

MILLAISILLA EVÄILLÄ OPETTAJAKSI?

Opettajaopiskelijan tarina opettajaksi kasvamisesta

Ari Kovanen

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Kevät 2013
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

Kovanen, Ari. Millaisilla eväillä opettajaksi? Opettajaopiskelijan tarina opettajaksi kasvamisesta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

TIIVISTELMÄ

Tässä tutkimuksessa olen tutkinut opettajuuteni kehittymistä Jyväskylän yliopistossa vuosien 2008–2012 aikana. Olen pyrkinyt löytämään vastauksia seuraaviin kysymyksiin: miten opettajuuteni on kehittynyt, millaisia kehitysvaiheita kehitysprosessissani on ollut ja millaisen opettajuuden olen opintojeni aikana saavuttanut?

Opettajuuteni kehitysprosessi on narratiivinen kertomus, jossa toteutin fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan kuuluvia periaatteita. Merkityksellisiä kokemuksia olen pyrkinyt ymmärtämään tulkinnan avulla. Tästä olen muodostanut juonellisesti ja kronologisesti etenevän tarinan opettajaksi kasvamisestani.

Tutkimukseni tuloksissa – narratiivisessa kertomuksessani – opettajuuteni pukeutuu näkyväksi ilmiöksi. Opettajuuteni on kehittynyt identiteetti-prosessina, joka on tapahtunut persoonallisena ja kollektiivisena ammatillisena kasvuna. Oppimisprosessiini on kuulunut erilaisia vaiheita, joiden lopputuloksena on rakentunut kuvaus siitä, millaisen opettajuuden olen opintojeni aikana saavuttanut. Minusta on kasvanut sosiokonstruktivistisiin periaatteisiin tukeutuva opettaja.

Tutkimukseni on kuvaus siitä, millaisen opettajan Jyväskylän yliopiston opettajankoulutus voi tuottaa. Tutkimukseni voi antaa eväitä koulutuksen kehittämistyöhön sekä antaa palautetta siitä, miten opetus on vaikuttanut opiskelijaan. Lisäksi tarinani voi avata lukijalle mahdollisuuden samaistumiskokemuksille ja rohkaista lukijaa pohtimaan omia oppimiskokemuksiaan. Tutkimusprosessini on tukenut kasvuani ihmisenä ja opettajana. Toivon, että työni antaa myös muille kasvatustieteen ammattilaisille rohkeutta löytää opettajuutensa ytimen.

Avainsanat: ammatillinen kasvu, identiteetti, opettajuus, fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus, narratiivisuus, oppiminen

SISÄLLYS

PROLOGI.....	5
1 JOHDANTO.....	7
2 TUTKIMUKSENI KULKU	9
2.1 Tutkimusprosessini	9
2.2 Tarkentuneet tutkimuskysymykset	11
3 MIHIN MINÄ ITSEÄNI VALMISTAN?.....	12
3.1 Opettajuus.....	12
3.2 Identiteetin käsite.....	14
3.3 Opettajaidentiteetti persoonallisena ja kollektiivisena identiteettinä	16
4 MITÄ TÄSSÄ TUTKIMUKSESSA YRITETÄÄN TAVOITTAAN?.....	18
4.1 Tutkimuksen psykologinen ulottuvuus.....	18
4.2 Kokemusten merkitys ja niiden tulkinta – fenomenologis- hermeneuttinen tieteenfilosofia	20
4.3 Narratiivinen tutkimus opettajuuteni kehittämisessä	22
4.3.1 Narratiivisuus konstruktivistisena tutkimusotteena	23
4.3.2 Narratiivit tutkimusaineistona.....	24
4.3.3 Narratiivisen tutkimusaineiston analyysi	26
4.3.4 Narratiivisuus käytännöllisenä työvälineenä	28
4.4 Roolini kokemuksista syntyneiden tarinoiden rakentajana ja tulkitsijana.....	28
5 OPETTAJUUTENI KEHITTÄMISEN VAIHEET	31
6 TARINA OPETTAJUUTENI KEHITTÄMISESTÄ.....	36
6.1 Ennakkokäsitykset murtuvat (syksy 2008)	36
6.1.1 Askel uuteen hämmentää	36
6.1.2 Orientoiva harjoittelu osa 1.....	37
6.2 Uuden opettajuuden muodostuminen alkaa (syksy 2008 – kevät 2009).....	39
6.2.1 Uusi opettajuuteni kehittyy	41
6.2.2 Uuden opettajuuteni kokeilu - orientoivan harjoittelun osa 2 .	43
6.3 Ristiriitoja paljastuu ja tulevaisuuden koulun luonnostelua (kevät 2009 – syksy 2010)	44
6.3.1 Ristiriitojen pohdintaa ja tulevaisuuden koulun luonnostelua	46
6.4 Taantumasta uusien tavoitteiden asettamiseen (kevät 2010).....	47
6.4.1 Uusia tavoitteita opettajuuteni kehittämiseen	49
6.5 Käsitys opettajuudestani vahvistuu (syksy 2010 – syksy 2011).....	49

6.5.1	Ristiriitaisia kokemuksia toisessa opetusharjoittelussa.....	49
6.5.2	Opettajuuteni pukeutuu sanoiksi	51
6.5.3	Opettajuuteni ydinajatteluni on kallioni.....	55
6.5.4	Pro gradun luonnostelua.....	58
6.6	Erityisopettajaidentiteetti rakentuu osaksi opettajuuttani (syksy 2011 kevät – 2012)	59
6.7	Opettajuuteni ydinajattelu siirtyy opetusharjoitteluun (kevät 2012) 60	
6.7.1	Vertaispalaute paljastaa opetukseni keskeisiä elementtejä.....	65
6.7.2	Ohjaava opettaja on tukenut opettajuuteni kehittymistä.....	68
7	POHDINTA	72
7.1	Millainen opettaja minusta tuli?	72
7.2	Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointi.....	74
7.2.1	Käsitteitä narratiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin	75
7.2.2	Mikä tekee tutkimuksesta narratiivisen tutkimuksen?	77
7.2.3	Narratiivisen tutkimuksen eettisyys	79
7.3	Miten tutkimustani voi hyödyntää?.....	80
	EPILOGI.....	81
	LÄHTEET	83
	LIITTEET	89

PROLOGI

Elämäntarinani on alkanut Jyväskylässä maaliskuussa 1984. Luonnollisesti elämäni ensimmäisistä vuosista minulla ei ole juurikaan kerrottavaa, koska muistini ei riitä kuvailemaan niitä aikoja. Olen kuitenkin kuullut, etten ole aiheuttanut vanhemmilleni päänvaivaa sen enempää kuin kaksi siskoani. Äitini ja muiden läheisten kertomista tarinoista minulle on syntynyt sellainen kuva, että olen ollut tavallisesti kasvava lapsi.

Kouluikäni päästessäni koulutieni alkoi Jyväskylässä eräässä kaupungin alakouluista. En kykene muistamaan tuolloin mielessäni pyörineitä ajatuksia, mutta jännitys on varmasti vallannut minut ensimmäisten koulupäivien aikana. Kaikki on ollut uutta ja erilaista. Koulumenestyksen perusteella koulukäyntiäni voisi määritellä tässäkin kohtaa keskivertoiseksi. Opin lukemaan samaan aikaan ikätovereideni kanssa ja ensimmäisten kouluvuosien sanallisia arvosanoja luonnehti keskeisesti sana ”hyvä”. En erottunut joukosta negatiivisessa enkä juurikaan positiivisessa mielessä. Sain kuitenkin usein kiitosta siitä, että hoidan asioita hyvin. Etenkin ensimmäisten vuosien luokanopettajani kehui minua siitä, että jos minulle antaa jonkin tehtävän, hoidan sen mahdollisimman hyvin.

Koulun alkamisen lisäksi elämäni astui urheiluharrastuksia. Talvisin jääkiekosta muodostui keskeinen osa koulun ulkopuolista elämäni ja kesäisin jalkapallo oli tärkeä osa kesäisiä harrastuksiani. Huomasin kuitenkin jo alkuvaiheessa, että ajatus NHL-ammattilaisesta kiehtoivat pienen pojan haaveissa enemmän kuin jalkapallon pelailu.

Todistusten perusteella menestymiseni oli tasaisessa nousukiidossa koko peruskouluajan. Lisäksi sain usein vastuulleni luokan luottamustehtäviä; esimerkiksi yläkoulussa päädyin koulun oppilaskunnan hallitukseen. Luottamustehtävät eivät välttämättä olleet aina kaikkein mieluisimpia, mutta luokkatoverini usein jopa pakottivat minut huolehtimaan näistä tehtävistä. Peruskoulun päättyessä Jyväskylässä keväällä 1999 muistan olleeni iloinen ensinnäkin siitä, että todistukseni oli hyvä ja toiseksi, oli mahtavaa kun yksi osa elämäni oli takana. Oli uusien haasteiden aika.

Jääkiekon harrastamisen ja siinä menestymisen myötävaikutuksella haakeuduin urheilulukioon, jossa seuraava osa koulupolkuani alkoi Jyväskylässä syksyllä 2000. Selvää oli, että huomioni ja motivaationi suuntautui pääasiallisesti urheiluharrastukseeni pariin, koska koin olevani siinä hyvä ja olin saanut siitä mielihyvää menestymisten vuoksi. Kun nuoren miehen keskittyminen oli suunnattu muihin asioihin kuin koulunkäyntiin, alkoivat peruskoulussa saavuttamani arvosanat ja motivaatio laskea kovaa vauhtia. Lukion vaatimustaso ja motivaationi opiskeluun eivät kohdanneet missään vaiheessa lukio-opintojeni aikana. Onnistuin kuitenkin suorittamaan lukion neljässä vuodessa ja pääsin ylioppilaaksi keväällä 2004.

Lukion jälkeen koulupolkuni katkesi muutamaksi vuodeksi. Urheilusta muodostui elämäni hallitseva tekijä. Sen perässä reissasin ympäri Suomea tavoitteenani päästä huipulle ja ansaita leipä urheilemalla. Tiedostin kuitenkin urheilu-urani aikana, että uran jälkeenkin on elämää ja halusin löytää itselleni

”oikean” opiskelupaikan ja -alan. Kävin kokeilemassa insinööriopintoja, mitkä osoittautuivat nopeasti vääräksi valinnaksi. Mietin myös usein liikuntaan ja kasvatukseen liittyviä aloja ja hakeuduin muutama otteeseen muun muassa liikunnanohjaajaksi ja fysioterapeutiksi. Näitä en kuitenkaan päässyt opiskelemaan. Lukion päättymisestä oli kolme vuotta aikaa, kun ajatuksiini alkoi tulla yhä enemmän kysymyksiä siitä, mikä minusta tulee isona.

Kun urheilu-urani ei ollut ottanut tuulta siipiensä alle kovasta yrityksestä ja työnteosta huolimatta, minulle syntyi kovia paineita opiskelupaikan saamisesta. Talvesta 2007–2008 muodostui tulevien haasteideni kannalta merkittävä talvi. Haluni päästä opiskelemaan oli kasvanut ja tiedostin, millaisten asioiden kanssa haluan tulevaisuudessa olla tekemisissä. Hakeuduin syksyllä 2007 silloisessa asuinpaikassani Kotkassa kouluavustajan töihin, joita pääsin urheilemisen ohella talveksi harjoittamaan. Kouluavustajan työn tarkoituksena oli antaa minulle paremmat edellytykset hakeutua opintoihin, jotka liittyisivät jollakin tavalla kasvatukseen tai liikuntaan. Talven aikana sain myös ilokseni huomata, että muuttuneet yliopiston pääsykoerakenteet mahdollistivat hakeutumiseni yliopisto-opintoihin ilman pitkää työkokemusta tai hyvää lukion päättötodistusta. Lisäksi todella positiivinen kouluavustajakokemus lisäsi haluani ja motivaatiotani hakeutua opettajan ammattiin. Talven aikana päätin, että minusta tulee opettaja.

Keväällä 2008 oli pääsykoeprosessin aika. Tuohon prosessiin tiivistyy tiettyllä tavalla se, missä minä olen hyvä ja mistä minun on myös syytä pitää kiinni. Koulupolkuni aikana olen saanut usein positiivista huomiota asioiden hoitamisesta. Urheilussa olen taas saanut paljon positiivista palautetta työnteostani ja olen ollut hyvä asettamaan itselleni tavoitteita sekä olen lähtenyt rohkeasti tavoittelemaan asettamiani päämääriä. Halusin niin kovasti päästä opiskelemaan, että en voinut jättää mitään sattuman varaan. Valmistauduin pääsykokeisiin huolella ja toteuttamalla kurinalaisesti laatimaani suunnitelmaa. Yhden kuukauden aikana elämäni ei kuulunut muuta kuin minä ja pääsykoekirja.

Läpäisin kirjallisen kokeen ja pääsykoeprosessin toisen vaiheen riittävän hyvin. Opiskelijaksi hyväksymiskirje napsahti postilaatikkoon kesän 2008 aikana. Tunsin saavutuksestani valtavaa mielihyvää ja olin onnellinen, että pääsen opiskelemaan jotakin sellaista, mikä minua aidosti kiehtoo. Asetelma tulevalle opettajaksi kasvamisen prosessille oli otollinen. Motivaationi ja haluni opiskella olivat kovat, mutta olin kuitenkin autuaan tietämätön siitä, mitä yliopisto-opiskelu vaatii ja onko minusta siihen. Matka opettajuuteni ytimeen alkoi syksyllä 2008.

1 JOHDANTO

Tämä tutkimus on minun tarinani opettajaksi kasvamisesta Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. Tarinassani pureudutaan merkityksellisiin kokemuksiin, jotka ovat keskeisesti vaikuttaneet siihen, millaisen opettajuuden olen opintojeni aikana saavuttanut.

Tutkimukseni peruslähtökohta on psykologinen. Tutkin opettajaidentiteettini liittyvän ajatteluni kehittymistä fenomenologis-hermeneuttisen tieteenfilosofian periaatteita kunnioittaen. Olennaiseksi nousevat silloin merkitykselliset oppimiskokemukset, joita olen tulkinnan avulla pyrkinyt ymmärtämään. Ymmärtämisprosessin tuloksena on rakentunut narratiivi eli tarina opettajuuteni kehittymisestä opettajankoulutuslaitoksessa. Tarinassa kuvaan, millainen opettaja minusta on tullut ja millaisia vaiheita kehitysprosessissa on ollut.

Opettajan ammatillinen kehittyminen on noussut viime vuosikymmeninä tärkeäksi tutkimuskohteeksi. Esimerkiksi Heikkinen (2001) ja Sänkki (2007) ovat tutkineet ja kehittäneet elämänkertomuksiin perustuvaa lähestymistapaa ammatillisen identiteettityön välineeksi. Tutkimuksessani olen tutkinut opintojeni aikaisia kirjoituksia, jotka ovat toimineet identiteettityöni kehittämisen välineinä. Olen Nissilän (2007, 101) tavoin ymmärtänyt, että oman oppimisen tiedostamisprosessi tulee alkaa jo opettajaksi kouluttautumisvaiheessa. Prosessin avulla olen käsitellyt opintojeni aikaisia kokemuksiani, vahvistanut minäkäsitystäni ja jopa irtaantunut sellaisista käsityksistä, jotka eivät tue ammatillista kasvuani. Tämä tutkimus on minun tarinani opettajaksi kasvamisesta ja vahvuksieni löytämisestä opettajankoulutuksen aikana Jyväskylän yliopistossa vuosina 2008-2012.

Tullessani opettajankoulutuslaitokseen syksyllä 2008 minut oli asetettu niin kutsuttuun kotiryhmään, jossa suurin osa ensimmäisen vuoden opinnoista tapahtui. Kotiryhmä koostui seitsemästätoista ensimmäisen vuoden opiskelijasta ja kahdesta ryhmänohjaajasta. Kotiryhmäni toimi pienryhmänä, jossa opiskelimme ensimmäisen vuoden aikana kasvatustieteen perusopintoja. Opiskelutavat ryhmässä olivat hyvin erilaisia, mihin olin tottunut. Olin aikaisemmin opiskellut hyvin opettajajohtoisissa toimintaympäristöissä, mutta aloittaessani luokanopettajaopinnot siitä ei ollut tietoaakaan.

Kotiryhmästäni muodostui ympäristö, jossa minun ja muiden ryhmäläisten ajatuksilla ja mielipiteillä oli merkitystä. Saimme itse hyvin pitkälti valita, kuinka opiskelemme ja mistä asioista keskustelemme. Teimme myös erilaisia oppimistehtäviä, joista jatkossa esitän joitain esimerkkejä. Toimintamme oli opiskelijakeskeistä, jossa aiempaa tapaan ajatella saatiin rikottua ja hämmennettyä heti ensimmäisten viikkojen aikana (ks. Kostiainen & Rautiainen 2011). Hämmennyksestä alkoi kehittyä tämän tutkimuksen siemen. Minulle syntyi tarve ymmärtää omaa ajattelua ja mielipiteitäni. Opintojeni edetessä halusin luoda itselleni omanlaisen opettajuuden ja halusin pukea opettajuuttani sanoiksi. Opiskelijakeskeinen opiskelu rohkaisi minua uskomaan omiin ajatuksiini sekä auttoi kokeilemaan sellaisia asioita, joita en ollut aikaisemmin kokeillut. Kotiryhmästä tuli foorumi, jossa ajatteluni kehittyminen sai tukea ja rohkaisua ja jonka seurauksena alkoi syntyä uudenlaista ajattelua. Huomasin opintojeni edetessä, että uskomukseni ja käsitykseni opettajuudesta ovat alkaneet muuttua ja halusin ymmärtää tuota muutosta ja tutkia sitä. Tuosta tarpeesta syntyi ajatus, kuinka voisin tutkia oman ajatteluni ja opettajuuteni kehittymistä.

2 TUTKIMUKSENI KULKU

Tässä luvussa esittelen, kuinka olen päätenyt tutkimaan opettajuuteni kehittymistä. Kuvaan niitä prosesseja, joiden kautta olen rakentanut tämän luvun lopussa esitettävät tutkimuskysymykset. Tutkimusaiheeni ja siihen liittyvien erilaisten valintojen tekemisessä on loppujen lopuksi ollut kyse prosessista, jonka aikana ymmärrykseni tutkimusotteista ja lähestymistavoista ovat syventyneet. Tutkimukseni tekemisen eri vaiheissa valintoihin ovat vaikuttaneet toisistaan hieman erilaiset teoreettiset viitekehykset. Koen, että eri vaiheisiin vaikuttaneiden teoreettisten lähestymistapojen kuvaaminen on tutkimukseni ymmärtämisen kannalta olennainen asia.

2.1 Tutkimusprosessini

Päätös tutkia opettajuuteni kehittymistä on syntynyt vuosia kestäneen prosessin tuloksena. Tutkimusilmiöiden hahmottaminen alkoi kotiryhmätyöskentelyn seurauksena jo ensimmäisten opiskeluvuokkojen aikana syksyllä 2008. Keskeisessä osassa tutkimuksellisen otteen omaksumisessa oli se, millaisista ilmiöistä minä tai ryhmämme oli kiinnostunut. Huomasin ensimmäisten opiskeluvuokkojen aikana, että olin kiinnostunut muun muassa ryhmään liittyvistä ilmiöistä, erilaisten opetusmetodien kokeilemisesta ja kokemuksellisuudesta. Opiskelija-keskeinen opiskelu ja ryhmämme kriittinen suhtautuminen nykykouluun laittoi minut pohtimaan, miten koulua voisi kehittää ja millaisilla keinoilla koulusta tulisi vielä parempi paikka.

Toisen opiskeluvuokkojen (lv. 2009-2010) aikana alkoi konkreettinen ajatustyö kandidaatin tutkielman tutkimusongelmaa varten. Ajatustyön tuloksena on syntynyt ilmiöitä, joita olen kiinnostunut tutkimaan. Kiinnostukseni kohteeksi ovat asettuneet kokemuksellisten opetusmetodien tutkiminen, ryhmäytymisen tutkiminen, oppilaiden ajatusten tutkiminen ja oman opettajuuden tutkiminen. Ymmärrykseni ilmiöistä on tuon vuokkojen aikana pienin askelin syventynyt.

Kolmannen opiskeluvuoden aikana (lv. 2010-2011) kandidaatin tutkielman tutkimusilmiöksi tarkentui oman opettajuuden tutkiminen. Halusin ymmärtää, kuinka opettajuuteni on kehittynyt ja millaisten asioiden varaan toimintani opettajana tulee perustumaan. Kandidaatin tutkielmassa olen tutkinut pedagogisen ajatteluni kehittymistä ensimmäisten opiskeluvuosien aikana. Päiväkirjojani, oppimistehtäviäni ja raporttejani tutkimalla kuvasin, kuinka pedagoginen ajatteluni on kehittynyt ja millaisten ilmiöiden varaan opettajuuteni siinä vaiheessa perustui. Tutkimusaineistosta tulkitsin merkityksellisiä oppimiskokemuksia, joiden perusteella muodostin prosessistani oppimistarinan kehittymisestääni. Fenomenologiasta muodostui tuolloin tutkimukseni teoreettinen lähestymistapa, joka tarjosi mahdollisuuden tutkia merkityksellisiä kokemuksia.

Kandidaatin tutkielmassani tein näkyväksi sen, mihin toimintani opettajana juuri siinä vaiheessa perustui eli millaisiin kasvatustieteellisiin ilmiöihin ajattelussani uskon. Tutkielman tutkimusprosessi lisäsi ymmärrystäni opettajuudesta ja loi samalla uskoa jatkaa opettajuuteni tutkimista myös jatkossa. Kandidaatin tekemisen jälkeen olin erityisesti kiinnostunut tutkimaan toimiiko pedagoginen ajatteluni käytännössä. Ajattelin, että gradussani tulen tutkimaan opetustani ja sitä toteutuuko pedagoginen ajatteluni opettajan työssä.

Neljännän opiskeluvuoden aikana (lv. 2011-2012) muodostin alustavan tutkimussuunnitelman tulevaa pro graduani varten, keräsin tutkimusaineistoa, tarkensin tutkimussuunnitelmaani ja aloitin tutkielman kirjoitustyön. Alustavassa tutkimussuunnitelmassa tarkoitukseni oli tutkia opetustani. Keskeinen ideani olisi ollut, että ajatteluni toimivuutta testataan opetusharjoittelussa toimintaa tutkimalla. Tutkimusaineistona olisi käytetty ainakin ohjauskeskustelua, videotointia, päiväkirjoja ja opiskelijakavereilta saatua palautetta. Tutkimusaineiston keräsin opetusharjoittelussa alkuperäisen tutkimussuunnitelman mukaan, mutta opetusharjoittelun jälkeen tutkimussuunnitelmani tarkentui käsittelemään koko opiskeluaikana kokemaani oppimisprosessia. Tutkimuksen kokonaisuuden kannalta osoittautui järkeväksi laajentaa tutkimusilmiötä käsittelemään koko opiskeluaikana kokemaani oppimisprosessia eikä tutkia vain harjoittelun aikaista opetustani.

Tutkimussuunnitelma tarkentui lopulta käsittelemään koko opiskeluaikana kokemaani oppimisprosessia. Näkökulma muuttui toiminnan eli opetukseni tutkimisesta koko oppimisprosessin tutkimiseen ja sen kuvaamiseen. Keskeistä on löytää vastauksia siihen, miten opettajuuteni on kehittynyt, millaisten kokemusten kautta se on kehittynyt ja millaiseksi opettajaksi olen koulutukseni aikana kasvanut.

2.2 Tarkentuneet tutkimuskysymykset

Tutkimusprosessini on ollut koko opintojeni ajalle ajoittuva prosessi, joka hui-pentuu tämän työn myötä. Haluan kertoa itselleni sekä lukijalle, miten opetta-juuteni on kehittynyt ja millaisen opettajuuden kokemani prosessi on synnyttä-nyt. Pyrin tutkimuksessani kuvaamaan prosessiani seuraavien tutkimuskysy-mysten kautta:

1. Miten opettajuuteni on kehittynyt?
2. Millaisia kehitysvaiheita opettajuuteni kehittämisessä on ollut?
3. Millaisen opettajuuden olen opettajakoulutuksen avulla saavuttanut?

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen haetaan vastausta aineistostani luodulla kertomuksella. Kertomuksessa kuvaan opintoihini liittyvien pohdintojen, teh-tävien ja reflektion avulla, kuinka erilaiset kokemukset ovat vaikuttaneet opet-tajuuteni kehittymiseen. Kuvaus esitetään kronologisena tarinana, jossa itselleni merkityksellisimpiä kokemuksia kuvataan ja siten pyritään luomaan kuvaa opettajuuteni kehittämisestä.

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on jakaa opettajuuteni kehiti-tymistä eri vaiheisiin. Opettajuuteni kehittämisestä kertovan tarinan sisälle on rakentunut eri kehitysvaiheita, joita pyrin tulkitsemaan ja nostamaan kerto-muksestani esille. Tarkoitukseni on jäsentää kokemaani kehitystä, jotta kyke-nisin ymmärtämään, kuinka oppimisprosessini on tapahtunut.

Kolmas tutkimuskysymys rakentuu jatkumona edellisistä tutkimuskysy-myksistä. Kun olen kuvannut opettajuudestani kertovan tarinan ja jäsentänyt siihen kuuluvia kehitysvaiheita, lopputuloksena tulisi syntyä kuvaus Ari Kova-sen opettajankoulutuslaitoksessa saavuttamasta opettajuudesta.

3 MIHIN MINÄ ITSEÄNI VALMISTAN?

Opintojeni alusta asti olen tiennyt, mihin saamani koulutus minua valmistaa. Olen opiskellut eteen tulleita ilmiöitä siitä näkökulmasta, että tulen työskentelemään alakoulun tai yläkoulun opettajana. Samalla olen opintojeni aikana harjoitellut tulevaan työhön liittyvien ilmiöiden tutkimista. Tässä tutkimuksessa minulla on ollut selkeä tavoite oppia ymmärtämään opettajuuttani.

Tässä luvussa rakennan opettajuuteni kehittymiselle viitekehysten. Pohdin ensiksi laajasti, mitä opettajuudella tarkoitetaan. Sen jälkeen tarkennan tutkimukseni koskemaan identiteettini kehittymistä ja kuvaan, mitä identiteetin käsitteellä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan. Kolmanneksi kuvaan, miten opettajaidentiteetti rakentuu persoonallisena ja kollektiivisena suhteenä. Lisäksi tuon esille, kuinka opettajaidentiteettini pukeutuu näkyväksi ilmiöksi narratiivisen identiteetti-käsitteen kautta.

3.1 Opettajuus

Tutkimukseni keskeisin käsite on opettajuus. Se on suomalainen käsite, joka on syntynyt suomalaisessa opettajankoulutusdiskurssissa eikä sille ole vieraskielistä vastinetta kansainvälisissä keskusteluissa. Suomalaisessa keskustelussa käsite viittaa tapaan olla opettaja. (Hellström 2008, 182; Räisänen 1996, 14.) Sillä voidaan viitata myös opettajan työn piirteisiin, asemaan työyhteisössä ja yhteiskunnassa sekä työn eettiseen luonteeseen (Räisänen 1996, 14, 27). Korpisen (1996, 14) mukaan opettajuus-käsite sisältää kaiken sen, minkä liitämme opettajana olemiseen, ammattiin ja asemaan, opettajan ominaisuuksiin ja häneen kohdistuviin odotuksiin sekä toiveisiin.

Patrikaisen (1999, 151) mukaan ei ole olemassa yhtä oikeaa representaatiota opettajuudesta. Se rakentuu kunkin opettajan konstruoimana ja havainnoimana. Opettajuus on kompleksinen, moni-ilmeinen ja moniulotteinen, jossa eettinen ulottuvuus on keskiössä.

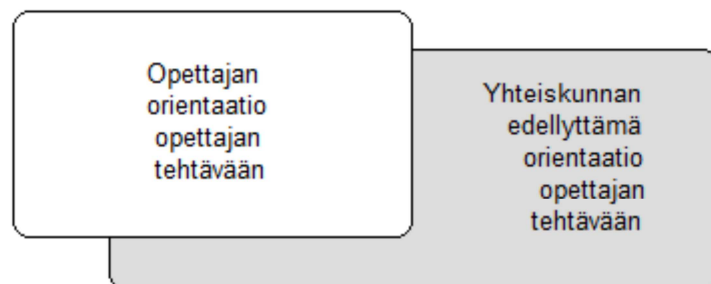
Myös Heikkisen ja Karin (2001, 44) mielestä opettajuuden luonne on yksilöllinen. Heidän mukaansa siihen sisältyy ajatus, että opettajaksi kasvetaan ja

kehitytään sisäisenä prosessina. Opettaja on ennen kaikkea persoona, joka saavuttaa asiantuntijuutensa henkisen kasvuprosessin tuloksena. Lisäksi opettajuus rakentuu sosiaalisena prosessina. Opettaminen on sosiaalinen tapahtuma, johon vaikuttavat keskeisesti yhteisön ylläpitämät arvot ja merkitykset.

Korpisen (1995, 141) mukaan opettajaksi opiskelu on kokonaisvaltainen kasvuprosessi, joka muokkaa persoonallisuutta ja minäkäsitystä. Hän kuvaa opettajankoulutusta sosialisatioprosessina, jossa yksilö pyritään kasvattamaan ammattikulttuuriin. Koulutus antaa yksilölle tavoitteita, mutta yksilöllä on opintojensa aikana mahdollisuus valita, miten hän opettajan työn sisäistää.

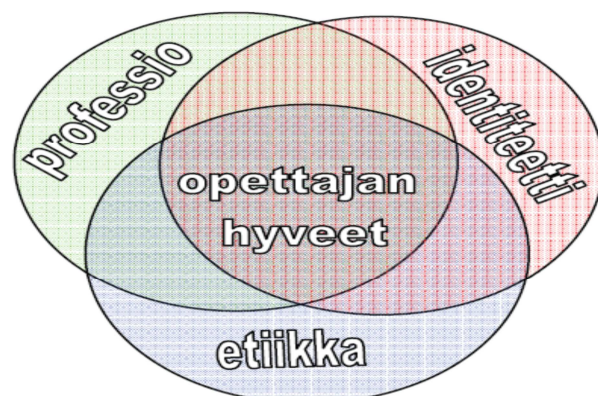
Opettajuus on sidoksissa aikaan. Yhteiskunnan muuttuessa, pitäisi myös opettajan muokata asiantuntijuuttaan. On kuitenkin olemassa joitakin osatekijöitä, jotka ovat historian aikana sisältyneet opettajuuteen. Näitä opettajuuden osatekijöitä ovat olleet ihmis-, tiedon ja oppimiskäsitys, sisällön hallinta, eettisyys, autonomia ja rooli yhteiskunnallisena toimijana. Opettajuuden tiedostamisprosessi tiivistyy opettajan käyttöteoriaksi. Pedagogiset ratkaisut, opetus suunnitelmien sisältöpainotukset ja tarkkuus, kehittämis- ja kehittymishalukkuus, yhteistyömuodot sekä ammattikunnan sisällä että ulospäin ovat esimerkkejä opettajuudesta seuraavista ilmentymistä. (Luukkainen 2004, 90–91.)

Luukkaisen (2005, 91) mukaan opettajuus on kulttuurisidonnaista, joten opettajuuteen sisältyy erilaisia elementtejä eri kulttuureissa. Opettajuus on kuva opettajan työstä, joka on käsitteenä yhteiskuntalähtöinen, jota yksilö toteuttaa oman näkemyksensä mukaisesti. Toisin sanoen opettajuus on kaksidimensionaalinen ilmiö, jossa toisessa päässä on yhteiskunnan muovaama orientaatio opettajan tehtävään ja toisessa päässä on yksilön orientaatio tehtäväänsä.



KUVIO 1 Opettajuuden kaksi ulottuvuutta. (Luukkainen 2005, 19)

Heikkinen & Huttunen (2007, 15–17) näkevät opettajuuden hyveiden suhteena ammatilliseen identiteettiin, professionaalisuuteen ja ammattietiikkaan (ks. kuvio 2). Ammatillinen identiteetti tarkastelee opettajuutta persoonan näkökulmasta, ammatillisena ja persoonallisena identiteettinä. Opettajuus on siinä itsensä löytämistä opettajana, jatkuvaa itsetulkinnan uudelleen muotoilemista. Professio näkökulma tarkastelee opettajaa ammattinsa edustajana. Tarkastelu kohdistuu siihen, miten opettajista rakentuu yhteiskunnallisesti erityinen ja tunnistettavissa oleva ryhmä, joka säätelee autonomisesti toimintaansa. Kolmas näkökulma tarkastelee professionaalisuuteen kuuluvaa ammattietiikkaa, josta ammatilliset kantavat itse vastuuta. Näiden kolmen näkökulman leikkauspisteeseen sijoittuvat opettajan tavoitelluimmat ominaisuudet eli opettajan hyveet.



KUVIO 2 Opettajuus opettajan hyveiden suhteena professionaalisuuteen, ammatilliseen identiteettiin ja ammattietiikkaan (Heikkinen & Huttunen 2007, 17)

Opettajuus on moniulotteinen käsite. Siihen voi liittää kaikkea, mitä opettajan työstä ajatellaan. Tässä tutkimuksessa huomioni on kiinnittynyt siihen, kuka minä olen opettajana. Olennaiseksi nousee silloin opettajuuteen liitetty identiteetin käsite sekä millaisen orientaation olen tulevaan työhöni saavuttanut. Tässä tutkimuksessa opettajuudella tarkoitetaan ensisijaisesti ammatti-identiteettini muotoutumista. On kuitenkin olennaista ymmärtää, että opettajuuteen liittyy myös muutakin. Ammatillinen identiteettini on kehittynyt suomalaisen koulukulttuuriin. Sen tulisi olla tietoinen siitä, miten opettajuuskäsitteeseen liitettyjä elementtejä toteutetaan suomalaisessa koulussa.

3.2 Identiteetin käsite

Opettajan ammatti-identiteettini kehittymisen selkeyttämisen vuoksi, esittelen Stuart Hallin (1999) jäsenyyksen avulla, mitä identiteetillä tutkimuksessani tarkoitetaan. Hall jaottelee tiiviisti kolme erilaista identiteetikäsittelyn käyttötappaa: valistuksen subjektin, sosiologisen subjektin ja postmodernin subjektin (Hall 1999, 21). Hallin jaottelu antaa tälle tutkimukselle yksinkertaistetun kuvan, miten ajattelen identiteetin rakentumisesta.

Valistuksen subjekti on täysin yhtenäinen keskuksen omaava ihminen. Hän on varustettu järjellä, tietoisuudella ja toimintakykyisyydellä, joiden keskus koostuu sisäisestä ytimestä. Se saa alkunsa samalla, kun ihminen syntyy ja pysyy olemukseltaan samanlaisena koko yksilön olemassaolon ajan. Tämän subjektin olemuksellinen keskus on yhtä kuin ihmisen identiteetti. (Hall 1999, 21.)

Sosiologinen subjektikäsitys heijastaa modernin maailman mutkikkuutta sekä tietoisuutta siitä, että subjektin sisäinen ydin ei ole autonominen ja itseään kannatteleva, vaan muodostuu suhteessa ”merkityksellisiin toisiin” (Hall 1999, 21–22). Se tarkoittaa, että sama ihminen määrittyy eri tavalla eri konteksteissa. Eri konteksteissa tapahtuvissa vuorovaikutussuhteissa rakentuvat ne tiedot,

arvot, merkitykset ja symbolit, joiden varassa ihminen vastaa kysymykseen ”kuka olen”. (Heikkinen 2001, 28.) Sosiologisessa subjektikäsitteessä subjektilla on yhä sisäinen ydin, mutta se muotoutuu ja muokkautuu jatkuvassa dialogissa ulkopuolella olevien kulttuuristen maailmojen ja niiden tarjoamien identiteettien kanssa (Hall 1999, 22).

