteesta. Opettajan arkityössä korostui kokemuksemme mukaan kiire. Myös työn kokonaisvaltaisuus ja opettajan roolin moninaisuus nousivat keskeisesti esiin aineistostamme. Molemmilla oli selkeästi havaittavissa sisäisen voimantunteen kehittymistä monilla eri osa-alueilla.

Tutkimuksemme oli tarina. Oman äänemme kautta muilla on mahdollisuus eläytyä kahden aloittelevan opettajan kokemuksiin.

---

avainsanat: päiväkirja, reflektiivisyys, noviisiopettaja, sisäinen voimantunne

Life stories are always incomplete and episodic and the diary is a favored depository for the segmental narratives.

(Wiener & Rosenwald 1993, 50)

I wanted them to accept me, but I wanted them to know I was the boss here.

(Olson & Osborne 1991, 338)

## SISÄLLYS

1 JOHDANTO	7
2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	8
2.1 Alkutilanne ja tutkimusidea	8
2.2 Tutkijat ja tutkittavat	9
2.2.1 Minä olen Katri	9
2.2.2 Minä olen Maria	11
2.3 Tutkimuksen tavoitteet	12
3 TUTKIMUSMETODIT	13
3.1 Laadullinen tutkimus	13
3.2 Fenomenologinen tutkimus	14
3.3 Elämäkertatutkimus	15
3.4 Narratiivinen tutkimus	16
3.5 Päiväkirja	18
3.6 Oma tutkimuksemme	20
4 TUTKIMUKSEN VALIDITEETTI	21
5 REFLEKTIO JA REFLEKTIIVISYYS	24
5.1 Reflektio	24
5.2 Reflektiivisyys	24
5.3 Reflektio osana opettajan työtä	25
6 NOVIISIOPETTAJA	26
6.1 Noviisiopettajan tarpeet ja ongelmat	27
6.2 Refleктоiva noviisiopettaja	29
6.3 Noviisiopettajan kehittyvän reflektiivisyyden tasot	31
7 VOIMAANTUMISTEORIA	33

7.1 Sisäinen voimantunne	34
7.1.1 Vapaus	36
7.1.2 Vastuu	36
7.1.3 Arvostus	37
7.1.4 Luottamus	38
7.1.5 Konteksti	39
7.1.6 Ilmapiiri	40
7.1.7 Myönteisyys	40
7.2 Voimaantumisen osaprosessit	41
7.3 Voimaantumisteorian premissit	44
8 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	44
9 PÄIVÄKIRJOJEN ANALYYSI	46
9.1 Minä ja oppilaat	47
9.2 Yhteistyö työyhteisössä	54
9.3 Opettajan työ	59
10 SISÄISEN VOIMANTUNTEEN KEHITTYMINEN	70
11 JOHTOPÄÄTÖKSET	73
12 POHDINTA	75
LÄHTEET	78
LIITE: Ensi kertaa vastuullisena opettajana	85

## 1 Johdanto

En siis ole aivan pientä työmaata ottanut tälle vuodelle. Eka työpaikka. Yhdysluokka. Erityisluokka. Integroinnit. Omat opetussuunnitelmat jokaiselle. Ja hirmuinen määrä kontakteja yhteistyötahoihin. Jos ja kun vuoden jaksan, niin oppia varmaan tulee yllin kyllin ja kokemusta. Taivaan Isään turvaan ja pyydän tukea ja rohkaisua, kaiken sujumista hyvin ja parhain päin. Maria 29.8.1999

Ensimmäisessä työpaikassaan aloitteleva opettaja on helposti tuuliajolla. Ohjatut harjoittelut eivät anna kokonaisvaltaista kuvaa opettajan työstä. Opetukseen liittyvien suunnitelmien tekeminen on tärkeää, mutta opettajan työ on myös hyvin paljon muuta. Tutkimuksemme liitteestä (ks.Liite) löydät maturiteettitenttimme vastaukset, jotka lukemalla saat ennakkokäsityksen siitä, mitä tämä työ pitää sisällään.

Omalla työllämme haluamme tuoda esiin kahden aloittelevan opettajan kohtaaman arjen kokonaisuudessaan. Nämä kaksi opettajaa olemme me, Katri ja Maria. Omien sijaisuuskokemuksiemme pohjalta olemme pitäneet päiväkirjaa, johon olemme kirjanneet tapahtumia ja ajatuksia. Tutkimuksemme tavoitteena on päiväkirjamerkintöjemme ja opintotehtävien perusteella löytää yhteneväisiä pohdintoja opettajan työstä. Samalla pyrimme tuomaan esiin kokemuksemme opettajan arjesta aloittelevina opettajina. Näiden kokemusten avulla selvittelemme ja arvioimme oman sisäisen voimantunteemme kehittymistä. Sisäisellä voimantunteella tarkoitetaan tunnetta, joka vapauttaa omia voimavaroja ja vastuullista luovuutta (Siitonen 1999, 61).

Opettajan elämän yllätyksellisten ja monimuotoisten kokemusten myötä oma opettajuutemme on kehittynyt. Opettajuuden kehittämisessä on kyse elinikäisestä oppimisprosessista, sillä opettajan työstä oppiminen on jatkuva ja loputon löytämisen prosessi (Josselsson 1993, xiii). Identiteetin näkökulmasta tarkasteltuna opettajuus on ammatillisen identiteetin rakentumista, vastauksen etsimistä kysymykseen, kuka olen opettajana. Näin muotoiltuna opettajuuden käsite liittyy persoonallisen ja kollektiivisen identiteetin käsitteeseen. (Heikkinen 1999, 275.)

Kokemusten esille tuominen yksin oman päiväkirjan kautta ja yhdessä tämän tutkimuksen kautta tuo oman opettajuutemme lyhyen hetken kehityskaaren näkyviin. Tämä on tarina, jonka tarkoituksena on tarjota mahdollisuus eläytyä kahden aloittelevan opettajan kokemuksiin, joiden lopputulos on tässä:

Nyt näin jälkikäteen urakan loputtua olen erittäin tyytyväinen päätökseeni tehdä töitä ennen opintojeni jatkamista. Syyslukukausi koululla on opettanut minua niin paljon, että en pysty sitä vielä edes kokonaisuudessaan hahmottamaan. Olen kasvanut ja muuttunut ihmisenä, mutta olen myöskin rasittunut ja väsynyt. Katri 28.12.1999

Uskon saaneeni tästä työjaksosta hyvin paljon ja osaan nyt asennoitua tuleviin opintoihin ja harjoitteluihin realistisemmalla asenteella. Pystyn ehkä löytämään useampia linkkejä opiskelumaailman ja koulutodellisuuden välille. Katri, Kenttäharjoitteluraportti 26.4.2000

Erinomainen työkokemus kokonaisuutena! Jos olisin tulevaisuuteen nähnyt, en ehkä olisi mukaan lähtenyt, mutta ainoatakaan hetkeä ja päivää en pois vaihtaisi. Maria, Kenttäharjoitteluraportti 24.4.2000

## **2 Tutkimuksen lähtökohdat**

### **2.1 Alkutilanne ja tutkimusidea**

Syksyllä 1999 pääsimme molemmat ensimmäistä kertaa mukaan työelämään kokemaan vastuullisen opettajan arkielämää. Katri suoritti syyslukukauden sijaisuutensa kyläkoulussa Etelä-Hämeessä, kun taas Maria sai sijaisuuden koko lukuvuodeksi keskisuomalaisen kaupungin keskuskoulusta.

Maria alkoi kirjoittaa päiväkirjaa kaksi viikkoa koulun alkamisen jälkeen, koska halusi kanavan purkaa kokemuksiaan. Samalla syntyi idea tehdä pro gradu -työ päiväkirjan pohjalta. Maria kertoi aikomuksistaan Katrille, joka innostui ajatuksesta. Yhteistuumin päätimme molemmat pitää päiväkirjaa kokemuksistamme opettajana. Syksyn edetessä idea kypsyi myös yhteisten keskustelujen ja opintotehtävien kautta. Oli mielenkiintoista huomata, kuinka samanlaisten asioiden kanssa painiskelimme huolimatta erilaisista kouluympäristöistä. Keskeisimmäksi tuntemukseksi meillä molemmilla nousi



se, että eniten aikaa ja energiaa tuntui kuluvan kaikkeen muuhun kuin varsinaiseen opettamiseen. Ensimmäisen pitkän opettajan sijaisuuden tekeminen ja kokemusten samankaltaisuus sai meidät kiinnostumaan aloittelevan opettajan ensimmäisen työpaikan arjen ja sen kohtaamisen tutkimisesta.

Tutkimuksen aineisto muotoutui syksyn kuluessa. Teoriaosuus alkoi muodostua luonnollisesti tutkimusmetodien ympärille. Päiväkirjan kirjoittaminen tutkimuksen välineenä johti elämäkerrallisen ja narratiivisen tutkimuksen piiriin. Koska aineistomme koostui omien ajatus- ja kokemusmaailmojen esilletuomisesta, reflektion ja reflektiivisyyden käsittely tuli osaksi tutkimuksen teoriaa. Noviisiopettajatutkimukset olivat automaattisesti osa kiinnostuksemme kohdetta, koska itse olimme aloittelevia opettajia. Siitosen (1999) voimaantumisteorian löytyminen antoi oivallisen vahvistuksen tutkimukselle. Voimaantumisteorian taustalla olevaan sisäisen voimantunteen kehittymiseen vaikuttavat osatekijät liittyivät läheisesti omiin arkikokemuksiimme.

## 2.2 Tutkijat ja tutkittavat

### 2.2.1 Minä olen Katri

Synnyin joulukuun 20. päivä vuonna 1975 etelähämäläisen pikkukunnan asukkaaksi. Perheeseeni kuului ennen syntymääni äidin ja isän lisäksi 6,5-vuotias isosisko. Perheemme kuopus ja kauan odotettu pikkuveli syntyi ollessani 4,5-vuotias. Isäni on sähköasentaja ja äitini toimi perhepäivähoitajana, kunnes siirtyi tutkimusapulaiseksi ollessani yläasteen kahdeksannella luokalla. Sain siis viettää lapsuuteni kotona äidin, sisarusteni ja useiden hoitolapsien kanssa. Aina oli seuraa ja leikkikavereita, mutta toisinaan jouduin myös taistelemaan oman äidin huomiosta hoitolastenkin vaatiessa oman osansa.

Ala-asteen kävin Keskustan ala-asteella yhdysluokkaopetuksena. Koulussa oli noin 200 oppilasta. Ensimmäisen luokan aikana sain tutustua seitsemän eri opettajan opetustyyliin ja myöhemmin luokkaamme opetti yksi naisopettaja ja kaksi miesopettajaa. Yläasteelle siirryessäni sain paljon uusia kavereita muiden ala-asteiden oppilaista. Luokallamme oli 16 oppilaista, joista suurin osa uusia tuttavuuksia.

Ala-asteaikoina harrastuksiini kuuluivat näytelmätoiminta, kuoro, 4H- ja Nuoret Kotkat-toiminta. Heti koulun jälkeen läksyt tehtyäni autoin äitiä leikkien hoitolasten kanssa. Kolmannella luokalla ollessani aloitin kansantanssi- ja nuorisoseuraharrastuksen, joiden kautta ajauin myöhemmin kouluttautumaan kansantanssinopettajaksi. Kesäisin olin aktiivinen urheilu- ja uimakoululainen ja vietin useita viikkoja erilaisilla leireillä lähiseudulla ja myös ulkomailla.

Lukion suoritin lähimmässä kaupungissa. Samalla ystäväpiiri muuttui ja laajeni. Kirjoitin ylioppilaaksi 1994. Olin päättänyt pitää välivuoden ja hakeuduin au-pairiksi Englantiin. Ulkomailla vietetyn kasvattavan vuoden jälkeen ajauin pitämään vielä toisenkin välivuoden suorittamalla englanninkielisen talouskoulun ja toimimalla henkilökohtaisena kouluavustajana vanhalla ala-asteellani. Koulumaailmassa työskennellessäni kypsyi jo kauan muhinut ajatus opettajaksi opiskelusta ja hain Jyväskylän OKL:een. Pääsin ensimmäisellä yrittämällä sisään ja aloitin opintoni syksyllä 1996. Kevään 1999 vietin ERASMUS-vaihdossa Kreikassa suorittaen alkuopetuksen erikoistumisopintoja. Toisena erikoistumisaineena olen suorittanut erityispedagogiikan opintoja.

Työkokemusta on kertynyt kesäisin erilaisilta leireiltä ohjaajana, peltotöistä ja hautausmaatyöntekijänä. Toimin kansalaisopistossa tuntiopettajana vuosina 1992 – 1996. Opettajansijaisuuksia olen tehnyt vuosien mittaan kolmella eri koululla (ks. TAULUKKO 1)

## 2.2.2 Minä olen Maria

Synnyin kesäkuussa vuonna 1974 pohjoishämäläiselle maalaispaikkakunnalle. Perheeseen kuului ennestään vanhempieni lisäksi 6,5-vuotias isosisko. Pikkusisko syntyi minun ollessani 9-vuotias. Isäni on työskennellyt poliisina, mutta on nyt eläkkeellä. Äiti oli vuosia toimistotyössä, kunnes alkoi opiskella ja siirtyi vähitellen kauppaopiston opettajan työn kautta opinto-ohjaajaksi yläasteelle.

Ollessani alle kouluikäinen olin 2 – 4 päivää viikossa päiväkodissa. Muutoin vietin aikaani kotona isän kanssa milloin kalastaen, metsästäen tai puumetsässä töitä tehden. Ala-asteen kävin kirkonkylässä, jossa oli 2-sarjainen koulu. Omalla luokallani oppilaita oli 25. Luokanopettajia ala-asteaikana oli kolme – yksi nainen ja kaksi miestä. Yläaste taas oli nelisarjainen ja luokallani oli 16 oppilasta, joista suurin osa vanhoja tuttuja.

Yleisurheilu, voimistelu, pesäpallo ja kuoro kuuluivat harrastuksiini ala-asteaikoina. Kuudennella luokalla aloitin vielä lentopalloilunkin. Lisäksi oleellisena osa kesänviettoa olivat useat leirit niin kotipaikkakunnalla kuin myös muualla Suomessa. Kotona vapaa-aikaan kuului koirien hoito.

Lukion kävin naapuripaikkakunnalla ja kirjoitin ylioppilaaksi vuonna 1993. Syksyllä käväisin viikon verran katsastamassa kansanopiston viestintälinjaa, mutta keskeytin sen ja aloitin urheiluhierojaopinnot. Koulutus kesti vuoden, minkä jälkeen suuntasin Kuopion yliopistoon opiskelemaan sosiaalitieteitä. Syksyllä 1996 aloitin luokanopettajaopinnot Jyväskylässä. Luokanopettajaopintojen ohella olen suorittanut myös sosiaalitieteiden opintoja loppua kohden. Sivuaineina Jyväskylässä olen suorittanut filosofiaa, äidinkieltä ja erityispedagogiikkaa.

Vieraat maat ja kulttuurit ovat oleellinen osa elämäni. 13-vuotiaana olin Englannissa kuukauden kielikurssilla, lukion jälkeen pari kuukautta Australiassa ja vuonna 1997 puoli vuotta Norjassa opiskelijavaihdossa opiskelemissa mm. kriminologiaa oikeustieteellisessä tiedekunnassa. Lisäksi

olen viimeisen viiden vuoden aikana tehnyt useita 2 – 6 viikon omatoimimatkoja ympäri Eurooppaa.

Työkokemusta olen vuosien myötä kerännyt niin puutarhатыöntekijänä, siivojana, lehdenjakajana, kirkonesittelijänä kuin trukinkuljettajanakin. Opettajakokemusta olen hankkinut neljällä eri koululla. (ks.TAULUKKO 1)

TAULUKKO 1. Katrin ja Marian sijaisuudet koulujen, sijaisuusjaksojen ja sijaisuuspäivien lukumäärän mukaan ennen syksyä 1999.

	Katri	Maria
Sijaisuuskoulujen lkm	3	4
Sijaisuuksien lkm	20	35
Sijaisuuspäivien lkm	42	104

### 2.3 Tutkimuksen tavoitteet

Tutkimuksemme tavoitteena on nostaa esiin päiväkirjamerkintöjemme ja opintotehtävien perusteella yhteisiä pohdintoja opettajan työstä huolimatta siitä, että kouluympäristömme ovat erilaiset. Yhteiset ajatukset ja kokemukset tulevat esille aloittelevan opettajan arjen kuvausten perusteella. Tavoitteenamme on kokemustemme avulla selvittää ja arvioida oman sisäisen voimantunteemme kehittymistä.

Tutkimusongelmiksi muotoutuvat näin ollen seuraavat:

1. Millaiset ovat yhteiset ajatuksemme ja ongelmallisiksi kokemamme tilanteet aloittelevina opettajina?
2. Millainen on kokemuksemme opettajan arkityöstä?

3. Miten sisäisen voimantunteen kehittyminen näkyy omien arkikokemustemme perusteella?

### 3 Tutkimusmetodit

#### 3.1 Laadullinen tutkimus

Laadullisella aineistolla tarkoitetaan pelkistetyimmillään aineistoa, joka on ilmiösultaan tekstiä. Teksti on voinut syntyä tutkijan tekemänä haastattelujen ja havainnointien perusteella tai teksti voi olla peräisin päiväkirjoista, omaelämäkertoista, kirjeistä jne. Kun tutkimussuunnitelma elää laadullisessa tutkimuksessa tutkimushankkeen mukana, tutkimus saavuttaa tällöin parhaimmillaan ilmiöiden prosessiluonteen. Tutkimussuunnitelman ollessa avoin aineistonkeruun, analyysin, tulkinnan ja raportoinnin yhteen kietoutuminen korostuu. Laadullisessa tutkimuksessa tulkinta jakautuu koko tutkimusprosessiin. (Eskola & Suoranta 1998, 15 – 16.)

Laadullisessa tutkimuksessa objektiivisuus syntyy nimenomaan oman subjektiivisuuden tunnistamisesta. Tämä on ideaali tila, mutta tärkeä tavoite. Tutkijan pitäisi olla sekoittamatta omia uskomuksia, asenteita ja arvostuksia tutkimuskohteeseen. Käytännössä tämä lienee kuitenkin mahdotonta, mutta tutkijan pitäisi ainakin yrittää tunnistaa omat uskomuksensa, asenteensa ja arvostuksensa. Aineiston tieteellisyyden kriteerinä ei ole määrä vaan laatu. Tapauksia on usein vain vähän, mutta niiden analysoinnissa pyritään tarkkuuteen ja syvyyteen. Laadullisen tutkimuksen ongelmana on, että aineisto ei lopu koskaan. Siksi on aiheellista pohtia aineiston järkevää rajausta, jotta sen analysointi olisi mielekästä. (Eskola ym. 1998, 17 – 19.)

Hypoteesittomuus laadullisessa tutkimuksessa tarkoittaa sitä, että tutkijalla ei ole valmiita ja varmoja ennakko-olettamuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista. Aineiston analyysin jälkeen tutkijan pitäisi pikemminkin yllättyä tai oppia tutkimuksensa kulusta. (Eskola ym. 1998, 19 – 20.)

### 3.2 Fenomenologinen tutkimus

Lehtovaaran (1995) mukaan fenomenologiassa on useita polkuja. Jokaisella polulla on omat kiinnostuksen kohteensa, omat mutkansa ja sivupolkunsa. Fenomenologia ei siis viihdy valmiissa rakenteissa vaan se kuuluu elämään ja historiaan: on aina lähdettävä uudesta alusta ja pyrittävä löytämään olennainen. Fenomenologian perusidea kiteytyy ajatukseen siitä, että tietoista todellisuutta ei pyritä ratkaisemaan, vaan esille tulleet asiat ja kokemukset kohdataan sellaisenaan. (Lehtovaara 1995, 72, 86 – 87.)

Fenomenologisessa ihmistieteellisessä tutkimuksessa pyrkimyksenä on saavuttaa ihmisen kokemusmaailma ja hänen asioille antamansa merkitykset. Olennaista on, että tutkittava ilmiö tavoitetaan juuri sellaisena kuin se tutkittavalle ilmenee. Tutkittavan ihmisen elämismaailman todellisuuteen suhtaudutaan fenomenologisessa tutkimuksessa vakavasti ja kunnioituksella. Tutkija antaa tilaa tutkittavien omille merkityksille, heidän omalle äänelleen. (Lehtovaara 1995, 81.) Ihmisellä on tarve kokea arkitodellisuutensa ja olemassaolonsa ymmärrettävänä ja merkityksellisenä. Hän tulkitsee omia tekojaan ja antaa niille merkityksiä, jotka todellistuvat sääntöinä, normeina ja monina kulttuurisina ilmiöinä vaikuttaen arkielämään. Ihmisen subjektiiviset kokemukset ympäröivästä todellisuudesta ovat aina sidoksissa hänen arkielämänsä tilanteisiin. (Kiviranta 1995, 93.)

Fenomenologisessa lähestymistavassa ilmiöitä pyritään tarkastelemaan siten kuin tutkittava ne kokee. Toisen täydellinen ymmärtäminen on kuitenkin mahdotonta. (Kiviranta 1995, 92.) Pertulan (1995, 46) mukaan tutkittavan aito kokemus on fenomenologisessa tutkimuksessa tietoteoreettisesti tavoiteltavaa ja mahdollista, mutta ontologisesti mahdotonta. Kiviranta (1995, 93) korostaa, että fenomenologisessa ihmistutkimuksessa tutkijan on selvitettävä tutkimuksen ontologiset lähtökohdat ja taustaoletukset.

## 2.3 Elämäkertatutkimus

Elämäkerrallista lähestymistapaa voidaan pitää fenomenologisena siinä mielessä, että sen avulla päästään tutkimaan yksilön subjektiivisia kokemuksia (Huotelin 1992, 19). Honkonen (1995) määrittelee elämäkerrallisen tutkimuksen empiirisen aineiston muodostuvan yhden tai useamman henkilön elämän kerronnasta. Elämäkerrallisessa tutkimuksessa tutkittavien henkilöiden toimintaa pyritään ymmärtämään näiden kertomusten pohjalta. Elämänkertomus on siis subjektiivinen tulkinta henkilön omasta kontekstiin sidotusta elämästä. (Honkonen 1995, 167, 180.)

Huotelin (1996, 1992) toteaa elämäkertatutkimuksissa käytettävän rinnakkain useita eri käsitteitä. Hän itse käyttää *elämänkertomus*-käsitettä, jolla hän tarkoittaa henkilön vapaamuotoista kertomusta omasta elämästään. Se koostuu siitä, mitä kertoja pitää tärkeänä, merkittävänä ja kertomisen arvoisena omassa elämässään. Suullisesta elämänkertomuksesta voidaan tehdä joko elämäkerta tai omaelämäkerta. *Elämäkerta* tarkoittaa jonkun muun kuin yksilön itsensä tekemää elämänkulun kokonaisuuden kirjallista jäsenystä, kun taas *omaelämäkerta* on henkilön itsestään kirjoittama elämäнкуvaus. Hänen mukaansa sekä elämäkerrat että elämänkertomukset muodostavat moniulotteisen ja rikkaan aineiston. (Huotelin 1996, 13 – 14; 1992, 16 – 18.) Uusikylä (2000, 6) toteaa tutkimusotteiden käytön ja merkityksen muuttuneen, sillä elämäkerrallisen tutkimuksen kautta muistelmien piiriin ja siten tutkimuksellisen ajattelun ulkopuolelle kuuluneet aineistot ovat saaneet arvostusta.

Keskeinen lähtökohta elämänkertomusten soveltamiseen kasvatuksessa on ollut se, että kaikki oppiminen edellyttää tietynlaista elämäkerrallista reflektiota. Elämänkertomusten arvo kasvatustilanteissa korostuu, koska ne tarjoavat osallistuvan lähestymistavan ja auttavat siten oppijaa tulemaan tietoisemmaksi ja vastuullisemmaksi omasta oppimisprosessistaan, suhteestaan muihin ihmisiin ja sosiaaliseen ympäristöön. Elämänkertomusten tavoitteena on tasapaino subjektin ja objektin, maailman ja minän sekä

tarkoituksellisen toiminnan ja sosiaalisten rakenteiden välillä. (Huotelin 1996, 13 – 15.)

Heikkinen (1999) tarkastelee opettajan persoonallisen ja kollektiivisen identiteetin käsitettä elämäkertomuksen avulla. Persoonallinen identiteetti tarkoittaa ihmisen subjektiutta, kun taas kollektiivinen identiteetti viittaa sosiaalisten yhteisöjen ja ryhmien erityislaatuun. Vastaus kysymykseen ”Kuka olen?” rakentuu elämänmatkalle sijoittuvien tapahtumien ja ajatusten kautta kertomuksena, joka tuosta matkasta kerrotaan. Käsite itsestä ja omasta elämästä ei ole muuttumaton, vaan se rakentuu aina uudelleen kun ihminen suhteuttaa uusia kokemuksia aikaisempiin elämänsä tapahtumiin. Elämäkertomus on päättymätön ja alati uudelleen kehkeytyvä tarina, joka hahmottuu aina uudella tavalla sitä mukaa, kun sitä kerrotaan. Tätä identiteetin liittymistä aina uudella tavalla kerrottaviin kertomuksiin kutsutaan identiteetin narratiivisuudeksi. (Heikkinen 1999, 275 – 276, 284.)

### 3. 4 Narratiivinen tutkimus

Sanakirjakäännöksenä *narrative* tarkoittaa kertomusta ja selostusta (Hurme, Pesonen & Syväoja 1996). Tässä työssä käytämme englanninkieliselle *narrative*-sanalle vastineina narratiivisuutta, jolla tarkoitamme kertomuksellista tutkimusotetta, sekä narratiivia, jolle synonyymina käytämme myös kertomusta ja tarinaa.

Narratiivinen tutkimus voidaan nähdä ilmiönä, metodina ja praktisen tiedon tutkimisen välineenä. Praktisen tiedon tutkiminen viittaa siihen tapaan, jolla opettajat käsitteellistävät ammattinsa ja miten he soveltavat käsitteellistä tietoa käytännössä. (Beattie 1995, 54.) Narratiivi voidaan nähdä dynaamisena ja muuttuvana psykologisten, sosiologisten ja historiallisten vaikutteiden tuotteena, mutta myös osana elämäkerrallista ja omaelämäkerrallista tutkimusta (Josselsson 1993, xiii – xv). Ihmisen toiminta on jatkuvaa narratiivin, tarinan rakentamista; menneen tulkintaa ja tulevaisuuden heijastamista oman minäkuvan perusteella. Kaikki toiminta



pitää sisällään ja luo ihmisen identiteettiä jatkuvasti. Identiteetti on tarina. Ihminen muodostaa itse tarinaa omasta itsestään. (Funkenstein 1993, 22 – 23.)

Elämäkertaa, omaelämäkertaa ja narratiivista tutkimusta on kaikkia käytetty selventämään, kuinka ainutlaatuisia ihmiset ovat ja kuinka heistä on sellaisia tullut. Narratiivinen tutkimus käyttää historiallista, emotionaalista, persoonallista ja todellista tietoa tulkitulla tavalla. Näin on tarkoituksena selvittää, mikä on merkityksellistä luokkahuonetilanteen ymmärtämiseksi. (Beattie 1995, 61.) Kasvatustieteen narratiivisen tutkimuksen uranuurtajat Connelly ja Clandinin (1990, 3) ovat sitä mieltä, että narratiivinen tutkimus kuuluu kvalitatiiviseen tutkimuskenttään, koska sen painopiste on elämän ja koulutuksen laadussa ja kokemisessa. Heikkinen, Huttunen ja Kakkori (1999, 39 – 40) näkevät narratiivisen tutkimuksen väljänä metodisena viitekehystenä, jossa huomio kohdistetaan kertomukseen todellisuuden ja maailman merkitysten välittäjänä ja tuottajana.

