

NOVIISIOPETTAJAN ENSIMMÄISET KUUKAUDET TYÖELÄMÄSSÄ

Saija Taimisto
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2013

TIIVISTELMÄ

Taimisto, S. 2013. Noviisiopettajan ensimmäiset kuukaudet työelämässä. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu -tutkielma, s. 81 liitteinen.

Tässä kasvatustieteen pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan vastavalmistuneen luokanopettajan ensimmäisiä kuukausia työelämässä. Tutkimuksessa selvitetään millaisia tuntemuksia työelämän aloitus aiheuttaa noviisiopettajassa ja millaisia ovat hänen selviytymisstrategiat. Tutkimuksessa myös selvitetään millainen on noviisiopettajan tukiverkosto työuran alussa sekä kuinka noviisiopettaja kuvailee ammattinsa professionaalista puolta.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena kahden kuukauden aikana opettajan työn alkamisesta syyslomaan asti. Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoitujen teemahaastattelujen avulla (4 haastattelua) sekä havainnoimalla noviisiopettajan toimintaa luokka- ja kouluympäristössä (12 oppituntia). Tutkimuksen aineisto jaoteltiin neljän teeman mukaisesti: opettajan tuntemukset, selviytymisstrategiat, mentorointi ja opettajan ammatin professionaalisuus. Näiden teemojen ympärille rakentuivat tutkimuksen haastatteluaihiot sekä teoriatausta. Aineisto analysoitiin edellä mainittujen teemojen mukaisesti.

Tämän tutkimuksen ydin on noviisiopettajan kokemukset ja tuntemukset ensimmäisten kuukausien aikana. Uusien asioiden opettelu ja opettajan työn arjen hallinta tuottivat noviisiopettajalle monenlaisia tuntemuksia aina väsymyksestä innostuneisuuteen. Työyhteisön tuki nousi vahvasti esille. Noviisiopettajalle oli tärkeää saada apua ja neuvoja, mutta samalla ne lisäsivät hänen henkistä taakkaansa sekä epäilyjä omasta ammattitaidostaan haasteiden voittamiseksi.

Tämän tutkimuksen merkittävin tulos on noviisiopettajan opettajuuden rakennusprosessi. Oman opettajuuden rakentaminen on täynnä haasteita ja uuden oppimista, joista noviisiopettajan tulee selvittää jatkaakseen työuraansa. Kokonaisuudessaan prosessi on henkisesti rasittava ja noviisiopettaja tarvitsee paljon tukea ulkoisten kouluarkeen liittyvien asioiden hallitsemiseen.

Asiasanat: Noviisiopettaja, noviisiopettajan tuntemukset, selviytymisstrategiat, mentorointi ja opettajan professio

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ SISÄLTÖ LIITTEET JA KUVIOT

1	JOHDANTO	5
2	TUTKIMUKSEN KESKEISET KÄSITTEET	8
	2.1 Noviisiopettaja.....	8
	2.1.1 Noviisiopettajan kehitystasot	9
	2.1.2 Työelämään siirtyminen.....	9
	2.1.3 Noviisiopettajan työelämän ennakointi.....	10
	2.1.4 Noviisiopettajan merkittävimmät oppimiskokemukset.....	11
	2.1.5 Noviisiopettajan työelämän alun vaikeudet.....	11
	2.2 Opettajan ammatin professionaalisuus	12
	2.2.1 Opettajan ammatin professionaalisuuden kohtaama kritiikki	13
	2.2.2 Professionaalisuuden osa-alueet.....	13
	2.2.2.1 Autonomia	15
	2.2.2.2 Ammattietiikka.....	16
	2.2.2.3 Yhteistyö	17
	2.2.2.4 Ammatillinen kasvu	17
	2.2.3 Opettajan ammatin professionaalisuuden kehittyminen.....	18
	2.3 Opettaja	20
	2.3.1 Opettajuus	20
	2.3.2 Identiteetti, persoona ja minäkäsitys.....	23
	2.3.3 Kvalifikaatio ja kompetenssi.....	24
	2.3.4 Hyvä opettaja.....	25
	2.4 Mentorointi	27
	Mentorointikeinot	28
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄT	30
4	TUTKIMUSMETODIIKKA	32
	4.1 Tapaustutkimus.....	32
	4.2 Aineisto ja aineiston hankinta.....	33
	4.2.1 Teemahaastattelu	34
	4.2.2 Havainnointi.....	34
	4.3 Aineiston analyysi	34
	Teemoittain analysointi.....	35
5	TUTKIMUKSEN TULOKSET	
	5.1 Tapausopettajan henkilöprofiili.....	38
	5.2 Luokanopettajan työn aloitus noviisiopettajan kokemana	39
	5.3 Noviisiopettajan tuntemusten kirjo työuran alussa	40

5.4	Noviisiopettajan selviytymisstrategiat luokanopettajan työn tuomissa haasteissa.....	45
5.5	Koulutyön tukiverkosto.....	50
5.6	Noviisiopettajan arvio luokanopettajan työn professionaalisuudesta	54
5.7	Noviisiopettajan kokemia muutoksia tutkimusprosessin aikana	54
6	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA ETIIKKA.....	60
7	POHDINTA	60
	LÄHTEET	69
	LIITTEET	65

LIITTEET JA KUVIOT

LIITTEET

LIITE 1	Haastatteluiden ja havainnointien kronologinen eteneminen.....	75
LIITE 2	Tutkimuksen analysointikaavio	76
LIITE 3	Tutkimuksen analyysin vaiheet.....	77
LIITE 4	Haastattelurunko	78

KUVIOT

KUVIO 1	Opettajan profession, opettajuuden ja opettamisen suhde.....	21
KUVIO 2	Opettajuuden osatekijät	22
KUVIO 3	Noviisiopettaja Kirsin huomionkohteet tutkimuksen aikana.	57

1 JOHDANTO

Tutkimuksessani kerron millaisia tuntemuksia luokanopettaja kokee valmistumisensa jälkeen työelämässä. Olen seurannut vastavalmistuneen opettajan eli noviisiopettajan työuran alkua kahden kuukauden ajan. Mielenkiinnon kohteita tutkimuksessani ovat erityisesti työuran aloituksen herättämät tuntemukset, eteen tulevien haasteiden ratkaiseminen, tukiverkosto työyhteisössä sekä noviisiopettajan oma arvio koulutuksen antamista välineistä ja siitä, miten koulutus vastaa työelämän haasteisiin.

Tutkimuksen aineiston keruu alkoi ennen työelämään siirtymistä elokuussa 2011 ja jatkui syysloman jälkeiselle viikolle asti. Tutkimus koostui neljästä vertaiskeskustelusta, joissa haastattelurungon kysymysaihioiden pohjalta pohdimme keskustellen luokanopettajana olemista. Haastatteluiden lisäksi käytin toisena tiedonkeruumenetelmänä havainnointia työympäristössä. Havainnointi toimi tutkimuksessa aikaisempia päätelmiä tukevana aineistonkeruumenetelmänä. Havainnointi antoi myös kysymysaihiota havainnoinnin päätteeksi tapahtuvaan keskusteluhaastatteluun.

Tutkimuksen tulokset analysoitiin käyttäen teemoittain analysointia haastattelujen avulla kerätystä aineistosta. Litteroitua materiaalia oli noin 30 sivua. Tulokset jaoteltiin teema-alueittain.

Tutkimusaiheena noviisiopettajan työuran aloitus ei ole aivan uusi. Laajaa tutkimusta noviisiopettajien työssä jaksamisen edistämiseksi on toteutettu Amerikassa (DeBruycker 2008; Berry 2009). Myös Suomessa toteutettu Blombergin (2008) tutkimus seuraa viiden noviisiopettajan työvuotta seitsemän kokoontumisen aikana. Kokoontumisten aikana noviisiopettajat pääsivät purkamaan ajatuksiaan ja tuntemuksiaan opettajan työstä. Blombergin (2008) tutkimuksessa saatiin amerikkalaisten tutkimusten suuntaisia tuloksia. Noviisiopettajat kokivat muun muassa voimattomuutta erilaisten oppijoiden kohtaamisessa. He totesivat työn olevan emotionaalisesta kuormittavaa. (Blomberg 2008, 130–132.)

Näen tämän tutkimuksen keskeisimpänä tuloksena sen, että noviisiopettaja tuntee tarvitsevansa paljon tukea työuransa alussa. Noviisiopettajan työuran alun euforinen tunne vie häntä pitkälle eteenpäin, mutta jännitys omasta osaamisestaan ja työnsä toteuttamisesta aiheuttavat stressiä. Noviisiopettajan haasteina ovat arjen hallinta ja erilaiset oppijat. Nämä lisäävät entisestään avoimia kysymyksiä, joihin vastauksia saadaan ainoastaan kokeilemalla, epäonnistumalla ja yrittämällä. Lisäksi työelämän mukana tulevien haasteiden vastaanottaminen ja niistä selviytyminen vaativat noviisiopettajalta vankkaa käsitystä itsestään opettajana. Ilman ymmärrystä omasta epätäydellisyydestään noviisiopettaja saattaa kokea työnsä liian kokonaisvaltaiseksi ja raskaaksi, jolloin vaarana on alan vaihtaminen.

Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut noviisiopettajan ensimmäisiä kuukausia tuntemuksien, selviytymisstrategioiden, opettajan ammatin profession sekä mentoroinnin näkökulmasta. Käsittelen näitä teemoja tutkimuskysymyksieni kautta, joissa pohdin, kuinka noviisiopettaja kokee työuransa aloittamisen? Kuinka hän selviytyy haastavista tilanteista työuran alussa? Millainen on hänen tukiverkostonsa työelämässä? Kuinka hän kuvailee opettajan ammatin professionaalista luonnetta?

Nämä kysymykset kulkevat teemoittain haastattelukysymyksieni aihioina. Olen avannut teemoja teoriaosiossani. Koska kyseessä on puolistrukturoidulla metodilla koottu aineisto, osa tutkimusteemoista nousee useammin esille kuin toiset. Tutkimukseni tärkeintä antia on ollut noviisiopettajan tuntemukset ja hänen kohtaamansa haasteet.

2 TUTKIMUKSEN KESKEISET KÄSITTEET

Määrittelen seuraavassa tutkimukseni keskeiset käsitteet, joita ovat noviisiopettaja, opettajan ammatin professionaalisuus, opettajuus ja mentorointi.

2.1 Noviisiopettaja

Opettajan ammatillinen kehitys ensimmäisestä työpäivästä eläkkeelle pääsemiseen asti voidaan jakaa eri vaiheisiin työvuosien ja ammattitaidon kasvun mukaan. Työuransa alkumetreillä olevaa vastavalmistunutta opettajaa kutsutaan noviisiopettajaksi. (Ihalainen & Rautiainen 1993, 9-10.) Tarkemmin määriteltynä noviisiopettaja on valmistunut opettaja, joka on ollut alle kolme vuotta työelämässä (Berry 2009, 20).

Noviisiopettajan käsitteestä voidaan erottaa erikseen alakäsitteeksi ”ei vakinaistettu” -opettaja (*”Non-tenure”*). Ei vakinaistettu -opettaja edustaa vastavalmistunutta opettajaa, joka ei ole vielä saanut virkaa. Hän on toiminut opettajan ammatissa alle kolme vuotta. Myöhemmin hänestä tulee vakinaistettu opettaja. (*”Tenured teacher”*) (DeBruycker 2008, 7.)

Hubermanin (1992) mukaan opettajan työura voidaan kokonaisuudessaan jakaa seuraavaan kuuteen eri kehitysjaksoon:

1. uralle hakeutuminen
2. ensimmäiset työvuodet (työvuodet 1-3)
3. vakiintumisvaihe (työvuodet 4-6)
4. kokeilut ja uuden hakeminen (työvuodet 7-18)
5. seestyminen ja vanhoissa rutiineissa pysyttelemineen (työvuodet 19–30)
6. irrottautuminen (työvuodet 31–40)

Noviisiopettajan määritelmään liittyen käsittelen tässä tutkimuksessa vain kahta ensimmäistä kehitysjaksoa.

Uralle hakeutuminen on yksi oleellinen osa opettajaksi kasvamista (Niemi 1995, 5-8). Päätökseen on vaikuttanut opettajaksi haluavan elämänkaari sekä omat koulukokemukset, jotka ovat ohjanneet hänet hakemaan opettajankoulutukseen (Huberman 1992, 122–142).

Leinon ja Leinon (1997) mukaan ensimmäiset työvuodet (1-3) ovat noviisiopettajan suurin koettelemus. Nämä ensimmäiset työvuodet joko vievät noviisin kohti vakiintumisvaihetta (työvuodet 4-6) tai työuran lopettamista. Lisäksi nämä ensimmäiset työvuodet ovat juuri hengissä säilymisen ja itsensä löytämisen aikaa. Lisäpainensa voivat myös tuoda siviilielämän muutokset, sillä tällöin sitoudutaan

usein taloudellisesti, löydetään elämäkumppani, perustetaan perhe ja aletaan elää omaa itsenäistä aikuiselämää. Ammatillisesti työelämään siirtyminen voi olla melkoinen järkytys. Silloin noviiseista voi tuntua, että heillä ei ole pätevyyttä, tietoja ja taitoja käytännön työhön, vaikka koulutuksen mukaan heillä tulisi olla tähän kaikki välineet. (Leino & Leino 1997, 108–109.)