Postmoderni subjekti rakentuu käsitykseni mukaan jatkumona sosiologisesta subjektikäsitteestä. Hallin (1999, 22–23) mukaan nykyään ajatellaan, että sosiaalinen maailma on liikkeessä ja jatkuvassa muutoksessa. Subjektista on tullut tai on tulossa pirstoutuneempi kuin aikaisemmin, jolloin subjektin identiteetti koostuu monista identiteeteistä. Subjektin identiteetit voivat olla joskus ristiriidassa keskenään tai jopa yhtyeensopimattomia toisiinsa nähden. Postmoderni subjekti on silloin käsitteellistetty subjekti, jolla ei ole kiinteää, olemuksellista tai pysyvää identiteettiä. (Hall 1999, 22–23.) Postmoderni subjekti on ikään kuin kuvaus vapaasta yksilöstä, joka tuottaa itsejensä vapaasti. Ongelmaksi voi silloin nousta vapaus sinänsä, koska suhteellisuus ja vapaus identifioitua miten tahansa voi viedä elämältä perustan, merkityksen ja mielen. Onnistuessaan postmoderni subjekti voi luoda moniäänistä minäkertomusta, jossa jää tilaa erilaisille tulkinnoille. (Heikkinen 2001, 29–30.) Stuart Hallin (1999, 23) sanoin ihannetapauksessa postmoderni identiteetti on mahdollisuus ”liikkuvan juhlaan”.

Tässä tutkimuksessa käsitykseni identiteetin rakentumisesta sijoittuu sosiologisen ja postmodernin subjektikäsitteiden välimaastoon. Identiteettini rakentuu vuorovaikutuksessa kulttuurin ja siellä elävien ihmisten kanssa. Kulttuurin arvostamat tiedot, taidot ja arvot välittyvät minulle vuorovaikutussuhteissa. Tämän myötä olen oppinut, että erilaisissa tilanteissa minulla on erilaisia sisäisiä malleja, jotka ohjaavat minua toimimaan kontekstin vaatimalla tavalla. Sisäiset mallit ovat jollakin tavalla liikkuvia ja muokattavissa olevia, mutta minussa on olemassa jokin pysyvä sisäinen ydin, jota ei voi muuttaa.

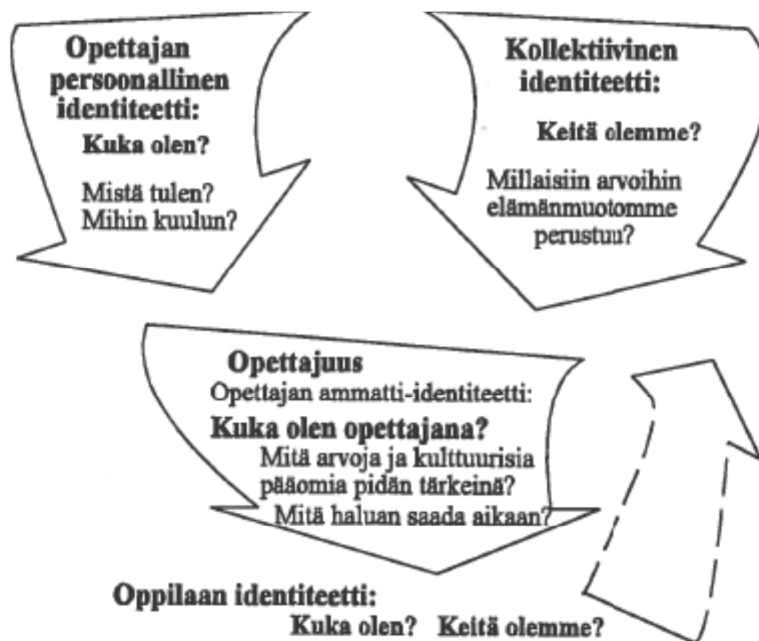
Ajattelussani sisäisen ytimen pysyvyys tuo ristiriidan postmoderniin subjektikäsitteeseen, jossa ajatellaan, että identiteetti olisi ikään kuin vapaa muokautumaan ja muuttumaan ilman jonkinlaisen sisäisen ytimen pysyvyyttä. Käsitteellinen postmodernista subjektista liittyy kuitenkin identiteettini rakentumiseen siten, että ammatillinen identiteetti ei ole niin valmis, että sillä olisi olemassa jokin pysyvä sisäinen ydin. Ammatillinen identiteetti on ajatuksissani edelleen muokattavissa oleva ja usein ristiriidassa esimerkiksi erilaisissa toimintaympäristöissä. Tämän tutkimuksen eräänlainen piilossa oleva ajatus on, että tutkimuksen tuloksena syntyisi ammatillisen identiteettini sisäinen ydin, joka olisi edelleen muokattavissa, mutta jollakin tavalla pysyvä.

3.3 Opettajaidentiteetti persoonallisena ja kollektiivisena identiteettinä

Ammatillisen identiteetin ymmärrän samalla tavalla kuten Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006). Heidän mukaansa se perustuu elämänsä historian aikana rakentuneeseen käsitykseen itsestä ammatillisena toimijana. Olennaista ammatillisessa identiteetissä on, millaiseksi ihminen ymmärtää itsensä tarkasteluhetkellä suhteessa työhönsä ja ammatillisuuteen sekä millaiseksi hän työssään ja ammatissaan haluaa tulla. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26.)

Opettajan työstä ajattelen Heikkisen (2007, 101–102) tavoin, että opettajan työ on hyvin persoonallista ja siihen liittyy keskeisesti se, millainen opettaja on ihmisenä. Opettaminen ei ole pelkästään tietojen ja taitojen opettamista tai oppimisen ohjaamista, vaan siihen liittyy keskeisesti ihmisenä olemisen tapa ja sosiaalinen rooli, josta rakentuu ammatillinen identiteetti. Tästä näkökulmasta katsottuna opettajankoulutus on enemmän kuin tietojen ja taitojen omaksumista tai kehittymistä oppimisprosessin ohjaajaksi. Se on opettajaksi opiskelevan identiteetin kasvamista ja oman itsensä löytämistä, jossa itseltä kysytään säännöllisesti ”kuka minä olen”.

Heikkisen & Karin (2001) esittämä kuvio 3 selventää, kuinka ajattelen opettajaidentiteettini rakentuvan. Siinä on kyse toisaalta persoonallisesta identiteetistäni (”Kuka olen opettajana, yksilönä?”), toisaalta kollektiivisesta identiteetistäni (”Kuka olen opettajan ammatin edustajana?”). Kun olen etsinyt ja pohtinut vastauksia edellä oleviin kysymyksiin, niistä on syntynyt narratiivista tutkimusaineistoa, jotka pohjautuvat reflektiiviseen ajatteluun opettajaksi tulemisesta, opettajana toimimisesta ja opettajan ammatin perimmäisestä olemuksesta. Kertomukset ovat kehittäneet ymmärrystäni etenkin siitä, millaisiin arvoihin uskon sekä millaisia tietoja ja taitoja pidän tärkeinä. Samalla olen alkanut ymmärtää, millaisia arvoja, tietoja ja taitoja haluan oppilaideni oppivan. Näin ollen itselläni on valtava vaikutus siihen, miten oppilas rakentaa persoonallista identiteettiään ja kollektiivista identiteettiään. (Heikkinen & Kari 2001, 48–50.)



KUVIO 3 Opettajuus persoonallisen ja kollektiivisen identiteetin tuottamisena (Heikkinen & Kari 2001, 50)

Identiteetti rakentuu käsitykseni mukaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja sen kehittyminen on kulttuurista riippuvaista. Opettajaidentiteettini näen edellisen jatkumona persoonallisena ja kollektiivisena identiteettinä. Siirryttäessä vielä lähemmäksi nykyistä tilannettani tarkasteluni kohdistuu ammatillisessa mielessä opettajankoulutukseeni. Olennaiseksi kysymykseksi nousee, miten persoonallisen ja kollektiivisen identiteetin rakentuminen koulutuksessa saadaan esiin. Vastaukseksi esitän, että narratiivinen identiteetti paljastaa, miltä opettajaidentiteetin kehittyminen on näyttänyt ja miltä se tänä päivänä näyttää.

Narratiivisella identiteetillä tarkoitetaan ihmisen itsensä konstruoimaa kertomusta siitä, kuka hän on. Siinä identiteetti rakentuu elämästä kerrottujen kertomusten ja muiden itseilmaisujen välityksellä. (Heikkinen 2001,33.) Narratiivisen identiteetin kautta tunnemme itsemme ja sen kautta myös muut tuntevat meidät. (Baddeley & Jefferson 2007, 177–178). Narratiivin käsitettä ja narratiivista tutkimusta pohdin vielä myöhemmin lisää.

4 MITÄ TÄSSÄ TUTKIMUKSESSA YRITETÄÄN TA- VOITTA?

Tutkimusmatkani opinnäytetyöni kanssa on ollut pitkä ja ymmärrys tutkimus-
ilmiöstä on syventynyt matkan aikana pienin askelin. Tärkeää on ollut löytää
tutkimusilmiölleni lähtökohta: miten tutkimusilmiötäni voidaan tutkia? Tässä
luvussa esittelen tutkimukseni ontologiaa, epistemologiaa ja metodisia lähtö-
kohtia.

Lähden esittelyssäni liikkeelle etsimällä vastausta siihen, mikä on tutkitta-
van ilmiön luonne. Liitän tutkittavan ilmiön luonteen psykologiseen lähtökoh-
taan. Tutkimusilmiöni psykologinen luonne paljastaa tutkimuksen peruskäsit-
teitä, jotka perustuvat fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan. Esitte-
len tämän jälkeen, mistä fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa ollaan
kiinnostuneita, mitä fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus on ja kuinka tieto
tässä tieteenfilosofisessa suuntauksessa rakentuu. Tämän jälkeen tarkennan
tutkimukseni metodiseksi valinnaksi narratiivisen tutkimuksen, jonka ajattelen
olevan paras mahdollinen metodinen lähestymistapa opettajuuteni kehittymi-
sen tutkimiseen. Lopuksi selvennän rooliani kokemuksista syntyneiden tari-
noiden rakentajana ja tulkitsijana.

4.1 Tutkimuksen psykologinen ulottuvuus

Sovellan tutkimukseni ontologiseen lähtökohtaan Latomaan (2008) ajatuksia
ymmärtävästä psykologiasta. Psykologinen ymmärtäminen tarkoittaa tiettyä
käsitystä psykologiasta tieteenä eli käsitystä tutkimuskohteesta ja menetelmä-
stä. Se voi tavoittaa mielensisäisiä ilmiöitä tai ilmiön subjektiivisen kokemuksel-
lisen ulottuvuuden. Mielen merkitysannot ja merkityssuhteet rakentuvat sym-
bolisena ja representationaalisen subjektiivisena kokemusmaailmana. Psyko-
loginen ymmärtäminen on olemukseltaan sellaista, että se voidaan tavoittaa
vain rekonstruktiiivisella menetelmällä. Toisin sanoen, kun lähestytään tutki-
musilmiötä ymmärtävän psykologian näkökulmasta, kyseessä olevaan ilmiöön

pitää päästä käsiksi sellaisella menetelmällä, jonka avulla käsitys tutkimuskohteena olevasta ilmiöstä rakennetaan uudelleen. (Latomaa 2008, 18–19.)

Kun tutkimuksessani huomio kiinnittyy rekonstruktiiivisesti havaittavaan todellisuuteen, on syytä hieman avata, mitä sillä konkreettisesti tarkoitetaan ja kuinka symbolisesti havaittavia merkityksenantoja tutkitaan. Tähän päästään käsiksi tekemällä ero empiiris-analyyttisen ja rekonstruktiiivisen tieteenperinteen välille. Latomaa (2008, 21–22) erottaa toisistaan havaittavan todellisuuden ja symbolisesti rakentuvan todellisuuden. Empiiris-analyyttisen tieteen tutkimuskohteena on aistein havaittava todellisuus, jota voidaan esimerkiksi mitata laitteilla tai se on konkreettista todellisuutta. Rekonstruktiiivisen tieteen tutkimuskohteena on symbolisesti rakentuva merkitystodellisuus, joka ei ole aistein havaittavissa. Se haluaa ymmärtää symbolisesti rakennettujen todelluuksien merkityssisältöjä, kun taas empiiris-analyttinen tiede suuntautuu observointiin: sen ilmiöihin, asiantiloihin ja tapahtumiin. Lisäksi näiden kahden tieteenperinteen eroa kuvaa deskription ja eksplikaation ero. Deskriptio on aistein havaittavan todellisuuden kuvaamista ja sen kuvaus. Eksplikaatio on taas merkityssisältöjen julkituomista (selventämistä) ja merkityksen sisältävän ilmauksen tulkinta (selvennys).

Opettajuuttani ja sen kehittymistä en voi havaita aistein eikä se ole tässä tutkimuksessa fyysisesti missään esillä. Kun sitä ei voi aistein havaita, on ainut tapa tavoittaa opettajuuttani tutkimalla sille antamiani symbolisia merkityksiä ja merkityssuhteita. Merkityssuhteita selventämällä ja tulkitsemalla päästään käsiksi asiantuntijuuteeni ja sen kehittymiseen. Ajattelen, että opettajuuteni on rakentunut mieleeni kokemusten, niille antamieni merkitysten ja niistä rakentuneiden merkityssuhteiden kautta. Kokemuksille antamani merkitykset ovat rakentuneet symbolisiksi ilmaisuiksi mm. opettajuudestani kertovissa oppimistehtävissä, päiväkirjoissa ja raporteissa.

Mielen tutkimisella on siis psykologinen lähtökohta. Tutkimuskohteena mieli on subjektiivista ja henkilökohtaista. Mielen tapahtumat rakentuvat kokemuksista, jotka ovat merkityksistä rakentuvia ja ei-havaittavia eli tässä mielessä "aineettomia". Mieleni kehittymiseen opettajuuden kontekstissa liittyy myös sosiaalinen ulottuvuus, joka käsitetään merkityksistä rakentuvaksi, ei-havaittavaksi ja aineettomaksi. Psykykinen ja sosiaalinen ulottuvuus ovat merkitysmaailmoina suhteissa toisiinsa siten, että psyykkisestä tulee sosiaalista, kun kokemus muuttuu henkilökohtaisesta jaetuksi kokemukseksi. Sosiaalisesta rakentuu psyykkistä, kun se muuttuu osaksi henkilökohtaista kokemusmaailmaa. Siten mielessämme on sekä jaettua että henkilökohtaista. (Latomaa 2008, 24.)

Käsitykseni opettajuudestani ei ole rakentunut pelkästään subjektiivisena ja henkilökohtaisena kamppailuna. Kokemuksille antamani merkitykset ovat rakentuneet psyykkisten sekä sosiaalisten ulottuvuuksien vuorovaikutuksessa. Olen jakanut subjektiivisia käsityksiäni opettajuuteen liittyvistä ilmiöistä vuorovaikutuksessa esimerkiksi kirjallisuuden ja opiskelijatovereiden kanssa. Ilman sosiaalista ulottuvuutta minulla ei olisi tietoista ja perusteltua käsitystä

opettajuudestani. Ilman psyykkistä ulottuvuutta minulla ei olisi subjektiivista opettajuuttani.

4.2 Kokemusten merkitys ja niiden tulkinta – fenomenologis-hermeneuttinen tieteenfilosofia

Tutkiessani kokemuksia ja niiden merkityksiä sekä tehdessäni tulkintoja kokemusten merkityksellisyydestä kiinnittyy huomioni fenomenologia- ja hermeneutiikka-käsitteisiin. Fenomenologinen tutkimus on kiinnostunut kokemuksista ja niiden merkityksellisyydestä (Laine 2010, 29). Se on reflektiivistä tutkimusta ihmisen kokemuksista elämismailmastaan (Adams & Manen 2008, 615). Fenomenologia velvoittaa itseään tutkimaan, kuinka asiat ilmenevät yksilön tajunnalle, millaisena kokemus näyttäytyy ja mikä on kokemuksen merkitys (Giorgi 1986, 6–8). Sen avulla tutkija saa mahdollisuuden tutkia subjektiivisia merkityksiä, joita ihmiset antavat kokemuksilleen (Shinebourne 2011, 45).

Hermeneutiikka on teoria, joka on kiinnostunut ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Se rakentuu oletukseen, että ihmiset tekevät tulkintoja jokapäiväisessä elämässään ollessaan vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Hermeneutiikassa tulkinnoille etsitään mahdollisia sääntöjä, joita noudattaen voimme puhua vääristä tai oikeista tulkinnoista. Fenomenologiseen tutkimukseen hermeneuttinen ulottuvuus liittyy mukaan tulkinnan tarpeen myötä. (Freeman 2010, 388; Laine 2010, 31.) Tulkinta on välttämätön osa fenomenologista tutkimusta ja sen tehtävä on paljastaa niitä merkityksiä, jotka ovat piilossa (Shinebourne 2011, 47).

Tässä tutkimuksessa lähtökohtana on ymmärtää kokemaani oppimisprosessia. Kiinnostuksen kohteeksi asettuu silloin oppimisprosessin aikana koettujen asioiden merkityksellisyys (fenomenologinen näkökulma). Koettujen asioiden merkitysten saavuttaminen edellyttää kuitenkin merkitysten ymmärtämistä ja tulkitsemista (hermeneuttinen näkökulma), jolloin tutkimuksen tieteenfilosofiseksi lähtökohdaksi muodostuu fenomenologis-hermeneuttinen ajattelutapa tutkimusilmiöstä.

Laineen (2010, 28) mukaan fenomenologis-hermeneuttinen lähtökohta tutkimukseen ei ole kaavamaisesti opittavissa oleva aineiston keräämisen ja tulkitsemisen väline. Se on pikemmin sidoksissa kokonaiseen verkostoon erilaisia epäteknisiä kysymyksiä ja niiden ratkaisuja. Tutkijalta vaaditaan jatkuvaa perusteiden pohtimista tutkimuksen eri vaiheissa esiin tulevien ongelmien yhteydessä. Esiin nousevat etenkin kysymykset ihmiskäsityksestä eli millainen ihminen on tutkimuskohteena, ja tiedonkäsitys eli miten tuollaisesta kohteesta voidaan saada tietoa ja millaista se on luonteeltaan. Ihmiskäsityksessä ovat tutkimuksen teon kannalta keskeisiä kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet. Tietokäsitystä käsittelevissä kysymyksissä esiin nousevat esimerkiksi ymmärtämisen ja tulkinnan käsitteet.

Metodina fenomenologis-hermeneuttinen lähtökohta kietoutuu tiukasti filosofisluonteisiin olettamuksiin. Se on pikemminkin ajattelutapa tutkimuk-

seen, kuin sääntöjenmukaisesti toteutettu tutkimus. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus saa muotonsa kulloisenkin tutkimuksen eri tekijöiden tuloksena. Eteen tulevia ongelmia ratkaistaan tilannekohtaisesti, joiden pyrkimyksenä on, että saavuttaisimme toisen kokemuksen ja hänen ilmaisunsa merkitykset mahdollisimman autenttisina. (Laine 2010, 33.)

Tutkimusprosessin aikana olen oppinut, että tutkimukseni tekemiseen ei ole olemassa mitään tiettyä kaavaa. Eteen tulleita ongelmia olen joutunut ratkaisemaan pohtimalla, mikä tutkimukseni etenemisen kannalta on paras vaihtoehto. Taustalla on ollut kaikissa tutkimuksen tekemisen vaiheissa fenomenologis-hermeneuttinen tieteenfilosofinen ajattelutapa, jota kunnioittamalla olen valintoja tehnyt.

Fenomenologisen kokemuksen rakentuminen ja hermeneuttinen tulkinta merkityksellisistä ilmaisuista

Kokemusten merkityksellisyys ja niistä tekemäni tulkinnat ovat tässä tutkimuksessa avainasemassa. Näiden tulisi paljastaa, miten opettajuuteni on kehittynyt ja mitä asioita pidän opettajuudessa tärkeinä. Fenomenologis-hermeneuttinen tieteenfilosofia sisältää käsityksen siitä, kuinka ihmisen kokemukset ja niiden merkityksellisyys rakentuvat.

Kokemus käsitetään ihmisen kokemuksellisena suhteena omaan todellisuuteensa – maailmaan jossa hän elää. Eläminen on kaikkea kehollista toimintaa ja havainnointia, sekä samalla myös koetun ymmärtävää jäsentämistä. Ihmisen suhde maailmaan on intentionaalinen, joka tarkoittaa sitä, että kaikki merkitsee meille jotakin. Todellisuus ei ole silloin edessämme jonakin neutraalina ilmiönä, vaan jokaisessa havainnossa kohde näyttäytyy havaitsijan pyrkimyksen, kiinnostuksen ja uskomusten valossa. Ihmisen toimintaa voimme ymmärtää kysymällä, millaisten merkitysten pohjalta hän toimii. Merkitykset ovat fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde. Kokemus avautuu vasta, kun kokemuksesta on tehty merkitysanalyysi. Merkityksen tutkimisen mielekkyys perustuu siihen oletukseen, että ihmisen toiminta on intentionaalista, tarkoituseräistä ja tarkoitusten mukaisesti suunnattua. Kun toimintamme on intentionaalista ja kokemukset näyttäytyvät meille merkityksinä, voidaan ajatella, että maailma näyttää meille merkityksinä. (Laine 2010, 29–30.)

Intentionaalisuus liittyy opettajuuteni tutkimiseen erottamattomasti. Opettajuuteni liittyvät kokemukset ovat syntyneet juuri siitä syystä, että ne merkitsevät minulle jotakin. Kiinnostukseni ja uskomukseni ovat ohjanneet merkityksellisten kokemusten rakentumista. Yksinkertaisesti voidaan ajatella, että mitä kiinnostavampi opettajuuteni liittyvä ilmiö on käsillä, sitä merkityksellisempi kokemus on syntynyt.

Perttula (2007, 116–117) täsmentää artikkelissaan tieteenteoreettisia ajatuksiaan kokemuksen tutkimisesta. Hän pohtii, että kokemus on suhde, joka sisältää sekä tajuavan subjektin ja hänen tajunnallisen toimintansa että kohteen, johon tuo toiminta suuntautuu. Hän määrittää kokemuksen merkityssuhteeksi, joka liittyy subjektin ja objektin yhdeksi kokonaisuudeksi. Myös Rauhala (1993,

15) pohtii merkityssuhteen sisältöä. Hän esittää, että merkityssuhteesta on erotettavissa kolme elementtiä; objekti tai asia, mieli ja tajunta, jolle mieli on. Merkityssuhde toimii siten, että tajunnassa ilmenee jokin mieli, joka asettuu objektin tai asian kanssa samaan yhteyteen siten, että tuo objekti tai asia ymmärretään kyseessä olevan mielen avulla.

Tutkimuksessani tämä tarkoittaa sitä, että tutkimusaineisto on syntynyt näiden kolmen elementin yhteydessä. Esimerkiksi tekemisen kohteena on ollut jokin oppimistehtävä, johon mieleni on suhtautunut innokkaasti ja motivoituneesti. Mielellinen tila on ohjannut tajuntani toimintaa, jossa olen pyrkinyt ymmärtämään käsillä olevaa tehtävää ja ilmiötä. Ymmärryksen seurauksena on syntynyt mielellinen tila, jossa olen määrittynyt, olenko kokenut käsillä olevan oppimistehtävän merkitykselliseksi.

Itseä tutkimalla minun on tarkoitus saavuttaa kokemuksen merkitys mielelleni. Kokemuksessani on tällöin tarkastelun kohteena aina mieli, mielen toiminta ja kohde, johon tuo mielen toiminta suuntautuu.

4.3 Narratiivinen tutkimus opettajuuteni kehittymisessä

Kokemusten merkityksellisyyteen on päästävä jollakin tavalla kiinni. Kuten aikaisemmin tuli ilmi, tutkielmassani tutkin symbolisesti rakentunutta merkitystodellisuutta. Kokemukset ovat rakentuneet symboleiksi, jotka ovat narratiiveja. Narratiivit kertovat opettajuuteni kehittymisestä ja tutkimukseni metodinen valinta tarkentuu narratiiviseksi tutkimukseksi.

Niglas (2004, 10) on tutkimuksessaan rakentanut kartan kasvatustieteen maastosta. Hän on sijoittanut narratiivisen tutkimuksen tieteenfilosofisesti fenomenologis-hermeneuttisen, kriittisen teorian ja postmodernismin yhtymäkohtaan. Fenomenologis-hermeneuttiselta puolelta keskeisiä käsitteitä ovat merkitykset ja tulkinta, kriittisestä teoriasta emansipaatio (vapautumista vierasmääräisyydestä, tulemistä riippumattomaksi jostakin) ja reflektiivisyys sekä postmodernismista uudelleenkonstruointi. Narratiivinen tutkimus lähenee Niglasin kartassa kohti fiktiota ja jopa taiteita, sekä piirtää muotokuvan yksilöstä tai yhteisöstä. (Ks. myös Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 348.)

Narratiivinen tutkimukseni noudattaa tieteenfilosofisesti fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tieteenfilosofiaa. Narratiivisuuden käsite on peräisin latinan kielestä, jossa sen substantiivi tarkoittaa kertomusta ja verbi kertomista. Suomessa käsitteelle ei ole vakiintunutta sanaa, mutta usein puhutaan tarinoista, kertomuksista tai narratiiveista. (Heikkinen 2010, 143.) Narratiivisissa tutkimuksissa kertomus, tarina ja narratiivi yhdistetään yleensä synonyymeiksi toisilleen (Esin 2011, 93). Tieteellisissä keskusteluissa narratiivisuuden käsite on epämääräinen. Yleisesti narratiiveilla viitataan puhuttuun tai kirjoitettuun ilmaisemiseen. Narratiivisuus voi viitata tarinan tekemisen prosessiin, tarinan kognitiivisiin skeemoihin tai prosessin lopputulokseen. (Polkinghorne 1988, 13.)

Tässä tutkimuksessa kertomus, tarina ja narratiivi ovat synonyymejä toisilleen. Ne ovat kirjoitettuja ilmaisuja opettajuudestani. Narratiivisuus on rakentunut osaksi tutkimustani eikä se ole pelkästään tutkimuksessani käytetty metodi.

Heikkisen (2001, 185) mukaan narratiivisuus ei ole niinkään metodi tai koulukunta. Se on epämääräinen muodostelma kertomuksiin liittyvää tutkimusta. Narratiivinen lähestymistapa on kiinnostunut kertomuksista, jotka toimivat todellisuuden välittäjänä ja tuottajana. Narratiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen ja kertomuksen suhdetta voidaan tarkastella joko niin, että tutkimuksen materiaalit muodostuvat kertomuksista tai tutkimus muodostuu kertomuksen tuottamiseksi maailmasta.

Tutkimukseni narratiivit välittävät todellisuutta opettajuudestani. Ajattelen tutkimuksestani niin, että tutkimuksen materiaalit ovat muodostuneet kertomuksista, joiden avulla muodostetaan uusi kertomus opettajuuteni kehitymisestä.

Opettajuuden tutkimiseen narratiivisen tutkimuksen ajatellaan sopivan hyvin. Elbaz-Luwischin (2007, 359) mukaan opettajan ammattitaidolla itsellään on jo tarinallinen muoto. Se on kehitetty yksittäisen opettajan omissa kertomuksissa omasta työstään, dialogissa muiden opettajien, oppilaiden ja opetusmateriaalin kanssa. Narratiivinen tutkimus on kiinnostunut koetusta elämästä. Tyyppillisesti se keskittyy yksittäiseen opettajaan ja hänen ymmärrykseensä maailmasta.

Heikkisen (2010, 145-153) mukaan narratiivista tutkimusta voidaan tarkastella neljästä lähtökohdasta. Ensimmäinen lähtökohta viittaa tiedonprosessointiin, toinen tutkimusaineiston luonteeseen, kolmas aineiston analysointiin ja neljäs tarinoiden käytännöllisiin merkityksiin. Seuraavassa tarkastelen mainittuja lähestymistapoja tarkemmin ja esittelen, a) mikä merkitys konstruktivistisyydellä on tutkimuksessani, b) mistä tutkimusaineistoni muodostuu, c) miten tutkimusaineistoni on analysoitu ja d) mikä merkitys narratiivisella tutkimuksella on työvälteenä.

4.3.1 Narratiivisuus konstruktivistisena tutkimusotteena

Narratiivit liitetään usein tietoteoreettisiin ja kulttuurisiin näkökulmiin, joita kutsutaan konstruktivistiksi tai postmoderneiksi (Holma 1999, 322–324). Postmoderni tiedonkäsitys ei hyväksy perinteistä objektiivisuuteen pyrkivää todellisuuskäsitystä. Narratiivisessa ajattelutavassa ei ole olemassa yhtä oikeaa totuutta, vaan tieto rakennetaan aina uudelleen jokaisen yksilön kertomuksissa omasta elämästään. Ihmiset rakentavat tietonsa aikaisempien tietojen ja kokemusten varaan. Kertomusten avulla rakennetaan ympärillä olevaa tietoa ja identiteettiä. Tieto on autenttista, mutta subjektiivista, jolloin uskomus objektiivisen totuuteen pääsemisestä hylätään. Tarinat ovat yhtäläisiä tutkimuksen lähtökohta ja lopputulos. (Heikkinen 2010, 146–147; Estola & Mäkelä 2002, 145.)

Konstruktivistisessä ajattelutavassa etsitään ja luodaan tulkintoja todellisuudesta. Todellisuuden ja tietäjän suhdetta (metodologia) kuvaa subjektivismi ja nondualismi, jolloin tutkija on osa tutkimaansa todellisuutta. Epistemologia

ja ontologisia kysymyksiä käsiteltäessä konstruktivistisessä ajattelutavassa kysytään, mitä todellisuus on. Konstruktivismissa todellisuus rakentuu ihmisille sosiaalisesti ja psykologisesti eri tavoin riippuen ajasta, paikasta, kielestä, kulttuurista, sosiaalisesta asemasta, aikaisemmista käsityksistä ja elämänkokemuksista. Tutkijan ja tutkittavan ääni kuuluu konstruktivistisissä tutkimusteksteissä. Lisäksi konstruktivistinen tutkimusote pyrkii marginaalissa pidettyjen ihmisryhmien esille nostamiseen ja nostamaan uskoa heidän omiin tutkimusprojekteihinsa, lisäämään elämänhallintaa ja oman sisäisen voiman löytämiseen (empowerment). Tämäntapaisia tutkimusotteita ja sisältöjä pyritään toteuttamaan narratiivisessa tutkimuksessa. (Heikkinen ym. 2005, 342–344.)

Konstruktivismi on keskeinen osa, kun pohditaan tutkimukseni ulottuvuuksia. Se on liittynyt osaksi opetuksellista ajatteluani ja tarkastelen eteen tulevia ilmiöitä konstruktivistisin katsein. Tutkimukseeni se on liittynyt ja kasvanut pienin askelin. Ensimmäisten opiskeluvuosien aikana minulla tuli tarve tutkia opettajuuttani ja oppimisprosessiani. Kun päätös oman opettajuuden tutkimisesta syntyi, tarvitsin tutkimukselleni teoreettisen lähestymistavan, joka sallii subjektiiviset tulkinnat ja totuuden etsimisen omaa toimintaa tarkkailemalla ja ymmärtämällä. Narratiivisuus konstruktivistisena otteena sallii tutkijan subjektiiviset tulkinnat ja kerronnan käsillä olevasta ilmiöstä. Kun kykenen tekemään autenttista kertomuksistani subjektiivisia tulkintoja, pääsen rakentamaan ilmiöiden merkitystä opettajuudelleni. Opettajuuteni tutkiminen liittyy minun vahvasti osaksi tutkimusilmiötä, jolloin minä olen osa ilmiötä ja ilmiö osa minua. Loppujen lopuksi tutkimukseni tavoittelee tilaa, jossa kykenen ymmärtämään ja hallitsemaan opettajuuteeni liittyviä asioita. Rohkenen sanoa, että tutkimukseni avulla haluan voimaantua hallitsemaan itseäni ja opettajuuttani.

4.3.2 Narratiivit tutkimusaineistona

Narratiivisessa tutkimuksessa tarinoiden käyttö on luonteva tapa hankkia tietoa ja raportoida käsillä olevasta ilmiöstä. tarinat ovat samaan aikaan ilmiöitä ja metodinen lähestymistapa tutkimusongelmaan. (Heikkinen 2002, 104.)

Tutkimusaineistoa voidaan tuottaa numeerisesti, lyhyiden sanallisten vastausten muodossa tai kerrontana (Polkinghorne 1995, 6). Kaikki edellä mainitut tyypit voivat olla edustettuina tutkimusaineistossa. Analyysivaiheessa niiden hyödyntäminen edellyttää kuitenkin erilaista ajattelu- ja analyysitapaa. Narratiivista lähestymistapaa käytettäessä on syytä puhua tutkimusaineistosta ja sen laadusta. Narratiivisuudella viitataan tällöin kertomusmuotoiseen kielenkäyttöön. Kerrontaan perustuvaa narratiivista aineistoa ovat haastattelut, kirjalliset vastaukset (omin sanoin kerrottuna), päiväkirjat, elämäkerrat tai muunlaiset dokumentit (ei välttämättä alun perin tutkimusaineistoa). Aineiston narratiivisuuden voidaan ajatella muodostuvan proosamuotoisesta tekstistä, jossa on alku, keskikohta ja loppu. Usein narratiiviseen kerrontaan sisältyy myös juoni, joka etenee ajassa. Juonellisuus ei kuitenkaan ole välttämätön, vaan yksinkertaisimmillaan narratiivisuus on kerrontaa perustuvaa aineistoa. Narratiivisen aineiston käsittely edellyttää tulkintaa. (Heikkinen 2010, 148–149.)

Tutkimusaineistoni on narratiivista aineistoa. Se muodostuu päiväkirjoista, oppimistehtävistä, harjoitteluraporteista, harjoittelun ohjauskeskusteluista ja harjoittelussa saamastani vertaispalautteesta. Kaikkiin kirjoittamiini teksteihin (päiväkirjat, oppimistehtävät ja harjoitteluraportit) liittyy narratiiviselle tutkimusaineistolle tyypillinen rakenne, jossa on alku, keskikohta ja loppu. Esimerkiksi harjoitteluraporttien alussa kerron, mitä raportti tulee pitämään sisällään. Keskikohdassa kerron, mitä lupasin kertoa ja lopussa tiivistän sen, mitä aikaisemmin kerroin.

Narratiivisuuden liittyvä juonellisuus ylittää kaikkialle tutkimusaineistooni ja tutkimusaineiston pohjalta muodostuneeseen tarinaan opettajuuteni kehittymisestä (luku 6). Juoni rakentuu siitä ajatuksesta, että tarinoissa kerrotaan opettajuuteni kehittymisestä. Kun tiedämme, että opettajuus kehittyy tarinassa, muodostuu juoni opettajuuden kehittymisen ympärille.

Tutkimukseni aineistona olen käyttänyt kolmea erityyppistä ja eri ajankohdassa muodostettua päiväkirjaa. Ensimmäisenä aloitettua päiväkirjaa (syyskuu 2008) kutsun hämmennyspäiväkirjaksi, jossa olen reflektoinut opintojeni alkuvaiheessa eteen tulleita hämmentäviä asioita. Hämmennyspäiväkirjan kirjoittaminen oli osa vuonna 2008 aloittaneen kotiryhmän opiskelua ja olen kirjoittanut sitä kevääseen 2011 asti. Toinen päiväkirja on muodostunut luentopäiväkirjoista, joissa olen syksyllä 2008 pohtinut luennoilla eteen tulleita ilmiöitä. Kolmas päiväkirja muodostuu opetusharjoittelu 3:sen aikana kirjoitetusta päiväkirjasta, jota on tehty samalla periaatteella kuin hämmennyspäiväkirjaa. Opetusharjoittelu 3:sen päiväkirjan tehtävänä on toimia foorumina, johon olen purkanut harjoittelun aikaisia kokemuksia ja tuntemuksia.

Harjoitteluraportit ovat osa tutkimusaineistoani. Tutkimuksessani olen käyttänyt viittä kirjoittamaani harjoitteluraporttia, joissa olen reflektoinut harjoitteluaikaisia kokemuksiani. Alle olen luetellut tutkimuksessa hyödyntämiäni harjoitteluraportteja syksystä 2008 kevääseen 2012.