Tarinassa ihminen on sekä subjekti että objekti – toimija ja toiminnan kohde. Tarinan henkilö esittäytyy niin rationaalisena toimijana kuin emotionaalisena kokijanakin. Tarinassa henkilö esiintyy aina suhteessa toisiin toimijoihin. Päähenkilön suhteet muihin vaihtelevat tapahtumasta toiseen. Inhimillinen kokemus jäsentyy tarinassa kokonaisuudeksi, johon yksittäiset tapahtumat sijoittuvat mielekkäästi. Tarinassa tulee ilmi henkilön henkilökohtaiset pyrkimykset ja niiden toteutuminen sekä yhteisön arvot ja normit. Näin tarinat ovat yhtä aikaa sekä ainutkertaisia että yleisiä; ne kertovat sekä yksilöistä että siitä yhteiskunnasta ja kulttuurista, jossa eletään. (Hänninen 1994, 176 – 177.) Tarinat eivät ole ulkomaailman peili, vaan ne ovat vapaasti kirjoitettuja tarinoita, joissa näkyy kirjoittajan oletukset ja tulkinnat (Riessman 1993, 4 – 5).

Connelly ja Clandinin (1990, 2) pitävät narratiivista tutkimusta ihmisten tapana kokea maailma. Heidän mukaansa kasvatustieteessä narratiivisen tutkimusotteen käyttö perustuu siihen, että ihminen johdattaa elämäänsä tarinoimalla yksilöllisesti ja sosiaalisesti. Beattie (1995) perustelee

narratiivisen tutkimusotteen käyttöä kasvatustieteessä sillä, että hän uskoo narratiivisella tutkimuksella pystyttävän lähentämään opettajankoulutuksen ja todellisen työelämän välistä kuilua. Kun todellisuus ”kirjoitetaan auki”, hyväksytään se tosiasia, että opettajalla on omaa tietoa ja taitoa, joka antaa suunnan ja merkityksen hänen toiminnalleen. (Beattie 1995, 59.)

Narratiivinen tutkimus antaa mahdollisuuden opettajan äänen kuulumiseksi kasvatukseen ja opetukseen liittyvässä dialogissa. Törmä (1998, 22) tuo tämän esille hyvin konkreettisesti omassa tutkimuksessaan:

*Yksilöt voivat narratiivisen tutkimuksen avulla löytää oman äänensä ja kertoa oman tarinansa. Samalla voidaan kuulla ja kuunnella toisten ääniä ja muotoilla uutta ymmärrystä sekä omasta että toisten elämästä sekä niistä yhteisöistä, joissa eletään.*

Beattien (1995) mukaan narratiivinen lähestymistapa antaa opettajille ja opettajaksi opiskeleville mahdollisuuden tutkiskella ja reflektoida kokemuksiansa kautta tapojaan ja tottumuksiaan työympäristössään. Tarinoiden avulla opetustyötä tekevät voivat kyseenalaistaa käyttäytymistään ja toimintaansa, luoda uusia ajatusmalleja ja toimintatapoja, joita voi soveltaa paitsi työhönsä niin myös omaan elämäänsä kokonaisuudessaan. (Beattie 1995, 53 – 54.)

### 3.5 Päiväkirja

Kaikki kirjoitus on tarkoitettu luettavaksi. Päiväkirjan kirjoittamiseen aktiviteettina tai sitoutumisena ei ole kuitenkaan juuri lainkaan kiinnitetty huomiota. Wiener ja Rosenwald (1993) korostavat kokemuksen moninaisuuden ymmärtämistä, mikäli halutaan ymmärtää kirjoittamisen merkitys tekijälle. Koska päiväkirjaa yleensä pidetään yksityisesti, asiat eivät tule vain kätkeytyksi salaisuuksiksi vaan salaisuudet esitellään uudelleen.

Päiväkirja on samanaikaisesti objekti, paikka ja toiminta. (Wiener ym. 1993, 31 – 35, 52.)

Päiväkirjassa kaksi erityistä aikomusta sekoittuu. Kirjoittaessaan kirjoittajalla on aikomus paitsi lukea tekstiään myöhemmin niin myös lisätä uutta tekstiä. Ei ole ratkaisevaa, pidetäänkö päiväkirjaa ajan tasalla, mutta tämä kaksinkertainen aikomus on vallitsevana piirteenä kirjoitushetkellä; kirjoittaja kirjoittaa ikään kuin palaisi siihen sekä lukijana että kirjoittajana. Jokainen kirjoituskerta on jo olemassa olevan kommentointia, uudelleen kirjoittamista ja sitoutumista jatkamiseen. Myös jokainen lukemiskerta tekstiä luetaan eri tavalla ja eri näkökulmasta. Täten päiväkirjan ylivertaisuus ja jatkuvuus tulevat mahdollisiksi. (Wiener ym. 1993, 52.)

No nyt on sitten yökoulu valvottu läpi ja monenmoiset selkkaukset selvitelty. Olen tässä tarkoituksella rauhoitellut muutaman päivän ennen tätä kirjoitusta, koska tunteet on vielä ollut niin voimakkaat. Säästelin siis päiväkirjaani kiroilulta ja hallitsemattomilta tunteenpurkauksilta. Katri 11.11.1999

Kirjoittaja pitää päiväkirjaa miten itse haluaa. Joku kirjoittaa vain ollessaan hyvällä tuulella, toinen taas ollessaan pahalla tuulella. Päiväkirja voi kontrolloida ja sisältää tunteellisia kokemuksia monin eri tavoin. Päiväkirja muovaa ja keskittää huomion tunteisiin ennemmin kuin kesyttää niitä. Monet kirjoittajat etsivät kontrollia, mutta myös keinoa nostaa unohdettuja asioita tietoisuuteen. Kun päiväkirjaa käytetään estojen purkamiseen, sillä voidaan tuoda esille olemassa olevan minän primitiivisiä puolia. Oman itsen objektivointi nostaa väliaikaisesti asian ytimen pois kirjoittajasta kirjoitettuun tekstiin ja säilöö sen virkistäen kirjoittajaa. Päiväkirjan kirjoittaja luo itsestään kuvan kokonaisuutena kirjoittaessaan itsestään. Näin hän voi tulla tietoiseksi itsestään sekä subjektina että objektina, kokijana ja kokemuksen observoijana. (Wiener ym. 1993, 41 – 46.) Päiväkirjan kirjoittaminen tukee reflektointiprosessia. (vrt. Ojanen 1993.)

Kirjoittajan suhde aikaan on lähes väistämättömästi ristiriitaista. Hän voi joko unohtaa tai ylireagoida menneisiin tapahtumiin ja tunteisiin, mutta kirjoitettaessa tapahtumat asettuvat kronologisen järjestykseen. Joka päivä

kirjoittaja hylkää eilisen asiat ja korvaa ne tämän päivän asioilla. Menneisyys säilytetään ja tehdään nykyisyydeksi. Toisaalta päiväkirjan kirjoittaja ennakoi ja asettaa odotuksia tulevaisuudelle. (Wiener ym. 1993, 47 – 48.) Myös Honkonen (1995) toteaa, että kertomus voi sijoittua sekä menneisyyteen että tulevaisuuteen. Ihminen ei ole sitä, mitä hän on vain menneisyytensä perusteella, vaan myös sen perusteella, mihin hän jatkossa pyrkii. Kertomuksen tapahtumat saavat merkityksensä nimenomaan kokonaisuuden osina. (Honkonen 1995, 181.) Huotelin (1996) toteaa, että kertomuksen myötä muodostuu narratiivinen identiteetti, joka on dynaaminen, osittainen, hajaantunut ja kontekstisidonnainen. Identiteetti muotoutuu epävakaaaksi, koska samoista tapahtumista voidaan kertoa monenlaisia kertomuksia. Lisäksi kertomus elämästä muuttuu uusien tapahtumien myötä. (Huotelin 1996, 25.)

### 3.6 Oma tutkimuksemme

Tutkimuksemme tarkoituksena on tuoda esille, millaisen maailman aloitteleva opettaja kohtaa ensimmäisessä työpaikassaan (ks. Törmä 1998, 22). Tutkimuksen keskiössä ovat vastuullisen opettajan kokemukset, joihin myös Hargreaves (1994) on oman tutkimuksensa pohjannut. Omassa tutkimuksessamme pyrimme löytämään kahden eri opettajan kirjoituksista muodostuvasta aineistosta yhtäläisyyksiä. Kuvailevan tutkimuksemme idean ja aineiston perusteella narratiivinen tutkimusote on sopiva ja järkevä tapa lähestyä aihetta. Tutkimus pohjautuu pääasiassa omiin päiväkirjoihimme syksyiltä 1999, mutta sen lisäksi käytämme aineistona opintotehtäviä ja kenttäharjoitteluraportteja. Myös elämäkerrallinen lähestymistapa liittyy tutkimukseemme, sillä aineistomme ovat pääasiassa vapaata kertomusta opettajan työn arjesta.

Korpisen (1994, 18) mukaan tutkiva opettaja työssään kokeilee ja kehittää työtään. Opettaja on itse myös oppija ja kehittää jatkuvasti persoonallista kasvatustähtämystään yhdessä kollegoidensa ja oppilaiden kanssa (Korpinen 1996, 56). Myös Beattie (1995, 55) tuo artikkelissaan esille, että

luokkahuonetutkimuksessa ei enää keskitytä empiiriseen ja analyyttiseen tutkimukseen. Painopiste on tutkivan opettajan näkemyksessä, koska tällä on kasvatustieteellinen kieli ja tietoa luokkahuone-elämän todellisuudesta. Omassa tutkimuksessamme tuomme tutkivina opettajina esille kokemuksia niin luokkahuoneesta kuin työyhteisön jäsenenä toimimisestakin.

#### **4 Tutkimuksen validiteetti**

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullisessa tutkimuksessa arviointi pelkistyy kysymykseksi tutkimusprosessin luotettavuudesta. Tutkimuksen arviointi lähtee liikkeelle ensimmäisestä lukukokemuksesta, jota Eskola ja Suoranta kuvaavat seuraavasti:

*Kvalitatiivista tutkimusta lukee yleensä aina sillä mielellä, että löytyyköhän siitä jotain sellaista - kutsutaan sitä sitten totuudeksi tai ei – jonka voisi itsekkin allekirjoittaa. Toisista raporteista jää päällimmäiseksi mieleen elämän maku ja todellisuuden tuntu.*

Tunne laadullisen tutkimuksen totuudesta saattaa johtua siitä, että tutkimuksessa kerrotut tapahtumat ovat tavalla tai toisella lukijalle tuttuja. Kokemusmaailmat ovat siis yhteneväiset. Pelkän elämänmaun ja oman kokemuksen vahvistaminen eivät kuitenkaan voi olla tutkimuksen arvioinnin kriteereitä. Laadullisen tutkimuksen pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse. Hän on tutkimuksensa keskeisin tutkimusväline. Näin ollen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola ym. 1998, 211 – 212.) Laadullisen tutkimuksen validius osoitetaan raportoimalla tutkimuksen kulku kokonaisuudessaan, aineiston keruu sekä johtopäätösten teko siten, että lukija voi itsenäisesti arvioida tutkimuksen luotettavuutta (Hämäläinen 1987, 65 – 66). Omassa tutkimuksessamme esittelemme itsemme ja taustaamme, jotta lukija saisi jonkinlaisen kuvan siitä, keitä me tutkimuksen tekijöinä olemme. Kouluympäristöjen kuvauksien tarkoituksena on antaa lukijalle käsitys niiden erilaisuudesta. Samalla lukija voi arvioida

ympäristöjen vaikutusta kokemuksiin. Aineiston käsittelyn yhteydessä pyrimme perustelemaan valintamme tarkoin.

Olsonin ja Osbornen (1991) mukaan fenomenologisen tutkimuksen validiteetissa on ensisijaisesti kyse siitä, kuinka ilmiö on esitetty. Luotattavuuden painopiste on enemmän eri kertomusten tai kuvausten samanlaisuudessa kuin kuvausten totuudessa. Heidän fenomenologisessa tutkimuksessaan tulosten validiteetti muodostui siitä laajuudesta, millä tutkimustulokset heijastelivat muiden ensimmäistä vuotta opettavien kokemuksia ja lisäksi siitä, miten ne täydensivät aiempien tutkimusten tuloksia. (Olson & Osborne 1991, 341 – 342.) Tutkimuksemme analyysiosassa kuvailemme kokemuksiamme suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin. Päiväkirjoista valittujen lainauksien samankaltaisuudella pyrimme osoittamaan aineistomme luotettavuutta. Toisaalta kouluympäristöjemme erilaisuus aiheuttaa sen, että osittain aineistosta nousevat esiin ja painottuvat myös erilaiset kokemukset.

Erilaisten tekijöiden vaikutusta aineiston sisältöön ei voida ennakoita vakioita. Tässä suhteessa elämäkertomuksia pidetään puutteellisina, subjektiivisina ja luotettavuudeltaan heikkoina aineistoina. Kertoja päättää, millaiseen kertomuksen hän elämästään tekee. Kertomisen motiivit, muisti, esitystilanne sekä kertomuksen persoonallinen jäsennystapa vaikuttavat elämäkertomusten erilaisuuteen. (Huotelin 1996, 16.) Heikkinenkin (1999) toteaa, että kertoessaan itsestään ihminen väistämättä valikoi asioita joita kertoo ja jotka jättää kertomatta. Sen takia omasta elämästä kerrottavien kertomusten totuutta on lähestyttävä hermeneuttisessa merkityksessä, mikä merkitsee, että identiteetti muotoutuu vähitellen kertomusta kerrottaessa. (Heikkinen 1999, 277 – 278.) Muistaminen on kuitenkin valitsemista, korostamista ja muovaamista. Joku voi pitää päiväkirjaa suorana totuutena, mutta toisaalta on syytä pohtia, miksi kirjoittaja on tehnyt juuri niitä valintoja. Lukijan on siis samanaikaisesti pidettävä lukemaansa tekstiä totuutena ja kyseenalaistettava sitä. Suuri osa elämäkerroista on tapahtumia ja yleistyksiä, joista on havaittavissa ristiriidat ja epävarmuus. (Wiener ym. 1993, 30 – 31.)

Narratiivisen tutkimuksen luotettavuudelle ei ole luotu yleisiä kriteereitä, vaan jokainen tutkija määrittelee erikseen oman tutkimuksensa luotettavuuden. Jokaisella lukijalla on mahdollisuus yleistää tuloksia omaan tilanteeseensa, kun käytetään luonnollisen yleistämisen kriteeriä. Täten lukija voi arvioida tulosten soveltuvuutta ja käyttöarvoa. (Törmä 1998, 25.) Josselsson (1993) tuo filosofisen näkökulman narratiivisen tutkimuksen totuusarvoon: onko olemassa tosia tarinoita vai ovatko kaikki tarinat uudelleen tulkittuja. Aineiston riittävä laajuus, yhtenäisyys sekä raportoinnin selkeä esitystapa ovat hyvän narratiivisen tutkimuksen ominaisuuksia. Näin narratiivisella aineistolla on merkitystä lukijalle myös intuitiivisella ja holistisella tasolla. (Josselsson 1993, xi – xiii.)

Heikkinen (1999) toteaa, että tarina on arvokas, jos se auttaa tulevaa opettajaa hahmottamaan ja hallitsemaan elämäänsä kokonaisvaltaisena ihmisenä suhteessa omaan elämäänsä. Kertomusten avulla tuleva opettaja rakentaa kokonaisvaltaisesti persoonallisuuttaan ja ammatillisuuttaan. (Heikkinen 1999, 279.) Holman (1999) mukaan psykoterapiassa narratiivien käyttö perustuu ajatukseen, että asiakkaalle on rakennettava uusi ja paremmin toimiva kertomus hänen elämänlaatunsa parantamiseksi ja uusien näkökulmien avaamiseksi. Tällöin tarinan käytännölliset seuraukset määrittävät kertomuksen arvon. Psykoterapiassa tarinan totuus on sivuseikka – tärkeintä on, että tarina toimii ja auttaa kertojaansa entistä mielekkäämpään ja vapaampaan elämään. (Holma 1999, 322 – 327.) Omaelämäkertojen tarinoissa ei ole ensisijaisena tarkoituksena hakea dokumentoitua faktaa tapahtumien kulusta. Sen sijaan niistä on mahdollista löytää painotuksia ja tulkintoja tapahtumista, jotka kertojan omasta mielestä ovat olleet merkityksellisiä oman kehityksen kannalta. (Uusikylä 2000, 6.)

## 5 Reflektio ja reflektiivisyys

### 5.1 Reflektio

Latinalaisen alkuperän mukaan reflektio tarkoittaa peliä, ikkunaa tai läpinäkyvää prismaa, jonka avulla omaa toimintaa katsotaan (Ojanen 1996, 53). Reflektion sydän on hämmennys ja uteliaisuus. Se on aktiivinen tutkimis- ja löytämisprosessi, joka johtaa ennalta odottamattomaan lopputulokseen. Reflektio on elämäntapa. (Schön 1988, 26 – 29; Ojanen 1993, 126 – 129.) Reflektointi on järkeilyä, jossa annetaan merkityksiä tapahtumille. Sitä tapahtuu kaikissa toiminnossa, kun oppija prosessoi havaitsemaansa. Kyseessä on jatkuva prosessi, mutta usein reflektio on tiedostamatonta. Tarkoituksellinen tiedostaminen mahdollistaa syväsuuntaisen oppimisen. (Ojanen 1993, 127 – 128.)

Reflektio auttaa, kun halutaan analysoida esimerkiksi opetustyön suuntaa ja tavoitteita (Ojanen 1996, 53). Reflektion avulla voidaan oikaista uskomuksiin sisältyviä vääristymiä ja ongelmanratkaisuihin tehtyjä virheitä. Kriittinen reflektio merkitsee niiden ennako-oletusten arvostelua, joille omat uskomuksemme perustuvat. (Mezirow 1995, 17 – 20.) Mezirow (1995) puhuu merkitysperspektiiveistä. Ne ovat olettamuskokonaisuuksia, joihin uudet kokemukset sulautetaan ja joiden tulkinnan kautta ne muokkautuvat ja muuntuvat. Emotionaalisesti voimakkaat oppimiskokemukset vaikuttavat merkittävästi siihen, kuinka pysyviä merkitysperspektiivien sisältönä olevista oletustottumuksista tulee. Kokemukset vahvistavat, laajentavat ja muokkaavat merkitysrakenteita ja odotuksia siitä, millaisia asioiden tulee olla. Arvoasetelmien ja erilaisten uskomusjärjestelmien laatimisen kriteerit sisältyvät merkitysrakenteisiin. (Mezirow 1995, 17 – 20.)

### 5.2 Reflektiivisyys

Deweyn (1909; 1933) mukaan reflektiivisyys voidaan nähdä avoimena asenteena sekä mietiskelevänä syitä ja seurauksia etsivänä suhtautumisena



tietoon. Useiden tutkijoiden mukaan reflektiivisyys on rutiininomaisen työskentelyn vastakohta ja ammattilaisuuden keskeinen määre (Colton & Sparks-Langer 1993; Mezirow 1995; Ojanen 1993). Ojanen (1993, 127 – 128) ymmärtää reflektiivisyyden oman toiminnan perusteiden, lähtökohtien ja toiminnan seuraamusten kriittiseksi analysoinniksi. Reflektiivisyys on yhtäaikaista katsomista taakse ja eteen. Tälle kaksinaisluonteelle on ominaista arkiajattelua perusteellisempi syventyminen omiin ajatuksiin, olettamuksiin, tunteisiin ja toimintaan. Samalla etäännyttään senhetkisestä käytännön tilanteesta. (Ojanen 1993, 127 – 128.)

Reflektiivisyydellä ymmärretään ammatillisen kehitysprosessin strategiaa eli keinoja muuttua tai muuttaa käyttäytymistään ja siten parantaa suorituksensa laatua. Käyttäytymisen muutoksille on olennaista tietoisuuden herääminen. Jotta yksilö saavuttaisi uuden ymmärryksen omasta käyttäytymisestään, hänen on omaksuttava kaksoisrooli; hänen on oltava yhtä aikaa sekä näytelmän näyttelijä sekä katsomossa istuva kriitikko. Yleisen tiedon mukaan asetettujen tavoitteiden tiedostaminen ja samanaikaisesti omia tekoja ja valintoja ohjaavan käyttöteorian identifiointi voi aikaansaada reflektioprosessin – oman käyttäytymisen arvioinnin muodossa. (Ojanen 1996, 56 – 57.)

### 5.3 Reflektio osana opettajan työtä

Ojasen (1993, 128 – 129) mukaan reflektiivinen ja tutkiva opettaja ei hylkää professionaalista tietoa, sillä hänen tietonsa perustuvat persoonalliseen, itse rakennettuun ja jatkuvasti laajenevaan tietoperustaan. Ajatteleva ja refleктоiva opettaja tiedostaa oman toimintansa perusteita ja pystyy tämän pohjalta kehittämään omaa työtään. Vastakohtana edelliselle on ”robottimaisuus”, jolloin auktoriteettien (kouluttajien, oppikirjojen, hallinnon, tutkijoiden jne.) tarjoamat valmiit mallit toimivat oman työn ja sen kehittämisen ohjenuorina. (Linnasaari 1998, 40.) Opettajalla on oltava voimaa käyttää reflektiota suhteessa omaan ammatillisuuteensa. Käytännössä se tarkoittaa omien opetusstrategioiden muokkaamista, opetussuunnitelman refleктоimista ja

itsearviointia. Vain näin opettaja voi vapautua rutiineista ja alkaa kehittää kriittistä tietoisuuttaan. Opettaja ottaa itse vastuun kehittämisestään pysähtymällä itsestänselvyyksien kohdalle. (Ojanen 1993, 128 – 129.) Myös Mezirow (1995, 30) korostaa pysähtymistä omien merkitysperspektiivien havaitsemiseksi ja arvioimiseksi. Kriittinen reflektio käsittelee toiminnan miksi-kysymyksiä eli syitä ja seuraamuksia eikä miten-kysymyksiä, toiminnan tapaa.

Meriläinen (1996) toteaa opettajaksi kasvamisen olevan itseohjautuvaa työnohjausta. Kasvun sydän on itsetutkiskelu eli reflektio, jonka tavoitteena on kasvattaa sisäistä voimantunnetta. Oman ajattelun perusolettamuksia yritetään tehdä näkyviksi, jotta ihminen huomaisi muutoksen tarpeellisuuden itsessään. Elämäkerrallinen kirjoittaminen johdattelee ihmisen pohtimaan omaa minuuttaan ja löytämään itsestään uusia voimavaroja. (Meriläinen 1996, 91.)

## **6 Noviisiopettaja**

Aaltola (1998) toteaa että, ihmiset tulevat kaikkiin elämänvaiheisiin noviiseina, joiden on aloitettava alusta suhteessa kulloinkin ajankohtaisiin ongelmiin ja tehtäviin. Lähtökohtana ovat aikaisemmat kokemukset, mutta tilanne ja keskeiset kysymykset ovat uusia tai sellaisia, joita ei voi välttää. (Aaltola 1998, 46 – 47.) Aloittelevista opettajista ja heidän kokemuksistaan on tehty useita tutkimuksia. Tuomme esiin muutamia aloittelevia opettajia eli noviisiopettajia käsitteleviä tutkimuksia, jotka keskeisesti liittyvät aihepiiriimme.

Henkilöt noviisiopettajatutkimuksiin on valittu erilaisin perustein tutkimuksesta riippuen. Bulloughin, Knowlesin ja Crownin (1989, 210) noviisiopettajien selviytymistä käsittelevässä tutkimuksessa oli mukana seitsemän ensimmäistä vuotta työelämässä olevaa opettajaa, jotka osallistuivat kuukausittain kahteen keskusteluseminaarihin. Olsonin ja Osbornen (1991, 333) aineisto koostui neljästä vuoden työskennelleestä opettajasta, kun taas

Hoover (1994, 84 – 85) tutki kahden opettajaksi opiskelevan kokemuksia ja ajatuksia kenttäharjoittelusta päiväkirjojen ja videoanalyysien pohjalta. Pultorak (1996) seurasi kolmen vuoden ajan 82 päättöharjoittelua suorittanutta noviisiopettajaa ja keräsi kirjoitettua ja äänitettyä haastattelumateriaalia. Tutkivat opettajat -verkostossa aloittelevat opettajat ovat tuoneet kokemuksiaan julki (ks. Meriläinen 1996; Heikkilä 1999).

## 6.1 Noviisiopettajan tarpeet ja ongelmat

Olson ja Osborne (1991) pyrkivät selvittämään aloittelevan opettajan tarpeita ja ongelmia sekä kuvaamaan heidän kokemuksiaan. Tutkimukseen osallistui neljä vuoden työelämässä ollutta opettajaa. Yksilön todellisista opettajankokemuksista pyrittiin saamaan syvälinen ymmärrys tutkimalla aloittelevien opettajien kokemuksia, joista muodostettiin kymmenen pääteemaa. (Olson ym. 1991, 331 – 333.)

*Alkuorientaatio* muodostuu erilaisista kokemuksista, oletuksista ja odotuksista, jotka vaikuttavat ammatilliseen minäkuvaan. Alussa opettaja havaitsee ristiriidat oletusten ja todellisuuden välillä, mikä luo häiriötä. (Olson ym. 1991, 335.) Bullough`n ym. (1989, 231) mukaan noviisiopettajilla on hyvät tiedot opettamisesta, mutta heiltä puuttuu käsitys työympäristöstä ja sen moninaisuudesta. Noviisiopettaja on arkityössä tuuliajolla, koska opiskeluissa esille tuleva tieto ja arkityö eivät kohtaa. Uudet opettajat tarvitsevat mahdollisuuksia havainnointiin, hypoteesien tekemiseen, testaamiseen ja reflektointiin saavuttaakseen ne lapset joiden tausta ja elämä eroavat heidän omastaan. (McBee 1998, 56 – 59.)

Ajan ja kokemuksen puute johtaa noviisiopettajalla turhautumiseen ja syyllisyyden tuntemiseen, kun hän ymmärtää työnsä *vastuullisuuden*. Opettajan roolin selkiytyessä vastuullisuuden rajallisuus selkiytyy, mutta rajoitusten hyväksyminen ilman syyllisyyden tunteita voi olla vaikeaa. Sekä aloitteleva opettaja itse että ympäröivä yhteisö *odottavat ammattimaista otetta*. Noviisiopettaja on kuitenkin epävarma ja ahdistunut, koska hänellä ei

ole valmiuksia todellisen luokkahuonetilanteen kohtaamiseen. Myös tavoitteiden asettaminen ja niiden toteuttaminen tuottavat turhautuneisuutta. (Olson ym. 1991, 336.) Opettajan kokemassa sosiaalisesti tuotetussa syyllisyydessä emootiot ovat keskeisellä sijalla. Hargreaves (1994) lainaa Daviesin (1989) määritelmiä syyllisyydestä, jossa vainoava syyllisyys nousee tunteesta, ettei ole tehnyt sitä, mihin on sitoutunut ja mikä on asetettu tehtäväksi. Toisaalta työn vastuullisuuteen liittyvä masentavan syyllisyyden tunne tarkoittaa opettajan tunnetta siitä, ettei hän ole tarpeeksi kyennyt pitämään huolta oppilaistaan tai auttamaan heitä. (Hargreaves 1994, 143 – 144, 156 – 157.)

Noviisiopettajat kärsivät myös riittämättömyyden tunteista, koska aikaa kuluu paljon kaikkeen muuhun kuin opettamiseen. *Kurin saavuttamiseksi* ratkaisujen tekeminen on vaikeaa, mikä johtuu suureksi osaksi kokemattomuudesta. Tunne siitä, että *on osa työyhteisöä*, vahvistaa uskoa muiden opettajien haluun auttaa vaikeissa tilanteissa. Kun työyhteisössä voi vapaasti kertoa omista kokemuksista ja kysyä apua, myös emotionaalisen ja fyysisen turvallisuuden kokeminen on mahdollista. Samanhenkisten työtovereiden aikaansaama emotionaalinen *turvallisuuden tunne* vahvistaa noviisin opettajaminäkuvaa. Toisaalta opetussuunnitelman ja lukujärjestysten tekeminen ilman tietoa resursseista aiheuttaa turhautuneisuutta ja pätemättömyyden tunteita. (Olson ym. 1991, 336 – 337.)