2.1.1 Noviisiopettajan kehitystasot

Jotta ymmärtäisimme noviisiopettajan vaikeuksia työn aloittamisessa, on muutoksen tarkastelua käsiteltävä noviisiopettajien huolenaiheiden kautta. Fuller (1969) on jakanut noviisiopettajan huolenaiheet kolmeen kehitykselliseen tasoon. Näitä ovat huoleton -taso ("*non-concern -stage*"), huoli itsestä -taso ("*concern with self -stage*") ja huoli oppilaista -taso ("*concern with pupils -stage*"). (Fuller 1969, 218–221.)

Ensimmäisenä on *huoleton* -taso. Kun opettajaopiskelija työskentelee opettajana yliopiston ohjattavana, hän tuntee vain vähän huolta omista opetuksellisista taidoistaan, koska hänellä ei ole vastuuta opetuksesta, eikä hän joudu työskentelemään luokassa yksin.

Huoli itsestä -tasolla noviisiopettajan huomio on kiinnittynyt omaan opetukseen, oman osaamisen parantamiseen ja opetustilanteista selviytymiseen. Hän havaitsee kuitenkin jo hieman muita ympärillä olevia asioita, sillä nyt hän ei enää ole kenenkään ohjauksessa, vaan yksin vastuussa luokastaan.

Kolmantena kehitystasona nähdään *huoli oppilaista* -taso, jolloin noviisi voi opetuksessaan kääntää huomionsa itsestä oppilaisiin ja heidän osaamisensa, ympäröivään luokkatilaan sekä sen arviointiin. (Fuller 1969, 218–221.)

2.1.2 Työelämään siirtyminen

Myös Louis (1980) on määritellyt Mertonin (1957) teoriaa mukaillen oman kolmivaiheisen kehitysteoriaansa noviisiopettajan työelämään siirtymisestä. Mikäli noviisi ei tunne pääsevänsä viimeiselle kehitystasolle, on mahdollista, että hän lopettaa työuransa kyseisessä koulussa. Esimerkiksi Amerikassa tämä on nykyään yksi suurimpia ongelmia opettajien keskuudessa. (Louis 1980, 226–251; Berry 2009, 2-4; French 2004, 1-2; DeBruycker 2008, 1; Hong 2008, 1530.)

Lousin (1980) Mertonia (1957) mukaileva kolmivaiheinen tasoteoria, sisältää ennakkososialisaation ("*the anticipatory socialization*"), kohtaamisen ("*the encounter stage*") ja sopeutumisen tason ("*the adaptation stage*"). (Louis 1980, 230–231.)

Ennakkososialisaation -tasolla noviisi ei ole vielä aloittanut työskentelyä uudessa koulussa, mutta omaa jo joitain ennakkokäsityksiä uudesta työpaikastaan ja tekee oletuksia niiden mukaan. *Kohtaamisen* -tasolle päästyään noviisi on saapunut uuteen työpaikkaansa ja alkaa opetella sen koulukulttuuria, työyhteisön tapoja ja tottumuksia. Vasta *sopeutumisen* -tasolla noviisiopettaja tuntee koulun käytänteet ja tuntee olevansa osa koulukulttuuria ja työyhteisöä. (Louis 1980, 230–233.)

Kari ja Heikkinen (2001) tarkentavat, että tullakseen osaksi koulun kulttuuria ja käytänteitä, noviisiopettajalla tulisi olla hyvä sosiaalinen lukutaito. Noviisiopettaja tulisi hyväksyä osaksi opettajakuntaa niin, ettei hän luopuisi omasta yksilöllisyydestään. Noviisiopettaja ei saisi lähteä liian radikaalisti uudistamaan koulu yhteisöä ärsyttämällä samalla kollegat ja vanhemmat, mutta hän ei saisi olla muuta henkilökuntaa myötäilevä perässäkulkijakaan. Useimmissa tapauksissa oman paikan hakeminen lähtee ääripäiden kautta kokeilemalla. (Kari & Heikkinen 2001, 47.)

Niemen (1996) mukaan suuri sosialisointipaine voi aiheuttaa noviiseilla opettajankoulutuksessa opittujen asioiden käytön hylkäämistä ja vähentää uskallusta käyttää erilaisia menetelmiä. Juuri tämän takia monissa maissa on luotu ”mentor” - tai ”induktio” -järjestelmät. Nämä järjestelmät on luotu tukemaan noviisiopettajien kehittymistä ja antamaan hänelle rohkeutta säilyttää jo oppimansa asiat ja käyttämään niitä. (Niemi 1996, 40.)

2.1.3 Noviisiopettajan työelämän ennakointi

Ennakkososialisaatio -tasolla noviisiopettajalla on sekä ennakkokäsityksiä, toivomuksia tai uskomuksia tulevasta työpaikastaan (Louis 1980, 230). Ezerin, Gilatin ja Sageen (2010) Israelissa tekemän tutkimuksen mukaan noviisiopettajilla oli työelämäänsä siirryttäessä vahva sisäinen motivaatio opetustyöhön ulkoisten motivaatiolähteiden sijaan. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista päättöharjoittelun suorittaneista opettajaopiskelijoista aikoi työelämässä suosia opettajina konstruktivistista opetustapaa. Tärkeimpinä arvoina noviisit pitivät universaalien arvojen välittämistä, oppilaiden yksilöllisen kasvun tukemista ja hyväksyttävän käytöksen opettamista. Vähemmän arvostettuina asioina noviisiopettajat pitivät akateemisten taitojen, johtamisen, sosiaalisten taitojen opettamista ja patrioottisten arvojen välittämistä. Erityisen tärkeänä noviisiopettajat pitivät onnistuneen oppitunnin takaamiseksi seuraavia asioita: yksityiskohtaista suunnittelua, asiantuntijatiedon käyttämistä, jatkuvan reflektioprosessin harjoittamista sekä muiden opettajien havainnointia. (Ezer, Gilat & Sagee 2010, 397–398.)

2.1.4 Noviisiopettajan merkittävimmät oppimiskokemukset

Luokanopettajakoulutuksen aikana saaduilla merkittävimmillä oppimiskokemuksilla on vaikutusta opiskelijan ammatilliseen kasvuun, tieteellisen ajattelun kehittymiseen sekä ammatilliseen sosialisatioon (Silkelä 1996, 125). Korpisen (1993) mukaan, opettajankoulutusta voidaan kuvata työelämään siirtymisen sosialisatioprosessiksi, jossa opiskelijat saavat valmiuksia kohdata ammatin vaatimia rooli-, tavoite- ja taito-odotuksia. Opettajan perustyön kannalta kaikista keskeisimpiä opintoja ovat opetusharjoittelut, joissa näiden valmiuksien testaus käynnistyy ja arvioitavana on koko opettajaminä. Samalla saadaan palautetta siitä, kuinka opiskelija selviytyy tällä hetkellä työstä, johon on kouluttautumassa. (Korpinen 1993, 141.)

Ezer ym. (2010) tekemän tutkimuksen mukaan kaikista merkityksellisimpiä opintoja opiskelijoiden mielestä olivat harjoittelut ja didaktiset opinnot. Vähiten merkityksellisiä opintoja olivat akateemisen kirjallisuuden ja tietotekniikan opinnot. Harjoittelussa noviisit kokivat erityisesti didaktikon ja mentoriopettajan merkityksen suurimpana verrattuna muihin harjoittelun järjestäjiin tai ohjaajiin. Noviisit nauttivat suurta luottamusta omista taidoistaan opettajina ja arvioivat tulevan työn antavan heille paljon sisäistä onnistumisen tunnetta. Silti vain osa oli varma jatkostaan opetuslalla. (Ezer, Gilat & Sagee 2010, 399–400.)

Bullough (1987) peräänkuuluttaa opettajankoulutuksen kehittämistä nykyistä enemmän arvokeskeisemmäksi. Hän korostaa arvojen keskeistä roolia noviisin sosialisatioprosessissa ja kokisi opettajankoulutuksen hyödyllisemmäksi, mikäli se ulottuisi ensimmäiseen työvuoteen. Näin noviisit saisivat enemmän konkreettisia välineitä siihen, kuinka selvitä koululaitoksessa. (Niemi 1996, 41.) Tässä mallissa Bulloughin mielestä etuna on noviisien oman kollegiaalisen ja ammatillisen ympäristön antaman tuki ja vertaispalautte. (Bullough 1987, 219–237)

2.1.5 Noviisiopettajan työelämän alun vaikeudet

Lousin (1980) mukaan noviisien suurimpana kompastuskivenä voi olla työelämän alussa vääristyneet kuvitelmat ammatista. Mikäli noviisiopettajalla ei ole keinoja, tukea tai halukkuutta sopeutua näihin muutoksiin tai järkeillä niihin ratkaisuja, on hyvin todennäköistä, että hän turhautuu ja luovuttaa ammatinsa suhteen. Lous kutsuu näitä esteitä järkeilyiksi (*"sensemaking"*), jossa sosiaalistumisen esteenä voivat olla muun muassa omat koulumuistot, vääristyneet tulkinnat mentorin neuvoista, koulutusoppaista, koulukulttuurista, kollegoista, omasta opettajakuvasta ja sisäisen tiedon saamisen vaikeus (esim. ei tukea kollegoilta tai hallinnolta) tai mentoriopettajan puute. (Lous 1988, 241.)

Ihalaisen ja Rautiaisen (1993) tutkimustulosten mukaan, suurimpina arjen ongelmina noviisiopettajilla ovat vuorovaikutustilanteiden hallinta ja koulutyön tuntemus. Mikäli noviisiopettajalla ei ole valmiita strategioita arkipäivän ongelmien hoitamiseen, on selviytyminen työstä haastavampaa kuin kokeneemmalle opettajalle. (Ihalainen & Rautiainen 1993, 10.)

2.1.6 Noviisiopettajan selviytymisstrategiat

Bulloughin (1987) mukaan noviisiopettajille olisi suurena apuna työn aloituksessa kuusi erilaista selviytymisstrategiaa. Näistä selviytymisstrategioista *huumori* on tärkein apu niin sanotussa selviytymisen vaiheessa, jolloin noviisiopettaja voi kokea ongelmien liittyvän hänen persoonaansa. *Taitojen kehittäminen* toimii yhtenä strategiana saada omat tavoitteet, työtahti ja suunnittelu tasapainoon vaihtelemalla työtapoja ja ryhmäkokoja. Jotta noviisiopettaja voisi edistää vuorovaikutustaitoja ja aktivoita oppilaitaan, on hänen *muokattava* työympäristöään ja ajattelumallejaan välillä uusiksi, esimerkiksi muuntamalla istumajärjestystä ja opetussuunnitelmaa. Koska työn aloitus voi olla monelle opettajalle melkoinen shokki, on tärkeää, että juuri silloin noviisiopettaja saa kaiken mahdollisen *emotionaalisen tuen* sekä työyhteisöltään että siviilielämästään. Työympäristön hallitseminen on yksi suurin ongelma työuran alussa ja sitä helpottaakseen tulisi noviisiopettajan vähentää vaatimuksia itseltään ja esimerkiksi *yksinkertaistaa ympäristöään*, jossa työskentelee. (Bullough 1987, 219–237.)

2.2 Opettajan ammatin professionaalisuus

Opettajan ammatti professiona eli asiantuntija-ammattina on ollut melko kiistelty, kun sitä on verrattu muihin professioammatteihin (muun muassa lääkäri, asianajaja ja pappi). Professioammattaille ominaisia piirteitä ovat työtä ohjaava teoria, jäseniä kontrolloiva ryhmä, yhdenmukainen sisäinen kulttuuri ja selkeä urakehitys. Professioammatit nauttivat myös hyvin yhteiskunnan luottamusta ja niillä on vahva ammattietiikka. (Lapinoja & Heikkinen 2006, 145; Pursiainen 1998, 213–214.)

Leinon ja Leinon (1997) mukaan professioammattaja yhdistää niiden sisäinen kehityksen jatkumo. Opettajan ammatissa peruskoulutuksen nähdään antavan tarvittava pohja opetukseen ja kasvatukseen, jonka jälkeen voi toimia itse ammatissa. Kuitenkin ammattitietous ja taito kehittyvät jatkuvasti läpi koko ammattiuran.

Jotta ammatti voidaan määritellä professioksi, sen tulee Pursiaisen (1998) mukaan koostua alan asiantuntijoista. Alan asiantuntijat haluavat tietonsa avulla auttaa asiakkaitaan ilman taloudellista tavoitetta. He haluavat toimia ammattietiikkansa mukaisesti ja aina asiakkaansa parhaaksi. Yhteiskunta luottaa näiden ammattilaisten sisäiseen kuriin ja ammattietiikkaan. Ammattikunta nauttii

yhteiskunnan arvostuksesta ja ammattiteilla on läpi ammattiuran kestävä kehityksen jatkumo. (Pursiainen 1998, 213–214.)

