

OPETTAJAN ASiantuntijuuden ulottuvuudet

Suomalaisten ulkomaankoulujen luokanopettajien kokemuksia

Jenni Juhola

Heli Pynttari

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Syksy 2010

TIIVISTELMÄ

Juhola, J. & Pynttäri, H. 2010. Opettajan asiantuntijuuden ulottuvuudet. Suomalaisen ulkomaankoulujen luokanopettajien kokemuksia. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden Pro gradu -tutkielma, 97 s.

Suomalainen kasvatusta ja opetusala on herättänyt mielenkiintoa maailmalla muun muassa Pisa-tutkimuksen ansiosta. Suomalainen koulutusosaaminen nähdään vientituotteena. Suomalaisissa ulkomaankouluissa noudatetaan suomalaista opetussuunnitelmaa ja opetusta järjestetään suomalaisille lapsille suomen kielellä. Tutkimuksessa tarkasteltiin suomalaisten ulkomaankoulujen luokanopettajien kokemuksia kasvatusta ja opetusalan asiantuntijuudesta ja sen soveltamisesta ulkomaankouluissa.

Tutkimusote oli fenomenologis-hermeneuttinen. Tutkimuksemme osallistui 17 suomalaisissa ulkomaankouluissa opettanutta luokanopettajaa. Aineiston keruumenetelminä käytettiin teemahaastattelua, kyselylomaketta ja osallistuvaa havainnointia. Analyysi tehtiin hermeneuttisen kehän ja sisällönanalyysin avulla.

Opettajan asiantuntijuuden kolmeksi ulottuvuudeksi osoittautuivat yksilön ominaisuudet, koulutus ja kokemus sekä kasvatusta ja opetus. Ulkomaankouluissa yksilön ominaisuuksista painottuivat joustavuus ja vuorovaikutustaitojen monipuolinen käyttö. Opettajan työ ulkomailla koettiin motivoivana ja monipuolisesta työstä selviytyminen paransi opettajien itseluottamusta. Paikallisen kielen ja kulttuurin tuntemus koettiin tärkeäksi kasvatusta ja opetustyössä ulkomailla. Opettajan oli huomioitava oppilaiden moninaiset kieli- ja kulttuuritaustat sekä autettava oppilaita sopeutumaan ympäröivään kulttuuriin. Opetussuunnitelmaa täytyi soveltaa toimintaympäristön ehtojen mukaisesti. Ulkomaankoulussa täydennyskoulutusta tarvitaan suomalaisessa kasvatustalouden keskustelussa mukana pysymisessä. Yhteistyöverkoston puute laajensi luokanopettajan työnkuvaa.

Opettajat kokivat vuorovaikutustaitojensa olevan persoonansa ominaisuuksia, jolloin vuorovaikutustaitojen kehittäminen jäi huomioimatta. Opettajankoulutuksen tulisi valmistaa paremmin käytännön työhön. Opettajankoulutuksesta saadun osaamisen avulla opettajat pystyivät kuitenkin soveltamaan opetussuunnitelmaa ja ottamaan opetuksessaan oppilaan kokonaisvaltaisesti huomioon.

Avainsanat: asiantuntijuus, opettajuus, ulkomaankoulu, opettajan profession kansainvälistyminen

ABSTRACT

Juhola, J. & Pynttäre, H. 2010. The Dimensions of Teacher's Expertise. Experiences of the Finnish Foreign Schools' Class Teachers. University of Jyväskylä: Department of Teacher Education. Pro gradu thesis, 97 p.

Finnish education and teaching have attracted worldwide interest after Pisa research. Finnish expertise in education is seen as an export product. Finnish foreign schools are schools that conform to Finnish curriculum, students are Finnish and they are taught in Finnish language. This study examined the Finnish foreign schools class teachers' assessments and experiences of expertise in education and teaching, its dimensions and its adaptation in foreign schools.

The research was phenomenological-hermeneutic. Our research involved 17 class teachers who had been working in a foreign school. Material was collected by interviews, questionnaires, and participatory observation. Analysis was made in accordance with hermeneutic circle and content analysis.

According to our research the three dimensions of teacher's expertise are individual's characteristics, education and experience as well as educational work and teaching. At foreign schools teachers have to be flexible and they need multifunctional interaction skills. Working abroad motivates teachers and coping with versatile challenges of work improves teacher's self-confidence. The knowledge of the local language and culture are needed in educational work and teaching. In educational work pupils' diverse language and cultural backgrounds must be taken into consideration. The teacher's task also is to help the adapting of the pupil to the new culture. The curriculum must be adapted to the terms of operational environment. The need for the additional education was seen especially in staying along with Finnish educational. Lack of multi-professional co-operation networks makes class teacher's work description wider.

Teachers felt that their interaction skills are characteristics of their personality when the possibility of interaction skills' development was ignored. Teacher education should prepare better for practical work. The knowledge gained from teacher education still enabled teachers to adapt the curriculum and to take pupils into consideration comprehensively in school work.

Key words: expertise, teacher's profession, foreign school, internalization of teacher profession

ESIPUHE

Uurastuksemme pro gradu -tutkimuksemme parissa alkaa olla päätöksessään. Tutkimuksenteko on tarjonnut elämyksiä, kokemuksia ja oivalluksia unohtamatta stressiä, pitkiä vuorokausia ja jumiutuneita lihaksia. Tutkittuamme kaksi vuotta opettajan asiantuntijuutta koemme ymmärtävämmeparemmin opettajuutta. Mielenkiinto on säilynyt tutkimuksessa koko ajan, vaikka aikaa sille ei olisi aina ollutkaan. Kuitenkin tutkimuksen teko yhdessä hyvän ystävän kanssa on uurastuksen ohella tarjonnut monta ikimuistoisena hauskaa hetkeä. Tällä hetkellä sovellamme molemmat jo oppejamme käytännön työssä. Tuntuu vapauttavaltapäästää irti tutkimuksestamme ja saada keskittyä täysipainoisesti koulutyöhön ja oman opettajuuden kehittämiseen.

Haluamme kiittää ulkomaankoulujen opettajia mielenkiinnosta tutkimustamme kohtaan. Kiitokset gradumme ohjanneelle dosentti Tuula Asunnalle saamastamme ytimekkäästä palautteesta. Ulkomaankoulukontekstia ymmärtääksemme olemme vierailleet kahdessa ulkomaankoulussa, joista toisessa olemme suorittaneet myös luokanopettajaopintojemme päättöharjoittelun. Kiitämme mahdollisuudesta tutustua kouluihin ja niiden toimintaan. Kiitos rehtoreille ja opettajille sujuvasta yhteistyöstä sekä päättöharjoittelumme ohjaajalle mainiosta ohjauksesta ja palautteesta.

Kiitämme lähipiiriämme tuesta, jota olemme saaneet tutkimuksenteon aikana. Kiitos niin kaikesta konkreettisesta avusta työmme kanssa kuin myös siitä, että olette vieneet ajatuksiamme pois gradun parista. Olette kärsivällisesti jaksaneet olla painostamatta meitä välillä loputtomalta tuntuneessa projektissamme.

6.9.2010

Jenni Juhola ja Heli Pynttari

KUVIOT

KUVIO 1	Asiantuntijuuden muutosprosessi.....	30
KUVIO 2	Luokanopettajan asiantuntijuuden ulottuvuudet.....	32
KUVIO 3	Luokanopettajan asiantuntijuuden ulottuvuuksien sisällöt.....	33
KUVIO 4	Yksilön ominaisuuksien ulottuvuudet.....	34
KUVIO 5	Koulutuksen ja kokemuksen ulottuvuudet.....	45
KUVIO 6	Ulkomaankoulukontekstin vaikutukset kasvatukseen ja opetukseen.....	56
KUVIO 7	Luokanopettajan asiantuntijuuden ulottuvuuksien painottuminen ulkomaankoulukontekstissa.....	67

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Luokanopettajien ikä.....	23
TAULUKKO 2	Luokanopettajien työkokemus Suomessa.....	24
TAULUKKO 3	Luokanopettajien työkokemus suomalaisessa ulkomaankoulussa.....	24
TAULUKKO 4	Yksilölliset ominaisuudet sekä niiden painottuminen ulkomaankoulukontekstissa.....	40
TAULUKKO 5	Koulutus ja kokemus sekä niiden painottuminen ulkomaankoulukontekstissa.....	50
TAULUKKO 6	Kasvatus ja opetus sekä niiden painottuminen ulkomaankoulukontekstissa.....	62

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

1	JOHDANTO	8
2	OPETUKSEN JÄRJESTÄMINEN ULKOMAILLA	10
3	KASVATUS- JA OPETUSALAN ASiantuntijuus	13
3.1	PROFESSION JA ASiantuntijuuden määritelmiä.....	13
3.2	OPETTAJAN PROFESSIO JA ASiantuntijuus.....	14
3.2.1	Yhteistyössä kehittyvä asiantuntijuus	15
3.2.2	Opettajan yhteiskunnallinen tehtävä.....	16
3.3	OPETTAJANKOULUTUKSESTA JATKUVAAN KEHITTYMISEEN	17
3.3.1	Opettajaksi koulutettavuus	17
3.3.2	Opettajankoulutuksen tavoitteita.....	18
3.3.3	Täydennyskoulutus ja jatkuva kehittyminen	19
4	TUTKIMUSKYSYMYKSET JA -MENETELMÄT	20
4.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET	20
4.2	FENOMENOLOGIS-HERMENEUTTINEN TUTKIMUSOTE.....	20
4.3	TUTKIMUKSEN KOHDEJOUKKO.....	22
4.4	TUTKIMUSAINESTO	24
4.4.1	Teemahaastattelu.....	24
4.4.2	Kyselylomake	26
4.4.3	Osallistuva havainnointi.....	27
4.5	AINEISTON ANALYYSI.....	28
4.5.1	Hermeneuttinen kehä.....	29
4.5.2	Sisällönanalyysi.....	29
5	TULOKSISTA JA JOHTOPÄÄTÖKSISTÄ	31
6	YKSILÖN OMINAISUUDET	33
6.1	AMMATILLINEN PERSOONA	33
6.1.1	Ammatillinen persoona yleisesti	34
6.1.2	Ammatillinen persoona ulkomaankoulussa	34
6.2	VUOROVAIKUTUSTAITOT	35
6.2.1	Vuorovaikutustaidot yleisesti	35
6.2.2	Vuorovaikutustaidot ulkomaankoulussa.....	36
6.3	MOTIVAATIO JA SITOUTUMINEN	36
6.3.1	Motivaatio ja sitoutuminen yleisesti	37
6.3.2	Motivaatio ja sitoutuminen ulkomaankoulussa	37
6.4	YKSILÖLLISET OMINAISUUDET ASiantuntijuuden ulottuvuuksina.....	38
6.4.1	Itseluottamuksen vahvistuminen.....	39
6.4.2	Persoonasta vuorovaikutustaitoihin	40
6.4.3	Yhteistyötahojen kanssa toimiminen	42
6.4.4	Työ motivoijana	43

7	KOULUTUS JA KOKEMUS	44
7.1	KOULUTUS	45
7.1.1	Koulutus yleisesti	45
7.1.2	Koulutus ulkomaankoulussa työskentelyä varten.....	46
7.2	TÄYDENNYSKOULUTUS	46
7.2.1	Täydennyskoulutus yleisesti.....	46
7.2.2	Täydennyskoulutus ulkomaankoulussa työskentelyä varten.....	47
7.3	KOKEMUS.....	47
7.3.1	Kokemus yleisesti	48
7.3.2	Kokemus ulkomaankoulussa.....	48
7.4	KOULUTUS JA KOKEMUS ASiantuntijuuden ulottuvuuksina	49
7.4.1	Koulutuksen tarpeellisuus ja arvostettavuus.....	50
7.4.2	Koulutuksen soveltaminen käytännössä.....	50
7.4.3	Ulkomaankoulussa sovellettava koulutus	52
8	KASVATUS JA OPETUS	55
8.1	KASVATUSTYÖ	55
8.1.1	Kasvatustyö yleisesti	56
8.1.2	Kasvatustyö ulkomaankoulussa.....	56
8.2	OPETUSTYÖ	58
8.2.1	Opetustyö yleisesti	59
8.2.2	Opetustyö ulkomaankoulussa	59
8.3	KASVATUS JA OPETUS ASiantuntijuuden ulottuvuuksina.....	60
8.3.1	Kulttuurin vaikutus koulun kasvatustyöhön	62
8.3.2	Oppilashuolto ulkomaankoulussa	64
8.3.3	Opetussuunnitelman soveltaminen ulkomaankoulussa.....	64
8.3.4	Suomen kielen tukeminen ulkomaankoulussa.....	65
9	YHTEENVETO TULOksista JA JOHTOPÄÄTÖksistä.....	66
10	POHDINTA	68
10.1	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	70
10.2	JATKOTUTKIMUSAIHEITA.....	74
	LÄHTEET	75
	LIITTEET	89

1 JOHDANTO

Suomalainen kasvatusta- ja opetusalan asiantuntijuus on herättänyt mielenkiintoa maailmalla. PISA-tutkimuksessa suomalaisten osaaminen oli korkeatasoista etenkin lukutaidon, matematiikan ja luonnontiedon osa-alueilla (Väljærvi, Linakylä, Kupari & Reinikainen 2002, 191), minkä vuoksi suomalainen koulutusjärjestelmä nähdään toimivana. Tutkimuksen jälkeen Suomeen on saapunut ulkomaalaisia vierailijoita tutustumaan koulujärjestelmäämme ja sitä on esitelty useissa maissa (ks. esim. Järvinen 2010, 24–25; Melto & Aarras-Saari 2010, 42). Tätä kirjoittaessa suomalaisia opettajia on lähdössä työskentelemään Arabiemirikuntiin paikallisiin kouluihin opetusta kehittämään (Puustinen 2010, 10). Opetusministeri Henna Virkkunen esittääkin suomalaista koulutusosaamista vientituotteeksi maailmalle (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2009).

Suomalaiset ulkomaankoulut ovat kouluja, joissa järjestetään suomalaisen opetussuunnitelman mukaisesti opetusta suomalaisille lapsille suomen kielellä ja niissä työskentelevät pääosin suomalaiset luokanopettajat (Tikka 2004, 73–74). Ulkomailla sijaitsevat suomalaiset koulut ovat PISA-tutkimuksen jälkeen saaneet lukuisia vierailijoita (ks. esim. Liiten 2007), ja ne tarjoavat mahdollisuuden tutustua suomalaiseen koulujärjestelmään ulkomailla. Tutkimuksessamme selvitämme, mistä suomalainen kasvatusta- ja opetusalan asiantuntijuus koostuu ja miten opettajat soveltavat asiantuntijuuttaan ulkomaisen kulttuurin keskellä.

Opettajan näkeminen asiantuntijana ja nimenomaan suomalaisen kasvatusta- ja opetusalan asiantuntijuuden tarkastelu on tämän ajan suuntaus (ks. esim. Niemi & Jakku-Sihvonen 2006). Opettajan asiantuntijuutta on tarkasteltu erilaisista näkökulmista (ks. esim. Helakorpi 2006; Kostainen & Gerlander 2009). Tutkimuksemme tarkoituksena oli rakentaa luokanopettajien kokemusten perusteella yleinen malli kasvatusta- ja opetusalan asiantuntijuudesta. Toisena tutkimustehtävänämmme tarkastelemme, miten suomalaisen luokanopettajan ammattitaidon osa-alueet korostuvat ulkomailla. Tarkoituksenamme ei ole vertailla suoraan Suomessa ja ulkomaankoulussa ilmenevän asiantuntijuuden eroja, vaan tarkastelemme asiantuntijuuden painottumista ulkomaankoulukontekstissa.

Laadullisessa tutkimuksessamme painotamme luokanopettajien omia kokemuksia asiantuntijuudesta fenomenologis-hermeneuttisen perinteen mukaisesti. Aineiston keräsimme teemahaastatteluiden, kyselylomakkeiden ja osallistuvan havainnoinnin avulla. Tutkimukseemme osallistuneet opettajat työskentelivät joko aineistonkeruuhetkellä tai olivat työskennelleet aikaisemmin suomalaisessa ulkomaankoulussa. Analyysitapoina käytimme hermeneuttista kehää ja sisällönanalyysia.

Opettajankoulutuslaitos on kansainvälistynyt voimakkaasti ja opettajaopintoihin voidaan liittää ulkomaanharjoittelua ja kansainvälisiä opintoja (Korpinen 2003, 36). Tämä on mahdollistanut tutkimuksemme teon ja opetusharjoittelumme suorittamisen suomalaisessa ulkomaankoulussa. Kansainvälisyyttä opettajankoulutuksessa ei ole tutkittu juurikaan opettajankoulutuksen viime vuosina tapahtuneesta kansainvälistymisestä huolimatta (Asunta, Husso & Korpinen 2005, 247). Koulutuksen kehittämisessä kansainvälisyys on ajankohtainen teema, mutta suomalaisista ulkomaankouluista on tehty vähän tutkimusta lähinnä pro gradu -tasolla (ks. esim. Päivinen 2009).

Opettaja-lehden pääkirjoituksessa Laaksola (2010, 3) toteaa, että suomalaiset eivät ole kehittäneet riittävästi kansainvälistä osaamistaan, mikä on haaste koulujärjestelmämme uudistumiselle. Suomalaisten ulkomaankoulujen opettajat työskentelevät kansainvälisessä ympäristössä, mikä antaa heille mahdollisuuden osaltaan kehittää suomalaista koulutusjärjestelmää. Tutkimuksessamme jäsenämme ulkomaankouluissa työskentelevien luokanopettajien kokemuksia suomalaisesta kasvatus- ja opetusalan asiantuntijuudesta.

2 OPETUKSEN JÄRJESTÄMINEN ULKOMAILLA

Suomalaisten lasten koulunkäynnin turvaaminen ulkomailla on herättänyt huolta, ja esimerkiksi kansanedustaja Päivi Räsänen (2009) kirjallisessa kysymyksessä hallitukselle tiedustellaan koulunkäynnin rahoituksen järjestämistä ulkosuomalaisille lapsille. Opetushallituksen (2010b) mukaan koulunkäynnille on useita erilaisia vaihtoehtoja lapsen muuttaessa ulkomaille. Suomalaisen oppilaan on mahdollista käydä ulkomailla ollessaan suomalaista ulkomaankoulua, Kotiperuskoulua, kansainvälistä koulua tai paikallista koulua. Mikäli oppilas ei käy ulkomailla suomenkielistä koulua, useissa maissa on kerhotyyppisiä Suomi-kouluja, joihin lapsi voi osallistua ylläpitääkseen suomen kieltä ja tutustua suomalaiseen kulttuuriin. (Opetushallitus 2010b.)

Suomalainen ulkomaankoulu on suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita ja tuntijakoa noudattava koulu, jossa oppilaille annetaan perusopetusta suomen kielellä. Pääsääntöisesti koulut on tarkoitettu ulkomailla tilapäisesti asuville lapsille ja nuorille. Koulut saavat avustusta valtiolta ja ne voivat myöntää oppilaalle suomalaisen todistuksen. (Tikka 2004, 73–74.) Ulkomaankouluja perustetaan kaupunkeihin, joissa asuu suurehko määrä kouluikäisiä suomalaislapsia. Koulua perustettaessa kouluhallinnon tuntemus on ensiarvoisen tärkeää, koska koko maassa ei välttämättä ole muita kouluhallinnon asiantuntijoita. (Loukusa 1992, 12–14.) Perusopetuslain 31. §:n mukaisesti ulkomailla järjestettävässä opetuksessa voidaan oppilailta periä kohtuullisia maksuja koulunkäynnistä (Perusopetuslaki 1998).

Opetushallituksen (2010a) peruskouluhaun mukaan opetuksen järjestämislupa on 12 suomalaisella ulkomaankoululla. Seuraavassa luettelossa on lisättuna koulujen nimet, sijaintimaat ja koulutuksen järjestäjät.

1. Aurinkorannikon suomalainen peruskoulu, Espanja
Aurinkorannikon suomalaisen koulun kannatusyhdistys ry
2. Brysselin suomalainen koulu, Belgia
Brysselin suomalaisen koulun kannatusyhdistys ry
3. Etiopian suomalainen koulu, Etiopia

- Suomen Lähetysseura ry
4. Kisumun suomalainen koulu, Kenia
Suomen luterilainen evankeliumiyhdistys ry
 5. Moskovan suomalainen peruskoulu, Venäjä
Suomalainen Koulu yhdistys ry
 6. Namibian suomalainen koulu, Namibia
Suomen Lähetysseura ry
 7. Pietarin suomalainen koulu, Venäjä
Pietarin suomalainen koulu yhdistys ry
 8. Senegalin suomalainen koulu, Senegal
Suomen Lähetysseura ry
 9. Tallinnan suomalainen koulu, Viro
Tallinnan suomalaisen koulun tuki ry
 10. Tarton suomalainen koulu, Viro
Tarton suomalaisen koulun yhdistys ry
 11. Thaimaan suomalainen koulu, Thaimaa
Fida International ry
 12. Ukarumpan suomalainen koulu, Papua-Uusi-Guinea
WYCLIFE Raamatunkääntäjät ry (Opetushallitus 2010a.)

Kaikissa edellä mainituissa kouluissa ei järjestetä tällä hetkellä opetusta. Opetushallituksen (2010b) mukaan toiminnassa olevia suomalaisia ulkomaankouluja on kahdeksan. Nämä koulut ovat Aurinkorannikon, Brysselin, Moskovan, Pietarin, Tallinnan, Tarton, Thaimaan ja Ukarumpan suomalaiset koulut (Opetushallitus 2009).

Kansanvalistusseuran hallinnoima ja valtionavustusta saava *Kotiperuskoulu* järjestää opetusta ulkosuomalaisille lapsille. Kotiperuskoulussa voi etäopiskella suomalaisen perusopetuksen lukuaineita koko maailmassa. Sen kautta opiskelee noin 70 eri maassa yli 500 lasta, jotka opiskelevat Kotiperuskoulussa pääosin paikallisen koulun ohessa. Kotiperuskoulussa opiskeltaessa vanhemmat ohjaavat lastensa opiskelua oppaiden avulla. Etätehtävät lähetetään Suomeen yhdysopettajien tarkistettavaksi. Kotiperuskoulun kautta voi suorittaa perusopetuksen oppimäärän tai sen osia, josta saa todistuksen. (Kotiperuskoulu 2010; Opetushallitus 2010b.) Kotiperuskoulun kautta on toiminut ulkosuomalaisia kouluja, joilla ei ole ollut virallista suomalaisen ulkomaankoulun statusta. Nämä koulut ovat kuitenkin noudattaneet suomalaista opetussuunnitelmaa ja niissä on ollut töissä suomalaisia luokanopettajia.

Kansainvälisissä kouluissa opetussuunnitelmat ja opetuskielet vaihtelevat ja niissä kerätään lukukausimaksuja. *Eurooppa-kouluja* hallinnoivat yhteisesti EU:n jäsenvaltiot, ja koulut on pääsääntöisesti tarkoitettu EU-virkailijoiden lapsille. Jos lapsi on oppilaana *paikallisessa koulussa*, käytännöt esimerkiksi oppimisen ja koulukäynnin tukemiseen vaihtelevat maittain. (Opetushallitus 2010b.)

Suomi-koulut ovat kielikouluja, joissa järjestetään ulkosuomalaislapsille täydentävää opetusta suomen kielessä ja tutustutetaan heitä suomalaiseen kulttuuriin keskimäärin muutaman tunnin viikossa. Täydentävä opetus on varsinaisen kouluopetuksen rinnalla annettavaa opetusta. Suomi-koulua voivat käydä lapset, joiden vanhemmista toinen tai molemmat ovat syntyperäisiä suomalaisia. Suomi-kouluja toimii yli 30 maassa, ja niissä opiskelee suomea noin 4000 oppilasta. (Opetushallitus 2010c; Suomi-koulu 2010.) Joistakin Suomi-kouluista voi saada luonteeltaan kannustavan ja vapaamuotoisen todistuksen suomen kielen oppimisesta (Suomi-koulu 2010).

Tutkimuksessamme käsittelemme suomalaisia ulkomaankouluja ja sellaisia Kotiperuskoulun kautta toimivia kouluja, joilla ei ole virallista ulkomaankoulun statusta, mutta jotka toimivat pääosin niiden tavoin. Näissä kouluissa työskentelee suomalaisia luokanopettajia, jotka ovat tutkimuksemme kohdejoukko. Kansainvälisten koulujen ja Suomi-koulujen opettajat on rajattu tutkimusjoukkomme ulkopuolelle, koska kouluissa ei noudateta suomalaista opetussuunnitelmaa.

3 KASVATUS- JA OPETUSALAN ASIANTUNTIJUUS

Suomalainen opettaja nähdään kansainvälisesti vertaillen yhteiskunnan arvostamana itsenäisenä pedagogiikan asiantuntijana (Väljärvi 2006, 19). Tutkimukssamme käsittelemme luokanopettajia suomalaisen kasvatus- ja opetusalan asiantuntijoina. Tässä luvussa määrittelemme asiantuntijuuden ja profession tunnusmerkkejä sekä perustelemme, miksi opettajan työ on professioammatti.

3.1 Profession ja asiantuntijuuden määritelmiä

Tutkimuksessamme määrittelemme profession Milbergin määritelmän mukaan (ks. Lehtinen 2000, 44) tarkoittamaan ammattia, joka pohjautuu teoreettiseen tietoon. Professioammattiin vaaditaan pätevyys ja siihen on järjestetty koulutus. Profession harjoittajilla on oma organisaationsa ja ammatinharjoittamista ohjaa eettinen normisto. (Lehtinen 2000, 44.) Gewirtz, Mahony, Hextal ja Gribb (2009, 3) toteavat, että professio voidaan nähdä ammatillisena luokituksena tai ammatillisen roolin tekniset ja eettiset ohjeet sisältävänä professionaalisisena suuntauksena. Professionaalisuudesta on tullut väline mitata ammatillisuutta, mutta käytännön työssä ammatinharjoittajan professionaalisuutta on vaikea mitata (Evetts 2009, 24). Yhteiskunnan muuttuessa profession määritelmät muuttuvat, joten eri näkökulmia on otettava huomioon professiota määriteltäessä (Gewirtz ym. 2009, 3-4).

Koska professio rakentuu teoreettisen tiedon varaan, vaaditaan sen kehittymiseen alan asiantuntijuutta. Asiantuntijuuden perustana on kolme tekijää; tiede, instituutiot ja professiot (Eräsaari 2002, 21). Näin ollen asiantuntijuus ja professiot rakentuvat toistensa varaan. Perinteisesti asiantuntijuuden on nähty jakautuvan opettajien ammattikulttuuriin ja tutkijoiden kulttuuriin (Bereiter 2002, 5-6). Asiantuntija voidaan nähdä erityisalansa kysymysten ratkaisijana, jolloin asiantuntijastatuksen määrittäjänä on koulutus, mutta asiantuntijuuden voidaan ajatella rakentuvan myös käytännön kokemuksen kautta (Kirjonen 1997, 18). Kokemus tuo ratkaisumalleja työssä kohdattaviin tyypillisiin ongel-

miin, mutta kokemuksesta ei välttämättä ole hyötyä yllättävässä tilanteessa. Asiantuntijuus voidaan määritellä normaalista poikkeavan tilanteen ratkaisuvaihtoehtojen kautta, eikä rutiiniratkaisujen teko tavanomaisissa tilanteissa vaadi asiantuntijuutta. (Hakkarainen, Palonen & Paavola 2002, 451–453, 458.)

Asiantuntijuuden tutkimisessa kognitiivinen näkökulma painottaa yksilön mielensisäisiä prosesseja, joiden keskiössä ovat tiedonkäsittely- ja ongelmanratkaisutaidot (Tynjälä 2004, 174). Ekspertti kykenee hahmottamaan ja jäsentämään ongelman noviisia paremmin, koska ekspertin ongelmanratkaisukyky koostuu koko oman alan hahmottamisesta asenteineen, tietoineen ja kokemuksineen. (Boshuizen, Bromme & Gruber 2004, 6; Hakkarainen & Paavola 2006, 216.)

Asiantuntijuuden katsotaan olevan aina sidoksissa ympäristöön, jossa asiantuntija toimii. Sosiaalisesta näkökulmasta tarkasteltuna asiantuntijuuden rakentuminen tapahtuu asiantuntijoiden siirtäessä tietoaan eteenpäin noviiseille. (Tynjälä 2004, 174–175.) Jos tietoa siirretään eteenpäin sellaisenaan, ei uutta tietoa synny. Kokeneiden eksperttien muodostamassa asiantuntijaorganisaatioissa haasteita aiheuttavat uudistumattomat toimintatavat. (Launis 1997, 123; Tynjälä 2004, 176.) Eräsaari (2002, 30–31) kuvailee suljetun asiantuntijuuden mallia, jonka mukaisesti asiantuntijat jakavat keskenään yhteneväistä tietoa muille. Perinteisen, suljetun asiantuntijuuden rinnalle voidaan nostaa avoin asiantuntijuus, jossa asiantuntijat luovat uutta maallikoiden avulla. (Eräsaari 2002, 30–31.)

Yhdistämällä kognitiivisen ja sosiaalisen näkökulman parhaat puolet päästään uuteen tulkintaan asiantuntijuudesta. Asiantuntijuus syntyy jokaisen yksilötason kognitiivisten prosessien ja asiantuntijoiden keskinäisen vuorovaikutuksen kautta asiantuntijoiden muodostaessa asiantuntijaverkoston. (Hakkarainen ym. 2002, 460.) Asiantuntijuutta ei nähdä vain yksilön ominaisuutena, vaan sen kehittymisen edellytyksenä on yhteisön tuki (Mikkola 2005, 168). Tällöin ihmisen toiminta nähdään ilmiönä, jossa yksilö, yhteisö ja kulttuuri ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Yksilötasolla asiantuntijalta vaaditaan aikaisempien tietojen, käytänteiden ja osaamisen ylittämistä. Asiantuntijan on jatkuvasti kehityttävä ja pystyttävä luomaan uutta. (Hakkarainen ym. 2002, 448–453.)

3.2 Opettajan professio ja asiantuntijuus

Opettajan ammatti täyttää tutkimuksessamme määriteltävät profession tunnusmerkit. Opettajan ammattiin järjestetään koulutusta ja opettajan virkaan valittavalta vaaditaan muodollinen pätevyys hoitaa ammattia (Perusopetuslaki 1998). Opettajalla täytyy olla kasvatustieteellisen tietoon perustuva kasvatuskäsitys, ja opettajan ammatillinen kasvu rakentuu harjoittelun ja jatkuvan täydennyskoulutuksen varaan. Kokoavasti opettajan työtä voidaan pitää professionaalisena, koska ammatti on itsenäinen ja se vaatii yhteiskunnallisena tehtävänä

korkeaa moraalialia ja eettistä ajattelua. (Räihä & Kari 2002, 8-9; Luukkainen 2005a, 204).

Professioammatti edellyttää ammatille laadittuja eettisiä vaatimuksia (Cribb 2009, 31; Tirri 2002, 25). Opetusalan ammattijärjestö (2010) on julkaissut normiston opettajan ammattietiikalle ja eettisille periaatteille. Arvot ohjaavat koulun opetus- ja kasvatustyötä, sillä opettajalla on tietty käsitys arvoista, etiikasta, kasvamisesta ja oppimisesta, vaikka arvoperusta jäisikin rutiinien varjoon käytännön opetustyössä (Kari 2003, 65; Launonen 2007, 133; Tirri 2002, 24). Ammattietiikka on kuitenkin työssä otettava huomioon, koska opettajan työhön liittyy yksilöiden tukeminen ja seuraamukset ulottuvat pitkälle (Jakku-Sihvonen 2005, 139). Opettajan tulee pystyä eettisiin arvopohdintoihin, jotta oppilaat voivat oppia eettisyyttä. Yhtenä opettajan työn osa-alueena on oman toiminnan motiivien ja päämäärien eettinen pohtiminen ja arviointi. (Luukkainen 2003, 257.) Opettajan ammattitaitoon kuuluvia eettisiä osa-alueita ovat halu parantaa ihmisten elämää, ammatin teoreettinen traditio ja keskustelu, koulutus ja oikeus toimia ammatissa, ammattiin liittyvä erityisosaaminen, joka tunnustetaan professioksi, ammatillinen eettinen ohjeisto sekä toimikunta, joka käsittelee ammattikunnan asioita. (Aloni 2008, 357-359.)