*Opetuksen sisällön ja prosessin tasapainottaminen* vaatii noviisiopettajalta aikaa. Noviisit keskittyvät joko sisältöön tai prosessiin. Mitä enemmän opettajalla on tietoa resursseista ja opetussuunnitelmasta, sitä paremmin hän voi keskittyä oppilaiden oppimisprosessiin ja sen ymmärtämiseen. Kun opettaja oppii tuntemaan oppilaat, hänen on helpompi ottaa heidän tarpeensa huomioon. (Olson ym. 1991, 337 – 338; vrt. Bullough ym. 1989, 223 – 224.) Myös Törmä (1998, 46 – 47) korostaa käytännön työstä saatujen kokemusten tärkeyttä, sillä nuori opettaja tarvitsee tietoa osatakseen ottaa huomioon erilaiset oppilaat.

Noviisiopettajilla tavoitteet ovat usein liian kunnianhimoisia, eivätkä he huomaa pienempiä saavutuksia. Uran alussa arvioinnin kohteena ovat akateemiset saavutukset ja oppilaiden ulkoa oppimat sisällöt. Kokemuksen puute aiheuttaa omien pätevyysarvioiden epävarmuutta, mutta tavoitteiden tullessa realistisemmiksi myös turvallisuuden tunne kasvaa. (Olson ym. 1991, 338 – 339.) Bullough ym. (1989, 229) korostavat oppilaiden merkitystä siihen, millaisen kuvan opettaja rakentaa itsestään opettajana. Oppilaiden positiiviset reaktiot opettajaa kohtaan vaikuttavat opettajan itsetuntoon myönteisesti, mutta ajan kuluessa hän pystyy *arvioimaan menestymistään* vähemmän lasten toiminnan kautta (Olson ym. 1991, 338 – 339).

Koska noviiseilta puuttuu opettajakokemus, he eivät pysty suhtautumaan ammattiinsa realistisesti. Kokemuksen myötä opettajan on helpompi asettaa ja saavuttaa tavoitteita. Pedagogisen *ymmärryksen lisääntyminen* on tärkeä askel kohti opettajaksi kasvua. Kun noviisit sisäistävät opettajan työn arjen, he pystyvät muokkaamaan rooliodotuksiaan. Muutokset tapahtuvat epävarmuuden kontekstissa yrityksen ja erehdyksen kautta. Ne ovat usein hyvin pieniä ja tuskallisia, mutta siitä huolimatta olennaisia opettajan työn kokonaisvaltaisen kuvan luomisessa. Opettajaksi oppimisprosessi on ennemminkin spiraali kuin lineaarinen prosessi. (Olson ym. 1991, 339.)

## 5.2 Refleктоiva noviisiopettaja

Viime vuosina Suomessa on kehitetty tutkivien opettajien yhteistyöverkoston. Korpisen (1996) mukaan tutkiva opettaja kehittää työtään kokeilemalla erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja. Tutkivan opettajan työ on usein luokkahuonetutkimusta, jonka tarkoituksena on saada aikaan parempia ratkaisuja opetuksen ja oppimisen edistämiseksi tutkimalla opettajia ja oppilaita heidän kouluympäristössään. Opettaja on itse myös oppija ja kehittää jatkuvasti persoonallista kasvatusnäkemystään yhdessä kollegoidensa ja oppilaidensa kanssa. (Korpinen 1996, 56.) Heikkilä (1999) ja Meriläinen (1996) ovat osana Tutkiva opettaja -verkoston tutkineet opettajaksi kasvamisensa vaiheita ja ammatillista kehittymistään.

Heikkilä (1999) innostui tutkimaan omaa opettajuuttaan kahdeksan kuukauden luokanopettajasijaisuuden kokemusten pohjalta. Tutkimus oli tapaustutkimus, jossa Heikkilä selvitti omasta opiskelijänäkökulmastaan ammatillista kehittymistään ja opettajuutensa kuvaa portfoliotyöskentelyn kautta. Tutkimusaineistonaan hän käytti opiskeluaikaisia opintotehtäviään, raporttejaan opettajaharjoittelusta sekä päiväkirjamerkintöjään ja dokumenttimateriaalia luokanopettajan viransijaisena toimimisesta. Aineistoaan hän arvioi ja tulkitsi reflektiivisen pohdinnan kautta. Tutkimuksen johtopäätöksenä Heikkilä toteaa, että opettajaksi kasvu vaatii pitkäjänteisyyttä ja edellyttää henkilökohtaista uudistumista ja muutosten hyväksymistä.

Ristiriita opiskelijan tarpeiden ja toteutuneen opettajankoulutuksen välillä sai Meriläisen (1996) tarkastelemaan opettajaksi kasvuaan omaelämäkerrallisena tapaustutkimuksena. Tavoitteena oli kehittää oman työn ja ajattelun tutkimisen taitoja, korostaa ennakkoluulottomuutta ja rohkeutta etsiä uusia kokemuksia opettajan uraa varten. Näiden tavoitteiden saavuttamisella pyrittiin todellisuuden parempaan tulkintaan ja ihmisenä kasvamiseen. Tutkimus osoittaa, että reflektiivisyyteen voi kasvaa itseohjautuvasti. Opiskelija vapautuu ottamaan enemmän vastuuta ja hakemaan omaa itseään. Meriläisen mukaan ammatillisesti kehittäviä kokemuksia tulisi hakea muualtakin kuin opettajankoulutuslaitoksen tarjoamista mahdollisuuksista. (Meriläinen 1996, 1 – 2, 91.)

Hooverin (1994) tutkimukseen osallistuneet kaksi opettajaopiskelijaa kirjasivat kokemuksiaan ja ajatuksiaan kenttäharjoittelusta. Yleisimmät aiheet, joista opettajaopiskelijat kirjoitelmissaan kirjoittivat, käsittelivät päivittäisiä turhautumia omaa itseään kohtaan. Molemmat tutkimukseen osallistuneista kamppailivat jatkuvasti sen suhteen, käytäisiinkö opetussisällöt nopeasti läpi opettajajohtoisesti vai annettaisiinko oppilaskeskeiselle induktiiviselle toiminnalle enemmän aikaa. Kirjoitusten toinen pääteema koski omaa opettajaminäkuvaa. Kirjoittajat pohtivat itseään opettajana suhteessa omiin korkeisiin odotuksiin ja oppilailta saatuun palautteeseen. Vapaassa

kirjoittamisessa opiskelijat keskittyivät hengissäsäilymiskysymyksiin sekä siihen, millaista on siirtyä kentälle. (Hoover 1994, 84 – 88, 91.)

Hooverin (1994) tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää, mutta aineistosta nousee esille se, että kirjoitettu reflektio ei välttämättä johda opettamista ja oppimista koskevaan analyttiseen ajatteluprosessiin. Persoonalliset kysymykset ovat vallitsevia opettajaksi opiskelevan ajattelussa. Nämä löydökset tukevat sitä ajatusta, että kirjoittaminen tarjoaa persoonallisten ajatusten ja tunteiden kertomiskanavan aloitteleville opettajille. (Hoover 1994, 90.) Pultorakin (1996) kolme vuotta kestäneen päättöharjoittelijoita koskeneen tutkimuksen mukaan parhaiten refleктоivat haastatteluun osallistuneet opettajat, koska haastattelutilanteissa haastattelijä teki reflektointia tukevia kysymyksiä. Tutkimus osoitti reflektointikyvyn olevan kehittyvä prosessi. (Pultorak 1996, 283 – 292.)

### 5.3 Noviisiopettajan kehittyvän reflektiivisyyden tasot

Monet tutkijat ovat tutkineet noviisiopettajien reflektiivisyyttä, ja määrittäneet sen kehitystasoja. Syrjälä (1995, 37) esittää teoksessaan Bulloughin ja Gitlinin (1989) kehittämät reflektiivisyyden tasot. *Teknisellä* eli ensimmäisellä tasolla reflektiivisyys tarkoittaa joustavaa tapaa toimia luokassa ja oppia kokemuksista sekä intuitiivista ja rationaalista ajattelua. Zeichnerin ja Listonin (1987) mukaan tämän tason painopiste on luokahuonetyöskentelyn tehokkuudessa. Opettaja huomioi vain kasvatuksen teoritiedon ja opetussuunnitelman perusteet päästäkseen tavoitteeseen. (Zeichner ym. 1987, 23 – 45.) Tällöin opettaja ei kyseenalaista omia ajatus- ja toimintatapojaan. Samalla häneltä saattaa jäädä huomaamatta erilaisten oppilaiden tarpeet.

*Tulkinnallisella* tasolla opettaja tutkii omaa toimintaansa aikaisempien kokemuksiansa ja arvojensa pohjalta. Tällöin hän tarkastelee omia pelkojaan ja toiveitaan pystyäkseen arvioimaan omaa toimintaansa, koulua ja sen lähiyhteisöä. Näin opettaja voi selkeyttää eri tilanteiden ja tapahtumien

merkitystä itselleen ja muuttaa opittuja tapojaan. (Bullough ym. 1989, Syrjälä 1995, 37 mukaan.) Myös Zeichner & Liston (1987) korostavat opettajalle tärkeitä arvovalintoja, joihin kasvatukselliset ratkaisut pohjaavat. He ovat nimenneet tämän tason *käytännöllisen toiminnan* tasoksi, jossa opettajat tulkitsevat tulosta ja tuotoksia subjektiivisesti omiin näkemyksiinsä pohjaten, eivätkä ainoastaan toiminnan tulosta itseään. (Zeichner ym. 1987, 23 – 45.)

Reflektiivisyyden korkeimmaksi tasoksi molemmat tutkijaryhmät nimeävät kriittisen reflektion tason (vrt. Mezirow 1995). *Kriittisen* reflektiivisyyden tasolla opettaja kyseenalaistaa sekä opetuksen että ympäröivän yhteisön. Reflektion kohteena eivät ole vain konkreettiset tilanteisiin liittyvät ongelmat, vaan reflektio ulottuu pohtimaan esim. tasa-arvoon ja vallankäyttöön liittyviä kysymyksiä ja käsityksiä. (Bullough ym. 1989, Syrjälä 1995, 37 – 38 mukaan; Zeichner ym. 1987, 23 – 45.) Lisäksi Zeichner ym. (1987) nostavat esille opettajien huolen oppilaille tarpeellisista tiedoista ja heidän sosiaalisesta ympäristöstään. Myös Collier (1999) on tutkinut noviisiopettajan reflektiivisyyttä opetusharjoittelun aikana. Tutkimuksessa olleet opiskelijat refleктоivat kolmella eri tasolla, joista kolmas ja korkein taso on kriittisen reflektion taso. Tämä taso sisältää avoimuutta sekä eettistä, moraalista ja sosiaalista harkintaa. Tason reflektiivisyys vapauttaa opettajan objektiivisesti tarkkailemaan ja ymmärtämään tilanteita, jotka tukevat yksilöllistä kehittymistä. (Collier 1999, 173 – 181.)

Collierin (1999) tutkimuksen tuloksista ilmenee, että kun opiskelijalle annetaan mahdollisuus kirjoittaa ja puhua reflektiivisesti, hän tulee tietoiseksi omasta elämästään ja sen vaikutusmahdollisuuksista. Samalla hän oppii, miten ajatella ja kuinka saada muut vakuuttuneeksi sanoilla ja toiminnalla. Tällä ammatillisen kehittymisen tasolla opiskelija alkaa nähdä itsensä opiskelijaroolin sijasta opettajan roolissa. Usein tässä vaiheessa tuleva opettaja haluaa oppia lisää, jotta opettajarooli saisi vahvistusta. (Collier 1999, 173 – 181.)



## 7 Voimaantumisteoria

Siitosen (1999) tutkimuksen aihealueena oli opettajan ammatillinen kasvu. Tutkimuksen tehtävänä oli etsiä opettajaksi opiskelevien ammatillisen kasvun alueelta ilmiöitä ja perussosiaalisia prosesseja ilman etukäteen tehtyjä hypoteeseja, tutkimusongelmia tai kysymyksiä. Tutkimuksen empiirinen aineisto kerättiin keväällä 1995 Oulun opettajankoulutuslaitoksen uudistettuun opinto- ja harjoittelujärjestelmään liittyvässä pitkäkestoisessa moduli-harjoittelussa. Tutkimus toteutettiin neljällä kenttäkoululla neljää opettajaksi opiskelevaa havainnoimalla. He olivat toisen vuoden opiskelijoita ja heitä tutkittiin kolmessa jaksossa yhteensä kuuden viikon ajan. Havainnot yhdistettiin grounded- teorian jatkuvan vertailun menetelmään. Siitosen mukaan tutkimusta voidaan pitää myös tapaustutkimuksena, jossa neljää case-tapausta tutkittiin opetusharjoittelutilanteessa. (Siitonen 1999, 43, 59.)

Tutkimuksen empiirisen osan tuloksena rakentui selkeä kategoriajärjestelmä, jossa keskeiseksi ydinkäsitteeksi ja tutkittavien perussosiaaliseksi prosessiksi nousi sisäinen voimantunne (empowerment, voimaantuminen). Ydinkäsite ilmeni säännöllisesti aineistosta ja sen avulla ammatilliseen kasvuun liittyvät ongelmalliset tilanteet näyttivät olevan selitettävissä ja ratkaistavissa. Ydinkäsitteen ja sen rakentumisen prosessin ymmärtäminen edellyttää niihin läheisesti liittyvien kategorioiden ja alakategorioiden ymmärtämistä. (Siitonen 1999, 59-60.)

Seuraavaksi esittelemme oman työmme kannalta keskeisen sisäisen voimantunteen käsitteen. Myöhemmin tuomme esiin omista päiväkirjoistamme sisäisen voimantunteen kategorioihin liittyviä havaintoja. Tuomme myös esiin Siitosen (1999) sisäisestä voimantunteesta johtaman voimaantumisteorian osaprosesseineen ja premisseineen, jotta lukija saisi aiheesta kokonaisnäkömyksen.

Siitosen tutkimukseen kuului olennaisena osana opiskelijoiden ja ohjaavien opettajien välisen vuorovaikutussuhteen tarkastelu. Omissa

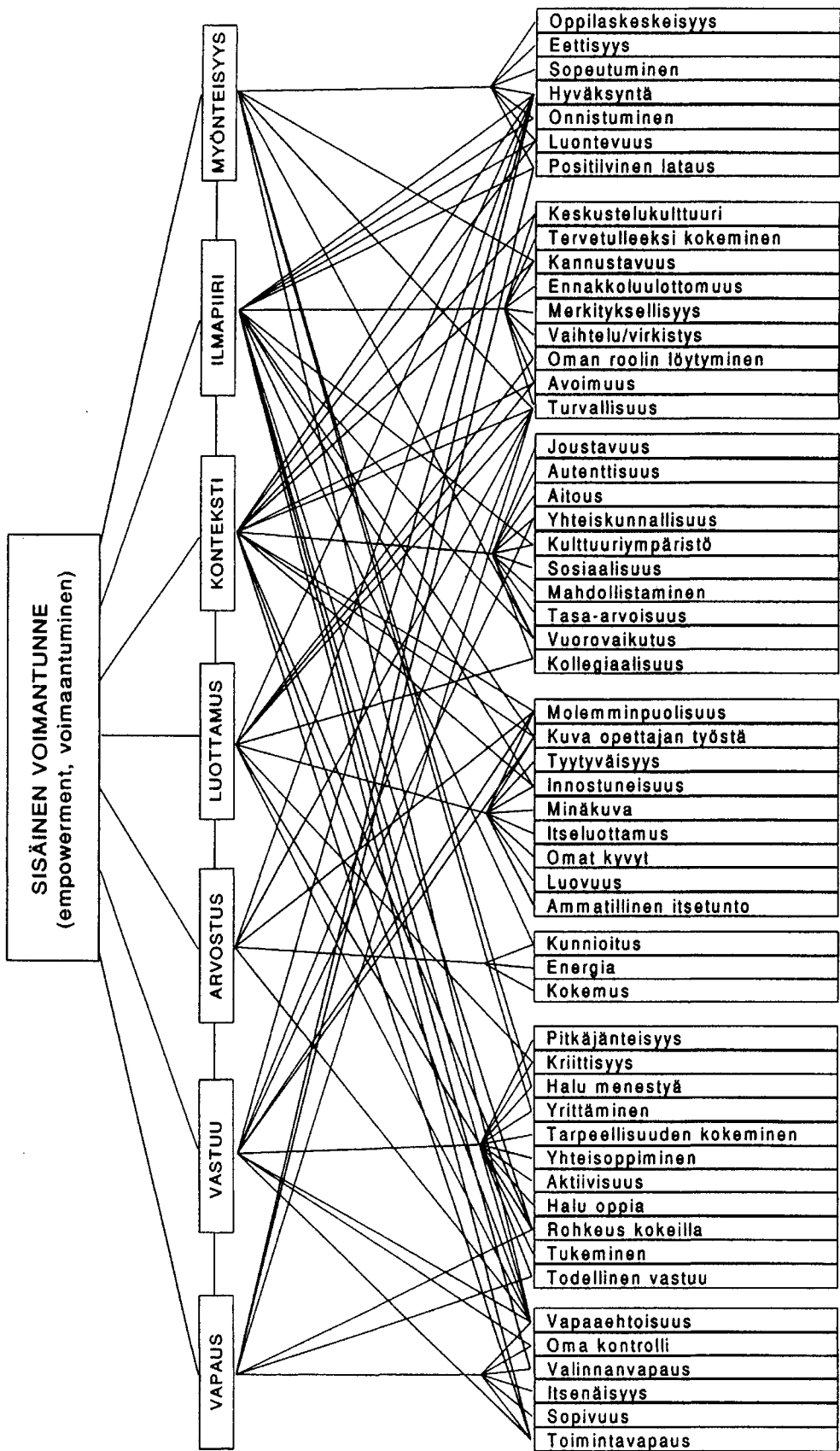
työyhteisöissämme toimimme vastuullisina opettajina ja luonnollisena osana työyhteisöä. Näin ollen voimantunteen kategorioita esitellessämme muotoilemme ne niin, että ohjaava opettaja – opiskelija-suhde ymmärretään pikemminkin osana yleistä työyhteisön vuorovaikutusta.

### 7.1 Sisäinen voimantunne

Sisäinen voimantunne on tunne, joka vapauttaa omia voimavaroja ja vastuullista luovuutta. Sisäisen voimantunteen saavuttaminen heijastuu myönteisyytenä ja positiivisena latauksena, joka on yhteydessä hyväksyvään, luottamukselliseen ilmapiiriin ja arvostuksen kokemiseen. Ihminen haluaa yrittää parhaansa ja ottaa vastuuta myös yhteisön toisten jäsenten hyvinvoinnista käyttämällä rohkeasti ja luottavasti toimintavapauttansa. Koettu vapaus tukee vastuun ottamista. Sekä vastuu että vapaus ovat yhteydessä yhteisön turvalliseksi koettuun ilmapiiriin. Arvostuksen, kunnioituksen ja luottamuksen kokemisen seurauksena ihminen uskaltautuu tekemään ennakkoluulottomasti luovia ratkaisuja. Vapaus ja itsenäisyyden kokeminen ovat sisäisen voimantunteen saavuttamisen prosessissa alusta alkaen keskeisessä asemassa. Myös kontekstiin eli toimintaympäristöön ja yhteisöön liittyvillä kokemuksilla ja näkemyksillä on keskeinen asema sisäisen voimantunteen ylläpitämisessä ja vahvistumisessa. (Siitonen 1999, 61.)

(ks. KUVIO 1)

KUVIO 1. Sisäisen voimantunteen rakentuminen (Siitonen 1999, 62).



Sisäisen voimantunteen seitsemän kategoriaan on läheisesti toisiinsa kytkeytyneitä ja merkityssuhteessa keskenään. Ratkaisevat puutteet yhdessäkin kategoriassa voivat heikentää tai jopa estää sisäisen voimantunteen rakentumista tai ylläpitämistä. Ihanteellisessa tilanteessa kaikki sisäisen voimantunteen kategoriat – vapaus, vastuu, arvostus, luottamus, konteksti, ilmapiiri ja myönteisyys – tukevat ihmisen voimavarojen kasvua. (Siitonen 1999, 61 – 63.)

### 7.1.1 Vapaus

Sisäisen voimantunteen rakentumisen näkökulmasta vapaus valita itselle sopiva oppimiskonteksti ja toimintaympäristö ovat erittäin tärkeitä. *Valinnanvapaus* ja *vapaaehtoisuus* ovat merkityksellisiä sisäisen voimantunteen rakentumisen alkuvaiheessa sekä myös prosessin ylläpitämisessä ja vahvistumisessa. *Itsenäisyys* ja täydellinen vapaaehtoisuus päätöksenteossa ovat yhteydessä työyhteisön arvostuksen, luottamuksellisuuden ja ennakkoluulottoman ilmapiirin kokemiseen. Samalla syntyy positiivinen lataus ja halu yrittää parhaansa. Konteksti on *sopiva*, mikäli ihminen tuntee sekä sisäistä että ulkoista turvallisuudentunnetta. Turvallisuudentunteen myötä ihminen uskaltautuu toimimaan vapaammin. *Toimintavapautteen* liittyy vapauden ja vastuun toiveita. Haluttu ja koettu *oma kontrolli* tukee vastuun ottamista, selkiyttää oman roolin löytymistä ja opettajan työnkuvan muodostumista. (Siitonen 1999, 63 – 64.)

### 7.1.2 Vastuu

*Todellisen vastuun* tunteminen omasta ja oppilaiden oppimisprosessista on keskeistä sisäisen voimantunteen rakentumisessa. Kun vapaaehtoisuus, vastuu ja ilmapiiri kytkeytyvät toisiinsa myönteisellä tavalla ihminen *haluaa yrittää parhaansa*. Kun opettaja saa ennakkoluulotonta ja myönteistä *tukea* ympäristöstään, hän *haluaa menestyä*, olla *aktiivinen* ja ottaa vastuuta. Näin

sisäinen voimantunne rakentuu myönteisen ilmapiirin ja keskinäisen luottamuksen kautta. Luottamuksellinen ilmapiiri, usko omiin kykyihin ja voimavaroihin sekä työympäristön valitseminen aikaansaavat *halun oppia*. Turvallisuus, toimintavapaus ja oppimishalu madaltavat riskien ottamisen kynnyistä ja antavat rohkeutta kokeilla ilman epäonnistumisen pelkoa. *Rohkeus ja ennakkoluuloton kokeilu* tukevat minäkuvaa ja käsityksiä omista voimavaroista. Rohkea, innovatiivinen toiminta edesauttaa kehittämishalun ja sisäisen voimantunteen kehittymistä. Mahdollisuus *pitkäjänteiseen toimintaan* lisää vastuunottamista ja mahdollistaa toiminnan *kriittisen arvioinnin*. Arvostava ilmapiiri kannustaa opettajaa vastuulliseen *yhteisoppimiseen*. Kaikki edellä mainitut alakategoriat ja *tarpeellisuuden kokeminen* vahvistavat sisäistä voimantunnetta. Samalla vapautuu voimia vastuunottamiseen omasta ja yhteisön muiden jäsenten hyvinvoinnista. (Siitonen 1999, 65 – 66.)

### 7.1.3 Arvostus

Tervetulleeksi kokeminen, luonteva hyväksyntä sekä ystävällinen ja kannustava suhtautuminen auttavat uutta jäsentä sopeutumaan työyhteisöön. Samalla ne kertovat arvostavasta ilmapiiristä ja kunnioituksesta. Sisäisen voimantunteen rakentumisen kannalta arvostuksen ja *kunnioituksen* kokeminen ovat erittäin tärkeitä. Ne ovat yhteydessä haluun toimia vastuullisesti, luottamuksen arvoisesti ja molemminpuolista kunnioitusta rakentavasti. *Arvostuksen kokeminen* antaa ajattelu- ja kasvuprosessiin *energiaa*, jolla on merkitys sisäisen voimantunteen ylläpitämisessä. Positiiviset *kokemukset* ja kokemusten pohtiminen aktivoivat luovaa oppimisprosessia. Tasa-arvoinen kollegiaalinen asema, osallistuminen opettajanhuoneessa käytäviin keskusteluihin ja kokouksiin ovat yhteydessä luontevan, molemminpuolisen kunnioituksen kokemiseen. Toimintaympäristön tuttuus madaltaa kynnyistä laajentaa oppimisympäristöä koulun ulkopuolelle. Yhteistoiminta lähivaikuttajien kanssa tuo kokemuksia yhteisoppimisesta, lisää keskinäistä luottamusta ja kunnioitusta. Samalla yhteistoiminta luo itsevarmuutta, tukee molemminpuoleisen arvostuksen kokemista, luo uutta intoa ja antaa voimia jaksamiseen. Näin sisäinen

voimantunne on yhteydessä arvostuksen sekä myös luottamuksen kokemiseen. (Siitonen 1999, 67 – 68.)

#### 7.1.4 Luottamus

Luottamus toimintaympäristön mahdollisuuksiin ja tukeen sekä luottamus omiin kykyihin selviytyä tulevista haasteista auttavat sisäisen voimantunteen rakentumisessa ja ylläpitämisessä. Luottamuskategoria on läheisessä yhteydessä erityisesti ilmapiiri-, arvostus- ja kontekstikategorioihin. Kontekstin valinta ja luottamus *omiin kykyihin* ovat yhteydessä toisiinsa. Luottamuksellisessa ja hyväksyvässä ilmapiirissä rohkeus omaan aktiiviseen toimintaan kasvaa nopeasti. Vähitellen uusi opettaja uskaltaa käyttää toimintavapauttaan ja omaa *luovuuttaan*. Yllättävistä tilanteista selviytyminen vahvistaa *itseluottamusta*. Turvallisessa ympäristössä opettaja uskaltaa tarkastella omaa oppimistaan. Jos opettaja näkee omat rajansa ja mahdollisuutensa ja luottaa kykyihinsä, hän uskaltautuu kokeilemaan erilaisia ratkaisuja. Näiden ratkaisujen kautta opettajan itsetuntemus kasvaa ja minäkuva muotoutuu opettajaksi kasvuprosessissa yhä uudelleen. Tuttu konteksti ja tutut vanhemmat vahvistavat itsevarmuutta ja madaltavat kynnystä opiskeluun luokkahuoneen ulkopuolella. (Siitonen 1999, 68 – 71.)

Minäkuvan selkiytyminen sekä itseluottamus vahvistavat positiivista latausta ja vapauttavat voimavaroja. Todellinen vastuu, yhteys todelliseen elämään ja kollegiaalinen asema tukevat monipuolisen *kuvan* rakentumista *opettajan työstä*. Opettajanhuoneen keskustelut vahvistavat työyhteisön yhteistä kasvuprosessia ja *molemminpuolista* luottamusta. Keskinäinen kunnioitus, arvostus ja reilu kollegiaalinen suhtautuminen heijastuvat yleisenä *tyytyväisyytenä*. Tämä vahvistaa uuden opettajan kompetenssin tunnetta, lisää rohkeutta ja ennakkoluulottomuutta sekä pätevyyttä arvioida omaa ja yhteisön toimintaa. Keskinäinen luottamus vapauttaa ilmapiiriä ja antaa tilaa luoville ratkaisuille. Henkilökunnan vaihtuvuus lisää *innostuneisuutta*. Positiiviset tunnekokemukset ovat yhteydessä *ammattillisen itsetunnon*

vahvistumiseen. Luottamuksen vahvistumisella on ratkaiseva merkitys sisäisen voimantunteen rakentumisessa. (Siitonen 1999, 68 – 71.)