Niemi (1995; 1996) listaa seuraavia vaatimuksia, jotka mahdollistavat opettajan ammatin professionaalisen luonteen. Niemen mukaan opettajalla tulee tapahtua jatkuvaa ammatillista kasvua. Opettajan ammatti vaatii korkeaa eettistä ammattitaitoa, arvokysymysten käsittelytaitoja sekä ammatillista autonomiaa. Liittyen opettajan keskeisimmän työn eli opetustyön hallintaan, opettajalla tulee olla hyvät tiedonhankinnan, oppimisprosessien tuntemuksen sekä erilaisten oppijoiden kohtaamisen taidot. Lopuksi Niemi vaatii, että opettajien tulee olla kasvatuksen ja oppimisen aktiivisia edistäjiä ja heidän tulee toimia kollegiaalisessa yhteistyössä muiden kanssa. (Niemi & Kohonen 1995, 47–76; Niemi 1996, 246.)

2.2.1 Opettajan ammatin professionaalisuuden kohtaama kritiikki

Opettajan ammatin professionaalisuuden kritisointi on perustunut sen erilaisiin puutteisiin ja muiden professioammattien vertailuun. Niemi (1995; 1996) ilmaisee, opettajan ammatin puutteina ”näennäisen autonomian”, sillä ammattia ja sen toteuttamista ohjaavat vahvat normit, joita poliitikot ja hallinnon edustajat ovat asettaneet. Opettajat nähdään ainoastaan opetussuunnitelman toteuttajina, eikä niinkään sen kehittäjinä. Kritiikkinä nähdään myös kouluissa oppilaiden oppimista ja oppimisen kontrollia ohjaavat kapeat, helposti mitattavat testit ja tavoitteet sekä koulutuksen ja ammatillisen kasvun näkökulmasta pedagogisen keskustelun vähyyys. Myös opettajankoulutusta luonnehditaan hyvin käytännölliseksi ja lyhyeksi, mikä ei vastaa muiden professioammattien koulutusta. (Niemi & Kohonen 1995, 28–32; Niemi 1996, 246.)

2.2.2 Professionaalisuuden osa-alueet

Ymmärtääksemme opettajan ammatin professionaalista luonnetta, sitä on tarkasteltava laajempien kokonaisuuksien avulla. Niemen ja Kohosen (1995) mukaan opettajan ammatin professionaalista luonnetta vahvistavat seuraavat asiat: autonomia, ammattietiikka, yhteistyö sekä ammatillinen kasvu. (Niemi & Kohonen 1995, 75.)

2.2.2.1 Autonomia

Autonomia ei tarkoita opettajan ammatissa ja professionaalisuuden määrittymisenä opettajan vapautta toimia ammatissa haluamallaan tavalla. Sen sijaan autonomia tarkoittaa opettajan ammatissa vapautta määritellä työn ja ammatin reunaehdot. Autonomia ymmärretään olevan itsessään koulutuksen ja oppimisen tavoite.

Lisäksi koululla ajatellaan olevan oma autonominen funktio yhteiskunnassa. (Vanhalakka-Ruoho 2006, 124; Lapinoja & Heikkinen 2006, 145.)

Vanhalakka-Ruoho (2006) yhdistää autonomisuuteen kouluorganisaatioiden tavan toimia "väljäkytkentäisinä asiantuntijaorganisaatioina", joissa toiminta tapahtuu pienissä itsenäisissä yksiköissä ja sitä ohjaa ohut hallinto. Kaikki organisaation yksiköt vaikuttavat toisiinsa ja toistensa toimintaan, mutta säilyttävät silti yksilöllisyytensä. Toiminnassa on hyödynnetty yksiköiden moninaisuutta ja erilaisuutta ja tärkeänä pidetään yksiköiden suhteellisen pientä kokoa. Kokonaisuudessaan organisaatio on samalla avoin ja suljettu. Sen toimijat ovat itsenäisiä oman alansa asiantuntijoita ja omaavat näin professionaalisen autonomian. Asiantuntijaorganisaatiossa korostuukin ongelmien yhdessä käsittely, uusien ratkaisujen löytäminen sekä toiminnanvapaus tehdä uudistuksia asiantuntemukseen perustuen. (Vanhalakka-Ruoho 2006, 124–127.)

Lapinojan ja Heikkisen (2006) mukaan professionaalinen autonomia on professionaalisuuden peruselementti, kasvatuksen ja koulutuksen päämäärä sekä sidoksissa kasvatustieteiden omaan näkemykseen sen omasta autonomisesta tehtävästä. Ristiriitana voidaan havaita, että opettajan ammatissa ei ole kuitenkaan kysymys siitä, että opettajalla täytyisi olla paljon hallinnollista päätäntävaltaa. Sen sijaan koulun toimintaa ohjataan kunnallisella tasolla sekä opetussuunnitelmien ja päätöksenteon osalta myös valtakunnallisella tasolla. (Lapinoja & Heikkinen 2006, 145–147.)

Tutkimusten mukaan autonomisuutta voidaan käsitellä myös kielteisen ja myönteisen autonomiakäsitteen kautta. Kielteinen autonomiakäsite nähdään hyvin kapea-alaisena näkemyksenä ja myös sen taipumusta ääriyksilölliselle autonomiakäsitykselle on kritisoitu. (Vanhalakka-Ruoho 2006, 133.)

Berlinin (2001) mukaan kielteinen autonomiakäsitys voidaan määritellä "vapautta jostakin" -käsitteen avulla. Tällöin autonomia voi olla esimerkiksi vapautta valtion määräysvallasta ja holhouksesta. Myös muiden asettamien päämäärien toteuttaminen opettajan ammatissa ei riitä määrittämään professionaalista opettajaa. Se ei kuitenkaan tarkoita, että opettajat saisivat toimia omien sääntöjensä mukaisesti; sen sijaan opettajan autonomisuuden tulisi perustua kasvatuksen päämääriin.

Myönteinen autonomiakäsite taas sallii opettajan toimia hyvän elämän, kuten oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon, hyväksi. Näin voidaan myös käsitellä opettajan autonomia "vapautta johonkin" -käsitteen avulla, joka hylkää yksipuolisen näkemyksen opettajan vapaudesta pyrkiä irti kahleista. Pelkästään opettajan yksityinen autonomia ei riitä, vaan tarvitaan myös julkista autonomiaa, jonka kautta opettajan ammatin professionaalisuutta pystytään toteuttamaan. (Berlin 2001, 47–50, 56–58.)

Luukkainen (2000) kiteyttää autonomian käsitteen kokonaisuudessaan oletukseen opettajan sitoutumisen asteesta. Tässä professionaalisuus merkitsee vapautta ja vastuuta toimia omassa ammatissa. Hänen mielestään professionaalisuus ja autonomia eivät ole ”kaikki tai ei mitään” -asteikolla mitattavia, vaan niihin voi sitoutua eriasteisesti. Pääajatuksena on, että jokainen opettaja hoitaa opettajan ammattinsa niin hyvin kuin pystyy ja määrittää eettisen harkintansa kautta oman sitoutuneisuutensa. (Luukkainen 2000, 78.)

2.2.2.2 Ammattietiikka

Opettamisessa eettisyys on oppilaiden tarpeiden ja edun huomioon ottamista. Lisäksi opettajat ovat oppilailleen eettisiä malleja, joista oppilaat voivat oppia. Tällaisen eettisyyden esikuvana nähdään ”kutsumusopettaja” joka on omistautunut työlleen, on jatkuvasti tiedonjanoinen ja vie tätä samaa asennoitumista eteenpäin oppilailleen. (Banner & Cannon 1997, 10–13.)

Tirrin (1999) mukaan professionaalisuuden kautta pohdittu ammattietiikka sisältää myös itse toimijan persoonan. Professionaalinen ammatinharjoittaja puhuu aina totta. Opettajan käytännöllisen tiedon ulottuvuudet – ammatti- ja moraaliulottuvuus – ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Tämä vuorovaikutus on opettajan ammattieettisen toiminnan perusta. Opettajan ammatissa moraalinen ja ammatillinen ajattelu ovatkin lähes erottamattomia. Nämä muodostavat yhdessä käytännön tiedon, jonka mukaan opettaja toimii. Tutkimusten mukaan opettajat eivät erota erikseen omaa ammatillista rooliaan omasta moraalisesta ajattelustaan, vaan pitävät niitä samana tilanteesta riippumatta. (Tirri 1999, 13–14, 22–24; Tirri, Husu & Kansanen 1999, 911–922.)

Jotta opettajilla olisi vahva tietoisuus professionsa tarkoituksesta ja tehtävästä, edellyttää tämä opettajien kiinnittymistä moraalisiin ja eettisiin pohdintoihin. Tämä luo myös eettisen haasteen työyhteisöille kulkea kohti samaa yhteisen hyvän päämäärää. (Vanhalakka-Ruoho 2006, 136.)

2.2.2.3 Yhteistyö

Hargreavesin mukaan (1996) yhteistyö, vuorovaikutus ja kommunikointi nähdään merkittävänä opettajan ammatin professionaalisuuden piirteinä ja osana niin työyhteisön kuin koulujenkin kehittämistä. Näiden taitojen lisäksi osana opettajan työtä on moniammatillisuus, joka pitää sisällään yhteistyön myös koulun ulkopuolisten sidosryhmien kanssa. (Hargreaves 1996, 280–285.) Oman ammatin kehittämisen kannalta on olennaista, että opettaja osallistuu oman koulunsa opetussuunnitelman sekä oppilaiden oppimisympäristöjen kehittämiseen yhdessä muiden opettajien kanssa keskustellen, kommunikoiden ja neuvotellen. Näin

opetusta voidaan toteuttaa parhaalla mahdollisella tavalla. (Niemi 1996, 36–37; Lehtovaara & Jaatinen 1994, 24–27; Vanhalakka-Ruoho 2006, 136.)

2.2.2.4 Ammatillinen kasvu

Sanotaan, että ammatillinen kasvu alkaa vasta koulutuksen yhteydessä. Tällöin se kuvataan kokonaisvaltaisena kasvuprosessina, jossa opettajaksi opiskelevan minäkäsitys ja persoonallisuus muokkautuvat. On myös mahdollista, että ammatillisuuteen kasvu alkaa jo ammatinvalintaprosessissa. Tässä prosessissa yksilön ammatinvalintaa voidaan pitää minäkäsityksen kannalta hänen persoonallisten taipumustensa toteuttamispyrkimyksenä. (Korpinen 1993, 141; Silkelä 1996, 126.)

Tutkimusten mukaan ammatillinen kasvu jatkuu läpi opettajan ammattiuran. Jokainen opettaja kokoaa jatkuvasti reflektoiden koulutuksessa saaduista tiedoista ja taidoista omaa kasvatusnäkemystään ja muuttaa sitä työelämässä. Jotta opettaja pystyisi vastaamaan jatkuvan kehityksen tuomiin haasteisiin, hänen on muokattava toimintatapojaan ja niiden takana olevia arvovalintoja. (Ihalainen & Rautiainen 1993, 11; Rytönen 1993, 136.)

Opettajankoulutuksen sanotaan valmistavan vahvoja opettajapersoonia ja keskittyvän vähemmän käytännön työn opettamiseen. Vahvoilla opettajapersoonilla on myös vankka itsetunto. Tämä edesauttaa opetustehtävän tavoitteiden selkiintymistä. Tästä syntyy halu tehdä työ hyvin. (Numminen 1993, 33; Korpinen 1993, 142.)

Korpisen (1996) mukaan tätä kehitystä voidaan kuvata parhaiten ammatillisen minäkäsityksen kehittymisen kautta. Tällöin opiskelija tai opettaja ammatinharjoittajana rakentaa jatkuvasti käsitystä itsestään ammatinharjoittajana. Ammatilliseen minäkuvaan liittyy käsitys selviytymisestä, kyvykkyydestä ja ammatillisista pyrkimyksistä. Se voidaan havaita ammattiroolin omaksumisen ja sisäistämisen kautta ja se sisältää edellä mainittujen ominaisuuksien lisäksi jokaisen omat käsitykset ”hyvän opettajan” -ominaisuuksista. (Korpinen 1996, 141–142.) Ammatillisen minäkäsityksen muodostaminen tapahtuu sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta ja se on oppimisen tulosta. Se perustuu oman minäkäsityksen pohjalle ja muokkautuu läpi yksilön elämän heijastuen yksilön käyttäytymisessä, valinnoissa ja päätöksissä. (Korpinen 1987, 56–60.)

Ammatillisen kasvun esteinä voi olla hyvin juurtuneet käsitykset opettajan ammatista, opettamisesta ja oppimisesta sekä väärät opiskeluasenteet ja tiedonomaksumisstrategiat, jotka ovat linkittyneet opiskelijan persoonallisiin ominaisuuksiin, uskomuksiin ja arvoihin. (Väisänen 1993, 44; Ojanen 1996, 11; Galderhead 1988, 54–63; Weinstein 1990, 285–288; Lortie 1977, 55–56.)

Omien elämäkokemusten kriittinen tarkastelu on kuitenkin keino välttää syvälle juurtuneiden käsitysten vaikutusta. Tämä puolestaan antaa mahdollisuuden oman identiteetin ja arvojen muovaamiseen. (Brinzman 1986, 451–452.)