Day ja Sachs (2004, 27) näkevät opettajan professionalismin muuna kuin yhteiskunnallisena vaatimuksena laittaa opettajat uudistamaan työtänsä samoin. Opettajien tulisi säilyttää itsenäisen osaamisensa ja ajatella koulua oppivana organisaationa. (Day & Sachs 2004, 29.) Opettajan professionaalisuus perustuu opettajan autonomiaan, sitoutumiseen jatkuvaan oppimiseen ja oppilaiden auttamiseen aktiivisiksi oppijoiksi sekä yhteistyöhön kasvatuksessa (Webb ym. 2004, 27). Opettajan ammatillisen identiteetin tulisi rakentua tiedollisen, pedagogisen ja työyhteisöllisen asiantuntijuuden varaan (Rasku-Puttonen & Rönkä 2004, 176). Oppisisältöjen hallitsemisen ja koulutuksen yhteiskunnallisen merkityksen ymmärtämisen lisäksi kasvatus- ja opetusalan asiantuntijan on pystyttävä suunnittelemaan, refleктоimaan ja kehittämään työtänsä sekä huomioimaan jokaisen oppijan yksilölliset tarpeet (Luukkainen 2005b, 18-19). Kokoavasti uuden professionalismin piirteinä ovat eettiset tekijät, kriittinen reflektointi, yhteistyö kollegoiden, asiantuntijoiden, vanhempien ja oppilaiden kanssa sekä jatkuvaan kehittymiseen sitoutuminen. Uusi, innovatiivinen opettaja siis osallistuu ammatilliseen kehittymiseen ja yhteiskunnalliseen keskusteluun. (Reeves 2009, 108, 110.) Välttämättä opettajan työ ei käytännössä ulotu professionaaliseen osaamiseen. Opettajaidentiteetin takaa tulisi paljastua vahva ammattiin kuuluva erityisosaaminen, jotta koulu voisi kehittyä. (Lingard 2009, 89, 91.)

3.2.1 Yhteistyössä kehittyvä asiantuntijuus

Opettajan ammatti nähdään professiona, koska opettaja työskentelee yhteistyössä oppilaiden, toisten opettajien ja oppilaiden vanhempien kanssa (Räihä & Kari 2002, 8-9). Kuten Murtonen (2004, 78) toteaa, asiantuntijuus muodostuu toisiaan täydentävillä yksilö- ja yhteisötasoilla. Eräs opettajan professionaali-

suuden peruspilareista on yhteistyö kasvatuksessa (Webb ym. 2004, 27). Opettajan asiantuntijuus on luonteeltaan sosiaalista ja sen kehittyminen on vuorovaikutuksellinen prosessi yksilön ja ympäristön välillä (Karila & Ropo, 1997, 156). Asiantuntijoilta vaaditaan nykypäivänä taitoa toimia tiimissä ja tehdä yhteistyötä, ja tämä tiimityö on edellytys asiantuntijuuden kehittymiselle (Parviainen 2006, 156–157).

Opettajan ammatin itsenäisyyden vuoksi opettajan oletetaan selviytyvän työstään yksin heti ensimmäisestä työpäivästä lähtien, vaikka on paljon koulukohtaisia asioita, joihin uusi opettaja tarvitsisi perehdytystä (Kettunen 2007, 27). Opettaja saattaa tehdä työtään eristyksissä ilman yhteyttä kollegoihin ja muihin tahoihin, joten opettajan tulisi kehittää työtään vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Day & Sachs 2004, 10–11). Lisääntyvien vaatimusten vuoksi kollegiaalisuus nähdään opettajan työssä jaksamisen tärkeänä tekijänä. (Luukkainen 2003, 252.) Kollegiaalinen yhteistyö auttaa opettajaa kehittämään omaa asiantuntijuuttaan, mikä on edellytys koko koulun ja oppilaiden oppimiselle (Kohonen 2002, 356). Koulun kehittymisen ehtona on, että opettajat tekevät yhteistyötä keskenään ja verkostoituvat myös koulun ulkopuolisten tahojen kanssa (Niemi 2005, 193).

3.2.2 Opettajan yhteiskunnallinen tehtävä

Opettajuus on suomalainen käsite, eikä sille ole suoraa vastinetta muissa kielissä. Kansainvälisesti profession käsitettä käytetään usein samassa merkityksessä. (Luukkainen 2005b, 19–20.) Opettajuuden käsite on yhteiskuntalähtöinen, joten opettajuus ei ole samanlaista eri yhteiskunnissa sen kulttuurisidonnaisuuden vuoksi. (Luukkainen 2005b, 17–18; Menter 2009, 224.) Jokainen opettaja toteuttaa opettajuutta ja sen tavoitteita, toimintatapoja ja merkityksiä yksilöllisesti oman näkemyksensä mukaisesti; näin ollen kahta samanlaista opettajuutta ei ole. Opettajuudessa on kaksi eri ulottuvuutta: yhteiskunnan edellyttämä suuntautuminen opettajan tehtävään sekä yksilön eli opettajan suuntautuminen tehtävään. Tiivistetysti opettajuus käsitetään opettajan tehtäväksi yhteiskunnassa. (Luukkainen 2005b, 17–18.)

Koulutyön ja kasvatuksen suunnittelun lisäksi opettajan pitää pohtia yhteiskunnallisia kysymyksiä (Luukkainen 2005a, 207; Menter 2009, 226; Niemi 2005, 191). Opettajan ammatin professionaalisuuteen vaikuttaa laaja yhteiskunnallinen vastuu (Luukkainen 2005a, 204). Välijärven (1999, 102–103) mukaan koulutuksen perimmäisenä tarkoituksena on sekä yksilön että yhteiskunnan sivistäminen, joten koulutuksen päämäärät muuttuvat yhteiskunnan muuttuessa. Opettajalta vaaditaan kykyä tarkastella yhteiskunnan tapahtumia ja kehityskulkuja (Niemi 2006, 82), sillä yhteiskunnan muuttuessa opetuslalla työskentelevien täytyy luoda uutta tietoa ja uusia ajattelutapoja (Kostiainen & Gerlander 2009, 21). Koska opettajan työ on tulevaisuuden tekemistä, opettajuuden kehittäminen vaatii tulevaisuuden hahmottamista sekä sen hallintaan ja suuntaamiseen vaadittavien välineiden pohtimista. Opettajan ammattitaitoon kuuluu uuden kulttuurin luominen sekä ympäristön haasteiden ja vaatimuksien tulkitse-

minen. (Luukkainen 2005b, 14.) Esimerkiksi 2000-luvun koulun tehtävänä on keskittyä kasvatus- ja opetustyössä informaation käsittelytaitoihin, kommunikointivalmiuksiin sekä eettiseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen. (OECD 2009, 8).

Opettaja vaikuttaa yhteiskunnan kehitykseen kasvattamalla oppilaita demokraattiseen arvomaailmaan. Tämän vuoksi opettajalta vaaditaan vahvaa tulevaisuus- ja kasvatusnäkemystä, joiden pohja luodaan opettajankoulutuksessa. (Opetusministeriö 2001, 7.) Tosin Syrjäläisen, Värriin ja Erosen (2006, 136) tutkimuksen mukaan luokanopettajaopiskelijat eivät juuri osallistu yhteiskunnallisiin asioihin, mutta sen sijaan he osallistuvat erilaiseen harrastustoimintaan. Opiskelijat näkevät, että opettaja on ensisijaisesti kasvattaja, eikä politiikka sovi kasvattajan rooliin (Syrjäläinen ym. 2006, 136–137). Opettajan rooliin ei perinteisesti ole kuulunut politiikan tuominen kouluun, mutta toisaalta yhteiskunnallisen vaikuttamisen vaatimus edellyttää roolin muutosta.

3.3 Opettajankoulutuksesta jatkuvaan kehittymiseen

Elinikäisen oppimisen neuvosto (2010) korostaa, että oppiminen alkaa jo ennen oppivelvollisuutta ja jatkuu koko eliniän. Opettajan ammatti nähdään jatkumona, joka alkaa koulutukseen sisäänpääsystä jatkuen uran kautta täydennyskoulutukseen (Niemi 2005, 207). Laursenin (2006, 20) mukaan koulun ja oppilaiden muuttuessa on myös opettajan muututtava, sillä opettajan ammatillista pätevyyttä ei opita kerralla koko loppuelämäksi. Opetuksen ja oppimisen prosessit ovat oppimisessa käytettyjä menetelmiä, mutta opettajankoulutuksessa ne ovat niin ikään asiantuntijuuden oppimisen kohteena (Kostiainen & Gerlander 2009, 9). Jo kouluttautumisvaiheessa suunnittelun, toiminnan, observoinnin ja reflektoinnin kehä vaikuttaa positiivisesti opettajan ammatillisen autonomian kehittymisen. Ammattimainen ote työhön heijastuu oppijoiden yksilöllisempänä kohtaamisena lisäten myös oppijoiden motivaatiota. (Osse Bustingory 2008, 407, 418.)

3.3.1 Opettajaksi koulutettavuus

Kostiainen ja Gerlanderin (2009, 9) mukaan jokainen opettaja on tarkastellut työtään kolmesta suunnasta; oppilaan, opiskelijan ja opettajan näkökulmasta. Luokanopettajaopiskelijalla on jo koulutukseen tullessaan aikaisemman kouluhistoriansa vuoksi jonkinlainen kuva siitä opettajuudesta, mihin hän haluaisi pyrkiä (Laine 2004, 236). Koska opettajan työ on näennäisesti tuttua, täytyy ennakkokäsitysten purkamiseen ja ajatusten avartamiseen varata aikaa. Opettajalta vaaditaan reflektointikykyä ja vuorovaikutusosaamista, etteivät kokemuksen mukanaan tuomat näkökulmat sekoittuisi keskenään. (Kostiainen & Gerlander 2009, 9.)

Opiskelijavalintojen yhteydessä joudutaan aina miettimään, mikä on hakijoiden koulutettavuus (Luukkainen 2003, 252–253). Räihä (2006, 213) toteaa luo-

kanopettajaopiskelijoiden perinteisesti menestyneen koulussa hyvin. Tämä tarkoittaa sitä, että he ovat osanneet peittää osaamattomuutensa ja korostaa osaamistaan. Räihä pohtii, jatkuuko tämä kehitys vielä opettajankoulutuksessa niin, että opiskelijat keskittyvät opiskelemaan niitä aineita, joissa he ovat jo hyviä. (Räihä 2006, 213). Laineen (2004, 246) tutkimuksen mukaan luokanopettajaopiskelijat keskittyvät didaktiikkaan pedagogisen ymmärtämisen sijaan. Näin opettaminen voidaan nähdä osaamisena ja hallitsemisena ymmärtämisen ja vastavuoroisuuden sijaan (Kallas, Nikkola & Räihä 2006, 153; Nikkola & Räihä 2007, 10). Opettajalta vaaditaan kykyä ohjata oppilasta kehittymään. Sen lisäksi, että opettaja opettaa elinikäisen oppimisen ideologiaa oppilailleen, hänen tulisi noudattaa sitä myös itse. Kun nämä ehdot ovat kunnossa, voidaan opettajaksi ylipäätään kouluttautua. (Ilomäki 2007, 13.)

3.3.2 Opettajankoulutuksen tavoitteita

Suomessa opettajan peruskoulutus perustuu ylempään korkeakoulututkintoon ja koulutustaso on korkea maailmanlaajuisesti ajateltuna (Kettunen 2007, 14–15). Bolognan prosessin tarkoituksena on ollut yhtenäistää eurooppalainen korkeakoulutus, mistä johtuen vuonna 2005 myös suomalainen luokanopettajankoulutus on muuttunut kaksivaiheiseksi sisältäen sekä alemman että ylemmän korkeakoulututkinnon. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010; Niemi & Jakku-Sihvonen 2006, 35.)

Opettajankoulutuksen lähtökohtana on opetusministeriön (2006, 13) mukaan ihmisen kokonaisvaltaisen kehityksen ja opettajan ja oppijan välisen vuorovaikutuksen ymmärtäminen sekä kasvatusta, oppimista ja kehitystä koskeviin teorioihin ja niiden soveltamiseen perehtyminen. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen vuoden 2009–2010 opetussuunnitelman mukaan opetuksen tavoitteena on "tukea opiskelijoiden ammatillista kehittymistä autonomiseksi, eettisesti vastuulliseksi koulutus- ja kasvatuskulttuuria sekä omaa toimintaansa kriittisesti analysoiviksi ja uudistaviksi asiantuntijoiksi" (Jyväskylän yliopisto 2009).

Opettajaopiskelijan tulisi kyetä perustamaan toimintansa tieteelliselle ja kriittiselle ajattelulle. Kulttuurisen, yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen kompetenssin ajatuksena on, että opiskelija pystyy sekä arvioimaan että kehittämään yhteisön arvoja ja toimintakäytänteitä. (Jyväskylän yliopisto 2009.) Kasvattamisessa keskeistä on erilaisuuden kohtaaminen. Opettajan työssä painottuvat valmius kohdata oppilaiden erilaisuus sekä määrällisesti että laadullisesti, työympäristöjen erilaisuus ja vaihtuvuus ja ympäröivän yhteiskunnan vaihtelevat odotukset. (Luukkainen 2003, 254.) Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa opetus pyritään järjestämään niin, että opiskelijat saisivat esimerkin tutkivasta opettajuudesta ja yhteisöllisestä asiantuntijuudesta (Jyväskylän yliopisto 2009).

3.3.3 Täydennyskoulutus ja jatkuva kehittyminen

Tutkiva oppiminen ja opettajuus ovat opettajankoulutuksen keskiössä. Opettajankoulutuksen tarkoituksena on antaa valmiuksia sekä tieteellisen ajattelun kehittymiseen että tutkimustiedon käyttämiseen omassa työssä, jotta elinikäinen oppiminen mahdollistuu. (Jyväskylän yliopisto 2009.) Käsitys opettajan tehtävästä on muuttunut vuosikymmenien kuluessa. 1990-luvulla opettajuuteen liitettiin oman työn arviointi reflektiivisesti sekä oman työn tutkiminen. 2000-luvulla yhteiskunnallinen näkökulma on korostunut: opettajan tulisi olla yhteiskunnallinen vaikuttaja ja kehittäjä. Samalla myös kasvatuksen rooli verrattuna opettamiseen on tullut selvemmin esille. (Luukkainen 2003, 252.)

Opettajan tulee kehittää omaa työtään, sillä ammatti muuttuu jatkuvasti ja opettajan on pysyttävä kehityksessä mukana (Niemi 2005, 191; Uusikylä & Atjonen 2000, 183). Opettajana kehittyminen on vaiheittain etenevä prosessi, jossa koulutus, työ ja täydennyskoulutus yhdistyvät. Koska opettajan työ muuttuu jatkuvasti, on täydennyskoulutus tärkeää. (Opetusministeriö 2001, 17.) Täydennyskoulutus kehittää parhaimmillaan sekä yksilön ammatillisuutta että koko työyhteisöä (Mikkola 2005, 168). Työuran aikana opettajan ajattelu, oppimis- ja tiedonkäsitys, opetettavan aineen hallinta sekä käytetyt työmuodot muuttuvat, joten opettajan ammattitaito on luonnollisesti erilaista uran alku- ja loppuvaiheissa (Opetusministeriö 2006, 38). Opettajan työ edellyttää laaja-alaista osaamista ja tutkimuspohjaista otetta koulutukseen. Opettajilla tulisi olla valmistuttuaan viimeisimmät tutkimustiedot, joita heillä pitäisi olla kyky työssään päivittää, seurata ja hyödyntää. (Niemi 2005, 187, 189; Niemi & Jakku-Sihvonen 2006, 41.)

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA -MENETELMÄT

Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus, jonka tarkoituksena on yleisesti tuottaa luokitteluja, käsitteellisiä välineitä ja selityksiä erilaisille ilmiöille (Alasuutari 1999, 233). Tutkimuksessamme kuvataan luokanopettajien kokemusten mukaista kokonaiskuvaa kasvatus- ja opetusalan asiantuntijuudesta. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 161) mukaan laadullisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata moninaista todellista elämää mahdollisimman kokonaisvaltaisesti.

4.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tutkimustehtävänäimme oli kuvata suomalaisten luokanopettajien käsityksiä kasvatus- ja opetusalan asiantuntijuudesta sekä asiantuntijuuden soveltamisesta suomalaisissa ulkomaankouluissa. Tutkimuksemme tarkoituksena oli antaa luokanopettajille välineitä käsitteellistää opettajan työn ulottuvuuksia sekä peilata kokemuksiaan muiden ulkomaankoulujen opettajien kokemuksiin. Lisäksi tutkimuksemme tarjoaa mahdollisuuden perehtyä suomalaisten ulkomaankoulujen erityispiirteisiin. Pelkistimme tutkimustehtävämme kahteen tutkimuskysymykseen:

1. Mistä ulottuvuuksista suomalainen kasvatus- ja opetusalan asiantuntijuus koostuu?
2. Miten asiantuntijuuden ulottuvuudet painottuvat ulkomailla?

4.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote

Tutkimuksemme pohjautuu laadullisen tutkimuksen osa-alueista fenomenologis-hermeneuttiseen perinteeseen kokemusten ja niiden merkitysten tutkimisen vuoksi. Fenomenologiassa aloitetaan kokemuksen ja havainnon tutkimisesta (Gallagher & Zahavi 2008, 6), sillä fenomenologisen tutkimuksen lähtökohtana

on inhimillisten kokemusten tutkiminen (Laine 2007, 28). Pyrkimyksenämme oli selvittää, mistä luokanopettajat kokevat asiantuntijuutensa koostuvan ja miten he kokevat sen painottuvan ulkomaankoulukontekstissa. Hermeneuttisen tutkimuksen tarkoituksena on tehdä tietoisiksi se, mikä tottumuksen myötä on muuttunut huomaamattomaksi (Laine 2007, 33). Tavoitteenamme oli muodostaa suomalaisen kasvatus- ja opetusalan asiantuntijuuden malli luokanopettajien kokemusten perusteella ja samalla tehdä se heille itselleen näkyväksi.

Tutkimuksemme aloitimme tutustumalla suomalaisiin ulkomaankouluihin lähdekirjallisuuden ja osallistuvan havainnoinnin kautta. Aineistomme keräsimme tutkimalla luokanopettajien kokemuksia heidän omasta asiantuntijuudestaan sekä suomalaisista ulkomaankouluista. Fenomenologiassa tietoisuuden nähdään olevan aina suhteessa johonkin sen ulkopuolella olevaan (Sokolowski 2000, 9). Fenomenologisessa tutkimuksessa tarkastellaan kokemusten taustalla olevia merkityksiä (Bogdan & Biklen 2007, 25). Tutkimalla luokanopettajien kokemuksia heidän omasta asiantuntijuudestaan saimme selville, mistä ulottuvuuksista heidän asiantuntijuutensa koostuu ja miten he soveltavat asiantuntijuuttaan ulkomailla.

Fenomenologisessa tutkimuksessa edellytetään tutkijalta havainnointia, joka tähtää tutkittavan ilmiön avautumiseen alkuperäisessä muodossaan (Judén-Tupakka 2007, 70, 85). Olemme havainnoineet ulkomaankoulussa opettavia opettajia ja heidän toimintaympäristöään. Fenomenologian tavoitteena on kuvailla tutkittavien kokemuksia niitä selittämättä (Glendinning 2007, 16). Päämääränä on kuvata yhteisön kulttuurisia sääntöjä, ei selitä ilmiöiden syitä (Kakkuri-Knuutila & Heinlahti 2006, 33). Tutkimukssamme kuvailemme opettajien kokemuksia ja heidän toimimistaan ulkomaankouluissa. Fenomenologiassa yksittäistapaus on merkki yleisestä ja yksittäisestä havainnosta edetään kohti ilmiön syvempiä merkityksiä (Eskola & Suoranta 1999, 147). Kiinnostuksemme kohteina olivat jokaisen opettajan kokemukset. Koska ne ovat henkilökohtaisia ja toisistaan eroavia, pyrimme hermeneuttisen kehän periaatteen mukaisesti yhä uudelleen aineistoon palaamalla pääsemään kiinni yhteisiin merkityksiin kokemusten taustalla. Tarkastelimme aineistoamme sekä induktiivisesti että deduktiivisesti. Yksittäisten opettajien kokemuksia yhdistämällä muodostimme kokonaisuuden ulkomaankoulujen opettajien asiantuntijuudesta.

Fenomenologiassa ennakkotiedot ja esioletusten tiedostaminen ja niistä irtautuminen tuottaa uutta tietoa (Judén-Tupakka 2007, 63). Meidän tutkijoina täytyi hyväksyä ajatus, että ymmärryksemme tutkittavasta ilmiöstä muuttuu jatkuvasti. Kartoitimme aluksi ennakkotietomme kasvatus- ja opetusalan asiantuntijuudesta tekemällä siitä oman mallimme. Lähdimme tutkimaan ilmiötä oman mallimme kautta, mutta varsinaisessa analyysissä jätimme sen huomiotta. Olemme tehneet tutkimustamme kahden vuoden ajan, mikä on antanut meille aikaa syventää omaa ymmärrystämme tutkittavasta ilmiöstä, jota olemme lähestyneet sekä haastatteluiden, kyselyiden että havainnoinnin kautta. Merleau-Ponty (2002, 60) näkee fenomenologian tavoitteeksi saavuttaa välitön

yhteys maailmaan havaintojen ja kokemusten pohjalta. Tämä onnistuu kuvailamalla ilmiöitä niiden alkuperää kunnioittaen. (Merleau-Ponty 2002, 60–62.)

Hermeneutiikka on suuntaus, joka korostaa tulkintaa ja ymmärrystä sekä niiden tilannesidonnaisuutta (Kakkuri-Knuutila & Heinlahti 2006, 158; Laine 2007, 31). Hermeneuttinen ulottuvuus tuokin fenomenologiaan tulkinnan ja sille yritetään etsiä mahdollisia sääntöjä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 35). Kokemusten taustalla olevia merkityksiä voidaan lähestyä ymmärtämällä ja tulkitsemalla (Laine 2007, 31). Merkitysten tutkiminen on hermeneutiikan tarkoitus (Judén-Tupakka 2007, 64) ja ne voivat olla sekä tiedostettuja että piileviä (Moilanen & Rähä 2007, 46). Tutkimuksemme kohdejoukolla on suomalainen luokanopettajankoulutus, joka on meille luokanopettajaopiskelijoina tuttu. Tutkimukseemme osallistuneet opettajat työskentelivät tai olivat työskennelleet suomalaisessa ulkomaankoulussa, joka oli kontekstina meille etukäteen vieras. Merkitysten ymmärtämisen edellytyksenä on, että tutkittava merkitysmaailma on tutkijalle entuudestaan jollain tasolla tuttu (Laine 2007, 32–33). Ennen varsinaista aineistonkeruuvaihetta tutustuimme ulkomaankoulun toimintaan kuukauden kestäneen opetusharjoittelun kautta. Kun tutkijan ymmärrys laajenee, muuttuvat tutkimusongelmat aineiston kannalta mielenkiintoisemmiksi ja tutkija alkaa hakea uudenlaisia merkityksiä (Moilanen & Rähä 2007, 51–52).

Koska jokainen muodostaa tulkintoja omien merkitystensä kautta, on tutkijan pyrittävä tulemaan tietoisiksi merkityksistään. Tulkintoja tehtäessä mukana on pidettävä reflektiivisyys. (Laine 2007, 34.) Kun keskustelimme omista merkityksistämme ja vertailimme niitä keskenämme, pystyimme tiedostamaan merkitysrakenteitamme. Aineistoa tulkitessamme pystyimme jäsentämään luomiamme merkityksiä ja saimme objektiivisemmän otteen niiden tulkintaan.

4.3 Tutkimuksen kohdejoukko

Laadulliselle tutkimukselle on tunnuksenomaista valita tutkimusjoukko tarkoituksenmukaisesti eikä satunnaisesti (Hirsjärvi ym. 2009, 164). Koska opettajan professionaalisuuden yhtenä tärkeimmistä elementeistä on opettajankoulutus, oli tutkimukseemme osallistuvalla opettajalla oltava muodollinen pätevyys luokanopettajan ammattiin. Suomalaisessa ulkomaankoulussa työskentely ja suomalaisen opetussuunnitelman soveltaminen ulkomailla antaa uuden näkökulman kasvatukseen ja opetusalan asiantuntijuuden tutkimiseen. Kohdejoukkomme kriteerit olivat:

- a) suomalainen luokanopettajan koulutus (kasvatustieteen maisteri)
- b) suomalaisessa ulkomaankoulussa tai Kotiperuskoulun alaisuudessa toimivassa ulkomaankoulussa työskentely.

Tutkimusjoukon kriteerien määrittämisen jälkeen tuli ajankohtaiseksi joukon tavoittaminen. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 83) toteavat, että tutkimuksen toteuttamisvaiheessa on mietittävä, miten saadaan yhteyttä tutkittaviin. Yhteyttä voi-

daan ottaa joko suoraan henkilöihin tai heidän taustayhteisöihinsä, jotka voivat luovuttaa yhteystietoja. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 83.) Etsimme luokanopettajia tutkimukseemme ottamalla yhteyttä suomalaisiin ulkomaankouluihin. Haimme myös internetistä suomalaisissa ulkomaankouluissa opettavien ja opettaneiden nimiä ja yhteystietoja. Otimme yhteyttä opettajiin joko sähköpostin tai sosiaalisen median välityksellä.

Eskolan ja Suorannan (1999, 57) mukaan tutkimuksen raportoinnissa tulee säilyttää vastaajan tietojen luottamuksellisuus ja anonyymiys. Tämän vuoksi emme ole profiloineet vastaajia, vaan käsittelemme heitä ryhmänä. Opettajien kokemusten kokoaminen yhteen noudattaa myös fenomenologis-hermeneuttista tutkimusotetta. Tutkimustuloksien sitaateissa vastaajat on eritelty sen mukaan, onko vastaus saatu haastattelusta vai kyselylomakkeesta. Aineiston keruuhetkellä kahdeksan opettajaa työskenteli suomalaisessa ulkomaankoulussa ja yhdeksän oli työskennellyt aikaisemmin vuosien 2000–2008 aikana. Tutkittavina oli yksitoista naista ja viisi miestä. Yksi kyselylomakkeeseen vastannut ei ilmoittanut sukupuoltaan. Emme eritelleet analyysissämme tuloksia sukupuolen mukaan ja koska tämä oli ainoa tyhjäksi jäänyt kohta kyselylomakkeessa, otimme vastauksen mukaan aineistoon. Saimme vastauksia seitsemästä suomalaisesta ulkomaankouluista ja yhdestä Kotiperuskoulun alaisuudessa toimineesta koulusta. Tutkittavien iät vaihtelivat yli 26-vuotiaasta alle 55-vuotiaaseen edustaen jokaista ikäluokkaa näiden väliltä (taulukko 1). Alle 25- ja yli 56-vuotiaiden ikäryhmiin ei sijoittunut kukaan vastaajista.

TAULUKKO 1 Luokanopettajien ikä

Vuotia	alle 25	26–30	31–35	36–40	41–45	46–50	51–55	56–60	yli 60
N	-	4	3	2	3	2	3	-	-

Tutkittavien luokanopettajatutkinnon valmistumisvuodet olivat välillä 1978–2007 ja he olivat valmistuneet kymmenestä eri opettajankoulutuslaitoksen yksiköstä. 70-luvulla valmistuneet olivat täydentäneet tutkintonsa maisteriksi myöhemmin. Opettajakokemus vaihteli vastaushetkellä 2,5 vuodesta 31 vuoteen. Luokanopettajien työkokemus Suomessa vaihteli alle vuodesta yli 15 vuoteen (taulukko 2) ja suomalaisessa ulkomaankoulussa alle vuodesta alle kymmeneen vuoteen (taulukko 3).

TAULUKKO 2 Luokanopettajien työkokemus Suomessa

Vuotia	0	alle 1	1–2	3–5	6–10	11–14	yli 15
N	-	1	4	-	3	2	7

TAULUKKO 3 Luokanopettajien työkokemus suomalaisessa ulkomaankoulussa

Vuotia	alle 1	1–2	3–5	6–10	11–14	yli 15
N	1	7	5	3	-	-

4.4 Tutkimusaineisto

Alasuutarin (1999, 83) mukaan merkitysrakenteita tutkittaessa aineistonkeruuvaiheen tulee tuottaa tekstiä, jossa tutkittavat saavat kertoa asioista omin sanoin ilman valmiita vastausvaihtoehtoja. Tämän vuoksi luokanopettajilta saatu tutkimusaineisto kerättiin kahdella tavalla, teemahaastattelun ja pääosin avoimen kyselylomakkeen avulla. Ensin haastattelimme seitsemää opettajaa ja haastatteluiden pohjalta teimme kyselylomakkeen aineistoamme täydentämään. Ulkomaankoulussa opettaneiden ja etenkin edelleen opettavien tavoittaminen haastatteluun oli haastavaa pitkien välimatkojen vuoksi. Kuten Hirsjärvi ja Hurme (2008, 35) toteavat, haastattelu vie aikaa ja aiheuttaa kustannuksia. Tämän vuoksi otimme toiseksi aineistonkeruumenetelmäksi kyselylomakkeen. Luokanopettajien kokemuksia ja tutkimuksen taustakontekstia ymmärtääksemme havainnoimme opetusta kahdessa eri ulkomaankoulussa.

Triangulaatioksi kutsutaan eri menetelmien tai aineistojen yhdistämistä (Denzin & Lincoln 2005, 5; Eskola & Suoranta 1999, 26). Tutkimuksessamme keräsimme aineistoa kolmella eri tavalla; haastatteluilla, kyselylomakkeilla ja havainnoinnilla. Usealla eri aineistohankintamenetelmällä keräämällä toteutuu menetelmätriangulaation määritelmä (Eskola & Suoranta 1999, 69). Tutkimuksessamme tutkijoita oli kaksi. Tällöin myös tutkijatriangulaatio, jossa vähintään kaksi tutkijaa tarkastelee samaa ilmiötä yhteistyössä, toteutuu tutkimuksessamme (Eskola & Suoranta 1999, 69).

4.4.1 Teemahaastattelu

Haastattelimme seitsemää luokanopettajaa marraskuun 2009 ja tammikuun 2010 välisenä aikana. Haastatteluun pyysimme yhteensä 10 henkilöä, joista kolmea emme voineet haastatella joko kieltäytymisen tai ajanpuutteen vuoksi. Viittä opettajaa haastattelimme yksilöhaastatteluna, ja nämä haastattelut kestivät keskimäärin 35 minuuttia. Yksi haastattelu tehtiin parihaastatteluna haastatteltavien toivomuksesta ja se kesti 97 minuuttia. Haastattelut nauhoitettiin ja haastattelun kestoajaksi on laskettu se aika, jolloin nauhuri oli päällä. Haastattelujen tallentaminen on välttämätöntä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 75), joten nauhoitimme haastattelut ja litteroimme ne myöhemmin sanatarkasti. Tutkimusaineistojen tiedonhallinnan käsikirjan (2009) esittelemän litterointimenetelmän mukaisesti kaikkia täytesanoja, toistoja, keskenjääneitä tavuja ja yksittäisiä ääniteitä emme kirjoittaneet. Koska emme tehneet diskurssianalyysia, tauoilla ja painotuksilla ei ollut merkitystä tutkimuksessamme.

Haastateltavan on voitava luottaa siihen, että annettuja tietoja käsitellään luottamuksellisesti (Hirsjärvi & Hurme 2008, 43). Kerroimme haastateltaville, että heidän henkilöllisyytensä ei tule paljastumaan tutkimuksemme aikana.

Pyysimme opettajia etukäteen haastatteluun joko sähköpostitse tai tavatesamme heidät koulun tiloissa ja toteutimme haastattelut joko opettajan kotona tai koulussa (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2008, 73, 84). Haastateltavalle voidaan antaa mahdollisuus päättää haastattelun toteutuspaikka, koska kaikki eivät halua tutkijaa kotiinsa (Eskola & Suoranta 1999, 92; Hirsjärvi & Hurme 2008, 74.) Haastatteluympäristön tulee olla rauhallinen ja haastateltavalle turvallinen, eikä koulusta ole usein helppo löytää haastattelulle sopivaa tilaa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 74). Annoimme haastateltavan päättää itse haastattelupaikan. Kotonaan haastattelemamme ehdottivat itse tapaamispaikaksi kotiaan. Kouluissa haastattelemamme opettajat valitsivat itse mahdollisimman rauhallisen tilan.