#### 7.1.5 Konteksti

Kontekstin arvioinnissa kiinnitetään huomiota siihen, kuinka se mahdollistaa uusien haasteiden toteuttamisen ja kuinka se tukee kasvuprosessia. Näkemys kontekstin sopivuudesta, turvallisuudesta ja työyhteisön luottamuksellisuudesta vaikuttavat toimintaan. Mikäli toiminta työyhteisössä on tasa-arvoista, *kollegiaalisuus* mahdollistaa opettajien välisen *sosiaalisuuden ja vuorovaikutuksen*. Kollegiaalisuuden ja tasa-arvoisen yhteistyön kokeminen ovat yhteydessä luottamuksen, arvostuksen, vastuullisuuden ja myönteisen ilmapiirin rakentumiseen. Toimintavapaus ja *joustavuus* liittyvät läheisesti toisiinsa. Joustavassa kontekstissa opettajille jää aikaa ja mahdollisuus omaan ajatteluun ja itsereflektointiin. *Mahdollistava* konteksti vapauttaa voimavaroja ja lisää rohkeutta vaihtaa suunnitelmia, toimintaympäristöä, kokeilla eri vaihtoehtoja ja aktiivisesti huomioida oppilaiden kokemusmaailmoja. Tuttu *kulttuuriympäristö* madaltaa kynnystä laajentaa opetusta luokasta ympäröivään yhteisöön eli *yhteiskunnallisuuden* huomioonottamiseen. *Aidot* kokemukset ovat yhteydessä elämysten ja kokemusten merkitysten sisäistämiseen. Tärkeitä ovat myös *autenttiset tilanteet*, joista selviäminen edellyttää opettajalta useimmiten luovia ja omaperäisiä ratkaisuja. Samalla autenttiset kokemukset auttavat oman itsen arvioinnissa ja määrittelyssä. Aikaisempien asenteiden, uskomusten ja oletusten muuttaminen helpottuu, mutta niiden tehokkaan muuttamisen edellytyksenä ovat turvallinen ilmapiiri, luottamus omiin voimavaroihin ja rohkea kokeilunhalu. Sisäisen voimantunteen rakentumisessa aidot, todellisen elämän elämykset ja kokemukset ovat erittäin tärkeitä. (Siitonen 1999, 71 – 73.)

### 7.1.6 Ilmapiiri

Ilmapiiri on keskeinen sisäisen voimatunteen rakentumisessa. Tiedot ja oletukset ilmapiiristä vaikuttavat kontekstin valintaan. Tutun kontekstin valitseminen ja ilmapiirin *turvallisuuden* kokeminen ovat yhteydessä toisiinsa. Ilmapiirin rakentumisen kannalta valittuun kontekstiin tuleminen on herkkä vaihe. Kun tulija *kokee itsensä tervetulleeksi* hänen voimavaransa ja yrittämisen halunsa kasvaa. Turvallisessa, *kannustavassa* ja luottamuksellisessa ilmapiirissä opettaja uskaltaa olla oma-aloitteinen. Uudella jäsenellä on aina *merkitystä* työyhteisössä ja hän tuo mukanaan *vaihtelua ja virkistystä*. Tämä edistää myönteisen ilmapiirin rakentumista, mikä puolestaan on yhteydessä uuden opettajan asemaan, häntä kohtaan osoitettuihin myönteisiin huomioihin sekä arvostuksen, luottamuksellisuuden ja kannustavuuden kokemiseen. Uusi jäsen tuo myös opettajahuoneen keskusteluihin uusia näkemyksiä. Samalla koulun *keskustelukulttuuri* kehittyy ja luottamuksellinen ilmapiiri vahvistuu. Turvallinen ja myönteinen ilmapiiri edistää keskinäistä *avoimuutta* ja vähentää ennakkoluuloja. Hyvä ilmapiiri auttaa luottamuksellisuuden syntyyn, jota tarvitaan eettisiin lähtökohtiin perustuvan monipuolisen oppimistoiminnan luomiseksi. *Ennakkoluulottomuus*, myönteisen ilmapiirin rakentuminen ja yhteistoiminta ovat yhteydessä toisiinsa. Avoin, vapaa ja turvalliseksi koettu ilmapiiri rohkaisee uutta opettajaa toimimaan vapaasti. Samalla se tukee *oman roolin löytymistä* ja aikaisempien uskomusten, asenteiden ja oletusten kriittistä tarkastelua. Kannustavuus, ennakkoluulottomuus ja turvallisuuden kokeminen sekä ilmapiirin avoimuus ovat merkittäviä sisäisen voimantunteen rakentumisessa. (Siitonen 1999, 74 – 76.)

### 7.1.7 Myönteisyys

Myönteisyys rakentuu hyväksymisen, arvostuksen kokemisen, luottamuksen, turvalliseksi koetun ilmapiirin, toimintavapauden ja kunnioituksen kokemisen yhteisvaikutuksesta. Myönteisyys vapauttaa voimavaroja ja heijastuu positiivisena asennoitumisena ja arvostuksena. *Hyväksymisen* kokeminen



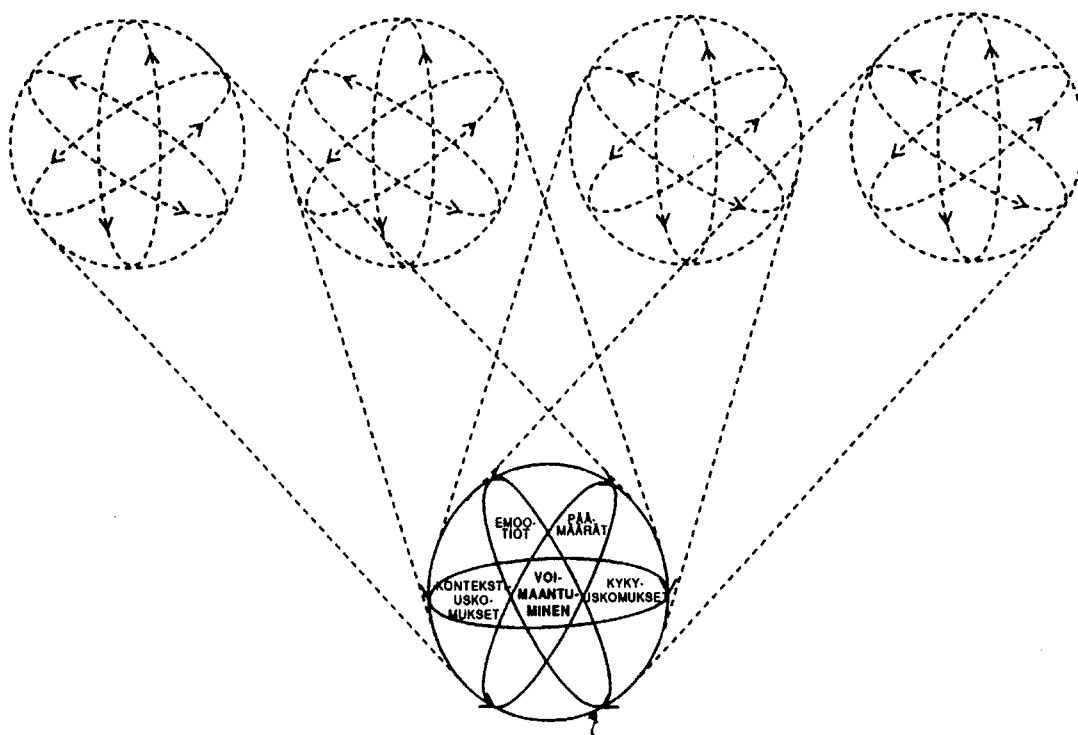
edistää *positiivisen latauksen* rakentumista, mikä puolestaan lisää innostuneisuutta ja vapauttaa energiaa haasteellisiin tilanteisiin ja riskien ottamiseen. Haasteiden selvittäminen ja *onnistumisen kokemukset* vahvistavat itseluottamusta, tukevat ilmapiirin myönteisyyttä ja lisäävät kompetenssin tunnetta. Epäonnistuneistakin kokemuksista voidaan oppia myönteisellä tavalla, kun ilmapiiri on luottamuksellinen ja ennakkoluuloton ja kun yhteisössä vallitsee keskinäinen arvostus, toimintavapaus ja joustavuus. Ympäristöön *sopeutuminen* on tärkeää, koska se auttaa orientoitumaan omaan kasvuun ja arvioimaan omaa toimintaa. Kollegoiden ja oppilaiden *luonteva* suhtautuminen on merkityksellistä. *Oppilaskeskeisyys*, luottamus, vastuullisuus ja myönteisyys ovat keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Vastuu omasta oppimisesta ja yhteisestä kasvusta liittyvät eettisyyteen. Vastuullisuus ja *eettisyys* tukevat sisäisen voimantunteen rakentumista, mutta toisaalta myös sisäisen voimantunteen saavuttaminen heijastuu vastuullisuutena ja eettisyytenä. (Siitonen 1999, 76 – 78.)

## 7.2 Voimaantumisen osaprosessit

Voimaantuminen on ihmisestä itsestään lähtevä prosessi, joka muodostuu neljästä osaprosessista: päämääristä, kykyuskomuksista, kontekstiuskomuksista ja emootioista sekä näiden keskinäisistä merkityssuhteista. (ks. KUVIO 2) Voimaantumisprosessi on yhteydessä ihmisen omien päämäärien asettamiseen. Samoin keskeistä on luottamus omiin mahdollisuuksiin sekä näkemys omasta itsestä ja tehokkuudesta. Itseä ja omia mahdollisuuksia koskevat uskomukset rakentuvat sosiaalisessa kanssakäymisessä. Toiset ihmiset, olosuhteet ja sosiaaliset rakenteet vaikuttavat voimaantumisprosessiin. Vaikka toinen ihminen ei voi antaa voimaa toiselle tai päättää toisen voimaantumisesta, voimaantumista voidaan kuitenkin yrittää tukea. (Siitonen 1999, 117 – 118, 157.)

KUVIO 2. Voimaantumisen osaprosessit ja niiden väliset merkityssuhteet (Siitonen 1999, 158).

PÄÄMÄÄRÄT	KYKYUSKOMUKSET	KONTEKSTIUSKOMUKSET	EMOOTIOT
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Toivotut tulevaisuuden tilat</li> <li>- henkilökohtaisten päämäärien asettaminen</li> <li>- halu ymmärtämiseen</li> <li>- halu menestyä</li> <li>- osallistuminen yhteisten päämäärien asettamiseen</li> <li>* Vapaus</li> <li>- valinnanvapaus</li> <li>- vapaaehtoisuus</li> <li>- itsemäärääminen</li> <li>- autonomisuus</li> <li>* Arvot</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Minäkäsitys</li> <li>- minäkuva</li> <li>- itsetunto</li> <li>- identiteetti</li> <li>* Itseluottamus, itsearvostus</li> <li>* Tehokkuususkomukset ja itsesäätely</li> <li>* Vastuu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Hyväksyntä</li> <li>- tervetulleeksi kokeminen</li> <li>* Arvostus, luottamus ja kunnioitus</li> <li>* Ilmapilvi</li> <li>- turvallisuus</li> <li>- avoimuus</li> <li>- ennakkoluulottomuus</li> <li>- rohkaiseminen</li> <li>- tukeminen</li> <li>* Toimintavapaus</li> <li>- oma kontrolli</li> <li>* Autenttisuus</li> <li>* Yhteistoiminta, kollegiaalisuus ja tasa-arvoisuus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Säätävä ja energisoiva toiminta</li> <li>* Positiivinen lataus</li> <li>- innostuneisuus</li> <li>* Toiveikkaus</li> <li>* Onnistuminen ja epäonnistuminen</li> <li>* Eettisyys</li> <li>- ihmisen äänen kuunteleminen</li> </ul>



Voimaantumisteorian mukaan ihminen on aktiivinen, luova ja vapaa toimija, joka asettaa jatkuvasti itselleen päämääriä omassa elämänprosessissaan. Vapaus päämäärien asettamisessa on tärkeää. Menestyminen ja suurten päämäärien saavuttaminen edellyttävät pienempien päämäärien saavuttamista. Päämäärien asettaminen on yhteydessä koettuun vapaudentunteeseen, jossa oleellista on myös valinnan mahdollisuus. Valintojen taustalla vaikuttavat arvot. (Siitonen 1999, 119 – 129.)

Itseluottamus ja luottamus omaan toimintakykyyn erilaisissa työ- toiminta-, kasvu- ja oppimisyhteisöissä vaikuttavat myönteisesti päämääriin pyrittäessä. Käsitykset itsestä, omista toimintamahdollisuuksista ja omasta jaksamisesta ovat yhteydessä omaan kontrolliin ja sen mahdollisuuteen. Ihminen arvioi myös, onko hänellä mahdollisuuksia asettamiensa päämäärien saavuttamiseen. Ihmisen vastuu oman toimintansa ja ajattelunsa mukaisesta elämänprosessista on yhteydessä päämäärien asettamiseen ja kykyuskomuksiin. (Siitonen 1999, 129 – 142.)

Ihmisen kokemus kontekstista ja sen ominaisuuksista on olennaista voimaantumisen kannalta. Kontekstiuskomustensa kannalta ihminen pohtii mahdollisuuksiaan asetettujen päämäärien saavuttamiseen. Erityisesti koettu toimintavapaus, turvallisuuden tunne, avoimuus, ennakkoluulottomuus, arvostus, luottamus, tasa-arvoisuus ja hyväksymisen kokeminen ovat yhteydessä voimaantumiseen, sisäisen voimantunteen rakentumiseen ja voimavarojen jakautumiseen. Näillä prosesseilla on keskeinen merkitys vapautta arvostavan ja vapaasti toimivan ihmisen elämässä. Ihmisen kontekstiuskomukset ja kykyuskomukset ovat merkityksellisiä, kun ihminen pyrkii toimimaan päämääriensä pohjalta elämässään. (Siitonen 1999, 142 – 151.)

Ihminen arvioi tunteidensa perusteella, onko hänellä mahdollisuuksia asettaa ja saavuttaa päämääriä omista lähtökohdistaan. Kun ihminen kokee, että konteksti on kokonaisuutena hyvä, hän uskaltaa asettaa yhä uusia päämääriä. Toiveikkuus ja positiivinen lataus sekä onnistumisen kokemukset ovat merkityksellisiä voimavarojen vapautumisessa. Voimaantuminen, eettisyys ja ihmisen äänen kuunteleminen liittyvät läheisesti toisiinsa. Voimaantumiselle on luonteenomaista oman elämän hallinta, ja saman hallinnan salliminen muille. Jokaisella on oma ääni, jonka kautta omat arvokkaat kokemukset välittyvät. (Siitonen 1999, 151 – 157.)

### 7.3 Voimaantumisteorian premissit

Siitosen (1999) voimaantumisteoria koostuu viidestä premissistä, jotka muodostavat teorian ihmisen voimaantumisesta. Ensimmäisen premissin mukaan *voimaantuminen on ihmisestä itsestään lähtevä prosessi eikä voimaa voi antaa toiselle*. Voimaantumisprosessi tapahtuu luontevimmin sellaisessa ympäristössä, jonka ilmapiirin ihminen kokee turvalliseksi ja jossa hän tuntee itsensä hyväksytyksi ja tasa-arvoiseksi. Voimaantuminen on henkilökohtainen ja sosiaalinen prosessi. Toisessa premississä todetaan, että *voimaantuminen on ihmisestä itsestään lähtevä prosessi, jota jäsentävät päämäärät, kykyuskomukset, kontekstiuskomukset ja emootiot sekä näiden keskinäiset suhteet* (ks. luku 6.2). (Siitonen 1999, 161 – 165.)

Kolmannen premissin mukaan *voimaantuminen vaikuttaa katalyytin tavoin sitoutumisprosessiin*. Katalyytti viittaa voimaantumisen asteeseen. Vahva sitoutuminen on seurausta vahvasta voimaantumisesta. *Voimaantumisen ja ihmisen hyvinvoinnin yhteys* on neljännen premissin väite. Voimaantuminen ulottuu sekä yksilö- että ryhmätason hyvinvointiin, koska voimaantuminen tapahtumana sisältää henkilökohtaisen ja sosiaalisen dimension. Yksilön voimaantuminen ja hyvinvointi ovat siis yhteydessä ryhmän muiden jäsenten voimaantumiseen ja hyvinvoinnin kokemiseen. Viidennessä premississä todetaan, että *voimaantuminen ei ole pysyvä tila*. Jossain ympäristössä ihminen voi voimaantua ja jossain ei. Voimaantuminen ei ole pysyvä tila, jos päämäärien asettamisessa, kykyuskomuksissa, kontekstiuskomuksissa tai emotionaalisissa kokemuksissa tapahtuu muutosta. (Siitonen 1999, 161 – 165.)

## 8 Tutkimuksen toteuttaminen

Päiväkirjat ja kenttäharjoitteluraportit käsittelevät syksyn 1999 aikana tekemiämme sijaisuusjaksoja. Aineistoon liitettyjen opintotehtävien aiheet ja pohdinnat liittyvät myös keskeisesti kenttäkokemuksiin. Erityisesti päiväkirja-aineistomme on omaelämäkerrallista kerrontaa (vrt. Huotelin 1996, 14 – 15).

Katrin päiväkirja on kirjoitettu ajalla 15.9. – 28.12.1999 ja Marian päiväkirjamerkinnot syyslukukaudella ovat ajalta 29.8. – 14.12.1999. Katri on kirjoittanut omaa päiväkirjaansa kahtenakymmenenä päivänä. Marialta merkintöjä löytyy 29 kertaa.

Kuvailevassa tutkimuksessa on tärkeää dokumentoida ilmiöistä keskeisiä ja kiinnostavia piirteitä. Myös henkilöt, tapahtumat ja tilanteet pyritään kuvaamaan tarkasti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 136.) Tämän takia ja tutkimuksen validiteetin lisäämiseksi olemme aiemmin (ks. 2.2) esitelleet itsemme ja taustaamme. Samasta syystä esittelemme myös sijaisuuskoulujemme oleelliset piirteet.

*Katrin koulu.* Koulu, jossa Katri suoritti sijaisuutensa, oli kolmeopettajainen kyläkoulu eteläisessä Hämeessä. Koulu on yksi kunnan neljästä pikkukoulusta ja suurin osa sen 64:stä oppilaasta on kuljetusoppilaita. Koulussa on luokat 0 – 2, 3 – 4 ja 5 – 6. Kolmen opettajan lisäksi henkilökuntaan kuuluvat keittäjä ja kaksi kouluavustajaa, joista toinen työskentelee pääosin esikoululaisten parissa. Koulun pihapiiriin kuuluvat puinen koulurakennus, erillinen keittola ja puutyötila, vanha ulkorakennus, sadekatos, kaksi palloilukenttää, keinut ja kiipeilyteline. Koulurakennuksessa on kolme luokkahuonetta, opettajienhuone, pieni esikoululuokka ja kunnan sivukirjasto.

*Marian koulu.* Marian koulu oli keskisuomalainen taajamakoulu. Opettajia koulussa on 23. Muu henkilökunta muodostuu kouluavustajista, talonmiehestä, sihteeristä, keittiöhenkilökunnasta ja siistijöistä. Oppilasmäärä on noin 340. Koulu sijaitsee kahdessa eri rakennuksessa, joista pienemmässä toimivat erityisluokat omana yksikkönään. Lukuvuonna 1999 – 2000 erityisluokat toimivat ensimmäistä vuottaan osana tavallista koulua. Erityisopetusryhmistä kolme oli kokopäiväistä ja yksi puolipäiväinen. Erityisluokkien puolella opettajia oli yhteensä viisi, joista kolme erityisluokanopettajaa. Yhden vakinaisen avustajan lisäksi lokakuusta asti

käytössä oli toinen avustajaharjoittelija. Oppilaita erityisluokilla oli syksyllä yhteensä 36.

Hargreaves (1994, xiii) toteaa, että missä tai milloin tahansa opettajat tapaavat työn ulkopuolella, he puhuvat työstään. Se ei ole ihme, sillä asiat ovat mielenkiintoisia ja kerrotut tarinat ovat yleensä tosia.

Viikonloput vietän yleensä Jyväskylässä, ja koitan purkaa ja ladata akkuja sen kummemmin kouluasioita miettimättä. Se kyllä tuntuu lähes mahdottomalta, sillä aina kun joku kysyy mitä kuuluu alkaa vuolas ja loppumaton tarinointi koulumaailman kummelluksista. Marian kanssa aina vaihdetaan kuulumisia ja ihmetellään miten tähän jamaan on ajauduttu ja mitä asioille pitäisi tehdä. Katri 19.9.1999

Keskustelimme syksyn aikana jatkuvasti opettajana kohtaamistamme tilanteista ja niiden aikaansaamista reaktioista. Keskustelujen lisäksi olemme lukeneet sekä omat että toistemme päiväkirjat, kenttäharjoitteluraportit ja lukuvuoden 1999 – 2000 opintotehtävät. Aineistosta nousee esille jatkuvasti toistuvia ajatuksia ja teemoja.

## 9 Päiväkirjojen analyysi

Kuten aikaisemmin jo totesimme, laadullisen tutkimuksen aineisto on rajaton. Molempien päiväkirja-aineistot käsittävät pientä ja tiivistä tekstiä lähes kaksikymmentä sivua. Tällaisesta määrästä kirjoitettua tekstiä löytyisi materiaalia monen erilaisen ja eriaiheisen tutkimuksen tekemiseen. Koska tutkimuksemme yhtenä tavoitteena on tarkastella kahden aloittelevan opettajan *yhteisiä* kokemuksia, päätimme ottaa analysoitavaksi sellaisia aihepiirejä, jotka molempien päiväkirjoissa toistuvat usein. Näin ollen analyysi jakautuu kolmeen teema-alueeseen. Päiväkirjoista nousee selkeästi esiin oppilaisiin liittyviä kommentteja, työyhteisön toimivuuden arviointia ja opettajan laajaan ja monipuoliseen työnkuvaan liittyviä pohdintoja. Teema-alueet on nimetty seuraavasti:

- Minä ja oppilaat
- Yhteistyö työyhteisössä

## - Opettajan työ

Analyysiosuus muodostuu kolmesta teema-alueesta, jotka sisältävät paljon autenttisia lainauksia päiväkirjoista. (vrt. Hirsjärvi ym. 1997, 255.) Lainausten suurella määrällä pyrimme lisäämään tutkimuksen luotettavuutta. Samalla lukijan on helpompi miettiä, ovatko tulokset yleistettävissä hänen omaan tilanteeseensa ja onko arvioinnin tuloksilla soveltuvuutta ja käyttöarvoa (ks. Törmä 1998, 25.) Sillä, että paikoin lainauksia on runsaasti, haluamme osoittaa, että kyseiset sisällöt ovat toistuneet ja olleet keskeisiä aineistossamme. Useat lainaukset sopisivat moneen eri yhteyteen. Kokemuksemme perusteella olemme päätyneet sijoittamaan lainaukset juuri kyseisiin asiayhteyksiin. Lainausten sijoittamisen taustalla keskeisenä vaikuttajana on ollut kokonaistilanne, josta lainaukset välittävät vain osan. Samalla lainauksista välittyy opettajan työn kokonaisvaltaisuus.

### 9.1 Minä ja oppilaat

Oman liikuntatunnin alku meni hienosti eli pesistä oltiin ja heiteltiin. Mutta annas kun siirryttiin kahteen neljän ryhmään niin johan unohtui, että kaikki tekevät kaikkea ja että näpätä piti eikä lyödä täysiä. Ja vielä kun isit ja äidit toivat autonsa alapihalle hakeakseen omiaan pois niin avot!!! Keskeytin tunnin ja pitämään palopuhetta luokkaan. Maria 2.9.1999

Opettajan työssä päivittäin kohtasimme tilanteita, joissa suunnitelmat jäivät toteutumatta kokonaan tai niitä oli opetustilanteen mukaan muutettava hetkessä vastaamaan uuden tilanteen vaatimuksia. Molemmat koimme opetustyössä lukuisia tapahtumia, jotka edellyttivät välitöntä reagointia ja nopeita ratkaisuja. Erityisesti alkusyksystä tilanteet hämmästyttivät ja niihin keksimämme ratkaisut olivat usein intuitiivisia. Vasta jälkikäteen oli aikaa pohtia ratkaisujen perusteita. Aikaa myöten ja kokemusten karttuessa osasimme molemmat aiempaa paremmin varautua kaikenlaisiin tilanteisiin ja niiden kohtaamiseen, mikä osaltaan helpotti reagointia. Kokemuksemme mukaan opettajan ammatissa organisointitaito onkin suunnitelmallisen toiminnan perusedellytys. (vrt. Kohti opettajuutta 1993, 33.)

Opetus ja oppimisprosessi ovat yhtäaikaista opettajan ja oppilaiden molemminpuolista muuttumista yhdessä ja yhteisönä. Ajan myötä opettaja ja oppilaat oppivat tuntemaan toisensa ja toimintatapansa. (Jaatinen 1996, 22.) Tämä helpottaa opettajaa huomioimaan oppilaiden tarpeet entistä paremmin (ks. 6.1). Alkusyöksystä työn suunnittelu oli hankalaa, koska emme tunteneet oppilaita lainkaan. Molemmat kuitenkin koemme, että oppilaantuntemus on tärkeä lähtökohta opetustyölle.

Kävin koululla lähes päivittäin pyörittelemässä kirjoja ja tavaroita saamatta oikeen mitään aikaiseksi. Koska en tuntenut tulevia oppilaitani en ottanut suunnittelusta mitään paniikkia. Ajattelin ensin tutustuvani luokkaani ja tekeväni suunnitelmat oppilasaineuksen mukaiseksi. Olin kuitenkin melko rauhallinen. Katri 19.9.1999

HOJKS:n laatiminen oli siis todella hankalaa reilun kuukauden tuntemisen perusteella, kun kuitenkin koin, että oppilastuntemus olisi erittäin tärkeä perusta suunnitelman teolle. Maria HOJKS-opintotehtävä 18.3.2000

Muutaman kuukauden jälkeen olimme saaneet jonkinlaisen kuvan oppilaista yksilöinä ja luokan jäseninä, mikä helpotti työtä ja sen suunnittelua. Tämä näkyi sekä sisällöltään että ilmapiiriltään onnistuneina tunteina. Keskeistä oli myös se, että oppilaat olivat tottuneet uuteen opettajaan ja hänen toimintatapoihinsa. Vanhempien hyvä palaute lämmitti mieltä.

Nyt tuntuu siltä, että tästä hommasta voi vaikka vielä tulla jotakin, jippii!! Tänään oli suorastaan rauhallista ja oppilaat tekivät tunneilla tehtäviä. --- Ja vaikka kaikki olivat läsnä yhtä aikaa, niin oli työrauha. Pöyristyttävää!! --- Kyllä täytyy myöntää, että jotain positiivistakin on tapahtunut, mikä on näkynyt tällä viikolla, sillä moneen kertaan tänäänkin näkyi työrauha ja tekemisen meininki!!! Maria 4.10.1999

Niin, välietappi saavutettuna. Se tavoite on saavutettu aika hyvin, että oppilaisiin ja vanhempiinkin on kontakti luotuna ja vielä suhteellisen hyvä. Säännöt alkavat olla hanskassa ja molemminpuolinen tuntemus olemassa. Maria 16.10.1999

Nyt tunnen jo oppilaani niin hyvin, että pystyn suunnittelemaan tunnit kaikille sopiviksi. --- Tunnin onnistuttua suunnitelman mukaan tulee suunnattoman hyvä mieli:) Katri 26.10.1999

Nyt keskustelujen ollessa ohi koen oppineeni noiden kahden kiireisen illan aikana monista oppilaistani enemmän kuin koko syksyn aikana. Kun näin heidän vanhempansa ymmärrän heitä ja heidän käyttäytymistään huomattavasti paremmin. Olen myöskin tyytyväinen omasta suoriutumisestani, koska kenelläkään vanhemmista ei ollut mitään huonoa sanottavaa. --- Itsetunnon kohotusta ja varmuutta uravalinnan loppuunviemiselle. Katri 2.12.1999



Yhteisten ja moninaisten kokemusten myötä opettaja alkaa nähdä oppilaat enemmän suhteessa itseensä. Oppilaista tulee yhä enemmän osa opettajan omaa merkitysten maailmaa. He merkitsevät opettajalle jotakin enemmän kuin vain joukko lapsia, joiden opetus on osa hänen työtänsä. Tällainen kokemuksellinen tieto oppimisyhteisöstä, sen oppilaista ja itsestä heidän opettajanaan muuttaa työn luonteen ihmissuhdetyöksi, jossa keskeistä on toisesta välittäminen ja huolehtiminen. (Jaatinen 1996, 22.) Oppilaat eivät todellakaan jääneet kouluun vaan seurasivat ajatuksissa vapaa-aikanakin. Syksyn edetessä välittämisen tunne ja minun oppilaat –ajattelu kasvoivat. Usein huomasimme keskusteluissamme ja kirjoituksissamme huolehtivamme siitä, kuinka joidenkin oppilaiden vapaa-aika sujuu.