Myös Kelchtermansin (1993a; 1993b) mukaan omaa arvomaailmaa muokkaamalla luodaan perusta jokaisen opettajan omalle subjektiiviselle kasvatusteorialle, joka ohjaa pitkälti opettajan toimintaa. Teoria on jokaisen omista merkittävistä oppimiskokemuksista enemmän tai vähemmän tietoisesti muokattu kokonaisuus, josta opettajalle syntyy käsitys hänelle tarkoituksenmukaisista kasvatuskäytännöistä ja uskomuksista. (Kelchtermans 1993a; 1993b, 198–200; 356–443.)

Ojasen (1996) mukaan ammatillisen kehityksen tulisi muodostua opettajan sisäisistä tarpeista ja perustua tämän jo olemassa oleviin kokemuksiin ja niiden yksityiskohtaiseen tarkasteluun. Jatkuva kokemusten tarkastelu johtaa jatkuvaan merkitysten rakentamiseen ja muuttaa aikaisempaa tietoa sekä lisää uudenlaista itsetietoisuutta. (Ojanen 1996, 11–13.) Tätä jatkuvaa aikaisempien kokemusten reflektointia, ja niistä saadun tiedon avulla uuden tiedon muokkausta voidaan kutsua kokemukselliseksi oppimiseksi. Kolb (1984) kuvailee tätä hermeneuttiseksi spiraaliksi. Siinä aikaisempien kokemusten pohtiminen muodostaa jatkuvan syklisen prosessin, jossa aikaisemmat kokemukset muovaavat uutta kokemusta. Näin ollen prosessissa tapahtuu oppimista ja ammatillista kasvua tiedon lisääntymisen ja muovautumisen kautta. (Kolb 1984, 40–43.)

2.2.3 Opettajan ammatin professionaalisuuden kehittyminen

Hargreaves ja Fullan (2000) jakavat opettajan professionaalisen kehittymisen seuraavaan neljään ajanjaksoon kohti nykypäivän muuttunutta professionaalisuuden käsitystä. Näitä ovat 1. esiprofessionaalinen aika, 2. autonominen professionaalisuus, 3. kollegiaalinen professionaalisuus ja 4. nykyprofessionaalisuus.

Esiprofessionaalisella ajalla opetus tapahtui teknisesti muita seuraamalla ja omista koulukokemuksista ammentamalla. Opetusmenetelmät olivat hyvin opettajajohtoisia kysymys-vastaus -muotoisia. 1960-luvulta lähtien opetus siirtyi *autonomiseen professionaalisuuteen*, jolloin opettajat työskentelivät eristäytyneinä omissa luokissaan. Opettaminen oli hyvin perinteistä ja se koettiin enemmän haasteena. Uusien innovaatioiden ilmentyminen oli vähäistä ja vertaistuutorointi oli lähinnä noviisien auttamista.

Kollegiaalisen professionaalisuuden ajanjaksolla 1980-luvun puolivälistä alkaen opettajat pyrkivät kehittämään ammattitaitoaan ongelmien ratkaisemiseksi. Mukaan tuli yhteiskunnallinen näkökulma opetukseen. Tämä nosti opettajan työn paineita entisestään. *Nykyprofessionaalisuuden* kehityksen edistäjinä ovat olleet syvät sosiaaliset, taloudelliset, kulttuuriset ja poliittiset muutokset. Ammatillisen yhteistyön korostaminen, niin koulun kuin kodinkin kanssa, on koettu merkittäväksi ja ammatillisen kasvun kehittämiseksi. *Nykyprofessionaalisuus* sisältää kaikki edelliset kehityskaudet, mutta lisää kehityksellisen näkökulman jokaiseen näistä. (Hargreaves & Fullan 2000, 50–57.)

Niemi (1996) lisää *nykyprofessionaalisuuteen* vielä opettajankoulutuksen kehittämiseen kohdistuneet paineet, jotka ovat joskus hieman ristiriidassa opettajan käytännön työn kanssa. Kaikkien yhteiskunnan ja tieteenalojen muutosten tulisi näkyä jo koulutuksessa ja koulutuksen kehittäjien tulisi arvioida kehityksen kulkua ja lähteä viemään koulutusta siihen suuntaan.

Professio-käsitteen rinnalle noussut uusprofessionaalisuus on luotu välttämään opettajan ammatille perinteistä ammattiliitto ja ammattikunta -ajattelua, mikä korostaa ammatin harjoittamisen rajoja ja esteitä. Uusprofessionalismin tavoitteena ei ole ammatin statuksen nosto palkkapolitiittisesti, vaan inhimillisen kasvun ja kasvatuksen mahdollisuuksien parantaminen yhteiskunnallisen vaikuttamisen kautta. (Niemi 1996, 32–33.)

Niemen (1996) mukaan, opettajankoulutusta voitaisiin kehittää kohti uusprofessionaalista luonnetta. Koulutus voisi keskittyä enemmän opettajan aktiivisen tiedonkäsityksen, yhteistyön ja vuorovaikutuksen, autonomian ja koulun kehittämisen sekä sitoutuneisuuden kehittämiseen. (Niemi 1996, 34–39.)

Edellä käsittelemäni yhteistyön ja vuorovaikutuksen teemat ovat keskeisiä myös uusprofessionaalisuudessa. Avaan myöhemmin Niemen (1996) uusprofessionaalisuuden ominaisuuksista aktiivista tiedonkäsitystä sekä sitoutumista.

Tabachnickin ja Zeichnerin (1991) mukaan opettajan aktiivinen tiedonkäsitys ei tarkoita pelkästään opettajan omaa tapaa toimia aktiivisena tiedonhakijana, vaan tämän taidon välittämistä myös oppilaille. Näihin taitoihin sisältyvät oppimaan oppimisen taidot; tiedonhankinnan, oman oppimisen ohjaamisen ja arvioinnin taidot. Tältä pohjalta opettaja ohjaa oppilaitaan aktiiviseen oppimiseen, oma-aloitteisuuteen ja vastuullisuuteen. Näihin aktiivisen oppimisen taitoihin kuuluvat erityisesti erilaiset tiedonhankinnanstrategiat, tiedon prosessointi, omien tavoitteiden asettaminen ja saavuttaminen. Jotta opettaja pystyy siirtämään näitä taitoja eteenpäin, hänen tulee itse olla tietoinen omista oppimisen taidoistaan. Tämän opettaja voi saavuttaa vain jatkuvalla reflektoinnilla sekä toimintansa arvioinnilla. (Tabachnick & Zeichner 1991, 28–36.) Niemi (1996) korostaa jatkuvan reflektoinnin ulottuvan jo opiskeluaikaan. Näin opettajaopiskelijat voisivat oppia omakohtaisia ongelmanasettelu- ja itsearviointitaitoja sekä aktiivisen tiedonhankinnantaitoja. Niemen mielestä opettajalla tulee olla jatkuva opiskelun halu, jotta hän tulee kehittymään eteen tulevilla uusilla tilanteilla. (Niemi 1996, 34–35.)

Niemi (1996) kertoo, että sitoutuminen opettajan tehtävään, halu tulla opettajaksi ja aito kiinnostus opetettavaan asiaan ovat elintärkeitä tekijöitä opettajaksi kasvussa. Tästä kasvaa arvostus omaa ammattia kohtaan ja halu kehittää sitä eteenpäin. Sitoutuminen alkaa usein jo opiskelulinjaa valittaessa. Usein luokanopettajien keskuudessa sitoutuneisuus on jo tässä vaiheessa hyvin vahva. Osaksi tätä selittää alan suuri suosio. Kuitenkin sitoutuminen ammattiin ei välttämättä tarkoita sitoutumista tietyn ikäryhmän opettajaksi. Siihen liittyy halu ja tahto vaikuttavaa lasten ja nuorten elämään. Näin ollen sitoutumiseen liittyy vankka eettinen aspekti. Halu olla niin hyvä opettaja kuin pystyy, antaa yhteiskunnalle valtavan kantavan voiman, jota ei pitäisi aliarvioida. (Niemi 1996, 39.)

2.3 Opettaja

Seuraavassa avaan ”opettaja” -käsitteen alakäsitettä ”opettajuus”, joka on yksi keskeisimpiä käsitteitä tässä tutkimuksessa.

2.3.1 Opettajuus

Räsänen, Arikoski, Mäntynen ja Perttula (1999) kirjoittavat opettajuudesta hyvin vaikeaselkoisena käsitteenä, jolle on vaikea antaa yhdenmukaista vastausta. He eivät näe opettajuuden olevan kontekstisidonnainen, vaan määrittelevät sen olevan tapa, jolla näemme itsemme opettajana. Tähän liittyy tiiviisti tapa toimia opettajana, mutta tärkein ulottuvuus on kuitenkin opettajan näkeminen ihmisenä ja se, että opettajuus on ihmisen tekemää työtä. Jokaisella on omanlaisensa näkemys omasta opettajuudestaan, koska jokainen on erilainen opettaja. Kuitenkin omaa opettajuutta voivat horjuttaa erilaiset ulkopuoliset vaateet ympäristöstä ja oman opettajuutensa suunnan voi kadottaa vaatimusten viidakossa. Kuitenkin juuri nämä ulkopuoliset vaateet ja muutokset syventävät omaa opettajuutta ja selkiinnyttävät sitä. Räsänen (1999) ym. mukaan opettajuuden kannalta on toisarvoista ajatella, että täytyykö opettajan pysyä kehityksessä mukana omatakseen paremman opettajuuden. (Räsänen, Arikoski, Mäntynen & Perttula 1999, 3–6.)

Perttula (1999) erittelee opettajuuden ytimeksi opettajan ihmiskäsityksen ja sen kanssa harmoniassa olevan opettajan toimintatapojen jatkuvan vuoropuhelun. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että opettajan tulisi oman opettajuutensa takia etsiä hänelle ”sopiva” ihmiskäsitys, joka selkiyttäisi hänen suhtautumisen työhönsä. Tärkeintä opettajana on epävarmuuden kestäminen ja sen hyväksyminen. Kukaan opettaja ei voi harjoittaa kaikille sopivaa opetustyön perustaa, koska sellaista ei ole. (Räsänen, Arikoski, Mäntynen & Perttula 1999, 34–40.)

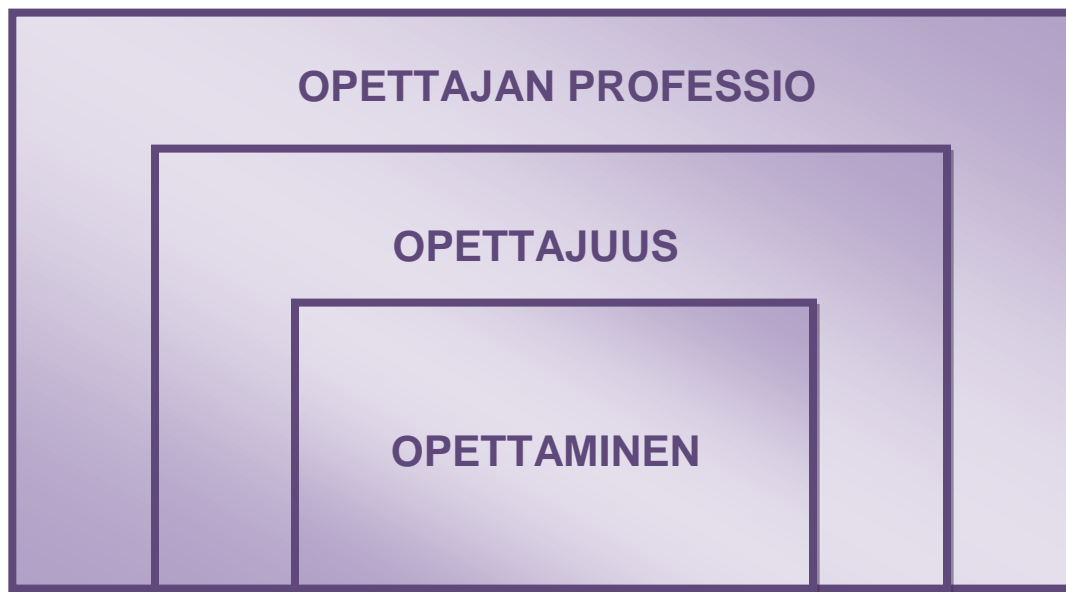
Perttula (1999) jäsentää opettajuuden sisältävän opettajan oman itsenäisen pohdinnan kautta jäsentyneen ihmiskäsityksen, jonka avulla hän määrittelee oman näkemyksensä opetustyön perustasta, sen tavoitteista ja keinoista niiden saavuttamiseksi. (Räsänen, Arikoski, Mäntynen & Perttula 1999, 53.)

Stenberg (2011) jatkaa samankaltaisesti ja kertoo, että ”opettajuus” -käsitteenä on ainoa maailmassa käytetty. Kun puhutaan yleisesti muista ammateista, ei koskaan puhuta esimerkiksi lääkäriydestä tai toimittajuudesta. Puheet muun muassa isyydestä ja vanhemmuudesta ovat globaalisti tuttuja. Stenberg pohtii, että olisiko opettajan ammatissa jonkinlainen erityinen aspekti, mitä muissa ammateissa ei ole. Hän itse määrittelee opettajuuden hyvin löyhästi ajattelun, tunteen ja toiminnan kudelmaksi, sekä näkee pohdinnan tuovan perspektiiviä ja selkeyttä opettajan ammattiin. Tämä auttaa samalla opettajaa jaksamaan, keskittymään ja nauttimaan opettamisesta. (Stenberg 2011, 7–8.)