- orientoivan harjoittelun 1. osan raportti syksy 2008
- orientoivan harjoittelun 2. osan raportti kevät 2009
- opetusharjoittelu 2:sen raportti syksy 2010
- erityisopettajaharjoittelun raportti kevät 2012
- opetusharjoittelu 3:sen raportti kevät 2012

Opintoihini liittyvät oppimistehtävät ovat osa tutkimusaineistoani. Opettajuudesta kertovaan narratiiviin on päätynyt viitteitä oppimistehtävistäni opintojeni eri ajanjaksoilta. Osa oppimistehtävistä on rakentunut osaksi hämmennyspäiväkirjaa ja osa oppimistehtävistä on erillisiä joidenkin kurssien suorittamiseen liittyviä oppimistehtäviä. Tarkastelun kohteena ovat olleet kaikki opintojeni aikana tuottamani oppimistehtävät, joista osa on päätynyt opettajuuteni kehittymistä kuvaavaan tarinaan. Kuvaan merkityksellisten oppimistehtävien tulkittamista tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

Opetusharjoittelu 3:sen ohjauskeskustelut ovat tutkimusaineistoani. Kyseisen opetusharjoittelun aikana olen taltioinut kaikki käymäni ohjauskeskustelut ohjaavan opettajan kanssa (6 tuntia). Ohjauskeskusteluissa on pureuduttu toteutuneeseen opetukseeni ja opetuksellisten valintojeni perustelemiseen. Lisäksi olen kerännyt saman harjoittelun aikana kyselylomakkeen (ks. liite 2) avulla palautetta opetuksestani opetukseni seuraajilta. Palautelomakkeen tarkoituksena on ollut saada tietoa siitä, kuinka muut näkevät opetukseni sekä parantaa tutkimukseni luotettavuutta. Kyselylomakkeita palautettiin kaikkiaan 20 kappaletta.

4.3.3 Narratiivisen tutkimusaineiston analyysi

Tukeudun aineiston käsittelyssä Polkinghornen (1995) narratiiviseen analyysiin, joka perustuu Jerome Brunerin (1986) tietämisen tapojen luokitteluun. Bruner (1986, 11–14) on määrittänyt kaksi narratiiviseen ajattelutapaan liittyvää tietämisen tapaa. *Paradigmaattisen tietämisen* lähtökohtana on se, että ilmiöitä luokitellaan eri luokkiin. *Narratiivinen tietäminen* taas pyrkii kokoamaan hajanaiset elementit yhtenäiseksi tarinaksi. Polkinghorne (1995, 12–15) on jakanut narratiivisen aineiston käsittelytavan Bruneria mukaillen *narratiivien analyysiin* (analysis of narratives) ja *narratiiviseen analyysiin* (narrative analysis). Narratiivien analyysi on kiinnostunut tarinoiden luokittelusta eri luokkiin esimerkiksi niiden tyyppien, metaforien ja kategorioiden perusteella. Narratiivisessa analyysissä tuotetaan uusi kertomus aineiston kertomusten perusteella. Aineistoa ei luokitella. Sen sijaan tutkija luo aineiston pohjalta uuden kertomuksen, joka pyrkii tuomaan esiin aineiston kannalta merkittävimmät asiat. Narratiivisen analyysin tuloksena syntyy tarina, joka voidaan esittää esimerkiksi elämäntarinana, tapaustutkimuksena tai kertomuksena jonkin henkilön elämäntapahtumasta tai elämän ajanjaksosta.

Kuten jo edellä mainitsin, tässä tutkimuksessa on kyse narratiivisesta analyysistä, jonka avulla opettajuuteni kehittymisestä on muodostunut ajassa etenevä ja juonellisesti kehittyvä tarina. Narratiivi on muodostettu tutkimusaineistostani, joka on uusi kertomus opettajuudestani tutkimusaineistoni narratiivien pohjalta. Narratiivi kuvaa merkityksellisimpiä tapahtumia ja niiden merkitystä opettajuuteni kehittymisessä kronologisessa järjestyksessä.

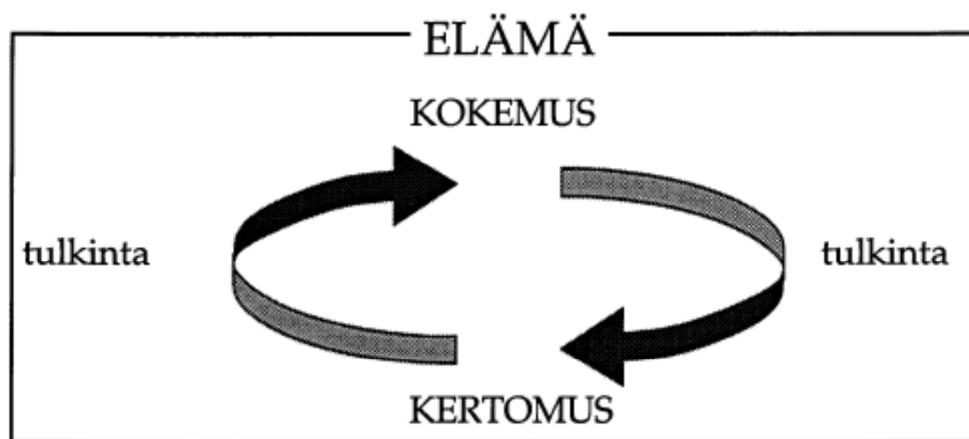
Narratiiviselle analyysille on ominaista, että tutkija syntetisoi aineistonsa elementtejä. Esimerkiksi ihmisen elämän tapahtumia, toimintoja ja kokemuksia yhdistämällä tutkija rakentaa johdonmukaisesti etenevää tarinaa. Johdonmukaisuus ja asioiden yhdistely tuo tarinaan juonen, joka etenee narratiivisessa analyysissä usein ajassa. Narratiivisen analyysin tuloksena syntyy selitys eli tarina, joka on retropektiivinen. Tarinassa menneitä tapahtumia on yhdistetty siten, että tarinan lopputulos on mahdollinen. (Polkinghorne 1988, 19–20; Polkinghorne 1995, 16.)

Juoni kokoaa yhteen kaiken sen, mitä olen tutkimusprosessin aikana saanut aikaiseksi. Se kuvaa opettajuuteni kehittymistä merkityksellisten kokemusten kautta niin, että se a) ottaa huomioon ajallisuuden (alku ja loppu), b) tarjoaa kriteerit, joiden pohjalta olen valinnut tapahtumat tarinaan, c) järjestää tapah-

tumat kronologiseen järjestykseen niin, että tarinan lopputulos on mahdollinen ja d) selventää kertomusten osien merkityksellisyyden suhdetta kokonaisuuteen. (Polkinghorne 1995, 7.)

Tutkimukseni narratiiviin liittyvä juoni on rakentunut Polkinghornea (1988, 19) mukaillen ajatteluni, pohdintojeni ja perustelujeni kautta. Juonen kehittyminen seuraa samoja periaatteita kuin hermeneuttinen kehä (Polkinghorne 1995, 16).

Kokemus ja kertomus, jossa juoni on olennaisessa asemassa, ovat jatkuvassa vuorovaikutussuhteessa. Elämä on jatkuvaa narratiivista tulkintaa, josta rakentuu kertomuksia merkityksellisistä kokemuksista (merkitykselliset kokemukset kerrottuna = juoni). Elämällä itsellään on hermeneuttinen rakenne, joka tulkitsee itseään kertomusten välityksellä, kuten kuvio 4 esittää. (Heikkinen 2001, 121–122.)



KUVIO 4 Elämäkertomus ja elämäkokemus hermeneuttisella kehällä (Heikkinen 2001, 122)

Tutkimusaineiston käsittelyn eri vaiheisiin on liittynyt narratiiviseen analyysiin kuuluva hermeneuttinen kehä. Kun olen tulkinnut aineistoni kertomuksia, on kokemuksen merkitys, useiden lukukertojen jälkeen, avautunut minulle. Merkityksellisiä kokemuksia olen pyrkinyt tulkitsemaan ja kertomaan, mikä merkitys niillä on ollut opettajuuteni kehittymisessä. Merkityksellisten kokemusten löytäminen ja tulkitseminen on vaatinut useita työvaiheita, jotka kuvaan pääpiirteittäin seuraavassa:

- 1) Järjestin tutkimusaineistoni kronologiseen järjestykseen.
- 2) Tutustuin tutkimusaineistooni tavoitteena saada aineistosta kokonaiskäsitys.
- 3) Tulkitsin tutkimusaineistostani merkityksellisimpiä kokonaisuuksia ja otin ne tarkempaan käsittelyyn.
- 4) Otin lopullisen tarkentuneen tutkimusaineistoni (esitelty edellisessä luvussa) tarkempaan analyysiin.
- 5) Tulkitsin tutkimusaineistostani merkityksellisimpiä kokemuksia opettajuuteni kehittymisen kannalta.

- 6) Kirjoitin merkityksellisistä kokemuksista muodostuvan narratiivin, joka etenee ajassa ja juonellisesti.
- 7) Analysoin muodostunutta narratiivia opettajuuteni kehittymisestä.
- 8) Jaoin opettajuuteni kehittymisen eri vaiheisiin.
- 9) Tutkimuksen lopputulos eli saavutettu opettajuus tarkentuu.

Tutkimusaineistoni toteuttaa narratiiviselle analyysille annettuja periaatteita. Hermeneuttisen tulkinnan avulla kokemusten merkitys on pienin askelin avautunut. Merkityksellisistä kokemuksista on muodostettu juonellisesti ja ajassa etenevä tarina, joka päättyy ja rajautuu kevääseen 2012.

4.3.4 Narratiivisuus käytännöllisenä työvälineenä

Narratiivisuus voidaan ymmärtää myös työvälineenä. Sitä on sovellettu muun muassa kasvatukseen, psykologiaan, opettajankoulutuksen, terveydenhoidon, vanhustyön, sosiaalityön ja kuntoutuksen sekä liikejohdon ja markkinoinnin ammattialueilla. Nykyään ajatellaan, että ammatti-identiteetti elää jatkuvassa muutoksessa, jota rakennetaan eheämmäksi kertomusten välityksellä. Kertomusten avulla myös elämän hajautuneisuutta voidaan koota eheämmäksi ja tavoitella elämänhallinnan tunnetta. (Heikkinen 2010, 152.) Esimerkiksi opettajaopiskelijalle omasta elämästä kirjoittaminen voi olla opettavainen kokemus. Kertomusten kirjoittamisen merkitys näkyy mm. itsetuntemuksen lisääntymisenä, kun koettuja asioita analysoidaan ja muistellaan. Kirjoittaminen voi toimia myös tärkeiden asioiden saamisena näkyväksi esimerkiksi juuri kirjalliseen muotoon. Omien tarinoiden kirjoittaminen ja totuuden etsiminen voi myös innostaa opiskelijoita käymään keskusteluja, tutkimaan omaa historiaansa ja kehittämään omaa tarinaansa. (Estola & Mäkelä 2002, 139.)

Narratiivisuus työvälineenä on kasvanut osaksi ymmärrystäni siitä, kuinka voin tehdä osaamistani näkyväksi. Opettajaksi opiskelussa tarinat ovat helpottaneet kokoamaan yhteen sitä, mitä olen opiskellut ja oppinut. Samalla kirjoittaminen on vahvistanut itseluottamusta opettajuudestani sekä tuonut esiin ristiriitaisuuksia, jotka ovat tarjonneet usein hedelmällisiä keskustelunaiheita erilaisista ilmiöistä. Narratiivisuus työvälineenä on kasvanut tähän tutkimukseen pienin askelin. Kun ymmärrykseni narratiivisesta tutkimuksesta on kehittynyt, on tarinoiden merkitys opettajana ja ihmisenä kehittämisessä saanut merkittävän osan ammatillisessa kehittämisessäni.

4.4 Roolini kokemuksista syntyneiden tarinoiden rakentajana ja tulkitsijana

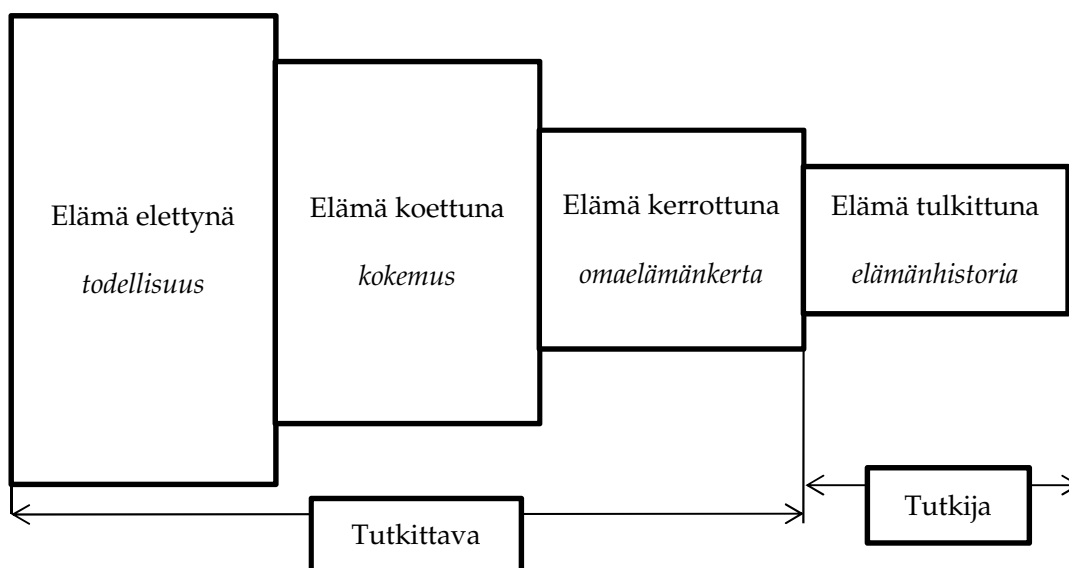
Roolini tutkimuksessani on olla sekä tutkija että tutkittava. Tutkittavana olen tuottanut tarinoita, joita olen tutkijana analysoinut ja tulkinnut. Seuraavaksi avaan, kuinka rooliani tarinoiden tuottajana voidaan ymmärtää ja millaisten vaiheiden kautta tuottamani tarinat ovat päätyneet tutkimusaineistoksi. Lisäksi

kuvaan, miten rooliani tarinoiden tutkijana voidaan ymmärtää ja millaiset tarinat herättävät tutkijan huomion.

Koetun elämän tarinallistaminen puheeksi tai kirjoitukseksi ja sen päätyminen tutkijan pöydälle on monivaiheinen tapahtuma. Sovellan seuraavassa tutkimukseeni Sántin (2007) ajatuksia ja mallia, jotka perustuvat Edward Brunerin (1986) ja Goodsonin (1992) ihmisen jokapäiväisen toiminnan tasojen jaoteluun. Tarkoitukseni on kuvata, kuinka kokemuksista syntyy tarinoita, joiden kautta voidaan kuvata ihmisen kehittymistä opettajuuden kehittymisen kontekstissa.

Edward Bruner (1986, 6) erottelee Diltheyn (1976) ajatteluun perustuvan jaotellun avulla todellisuuden (reality), kokemuksen (experience) ja ilmaisun (expression) ja tarkastelee näiden välisiä suhteita. Goodson (1992, 237) jaottelee tulkintani mukaan jokapäiväisten toimien tasot samansuuntaisesti kuin Bruner. Hän kuitenkin käyttää erottelussaan erilaisia käsitteitä. Goodson jaottelee jokapäiväisten toimien tasot elämäksi elettyinä (life as lived), elämäksi koettuna (life as experienced) ja elämäksi kerrottuna (life as told).

Sántti (2007) on Edward Brunerin ja Goodsonin ajattelun pohjalta luonnut kuvion, jossa esitetään, kuinka ihmisen jokapäiväistä toimintaa koetaan, kerrotaan ja tulkitaan.



KUVIO 5 Elämän päätyminen tutkijan pöydälle (Sántti 2007, 37)

Kuvion tarkastelu aloitetaan kuvion vasemmasta reunasta. Elämä elettyinä määräytyy siten, että todellisuus sisältää kaikki ne tapahtumat ja ilmiöt, joissa yksilö on ollut jollain tavoin osallisena joko suoraan (kokenut itse) tai välillisesti (lukenut tai kuullut). Todellisuus muodostaa tilanteita, joissa kokemukset tapahtuvat. Todellisuudesta eli eletystä elämästä kuitenkin vain osa saavuttaa yksilön kokemuksellisen tason (elämä koettuna). Yksilö ei voi kokea ympäröivää todellisuutta täydellisesti eli todellisuuden yksiselitteinen ja täydellinen määrittäminen on mahdotonta. Todellisuudesta yksilö saavuttaa kokemuksena vain sen

osan, minkä ihminen kokee merkitykselliseksi. Yksilön on kyettävä tällöin tekemään valikoituja havaintoja ympäristöstään. Kolmannella tasolla merkitykselliseksi koetuista kokemuksista muodostuu ilmaisullisia elementtejä, jossa koetuista asioista muodostuu kertomuksia. Myös tässä vaiheessa on olennaista ymmärtää, että kokemus ei päädy sellaisenaan tarinaksi. Voidaan ajatella, että kokemuksistaan kirjoittava subjekti on eri kuin tarinassa kehkeytyvä subjekti. Kirjoittaja päättää, millaisia tarinallisia elementtejä hän tuo itsestään julki. Neljännellä tasolla tutkija saapuu paikalle. Tässä vaiheessa voidaan ajatella, että elämä on eletty, koettu ja kerrottu. Tutkija voi olla myös paikalla, kun todellisuus kokemuksellistuu ja tulee ilmaistuksi. Tutkijan varsinainen rooli alkaa kuitenkin silloin, kun kuvion kolme ensimmäistä tasoa ovat täyttyneet. (Säntti 2007, 32–36.)

Tutkimuksessani olen siis sekä tutkittava että tutkija. Kuvion kolme ensimmäistä vaihetta ovat tutkimusaineistoni muodostumisen vaiheita, joissa olen pyrkinyt kehittämään opettajuuttani. Päiväkirjoissa, oppimistehtävissä, raporteissa ja erilaisissa keskusteluissa esitän itselleni merkityksellisemmät oppimiskokemukset. Todellisuudet ovat silloin toteutuneet opettajuuteni kehittämisen kontekstissa, joista olen valinnut ja pohtinut merkityksellisimpiä kokemuksia, jotka ovat siirtyneet kertomuksiksi eli tutkimusaineistoksi. Kun tutkimusaineisto on ollut valmiina (kevät 2012), olen alkanut analysoida ja tulkita kertomuksiani tutkijana. Tarkoitukseni on ollut muodostaa tarina merkityksellisimmistä oppimiskokemuksista ja esittää kertomus eli narratiivi opettajuuteni kehittymisestä.

Tutkijana pyrin tulkitsemaan tutkimusaineistostani merkityksellisempiä kokemuksia. Sänttiä (2007, 36) mukaillen olen kiinnostunut subjektiivisesta tiedosta, joka kertoo opettajuuteni kehittymisestä. Subjektiivinen tieto on tällöin merkityksellisimpiä kokemuksia. Merkityksellisiä kokemuksia analysoimalla ja tulkitsemalla tavoitellaan narratiivista tietoa, jonka avulla voidaan saavuttaa yksilöllistä todentuntuisuutta. Tulkitsemalla myös Heikkistä (2002, 103) niin, että narratiivien käsittelyssä olennaista ovat etenkin ihmisen kokemukset, tunteet, toiveet ja tarpeet. Näitä tulkitsemalla ajattelen, että kykenen saavuttamaan yksilöllistä todentuntuisuutta.

5 OPETTAJUUTENI KEHITTÄMISEN VAIHEET

Tässä luvussa esittelen, miten opettajuuteni on kehittynyt ja millaisia kehitysvaiheita siihen on mahtunut. Tulokset esittelen taulukossa 1, jossa oppimisprosessini on jaettu seitsemään kehitysvaiheeseen. Lisäksi taulukossa määritellään jokaiseen kehitysvaiheeseen liittyneitä keskeisiä ilmiöitä sekä mistä aineistosta olen tulkintani tehnyt. Taulukkoon tehtyjen jäsenysten ja määritelmien tulisi toimia johdantona luvussa 6 esitettävään narratiiviin eli kertomukseen opettajuuteni kehittymisestä.

Kehitysvaiheet etenevät kronologisesti ja menevät myös osittain päällekkäin toistensa kanssa. Kehitysvaiheita ei tulisi tarkastella erillisinä toisistaan, vaan oppimisprosessina, joka on kehittynyt kronologisesti. Tällöin aikaisemmillä kehitysvaiheilla on ollut merkittävä vaikutus siihen, mihin olen opettajuuteni kanssa päätenyt. Voidaan siis ajatella, että ilman ensimmäistä kehitysvaihetta, ei olisi syntynyt viimeistä kehitysvaihetta.

TAULUKKO 1 Opettajuuteni kehittyminen ja kehitysvaiheet

Opettajuuteni kehittyminen ja kehitysvaiheet		
Opettajuuteni kehitysvaihe	Mitä opettajuudessani tapahtui?	Mistä aineistosta kehitysvaihe on tulkittavissa?
1. Ennakkokäsitykset murtuvat (syksy 2008)	Aikaisemmat kokemukset eivät vastaa kokemaani. Ennakkokäsitykset murtuvat. Uuden tiedon tarve.	Hämmäntävien ja uusien merkityksellisten asioiden reflektointi hämmennyspäiväkirjassa. Orientoivan harjoittelun 1. osan reflektointi hämmennyspäiväkirjassa ja harjoitteluraportissa.

(jatkuu)

TAULUKKO 1 (jatkuu)

<p>2. Uuden opettajuuden muodostuminen alkaa (syksy 2008 – kevät 2009)</p>	<p>Perinteinen opettajuus ei olekaan toimiva ajattelutapa opettajuudesta.</p> <p>Opettajuuteni alkaa rakentua uusia elementtejä.</p> <p>Positiivinen kokemus opettajuuteni uusien elementtien kokeilemisesta.</p> <p>Kriittinen suhtautuminen nykykouluun alkaa näkyä opintoihini liittyvissä tehtävissä.</p>	<p>Luentojen reflektointi luentopäiväkirjoissa.</p> <p>Merkityksellisten oppimistehtävien reflektointi hämmennyspäiväkirjassa.</p> <p>Orientoivan harjoittelun 2. osan reflektointi hämmennyspäiväkirjassa ja harjoitteluraportissa.</p>
<p>3. Ristiriitoja paljastuu ja tulevaisuuden koulun luonnostelua (kevät 2009 - syksy 2010)</p>	<p>Ristiriidat uuden opettajuuteni ja harjoittelukokemukseni välillä paljastuvat.</p> <p>Halu uudistaa ja kehittää opettajuuttani sekä nykykoulua kasvavat.</p> <p>Rakennan käsitystäni, miten opettajuuttani ja koulua tulisi uudistaa.</p>	<p>Merkityksellisten kotiryhmäkeskustelujen reflektointi hämmennyspäiväkirjassa.</p> <p>Merkitykselliset oppimistehtävät.</p> <p>Orientoivan harjoittelun 2. osan reflektointi hämmennyspäiväkirjassa.</p>
<p>4. Taantumasta uusien tavoitteiden asettamiseen (kevät 2010)</p>	<p>Innostus opettajuuteni kehittämiseen taantuu.</p> <p>Turhautuminen</p> <p>Uusien tavoitteiden asettaminen motivoi kehittämään opettajuuttani.</p>	<p>Pohdinnat hämmennyspäiväkirjassa.</p> <p>Merkityksellisten reflektointien puute.</p>

(jatkuu)

TAULUKKO 1 (jatkuu)

5. Käsitys opettajuudestani vahvistuu (syksy 2010 – syksy 2011)	<p>Ristiriitaiset kokemukset vahvistavat valitsemaani suuntaa opettajuuteni kehityksessä.</p> <p>Opettajuuteni ydinajattelu pukeutuu sanoiksi.</p> <p>Käsitykseni opettajuudestani vahvistuu.</p>	<p>Reflektointi opetusharjoittelun 2:sen harjoitteluraportissa.</p> <p>Kandidaatin tutkielman tulokset ja reflektointi hämmennyspäiväkirjassa.</p> <p>Opettajuuttani vahvistaneet merkitykselliset oppimistehävät.</p>
6. Erityisopettajaidentiteetti rakentuu osaksi opettajuuttani (syksy 2010 – kevät 2012)	<p>Erilliset erityisopettajaopinnot kehittävät erityisopettajuuttani.</p> <p>Erityisopettajuus rakentuu osaksi opettajuuteni ydinajattelua.</p>	<p>Erityispedagogiikan opintoihin liittyvät oppimistehävät.</p> <p>Erityisopettajaopintojeni opetusharjoittelun harjoitteluraportti.</p>
7. Opettajuuteni ydinajattelu siirtyy opetusharjoitteluun (kevät 2012)	<p>Opettajuuteni näyttäytyy toimivana kokonaisuutena opetusharjoittelussa.</p> <p>Opettajuudessani näkyy haluamiani elementtejä.</p> <p>Ristiriitaiset kokemukset paljastavat heikkouksiani ja kehittämisen tarpeita.</p> <p>Opettajuuteni pukeutuu teoreettisiksi käsitteiksi.</p>	<p>Kolmannen opetusharjoittelun reflektointi harjoittelu päiväkirjassa ja harjoitteluraportissa.</p> <p>Ohjaavanopettajan kanssa käydyt merkitykselliset keskustelut.</p> <p>Kyselylomakkeen kautta saatu vertaispalaute.</p>

Opettajuuteni kehittymisen ensimmäisessä kehitysvaiheessa aikaisemmat käsitykset opettajan työstä ja opettajuudesta murtuvat. Opintojen aloittaminen ja uusien asioiden määrä ovat rikkoneet käsityksiäni siitä, mitä opettajaksi opiskelu on ja mitä se vaatii. Samalla olen saanut orientoivassa harjoittelussa opetusta seuraamalla kokemuksen, jossa aikaisemmat käsitykseni opettajan työstä eivät vastanneet saamaani kokemusta. Opetus ei ole esimerkiksi ollut niin opettaja-johtoista kuin olin alun perin ajatellut. Ennakkokäsitysten murtuminen on aiheuttanut tarpeen ymmärtää, miksi aikaisemmat käsitykseni eivät vastanneet todellisuutta. Harjoittelukokemuksen myötä olen alkanut pohtia kokemustani keskustelemalla ja kirjoittamalla kokemuksistani. Ymmärtämisprosessin tueksi olen alkanut etsiä opettajuuteni kehittämiseen uutta tietoa, joka on alkanut uudistaa opettajuuttani.

Ennakkokäsitysten murtumisen jälkeen opettajuuteeni on alkanut ilmentyä uusia käsitteitä, kun olen ymmärtänyt, että opettajuuteni voi perustua jo-

honkin muuhun kuin perinteisen opettajuusajattelun ympärille. Opettajuuteni kehittymisen toisessa vaiheessa opettajuuteni peruselementit ovat alkaneet muodostua opinnoissani eteen tulleiden kokemusten myötä. Oppimistehtävien ja oppimiskokemusten myötä reflektointiini on ilmestynyt muun muassa yhdessä oppimista ja kokemista, oppilaantuntemuksen merkityksen korostamista ja halua kasvaa opettajaksi, joka kyseenalaistaa, keskustelee ja opastaa oppilaitaan eikä vain ole faktojen syöttäjä tai siirtäjä. Orientoivan harjoittelun toiseen osaan olen asettanut tavoitteita, jotka ovat pohjautuneet opettajuuteni rakentuneiden uusien käsitteiden pohjalle. Harjoittelussa olen saanut positiivisen kokemuksen tavoitteiden toimivuudesta ja halu opettajuuteni kehittämiseen on lisääntynyt. Samaan aikaan kriittisyyteni vallitsevia oloja kohtaan on lisääntynyt ja olen halunnut löytää opettajuuteni jotain uutta ja mullistavaa.

Opintojeni alkuaika on tuottanut vahvoja kokemuksia sekä negatiivisessa että positiivisessa mielessä. Usein asioiden ja ilmiöiden objektiivinen kriittinen reflektointi on ollut merkintöjeni perusteella haastavaa. Esimerkiksi orientoivan harjoittelun toisen osan objektiivinen arviointi ilman vahvaa tunnelatausta ei ole onnistunut heti harjoittelun jälkeen. Harjoittelukokemuksen jälkeinen aika on käynnistänyt opettajuuteni kehitymisessä kolmannen kehitysvaiheen, jossa kriittisyyteni opettajuuttani ja nykykoulua kohtaan on kasvanut. Oppimistehtävien, ryhmäkeskustelujen ja niistä syntyneen reflektion myötä kriittisyyteni on lisääntynyt. Olen alkanut pohtia opintojeni ja harjoittelukoulun välillä olevia ristiriitoja. Olen havainnut, että opettajuuteeni rakentuneet uudet elementit eivät ilmene koulussa sillä tavalla kuin toivoisin. Tarve uudistaa koulua on lisääntynyt ja olen alkanut muodostaa käsitystä tulevaisuuden koulusta, jossa haluaisin työskennellä. Samalla olen tullut yhä tietoisemmaksi ilmiöistä, joista olen opettajuuteni kehittämisessä kiinnostunut.

Opettajuuteni kehittyminen on toisena opiskeluvuotena hidastunut. Merkityksellisiä oppimistehtäviä ja reflektointia opettajuuteni kehittymisen kannalta on ollut vähemmän kuin aikaisemmin. Turhautuminen ja väsyminen opiskeluun ovat tulkittavissa niissä merkinnöissä, joita olen toisen vuoden aikana kirjoittanut. Merkityksellisiä oppimistehtäviä on ollut vähemmän kuin aikaisemmin eikä oppimistehtävissä ole havaittavissa sellaista innokkuutta ja tunnelatausta kuin aikaisemmin. Opettajuuteni neljäs kehitysvaihe on päättynyt uusien tavoitteiden asettamiseen, joissa korostuvat erityisopettajaksi pyrkiminen ja kandidaatin tutkielman tutkimusilmiön löytäminen. Uudet tavoitteet ovat lisänneet innokkuuttani ja motivaatiotani opettajuuteni kehittämiseen.

Kolmannen opiskeluvuoden syyslukukaudella 2010 opettajuuteeni on rakentunut uusia konkreettisia tavoitteita. Olen lähtenyt tavoittelemaan erityisopettajan pätevyyteen oikeuttavia opintoja sekä olen ratkaissut, mitä haluan tutkia kandidaatintutkielmassani. Etenkin kandidaatintutkielman tutkimusilmiön ratkaiseminen on lisännyt opintojeni merkityksellisyyttä, joka näkyy myös toisessa opetusharjoittelussa, jonka suoritin syksyllä 2010. Opetusharjoittelulle olen asettanut tavoitteet, jotka ovat rakentuneet niiden ilmiöiden ympärille, joihin olen opettajuudessani alkanut uskoa. Yhdessä oppiminen ja tutkiva oppiminen ovat pienin askelin rakentuneet osaksi opettajuuttani, joita olen ha-

lunnut lähteä harjoittelussa kokeilemaan. Kokemuksena on syntynyt ristiriitaisia reflektointia tavoitteideni toteutumisesta. Olen osittain osannut toteuttaa tavoitteitani, mutta reflektoinnissani on havaittavissa, että jäänteet perinteisestä opettajuudesta tulevat opetuksessani edelleen esiin. Olen halunnut pyrkiä uuteen opettajuuteeni ja silloin, kun olen päässyt sitä toteuttamaan, on opetukseni tuottanut minulle mielihyvän ja innostumisen tunteita. Harjoittelukokemus on lisännyt haluani viedä opettajuuttani siihen suuntaan, johon se on lähtenyt jo aikaisemmin kehittymään. Harjoittelun jälkeen keskittymiseni on siirtynyt kandidaatintutkielmaan, jossa olen tutkinut pedagogisen ajatteluni kehittymistä. Tutkielman lopputuloksena opettajuuteni ydinajattelu on pukeutunut sanoiksi ja keskeisimmät ilmiöt ovat liittyneet yhä vahvemiksi osaksi opintojani. Opettajuuteni viidennessä kehitysvaiheessa käsitykseni opettajuudestani on vahvistunut.

Opettajuuteni kuudes kehitysvaihe rakentuu viidennen kehitysvaiheen rinnalle. Samaan aikaan, kun käsitykseni opettajuudestani on vahvistunut, on erityisopettajuus rakentunut osaksi opettajuuttani. Erityisopettajuuteeni on rakentunut opettajuuteeni kunnioittaen erityspedagogista näkökulmaa, jossa korostuu oppimisen yksilöllinen tukeminen.

Opettajuuteni seitsemäs kehitysvaihe rakentuu opetusharjoittelu 3:sen ympärille, jonka suoritin keväällä 2012. Harjoittelussa olen saanut positiivisen kokemuksen opettajuuteni ydinajattelun toimivuudesta. Kokonaisuutena olen ollut tyytyväinen harjoittelun tuottamaan oppimisprosessiin, jossa olen saanut sekä positiivisia että kehittämisen tarpeita paljastavia kokemuksia. Samalla opettajuuteni on jäsentynyt yhä selkeämmin teoreettiseksi kokonaisuudeksi, jossa olen perustellut opetustani ja valintojani teoreettisista näkökulmista käsin. Viimeisen kehitysvaiheen lopputuloksena muodostuu käsitys siitä, millaisen opettajuuden olen keväaseen 2012 mennessä saavuttanut.

6 TARINA OPETTAJUUTENI KEHITTÄMISESTÄ

Tässä luvussa esitän narratiivin opettajuuteni kehittämisestä. Narratiivi on kertomus opintojeni aikaisista merkityksellisistä tapahtumista, joista on muodostettu ajassa ja juonellisesti etenevä tarina. Juoni muodostuu tutkimuskysymyksiä ympärille, joihin narratiivissa pyritään vastaamaan. Juoni muodostaa kehityskaaren opettajuudestani ja lopputuloksena on saavutettu opettajuus opintojeni aikana.

Luku on jaettu seitsemään alaotsikkoon, jotka kuvaavat vaihe vaiheelta edellisessä luvussa esitettyjä opettajuuteni kehitysvaiheita. Alaotsikkojen sisälle on myös muodostettu alaotsikkoja, joiden tarkoitus on helpottaa hahmottamaan tapahtumien kulkua. Edellinen luku toimii tämän luvun johdantona ja samalla se esittelee, mistä aineiston osista olen tulkintojani tehnyt ja narratiiviani kertonut.

6.1 Ennakkokäsitykset murtuvat (syksy 2008)

Matka opettajuuteni alkoi Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajakoulutuksessa syksyllä 2008. Kaikille luokanopettajankoulutukseen valituille oli ennalta määrätty niin sanottu kotiryhmä, jossa suuri osa ensimmäisen vuoden opiskelusta tapahtui. Kotiryhmäni koostui minun lisäksi 16 ensimmäisen vuoden opiskelijasta ja kahdesta ryhmänohjaajasta. Kotiryhmäni toimi pienryhmänä, jossa opiskelimme ensimmäisen vuoden aikana kasvatustieteen perusopintoja. Perusopintojen lisäksi syksyn kalenteri täyttyi POM-opinnoista, viestintäopinnoista ja orientoivan harjoittelun ensimmäisestä osasta.

6.1.1 Askel uuteen hämmentää

Päiväkirjamerkinnot ovat ensimmäisten viikkojen aikana täyttyneet hämmennyksistä ja epävarmuudesta tulevasta opiskeluprosessista. En ole kyennyt muodostamaan itselleni kuvaa siitä, millaisia asioita yliopisto-opiskelu tulee vaatimaan.

Jotenkin tämä alkuvaihe on ollut sellaista sekamelskaa, että on ollut vaikea hahmottaa mitä tulevan pitää. Vieläkin on tietysti paljon asioita mitkä eivät mielessä ole aivan selkeitä, mutta kai nämä ajatukset tästä pikku hiljaa alkavat selkeytyä ja opiskelun kokonaisuus alkaa hahmottua selvemmin mieleen. (hämmennyspäiväkirja, viikko 38 vuonna 2008)

Uusi viikko taas takana ja oli kyllä melkoista myllerrystä koko viikko. Fiilikset vaihdellut laidasta laittaan ja opiskelukin oli aika takkuista. (hämmennyspäiväkirja, viikko 39 vuonna 2008)

Myös uusien asioiden, kuten pianon soiton harjoittelu on aiheuttanut pohdinnoissani hilpeyttä ja hämmentyneisyyttä. Samalla olen kuitenkin ollut innostunut sekä motivoitunut ja minulla on ollut selkeät tavoitteet tulevaa opiskeluani varten. Asenteeni on helpottanut minua kohtamaan eteen tulleita uusia asioita.