On jänskää, kuinka en tiennyt näiden ihmisten olemassaolosta yhtään mitään vielä vajaat kolme viikkoa sitten ja nyt he täyttävät ajatukseni lähes 24 tuntia vuorokaudessa. Niin ei tietenkään saisi olla, sillä jos tämä jatkuu, niin uuvun alta aikayksikön. Maria 29.8.1999

Jeren mummo oli muuten Teijalle sanonut perjantaina, että olen tehnyt hirmu hyvän ja suuren työn luokan kanssa syksyn aikana. Luokka on hivenen enemmän luokka kuin aiemmin ja selvästi ilmapiiriltään tasoittunut. Maria 4.10.1999

Oppilaiden kanssa oli oikein mukava ja työntäyteinen päivä. Heti aamusta Pekka oli niin mielissään kun Katri on taas paikalla - viikko pelastettu. Kaikilla oli paljon kerrottavaa ja selvästi oli tunnettavissa että oppilaat olivat mielissään kun tulin takaisin. Katri 11.11.1999

173 piparia oli väännetty ilman mitään häslinkiä. Olen luokastani ylpeä! Katri 22.11.1999

Verkostopalaveri. Elämäni ensimmäinen, mutta toivon mukaan ei viimeinen. Jäi ihan hyvä mieli kokonaisuutena itselle. Oli aika jännää, kun mukana oli niin sosiaalityö, perheneuvola, koulu, terveydenhuolto kuin vanhemmat itsekkin. Siis niin paljon lapsesta huolestuneita ihmisiä ja kaikilla oma määränsä tietoa ja kokemusta. Mutta yhteensä aivan mahdollottoman paljon sitä tietoa ja kokemusta. Maria 25.11.1999

Oppilaat tekivät mulle yllätyksen!!!! Eli naulakko on ollut upeassa järjestyksessä. Upea juttu! Mutta nyt ei saanut mennä sisäänkään pitkään aikaan. Ensin piti nostaa valkokangas ylös. Takaa paljastui Jere ja Kimmo huutaen yllätys. --- Oli muuten eka kerta, kun luokka toimi yhdessä!! Maria 30.11.1999

Oppilaat olivat aivan ihania kun menin luokkaan. Sanoin kaikille yhteisesti hyvät huomenet ja Pekka tokaisi, että sinä sentään sanot meille huomenta kun Piia (avustaja) ei sano. --- Kaikki olivat peräti tyytyväisen oloisia kun olin taas töissä. Jenni jopa varmisti iltapäivällä, että tulenhan maanantaina kouluun. Nämä kommentit lämmittivät sydäntä stressin ja epätoivon alla. Katri 12.12.1999

Nelosen pojat olivat aivan ihania. Pojat olivat porukalla ostaneet minulle ison joulukukan ja suklaata. Sain kukkia ja kynttilöitä ja kortteja. Ilta oli vaan niin sählinkiä, että en saanut rauhassa kiittää luokkaa yhteistyöstä ja kaikista lahjoista joita sain. Katri 28.12.1999

Opettajan ammatti on ihmissuhdeammatti, jossa vaaditaan herkkyyttä kohdata erilaisia oppilaita. Yllättävissä tilanteissa pelkkä opettaminen ei riitä, vaan tarvitaan elämönhallintataitoja. Opettaja saattaa joutua jopa sosiaalityöntekijän rooliin. (Kohti opettajuutta 1993, 43.) Toisaalta opettajien on todettu olevan huolissaan oppilaiden sosiaalisesta ympäristöstä (Zeichner ym. 1987). Meidän kouluympäristöissämme sosiaalisia ongelmia ilmeni erityisesti Marian erityisluokan joissakin perheissä. Asioiden esilletuomista ja käsittelyä ei voinut välttää, vaan ne lankesivat keskeisesti osaksi opettajan työtä muun muassa oppilashuoltopalaverien myötä.

Kävin Lailan (erityisluokanopettaja) kanssa Jaanan (rehtori) puheilla asian tiimoilta ja yhtämielisyys vallitsi siitä, että jotain on tehtävä. Laila sanoi, että viime viikko oli sellainen, jonka saattoi vielä katsoa, mutta suunta ei näytä muuttuvan. Soitin koulukuraattorille ja kerroin havaintojani. Hän soittaa huomenna sosiaalityöntekijälle, jonka pitäisi ottaa yhteyttä minuun. Parasta on kuitenkin ehkä odotella, onko Kimmon äiti soittanut perheneuvolaan ja sitten sitä seuraavaa tapaamista. Mietin kyllä jo valmiiksi, millaiseen välikäteen tai syntipukin asemaan mahdan joutua. Tosiasia on kuitenkin se, että Kimmo voi huonosti ja häntä on autettava. Maria 30.8.1999

Ei muuta kuin taas soittamaan kotiin ja kertomaan huonoja uutisia jo ennestään surullisten asioiden lisäksi. Se on rankkaa! Koko perhe tuntuu olevan monessa tapauksessa myös opettajan huolenaiheena - miten perhe jaksaisi elää kaikkien ongelmiansa keskellä. Maria 4.10.1999

Vastuullisina opettajina jouduimme miettimään, missä menee opettajan välittämisen raja. Oli vaikea päättää, missä tilanteissa ja missä määrin oppilaan ongelmiin voi puuttua. Toisaalta ei ollut kyse pelkästään oppilaasta, vaan usein myös muu perhe ja perheen vastuu oppilaasta nousi esille. Opettajina meidän oli tehtävä ratkaisuja, jotka meidän mielestämme olivat oppilaan edun kannalta välttämättömiä. Maria esimerkiksi otti yhteyttä perheneuvolaan ja sosiaalitoimistoon, vaikka ei ollut varma oppilaiden vanhempien suhtautumisesta asiaan. Hän kuitenkin koki yhteydenoton ja yhteistyön välttämättömäksi oppilaiden hyvinvoinnin kannalta.

Colnerudin (1997) mukaan opettajat ovat epävarmoja suhteessa välittämisen etiikkaan. Opettajat joutuvat tekemään eettisiä päätöksiä ollessaan

tekemisissä nuorten ihmisten kanssa, joista he ovat vastuussa ja joita he opettavat. Opettajan ammatti vaatii taitojen ja tietojen yhdistelemistä. Moraalisten velvollisuuksien tiedostaminen on myös velvoite, joka opettajalla on oppilaita kohtaan. Opettaja ei voi välttää eettisiä konflikteja, mutta voi löytää erilaisia tapoja käsitellä niitä. Tämä riippuu hänen tiedostamisestaan ja kyvystään tehdä eroja erilaisille vaihtoehdoille ja syyille, jotka puolustaisivat päätöksiä. (Colnerud 1997, 627 – 629.)

Nyt tuntuu, että on entisestään tiukennettava linjaa. On kyllä aika ristiriitainen olo. Kai minä ajattelin, että pelkkä tuima katse ja vaativa äänensävy riittäisivät mutta ei. Ja toisaalta minkä verran voi syyttää oppilaita, jos ikinä ei ole vaadittu loppuun asti! Täällä kyllä konstruktionismi on kaukana. Maria 2.9.1999

Kihisin itse opettajienhuoneessa jonkun aikaa, ja sitten oli ihan kiusallaan haettava Janin ja Petterin reissuvihkot - psyykkistä väkivaltaa. Lopputunnista vielä kysyin olisiko mitään ehdotuksia sisäliikuntaan, ja jo oli käsiä pystyssä. Kunnan ehdotuksia tuli vaikka kuinka paljon. Pieni kovistelu ja ojennus oli siis paikoillaan ja tehokas. Katri 22.9.1999

Joku kutsuisi ehkä simputukseksi, mutta kyse on kyllä rajoista. Anssi ei ole se, joka määrää ja päättää, mitä tehdään ja mitä ei vaan säännöt on olemassa ja niitä on noudatettava kaikkien yhteisesti. Maria 30.11.1999

Colnerud (1997, 629 – 633) toteaa, että opetustyö sisältää useita tilanteita, jotka aiheuttavat opettajille eettisiä konflikteja. Opettajan tavatessa oppilaat isossa ryhmässä hän miettii usein, miten kaikki oppilaat saisivat yhtä paljon opettajan aikaa ja millainen toiminta olisi reilua ja tasapuolista. Tällaiset tilanteet aiheuttivat meillekin ahdistusta ja epävarmuutta. Koimme vaikeaksi tehdä tasapuolisia ratkaisuja, koska ratkaisun tekemiseksi piti ottaa huomioon niin monenlaisia seikkoja. Ratkaisut oli kuitenkin tehtävä ja perusteltava itselleen niiden oikeellisuus. (vrt. 6.1)

Tänään kun pisteytin kokeita koin melko vaikeaksi antaa pisteitä tasapuolisesti, koska oppilaat ovat melko eri tasoisia. Päädyin antamaan pisteitä vähän jokaisen omaan tieto- ja taitotasoon verrannollisesti. Siitä saattaa tulla oppilaiden kesken sanomista, katsotaan nyt. Monen kolmasluokkalaisen heikkoutena on verbaalisen ilmaisun heikkous, ja jouduin monesta paperista lukemaan hieman rivienkin välistä mitä oppilas oli vastauksellaan hakenut. Katri 4.10.1999

Päivät ovat välillä melkoista nuorallatanssia. Käytöshäiriöiset oppilaat vievät kohtuuttoman paljon aikaa ja energiaa oikeilta EMU-oppilailta. Ryhmien jakaminen ei ole helppoa; kannattaisiko ESY:t laittaa samaan ryhmään vai sekoittaako kaikki keskenään? EMU-oppilaat tulevat mainiosti toimeen keskenään ja voi keskittyä aineen opettamiseen enemmän. Mutta aina ei voi avustajan antaa olla heidän kanssaan, vaan heilläkin olisi oikeus saada oman opettajan aikaa ja opetusta. Tosiasia on kuitenkin se, että avustaja ei selviä

ESY:n kanssa vaan aina sattuu ja tapahtuu. Sekaryhmissä kärsivät siinäkin kaikki, sillä häiriköivät oppilaat saavat usein muutkin levottomiksi ja keskittymiskyky herpaantuu. Jos tähän jonkun ratkaisun keksii kevään aikana, niin hurraa! Maria, Integraatio-opintotehtävä 3.12.1999

Joulujuhlaesityksiä suunnitellessamme ja rooleja jakaessamme koitin huomioida saman perheen lapsille "samanarvoiset" roolit. Kukaan ei kuulemma ole sellaisia ennen miettinyt. Minusta se on aika isokin asia erityisesti koska olin arviointikeskusteluissa vaistoavinani, että pikkusisarukset jäävät helposti isompien varjoon. --- Tuntuu pieneltä asialta kenet nyt mihinkin rooliin valitsen, mutta oppilaille se on iso asia, ja saattaa antaa heille roppakaupalla vahvistusta itsetunnolle. Olin siis itsestäni ylpeä kun asiaa edes sen enempiä miettimättä jaoin roolit sosiaalisesta näkökulmasta, ja ehdotin sitä muillekin. Katri 17.12.1999

Koska opettajat kasvattavat muiden ihmisten lapsia, he kohtaavat epävarmuutta sopivista normeista. Opettajat joutuvat pohtimaan, missä menee koulun ja kodin vastuun raja oppilaasta. Samalla opettajat ovat osaltaan vastuussa oppilaiden tulevaisuudesta. Näin ollen heidän on myös mietittävä, miten erilaiset toimintaratkaisut vaikuttavat oppilaiden tulevaisuuteen. (Colnerud 1997, 632 – 633; Simola 1998, 117 – 118.)

Toivottavasti saan jotain myönteistäkin palautetta vuoden aikana, sillä muutoin helposti käy, että en koskaan saa tietää, mitä oppilaat tästä vuodesta ja minun toimistani ajattelevat. Jospa edes joku muistaisi jonkun asian tai toimintatavan, mitä minä olen ajanut ja pitänyt tärkeänä. Minä voin vain toivoa. Maria 12.9.1999

Jätän Piialle (avustaja) ohjeet poikien preppaamisesta, koska mielestäni kokeessa onnistuminen on oppilaille erityisen tärkeää ja itsetuntoa kohentavaa. Mielestäni ei ole mitenkään epäeettistä valmistella oppilaita kokeeseen, koska opiksinhan kaikki tuo ylimääräinen harjoittelu on. Kokeet eivät ole opettajan arviointitaulukoita varten vaan tapa osoittaa oppilaille ja opettajalle mitä he jo osaavat ja mitä pitää vielä harjoitella. Katri 12.10.1999

Akin äiti ja isä olivat muuten molemmat tyytyväisen oloisia ja äiti sanoi muutamaan kertaan, että tänä syksynä on ollut aivan eri poika kuin viime vuonna. --- Mutta niin paljon kuin tuota tapaamista pelkäsin, niin helpotus oli aika suuri, että se meni kivasti ja jonkinlainen yhteinen linja ja ajatus on olemassa. Maria 27.10.1999

Tavoitteiden valinnassa ei voi mielestäni jättää ketään huomiotta. Vanhemmilla on oikeus ja velvollisuuskin sanoa oma mielipiteensä, koska he ovat kuitenkin vastuussa omista lapsistaan ja näiden parhaita tunteita. Lapsella on oma oikeutensa myös tavoitteista päättämiseen siinä suhteessa kuin hänen ymmärryksensä ja kehitystasonsa siihen riittävät. Tärkeää kuitenkin olisi, että oppilas edes jossain määrin voisi vaikuttaa tavoitteiden asettamiseen ja sitä kautta saisi myös kokemuksen mahdollisuudestaan vaikuttaa omaan elämäänsä. Opettajallakin on oltava oma sananvaltansa, koska hän kuitenkin näkee lapsen usean tunnin ajan koulussa oppimisympäristössä, jossa on myös suuri määrä erilaisia sosiaalisia vuorovaikutustilanteita. Samalla opettaja arvioi oppilaan taitoja, tietoja ja oppimista oman asiantuntemuksensa pohjalta. Maria, HOJKS-opintotehtävä 18.3.2000

Tavoitteiden asettamisen taustalla on suurena punaisena lankana ajatus elämässä tarvittavissa taidoissa. --- Kyseisessä HOJKS-palaverissa kuten muissakin keskusteluissa on useaan kertaan keskusteltu pojan tulevaisuudesta ja siitä, miten tämä hetki ja nyt tehtävät ratkaisut vaikuttavat pojan tulevaisuuteen. Varma ei toki aina voi olla, että juuri niin käy, mutta keskusteluun osallistuneet (opettajat, huoltajat, perheneuvola, terveydenhoitaja) ovat pyrkineet aina pitämään punaisena lankana tulevaisuuteen liittyviä näkökulmia. Maria, HOJKS-opintotehtävä 18.3.2000

Marian aineistosta nousee silloin tällöin esiin piirteitä masentavasta syyllisyydestä (ks. 6.1). Useimmat merkinnät syyllisyydestä liittyvät sosiaalisista ongelmista kärsivien oppilaiden selviytymisen pohdintaan. Syyllisyyden ja turhautumisen tunteet voivat olla syviä ja erittäin ongelmallisia opettajalle, mikä ei välttämättä ole kokonaisuudessaan pahasta. Syyllisyys voi auttaa siihen, että opettaja sitoutuu paremmin työnsä tekemiseen ja voimavarojensa ylläpitämiseen. (Hargreaves 1994, 142 – 156.)

Kimmo teki englannin monisteen, mutta siihen ne tehtävät sitten jäivätkin. Leena oli saanut sen pakotettua kirjoittamaan, mutta sekin oli koulun jälkeen ja yliajalla. Ei kai niin tarvi? Hirveitä ristiriitoja. Teenkö tarpeeksi Kimmon hyväksi? Maria 31.8.1999

Jokin aikaa sitten koin huonoa omaatuntoa siitä, että en ole voinut olla niin lämminhenkinen ja sitä kautta välittävä opettaja kuin olisin halunnut. Onneksi puhuin asiasta ääneen ja työtoverini totesivat, että ei kannata kantaa huolta. Olen rajoja asettamalla ja niistä kiinni pitämällä sekä ongelmatilanteista keskustelemalla osoittanut välittämistä oppilaille. ” Rajat on rakkautta ” –motolla etenen nyt hyvällä omallatunnolla. Maria, opintotehtävä 3.12.1999

Huolenpito ja sen korostaminen ovat merkittäviä lähteitä masentavan syyllisyydentunteen synnyssä. Mitä tärkeämpää huolenpito on opettajalle, sitä enemmän tavoitteiden saavuttamattomuus kuluttaa tunteita. Opettajat kokevat usein, että he eivät voi välittää tarpeeksi. Samalla he kuitenkin joutuvat pohtimaan, mikä on hyväksyttävää ja sopivaa huolenpitoa opettajalle. (Nias 1989, 191 – 197.) Usein huolenpito on ala-asteen opettajan työn punainen lanka. Se ei kuitenkaan saa olla työn keskiössä. Kun huoli oppilaista rekonstruoidaan uudelleen laajempaan sosiaaliseen ja moraaliseen perspektiiviin ja tasapainotetaan muiden opetuksellisesti tärkeiden asioiden kanssa, syyllisyysansa voidaan välttää. Silloin opettajalla on huolenpidon lisäksi muutakin tarjottavaa. (Hargreaves 1994, 145-147.)

Onko oikein, että sanon oppilaille, etten aina ymmärrä niitä? Mutta kun en tajua, että miksei sääntöjä voisi noudattaa niin kaikilla olisi hyvä tai ainakin

parempi olla. Aina on vain se muut tekee, mutta kun itse häslää niin sitä ei koskaan huomaa oikealla ajalla. Miten tuota voi harjoitella? Maria 31.8.1999

...mutta poikaa ei näkynyt. Eipä kai sitten ole minun asiani pakottaa toista tukiopetukseen vasten tahtoaan. Torstaina on kokeet enkä pääse ennen sitä enää Pekkaa opastamaan. Olen kyllä huolissani siitä miten Pekka tehtävistä selviää. Katri 12.10.1999

Kyllä siinä oli taaskin pitelemistä, etten sanonut mitä hänestä sillä hetkellä ajattelin. Todella joutuu tekemään töitä sen eteen ettei alennu samalle tasolle ja jatka "vittuilua". Janillakaan ei luulisi olevan varaa arvostella muita kun on itsellä täysi työ pystyä käyttäytymään niin kuin pitäisi. Katri 26.10.1999

Itseasiassa itse pillahdin itkuun uupumuksesta ja neuvottomuudesta, mutta samalla myös Juhon ahdistuksen takia. Maria 13.12.1999

## 9.2 Yhteistyö työyhteisössä

Kukaan henkilökunnasta ei ikinä ota kantaa Aulin (johtajaopettaja) toilailuihin, ja nyt kun minä sanon asiat niin kuin ne koen, hän kokee minut uhaksi. Katri 15.9.1999

En voi tajuta, mikä on ollut niin iso juttu, ettei välituntikäytäntöä ole aiemmin ollut yhteisenä. Tuntuu todellakin, että suurimmat esteet integroinnille ovat aikuisten (opettajien) korvien välissä ja asennoitumisessa. Maria 3.10.1999

Menessämme uuteen työyhteisöön ihmettelimme molemmat vakiintuneita käytäntöjä. Työyhteisön uutena jäsenenä näimme vallitsevat käytännöt uudesta näkökulmasta ja osasimme myös ihmetellä itsestäänselvyyksiä. Uusina opettajina ei kuitenkaan ollut kovin helppoa alkaa ottaa kantaa asioihin eikä ehdottaa omasta mielestä tarpeellisia muutoksia. Samalla myös koimme toisinaan epävarmuutta siitä, olisivatko omat ratkaisuehdotuksemme kuitenkaan perustellumpia kuin vallitsevat käytännöt. (vrt. Heikkinen 1999, 287 – 288.) Koro (1998) puhuu samasta asiasta käyttäen nimitystä koulun käyttöteoria. Sen vaikutus työtään aloittelevaan uuteen opettajaan on sitä voimakkaampi, mitä kollegiaalisemmin käyttöteoria on kouluyhteisössä omaksuttu ja mitä pidemmän ajan kuluessa se on muodostunut. (Koro 1998, 138.)

Työyhteisöön tullessaan opettajan olisi ensin osoitettava riittävästi samuutta ja hankittava sosiaalinen asema yhteisössä. Vasta tämän jälkeen hän voi ääneen alkaa kritisoida vallitsevia toimintakäytäntöjä. Käytännössä uudistaminen ei kuitenkaan onnistui niin, vaan opettaja sosiaalistuu tai

sosiaalistetaan opettajanhuoneen normeihin nopeasti. Sopeutuessaan opettaja hyväksyy vallitsevat käytännöt. (Heikkinen 1999, 287 – 288.) Koron (1998) mukaan kolmessa vuodessa uudistushaluisin ja ammatti-identiteetiltään vahvinkin nuori opettaja sosiaalistuu koulunsa käyttöteoriaan. Mikäli yhteisö vastaa hänen uusiin ajatuksiinsa passiivisella välinpitämättömyydellä tai tietoisella uudistusten mitätöimisellä, nuori koulunuudistaja yleensä luopuu ja ryhtyy osaltaan vahvistamaan omaksuttua käyttöteoriaa. (Koro 1998, 138.)

Muissa luokissa oppilaat on sijoitettuna ryhmiin, ja koin että minunkin olisi laitettava pulpetit valmiiksi ryhmiin. --- Toistelin itselleni ja muille vaihtavani järjestystä ryhmiin kunhan opin tuntemaan oppilaitani. Katri 17.8.1999

Tunnin jälkeen sanoin opettajanhuoneessa, että minun mielestäni tunnit pitäisi suunnitella etukäteen, ettei vastaavaa sekasortoa syntyisi. Katri 15.9.1999

Olenkin tässä miettinyt, että miten minusta onkin tullut näin hanakka ottamaan kantaa ja ilmaisemaan mielipiteeni juuri niin kuin ne ovat. Ainakin nyt tässä työyhteisössä koen voivani vapaasti sanoa sanottavani, ja teenkin sen välillä jopa tarkemmin ajattelematta miten muut sen kokevat ja siihen reagoivat. Olen muutenkin muuttunut itsekkäämmäksi, ruvennut ottamaan huomioon myöskin oman itseni ainaisen muiden ajattelemisen sijaan. Luulen sen hyvin pitkälti olevan Kreikan kevään peruja, ihmisenä kehittymisen ja kasvamisen ansiota. Jotta voi tulla muiden kanssa toimeen pitää pitää myöskin itsestään huolta. Katri 17.9.1999

Välituntien integrointi on nyt sitten toiminut 3-4 viikkoa ja hyvin sujuu. On suorastaan uskomatonta, että sitä ei ole aiemmin toteutettu. --- Ehkä sitä ei vain ole tultu ajatelleeksi tosissaan vai onko se ongelma ollut opettajien korvien välissä? Ja nimenomaan sekä luokanopettajien että erityisopettajien? Maria 14.10.1999

Uudella opettajalla on kouluun tullessaan etsikkoaikansa, joka hänen on käytettävä: sopeuduttuaan hän ei enää haluakaan muuttaa käytäntöjä. Hän hyväksyy ja tottuu vallitsevaan asiantilaan kehittämällä itselleen sopeutumisstrategian. Samalla hän menettää kyvyn nähdä ja ihmetellä. Mukavuudenhalu estää ryhtymisen uudistuksiin. Uuden opettajan tuore ihmettely olisi otettava vastaan koulun uudistamisen mahdollisuutena ja voimavarana eikä uhkana koulun muodostamalle myytille kollektiivisesta identiteetistä ja sen samana pitämisestä. (Heikkinen 1999, 287 – 288.) Katrin työyhteisössä merkintöjen kautta välittyi melko voimakkaasti, että hän koki itsensä uhkana johtajaopettajalle. Määräaikaisen sijaisuuden takia Katri näki parhaaksi antaa tilanteen olla.

Asia joka ei mene minun tajuntaani, ja sanon sen myös aina paikan tullen ääneen. --- Auliilta (johtajaopettaja) tuntui myöskin menevän yli, ja koska olen kuullut hänellä olevan taipumusta ylilyönteihin päätin hiukan rajoittaa asioihin puuttumistani säilyttääkseni rauhan työympäristössäni. Katri 17.9.1999

Mielestäni monet asiat ja järjestelyt koululla voisivat olla järkevämmiin hoidettavissa. En kuitenkaan haluaisi enää ottaa kantaa, sillä kuulostan useimmiten siltä että osaisin kaiken paremmin ja mikään ei ole tehty hyvin. Olenhan vain sijainen, enkä halua rikkoa koko työyhteisöä omine ajatuksineni. Enköhän minä jaksan joulukuun asti nieleskellä ja tehdä työtäni niin hyvin kun olosuhteet antavat myöden. Katri 27.9.1999

Ojanen (1998, 231) toteaa hyvän yhteistyön ryhmässä edellyttävän sitä, että jokainen tuntee tullessa kuulluksi. Kun opettaja saa työtovereiltaan positiivisia kokemuksia, hän luontaisesti haluaa myös itse vaikuttaa ryhmän hyvinvointiin. Kokemus siitä, että on osa työyhteisöä, vahvistaa uskoa muiden tukeen ja apuun (Olson ym. 1991, 336 – 337). Maria koki työyhteisönsä suurimmaksi osaksi tasa-arvoiseksi. Keskeistä työyhteisön toiminnalle olivat jokaviikkoiset palaverit, joissa huomioitiin jokaisen jäsenen tarpeet.

Muutoin sekä Seppo että Leila antoivat perjantaina kannustusta, että vaikein luokka koko koulupiirissä on minulla. Eli päivä kerrallaan on jaksettava ja pyrittävä olemaan kärsivällinen kaikkien juttujen suhteen. Maria 12.9.1999

Erityisopetuksen puolella oli neljä opettajaa ja yksi avustaja ja heti alusta asti henki oli hyvä. Yhteinen linja löytyi nopeasti. Apua ja tukea sai itse aina tarvitessaan, mutta myös itse pääsi heti osalliseksi muiden tukemiseen. Koin todellakin olevani monella tapaa tasavertainen muiden kanssa. Maria, Kenttäharjoitteluraportti 24.4.2000

Palaveri. Jatkettiin oppilaiden läpikäyntiä isojen luokan oppilaiden kohdalta. Sillai tämä on kyllä hyvä juttu, että kaikki opettajat ovat tietoisia kunkin oppilaan erityisvaikeuksista ja säännöistä. Toiminta helpottuu huomattavasti, kun tietää, mitä kenenkin kohdalla on sovittu. Maria 15.11.1999

Ryhmässä on ehdottomasti oltava mahdollisuus tasa-arvoiseen osallistumiseen yhteisön kehittämiseksi ja sen päämäärien ja tavoitteiden saavuttamiseksi. Tässä keskeistä on ryhmän sisäinen viestintä, joka mahdollistaa neuvottelun tehtävien jaosta ja toimintatavoista eli kompromissin. Yksilö on vastuussa siitä miten ryhmä toimii, mutta ryhmän on myös huomattava yksilö. Siksi on tärkeää, että ryhmän kaikki jäsenet ottavat vastuuta ryhmän toiminnasta ryhmänä. (Ojanen 1998, 230 – 231.) Kasvatusvuorovaikutuksessa kohtaavat taustoiltaan ja kokemuksiltaan erilaiset ihmiset. Jokainen jäsen muodostaa merkitykset ja konstruktiot omien menneiden kokemuksien ja elämänsä perusteella. Jos näistä



muodostuvat ajatus- ja arvomaailmat poikkeavat toisistaan huomattavan paljon työyhteisön jäsenten välillä, aiheutuu siitä helposti ongelmia. (Huotelin 1996, 15.) Katrin työyhteisössä tämä ajatus- ja arvomaailmojen erilaisuus erityisesti johtajaopettajan kanssa koitui ongelmaksi. Marialla ja hänen työtovereillaan oli hyvin samanlainen ajatusmaailma, mikä mahdollisti antoisan ja tuotteliaan yhteistyön sekä hyvän ilmapiirin muodostumisen. Huotelinin (1996, 15) ajatuksia mukaillen pyrimme kääntämään kokemukset ongelmallisista vuorovaikutussuhteista ennemminkin oppimista herkistäväksi resurssiksi ja myönteiseksi lähtökohdaksi.