Tärkeiksi osa-alueiksi Stenberg (2011) nostaa opettajan persoonallisen identiteetin tiedostamisen. Kaikki opettajan pedagogiset valinnat pohjautuvat hänen henkilökohtaisiin arvoihinsa ja uskomuksiinsa, jotka tietoisesti tai tiedostamatta määrittävät opettajan toimintaa. Mitä paremmin opettaja tuntee itsensä, sitä paremmin hän pystyy perustelemaan itselleen ja muille opetuksensa periaatteet. (Stenberg 2011, 19–20.)

Luukkainen (2005) määrittää opettajan työn hyvin selkeästi ja käsittelee sitä seuraavien käsitteiden kautta: professio, opettajuus, kompetenssi ja kvalifikaatio.

Seuraavassa kuviossa hän ilmaisee opettajuuden suhteen opettajan profession ja opettamiseen.



KUVIO 1. Opettajan profession, opettajuuden ja opettamisen suhde (Luukkainen 2005, 17).

Luukkaisen (2005) näkemys opettajuuden merkityksestä perustuu opettajuuden käsitteen monimuotoisuuteen. Hän näkee käsitteen kulttuurisidonnaisena, jolloin käsitteitä ei voi verrata keskenään. Käsitteenä opettajuus on yhteiskuntalähtöinen, sillä sitä muovaavat ympäristön muutokset ja odotukset luoden kuvaa opettajan työstä.

Luukkaisen (2005) mukaan opettajuudessa voidaan nähdä seuraavat kaksi ulottuvuutta. Yhtenä ulottuvuutena hän näkee yhteiskunnan suhtautumisen opettajan tehtävään. Toisen ulottuvuutena on yksilön suhtautuminen opettajan tehtävään.

Tiivistäen opettajuuden voidaan ajatella olevan opettajan näkemys omasta tehtävästään yhteiskunnassa. Opettajuus on aina tietyn ajanjakson ilmiöiden summa, mikä tarkoittaa opettajuuden jatkuvaa muuttumista. Kuitenkin on myös osa-alueita, joiden voidaan katsoa kuuluvan historiallisesta näkökulmasta opettajuuteen. Näitä ovat ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys, sisällön hallinta, eettisyys, itsemääräämisoikeus, rooli yhteiskunnan toimijana ja välttämättömyys kehittää taitoja. (Luukkainen 2005, 17–18.)

Opettajuudesta voidaan Luukkaisen (2005) mukaan nähdä ulospäin muun muassa seuraavia asioita: pedagogiset ratkaisut, opetussuunnitelmien sisältöpainotukset ja tarkkuus, kehittämis- ja kehittymishalukkuus sekä yhteistyömuodot. Opettajuus ei ole vain opettamista ja opetustyön teknistä osaamista, vaan sitä voidaan myös tarkastella ammatillisen kasvun näkökulmasta. (Luukkainen 2005, 18–19.)

Luukkainen (2005) käsittelee myös opettajuuden tulevaisuuden kuvaa ja näkee sen olevan sidoksissa vahvasti siihen, mitä opettaja itse ajattelee ja tekee. Luukkaisen (2005) mukaan tulevaisuushakuisuus on keskeistä, mutta tärkeämmäksi nousee opettajan oma jaksaminen ja työhyvinvointi, sillä ne ovat sidoksissa juuri siihen mitä opettaja itse tekee. Luukkainen on määritellyt opettajuuden muutoksen tulevaisuudessa sisältävän seitsemän osatekijää. Seuraavassa kuviossa hän selventää niiden välisiä suhteita ja päällekkäisyyksiä. (Luukkainen 2005, 53–54.)



KUVIO 2. Opettajuuden osatekijät (Luukkainen 2005, 54).

2.3.2 Identiteetti, persoona ja minäkäsitys

Tässä tutkimuksessa aiemmin esiin tulleet Perttulan (1999) käsitys opettajuuden keskeisimmästä tekijästä, opettajan omasta ihmiskäsityksestä, voidaan mielestäni yhdistää sekä Stenbergin (2011) että Luukkaisen (2005) ajatuksiin. Stenberg painottaa opettajan persoonallisen identiteetin löytämisen tärkeyttä ja Luukkainen opettajan oman käyttöteorian muovautumista. Kaikki nämä käsitteet kuvastavat opettajan sisäistä identiteetin ja persoonan jäsentelyä, ja ovat näin ollen opettajuuden merkittävimpiä osa-alueita.

Luukkainen (2005) kirjoittaa, että opettajan oma persoona on jälleen korostunut opetustyössä vuorovaikutustilanteiden ja erityisesti opettajan kasvatustehtävän osalta. Hänen mielestään opettaja ei pysty tukemaan lasten kasvua kohti hyvää ja tasapainoista yhteiskunnan jäsenyyttä, ellei hänellä itsellään ole terve itsetunto ja vahva käsitys omasta persoonastaan. (Luukkainen 2005, 21.)

Jaatinen (1996) puolestaan kertoo kuinka keskeisessä asemassa tieto on opettajan työssä. Hän ei käsittele pelkästään tiukkaa akateemista tietoa ja sen määrää vaan sitä, kuinka opettajalla itsellään tulee olla hyvin monenlaista tietoa ympäröivästä maailmasta ja omasta itsestään, jotta opettaja voisi menestyä ammatissaan. Jaatinen yrittää jakaa tietoa erilaisiin alueisiin ja pohtii niiden merkitystä opettajaksi kasvamisessa ja paremmaksi tulemisessa. (Jaatinen 1996, 13–15.)

Opettaja tarvitsee siis monenlaista tietoa, jotka kehittävät omalla tavallaan opettajan minäkäsitystä ja opettajuutta. Carr ja Kemmis (1986) ovat jaotelleet konkreettisia tiedon alueita, joita opettaja käyttää jokapäiväisessä työssään. Nämä tiedon alueet vaikuttavat opettajan työn kasvatuksellisiin ja opetuksellisiin ratkaisuihin. Näitä tiedon alueita ovat: arkipäivän tieto (*"commonsense knowledge"*), kansan viisaus (*"folk wisdom"*), taidollinen tieto (*"skill-knowledge"*), tilannesidonnainen tieto (*"contextual knowledge"*), ammatillinen tieto (*"professional knowledge"*), kasvatusteoria (*"educational theory"*), käsitykset yhteiskunnasta ja moraalista sekä yleiset filosofiset näkemykset. (*"social and moral theories and philosophical outlooks"*) (Carr & Kemmis 1986, 41–42.)

Carrin ja Kemmisin (1986) mukaan *arkipäivän tieto* käsittää toimimisen esimerkiksi koulun sääntöjen ja kulttuurillisten olettamusten mukaan. *Kansanviisaudella* he tarkoittavat opettajan tietoa tilanteista, joissa oppilaiden on vaikea toimia oletetulla tavalla ulkopuolisten jännitteiden vuoksi. Esimerkiksi perjantain iltapäivätunnit tai maanantai aamutunnit voivat vaikuttaa oppilaiden vireystilaan, joka vaikuttaa suoraan opetettavan asian opiskeluun. *Taidollinen tieto* on opettajan oppimaa tietoa esimerkiksi siitä, kuinka saada oppilaat kuuntelemaan. *Tilannesidonnainen tieto* käsittää esimerkiksi opettajan oppilaantuntemuksen ja siitä saadun tiedon. *Ammatillinen tieto* on koulutuksen kautta saatua tietoa esimerkiksi opettamisen strategioista. *Kasvatusteoriat* ovat yleisiä teorioita kasvatuksesta, ihmisen

kehittymisestä ja kasvatuksen merkityksestä. *Käsitykset yhteiskunnasta, moraalista ja filosofiasta* käsittävät opettajan kyvyn pysyä ajassa mukana sekä oikeudenmukaisuuden ja tulevaisuuden ennusteet. (Carr & Kemmis 1986, 41–42.)

Jaatisen (1996) mukaan pelkällä tiedolla ympäröivästä maailmasta emme pysty kehittämään omaa opettajuuttamme ja viemään eteenpäin kasvatustoimintaamme. Tämän sijaan meidän tulee tarkastella omaa tämänhetkistä minäämme. Käsitys omasta ihmiskäsityksestämme toimii ikään kuin suodattimena kootessamme muistoja, kokemuksia ja tietoja, joita työstämme matkallamme kohti parempaa opettajuutta. (Jaatinen 1996, 19.)

Korpinen (1993) kertoo, kuinka opettajan tärkein tehtävä on oppimisenkin kannalta lapsen terveen itsetunnon kehityksen tukeminen. Kuitenkin tämä tehtävä osoittautuu mahdottomaksi, mikäli opettajalla ei ole tervettä itsetuntoa. Opettaja tekee työtään koko persoonallaan. Näin ollen hänen käyttäytymisensä paljastaa sen miten hän näkee itse itsensä. Oma minäkäsitys muodostuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja tulee esiin myös siinä. (Korpinen 1993, 13–15.)

Lopuksi Jaatinen (1996) kuvailee seuraavassa iskevästi opettajan itsetuntoon liittyen opettajan tärkeitä ominaisuuksia ja niiden merkityksiä opettajan ammatissa.

”Hyvän itsetunnon omaava, omaa kokemustaan, omaa merkityssuhdemaailmaansa ja merkitystenmuodostustapaansa tunteva opettaja on kuin taiteilija, joka tuntee työvälinsä, niiden mahdollisuudet ja myös niiden rajat. Hänen tietämykseensä kuuluu myös tieto hyvästä ja pahasta sekä vastuu siitä, mihin työvälinitä voi käyttää ja mihin ei. Taideteosta ei kuitenkaan synny pelkästään välineiden hallinnan ja teknisen osaamisen avulla. Tarvitaan herkkyyttä nähdä ihmisiä, elämää ja ympäristöä aina ”uusin silmin” ja ihmetellä, pitää löytää uutta, pitää löytää ideoita. Näin siitä, mitä ei vielä ole, tulee työn suuri haaste: uuden etsimisestä työn olennaisin, tärkein osa, myös sen voima.”
(Jaatinen 1996, 23.)

2.3.3 Kvalifikaatio ja kompetenssi

Opettajan ammatissa voidaan tarkastella Luukkaisen (2005) mukaan kvalifikaation ja kompetenssin suhdetta erotellen ne toisistaan. Kompetentilla opettajalla tarkoitetaan opettajaa, joka on pätevä toimimaan opettajan ammatissa, vaikka hänellä ei olekaan virallista tutkintoa. Esimerkiksi hänellä on työkokemusta alalta. Kvalifikoituneella opettajalla tarkoitetaan opettajaa, joka on muodollisesti pätevä opettajan ammatin harjoittaja, mutta joissain tapauksissa hän ei kuitenkaan ole kompetentti harjoittamaan sitä (esimerkiksi ei menesty opettajana). Luukkainen kirjoittaa myös siitä, kuinka tiedostettu inkompetenssi (epäpätevyys) voi johtaa työuupumukseen ja tiedostomaton inkompetenssi näkyy lopulta oppimistuloksissa. Kokonaisuudessaan opettajankoulutuksen ja ammatillisen kehittymisen tulee tukea opettajan kompetenssin kehittymistä (Luukkainen 2005, 43–45.)

Luukkaisen (2005) mukaan ihminen vastaa kompetenssillaan työnsä asettamiin kvaifikaatiovaatimuksiin. Tällöin hänen on pohdittava ne avainkvaifikaatiot eli ydintaidot, joihin hänen on opettajana vastattava. Jokaisen opettajan tulee itse huolehtia omasta kouluttautumisestaan ja osaamisestaan. Näiden ydintaitojen tarkasteluun vastausta tulee etsiä opettajan professionaalisuudesta ja omasta opettajuudesta (Luukkainen 2005, 48–50.)

2.3.4 Hyvä opettaja

Haavio (1954) kuvailee opettajanpersoonallisuutta ja opettajan peruskuvan. Hänen mukaansa opettaja on henkilö, joka järjestelmällisesti ohjaa oppilaita asettamiensa tavoitteiden suuntaisesti. Opettajan toiminta on kasvatusta, jonka voidaan käsittää olevan älyllistä. Hyvällä opettajalla tulisi olla pedagoginen olemus. Pedagoginen olemus sisältää Haavion (1954) mukaan kolmetoista eri ominaisuutta: auktoriteetti ja kurinpito, oppilasyksilöllisyyden ymmärtäminen, pedagoginen tahdikkaus, tietuelämä, esteettinen elämä, pedagoginen rakkaus, kärsivällisyys, oikeamielisyys, nöyryys, aitous, opettajantyö kutsumustyönä, ilomielisyys ja velvollisuudentunto. (Haavio 1954, 27–121.)

Haavio (1954) korostaakin näiden perusominaisuuksien olevan ideaalisia, mutta samalla reaalisia, sillä ilman niitä opettaja ei voi suorittaa tehtäväänsä menestyksekkäästi (Haavio 1954, 26).