Mielenkiintoista on nähdä mitenkä pystyn toteuttamaan tavoitteitani, joista ensimmäinen on, että saan opiskelusta heti hyvän otteen ja rytmin päälle. Kun en ole vähään aikaan opiskellut niin uskon, että alku on minulle erittäin tärkeä. Alussa minun siis pitää olla hereillä ja ruveta heti hommiin niin ei tule sitten hätää ainakaan sen takia ettenkö ois tehnyt hommia. Suunta oikea, joten eipä tässä tarvii ainakaan tänään murehtia mistään. Innolla vaan tulevaa kohti ja katsotaan mikä siellä odottaa. (hämmennyspäiväkirja, viikko 38 vuonna 2008)

Tällä viikolla oli kyllä hauskoja ja uusia juttuja koulussa, kuten esim. pianotunnit alkoivat ja voin kyllä kertoa, että olin kyllä ihan solmussa, mutta eiköhän nappulat ala sieltä löytyä kunhan vaan pitää mielen avoimena ja osaa vaan nauraa välillä itsellekin. (hämmennyspäiväkirja, viikko 39 vuonna 2008)

Yliopisto-opintojen aloittaminen on tuonut elämäni paljon uusia asioita, joiden kanssa eläminen on ollut haastavaa. Asenteeni on kaikkien ristiriitaisten ajatusten ja tunteiden seassa ollut kuitenkin positiivinen ja olen ollut orientoitunut kohtamaan myös haastavia ja vaikeita asioita. Motivaationi opintojani kohtaan on ollut korkea, joka on antanut hyvät edellytykset tuleville opinnoilleni.

6.1.2 Orientoiva harjoittelu osa 1

Ensimmäinen mahdollisuus tutustua opettajan ammattiin tuli orientoivassa harjoittelussa, jossa tehtävänäni oli observoida erään luokan opetusta. Orientoivan harjoittelun ensimmäinen osa ajoittui opintojeni alkuvaiheeseen, jonka tavoitteet Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma määritteli seuraavalla tavalla:

Tavoite: Tutkitaan omaa subjektiivista tapaa havainnoida ja tulkita koulun tapahtumia. Pohditaan oman toiminnan perusteita aikaisempien koulu- ja oppimiskokemusten näkökulmasta. Arvioidaan omaa mahdollisuutta ymmärtää oppilasta ja oppimistapahtumaa. Perehdytään tutkimukselliseen otteeseen, menetelmänä erityisesti luokan toiminnan observointi. (Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2007–2009, 13.)

Harjoitteluraportissani ja muissa harjoitteluun liittyvissä kirjoituksissa on tulkittavissa opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman tavoitteiden mukai-

nen suuntautuminen harjoitteluun. Omat ennakkokäsitykseni pohjautuvat vahvasti omiin alakouluaikeihini sekä samaani kokemukseen kouluavustajan työssä lukuvuonna 2007–2008. Harjoittelun aikana olen huomannut, että ennakkokäsitykseni eivät vastanneet sitä, mitä etukäteen olin ajatellut. Vahva orientoituminen aikaisempiin kokemuksiin näkyy merkinnöissäni, minkä takia olen jopa väheksynyt orientoivan harjoittelun merkitystä itselleni, koska en ollut varma kuinka paljon pelkästä seuraamisesta voi olla minulle hyötyä.

Ensimmäisen päivän jälkeen aloin huomioimaan luokan rauhallisuutta ja erilaisia toimintatapoja, joita vertasin omiin alakoulumuistoihin ja viime talven kouluavustajatyössä koettuihin havaintoihin. (orientoivan harjoittelun raportti, syksy 2008)

Lähtökohta harjoitteluviikkoon minulla oli se, että en oikein tiennyt mitä osasin odottaa. Olin edellisen talven ollut viitosluokan avustajana ja nyt olin menossa harjoitteluun viitosluokalle. En ollut varma miten paljon pelkästä seuraamisesta olisi minulle hyötyä. Ajattelin jopa, että tämä ei ole välttämättä minulle niin tärkeää. (orientoivan harjoittelun raportti, syksy 2008)

Ennakkokäsitysten murtuminen, uuden kokeminen ja uudesta innostuminen ovat näkyvissä harjoittelun aikaisissa reflektoinneissani. Uusien asioiden pohdiminen on kuitenkin ollut vaikeaa, koska eteen tulleiden ilmiöiden ymmärtäminen on ollut haastavaa. Ymmärtämättömyys on näkynyt mielipiteiden vaihteluna sekä mielipiteiden muodostamisen hankaluutena. Samalla olen kuitenkin merkinnöissäni pohtinut, millainen merkitys ennakkokäsitysten murtumisella on ja miten uusiin asioihin tulisi tulevaisuudessa suhtautua.

Kerroin luokan työtavoista ja luokan ilmapiiristä. Tuntui, että kerroin paljon asioita, mutta en kyllä yhtään tiennyt olinko just sitä mieltä mitä olin juuri sanonut. Oli hauska huomata, kuinka paljon sitä halusi tuoda niitä omia ajatuksia esiin ja kertoa niistä. Keskustelun jälkeen vaan tuli sellainen olo, että olinko minä just tätä mieltä, että enkö minä olekaan just eri mieltä samasta asiasta. (orientoivan harjoittelun raportti, syksy 2008)

Opin myös, että pitää olla vielä avoimempi, kuin mitä tähän asti olen ollut. Mielipiteitä pitää olla, mutta pitää jättää tilaa sille, että oma etukäteistieto ei vastaa sitä, mitä oli itse odottanut. Omien ennakkoluulojen hallitseminen on mielestäni minulle tulevaisuudessa erittäin tärkeää, koska haluaisin uusille kokemuksilla aina mahdollisimman neutraalin aloitusympäristön. Tähän harjoitteluun valmistautuessa, loin itselleni ennakkoluuloja, jotka eivät alkuunkaan pitäneet paikkaansa. Harjoitteluviikko kuitenkin antoi aivan uuden ja erilaisen kokemuksen, mitä olin tähän asti kokenut ja mitä viikolta odotin. (orientoivan harjoittelun raportti, syksy 2008)

Luokkatyöskentely oli paljon vähemmän opettajajohtoista, kuin etukäteen ajattelin. Oppilaat työskentelivät myös itsenäisemmin ja aktiivisemmin, kuin odotin ja mitä omilta kouluajoilta muistelin. Harjoitteluviikko tarjosi siis uudenlaisen kokemuksen, josta uskon saaneeni myös paljon oman opettajuuteni kehittämiseen. (hämmennyspäiväkirja, viikko 41 syksy 2008)

6.2 Uuden opettajuuden muodostuminen alkaa (syksy 2008 – kevät 2009)

Orientoivan harjoittelun kokemus ja ennakkokäsitysten murtuminen sekä siitä seuranneen uuden tiedon määrä ovat herättäneet minussa erilaisia mielipiteitä. Olen uskaltanut tuoda ajatuksiani aidosti esiin sekä olen kyennyt pohtimaan ajatteluni muutosta uuden tiedon seurauksena. Päiväkirjassani olen keskittynyt kotiryhmätyöskentelyssä ja yleisesti opinnoissani esille tulleisiin merkityksellisiin opiskelukokemuksiin. Luentopäiväkirjoissani olen pohtinut muun muassa yhteisöllisyyden ja yhdessä tekemisen merkitystä, opettamiskäsityksiäni, opettaja-oppilas -suhdetta sekä koulun ja luokkatyöskentelyn toimintamalleja. Hämmennys ja ajatusten myllerrys sekä innokkuus ovat edelleen tallella, mutta olen pystynyt siirtämään keskittymistäni enemmän opiskeltaviin asioihin.

Harjoittelun jälkeiseen ajanjaksoon sijoittuu kotiryhmässäni tehty oppimistehtävä, jonka reflektointi on tuottanut mielenkiintoisia visioita tulevasta opettajuudestani. Ryhmämme tehtävänä on ollut tehdä jotain, mitä ei ollut aikaisemmin uskaltanut tehdä ja tehtävän tekemiseen on ollut aikaa neljä tuntia. Tehtävän tuomia ajatuksia olen pohtinut päiväkirjassani seuraavasti:

Tässä vaiheessa voisin esittää hypoteesin, että tällä viikolla saattoi olla iso merkitys opettajuuteni. Teimme tiistaina sellaisen tehtävän, jonka jälkeen omissa ajatuksissa tapahtui mullistavaa asioiden prosessointia. (hämmennyspäiväkirja, viikko 44 vuonna 2008)

Isoin merkitys tuli minulle siitä, kun huomasin itsessäni sen valtavan energiamäärän tehtävän suorittamisen jälkeen. Huomasin, kuinka pikkaisen rutineja rikkomalla päivästä voi saada iloisen, jännittävän, hauskan ja mielekkään kokonaisuuden. (hämmennyspäiväkirja, viikko 44 vuonna 2008)

Käänsin ajatteluani tehtävän jälkeen siihen, että mitä jos minä osaisin opettajana aika ajoin tehdä opetustilanteita, jossa rikottaisiin kaavoja ja rutineja. Olisi mielenkiintoista nähdä, mitä vaikutusta sillä olisi luokan työskentelyyn ja jopa yksittäisen oppilaan motivaatioon ja olemiseen koulussa. Tekisikö se koulusta mielenkiintoisemman paikan, jonne olisi aina kiva ja jännä mennä. (hämmennyspäiväkirja, viikko 44 vuonna 2008.)

Oppimistehtävä lisäsi kriittistä pohdintaani omasta opettajuudestani. Olen halunnut löytää kouluun sellaisia toimintatapoja, jotka edistäisivät etenkin kouluviihtyvyyttä ja yhteenkuuluvuuden tunteen kehittymistä. Samalla olen jatkanut uskallustehtävän seurauksena ajatteluni uudistamista, mikä näkyy seuraavissa luentopäiväkirjoissa. Olen nostanut luentopäiväkirjoissa esiin opettajuuteni kehittymisen kannalta tärkeitä asioita. Koulun toimintamalleja pohtiessani olen tuonut esiin mielipiteeni ja käsitykseni siitä, millainen koulu on nyt ja millaisia asioita haluaisin kouluun tuoda tulevaisuudessa.

Itse haluaisin tulevana opettajana tuoda opetukseen jotain uutta ja mullistavaa. Nämä ensimmäiset kuukaudet ovat minun mielipiteitäni jo kyseenalaistaneet niin paljon, että haluaisin tutkia opetuksessani jotain aivan uutta ja tunteamatonta. Haluaisin astua museoituneesta koulusta ulos, välttää

pelkkää faktan syöttämistä ja kurin ylläpitämistä, mutta en loisi opettajuuttani minkään sirkuksen varaan. Haluaisin hakea tutkimusmatkaa tuntemattomaan. Haluaisin tuoda kouluun rutiineja rikkovia työtapoja innostavia haasteita, joista oppilaatkin voisivat oikeasti innostua, jotta koulu voisi joskus olla jännittävä. Viime viikkojen opetus ja siitä syntyneet ajatteluprosessit ovat herättäneet minussa ajatuksia siitä, että eikö minuun opetukseni voisi olla rutiineja rikkovaa. Kun rikot rutiineja, syntyy innostusta ja energiaa, joka lisää motivaatiota ja kiinnostusta opiskelua kohtaan. (luentopäiväkirja, lokakuu 2008)

Samaan ajanjaksoon sijoittuu pohdintani koulun työrauhasta. Pohdinnassani olen uskaltanut tuoda vastakkaisen näkemykseni luennoitsijan näkemykseen. Samalla pohdinnassani näkyy rohkeus toteuttaa omaa ajattelua ja näkemyksiä siitä, mihin haluan tulevaisuudessa pyrkiä.

Miksi työrauhan säilyttäminen luokassa on nykyään niin suuri ongelma? Asia on ollut vuosien saatossa useasti esillä ja viime aikoina jälleen ehkä enemmän, kuin aikaisemmin. Puhutaan kotien huonosta kasvatuksesta ja huonoista opettajista. Mielestäni asiaa paisutellaan aivan liikaa, joka aiheuttaa sen, että keskittyminen kohdistuu ihan väärään asiaan. Ei koulun tarvitse olla "kurikoulu", jossa kaikki asiat pitäisi olla kontrollissa. Toki työrauha luokassa on tärkeä asia, mutta lähestymistapa, joka esim. luennoitsijalla oli luennolla, oli väärä. Luokassa pitää olla sääntöjä, mutta liiallinen kurinpito ja sääntöjen vaaliminen aiheuttaa mielestäni sen, että unohdamme koulun tarkoituksen, joka on kasvattaa vapaasti ajattelevia ja vapaita yksilöitä. Opettajalla on siinä tärkeä rooli, millä tavalla hän luokan järjestystä pitää yllä. Itse luottaisin omaan karismaani ja siihen, että oppilaillani on se tunne, että tuntevat itsensä luokassa tärkeiksi. Oppilaillani tulisi olla ymmärrys luokan toimintatavoista, jotka on yhdessä sovittu ja niistä on keskusteltu. Kunnioitus on se sana, jota haastaisin ajattelemaan. Luokkaan tulisi saada ilmapiiri, jossa opettaja kunnioittaa oppilaita, oppilas opiskelutovereita ja opettajaansa. Sen jälkeen uskoisin, että työrauhan säilyminen luokassa olisi aivan normaali asia. (luentopäiväkirja, lokakuu 2008)

Opetuskäsityksiä kuvatessa olen pohtinut, missä olen nyt ja mihin haluan pyrkiä. Tässä pohdinnassani olen myös analysoinut käyttäytymistäni erilaisissa ohjaajan rooleissa.

Opettamiskäsityksiä pohtiessa, ajatusjuoksu siirtyy miettimään, kuinka eri tavalla sitä käyttäytyy erilaisten ryhmien edessä. Itse olen päässyt toimimaan opettajana/ohjaajana/valmentajana erilaisissa ympäristöissä ja ryhmissä. (luentopäiväkirja, lokakuu 2008)

Opettajana olen tällä hetkellä kaikkein eniten siirtäjä, koska ensinnäkin etsin opettajuuttani, enkä tunne oppilaitani, joka esim. valmentajana olemisessa on erittäin tärkeää. Helpoin tapa opettaa asioita on se, että siirtää opetettavia asioita opetettaville, eikä sen enempää pohdi, mitä sen oppilaan mielessä liikkuu. Haluaisin opettajana liikkua kohti suostuttelijaa, kyseenalaistajaa, keskustelijaa ja opastajaa. Haluaisin haastaa oppilaitteni ymmärrystä ja ajatuksia, enkä missään nimessä haluaisi olla siirtäjä. Opettajana ollessani näkisin, että minun pitää tuntea oppilaani, se on mielestäni kaikkein tärkeintä, koska sen avulla pystyn käyttäytymään tilanteen vaatimalla tavalla. (luentopäiväkirja, lokakuu 2008)

Tärkein asia on kuitenkin se, että haastan oppilaita ymmärtämään asioita, enkä vain siirrä tietoa. Tietenkin aina välillä on hyvä vain kertoa faktoja,

mutta sen jälkeen olisi hyvä haastaa oppilaita ymmärtämään esitettyjä faktoja. (luentopäiväkirja, lokakuu 2008)

Opetusmetodien pohdinnoissani olen nostanut luennolla esiin tulleen yhdessä tekemisen ja ryhmässä työskentelyn tärkeyden. Haluaisin opettajana panostaa ryhmässä ja yhdessä oppimiseen.

Ryhmässä työskentely on mielestäni yksi tärkeimmistä opiskelutavoista, jota koulun tulisi osata paremmin käyttää hyväkseen. Yhdessä työskentely tuo niin monenlaisia ulottuvuuksia opiskeluun, että omassa opettajuudessaani ryhmässä työskentely on yksi tärkeimmistä tavoitteistani. Oppilas oppii kuuntelemaan, seuraamaan ja saa vertaistukea kanssa oppilailtaan. Oppilas saa mahdollisuuden itse löytää omia oppimismalleja, jotka sopivat parhaiten hänen persoonaansa. Mielestäni yhdessä oppimisen tärkein asia on kuitenkin se, että ryhmätyöt luovat luokkaan yhteishenkeä ja yhteisiä asioita, joiden eteen oppilaat työskentelevät. Hyvä ryhmähenki ja yhteisöön kuulumisen tunne on tärkeä meille kaikille. Ryhmässä työskennellessä oppilaat saavat mahdollisuuden kuulua johonkin yhteisöön ja ilman hänen panostaan työn tulokset eivät ole valmiita. Opettajana minun tehtävä on löytää ja antaa oppilaille oikeita tapoja toteuttaa ryhmässä työskentelyä. Ensimmäisestä luokasta lähtien olisi tärkeää opettaa oppilaita ryhmässä työskentelyyn ja mitä pidemmälle peruskoulua mennään sitä haastavampia ja syvempiä tehtävien tulisi olla. (luentopäiväkirja, marraskuu 2008)

Orientoivan harjoittelun jälkeiset merkityksellimmät oppimiskokemukset ovat kietoutuneet opettajuuteni uudistamisen ympärille. Harjoittelun aikana ennakkokäsitykseni ovat alkaneet murtua, kun olen ymmärtänyt, että opettajuuteni voi perustua johonkin muuhun kuin perinteisen opettajuusajattelun ympärille. Uusien kokemusten myötä olen halunnut uudistaa opettajuuttani, jolloin uuden teoreettisen tiedon hankkiminen on ollut minulle tärkeää.

Uuden tiedon käsittelyn seurauksena olen esittänyt opintotehtävissäni näkemyksen, millainen opettaja olen nyt ja millainen opettaja haluan olla tulevaisuudessa. Olen pitänyt itseäni tuolloin hyvin perinteisenä opettajana, mutta samalla olen halunnut pyrkiä pois tuosta ajattelusta. Tämän pohjalta olen halunnut muuttaa itseäni ja koulua. Olen halunnut pyrkiä yhdessä tekemiseen ja sellaisen toimintatapojen toteuttamiseen, jotka mahdollistaisivat jokaisen yksilön viihtymisen koulussa. Olen ymmärtänyt oppilaantuntemuksen merkityksen sekä sellaisen toimintatapojen kehittämisen, jotka mahdollistaisivat jokaisella yksilöllä omien vahvuuksien käyttämisen luokkatyöskentelyssä. Olen halunnut kasvattaa itsessäni innovatiivista ja luovaa opettajaa, joka luottaa yhteisöllisyyden ja yhdessä tekemisen voimaan.

6.2.1 Uusi opettajuuteni kehittyi

Kevään 2009 opintoihini kuului Viestintä ja vuorovaikutusosaaminen 1 – opintojakso (OKLV210), POM-opintoja, orientoivan harjoittelun toinen osa sekä kotiryhmätyöskentelyä. Syksyn oppimiskokemusten kautta olen päässyt opettajuuteni juurille. Keskeisimmiksi opettajuuteeni vaikuttavista ilmiöistä ovat nousseet yhdessä tekeminen ja kokeminen, oppilaantuntemus ja luokan ryhmäytymisen tukeminen. Tästä näkökulmasta olen keväällä 2009 pohtinut silloi-

sia oppimistehtäviä ja oppimiskokemuksia. Kevään aikana syksyinen hämmennys on pohdinnoistani ja merkinnöistäni hävinnyt.

Viestintä ja vuorovaikutusosaamisen -opintojaksolla olen reflektoinut vuorovaikutuksen merkitystä opettajan työssä. Päiväkirjamerkinöissäni olen pohtinut kurssin tuomia kokemuksia sekä aikaisempia kokemuksiani. Urheilukokemukset ovat olleet keskeisesti vaikuttamassa siihen, että olen osannut liittää uutta teoriaa ja opiskelukokemuksia opettajuuteeni. Vuorovaikutuksen liittäminen yhteisöllisyyden rakentamiseen ja ryhmässä toimimiseen on lisännyt uskoani niiden toimimiseen opettajuudessani.

Vuorovaikutus on iso osa yhteisöllisyyden syntymistä. Koen, että olen ollut onnekas siinä suhteessa, että olen nähnyt ja tuntenut ryhmän voiman. Olen tuntenut sen yhteisöllisyyden, joka tiiviissä ryhmässä toimii. Olen nähnyt, kuinka hyvät valmentajat ja opettajat ohjaavat ryhmäänsä ja kuinka he pitävät kokonaisuutta kasassa. Olen nähnyt kuinka suuri merkitys sillä on, että porukan vetäjällä, oli se sitten ope tai valmentaja, on taito elää ryhmänsä mukana. Opettajana minulla on tavoite saada luokkaan syntymään oikeasti yhteisö, joka toimii ryhmänä ja yhdessä. Siihen tarvitaan oikeita vuorovaikutustaitoja oikeilla hetkillä. Tarvitaan jämäkkyyttä, herkkyyttä, empatiaa, aitoutta ja eläytymisen taitoja. Mutta ehkä kuitenkin tärkeimpänä, itsellä pitää olla aito usko siihen, mitä siellä luokahuoneessa toteuttaa. (hämmennyspäiväkirja, viikko 4 vuonna 2009)

Olen uskonut, että hyvien vuorovaikutustaitojen kautta luokassa olevat yksilöt voivat kasvaa ryhmäksi, jossa jokaisen on hyvä olla. Opettajan tulee tukea vuorovaikutustaitojen kehittymistä sekä opettaa oppilaille oikeita tapoja toimia erilaisissa vuorovaikutuksellisissa tilanteissa. Olen jatkanut edellistä pohdintaani ja määrittänyt kurssitehtävässä opettajan neljä tärkeintä vuorovaikutustaitoa.

Neljä opettajan tärkeintä vuorovaikutusosaamisaluetta. Ensimmäisenä opettajalla pitää olla taito ymmärtää ryhmän toimintaa ja kyky reagoida ryhmän sisällä tapahtuviin muutoksiin. Toisena opettajalla täytyy olla kyky näyttää oppilaille niitä asioita, joita hän luokan edessä oppilaille esittää. Esimerkiksi motivaation näyttäminen tai aito eläytyminen luokassa tapahtuviin tunteiden vaihteluihin. Kolmantena opettajalla täytyy olla keskusteluyhteys kaikkien oppilaidensa kanssa. Opettajan pitää tuntea oppilaansa ja oppilaille täytyy olla mahdollisuus tulla kertomaan opettajalle mieltä askarruttavista asioista. Neljäntenä tulee taito yhdistää koulunoppiaineita niin, että ne tukevat ryhmäytymistä ja aidon keskustelun syntymistä. (hämmennyspäiväkirja, viikko 4 vuonna 2009)

Olen edellisen pohdintani jatkoksi määrittänyt keinoja, joiden avulla uskon olevan mahdollista toteuttaa opettajuuteni osaksi nousseita yhteisöllisiä arvoja. Uskoni yhteisöllisiin arvoihin ja niiden toteuttamiseen on lisääntynyt, mutta kokemuksen puute on tuonut ajatteluuni epävarmuutta. Uskon kuitenkin vahvasti edelleen siihen, että minulla on mahdollisuus oppia toteuttamaan uusia opettajuuteeni liittämiäni asioita.

Koen, että hyvä opettaja ymmärtää toimiessaan sen kokonaisuuden, minkä kanssa on tekemisissä. Tilanneherkkyys on erittäin tärkeä asia, koska pienillä asioilla voi olla valtava merkitys luokan toimintaan. Hyvä opettaja näkee

asioita kaukaa. Pienissä yksittäisissä hetkissäkin hän ymmärtää, miten ryhmän kanssa kannattaa toimia. Mielestäni sellainen ammattitaito ei synny, kuin kokemuksen ja luonnollisten lahjojen kautta. Itse koen, että minulla olisi mahdollisuudet kasvaa sellaiseen tilaan, jossa olen tietoinen ryhmän tilasta ja ymmärrän, missä minun ryhmäni kulkee. Urheilujoukkueista olen kokenut paljon, mutta opettajana toimimisesta tiedän ja tunne vielä varsin vähän. (hämmennyspäiväkirja, viikko 4 vuonna 2009)

6.2.2 Uuden opettajuuteni kokeilu - orientoivan harjoittelun osa 2

Orientoivan harjoittelun toisen osan aikana sain ensimmäisen kokemuksen siitä, millaista on toimia opettajana. Harjoittelun kesto oli kaksi viikkoa ja sen aikana jokaisen harjoitteluun osallistuvan opiskelijan tuli pitää kuusi oppituntia yksin tai yhdessä. Harjoitteluun kuului ensimmäisen osan tapaan myös luokkatyöskentelyn observoimista. Harjoittelun tavoitteet olivat opetussuunnitelmassa samat kuin aikaisemman ensimmäisen harjoittelun tavoitteet (ks. tavoitteet s. 46). Ennen orientoivan harjoittelun toista osaa olen ollut innoissani sekä uskonut, että kykenen toteuttamaan harjoittelulle asettamiani tavoitteita. Yhdessä kokemisesta ja yhdessä oppimisesta ovat syntyneet orientoivan harjoittelun toisen osan merkittävimmät pedagogiset tavoitteet.

Ajatus siitä, että saan ensimmäistä kertaa elämässäni mennä luokan eteen ja toimia opettajan ominaisuudessa, kiehtoo minua. Haluan toteuttaa oppilaideni kanssa yhdessä kokemista ja yhdessä oppimista. Yhdessä tekeminen on visioni kaikkein tärkein osa. Yhdessä oppimisesta ja kokemisesta minulla on paljon kokemuksia muualta, kuin koulusta. Haluaisin siirtää niitä yhdessä oppimisen kokemuksiin ja tunteita kouluun. Miten se sitten käytännössä tapahtuu, siitä minulla ei vielä ole muuta, kuin visioita. (orientoivan harjoittelun raportti, maaliskuu 2009)

Olen päässyt parhaiten tavoitteisiini pitämälläni historian oppitunnilla ja sen tuottamaa oppimiskokemusta olen reflektoinnin avulla pyrkinyt jäsentämään (ks. liite 1, tuntisuunnitelma). Yhdeksi tunnin tavoitteeksi olen asettanut ryhmässä oppimisen. Tunnin tarkoituksena on ollut harjoitella luokan yhteistä toimintaa, jossa jokaisella oppilaalla on tärkeä tehtävä lopputuloksen kannalta. Oppitunnista syntynyt palaute ja pohdinta kertovat kokemuksesta, jossa olen kyennyt ainakin osittain toimimaan harjoittelulle asettamieni tavoitteiden mukaisesti. Sen seurauksena olen kokenut onnistumisen iloa sekä pohtinut asioita, joissa onnistuin ja missä jäi parannettavaa.

Tunti antoi itselleni todella paljon palautetta. Tuli paljon hyviä asioita ja paljon asioita, jotka voi tehdä paremmin eri tavalla. Sain luokan toimimaan yhdessä. Toisaalta se ei ollut edes vaikeaa. Hallitsin itseni, vaikka tunnin aikana sen kanssa oli paljon tekemistä. Jälkeenpäin on tullut mieleen, että olisin saanut painottaa sitä, että ilman jokaisen panosta tällainen toiminta ei ollut mahdollista. Olisi ollut myös mielenkiintoista tietää, miltä oppilaista tuntui tällainen tunti. Oliko se hyvä juttu vai ei. (orientoivan harjoittelun raportti, maaliskuu 2009)

Tuntuu, että olen oivaltanut tunnista monia asioita. Tärkeimpänä ajattelen, että tulevaisuudessa, kun suunnittelen tällaisia tunteja, olisi tärkeää huomioida ohjeet, joita annan. (orientoivan harjoittelun raportti, maaliskuu 2009)

Yhdessä kokeminen ja yhdessä oppiminen ovat ajattelussani harjoittelun jälkeen olleet toimivia käsitteitä. Suurimmiksi haasteiksi ovat nousseet kokemuksen puute ja aito oppilaantuntemus, jota on ollut vaikea harjoitteluolosuhteissa päästä kehittämään. Kokemuksen puute on näkynyt oppituntien aikana jännityksenä ja epävarmuutena kyvyistäni. Harjoitteluraportissa ja päiväkirjassa olen purkanut jännityksen ja epävarmuuden tunteita. Epämukavat ja ristiriitaiset kokemukset eivät kuitenkaan ole lannistaneet minua. Sekä luottamukseni omaan ajatteluun että halu jatkaa valitsemallani linjalla on säilynyt.

Tunsin paljon erilaisia fiiliksiä, hyviä ja huonoja, mutta olin tyytyväinen. Koin, että oli normaalia jännittää ja tuntee epävarmuutta, vielä tässä vaiheessa. Tunsin kuitenkin oloni vahvaksi, vaikka kaikki fiilikset ei aina ollutkaan niin positiivisia. Oli jopa hauskaa, kun jännitti. Jännityksen laukeaminen aiheutti aina sen hyvän ja vapautuneen fiiliksen (orientoivan harjoittelun raportti, maaliskuu 2009)

Sain paljon ideoita ja asioita, joihin minun kannattaa kiinnittää tulevaisuudessa huomiota. Toivon itseltäni vielä enemmän panostusta, kuinka synnyttän edellytyksiä positiivisen ryhmähengen syntyyn. Kuinka reagoin ja hallitsen luokan tapahtumia? Miten paljon oppilaille voi antaa vastuuta omasta oppimisesta? Toisaalta moni opettajuudessani syntyvistä asioista syntyy kokemuksen kautta, mutta voin luoda itselleni parempia edellytyksiä reagoida tilanteisiin. Luokan ja oppilaiden tuntemus on varmasti hyvin iso osa opettajan ammattitaitoa. Sitä ei välttämättä harjoitteluiden aikana pääse syntymään, mutta sitten tulevaisuudessa, kun olen työssä, koen sen olevan ensiarvoisen tärkeää. (orientoivan harjoittelun raportti, maaliskuu 2009)

6.3 Ristiriitoja paljastuu ja tulevaisuuden koulun luonnostelua (kevät 2009 – syksy 2010)

Orientoivan harjoittelun toisessa osassa olen alkanut harjoitella uusia opetusmenetelmiä. Pitämistäni kuudesta oppitunnista yhdellä oppitunnilla olen tulkitani mukaan ainakin osittain kyennyt toteuttamaan harjoittelulle asettamiani tavoitteita. Yhdessä kokemisesta ja yhdessä oppimisesta ovat rakentuneet orientoivan harjoittelun toisen osan merkittävimmät tavoitteet. Oppitunnista saatu kokemus on ollut yksi suurimmista syistä, jonka seurauksena harjoittelu on ollut positiivinen kokemus. Positiivisen tunteen vaikutuksesta johtuen orientoivan harjoittelun toisen osan kriittinen tarkastelu on ollut heti harjoittelun jälkeen mahdotonta. Kriittiseen tarkasteluun olen kuitenkin päässyt kiinni muutama viikko harjoittelun päättymisen jälkeen, kun olemme kotiryhmämme kanssa arvioineet harjoittelussa tapahtuneita asioita. Olen törmännyt ajatuksisani opintojeni ja koulun välillä oleviin ristiriitoihin. Törmäys on tapahtunut, kun olen ymmärtänyt, että ajatteluni opettajana toimimisesta ei suurelta osin vastaa koulun yleisiä toimintatapoja. Opetukseni on perustunut ajatuksissani yhdessä tekemiseen ja yhdessä kokemiseen, hyvään oppilaantuntemukseen sekä luokan ryhmäytymisen tukemiseen. Merkintöjeni mukaan harjoittelukoulu on kuitenkin näyttäytynyt minulle tuolloin hyvin yksilökeskeisenä ja perinteistä

opettajajohtoisia toimintatapoja toteuttavana kouluna. Olen pelännyt, että minäkin sulaudun tuohon perinteiseen toimintaympäristöön.

Puhumme paljon okl:ssa, että pitäisi pyrkiä yhdessä tekemiseen ja kokemi- seen. Toisaalta taas koulussa edelleen on paljon sitä, että kaikki tapahtuu yksilökeskeisesti, vaikka paljon hyviäkin asioita huomasin harjoittelun aikana. Enemmän oli positiivista, kuin huonoa kuitenkin. Se minun kannattaa muistaa. Tuntuu kuitenkin näin jälkeinpäin mietittynä, että koulu edelleen elää jossain muinaishistoriassa jollakin tapaa. Luokassa, jossa olin, vallitsi hyvä henki, mutta sellainen yleinen ilmapiiri ja tekemisen meininki pohjautui vahvasti kuitenkin siihen yksilökeskeiseen toimintaan. Varmasti on hyvä tehdä asioita yksinkin, mutta jotenkin kaipaisin enemmän sellaista vapautuneempaa ilmapiiriä. Tulevaisuudessa kaipaan itseltänikin vahvuutta siinä vaiheessa, kun seuraavan kerran suunnittelen tunteja ja menen käytännössä opettamaan. Nyt ehkä kuitenkin meinaan sulautua siihen, kuinka minua opetettiin ja siihen kuinka asioita edelleen koulussa tehdään. Toivoisin, että löytäisin sen oman tien, mitä kuljen, enkä niin älyttömästi ota mallia ohjailta opettajilta ja siitä kuinka minua on opetettu. (hämmennyspäiväkirja, viikko 14 vuonna 2009)

Tahdon ajatella enemmän positiivisesti, kuin negatiivisesti koulusta, vaikka nyt tuntuukin, että nykypäivän koulu ei välttämättä ole aivan sellainen, kuin haluaisin itse sen olevan. (oppimistehtävä, huhtikuu 2009)

Harjoittelussa huomasin ja tajusin itse, että oppilaat ovat luokassa monelta osin yksilöitä, eikä luokassa tavoitella yhteisöllisyyttä. (oppimistehtävä, huhtikuu 2009)

Harjoittelussa koettu toimintaympäristö on palauttanut mieleeni myös omia peruskouluaikeisia muistoja. Koulu toimii kokemukseni mukaan edelleen suurelta osin samalla tavalla kuin omana peruskouluaikeanani. Opettajuuteeni olen halunnut löytää "oman tien", joka löytyy silloin kun toteutan sitä, mihin aidosti uskon. Samalla olen huomannut, että ne asiat, joihin opettajuudessa uskon, vaativat koulun toimintatapojen muuttamista. Olen kaivanut kouluun vapautuneempaa ilmapiiriä, joka edistäisi etenkin yhteenkuuluvuutta ja luottamusta ihmisten välillä.

Kaipaisin kouluun tietyllä tapaa vapaata ympäristöä, jossa emme välttämättä toimisi niin, kuin tavallisesti. Tarkoitin vapaalla ympäristöllä sitä, että ilmapiiri luokassa olisi vapautunut, sen työskentelyn seassa, mitä ikinä teemme. Kaikilla olisi oikeus sanoa sanottavansa ja heitä kuunneltaisi. Opettaja arvostaisi ja olisi ansainnut luottamuksen oppilaiden puolelta ja sama toisin päin. (oppimistehtävä, huhtikuu 2009)

Visioin luokkani ympäristöksi, joissa kaikilla voisi olla luottamus toisiinsa. Luottamus syntyy, kun kaikilla on luokassa turvallinen ja tärkeä olla. Kun luokassa on turvallinen ja tärkeä olla, on mahdollista, että oppilaat ja opettajat pitävät työtämme tärkeinä. (oppimistehtävä, huhtikuu 2009)

Koulun olemassaolo on hyvinvointiyhteiskunnan perusta. Suomalainen koulu on varmasti tälläkin hetkellä yksi parhaista maailmassa, mutta ajatelen, että se voisi olla vielä jotain paljon parempaa. Se voisi olla paikka, joka koetaan hyväksi ja mielenkiintoiseksi paikaksi. Se voisi olla tärkeä ja turvallinen paikka meille kaikille. (oppimistehtävä, huhtikuu 2009)

6.3.1 Ristiriitojen pohdintaa ja tulevaisuuden koulun luonnostelua

Toisen vuoden opinnot alkoivat merkintöjeni perusteella hyvin eri tavalla kuin ensimmäisen vuoden opinnot. Ensimmäisen vuoden aikana muodostin itselleni käsityksen, millaista hyvä opetukseni tulee olemaan. Toinen opiskeluvuosi on lähtenyt käyntiin lähtökohdasta, jossa olen ollut tietoinen, millaisista opettajuuteen liittyvistä asioista ja ilmiöistä olen kiinnostunut sekä mitä asioita haluan opiskella. Uutena asiana opintoihini on tuolloin tullut Uusi koulu -hankkeeseen lähteminen, joka tarkoitti käytännössä sitä, että edellisvuoden kotiryhmästäme kaikkiaan 11 jatkoi opintoja yhdessä. Uusi koulu -projekti jatkoi käytännössä edellisen vuoden työtämme, mutta työllemme löytyi hankkeen kautta oiva konteksti ja nimitys.