Olin jo jonkun aikaa kiinnittänyt huomiota Aulin (johtajaopettaja) omanluokkalaistensa suosimiseen ja lellikkioppilaiden eriarvoiseen kohteluun ja tämä investointiasia napsahti hermoille. Päätin räväyttää asian heti seuraavana aamuna pöydälle puitavaksi. Auli yritti selitellä asiaa ja vaikutti peräti masentuneelta. Koin hänen loukkaantuneen siihen miten otin asian esille häntä uhmaten ja loukaten. Katri 15.9.1999

Ongelmana siis on se, että vanhemmat eivät anna lastensa käydä Eilan (erityisopettaja) opetuksessa. Näin ollen kaikki vastuu siirtyy minun harteilleni, ja se on pelottava ja raskas taakka. Miten pystyn sovitteluun kaikki nämä oppilaat tukiovetuskehukseen - eli yhteen tuntiin viikossa - kaikkien muiden jo tukiovetuksessa käyvien lisäksi? Mistä löydän sopivaa materiaalia? Eilalta? Opettajanhuoneessa minulle nauruskeltiin, kun sanoin pyytäväni Eilalta materiaalia...Hän nyt kuitenkin on koulumme erityisopettaja ja kyllä hänestä jotakin hyötyäkin pitäisi olla. Kun kerran joudun tavallaan tekemään hänen työtään haluaisin ainakin saada apua sopivan materiaalin hankinnassa. Katri 19.9.1999

Sitten oli arviointipalaveri. Meitä oli 3-4-luokkien opet ja jo meillä käytännöt ja näkemykset ovat aika erilaisia, saati kun kaikki ovat läsnä! Maria 12.10.1999

Sanoin tytöille, että meillä on toistaiseksi opettajien kesken erimielisyyttä välituntirajoista, yritämme sopimusta, mutta jos nyt ovat 5 minuuttia jälkässä. Ottivat asian hyvin vastaan. Maria 30.11.1999

Välillä tosin mietin, että jaksankohan koko ajan tai mitä tämän ja tuon kanssa tehdään. Mutta sain ympäristöstä niin paljon tukea ja myönteistä palautetta, että se antoi uskoa siihen, että olen oikealla tiellä. Samoin oli myös monia vanhempia, jotka kertoivat tyytyväisyydestään syksyyn, mikä tottakai lämmitti mieltä. Maria, Kenttäharjoitteluraportti 24.4.2000

Maria koki olevansa kahden erillisen työyhteisön jäsen. Hän kuului koko koulun opettajakuntaan, mutta ensisijaisesti hän koki olevansa erityisopetusyksikön jäsen. Erityisluokkien siirto osaksi yleisopetuskoulua näkyi kouluyhteisössä monina muutoksina ja ongelmina. Jo opetustilojen fyysinen erillisuus korosti kahtiajakoa. Tilanne kokonaisuudessaan aiheutti

aloittelevalle opettajalle epävarmuutta omasta asemastaan koko työyhteisössä.

Itse tunnen olevani veikeässä ristiriitatilanteessa asemani suhteen. En ole valmis luokanopettaja, mutta toimin silti erityisluokanopettajana, mikä on jossain mielen sopukoissa ehkä asteen pari hierarkiassa ylempänä. Miten minuun siis pitäisi suhtautua? Olenko keltanokka vai mitä? Toisaalta sitten itse on jännä katsella asioita erityisopetuksen näkökulmasta ja usein on tullut miettineeksi, kuinka moni oman vuosikurssin opiskelijoista tulee suhtautumaan yhtä nuivasti erityisoppilaisiin ja integrointiasioihin. Kysehän ei ole siitä, että kummankaan työ olisi sen helpompaa vaan molemmat tekevät rankkaa ja arvokasta työtä mutta hivenen eri tavalla. Kyse ei myöskään ole siitä, etteikö tavallisessa luokassa olisi erityisoppilaita, jotka periaatteessa voisivat olla erityisluokassa, sillä tapauksia aivan varmasti löytyy. Maria 14.10.1999

Katrin päiväkirjamerkinnöistä käy ilmi, että työyhteisön yhteiset säännöt puuttuvat monin osin, tai jos ne ovat olemassa, niin johtajaopettaja ei noudata yhteistä linjaa. Tämä näkyy jatkuvina konfliktitilanteina. Jokaiselle yksilölle ryhmässä täytyisi sallia tietynlainen riippumattomuus ja erillisuus, oikeus omaan persoonaan. Tämän toteutuminen edellyttää ryhmän jäseniltä toisen ja erilaisen ihmisen kunnioitusta. (Ojanen 1998, 232.)

YT:n kokeiden arvostelusta herkesikin sitten mielenkiintoinen keskustelu Aulin (johtajaopettaja) kanssa. Laskin Piian (avustaja) kanssa pisteitä, kun Auli kysyi annanko numeron. Vastasin antavani ainoastaan pistemäärän, enkä numeroa. En myöskään merkinnyt kokeisiin maksimipistemäärää. Koulun yleisen käytännön mukaan pitäisi kuulemma antaa numero, kun nyt kerran numeroarviointi on vielä käytössä. Ainakin neljäsluokkalaisten pitäisi saada numero, että ne olisivat sitten tottuneita siihen kun siirtyvät Aulin luokkaan. Ja vanhemmatkin haluavat saada numeron. Ja enkö ole merkinnyt koepaperiin valmiiksi montako pistettä voi mistäkin kysymyksestä saada? Meinasin kyllä aivan menettää malttini... Melko rauhallisesti kuitenkin puolustelin kantaani ja toimintatapaani hiukan ivalliseenkin sävyyn. Sanoin tekeväni asian niin kun olin ajatellut ja totesin ihmisten toimivan eri tavoin. Tähän Auli totesi, että pitäisi toimia koulun yhteisen linjan mukaisesti - mikä on siis hänen käytäntönsä?? Lopetin keskustelun toteamalla Gaussin käyrien olevan aikansa eläneet. Kyllä niin punoitti poskia ja ärsytti miten joku voi olla niin itseriittoinen ja keskeinen, ettei edes pysty kuuntelemaan toisten ajatuksia. Myöhemmin Piia kertoi Aulin itsensä pisteyttäneen kokeitaan viime vuonna samaan tyyliin, mutta kun ajatus nyt nousi esiin minun tapanani se ei hänelle kelvannut. Katri 12.10.1999

Turhaan minä mitään ohjeita annan kun ne kerran pyörretään saman tien. Minusta tehtiin tyhmä ja tarpeeton yökoulunpilaaja. Valvoin koko yön ja katselin Aulin niskojen kohauttelua ja muminoita. --- Kiehuin raivosta, mutta ajattelin odottaa aamuun ja oppilaiden poistumiseen, että saan sanoa mitä asiasta ajattelen. --- Olin väsynyt ja todella loukkaantunut. Osoitin tunteeni hyvinkin näkyvästi, enkä puhunut Aulille mitään. Odotin vain sitä hetkeä kun saan selvittää asian. --- Kihisin ja pyörittelin asiaa päässäni niin etten saanut edes nukuttua. --- Lauantaina Auli soitti minulle ja pyyteli kovasti anteeksi jos oli minua loukannut. Sanoin suoraan mitä ajattelin ja kerroin mistä olin loukkaantunut. Auli oli kovin nöyrä ja kehuskeli miten hyvin teen työni eikä mitään ongelmia ole ollut. Puhelin alussa tunsin miten veri alkoi virrata suonissani ja ääneni hieman vapisi, mutta olin kyllä ihmeen tyyne ja viileä.

Tiesin olevani voiton päällä kun Aulin piti soittaa viikonloppuna. --- Puhelun jälkeen olin todella tyytyväinen itseeni, kun en ollut vaan niellyt Aulin käytöstä vaan puolustin itseäni. Ja olin asiassani oikeassa, koska Auli pyyteli anteeksi. Katri 11.11.1999

Ilmapiiri opettajienhuoneessakin on ainakin omalta osaltani puhdistunut kun sain vapaasti purkaa tunteeni Aulille, joskin puhelimitse. Asiasta ei ole sen koomin puhuttu, eikä siihen ole tarrettakaan. Sain selvästi asiani perille ja olen siihen tyytyväinen. Katri 15.11.1999

Erittäin haasteelliseksi koin pienen koulun työyhteisöön kuulumisen. Kaikissa projekteissa pitää olla mukana ja kaiken aikaa työskennellä samojen ihmisten kanssa. Jos tässä ei henkilökemiat tai kasvatusajatukset osu yksiin on työ aika ajoittain todella raskasta. Varsinkin kun epäpätevänä sijaisena asetut vastakkain johtavan opettajan työmoraaalin kanssa saat olla aika varma itsestäsi. Johtajan dominoiva asema oli selkeä ongelma tässä työyhteisössä, eikä kukaan oman työnsä menettämisen pelossa uskaltanut siihen tarttua. Minulla kun ei tuota uhkaa ollut otin asian melko useasti esille ja taistelin omista ja oppilaidenkin oikeuksista. Katri, Kenttäharjoitteluraportti 24.4.2000

Opettaja kuuluu yhteisöön, jossa paitsi opetetaan niin koetetaan auttaa lapsia kasvamaan yhteisyyden tunteeseen. Opettaja joutuu väistämättä asettumaan aikuisen malliksi. Tämä merkitsee sitä, että opettajan on kohdattava työssään tapaamansa ihmiset aidosti ja autenttisesti, mikä edellyttää valmiutta sisäiseen kasvuun ja kehittymiseen. (Ojanen 1998, 233 – 234.)

### 9.3 Opettajan työ

Koulun varuste- ja materiaalitaso jaksoi yllättää minut monen monta kertaa ensimmäisten viikkojen aikana, ja niin käy melko usein yhä vieläkin. Kaikista käsittämättömimmältä tuntui se, ettei kunnan piirustuspaperia löytynyt mistään. Ensimmäiset akvarellityöt, jotka tehtiin puhkaisivat paperin. Parempaa ei kuulemma ole eikä tule. Pahveja ei saa käyttää askarteluun, koska niitä voidaan tarvita johonkin tärkeämpäänkin. Käsitöihin ei ole varaa ostaa kunnan kankaita, vaan pyydetään kyläläisiä tuomaan tilkkuja, jotka ovat osoittautuneet hyödyttömäksi silpuksi. Ainainen saksien etsintäkin rassaa. --- Liimojen ja vesivärien kanssa sama juttu. --- Osa oppilaiden kirjoista on vanhoja eikä niihin saa tehdä mitään merkintöjä, koska niitä tulevat vielä käyttämään seuraavatkin vuosiluokat. --- Liikuntavälineet ja tilat ovat aivan ala-arvoiset. Pesäpalloon löytyy vanhoja risoja räpylöitä, jotka ovat lähes tulkoon käyttökelvottomia ja kaksi vanhaa puumailaa, jotka ovat molemmat halki. Jalkapallot on pilattu pitämällä niitä sateessa ulkona välituntikäytössä. Sisäliikuntaa varten on yksi jumppaplatja, mutta ei tiloja. Sateen sattuessa ollaan siis omassa luokassa pulpettien keskellä. Lupauduin koulun liikuntavastaavaksi ja pidän oman luokan ja 5-6 liikuntatunnit. Kun kysyin varoja liikuntavälineiden hankintaan annettiin minulle avokätisesti työpöydän laatikosta 206mk käteistä. Saan kuulemma ostaa ihan mitä haluan ja katson tarpeelliseksi. Arviointikykyyni siis luottiin, mutta mitä ihmettä mahtaisin tällä huimalla budjetillani hankkia? Katri 19.9.1999

Onpa ollut rankka viikko! Eniten taitaa olla kyse siitä, että kaikki syksyn uudet jutut (työ, kulkeminen, oppilaat, vanhemmat, opettajat jne.) väsyttää. Energiaa on mennyt myös siihen, että on pitänyt totutella säännölliseen työssäkäyntiin ja siihen kuuluisaan opettajuuteen. Mietin tuossa, että miten ajatusmaailma olisi

muuttunut. Ehkä ei niin paljon kuin olisi voinut luulla, mutta nyt on konkreettisesti kokenut sen, mitä on ajatellut homman olevan. Maria 8.10.1999

Joka päivä on erilainen ja aina riittää hämmästeltyä ja opittavaa. --- Tästä vaan eteenpäin. Haasteita on tarjolla jatkuvasti myös ” perinteisten kouluaineiden ” opettamisen suhteen. Tähän asti tosin on tuntuu, että se on ollut lähes täysin toisarvoista käyttäytymistaitojen suhteen. Maria, opintotehtävä 3.12.1999

Kokemuksemme mukaan opettajan työ on ennalta-arvaamatonta. Uuteen työyhteisöön sitoutuessamme opettajina emme voineet tietää koulun materiaali- ja välinetason laajuutta emmekä työyhteisön ilmapiiriin laatua. Samoin yllätyksellisiä olivat koulun käytännöt järjestää kyyditykset, juhlat, ja osallistumiset koulun ulkopuolisiin tilaisuuksiin jne. Aineistoistamme on löydettävissä useita viittauksia osallistumisesta opettajana monenlaisiin erilaisiin tehtäviin.

Jännää tehdä arviointisuunnitelmaa, kun ei ole OPS:aakaan olemassa ja eikö se arviointi nyt pitäisi liittyä OPS:ssa määriteltyihin tavoitteisiin?! No, kolme arviointia pitäisi nyt vuoden aikana olla. Kaikista niistä pitäisi tehdä jonkinlainen paperi, mitä milloinkin painotetaan. Sen lisäksi voi periodimaisesti arvioida jotain erityisjuttuja. Samoin kuukausittain pitäisi suorittaa itsearviointia. Ja tarvittaessa jonkun oppilaan kohdalla erityisarviointia kohdennettuna johonkin ongelmaan. Maria 12.10.1999

Maria koki työn aloittamisen vaikeaksi, koska hänellä ei ollut käytössään opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelma kuitenkin auttaisi opetuksen suunnittelussa ja antaisi mahdollisuuden keskittyä oppilaiden oppimisprosessin seuraamiseen (vrt. Olson ym. 1991; Bullough ym 1989). Yllätyimme jonkin verran siitä, kuinka vastuullisina opettajina pystyimme vapaasti valitsemaan opetuksen sisältöjä ja metodeja. Usein olisimme toivoneet, että olisi ollut jokin kriteeristö, jonka mukaan valinnat olisi voinut tehdä. Heikkinen (1999, 285) toteaa, että opettajalla itsellään on paljon valtaa sen suhteen, mitä opettaa ja mitä ei. Yleisesti kuitenkin opettaja välittää oppilailleen niitä tietoja, taitoja ja arvoja, joita pidetään yleisesti arvokkaina ja oppimisen arvoisina.

Minä kun haluaisin, että tehdään kaikkea mahdollista, jotta jokainen voisi löytää jonkun mukavan lajin tai harjoitteen, jota voisi itsekkin kokeilla vapaa-aikana. Muutoinkin monipuolisuus on mielestäni tärkeää. Olen yrittänyt paukuttaa, että kaikki tekevät kaikkea. Joskus saattaa olla vähän tylsempää (vai pitäisikö sanoa vaikeaa) mutta seuraavalla kerralla voi sitten olla jo tosi hauskaa. --- Tämän idean kun saisi menemään perille vuoden aikana! Maria 29.8.1999

Opettaja ohjaa mutta myöntää myös keskeneräisyytensä. Todellinen ammattilainen ottaa vastaan apua ja antaa tilaa myös muille. Itsenäisesti ja muiden kanssa tapahtuvassa työn reflektoinnissa avautuu yhteys opettajan ääneen, vaikuttamiseen yhteiskunnassa ja työyhteisössä. (Halmio 1997, 5.) Molemmat koimme erittäin tärkeäksi asioiden ja ongelmien jakamisen muiden kanssa. Samalla tämä oli merkki siitä, että myönsimme keskeneräisyytemme opettajina. Alkuvaiheessa Maria kyseenalaisti opettajuuttaan ja oppimista päiväkirjassaan.

Taas mietitytti, onko minusta opettajaksi. Se tuntuu olevan jokapäiväistä. Alku on hankalaa, mutta helpottaako tämä ollenkaan? Maria 30.8.1999

Mutta onko siis parempi pyrkiä oppimaan joku asia hyvin kuin räpäimään sieltä täältä? Mikä loppujen lopuksi on hyvin opittu? Ja kuinka paljon paremmin vitosten pitäisi osata asia kuin kolmosten, että taso olisi jokseenkin sama? Eriyttäminen on erittäin vaikeaa. Jos tämän vuoden aikana siitä jotain opin niin JEEEESSS!!!! Maria 30.8.1999

Opettajuus on yhä enemmän valintojen, ongelmien, ristiriitaisuuksien ja paradoksaalien kanssa elämään opettelemista. Tämän vuoksi työssä tarvittava ammatillinen ja käytännöllinen tieto sekä opettamiseen liittyvät päätöksentekoprosessit edellyttävät tutkivaa, kriittistä ja problematisoivaa asennetta. (Nias 1989.) Oppilaantuntemuksen ja tilanteidenlukutaidon lisääntyminen vahvistivat uskoamme omaan pedagogiseen tietämykseemme. Muutoksen hitaudesta riippumatta pienetkin askeleet veivät opettajaksi oppimisprosessia spiraalimaisesti eteenpäin.

Akin sandaaliasia olisi selvitettävä pikaisesti Tonin kanssa. Toisin sanoen huomenna ennen poislähtöä. Samoin Akilta pitäisi kysyä siitä Jarin rahasta, jonka kuulemma Veli on vienyt. Toni oli potkassut Jereä, kun tämä kuulemma haukkui homoksi. Jere itki jo ennen yhdeksää, kun sormet jäivät oven väliin, Maija selvitteli asiaa. Toni tuli myöhässä englannin tunnille, mutta tunti samoin kuin historia menivät hienosti. Veli leikkii kyllä ällöttävää pulmusta ja on aina syyttämässä toisia huomaamatta mitään vikaa itsessään. Maria 6.9.1999

Pelkällä ymmärtämisellä ei pääse mihinkään. Kuten olen usein aiemminkin sanonut niin ymmärtää pitää, mutta se yksinään ei riitä vaan tarvitaan myös tekoja, joskus rajujakin, ja erittäin selkeät rajat. Pelkkä ymmärtäminen saa lapsissa aikaan vain kapinaa ja kaikki defenssit pintaan ja homma menee entistä mahdottomammaksi. Mutta kyllä olen taas ajatellut sitäkin, kuinka rankkaa on pysyä asettamissaan rajoissa! Joka ikinen päivä ei jaksaisi samoista asioista jauhaa ja paasata, mutta näköjään se on pakko. Ja eiköhän se ole loppujen lopuksi hyväksikin... Maria 8.10.1999

Koko opettajan työnkuva on muuttunut tiedon jakajasta oppimisen ohjaajaksi. Ihminen käsitetään sisältäpäin ohjautuvana, aloitteellisena, oppimisestaan tietoisena ja siitä vastuullisena henkilönä. Nämä näkökulman vaihdokset vastaavat yhteiskunnan muutosprosessin tarpeita, jotka korostavat kansalaisvastuuta, jatkuvaa oppimista, suvaitsevaisuutta ja kykyä yhteistyöhön. Nämä muutokset luovat opettajalle uusia ammatillisen kehittymisen haasteita – tarvitaan tutkimuksellista, omaa työtä avoimesti tutkivaa asennetta ja työnkehittämisen valmiuksia. (Kohonen 1993, 66.) Koulutuksessamme korostetaan opettajaa oppimisen ohjaajana. Vaihtelevissa arkitilanteissa koimme ohjaamisen välillä mahdottomaksi, mikä sai aikaan huonoa omaatuntoa. Useimmiten lähinnä yhdelle oppilaalle riittävän ajan puute vaikeutti ohjaavana opettajan toimimista. Katrin oppilaat olivat tottuneet perinteiseen opettajajohtoiseen työskentelyyn. Uudet toimintatavat tuntuivat hämmentävän oppilaita. Marialla alussa tietämättömyys erityisoppilaiden taustoista ja tarpeista vaikeutti opetusmenetelmien valintaa.

Ehkä se ero on siinä, että Leila (erityisluokanopettaja) tuntuu olevan ehdoton ja sanovan, että näin on, mutta minä enemmän keskustelen ja haluan, että vastaukset ja ymmärrys tulee ongelmatilanteissa oppilailta itsestään. Maria 16.10.1999

Välillä koen huonoa omaatuntoa siitä, kuinka opettajan tulisi olla oppimisen ohjaaja ja oppimisen itseohjautuvaa, sillä omassa työssä se ei ole hirvittävästi tämän vuoden aikana toteutunut. Luokassani on monta tarkkaavaisuuden häiriöistä kärsivää oppilasta ja useimmilla myös lukivaikkeudet ovat melkoisia. Yhden, kahden oppilaan aiheuttamat työrauhaongelmat tähän kaikkeen lisätynä eivät ole ainakaan minun mielestäni tällä kokemuksella tarjonneet mitään realistista pohjaa itseohjautuvan oppimisen harjoitteluun. Yrityksiä on ollut ja varmasti kevään aikana vieläkin tulee, mutta lopputulokset ovat olleet aika katastrofaalisia... Ehkä siis opettajallakin on tässä suhteessa vielä oppimisen varaa. Maria, HOJKS-opintotehtävä 18.3.2000

Molempien aineistoista nousi jatkuvasti esille huono omaatunto ja syyllisyydentunne. Varsinkin merkintöjen alussa molemmilla korostui suunnitelmien puutteellisuus ja sen aiheuttama ahdistus. Opettajan arjen tultua tutuksi ja oppilaantuntemuksen kasvettua syyllisyydentunteet kohdistuivat oppilaiden hyvinvointiin ja pärjäämiseen. Tunne siitä, että jokin työ oli aina tekemättä, aiheutti sekin kolkutusta opettajan omalletunnolle. Hargreavesin (1994) määrittämät opettamiseen liittyvät syyllisyyden ansat

sijoittuvat monella tapaa juuri edellä mainitsemiimme syyllisyydentunteen aiheuttajiin. Huolenpito, työn loppumattomuus, lisääntynyt työmäärä sekä pyrkimys täydellisyyteen luovat voimakkaita ja monimutkaisia kombinaatioita masentavasta ja vainoavasta syyllisyydestä. (Hargreaves 1994, 145.)

Toisaalta tunteista tulee mitä tulee ja sitä paitsi sen on jo oppinut, että ne voi mennä aivan miten sattuu, joten ei ole muuta kuin hävittävää. Toisaalta olisi mukavaa jos jo siihen mennessä olisi jonkinlaiset suunnitelmat eri aineista olemassa...Maria 6.9.1999

Koulun alkaessa suunnittelin tekeväni Norssin harjoittelujen tyyliin oppiainekohtaiset suunnitelmat syksyn etenemisestä. Nyt on jo kuudes kouluviikko käynnissä, enkä ole vielä moisia suunnitelmia tehnyt...Päivät ja viikot vaan vierivät eteenpäin enkä tahdo saada mitään aikaiseksi. asiat vaan pyöriivät päässä ja kieriskelevät ympäri pöytiä erinäisissä muistilapuissa. Varsinaisten koulutuntien lisäksi opettajan työ on niin paljon kaikkea muuta, että en ole vielä pystynyt keskittymään pelkkään suunnitteluun ja valmisteluun. --- Moni suunnitelma unohtuu luokkahuoneeseen astuessani ja joutuessani selvittämään jotakin aivan muuta asiaa mitä olen valmiiksi miettinyt. Katri 19.9.1999

Olen kovasti vakuutellut itselleni, että kirjojen mukaan järjestyksessä etenemisessä ja pelkistetyssä perusopetuksessa ei ole mitään hävettävää, mutta Norssilla vaaditut ihmeellisyydet ja erikoisuudet vaan painavat takaraivossa tuottaen huonoa omaatuntoa huonosta opetuksesta. Katri 19.9.1999

Jos tunnit olisi suunniteltu etukäteen ja hieman panostettu motivointiin, voisi jotkut tunnit sujua omalla asteikollani paremmin. Oppilaat eivät ole tottuneet sen kummempaan opetukseen kuin mitä nyt saavat, kyse on lähinnä itselleni asettamistani tavoitteista. Uskon pystyväni parempaan ja olen tottapuhuen toisinaan pettynyt pitämiini tunteihin. Toisaalta muillakaan opettajilla ei tunnu käytyjen keskustelujen pohjalta olevan huolta tuntien suunnittelusta, ja tämän asenteen olen liian helposti omaksunut ja tiputtanut rimaa häpeiltävän alas. Katri 19.9.1999

Pitäisi saada aikaiseksi jonkunlainen suunnitelma siitä, millaisiin asioihin keskitytään minkäkin päivän äidinkielen tunneilla. Nyt on kaikki ollut niin hakuammuntaa – kunhan on saanut tunnit kulumaan ilman järjen häivää. Maria 29.8.1999

Syyllisyyttä aiheuttaa myös pyrkimys täydellisyyteen. Täydellisyys tarkoittaisi sitä, että pärjää omillaan eikä tarvitse apua. Henkilökohtaisten vaikeuksien tunnustaminen tai niissä uskoutuminen jollekin koetaan herkästi merkiksi epäpätevydestä, riittämättömyydestä ja sopimattomuudesta. Varsinkin nuoret opettajat kokevat syyllisyyttä, mikäli he eivät kulje valtavirran mukana ja toimi uusien muotisuuntauksien mukaan. Paradoksaalisesti pyrkimys perfektionismiin on itsessään epätäydellisyyttä. (Hargreaves 1994, 149 – 152.) Marian merkinnöistä on luettavissa toiveita asioiden sujumisesta hyvin.

Samalla hän kuitenkin luottaa omiin valintoihinsa ja uskaltaa tehdä valtavirran vastaisia ratkaisuja pyrkiessään päämääriinsä.

Voi siis huoletta unohtaa kaikki hienot ismit; käskytyks ja jankutus ovat luultavasti ne keinot, joilla on pyrittävä etenemään. Jos tästä vuodesta selviän niin HURRAAA! Maria 6.9.1999

Perjantaina oli kauan haaveilemani syysretki, jota jännitin ja järjestin paljon ja kyllä, että ei kannattaisi stressata, mutta jostain syystä sitä vain haluaa, että kaikki onnistuisi ja voisi tarjota oppilaille elämyksiä ja vaihtelua. Maria 3.10.1999

Työn loppumattomuus on opetustyölle ominaista. Työn loppumattomuuden tunne kumpuaa siitä, ettei opettajalla ole ymmärrystä siitä, mitä on realistisesti mahdollista saavuttaa. Ilman yhdessä sovittuja linjoja opettajat saattavat kokea, etteivät he ole tehneet tarpeeksi oppilaidensa eteen. Erityisesti uran alkuvaiheissa olevat opettajat tekevät enemmän osoittaakseen välittävänsä oppilaistaan. Opettamisesta voi tulla jatkuvan antamisen loppumaton prosessi. Opettajat vievät massoittain materiaalia kotiin päivittäin aikomuksenaan löytää aikaa tarkistuksille tai valmisteluille, mutta itse asiassa he palaavat koululle saman nipun kanssa. Töiden jättäminen kouluun on opettajille vaikeaa. Se tarkoittaa opettajien mielestä sitä, että he eivät huolehdi lapsista ja heidän tarpeistaan riittävästi. (Hargreaves 1994, 147 – 148.) Meille molemmille oli ominaista viedä materiaalia kotiin päivittäin. Aikomuksenamme oli suunnitella tunteja ja tehdä opetuspaketteja, mutta useimmiten työt kulkivat tekemättöminä takaisin koululle. Suurin osa vapaa-ajasta kului kuitenkin koulua ja opetustyötä koskevaan ajatustyöhön. Suunnittelutöiden onnistunut toteutuminen oli hyvin palkitsevaa.