Yhteiskuntatieteilijä Isohookana-Asunmaan (1993) mukaan hyvä opettaja on aikansa kuvastuma ja sitä kautta myös opettajankoulutuksen kehittymisen tulos. Hyvän opettajan luonnehdinta muuttuu tämän vuoksi jatkuvasti ja sen rasitteeksi on noussut myös yhteiskunnallinen suuri sosiaalinen ja taloudellinen vastuu. Myös koulutuksen kulkeminen kohti yksilöllisyyttä, on antanut opettajan persoonallisuuden tulla vahvasti esiin. Hyvän opettajan ominaisuuksiin lukeutuukin vahva persoonallisuus.

Koska opettajat ovat etenemässä kohti tiedon hallintaa ja etsimistä, on heidän työkuvansakin muuttunut kohti työn ohjaamista, suunnittelemista ja ideoimista. Tärkein ominaisuus opettajassa on ajassa mukana pysyminen ja sen muutoksiin vastaaminen. (Isohookana-Asunmaa 1993, 136–142.)

Ruohotie (1998) erittelee tarkemmin hyvän opettajan ominaisuuksia liittyen juuri Isohookana-Asunmaan (1993) edellä viittaamaan hyvän opettajan ominaisuuteen: ajassa mukana pysymiseen. Ruohotie mainitsee ammatillisesti ajan tasalla olevan opettajan ominaisuuksista muun muassa seuraavia: oman alan ja sen uusimman tiedon tunteminen, uudenlaiset näkökulmat ongelmien ratkaisemiseksi, uuden tiedon soveltamistaidot, jatkuva suorituksen ja tuloksen parantuminen, kriittisyys, jatkuva reflektointi ja palautteen tehokas käyttö. (Ruohotie 1998, 204.)

Suonion (1993) mukaan hyvä opettaja on opettaja, joka kunnioittaa omaa persoonaansa, käyttää ammattitaitoaan, rakastaa oppilaitaan ja työtään, jaksaa uudistaa työntekotapaansa, innostaa/innostuu, sallii epäonnistumiset ja onnistumiset sekä oppii jatkuvasti uutta. Suonio lisää hyvän opettajan ominaisuuksiin terveen itsetunnon, luottamuksen itseen sekä kyvyn kannattaa ja kannustaa oppilaita. Hyvän opettajan tulisi saada iloa oppilaiden oppimisesta eikä omasta ylivermaisesta osaamisestaan. Hän täsmentää vielä, että hyvä opettaja tekee opetuksesta kullan kuokkimista oppilaille. (Suonio 1993, 144–148.)

Suonio (1993) jatkaa hyvän opettajan kuvailua vielä opettajan itsetunnon näkökulmasta. Hänen mielestään hyvän opettajan tulee olla oma itsensä oppilaiden kanssa. Hyvä opettaja käyttää elämäkokemustaan hyödyksi ja asettaa itsensä alttiiksi. Hyväkin opettaja voi kärsiä, jos hänen työyhteisönsä ei ole hyvä. Hyvän opettajan tulee tuntea itsensä hyväksi ja hyväksytyksi. (Suonio 1993, 148–149.)

Vilpa (1993) on koonnut artikkeliinsa pitkän listan hyvän opettajan ominaisuuksia, mutta päähuomioina hän pitää hyvän opettajan kiinnostusta työstänsä, aitoutta ja inhimillisen opettajapersoonan esille tuomista. Artikkelissa opettajaopiskelijoiden mainitsemia ”hyvän opettajan” ominaisuuksia olivat ystävällisyys, maltillisuus, asiallisuus, opetusaiheen ja aineen hallitseminen, innostavuus, motivoiminen ja huolehtivuus. Näiden lisäksi hyvä opettaja on opettajaopiskelijoiden mielestä turvallinen, iloinen, huumorintajuinen, inhimillinen, auttava, opastava, kannustava, kokeilunhaluinen, innovoiva, taitava, kuunteleva, yhteistyöhaluinen ja -kykyinen, empaattinen, omanarvontuntoinen, pohtiva ja persoonallinen. (Vilpa 1993, 150–151.)

Uusikylä (2006) on kirjoittanut teoksessaan ”Hyvä, paha opettaja” kuvaelmia hyvistä ja huonoista opettajista. Hän kuvailee hyvää opettajaa kasvattajaksi, eikä pelkäksi opetusteknikoksi. Hyvä opettaja toimii kypsän ihmisen mallina ja auktoriteettina, joka neuvoo ja osoittaa kuinka eletään ja kasvetaan yhdessä niin, että yhteisökin voi hyvin. Hyvän opettajan ei tarvitse olla virheetön, vaan opettajan tulee olla vastuuntuntoinen ja näyttää mallia oppilailleen. Hyvä opettaja ei anna ennako-oletustensa sokaista itseään. Sen sijaan hän pyrkii säilyttämään kasvatusoptimisminsa, näkee jokaisessa lapsessa mahdollisuuksia ja tuo näitä esille jokapäiväisessä opetuksessa. Hyvän opettajan seurassa on ehdotonta tuntea oma olonsa turvalliseksi, ilman nolaantumisen pelkoa. (Uusikylä 2006, 155–158.)

2.4 Mentorointi

Mentoroinnilla viitataan Leskelän (2006) mukaan usein monenlaisiin kahdenkeskisiin vuorovaikutussuhteisiin työyhteisössä. Näistä vakiintuneimpia käsitteitä ovat muun muassa tuutorointi, opintojen tai oppilaanohjaus, henkilökohtainen opetus tai ohjaus, konsultointi, neuvonta, työnohjaus, opastaminen, perehdyttäminen ja tiedon jakaminen. Mentorointi yhdistetään usein ikäjohtamiseen. Tällöin mentorin nähdään aina olevan vanhempi ja pidempään organisaatiossa toiminut osapuoli. Nykyään osat voidaan kääntää toisinpäin ja nuoremmat toimijat voivat toimia mentoreina vanhemmille (esimerkiksi tietotekniikan osaamisen opettajina). Kokonaisuudessaan mentorointi on kehitetty alun alkaen juuri vanhemman sukupolven hiljaisen tiedon ja kokemuksen kartuttaman tiedon siirtämiseen nuoremmille ennen eläkeikää, jotta mitään arvokasta tietoa ei menetetä. (Leskelä 2006, 164–165.)

Ruohotie (2000) käsittää mentoroinnin kahdenkeskiseksi kiinteäksi ja kehittäväksi vuorovaikutussuhteeksi. Tässä suhteessa toimijoina ovat kokenut seniori eli mentori ja ohjattava junior kollega eli aktori. (Ruohotie 2000, 222.)

Mentoroinnissa on olemassa sääntöjä, jotta toiminta voidaan määritellä mentoroinniksi. Leskelä (2006) mukaan mentoroinnin tulisi olla ”maksuton harrastus”, eikä siihen saa liittyä valta-asema eroa osapuolien välillä. Mentorilla ei tarvitse olla koulutusta tehtävänsä vaan mentoroinnista olisi tarkoitus muotoutua pitkäaikainen ystävyyssuhteen kaltainen vuorovaikutussuhde. Toiminta tulisi suunnitella aktorin tavoitteiden mukaisesti ja toiminnan tulisi alkaa luonnollisesti, ilman organisaation aloitetta. (Leskelä 2006, 166–171.)

Mentoroinnissa maksuttomuus on yksi erottava tekijä maksullisten palveluiden kuten konsultoinnin ja opinto-ohjauksen välillä. Toiminta tapahtuu työn ohessa ja mentori auttaa aktoriaan vain omasta mielenkiinnostaan ja saadakseen henkistä tyydytystä. Harrastuneisuus erottaa mentoroinnin ”coaching” -termistä, johon saadaan usein koulutus. Mentori toimii ilman koulutusta ja välittää kokemuksen kautta saatua hiljaista tietoa eteenpäin. Ohjauskoulutus ei ole mentoroinnissa välttämätöntä. Siksi sitä voi harjoittaa kuka tahansa pitkän uran organisaatiossa tehnyt henkilö, joka on kiinnostunut siitä. (Leskelä 2006, 166–171.)

Leskelä (2006) kertoo kuinka valta-aseman erot mentorin ja aktorin välillä ovat usein melko hankalia. Varsinkin kun tavoitteena on luoda toimiva mentorontisuhte. Mikäli mentori toimii enemmän esimiehen roolissa ja hyväksyy aktorin toimet sekä tuomaroit hänen tekemisiään, ei voida olettaa, että vuorovaikutussuhde näiden kahden välillä olisi täysin avoin. Mentoroinnissa vuorovaikutussuhteen tulisi olla luottamusta herättävä, toisia arvostava, avoin ja tasa-arvoinen. Mentorilla ja aktorilla tulisi myös olla samansuuntaisia intressejä ja tavoitteita mentorointisuhteessa. Jotta mentorointisuhteesta saataisiin kaikki hyöty irti, tulisi

sen muokkautua aktorin tavoitteiden suuntaisesti. Tämä ei tarkoita, että toimitaan niin kuin aktori haluaa, vaan pureudutaan tarkemmin aktorin nostamiin ongelmiin, joihin mentori pyrkii antamaan vastauksia, ehdotuksia tai toimintamalleja. (Leskelä 2006, 166–171.)

Leskelä (2006) jatkaa kuinka mentoritoiminta voi alkaa kahden ihmisen välisenä sopimuksena, eikä se tarvitse taakseen organisaation aloitetta. Mentori-aktori -suhdetta kuvastaa hyvin ystävyysuhteen kaltainen sitoutuminen. Tämä suhde voi ulottua myös organisaation ulkopuolellekin. Suhteen roolijakokin voi vaihdella paljon. Tarkoituksena on, että kummatkin osapuolet kehittyvät ja oppiminen on molemminpuolista. Suhteen kesto on hyvin pitkäaikainen ja omasta aloitteesta luotuna, se voi kestää viidestä kymmeneen vuoteen. Näin pitkässä suhteessa korostuvat ystävyysuhteen kaltaiset piirteet. Jotta mentorointisuhte kestäisi, kummankin on koettava suhteen olevan heille hyväksi. (Leskelä 2006, 166–171.)

Mentorointikeinot

Mentoroinnin voidaan ajatella olevan hyvin kahdenkeskistä kasvatusten tapahtuvaa toimintaa. Usein aika on rajoittavin tekijä mentorointisuhteessa. Tutkimuksissa on todettu että Amerikassa, jossa suurena ongelmana on noviisiopettajien alalta lähteminen, on kehitetty muita keinoja auttamaan noviisiopettajia uran alkuvaiheissa. Mentoroinnista ja sen eri tyyleistä on löydetty ratkaisu näihin ongelmiin. Amerikassa on kehitelty monenlaisia erilaisia mentorointiohjelmaa, joiden tarkoitus on auttaa noviiseja selviämään heille hankalista asioista uransa alussa sekä tukea heidän kehitystään opettajana. Koska nämä ohjelmat ovat todella yleisiä, on niistä kehitelty erilaisia muotoja. Näitä ovat esimerkiksi kasvatusten tapahtuva, sähköisesti tapahtuva, koko henkilökunta-noviisi -mentoriitiimi, opettaja-opettaja -mentoriitiimi ja rehtori-opettaja -mentoriitiimi. (French 2004, 1-6; DeBruycker 2008, 1-5; Roberson & Roberson 2009, 117.)

On olemassa myös erilaisia kaupallisia sivustoja, joista löytyy apua noviiseille uransa alussa muun muassa vinkkejä opetussisältöihin, opiskelustrategioita, apua kohdata vanhemmat (Holden 2009–2012).

Yhteenvetoa

Tässä tutkimuksessa keskeisimpiä käsitteitä ovat noviisiopettaja, opettajan ammatin professionaalisuus, opettajuus sekä mentorointi. Nämä käsitteet ovat muokkautuneet keskeisimmiksi teoriataustan sekä oman tulkintani kautta. Tässä tutkimuksessa noviisiopettaja ja muut käsitteet toimivat tutkimukseni tutkittavina ominaisuuksina. Koska oma tapaukseni on noviisiopettaja, koen tämän käsitteen toimivan tutkimukseni punaisena lankana. Opettajan ammatin professionaalisuutta,

opettajuutta sekä mentorointia pystyn tutkijana tutkimaan tapausopettajani kautta haastattelemalla ja havainnoimalla.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tässä tutkimuksessa halusin selvittää kuinka noviisiopettaja kokee luokanopettajan työn aloituksen. Jaoin tutkimukseni neljään tutkimusteemaan. Nämä neljä teemaa olivat noviisiopettajan tuntemukset, noviisiopettajan selviytymisstrategiat, mentorointi sekä opettajan ammatin professionaalisuus. Teoriataustassani olen kuvannut pohjaa näille neljälle teemalle, joiden avulla muodostin seuraavat tutkimuskysymykseni:

1. Kuinka noviisiopettaja kokee luokanopettajan työn aloituksen?
2. Millaisia ovat noviisiopettajan selviytymisstrategiat työn haasteissa?
3. Millainen on noviisiopettajan tukiverkosto ensimmäisten työkuukausien aikana?
4. Miten noviisiopettaja kuvailee ammattinsa professionaalista luonnetta?