Kotiryhmätyöskentelyn lisäksi opinto-ohjelmaani kuului POM-opintoja, kasvatustieteen aineopintoja sekä kieli- ja viestintäopintoja. Syksyn 2009 merkityksellisiin opintoihini on kuulunut Uusi koulu -hankkeen myötä kotiryhmämme kanssa tekemäämme koulun ja opintojemme välisten ristiriitojen kriittistä arviointia. Olen oppimistehtävissäni ja reflektoineissani etsinyt keinoja noiden ristiriitojen ratkaisemiseksi. Ratkaisuksi olen määrittänyt niitä asioita, joihin olen opettajuudessani alkanut uskoa. Usko ajatuksiini on edelleen syksyn aikana vahvistunut ja ymmärrykseni muutokseen/kehitykseen vaadittavista asioista on syventynyt.

Samalla ajanjaksolla on käynnistynyt tutkimusongelmani kehittäminen, jonka tarkoituksena on ollut löytää tutkimuskohde kandidaatin tutkielmaa varten. Olen reflektoinut päiväkirjassani erilaisia tutkimuskohteita ja tutkimuskysymyksiä. Tutkimusongelmat ovat rakentuneet niiden ilmiöiden ympärille, joiden varaan olen rakentanut opettajuuttani. Esiin ovat nousseet kokemuksellisten opetusmetodien, ryhmäytymisen, oppilaiden ajatusten ja oman opettajuuden tutkiminen. Tutkimusongelman hahmottaminen on ollut haastava prosessi, jonka aikana ajatteluni tulevasta tutkimuksestani on pienin askelin alkanut kehittyä.

Tässä vaiheessa oma tutkimuskohteeni on aika hämärän peitossa. Paljon on ajatuksia ja visioita, mitä voisin tutkia ja miettiä, mutta en oikein saa mitään kiinni. Ryhmissä nousi esiin monenlaisia ajatuksia, mutta päälimmäisenä tuntui olevan, että haluamme tietää, mitä lasten päässä liikkuu. Haluamme konkreettisempia opetusmuotoja, ryhmissä/yhdessä oppimista, ainerajoja rikkovaa opetusta. Itse olen visioinut usein ainerajoja rikkovasta opetuksesta ja opetus tapahtuisi konkreettisemmalla tasolla, kuin nyt. Haluaisin päästä pois luokahuoneesta ja saada lapset liikkeelle. (hämennyspäiväkirja, viikko 40 vuonna 2009)

Oivalsin mielestäni tärkeän seikan. Kun lähdetään parantamaan koulujärjestelmään, pitäisi aina ensin luoda kuva siitä, millainen sen tulisi olla. Luin edellisen pätkän Oppimisen vallankumous kirjasta, jonka ovat kirjoittaneet Gordon Dryden ja Jeannette Vos. Sitten yhdistin edellisessä tapaamisessa pohdiskelun alla olleet asiat äskeiseen lauseeseen. Me olimme pohtineet, millainen on tulevaisuuden koulu ja millaiseksi me haluamme sen tulevan. Olimme siis jo pohtineet asiaa, mutta en ajatellut asiaa edellisessä tapaamisessa tältä kantilta. Hapuilin silloin ajatusten kanssa viidakossa, jossa oli niin tiheää, että en tiennyt, mikä niistä miljoonista puista voisi olla oi-

*kea. Toisaalta en tiedä vielääkään, mutta jos tekisin nyt niin, että aloittaisin ihan alusta ja mieltäisin millaiseksi haluan koulun tulevan. Sitä on helppo mieltä, koska visioita on niin paljon, mutta sitten pitäisi osata alkaa tutki-
maan jotain näistä visioista. (hämmennyspäiväkirja, viikko 42 vuonna 2009)*

*Olen löytänyt itselleni nyt sen, mitä aion tutkia ja pohtia. Ensinnäkin aion tutkia kokemuksellista oppimista ja se tarkoittaa sitä, että haluan löytää ope-
tustapoja, jotka ovat mahdollisimman konkreettisia. Haluan välttää pulpe-
tissa istumista ja yksin tehtävien tekoa. Haluan viedä koulussa opeteltavia
asioita mahdollisimman lähelle oppilaiden maailmaa. Pysin aktiivimaan ko-
ko luokkaa ja katsoa, mitä tapahtuu. Toinen asia, mitä aion seurata, on
ryhmytyminen. Olen ajatellut, että luokka ja sen henki luovat lähtökohdan
sille, onko koulussa mukavaa. Ryhmän tulisi luoda turvaa ja antaa kaikille
mahdollisuuden olla sellainen kuin on. Samalla, kun tutkin ryhmyty-
mistä, voin tutkia kokemuksellista oppimista, koska kokemukset luovat ryhmyty-
mistä. Samalla uskon, että nämä kaksi asiaa kulkevat käsi kädessä. Kolmas
asia, mistä haluan ottaa selvää, ovat oppilaiden ajatukset. Olisi mielenkiin-
toista haastatella oppilaita ja kysellä heiltä, mitä mieltä he ovat koulusta ja
opiskeltavista asioista. Neljäs pohdinnan kohde on ollut minä itse. Olen aja-
tellut, että minun tulisi pohtia omia käsityksiäni oppimisesta ja ryhmyty-
mistä. (hämmennyspäiväkirja, viikko 49 vuonna 2009)*

Syksyn aikana olen ymmärtänyt, millaisia ilmiöitä haluan tutkia. Mielessäni on ollut vielä useita erilaisia tutkimusilmiöitä, joita olen yrittänyt reflektoinnin avulla ymmärtää. En kuitenkaan ole vielä täysin ymmärtänyt, mikä on se ydin-
ilmiö, johon kandidaatin tutkielmani tulee perustumaan.

Kotiryhmytyöskentelyyn tullut Uusi koulu -hanke on lisännyt innokkuut-
tamme erilaisten ristiriitaisten ilmiöiden pohtimiseen. Itselläni on ollut kovat
odotukset kyseistä hanketta kohtaan heti alkusyksystä lähtien. Syksyn aikana
on kuitenkin ollut havaittavissa, että innostus on hiljalleen laantunut. En ole
jaksanut pohtia opettajuuteni liittyviä asioita entiseen malliin ja olen ollut tur-
hautunut. Työskentelyyni asettamat tavoitteet eivät ole toteutuneet niin kuin
olin ajatellut ja se on painanut mieltäni.

6.4 Taantumasta uusien tavoitteiden asettamiseen (kevät 2010)

Kevään opintojen alkaessa syksyn asiat ovat painaneet mieltäni, kun olen pa-
lannut joululomalta opintojeni pariin. Syksyn tuomat uudet asiat ja niiden pro-
sessointi ovat tuoneet ajatuksiini ahdistuneisuutta ja stressiä. Tätä olen päivä-
kirjassani purkanut kevään lukukauden ensimmäisten viikkojen aikana. Vaikka
ajatuksissani on ollut negatiivisia ajatuksia syksyn opinnoista, olen kuitenkin
merkintöjeni perusteella ollut innokas aloittamaan kevään opintoja.

Reflektointini on kevään ensimmäisten viikkojen aikana keskittynyt tut-
kimusongelman hahmottamisen ympärille. Olen pyrkinyt jatkamaan tulevan
kandidaatin tutkielman tutkimuskysymysten prosessointia sekä samalla olen
vahvistanut ymmärrystäni tärkeimmissä opettajuuteeni liittyvissä ilmiöissä.
Tutkiva oppiminen opetusmetodinä ja ajattelutapana on selkeästi saanut reflek-

tiivisessä ajattelussani jalansijan, koska metodi esiintyy kevään pohdinnoissani useasti.

Onneksi olen saanut itselleni uutta intoa. Varsinkin tämä minun tutkimusongelmani on kokenut jonkinlaisia mullistuksia ainakin omassa ymmärryksessäni. Olen ajatellut, että alan rakentamaan omaa opetustani kokemuksellisen oppimisen ympärille, jossa vuorovaikutus ja luokan ryhmäytyminen ovat olennaisessa asemassa. Tähän näkökulmaan olen saanut uudenlaista ajattelua, tutkivasta oppimisesta. Olen lukenut Lonkan ja Hakkaraisen Tutkivaa oppimista, joka on mielestäni osunut aika kivoasti oman tutkimusongelmani ympärille. Olen itse tähän asti päässyt siihen, että konkreettiset opetusmuodot, joihin on liitetty sosiaalinen kanssakäyminen luovat tulevaisuuden opettajuuttani. Nyt Tutkivaa oppimista luettuani olen päässyt käsiiksi ymmärrykseni rajoille, mutta samalla olen kiehtovassa maailmassa. Tutkiva oppiminen esiintyy minulle myös jossakin määrin mielikuvana siitä, mitä olemme kotiryhmämme kanssa tehneet. Olemme mullistaneet siellä ajatuksiamme, löytäneet uusia ajatuksia, olemme tutkineet niitä, jossakin määrin kokeilleet niitä käytännössä jne. (hämmennyspäiväkirja, viikko 2 vuonna 2010)

Syksyn 2009 aikana olen hahmottanut itselleni niitä tutkimusilmiöitä, joista jokin ilmiö tulee olemaan kandidaatin tutkielmani tutkimusongelma. Kevään 2010 aikana olen jatkanut itseäni kiinnostavien ilmiöiden hahmottamista ja ymmärtämistä. Eräässä oppimistehtävässä olen asettanut itselleni ilmiöitä, mitä haluan tutkia ja miksi haluan tutkia.

Mitä haluan tutkia?

- *Opettajaksi kasvuani,*
- *Yhteisöllisten toimintatapojen vaikutuksia*
- *Ryhmäytymistä*
- *Oppilaiden reaktioita opetustavoista*
- *Ovatko kollektiiviset ajatukseni mahdollisia*
- *Työympäristön vaikutusta opetukseeni (kuoleeko idealistisuuteni*

Miksi haluan tutkia?

- *Tulevaisuudessa tarvitaan yhä enemmän erilaisia vuorovaikutustaitoja*
- *Ryhmäytymätaidot ovat yhä tärkeämpiä*
- *Halu luoda erilainen koulu, kuin sellainen missä minä olin*
- *Halu kehittää itseäni. (oppimistehtävä, maaliskuu 2010)*

Kevään aikana ajatteluni tutkimusilmiöstäni ei kuitenkaan ole näkemykseni mukaan kehittynyt merkittäväällä tavalla syksyn 2009 ajattelustani. Näkemykseni tutkimusilmiöistä ovat samankaltaisia kuin syksylläkin. Olen muodostanut itseäni kiinnostavimmat tutkimusilmiöt niistä asioista, joihin opettajuudessani kaikkein eniten uskon.

Alkuinnostuksen jälkeen kevään opintoihini liittyvät pohdinnat ovat vähentyneet aikaisempaan verrattuna merkittävästi. Kevään aikana olen jatkanut kasvatustieteen aineopintojen sekä POM-opintojen täydentämistä, joiden kautta nousseet teemat eivät ole merkintöjeni perusteella jatkaneet hyvään vauhtiin pääsyyttä tutkijaidentiteetin omaksumista. Päiväkirjani ei ole enää täyttynyt

samaan malliin ja eteen tulleiden ilmiöiden prosessointi on jäänyt jonnekin muualle, kuin päiväkirjoihini tai muiden kurssien oppimistehtäviin.

6.4.1 Uusia tavoitteita opettajuuteni kehittämiseen

Kun opiskelija palaa kesän jälkeen lomaltaan, on hän kokemuksieni mukaan yleensä kovin vastaanottavainen ja motivoitunut. Näin on käynyt jälleen kerran myös minulle. Olen laatinut opintopolulleni uusia päämääriä. Uudeksi tavoitteeksi olen asettanut itselleni erityispedagogiikan opintojen aloittamisen, jonka päämääränä on saada erityisluokanopettajan pätevyys ja luokanopettajan pätevyyden rinnalle. Kandidaatin tutkielman tutkimusilmiön olen päättänyt, mutta tutkimuksen toteutustapa on aiheuttanut reflektoinnissani ristiriitaisia tunteuksia.

Uusivuosi ja uudet kujeet tulossa jälleen kerran. Erkan perusopinnot alkavat, kandi tulossa ja harjoitteluakin tiedossa. On ollut taas mukava aloittaa opinnot, eikä kesätoita tule kyllä ikävä. Itselläni on hyvä suunta ja rauhallinen fiilis sen suhteen, mitä haluan opiskella. Erkan aion lukea pitkänä kunhan vaan saan sen pitkän sivuaine opinto-oikeuden. Kandin aihekin on jo selvoilla, mutta en kyllä vielä osaa sanoa, miten sen toteutan. Olen pohtinut narratiivisen tutkimuksen tekemistä, jossa tutkin itseäni ja haluaisin kirjoittaa omat kokemukseni kerronnalliseen muotoon. En vielä tiedä miten sen toteutan mutta, mutta uskon kuitenkin, että se on mahdollista. Haluan ymmärtää tätä omaa opiskeluprosessiani, haluan luoda kokonaisemman kuvan siitä miten olen matkani kulkenut ja ehkä jos hyvin onnistun asioista kertomaan ja perustelemaan, joku siitä voi hyötyäkin. Pysin siihen, että kuvaan oman pedagogisen ajatteluni kehittymistä. Aineistona käytän omia päiväkirjoja ja harjoitteluraportteja. (hämmennyspäiväkirja, viikko 38 vuonna 2010)

6.5 Käsitys opettajuudestani vahvistuu (syksy 2010 – syksy 2011)

Syksyn opintopolku on rakentunut pääasiassa erityispedagogiikan perusopintojen ympärille, joiden kirjatenttejä olen pusertanut päästäkseni hakemaan seuraavalle vuodelle opinto-oikeutta erillisiin erityisopettajan opintoihin. Kandidaatin tutkielman tutkimuskysymyksiä tai siihen liittyviä ilmiöitä en ole merkinnöissäni alkusyksyn jälkeen enää pohtinut. Syksyn on päättänyt opetusharjoittelu 2, jonka seurauksena on syntynyt ristiriitaista reflektointia kokemastani harjoitteluprosessista.

6.5.1 Ristiriitaisia kokemuksia toisessa opetusharjoittelussa

Opettajakoulutuslaitoksen opetussuunnitelmassa toisen opetusharjoittelun tavoitteet on kuvattu seuraavasti:

Opintojakson suoritettuaan opiskelija:
 - *Osaa suunnitella, toteuttaa ja arvioida yksittäisiä oppimistilanteita laajempia kokonaisuuksia.*

- Ymmärtää opetuksen suunnittelun prosessina, jossa tarkastellaan ja tulkitaan opetussuunnitelmassa asetettuja tavoitteita eri näkökulmista.
- Osaa huomioida opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa oppilaiden oppimisedellytykset, kokemukset sekä intressit.
- Hahmottaa opetukselle erilaisia tavoite- ja toteutusvaihtoehtoja sekä kykenee tekemään näistä vaihtoehtoista perustellun valinnan. (Opettajakoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010–2013, 18.)

Opetusharjoitteluun olen asettanut itselleni tavoitteet, joiden pohjalta olen pyrkinyt suunnittelemaan ja toteuttamaan opetustani. Harjoitteluraporttissani olen esitellyt opetusharjoittelulle asettamiani tavoitteita.

Harjoittelun teemoiksi olin rakentanut itselleni etukäteen yhteistoiminnallisuuden, tutkivan oppimisen ja luokan sisäisten suhteiden seuraamisen. Konkreettiseksi tavoitteiksi olin suunnitellut, että pystyisin kokeilemaan toiminnallisia oppimistapoja niissä tilanteissa, joissa se olisi sopivaa. Näitä toiminnallisia oppimistapoja olin alun perin ajatellut sitovani yhteistoiminnallisiin oppimistapoihin ja tutkivan oppimisen malliin. (opetusharjoittelu 2:n harjoitteluraportti, joulukuu 2010)

Harjoittelun tavoitteet perustuvat niihin ilmiöihin, joihin olen opettajuuteni kehittymisen myötä alkanut uskoa. Harjoitteluraportissa olen reflektoinut, kuinka olen tavoitteissani onnistunut. Ristiriitaisia ajatuksia on syntynyt etenkin silloin, kun olen kokenut, että en ole toiminut tavoitteideni mukaisesti. Olen ollut usein osittain tyytyväinen toimintaani, mutta pohdinnoissani on aistittavissa ristiriitaisia ajatuksia omasta opetuksesta. Olen kokenut niin epäonnistumisen kuin onnistumisen tunteita, pohtinut opettajajohtoisuuden merkitystä ja aikaisempia koulukokemuksiani suhteessa toteutuneeseen opetukseeni.

Pääsin kokeilemaan jollakin tavalla tutkivan oppimisen ajatusta ja ainakin osa oppilaista osti tämän ajatuksen minulta. (opetusharjoittelu 2:n harjoitteluraportti, joulukuu 2010)

Ajatukseni opettajajohtoisesta opetuksesta tunnin jälkeen, ovat mielestäni malliesimerkki siitä, kuinka kokemukseni omilta kouluajoilta vaikuttavat omassa ajattelussani. Koen opettajajohtoisesta opetustavan edelleen turvallisiksi tavaksi opettaa, koska se on tuttua ja siitä minulla on suora kokemus, kuinka se tapahtuu. Haluan kuitenkin, että saan omaan opetukseeni monipuolisuutta ja valinnanvaraa, jotta tulevaisuudessa pystyisin vastamaan kulloisenkin ryhmän vaatimuksiin. Opettajajohtoisuus tulee varmasti säilymään opetuksessani, mutta haluan valikoimaani mahdollisimman paljon erilaisia opetusmetodeja, joita voin tulevaisuudessa katsomallani tavalla hyödyntää. Niin kuin aikaisemmin on tullut ilmi tutkiva oppiminen, yhdessä tekeminen ja toiminnallisuus tulevat olemaan sellaisia metodeja, joissa minun tulee kehittyä. (opetusharjoittelu 2:n harjoitteluraportti, joulukuu 2010.)

Pääsin kokeilemaan etenkin tutkivan oppimisen ja toiminnallisten tapojen toteuttamista, jotka onnistuivat kohtalaisen hyvin. (opetusharjoittelu 2:n harjoitteluraportti, joulukuu 2010.)

Pohdinnoissani on tulkittavissa, että olen osittain kyennyt toteuttamaan harjoittelulle asettamiani tavoitteita. Olen ollut varovainen, koska en ole ollut varma kykenenkö toteuttamaan opetuksessani sellaisia asioita, joihin opettajuudessani sitoudun. Minulle on riittänyt, että esimerkiksi tutkiva oppiminen on osittain toteutunut opetuksessani. Lisäksi opettajajohtoinen opetus on aiheuttanut pohdinnoissani päänvaivaa. Olen hyväksynyt, että opetukseni on opettajajohtoista, mutta en ole ollut varma toiminko silloin sen hetkisen opettajuuteni mukaisesti. Kun kokemuksena on ollut osittaisia onnistumisia, ristiriitaiset tunteet ja ajatukset ovat päässeet ajatuksiini. Raportin lopuksi olen pohtinut ristiriitaisia ajatuksiani, onnistumisen kokemuksia ja millaisiin asioihin minun pitää jatkossa kiinnittää huomiota.

Jälkeenpäin kun olen pohtinut asettamiani tavoitteita ja toteutunutta tulosta, on ajatuksiini syntynyt monenlaisia näkemyksiäni siitä, kuinka olen harjoittelussa onnistunut. Kokonaiskuva on kuitenkin edelleen ristiriitainen. (opetusharjoittelu 2:n harjoitteluraportti, joulukuu 2010)

Ristiriitaa aiheuttaa nyt kuitenkin se, että en tunne pääseväni opettajuuteni ytimeen siinä muodossa, missä haluaisin. Tähän ovat vaikuttamassa esimerkiksi se, että en tunne luokassa olevia oppilaita kunnolla. (opetusharjoittelu 2:n harjoitteluraportti, joulukuu 2010)

Kokeilemani asiat kuitenkin antoivat minulle positiivisia viitteitä siitä suunnasta, minne haluan oman opettajuuteni kanssa kulkea. Toivon kuitenkin, että tulevaisuudessa pystyn rakentamaan esimerkiksi juuri tutkivan oppimisen osaksi opettajuuteni kokonaisuutta, eivätkä tällaisten metodien käyttäminen olisi vain kokeilemisiä ja irrallisia osia, joilta ne tässä harjoittelussa välillä tuntuivat. (opetusharjoittelu 2:n harjoitteluraportti, joulukuu 2010)

Vaikka opetusharjoittelu on tuottanut hyvin ristiriitaisen kokemuksen, on motivaationi tulevaa työtäni kohtaan säilynyt. En ole lannistunut vaan tunnen työskenteleväni sellaisessa ympäristössä, joka antaa mahdollisuuden toteuttaa itseään.

Loppukaneetiksi voin kuitenkin tiivistää itselleni sen ajatuksen ja tunteen, joka sisälläni edelleen möyrii. On edelleen motivoivaa ja hauskaa tehdä työtä sellaisessa paikassa, jonka tuntee itselle sopivaksi ja jossa uskoo pääsevänsä toteuttamaan niin sanotusti itseään. (opetusharjoittelu 2:n harjoitteluraportti, joulukuu 2010)

6.5.2 Opettajuuteni pukeutuu sanoiksi

Kevään ensimmäisen kuukauden aikana olen saattanut päätökseen erityispedagogiikan perusopintojen 25-opintopisteen kokonaisuuden. Seuraavaksi olen siirtänyt energiani kandidaatintutkielmaan. Tutkimukselleni on jo aikaisemmin löytynyt suunta, jota olen halunnut tavoitella. Kevään ensimmäisissä merkinöissäni olen varmistunut siitä, mitä haluan tutkia.

Tutkimus aihe on selkiintynyt itselle selkeäksi. Haluan tutkia omaa pedagogista ajatteluani. Tarkoitukseni on tutkia sitä, miten olen päätenyt tähän tilanteeseen ajatteluni kanssa missä nyt olen. (hämmennyspäiväkirja, viikko 4 vuonna 2011)

Aikaisemmista merkinnöistäni on tulkittavissa, että tutkimusaihe on ajattelusani pienin askelin jäsentynyt. Kun olen ymmärtänyt, mikä on tutkimukseni keskeisin ilmiö, olen myös kyennyt asettamaan tulevalle kandidaatin tutkielman kirjoitusprosessille tavoitteita. Pääasiana on ollut se, että opin ymmärtämään, mihin asioihin opetukseni perustuu.

Toivon tämän prosessin kehittävän minua eteenpäin tulevissa opinnoissani ja saamaan itselleni selkeämmän kuvan siitä, mihin tulen opetukseni tulevaisuudessa perustamaan. (hämmennyspäiväkirja, viikko 4 vuonna 2011)

Itseluottamukseni opettajuuteeni on hiljalleen vahvistunut ja olen huomannut, että kandidaatintutkielman tutkimusprosessi on auttanut minua kehittämään ja vahvistamaan opettajuuttani.

Toivon tämän prosessin kehittävän minua eteenpäin tulevissa opinnoissani ja saamaan itselleni selkeämmän kuvan siitä, mihin tulen opetukseni tulevaisuudessa perustamaan. Koko syksyn muovailin niitä peruspilareita joihin tulen tulevaisuudessa oman pedagogisen ajatteluni perustamaan. Toki olen niitä peruspilareita varmasti aikaisemminkin muovaillut, mutta tämä mennyt syksy on tuntunut jäsentyneemmältä kuin aikaisemmat. Olen uskaltanut ajatella niin, kuin itse olen halunnut ja olen luottanut niihin ajatuksiini, joita päähäni olen saanut. (hämmennyspäiväkirja, viikko 4 vuonna 2011)

En yhtään tiedä mihin olen ryhtynyt ja kuinka vaikea tästä prosessista tulee, mutta minulla on silti vahva usko, että tämän prosessin avulla pystyn tulevaisuudessa tuomaan omaan ajatteluuni sellaisia asioita ja merkityksiä, joiden avulla voin kehittyä yhä enemmän. Haluan ymmärtää oma kehittymistä ja usko sen auttavan minua tulevaisuudessa paljon. (hämmennyspäiväkirja, viikko 4 vuonna 2011)

Kandidaatintutkielman prosessointi on jatkunut ja olen aloittanut kirjoitusprosessin. Prosessin aikana olen kokenut erilaisia tunteita. Ahdistuksen ja epävarmuuden tunteet ovat olleet osa prosessia, joista olen myös merkinnöissäni ker-tonut.

Kandin tekeminen edistyy. Olen kuvannut pedagogista ajatteluani paperille. Tehtävä on ollut vaikea. On ollut vaikea pukea sanoiksi niitä kaikkia ajatuksia, joiden mukaan aion opetustani toteuttaa. Ennen kaikkea on ollut ahdistavaa kysyä itseltä koko ajan, että onko tämä tarpeeksi hyvää tekstiä ja onko tämä tieteellistä jne. Kaikkein vaikeinta on se, että kun ei ymmärrä miten teoriaa osaa käyttää hyväksi ja missä vaiheessa sitä pitäisi käyttää hyväksi. (hämmennyspäiväkirja, viikko 6 vuonna 2011)

On vaikea lähteä prosessiin, jota ei täysin ymmärrä ja se ahdistaa, kun ei ymmärrä eikä tiedä. (hämmennyspäiväkirja, viikko 6 vuonna 2011)

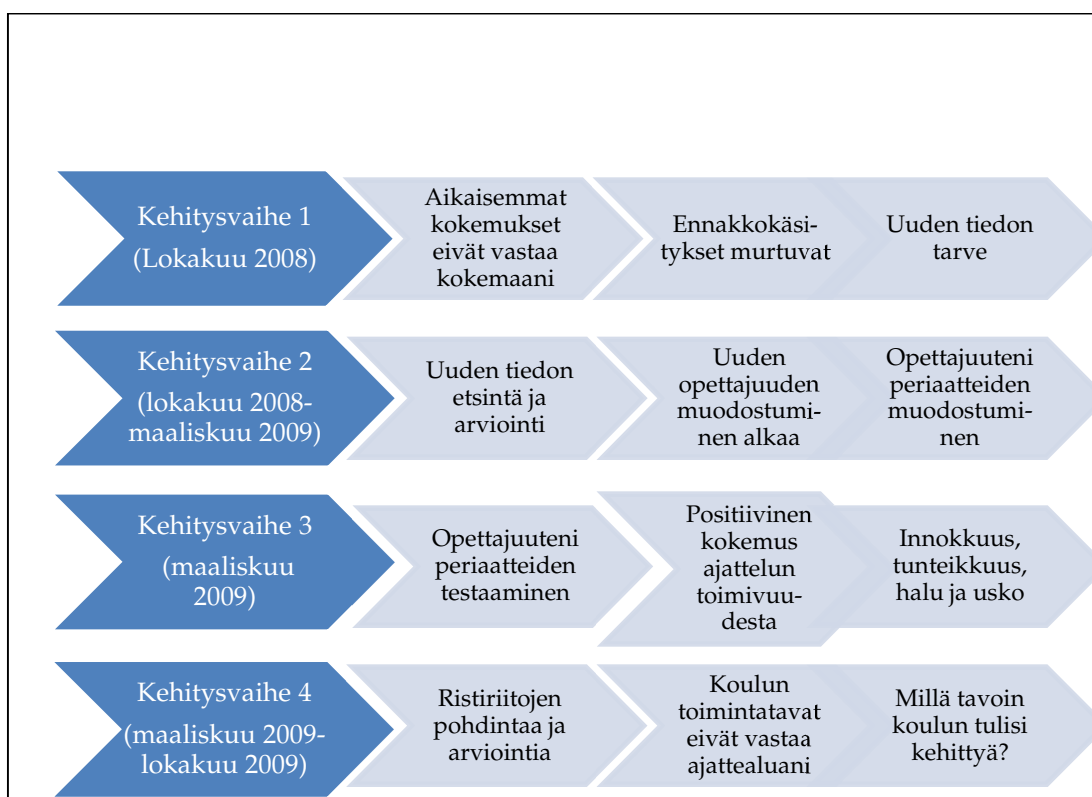
Samalla kun olen kokenut ahdistuneisuutta ja epävarmuutta, olen pohtinut niitä perusasioita, miksi olen tähän prosessiin lähtenyt. Vahva usko sen hetkiseen opettajuuteeni on suojellut minua negatiivisilta ja stressaavilta tunteilta.

Tärkeintä on nyt kuitenkin se, että olen ensimmäisen version pedagogisesta ajattelustani saanut paperille. Mielestäni sain suhteellisen tiiviin kokonaisuuden siitä ja uskon, että sen perusteella voin lähteä kysymään aineistolta, mitkä tekijät ovat vaikuttaneet tällaisen pedagogisen ajattelun syntyyn, mitkä opinnot ovat olleet merkittävimmissä asemassa ja miksi ja mitkä merkitykset ovat synnyttäneet tällaista pedagogista ajattelua. Tärkeimpiä asioita pedagogisessa ajattelussani ovat oppilaantuntemus, ryhmän ja vuorovaikutustaitojen korostaminen sekä monipuoliset opetusmenetelmät. (hämmennyspäiväkirja, viikko 6 vuonna 2011)

Omassa päässäni minulla on mielestäni jäsentynyt kokonaisuus ajattelustani. Haluan olla toteuttamassa yhteisöllistä opetusta ja tärkeimmiksi asioiksi nousee perustarpeiden tyydyttäminen ja siihen isossa osassa tulee olemaan ryhmän toimivuus. Ryhmän tulee olla jokaiselle yksilölle turvallinen paikka, jossa oppilaalla on mahdollisuus toteuttaa itseään ja näyttää osaamistaan. Minun tehtävänä tulee olla luoda sellaisia mahdollisuuksia, jossa ryhmäytymistä ja vuorovaikutustaitoja harjoitellaan. Tärkeää on saada ryhmälle yhteisiä merkityksellisiä kokemuksia joiden tarkoitus on tiivistää ryhmähenkeä ja saada ryhmän kaikki jäsenet tuntemaan olevansa tärkeä osa ryhmää. (hämmennyspäiväkirja, viikko 6 vuonna 2011)

Tutkimusprosessin aikana en ole voinut välttyä ikäviltä tunteilta tai ajatuksilta, mutta usko omaan toimintaan on säilynyt tutkimusprosessin loppuun asti. Kandidaatintutkielman tuotoksena syntyi kuvaus oppimisprosessini kehitysvaiheista, joissa kuvataan opettajuuteni ydinasioita. Kandidaatintutkielman tulokset tiivistin taulukkoon, jossa kuvataan ensimmäisten opiskeluvuosien oppimisprosessia. Tuloksissa olen erotellut prosessistani neljä erilaista vaihetta.

TAULUKKO 2. Opettajuuteni kehitysvaiheet (kandidaatin tutkielmani tulokset)



Tutkimusprosessin tuloksena on syntynyt kuvaus oppimisprosessistani sekä opettajuuteni periaatteista, joista itse käytän myös nimitystä opettajuuteni ydin tai opettajuuteni ydinajattelu. Opettajuuteni ydinajattelussa keskeisiä asioita ovat olleet etenkin yhteistoiminnallisuus, vuorovaikutus ja tutkiva oppiminen. Kandidaatintutkielman pohdinnassa olen koonnut tutkimusprosessia yhteen, pohtinut tekemiäni johtopäätöksi ja luonnut kuvaa tulevista tutkimuskysymyksistä.

Tutkimustulokset kertovat, että käsitykseni opettajuudestani ovat muuttuneet. Muutokseen on tarvittu eri oppimisprosessin vaiheissa ärsykeitä, jotka ovat laittaneet muutoksen liikkeelle. Kotiryhmätyöskentely on ollut olennaisessa asemassa muutoksen liikkeelle panijana, joka on tarjonnut vertaistukiryhmän, jossa omia ajatuksia ja mielipiteitä on päässyt jakamaan. Ilman tätä vertaistukiryhmää esimerkiksi harjoitteluiden jälkeiset pohdinnat eivät olisi päässeet niin syvälle ajatuksiini kuin ne loppujenlopuksi pääsivät. (kandidaatin tutkielman pohdinta, kevät 2011)

On olennaista huomata, että kotiryhmätyöskentely tarjosi myös tärkeitä yksittäisiä merkityksellisiä oppimisprosessieja (esimerkiksi "tee jotain, mitä et ole aikaisemmin tehnyt" -tehtävä), jotka olivat sysäämässä opettajuuteni muutosta liikkeelle. Merkitykselliset oppimiskokemukset ja siitä seuranneet pohdinnat ovat aiheuttaneet murroksen ajattelussani. Sen seurauksena olen muodostanut itselleni uudenlaisen kuvan omasta opettajuudestani, jota haluan tulevassa työssäni toteuttaa. (kandidaatin tutkielman pohdinta, kevät 2011)

Tärkeää on myös, että oppimisprosessini aikana harjoitteluiden merkitys oli merkittävässä asemassa ajatteluni kehittymisessä. Harjoittelut tarjosivat ympäristön, jossa ajatteluni pääsi konkreettiseen testaukseen. Konkreettiset kokemukset muovasivat ajatteluani ja saattoivat myös muuttaa merkittäväällä tavalla opettajuuteni kehittymistä. Avainasia on myös huomata, kuinka vahvaksi näkemykset opettajuuteni perusperiaatteista muovautuivat yhden opiskeluvuoden aikana. Vahvuuden tunne ja itseluottamus omasta ajattelusta sekä siitä, miten koulun toimintatapoja tulisi tulevaisuudessa kehittää loivat edellytykset sille, että halusin konkreettisesti vaikuttaa koulun toimintatapojen kehitykseen. (kandidaatin tutkielman pohdinta, kevät 2011)

Keskeisenä johtopäätöksenä tutkimuksesta on muodostunut se, että ajatteluni opettajan työstä ja opettajuudesta ovat muuttuneet. Olen kokenut opiskeluympäristön tarjonnan oppimisprosessiini sellaisia virikkeitä, jotka ovat mahdollistaneet opettajuuteni kehittymisen itselleni mielekkääseen suuntaan. Positiivinen kokemus tutkimusprosessista on antanut edellytykset pohdinnalle, jossa olen halunnut muodostaa kuvaa siitä, mitä voisin tulevassa pro gradu -tutkielmassa tutkia.

Tutkimukseni on kuvannut mieleni kehittymistä. Toisin sanoen olen pyrkinyt kuvaamaan ajatteluni kehittymistä. Tulevaisuudessa esimerkiksi pro gradu -tutkielmassa olisi mielenkiintoista tutkia ajatteluni siirtymistä toimintaan. Tässä tutkimuksessa opettajuuteni kehittyminen on rajattu niin, että tutkitaan ajattelua, ei niinkään ajattelun siirtämistä toimintaan. (kandidaatin tutkielman pohdinta, kevät 2011)

Kesäloman lähestyessä kandidaatintutkielman opintopisteet napsahdivat opintorekisteriin ja oli seuraavien haasteiden aika. Samaan aikaan sain myös tiedon, että seuraavan vuoden opintoihin tulevat sisältymään erilliset erityisopettajan opinnot, joiden avulla pätevoitän itseni erityisluokanopettajaksi.

6.5.3 Opettajuuteni ydinajatteluni on kallioni

Kesän aikana olen ladannut akut jälleen kerran täyteen ja olen odottanut syksyn 2011 uusien asioiden kohtaamista innolla. Olin asettanut itselleni tavoitteeksi suorittaa erilliset erityisopettajan opinnot (40 op.) ja opettajankoulutuslaitoksen syventäviä opintoja sen verran, että keväällä opintorekisterissä tulisi olla 80 opintopistettä enemmän. Opettajankoulutuslaitoksen syventävissä opinnoissa olen päässyt kiinni mm. arviointiin, määrällisiin ja laadullisiin tutkimusmenetelmiin sekä vapauttavaan kasvatukseen, jossa inspiraationa on toiminut Bell Hooksin teos ”Vapauttava kasvatusta”. Opettajuuteni ydinajattelusta on muodostunut kaikkialle oppimiseeni yltävä piirre, jonka kautta säännöllisesti reflektoin esille tulevia ilmiöitä. Syksyn prosessin on kruunannut alustava tutkimussuunnitelma pro gradu -tutkielmaani varten.