Ryhmähaastattelun yksi muoto on parihaastattelu, jolloin haastattelija puhuu useille haastateltaville samanaikaisesti ja suuntaa välillä kysymyksiä ryhmän yksittäisille jäsenille (Hirsjärvi & Hurme 2008, 61). Ryhmähaastattelu vaatii haastattelijoilta ryhmädynamiikan ymmärtämistä (Fontana & Frey 2005, 705). Parihaastattelussa koimme vaikeaksi arvioida sitä, tulevatko molempien haastatteluun osallistuvien mielipiteet tasapuolisesti esiin. Kuten Roulston (2010, 33) toteaa, monen hengen mukanaolo haastattelussa voi aiheuttaa sen, että haastattelijat eivät osaa arvioida, kuinka kauan kukin on äänessä. Litterointi- ja analyysivaiheessa oli välillä mietittävä tarkkaan, tarkoittaako toisen haastateltavan myötäily sitä, että hän on samaa mieltä. Tallennus saattaa aiheuttaa lisähaasteita ryhmähaastatteluissa ja nauhoista voi olla vaikeaa saada selvää jälkeensä (Eskola & Suoranta 1999, 99; Roulston 2010, 33). Tekemässämme ryhmähaastattelussa oli meidän lisäksemme vain kaksi ihmistä rauhallisessa tilassa, joten litterointivaiheessa ei ollut vaikeuksia erottaa, kenen ääni kuuluu nauhalta.

Haastattelu on sosiaalinen vuorovaikutustilanne, joka mahdollistaa katsuksen haastateltavan ajatuksiin (Hirsjärvi & Hurme 2008, 41). Se voidaan nähdä eräänlaisena keskusteluna, joka tapahtuu tutkijan johdattelemana. Haastattelu on vuorovaikutusta, jossa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa. (Eskola & Suoranta 1999, 86; Eskola & Vastamäki 2007, 25.) Ihminen on haastattelutilanteessa subjekti, jolla on mahdollisuus tuoda aktiivisesti esiin itseään koskevia asioita (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35). Tutkimuksemme painotimme luokanopettajien omaa, ulkomaankoulukokemuksen muokkaamaa näkemystä asiantuntijuudesta, emme mitään aikaisemmin luotua teoreettista mallia. Tämän vuoksi haastattelu sopi yhdeksi tutkimuksemme metodiksi.

Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelu, joka etenee tiettyjen keskeisten teemojen varassa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47–48). Tekemämme teemahaastattelurunko (liite 1) on jaettuna neljään teemaan; perustietoihin, opettajan asiantuntijuuteen, asiantuntijuuden soveltamiseen ulkomailla sekä ulkomailla työskentelyn tuomaan asiantuntijuuden muutokseen. Teemahaastattelussa tutkija varmistaa, että jokainen etukäteen suunniteltu teema käydään haastateltavan kanssa läpi, mutta teemojen järjestys tai käsittelemislaajuus voi vaihtua haastatteluissa (Eskola & Vastamäki 2007, 27–28). Teemamme eivät liittyneet suoraan kasvatukseen ja opetusalan asiantuntijuuden ulottuvuuksiin, vaan tarkoituksenamme oli saada opettajat kertomaan kokemuksistaan, minkä kaut-

ta pystyimme jäsentämään kokemusten taustalla olevat merkitykset asiantuntijuuden malliksi.

Ennen varsinaisia haastatteluita teimme testihaastattelun. Esihaastattelun tarkoituksena on testata haastattelurungon, aihepiirien järjestyksen ja kysymysten muotoilun toimivuutta sekä selvittää haastattelun keskimääräinen pituus (Hirsjärvi & Hurme 2008, 72). Testihaastattelumme kesto oli 57 minuuttia. Testihaastattelun jälkeen tarkensimme muutamia teemoihin liittyviä kysymyksiä, minkä jälkeen varsinaisten haastatteluiden pituudet jäivät keskimäärin testihaastattelua lyhyemmäksi. Haastattelu täytyy suunnitella hyvin ja on mietittävä kysymyksiä, joihin turvautua, jos haastateltava ei pysy aiheessa tai vastaa liian yleisesti (Bogdan & Biklen 2007, 104; Flick 2006, 169). Muutamaa päivää ennen haastattelua lähetimme opettajille sähköpostitse asiantuntijuuden pohtimiseen virittäviä kysymyksiä. Kysymysten lähettäminen etukäteen syvensi vastauksia ja lyhensi haastattelujen kestoja. Yhden haastattelun toteutimme sopimatta sitä etukäteen, joten tälle haastateltavalle emme ehtineet toimittaa virittäviä kysymyksiä. Muille opettajille toimittamamme kysymykset olivat seuraavat:

- Millainen on suomalainen opetus- ja kasvatustieteen asiantuntija, opettaja?
- Mitä osa-alueita suomalaiseen opetus- ja kasvatustieteen asiantuntijuuteen mielestäsi kuuluu?
- Miten näitä osa-alueita sovelletaan suomalaisessa ulkomaankoulussa työskennellessä?

4.4.2 Kyselylomake

Kyselylomaketutkimuksemme tutkimuspyynnöt (liite 2) lähetimme sähköpostitse tai sosiaalisen median välityksellä 28 opettajalle tammikuussa 2010. Kirjeessä oli linkki verkkokyselyyn (liite 3). Vastausaikaa annettiin noin yksi viikko. Vastausajan loputtua lähetimme toisen tutkimuspyynnön niiden koulujen opettajille, joilta emme olleet vielä saaneet vastausta. Vastaamiselle annettiin tässä vaiheessa lisää aikaa toinen viikko. Kyselyymme vastasi kymmenen luokanopettajaa.

Koska kyselylomaketutkimus voitiin kohdejoukon pienuuden vuoksi toteuttaa vain kerran, päätimme tehdä kyselylomakkeen haastatteluiden pohjalta. Kuten Valli (2007b, 198) kirjoittaa, kyselylomaketutkimuksessa aineistonkeruu on peruuttamaton vaihe, joten se tulee suunnitella huolella. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 37) suosittelivat ennen lomakkeen tekoa suppeaa haastattelua, joka auttaa tekemään lomakkeesta syvemmän. Kyselylomake on testattava etukäteen (Hirsjärvi ym. 2009, 204). Testasimme kyselylomakkeen yhdellä vastaajalla, joka kertoi palautteessaan kyselylomakkeen olleen selkeä ja kysymysten yksiselitteisiä. Hioimme muutamia kysymyksiä vielä testauksen jälkeen.

Kyselylomakkeen kysymykset tulee muotoilla tarkasti, jotta ne olisivat yksiselitteisiä ja sekä tutkija että vastaaja ymmärtäisivät ne samalla tavalla (Valli 2007a, 102, 104, 199). Pyrimme lomakkeeseemme kirjoittamaan lyhyet, mutta

kuvaavat johdantokappaleet ennen jokaista teemaa. Ohjeistimme tutkittavia ajattelemaan kasvatus- ja opetusalan asiantuntijuutta oman opettajan työn kautta, emmekä hakeneet valmiita malleja tai määritelmiä. Kuten Kaakkuri-Knuuttila ja Heinlahti (2006, 97) kirjoittavat, vastaajien on ymmärrettävä kysymykset samoin, jotta vastaukset olisivat keskenään vertailukelpoisia.

Kyselylomakkeessa on mahdollista selata kysymyksiä eteenpäin (Hirsjärvi & Hurme 2008, 36). Kysymyksemme eivät kuitenkaan olleet luonteeltaan sellaisia, että johonkin kysymykseen olisi pitänyt vastata toista aiemmin. Kyselylomakkeessa vastaaja voi pohtia vastauksia oman aikataulunsa mukaan (Valli 2007a, 106). Kyselyymme vastatessa oli mahdollisuus ottaa talteen salasana ja palata täydentämään vastauksia myöhemmin. Vallin (2007a, 104) mukaan kyselylomake ei saa olla liian pitkä eikä kysymyksiä liikaa, jotta vastaajat eivät jättäisi vastaamatta kyselyyn. Avointen kysymysten vuoksi kysely muodostui melko pitkäksi, ja arvioimme vastausajaksi noin 20 minuuttia. Kahdestatoista kyselyyn vastaamisen aloittaneesta kaksi oli jättänyt vastaamisen kesken. Kyselylomakkeen piti kuitenkin antaa tarpeeksi syvällistä tietoa opettajan omista kokemuksista, joten tämän vuoksi lomakkeessa oli oltava paljon avoimia kysymyksiä. Avoimien kysymysten avulla on mahdollisuus saada selville perusteellisesti vastaajan mielipide, mutta toisaalta avoimiin kysymyksiin voidaan vastata suppeasti tai jättää vastaamatta kokonaan (Valli 2007a, 124).

4.4.3 Osallistuva havainnointi

Valitsimme yhdeksi tiedonkeruumenetelmäksi osallistuvan havainnoinnin, koska emme tienneet suomalaisista ulkomaankouluista etukäteen paljoakaan. Grönfors (2007, 151) toteaa, että havainnointi on hyvä menetelmä, kun tutkimuskohde on ennalta vieras. Tämän vuoksi tutkimuksemme kannalta oli oleellista, että tutustuimme ulkomaankoulujen toimintaan paikan päällä kirjallisuuden lisäksi. Koska ulkomaankoulut eivät ole yhteneväisiä, koimme tarpeelliseksi käydä vierailulla resurssiemme puitteissa kahdessa koulussa.

Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija osallistuu jollain tavoilla tutkittavan yhteisön toimintaan (Eskola & Suoranta 1999, 100). Tutkija havainnoi roolin avulla tutkimaansa ilmiötä. Vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa tutkija ymmärtää tutkittavan yksilöllisyyden osana yhteisöä. (Grönfors 2007, 151.) Havainnoimme kahden ulkomaankoulun toimintaa sekä kuukauden kestäneen opetusharjoittelumme että kaksipäiväisen kouluvierailumme aikana. Havainnoimalla saadaan luonnollista, välitöntä ja suoraa tietoa yksilöiden, ryhmien tai organisaatioiden toiminnasta (Hirsjärvi ym. 2009, 213). Havainnoimme opettajien työtä ja ulkomaankoulujen toimintakulttuuria vierailujemme aikana. Grönforsin (2007, 151) mukaan havainnoitavana voi olla yhteisö kokonaisuutena, jolloin mukaan tulevat niin sosiaaliset kuin kulttuuriset piirteet. Havainnointimenetelmä liittyy saadun tiedon parhaiten sen taustakontekstiin. (Grönfors 2007, 154.) Koimme hyödylliseksi, että meitä oli kaksi tutkijaa havainnoimassa. Kaksi havainnoijaa huomaa luonnollisesti enemmän asioita kuin yksi, ja kahden

tutkijan refleктоiva ja tulkitseva keskustelu edesauttaa tutkimusprosessia (Aarnos 2007, 172–173).

Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija osallistuu ja mukautuu tutkittavien ehdoilla ryhmän toimintaan (Eskola & Suoranta 1999, 99–100; Hirsjärvi ym. 2009, 214, 216). Osallistuva havainnointi on subjektiivista eli havainnoija valikoi, mitä havainnoi (Eskola & Suoranta 1999, 103). Henningin, Stonen ja Kellyn (2009, 40) mukaan havainnoinnin suunnitteluvaiheessa on oleellista pohtia tarkasti, keitä havainnoi ja missä havainnoi. Aineistoa voi kerätä esimerkiksi muistiinpanojen avulla. (Henning ym. 2009, 41, 63.) Teimme havaintoja opettajan näkökulmasta toimiessamme opettajaharjoittelijoina suomalaisessa ulkomaankoulussa. Toisen ulkomaankouluvierailumme aikana emme toimineet opetus-tehtävissä, vaan teimme havaintoja oppitunteja ja koulun toimintaa observoiden sekä osittain osallistumalla oppituntien toimintaan. Nämä havainnot toimivat ymmärtämisen apuna tutkimuksemme taustakontekstia ja luokanopettajien kokemuksia analysoidessamme.

4.5 Aineiston analyysi

Laadullista analyysia tehdessään tutkijan tulisi pystyä tiedostamaan mahdollisimman hyvin ennakkokäsityksensä tutkittavasta asiasta (Moilanen & Riihinen 2007, 52). Tutkimusentekoaikana olemme keskustelleet omista ennakkoletuksista. Olemme osallistuneet opettajankoulutuslaitoksen kurssille, jossa luotiin opiskelijälähtöisesti malleja kasvatus- ja opetusalan asiantuntijuudesta (ks. Kostianen & Gerlander 2009). Kurssin aikana syksyllä 2008 olemme luoneet ensimmäisen oman asiantuntijuuden mallimme ja peilanneet sitä muiden opiskelijoiden jäsentämiin malleihin. Kuukauden kestävän opetusharjoittelumme suoritimme yhdessä suomalaisessa ulkomaankoulussa, joten harjoittelumme aikana ja sen jälkeen pohdimme asiantuntijuuden soveltamista ulkomaankoulukontekstissa.

Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa käsitellään usein kokonaisena (Alasuutari 1999, 38) ja tehdään aineistolähtöisesti (Kiviniemi 2007, 70). Teema-haastattelurungon (liite 1) ja kyselylomakkeen (liite 3) teimme pääosin yhteneväisiksi, jotta pystyisimme analysoimaan niitä samanveroisesti ja esittelemään ne yhtäaikaaisesti varmistaen tutkittavien anonymiteetin. Hirsjärvi ja Hurme (2008 136) toteavat, että laadullista aineistoa voidaan analysoida induktiivisesti eli aineistolähtöisesti tai abduktiivisesti eli käyttäen teoreettista viitekehystä aineiston analyysissa. Analysoimme aineistomme vuorottelemalla induktiivista ja deduktiivista päättelyä. Johtopäätöksiä tehdessämme otimme mukaan abduktiivisen otteen vertaamalla tuloksiamme lähdekirjallisuuteen.

Laadullisessa analyysissa käytetään usein aineistolähtöistä analyysia, jossa teoria rakennetaan aineistosta käsin (Eskola 2007, 162). Aineiston viitekehyyksenä toimivan taustateorian olemme koonneet lopullisesti vasta aineiston ana-

lysoinnin jälkeen aineistolähtöisesti. Laadullisen tutkimusaineiston analyysissä on otettava huomioon aineiston tuottopaikkana oleva kulttuurinen konteksti (Alasuutari 1999, 88). Tutkimuksessamme taustakontekstina toimiva ulkomaankoulu on nostettu merkittävästi esiin.

4.5.1 Hermeneuttinen kehä

Hermeneuttisella kehällä tarkoitetaan tutkijan käymää keskustelua aineiston kanssa, mitä kautta tutkija pystyy huomioimaan avoimemmin tutkittavan näkökulmia (Laine 2007, 36). Olemme käyneet tutkimusaineistomme läpi useita kertoja yhdessä ja erikseen käyden vuoropuhelua sekä tekstin että toistemme kanssa. Laineen (2007, 36) mukaan aineistoa hankkiessaan tutkija tekee välittömiä tulkintoja haastateltavaa katsoessaan ja kuunnellessaan. Tulkintoihin tulee ottaa etäisyyttä, kun aineistoa aletaan käydä uudelleen läpi (Hannula 2007, 122; Laine 2007, 36). Tällöin aineisto näyttäytyy erilaisena ja tutkija tekee uuden tulkinnan tutkittavan ilmaisujen merkityksistä. (Laine 2007, 36.) Aineistoon palaaminen on auttanut syventämään ymmärrystämme ja vapautumaan ensimmäisistä tulkinnoista.

Hermeneuttinen kehä perustuu ymmärtämisen spiraalimaiseen rakenteeseen (Judén-Tupakka 2007, 64). Jokaista tulkintaehdotusta koetellaan tekemällä uusi katsaus aineistoon. Tavoitteena on löytää uskottavin tulkinta siitä, mitä tutkittava on tarkoittanut. (Laine 2007, 37.) Analyysivaiheessa tarkastelimme aineistoa erilaisista näkökohdista havaitaksemme oikeimman tulkinnan. Analyysin loppuvaiheessa tekemämme tulkinta on erilainen kuin ensimmäinen tulkintamme. Päätimme hermeneuttisen kehän kulkemisen siinä vaiheessa, kun olimme saaneet muodostettua luokanopettajien kokemusten perusteella kattavan mallin kasvatus- ja opetusalan asiantuntijuudesta.

4.5.2 Sisällönanalyysi

Tuomen ja Sarajärven (2009, 104) mukaan sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jossa etsitään tekstin merkityksiä. Sen pyrkimyksenä on kuvata dokumentteja sanallisesti. Laadullisen aineiston sisällön analyysi voidaan tehdä aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 106, 108.) Tutkimuksessamme olemme tehneet analyysin aineistolähtöisesti, koska tuloksissa on tullut esiin luokanopettajien omia kokemuksia ja niiden taustalla olevia merkityksiä kasvatus- ja opetusalan asiantuntijuudesta tutkimuskysymyksiemme mukaisesti. Aineistoomme ovat kuuluneet myös omat havaintomme ulkomaankouluvierailuista. Nämä havainnot ovat toimineet välineenä ymmärtää luokanopettajien kokemuksia. Merkitysten etsimisen taustalla on ollut oma kokemuksemme ulkomaankouluista, mihin voimme heijastaa luokanopettajien kokemuksia (vrt. Grönfors 2007, 155). Varsinaiseen tulososioon emme ole lisänneet havaintomuistiinpanojamme, koska meille ne ovat olleet väline ymmärtää tutkimuksen taustakontekstia eikä keino muodostaa omaa erillistä näkökulmaamme asiantuntijuuteen.

Teemahaastatteluaineisto voidaan analysoida teemoittain (Eskola & Vastamäki 2007, 42). Aloitimme aineistomme analysoinnin alkuperäisten teemahaastattelussa käytettyjen teemojen (liite 1) kautta. Keskeisillä sijoilla analyysissämme olivat opettajan asiantuntijuus, siihen lisätty ulkomaankoulukokemus ja siitä syntynyt asiantuntijuuden muutos (kuvio 1). Etsiessämme aineistosta yhteneväisiä teemoja asiantuntijuuden kokonaiskuva hahmottui. Analyysivaiheemme aikana tutkimuskysymyksemme tarkentuivat ja selkiytyivät. Aineistomme laajuuden vuoksi päädyimme keskittymään opettajan asiantuntijuuteen sekä yleisesti että niihin ulottuvuuksiin, jotka painottuvat ulkomaankoulussa. Asiantuntijuuden muutosnäkökulmaa emme käsitelleet, sillä tutkimuksentekohetkellä ulkomaankouluissa työskennelleet luokanopettajat eivät osanneet eritellä kattavasti asiantuntijuuden mahdollista muutosta Suomeen palaamisen jälkeen.

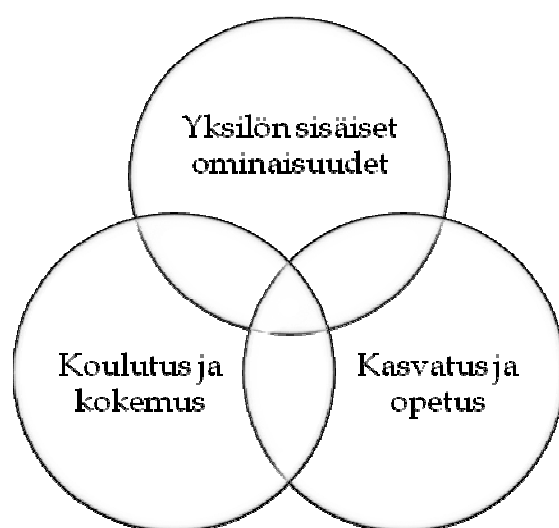


KUVIO 1 Asiantuntijuuden muutosprosessi

Analyysin alkuvaihe toteutettiin konkreettisesti haastattelujen kuuntelemisella ja niiden sanatarkalla litteroinnilla. Litterointivaiheen jälkeen luimme haastatteluja ja kyselylomakevastauksia läpi. Tiivistimme alkuperäisilmauksia pelkistetyiksi ilmauksiksi. Etsimme niistä yhteneväisyyksiä ja eroja, kunnes pääsimme muodostamaan yhteneväisiä alaluokkia, kuten motivaatio. Lopuksi loimme näille alakäsitteille yläluokat, esimerkiksi yksilön ominaisuudet. Kokoavaksi käsitteeksi muodostui kasvatus- ja opetusalan asiantuntijuus. (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2009, 109.) Näin yksittäisistä ulottuvuuksista syntyi asiantuntijuuden kokonaiskuva, joka on esitelty luvussa 5. Seuraavassa luvussa ja tulosten yhteydessä kerromme tarkemmin kunkin yläluokan muodostumiseen johtaneesta analyysistä.

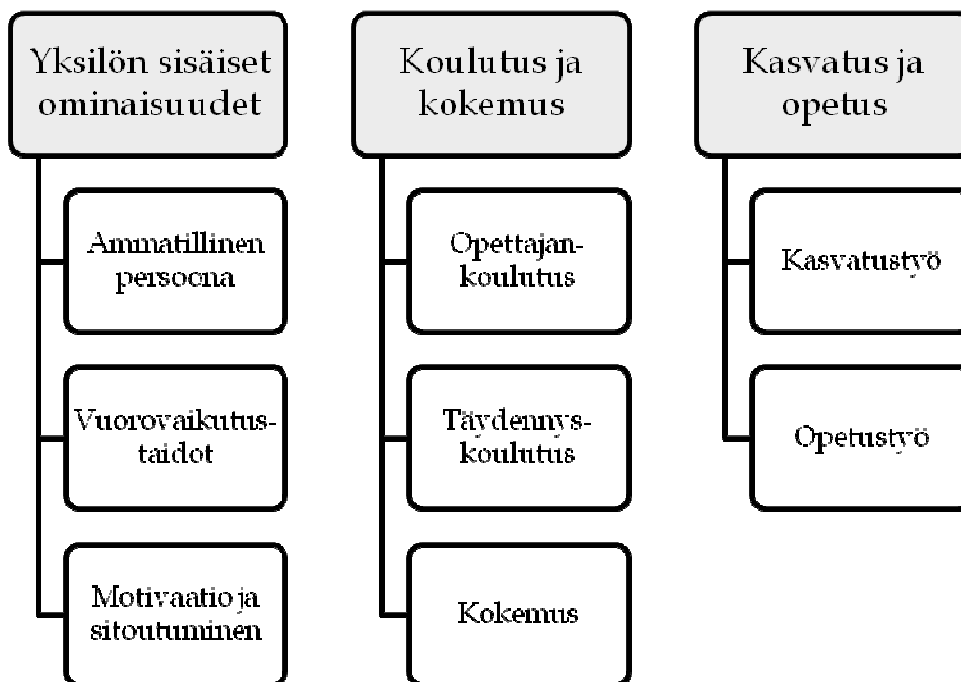
5 TULOKSISTA JA JOHTOPÄÄTÖKSISTÄ

Ensimmäisenä tutkimustehtävänäimme oli selvittää, mistä ulottuvuuksista suomalainen kasvatus- ja opetusalan asiantuntijuus koostuu suomalaisten ulkomaankoulujen luokanopettajien mielestä. Tutkimusaineistomme perusteella muodostimme kasvatus- ja opetusalan asiantuntijuuden mallin, joka pitää sisälleen seuraavat ulottuvuudet: yksilön sisäiset ominaisuudet, koulutus ja kokemus sekä kasvatus ja opetus (kuvio 2).



KUVIO 2 Luokanopettajan asiantuntijuuden ulottuvuudet

Asiantuntijuuden jaottelu on osin keinotekoinen ja mallin osa-alueet menevät päällekkäin. Jaottelu oli kuitenkin tehtävä tuloksia ja tutkimuskysymysten vastauksia selventämään. Käsittelemme kutakin asiantuntijuuden ulottuvuutta omina päälukuinaan luvuissa 6-8. Ulottuvuudet on jaoteltu alakäsitteisiin (kuvio 3).



KUVIO 3 Luokanopettajan asiantuntijuuden ulottuvuuksien sisällöt

Toisena tutkimustehtävänäämme oli selvittää, miten luokanopettajan asiantuntijuuden ulottuvuudet painottuvat ulkomaankoulussa työskennellessä. Tulosluvuissa käsittelemme kasvatus- ja opetusalan asiantuntijuuden ulottuvuuksia alaluokkineen ensin yleisesti ja sen jälkeen ulkomaankoulukontekstissa sovellettuina. Tulosten kokoamisen myötä hahmottuneet luokanopettajan asiantuntijuuden ulottuvuudet tiivistämme luvussa 9.

Aineiston raportoinnissa vastaajien tarkkojen lukumäärien tai vastaavasti näennäistilastollisten ilmaisujen käyttäminen ei aina ole perusteltua (Eskola 2007, 182). Omassa tutkimuksessamme päädyimme siihen, että raportoimme tarkkoja vastaajien lukumääriä vain muutamissa yksiselitteisissä kohdissa. Koska esimerkiksi verkkokyselyssä kysyimme koulutuksen vaikutusta asiantuntijuuden kehittymiselle, ei ollut mielekäästä raportoida kaikkien tutkittavien maininneen koulutuksen vastauksissaan.

Seuraavissa kolmessa pääluvussa on esitelty työmme tulokset. Sitaattien perässä on suluissa kirjain, joka kertoo, onko sitaatti peräisin haastattelusta (H) vai kyselylomakkeesta (K). Sitaatteihin on lisätty hakasulkujen sisälle selventäviä lisäyksiä. Kolme peräkkäistä tavuviivaa (---) merkitsee keskeltä sitaattia poistettua kohtaa. Sitaateista on poistettu murteellisia ilmauksia anonymiteetin varmistamiseksi. Luvuissa 6.4, 7.4 ja 8.3 on esitetty johtopäätökset tuloksista.

6 YKSILÖN OMINAISUUDET

Luokanopettajien kokemusten perusteella jaottelimme yksilön ominaisuudet kolmeen alakäsitteeseen; ammatilliseen persoonaan, vuorovaikutustaitoihin sekä motivaatioon ja sitoutumiseen (kuvio 3). Jaottelun teko ei ollut yksinkertaista, sillä alakäsitteet menevät keskenään päällekkäin. Lisäksi yksilön ominaisuudet -yläkäsitemalli ei ole yksiselitteinen, sillä esimerkiksi vuorovaikutustaitojen käyttämiseen tarvitaan aina sosiaalista tilannetta.



KUVIO 4 Yksilön ominaisuuksien ulottuvuudet

6.1 Ammatillinen persoona

Suurin osa opettajista kokee persoonan merkityksen tärkeäksi opettajan ammatitaidon muotoutumiselle. Opettajat näkevät monet ominaisuudet persoonaläh-

töisinä, mutta kuvaavat niitä kuitenkin työnsä kautta. Tämän vuoksi nimesimme alaluokan ammatilliseksi persoonaksi.

6.1.1 Ammatillinen persoona yleisesti

Moni vastaaja kuvailee opettajan työn tärkeimpänä välineenä omaa persoonaansa, jonka avulla luodaan oppimisympäristöstä positiivinen. Osa opettajista näkee yksilöillä olevan ominaisuuksia, joihin koulutuksella ei voida vaikuttaa. Tällaisia ominaisuuksia ovat esimerkiksi luotettavuus, pitkäjänteisyys, johdonmukaisuus, ennakoitavuus ja aitous.

Mutta kasvatustyössä, niin siinä kyllä tulee persoonakysymykset paljon, ja siinä on sellaisiakin asioita, mitä ei voi koulutuksella opettaa. --- Jos ajattelee sitä asiantuntijuutta, mitä päivittäisessä työssä ja lapsen kohtaamisessa tulee --- sitä emotionaalista herkkyyttä ynnä muuta silmää vaatii se homma sitten. (H)

6.1.2 Ammatillinen persoona ulkomaankoulussa

Erään opettajan mukaan jokainen kokee ulkomaille muuttaessaan jonkinlaisen kulttuurishokin, koska ympäröivä kulttuuri on erilainen kuin Suomessa. Pystyäkseen toimimaan ulkomailla opettajalta vaaditaan joustavuutta, sopeutumiskykyä ja taitoa kohdata erilaisuutta. Nämä ominaisuudet harjaantuvat ulkomailla.

[Opettajalla on oltava] valmius oman arvo pohjan ja osaamisen täydelliseen remonttiin. Kaikki koetellaan ja vahvuudet nousevat varmasti aikanaan myös pintaan paremmin näkyviin. (K)

Ulkomaille muuttaessa täytyy sopeutua uuden työympäristön lisäksi myös ympäröivään kulttuuriin. Se luo koulun toiminnalle reunaehdot, joihin opettajan tulee mukautua. Opettajalta vaaditaan kykyä hallita useita muuttuvia asioita kerralla.

[Ulkomaankoulussa tarvitaan] joustavuutta, kykyä irrottautua "näin on aina tehty" -ajatuksista, kykyä irrottautua tiukasta sidonnaisuudesta suomalaiseen kulttuuristaan. (K)

Kun opettaja huomaa pärjäävänsä ulkomaankoulun muuttuvissa olosuhteissa, se tuo varmuutta omasta osaamisesta ja sitä kautta vahvistaa itsetuntoa. Ulkomailla luokanopettaja opettaa usein eri oppiaineita ja eri luokkatasoilla, mahdollisesti myös yläkoulussa ja lukiossa. Ulkomaankoulussa työskentely tuo opettajille kokemusta erilaisten luokkien kanssa toimimisesta.

Huomaan, että pärjään tosi hyvin noiden yläkoulun oppilaiden kanssa. (H)

Ulkomaankoulukokemuksella ei nähdä olevan lainkaan negatiivisia vaikutuksia opettajan ammatilliseen persoonaan. Sen sijaan opettajat kokevat, että ko-

kemus tuo ymmärrystä koulusta laajempänä kokonaisuutena. Tällöin myös ymmärrys suomalaisesta koulumaailmasta ja koulun yhteiskunnallisesta merkityksestä selvenee.

Koen olevani avarakatseisempi ja joustavampi opettaja työyhteisössäni [Suomessa]. Olen ulkomailla ollessani oppinut suvaitsevaisuutta ja kykyä nähdä, että asiat voidaan tehdä oikein monella tavalla. (K)

6.2 Vuorovaikutustaidot

Luokanopettajan työ on vuorovaikutteinen ammatti. Opettaja on jatkuvasti vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa ja ohjaa myös oppilaiden keskinäisiä vuorovaikutusprosesseja. Lisäksi kasvatustyö edellyttää yhteistyötä kollegojen, vanhempien ja muiden yhteistyötahojen kanssa.

6.2.1 Vuorovaikutustaidot yleisesti

Vaikka opettajat kertovat omista persoonallisuuden ominaisuuksistaan paljon, he liittävätkin ominaisuudet lähes poikkeuksetta sosiaalisiin vuorovaikutustilanteisiin. Henkilökohtaisia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan kuvaillessaan monet opettajista näkevät vahvuutensa olevan luonteeltaan vuorovaikutteisia. Joskus vahvuudet kääntyvät liikaa korostuessaan heikkouksiksi, mutta muunlaisten heikkouksien tunnistaminen on opettajille haastavaa.

[Vahvuuksiin kuuluu] tällainen tilanneherkkyys ja sitten sellainen sosiaalinen ja tällainen emotionaalisuus, että pystyy kyllä samaistumaan, välillä vähän liikaakin ehkä. (H)

Opettajan vuorovaikutteisessa ammatissa jatkuva muiden kanssa työskentely on itsestäänselvyys. Kasvatus- ja opetusalan asiantuntijuus kehittyy vuorovaikutuksessa, joten opettajat kokevat, että esimerkiksi kollegoiden tuki on edellytys ammattitaidon kehittymiselle. Toisaalta eräs opettaja toteaa, että opettajien vahvat persoonat vaikuttavat heidän keskinäisen yhteistyönsä sujuvuuteen.

Ja sitten tällaiset niin kuin sidos- ja tukiryhmät, että onko ne toiset kollegat ja ehkä ammattijärjestöt, rehtori, opiskelukaverit, miten tahansa, vai toinen koulu ja näin, että tarvitsee tällaista. (H)

Yhteistyökyvystä en ole ihan niin varma, onko se kauhean hyvä, koska aika moni on vähän sellainen oman, tai ehkä opettajan työ on niin sellaista omaan persoonaan liittyvää, miten sitä tekee, että joskus voi olla, että näkee vähän sukset ristiin menoja. (H)

Opettajan tulee säilyttää ammatillinen ote myös vuorovaikutustilanteissa. Osa opettajista kokee, että heidän tulee jättää usein omat arvonsa ja mielipiteensä taustalle moniarvoisessa ympäristössä työskennellessään. Esimerkiksi vanhem-

pien kanssa toimiessaan opettaja on tilanteessa ammatillisessa roolissa, ja opettajan tulee perustella opetussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet ja yhdistää ne vanhempien tavoitteiden kanssa.