Avaan seuraavassa tutkimuskysymysteni taustaa tutkijan näkökulmastani.

1. Kuinka noviisiopettaja kokee luokanopettajan työn aloituksen?

Haluan selvittää tutkimuksessani millaisia tuntemuksia noviisiopettaja kokee työuransa alussa. Tarkastelen myös miten nämä tuntemukset muuttuvat ajan kuluessa tai erilaisten tapahtumien myötä. Halusin selvittää onko ensimmäisen vuosi niin rankka kuin luullaan. Onko alku kaikkein rankin vai tulee työ vain raskaammaksi ajan kuluessa? Halusin tutkia, mitkä eri asiat saavat aikaan erilaisia tunteita noviisiopettajassa. Ovatko erilaisten tunteiden takana oppilaat, kouluyhteisö, työn määrä tai laatu? Lisäksi tutkin opettajan työhön liittyviä myönteisiä tuntemuksia ja niiden taustoja.

2. Millaisia ovat noviisiopettajan selviytymisstrategiat työn haasteissa?

Tämän kysymyksenasettelun taustalla minulla oli kaksi syytä. Halusin selvittää minkälaisen haasteiden eteen noviisiopettaja joutuu ensimmäisinä työkuukausina. Halusin selvittää minkä tyyppisiä haasteita hän kohtaa ja kuinka hän selviytyy näistä tilanteista. Lisäksi itse noviisiopettajana haluan saada kaiken mahdollisen tiedon työuran alun haasteista ja selviytymisstrategioista, jotta pystyisin soveltamaan niitä omassa elämässäni. Yksikin näkemys ja näkökulma auttavat mielestäni avaamaan ja muodostamaan todellista kuvaa luokanopettajan työn aloituksesta ja sen vuoksi olen halunnut tutkia yksityiskohtaisesti tapausopettajani haasteita ja selviytymisstrategioita.

Olen määritellyt kysymykseni haasteellisten tilanteiden kautta, koska ne tuntuvat kiinnostavan vastavalmistuvia luokanopettajia enemmän. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että onnistumisia ja myönteisiä kokemuksia ei käsiteltäisi tässä

tutkimuksessa lainkaan. Opettajan selviytymisstrategiat ovat mielestäni tie joko onnistumisiin tai epäonnistumisiin.

3. Millainen on noviisiopettajan tukiverkosto ensimmäisten työkuukausien aikana?

Halusin selvittää tämän kysymyksen avulla, kuinka noviisiopettajaa tuetaan ensimmäisten työkuukausien aikana ja millaista saatu tai pyydetty tuki on. Halusin tarkastella erityisesti noviisiopettajan suhdetta kollegoihin ja esimieheen sekä työtovereiden suhtautumista noviisiopettajaan.

Teoriataustassani avaamini mentoroinnin käsitettä. Tutkimuskysymyksessäni ja aineistoa kerätessäni puhun kuitenkin tukiverkostosta ja siihen liittyvästä yleisestä avusta. En käytä aineistoa kerätessäni käsitettä mentorointi, koska Leskelän (2006) mukaan mentorointi on työyhteisössä suunniteltua toimintaa (Leskelä 2006, 166–171).

Näen mentorointiin kuuluvien asioiden kuitenkin sisältyvän noviisiopettajan tukiverkoston toimintaan, sillä ymmärrän mentoroinnin kahdenkeskiseksi vuorovaikutussuhteeksi (Ruohotie 2000).

4. Miten noviisiopettaja kuvailee ammattinsa professionaalista luonnetta?

Halusin tämän kysymyksen kautta tutkia luokanopettajan ammatin professionaalista luonnetta noviisiopettajan kokemana. Leinon ja Leinon (1997) mukaan professioammateille yksi tärkeimmistä ominaisuuksista on jatkuva oman itsensä kehittäminen. Koska noviisiopettaja on vasta aloittanut työelämän, kiinnostaa minua tutkijana tietää millaiset tiedot ja taidot hän kokee saaneen koulutuksen aikana. Millainen on noviisiopettajan näkemys koulutuksen ja työelämän vastaavuudesta osana oman ammattinsa professionaalista luonnetta? Kuinka hyvin saatu koulutus vastaa työelämän vaatimuksiin? Mitä noviisiopettaja on jäänyt kaipaamaan koulutukselta? Mitkä asiat noviisiopettaja kokee tukeneen hänen työuran alkua?

En pyri kysymykselläni kritisoimaan luokanopettajan koulutuksen rakennetta. Haluan tuoda vain yhden näkökulman esiin siitä, millä tavalla noviisiopettaja kokee koulutuksen ja sen antamat välineet ensimmäisten työkuukausien aikana. Lisäksi pyrin tuomaan esille myönteisiä ja hyödyllisiä koettuja näkökulmia koulutuksesta ja todellisesta luokanopettajan työstä.

4 TUTKIMUSMETODIIKKA

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus. Se on toteutettu laadullisin menetelmin käyttämällä haastattelua ja havainnointia aineistonkeruumenetelminä. Analysointivaiheessa olen käyttänyt teemoittain analysointia.

4.1 Tapaustutkimus

Syrjälän ym. (1994) mukaan tapaustutkimus tutkimusmetodina soveltuu hyvin luonnollisten tilanteiden tutkimiseen. Tutkimuksessa tietoa ei voida tutkia kokeellisesti vaan tutkimustilanteet ovat luonnollisia eikä niihin voida vaikuttaa ulkoisesti. Saatu tutkimustieto kertoo tapauksiin liittyvistä syy-seuraussuhteista. (Syrjälä 1994, 12–13.)

Pattonin (2002) mukaan tapaustutkimus sisältää aina jonkin tapauksen, josta tutkija on kiinnostunut. Tapaus voi olla muun muassa yksittäinen henkilö, ryhmä, kulttuuri tai organisaatio. Tapaus voi olla myös kriittinen tapahtuma, kehitysvaihe tai mikä tahansa tapahtuma, joka voidaan määritellä ainutlaatuiseksi. (Patton 2002, 447.) Hirsjärven ym. (2000) mukaan tapaustutkimus antaa tutkittavasta kohteesta tai joukosta yksityiskohtaisempaa tietoa luonnollisessa ympäristössä (Hirsjärvi ym. 2000, 130).

Syrjälän ym. (1994) mukaan tapaustutkimus on luontevin tapa lähestyä opetuksen ja oppimisen tutkimusta. Kun kyseessä on käytännön ongelma tai jonkin ilmiön kokonaisvaltainen kuvaus, ei sitä voida määrällisesti mitata tai irrottaa ympäröivästä kontekstista. Tapaustutkimuksen avulla voidaan ilmiötä ymmärtää sovelletusti kaikkien osallistujien kannalta. Tärkeää tapaustutkimukselle on myös aikaisemman tiedon ja kokemuksen vaikutus tutkimushetkeen ja ilmiöön. Tapaustutkimus ei tarvitse selkeää tutkimusongelmaa, vaan se voi olla puolistrukturoitu kokonaisvaltainen kuvaus ja käytännön ilmiöiden pohdiskelu. (Syrjälä ym. 1994, 11–21.)

Syrjälä ym. (1994) jatkavat kuinka tapaustutkimuksen lähtökohtana on selvittää tutkimuskohteen (tässä tutkimuksessa noviisiopettajan) elämän tapahtumia ja muodostaa niistä merkityksiä. Tutkimuksen tuloksia voi pohtia yksilötasolla tai niiden avulla voi pohtia omia kokemuksiaan ja oppia. (Syrjälä ym. 1994, 13.) Tässä tutkimuksessa noviisiopettaja erittelee itse ne merkitykset, joista tutkija saa tutkimusaineistonsa. Aineistosta saatuja tuloksia tarkastellessa olen oppinut valtavasti ja olen pystynyt peilaamaan niitä omiin kokemuksiini noviisiopettajana.

Metsämuuronen (2008) määrittelee tapaustutkimuksen yksinkertaisesti empiiriseksi tutkimukseksi, joka tutkii monin erilaisin aineistonhankintatavoin ihmisiä, ilmiöitä, tapahtumaa tai joukkoa tietyssä ympäristössä (Metsämuuronen 2008, 16).

Patton (2002) lisää tapaustutkimuksen luonteeseen kuuluvaksi vielä erilaiset tutkimusmenetelmät. Tapausta voidaan lähestyä muun muassa haastattelemalla, havainnoimalla sekä keräämällä tietoa tallennusvälinein. (Patton 2002, 449.)
Syrjälän ym. (1994) mukaan tapaustutkimuksen tutkimuskohteen ääni kuuluu tutkimuksessa joko suorina lainauksina, tuotoksina tai kuvina. Omassa tutkimuksessani olen tulososiossa pyrkinyt tuomaan noviisiopettajan ajatuksia esiin suorin lainauksin.

Oman tapaustutkimukseni kohteena on noviisiopettaja. Kiinnostuksen kohteena ovat erityisesti noviisiopettajan kertomat tuntemukset ja kokemukset luokanopettajan uran alussa. Tutkijana olen kiinnostunut siitä, kuinka noviisiopettaja kohtaa eteen tulevia haasteita ja selviytyy niistä. Tulososassa käsittelen myös muita aineistosta nousseita teemoja.

Syrjälän (1994) mukaan tapaustutkimuksessa tutkija on mukana kokonaisena persoonanaan. Tutkimuksessa näkyy tutkijan arvot ja asenteet, koska tutkija on osana tutkimustilanteita. Tapaustutkimuksessa on joskus vaikea erottaa tutkijan ja tutkittava roolit toisistaan. (Syrjälä 1994, 14.)

Omassa tutkimuksessani olen toiminut koko persoonallani. Omat asenteeni ja arvoni näkyvät puolistrukturoidun haastattelukysymysaihioiden laadinnassa. Roolini tutkijana on ollut vertainen ja olen pyrkinyt olemaan mahdollisuuksien mukaan vertaistukena sekä ajatusten herättäjänä tapausopettajalleni. En siis ole toiminut etäisenä havainnoijana, vaan olen ollut vuorovaikutuksessa tutkimustilanteissa. Tutkimukseni haastattelut on toteutettu vastavuoroisesti kommunikoiden ja keskustellen. Olen tutustunut myös oppilaisiin erilaisin apuopettajan tehtävien kautta. Tarkoitukseni tutkijana ei ole ollut rasittaa tapausopettajaani, vaan antaa hänelle mahdollisuus keskustella tuntemuksistaan, saada tukea ja uutta näkemystä sekä pohtia syvemmin kulunutta aikaa koulun aloituksesta syysloman loppuun asti.

4.2 Aineisto ja aineiston keruu

Keräämäni aineisto koostui neljästä haastatteluista ja 12 tunnin havainnoinnista. Litteroitua materiaalia haastatteluista kertyi 30 sivua (A4) sekä havainnoistani noin 28 sivun muistiinpanot. Ensimmäinen haastattelu tehtiin sähköpostitse. Muut haastattelut tehtiin kasvotusten nauhuria apuna käyttäen.

Tässä tutkimuksessa käytin puolistrukturoitua teemahaastattelumenetelmää tietojen keräämiseen. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta pidän tärkeänä avointa ilmapiiriä tutkittavan ja tutkijan välillä monipuolisen kerronnan tuottamiseksi sekä

tutkimuksen ulkoisten tekijöiden (väsymys, kiire) vaikutusten minimoimiseksi. Tämän vuoksi halusin luoda rennon ilmapiirin tukijan ja tutkittavan noviisiopettajan välillä.

Täydentävänä aineistonkeruumenetelmänä käytin tutkimuksessani havainnointia. Havaintoni tapahtuivat pääosin luokkahuoneessa, mutta vietin aikaa myös ruokalassa ja opettajanhuoneessa. Näissä tilanteissa sain havaintoja noviisiopettajasta myös kollegoiden seurassa.

Seuraavassa käsittelen tutkimuksessa käytettyä teemahaastattelun sekä havainnoinnin periaatteita.

4.2.1 Teemahaastattelu

Teemahaastattelu on tiedonkeruutapa, joka perustuu Mertonin, Fiskin ja Kendallin (1956) kohdennettuun haastattelumenetelmään (*“focused interview”*). Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mukaan teemahaastattelulle on ominaista haastattelun pohjautuminen tiettyjen teemojen ympärille, joista tutkija muodostaa haastattelurunkonsa. Haastattelurunko ei sisällä kysymyslauseita strukturoidun haastattelun tapaan. Sen sijaan haastattelurunko sisältää keskustelun aihioita, joista tutkija muodostaa haastattelussa tilanteeseen sopivat kysymykset. Teemahaastattelu onkin lähempänä strukturoimatonta haastattelutapaa kuin strukturoitua. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 46–49.)

Omassa tutkimuksessani olen toteuttanut teemahaastattelut yksilöhaastatteluina käyttäen nauhuria aineiston tallentamiseen. Haastattelurungon olen muodostanut edellä kuvaamieni teemojen ympärille (ks. liite 3). Avoimen haastattelun keinoja käyttäen olen muotoillut haastatteluni keskustelun muotoon. Lisäksi olen käsitellyt keskustelun aikana nousseita muita teemoja tutkimuksessani. Jälkeenpäin olen litteroinut haastattelun vastaukset.