Opettajankoulutuslaitoksen opinnoissa olen arviointikurssin myötä liittännyt arvioinnin yhä vahvemmasi osaksi pedagogista toimintaani. Arviointikurssin portfoliossa tiivistän arviointia osaksi opettajuuttani ja pedagogista toimintaani.

Haluan opettajana olla tukemassa oppilaan metakognitiivisten taitojen kehittymistä ja luoda esimerkiksi arvioinnin avulla oppilaalle sellaisia edellytyksiä, jotka auttavat oppilasta tunnistamaan omia vahvuuksiaan. Formaatiivinen arviointi on ajattelussani merkityksellisin arviointimuoto, jonka merkitystä aion myös tulevaisuuden opettajan työssäni korostaa. (arviointikurssin portfolio, joulukuu 2011)

Kuvailisin muutostani kurssin aikana enemmänkin tietoisiksi tulemisella, kuin konkreettisilla käsitysten muuttumisilla. Omassa opettajuudessa korostuu yksilön yksilöllisen kasvun tukeminen ja tämän kurssin avulla olen saanut siirrettyä arvioinnin osaksi opettajuuttani. Osaan nyt paremmin ajatella, mikä merkitys arvioinnilla on opettajuudessa ja millaisia arviointimuotoja voin tulevassa työssäni käyttää. Niin kuin edellä jo mainitsin, kaikkein tärkein tavoite arvioinnissani tulee olemaan oppilaan yksilöllisen kasvun tukeminen. Arviointini tulee auttaa oppilasta tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja siirtämään näitä vahvuuksia käytännön asioihin. (arviointikurssin portfolio, joulukuu 2011)

Arviointikurssin lisäksi kotiryhmäni kanssa olemme toteuttaneet merkityksellisen oppimistehtävän, jonka seurauksena olen muodostanut idealismia pursuvan tarinan siitä, kuinka raivaan tietäni kohti opettajuuteni ydintäni. Tarina on täynnä vahvaa tunnelatausta ja idealismia siitä, miten pääsen toteuttamaan opettajuuteni ydintä vastarinnasta ja muutoshaluttomuudesta huolimatta. Oppimistehtävän avulla olen rakentanut kuvaa ”vapauttavasta opetuksesta”, jota haluan opettajan työssä tavoitella.

Opettajuuteni päämäärää voin kuvata vapauttavalla opetuksella, jonka tarkoituksena on vapauttaa sekä itseni että oppilaani. Vapauttava opetus toteutuessaan tuottaa niitä mielihyöän ja vapautumisen tunteita, joita minä opettajan työssäni tulen etsimään ja tavoittelemaan. Tässä prosessissa ajatteluni ja toimintani tulee löytää yhteinen polku, joka ohjaa minut sekä oppilaani vapauttavan opetuksen avulla vapauttavaan oppimiseen. Niin kuin Bell Hooks sanoi Paulo Freirestä, ”hän opetti niin kuin saarnasi”. (OKLS310-kurssin oppimistehtävä, joulukuu 2011)

Aikaisemmista kokemuksista minulle on muodostunut käsitys, että opettajuuteni ydinajattelun toteuttaminen koulussa on haastavaa. Bell Hooksin ajatukset ovat vahvistaneet minua ajattelemaan niin kuin olen oppinut opettajuudestani ajattelemaan sekä toteuttamaan opettajuuttani käytännön työssä. Olen oppimistehtävän avulla kasvattanut uskoani siihen, kuinka siirrän ajatteluni toimintaan. En ole halunnut jättää opettajuuttani pelkiksi sanoiksi vaan olen halunnut opettaa niin kuin opettajuudestani ajattelen. Vapauttavaan opetukseen päästäkseni olen rakentanut tehtävässä käsityksen siitä, mitkä tekijät estävät vapauttavan opetuksen toteutumista.

Vapautuakseni minun tulee löytää ja pohtia niitä tekijöitä, jotka estävät muutostani. Polullani suurimmat kivet ja kuopat muodostuvat kahdesta laajasta tekijästä, jotka ovat tuottaneet ja edelleen tuottavat polulleni kiviä ja kuoppia. Ensimmäinen näistä tekijöistä on omat aikaisemmat kokemukset ja toinen on instituution eli suomalaisen koulujärjestelmän polulleni tuomat kivet ja kuopat. (OKLS310-kurssin oppimistehtävä, joulukuu 2011)

Kun olen muodostanut kuvan estävistä tekijöistä, olen siirtynyt pohtimaan, kuinka estävien tekijöiden vaikutusta vähennetään ja siirrytään kohti ”vapauttavaa opetusta”. Olen tarjonnut ratkaisuksi demokratiaa, dialogia ja kriittistä ajattelua.

Pedagogisten toimintamallieni yhtenä perusajatuksena on, että tiedon passiivisesta syöttämisestä pitää päästä eroon. Opetustilanteiden ilmapiiri pitää antaa kaikille oppilaille demokraattiset mahdollisuudet prosessoida ympärillä olevia koulun asioita kuten tietoa. Oppilasta pitää kannustaa subjektiiviseen taisteluun, jossa oppilas omista lähtökohdistaan prosessoi ympärillä meneillään olevaa opetusta. Kun opetustilanteiden ilmapiiri ja käytännöt ovat demokraattisia, ovat kaikkien oppilaiden, opettajien ja avustajien ajatukset yhtä tärkeitä. Tällöin on myös mahdollisuus päästä aitoon dialogiin, jossa mielipiteitä vaihdellaan ja pohditaan. Samalla opetustilanteiden demokraattisuus ja dialogisuus tuo mahdollisuuden kriittiseen ajatteluun. Ajatellen, että kriittinen ajattelu on enemmänkin demokraattisen ja dialogisen ympäristön lopputulos, jossa kaikkia ympärillä olevia asioita pohditaan ja arvioidaan kriittisesti. (OKLS310-kurssin oppimistehtävä joulukuu 2011.)

Bell Hooksin teoksessa esiintyneet käsitteet demokratia, dialogi ja kriittinen ajattelu ovat käsitteinä auttaneet minua kehittämään ajatteluani opettajuudestani. Niistä olen muodostanut käsittekolmikon, joista muodostuu eräänlainen ratkaisu ”vapauttavan opetuksen” toteuttamiseen. En ole kuitenkaan tyytynyt tähän. Olen edellisen pohdinnan pohjalta rakentanut käsityksen, mitä ”vapauttavan opetuksen” toteuttaminen vaatii minulta opettajana.

Hooks puhuu vapauttavan kasvatuksen yhteydessä itsensä tuntemisesta ja intellektuellista ihmisestä, jolla hän tarkoittaa minun tulkintani mukaan, että ihminen on tietoinen itsestään ja pystyy näyttämään omaa intohimoaan siihen asiaan mitä on tekemässä. Intellektuelli ihminen on tietoinen ruumistaan, mielestään ja hengestään. Opettajan työssä tämä tarkoittaa tulkintani mukaan, että opettaja ymmärtää omasta itsestään kumpuavat arvot, mielipiteet ja halut. Hän ymmärtää, kuinka hän haluaa opettaa ja pystyy perustelemaan sekä toteuttamaan omaa ajatteluaan käytännössä. Tässä on mielestäni avain siihen lukkoon, kuinka pystyn voittamaan omasta kokemushistoriastani muodostuvia malleja, jotka estävät minua opettamasta vapauttavasti. Minun pitää ymmärtää itseäni ja muodostaa opettajuudestani oma perusteltu malli, johon toimintani perustuu. Tuon mallin tulee kasvaa niin vahvaksi, että oma negatiivinen kokemushistoriani ei tuhoa uudenlaisia perusteltuja toimintamalleja. (OKLS310-kurssin oppimistehtävä, joulukuu 2011)

Olen oppimistehtävässä päätenyt siihen, että ”vapauttavan opetuksen” toteuttaminen demokraattiselle, dialogiselle ja kriittiselle ajattelulle kannustavalla tavalla vaatii opettajalta tietoisuutta omasta itsestään. Oppimistehtävässä olen samaistunut Bell Hooksin ajatuksiin, jotka ovat rohkaisseet ajatteluani ja sen toteuttamista käytännön työssä. Oppimistehtävässä olen päätenyt ymmärrykseen siitä, että olen idealisti, mutta en halua jättää opettajuuttani pelkästään idealistiseksi ajatuksiksi.

Bell Hooks tarjosi idealistisuuteeni lisää pönkittäviä käsitteitä, joiden avulla uskon olevani lähempänä vapauttavaa opetusta. Hooksin ajatukset intellektuellista ihmisestä ja itsensä tiedostamisesta toivat ajatuksiini tarvittavia mielikuvia, joiden avulla luon uusia idealistisia mielikuvia ja poistan kiviä sekä kuoppia vapauttavalta polultani. Demokratia, dialogi ja kriittinen ajattelu ovat myös käsitteitä, jotka vahvistavat sisälläni olevaa idealistisuutta ja tarjoavat konkreettisia ajattelun välineitä vapauttavaan opetukseeni. Toisin sanoen luettuani Hooksin teoksen "Vapauttava kasvatus" ja pohdittuani hänen teostaan, olen idealistisempi ja innostuneempi tuleva opettaja, kuin mitä olin ennen teoksen lukemista. Näihin ajatuksiin ja mielikuviiin päättään ja vielä hieman lisäten, että muutos ei tapahdu ilman kipua! (OKLS310-kurssin oppimistehtävä, joulukuu 2011)

6.5.4 Pro gradun luonnostelua

Kandidaatintutkielmassa luonnostelin tutkimuskohteita, joita haluaisin pro gradu -tutkielmassani tutkia. Syksyn aikana olen jatkanut tutkielmani tutkimuskysymysten ja tutkimussuunnitelman luonnostelua ja olen osannut liittää tähän prosessiin meneillään olevia opintojani. Keskeisenä tutkimusaiheena on ollut, että haluan tutkia oman opettajuuteni ydinajatteluni toimivuutta käytännön opetuksessa. Olen tutustunut toimintatutkimuksen toteuttamiseen ja olen rakentanut tulevaa luokanopettajan opetusharjoittelua tutkimuskentäksi, jossa tulen opetustani tutkimaan. Olen esittänyt ohjaajilleni juuri ennen joululomaa alustavan tutkimussuunnitelman, joka on keskittynyt oman toiminnan tutkimiseen. Teoreettisen viitekehyksen olen rakentanut opettajaprofession kehityshistorian, opettajana kehittymisen ja ammatillisen kasvun varaan. Tarkoituksenani on ollut, että tulevassa opetusharjoittelussa kerään aineiston, josta muodostan narratiivisen tarinan siitä, olenko toiminut opettajuuteni ydinajattelun mukaisesti.

Ohjaajieni kanssa käymässä keskustelussa olemme pohtineet, miten opettajuuteni ydinajattelua voidaan opetuksessani mitata ja kuinka tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa. Lisäksi olen saanut neuvoja, millaisia asioita on olennaista kuvata, kun yritän toteuttaa opetustani opettajuuteni ydinajattelun mukaisesti. Keskeiseksi ilmiöksi keskustelussa on noussut sen kamppailun kuvaaminen, jossa syntyy ristiriitaisia kokemuksia toteuttamastani opetuksesta. Kamppailukeskustelussa oletuksena on ollut, että opettajuuteni ja koulun harjoittamat toimintatavat eivät kohta keskenään.

Keskustelussa olen myös perustellut, miksi haluan tutkia opetustani. Tutkimusongelmani on syntynyt tarpeesta saada teoreettista ajattelua toiminnan tasolle ja oppia pois vanhoista toimintamalleista, jotka eivät mielestäni sovi opettajuuteni ydinajatteluun. Tarkoituksenani on siirtää teoreettista ajattelua toimintaan, jolloin uskon pääseväni lähemmäksi aikaisemmin esille tullutta "vapauttavaa opetusta. Keskustelu on vahvistanut luottamustani tutkimussuunnitelmastani. Ohjaajiltani olen saanut tukea ajattelulleni ja neuvoja, mitä on otettava jatkossa huomioon tutkimuksen suunnittelussa.

6.6 Erityisopettajaidentiteetti rakentuu osaksi opettajuuttani (syksy 2011 kevät – 2012)

Erilliset erityisopettajanopinnot ovat täyttäneet suurelta osin syksyn kalenterini. Opintojeni myötä olen kasvattanut pedagogista osaamistani etenkin lukemiseen, kirjoittamiseen ja matemaattisiin vaikeuksiin liittyvissä asioissa. Myös käsitteet inkluusio ja sosioemotionaaliset ongelmat ovat opintojeni myötä liittyneet yhä vahvemmin osaksi pedagogista osaamistani.

Kevätlukukauden opinnot ovat jatkuneet ensimmäisten kuukausien aikana pääasiassa erillisten erityisopettajaopintojen parissa. Päiväni ovat täyttyneet erilaisista opintotehtävistä, tenteistä ja viimeisenä erityisopettajaharjoittelusta. Olen päässyt niiden kautta pohtimaan mm. ohjaavaa opetustyyliä, erityisopetuksen uutta strategiaa sekä jatkanut inkluusio-käsitteen liitämistä osaksi pedagogista ymmärrystäni.

Erityisopettajaopintojeni kohokohtana on ollut opintoihin liittyvä opetusharjoittelu, jonka suoritin eräässä kaupungin yläkoulussa. Harjoittelua lähestyttäessä olen jälleen kerran ollut innoissani, mutta samalla hyvin jännittynyt tulevasta uudesta prosessista. Luottamus omiin kykyihin on säilynyt, vaikka esimerkiksi yläkoulun oppiaineiden aineenhallinta on omasta mielestäni ollut heikolla tasolla. Harjoittelun tavoitteet olen rakentanut omien vahvuuksieni ympärille, joista näkyy myös opettajuuteni ydinajatteluun liittyviä käsitteitä ja ilmiöitä.

Harjoittelun tavoitteet pyrin muodostamaan omien vahvuuksieni kautta. Koen, että positiivisen vuorovaikutuksen ja nuorten näkökulmasta asioita lähestymällä, voidaan saada aikaan merkityksellisiä oppimiskokemuksia oppilaan kannalta. Halusin siis panostaa vuorovaikutteisen suhteen synnyttämiseen oppilaideni kanssa. Halusin keskustella oppilaideni kanssa ja ottaa selvää, mikä heitä kiinnostaa ja millaisia vahvuuksia heillä on. Keskustelin myös paljon harjoitteluni ohjaajan kanssa oppilaiden taustasta, mikä auttoi hämmöttämään oppilaideni vahvuuksia. Nämä tiedot auttoivat tuntien suunnittelussa ja erilaisten pedagogisten valintojen tekemisessä.

Keskeisimmät harjoittelun tavoitteet olivat siis:

- *vuorovaikutteisen suhteen rakentaminen oppilaisiin tutustumalla ja saadun tiedon hyödyntäminen opetuksessa,*
- *strategioppimisen hyödyntäminen opetuksessa ja*
- *yläkoulun oppiainesisällön harjoittelu ja pedagoginen käyttäminen opetuksessa. (erityisopettajaharjoittelun raportti, maaliskuu 2012)*

Keskeisin vahvuuteni harjoittelussa on ollut se, että olen pyrkinyt rakentamaan vuorovaikutteista suhdetta oppilaideni kanssa. Kun esimerkiksi yläkoulun oppiaineiden aineenhallinta ei ollut mielestäni riittävä, olen määrittänyt vuorovaikutteisen suhteen rakentamisesta itselleni pedagogisen tukipilarin. Kohdatuani vaikeita ja epämiellyttäviä tunteita vahvuuteni on suojannut minua lanmistumiselta ja periksi antamiselta.

Ennen harjoittelua olin ajatellut, että yläkoulun oppiainesisällöstä tulee minulle harjoittelun haastavin osuus. Olin kuitenkin avoin uusille asioille, en-

kä antanut heikkouteni nousta vahvuuksieni yläpuolelle. (erityisopettajaharjoittelun raportti, maaliskuu 2012)

Haastavilta tuntuvia asioita olen osannut hallita toiminnallani ja reflektointillani, jolloin olen myös hyväksynyt sen, että minun ei tarvitse olla kaikessa hyvä. Olen tiedostanut, missä asioissa minulla on eniten kehitettävää, joka on helpottanut minua hyväksymään epätäydellisyyteni. Haastavasta erityisopetusharjoittelusta huolimatta olen ollut tyytyväinen ja iloinen saamastani kokemuksesta. Harjoittelu lisäsi mielenkiintoani erityisopettajan työtä kohtaan. Nuorten kanssa työskentely on lisännyt uteliaisuutta etenkin yläkoulussa työskentelyyn ja olen pitänyt yläkoulussa työskentelyä vartenotettavana vaihtoehtona tulevaisuudessa.

Nuorten kanssa työskentely oli mielestäni erittäin mielenkiintoista. Haasteet ovat moniulotteisia etenkin sosioemotionaalisella puolella, mutta jos nuorten kanssa osaa luoda vuorovaikutteista suhdetta, voi tuloksena olla suuria onnistumisen kokemuksia sekä opettajalle että oppilaille. Nuorten kanssa vuorovaikutteisen suhteen luominen ja heidän vahvuuksien tukeminen on omassa pedagogisessa ajattelussani niitä asioita, joita haluan omassa opetuksessani korostaa. Harjoittelukokemus antoi tukea tälle pedagogiselle ajattelulleni, ja toivottavasti tulevaisuudessa pääsen kokonaisvaltaisesti ja pitkäjänteisesti tukemaan nuoren kasvua kohti aikuisuutta. (erityisopettajaharjoittelun raportti, maaliskuu 2012)

Erityisopettajaopinnot ovat osaltani päättyneet opetusharjoitteluun. Harjoittelun jälkeen olen siirtänyt energiaani luokanopettajaopintoihini ja alkanut valmistella itseäni tulevaan opetusharjoitteluun ja gradun aineiston keräämiseen.

6.7 Opettajuuteni ydinajattelu siirtyy opetusharjoitteluun (kevät 2012)

Kevään on päättänyt luokanopettajanopintojen opetusharjoittelu 3. Harjoittelun keskeisinä teemoina ovat olleet arviointi, laajojen oppimiskokonaisuuksien ja erilaisten oppijoiden huomiointi, opetuksen suunnittelu ja oman toiminnan perustelu. Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmassa opetusharjoittelun tavoitteet on määritelty seuraavasti:

Opintojakson suoritettuaan opiskelija:

- osaa suunnitella, toteuttaa ja arvioida laajoja oppimiskokonaisuuksia
- pystyy perustelevaan pedagogiset valintansa koulun kasvatuksellisista ja opetuksellisista päämääristä käsin
- osaa havainnoida ja ohjata erilaisia oppimisprosesseja ja tukea erilaisia oppijoita
- osaa arvioida oppimista tarkoituksenmukaisilla tavoilla oppimisprosessin eri vaiheissa. (Opettajakoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010-2013.)

Harjoittelua varten minulla on ollut sekä opetukseeni liittyviä tavoitteita että graduni tutkimusaineistoon liittyviä tavoitteita. Opetusharjoittelun tavoitteeni ovat muodostuneet opettajuuteni ydinajattelun mukaisesti.

Koen, että minulla on kohtuullisen jäsentynyt kokonaisuus harjoitteluni päälinjoista, jotka ovat opetuksellisesti; vuorovaikutus, tutkiva oppiminen, opetuksen toiminnallisuus, yhteistoiminnallisuus ja metakognitiivisten taitojen kehittäminen. (oh3-päiväkirja, 5.4.2012)

Ennen harjoittelua olin muodostanut itselleni neljä isoa teemaa, joiden kautta olin ajatellut suunnitella ja toteuttaa opetustani. Nämä teemat olivat vuorovaikutus, tutkiva oppiminen, yhdessä oppiminen ja metakognitiivisten taitojen kehittäminen. (oh3-raportti, kevät 2012)

Olen myös pohtinut, kuinka edellä mainittujen teemojen tulisi näkyä opetuksessani ja millaisia elementtejä opetuksestani tulisi erottaa.

Tarkoitukseni on toteuttaa opetustani niin, että korostan vuorovaikutteista suhdetta oppilaisiini opetuksellisilla valinnoillani. Pyrin valitsemaan opetukseeni sellaisia tapoja, jotka mahdollistavat oppimisesta keskustelun, oman oppimisen havainnoinnin, oppimisprosessin purkamisen osiin ja prosessin analysoinnin sekä sopivissa kohdissa yhdessä toimiminen tulisi näkyä oppitunneillani. (oh3-päiväkirja, 5.4.2012)

Vuorovaikutuksellisuuden tulisi näkyä opetuksessani niin, että käsittelyssä olevia ilmiöitä pohditaan vuorovaikutuksellisessa ilmapiirissä, jossa oppilaalle/oppilaille annetaan mahdollisuus rakentaa ymmärrystään omassa vertaisryhmässään. (oh3-raportti, kevät 2012)

Tutkiva oppiminen opetuksessani liittyy läheisesti vuorovaikutuksellisen oppimisympäristön rakentamiseen. Tutkivan oppimisen mallia hyödyntämällä ja soveltamalla haluan rakentaa vuorovaikutuksellisia oppimistilanteita/oppimisympäristöjä, joissa oppijat omista lähtökohdistaan rakentavat ymmärrystään käsillä olevasta ilmiöstä. (oh3-raportti, kevät 2012)

Metakognitiivisten taitojen opettaminen on neljäs tärkeä asia, jonka tulisi opetuksessani korostua. Keskeisenä ajatuksena tässä on se, että opetuksellisilla valinnoilla edesautan sellaisten tilanteiden syntymistä, joissa oppijaa ohjataan havainnoimaan omaa oppimista. (oh3-raportti, kevät 2012)

Opetusharjoittelun lisäksi harjoittelun aikana on ollut tarkoitus kerätä tutkimusaineistoa tulevaa pro gradu -tutkielmaani varten. Harjoittelun päiväkirjassa olen pohtinut, miten aineistoa kerätään ja mistä aineistoni muodostuu.

Tutkimusaineistoni aion kerätä tämän päiväkirjan, ohjauskeskusteluiden (+ kaikki muut mahdolliset keskustelut), oppilaideni mahdollisen oppimispäiväkirjan avulla, oppitunnin videoinnit, Juuson aineiston hyödyntäminen, oppilaiden muut oppimistehtävät. (oh3-päiväkirja, 7.4.2012)

Kolmannen opetusharjoittelun päiväkirjassa olen reflektoinut oppituntieni suunnitteluprosessia ja arvioinut toteutunutta opetustani suhteessa opettajuuteni ydinajatteluun ja pitämieni oppituntien tavoitteisiin. Opetusharjoittelun tuomat kokemukset ovat aiheuttaneet erilaisia tunteita, ajatuksia ja pohdintoja. Usein olen kokenut mielihyvän ja onnistumisen tunteita, mutta ristiriitaisuuksi-

en ja epäonnistumisten reflektointi ovat muodostaneet myös keskeisen osan päiväkirjani sisällöstä. Olen havainnut reflektoinnistani erään keskeisen funktion: reflektointini on usein keskittynyt muistuttamaan ja vahvistamaan opetus-harjoittelua varten muodostamiani tavoitteita. Harjoittelun kokemukset ovat siis sekä vahvistaneet, että haastaneet opettajuuttani ja sen kehittymistä.

Pohdinnoistani on tulkittavissa hyvin vahva usko harjoittelun tavoitteisiksi ja opettajuuteni. Harjoittelun edetessä olen kohdannut sellaisia kokemuksia, jotka ovat haastaneet opettajuuttani, mutta ne eivät ole lannistaneet uskoani omaan toimintaani. Kun olen kohdannut ristiriitaisia kokemuksia, olen opettajuuteni ydinajattelun avulla perustellut toimintaani sekä luonut uskoa ajatteluuni.

Minun on vain oltava rohkea ja luottamus omaan toimintaan on pysyttävä, vaikka aina se ei siltä tuntuisikaan. Kun oma lähtötilanne on heikko, niin silloin on vaan heittäydyttävä alttiiksi epäonnistumiselle ja lähdeävä tutkimaan olemassa olevaa ilmiötä. Varman päälle pelaamisella en tule saavuttamaan niitä oppimisen ilon tunteita, joita minä opettajan työltä haen. Uskon myös, että oppilaani saavat paljon enemmän, kun heidän opettajansa yrittää toteuttaa sellaista opetusta, johon hän oikeasti uskoo. (oh3-päiväkirja, 30.4.12)

Jatkossa en tule todellakaan luovuttamaan, vaikka saatan kohdata vastustusta sekä oppilailta että ympäröivältä yhteisöltä. Aioin panostaa siihen, että oppilas saa mahdollisuuksia kantaa vastuuta omasta toiminnasta. Kannustan heitä ottamaan vastuuta ja rakentamaan oppimista yhdessä vertaiskavereiden kanssa. Oma opettajuuteni ydin on minussa kovin vahva ja haluan uskoa siihen, että pitkäjänteisellä työllä opetukseni saavuttaa oikeanlaisia tuloksia. (oh3-päiväkirja, 2.5.12)

Opetusharjoittelun positiiviset kokemukset ovat vahvistaneet uskoani opettajuuteni. Positiivisten kokemusten kautta huomioni on usein kiinnittynyt opetukseni aiheuttamien mielihyvän ja positiivisten tunteiden reflektointiin.

Kokonaisuutena kaksi ensimmäistä tuntia olivat minulle nautinnollisia. Tunsin, että olen itsevarmempi, rohkeampi ja kokonaisempi opettaja kuin aikaisemmin. (oh3-päiväkirja, 11.4.12)

Uskon kuitenkin, että kun jaksan työntää itseäni eteenpäin ja pyrin tuomaan opettajuuteeni niitä elementtejä, joita olen opintojeni aikana omaksunut, tuottaa työni elämyksiä sekä minulle että oppilaille. (oh3-päiväkirja, 25.4.12)

Tunnin jälkeen, kun katselin ryhmien tuotoksia, minussa valtasi hyvän olon tunne. Koin, että tunti oli saavuttanut tavoitteensa, koska jokaisen ryhmän tuotoksissa näkyi yhdessä tehty työ. (oh3-päiväkirja, 30.4.12)

Harjoittelussa on tapahtunut myös hyvin ristiriitaisia kokemuksia, jotka ovat aiheuttaneet haastavia tunteita ja ajatuksia. Reflektointini on auttanut minua selviytymään noista haastavista hetkistä.

Tämä harjoittelu on haastanut ajatteluani suhteessa käytäntöön. Välillä minulle on tullut ajatuksia, että en jaksa tai en kykene toimimaan niin kuin minun pitäisi. Koen myös, että harjoitteluympäristö ei ainakaan helpota toimintaani ja haluani uudistaa olemassa olevia käytänteitä. Haluaisin vielä

rikkoo enemmän rajoja ja haastaa olemassa olevia käytänteitä. (oh3-päiväkirja, 21.4.12)

Viimeisen 48 tunnin aikana olen meinannut hairahtua polultani. Olen meinannut antaa periksi ja jatkaa opetuksen suunnittelua sillä vanhalla peruskaavalla, jonka kaikki osaa. Siitä junasta minun pitää päästä pois. Oppilaita pitää haastaa ajattelemaan ja kohtamaan ongelmia. Konflikteja ei tule välttää vaan harmaalle vyöhykkeelle hyppääminen on tarpeellista ja perusteltua. Tarvitsen rohkeutta ja luottamusta omaan ajatteluuni ja koulutukseeni. Kun kykenen valintani pedagogisesti perustelemaan, ei minun tarvitse pelätä ettenkö olisi hyvä opettaja. Itseen luottaminen on kaiken a ja o. (oh3-päiväkirja, 21.4.12)

En kykene ajattelemaan vielä niin pitkälle, että kykenisin käyttämään oppiainesisältöjä tarpeeksi hyvin hyväkseni. Tässäkin minun on vain oltava rohkea ja luottamus omaan toimintaan on pysyttävä, vaikka aina se ei siltä tunnukaan. Kun oma lähtötilanne on heikko, niin silloin on vaan heittäydyttävä alttiiksi epäonnistumiselle ja lähdettävä tutkimaan olemassa olevaa ilmiötä. Varman päälle pelaamisella en tule saavuttamaan niitä oppimisen ilon tunteita, joita minä opettajan työltä haen. Uskon myös, että oppilaani saavat paljon enemmän, kun heidän opettajansa yrittää toteuttaa sellaista opetusta, johon hän oikeasti uskoo. (oh3-päiväkirja, 30.4.12)

Opettajajohtoisuus on ollut minulle käsitteenä kirosana, joka aiheuttaa reflektointeissani vahvoja reaktioita sitä vastaan. Harjoittelun aikana olen välillä havainnut, että joidenkin oppituntieni aikana olen opettanut liian opettajajohtoisesti. Seurauksena on ollut kriittistä reflektointia opetuksestani.

En tiedä, onko se välttämättä huono asia, mutta liian opettajajohtoinen opettaminen passivoittaa oppilaita. En halua sitä! Opiskelusta ja tiedosta pitää saada aktiivista. Oppilaita pitää saada jakamaan omia ajatuksia oman yhteisön kanssa. Oppilaita pitää rohkaista keskustelemaan ja kyseenalaistamaan olemassa olevia asioita. (oh3-päiväkirja, 21.4.12)

Itse en nyt ole täysin varma, että annanko oppilailteni riittävästi mahdollisuuksia pohtia aiheita omasta näkökulmasta. En myöskään ole varma, onko opetukseni vielä liikaa kiinni opettajajohtoisuudessa. Tiedän, että haluan pois liiallisesta opettajajohtoisuudesta ja tiedon syöttämisestä, mutta en ole varma, onnistuuko vuorovaikutuksen ja dialogisuuden tuominen opetukseeni tämän ryhmän kanssa näin lyhyessä ajassa. (oh3-päiväkirja, 7.5.12)

Ristiriitojen ja sisäisten "kamppailuiden" aikana olen tukeutunut myös kirjallisuuteen, joka on tukenut oppimisprosessini etenemistä. Lukemisella olen vahvistanut uskoani pedagogiseen ydinajatteluuni ja jäsentänyt kokemiani ilmiöitä selkeämmäksi.

Olen havainnut, että opetukseni tuottaa minulle hyvin ristiriitaisia tunteita. Viimeisen viikon aikana olen tuntenut, että en kykene aina suunnittelemaan ja toteuttamaan opetustani niin kuin minun pitäisi toimia. Olen hyvin altis muokkautumaan siihen vanhaan opetukseen, jossa opettaja hallitsee oppimisen etenemistä oppilaiden ajatuksissa. Ahdistus siitä, että en kykene toimimaan aina niin kuin minä haluaisin toimia, sai minut etsimään itselleni tukea jostakin. Sain tätä tukea kirjallisuudesta ja Reijo Kaupilan ihmisen tapa oppia teoksesta. Opetukseni tulee tarjota oppilaalle mahdollisuuden rakentaa tietoa omissa ajatuksissa sekä mahdollisuuden jakaa ja pohtia

käsillä olevan tiedon merkitystä. Minun on luotettava siihen, että oma ajatteluni opettajuudestani on riittävä ja toimiva. (oh3-päiväkirja, 1.5.12)

Kaiken reflektointini ja kokemieni kokemusten seassa on havaittavissa ymmärrys siitä, että opettajuuteni kehittymisessä on kyse prosessista. Prosessiin ovat vaikuttamassa omalla tavallaan sekä positiiviset, että ristiriitaiset kokemukset, jotka ovat pakottaneet minut reflektoimaan koettuja ilmiöitä.

Yksi tämän päiväkirjan ja meneillään olevan opetusharjoitteluni keskeinen ajatus on se, että haluan kehittää omaa toimintaani. Oman ajattelun toteuttaminen ja siirtäminen toiminnaksi on haastava tehtävä. Tällä hetkellä tuohon prosessiin vaikuttavat niin monet tekijät, että kaikkien niiden hallitseminen on mahdotonta eikä tarkoituksen mukaistakaan. Olen huomannut esimerkiksi, että on kovan pohdinnan tulos muovata oma ajatteluni sopivaksi juuri tähän toimintaympäristöön. Opetan luokkaa, joka ei ole minun "oma", joten luokassa on jonkin muun luomat rutiinit, kuin minun luomat rutiinit. Koen kuitenkin arvokkaana kokemuksena sen, että tämän kehitysprosessin kautta yritän muokata omaa toimintaani minun näköiseksi. En halua opettaa niin kuin jokin muu opettaa vaan haluan opettaa niin kuin Ari Kovanen opettaa. (oh3-päiväkirja, 25.4.12)

Tiedän kuitenkin itse sen, että koulun käytänteiden tulee kehittyä ja vuorovaikutuksellisuuteen painottuvan opetuksen tuominen luokkatyöskentelyyn on minun mielestä perusteltua. Vuorovaikutuksellisen opetuksen toteuttaminen on pitkäjänteistä työtä enkä ajattele, että tämän harjoittelun aikana minun pitäisi jotenkin saavuttaa vuorovaikutuksellinen opettaminen vaan haluan kehittää itseäni ja tuoda opetukseeni uusia perusteltuja muotoja, joiden avulla oppiminen on mielekkäämpää ja aktiivisempaa oppilaan kannalta. Siinä olen mielestäni kohtuullisesti onnistunut. (oh3-päiväkirja, 7.5.12)

Harjoittelun päätyttyä harjoitteluraportissa olen reflektoinut, kuinka olen onnistunut saavuttamaan harjoittelulle asettamiani tavoitteita. Olen ollut pääasiassa tyytyväinen toimintaani ja harjoittelun antamaan kokemukseen.

Harjoittelutuntieni jälkeiset tunnelmat ovat olleet pääasiassa iloiset. Koen saavuttaneeni merkittävän osan harjoittelulle etukäteen asettamistani tavoitteista. Opetuksessani on tulkintani mukaan näkynyt niitä piirteitä, joita etukäteen tavoittelin. Teimme oppilaiden kanssa paljon asioita yhdessä, joiden aikana oppimiseen tarvittiin paljon erilaista vuorovaikutusta. Tutkimme myös erilaisia ilmiöitä niin, että oppilaat keskenään rakensivat ymmärrystä käsillä olevasta ilmiöstä. Sain opetukseeni myös sellaisia tilanteita, joissa keskeisenä tavoitteena oli oppimistaitojen oppiminen. (oh3-raportti, kevät 2012)

Vaikka tyytyväisyys on ollut päällimmäinen tunne harjoittelun jälkeen, olen kokenut, että prosessini on vielä kesken. Kokemuksen puute estää minua saamasta kuvaa siitä, onko opettajuuteni kokonaisvaltaisesti toimivaa ja perusteltua.

Vaikka opetuksessani näkyi niitä elementtejä mitä halusin, on minulla vielä paljon opittavaa siitä, miten opetustani tulen toteuttamaan. Koen, että minulla selkeät visiot siitä, millaisia asioita opetuksessani pyritään toteuttamaan. Tarvitsen kuitenkin vielä paljon kokemusta, jotta voisin arvioida sitä, ovatko opetukselliset valintani oppimisen kannalta tehokkaita ja mielekkäitä.

Keskeisin kehittymisen kohteeni on käytännössä juuri ne asiat, jotka olivat harjoitteluni tavoitteet. (oh3-raportti, kevät 2012)

Lopuksi olen iloinnut siitä, kuinka mahtavaa on tehdä työtä, jonka kokee itselle mielekkääksi. Olen myös kokenut, että olen löytänyt ja päässyt toteuttamaan niitä asioita, mihin aidosti uskon.