--- olemaan jopa liian diplomaattinen tai jopa näyttelemään, vanhemmillekin. Voi olla tällainen, tiedän, että asia ei mene näin, mitä te ehdotatte, mutta et sinä voi sanoa, että te olette minusta ihan väärässä, minä olen oikeassa, tehdään tämä näin. Minä sanon "harkitaan asiaa" ja keskustelen ja näin, ja sitten se pitää niin kuin muokata, miten sen asian sanoo. (H)

6.2.2 Vuorovaikutustaidot ulkomaankoulussa

Jotkin ulkomaankoulut toimivat samoissa tiloissa joko paikallisten, kansainvälisten koulujen tai muiden maiden ulkomaankoulujen kanssa ja näiden koulujen kanssa saatetaan tehdä yhteistyötä. Kontakteja ei välttämättä ole valmiina, vaan opettajan täytyy luoda vuorovaikutusverkostot itse. Monet opettajat kertovat, että vanhempia kohdataan usein esimerkiksi sen vuoksi, että vanhemmat kuljettavat lapsiaan joihinkin kouluihin. Osa opettajista painottaa ulkomaankoulussa kohdattavien vuorovaikutustilanteiden olevan erilaisia jo konkreettisesti kielen takia.

Koulun rooli suomalaisyhteisön tukemisessa nähdään kahdenlaisena. Yleensä sellaisilla paikkakunnilla, joissa vanhemmat eivät tunne toisiaan asuinpaikan tai työn puolesta, koulu on vanhempia yhdistävässä roolissa. Opettajat saattavat tällöin olla mukana rakentamassa suomalaisten yhteisöllisyyttä esimerkiksi järjestämällä erilaisia koulun retkiä ja tapahtumia. Niissä paikoissa, joissa koulut on perustettu esimerkiksi yhteisen työn ympärille, vanhemmat tuntevat toisensa. Silloin vanhemmat saattavat tehdä niin paljon yhteistyötä keskenään, että opettajat eivät välttämättä keskity koulun ulkopuolisen yhteisöllisyyden lisäämiseen.

Yhteistoiminta vanhempien kanssa on hyvin tiivistä, koska se koulu on ainut paikka, missä ne oppilaat ja vanhemmat kohtaa niitä muita suomalaisia.(H)

En hirveästi siihen [ulkosuomalaisia yhdistävään toimintaan] ole osallistunut, että mieluummin vapaa-ajalla he voivat tehdä, mitä haluavat, koska sitten mä saisin kyllä olla koko ajan kertomassa, mitä. Että myös se oma vapaa-aika. (H)

6.3 Motivaatio ja sitoutuminen

Työhön motivoituminen ja sitoutuminen ovat edellytyksenä opettajana toimimiselle. Aineistossa vain sivutaan tätä teemaa, koska emme kysyneet tarkemmin, miksi opettajat halusivat opettajiksi. Sen sijaan kysyimme, miksi opettajat hakeutuivat ulkomaille töihin. Ulkomaankouluihin hakeutumisen taustalla on aina jokin motiivi. Jokaisen opettajan motiivit tulivat vastauksissa selkeästi esil-

le, joten olemme tässä luvussa eritelleet tarkemmin ulkomaille hakeutumiseen vaikuttaneet tekijät. Osalla opettajista syitä ulkomaille lähtöön on useita.

6.3.1 Motivaatio ja sitoutuminen yleisesti

Opettajan motivoituneisuus omaan työhön vaikuttaa itsestäänselvyydeltä, sillä kukaan opettajista ei erittele motivaation merkitystä opettajan ammattitaidolle. Eräs luokanopettaja mainitsee opettajan työn olevan rankkaa, mikäli siihen ei ole sitoutunut. Tutkimukseemme osallistuneet opettajat vaikuttavat motivoituneilta työhönsä.

Sen luokan oppilasjoukon kasvu ja katsominen, mihin suuntaan ne menee, niin se oli ihan sellaista mielenkiintoista. Kyllä siinä mielenkiinto ihan säilyy vieläkin. (H)

6.3.2 Motivaatio ja sitoutuminen ulkomaankoulussa

Suomalaiseen ulkomaankouluun hakeutumisen syynä kuudella (6/17) opettajalla oli halu saada työhönsä jotain uutta. He eivät kuitenkaan erittele, mitä uutta työhönsä kaipasivat. Eräs opettaja mainitsee hakeutuneensa ulkomaille, koska suomalainen koulumaailma tuntui rankalta.

Henkisesti valmistauduin siihen, että voi olla raskaskin vuosi, tietyllä tavalla työtehtiäs vuosi. Helpointahan mun olisi ollut jäädä sinne omaan luokkaan [Suomeen] ja olla siellä, kun puitteet on kuin Elviksellä. (H)

Tunsi, että se työura, mitä oli tehnyt Suomessa, niin se oli sellaisessa pisteessä, ettei oikeastaan ollut enää mitään. Että se odotti vaan sitä loppu-kahtakymmentä vuotta, että se työ jatkuu suurin piirtein samanlaisena. (H)

Neljä (4/17) opettajaa halusi työskennellä lähetyslasterien kanssa. Osa lähetystyöstä kiinnostuneista opettajista oli pyydetty töihin lähetystyön ympärille perustettuihin suomalaisiin ulkomaankouluihin.

Olen itse matkalaukkulapsi eli kolmannen kulttuurin lapsi. Koin vahvasti kutsua ja kiinnostusta antaa seuraavan sukupolven sielunveljilleni ja -sisarilleni paremmat eväät ja puitteet niin opiskeluun ulkomailla kuin mahdolliseen paluumuuttoon Suomeen tai johonkin muuhun länsimaahan. (K)

Yhdeksän (9/17) opettajaa kertoo jo ennen ulkomaankoulussa työskentelyä hakeutuneensa ulkomaille joko opiskelijavaihtoon, harjoitteluun tai opettajaksi kansainväliseen kouluun. Opettajista kymmenen (10/17) on ollut ennen ulkomaankoulukokemusta kiinnostunut kansainvälisyydestä. Näillä opettajilla ulkomaille muutto on ollut ensisijainen vaikutin lähtöön, ja ulkomailta saatu oman alan työ on antanut siihen hyvät mahdollisuudet. Osa Suomeen palanneista opettajista kokee, että heitä kiinnostaisi paluu ulkomaille ja kansainvälinen yhteistyö yleensä.

Se opettaminen ulkomailla ei ollut se alkuperäinen motivaation lähde, vaan se asuminen ulkomailla, että kokee jotain muuta kulttuuria kuin Suomen. --- Sitten tuli tämä työkokemusmahdollisuus, niin sehän oli sitten paras mahdollinen tapa lähteä ulkomaille asumaan. (H)

Neljällä (4/17) opettajalla ulkomaille muuttoon oli vaikuttanut heidän sukujourensa tai läheistensä työpaikka kohdemaassa. Opettajalla ei välttämättä ole ulkomailla paljon läheisiä, joten hän saattaa olla yksinäinen vieraan kulttuurin ja kielen keskellä. Tällöin motivaatio ulkomailla asumiseen on muun muassa mielekäs työ.

Kun puolisoni sai täältä työpaikan --- niin sitten mä vaan muutin tänne. Ja sitten selvisi, että täällä on koulu. (H)

--- [Se on tärkeää] miten pystyy selviytymään siinä ulkomaailmassa. --- Kun uusi opettaja tulee sinne ulkomaille, kaikki on uutta ja se haluaa mennä sinne tänne, ja nähdä ja kokea ja katsoa. --- Sitten kun ollaan muutama kuukausi oltu, niin se arki muuttuu arjeksi. (H)

Ulkomaankoulukokemus saattaa vaikuttaa motivoituneisuuteen kahdella tavalla Suomeen palaamisen jälkeen. Yksi (1/17) opettaja kokee saavansa sekä arvostusta että parempia tehtäviä ulkomaankoulukokemuksensa ansiosta. Toinen (1/17) opettaja taas kokee, että hän ei saa hyödyntää ulkomailla kertynyttä kokemustaan Suomessa, mikä vaikuttaa työskentelymotivaatioon heikentävästi.

Olen saanut hakemani työtehtävät, sillä kv-vuosia on arvostettu. Ikuinen kaipuu on takaisin. Suosin kv-vaihtoon tulevia opiskelijoita, kutsun kansainvälisiä ystäviäni vierailijoiksi kouluun. Olen oman työnantajani kv-tiimissä. (K)

[Ulkomailla] oli tehnyt niin paljon monipuolisempaa ja haastavampaa työtä, että paluu siihen samaan, mistä oli lähtenyt, niin oli kauhean vaikea motivoitua siihen. --- Mä oon melkeinpä menettänyt sen työpaikan, josta lähdin, ja mua vähän pällotellaan, että no mikä luokka tuolle nyt annetaan. --- Tulee vähän huonomaineisena, on vähän epäluotettava työntekijä, kun ei koskaan tiedä, että koska se taas lähtee johonkin. (H)

6.4 Yksilölliset ominaisuudet asiantuntijuuden ulottuvuuksina

Yksilölliset ominaisuudet ovat opettajan asiantuntijuuden ulottuvuuksia. Ulkomaankoulussa työskennellessä yksilölliset ominaisuudet painottuvat työympäristön erilaisuudesta johtuen (taulukko 4). Seuraavassa esittelemme sekä ammatilliseen persoonaan, vuorovaikutustaitoihin että motivaatioon ja sitoutumiseen kytkeytyviä painotuksia ja vertaamme niitä aikaisempiin tutkimustuloksiin ja kirjallisuuteen.

TAULUKKO 4 Yksilölliset ominaisuudet sekä niiden painottuminen ulkomaankoulukontekstissa

	Yleinen	Ulkomaankoulu
Ammatillinen persoona	Ammatillinen persoona on tärkeä työväline, jota on vaikea opettaa koulutuksessa.	Uudessa ympäristössä tulee olla joustava. Itsetunto kohenee haasteista selviytyessä.
Vuorovaikutustaidot	Opettajien vahvuudet ovat vuorovaikutteisia. Vuorovaikutus on asiantuntijuuden kehittämisen ehto ja siinä on säilytettävä ammatillinen ote.	Suomalaisyhteisö on voimavara. Verkostot on luotava ulkomailla itse. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö lisääntyy määrällisesti.
Motivaatio ja sitoutuminen	Opettajan työn edellytyksenä on motivaatio työhön.	Opettajat ovat kiinnostuneita joko kansainvälisyydestä, uusista haasteista työhön tai lähetyslasten opettamisesta. Heillä voi olla läheisiä ulkomailla. Työskentely ulkomailla motivoi ja he haluaisivat tehdä vastaavaa työtä myös Suomessa.

6.4.1 Itseluottamuksen vahvistuminen

Ulkomailla työskentelyllä on tutkimuksemme mukaan ainoastaan positiivisia vaikutuksia ammatilliseen persoonaan. Laursenin (2006, 116) tutkimuksessa opettajat pystyivät kuvailemaan sekä vahvuuksiaan että heikkouksiaan. Sen sijaan omassa tutkimuksessamme luokanopettajat pystyivät analysoimaan vahvuuksiaan, mutta eivät niinkään heikkouksiaan. Tämä herättää kysymyksen, eikö ammattitaitoisilla opettajilla ole heikkouksia vai onko ulkomaankoulutyö niin kiireistä, etteivät he ehdi reflektoida omaa työtään.

Erilaisten kulttuurien keskellä toimiessaan opettajat tulevat avarakatseisemmiksi, koska ymmärrys erilaisista kulttuureista lisääntyy. Opettajien itseluottamus kohentuu, kun he huomaavat kykenevänsä toimimaan vieraassa ympäristössä. Tutkimuksessamme opettajilla ei ole ollut mainittavia vaikeuksia luokkatilanteen hallinnassa. Sen sijaan opettajille on ulkomaankoulussa työskentelyn myötä tullut kokemusta erilaisista luokkatilanteista, kuten yhdysluok-

kaopetuksesta sekä yläkoulun ja lukion oppilaiden opettamisesta. Ennalta vieraista luokkatilanteista selviäminen vaikuttaa positiivisesti opettajien itsetuntoon ja minäkuvaan ja sitä kautta tuntemuksiin omasta asiantuntijuudesta. Chanin (2008, 735) tutkimuksen mukaan opettajien itsetunnon rakentumisessa tärkein osatekijä onkin tunne luokkatilanteen hallinnasta. Myös Onderin ja Crollin (2009, 106) tutkimuksen perusteella käytännön taidoilla on suuri merkitys opettajien tunteelle omasta asiantuntijuudesta.

Julkusen (2007, 39) mukaan työelämän vaatimukset ovat kasvaneet määrällisesti ja laadullisesti. Työnteko edellyttää laajaa pohjakoulutusta, uusien asioiden oppimista, kansainvälisyyttä, vastuuta ja joustamista. (Julkunen 2007, 40.) Lähes jokainen tutkimukseemme osallistuneista opettajista mainitsee, että ulkomailla työskennellessä täytyy olla joustava. Ulkomaankoulukontekstissa se merkitsee sopeutumista vieraaseen kulttuuriin ja sen käytänteisiin. Tällöin työn vaatimukset lisääntyvät. Opettajan täytyy pystyä tasapainottelemaan oman ja vieraan koulukulttuurin välissä pitäen kiinni omista toimintamalleistaan, mutta ottaen myös huomioon toisen koulukulttuurin toimintaa.

Chanin (2008, 735) tutkimuksen mukaan oppilaiden erilaisuuteen mukautuminen on tärkeä tekijä opettajien itsetunnon kehittämisessä. Ulkomaankoulussa opettavilla opettajilla on usein luokkassaan oppilaita, jotka ovat monikulttuurisia. Tällöin opetuksessa täytyy ottaa eri tavalla huomioon esimerkiksi kielij- ja kulttuurikysymykset, mikä haasteiden lisäksi tuo opettajalle lisää mahdollisuuksia opetuksensa monipuolistamiseen. Tässä onnistuminen parantaa osaltaan opettajien itsetuntoa ja kuten Chan (2008, 735) tutkimuksessaan toteaa, opetuksen rikastaminen on opettajien itsetuntoa kohentava elementti. Kohdemaan kulttuurin myötä opetuksen muokkaaminen ja rikastaminen on ulkomaankoulussa tavallista.

6.4.2 Persoonasta vuorovaikutustaitoihin

Opettajankoulutuksen valinnoissa on haluttu painottaa koulumenestyksen lisäksi myös hakijoiden erityistä soveltuvuutta. Soveltuvuuskokeet ylläpitävät ajatusta siitä, että opettajuus on synnynnäistä. Jos opettajan työtä halutaan tarkastella professiona, ei persoonan merkitystä pitäisi korostaa. (Räihä & Nikkola 2006, 19–21.) Laursenin (2006, 17) mukaan kyky opettaa on samanlainen taito kuin muutkin pitkälle kehittyneet kyvyt, jotka pitää opetella, mutta edellytykset niiden oppimiseen ovat erilaisia. Oppimisen perustana ovat yksilön oma motivaatio ja kiinnostus (Deakin Crick & Yu 2008, 389).

Tutkimukseemme osallistuneet opettajat mainitsevat, että persoonalla on suuri merkitys opettajaksi kasvamisessa. Persoonalla nähdään olevan merkitystä esimerkiksi luokkahuoneilmapiirin luomisessa. Rasku-Puttonen (2006, 113) toteaa, että luokkatilanteessa opettaja määrittää, millaisessa ympäristössä oppiminen tapahtuu ja opettaja toiminnallaan pystyy luomaan luokkaan keskustelun ilmapiirin. Tätä tukee myös McCaughtryn (2004, 43) tutkimus, jonka mukaan opettaja pystyy ymmärtämään paremmin oppilasta ja suunnittelemaan

opetuksen oppilaan mukaan keskusteltuaan hänen kanssaan. Tutkimuksesamme opettajat pitävät oppilaan kohtaamisen taitoa persoonan ominaisuutena, jonka opettelemisen he kokevat haasteellisenä.

Luukkaisen (2005, 253) mukaan opettaja käyttää työssään ehkä yhteiskunnan korostetuimmin omaa persoonaansa. Kuitenkin tutkimuksemme osallistuneet opettajat kuvailevat persoonallisuuden piirteitä sellaisilla käsitteillä, jotka voidaan nähdä vuorovaikutustaitoina ja liittyvän työn ammatilliseen otteeseen. Opettajuus vaatii persoonallisten ominaisuuksien sijaan järkipäätäistä sitoutumista työhön, tietoja ja valmiuksia (Kemppinen 2006, 47). Tutkimuksesamme esiin tullut maininta opettajien välisen yhteistyön toimimattomuudesta kertoo enemmänkin vuorovaikutustaitojen puutteesta kuin persoonasta. Omalla persoonalla työskentelystä tai kemioiden kohtaamattomuudesta puhuttaessa huomio menee turhaan pois itse vuorovaikutustapahtuman käsitteellisestä ymmärtämisestä (Karila ym. 2006, 8). Vuorovaikutustaitoja voi opetella, mutta kuten Luukkainen (2003, 252–253) huomauttaa, jo opiskelijavalintojen yhteydessä täytyy ottaa huomioon, onko hakija koulutettavissa opettajan ammattiin. Opettajan ammatissa täytyy olla valmis irrottautumaan persoonallisuuden rajoitteista ja tarkastelemaan työn vuorovaikutustilanteita ammatillisesta näkökulmasta.

Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan tilanteeseen sopivien vuorovaikutustaitojen käyttöä (Kauppila 2006, 161). Ihmisen minuuus rakentuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Saaristo & Jokinen 2004, 61), ja tutkimuksemme mukaan myös kasvatus- ja opetusalan asiantuntijuus kehittyy sosiaalisten suhteiden kautta. Opettaja on työssään koko ajan vuorovaikutuksessa älyllisesti, sosiaalisesti ja emotionaalisesti oppilaiden, kollegoiden ja vanhempien kanssa (Väljärvi 2006, 21). Kasvatus- ja opetusalan asiantuntijuudessa vuorovaikutus on erityisessä roolissa. Asiantuntijuus rakentuu vuorovaikutuksessa, mutta toisaalta vuorovaikutus itsessään on yksi asiantuntijuuden ulottuvuus. (Kostiainen & Gerlander 2009, 6.) Opettajien vastauksista rakentamamme asiantuntijuuden malli pitää sisällään vuorovaikutustaidot, mutta myös muut asiantuntijuuden ulottuvuudet ovat tarvinneet kehittyäkseen vuorovaikutussuhteita.

Tutkimuksemme mukaan opettajat pitävät tärkeänä vuorovaikutusosaamista ja hyviä vuorovaikutustaitoja niin oppilaiden kuin vanhempien ja yhteistyötahojenkin kanssa toimiessa. Omien vuorovaikutustaitojen kehittämisen näkökulmasta olisi hyvä tarkastella omia vuorovaikutustaitoja muuten kuin persoonasidonnaisten ominaisuuksien kautta. Onderin ja Crollin (2009, 106) tutkimuksen mukaan opettajat tuntevat itsensä tehokkaiksi ammattilaisiksi lähinnä opettajaksi sopivan luonteensa ja taitojensa perusteella, vaikka he eivät huomioisi vaikutustaan oppilaidensa oppimiselle.

Vuorovaikutustaidot tulevat korostumaan yhä vahvemmin opettajan työssä (Tilus 2004, 100). Opettajan työssä vastaan saattaa tulla tilanteita, joihin valmista ratkaisumallia ei ole olemassa (Kostiainen & Gerlander 2009, 7). Ulko- ja maankoulussa työskennellessä uusia tilanteita tulee jo ympäröivän yhteiskunnan erilaisuudesta johtuen jatkuvasti. Lisäksi paikallisten koulujen kanssa teh-

tävä yhteistyö voi olla haastavaa, sillä erilaisista kulttuureista tulevilla käytännön toimintatavat saattavat poiketa toisistaan. Opettajan asiantuntijuuden voi daankin ajatella olevan myös uskallusta sietää epävarmuutta ja pyytää apua tilanteissa, joihin ei itse pysty löytämään ratkaisua (Kostiainen & Gerlander 2009, 7). Ulkomaankoulussa opettajilla ei välttämättä ole valmiina yhteistyöta hoja, joiden puoleen voisi kääntyä. Tällöin opettajien on sekä luotava yhteistyö verkostoja että tukeuduttava enemmän vuorovaikutussuhteisiin kollegojen ja vanhempien kanssa.

6.4.3 Yhteistyötahojen kanssa toimiminen

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 22) tode taan, että koulun ja huoltajien on oltava yhteistyössä keskenään. Näin huoltajil la on mahdollisuus tukea lastensa koulunkäyntiä. (Opetushallitus 2004, 22.) Loukusa (1992, 12–14) toteaa, että usein suomalaisyhteisö ulkomailla on tiivis, jolloin kodin ja koulun välinen yhteistyö syntyy ikään kuin luonnostaan. Tut kimukseemme osallistuneet opettajat kokevat, että ulkomaankouluissa van hempien kanssa tehtävä yhteistyö lisääntyy määrällisesti, koska vanhemmat ja opettajat näkevät ohimennen lähes päivittäin. Tällöin molempien on helppo ottaa yhteyttä, kun asioista halutaan keskustella syvällisemmin.

Kollegiaalisuudella tarkoitetaan toisten tukemista ja yhteistä vastuunkan toa (Luukkainen 2003, 255). Ulkomaankouluissa opettajien täytyy tehdä paljon yhteistyötä, koska koulut ovat yksikköinä pieniä eikä ammatillista tukea vält tämättä ole saatavilla muilta tahoilta. Opetusministeriön (2001, 9) mukaan kou lun täytyy olla yhteisönä vahva sekä oppilaitoksen kehittymisen että opettajan jaksamisen kannalta. Jokaiselta yhteisöön kuuluvalta vaaditaan kykyä uudis tua, keskustella ja ratkoa ongelmia. Nämä toimintatavat heijastuvat myös oppi laiden ajatusmalleihin. (Opetusministeriö 2001, 9.)

Merkittävä osa koulun toimintaa on opettajien välinen yhteistyö, joka usein määrittää koulun suhtautumisen oppilaisiin, opetukseen ja esimerkiksi koulun uudistumispyrkimyksiin. (Husu 2002, 133.) Blombergin (2008, 216) tut kimuksen mukaan opettajien on vaikea keskustella keskenään pedagogisista asioista, eikä toisten näkemyksiä huomioida. Opettajat pitävät kiinni omista näkemyksistään, eivätkä osaa tehdä kompromisseja. (Blomberg 2008, 216.) Asi antuntijuuden kehittäminen edellyttää yhteistyötä, joten opettajien tulisi jakaa omaa asiantuntijuuttaan sekä olla valmiita vastaanottamaan muilta tietoa ja taitoa kehittääkseen sekä omaa että työyhteisön asiantuntijuutta.

Tutkimuksessamme opettajat pitivät kollegatukea edellytyksenä ammatti taitonsa kehittymiselle, ja Husun (2002, 133) mukaan opettajakulttuurilla onkin suuri vaikutus opettajan ammatilliseen kehittymiseen. Opettajan työ on vuoro vaikutteinen ammatti, eikä opettaja välttämättä pysty tekemään kasvatustyötä ilman kollegojen tukea. Opettajalla täytyy olla tukiverkostoja, jotka nähdään välttämättömiksi tutkimukseemme osallistuneiden opettajien mielestä. Pithou sen, Mitchellin ja Weberin (2009, 57) tutkimuksen mukaan opettajat kokevat

hyödylliseksi, kun he voivat selvittää ja selittää kokemuksiaan etenkin emotionaalisesti raskaissa tilanteissa. Onnistunut yhteistyö kollegoiden kanssa parantaa opettajien kokemusta omasta asiantuntijuudestaan (Onder & Croll 2009, 106).

Sen lisäksi, että opettajalta vaaditaan kykyä kohdata erilaisia oppilaita ja heidän tarpeitaan, toteutuu opettajan työ muutenkin pääasiassa vuorovaikutussuhteissa kollegoiden, koulun muun henkilökunnan, oppilaiden vanhempien ja muiden yhteistyötahojen, kuten erityisopettajien ja kuraattoreiden kanssa (Kostiainen & Gerlander 2009, 6.) Suomalaisissa ulkomaankouluissa opettajakollegoiden kanssa tehtävä yhteistyö korostuu, sillä moniammatillista yhteistyöverkostoa ei yleensä ole saatavilla. Oppilashuollon toteuttamisesta kerrotaan luvussa 8.3.2.

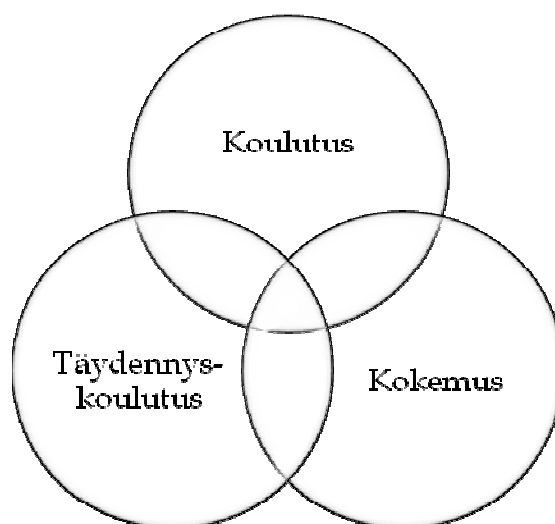
6.4.4 Työ motivoijana

Opettajan ammatti edellyttää sitoutumista työhön. Motivoituneisuus ja sitoutuneisuus tulisi ottaa huomioon jo opiskelijavalintoja tehtäessä, mikä on kirjattu myös opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelmaan (Opetusministeriö 2001, 13; Opetusministeriö 2006, 19). Tutkimuksemme osallistuneet opettajat vaikuttavat työhönsä motivoituneilta, ja ulkomaille töihin hakeutuminen edellyttää kiinnostusta siellä työskentelyyn.

Opettajan työ itsessään kiinnostaa monia, ja opettajan ammattiin haluaa moni nuori (Väljærvi 2006, 19). Kemppinen (2006, 34) toteaa, että nykyään opettajuuskeskustelu on siirtynyt painottamaan kutsumuksen sijaan motivaatiota ja sitoutuneisuutta. Termeillä ei kuitenkaan ole juuri eroa, sillä aito sitoutuminen koulun tavoitteisiin edellyttää uskomista koulun arvomaailmaan. Opettajuu-teen kasvu säilyy edelleen keskiössä. (Kemppinen 2006, 34.) Tutkimuksemme osallistuneet opettajat ovat kiinnostuneita oppilaslähtöisestä opetuksesta. Opettajien sitoutuminen ammatilliseen kehittymiseen auttaa heitä kohtaamaan oppilaiden tarpeet, mikä vaikuttaa oppilaiden koulumenestykseen positiivisesti (Kent 2004, 432). Opettajan motivoituminen työhön on edellytys koko luokan oppimisilmapiirin luomiselle.

7 KOULUTUS JA KOKEMUS

Asiantuntijuuden muodostuminen vaatii sekä koulutusta että kokemusta. Suomessa luokanopetusta on kelpoinen antamaan henkilö, joka on suorittanut kasvatustieteen maisterin tutkinnon tai tätä vastaavan tutkinnon. (Perusopetuslaki 1998). Tutkimuksessamme halusimme selvittää, millä tavalla kasvatus- ja opetusalan asiantuntijuus muotoutuu. Tätä selvittääksemme kysyimme suomalaisten ulkomaankoulujen luokanopettajilta heidän asiantuntijuutensa muodostumisprosessista. He mainitsevat asiantuntijuutensa muodostumista pohtiesaan koulutuksen, mutta korostavat kokemuksen merkitystä. Koulutuksen ja kokemuksen osa-alueet muodostuvat koulutuksesta, kokemuksesta ja täydennyskoulutuksesta (kuvio 4). Koulutuksella tarkoitetaan tässä yhteydessä opettajankoulutusta ja täydennyskoulutuksella sekä täydentäviä kursseja että itsenäistä oman työn kehittämistä.



KUVIO 5 Koulutuksen ja kokemuksen ulottuvuudet

7.1 Koulutus

Tutkimuksessamme määrittelemme koulutuksen tarkoittamaan luokanopettajan tutkinnon suorittamista. Kaikilla tutkimukseemme osallistuneilla opettajilla on kasvatustieteen maisterin tutkinto. Opettajat pitävät koulutustaan arvossa, vaikka he kritisoivatkin koulutuksen sisältöjen ja käytännön työn välistä kohtaamattomuutta.

7.1.1 Koulutus yleisesti

Opettajat kertovat korkean koulutuksen olevan edellytyksenä opettajana toimimiselle. Opettajankoulutus antaa pedagogista tietoa, minkä avulla saa perusteita omalle toiminnalleen opettajana. Koulutuksen saatuaan opettajalla on valmiudet omaehtoiseen työnsä kehittämiseen.

Koulutuksesta on saanut hyvän pohjan lähteä kehittymään opettajana. Työelämässä on toisaalta päässyt käyttämään koulutuksessa hankittuja tietoja ja taitoja ja toisaalta joutunut puntaroimaan teoreettisen tiedon ja käytännön rajoitusten suhdetta. Myös uusia tietoja ja taitoja on saanut hankkia. (K)

[Opettajan asiantuntijuus on] hyvän koulutuksen ansiosta vankkaa tiedollista ja taidollista osaamista, ylemmän korkeakoulututkinnon myötä myös tieteellinen näkökulma omaan työhön ja sen kehittämiseen on avautunut. (K)

Osa opettajista kritisoi koulutustaan etenkin käytännön työssä tarvittavien taitojen osalta. Opettajat arvostavat omaa koulutustasoaan, mutta kaikki eivät näe sen antavan valmiuksia käytännön työn toteuttamiseen. Opettajat eivät koulutuksen aikana hahmota työn moniulotteisuutta, mikä aiheuttaa haasteita työelämään siirtyessä.

No luonnollisesti käytännön työssähän [opettajan asiantuntemus] siis tulee. --- No ihan käytännön jutut ihan tässä koulupäivän, koulun kaiken arjesta ja ihan kaikki vanhempien tapaamiset ynnä muut. Siis ihan tämä arki. Et sitä ei ehkä siellä yliopistossa opeteta tai ei opeteta. (H)

Kyllähän se [asiantuntijuus] vasta siellä sitten käytännössä täysin muodostuu. --- Mä en oo yhdelläkään luennolla varmaan aikanaan istunut, kunhan kävin tentit porskuttamassa aina jotenkin läpi. Jälkeenpäin miettiny, että tämäkin ehkä olis jossain sanottu. --- OKL:n opiskelu ja sitten käytännön työ, niin onhan ne hirveen kaukana toisistaan. Mutta toisaalta silti mun mielestä sen pitää ehdottomasti olla siis ylempi korkeakoulututkinto. (H)

Osa opettajista mainitsee, että he eivät ole saaneet koulutuksestaan välineitä haastavien tilanteiden kohtaamiseen. Opettajat näkevät erityispedagogiikan osuuden olleen koulutuksessaan riittämätön ja uskovat, että niistä opinnoista olisi hyötyä erilaisten tilanteiden ja oppilaiden kohtaamisessa. Tutkimukseen-

me osallistuneista opettajista neljä (4/17) oli suorittanut luokanopettajaopintojensa jälkeen erityisopettajan opinnot.

Kaikki tällaiset luokan ristiriitojen selvittelyt, olla se rauhantuomari ja asianajaja ja kaikkea. Et en mä tiedä, ei mun mielestä niitäkään siellä [yliopistossa] ollut, no ehkä erkan opinnoissa voi olla, mä en tiedä, mulla ei erkaa ollut ollenkaan. (H)

7.1.2 Koulutus ulkomaankoulussa työskentelyä varten

Kysyimme haastateltavilta, millainen kurssi voitaisiin järjestää valmistamaan ulkomaankoulussa työskentelyyn jo opettajankoulutuksen aikana. Haastateltavat eivät kokeneet kurssia yleisesti tarpeelliseksi tai helpoksi järjestää. Ulkomailla työskentelyn koetaan olevan aina tapauskohtaista, jolloin yleistä kurssia ei voida järjestää. Eräs opettaja ehdottaa yliopistoon kurssia, jossa käsiteltäisiin yleisesti ulkomailla työskentelyä. Kansainvälisellä opettajalinjalla opiskellut opettajat kertoo saaneensa koulutuksestaan valmiudet ulkomailla työskentelyyn.

Olen siis käynyt läpi sen kansainvälisen opettajankoulutuksen --- niin meillä koulutuksessa oli pakollisena ulkomaanjaksoja --- opinnot keskittyivät monikulttuurisuusteemoihin ja kansainvälisyyskasvatukseen. (H)

Jos ulkomaankouluun valmistavan kurssin pystyisi järjestämään koulukohtaisesti, niin sen sisällöiksi opettajat ehdottavat tutustumista eri maiden koulujärjestelmiin ja kouluhallintoon. Ulkomaankoulussa koetaan olevan hyötyä laaja-alaisesta ainevalikoimasta, kulttuurien kohtaamisen taidosta, yhtenäiskoulutietämyksestä ja yhdysluokkien opettamisesta, joten nämä nähdään myös sopiviksi kurssin sisällöiksi. Oppiaineista maininnan saavat ympäristö- ja luonnontieto sekä liikunta, joiden opettaminen muuttuu konkreettisimmin ulkomailla. Luokanopettajaopiskelijat voisivat myös tehdä vierailuja ulkomaankouluihin tai ulkomaankoulun opettaja voisi pitää yliopistossa vierailuluennon käytännön asioista.