Suunnittelin viikonlopun aikana päivän tunnit huolellisesti ja mielestäni onnistuin tunneissani ja sain positiivista, välitöntä palautetta. --- YT:n tunnille tekemäni ristikko oli erittäin onnistunut. Oppilaat tekivät sitä innostuneesti ja monia ahaa elämyksiä oli ilo katsella tunnin kuluessa. Annoin oppilaille luvan vaihtaa paikkoja ja tehdä yhteistyötä toistensa kanssa. Keskiviikkona sitten yhdessä tarkastetaan onko vihjeet ymmärretty oikein ja varmistetaan että ristikosta opittiinkin jotain. Katri 15.11.1999

Yleinen ajatus opettajan työstä on, että se on vain opettamista. Jopa opettajille itselleen opettamisen määrittely on voimakkaasti sidoksissa luokahuoneopettamiseen. Opettaja ei kuitenkaan vain opeta, vaan



varsinaisen opetustyön lisäksi opettajan arkipäivää leimaavat monenlaiset muut velvollisuudet. Papereitten täyttämiset, tapaamiset, kokoukset, vanhempien haastattelut, laajat raportointisysteemit, opetussuunnitelmien tarkistamiset ja laatimiset ovat kaikki lisääntyneet nopeasti. Aikaa ei ole kuitenkaan käytettävissä riittävästi. Suuri työmäärä luo hedelmällisen pohjan syyllisyyden synnylle. Opettaja pelkää, että odotuksia ei ole saavutettu eikä saavuteta. Samalla opettaja on huolissaan siitä, että oppilaista välittämislle ei ole riittävästi aikaa. Näin ollen opettaja kokee, ettei voi täyttää työnsä päämäärää. (Hargreaves 1994, 13 – 14, 148 – 149.) Heti alusta asti keskustelimme lähes ainoastaan kaikesta muusta opettajan työstä kuin opettamisesta. Samankaltainen suuntaus on nähtävissä päiväkirjapohdinnoissa. Kiinnitimme erityisesti huomiota niihin tilanteisiin, joissa asiat oli hoidettava koulupäivän aikana ja oppilaille oli järjestettävä itsenäistä työskentelyä.

Erilaisia kokouksia, suunnittelupalavereita ja kehittämistyöryhmiä on jatkuvasti. Kaikki ne ovat tärkeitä asioita niin koulun kehittämisen kuin yhteistyön tiivistämisenkin kannalta. Mutta nyt tätä "kaikkea muuta" on ollut erittäin paljon, mikä on selvästi vienyt voimia ja aikaa pois varsinaisen opettamisen kehittämisestä. --- Eli jonkinlaista opetustyörauhaakin välillä kaipaisi. Maria, HOJKS-opintotehtävä 18.3.2000

Tämän palaverin jälkeen samalle illalle oli vielä vanhempainilta, joka minua hieman jännitti alkusyksyisten sanomisten takia. En oikein tiennyt millaista vastaanottoa vanhemmilta voisi odottaa. Olin kuitenkin ihmeen rauhallinen ja tyyni. Yhteisesti käsiteltävien asioiden lisäksi tein vanhemmille esitettäväksi selkeän kalvon luokkamme lukujärjestyksestä ja äidinkielen opetuksen etenemisestä viikkotunneittain. Lisäksi puhuttiin luokkamme yleisistä käytännöistä ja arvostelusta. --- Kukaan vanhemmista ei ollut hyökkäävällä kannalla, eikä kenelläkään ollut mitään huomauttamista. Useat oppilaat olivat jopa kehuneet kotona tulevansa nyt mieluusti kouluun. Jotkut äidit olivat mielissään kun tänä vuonna saivat jopa lukujärjestyksen kotiin, mitä ei viime vuonna ollut tapahtunut...Rankka päivä, mutta olin tyytyväinen vanhemmilta saamaani positiiviseen vastaanottoon ja palautteeseen. Katri 15.9.1999

Jännitän jo valmiiksi tiistaita ja vanhempainiltaa. Mitähän siellä oikein pitäisi sanoa? Ja toisaalta mietin, käyvätkö vanhemmat kiinni toisiinsa syyttäen toistensa lapsia omiensa kiusaamisesta tai alkavatko kenties syyttää minua, että ei ole selkeitä päiviä tai kotitehtäviä tai jotain muuta. Ehkä epäpätevyydestä. Aika tavalla pelottaa. Toisaalta mietin myös sitä, että millaisia asioita pitäisi käsitellä: säännöt, tilat, pinopistealueet, suunnitelmat, vanhempien vastuu, oppilaiden kotitehtävät. Se nyt on positiivista, että olen ollut melko hyvin yhteydessä koteihin, joten sitä kautta yhteistyö on jo lähtenyt käyntiin. Maria 12.9.1999

Otin asiakseeni järjestää yleisurheilupäivän keskustassa ennen varsinaisia kisoja. Koin sen urheiluvastaavana veloitteekseni, ja mielestäni tilanne eri koulujen välillä on ärsyttävän epäoikeudenmukainen. Urheilupäivän järjestäminen olikin sitten taas uskomaton taistelu ja puhelurumba. Ensinnä piti

selvittää Aulilta voidaanko päivä pyhittää urheilulle, sitten kuljetukset, joihin ei koululta löytnyt rahaa ja piti soitella vanhemmille. Kenttä piti varmistaa kaikilta muilta ala-asteilta ja yläasteelta. Piti hoitaa eväsasia Erjan kanssa ja järjestellä toimiva kiertosysteemi kentälle eri lajipaikkoja varten. Erityisesti piti ottaa huomioon yleisurheilukisoihin ilmoittautuneet oppilaat. Auli halusi listat luokittain ja lajeittain suoritusmerkintöjä varten. Katri 19.9.1999

Niin, nyt on sitten Janin palaverit käyty ja arviointikeskustelut keskusteltu. Todella rankka viikko takana, ei ole edes ehtinyt päiväkirjan kirjoittaminen mielessä vilahaakaan...Arviointikeskusteluruljanssi oli kuluttava. Aikojen sovittelu stressasi eikä arviointimonisteita tahtonut saada ajallaan takaisin. Näin keskusteluista unta ja olin ahdistunut jo ennen ensimmäistä keskustelua. En oikein tiennyt, että mitä arviointikeskustelun pitäisi pitää sisällään, enkä osannut ennakoita, miten oppilaat ja vanhemmat käyttäytyvät tilanteessa. Katri 2.12.1999

Opettajien on viimekädessä itse ratkaistava millä keinoin heidän koulunsa olisi hyvä tai parempi paikka opiskella ja kasvaa – niin opettajille itselleen kuin oppilaillekin. Tilanteessa, joissa on tarjolla paljon hyviä neuvoja ja ulvaita visioita, tällaisten ratkaisujen tekeminen on vaikeaa. Opettajan on ratkaistava, tuottavatko muutokset ja toimintatavat halutun tuloksen. (Simola 1998, 117 – 118.) Maria pohtii omassa päiväkirjassaan arviointikäytäntöjen muutosten tarpeellisuutta ja mielekkyyttä monista eri näkökulmista.

Sitten oli puhetta, että koko ala-asteen aikana ei tule numeroita, mikä on kyllä aika veikeää. Jaana totesi, että pitäisi päästä eroon siitä käsityksestä, että numerot ovat taivas. Toisaalta niin, mutta toisaalta kurkkkaus televisioon, lehtiin, mappeihin - mikä tätä maailmaa nykyään määrittää? Numerot. Toisaalta oppilaat kyllä varsin hyvin tietävät, kuka on hyvä, kuka heikko - eli ei numerolla kyllä mielestäni juuri leimaavaa vaikutusta voisi olla. Lisäksi onko paljon konkreettisempaa vaihtoehtoa kuin numeron antaminen? On paljon helpompi tietää, mitä numero kahdeksan kokeesta tai todistuksessa tarkoittaa kuin tietää, mitä tarkoittaa hyvä tai hyvin. Minkä ikäinen osaisi erottaa hyvän erinomaisesta tai kiitettävästä, välttävän heikosta? Kysynpähän vain. Itse olin aika hiljaa, kun asiat kuitenkin ovat aika vieraita... Mutta itse mielelläni antaisin numerot muista paitsi taito- ja taideaineista, mutta lisäksi joko kirjallista palautetta tai arviointikeskustelun kera. Eikö aika tavalla ole kyse myös siitä, millainen persoona on? Vaikeaa on tehdä arviointia tavalla, joka ei itselle sovi. Voisi veikata, että siinä kärsii kaikki, niin opettaja arvioitsijana kuin oppilas arvioitavana. Niin, nyt ei sitten ilmeisesti saa antaa kukaan numeroita kokeistakaan - miksi niitä annettaisiin, kun ei todistukseen tule numeroitakaan?! Yleisen keskustelun aihe kuulemma. Maltan tuskin odottaa lisää... Maria 12.10.1999

Valintojen tekeminen vaatii paitsi älyä niin myös hyvin olennaisessa mielessä eettistä pohdintaa (Simola 1998, 117 – 118). Oppilaisiinsa verrattuna opettajalla on paljon mahtia, mutta sitä on kuitenkin vain rajallisesti. Eri oppilaat kilpailevat hänen huomiostaan ja energiastaan. Moraalisesti perusteltujen, mutta yhteismahdottomien vaatimusten paine on opettajan

elämän tragiikkaa. (Pursiainen 1998, 218.) Aloittelevat opettajat saattavat olla epävarmoja siitä, kuinka paljon oppilailla voi olla määräysvaltaa luokassa (Colnerud 1997, 633). Opettajan on otettava perusteltuja riskejä ratkaisuja tehdessään. Aineistoissamme näkyy, että usein olemme edenneet yrityksen ja erehdyksen kautta oman ja oppilaiden vallan rajoja kokeillen.

Aloitettiin uusi luokkakirja. Käytin open valtaani ja valitsin kirjan itse. --- Siis riskivalinta. Mutta se osui oikeaan. Katri 20.9.1999

Otin keskustelun johdon ja selvitin tilanteen kertomalla oppilaille heidän vaihtoehtonsa. Joko keksitään yhdessä mitä voidaan sisäliikunnassa tehdä tai sitten vaan istutaan paikallaan koko tunti puhumatta. Kenelläkään ei ollut aluksi järkeviä ehdotuksia ja niin sitten istuttiin. Lopulta Jani murtui ja alkoi ladella leikkiehdotuksia. Muutkin lähtivät mukaan ja tilanne raukesi. --- Puhuimme myös vielä siitä miten asioita selvitetään. Ei suinkaan heti mennä lakkoon vaan keskustellaan, kuunnellaan ja yritetään ratkaista tilanne kaikkia tyydyttävästi. Katri 20.9.1999

Jämäkästi sanoin että oppilaat tekevät tunnilla juuri mitä minä käsken, vaikka airobikkiä joka ikinen tunti. Katri 24.9.1999

Opettajan professionaalinen työ on nähtävä riskien ja vastuun ottamisena sekä suuntautumisena jatkuviin muutoksiin ja epävarmuuden kohtaamiseen (Niemi 1995, 8). Todellisena ammattilaisena opettajan on nähtävä epäkohtia, kysyttävä, etsittävä muutosta ja oltava pelkäämättä muutoksiin liittyviä kriisejä (Halmio 1997, 60).

Muutoinkin mietin tuota äidinkieltä, että siihen on saatava joku järkevä järjestys mitä milloinkin tehdään eikä sellaista hakuammuntaa jokaikinen tunti. Mutta jotenkin tuntuu, että taidot eivät riitä. Mistä tämä koko homma pitäisi oikein aloittaa?? --- Mitenkä mahtaisin opettaa YLLIÄ? Vaikeudet ovat kivien ja vuorien korkuisia. Etenemismuutos on aivan laidasta laitaan, eriyttämisen taidot ovat melko surkeat meikäläisellä. Nyt esim Pauli joutuu odottelemaan, tänään vissiin koko tunnin! Maria 6.9.1999

Postmoderni maailma on nopea, tiivis ja epävarma. Tämä luo jatkuvia ongelmia ja haasteita myös koululle ja siellä työskenteleville opettajille. Ajan puute ja tilan ahtaus pakottavat muutoksiin ja samalla vaaditaan nopeaa reagoitua ajan muutoksiin. Opettajan on päätettävä, onko muutos järkevä vai ei. Opettajalta vaaditaan herkkyyttä aistia uudistusten toimivuutta.

(Hargreaves 1994, 9, 15.) Nopeasti muuttuva yhteiskunta on moninkertaistanut opettajan työmäärää, koska vastuu on siirretty kouluille ja opettajille. Muutosten myötä vanhat eettiset periaatteet eivät enää ole

käyttökelpoisia, mutta uusia sääntöjäkään ei ole. Lisäksi opettajien käyttämät menetöt ja toimintatavat ovat jatkuvan kritisoinnin kohteena. Muutos, työ, aika ja kulttuuri määrittävät opettamisen organisoinnin luonnetta. (Hargreaves 1994, 4 – 5.)

Koin viikon aikana erittäin uuvuttavaksi pienen koulun kokonaisvaltaisuuden. Kaikkiin asioihin pitää ottaa kantaa ja kaikkiin projekteihin on osallistuttava täysivaltaisesti. --- En ole ainoastaan vastuussa omasta työstäni ja omista oppilaistani, vaan koko koulun oppilaista ja kaiken toiminnan järjestelystä ja valvomisesta. Katri 27.9.1999

Tuohon liittyen pitää todeta, että hiukan pelottaa tämä vastuujuttu. Tosiasia on kuitenkin se, että vaikka voin jutella asioista ja saan tukea, niin loppujen lopuksi olen ratkaisujeni kanssa yksin: minä yksin kannan vastuun siitä, mitä luokassa tapahtuu ja millaisiin ratkaisuihin päädyn oppilaiden kanssa luokkatilanteissa. Se on tosi kovaa hommaa. Ja sitten vielä kun miettii, että tässä ei tosiaankaan ole vain oppilaan parasta miettimässä, vaan on oikeastaan huolehdittava koko perheen jaksamisesta ja hyvinvoinnista sekä selviytymiskeinoista. Pelkällä opettajankoulutuslaitoksen ja kasvatustieteen sekä erilaisten opettavien aineiden sivuaineopinnoilla ei näitä asioita opita - tarvitaan yhteiskuntatieteellistä tietoa ja taitoa sekä aktiivista yhteiskunnan seuraamista. Pohdiskelu ja oman näkökulman laajentaminen ei todellakaan ole pahasta!! Maria 3.10.1999

Yksi keskeisin asia, josta opettajat valittavat, on ajanpuute. Koro (1998) toteaa kiireen olevan liian monen opettajan koulupäivää määrittävä tunne. Kiireestä huolimatta hyvän opettajan on odotettu olevan aina iloinen ja kärsivällinen. Tämän myytin kumoaminen käytännössä auttaisi opettajaa jaksamaan ja osaltaan helpottaisi stressiä. Opettajilla ei ole mahdollisuutta pysähtyä koulupäivien aikana itse, saati kollegoiden kanssa pohtimaan työnsä lähtökohtia tai arkirutiinien mielekkyyttä ja niiden toteutustapoja. (Koro 1998, 132 – 135.) Muutoksen ja ammatillisen kehittymisen aikaansaamiseksi kollegoiden kanssa työskentely ja reflektointi olisivat kuitenkin tärkeitä (Hargreaves 1994, 15). Useista päiväkirjalainauksistamme välittyy opettajan työhön liittyvä kiire. Koulupäivä oli kokemuksemme mukaan aivan liian lyhyt kaikille hoidettaville asioille ja kaikkien oppilaiden huomioonottamiseen. Aikaa pysähtymiselle ja kollegoiden kanssa keskustelemiselle löysimme vasta myöhään iltapäivällä viimeistenkin oppilaiden lähdettyä.

Juuri laskeskelin, että Karia lukuunottamatta olen ollut kaikkien vanhempiin yhteydessä tänä aikana ainakin kerran. Sen lisäksi olen käynyt perheneuvolassa ja soitellut sinne pari kertaa, käynyt terveydenhoitajan luona ja koulukuraattorillekin puhunut lähinnä Kimmosta. Ja toki sitten Teijalle, Leilalle ja Riitallekin (erityisopettajia). Maria 29.8.1999

Tuli sellaistaakin mietittyä, kun eilen tein sitä muistilappua tätä päivää varten, että päivässä on aivan mielettömästi muistettavia asioita: milloin Mari ja Jere menevät yleisopetukseen, Toni ja Kari raittiuskasvatukseen, Mari kotiin, Jerelle muistutus bussille menemisestä, vihkojen ja tehtävien palautuksia jne. Ihmekös tuo, että pää on välillä kipeänä! Maria 14.10.1999

Keinot ovat kyllä luokan kanssa nyt tosi vähissä ja samoin voimat. Olen aivan puhki. Rumiin sanoihin ei enää jaksa kiinnittää yhtä paljon huomiota kuin joskus aikaisemmin, koska muuten saisi olla yhtä mittaa kirjaamassa vain niitä ylös. Työrauhaongelma on taas - toivottavasti vain hetkellisesti - takaisin. --- Mutta miten ihmeessä ajatellaan, että pitäisi tässä vielä ehtiä itse jotain kirjoja lueskelemaan ja niistä tehtäviä tekemään ja mielellään vielä hivenen eriyttämään iän ja taitojen mukaan? Maria 1.11.1999

Palaveri. Tehdään integraatioseurantalomake koneelle, mihin merkitään, ketkä ovat olleet integroituneena missä luokassa, missä aineessa, mistä lähtien ja kuinka usein. Samoin merkitään ylös, kuinka usein on palavereita integrointeihin liittyen luokanopettajien kanssa. Taas ihan hyvä idea. Sitä vain miettii, että mistä tekisi ajan näiden kaikkien asioiden muistamiseen ja ylösmerkitsemiseen! --- Sitten sovittiin, että tehdään ops / arviojnti /hojks -jutut. Maria 22.11.1999

Vaikka oppilaita ei olisi montaakaan (erityisluokan maksimikoko 10), jokaisen oppilaan HOJKS:n seuraaminen ja noudattaminen on todella kovan työn takana. Mahdolliset henkilökohtaiset materiaalit ja niiden hankkiminen tai tekeminen vievät paljon aikaa, josta muutoinkin varsinkin aloittelevalla opettajalla tuntuu olevan pulaa. Samoin esimerkiksi palkitsemisjärjestelmien muistaminen kaiken vilskeen keskellä ei ole opettajalle helppoa, jos ja kun oppilas itse ei olekaan sen parempimuistinen ja riittävän motivoitunut. ---Oman mutkan matkaan tuo myös "joojoo-kodit", joissa periaatteessa asioihin suhtaudutaan myönteisesti ja ollaan valmiita hoitamaan oma osuus lapsen kehittymisen suhteen, mutta joissa käytännössä sovitut asiat tuntuvat unohtuvan heti palaverin loputtua. Maria, HOJKS-opintotehtävä 18.3.2000

Opettajan työssä työ ei koskaan lopu. Opettaja ei voi tehdä tarpeeksi, vaan aina voi tehdä enemmän tai parantaa. (Hargreaves 1994, 16 – 17.) Pitkälti suuresta työmäärästä johtuen koimme työmme usein hyvin stressaavaksi. Meidän päiväkirjoissamme väsyminen ja stressi näkyvät tavalla tai toisella jo varhain syksyllä. Merkinnät uupumuksesta lisääntyvät marras- ja joulukuussa, kun työtahti kasvaa joulun ja lukukauden päättymiseen liittyvien ylimääräisten tehtävien tullessa tehtäväksi. Väsymyksen ja uupumuksen kuvaukset kertovat mielestämme hyvin siitä, kuinka antaumuksellisesti olemme työhömme suhtautuneet – välillä vähän liiankin.

Olin kyllä koko viikon ajan niin väsynyt, etten iltaisin jaksanut tehdä oikeistaan mitään. Tarkoitus oli suunnitella tukiopetuksia valmiiksi ja muutenkin ryhdistäytyä tuntien valmistelussa, mutta voimat ei riittänyt. Lieneekö tämä nyt jo jonkin asteista työväsymystä syksyn syventyessä? Katri 24.9.1999

Olin loppuviikosta jo niin väsynyt, että en jaksanut ruveta tappelamaan tiettyjen jalkapallogurujen kanssa, vaan käskin heidän itsenäisesti miettiä kentät valmiiksi ja harjoitella. Pelasin itse muiden kanssa nelimaalia. Helppo ratkaisu,

jossa annoin periksi omista ajatuksistani ja opettajan oikeuksistani ja ennen kaikkea vastuustani. Seurailin vaan sivusilmällä mitä jalkkiskentällä tapahtui. Se oli viikon viimeinen tunti. Katri 24.9.1999

Näin joulun lähestyessä huomaa, että alkaa olla väsynyt jankuttamaan samasta asiasta, mutta samalla tiedän, että se on juuri sitä tärkeää työtä, mitä minun on jaksettava tästä eteenkinpäin. Maria, opintotehtävä 3.12.1999

Todella raskas viikko takana, näyttely pystytetty ja pikkujoulut pidetty. Auli oli koko päivän niin kipeänä, että hermo meinasi napsahtaa. Näyttelyä se oli pystyttämässä jonkun aikaa ja tuli sitten niin huonovointiseksi, että lähti onneksi pois. Rasittava tapaus ja aiheuttaa minulle erityistä hermoheikkoutta. Tänäpäin huomasin luokkatilanteissakin viikon olleen rankka. Hermostuin oppilaille pienimmistäkin asioista ja sanoin tiukasti ja ehkäpä liian hanakastikin. Oppilaatkin alkavat joulun lähentyessä väsyä ja herpaantua. Tilanteet, joita en ole suunnitellut kunnolla tahtovat valua sormista ja oppilaat huuhailevat ympäri luokkaa. Katri 3.12.1999

Nyt pitäisi vielä suunnitella ensi viikon tunnit valmiiksi, tehdä äidinkielen kokeet ja matikan kokeet. Huomenna pitää mennä valmistelemaan hommia koululle. Pinnistellä pitää että joulujuhlaan asti pysyy hyvissä ruumiin ja sielun voimissa... Katri 3.12.1999

Mua väsyttää! En jaksaisi enää millään sanoa aina vain samoista, toistuvista asioista. Maria 13.12.1999

Kaikki sanovat että tämä on stressiä. Olen koko ajan väsynyt, enkä jaksa keskittyä mihinkään hommaan. Asiat ei pysy järjestyksessä ja unohtelen asioita. Kaipa tämä sitten on sitä. En kuitenkaan saisi antaa sille valtaa ja nojata siihen. En voi jättää hommia tekemättä vedoten stressiin. Olen luokassakin kireä ja turvaan uhkailutekniikkaan liian usein. Ei mitään erityistä hämminkiä ole edes ollut, mutta en siedä yhtään ylimääräistä tai aiheetonta kommenttia keneltäkään. Ja siitäkös vasta stressiä kehkeytyy. Mahdotonta. Vielä loppuhuipennus ja kaksi työpäivää jäljellä. olen kyllä onhan korviani myöten täynnä Aulia, ja niin ovat kaikki muutkin. Juuri nyt olisi koululla paljon tekemistä ja kaikkien pitäisi tehdä oma osansa kokonaisuudesta, mutta johtajaopettajattaremmen on niin sairas eikä pysty tekemään mitään. Häntä pitäisi jaksaa kuunnella ja voitotella. Katri 17.12.1999

## 10 Sisäisen voimantunteen kehittyminen

Aineiston analyysiosassa olemme käsitelleet kokemuksiamme opettajan työn arjesta. Aikaisemmin esitettyihin lainauksiin pohjaten esitämme oman sisäisen voimantunteemme kehittymistä Siitosen (1999) seitsemää alakategoriaa mukailen.

*Vapaus* ja itsenäisyyden kokeminen ovat alusta alkaen keskeisessä asemassa sisäisen voimantunteen saavuttamisen prosessissa. Koska molemmat saimme itse päättää, että otamme työn vastaan, vapauden kategorian vaatimukset täyttyivät luonnostaan. Meillä kummallakin oli oma

luokka, josta itse olimme täydessä vastuussa. Samalla meillä oli vapaus toimia itsenäisesti, mikä osaltaan edellytti omaa kontrollia ja sen voimistumista.

Uusi tilanne vastuullisena opettajana sai aikaan halun olla aktiivinen, oppia uutta ja menestyä. Todellinen *vastuu* omasta luokasta välittyi itsensä tarpeelliseksi kokemisena. Vastuukategoriaan sisältyvä rohkeus näkyi muussa kuin opetustyössä. Katrilla rohkeutta vaati erityisesti alussa oman paikan löytäminen ja omien näkemysten esille tuominen. Maria tarvitsi rohkeutta yllättävien tilanteiden selvittämiseen ja niiden eteenpäin viemiseen.

Sisäisen voimantunteen rakentumisen kannalta *arvostuksen* ja kunnioituksen kokeminen ovat tärkeitä. Katrin työyhteisössä häneen suhtauduttiin johtajaopettajaa lukuun ottamatta ystävällisesti ja kannustavasti. Johtajaopettajan varauksellinen suhtautuminen johti molemminpuolisen kunnioituksen ja luottamuksen puuttumiseen. Muiden työtovereiden tuki ja arvostus auttoi kuitenkin jaksamaan ja luottamaan itseensä. Maria koki itsensä tervetulleeksi ja tasa-arvoiseksi työyhteisössään. Koska ilmapiiri oli alusta asti myönteinen, se vapautti tarpeellista energiaa muuhun opettajan työhön.

*Luottamus* omiin kykyihin kasvoi kokemuksen myötä. Molemmat koimme alkusyksyn lähes kaoottiseksi, mutta hiljalleen erityisesti loka-marraskuussa oppilaantuntemuksen ja kokemusten karttuessa onnistumisen elämykset nousivat aineistossa aiempaa paremmin esiin. *Kontekstin*, toimintaympäristön ja yhteistyötahojen tultua tutuiksi myös uskallus ja itsevarmuus lisääntyivät. Marialle toimintaympäristö oli vieras, mikä vaikeutti opetuksen viemistä luokkahuoneen ulkopuolelle, kun taas Katri oli tutulla kotiseudullaan. Arkisen opettajan työn lisäksi yllättävistä tilanteista selviytyminen vahvisti minäkuvaa ja ammatillista itsetuntoa. Katrille tässä suhteessa tärkeää oli tasa-arvoisen vuorovaikutussuhteen luominen muutamiin hankaliin vanhempiin. Marian työ sisälsi lukuisia oppilaiden välisiä konflikteja tai heidän aikaansaamiaan vakavia välikohtauksia, joista selviytyminen vahvisti luottamusta omiin kykyihin.

Katrin työyhteisössä kollegiaalisuus muiden kuin johtajaopettajan kanssa mahdollisti heidän kanssaan avoimen ja turvallisen vuorovaikutuksen ja keskustelukulttuurin syntymisen. Työyhteisön *ilmapiirin* ongelmista huolimatta Katri löysi oman roolinsa opettajana ja työyhteisön jäsenenä. Yhteistoiminnallinen ja kannustava ilmapiiri auttoi myös Mariaa oman roolin määrittämisessä. Katri toi omaan työyhteisöönsä avoimuutta pyrkien puhumaan asioista niin kuin ne olivat. Monien muiden kouluympäristössä tapahtuneiden muutosten lisäksi Maria omalta osaltaan muutti uutena jäsenenä työyhteisön toimintakulttuuria. Koska molemmat tulimme työyhteisöihimme ulkopuolelta, toimimme keskusteluihin uusia näkemyksiä.

Vaikka vastuullisen opettajan työ meille ensikertalaisille oli rankkaa ja väsyttävää, se tarjosi kuitenkin lukuisia onnistumisen kokemuksia. Katrin vaikeudet liittyivät enimmäkseen työyhteisöön, kun taas Marian haasteet liittyivät oppilaiden sopeutumattomuus- ja käytösongelmiin. Huolimatta näistä vaikeuksista emme halunneet antaa periksi vaan tehdä parhaamme työmme hoitamiseksi. Molemmat sopeuduimme tilanteisiimme ja rooleihimme. Erityisesti keskustelujen ja pohdintojen avulla pyrimme molemmat tahoillamme oppimaan ongelmallisista tilanteista ja vastoinkäymisistä. Koko työssäoloajan tuli selkeästi esiin, että opittavaa oli paljon. Suoritimme molemmat työn ohella erityispedagogiikan opintoja, joihin suhtauduimme vakavasti; olivathan asiat tuttuja käytännöstä ja opittavat asiat tarpeellisia käytännön työssä. *Myönteisyys* opettajan työtä kohtaan näkyi meidän molempien työssä selkeästi positiivisena latauksena, joka osaltaan välittyi vastuun ottamisen ja eettisten näkökulmien pohtimisen ja huomioonottamisen kautta.