On äärimäisen mielekäs tunne todeta se, että on kiva tehdä sellaista työtä, jonka tuntee itselle omaksi. On ollut myös ilo huomata se, että opiskeluaikana kokemani oppimisprosessi alkaa konkretisoitua opetuksessani. Olen päässyt käsiksi niihin ilmiöihin, joihin minä eniten uskon. Näiden ilmiöiden kehittäminen, jotka myös harjoittelun tavoitteissani näkyvät, tulevat olemaan tulevaisuudessa ne asiat, joita haluan toteuttaa ja kehittää. (oh3-raportti, kevät 2012)

6.7.1 Vertaispalaute paljastaa opetukseni keskeisiä elementtejä

Opetusharjoittelu 3:sen aikana pyysin opetukseni seuraajilta kyselylomakkeen (liite 2) avulla palautetta, millaisia elementtejä he näkivät opetuksessani. Opetukseni seuraajat kuvailivat pyynnöstäni opetustani adjektiiveilla. He kuvailivat opetustani muun muassa seuraavasti "rauhallinen", "jäykkä", "oppilaslähtöinen" ja "määrätietoinen". Edellä mainittuja adjektiiveja esiintyy palautteissa kaikkein eniten. Lisäksi havaitsin, että palautteissa esiintyy oppilaslähtöisyyteen läheisesti yhteydessä olevia adjektiiveja kuten "vastuuttava", "vuoro-vaikutteinen" ja "kasvattava". Kokonaisuutena olen tulkinnut opetustani kuvailevista luonnehdinnoista sen, että ne ovat sellaisia kuvauksia, joita toivonkin opetuksestani erottuvan. Esimerkiksi oppilaslähtöisyys on keskeisesti sitä, millaista opetukseni tulisi olla. Lisäksi määrätietoisuus on sitä, että pyrin toteuttamaan opetustani tavoitteideni mukaisesti. Edelleen, vaikka opetukseni on tiettyllä tavalla vapaampaa, pyrin jämykkyydellä ja rauhallisuudella ohjaamaan oppilaita pysymään tunnin tavoitteiden mukaisessa suunnassa.

Samassa kyselylomakkeessa pyysin havainnoijia kertomaan, millaisiin asioihin he kiinnittävät opetuksessani huomiota ja miten he arvioivat toteutunutta opetusta suhteessa tunnin tavoitteisiin. Lisäksi heillä oli mahdollisuus vapaasti kommentoida opetustani tai toimintaani tuntien aikana. Seuraavassa käsittelen saamiani palautteita niin, että kuvaan yksittäisiä palautteita kokonaisuuksina. Esittelen ensin palautteen antajan kuvaamat adjektiivit opetuksessani. Tämän jälkeen esitän, miten hän on kuvannut opetustani. Lisäksi kuvaan palautteen antajan kommentteja tunnin tavoitteiden toteutumisesta ja muita vapaita kommentteja, jos hän on sellaisia esittänyt. Tarkoitukseni on antaa yksittäisten palautteiden kautta yleiskuvaa siitä, millaisiin asioihin observoijat ovat huomionsa kiinnittäneet. Lisäksi tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää, kuinka muut näkevät ja tulkitsevat opetustani.

Kuvaan yksittäisen palautteen antajan antamia kommentteja hänen opetukselleni antamien adjektiivien kautta, koska palautelomakkeissa on tulkittavissa, että palautteen antajat perustelevat antamiaan adjektiiveja muissa palautelomakkeen kysymyksissä. Samalla palautteen antajan adjektiivit ikään kuin

johdattavat lukijaa kiinnittämään huomiota, millaisesta opetuksesta on ollut kyse ja kuinka palautteen antaja perustelee antamiaan adjektiiveja.

Esimerkiksi, kun observoija on kuvannut opetustani adjektiivilla ”rauhallinen”, ”rohkea”, ”rento” ja ”pohdiskeleva”, hän on kiinnittänyt huomion seuraaviin asioihin:

”Selkeä puhetyyli ja rauhallisen asiallinen tapa opettaa. Luokka kuuntelee sinua hyvin ilman äänen korottamista tai muita erityiskeinoja. Rauhallisuudesta huolimatta puutut aktiivisesti vaihteleisiin tilanteisiin, mikäli tarvitsee. Hyvää katsekontakti ja opetat selkeästi oppilaita ajatellen, et itseäsi tai tuntisuunnitelmaa.”

”Opetus ja oppilaiden toiminta olivat lähes identtiset tuntisuunnitelman kanssa. Näin, että tuntia ja aihetta oli suunniteltu ja mietitty etukäteen. Osasit myös reagoida vaihteleisiin tilanteisiin.”

”Tarkkailet luokkaa ja sen toimintaa hyvin. Sinulla on oppilaisiin hyvä auktoriteettiasema ja myös hyvä rohkeus puuttua häiritseviin asioihin.”

Seuraava palautteen antaja on kuvaillut opetustani adjektiiveilla ”ymmärtävä”, ”kuunteleva”, ”jäykkä” ja ”oppilaslähtöinen”. Hänen huomionsa on kiinnittynyt opetuksessani seuraaviin asioihin:

”Kuuntelet luokkaa, etkä lähtenyt opettamaan, kun huomasit, että heillä oli muuta mielessä.”

”Olit paljon oppilaiden parissa luokassa (ei siis vain luokan edessä). Se oli mukavan näköistä.”

”Keskustelet paljon oppilaiden kanssa ja pyysit heitä perustelemaan vastauksiaan ja ajatuksiaan.”

Tässä palautteessa observoija on kuvaillut opetustani adjektiiveilla ”oppilaslähtöinen”, ”rauhallinen”, ”ymmärtävä” ja ”kannustava”. Hän on kuvaillut opetustani seuraavilla lauseilla:

”Paljon kannustavaa palautetta koko ryhmälle että yksittäisille oppilaille.”

”On hienoa, että laatimasi kasvatukselliset tavoitteet näkyvät opetuksessasi tunnin alusta loppuun.”

”Hieno pyrkimys pois ope-oppilas-ope keskustelu/vuorovaikutuskaavasta, joka on usein hyvin syvään juurtunut.”

Seuraava palautteen antaja on kuvaillut opetustani adjektiiveilla ”jäykkä”, ”rauhallinen”, ”selkeä” ja ”itsevarma”. Hän on kuvaillut opetustani seuraavasti:

”Annoit mukavasti tilaa oppilaille työskentelyssä. Tunnin aloitus oli selkeä ja ohjeistus muutenkin mutkatonta. Annat vastuun oppilaille, mutta tuet prosessia tarvittaessa.”

"Ohjaat oppilaita itse refleктоimaan toimintaansa ja käymään läpi tuntia ja ohjaat keskustelua ulkopuolisena."

"Opetustasi voisi kuvailla siten, että olet oppilaiden kanssa samalla tasolla eikä heillä ole kynnystä ottaa kontaktia."

Observoijilta olen saanut myös kriittistä palautetta. Tässä palautteessa havainnoija on kuvaillut opetustani adjektiiveilla "rauhallinen", "hyvään pyrkivä", "vähään tyytyvä" ja "mukavuuteen sekä viihtymiseen tyytyvä." Hän on kuvailut opetustani seuraavasti:

"Tällä tunnilla opetustilanteen aloittaminen meni hieman sekavasti. Ohjeet tunnin kulkuun olivat kirjallisena sekä tulivat opettajajohtoisesti ääneen puhuen. Siitä huolimatta oppilaat puuhailivat omiaan. Miten tilanne olisi kulkenut, jos opettaja olisi napakasti vaatinut hetken hiljaisuutta? Olisiko hetken hiljaisuus ollut perusteltua muuten vapaan tunnin alkuun."

"Myös siirtymät tehtävästä toiseen menivät hälinän vallitessa, mikä johti siihen, että ajoittain itse tehtävään keskittyivät opettajan lisäksi vain ne oppilaat, jotka olivat esittelyvuorossa. Puolikaareissa istuneiden työskentelyä leimasi toistuvasti laiskottelu ja vastuuttomuus."

Seuraavassa palautteessa olen tulkintani mukaan saanut vahvistavaa palautetta siitä, että pyrin toimimaan määrätietoisesti tunnin tavoitteiden mukaisesti, vaikka oppilaat eivät ole yhteistyöhaluisia. Hän on kuvannut opetusteni adjektiiveilla "oppilaskeskeinen", "kasvattava" ja "vastuuttava". Hän on kuvaillut opetusteni seuraavasti:

"Alkutunnilla oppilaat olivat hälinäisiä ja mielessä oli kaikkea muuta paitsi matematiikkaan liittyviä asioita. Otit hyvin huomioon oppilaiden todellisen tilanteen, josta käsin ohjaat kohti vastuunottoa ja matematiikan aiheeseen paneutumista."

"Kun yhdessä oppimiseen ei syntynyt yrityksistä huolimatta riittävää työrauhaa, oli itsenäisen työskentelyn aloittaminen suunniteltua aikaisemmin hyvä veto. Tämä tilanne osoitti sen, että oli opettajana jatkuvasti luokan tilanteen tasalla ja muokkasit toimintaasi sen mukaan."

"Tuntisuunnitelma toteutui oppilaslähtöisesti tarkasteltuna hyvin. Opiskelun kohteena olleet asiat tuli käsiteltyä ja apua tehtävien ratkomiseen oli tarjolla. Suunnitelman mukaisesti oppilaat saivat vastuuta. Vaikuttaisi kuitenkin, että vastuun ottaminen ja vastuuntuntoisesti toimiminen on oppilaille todella vaikeaa. Vaatinee pitkäjänteistä opetusta ja opettelua."

Yhteenvetona olen tulkinnut saamiani palautteita niin, että ne tukevat käsitystäni siitä, että olen pyrkinyt toimimaan ja toiminut harjoittelulle asettamieni tavoitteiden mukaisesti. Yleisesti ottaen tunneillani on saamieni palautteiden perusteella ollut oppilaskeskeinen ilmapiiri. Opetukseni on ollut keskustelevaa ja oppilaiden vastuuta korostavaa. Aina opetuksessani ei ole päästy tunnin tavoitteisiin, mutta olen pyrkinyt toimimaan tavoitteiden suuntaisesti silloinkin,

kun esimerkiksi oppilaat eivät ole antaneet mahdollisuutta päästä tunnin tavoitteisiin. Lisäksi olen saanut myös kriittistä palautetta siitä, että olisin vielä jämäkempi vaatimaan oppilailta toimimaan esimerkiksi tehtävänannon tai tunnin tavoitteiden mukaisesti. Saamani palautteet tukevat tulkintani mukaan käsitystäni siitä, että olen pyrkinyt toimimaan opettajuuteni ydinajattelun mukaisesti.

6.7.2 Ohjaava opettaja on tukenut opettajuuteni kehittymistä

Opetusharjoittelu 3:sen aikana nauhoitin kaikki ohjaavan opettajan kanssa käymäni ohjauskeskustelut. Seuraavassa tarinassani olen kiinnittänyt huomiota siihen, kuinka ohjaava opettaja on kokenut opetukseni. Tarkoitukseni on kuvata, millaisia elementtejä ohjaava opettaja on nostanut opetuksestani esiin. Huomioni on kiinnittynyt etenkin niihin ohjaajan pohdintoihin, joissa hän kuvaa, miltä opetukseni hänen näkökulmastaan näyttää. Lisäksi olen nostanut esiin niitä asioita, jotka ohjaava opettaja pitää opetuksessani hänen kokemuksensa mukaan erilaisena.

Ohjauskeskusteluiden narratiivi etenee kronologisesti. Narratiiviin on nostettu ohjauskeskusteluiden pääkohtia ohjaavan opettajan sanomana. Juoni rakentuu ohjaavan opettajan kommenteista, jotka lähtevät liikkeelle harjoittelun ensimmäisestä ohjauskeskustelusta ja päättyvät opetusharjoittelu 3:sen loppukeskusteluun.

Ensimmäinen ohjauskeskustelu pidettiin harjoittelun alkuvaiheessa kahden ensimmäisen oppitunnin jälkeen. Oppitunneilla tavoiteltiin vuorovaikutuksellisuutta. Niiden aikana pohdittiin muun muassa omia ja luokkatovereidensä vahvuuksia. Ohjauskeskustelussa ohjaava opettaja on havainnut, että työskentelytavat ovat olleet normaaliin verrattuna erilaiset. Hän on pitänyt ensimmäisten tuntien toimintatavoista ja toivonut, että jatkossa saa nähdä lisää tämän tyyppistä opetusta.

Joka tapauksessa pohjustit sen, mitä tällä tunnilla on tarkoitus tehdä ja heti siellä alussa tuli ne missä olette hyviä ja missä sinä olet hyvä. Ja sitten mentiin sinne toisten lähelle. Ja niin kuin sanoit et ollaan lähellä toisia. Tämä on tietysti totta, että mitä Essikin on tuohon (palautelomakkeeseen) kirjoittanut et vieraampi työskentelytapa tämän porukan kanssa. Tämän ryhmän kanssa ei niitä poikkeuksellisia toimintatapoja ole ollut ainakaan liikaa, koska monet ovat havainneet, että siinä menee niin hirveästi aikaa. (ohjaavaopettaja, 1. ohjauskeskustelu)

Kokonaisuutena oli positiivinen juttu, koska mä tiesin et sä haluat ne tuohon luokan eteen lähelle toisia ja mitä sinä ajat sillä takaa. Tässä oli mielenkiintoista seurata ja toivotaan että minä näen tässä kaikkea kivaa jatkossakin. (ohjaava opettaja, 1. ohjauskeskustelu)

Ennen harjoittelua ja harjoittelun edetessä olen pyrkinyt avoimesti kertomaan niistä asioista, mihin opetuksessani pyrin ja ohjaava opettaja on tullut tietoiseksi niistä asioista, mitä yritän opetuksessani toteuttaa. Ohjauskeskusteluissa olen pyrkinyt perustelemaan toimintaani opettajuuteni ydinajattelun kautta, jonka

myös ohjaaja on havainnut. Erään keskustelun aikana olen pyytänyt, että ohjaava opettaja kuvailisi siihen astista opetustani:

Se on hyvää, että sinun opetus ei ole semmoista rutiinia. Minä tiedän kun sinulla on tämä tausta, että sinulla on tässä harjoittelussa muutakin kuin pelkästään tämä kolmosharjoittelu niin se näkyy. Se on vähän niin kuin semmoista syvempää juttua. Tuossa juttelin yks päivä toisen opettajan kanssa ja sitten sille sanoin, että minä olen hirveen iloinen että Ari tulee tunnille ja hänellä on siinä mukana jotain. Eikä se ole esimerkiksi sitä, että minä olen sanonut, että tee näin. Sinulla on ne perusjutut mukana, mutta sinulla on siinä jotain muutakin ja se on erityinen ansio. Esimerkiksi se keskustelu tänään, kun oppilaat valittivat kokeesta ja sinä tarjouduit, että miten sinä voit olla avuksi. Se lähti silloin oikealla tavalla eteenpäin. Nämä on sellaisia juttuja, että tässä voisi olla enemmänkin seuraamassa ihmisiä. En tiedä kuinka moni saisi ideoita, mutta näkisivät kuitenkin, että se ei ole semmoinen, että tässä oli tunti ja sillä sipuli. (ohjaava opettaja, 3. ohjauskeskustelu)

Olen tulkinut ohjaavan opettajan pohdintoja ohjauskeskustelujen edetessä niin, että hän on päässyt kiinni siihen, mitä opetuksellani tavoittelen. Ohjaaja on havainnut, että opetukseni ei ole pelkästään suorittamista. Toimintatavoissani ja opetuksessani on hänen mukaansa syvempi ulottuvuus, mihin vaikuttaa etenkin se, että pyrin toteuttamaan harjoittelulle asettamiani tavoitteita ja samalla tutkin opettajuuttani. Opetukseni on näyttäytynyt hänelle normaalista poikkeavana, joka on kokonaisuutena ollut positiivinen asia.

Harjoittelun edetessä esiin on tullut myös ristiriitaisia yksityiskohtia. Olemme esimerkiksi keskustelleet, kuinka paljon luokan omia rutiineja voi rikkoa, miten aloitan tunnit ja kuinka voisin opettaa asioita konkreettisemmin. Olen tulkinut keskustelujamme niin, että olemme päässeet ristiriitaisten ilmiöiden kautta kriittiseen tarkasteluun, mikä on saanut minut ajattelemaan esimerkiksi edellä mainittuja ristiriitaisia asioita. Keskustelut ovat vaikuttaneet pohdintoihin, kuinka voisin esimerkiksi opettaa konkreettisemmin tai millä tavalla on soveliasta rikkoa luokan rutiineja. Vaikka opetukseni on tuottanut ohjaajalle ristiriitaisia kokemuksia, on hän tulkintani mukaan ymmärtänyt toimintaani ja hyväksynyt sen, että opetan eri tavalla kuin hän. Seuraavassa ohjaava opettaja on pohtinut pyynnöstäni, millaisia muutoksia toiminnassani ja opetuksessani on tapahtunut harjoittelun alun jälkeen.

Ei mitään suurta. Ei ole millään tavalla menty huonompaan suuntaan. Porukka tulee sinulle tutummaksi ja sinulle on edelleen tällainen vapaa meno tässä opetuksessasi. On rennompaa kuin minun tunnilla. Oppilaidenkaan ei tarvitse jäykistellä. Mutta sen voi katsoa plussaksi, että opettajia on erilaisia ja että mifenkä tässä kommunikoidaan. Ja kyllä oppilaat ovat hyvin tyytyväisiä tähän sinun kommunikointityyliin. Ei tarvitse aina miettiä, että pyysinkö puheenvuoroa. Toki sinun pitää tehdä silloin enemmän töitä. (ohjaava opettaja, 10. ohjauskeskustelu)

Minusta olisi huolestuttavaa, että ettei semmoinen pieni positiivinen tunne lisääntyisi koko ajan. Minä oletan, että se on semmoinen perusjuttu, kun mennään harjoittelussa eteenpäin ja tunteja on enemmän, niin opetukseen tulee enemmän varmuutta. Se tuo sellaisia hyvän olon tunnetta. Oli se porukka mikä tahansa ja sen kanssa tulee tutuksi. Lapset ovat erilaisia ja tämä luokka on tällainen ja tässä luokassa on tällaisia lapsia. Sinä olet tullut tu-

tuksi heidän kanssaan ja niin pois päin. (ohjaava opettaja, 10. ohjauskeskustelu)

Tässä on semmoisia etuja, että emme ole viime aikoina huomanneet ettei keskustelu lähtisi käyntiin. Sellaiset on jäänyt pois. En muista oliko puhetta aikaisemmin, miten lapsia voi valmentaa siihen, että niistä tulee keskusteluvampioita. Eli voimme todeta, että emme ole opettaneet, mutta se taito tullut, koska siihen annetaan mahdollisuus. (ohjaava opettaja, 10. ohjauskeskustelu)

Kolmannen opetusharjoitteluni loppupuolella olen tulkinut ohjaavan opettajan pohdintoja niin, että hän on kiinnittänyt huomiota yhä enemmän opetukseni tutkivaan otteeseen ja vuorovaikutuksellisuuteen. Ohjauskeskustelujamme ovat hallinneet pääasiassa teemat, jotka ovat liittyneet opetusharjoittelulle asettamiini tavoitteisiin. Olen itse päässyt perustelemaan toimintaani ja opetustani asettamiini tavoitteiden kautta, koska ohjaavaopettaja on osannut kysyä minulta sellaisia kysymyksiä, jotka ovat laittaneet minut perustelemaan opetustani tavoitteideni kautta.

Tavoitteet, joita olen harjoittelulle asettanut, ovat tulkintani mukaan poikenneet perinteisistä opettajuuden toteuttamisen mallista. Olen tulkinut ohjaajan pohdinnoista sen, että olen saanut siirrettyä tavoitteitani opetukseeni. Esimerkiksi seuraavassa pohdinnassa hän on kuvaillut opetustani ja sen hyödyllisyyttä muille opettajaopiskelijoille.

On hyvää, kun olemme yliopistokoulu, että tällä tavalla otetaan ne asiat esille. Voiko sitä sanoa, että opetuksessasi on sellainen tutkiva ote. (ohjaava opettaja, 12. ohjauskeskustelu)

Voimme todeta, että ei ole tylsää tulla seuraamaan Arin tunteja. Hän ei ole etukäteen ilmoittanut, että nämä tunnit ovat tietyn tyyppisiä tunteja. Minä voin suositella, että hommaat vaan lisää opiskelijoita seuraamaan oppituntiasi. (ohjaava opettaja, 12. ohjauskeskustelu)

Harjoittelun päätyttyä pidimme ohjaajan kanssa loppukeskustelun, jossa keskustelimme harjoitteluraporttiin kirjoittamistani teemoista sekä muista harjoittelun aikana tapahtuneista merkityksellisistä tapahtumista tai kokemuksista. Olen tulkinut käymäämme keskustelua niin, että sekä minä että ohjaavaopettaja olemme olleet tyytyväisiä siihen, miten olen onnistunut opetusharjoittelun aikana toimimaan. Samalla olen tulkinut ohjaavan opettajan pohdinnoista sen, että opetukseni on laittanut myös hänet pohtimaan opetukseni avulla saavutettuja ilmiöitä. Hänen puheestaan on tulkittavissa, että erilaiset toimintatapani suhteessa hänen toimintatapoihinsa ovat herättäneet hänessä samaan aikaan hämmennystä ja mielenkiintoa. Seuraavissa ohjaajan pohdinnoissa hän on koonnut opetukseni synnyttämiä ajatuksia yhteen.

Tässä yhteydessä tuli mieleen, että sinulle olisi pitänyt antaa paljon enemmän tunteja käyttöön, mutta en minä tiedä olisiko se ollut vähän hassua. Ari taas jää miettimään sillein, että sinä saat ja joku muu opiskelija taas mieltii että minä joudun pitämään niitä tunteja. Minä kerroin jossakin vaiheessa, että minusta on hyvää, että on tällainen Ari-opettaja luokassa. Sehän pistää itseäkin miettimään näitä juttuja, mitä

tässä harjoittelussa on tapahtunut. Se mitenkä hoidetaan kolmosharjoittelu ja mitä siihen sisältyy ja tällein, että mitenkä yritettäisi muuttaa ettei se olisi joillekin vaan sellainen läpäisy tai muuta vastaavaa. Tässä vaiheessa minä taas kiitän sinua suuresti niin kuin edellisenkin harjoittelun jälkeen. Mutta ennen kun päästän muut sisälle, niin tämä sun teksti (harjoitteluraportti) oli Arin tekstiä. En tiedä, mitä didaktikot ovat sanoneet sinun tekstistä, mutta nämä sinun asiat mitä sinä olet tässä harjoittelun aikana tuonut niin nämä on vahvasti tässä esillä. Ja minä olen sitä mieltä että hyvä. Pidä linjasi ja turhaan minä sanon, että elä lannistu, koska et sää kuitenkaan lannistu. (ohjaava opettaja, loppukeskustelu)

Yhteenvedona ohjauskeskusteluista olen tulkinnut, että keskusteluiden teemat ovat rakentuneet opetusharjoittelulle asettamieni tavoitteiden ympärille. Ohjauskeskustelujen peruslähtökohdaksi on rakentunut se, että niissä keskustellaan minun opettajuuteni kehittymistä varten. Se, että olen ennen harjoittelua osannut tehdä ohjaavalla opettajalla selväksi sen, mitä pyrin opetuksessani tavoittelemaan, on ollut tärkeä tekijä ohjauskeskusteluiden onnistumisessa. Ohjaaja on tulkintani mukaan osannut taitavasti ottaa huomioon sen, mitä pyrin opetuksessani tavoittelemaan. Ohjauskeskusteluissa hän on osannut kysyä oikeita kysymyksiä ja kuunnella minua, kun olen opetuksestani kertonut ja perustellut toimintaani. Samalla opetukseni on laittanut hänet pohtimaan opetuksessani saavutettuja ilmiöitä suhteessa hänen opetukseensa. Se on tuottanut pohdintoja, joissa hän on nähnyt toimintani usein positiivisessa ja rohkeassa valossa. Positiivisuuden lisäksi ohjauskeskusteluissa on osattu suhtautua kriittisesti opetukseeni. Lisäksi olen tulkinnut ohjaavan opettajan pohdintoja niin, että opetukseni on tuottanut myös hyvin ristiriitaisia kokemuksia. Ohjaajan ristiriitaiset kokemukset opetuksestani ja niistä kertominen ohjauskeskusteluissa ovat olleet avain kriittisille keskusteluille. Olen silloin päässyt perustelemaan kriittisesti omaa toimintaani ja samalla olen saanut oppia, että ei ole itsestään selvää ajatella opettajan työstä niin kuin minä ajattelen. Kokonaisuutena ohjauskeskustelut ovat tulkintani mukaan palvelleet minun opettajuuteni kehittymistä. Parhaimmillaan kolmannen opetusharjoittelu keskusteluissa on päästy avoimeen dialogiin, josta on ollut hyötyä sekä minulle että ohjaavalle opettajalle.

7 POHDINTA

Tässä luvussa nostan esiin kehittymiseeni keskeisesti vaikuttaneita käsitteitä. Liitän opettajuuteni sosiokonstruktivistiseen näkemykseen, joka on muodostunut persoonallisena ja kollektiivisena kasvuna. Samalla esitän, että asiantuntijuuteni on teoriassa vastaus tulevaisuuden haasteisiin. Uskon kollektiiviseen opettajuuteen, joka useissa lähteissä nähdään oikeaksi asiantuntijuuden kehityksen suunnaksi.

Tämän jälkeen arvioin tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä. Nostan esiin narratiiviseen tutkimukseen liittyviä luotettavuuden käsitteitä ja arvioin niiden merkitystä tässä tutkimuksessa.

Lopuksi pohdin, miten tutkimustani voi hyödyntää. Tutkimukseni antaa opettajakoulutuslaitokselle mahdollisuuden nähdä, millaisen polun opettajaopiskelija voi kulkea. Lisäksi tämän tutkimuksen narratiivi antaa mahdollisuuden samaistumiskokemuksille ja näin ollen voi tukea muiden opettajaopiskelijoiden opettajaksi kasvua.

7.1 Millainen opettaja minusta tuli?

Opettajuudestani kertova narratiivi on kuvannut, miten opettajuuteni on kehittynyt. Kehittymiseen on kuulunut erilaisia vaiheita, jotka olen esitellyt taulukossa 1. Kolmanteen opetusharjoitteluun päättynyt narratiivi on lopuksi esittänyt, millaisen opettajuuden olen saavuttanut.

Opettajuuteni kehittyminen on ollut sekä persoonallisen että kollektiivisen identiteetin rakentamista (ks. Heikkinen & Kari 2001). Olennaiseksi kysymykseksi on loppujen lopuksi noussut se, kuka minä olen opettajana suhteessa ympärillä olevaan kulttuuriin.

Opettajana uskon ennen kaikkea sosiokonstruktivistisen näkemyksen mukaisesti siihen, että oppiminen konstruoidaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Oppiminen on laaja-alainen prosessi, johon kuuluu muun muassa itseohjautuvuus, sisäinen ja ulkoinen reflektio, symboliset interaktiot, yhteistyö, sosiali-

saatio, identiteetin kehitys ja arvopäämäärien hahmottaminen. Sosiokonstruktivistinen oppimisenäkemyks antaa opettajalle mahdollisuuden edistää opiskelijan mielekästä oppimista ja auttaa sisäisen motivaation kehittymisessä. (Kauppila 2007, 48.) Kun toteutan opetustani, tulisi opetuksestani erottaa seuraavia elementtejä:

- a. Opetuksessani on yhteistoiminnallinen ja vuorovaikutuksellinen luonne.
- b. Kiinnitän erityisesti huomiota oppilaiden näkemyksiin, ajatteluun ja tuntemuksiin.
- c. Oppimisprosessissa oppivat sekä oppilaat että minä opettajana.
- d. Annan oppilaille mahdollisuuksia vaikuttaa opetuksellisiin valintoihin.
- e. Pysin rakentamaan sellaisia vuorovaikutuksellisia tilanteita, joissa oppilaat pääsevät tunnistamaan ja pohtimaan heidän omia mielenkiinnon kohteitaan.
- f. Arvioinnissa pyrin huomioimaan jokaisen oppilaan yksilöllisen kehittymisen. (Kauppila 2007, 126.)

Saavutettu opettajuuteni on Heikkistä (2001, 32) mukaillen seurausta elämäshistoriastani. Opettajaksi kasvuni on ollut pitkä prosessi, joka on alkanut ennen yliopistossa opiskelua ja joka tulee edelleen jatkumaan. Sen rakentumiseen on vaikuttanut elämäni liittyvät eri kontekstit, kuten vapaa-aika, koulutus/koulutushistoria, muut työt, kaverit ja perhe. Näissä konteksteissa on kehittynyt ammatillinen identiteettini koettujen, kerrottujen ja kuultujen tarinoiden kautta.

Saamani akateemisen koulutuksen avulla olen kyennyt teoretisoimaan ammatillisen identiteettini näkyväksi ilmiöksi. Ilmiössä olevat elementit ovat ennen kaikkea sellaisia asioita, joihin opettajuudessani kaikkein eniten uskon.

Uskon kollektiiviseen opettajuuteen

Useat kasvatuksen ja opetusalan tutkijat ovat määrittäneet käsitteitä sille, millainen on tulevaisuuden opettajuus tai asiantuntijuus. (Esim. Hargreaves & Fullan 2012; Luukkainen 2005; Sahlberg 1998.) Olen muodostanut muun muassa edellä mainittujen tutkijoiden ajatuksia hyödyntäen käsityksen opettajan kollektiivisesta asiantuntijuudesta. Nykyään hyvä opettaja ei sulje oman luokan oveaan, kun hänen opetuksensa alkaa.

Opettajan asiantuntijuus on Hargreavesin & Fullanin (2012, 22) mukaan jatkuvaa oman asiantuntijuuden tutkimista ja kehittämistä. Siinä korostuu koko yhteisön kyky rakentaa kollektiivista asiantuntijuutta, jossa rakennetaan yhteistä vastuuta hyvästä opetuksesta. Kun opettaja on sitoutunut kollektiiviseen opettajuuteen, hän kasvattaa koko opettajan profession laatua.

Uskon kollektiiviseen opettajuuteen. Esimerkiksi yksin tekeminen ja tiedon passiivinen siirtäminen ovat jäänteitä menneisyydestä, jotka eivät kuulu enää tämän päivän opettajan asiantuntijuuteen. Sen sijaan hyvä opetus on muun muassa yhteisöllistä, yhteistyöhön kannustavaa ja vastuuttavaa.

Nykyisin valloillaan oleva konstruktivismi korostaa tiedon aktiivisuutta, joka elää jatkuvassa muutoksessa ja jota yksilö rakentaa itse. Käsitteiden avaaminen, aikaisempien käsitysten ja uskomusten hajottaminen ja kyseenalaista-

minen ovat keskeinen osa tämän päivän tiedonkäsitystä. Kaikella on sosiaalinen konteksti, koska ympäristön antamalla palautteella on keskeinen merkitys, kuinka ymmärrämme ja rakennamme käsillä olevaa ilmiötä. Tietoa ei voida sellaisenaan välittää, vaan yksilö omaksuu sitä omista lähtökohdistaan käsin. (Luukkainen 1998, 30–31.)

Oppiminen on nähtävä prosessina, joka rakentuu yksilön koettujen elämäkokemusten varaan, joita kouluyhteisössä pohditaan ja jaetaan. Yhtenä keskeisenä osana nykyajan opettajuutta on se, että opettaja oppii ymmärtämään oppilaiden oppimista ja rakentamaan opettajuutta myös oppilaiden arvostamien asioiden varaan. (Rauste-von Wright 2003, 115). Hyvä opettaja on demokraattinen, sitoutunut oppimiseen, osallistumiseen, aktiiviseen toimijuuteen, yhteistoiminnallisuuteen, yhteistyöhön ja aktiivisuuteen kasvatus- ja opetuskeskeisissä. (Husu & Toom 2010, 132–133.)

Sosiokonstruktivistinen opettajuuteni on erilainen, kun sitä vertaa perinteiseen opettajuuden malliin. Tästä syystä olen kohdannut ristiriitaisia tilanteita, joissa vastakkaiset näkemykset ovat olleet vastakkain. Tulen työssäni kohtaamaan ristiriitaisia tilanteita, jolloin minun on kyettävä perustelemaan näkemyksiäni. Uskon, että edustamani asiantuntijuus on sellaista, joka nimenomaan kasvattaa oppilaitani, kehittää tulevaa työympäristöäni ja opettajuuttani tulevaisuutta varten. Kollektiivista asiantuntijuutta tavoittelemalla uskon saavuttavani tulevalta työltäni niitä päämääriä, joita olen sille jo opiskeluaikana asettanut.

Opettajan työ on hyvin monimuotoista ja siihen liittyy erilaisia elementtejä elämän eri tasoilta. En voi olla täysin varma siitä, että opettajuuteni toteutuu sellaisena kuin sen olen tässä tutkimuksessa esittänyt. Työelämä tuo mukanaan omat haasteensa, jotka varmasti estävät ja hidastavat ideaalin asiantuntijuuteni toteutumista. Lisäksi tulevan työelämäni kokemukset muokkaavat opettajuuttani suuntaan, josta minulla ei vielä ole tietoa. Kun eteeni tulee haastavia tilanteita, en tiedä, miten niihin suhtaudun tai millainen merkitys niillä on asiantuntijuuteni kehittymisessä. Tästä esimerkkinä palaan epilogissa neljänteen opetusharjoitteluun, jossa kerron nykyisen opettajuuteni kannalta haastavasta kokemuksesta. Mitä saattaa tapahtua silloin, kun näkemykset opettajan työstä eivät kohtaa?

7.2 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointi

Aiemmin luvussa 4 olen pohtinut (ks. luku 4.3 & 4.4) muun muassa Brunerin (1986), Sántin (2007) ja Heikkisen (2002) avulla, miten tieto tässä tutkimuksessa rakentuu ja millaista tietoa narratiivisessa tutkimuksessa saavutetaan. Olen myöntänyt subjektiivisuuden merkityksen ja sen, että ole itse tutkimukseni keskeisin tutkimusväline. Laadullisessa tutkimuksessa nähdään, että tutkija itse on pääasiallinen luotettavuuden kriteeri. Luotettavuuden arviointi koskee silloin koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1998, 210–212.)

Olen tavoitellut tutkimusraportissani kokonaisuutta, joka olisi mahdollisimman johdonmukainen. Laadullisen tutkimuksen johdonmukaisuus rakentuu Eskolan & Suorannan (1998, 140–141) mukaan seuraavista elementeistä, joiden tulisi olla esitetty ja kuvattu tutkimusraportissa:

- a. tutkimuksen kohde ja tarkoitus,
- b. tutkijan näkemys tutkimuksen tärkeydestä,
- c. tutkimusaineiston kerääminen ja analysointi,
- d. tutkimuksen tiedonantajat ja tutkija-tiedonantajien välinen suhde,
- e. tutkimuksen kesto ja luotettavuus.

Totuuden tavoittelu on yksi tärkeimmistä tavoitteista akateemisissa tutkimuksissa. Vaikka narratiiviseen tutkimukseen liittyvä tiedonkäsitys korostaa totuuden suhteellisuutta ja subjektiivisuutta, on totuuden tavoittelu tärkeä akateemisen tutkimuksen ihanne. (Erkkilä 2005, 136–137.) Olen tavoitellut tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa totuutta. Olen tiedostanut tieteellisen tutkimukseen liittyvät tutkijan eettiset velvollisuudet. Rehellinen toiminta, huolellinen tutkimustyö ja avoimuus ovat esimerkkejä eettisesti kestävästä tutkimuksesta, joiden mukaisesti olen pyrkinyt toimimaan. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 125–133.)

Tämän tutkimuksen tieteenteoreettinen lähestymistapa luo luotettavuuden arvioinnille omat haasteensa. Perinteisesti tutkimuksen luotettavuutta on arvioitu *validiteetin* ja *reliabiliteetin* käsitteillä, joiden perustana on totuuden korrespondenssi- eli vastaavuusteoria. Luotettavuutta tarkastellaan silloin siitä näkökulmasta, missä määrin tutkimuksessa esitetyt väitteet vastaavat asiantilaa todellisuudessa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135–136.) Narratiivinen tutkimus hyväksyy osana laadullista tutkimusta korrespondenssi ajatuksen, mutta vastaavuuden käsite luotettavuuden arvioinnissa nähdään ongelmallisena. Narratiivinen tutkimusote liitetään usein konstruktiviseen ajattelutapaan, jossa todellisuus tuotetaan tarinoiden välityksellä. Silloin tutkitaan yleensä tulkinnallisesti rakentunutta todellisuutta, joka ei ole universaali tai staattinen. (Heikkinen 2010, 153–154; Sääntti 2007, 65–66.) Laadullisen tutkimuksen oppaissa (esim. Denzin & Lincoln 2003) ehdotetaankin käsitteiden ”validiteetti” ja ”reliabiliteetti” hylkäämistä tai korvaamista tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa.