7.2 Täydennyskoulutus

Opettaja sitoutuu työssään jatkuvaan kehittymiseen. Perinteisesti täydennyskoulutuksella tarkoitetaan työn ohessa käytäviä kursseja ja koulutuksia. Tutkimuksessamme määrittelimme täydennyskoulutukseen kuuluvan lisäksi opettajan itsensä tekemän työnsä reflektoinnin ja kehittämisen.

7.2.1 Täydennyskoulutus yleisesti

Koska opettajien mielestä oman työn kehittäminen kuuluu heidän ammattitaitoonsa, opettajalla tulee olla kyky seurata koulun muutosta. Asiantuntijuutta on kyky arvioida, millaista täydennyskoulutusta tarvitsee. Täydennyskoulutusta

voi hankkia joko parantaakseen heikkoja osaamisalueitaan tai päivittääkseen osaamistaan uusien haasteiden myötä.

Kun koko ajan on kauheesti kaikkea uutta tietoa, niin pitää olla avoin, ei voi vain lukittautua siihen omaansa. Ja sitten niin, sitten tietysti kriittinen pitää olla. (H)

Opettajat kokevat omat täydennyskoulutustarpeensa keskenään erilaisiksi. He mainitsevat tarvitsevansa täydennyskoulutusta muun muassa kasvatustieteen tuntemuksessa, oppisisältöjen osaamisessa ja opetusmenetelmien hallinnassa. Myös erilaisten oppimistyylien tuntemisessa sekä erilaisten oppijoiden huomiioon ottamisessa opettajat kaipaavat lisäkoulutusta.

7.2.2 Täydennyskoulutus ulkomaankoulussa työskentelyä varten

Koska haastateltavat eivät kokeneet opettajankoulutuksen kurssia tarpeelliseksi, kysyimme kyselylomakkeessa, millaista täydennyskoulutusta opettajat olisivat kaivanneet ulkomailla työskentelynsä aikana. Opettajien mielestä täydennyskoulutusta tarvitaan hallinnollisen tietämyksen ja paikallisen kielen ja kulttuurin opiskelussa. Lisäksi Suomen opetusmaailman ajankohtaiset asiat sekä kolmannen kulttuurin lasten erityiskysymykset tulevat ulkomailla työskennellessä tarpeelliseksi. Opettajat kokevat ulkomaankoulujen olevan erilaisia, jolloin jotkut opettajat näkevät ammattitaidon karttuvan täydennyskoulutuksen sijaan parhaiten työn tekemisen kautta. Opetusministeriön järjestämät vuosittaiset koulutuspäivät suomalaisten ulkomaankoulujen opettajille koetaan tärkeiksi.

Ennen kaikkea hallintoon liittyvää. Myös kontaktit muihin ulkomaankouluihin on tärkeää. Myös Suomessa olevaa tutorointia kaipaavan. (K)

Jos oleskeluaika on kovin pitkä - yli 5 vuotta, on tärkeää pyrkiä tuntemaan lainsäädännön ja oppimateriaalien (myös ops:n muuttuminen) muutokset. Muutoksessa mukana pysyminen. (K)

7.3 Kokemus

Kasvatus- ja opetusalan asiantuntijaksi ei kehity pelkän teoreettisen koulutuksen kautta. Ymmärtääkseen opettajan työn kaikkine ulottuvuuksineen opettajan täytyy tehdä käytännön työtä. Tutkimukseemme osallistuneet opettajat kokevat työkokemuksen osuuden merkittäväksi asiantuntijuudessaan. Kokemus on yksi opettajan asiantuntijuuden ulottuvuuksista. Ulkomaankoulukokemus itsessään vaikuttaa opettajan asiantuntijuuteen eri ulottuvuuksia painottaen. Kokemus ulkomaankoulussa -luvussa kerromme lyhyesti tyypillisimmistä ulkomaankoulukokemuksen erityispiirteistä. Tarkemmin ulkomaankoulukokemuksen tuomia painotuksia esitellään jokaisessa asiantuntijuuden ulottuvuuksia käsittelevässä alaluvussa.

7.3.1 Kokemus yleisesti

Opettajan työn eri ulottuvuudet hahmottuvat konkreettisesti työelämän kautta, eikä pelkkä koulutus riitä kasvatusta- ja opetusalan asiantuntijuuden kehittymiseen. Opettajat näkevät käytännön kokemuksen olevan asiantuntijuuden kehittymisen ehtona. Monet opettajista kertovat, että heti valmistumisen jälkeen opettajan työ tuntui vaikealta. Kokemuksen kautta käytännön asioiden hoitaminen helpottuu, koska organisointi- ja ongelmanratkaisukyky kehittyvät.

Koulutus on perusta, mutta asiantuntijuus on kehittynyt erityisesti työssä, omaa työtä reflektoidessa. (K)

Koulutus antaa sellaisen pienen, pienen tökkäyksen, jolla saa suuntaa ja itse pitää mennä eteenpäin. Että on sellasia pieniä, pieniä juttuja, mitä sieltä saa ja itse pitää kasvattaa ne sitten käytännössä. (H)

7.3.2 Kokemus ulkomaankoulussa

Ulkomaankoulukokemuksen aikana yhdysluokkaopetustaidot, hallinnollinen tietämys ja esimiestaidot karttuvat. Monet opettajat kokevat, että tietämys Suomen koulumaailman ajankohtaisista aiheista heikkenee. Ulkomailla asuessaan opettajat eivät välttämättä pysy mukana suomalaisessa kasvatustieteessä ja itsensä kehittäminen saattaa jäädä pois. Tällöin opettajat eivät esimerkiksi tiedä viimeisimpiä kasvatustieteiden käsitteitä. Myös oppimateriaalit ovat voineet muuttua ulkomaankoulujakson aikana, ja tiedot pitää päivittää.

Tää Opettaja-lehti on todella hyövä, et seuraan sitä. --- Nyt se on tullu todella tärkeäks näiden ulkomaanvuosien aikana, että "ai, tätä uutta" ja "hei, mitä tää tarkoittaa?". Et semmoinen, tietyissä asioissa vähän tämmöinen tyhjiöön jääminen [ulkomailla]. (H)

Toisen kulttuurin keskellä sijaitsevassa suomalaisessa koulussa toimiminen avartaa opettajien näkemystä suomalaisesta koulujärjestelmästä. Opettajat mainitsevat kasvatustietämyksensä muuttuneen. Osa on nähnyt useita koulujärjestelmiä ja yrittänyt muodostaa niiden pohjalta oman kasvatustietämyksensä hyödyntäen eri järjestelmien parhaita puolia. Ulkomaankoulukokemus on selkeyttänyt opettajien omaa näkemystä oleellisista kasvatustieteistä; kasvatustyö voidaan toteuttaa monin eri tavoin onnistuneesti. Opettajien mielestä kasvatustietämyskäsitys koulutyössä on korostunut ulkomailla työskentelyn aikana. Opetuksellisesti opettajat painottavat Suomeen palatessaan enemmän kansainvälisyysnäkökulmaa ja he osaavat myös hyödyntää muita kulttuureita opetuksessaan paremmin.

Koko koulukulttuuri on muuttunut omassa ajattelussa. Harmi vain suomalainen koulumaailma pikkukuhiljaa hioo särmit jälleen härmäläisiksi. (K)

Sillä oppilaan taustalla ei ole niin paljon väliä, tai sillä tavalla on ihan sama, että mistä se tulee se lapsi, tai onko äiti vaikka erimaalainen, niin se on kuitenkin se sama lapsi. (H)

7.4 Koulutus ja kokemus asiantuntijuuden ulottuvuuksina

Koulutus, täydennyskoulutus ja kokemus kuuluvat asiantuntijuuden ulottuvuuksiin ja ne painottuvat ulkomaankoulussa eri tavoin (taulukko 5). Luokanopettajat kokevat koulutuksensa tärkeäksi, mutta he olisivat kaivanneet koulutukseensa enemmän käytäntöä. Osa heistä kokee täydennyskoulutuksen hyödylliseksi, osa taas kokee asiantuntijuutensa kehittyvän käytännön kokemuksen kautta. Tällöin he näkevät oppivansa lisää parhaiten konkreettisesti työtä tekemällä.

TAULUKKO 5 Koulutus ja kokemus sekä niiden painottuminen ulkomaankoulukontekstissa

	Yleinen	Ulkomaankoulu
Koulutus	Koulutus on edellytys opettajan työlle ja vaikuttaa osin tiedostamattomasti. Koulutus ja käytäntö eivät aina kohtaa.	Opettajankoulutuksessa ei tarvita erityisesti ulkomaankouluun valmistavaa kurssia, koska työskentely on tapauskohtaista.
Täydennyskoulutus	Opettajan työssä jatkuva kehittyminen ja oman työn reflektointi on tärkeää, kuten myös kyky arvioida täydennyskoulutustarvetta. Täydennyskoulutuksen sisältöjen tarve on yksilöllinen.	Täydennyskoulutustarpeet liittyvät hallinnolliseen tietämykseen, paikallisen kielen ja kulttuurin oppimiseen, Suomen kasvatustieteiden keskustelussa mukana pysymiseen sekä kolmannen kulttuurin lasten tuntemiseen.
Kokemus	Kokemus auttaa hahmottamaan työn ulottuvuuksia ja tuo organisointi- ja ongelmanratkaisukykyä.	Kokemus lisää yhdysluokkaopetustaitoja, hallinnollista tietämystä ja esimiesosaamista. Tietämys Suomen koulumaailmasta heikkenee ja oma kehittyminen saattaa unohtua.

7.4.1 Koulutuksen tarpeellisuus ja arvostettavuus

Moni aikuinen osaa ilman koulutustakin toimia lasten kanssa, mutta opettajan-koulutuksen kautta sujuva luokkahuonetyöskentely tehdään systemaattiseksi ja turvalliseksi (Kansanen 2007, 133). Tutkimusperustaisen opettajankoulutuksen tarkoituksena on opettaa opettajaopiskelijat tekemään kasvatuksellisia päätöksiä rationaalisen argumentoinnin pohjalta intuitiivisten olettamusten sijaan. (Jyrhämä 2006, 51.) Tutkimukseemme osallistuneet luokanopettajat kokevat koulutuksen tarpeelliseksi, vaikka se ei aina vastaa käytännön koulutyötä. Osa heistä toteaa, että koulutus varmasti vaikuttaa päivittäisten valintojen taustalla. Kansanen (2008, 168) mukaan koulun kiireisen arjen keskellä opettaja tekee käytännön ratkaisunsa aikaisempien tietojensa, menetelmien ja opetustilanteiden pohjalta, jolloin vaihtoehtoiset toimintamallit karttuvat vähitellen. Opettajat eivät välttämättä tiedosta ratkaisujensa taustatekijöitä. (Kansanen 2008, 168.) Osa tutkimukseemme osallistuneista opettajista kokee asiantuntijuutensa muodostuneen ennen kaikkea työelämän kautta, eivätkä he osaa eritellä, mitä he ovat saaneet asiantuntijuuteensa koulutuksestaan. Kuitenkin nämä opettajat ovat sitä mieltä, että luokanopettajantutkinnon tulee olla ylempi korkeakoulututkinto ja opettajat kokevat työtään arvostettavan enemmän korkean koulutuksensa takia.

Opettajankoulutuksen tehtävänä on antaa opiskelijalle perustiedot ja -taidot alasta ja niiden pohjalta tapahtuu kasvu opettajuuteen (Haverinen & Martikainen 2002, 97; Remes ym. 1995, 1, 4). Virtasen (2000, 60) tutkimuksen mukaan työelämän näkökulmasta tarkasteltuna kasvatustieteen maisterintutkinnon ytimenä on alan syvälinen hallinta ja osaaminen. Opettaja tarvitsee kykyä omien oppimistaitojensa kehittämiseen sekä tiedon kriittiseen arviointiin ja soveltamiseen. (Virtanen 2000, 60.) Tutkimukseemme osallistuneista opettajista suurin osa mainitsee, että oman työn kehittämisen kannalta itsensä jatkuva kehittäminen on välttämätöntä. Kuten Kari (2006, 55) toteaa, sitoutuminen omaan ammatilliseen eli professionaaliseen kehitykseen on olennaista koko opettajaksi kasvun prosessissa.

7.4.2 Koulutuksen soveltaminen käytännössä

Tutkimukseemme osallistuneet luokanopettajat näkevät käytännön työkokemuksen tärkeänä osana opettajaksi kasvua kuten myös Laurasen (2006, 146) tutkimuksen opettajat. Käytännön työssä tulee hallita käytännöllisiä toimintatapoja (Jyväskylän yliopisto 2009). Virtanen (2000, 60) toteaa, että kasvatustieteellinen tutkinto koetaan joskus liian yleissivistävänä, mistä johtuen opiskelijoilla voi olla vaikeuksia hahmottaa omaa osaamistaan ja tuntea itseään oman alansa asiantuntijaksi. Näin ollen opettajien ja muiden kasvatusalan asiantuntijoiden ammatti-identiteetti alkaa usein hahmottua vasta työelämän kautta. (Virtanen 2000, 60.) Tutkimukseemme osallistuneet luokanopettajat kertovat työkokemuksen tuovan varmuutta ja rutiinia opetukseen ja kasvatukseen ja ennen työkokemustaan he kokivat itsensä epävarmoiksi omasta asiantuntijuudestaan.

Opettajankoulutuksen ja opetustyön tulisi vastata toisiaan, jolloin esimerkiksi teoriaa ja käytännön harjoittelua tulisi liittää yhteen (Turunen 2000, 36, 38).

Tutkimukseemme osallistuneista opettajista moni kaipaa koulutuksesta konkreettisia välineitä käytännön työn tekemiseen. Laursenin (2006, 202) mukaan opettajaopiskelijoiden käsitys opettajan työstä ei välttämättä ole realistinen. Opetusharjoittelun lisääminen ei kuitenkaan ole ratkaisu tähän ongelmaan, sillä harjoittelu ei anna kokonaiskuvaa opettajan työstä. (Laursen 2006, 202.) Yleisellä tasolla opettajankoulutuksessa täytyy myös ottaa etäisyyttä perustyyöhön keskustelemalla, ajattelemalla, refleктоimalla ja tutkimalla tehtyä työtä. Opettajaopiskelijan täytyy kehittää metakognitiivisia taitojaan työtään tutkimalla. (Kansanen 2007, 134.) Käytännöllisen koulumaailman ja teoreettisen tutkimusmaailman lähentyminen antaa opettajille välineitä uudistaa opetustaan ja tutkijoille välineitä toteuttaa käytännössä teorioitaan (Elliott 2004, 264–266; Elliott 2009, 178).

Tutkimuksemme mukaan moni opettaja kokee eräiksi asiantuntijuuden tärkeimmistä osa-alueista käytännön arjen haasteista selviämisen ja oppilaan kohtaamisen, joiden harjoittelu jää koulutuksessa vähäiseksi. Nikkola (2007, 102) esittää, että opettajankoulutukseen tulisi valita henkilöitä, jotka ovat valmiita kohtaamaan ristiriitoja. Laursenin (2006, 129) tutkimus tukee saamaamme tulosta, jonka mukaan osa opettajista olisi halunnut opettajankoulutukseen lisää käytäntöä, harjoittelua ja omien taitojen kehittämistä. Tutkimukseemme osallistuneista opettajista osa arvelee, että käytännön haasteellisten tilanteiden kohtaamiseen tarvittavia välineitä voisi saada erityisopettajan opinnoista, jotka osa olikin suorittanut. Kiviniemi (2002, 38) toteaa, että opettajankoulutuksessa tarvittaisiin enemmän erityiskasvatukseen, erityispedagogiikkaan ja oppilashuoltoon kohdistuvaa opetusta sekä valmiuksia erilaisten kriisien kohtaamiseen, jos oppilaiden häiriökäyttäytymisen yleistyessä opettajan työ muuttuu enemmän sosiaalityöntekijän toimenkuvan suuntaan.

Hoganin ja Rabinowitzin (2009, 166) tutkimuksen mukaan asiantuntijaopettajat pystyvät noviiseja useammin ratkaisemaan ongelmia syvällisesti, mutta myös noviiseilla saattaa olla taito tulkita ongelmia muutenkin kuin pintatasolla. Kokemus itsessään ei aina lisää asiantuntijuutta, sillä kokemuksen myötä syntyvät rutiinit eivät välttämättä ole oppilaslähtöisiä. Kokeneet opettajat ratkaisevat konfliktitilanteet itse, kun taas kokemattomat pyrkivät vuorovaikutteeseen ratkaisuun, johon osallistuvat sekä opettaja että oppilaat (Unal & Unal 2009, 261–263). Kokemuksen lisäksi tarvitaan kykyä reflektoida omia toimintatapoja jatkuvasti. Romano (2008, 76) ehdottaa mentoriryhmiä aloitteleville opettajille, jotta he refleктоisivat kokemuksiaan. Heidän kokemuksiaan voitaisiin hyödyntää jo opettajankoulutuksessa työelämään valmistamisessa. (Romano 2008, 76.) Omaan tutkimukseemme osallistuneista opettajista osa näki puutteita käytännön toimintatavoissaan työelämään siirtymisen vaiheessa, joten tällaisesta mentorointimallista voisi olla hyötyä.

Opettajankoulutuksen tarkoituksena on luoda pohja hyvälle opetukselle (Kansanen 2007, 133), mikä ei kuitenkaan kaikkien tutkimukseemme osallistu-

neiden opettajien mielestä ollut onnistunut. Tähän ei vaikuttanut se, miten pitkä aika koulutuksesta oli kulunut, vaan opettajan näkemys koulutuksen päämääristä. Ne opettajat, jotka kaipasivat koulutuksesta käytännön työskentelytaitoja, kokivat, ettei koulutus ollut täyttänyt tehtäväänsä. Sen sijaan ne opettajat, jotka kokivat saaneensa koulutuksestaan perusteluita kasvatustyön tavoitteiden toteuttamiseen, pitivät koulutustaan hyödyllisenä. Opettajankoulutuksen tarkoituksena on antaa opettajalle valmiudet muodostaa itse omat toimintamallinsa sekä oppimateriaalinsa muuttuvan koulumaailman tarpeiden mukaan. Kansanen (2007, 133) toteaa opetustyön muuttuvan jatkuvasti, jolloin opettajankoulutuksen tarkoituksena on antaa opettajille valmiuksia muuttaa omaa työtään kulloinkin vallalla olevan tilanteen mukaiseksi. Meriläisen (2002, 244) mukaan luokanopettajalla on hyvä peruskoulutus, mutta sen aikana ei voida antaa kaikkea sitä tietoa, mitä opettaja työssään tulee tarvitsemaan vuosikymmenien kuluessa. Tämän vuoksi tarvitaan täydennyskoulutusta. (Meriläinen 2002, 244.)

7.4.3 Ulkomaankoulussa sovellettava koulutus

Ulkomailla työskentely vaatii opettajien mielestä samaa asiantuntijuutta, mitä opettajan työ vaatii missä tahansa. Moni opettaja korostaa ulkomaankoulun olevan pääosin ihan tavallinen suomalainen koulu. Kuitenkin he toteavat, että ulkomaankouluissa on joitakin niille ominaisia piirteitä, jotka tulee ottaa huomioon. Ulkomailla työskennellessä tulee ratkaistavaksi tapauskohtaisia hallinnollisia kysymyksiä. Myös kohdemaan paikallinen kieli ja kulttuuri vaikuttavat opetukseen. Kallas ym. (2006, 164) toteavat, että opettajan tulisi olla valmis kohtaaman muuttuvaa maailmaa ja tällöin opettajasta pitäisi tulla opetuksen uusintajan sijaan uudistaja. Näin ollen jokaisella ulkomaankoulun opettajalla tulee olla valmiuksia muuttaa opetustaan.

Monet ulkomaankouluista ovat yhtenäiskouluja eikä niissä ole rajaa ala- ja yläkoulun välillä. Opetusministeriön (2004, 35) mukaan yhtenäisistä peruskouluista on saatu myönteisiä kokemuksia, mutta yhtenäistä peruskoulua koskevia hankkeita on tehty vähän. Suomalaisissa ulkomaankouluissa yhtenäistä perusopetusta on toteutettu jo jonkin aikaa, joten yhtenäiseen perusopetukseen siirtymisessä ne ovat edelläkävijöitä. Suomessa yhtenäiset peruskoulut ja laaja-alaiset opettajien työnkuvat ovat toteutumassa. Koulu ja opettajankoulutus kuitenkin kehittyvät ja muuttuvat hitaasti (Johnson 2006, 51; Niemi 2005, 190). Meri (2005, 254) kritisoi sitä, että perusopetuksen yhtenäinen opetussuunnitelma vuosiluokille 1–9 ei ole yhtenäistänyt luokanopettajan ja aineenopettajan koulutusta yhtenäiseksi opettajankoulutukseksi. Ulkomaankouluissa luokanopettajat työskentelevät usein laaja-alaisesti sekä ala- että yläkoulun puolella. Tutkimuksemme osallistuneet opettajat ovat saaneet tästä hyviä kokemuksia. Suomessa kuitenkin laaja-alaisen koulutuksen puute estää heitä tekemästä vastaavaa työtä. Välijärven (2006, 23) mukaan opettajan asiantuntijuuden joustava ja pedagogisesti tarkoituksenmukainen käyttäminen tulisi kasvaa, jolloin opettajan tulisi ylittää osaamisensa kunta-, oppilaitos- ja ikärajojen osalta. Tällöin perusteita

opettajan työn sitomiseen yhteen koulumuotoon tai asteeseen ei enää ole. (Väljärvi 2006, 23–24.)

Tutkimukseemme osallistuneet opettajat kertovat tarvitsevansa täydennyskoulutusta pysyäkseen mukana Suomen kasvatustieteiden tutkimuskeskustelussa ulkomaankoulussa työskentelyn aikana. Monet opettajat mainitsevat kuitenkin täydennyskoulutuksen aiheeksi ainedidaktisia taitoja. Yleisesti opettajat toivovat täydennyskoulutusta eniten opetettaviin aineisiin, oppilaitoksen sisäiseen yhteistyöhön, tieto- ja viestintätekniseen osaamiseen sekä opetussuunnitelmiin liittyen (Opetushallitus 2006, 34). Kyseiset sisällöt liittyvät eniten käytännön koulutyön tekemiseen, ei niinkään opetuksen ja koulun kehittämiseen.

Asiantuntija ei ole koskaan valmis, vaan hänen on jatkuvasti kehitettävä itseään. Yhteiskunta ja koulumaailma muuttuvat koko ajan, ja opettajan on pysyttävä muutoksessa mukana. Hakkaraisen ym. (2002, 458) mukaan osaamisensa asiantuntijatasolle päässeen toimijan asiantuntijuus katoaa, mikäli hän ei jatka oman osaamisensa kehittämistä työympäristön muuttuessa. Ulkomaankoulujen opettajat kertovat elävänsä kiireen keskellä, minkä vuoksi itsensä kehittämiseksi ei jää paljon aikaa. Toisaalta Hodkinsonin (2009, 163, 166) mukaan oppilaiden oppimisen pitäisi aina mennä opettajien oppimisen edelle, sillä opettajien omaan kehittämiseensä käyttämä aika on pois oppilailta. Tutkimukseemme osallistuneet luokanopettajat kokevat, että heidän oma kehittyminen parantaa myös opetuksen laatua ja sitä kautta oppilaiden oppimismahdollisuuksia.

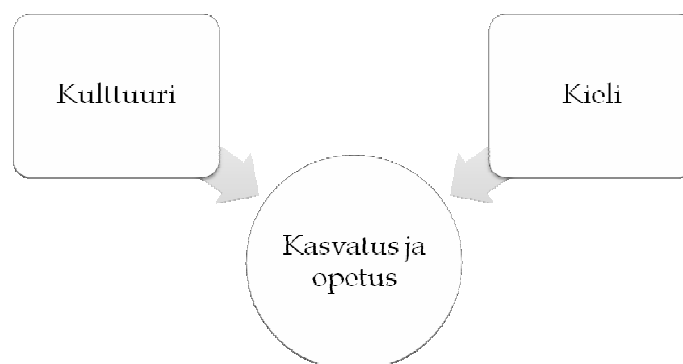
OPEPRO-hankkeen tiimoilta opettajien täydennyskoulutuksen tulisi koskea myös sekä erityisopetusta että monikulttuurisen ja kansainvälisen tietämyksen kartuttamista (Jokinen 2000, 96). Tutkimuksessamme opettajat kokivat tarvitsevansa erityisesti välineitä erityisoppilaiden kanssa toimimiseen. Jordan, Schwartz ja McGhie-Richmond (2009, 535) esittelevät tutkimustietoa opettajien valmistamisesta inklusiivisiin luokkiin. Tutkimustulokset osoittavat, että tulokellinen opetus riippuu siitä, miten opettajat suhtautuvat erityisoppilaisiin ja miten vastuussa he kokevat olevansa oppilaista. Opettajia tulisikin kouluttaa erityisoppilaiden kohtaamiseen. (Jordan ym. 2009, 535–536.) Luokanopettajat kuitenkin toteavat, että ulkomaankouluissa ei juuri ole erityisoppilaita. He kaipaavat erityispedagogista osaamista lähinnä luokan ristiriitojen selvittämiseen. Voidaankin kysyä, eikö luokanhallintataitojen pitäisi kehittyä luokanopettajakoulutuksen aikana, ei niinkään yksilökeskeisemmän erityispedagogiikan saralla.

Täydennyskoulutus voidaan nähdä yhtenä keinona edistää opettajien työssäjaksamista. Opettaja saa täydennyskoulutuksen kautta motivaatiota, kehittyä ammatillisesti ja tekee yhteistyötä muiden opettajien kanssa. (Isomursu 2003, 247.) Ulkomaankoulujen luokanopettajat näkivät täydennyskoulutuksen pääsääntöisesti tarpeelliseksi ammatillisen kehityksensä kannalta. Opettajan on nähtävä luokahuonetyöskentelyn ja oman tekemisensä ulkopuolelle. Opettajan vuorovaikutteisessa ammatissa tulee olla kyky oppia sekä asettaa oma asiantuntijuus kyseenalaiseksi ja oppimishaasteeksi (Rauste-von Wright ym.

2003, 214). Hakkaraisen ym. (2002, 451) mukaan asiantuntijan täytyy ymmärtää syvällisesti ilmiöiden taustalla olevia syitä ja seurauksia. Jokapäiväisen työn toimintamallit eivät kontekstisidonnaisuutensa vuoksi ole riittäviä, koska esimerkiksi uudessa työympäristössä samat mallit eivät välttämättä toimi. (Hakkarainen ym. 2002, 451–453.) Ulkomaankouluihin töihin menevät opettajat luopuvat tutusta ympäristöstä, joten heidän on hahmotettava ilmiöitä laajemmin pystyäkseen toimimaan uudessa kouluympäristössä ja kehittämään uusia toimintamalleja.

8 KASVATUS JA OPETUS

Kasvatus ja opetus on tässä luvussa jaettu erillisiksi osioiksi. Koulun arkipäivässä tämä jaottelu ei kuitenkaan ole selvä ja ne kytkeytyvät toisiinsa. Opetus nähdään kasvatuksena (Uusikylä & Atjonen 2000, 9, 12), joten jako on keinotekoinen. Opetus kattaa opettamisen ohella myös oppimisen, ja se on inhimillistä vuorovaikutusta, ei pelkkää opetustekniikkaa tai oppilaiden itsenäistä opiskelua (Uusikylä & Atjonen 2000, 12-13). Tämän luvun analyysiin on otettu mukaan kohdemaan kulttuurin ja kielen vaikutukset ulkomaankoulussa tapahtuvaan kasvatukseen ja opetukseen (kuvio 5).



KUVIO 6 Ulkomaankoulukontekstin vaikutukset kasvatukseen ja opetukseen

8.1 Kasvatustyö

Tutkimuksessamme kysyimme ulkomaankoulujen opettajilta, miten ulkomailla toteutettava kasvatustyö eroaa Suomen koulujen kasvatustyötä. Tämän kysymyksen avulla selvitimme ulkomaankoulujen tyypillisiä piirteitä, jotka korostuvat ulkomaankoulujen kasvatustyössä. Tarkoituksena ei ollut suoraan vertailla Suomessa sijaitsevia ja ulkomailla toimivia kouluja keskenään. Opettajat to-

teavat kielen, kulttuurin ja yhteistyötahojen puutteen aiheuttavan suurimmat muutokset jokapäiväiseen työhönsä.

8.1.1 Kasvatustyö yleisesti

Luokanopettajat näkevät opettajan työn olevan kasvattajan työtä. Opettajan tulee olla tietoinen oppilaiden kasvatuksesta ja kasvamisesta. Tähän myös oma vanhemmuus voi auttaa. Ensisijaisesti opettajat kuitenkin kokevat saavansa kasvatuksellisen tietopohjansa koulutuksen kautta. Tärkeää on ymmärtää ja tukea lasten ja nuorten kasvua yksilöllisesti sekä ymmärtää jokaisen oppilaan oppimisedellytykset.

Jos se oppilas ei ihan heti jotain hoksaa, niin ei se sillä sitä ainakaan hoksaa, että sitä moititaan. Että kyllä se kannustaminen on kaiken a ja o. (H)

Yleisesti kasvatustyössä opettajan on pidettävä mielessä koulun arvot ja poliittinen sitoutumattomuus. Oppilaiden kohtelun tulee olla tasavertaista ja ihmisoikeudet huomioivaa. Myös oppilaita tulee kasvattaa muita ihmisiä kunnioittaviksi. Kasvatuksessa täytyy pyrkiä yhteisöllisyyteen kunnioittaen kuitenkin jokaisen oppilaan yksilöllisyyttä. Opettajan on otettava huomioon mahdollinen positiivinen tai negatiivinen vaikutuksensa oppilaan elämään.

Että onko jotain muuta yksittäistä ammattia, joka on niin suorasti, että mä voin vähän niin kuin ajaa sut ojaan. --- Että menee ihan koko elämä sitten sekaisin vaikka mun takia, jos jotakin oikein sorsin tai en kohtele kunnolla. (H)

8.1.2 Kasvatustyö ulkomaankoulussa

Kieli ja kulttuuri. Ulkomaankoulussa tehtävään kasvatustyöhön vaikuttavat lasten kieli- ja kulttuuritaustat. Osa lapsista asuu vakituisesti Suomessa ja on ulkomaankoulun oppilaana lyhytaikaisesti, mutta kaikki oppilaat eivät välttämättä ole koskaan edes käyneet Suomessa. Opettajan tulee nähdä oppilaasta kokonaiskuva, joka sisältää taustatiedot oppilaasta ja hänen elämästään ulkomailla. Sen mukaan opettajalla täytyy olla uskallusta opetuksen eriyttämiseen.

Minkälainen se oppilasaines on, koska meillä ainakin on hyvin, ne taustat on todella erilaisia kaikilla, on just, että osa on täällä vaikka jonkun, ihan lyhyen aikaa, puoli vuotta, vuoden. Tai sitten se, että vanhemmat on, toinen on jostakin, jonkun toisen maan kansalainen, ei välttämättä suomalainen, ja ne luo sitä sellaista erilaista. (H)

Ulkomaankoulussa opettajan tulee toimia ainakin kahden eri kulttuurin välissä. Paikallinen ympäristö ja kulttuuri on otettava opetuksessa huomioon, mutta myös suomalaista identiteettiä ja kulttuuria tulee vahvistaa.

Kyllä sitä pitää kuitenkin olla se, joka myös tuo sitä suomalaista, muistaa ne suomalaiset juhlat ja sellaisia niin kuin suomalaisia tapoja ja niin kuin suomalaisen kulttuurin ylläpitäjä --- täällä pitää olla niin kuin se, yhdistää se suomalainen ops

ja kaikki ne suomalaiset asiat ja tavat tähän ympäröivään kulttuuriin, mikä täällä on. (H)

Opetusryhmä. Ulkomaankoulussa opetusryhmät ovat usein pieniä, jolloin oppilaita pystyy tukemaan yksilöllisesti. Opettajat kokevat opettajan ja oppilaan välisen suhteen muodostuvan tämän vuoksi läheiseksi. Pienestä opetusryhmästä johtuen oppitunnit ovat usein intensiivisiä, mikä opettajan tulee ottaa huomioon järjestämällä hengähdystaukoja tunnin aikana.