## 11 Johtopäätökset

Päiväkirjan analyysiosassa olemme kuvailleet niitä yhteisiä ajatuksia ja ongelmallisiksi kokemiamme tilanteita, joita olemme aloittelevina opettajina kohdanneet. Erityisen paljon olemme päiväkirjoissamme miettineet opettaja – oppilas-suhteen ja työyhteisön vuorovaikutussuhteiden merkitystä. Huoli oppilaista ja suunnitelmien puutteellisuus näkyvät syyllisyytenä useissa päiväkirjamerkinnöissä.

Läpi päiväkirjojen on nähtävissä kokemuksemme opettajan työn monimuotoisuudesta ja kiireestä. Olemme kokeneet opettajan arkityön hyvin kokonaisvaltaiseksi. Työ tulee harvoin tehtyä kokonaisuudessaan koulussa. Kokemuksemme mukaan opettaja ei ole vain opettaja vaan tilanteen mukaan rooli vaihtelee.

Tutkimuksemme kolmas tavoite oli selvittää, miten sisäisen voimantunteen kehittyminen (ks. 7.1) näkyy omien arkikokemuksiemme perusteella. Lähtötilanne oli molemmilla suotuisa, koska molemmat saimme vapaasti ja itsenäisesti valita, otammeko sijaisuuden vastaan vai emme. Toimiminen vastuullisena opettajana antoi vapauden tehdä työtä omalla tavallaan. Molemmilla oli halu yrittää parhaansa omassa työssään ja osoittaa pärjäävänsä. Koska molemmat toimimme luokanopettajina, meillä oli myös kokonaisvastuu luokasta ja sen toiminnasta.

Vastuullisina opettajina jouduimme huolehtimaan omalta osaltamme koko työyhteisön toiminnasta. Työyhteisön ilmapiiri oli meillä varsin erilainen, mikä näkyy jo analyysiosassakin. Katrin työyhteisössä henkilöstösuhteet olivat ongelmallisia. Tämä näkyi epäsuotuisana ilmapiirinä, mikä heijastui luottamuksellisuuden ja tuen puutteena erityisesti johtajaopettajan osalta. Maria koki työympäristön ilmapiirin luottamukselliseksi ja tukevaksi. Hän koki olevansa arvostettu ja tasa-arvoinen työyhteisön jäsen erityisopetusyksikössä.

Toimintaympäristön tuttuus vaikutti osaltaan sisäisen voimantunteen kehittymiseen. Katrille kouluympäristö ja lähiseutu olivat ennalta tuttuja, joten toiminnan järjestely ja suuntautuminen ympäröivään yhteisöön olivat helpommin toteutettavissa. Marialle koulun seutu oli vierasta aluetta. Yhteydenotot ja luokkahuoneen ulkopuolisen toiminnan järjestäminen vaativat aikaa, energiaa ja rohkeutta. Koska Maria toimi taajamakoulussa, lähiympäristöstä löytyi lukuisia liikuntapaikkoja ja muutamia sopivia vierailukohteitakin varsin vaivattomasti. Katrin koululta oli pitkä matka taajamaan, joten kuljetusten järjestelyt olivat ongelmallisia ja kilpistyivät rahan puutteeseen.

Sisäisen voimantunteen kehittyminen näkyi myös siinä, että saimme molemmat tehdä suhteellisen pitkäjänteistä työtä verrattuna aiempiin opetustöihin. Olimme vastuussa siitä, että oppilaat saavuttivat kyseiselle jaksolle asetetut tavoitteet ja että koulun arki sujui. Olimme tarpeellisia. Arjen kokeminen toi mukanaan yllättäviä tilanteita, joista selviäminen kasvatti itseluottamusta. Kaiken kaikkiaan saimme laajan kuvan opettajan työstä. Pitää myös muistaa, että kokemuksemme opettajan työstä olivat monipuolisuudestaan huolimatta varsin erilaiset. Jokaisessa koulussa on oma toimintakulttuurinsa ja puitteet koulutyön järjestämiselle.

Kun päiväkirja-aineineistoa tarkastellaan reflektion näkökulmasta, on sieltä löydettävissä piirteistä kaikista reflektion tasoista (ks. 6.3). Erityisesti alussa korostuu tekninen reflektio, joka näkyy tunti- ja jaksosuunnitelmien tekemiseen liittyvinä pohdintoina. Syksyn edetessä suunnitelmakysymykset jäävät taka-alalle. Päiväkirjapohdintojen keskiössä ovat kokemukset arjen kulumisesta ja tarvittavista muutoksista toiminnan järkevöittämiseksi. Lisäksi päiväkirjoista löytyy useita onnistumisen kokemuksia, joista heijastuu toive siitä, että onnistuu työssään. Tämä tulkinnallisen tason reflektointi näkyy myös kuvauksina oppilaiden kanssa käydyistä toisten huomioimiseen liittyvistä keskusteluista, joissa välittyy opettajan tärkeänä pitämä arvomaailma. Pohdimme opettajina tasa-arvoa ja vallankäyttöä ja niiden merkityksellisyyttä opetustyössä. Viime aikoina on korostettu oppilaiden itsemääräämisoikeutta. Käytännön työssä törmäsimme jatkuvasti ristiriitaan

opettajan ja oppilaiden vallankäytön rajoista. Kokemuksiemme jakaminen ja arvioiminen avoimesti voidaan nähdä osana kriittistä reflektiota. Tämän työn tekeminen on pakottanut meidät tietoisesti arvioimaan omaa toimintaamme opettajina ja työyhteisön jäseninä. Samalla meidän reflektioprosessimme on ollut tarkoituksenmukaista, mikä toivottavasti auttaa refleктоivan elämäntavan kehittymistä edelleen.

## 12 Pohdinta

Tämä tutkimus on tarina, jossa kuuluu meidän äänemme. Tarinamme kautta olemme halunneet välittää kokemuksiamme niille, jotka ovat aloittelemassa vastuullisina opettajina. Tarinamme tarkoituksena on myös jakaa kokemuksemme ensimmäisen työpaikan yllätyksellisestä arjesta ja samalla muistuttaa siitä niitä opettajia, jotka sen ovat uransa alussa kokeneet. Tarina muodostuu henkilökohtaisista tilanteiden tulkinnoista ja ajatuksista, joita parhainkaan kirjoitettu teksti ei pysty täydellisesti toiselle välittämään. Meriläisen (1996, 91) sanoin elettyä elämää ei voi vangita sanoihin, vaan kokemukset elävät mielikuvina ja muistoina.

Elämäkertojen tarinoissa ei ole ensisijaisena tarkoituksena hakea dokumentoitua faktaa tapahtumien kulusta. Sen sijaan niistä on mahdollista löytää painotuksia ja tulkintoja tapahtumista, jotka kertojan omasta mielestä ovat olleet merkityksellisiä oman kehityksen kannalta. (Uusikylä 2000, 6.) Päiväkirjojemme kirjoitukset ovat totta. Päiväkirjamerkinnät kertovat tapahtumista siten, kuin me olemme ne kokeneet. Kokemukset ovat subjektiivisia. Samalla niistä välittyy jonkinlainen kuva meidän arvomaailmastamme. Aineistomme luotettavuuden arvioiminen on ensisijaisesti lukijan tehtävä. Me olemme pyrkineet antamaan mahdollisimman paljon materiaalia arvioinnin helpottamiseksi. Totuus kuitenkin on, että jokainen elää ja tulkitsee tapahtumat omista lähtökohdistaan käsin.

Päiväkirjan kirjoittaminen oli hyvä keino kokemusten ja tunteiden purkamiselle työn aikana. Välillä tunteet olivat niin voimakkaita, ettei pystynyt kirjoittamaan, mutta välillä taas voimakkaat tunnekokemukset oli välittömästi purettava päiväkirjaan. Kirjoittaminen tarjosi oivallisen kertomiskanavan persoonallisten ajatusten ja tunteiden kertomiselle ja jakamiselle (vrt. Hoover 1994, 90). Kirjoitettuun tekstiin palaaminen oli hedelmällistä muutoksen ja selviytymisen havaitsemiseksi. Oli yllättävää, kuinka nopeasti jotkut asiat olivat unohtuneet. Toistemme päiväkirjojen lukeminen oli mielenkiintoinen elämys. Puhutut asiat heräsivät eloon uudella tavalla. Samalla oli erikoista huomata, kuinka hyvin pystyi eläytymään toisen kokemuksiin. Elämäkerrallisen kirjoittamisen kautta olemme joutuneet pohtimaan omaa minuutta ja löytämään itsestämme uusia voimavaroja (vrt. Meriläinen 1996, 91).

Sisäisen voimantunteen kehittymisen kautta tapahtuu voimaantuminen. Voimaantuminen on henkilökohtainen prosessi. Molempien aineistoista on nähtävissä merkkejä voimaantumisprosessista. Omalla henkilökohtaisella asennoitumisella on keskeinen merkitys voimaantumisessa, mutta ilman sosiaalisen ympäristön tukea ja kannustusta täydellinen voimaantuminen on mahdotonta. Meidän voimaantumisemme näkyy selvimmän merkittävänä työhön sitoutumisena. Voimaantuminen ei ole pysyvä tila, vaan myös meidän kokemuksemme mukaan sen aste voi vaihdella jopa yhden ja saman työyhteisön sisällä eri aikoina. Jos voimaantuminen on työyhteisössä mahdollista, se edistää myös koko yhteisön ja sen jäsenten hyvinvointia. Meidän kokemuksemme yhteisön hyvinvoinnista olivat varsin erilaiset. Työelämään tutustumisen myötä pidämme työyhteisön hyvinvointia erittäin tärkeänä perustana opettajan työn onnistumiselle.

Opettajakokemuksen myötä olemme saaneet kuvan opettajan työn arjesta. Samalla se on lisännyt suhteellisuudentajua opettajan työn todellisuudesta ja vaatimuksista (vrt. Olson ym. 1991, 342). Arkikokemustemme kautta olemme rakentaneet ja päivittäneet käyttöteoriaamme. Arkiratkaisut saavat perustansa käyttöteoriasta, ja ratkaisujen pohjalle tulee aktiivinen näkemys passiivisen toteuttamisen tilalle (Luukkainen 1998, 32 – 33). Kun opettaja on tietoinen oman käyttöteoriansa perusteista, hänen on helpompi perustella

arkielämässä eteen tulevien eettisten konfliktien ratkaisujen lisäksi opetukseen liittyvät valintansa.

Tämän aiheen tutkimista olisi mielenkiintoista jatkaa keräämällä muiden aloittelevien opettajien päiväkirjoja. Lisäksi heiltä voisi pyytää ohjeita ja vinkkejä aloittelevien opettajien evästyksiksi. Mitä me opimme aloittelevina opettajina?

Usko selviytymiseen.

Kyllä asiat hoituvat omalla painollaan.

Asenoidu rennommin.

Pienessä ajassa et pysty maailmaa muuttamaan.

Älä ole yksin.

Ota heti yhteyttä, kun siltä tuntuu tai jopa hivenen aikaisemmin.

Olet tarpeellinen – mutta et korvaamaton.

## **Lähteet**

**Aaltola, J.** 1998. Elinikäinen oppiminen: uusia kysymyksiä, uudistuvaa tietoa. Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Helsinki: Atena, 43 – 65.

**Beattie, M.** 1995. New prospects for teacher education: narrative ways of knowing teaching and teacher learning. *Educational Research* 37 (1), 53 – 70.

**Bullough, R. V., Knowles, J. G. ja Crow, N. A.** 1989. Teacher Self-concept and Student Culture in the First Year of Teaching. *Teachers College Record* 91 (2), 209 – 235.

**Collier, S. T.** 1999. Characteristics of Reflective Thought During the Student Teaching Experience. *Journal of Teacher Education* 5-6, 50 (3), 173 – 181.

**Colnerud, G.** 1997. Ethical conflicts in teaching. *Teaching and Teaching Education* 13 (6), 627 – 635.

**Colton, A. B. & Sparks-Langer, G. M.** 1993. A Conceptual Framework to Guide a Development of Teacher Reflection and Decision Making. *Journal of Teacher Education* 44 (1), 45 – 54.

**Connelly, F. M. & Clandinin, D. J.** 1990. Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher* 19 (5), 2 – 14.

**Dewey, J.** 1903/1933. How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston.

**Eskola, J. & Suoranta, J.** 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.

**Funkenstein, A.**1993. The Incomprehensible Catastrophe. Memory and Narrative. Teoksessa Josselsson, R & Lieblich, A. ( ed.) The Narrative Study of Lives. 21 – 29.

**Halmio, P.** 1997. Valmis ja hyvä ei enää kasva. Kuva Alli Kantolan opettajuudesta. Tutkiva opettaja 1.

**Hargreaves, A.** 1994. Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in postmodern age. London: Cassell.

**Heikkilä, J.** 1999. Opettajan portfolion avulla kohti omaa opettajaprofiilia. Tutkiva opettaja 1.

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

**Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Kakkori, L.** 1999. ”Ja tämä tarina on tosi...” Narratiivisen totuuden ongelmasta. Tiedepolitiikka 4, 39 – 52.

**Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P.** 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.

**Holma, J.** 1999. Postmodernismi, narratiivisuus ja psykoosi. Psykologia 34, 322 – 328.

**Honkonen, R.** 1995. Elämäkerrallinen lähestymistapa opiskelijatutkimuksen menetelmänä. Teoksessa Nieminen, J. (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B 13, 167 – 191.

**Hoover, L.** 1994. Reflective writing as a window on preservice teachers' thought process. Teaching and Teacher Education 10 (1), 83 – 93.

**Huotelin, H.** 1992. Elämäkertatutkimuksen metodologiset ratkaisut. Esimerkkitaapauksena "Koulutuksen merkitystä etsimässä" –projektin menetelmälliset valinnat. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 46.

**Huotelin, H.** 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 13 – 42.

**Hurme, R., Pesonen, M. & Syväoja, O.** 1996. Englanti – Suomi suursanakirja. Juva: WSOY.

**Hänninen, V.** 1994. Ei toimijaa ilman tarinaa. Teoksessa Weckroth, K. & Tolkki-Nikkonen, M. (toim.) Jos A niin ... Tampere: Vastapaino, 167 – 179.

**Jaatinen, R.** 1996. Opettajan kokemuksellinen tieto – kertomuksia, kuvia vai kuvitelmia? Teoksessa Lehtovaara, J. & Jaatinen, R. (toim.) Dialogissa osa 2. Ihmisenä ihmisyyhteisössä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 8, 13 – 27.

**Josselsson, R.** 1993. A Narrative Introduction. (ix – xv.) Teoksessa Josselsson, R. & Lieblich, A. (toim.) 1993. The Narrative Study of Lives. Newbury Park: SAGE.

**Kiviranta, K.** 1995. Giorgin fenomenologisen psykologian metodi laadullisen tutkimuksen apuvälineenä. Teoksessa Nieminen, J. (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B 13, 91 – 106.

**Kohonen, V.** 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista. Opettaja oman työnsä kehittäjänä, tutkijana ja työyhteisönsä uudistajana. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina, 66 – 89.



**Kohti opettajuutta.** 1993. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 5.

**Koro, J.** 1998. Opettaja työnsä tutkijana ja kehittäjänä. Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Helsinki: Atena, 124 – 147.

**Korpinen, E.** 1994. Opettajat tutkimaan omaa työtään. Opettaja 4, 18.

**Korpinen, E.** 1996. Opettajuutta etsimässä. Vammala: Kunnallissalan kehittämissäätiö.

**Lehtovaara, M.** 1995. Tutkimus ja tutkimuksen tutkimus fenomenologisesta näkökulmasta. Teoksessa Nieminen, J. (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B 13, 71 – 90.

**Linnasaari, H.** 1998. Yksin vai yhdessä? Opetustaan ja kouluun kehittämään valikoituva opettaja. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 189. Helsinki: Yliopistopaino.

**Luukkainen, O.** 1998. Uuteen huomiseen! Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Atena: Helsinki, 14 – 40.

**McBee, R. H.** 1998. Readyng teachers for real classroom. Educational Leadership 55 (5), 56 – 59.

**Meriläinen, H.** 1996. Minustako opettaja? Opettajaksi kasvaminen kansainvälistyvässä maailmassa opettajaksi opiskelevan kokemana. Tutkiva opettaja 3.

**Mezirow, J.** 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa Mezirow, J. et al. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 23, 17 – 37.

**Nias, J.** 1989. Primary teachers talking. A study of teaching as work. London: Routledge.

**Niemi, H.** 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Tampereen yliopisto.

**Ojanen, S.** 1993. Reflektiivisyys opetuksessa ja ohjauksessa. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. 125 – 127.

**Ojanen, S.** 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatuserformin kulmakivi? Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55. 51 – 61.

**Ojanen, S.** 1998. Työyhteisön kehittämisen reunaehdot. Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Helsinki: Atena, 225 – 236.

**Olson, M. R. & Osborne, J. V.** 1991. Learning to Teach: The First Year. Teaching and Teacher Education 7 (5/6), 331 – 343.

**Perttula, J.** 1995. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. Kasvatus 1, 39 – 47.

**Pultorak, E. G.** 1996. Following the developmental process of reflection in novice teachers: three years of investigation. Journal of Teacher Education 47 (4), 283 – 292.

**Pursiainen, T.** 1998. Yleisten merkityshorisonttien katoaminen. Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Helsinki: Atena, 203 – 222.

**Riessman, C.** 1993. Narrative analysis. Newbury Park: SAGE.

**Schön D. A.** 1988. Education the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. London: Jossey – Bass Publishers.

**Siitonen, J.** 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Acta Universitatis Ouluensis. Oulun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. E 37.

**Simola, H.** 1998. Toiveet, lupaukset ja koulun arki. Opettaja muutoksen puristuksissa. Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Helsinki: Atena, 91 – 121.

**Syrjälä, L.** 1995. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. ja Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 9 – 66.

**Törmä, E.** 1998. Erilaisia kohtaamisia. Kokemukseni luokanopettajan työstä erilaisten oppilaiden kanssa ammatillisen kehitykseni alkuvuosina. Tutkiva opettaja 5.

**Uusikylä, K.** 2000. Alkusanat. Teoksessa Kansanen, P., Lahdes, E., Malinen, P., Yrjönsuuri, R. ja Yrjönsuuri, Y. Viisi polkua opettajasta tutkijaksi. Jyväskylä: PK-Kustannus, 4 – 6.

**Wiener, W. J. & Rosenwald, G.C.** 1993. A Moment's Monument. The Psychology of Keeping a Diary, 30-58. Teoksessa Josselsson, R. & Lieblich, A. (toim.) 1993. The Narrative Study of Lives. Newbury Park: SAGE.

**Zeichner, K. M. & Liston, D. P.** 1987. Teaching Student Teachers to Reflect.  
Harvard Educational Review 57 (1), 23 – 48.

## **Liite: Ensi kertaa vastuullisena opettajana**

Syksyllä 1999 sain ensimmäisen pidempiaikaisen kosketuksen vastuullisena opettajana toimimiseen tehdessäni lukukauden kestävää luokanopettajan sijaisuutta. Koulu, jossa työskenteli, oli kolmiopettajainen kyläkoulu ja vastuullani oli 3. - 4.-luokan opettaminen.

Sijaisuuden alusta lähtien koin työni erittäin vastuulliseksi ja haasteelliseksi. Normaalikoulun harjoitteluista poiketen olin yksin vastuussa opetuksesta ja oppilaista. Sain vapaasti valita ja päättää, mitä luokkahuoneessa tapahtui, mutta samalla olin toimintavapauden lisäksi pakotettu tekemään itsenäisiä valintoja ja päätöksiä. Erityisesti työjakson alussa koin epävarmuutta ratkaisuja tehdessäni, koska ympäröivän yhteisön silmissä olin epäpätevä.

Luokanopettajaopintojen yhteydessä on korostettu suunnitelmien merkitystä opetuksessa. Ensimmäisten työviikkojen aikana käytin paljon aikaa kokonaissuunnitelmien ja tuntisuunnitelmien tekemiseen, ja tunsin samalla syyllisyyttä tekemättömistä suunnitelmista. Luokkahuonearki tuntui olevan niin paljon muuta kuin etukäteen suunniteltua opetusta, että useimmiten huolellisesti valmistellut suunnitelmat murenivat jo luokkaan astuessani. Toisaalta taas hyvin suunnitellun tunnin onnistuessa mielihyvä oli suuri. Syksyn edetessä ja oppilaantuntemuksen lisääntyessä sain laadittua opetukselle kehykset, joiden puitteissa edettiin, enkä enää stressannut tarkoista kirjallisista suunnitelmista.

Opettajan työn moninaisuuden ja kokonaisvaltaisuuden koin vallitseviksi tekijöiksi sijaisuusjakson aikana. Vastuullisen opettajan työ ei suinkaan ole vain opettamista, eikä se tapahdu pelkästään luokkahuoneessa. Suunnittelun ja tehtävien tarkistamisen lisäksi materiaalien ja välineiden hankinta, kuljetusten järjestäminen, tilojen varaukset, kokoukset ja palaverit sekä monet muut opetuksen järjestämiseen vaadittavat asiat vievät opettajalta huomattavan paljon aikaa ja energiaa. Ensimmäistä kertaa vastuullisena opettajana toimiessani yllätyin kaikesta tästä ylimääräisenä pidetyn työn määrästä. Erityisesti pienen koulun opettajan työ tuntui olevan

kokonaisvaltaista. Oman opetuksen ja omien oppilaiden lisäksi olin osavastuussa kaikista koulun oppilaista ja koko koulun toiminnasta. Kaikkiin tapahtumiin, projekteihin ja järjestelyihin oli löydettävä aikaa henkilöstömäärän ollessa pieni.

Jokainen työpaikka on ilmapiiriltään ja toimintatavoiltaan omanlaisensa ja erilainen. Opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta koulun käyttöteoria ja työskentelyilmapiiri ovat erittäin tärkeitä. Avoin ja luottamuksellinen keskusteluilmapiiri sekä työtovereiden tuki antavat voimia opettajan työssä jaksamiseen. Viimesykyisen työyhteisöni vuorovaikutussuhteet olivat ongelmalliset. Toisinaan työskentelyilmapiiri oli todella ahdistava ja luovuutta tukahduttava, ja koin sen esteeksi työhön sitoutumiselle. Samalla uskon myös saaneeni voimia ja itseluottamusta siitä, että ongelmista huolimatta selviydyin työstäni. Opin ensimmäisestä vastuullisena opettajan tekemästani sijaisuudesta yhden koulun tavan toimia, ja odotan kiinnostuneesti, mitä muilla kouluilla on tarjottavana. (Katri, maturiteettitenttivastaus 16.8.2000)

Syksyllä 1999 sain erityisluokanopettajan sijaisuuden koko lukuvuodeksi eräästä keskisuomalaisesta kaupunkikoulusta. Luokassani oli yhdeksän oppilasta. Lähimmät työtoverini olivat muut erityisluokanopettajat, jotka työskentelivät kanssani samassa rakennuksessa. Lisäksi opettajakuntaan kuului joukko luokan- ja aineenopettajia, jotka toimivat päärakennuksessa.

Alusta asti koin, että opettajan työ oli varsin kiireistä ja nopeatempoista. Päivän aikana oli oppituntien lisäksi monia erilaisia hoidettavia asioita. Oppilailla oli erityisesti alkuvaiheessa usein riitoja, jotka vaativat opettajan välitöntä puuttumista. Riitojen selvittelyyn meni todella paljon aikaa, mutta koin sen tärkeäksi työksi. Asioiden yhteisen käsittelyn tarkoituksena oli elämisen taitojen opetteleminen. Halusin oppilaiden ymmärtävän, että riitoja tulee mutta että ne voidaan ratkaista muutenkin kuin lyömällä. Anteeksi pyytäminen ja antaminen olivat myös keskeisiä opetettavia asioita.

Opettajan työ vaatii pitkäjänteisyyttä. Opin, että on turha odottaa ihmeitä tapahtuvaksi viikossa tai kuukaudessa, ehkä yhdessä vuodessakaan. Esimerkkinä voisin mainita sen. Että kun riitoja oppilaiden välillä tapahtui vielä loppuvuodestakin, olin lähes epätoivoinen. Toistelin kuitenkin itselleni, että juuri tämän kerran riidan selvittäminen yhdessä on vielä tärkeää.

Välittäminen on keskeinen osa opettajan työtä. Minä kirjoitin oppilaistani päiväkirjaan, keskustelin heistä ja heidän ongelmistaan kollegoiden kanssa sekä mietin heitä päivin ja öin. Luokassani oli muutamia oppilaita, joista olin erityisen huolestunut heidän kotiongelmiensa takia. Näiden oppilaiden pahoinvointi tuli koulussa selvästi esiin. He olivat likaisia, väsyneitä, nälkäisiä ja keskittymiskyvyttömiä. Myös monenlaisten käytöshäiriöt olivat tavallisia.

Koska olin kokematon opettaja ja koska luokassa oli paljon ongelmallisia oppilaita, yhteistyön merkitys korostui arjen sujumisessa. Minulle tärkeitä yhteistyökumppaneita olivat muut erityisluokanopettajat, joiden kanssa keskustelimme oppilaista viikoittaisten palaverien lisäksi myös aina tarvittaessa. Lisäksi rehtori, koulukuraattori ja terveydenhoitaja olivat viikoittain yhteydessä kanssani. Perheneuvolan henkilökunnan kanssa soittelimme tai tapasimme muutaman kerran kuukaudessa. Koin yhteistyön erittäin tärkeäksi ja hyödylliseksi sekä oppilaiden, itseni että yhteistyötahojen kannalta. Itse sain tukea ja vahvistusta omalle työlleni ja jaksamiselleni, mutta samalla sain mahdollisuuden tuntea oppilaita myös muusta kuin koulun näkökulmasta käsin. Olen tyytyväinen, että olin itse aktiivinen yhteydenottaja, sillä ilman opettajan aktiivisuutta yhteistyö koulun ulkopuolelle harvoin käynnistyy.

Kotien kanssa yhteydenpitoa pidin myös erittäin tärkeänä. Koin, että se oli hyvä tapa luottamuksellisen ilmapiirin luomiseksi. Useimmiten käytin "reissuvihkoa" asioiden viestimiseen, mutta puhelinsoittojen merkitystä erityisesti ikävien ja hankalien asioiden selvittämisessä ei voinut unohtaa.

Minun ensimmäistä vastuullisen opettajan työtäni leimasi palaverien suuri määrä. Koulussa uudistettiin opetussuunnitelmaa ja arviointikäytäntöjä, joiden

laatimiseen minunkin luonnollisesti piti osallistua. Lisäksi erityisopetuksen puolella oli viikkopalaveri opettajien kesken ja kuukausittain kokoontui oppilashuoltoryhmä. Erityisluokanopettajan minä tapasin myös kaikkien vanhemmat HOJKS:n laatimisen yhteydessä. Koska muutamat oppilaistani osallistuivat joissakin aineissa yleisopetusryhmiin, tapasin näiden aineiden opettajia seuranta- ja arviointipalavereissa.

Kokemukseni opettajan työstä painottuu suuressa määrin varsinaisen opetustyön ulkopuolelle. Syynä lienee se, että tätä muuta työtä on ollut niin paljon enemmän kuin aiempien kokemusten perusteella olisin voinut olettaa. Joka tapauksessa vastuullisena opettajana koin erittäin selvästi työn monipuolisuuden ja moniulotteisuuden. Aina ei ollut lainkaan selvää, missä roolissa opettajana toimin, vaan joskus tunsin olevani enemmänkin sosiaalityöntekijä, perheneuvoja tai äiti. (Maria, maturiteettitenttivastaus 16.8.2000)