7.2.1 Käsitteitä narratiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin

Narratiiviseen tutkimukseen liitettyjä luotettavuuden käsitteitä ja kriteereitä on useita. Tutkimusotteen luotettavuuden tarkasteluun liitetään seuraavia käsitteitä:

- autenttisuus (*authenticity*),
- uskottavuus (*trustworthiness*),
- reflektio (*reflexivity*),
- käytännöllisyys (*praxis*),
- tiedon subjektiivisuus ja yksityiskohtaisuus (*subjectivity, particularity*),
- triangulaatio (*triangulation*),
- dialogisuus (*dialogue*) ja

- tutkimuskohteen syvälinen ymmärtäminen sekä (Lincoln, Lynham & Gu-ba 2011, 108–109; Patton 2002, 545–546)
- Brunerin (1986, 11) esittämä käsite todentuntuisuus (verisimilitude).

Kaikki edellä mainitut käsitteet liittyvät tämän tutkimuksen luotettavuuden arviointiin. Ydinkäsitteiksi ovat tulkintani mukaan tässä tutkimuksessa nousseet tiedon subjektiivisuus (subjectivity), autenttisuus (*authenticity*), reflektio (reflexivity) ja todentuntuisuus (verisimilitude).

Autenttisuus ylittää kaikkialle

Narratiivisessa tutkimuksessa tavoite on ymmärtää koko ihmisen persoonaa ja elämää. Se haluaa tavoittaa ihmisen arjen sellaisena kuin se hänelle näyttäätyy pureutuen tutkittavan elämän epäselvyyksiin ja hienouksiin. Ihmisen kokemukset ovat sellaisenaan autenttisia, joista narratiivinen tutkimusote pyrkii tekemään tieteellisesti autenttista. (Freeman 2007, 134.)

Tämän tutkimuksen narratiivin olen rakentunut autenttisista kertomuksista, joita ymmärtämällä olen tavoitellut kokonaisvaltaisempaa ymmärrystä siitä, kuka minä olen. Kun olen ollut sekä tutkija että tutkittava, on autenttisuuden elementti läsnä kaikkialla kokemusteni tulkitsemis- ja ymmärtämisprosessissa.

Reflektointia itseni kanssa

Reflektion avulla olen pyrkinyt ymmärtämään opettajuuttani. Olen esimerkiksi purkanut reflektiivistä ajatteluani opintoihin liittyvissä tehtävissä kirjoittamalla, mistä on rakentunut tämän tutkimuksen aineistoa. Olen osallistunut erilaisiin virallisiin ja epävirallisiin dialogisiin tilanteisiin, joissa reflektion hyödyntäminen on ollut osa oppimisprosessiani. Tutkimusaineiston tulkitseminen ja narratiivin muodostaminen on ollut reflektiivinen prosessi, jossa ymmärrykseni oppimisprosessistani on pienin askelin syventynyt.

Reflektiivistä ajattelua on kirjallisuudessa jaoteltu eri tavoin. Usein puhutaan teknisen, tulkinnallisen ja kriittisen tason reflektoinnista. *Teknisen tason reflektointi* on kokemuksista oppimista, joustavaa toimintaa ja intuitiivista sekä rationaalista ajattelua. *Tulkinnallisen tason reflektointi* on sitä, että opettaja tutkii omaa toimintaansa aikaisempien kokemusten ja arvojen pohjalta. Samalla omien pelkojen ja toiveiden pohdinta auttaa opettajaa selkeyttämään eri tilanteiden ja tapahtumien henkilökohtaista merkitystä. Tulkinnallisen reflektoinnin avulla opettaja muokkaa omaa toimintaansa tilanteisiin sopivaksi. *Kriittisen tason reflektointi* on syvällisempää ja siinä kyseenalaistetaan omaa opetusta ja ympäröivän yhteisöä. Opetusta määrittävät tekijät eivät ole enää itsestään selviä. Prosessiin osallistuvat oppivat näkemään itsensä muutokseen aikaansaajina. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 34–35.)

Olen tutkimusprosessin aikana reflektoinut tulkintani mukaan kaikilla reflektion tasoilla. Reflektion tasot näkyvät tämän tutkimuksen narratiivissa, jossa olen opintojeni edetessä oppinut yhä paremmin ymmärtämään omaa toimintaani ja sen vaikutuksia ympäröivälle yhteisölle.

Todentuntu luo uskottavuutta

Brunerin (1986, 11–14) mukaan totuutta voidaan lähestyä kahdesta näkökulmasta, jotka hän on nimennyt paradigmaattiseksi ja narratiiviseksi tietämisen tavaksi. Molemmat tietämisen tavat pyrkivät vakuuttamaan lukijansa, mutta vakuuttaminen kohdistuu eri asioihin. Paradigmaattisen tiedon on tarkoitus vakuuttaa totuudesta (truth), jolle ominaista ovat muun muassa erilaiset luokitellut, empiriaan perustuvat havainnot ja tosiasioihin perustuva argumentointi. Narratiivisen tietämisen ydinkäsite on todentuntuisuus (verisimilitude). Vakuuttavuuden kriteerinä on silloin uskottavuus, jota narratiivisessa tutkimuksessa kannattelevat mahdollisimman todentuntuiset ja mielekkäät tarinat (Säntti 2007, 64).

Narratiivin tulisi antaa lukijalle tunteen totuudesta. (Ellis & Boucher 2000, 745). Todentuntuisuus välittyy lukijan eläytyessä tarinaan, jolloin hän ikään kuin kokee simulaation todellisuudesta (Lincoln & Denzin 1994, 580). Heikkisen (2010, 154) mukaan todentuntu on tunne jostain sellaisesta, joka puhuttelee tarinan lukijaa tai kuulijaa sen kautta, mitä tämä on itse elämässään kokenut. Dialektisessa ja juonellisesti kehkeytyvässä tarinassa on hänen mukaansa parhaimmillaan vahva todentuntu.

Olen rakentanut tämän tutkimuksen narratiivia tavoitteenani rakentaa mahdollisimman totuudenmukainen kertomus opettajaksi kasvamisestani. Olen ymmärtänyt, että en kykene saavuttamaan totuutta tarkkoina faktoina (Freeman 2007, 135). Samalla olen kuitenkin tiedostanut, että hyvin kerrotuissa tarinoissa on vahva todentuntu.

Rehellinen ja kriittinen reflektio kokemusteni kuvaamisessa on rakentanut minulle tunteen siitä, että vastaukset tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiin ovat todentuntuisia. Uskon, että narratiivini välittää todentuntuisia vastauksia tutkimuskysymyksiini. Samalla toivon, että tarinassani oleva juoni tekee narratiivin lukemisesta mielekkään kokemuksen sekä antaa lukijalle mahdollisuuden eläytyä ja samaistua kokemuksiini.

Todentuntuisuuden arviointi on loppujen lopuksi lukijan tulkinta. Olen pyrkinyt tutkimusprosessin aikana tekemilläni valinnoilla mahdollistamaan sen, että todentuntuisuus välittyy narratiivistani. Uskon siihen, että olen tehtävässäni onnistunut.

7.2.2 Mikä tekee tutkimuksesta narratiivisen tutkimuksen?

Hatch ja Wisniewski (1995, 116–118) ovat tutkineet käsityksiä narratiivisen tutkimuksen olemuksesta. He ovat esittäneet kysymyksiä narratiivisen tutkimusotteen edustajille. Yhdessä muiden tutkijoiden vastausten kanssa he ovat esittäneet määritelmiä sille, mikä tekee tutkimuksesta narratiivisen tutkimuksen. Hatch ja Wisniewski ovat määrittäneet seuraavat tekijät, jotka erottavat narratiivisen tutkimuksen muusta laadullisesta tutkimuksesta:

- a. huomion kohdistuminen yksilön merkityksenantoon,
- b. tutkimusprosessin persoonallinen luonne,
- c. käytännöllinen suuntautuminen ja
- d. tietämisen subjektiivisuus.

Arvioin seuraavassa tämän tutkimuksen narratiivista otetta Hatchin ja Wisniewskin neljän määritelmän pohjalta.

a) Huomion kohdistuminen yksilön merkityksenantoon

Narratiivisessa tutkimuksessa on keskeistä yksilön elämän tai subjektiivisten tarinoiden ymmärtäminen. Huomio kiinnittyy ihmisten autenttisiin kertomuksiin, jotka ovat narratiivisen analyysin kohteena. Tämä erottaa narratiivisen tutkimuksen esimerkiksi niistä perinteisistä laadullisen tutkimuksen tavoista, joissa tietoa kerätään etukäteen suunniteltujen ja jäsennettyjen haastattelukysymysten tai kyselylomakkeiden sekä osallistavan tai suoran havainnoinnin avulla. Näissä tutkimustavoissa merkityksenanto perustuu tutkijan ajatteluun ja sanoihin. Narratiivisessa tutkimuksessa pyritään sen sijaan tutkijan ja tutkittavien yhteiseen merkityksen luomiseen. (Hatch & Wisniewski 1995, 116–117.)

Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt ymmärtämään subjektiivista opettajaksi kasvuani. Tutkimuksen aineisto, johon narratiivinen analyysi kohdistuu, on kertomuksia opettajuudestani. Autenttisille kertomuksille olen tutkijana antanut merkityksiä ja rakentanut merkityksellisimmistä kokemuksista kronologisesti etenevän narratiivin. Kun minä olen ollut sekä tutkittava että tutkija, uskon rakentaneeni aineistolle sekä sille tehdyille tulkinnoille yhteisiä merkityksiä. Yhteinen merkitysanto näkyy narratiivissa vuoropuheluna, jossa aineisto ja siitä tehdyt tulkinnat käyvät keskustelua keskenään.

b) Tutkimusprosessin persoonallinen luonne

Narratiivinen tutkimus on persoonallisempaa kuin muut laadullisen tutkimuksen muodot. Tutkija ja tutkittava työskentelevät läheisesti yhdessä pitkän ajan ja rakentavat ymmärrystään tutkittavan tarinoista dialogissa toistensa kanssa. Tavoitteena on, että he saavuttavat yhteisen, intersubjektiivisen ymmärryksen asioista. (Hatch & Wisniewski 1995, 117.)

Tutkijana olen käynyt vuoropuhelua tutkimukseni aineiston kanssa pyrkiessä saavuttamaan ymmärryksen siitä, mitkä ovat olleet merkityksellisimpiä kokemuksia opintojeni aikana, ja miten nuo kokemukset ovat vaikuttaneet kehitykseeni. Parhaimmillaan koen käyneeni niiden kanssa dialogia, jossa olen reflektion avulla rakentanut ymmärryksen kokemuksen ja siitä tehdyn tulkinnan välille. Tutkimustyöni on ollut koko prosessin ajan henkilökohtaista ymmärryksen rakentamista siitä, kuka minä olen ja millaiseksi opettajaksi haluan tulla.

c) Käytännöllinen suuntautuminen

Narratiivinen tutkimusote kohdistaa huomionsa yksilöiden elämään heidän itsensä kokemana ja niihin merkityksiin, joita he antavat elämälleen tarinoiden välityksellä. Tutkimusotteen ammattilaiset antoivat vastauksissaan tästä syystä tavallista enemmän arvoa niille käytännöllisille seurauksille, joita heidän tutkimuksillaan on tutkittavien elämään. Hatchin ja Wisniewskin mukaan heidän päämääränään ei ollut vain kuvata maailmaa, vaan myös muuttaa sitä pyrkien kohentamaan tutkimuksen kohteina olleiden ihmisten oloja. (Hatch & Wisniewski 1995, 117–118.)

Tutkimusprosessini on ollut minulle arvokas. Sen avulla olen rakentanut itselleni opettajuuteni ydinajattelun, jossa esiintyvät ne elementit, joita haluan opettajan työssäni toteuttaa. Tutkimusprosessin aikana oppimani asiat ovat olleet minulle hyödyllisiä ja niiden hyödyntäminen käytännön työssä tulee olemaan tavoitteeni. Tiedän, että tällä tutkimuksella on ollut merkittävä vaikutus siihen, millainen opettaja minusta on tullut.

d) Tietämisen subjektiivisuus

Hatchin ja Wisniewskin (1995) tutkimuksessa tutkimukseen vastanneet ammattilaiset näkivät, että keskeisin ero laadullisen tutkimuksen ja narratiivisen tutkimuksen välillä on tietämisen tapa. Laadullista tutkimusta pidetään edelleen "tieteellisenä" sanan empiirisessä merkityksessä. Sen sijaan narratiivinen tutkimus ei pyri objektiiviseen tai yleistettävään tietoon, vaan paikalliseen, persoonalliseen ja subjektiiviseen tietoon. Kun modernistinen ja empiirinen tiedonjärjestys pitää tätä tutkimuksen heikkoutena, nähdään sama asia narratiivisessa tutkimuksessa vahvuutena. (Hatch & Wisniewski 1995, 118.)

Tämän tutkimuksen tavoite on saavuttaa narratiivista tietoa, joka on yksilöllistä todentuntuisuutta. Tieto, jota tässä tutkimuksessa on rakentunut, on nimenomaan paikallista, persoonallista ja subjektiivista.

7.2.3 Narratiivisen tutkimuksen eettisyys

Narratiivisessa tutkimuksessa saadaan informaatiota, joka on luonteeltaan subjektiivista ja usein myös hyvin henkilökohtaista. Tutkijalla on vastuu suojella tutkimuksessa mukana olevien yksityisyyttä sekä arvostaa tutkittavien kokemuksia. Tutkimukseen osallistuminen tulee olla vapaaehtoista eikä tutkimuksesta saa olla haittaa siihen osallistujille. (Chistians 2011, 65–66; Josselson 2007, 537.) Tässä tutkimuksessa olen itse ollut sekä tutkija että tutkittava, jolloin olen tietoisesti avannut lukijalle pääsyn kokemusmaailmaani. Olen hyväksynyt, että tutkimuksessa paljastetaan minusta tietoja, jotka ovat luonteeltaan henkilökohtaisia. Samalla tiedostan, että lukijalla on oikeus tehdä narratiivista oma tulkinsansa siitä, kuka minä olen etenkin opettajana (Clandinin & Rosiek 2007, 46). Tässä tutkimuksessa pidän henkilökohtaista ulottuvuutta tutkimukseni vahvuutena.

Tutkimusaineiston keräämiseen on osallistunut myös muita henkilöitä. Osallistuminen on ollut vapaaehtoista ja he ovat osallistuneet tutkimukseen anonyymeinä. Ennen aineiston keräämistä olen esitellyt, mihin aineistoa käytetään sekä pyytänyt tutkimukseen osallistujilta luvan hyödyntää heidän tuottamaansa aineistoa tutkimuksessani.

Suurin osa tämän tutkimuksen tutkimusaineistoa on minun tuottamaani aineistoa. Olen vastuussa siitä, että aineisto on tähän tutkimukseen sopivaa ja sitä on käsitelty luvussa 4 kuvatulla tavalla (ks. Christians 2011, 65–66).

Olen pyrkinyt olemaan rehellinen ja avoin tutkimusprosessin aikana. Totuuden tavoittelu on ollut päämääräni, mutta yksiselitteisen totuuden kertominen kokemuksistani on tässä tutkimuksessa mahdotonta. Koettu elämä ei ole koskaan sama asia kuin se, mitä eletystä elämästä kerrotaan (Säntti 2007, 32–38;

Freeman 2007 139). Jotain on varmasti jäänyt kertomatta, mutta tärkeintä on, että narratiivini on uskottava.

7.3 Miten tukimustani voi hyödyntää?

Tutkimukseni aikana rakentunutta oppimisprosessia ja sen lopputulosta ei voi siirtää kenellekään muulle sellaisenaan. Opettajuus on aina yksilöllinen eikä kahta samanlaista opettajuutta ole olemassa.

Tarinani antaa kuitenkin mahdollisuuden ymmärtää opettajakoulutusta opettajaopiskelijan kokemana. Se antaa ikään kuin kuvan siitä, millaisen opettajan opettajankoulutus voi tuottaa. Tällöin voimme esimerkiksi pohtia, olenko sellainen opettaja, millaisen opettajankoulutus haluaa tuottaa.

Kun ajattelen tutkimustani opettajaopiskelijan kannalta, voi narratiivinen työskentelytapani antaa mahdollisuuden sijaiskokemuksille ja samaistumisen tunteille. Myös Estola ja Mäkelä (2002,145) ovat todenneet, että kertomusten herättämät tunteet ja moraaliset kannanotot oikeasta ja väärästä, hyvästä ja pahasta antavat edellytykset sijaiskokemuksille. Samaistuminen kirjoittajan kertomuksiin voi innostaa muita opetuksen ammattilaisia oman opettajuutensa tarkasteluun.

Koen olleeni onnekas löydettyäni narratiivisen työskentelytavan. Se on luonut työskentelyyni ja oppimiseeni hyvin henkilökohtaisen ulottuvuuden. Sen avulla olen ymmärtänyt, mikä merkitys kirjoittamisella on kehittymisessäni. Esimerkiksi oppimistehtävät, erilaiset raportit ja päiväkirjat ovat narratiivina tukeneet ajatteluni jäsentämistä ja rakentamista. Etenkin ristiriitaisten ilmiöiden pohtiminen kirjoittamalla on auttanut ymmärtämään ajatteluani ja sen muutosta. Ilman kirjoittamalla rakentuneita narratiiveja opettajuudestani ei minulla olisi ollut mahdollisuutta pukea opettajuuteni ydinajattelua sanoiksi ja merkityksiksi.

Ajattelen Kelchtermansin (2007, 78) tavoin, että narratiivinen lähestymistapani on osoittautunut onnistuneeksi tavaksi tutkia elämäni ja opettajan työn monimutkaisuutta. Se paljastaa opettajan työn dynaamisuuden ja vuorovaikutteisuuden. Se haastaa vallitsevia käytänteitä ja antaa mahdollisuuden erilaisille käsityksille opettamisesta, opettajana olemisesta ja sen reflektoinnista.

Pidän tutkimusprosessiani onnistuneena. Se on ollut äärimmäisen haastava, mutta en ole antanut turhautumiselle tai muille negatiivisille tunteille mahdollisuutta lannistaa minua. Luovuttaminen on käynyt mielessä, mutta työni merkityksellisyys on aina ollut arvokkaampaa.

Toivon, että työni rohkaisee myös muita uskomaan itseensä. Opettajaksi kasvamisessa on mielestäni äärimmäisen tärkeää, että löytää itsellensä opettajuuden, jota arvostaa ja johon uskoo. Jokaisen opettajan opettajuus on yksilöllinen ja jokaisella tulisi olla tilaa ja mahdollisuuksia toteuttaa sitä omalla tavallaan yhteistyössä yhteisönsä kanssa.

EPILOGI

Narratiivi opettajuuteni kehittymisestä on nyt tämän prosessin puitteissa kerrottu. Tarinani opettajana olemisesta tulee kuitenkin jatkumaan. Tulevat jatko-osat kertovat, kuinka olen tehtävässäni onnistunut ja paljastavat, miten toimiva opettajankoulutuksessa saavuttamani opettajuus on.

Ennen kuin päästän tämän projektin kokonaan irti, on minun kerrottava opettajan tarinaani ensimmäinen jatko-osa. Se on laittanut minut pohtimaan asiantuntijuuttani ja sitä, miten toimin silloin kun kohtaan vastarintaa. Tarinan tapahtumat sijoittuvat viimeiseen harjoitteluun, päättöharjoitteluun, jossa opettajuuttani on haastettu aikaisempaan verrattuna erilaisesta näkökulmasta.

Päättöharjoittelu (syksy 2012)

Kolmannen opetusharjoittelun jälkeen muistan ajatelleeni opettajuudestani, että olen ymmärtänyt, millaisia tavoitteita haluan työssäni toteuttaa. Tuon harjoittelun onnistunut prosessi loi lähtökohdat, joiden pohjalta lähestyin päättöharjoittelua.

Päättöharjoittelussa minulla oli ohjaajana eri opettaja kuin edellisessä harjoittelussa. Se aiheutti minussa etukäteen epävarmuutta siitä, pääsenkö toteuttamaan opetustani tavoitteideni mukaisesti. Lähdin tavoittelemaan opetukseni samoja periaatteita, kuin edellisessä harjoittelussa ja esitin tavoitteet myös ohjaavalla opettajalle.

Ensimmäisten oppituntien jälkeen havaitsin, että en kykene opettamaan tavoitteideni suuntaisesti. Huomasin, että emme ohjaavan opettajan kanssa puhuneet opettajuudesta tai opettamisesta samalla kielellä. Ensimmäiset ohjauskeskustelut menivät vastakkainasetteluksi, joissa minä perustelin toimintaani omasta sosiokonstruktivistisesta näkökulmasta puhuen esimerkiksi vertaistuen tärkeydestä ja oppimisen ohjaamisesta. Ohjaava opettaja halusi taas minun opettavan perinteisemmällä tavalla esimerkiksi opettajajohtoisemmin.

Ymmärsin nopeasti, että minun on tehtävä valinta; joko sopeudun tilanteeseen ja opetan enemmän opettajajohtoisemmin tai pyrin vastarinnasta huolimatta kulkemaan kohti tavoitteitani.

Valitsin helpoimman tien ja sopeutin opetustani ohjaavan opettajan toiveiden mukaisesti. Opetin enemmän opettajajohtoisemmin, mikä aiheutti ajatuksissani suuren konfliktin. En jaksanut enkä uskaltanut toimia sitä vastaan, mitä minulta odotettiin.

Päätökseni jälkeen innokkuuteni opettamista kohtaan alkoi laskea. Purin sisäistä ristiriitani ja ahdistustani ympärillä oleville läheisilleni ja opiskelijatovereilleni, mutta en uskaltanut avata suutani ohjaavalle opettajalle. Ajattelin, että ”näin selviän helpommalla”. Suhtautuminen päättöharjoitteluun muuttui tavoitteideni toteuttamisesta opetukseni suorittamiseen.

Päättöharjoittelun loppuminen oli helpotus. Harjoittelun aikana olin kokenut suuren määrän epämiellyttäviä tunteita, jotka jäivät tunteisiini elämään. Olin surullinen, että yliopiston alaisuudessa toimiva harjoittelukoulu ei anna tilaa erilaisille tavoille toteuttaa opettajan työtä. Olin pettynyt, että opettajuus-

delleni ei annettu tukea. Ymmärtämisen sijaan sitä vastustettiin ja pyrittiin muokkaamaan liian paljon harjoittelun ohjaajan opettajuuden kaltaiseksi. Samalla olin myös suuttunut itselleni, että minulla ei ollut rohkeutta eikä voimia taistella saavuttamani asiantuntijuuden puolesta.

Päättöharjoittelu oli minulle kokemuksena negatiivinen. Harjoittelun jälkeen kuitenkin ymmärsin, että tulevaisuudessa tästä kokemuksesta on varmasti hyötyä. Ajattelin, että tulevassa työssäni tulen kohtamaan ristiriitaisuuksia ja vastarintaa, jotka laittavat minut perustelemaan ja pohtimaan opettajuuttani. Silloin minun on osattava perustella toimintaani ja rakennettava ympärilleni tukiverkkoa, jonka avulla kuljemme kohti niitä arvoja, joihin opettajuudessamme uskomme.

Tulevia jatko-osia odotellessa

Saavuttamani asiantuntijuus on erilainen kuin perinteinen ajattelutapa opettajuudesta. Uskon, että tulen toimimaan työssäni jollakin tavalla niin sanottuna muutosagenttina. Haluan kehittää koulun toimintamalleja, jolloin tulen kohtaamaan työssäni vastarintaa.

Päättöharjoittelun jälkeen olen usein miettinyt vastauksia kysymyksiin: kuinka paljon vastarintaa opettajuuteni tulee työelämässä kohtaamaan ja miten minun silloin tulisi toimia?

Yksiselitteistä vastausta edellisiin kysymyksiin ei ole olemassa. Tiedossani on, että toimintatapani saattavat aiheuttaa työympäristössäni vastakkaisia näkemyksiä siitä, miten pitäisi toimia. On kuitenkin tärkeää huomioida, että erilaiset näkemykset ovat yhteisölle avain kehittymiseen sekä minulle mahdollisuus perustella toimintaani ja ajattelutapojani.

Tiedän myös, että en ole ajatusteni kanssa yksin. On tärkeää, että löydän työelämässä ympärilleni ihmisiä, joiden kanssa yhteistyössä pyrimme rakentamaan koulusta kiinnostavampaa ympäristöä. Yhdessä olemme voimakkaampia ja rohkeampia heittäytymään epämurkavuuksialueella, jossa usein löydetään uusia innostavia tapoja viedä oppimista uudelle ja kiinnostavalle alueelle.

Lähden kulkemaan kohti tulevaa rohkeana, mutta epätietoisena, mitä edessäni odottaa. Toivottavasti tulevat jatko-osat kertovat elinikäisen oppimistarinan rohkeasta opettajasta, joka uskoi asiaansa, mutta oli myös samalla avoin erilaisille tavoille ajatella kasvatuksesta.

Tämä tarina päättyi Jyväskylässä 18.2.2013.

Kiitos seurasta!

Ari Kovanen

LÄHTEET

- Adams, C. & Manen, M. 2008. Phenomenology. Teoksessa L. M. Given (toim.) The sage encyclopedia of qualitative research methods. Osa 2. California: SAGE publications, 614–619.
- Baddeley, A. & Jefferson, A. S. 2007. Charting the life story's path. Narrative identity across the life span. Teoksessa D. J. Clandinin (toim.) Handbook of narrative inquiry : mapping a methodology . Thousand Oaks: Sage publications, 177–202.
- Bruner, E. 1986. Experience and its expressions. Teoksessa V. Turner & E. Bruner (toim.) The anthropology of experience. Urbana: University of Illinois press, 3–30.
- Bruner, J. S. 1986. Actual minds, possible words. Cambridge: Harvard University Press.
- Christians, G. 2011. Ethics and politics in qualitative research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) The sage handbook of qualitative research. 4. painos. Thousand Oaks: Sage Publications, 61–80.
- Clandinin, D. J. & Rosiek, J. 2007. Mapping a landscape of narrative inquiry. Borderland spaces and tensions. Teoksessa D. J. Clandinin (toim.) Handbook of narrative inquiry : mapping a methodology . Thousand Oaks: Sage publications, 35–75.
- Denzin, N. K. & Lincoln Y. S. 2003. The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) The Landscape of qualitative research. Theories and issues. 2. painos. Thousand Oaks: Sage Publications, 1–45.
- Elbaz-Luwisch, F. 2007. Studying teacher's lives and experience: narrative inquiry into K-12 teaching. Teoksessa D. J. Clandinin (toim.) Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology. Thousand Oaks: Sage Publications, 357–382.
- Ellis, C. & Boucher, A. 2000. Autoetnography, personal narrative, reflexivity. Researcher as subject. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. 2.painos. Thousand Oaks: Sage, 733–768.
- Erkkilä, R. 2005. Moniääninen paikka. Opettajien kertomuksia elämästä ja koulutyöstä lapissa. Oulun yliopisto. Acta universitatis Ouluensis E79.

- Esin, C. 2011. Narrative analysis approaches. Teoksessa N. Frost(toim.) *Qualitative research methods in psychology : combining core approaches*. Maidenhead : McGraw-Hill, 92–117.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 3. painos. Jyväskylä: Vastapaino.
- Estola, E & Mäkelä, M. 2002. Opiskelijat tarinoiden äärellä. Teoksessa H.L.T Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 134–146.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26–49.
- Freeman, M. 2007. Autobiographical understanding and narrative inquiry. Teoksessa D. J. Clandinin (toim.) *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology*. Thousand oaks: Sage publications, 120–145.
- Freeman, M. 2008. Hermeneutics. Teoksessa L. M. Given (toim.) *The sage encyclopedia of qualitative research methods*. Osa 1. Thousand oaks: Sage publications, 385–388.
- Giorgi, A. 1986. Theoretical justification for the use of description in psychological research. Teoksessa P. Ashworth A. Giorgi & A. Konining (toim.) *Qualitative research in psychology. Proceedings of the international association for qualitative research*. Pittsburg: Duquesne University press, 3–22.
- Goodson, I. F. 1992. Studying teachers' lives. Problems and possibilities. Teoksessa I. F. Goodson (toim.) *Studying teachers' lives*. London: Routledge, 234–249.
- Hall, S. 1999. Identiteetti. Suom. ja toim. M. Lehtonen & J. Herkman Tampere: Vastapaino.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. 2012. *Professional capital. Transforming teaching in every school*. Toronto: Teachers college press.
- Hatch, J. & Wisniewski, R. 1995. Life history and narrative: questions, issues and exemplary works. Teoksessa J. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. London: Falmer, 113–135.

- Heikkinen, H.L.T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H.L.T. 2002. Tarinat opettajankoulutuksen välineenä. Teoksessa H.L.T Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Helsinki: Kansanvalistusseura, 101–105.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. Kasvatus 2005 (4), 340–354.
- Heikkinen, H.L.T., & Huttunen, R. 2007. Opettaja ihmisenä ja ammattilaisena. Teoksessa E. Estola H.L.T Heikkinen & R. Räsänen (toim.) Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulu: Oulun yliopisto, 15–28.
- Heikkinen, H.L.T. 2010. Narratiivinen tutkimus – Todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–159.
- Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Holma, J. 1999. Postmodernismi, narratiivisuus ja psykoosi. Psykologia , 34 (5), 322-328.
- Husu, J. & Toom, A. 2010. Opettaminen neuvotteluna – oppiminen osallisuutena: opettajuus demokraattisena professiona. Teoksessa A. Kallioniemi A. Toom M. Urbani & H. Linnasaari (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 133–148.
- Hänninen, S. Voimaantumisen kehitysohjelma persoonallisen identiteetin ja ammatillisen kehittymisen tukijana. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Kansanvalistusseura, 191–217.
- Hooks, B. 2007. Vapauttava kasvatustiete. Suom. J. Vainonen. M. Vuorikoski & H. Rekola (toim.) Helsinki : Kansanvalistusseura.
- Josselson, R. 2007. The ethical attitude in narrative research. Teoksessa D. J. Clandinin (toim.) Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology. Thousand Oaks: Sage Publications, 537–566.

- Kari, J. & Heikkinen, H. L. T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan Taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 41–60.
- Kauppila, R. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kelchtermans, G. 2007. Ammatillinen sitoutuminen sopimusten takana. Opettajien itseymmärrys, haavoittuvuus ja reflektio. Teoksessa E. Estola H. L. T. Heikkinen & R. Räsänen. Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulu: Oulun yliopisto, 75–99.
- Korpinen, E. 1995. Millainen opettaja minusta tulee? Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehittyminen koulutuksessa. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 141–154.
- Korpinen, E. 1996. Opettajuutta etsimässä. Helsinki: Kunnallisan kehittämissäätöön Polemia-sarja.
- Kostiainen, E. & Rautiainen, M. Uusi opettaja. Teoksessa K. Pohjola (toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 183–196.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Latomaa, T. 2008. Ymmärtävä psykologia: Psykologia rekonstruktivisena tieteenä. Teoksessa T. Latomaa & J. Perttula (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus., 17–88.
- Lincoln, Y. & Denzin, N. 1994. The fifth moment. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage Publications, 575–586.
- Lincoln, Y., Lynham, S. & Guba, E. 2011. Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences, revisited. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) The sage handbook of qualitative research. 4. painos. Thousand Oaks: Sage Publications, 97–128.
- Luukkainen, O. 1998. Tulevaisuuden tekijät: Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Jyväskylä: Atena.

- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus. Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moilanen, P. 2001. Tieteellistä tietoa vai käytännöllistä viisautta? Teoksessa J. Kari P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan Taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 61–80.
- Niglas, K. 2004. The combined use of qualitative and quantitative methods in educational research. Tallinn: Tallinna pedagoogikaülikool.
- Nissilä, S. 2007. Merkittävät oppimiskokemukset opettajan ammatillisen kasvun tukena. Teoksessa E. Estola H. L. T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulu: Oulun yliopisto, 101–112.
- Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2007–2009. Kasvatustieteiden tiedekunta. Jyväskylän Yliopisto.
- Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010–2013. Kasvatustieteiden tiedekunta. Jyväskylän Yliopisto.
- Patton, M. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Perttula, J. 2007. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 115–162.
- Polkinghorne, D. 1988. Narrative knowing and the human sciences. Albany: State University of New York Press.
- Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa Hatch, J. & Wisniewski, R (toim.) Life history and narrative. London: Falmer, 5–23.
- Rauhala, L. 1993. Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Rauste-von Wright, M. 2003. Koulun eksperttiys. Tutkimus yhtenäisen peruskoulun toteutumisen ehdoista. Helsinki: Helsingin kaupunki.

- Shinebourne, P. 2011. Interpretative phenomenological analysis. Teoksessa N. Frost (toim.) *Qualitative research methods In psychology: combining core approaches*. Berkshire: Open University Press, 44–65.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuu: Joensuun yliopiston julkaisusarja 31.
- Sahlberg, P. 1998. *Opettajana koulun muutoksessa*. Juva: WSOY.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Rauma: Kirjayhtymä.
- Säntti, J. 2007. *Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin : Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 7. painos. Vantaa: Tammi.

LIITTEET

Liite 1 Tuntisuunnitelma 10.3.2009

Tavoitteet:

- Oppilas tietää, mitä tarkoittavat käsitteet senaatti, senaattori, konsuli, kansankokous.
- Oppilas hahmottaa mille ajanjaksolle Rooman valtakunnan tasavallanaika sijoittuu ja mistä alkoi keisarivallan aika.
- Oppilas tietää, kuka oli ensimmäinen keisari.
- Oppilas oppii hahmottamaan yllä olevia asioita ryhmätehtävän avulla.
- Oppilas harjoittelee ryhmässä ja yhdessä toimimista.

Tunnin kulku:

- Keskustelu parin kanssa, mitä opit ja tiedät läksystä. (0-8 min.)
- Nostetaan yhdessä esiin, kuinka senaatti toimii ja annetaan uusi ryhmätehtävä. (8-15 min.)
- Luokassa 2 konsulia, 10 -11 paria, joista toinen on senaattori ja toinen avustaja.
 - Muistele mieliin edellis tunnin video Rooman valtakunnasta. Mitä muistat siitä?
 - Kirjaa ylös, mikä oli kiinnostavinta ja mistä haluaisit kuulla lisää siten, että senaattori sanelee avustajalle asiat ja avustaja kirjaa nämä ylös.
 - Muita huomioita? Esimerkiksi, mitä samoja rakennuksia oli myös kirjassa, joita videolla esiintyi.
 - Tällä välin konsulit kiertävät luokassa ja kirjaavat senaattoreiden ohjeiden mukaan esiin tulleita asioita. (15-25 min.)
 - Roolien vaihto siten, että senaattori ja avustaja vaihtavat rooleja.
 - Konsulit jatkavat luokassa kiertelyä ja kirjaavat taululle esiin tulleita asioita. (25-35min.)
 - Lopputunti käytetään tehtävän purkuun. Mitä asioita nousi esiin? (35-45 min.)

Liite 2 Vertaispalautelomake

Päivämäärä: **klo:** **oppitunti:** **oppitunnin numero:**

Arvoisa opiskelijatoverini. Kädessäsi on graduuni liittyvä kyselylomake. Tutkin opetusharjoittelun yhteydessä pedagogisen ajatteluni näkyvyyttä opetuksessani. Eli toisin sanoen, tutkin sitä opetanko niin kuin ajattelen. Kysyn kyselyssä laajoja teemoja, joiden tulisi opetuksessani näkyä. Pyydän, että tarkkailet ja arvioit näkyvätkö nämä teemat opetuksessani.

1. Millaisiin asioihin kiinnität opetuksessani huomiota?

2. Millaisilla adjektiiveilla kuvailisit opetustani?

3. Tuntisuunnitelma vs. toteutunut opetus? Miten arvioisit toteutunutta opetusta suhteessa tunnin tavoitteisiin?

4. Muita kommentteja toiminnastani ja opetuksestani tunnin aikana.