No tämä on pieni koulu, ulkomaankoulu, että välillä ehkä voi olla niinkin, että me ollaan niin kuin kiltimpiä tai sellaisia, ei niin tiukkoja opettajia täällä kuin jossain suomalaisessa koulussa, tietenkin johtuen näistä ryhmien pienistä koosta. (H)

Sehän oli tavallaan oppilaille aika rankkaa, koska ei ollut hetkeäkään sellaista, mitä isossa luokassa olisi, että sä voit nyt vähän jonkun selän taakse mennä sinne ja huoahtaa, vaan se oli niin kauhean intensiivistä. (H)

Yhteisöllisyys. Luokan yhteisöllisyys saattaa muodostua jo tiiviin suomalaisyhteisön kautta. Pienestä ryhmäkoosta johtuen luokan yhteishenki voi muodostua hyväksi ilman opettajan tietoista työskentelyä sen eteen. Toisaalta pienessä ryhmässä ilmenevät haasteet vuorovaikutuksessa saattavat aiheuttaa enemmän työtä opettajalle. Oppilaiden ja opettajien vaihtuvuus vaikuttaa koulun ja luokan sosiaaliseen verkostoon. Koulun ilmapiirin luomisen lisäksi opettajan tulee sopeuttaa oppilaat ympäröivään kulttuuriin.

Niin kuin meilläkin on se, että tosi paljon lähtee pois [oppilaita] ja tulee uutta, ne on varmaan sen kolmisen vuotta. Sit meillä on kyllä sellaisiakin, jotka käy koko koulunsa meillä. Mutta se muuttoliike on tosi paljon. (H)

Tuossa ympäristössähän se oli myös se open rooli --- hyvin voimakas siinä, sen vieraan kulttuurin keskellä elämiseen sopeutuminen --- koska vanhemmilleen ne ei suostunu puhumaan, koska nehän oli ne syyvät, että heidät sinne on raahattu. (H)

Kodin vaatimukset. Ulkomailla toimivat suomalaiset koulut ovat yksityiskouluja, joissa opiskelu on usein maksullista. Jotkut opettajista kokevat, että tällöin vanhemmat myös vaativat koululta enemmän. Vanhemmat saattavat olla huolestuneita siitä, pystyykö koulu hoitamaan kasvatus- ja opetustehtävänsä. Oppilaalla pitäisi olla ulkomailla käydystä suomalaisesta peruskoulusta valmistuttuaan valmiudet jatkaa sekä suomalaisessa että paikallisessa koulussa.

Niillä [vanhemmilla] on vähän se pelko, että onko se oikea koulu --- ja miten heidän lasten käy täällä. Ja miten sitten, kun lähdetään taas takaisin [Suomeen]? (H)

Erilaisuuden kunnioittaminen. Luokanopettajat pitävät erilaisuuden kunnioittamista tärkeänä ominaisuutena ulkomaankoulussa työskenneltäessä, mutta toisinaan niin toimiminen on opettajille haastavaa. Opettajalle itselleenkin ei aina

ole helppoa ymmärtää toisen kulttuurin erilaisia käytänteitä, mutta hänen on pystyttävä toimimaan ammatillisesti heijastamatta asenteitaan oppilaille.

Se on ollu oikeastaan aika jännä, vaikka yleensä koittaa olla kauhean avarakatseinen ja erilaisia kulttuureja pitää ymmärtää --- että naisen asema on vähän erilainen kuin [Suomessa], ja onhan se ollut erilaista katsoa. Mutta en mä niitä asioita saa muuttumaan, kun ei ne muutamassa tuhannessa vuodessa ole muuttuneet. (H)

Opettajan pitää pystyä kohtaamaan se erilaisuus ja myös kasvattaa ne lapset siihen erilaisuuden suvaitsevaisuuteen. Se on ehkä suurin haaste tässä työssä. (H)

Lapsi varsinkin, kun on niin konservatiivinen kuin voi olla, niin kaikki joka on erilaista, niin sehän on silloin huonompaa. --- ei se itsellekään aina ollut ihan helppoa --- siinä [kulttuurien] välimaastossa sompailu, että kuitenkin se lapsi ei saa sellaista mielikuvaa, että --- nämä ihmiset osaa asioita huonommin sen takia, että ne tekee ne eri tavalla kuin me. (H)

Oppilashuolto. Opettajat näkivät kehitettävänä asiana ulkomaankoulujen oppilashuollon. Oppilashuoltoryhmän muodostaminen on vaikeaa, koska kouluille ei ole mahdollista järjestää tarpeeksi moniammatillisia yhteistyöverkostoja. Tämän vuoksi haastavissa tilanteissa opettajien pitää luottaa omaan osaamiseen ja kollegatukeen. Haasteita aiheuttavat tilanteet, joissa oppilaita tulisi ohjata esimerkiksi tutkimuksiin. Kielestä johtuen oppilasta ei välttämättä voida testata kohdemaassa, mutta oppilas ei myöskään kuulu suomalaisen sairaanhoidon piiriin.

On vähän opettajia, ja jos ei kenelläkään ole minkäänlaista erityisopettajan koulutusta, niin silloin ollaan vähän pulassa, koska siinä ei tarvitse olla kuin yksi erityislapsi. (H)

Mitäs me tehdään täällä joillekin vanhemmille, jos ne ei pysty huolehtimaan lapsestaan? --- Ne [lastensuojeluviranomaiset] ei Suomesta oikein mitään pysty tekemään, kun ollaan ulkomailla. (H)

Meilläkin on täällä ollut sellaisia perheitä, ketkä luulee, että kun mennään ulkomaille, niin ne unohtuu ne ongelmat sinne [Suomeen]. --- Ja sitten ei puhuta niistä aluksi, ja sitten joutuu alkaa tehdä salapoliisityötä. (H)

8.2 Opetustyö

Suomalainen opettaja nähdään opettamisen ammattilaisena. Tutkimuksemme osallistuneista ulkomaankoulun opettajista osa kokee opettamisen olevan pääosin samanlaista ympäristöstä riippumatta. Kuitenkin paikallinen kieli ja kulttuuri vaikuttavat opettajien mielestä kasvatuksen ohella myös opetustyöhön.

8.2.1 Opetustyö yleisesti

Opetussuunnitelman tunteminen koetaan tärkeäksi. Ainesisältöjen opettamisen lisäksi opettajat mainitsevat ongelmanratkaisukyvyyn, oppimaan oppimisen taitojen sekä prosessikeskeisyyden opettamisen olevan oleellisia. Opettajan työnkuva on opettajien mielestä muuttunut tiedonjakajasta ohjaavan opettajan suuntaan.

8.2.2 Opetustyö ulkomaankoulussa

Opetusryhmä. Luokanopettajille ulkomailla työskentely on tuonut lisää kokeumusta ja varmuutta eri-ikäisten opettamisesta sekä yhdysluokkaopetuksesta, sillä samassa luokkatilassa saattaa olla esimerkiksi alakoulun ja lukion oppilaita yhtä aikaa. Koska ulkomaankouluissa opetetaan yleensä pientä oppilasryhmää, opettajat uskovat suureen oppilasryhmään sopeutumisen tuntuvan sen jälkeen haastavalta. Toisaalta Suomessa opettajat voivat useammin keskittyä vain yhden luokkatason opettamiseen, kun ulkomaankoulussa opettaja yleensä opettaa montaa ikäryhmää. Oppilaan paluu Suomeen on Suomen koulun opettajan kanssa järjestetty toisinaan niin, että oppisisällöt on käsitelty samaan tahtiin molemmissa kouluissa.

Opetuksellisesti siellähän oli ihanaa se, että ihan oikeasti sä pystyt auttamaan niin kuin sitä lasta just sillä hetkellä täytyy auttaa, niin se oli tosi palkitsevaa itsellekin. (H)

Tämä on vähän sellainen pelkoskenaario ehkä, jos menisin Suomeen ja iso luokka, niin en minä pystyiskään sitä samaa tietämään ja se ei ole mahdollistakaan. Mutta jotenkin tuntuisi, että miten sen läheisyyden tai sen kontaktin saa [oppilaisiin], kun täällä se on ollut niin helppoa. (H)

Oppisisällöt. Ympäröivä kieli ja kulttuuri vaikuttavat oppisisältöihin ja toteutukseen. Ne luovat vertailupohjaa ja ovat osa opetusta. Opetuksessa huomioidaan esimerkiksi toisen kulttuurin tapoja ja juhlapäiviä. Kohdemaan luonnontietoa opetetaan laajemmin kuin Suomessa. Opettajan tulee ottaa huomioon, että oppilas ei välttämättä tunne suomalaista kulttuuria. Ulkomaankoulussa työnkuva laajenee usein aineenopetuksen puolelle, jolloin luokanopettajan täytyy perehtyä yläkoulun tai lukion ainesisältöihin.

Monia asioita on vaikea selittää, varsinkin luonnontiedossa ja uskonnossa, koska lapsilla saattaa olla hyvin hatara käsitys Suomesta. (K)

Vaikka tulee tietty oppiaine, mitä ikinä ei olisi opettanut --- Se on vaan otettava selvää. --- Sitä kun tekee sillä asenteella, että mä en tiedä näistä asioista kuin tietyn jutun, mä pystyn sen opettamaan, ja loput hoidetaan vaikka yhdessä --- netistä tai mistä vaan. (H)

Opetussuunnitelman soveltaminen. Ulkomaankoulussa sovelletaan opetussuunnitelmaa paikallisten olosuhteiden mukaan. Opetussuunnitelman soveltamiskyky

on opettajien mielestä merkki ammattitaidosta. Ulkomailla opettaminen on antanut opettajille taitoa hahmottaa suomalaisen opetussuunnitelman kontekstisidonnaisuutta suomalaiseen kulttuuriin. Opetussuunnitelman arviointi ja kyseenalaistaminen on sen jälkeen helpompaa, mutta opettajat tiedostavat opetussuunnitelman ohjaavan opetusta.

Tällaiset puitteet on erilaiset, että ei täällä hiihtoa opeteta. (H)

[Joutsen on Suomen] kansallislintu, ja eihän se ole kuin neljä kuukautta Suomessa se lintu. Se on kahdeksan kuukautta muualla ja sitten se on omittu niin kuin omaksi. Mitähän ne täällä laulaa siitä samasta linnusta? --- Voi niitä [asioita] katsoa vähän toiseltakin kannalta. (H)

Ne [oppilaat] kyseenalaistaa mukavasti kaikkia toimintoja, omia toimintoja ja jopa oppisisältöjäkin. --- Mutta eihän niitä auta mennä kyseenalaistamaan, sen lauluja laulat, kenen leipää syöt. Ei niitä voi kuin opettaa. (H)

Kieli. Kyselyyn vastaajista kuusi (6/10) mainitsee kielitaidon tärkeyden, ja jokainen seitsemästä (7/7) haastateltavasta on opiskellut kohdemaan kieltä. Suomalaisissa ulkomaankouluissa opiskelevien lasten kielelliset taustat voivat olla hyvin erilaisia. Oppilaan kotikieli on useimmiten suomi tai kohdemaan kieli, mutta se voi myös olla jokin muu kieli, sillä ulkomaankouluissa opiskelevien perheet ovat usein kansainvälisiä.

Kyllä se enemmän vaatii itseltä, sitä tiedon etsimistä ja sitten just sitä, että miten se tausta voi vaikuttaa vaikka kielen kannalta. --- Pitää vanhemmilta kysyä, --- mitä kieltä käytätte, ja lukeeko lapsi kotona suomenkielistä kirjallisuutta. (H)

Opettajat kertovat oppilaiden kielitaidon olevan sekä rikkaus että haaste. Kielten runsaus voi rikastaa opetusta. Toisaalta oppilaiden suomen kielen taso vaihtelee, eikä vanhemmilla välttämättä ole siitä realistista kuvaa. Oppilas saattaa esimerkiksi puhua suomea sujuvasti, mutta kirjoittamisessa voi olla vaikeuksia. Opettajan tulee kiinnittää huomiota kielenkäyttönsä selkeyteen oppilaiden moninaisten kielitaitotasojen vuoksi.

Koska esimerkiksi voi olla joskus vaikka lukihäiriön havaitseminen paljon vaikeampi --- että onko se siitä kielestä vai ei? (H)

8.3 Kasvatus ja opetus asiantuntijuuden ulottuvuuksina

Luokanopettajat kokevat kohdemaan kielen ja kulttuurin vaikuttavan kasvatukseen ja opetukseen, vaikka he eivät sitä korostaneet haastattelujen aluksi. Haastattelujen edetessä he kertoivat enemmän esimerkkejä kulttuurin ja kielen vaikutuksesta koulutyöhön. Kyselylomakkeissa kohdemaan vaikutukset tulivat

selkeämmin esille. Asiantuntijuuden ulottuvuuksina kasvatus ja opetus painottuvat ulkomaankouluissa (taulukko 6).

Taulukko 6 Kasvatus ja opetus sekä niiden painottuminen ulkomaankoulukontekstissa

	Yleinen	Ulkomaankoulu
Kasvatustyö	Opettajan työ on kasvattajan työtä, jossa tulee huomioida koulun arvot. Oppilaita tulee kasvattaa yksilöllisesti yhteisöllisyyteen ja muiden kunnioittamiseen.	Oppilaiden kieli- ja kulttuuritaustat sekä suomalainen ja paikallinen kulttuuri tulee huomioida. Oppilaat tulee sopeuttaa ympäröivään kulttuuriin. Yhteisöllisyys voi syntyä pienestä ryhmästä ja suomalaisyhteisöstä. Oppilaat ja opettajat vaihtuvat.
Opetustyö	Oppilaita tulee ohjata ongelmanratkaisukyvyyn kehittymisessä ja oppimaan oppimisessa opetussuunnitelman mukaisesti.	Opetussuunnitelmaa tulee soveltaa kulttuurien, kielten ja ympäristön mukaan. Oppilaiden vaihteleva kielitaito on sekä rikkaus että haaste. Eri-ikäisten opettamisesta saa kokemusta ja varmuutta. Opetus on yksilöllistä pienen opetusryhmän vuoksi.

Tutkimuksemme mukaan kasvatuksellinen näkökulma korostuu luokanopettajan työssä. Aineenopettajia tutkineet Akiba, LeTendre ja Scribner (2007, 373) määrittelevät opettajien laatukriteereiksi pedagogisen koulutuksen, pääaineen opiskelun sekä työkokemuksen. Tutkimuksen perusteella oppilaiden oppimistulokset olivat sitä parempia, mitä useampi laatukriteeri opettajalla täyttyi. Oppimistuloksia ei takaa pelkkä opettajan perehtyneisyys opettamaansa aineeseen. (Akiba ym. 2007, 379.)

Kasvatustyössä tulee huomioida niin koulun, vanhemman kuin oppilaan näkökulmat. Yksilöllisyyden tukemisesta on siirrytty yhteisöllisyyden kasvattamiseen koulun kehittämistyössä (Pollari & Koppinen 2010, 183). Kasvatustuorovaikutuksessa tunteilla on suuri merkitys, ja erityisen tärkeään rooliin nousee yksilöiden yhteenkuuluvuuden ja yhteisöllisyyden tunne kaikilla vuorovaikutuksen tasoilla (Karila ym. 2006, 9). Pitkään ulkomailla työskennelleiden

opettajien mielestä kasvatustyö ulkomailla on helpompaa kuin Suomessa, jolloin ajatus Suomeen palaamisesta tuntuu haastavalta. Oppilasryhmän pienen koon lisäksi ulkomaankoulut ovat usein koko suomalaisyhteisön keskuksia, kun Suomessa vastaavaa yhteisöllisyyttä ei välttämättä ole. Yhteisöllisyyden vuoksi kasvatustyö saattaa olla ulkomailla helpompaa kuin Suomessa. Toisaalta ulkomaankouluissa oppilaiden ja opettajien vaihtuvuus on yleistä. Kuten Loukusa (1992, 12–14) totesi jo lähes kaksi vuosikymmentä sitten, ulkomaankouluissa niin oppilaat kuin opettajatkin joutuvat elämään lähes jatkuvassa sopeutumiskriisissä odottaen joko jonkun oppilaan poismuuttoa tai vastaavasti uuden oppilaan tuloa.

Luokanopettajat kokevat, että opetustaito on perusedellytys opettajan työssä. Laursenin (2006, 146) tutkimuksessa opettajat kokivat aineenhallinnan olevan perusolettamuksena hyväksi opettajaksi tulemiselle. Omassa tutkimuksessa luokanopettajat pitivät aineenhallintaa keskeisenä taitona. Toisaalta yläkoulussa ja lukiossa opettavat luokanopettajat havaitsivat omat puutteensa aineenhallinnassa. Tällöin he pyrkivät opettelemaan itse ainesisällöt omalla ajallaan tai vaihtoehtoisesti opettamaan aihetta tiedollisista puutteistaan huolimatta mahdollisimman hyvin ja oppilaslähtöisesti. Meren (2002, 186) mukaan opettajan on pystyttävä muokkaamaan oppiainesisältö sellaiseen muotoon, että oppilaat pystyvät sen omaksumaan. Elinikäisen oppimisen neuvoston (2010) ohjelmajulistuksessa painotetaan, että opettaja on opiskelukyvyn ja oppimisen halun edistäjä. Hyvä opetus antaa oppilaalle uskoa omiin kykyihinsä ja auttaa oppimaan (Uusikylä & Atjonen 2000, 9). Tutkimuksemme osallistuneet luokanopettajat näkevät opettajan roolin tiedonhankintaan kannustavana.

Korkeatasoinen opetus edellyttää tunteiden huomioimista ja ymmärtämistä (McCaughy 2004, 44). Ilomäki (2007, 14–15) toteaa, että opettajan osaaminen perustuu pedagogiseen osaamiseen, johon sisältyy monia niin oppimiseen kuin vuorovaikutukseenkin liittyviä osatekijöitä. Tuntiessaan oppimisen perusteet opettaja pystyy ohjaamaan ja tukemaan oppimista oppijälhtöisesti. (Ilomäki 2007, 14–15.) Opettajat kokevat, että varsinainen opetustyö eroaa Suomessa toimivasta koulusta lähinnä kielen ja kulttuurin vaikutusten vuoksi. Oppisisällöt ovat pääsääntöisesti samat kuin Suomessa, koska ulkomaankouluissa noudatetaan suomalaista opetussuunnitelmaa.

8.3.1 Kulttuurin vaikutus koulun kasvatustyöhön

Ulkomaankoulujen oppilaat sopeutuvat elämään erilaisessa kulttuurissa. Kolmannen kulttuurin lapsiksi (Third Culture Kids) sanotaan lapsia, jotka ovat viettäneet tai viettävät osan lapsuuttaan kulttuurissa, joka ei ole heidän kotikulttuurinsa (Pollock & Van Reken 2009, 3). Ulkomaankouluissa opettajat, oppilaat ja vanhemmat kohtaavat toisten kulttuurien edustajia jatkuvasti. Kuten opettajat toteavat, välillä toisen kulttuurin arvojen kunnioittaminen on haastavaa. Bennett ja Bennett (2004, 152) toteavat, että vieraan kulttuurin kohdattessaan ihminen voi nähdä oman kulttuurinsa ainoana oikeana. Vähitellen ihminen alkaa siirtyä kohti ymmärrystä ihmisten samanlaisuudesta. (Bennett &

Bennett 2004, 154.) Talibin (2008, 154–155) mukaan ihmisen kohdatessa vieraan kulttuurin edustajia omat arvot ja käsitys itsestä vaikuttavat kohtaamistilanteen tulkintaan, jolloin oma epävarmuus saattaa aiheuttaa puolustusreaktion. Ulkomailla vain vähän aikaa asuneet opettajat kertovat erilaisuuden kohtaamisen haasteista enemmän kuin ulkomailla pitkään asuneet. Monikulttuurisuuden kunnioittamisen opetteluun on pitkään ulkomailla asuneilla ollut enemmän aikaa, joten todennäköisesti siitä syystä he eivät enää koe sitä työssään merkittävaksi haasteeksi. Monikulttuurinen ajattelutapa edellyttää tiedostettua ymmärrystä omasta ja toisesta kulttuurista, jolloin yksilön täytyy pystyä analysoimaan vuorovaikutusta, ennakoimaan väärinkäsityksiä ja muokkaamaan omaa käytöstään (Bennett & Bennett 2004, 149).

Tutkimukseemme osallistuneet opettajat toteavat, että esimerkiksi muiden ulkomaankoulujen kanssa samoissa tiloissa työskennellessä täytyy sopia käytännön järjestelyistä. Sen sijaan muu yhteistyö koulujen kanssa on vähäistä. Suomalaisyhteisön lisäksi myös ympäröivän kohdemaan yhteisön ja koulujen kanssa olisi tärkeä tehdä yhteistyötä. Tiaisen (1992, 30) mukaan ulkomaalaisesta yhteisöstä voi löytyä paikallisia vieraiden kielten opettajia.

Kuten aikaisemminkin on todettu, ulkomaankoulussa opetus on erilaista ympäröivän yhteiskunnan vuoksi. Luokanopettajat painottavat, että kohdemaan kulttuurin tunteminen on välttämätöntä. Opettajan työ on aina kontekstisidonnaista, ja se muuttuu ikäryhmän, kulttuuriolojen ja käytettävissä olevien resurssien vaihtuessa (Niemi & Jakku-Sihvonen 2006, 43). Olosuhteet vaikuttavat ulkomaankoulussa sekä opetuksen käytännön järjestelyiden että kulttuurien yhdistämisen kautta.

Kalliokoski, Paalanen, Rentola-Hemmi ja Ukkola (1998, 9-10) toteavat, että kotimaassa voi jo tutustua kansainvälisyyteen osallistumalla esimerkiksi ystävyysseurojen ja kansalaisjärjestöjen toimintaan. Vaikka paikallisen kielen hallitseminen ei ole ulkomaankoulussa pakollista luokahuonetasolla, ulkomaankoulujen opettajat painottavat paikallisen kielen hallinnan merkitystä. Koulu työtä saadaan paremmin integroitua ympäröivään yhteiskuntaan opettajan hallitessa paikallisen kielen ja pystyessä sitä kautta luomaan kontakteja kotimaassa. Kalliokosken ym. (1998, 9-10) mukaan monipuolinen kielitaito ja eri kulttuurien tunteminen ovat välttämättömiä vaatimuksia kansainväliselle toiminnalle. Osa ulkomaankoulujen opettajista kertoo, että ulkomaille muuttaessaan jokainen kokee jonkinlaisen sokin. Kuten Junkkari & Junkkari (2003, 49) toteavat, uudessa tilanteessa tuttuuden katoaminen voi laukaista jännitystilaa, jota kutsutaan kulttuurisokiksi. Tällöin yksilö joutuu kohtamaan myös itsensä uudesta näkökulmasta. (Junkkari & Junkkari 2003, 49.)

Opettajat kohtaavat työssään paljon erilaisuutta ja heidän täytyy olla työssään tasa-arvoisia. Osa opettajista kokee tämän haastavaksi etenkin toisen kulttuurin arvojen poiketessa heidän omistaan. Koska jo Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvopohjassa mainitaan tasa-arvo ja monikulttuurisuuden hyväksyminen (Opetushallitus 2004, 14), opettajan on noudatettava näitä arvoja. Opetussuunnitelman arvopohjassa mainitaan, että opetuksen avulla

täytyy tukea oppilaan kulttuuri-identiteetin muodostumista ja edistää suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä kohtaamista (Opetushallitus 2004, 14). Tähän ulkomaankoulujen opettajilla on mahdollisuus panostaa sekä oppilaiden monikulttuurisuuden että ympäröivän yhteiskunnan avulla. OAJ:n (2010, 3) opettajan ammattietiikan ja eettisten periaatteiden taustalla on oikeudenmukaisuuden arvo, jossa korostetaan tasa-arvoa ja syrjinnän ehkäisemistä. Sekä opettajien että oppilaiden on kenties helpompi suhtautua kunnioittavasti maahanmuuttajiin, koska he itse ovat maahanmuuttajataustaisia kohdemaassa.

Kulttuurienvälinen oppiminen vaatii raja-alueella liikkumista ja oppiakseen toisista kulttuureista on siirryttävä pois itsestään selvästä ja tutusta kulttuurista (Kaikkonen 2004, 187). Kulttuuri vaikuttaa usein lastenkasvatuskäytäntöihin (Talib 2008, 152). Ulkomaankouluissa on tavallista, että oppilaiden vanhemmat ovat monikulttuurisia, jolloin esimerkiksi perheiden kasvatustavat saattavat poiketa suomalaisista. Opettajalla ei ole välttämättä koulutuksen tai kokemuksen tuomaa mallia siitä, miten monikulttuurisen koulun keskellä toimitaan (Talib 2002, 94). Ulkomaankouluissa työskentelevät opettajat toteavat, että näistä eroista tulee keskustella ja yrittää löytää yhteinen linja.

8.3.2 Oppilashuolto ulkomaankoulussa

Perusopetuslain 31 a §:ssä todetaan, että oppilailla tulee olla oikeus maksuttomaan oppilashuoltoon. Oppilashuolto määritellään toiminnaksi, joka edistää hyvää oppimista, psyykkistä ja fyysistä terveyttä sekä sosiaalista hyvinvointia. (Perusopetuslaki 1998.) Ulkomaankouluissa moniammatillista työryhmää ei ole yleensä saatavilla, eikä esimerkiksi koulupsykologia tai -kuraattoria ole. Opettajien täytyy selviytyä ongelmatilanteista oman koulun opettajista muodostetun oppilashuoltotyöryhmän avulla, jolloin opettajien keskinäinen vuorovaikutus nousee entistä tärkeämpään rooliin. Muiden asiantuntijatahojen puuttuessa myös vanhemmat kääntyvät usein opettajan puoleen, jolloin opettaja voi tuntea vaatimustensa kasvavan liian suuriksi. Oppilashuoltoryhmän puuttuessa opettajat joutuvat hoitamaan erilaisia tehtäviä monialaisemmin ja heidän työnkuvansa laajenee aloille, joihin heitä ei ole koulutettu.

8.3.3 Opetussuunnitelman soveltaminen ulkomaankoulussa

Opettaja tulkitsee työssään opetussuunnitelmaa aktiivisesti (Kosunen & Huusko 2002, 208, 222). Ulkomaankoulujen opettajien tulee soveltaa opetussuunnitelmaa, koska niissä ei voi opettaa sellaisenaan kaikkia opetussuunnitelman sisältöjä. On itsestään selvää, että lumettomassa maassa hiihtäminen ei onnistu. Jenningsin, Swidlerin ja Koliban (2005, 44) mukaan paikkaperusteisessa kasvatuksessa vahvistetaan lasten yhteyksiä toisiinsa ja heidän asuinpaikkaansa. Opettajat voivat olla paikkatietoisia ja huomioida opetussuunnitelmassa paikalliset piirteet, jolloin arjen kokemuksissa nähdään kasvatuksellinen merkitys. (Jennings ym. 2005, 44.)

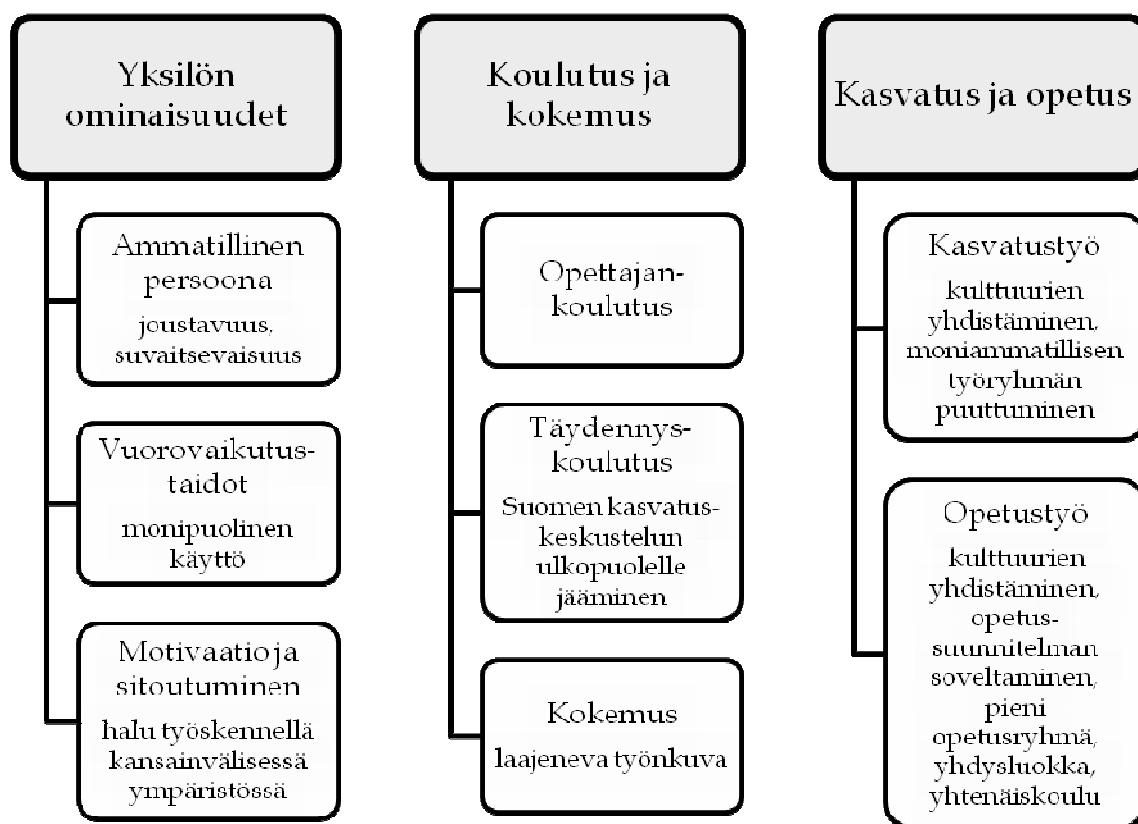
Ympäröivän yhteisön kulttuuri on otettava huomioon opetuksen suunnittelussa jo käytännön syistä; työjärjestyksen on noudatettava kohdemaan vuodenaikoja ja paikallisen kulttuurin tapahtumat täytyy ottaa huomioon (Tiainen 1992, 30). Oppilaan asuessa ulkomailla hänen täytyy tuntea myös paikallista luontoa ja kulttuuria, mutta toisaalta suomalaisen luonnon ja kulttuurintuntemus on niin ikään tärkeää suomalaisen identiteetin vahvistamiseksi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa painotetaan lähiympäristön huomiointia monen oppiaineen, kuten äidinkielen, ympäristö- ja luonnontiedon, uskonnon, kuvataiteen ja liikunnan yhteydessä (Opetushallitus 2004, 77, 171, 209, 238, 248).

8.3.4 Suomen kielen tukeminen ulkomaankoulussa

Luokanopettajat kokevat, että ulkomaankoulujen oppilaiden suomen kielen taso vaihtelee. Dufva, Nissilä, Pitkänen ja Vaarala (2009, 50) toteavat, että opettajan voi olla vaikea erottaa, johtuvatko oppilaan kirjoittaman tekstin virheet kielenoppimisen vaiheesta vai oppimisvaikeuksista. Suomalaisessa ulkomaankoulussa suomen kielen taitoa täytyy tukea erityisesti lukemisen ja kirjoittamisen osa-alueella. Ympäröivä kulttuuri on vieraskielinen, joten lapset eivät näe koulun ulkopuolella välttämättä juurikaan suomenkielistä tekstiä. Myös lapsen kotikieli voi olla muu kuin suomi. Dufvan ym. (2009, 37–38) mukaan kaksikielisyys itsessään ei aiheuta häiriötä kielellisessä kehityksessä, eivätkä kielelliset häiriöt ole esteenä kaksikieliseksi kehittymiselle.

9 YHTEENVETO TULOKSISTA JA JOHTOPÄÄTÖKSISTÄ

Asiantuntijuuden ulottuvuudet painottuvat ulkomaankoulussa työskennellessä. Luvussa 5 esittelimme aineistomme analyysivaiheessa tehdyn mallin luokanopettajien yleisestä asiantuntijuudesta. Tulostemme perusteella analysoimme opettajan ulkomaankokemuksen vaikutuksia asiantuntijuuden ulottuvuuksien painottumiseen (kuvio 7).



KUVIO 7 Luokanopettajan asiantuntijuuden ulottuvuuksien painottuminen ulkomaankoulukontekstissa

Opettajan asiantuntijuuden kolme ulottuvuutta ovat yksilön ominaisuudet, koulutus ja kokemus sekä kasvatus ja opetus. Ulkomaankouluissa yksilön ominaisuuksista painottuvat joustavuus ja vuorovaikutustaitojen monipuolinen käyttö. Persoonan ominaisuudet nähdään vuorovaikutteisina, jolloin ominaisuudet nähdään muuttumattomina. Vuorovaikutustaitojen kehittämisen vuoksi persoonakysymykset tulisi sivuuttaa. Opettajan työ ulkomailla koetaan motivoivana ja monipuolisesta työstä selviäminen parantaa opettajien itseluottamusta. Ulkomaankouluissa ei välttämättä ole saatavilla moniammatillista työryhmää, mikä laajentaa luokanopettajan työnkuvaa. Yhteistyöverkostot on luotava itse.

Opettajankoulutus nähdään tarpeellisena, mutta koulutuksen ja käytännön tulisi vastata paremmin toisiaan. Ulkomaankoulussa työskentelyä varten ei välttämättä tarvita erilaista opettajankoulutusta, joskin muiden kulttuurien ja koulujärjestelmien tunteminen on eduksi. Paikallisen kielen ja kulttuurin tuntemus koetaan tärkeäksi kasvatus- ja opetustyössä ulkomailla. Täydennyskoulutuksen tarvetta ulkomaankoulujen opettajilla ilmenee etenkin Suomen kasvatustutkimuksen päivittämisessä. Opetussuunnitelmaa tulee soveltaa esimerkiksi liikunnan, uskonnon ja ympäristö- ja luonnontiedon osalta. Ulkomaankoulut ovat pieniä yksiköitä, joissa on tarvetta yhtenäiskoulujen, pienten opetusryhmien ja yhdysluokkien tuntemiselle. Koulun kasvatustyössä tulee ottaa huomioon sekä Suomen että kohtamaan paikallinen kulttuuri. Opettajan oli huomioitava oppilaiden moninaiset kieli- ja kulttuuritaustat sekä autettava oppilaita sopeutumaan ympäröivään kulttuuriin.

10 POHDINTA

Tutkimustehtävänäimme oli selvittää, mistä ulottuvuuksista luokanopettajan asiantuntijuus koostuu ja miten nämä ulottuvuudet painottuvat ulkomaankoulussa työskennellessä. Suomalaiset opettajat ovat vastuussa useista koulun toiminnan eri osa-alueista osin korkeatasoisen kouluksensa ja yhteiskunnallisen asemansa vuoksi (Väljærvi 2006, 19). Kasvatus- ja opetusalan asiantuntijuutta tarkastelimme luokanopettajien kokemusten valossa; mitä he kokevat kuuluvan suomalaiseen kasvatus- ja opetusalan asiantuntijuuteen ja miten asiantuntijuuden osa-alueiden koetaan korostuvan ulkomailla.

Tutkimuksemme metodeina käytetyt haastattelu, kyselylomake ja havainnointi täydensivät toisiaan. Havainnointi oli välttämätön edellytys ulkomaankoulukontekstin hahmottamiseksi. Kyselylomakkeista saamamme aineisto kytkeytyi haastatteluaineistoa suoremmin asiantuntijuuden ulottuvuuksien määrittämiseen. Haastatteluaineisto puolestaan antoi laajempia näkökulmia etenkin asiantuntijuuden soveltamiseen ulkomailla käytännön esimerkkien kautta. Olemme keränneet aineistoa lähes jokaisesta suomalaisesta ulkomaankoulusta, joten aineistomme on kattava pro gradu -työksi. Myös ulkomaankoulujen opettajista koostuvien ryhmien haastattelemisen olisi saattanut olla tutkimuksemme kannalta toimiva metodi. Tällöin opettajat olisivat muiden kokemusten avulla voineet syventää ajatteluaan. Käytössä olleiden resurssien puitteissa emme kuitenkaan voineet matkustaa moneen ulkomaankouluun toteuttamaan haastattelua ja aikaisemmin ulkomaankouluissa työskennelleiden kokoontuminen samaan paikkaan olisi ollut haastavaa, koska opettajat asuvat eri puolilla Suomea.

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenämme oli, mistä opettajan asiantuntijuus koostuu. Karila ja Ropo (1997, 149) toteavat, että opettajan asiantuntijuuden määrittely on ongelmallista, koska asiantuntijuuden ilmenemistapa ei vielä kerro, mihin se perustuu. Asiantuntijuus voi käydä ilmi esimerkiksi hyvänä oppiainesisällön tuntemuksena tai hyvinä oppimistuloksina. (Karila & Ropo 1997, 149.) Tutkimuskysymykseen vastataksemme loimme aineiston perusteella opettajan asiantuntijuuden yleisen mallin, joka pitää sisällään asiantuntijuuden ulottuvuudet. Malli on esitelty kuviossa 3. Kuten olemme aikaisemmin toden-

neet, asiantuntijuuden ulottuvuudet menevät päällekkäin. Mallin tarkoituksena ei ole kattaa koko asiantuntijuuden ulottuvuutta, vaan sen päämääränä on auttaa jäsentämään kasvatus- ja opetusalan asiantuntijuutta. Kaikkia asiantuntijuuden osa-alueisiin vaikuttavia taustatekijöitä ei ole eritelty asiantuntijuudessa omiksi ulottuvuuksikseen. Esimerkiksi koulutuksen yhteiskunnallinen merkitys tulee esiin eri ulottuvuuksien kautta.

Toinen tutkimustehtävämme oli selvittää, miten opettajan asiantuntijuus painottuu ulkomaankoulussa työskennellessä. Tähän tutkimustehtävään vastaamme tiivistetysti kuvion 7 avulla. Luokanopettajien kokemusten mukaan ulkomailla työskentely vaikuttaa opettajan asiantuntijuuteen. Opettajan työkuva laajenee moniammatillisen yhteistyöverkoston puuttuessa ja luokanopettajat tekevät monesti myös aineenopettajan töitä. Suomessa on alettu tavoitella niin sanottua laajaa opettajapätevyyttä, jolloin opettajaopiskelija voi vaihtaa koulutusalaan riippumatta siihen, mihin opettajankoulutukseen hänet on valittu (Kari 2006, 59–60). Luokanopettajilla ja aineenopettajilla on erilainen koulutus, mikä vaikuttaa pedagogiseen ja kasvatukselliseen näkemykseen. Yhteinen kasvatustietoisuus edellyttää siis muita toimia ja oppiaineiden rajojen häivyttämistä johonkin rajaan asti. (Turunen 2000, 38–39.) Luokanopettajat kokevat olevansa sitoutuneita ja motivoituneita yhtenäiskouluopetukseen ja aineenopettajana toimimiseen. Tämä on huomionarvoinen asia yhtenäiskoulujärjestelmää kehitettäessä.

Ulkomaankouluissa tulee ottaa vahvasti huomioon oppilaiden kieli- ja kulttuuritaustat, kuten myös yhä monikulttuurisemmassa Suomessa. Opettajankoulutuslaitoksen opiskelijat voivat tutkimuksemme avulla perehtyä sekä ulkosuomalaisten koulujen tyypillisiin piirteisiin että hahmottaa omaa opettajuuttaan opettajien kokemusten pohjalta luodun asiantuntijuusmallin kautta. Ulkomaankoulun opettajille tutkimuksemme antaa välineitä käsitteellistää omaa työkuvaansa ja koulunsa toimintaa. Lisäksi tutkimus tarjoaa katsauksen suomalaisten ulkomaankoulujen yhteisiin ominaisuuksiin, sillä tutkimuksemme kautta saimme tietoa ulkomaankoulujen tyypillisistä piirteistä ja sitä kautta tyypillisistä haasteista.

Tuloksiamme luotettavuutta lisää se, että asiantuntijuudesta kehittämämme malli oli samankaltainen kuin aikaisemmin esitetyt mallit (ks. esim. Helakorpi 2006). Ulkomaankoulussa työskentelyn vaikutus on uusi näkökulma opettajan asiantuntijuuden tutkimiseen. Ulkomailla opettajat kokivat huolta suomalaisessa kasvatustieteessä mukana pysymisen vaikeudesta ja kokivat sen vaikuttavan omaan asiantuntijuuteensa heikentävästi. Tämä kertoo suomalaisille opettajille olevan tyypillistä halu kehittää itseään kasvatustieteen osa-alueella.

Tutkimuksemme tarjoaa yhden näkökulman kasvatus- ja opetusalan asiantuntijuuteen. Koska jokaisella on eri käsitys hyvästä opettajasta, ei opettajankoulutuksella voida tuottaa yhtenäistä opettajuutta: opettaja voi tehdä työnsä monella eri tavalla hyvin (Laine 2004, 243, 252). Käytännön työssä asiantunti-

juuden ulottuvuudet voivat painottua eri tavoin, mutta oleellista on hahmottaa kokonaiskuva työstään.

10.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksemme teko on ollut kaksivuotinen prosessi ensimmäisen tutkimussuunnitelman laatimisesta lopullisen raportin julkaisuun. Meillä tutkijoina on ollut mahdollisuus tiedostaa omia ennakkokäsityksiämme tutkimuksemme alkuvaiheessa. Projektin aikana olemme syventäneet omaa ymmärrystämme sekä tutkimuksen teosta että tutkimuskohteenamme olleesta kasvat- ja opetusalan asiantuntijuudesta.

Tutkimus pitää suunnitella, toteuttaa ja raportoida seikkaperäisesti tieteellisen tiedon vaatimusten perusteella (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2002, 3). Luvussa 4 kerromme tarkasti tutkimuksemme kulusta. Määrittelemme selkeästi kohdejoukon ja tutkimuksemme tarkoituksen (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–141). Lisäksi avaamme omien tutkijanroolien merkitystä tutkimuksenteolle. Eskola ja Suoranta (1999, 17) toteavat, että tutkija ei voi olla laadullisessa tutkimuksessa täysin objektiivinen, mutta tutkijan tulee silti yrittää tunnistaa omat esioletuksensa. Omia ennakkokäsityksiämme olemme purkaneet auki keskustelemalla niistä aktiivisesti koko tutkimusentekoprosessin ajan. Tutkimuksen luotettavuus on pidetty lähtökohtana jokaisessa tutkimuksen vaiheessa.

Laadullisessa analyysissä pyritään kuvaamaan, ymmärtämään ja tulkitsemaan ilmiötä, ei esittämään tilastollisia yleistyksiä (Eskola & Suoranta 1999, 61). Käyttämämme tutkimusmenetelmät valitsimme niin, että ne vastaisivat tutkimuskysymyksiin ja että ne tuottaisivat mahdollisimman kattavaa tietoa. Sekä haastattelurungon että kyselylomakkeen suunnittelimme siten, että vastauksissa on paljon tilaa opettajien omille kokemuksille, jolloin emme tutkijoina ohjaisi tutkittavia. Haastattelutilanteissa annoimme haastateltavien vapaasti kertoa kokemuksistaan kysyen välillä tarkentavia kysymyksiä. Kyselylomakkeiden kysymykset pyrimme laatimaan siten, että opettajat voivat tarkastella kokemuksiaan haluamasta näkökulmasta.

Tulosten tulkinnat teimme aineistoa kunnioittaen. Tutkijan tulee eritellä havainnot ja omat tulkintansa käyttäessään havainnointimenetelmää (Hirsjärvi ym. 2009, 217). Omat havaintomme ovat liittyneet taustakontekstin ja opettajien kokemusten ymmärtämiseen, joten niitä ei ole esitelty erikseen tuloksissa. Analyysivaiheessa kävimme kaiken aineiston läpi useaan otteeseen. Tulostemme analyysi on tehty aineistolähtöisesti, joten aikaisemmin kokoamamme asiantuntijuuden malli ei ole vaikuttanut analyysiin. Teoreettinen viitekehys on otettu mukaan analyysin jälkeen.

Tutkimusotoksemme on kattava suhteutettuna suomalaisten ulkomaankoulujen ja niissä työskentelevien pätevien luokanopettajien määrään. Tutki-

muksemme luotettavuutta lisäävät kolme käytettyä aineistonkeruumenetelmää ja kaksi tutkijaa, joten sekä menetelmä- että tutkijatriangulaatio toteutuvat tutkimuksessamme (vrt. Eskola & Suoranta 1999, 26, 69). Useamman tutkimusmenetelmän käyttäminen tuo varmempaa tietoa (Metsämuuronen 2005, 245). Vaikka meitä tutkijoita on ollut kaksi, olemme tehneet raportista yhteneväisen kokonaisuuden.

Käyttämämme kirjallisuus on aiheeseen nähden relevanttia ja sopivaa, uutta sekä kotimaista että kansainvälistä tutkimustietoa. Koska tutkimuksemme käsittelee laajaa kokonaisuutta, asiantuntijuutta, sen ulottuvuuksien käsittely jää väistämättä pinnalliseksi. Toisaalta asiantuntijuuden käsittelyssä ei voi keskittyä vain yhteen ulottuvuuteen, koska ne linkittyvät vahvasti toisiinsa. Tästä johtuen olemme lukeneet taustakirjallisuutta runsaasti, mutta emme ole voineet painottua liikaa mihinkään asiantuntijuuden ulottuvuuteen. Ylipäättään kasvatus- ja opetusalan asiantuntijuuden monitahoisuuden vuoksi kokonaiskuva opettajuudesta voi olla pirstaleinen. Olemme halunneet käsitellä kokonaiskuva asiantuntijuudesta, jotta ulkomaankoulussa painottuvat ulottuvuudet tulisivat paremmin tietoisiksi. Kaiken kaikkiaan työ on mielestämme pro gradu -työksi kattava ja tutkimuksen aikana käsityksemme opettajuudesta ja opettajan asiantuntijuudesta on avartunut.

Tutkijan tulee laadullisessa tutkimuksessa miettiä tarkoin eettisyyttä ja vastuullisuutta (Bogdan & Biklen 2007, 53). Gylling (2006, 349) toteaa, että tutkijan ammattietiikan ongelmana on, että tieteenalakohtaisestikin määritelty tutkimusetiikka on niin monitahoinen alue, ettei ole mahdollista luoda kaikenkattavia ohjeita. Tämän vuoksi pidimme eettisyyttä koko tutkimuksen ajan lähtökohtana. Aito eettisyys tarkoittaa sitä, ettei sääntöjä noudateta vain rangaistusten pelossa, vaan tutkija haluaa toimia eettisesti ja on valmis pohtimaan eettisiä kysymyksiä (Gylling 2006, 350). Tutkimuksessamme olemme toteuttaneet aitoa eettisyyttä mahdollisimman hyvin. Olemme pohtineet ratkaisujamme tutkittavien näkökulmasta ja peilanneet tekemiämme päätöksiä tutkimuseettiseen kirjallisuuteen tukea hakien.

Lähtökohtana olemme pitäneet tutkittavien kunnioittamista ja heidän kokemustensa tuomista esille mahdollisimman luotettavasti. Tutkimuksen alkuvaiheessa mietimme, mitä tutkimukseemme osallistuneille on kerrottava ennen aineistonkeruuta. Tutkimukseen osallistumisen tulee olla vapaaehtoista perustuen riittävään tietoon ja tutkittavan tulee antaa suostumuksensa suullisesti tai kirjallisesti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 5). Tällöin lähtökohtana on ihmisarvon ja itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen (Hirsjärvi ym. 2009, 25). Kuula (2006a, 61) toteaa, että vapaaehtoisuuden toteutumiseksi tutkittavalla tulee olla perustiedot tutkimuksessa. Olemme kertoneet tutkittaville tekevämme tutkimusta opetus- ja kasvatusalan asiantuntijuudesta ja kysyneet heidän suostumustaan haastatteluun tai kyselylomakkeen täyttämiseen (vrt. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 5).

Tutkimuksemme kohdejoukko on pieni, joten tutkimuksessamme on ollut tavallista tärkeämpää turvata tutkittavien anonymiteetti (vrt. Kuula 2006b, 124).

Tutkittavien yksityisyyden suoja koskee tutkimusaineiston suojaamista, sen säilyttämistä tai hävittämistä sekä tutkimuksen julkaisemista (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 8). Muutimme aineiston sellaiseen muotoon, joka ei sisällä tunnisteita. Kuulan (2006a, 109) mukaan suoria tunnistetietoja ovat muuan muassa nimi, syntymäaika ja henkilön ääni. Epäsuoria tunnistetietoja ovat esimerkiksi henkilön asuinpaikkakunta, syntymävuosi ja ammatti. (Kuula 2006a, 81, 109, 112.) Aineistossa esiintyvät henkilönimet voidaan muuttaa peitenimiksi (Tutkimusaineistojen tiedonhallinnan käsikirja 2009). Olemme haastatteluiden litterointivaiheessa keksineet haastateltaville sukupuolettomat peitenimet, joita olemme käyttäneet omissa keskusteluissamme tutkimusta tehdessämme. Tutkimusraportistamme olemme poistaneet keksimämme pseudonyymit, koska tarkoituksenamme tarkastella jokaisen henkilön kokemuksia erikseen, vaan yhdistää kaikkien tutkimukseemme osallistuneiden näkökulmat toisiinsa. Olemme muuttaneet sitaatit puhutulle kirjakielelle, mitä Syrjälä, Estola, Uitto ja Kaunisto (2006, 195) pitävät anonymiteettia lisäävänä ratkaisuna. Aineiston tunnistetietoja tulee kerätä ja säilyttää vain tarvittaessa ja tutkimustarpeisiin säilytetään vain tunnisteeton aineisto (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 9). Kun tutkimuksemme on julkaistu, tuhoamme haastattelutiedostot ja poistamme kyselyvastaukset internetistä. Aineistoa ei käytetä enää muihin tarkoituksiin.

Kuulan (2006b, 127) mukaan tutkittaville aiheutuvien haittojen minimoimiseksi on tärkeää estää yksittäisen ihmisen tunnistaminen tutkimusraportista. Tämän vuoksi emme myöskään ole raportoineet sitä, mistä suomalaisista ulkomaankouluista tutkimusaineistomme on kerätty. Organisaatiotutkimuksessa ratkaistaan tapauskohtaisesti, mitä tutkimusraportissa julkaistaan, sillä tutkimuskohdetta edustavien tutkittavien anonyymiys voi olla hankala turvata organisaation toimintaa tuntevilta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 11). Koska suomalaisissa ulkomaankouluissa on eroja esimerkiksi koon, sijainnin ja ylläpidon suhteen, olemme poistaneet sitaateista sellaisia kohtia, jotka paljastaisivat edellä mainittuja asioita. Kuulan (2006b, 133) mukaan tutkittavien läheiset saattavat pystyä arvaamaan, mitkä osat tutkimusraportissa ovat läheisensä puhetta tai tekstiä, mikäli tutkittavat ovat kertoneet läheisilleen tutkimukseen osallistumisesta. Olemme pyrkineet aikaisemmin mainituin toimenpitein häivyttämään tunnistamisen mahdollisuuden. Tutkimukseen osallistuva on kuitenkin itse vastuussa ratkaisevan tunnistamisvihjeen antamisessa, eikä tutkijoilla ole mahdollisuutta siihen vaikuttaa (Kuula 2006b, 133).

Tutkimuksen eettisissä kysymyksissä olemme joutuneet tasapainottelemaan tutkijoita ja tutkittavia kiinnostavien asioiden välillä (vrt. Syrjälä ym. 2006, 186–187). Välillä haastattelujen aikana haastateltava puhui pitkään asiasta, joka ei ollut olennaista tutkimukseemme kannalta. Pohdimme, onko tärkeämpää saada tarkoituksiemme mukaisia vastauksia tutkimuskysymyksiin kuin antaa opettajan puhua haluamastaan aiheesta ja reflektoida samalla omia kokemuksiaan. Pääsääntöisesti päädyimme tilanteissa kompromisseihin, sillä useimmissa haastatteluissa päättymisaikaa ei ollut sovittu, joten myös tutkimuskysymykset ehdittiin käsitellä.

Välittämisen moraalin näkökulmasta tutkijoiden tulisi ottaa huomioon, miten tutkimus palvelee tutkimukseen osallistuneita (Syrjälä ym. 2006, 193). Toivomme tutkimusraporttimme auttavan tutkittavia refleктоimaan omaa työtään ja peilaamaan kokemuksiaan muiden ulkomaankouluissa työskentelevien kokemuksiin asiantuntijuudesta. Koska emme tiedä, ketkä kyselylomaketutkimukseen pyydetyistä henkilöistä vastasivat lomakkeeseen, olemme päättäneet julkaista tutkimuksemme sähköisessä muodossa ja lähettää kaikille tutkimukseen pyydetyille linkin valmiiseen tutkimusraporttiimme. Tutkimukseen pyydettyjen henkilöiden yhteystietoja olemme pitäneet erillään aineistosta (vrt. Kuula 2006a, 111).

Tutkimusetiikka voidaan tiivistää kolmeksi moraalinormiksi. Tutkimuksen kohdetta ei saa vahingoittaa, tutkimusta koskevista asioista ei saa valehdella tiedeyhteisölle eikä yhteiskunnalle eikä muiden aineistoja ja tuloksia saa varastaa. (Hallamaa, Lötjönen, Launis & Sorvali 2006b, 398.) Tutkimuksessamme olemme noudattaneet näitä moraalinormeja. Suurimpia moraalisia ongelmia tutkimusentekovaiheessa ovat olleet sellaiset näkemykset opettajan asiantuntijuudesta, jotka muuhun tutkimukseen peilattaessa poikkeavat yleisestä näkemyksestä. Näissä tilanteissa olemme pohtineet, vahingoittameko tutkimuskohdettamme kirjoittamalla, että hänen ajattelumallinsa eivät kohtaa yleistä käsitystä asiantuntijuudesta. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2006, 409) mukaan havaintojen vääristelyä on myös johtopäätösten kannalta olennaisten tulosten esittämättä jättäminen. Näin ollen emme voineet jättää mainitsematta tuloksia, jotka aikaisempien tutkimusten perusteella on todettu asiantuntijuuteen kuulumattomiksi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2006, 409) määrittelee luvattomaksi lainaamiseksi eli plagioinniksi jonkun muun tekstin tai sen osan esittämisen omanaan. Peilattessamme tuloksiamme muiden tutkimustuloksiin olemme kirjanneet selkeästi näkyviin, kenen tekstiin viittaamme. Näin ollen emme ole plagioineet muiden tutkimustuloksia, ja lähdeluettelosta löytyvät tarkemmat tiedot alkuperäisistä tutkimuksista.

Raatikainen (2006, 93) kirjoittaa arvovapauden problematiikasta ihmistieteissä. Jokaisella ihmisellä on oma arvomaailmansa, ja tutkijoina meidän on täytynyt tiedostaa omat arvomme. Olemme kuitenkin pyrkinneet suhtautumaan objektiivisesti tutkittavien arvomaailmoihin, jotka osittain ovat poikenneet omistamme. Haastattelutilanteissa olemme siitä huolimatta antaneet haastateltavan puhua häntä johdattelematta, ja tuloksiin olemme raportoineet myös ne ajatukset, jotka eivät miellytä meitä omien arvojemme näkökulmasta. Tieteen tekijänä on sitouduttava rehellisyyteen ja tosiasioiden kunnioitukseen sekä objektiivisuuden, avoimuuden, kriittisyyden ja julkisuuden arvoihin (Raatikainen 2006, 97).

10.2 Jatkotutkimusaiheita

Opetussuunnitelman soveltaminen on ulkomaankouluissa tavallista. Tutkimuksen voisi tehdä siitä, miten opettajat ulkomaankouluissa painottavat opetussuunnitelmaa. Ympäristön ja yhteiskunnan vaikutukset tulee ottaa koulutyössä huomioon. Tutkimusta aiheena voisi olla, miten opettajat opetuksessaan huomioivat opettajuuden yhteiskunnallisen ulottuvuuden, kun vaatimuksia asettaa sekä suomalainen että paikallinen yhteiskunta.

Ulkomaankoulujen opettajat työskentelevät kouluissa pääosin muutamia vuosia. Opettajien työllistymisestä ulkomaankoulujaksojen jälkeen ei ole tehty tutkimusta. Palaavatko opettajat Suomeen vai jatkavatko he työntekoa ulkomailla? Suomeen palaavien opettajien osalta voisi tutkia sitä, miten he tuovat omaa kansainvälistä osaamistaan koulumaailmaan. Yhtenäiskoulukokemusta saaneiden opettajien osalta voisi selvittää, innostaako yhtenäiskoulukokemus kouluttautumaan lisää niin, että he voisivat hyödyntää taitojaan myös Suomessa.

Ulkomaankoulujen oppilaat kouluttautuvat todennäköisesti peruskoulun ja mahdollisen lukion jälkeen. Ulkomaankoulussa opiskelun tulisi antaa valmiudet jatkokouluttautumiseen sekä Suomessa että kohdemaassa. Oppilaiden jatkokouluttautumista tutkimalla voisi selvittää, mihin maahan ja millaiseen jatkokoulutukseen he hakeutuvat. Lisäksi voisi selvittää, millaiset edellytykset suomalaisessa ulkomaankoulussa opiskelu on antanut jatko-opiskeluun.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2007. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 170–183.
- Akiba, M., LeTendre, G. K. & Scribner, J. P. 2007. Teacher Quality, Opportunity Gap, and National Achievement in 46 Countries. *Educational Researcher. An Official Journal of the American Educational Research Association* (36) 7, 369–387.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Aloni, N. 2008. The Fundamental Commitments of Educators: Toward a Professional Ethics Which Is Grounded in Humanism and Critical Pedagogy. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari & K. Kummulainen (toim.) Ihmistä kasvattamassa: koulutus – arvot – uudet avaukset. *Cultivating Humanity. Education – Values – New Discoveries*. Professori Hannele Niemen juhlakirja. *Kasvatusalan tutkimuksia* 50. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 357–375.
- Asunta, T., Husso, M.-L. & Korpinen, E. 2005. Tutkivaa opettajuutta rakentamassa. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Uudenlaisia maistereita*. Jyväskylä: PS-kustannus, 231–251.
- Bennett, J. & Bennett, M. 2004. Developing Intercultural Sensitivity. An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity. Teoksessa D. Landis, J. Bennett & M. Bennett. (toim.) *Handbook of Intercultural Training*. Thousand Oaks: Sage, 147–168.
- Bereiter, C. 2002. *Education and Mind in the Knowledge Age*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blomberg, S. 2008. *Noviisiopettajana peruskoulussa: aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 2007. *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theories and Methods*. 5. painos. Boston: Pearson A & B.
- Boshuizen, H. P. A., Bromme, R. & Gruber, H. 2004. On the Long Way from Novice to Expert and How to Travelling Changes the Traveller. Teoksessa H. P. A. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (toim.) *Professional Learning: Gaps and Transitions on the Way from Novice to Expert. Innovation and Change in Professional Education* 2. Dordrecht. Kluwer Academic Publishers, 3–8.
<http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/docDetail.action?docID=10101576>
 Viitattu 5.6.2010

- Chan, D. W. 2008. Teacher Self-Efficacy and Successful Intelligence among Chinese Secondary School Teachers in Hong Kong. *Educational Psychology. An International Journal of Experimental Psychology* 28 (7), 735–746.
- Cribb, A. 2009. Professional Ethics. Whose Responsibility? Teoksessa S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall & A. Cribb (toim.) *Changing Teacher Professionalism. International Trends, Challenges and Ways Forward*. New York: Routledge, 31–42.
- Day, C. & Sachs, J. 2004. Professionalism, Performativity and Empowerment: Discourses in the Politics, Policies and Purposes of Continuing Professional Development. Teoksessa C. Day & J. Sachs (toim.) *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead: Open University Press, 3–32.
- Deakin Crick, R., & Yu, G. 2008. Assessing Learning Dispositions: is the Effective Lifelong Learning Inventory Valid and Reliable as a Measurement Tool? *Educational research* 50 (4), 389–402.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2005. Introduction: The Discipline And Practice of Qualitative Research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage, 1–32.
- Dufva, M., Nissilä, L., Pitkänen, K. & Vaarala, H. 2009. Kaksi- ja monikielisten kielelliset oppimisvaikeudet ja kielen oppimisen tuki. Teoksessa L. Nissilä & H. Sarlin (toim.) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Opetushallitus.
- Elinikäisen oppimisen neuvosto 2010. Elinikäinen oppiminen – mahdollisuus kasvuun ja työllisyyteen.
http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/aikuiskoulu-tus_ja_vapaa_sivistystyoe/elinikaistenoppimisenneuvosto/liitteet/ohjelmajulistus.pdf Viitattu 3.7.2010
- Elliott, J. 2004. Using Research to Improve Practise: The Notion of Evidence-Based Practise. Teoksessa C. Day & J. Sachs (toim.) *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead: Open University Press, 264–290.
- Elliott, J. 2009. Research-Based Teaching. Teoksessa S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall & A. Cribb (toim.) *Changing Teacher Professionalism. International Trends, Challenges and Ways Forward*. New York: Routledge, 170–183.
- Eräsaari, R. 2002. Avoimen asiantuntijuuden analytiikka. Teoksessa I. Pirttilä & S. Eriksson (toim.) *Asiantuntijoiden areenat*. Jyväskylä: Sophi, 21–58.
- Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen*

- teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 159–183.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–43.
- Evetts, J. 2009. The Management of Professionalism. A Contemporary Paradox. Teoksessa S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall & A. Cribb (toim.) Changing Teacher Professionalism. International Trends, Challenges and Ways Forward. New York: Routledge, 19–30.
- Flick, U. 2006. An Introduction to Qualitative Research. 3. painos. London: Sage Publications.
- Fontana, J. & Frey, J. H. 2005. The Interview. From Neutral Stance to Political Involvement. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) The Sage Handbook of Qualitative Research. 3. painos. Thousand Oaks: Sage, 695–727.
- Gallagher, S. & Zahavi, D. 2008. The Phenomenological Mind. An Introduction to Philosophy of Mind and Cognitive Science. London: Routledge.
- Gewirtz, S., Mahony, P., Hextal, I. & Cribb, A. 2009. Policy, Professionalism and Practise. Understanding and Enhancing Teachers' Work. Teoksessa S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall & A. Cribb (toim.) Changing Teacher Professionalism. International Trends, Challenges and Ways Forward. New York: Routledge, 3–16.
- Glendinning, S. 2007. In the Name of Phenomenology. London: Routledge.
- Grönfors, M. 2007. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 151–167.
- Gyilling, H. A. 2006. Tutkijan ammattietiikka. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 349–359.
- Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia* 37 (6).
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. 2006. Kollektiivisen asiantuntijuuden mahdollisuuksia ja rajoituksia – kognitiotieteellinen näkökulma. Teoksessa J. Parvainen (toim.) Kollektiivinen asiantuntijuus. Tampere: Tampere University Press, 214–272.

- Hallamaa, J., Lötjönen, S., Launis, V. & Sorvali, I. 2006. Humanistisen ja yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen normit. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 397–403.
- Hannula, A. 2007. Systemaattinen tekstianalyysi. Kohteena Paulo Freiren pedagogian klassikkoteokset. Teoksessa E. Syrjäläinen., A. Eronen & V.-M. Värri (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 111–125.
- Haverinen, L. & Martikainen, M. 2002. Opetuksen tutkimus pedagogisen ajattelun kehittäjänä. Teoksessa P. Kansanen. & K. Uusikylä. (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 96-128.
- Helakorpi, S. 2006. Koulutuksen kehittävä arviointi: työkaluja osaamisen johtamiseen. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Henning, J.E., Stone, J. M. & Kelly, J. L. 2009. *Using Action Research to Improve Instruction. An Interactive Guide for Teachers*. New York: Routledge.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15. painos. Helsinki: Tammi.
- Hodkinson, H. 2009. Improving Schoolteachers' Workplace Learning. Teoksessa S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall & A. Cribb (toim.) *Changing Teacher Professionalism. International Trends, Challenges and Ways Forward*. New York: Routledge, 157–169.
- Hogan, T. & Rabinowitz, M. 2009. Teacher Expertise and the Development of a Problem Representation. *Educational Psychology. An International Journal of Experimental Educational Psychology* 29 (2), 153–167.
- Husu, J. 2002. Koulun kasvatuskulttuuri, opettajien ammatillinen yhteistyö ja vuorovaikutustaidot. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 129–150.
- Ilomäki, R. 2007. Opettajuuden ja asiantuntijuuden haasteet vuosina 2000-2020. Teoksessa M. Haapasilta, L. Siikaniemi & S. Soikkeli (toim.) *Näkökulmia opettajuuteen ja asiantuntijuuteen*. Tampere: Lahden ammattikorkeakoulu, 13–25.
- Isomursu, M.-L. 2003. Ratkaisuja opettajapulaan. Teoksessa P. Räihä, J. Kari & J. Hyvärinen (toim.) *Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin. Vuoden 2002 opettajankoulutuksen valintakoeseminaarin loppuraportti*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 77, 245–249.

- Jakku-Sihvonen, R. 2005. Kasvatustieteiden opetus ja asiantuntijan arkipätevyys. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Jyväskylä: PS-kustannus, 125–150.
- Jennings N, Swidler S & Koliba C. 2005 Place-Based Education in the Standards-Based Reform Era – Conflict or Complement? *American Journal of Education* 112 (1), 44–64.
- Johnson, P. 2006. Opettajat yhtenäisen perusopetuksen rakentajina. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 49–61.
- Jokinen, H. 2000. Koulutus ja opettajuus kuntien tulevaisuusskenaarioissa. Teoksessa J. Välijärvi (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Opetushallitus, 52–116.
- Jordan, A., Schwartz, E. & McGhie-Richmond, D. 2009. Preparing Teachers for Inclusive Classroom. *Teaching and Teacher Education* 25 (4), 535–542.
- Judén-Tupakka, S. 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Fenomenologinen menetelmä empiirisessä tutkimuksessa. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V.-M. Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 62–90.
- Julkunen, R. 2007. Työ – talouden ja minän välissä. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY, 18–48.
- Junkkari, K.-M. & Junkkari, L. 2003. Nykyajan paimentolaiset. Helsinki: Otava.
- Jyrhämä, R. 2006. The Function of Practical Studies in Teacher Education. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi: Research-Based Teacher Education in Finland - Reflections by Finnish Teacher Educators. Turku: Finnish Educational Research Association, 51–69.
- Jyväskylän yliopisto 2010. Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2009–2010.
https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/ops2009-2010/at_download/file Viitattu 23.5.2010.
- Järvinen, M. 2010. Koulutus kulkee kohti ajassa olevaa oppimista. *Opettaja* 105 (22-23), 24–25.
- Kaikkonen, P. 2004. Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Kakkuri-Knuuttila, M.-L. & Heinlahti, K. 2006. Mitä on tutkimus? Argumentaatio ja tieteenfilosofia. Helsinki: Gaudeamus.

- Kallas, K., Nikkola, T. & Rähkä, P. 2006. Mukautujasta aktiiviseksi päätöksentekijäksi – oivallusryhmä opettajankoulutuksessa. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 151–184.
- Kalliokoski, J., Paalanen, R., Rentola-Hemmi, P. & Ukkola, M. 1998. Lähtisinkö maailmalle? Opettajan opas. Tampere: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Kansanen, P. 2007. Research-Based Teacher Education. Teoksessa R. Jaku-Sihvonen & H. Niemi (toim.) Education as a Societal Contributor. Reflections by Finnish Educationalists. Frankfurt am Main: Peter Lang, 131–146.
- Kansanen, P. 2008. Opettajankoulutuksen muuttuvat paradigmat. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari & K. Kumpulainen (toim.) Ihmistä kasvattamassa: koulutus – arvot – uudet avaukset. Cultivating Humanity. Education- Values- New Discoveries. Professori Hannele Niemen juhlaKirja. Kasvatusalan tutkimuksia 50. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 161–171.
- Kari, J. 2003. Opettaja vaikuttajana – opettajatutkimuksen avaamia ajatuksia ja näkökulmia. Teoksessa L. Isosomppi & M. Leivo (toim.) Opettaja vaikuttajana? Juhlaseminaari professori Juhani Aaltolan 60-vuotispäivänä 5.2.2002. Chydenius-instituutin tutkimuksia. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti.
- Kari, J. 2006. Valinnat – opettajaidentiteetti – koulutyö. Teoksessa P. Rähkä & T. Nikkola (toim.) Valintakokeet opettajan ammatin veräjänvartijana, 53–62.
- Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R., Rasku-Puttonen, H. 2006 (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Karila, K. & Ropo, E. 1997. Näkökulmia asiantuntijuuden olemukseen ja kehitykseen opettajatutkimuksen valossa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 149–156.
- Kauppila, R. A. 2006. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kempainen, L. 2006. Mallikansalaisesta oppimiskonsultiksi – muuttuvat opettajaihanteet. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–52.
- Kent, A. M. 2004. Improving Teacher Quality Through Professional Development. Education 124 (3), 427–435.
- Kettunen, T. 2007. Uuteen kouluun. Opettajan ja rehtorin työkirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kirjonen, J. 1997. Asiantuntijaksi työelämään. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 30–47.

- Kiviniemi, K. 2002. Opettajankoulutuksen valintayhteistyö. Teoksessa P. Räihä & J. Kari. (toim.) Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalintaa valtakunnallisesti puntaroituna. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 32–45.
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Kohonen, V. 2002. Yhteistoiminnallisuus oppimiskulttuurin muutoksessa. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, 348–366.
- Korpinen, E. 2003. Tervetuloa matkalle tutkivaan opettajuuteen! Teoksessa E. Korpinen & T. Ihalainen. (toim.) Matkoja opettajankoulutuksen eurooppalaisille juurille. Tutkiva opettaja 2/2003. Jyväskylä: TUOPE, 31–38.
- Kostiainen, E. & Gerlander, M. 2009. Vuorovaikutus opettajaksi opiskelevien asiantuntijuudessa. Teoksessa Prologi: Puheviestinnän vuosikirja 2009, 6–25.
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22821/Prologi2009_6-25_Kostiainen_Gerlander.pdf?sequence=1. Viitattu 16.3.2010.
- Kosunen, T. & Huusko, J. 2002. Opetussuunnitelma opettajan työn ja koulu yhteisön kehittämisen välineenä. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki: WSOY, 202–226.
- Kotiperuskoulu 2010. Miten Kotiperuskoulu toimii?
http://www.kotiperuskoulu.fi/miten_kotiperuskoulu_toimii.htm Viitattu 23.5.2010
- Kuula, A. 2006a. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kuula, A. 2006b. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 124–140.
- Laaksola, H. 2010. Koulutusviennissä vielä haasteita. Opettaja 105 (26–31), 3.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat: luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampere: Tampereen yliopisto.
<http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5996-2.pdf> Viitattu 25.6.2010
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Launis, K. 1997. Moniammatillisuus ja rajojen ylitykset asiantuntijatyössä. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 122–133.

- Launonen, L. 2007. Koulun arvotietoisuus. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Erilainen oppija - yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133-140.
- Laursen, P. F. 2006. *Aito opettaja. Opas autenttiseen opettajuuteen*. Suomentaja Kimmo Kontturi. Helsinki: Otava. Alkuteos *Den autentiske laerer* 2004.
- Lehtinen, U. 2000. Ammatillisuus ja käyttäjakeskeisyys aikuiskasvatuksessa. Teoksessa T. Ladonlahti & R. Pirttimaa (toim.) *Erityispedagogiikka ja aikuisuus*. Helsinki: Palmenia, 43-70.
- Liiten, M. 2007. Pisa-menestys tuo nyt vieraita Suomen ulkomaankouluihin. Helsingin sanomat 15.12.2007. <http://www.hs.fi/kotimaa/artikkeli/Pisa-menestys+tuo+nyt+vieraita+Suomen+ulkomaankouluihin/1135232618131> Viitattu 6.7.2010
- Lingard, B. 2009. *Pedagogizing Teacher Professional Identities*. Teoksessa S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall & A. Cribb (toim.) *Changing Teacher Professionalism. International Trends, Challenges and Ways Forward*. New York: Routledge, 81-93.
- Loukusa, K. 1992. Opettajana ulkomaankoulussa. Lomamatka vai opettamista kokonaisvaltaisesti. Teoksessa N. Rekola & M. Toivanen (toim.) *Ulkomaankoulu. Kappale kotimaata kansainvälisessä maailmassa*. Helsinki: Opetushallitus, 11-15.
- Luukkainen, O. 2005a. Muuttuva opettajuus. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Palmenia-sarja. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus, 204-211.
- Luukkainen, O. 2005b. *Opettajan matkakirja tulevaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- McCaughtry, N. 2004. The Emotional Dimension of a Teacher's Pedagogical Content Knowledge: Influences on Content, Curriculum and Pedagogy. *Journal of Teaching in Psychological Education* 23 (1), 30-47.
- Melto, M. & Aarras-Saari R. 2010. Suomesta mallia Japanin koulu-uudistuksille. *Opettaja* 105 (4), 42.
- Menter, I. 2009. Teachers for the Future. What Have We Got And What Do We Need? Teoksessa S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall & A. Cribb (toim.) *Changing Teacher Professionalism. International Trends, Challenges and Ways Forward*. New York: Routledge, 217-228.
- Meri, M. 2002. Keskustelua opettamisen opista ja oppiaineiden opettamisen opista. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 175-190.
- Meri, M. 2005. Miksi (ei) perusopetuksen opettajan koulutus opettajankoulutuksen tutkinon uudistuksen tavoitteena? Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Uudenlaisia maistereita*. Jyväskylä: PS-kustannus, 253-265.

- Meriläinen, M. 2002. Täydennyskoulutus luokanopettajan ammatillisen kehittymisen tukena. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki: WSOY, 244–280.
- Merleau-Ponty, M. 2002. Phenomenology of Perception. Kääntäjä Colin Smith. London: Routledge. Alkuteos Phénoménologie de la perception 1945.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. painos. Helsinki: International Methelp.
- Mikkola, A. 2005. Opettaja kehittää ja kehittyy. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Palmenia-sarja. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus, 152–169.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2006. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.
- Murtonen, M. 2004. Motivaatio ja työtä koskevat käsitykset asiantuntijaksi kehittymisessä. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Jyväskylä: PS-kustannus, 77–90.
- Niemi, H. 2005. Suomalainen opettajankoulutus valmiina jo pitkään eurooppalaiseen korkeakoulualueeseen. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Jyväskylä: PS-kustannus, 187–218.
- Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti – arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 73–94.
- Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R. 2006. Research-Based Teacher Education. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi: Research-based Teacher Education in Finland - Reflections by Finnish Teacher Educators. Turku: Finnish Educational Research Association, 31–50.
- Nikkola, T. 2007. Ristiriitojen kohtaaminen opettajankoulutuksen opiskelijavalintojen haasteena. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Jyväskylä: PS-kustannus, 61–105.
- Nikkola, T. & Räihä, P. 2007. Opettajan työn analyysi opiskelijavalintojen perustaksi. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–21.
- OECD 2009. 21st Century Skills and Competences for New Millenium Learners in OECD Countries.
[http://www.oecd.org/olis/2009doc.nsf/linkto/edu-wkp\(2009\)20](http://www.oecd.org/olis/2009doc.nsf/linkto/edu-wkp(2009)20) Viitattu 3.7.2010.
- Onderi, H. & Croll, P. 2009 Teacher Self-Perceptions of Effectiveness: A Study In a District of Kenya. Educational Research 51 (1), 97–107.

- Opetusalan ammattijärjestö 2010. Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet.
http://www.oaj.fi/pls/portal/docs/PAGE/OAJ_INTERNET/01FI/05TI EDOTTEET/03JULKAISUT/FIN_ETIIKKA_SIVUITTAIN.PDF Viitattu 24.5.2010.
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf Viitattu 24.5.2010.
- Opetushallitus 2009. Oppilaitosten kotisivuhakemisto.
<http://www.edu.fi/koulut/> Viitattu 22.5.2009.
- Opetushallitus 2010a. Peruskouluhaku.
<http://haku.koulutusnetti.fi/koulutusnetti/elementarySearchPage.do>
Viitattu 23.5.2010
- Opetushallitus 2010b. Peruskoulun oppilaan opiskelu ulkomailla.
http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/hyvinvointi_ja_turvallisuus/opiskelu_ulkomailla_ja_suomeen_palattua Viitattu 23.5.2010
- Opetushallitus 2010c. Suomi-koulut.
http://www.oph.fi/opetushallitus/kansainvalinen_toiminta/suomi-koulut_ulkomailla. Viitattu 23.5.2010
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2009. Opetusministeri Virkkunen: Koulutuksesta uusi vientiala.
<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2009/11/Koulutusvienti.html?lang=fi> Viitattu 3.7.2010
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010. Bolognan prosessi.
<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/index.html>
Viitattu 3.7.2010.
- Opetusministeriö 2001. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2001/liitteet/opm_14_opeko.pdf?lang=fi Viitattu 3.7.2010
- Opetusministeriö 2004. Koulutus ja tutkimus 2003-2008. Kehittämissuunnitelma. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2004/liitteet/opm_190_opm06.pdf?lang=fi Viitattu 3.7.2010.
- Opetusministeriö 2006. Opettajankoulutus – tietoa, taitoa, tulevaisuutta. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman 2001–2005 loppuraportti. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:32.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/tr32.pdf?lang=fi> Viitattu 3.7.2010.
- Osses Bustingory, S. 2008. Towards Teachers' Professional Autonomy Through Action Research. *Educational Action Research* 16 (3), 407–428.

- Parviainen, J. 2006. Kollektiivinen tiedonrakentaminen asiantuntijatyössä. Teoksessa J. Parviainen (toim.) Kollektiivinen asiantuntijuus. Tampere: Tampere University Press, 155–187.
- Perusopetuslaki 1998. 986/14.12.1998.
<http://finlex.fi/laki/alkup/1998/19980986> Viitattu 21.8.2010
- Perusopetuslaki 1998. 477/13.06.2003.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#a13.6.2003-477>
Viitattu 22.5.2010.
- Perusopetuslaki 1998. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
Viitattu 22.5.2010.
- Pithouse, K., Mitchell, C., & Weber, S. 2009. Self-study in teaching and teacher development: a call to action. *Educational action research* 17 (1), 43–62.
- Pollari, J. & Koppinen, M.-L. 2010. *Ketä kannattaa opettaa?* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pollock, D. C. & Van Reken, R. 2009. *Third Culture Kids: The Experience of Growing up among Worlds*. London: Nicholas Brealey Publishing.
<http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/docDetail.action?docID=10356691>
Viitattu 4.6.2010.
- Puustinen, M. 2010. Abu Dhabi odottaa. *Opettaja* 105 (26–31), 10–11.
- Päivinen, O. 2009. Opettajan työ, kodin ja koulun yhteistyö ja oppilaan tuntemus opettajan kokemana Espanjan Aurinkorannikon suomalaisessa koulussa. *Kasvatustieteen pro gradu -työ*. Jyväskylän yliopisto.
- Raatikainen, P. 2006. Voiko ihmistiede olla arvovapaata? Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 93–107.
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 111–125.
- Rasku-Puttonen, H. & Rönkä, A. 2004. Opettajankoulutuksen tehtävä koulu-kulttuurin muutoksessa. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria*. Jyväskylä: PS-kustannus, 175–185.
- Rauste-von Wright, M.-L., von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulu*. 9. painos. Helsinki: WSOY.
- Remes, P., Eteläpelto, A., Kirjonen, J., Lasonen, J., Nuutinen, A. & Tynjälä, P. (toim.) 1995. *Asiantuntijaksi oppiminen*. Tutkimusohjelman lähtökohdat. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Työpapereita 1.
- Reeves, J. 2009. Inventing the Chartered Teacher. Teoksessa S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall & A. Cribb (toim.) *Changing Teacher Professionalism*. In-

- ternational Trends, Challenges and Ways Forward. New York: Routledge, 106–116.
- Romano, M. 2008. Successes and Struggles of the Beginning Teacher: Widening the Sample. *The Educational Forum* 72 (1), 63–78.
- Roulston, K. 2010. *Reflective Interviewing. A Guide to Theory & Practice*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Räihä, P. 2006. Rakenteisiin kätkeytyt asenteet opettajankoulutuksen tradition ja opiskelijavalintojen ylläpitäjänä. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus, 205–235.
- Räihä, P. & Kari, J. 2002. Valintakoetutkimuksen merkitys opettajankoulutuksessa. Teoksessa P. Räihä & J. Kari (toim.) *Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys: Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna*. Tutkimuksia 74. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 7–17.
- Räihä, P. & Nikkola, T. 2006. Sattuma vai teoria opettajankoulutuksen opiskelijavalintojen perustana? Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) *Valintakokeet opettajan ammatin veräjänvartijana*. Tutkimuksia 83. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 9–30.
- Räsänen, P. 2009. Kirjallinen kysymys 209/2009 vp: Ulkomailla asuvien suomalaislasten koulunkäynnin tukeminen.
[http://www.eduskunta.fi/triphome/bin/thw.cgi/trip/?\\${APPL}=utpkk&\\${BASE}=faktautpkk&\\${THWIDS}=0.56/1278249296_53068&\\${TRIPPIFE}=PDF.pdf](http://www.eduskunta.fi/triphome/bin/thw.cgi/trip/?${APPL}=utpkk&${BASE}=faktautpkk&${THWIDS}=0.56/1278249296_53068&${TRIPPIFE}=PDF.pdf) Viitattu 4.7.2010
- Saaristo, K. & Jokinen, K. 2004. *Sosiologia*. Helsinki: WSOY.
- Sokolowski, R. 2000. *Introduction to Phenomenology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Suomi-koulu 2010. Perustietoa Suomi-kouluista.
http://www.suomikoulut.fi//sk/index.php?option=com_content&task=view&id=22&Itemid=51 Viitattu 23.5.2010
- Syrjälä, L., Estola, E., Uitto, M. ja Kaunisto, S.-L. 2006. Kertomuksen tutkijan eettisiä haasteita. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 181–202.
- Syrjäläinen, E., Värri, V.-M. & Eronen, A. 2006. Saako opettaja ostaa saunakaljan? Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus, 135–146.
- Talib, M.-T. 2002. *Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus*. Helsinki: Kirjapaja.

- Talib, M.-T. 2008. Opettajan hiljainen tieto ja erilaisuuden kohtaaminen. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Helsinki: Kansanvalistusseura, 149–162.
- Tiainen, U. 1992. Ulkomaan yhteisö koulun voimavarana. Teoksessa N. Rekola, & M. Toivanen (toim.) Ulkomaankoulu. Kappale kotimaata kansainvälisessä maailmassa. Helsinki: Opetushallitus, 30–34.
- Tikka, I. 2004. Suomalainen lapsi maailmalla. Kolmannen kulttuurin kasvatit. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Tilus, P. 2004. Pelistä pois? Huolehtivan koulun haaste. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tirri, K. 2002. Opetustyön keskeiset eettiset ongelmakohdat. Teoksessa Opetusalan eettinen neuvottelukunta ja R. Sarras (toim.) Etiikka koulun arjessa. Helsinki: OAJ & Otava, 23–32.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. painos. Helsinki: Tammi.
- Turunen, K. E. 2000. Opetustyö ja opettajankoulutuksen tulevaisuus. Teoksessa J. Välijärvi (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleisivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Opetushallitus, 19–51.
- Tutkimusaineistojen tiedonhallinnan käsikirja 2009. Tampere : Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/tiedonhallinta/index.html> Viitattu 6.6.2010
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2002. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen 2002. <http://www.tenk.fi/julkaisutjaOhjeet/htkfi.pdf> Viitattu 6.6.2010
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2006. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 404–415.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi 2009. <http://www.tenk.fi/ennakoarviointi/eettisetperiaatteet.pdf> Viitattu 6.6.2010
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuulttuurit opettajan ammatissa. <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/35/2/asiantun.pdf> Viitattu 29.6.2010.
- Unal, Z. & Unal, A. 2009. Comparing Beginning and Experienced Teachers' Perceptions of Classroom Management Beliefs and Practices in Elementary Schools in Turkey. *The Educational Forum* 73 (3), 256–270.

- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Valli, R. 2007a. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 102–126.
- Valli, R. 2007b. Vastaja asettaa tulkinnalle haasteita. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 198–212.
- Virtanen, P. 2000. Oman alansa asiantuntijaksi? Kasvatustieteellisestä tiedekunnasta valmistuneet arvioivat koulutuksen antia työelämän näkökulmasta. Helsinki: Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Väljjarvi, J. 1999. Opettajan muuttuva asiantuntijuus. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajuutta rakentamassa. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 101–106.
- Väljjarvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Väljjarvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 9–26.
- Väljjarvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P. & Reinikainen, P. 2002. Tulevaisuuden osaaminen kestäväällä perustalla. Teoksessa J. Väljjarvi & P. Linnakylä (toim.) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 191–201.
- Webb, R., Vulliamu, G., Hämäläinen, S., Kimonen, E., Nevalainen, R. & Sarja, A. 2004. Luokanopettajan työ koulutuspolitiikan pyörteissä Suomessa ja Englannissa. Teoksessa S. Hämäläinen (toim.) Opettajaprofession muutos ja opettajankoulutus. Tutkimuksia 81. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 7–33.

LIITTEET

Liite 1. Teemahaastattelun runko

Opettajille etukäteen tiedoksi:

Pohdi suomalaista opetus- ja kasvatustieteen asiantuntijuutta.

- Millainen on suomalainen opetus- ja kasvatustieteen asiantuntija, opettaja?
- Mitä osa-alueita suomalaiseen opetus- ja kasvatustieteen asiantuntijuuteen mielestäsi kuuluu?
- Miten näitä osa-alueita sovelletaan suomalaisessa ulkomaankoulussa työskennellessä?

1. Perustiedot

- sukupuoli
- ikä
- valmistumisvuosi
- opetuskokemus Suomessa (ei ole, 0-2 vuotta, 3-5 vuotta, 6-10 vuotta, yli 10 vuotta)
- opetuskokemus ulkomailla (alle vuosi, 1-2 vuotta, 3-5 vuotta, 6-10 vuotta, yli 10 vuotta)
- viimeisin opetuskokemus Suomessa (vuosi)
- motiivit ulkomaille lähtöön
- kuvaile omaa työnkuvaasi

2. Asiantuntijuus

- Millainen on suomalainen opettaja?
- Mitä suomalainen opetus- ja kasvatustieteen asiantuntijuus on?
- Mitä osa-alueita siihen kuuluu?
- Miten se on omalla kohdallasi muotoutunut opintojen aikana ja työelämässä Suomessa / ulkomailla?
- Mitkä koet vahvuusalueiksi omassa asiantuntijuudessasi?
- Millä osa-alueilla koet kaipaavasi eniten tukea?

3. Asiantuntijuuden soveltaminen ulkomailla

- Miten kasvatustyö eroaa Suomessa ja ulkomailla?

- Millaista valmiuksia / asiantuntijuutta tarvitaan ulkomailla työskenneltäessä?
- Millä tavoin valmistauduit opetustyöhön ulkomailla?
- Millaista tukea asiantuntijuutesi soveltamiseen olisit kaivannut koulutuksestasi?
- Millaista erikoistumisjaksoa olisit kaivannut koulutukseesi?

4. Ulkomailla työskentelyn tuoma muutos asiantuntijuudelle

- Mitä ulkomailla työskentely on tuonut lisää asiantuntijuuteesi?
- Mitä ulkomailla työskentely on vienyt pois asiantuntijuudestasi?
- Mitä muutoksia ulkomailla työskentelysi voisi tuoda opetustyöhösi palatessasi Suomeen opettamaan?

Liite 2. Tutkimuspyyntö

Hei,

olemme luokanopettajaopiskelijoita Jyväskylän yliopistosta ja teemme pro gradu -tutkimustamme opettajuudesta suomalaisissa ulkomaankouluissa. Olemme etsineet internetin välityksellä luokanopettajia, jotka opettavat tai ovat opettaneet suomalaisessa ulkomaankoulussa.

Toivottavasti osuimme oikeaan, ja olet etsimämme henkilö. Jos et kuitenkaan ole koulutukseltasi luokanopettaja, joka on työskennellyt suomalaisessa ulkomaankoulussa, olisimme kiitollisia, jos ilmoittaisit asiasta meille.

Jos olet etsimämme henkilö, toivomme, että vastaisit kyselyymme. Jokainen vastaus on tutkimuksemme kannalta todella tärkeä, sillä suomalaisia ulkomaankouluja ja niissä opettaneita luokanopettajiahan on kaiken kaikkiaan vähän.

Pyydämme sinua vastaamaan kyselyymme sunnuntaihin 31.1.2010 klo 23:00 mennessä. Kysely on helppo täyttää ja siihen vastaamiseen menee aikaa noin 20 minuuttia. Toki, jos haluat vastata kysymyksiimme laajemmin, se edesauttaa tutkimustamme. Halutessasi voit täydentää vastauksiasi myöhemmin (ennen 31.1. klo 23) ottamalla ylös salasanan, jonka saat vietyäsi kyselyyn loppuun ensimmäisen kerran. Tässä linkki kyselyymme: <https://korppi.jyu.fi/kotka/r.jsp?qid=4707>

Käsittelemme vastaukset luottamuksellisesti. Kysymme, missä ulkomaankoulussa työskentelet tai olet työskennellyt siksi, että voimme tutkimuksessamme kertoa, monestako koulusta olemme saaneet vastauksia.

Emme julkaise tutkimuksessamme sellaisia tietoja, joista voisi yhdistää vastauksen tietyn koulun opettajaan.

Vastaamme mielellämme lisäkysymyksiin tutkimuksestamme.

Ystävällisin terveisin

Jenni Juhola, jenni.juhola@jyu.fi p.040 748 7xxx

Heli Pynttari, heli.pynttari@jyu.fi p.040 560 0xxx

Liite 3. Kyselylomake

Opettaja opetus- ja kasvatustieteen asiantuntijana suomalaisessa ulkomaankoulussa sivu (1/5)

Kiitos, kun osallistut tutkimukseemme!

Olemme luokanopettajaopiskelijoita Jyväskylän yliopistosta ja teemme pro gradu - tutkimustamme opettajuudesta suomalaisissa ulkomaankoulussa. Tämä kysely on tarkoitettu luokanopettajan tutkinnon suorittaneille henkilöille, jotka työskentelevät tai ovat työskennelleet suomalaisessa ulkomaankoulussa.

Kyselyyn vastaaminen kestää noin 20 minuuttia. Tarkka vastausaika riippuu siitä, miten laajasti vastaat avoimiin kysymyksiin. Vastaathan kyselyyn vain kerran. Halutessasi voit täydentää vastauksiasi myöhemmin (ennen su 7.2. klo 23:59) ottamalla ylös salasanan, jonka saat vietyäsi kyselyyn loppuun ensimmäisen kerran. Kaikki vastaukset käsitellään luottamuksellisesti eikä vastaajan henkilöllisyys tule ilmi tutkimuksessa.

Pääset kyselyyn klikkaamalla "Tallenna ja siirry seuraavaan osioon".

Ystävällisin terveisin

Jenni Juhola, KK, jenni.juhola@jyu.fi p.040 748 7xxx

Heli Pynttari, KK, heli.pynttari@jyu.fi p.040 560 0xxx

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos

Opettaja opetus- ja kasvatusalan asiantuntijana suomalaisessa ulkomaankoulussa sivu (2/5)

Taustatiedot

Sukupuoli

- mies
 nainen

Ikä (vuosina)

- 25
 26-30
 31-35
 36-40
 41-45
 46-50
 51-55
 56-60
 61-

Luokanopettajatutkinnon valmistumisvuosi

Yliopisto, josta valmistuit

Opettajakokemus Suomessa

- ei ole
 alle vuosi
 1-2 vuotta
 3-5 vuotta
 6-10 vuotta
 11-14 vuotta
 yli 15 vuotta

Viimeisin opetuskokemus Suomesta (jos on), vuosiluku

Opettajakokemus suomalaisessa ulkomaankoulussa

- alle vuosi
 1-2 vuotta
 3-5 vuotta
 6-10 vuotta
 11-14 vuotta
 yli 15 vuotta

Viimeisin opetuskokemus suomalaisessa ulkomaankoulussa (vuosiluku)

Suomalainen ulkomaankoulu, jossa työskentelet tai olet työskennellyt

- Aurinkorannikon suomalainen koulu
- Brysselin skandinaavinen koulu
- Moskovan suomalainen koulu
- Pietarin suomalainen koulu
- Tallinnan suomalainen koulu
- Tarton suomalainen koulu
- Thaimaan suomalainen koulu
- Ukarumpan suomalainen koulu
- Muu, mikä?

Miksi lähdit töihin suomalaiseen ulkomaankouluun?

Kerro työnkuvastasi suomalaisessa ulkomaankoulussa.

Muu opetuskokemus ulkomailla (esim. kansainväliset koulut)


- Ei ole
- On, mitä?

Opettaja opetus- ja kasvatustalanan asiantuntijana suomalaisessa ulkomaankoulussa sivu (3/5)

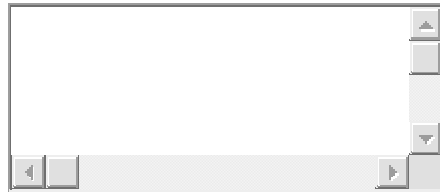
Asiantuntijuus luokanopettajan ammatissa

Luokanopettaja voidaan nähdä suomalaisen opetus- ja kasvatustalanan asiantuntijana, joka kaytta asiantuntijuuttaan jokapäiväisessä tyossaan. Opettajuutta ja opettajan asiantuntijuutta voidaan ajatella lähes rinnakkaisina käsitteinä. Opettajan asiantuntijuus koostuu monista eri tekijöistä, joista toivoisimme sinun mielipidettäsi.

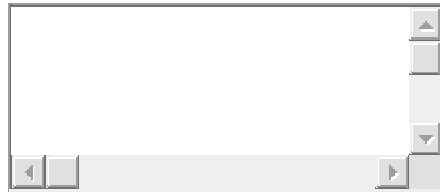
Mitä suomalainen opetus- ja kasvatustalanan asiantuntijuus mielestäsi on?



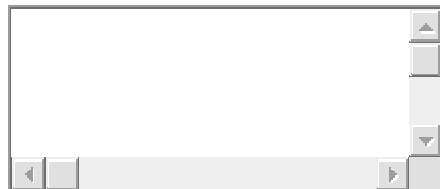
Miten oma asiantuntijuutesi on muodostunut koulutuksesi ja tyoelamasi aikana?



Mitkä koet vahvuusalueiksesi omassa opettajuudessaasi?



Missä tarvitsisit eniten tukea tai kehitystä?




Opettaja opetus- ja kasvatusalan asiantuntijana suomalaisessa ulkomaankoulussa sivu (4/5)

Asiantuntijuuden soveltaminen ulkomaankoulussa

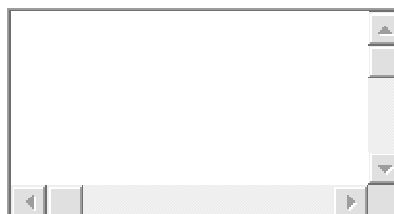
Millaisia valmiuksia opettaja tarvitsee työskennellessään suomalaisessa ulkomaankoulussa?

An empty rectangular text input field with a light gray border. On the right side, there are three small square buttons with upward, downward, and leftward arrows. On the bottom left, there are two small square buttons with leftward and rightward arrows.

Millaisia vaikutuksia ympäröivällä kielellä ja kulttuurilla on koulutyöhön?

An empty rectangular text input field with a light gray border. On the right side, there are three small square buttons with upward, downward, and leftward arrows. On the bottom left, there are two small square buttons with leftward and rightward arrows.

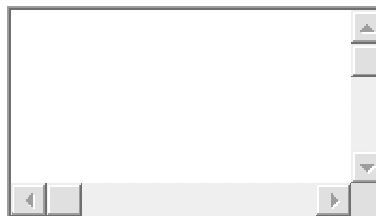
Millaista täydennyskoulutusta kaipaisit ulkomaankoulussa työskentelyä varten?

An empty rectangular text input field with a light gray border. On the right side, there are three small square buttons with upward, downward, and leftward arrows. On the bottom left, there are two small square buttons with leftward and rightward arrows.

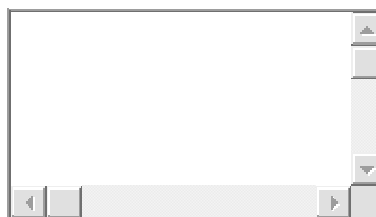
Opettaja opetus- ja kasvatusalan asiantuntijana suomalaisessa ulkomaankoulussa sivu (5/5)

Ulkomaankoulukokemuksen vaikutukset omaan opettajuuteen

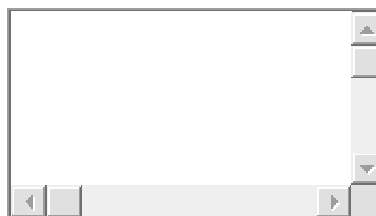
Mitä ulkomaankoulussa työskentely on vahvistanut asiantuntijuudessasi?



Mitä ulkomaankoulussa työskentely on heikentänyt asiantuntijuudessasi?



Millaisia muutoksia ulkomaankoulukokemuksesi voisi tuoda työhösi, jos palaisit Suomeen opettamaan? Tai jos olet palannut, millaisia muutoksia se on tuonut?



Muuta kommentoitavaa ulkomaankouluista tai kyselystä.