Hirsjärven, Remesin ja Sajavaaran (2000) mukaan määrittelen haastatteluni olevan avoimen haastattelun piirteitä sisältävä puolistrukturoitu teemahaastattelu, jossa olen antanut lisäteemojen nousta itse aineistosta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 204–212).

4.2.2 Havainnointi

Olen käyttänyt tutkimuksessani toisena tiedonkeruumenetelmänä havainnointia. Tämän perusteella kutsun tutkimustani laajaksi laadulliseksi tutkimukseksi. (Hirsjärvi, Remes & Saajavaara 2000, 216–217.)

Hirsjärven ym. (2000) mukaan havainnointi on todellisen elämän ja maailman tutkimista. Haastattelemalla saadaan selville mitä tutkimushenkilöt ajattelevat. Havainnoimalla saadaan puolestaan selville mitä todellisuudessa tapahtuu. Tutkijan rooli voi olla havainnoijana hyvinkin erilainen, mutta tärkeintä on, että tutkija erottaa havaintojensa tallentamisen jälkeen aineistostaan todelliset tapahtumat omista tulkinnoistaan. (Hirsjärvi, Remes & Saajavaara 2000, 212–213.)

Pattonin (2002) mukaan tutkijan rooli määräytyy tutkimuksen tulosten laadun mukaisesti. Tutkija voi osallistua tapauksensa toimintaan koko ajan, kuin osana itse tapausta. Tutkija voi myös olla ulkopuolinen ja havainnoida tapausta ulkopuolisin silmin. Tutkija voi myös yhdistää nämä ääripäät ja toteuttaa kumpaakin tapaa tutkimuksessaan. (Patton 2002, 265–267.)

Tässä tutkimuksessa olen havainnoinut kahdella tavalla tutkimukseni noviisiopettajaa. Tutkimuksen alussa havainnointini keskittyivät vain opettajaan. Myöhemmin siirryin havainnoimaan myös oppilaita ja koko luokan ilmapiiriä sekä opettajaa koko luokan vetäjänä. Tein havainnoistani laajat muistiinpanot, joita analysoin tutkimusosiossani teemoittain. Lisäksi liitteessä 1. olen kuvannut tutkimukseni aineiston keruun kronologisesti.

4.3 Aineiston analyysi

Tässä luvussa erittelen tutkimukseni analysointia teemoittain analysoinnin avulla. Teemahaastatteluni teemoiksi ovat nousseet tuntemukset, selviytymisstrategiat, mentorointi ja opettajan ammatti professiona. Näitä teemoja olen käsitellyt teoriataustassani (ks. tämä tutkimus luku 2). Käsittelemäni teemat ovat nousseet omista kiinnostuksen kohteista noviisiopettajana.

Teemoittain analysointi

Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mukaan teemahaastattelun aineiston analysointi voidaan toteuttaa abduktiivisesti tai induktiivisesti. Kun analysoidaan abduktiivisesti, tutkijalla on valmiita teoreettisia johtoideoita, joille hän etsii varmistusta tutkimuksensa kautta. Induktiivisessa analysoinnissa tutkija luottaa aineistoonsa ja tutkii siitä nousseita teemoja. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 136.)

Omassa tutkimuksessani olen käyttänyt kumpaakin lähestymistapaa. Tutkimuksen abduktiivinen puoli syntyy, kun aineistoa analysoidessa ja ennen aineistonkeruuta miettimäni haastattelukysymykset perustuvat ennalta määrittelemiini teemoihin. Nämä teemat perustuvat omiin ajatuksiini oman uran aloittamisesta noviisiopettajana ja mahdollisista kysymyksistä sen ympärillä. Induktiivisuus tulee esiin haastatteluissani nousseista ylimääräisistä teemoista, joita en ole ajatellut

haastattelurunkoa valmistellessani, mutta jotka ovat olleet merkittäviä tutkittavani uran alkumetreillä.

Teemoittain analysoinnissa olen lähtenyt liikkeelle litteroidun haastattelumateriaalin purkamisesta. Olen poiminut haastatteluista neljän määritellyn teemani (*tuntemukset, selviytymisstrategiat, mentorointi ja professio*) mukaisesti niitä koskevat tiedot. Mikäli tutkimuksesta on noussut esille jokin muu merkittävä teema, olen ottanut sen mukaan analysoitavaksi. Haastatteluiden jälkeen analysoin kirjallisia havaintojani oppitunneilta. Olen pyrkinyt löytämään niistä vahvistusta tekemilleni päätelmille.

Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mukaan analyysissä pyritään aina analyysiin sekä synteysiin. Aineisto pyritään esittämään kokonaiskuvana ja erityisesti tutkittava ilmiö tulee pystyä esittämään uudessa perspektiivissä. Aineiston kuvailussa on vaarana liiallinen yksityiskohtien kuvaaminen sekä aineiston luokittelun jälkeinen yhdistämisen puute. Kun tutkija pitää mielessään aineistonsa kuvailussa asiayhteyttä kuvaavat tiedot sekä teemoihin luokittelussa niiden rajat, on päästy jo pitkälle. Lisäksi luokkien välisten säännönmukaisuuksien ja samankaltaisuuksien löytäminen vie analyysin syvemmälle. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 145–151.)

Koska tämä tutkimus on tapaustutkimus, en pyri löytämään sen avulla säännönmukaisuuksia kaikkiin noviisiopettajan tuntemuksiin työelämän alussa. Tutkimus on yksi kuvaus niistä mahdollisista vaikeuksista, onnistumisista ja tuntemuksista, joita noviisiopettaja voi kokea ensimmäisinä kuukausina. Koska olen itse samassa tilanteessa kuin tutkittavani, tutkimustani ohjaavat paljon omat ajatukseni, jotka liittyvät omaan työn aloittamiseen sekä mahdolliset kysymykset, joita minulla on syntynyt työelämästä. Pyrin siis tutkimukseni avulla tuottamaan kuvauksen näistä noviisiopettajan kokemuksista ja tuomaan paljon tietoa niistä ajatuksista, joita noviisiopettaja erittelee tutkimuksen aikana. Tutkijana pyrin tuomaan esille itseäni kiinnostavia teemoja ja kysymyksiä, koska olen itsekin noviisiopettaja.

Tässä tutkimuksessa olen kuvannut analyysin vaiheet liitteessä kaksi. Olen lähtenyt analyysissäni liikkeelle teoriataustaan tutustumisesta. Näiden sekä omien mielenkiinnonkohteiden avulla olen muodostanut tutkimukseni teemat. Teemojen pohjalta olen muodostanut tutkimuskysymykseni aihiot ja toteuttanut puolistrukturoidut haastattelut.

Olen poiminut ja erotellut jokaisesta haastattelusta neljän teemani mukaisesti tutkimustuloksia. Olen käsitellyt tutkimustuloksissani koko aineistoni teema-alue kerrallaan. Näin ollen olen saanut paljon havaintoja ja tuloksia kuhunkin teema-alueeseen. Mikäli tutkimuksessani on noussut jokin muu teema ennalta määrättyjen teemojen rinnalle, olen ottanut sen osaksi tutkimukseni tuloksia.

Analyysissäni olen pyrkinyt ottamaan huomioon myös tutkimusajankohdan (ks. liite 3). Tulkitseen, että tutkittavan noviisiopettajan tunnetilat sekä stressitaso ovat

seikkoja, jotka ovat yhteydessä tutkimuksen tuloksiin. Tulkintani perustuvat siis omaan kokemukseeni noviisiopettajana alun haasteista, tutkittavan antamiin vastauksiin haastatteluissa sekä tutkimustilanteista tekemiini havaintoihin. Esimerkki analyysistä on liitteessä kolme.

Pohdinnassa olen liittänyt tutkimustuloksiini teoriaosiosta aineistoa tukemaan tutkimustuloksiani. Saamieni tuloksien valossa, olen pohtinut ja tehnyt päätelmiä tuloksistani.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Kuvaan tutkimustuloksiani seuraavassa neljän teemani mukaisesti. – tuntemukset, selviytymisstrategiat, tukiverkosto sekä opetustyön professio –. Tutkimuksessani kuvaan kahden ja puolen kuukauden ajanjakson tapahtumia kronologisesti. Kerron tulososion alussa noviisiopettajan henkilöprofiiliin, joka toimii kehyksenä tutkimustuloksilleni. Oikean näkökulman luomiseksi kuvaan tutkimukseni noviisiopettajaa mahdollisimman paljon. Käsittelen tapausopettajaani tutkimuksessani anonymisti ja kutsun häntä tutkimuksessani Kirsiksi.

5.1 Tapausopettajan henkilöprofiili

Kirsi on kotoisin pienestä kunnasta (asukkaita 6 000-9 999), mutta hän on muuttanut jo nuorena Keski-Suomeen suurempaan kaupunkiin (asukkaita 40 000-99 999) (Halonen 2011). Kirsin lapsuuden perheeseen kuuluu opettaja-isän ja äidin lisäksi kaksi siskoa. Kirsi myöntää, että hänen uravalintaansa on vahvasti vaikuttanut se, että hänen kummatkin vanhempansa ovat opettajia. Silti hänen opettajaksi opiskelunsa ei ole mennyt aina suunnitelmien mukaan.

Lukiosta valmistuttuaan ja pidettyään yhden väli vuoden Kirsi haki ensimmäisen kerran opettajankoulutukseen. Tällöin opiskelupaikka jäi saamatta, mutta työt kouluavustajana alkoivat ja kestivät vuoden verran. Seuraavana vuonna hän haki uudelleen, mutta hän ei vielääkään päässyt opiskelemaan. Opiskeltuaan vuoden aivan muuta Kirsi pääsi vihdoin kolmannella yrittämällä opiskelemaan luokanopettajaksi opettajankoulutukseen.

Heti lukiosta valmistuttuaan Kirsi oli tehnyt useita opettajan sijaisuuksia. Kun Kirsi pääsi opiskelemaan, sijaisuuksien ja muiden töiden tekeminen jatkui. Välillä työt veivät melko paljonkin aikaa, joten opiskelut venähtivät muutamalla vuodella. Seitsemän vuoden jälkeen Kirsi kuitenkin valmistui luokanopettajaksi ja sai samana syksynä töitä neljännen luokan opettajana. Oman luokkansa lisäksi Kirsi opettaa koulussa teknistä työtä sekä liikuntaa, sillä nämä ovat hänen sivuaineitaan.

Tutkijana minua kiinnosti erityisesti Kirsin tapauksessa se, kuinka paljon harjoittelujen lisäksi hänellä on kokemusta opettajan työstä. Yhteensä työkokemusta Kirsille oli kertynyt noin vuoden verran. Lisäksi opettajavanhempien johdosta hän on myös kuullut ammatin käänköpuolista kotona ja tietää minkälaista työ todellisuudessa on.

5.2 Luokanopettajan työn aloitus noviisiopettajan kokemana

Tutkimukseni alkoi jo ennen kun Kirsi astui työelämään noviisiopettajana. Edellä olen kuvannut Kirsin henkilöprofiilin, joka antaa tutkimuksen lukijalle taustatietoa Kirsistä. Seuraavassa siirryn käsittelemään Kirsin tuntemuksia ja ennako-odotuksia tulevasta työstään ennen työn aloitusta. Käsittelemäni taustatiedon ja ennako-odotusten pohjalta lukija voi tulkita noviisiopettajan kokemuksia.

Tuttu työyhteisö lieventää alun aiheuttamaa stressiä

Kirsi sai tietää työpaikastaan viikkoa ennen työn alkamista. Kirsi kertoi hänelle olleen helpotus, että hän oli ollut keväällä sijaisena samassa koulussa. Hänen ei tarvinnut nähdä vaivaa koulun tilojen tai työkavereihin tutustumiseen eikä koulun käytänteiden sisäistämiseen.

Lousin (1980) mukaileman tasoteorian mukaan noviisiopettaja kulkee työuransa alussa kolmen tason mukaisesti eteenpäin. Ensimmäisellä ”ennakkososialisaation” -tasolla noviisiopettaja ei ole aloittanut työuraansa vielä tulevassa koulussa, mutta hänellä on jo monia ennako-odotuksia tulevasta koulustaan. (Lous 1980, 230–231.) Kirsi sen sijaan oli jo aikaisemmin ollut sijaisena tulevassa koulussa, joten hän pystyi rakentamaan ennako-odotuksensa ja mielikuvansa tulevasta koulustaan vanhan tiedon pohjalle. Näin ollen Kirsi pystyi siirtymään nopeasti tasoteorian toiselle tasolle eli ”kohtaamisen” -tasolle.

”Kohtaamisen” -tasolla Kirsi oli jo aloittanut tulevassa työssään ja alkoi opetella koulun kulttuuria ja käytänteitä. Koska Kirsi oli ollut jo sijaisena samassa koulussa, oli hänellä paljon vanhaa tietoa koulun kulttuurista ja käytänteistä. Tämän aikaisemman tiedon avulla Kirsi pystyi rakentamaan käsityksen koulun toiminnasta, jolloin hän pystyi pian siirtymään suoraan ”sopeutumisen” -tasolle. (Lous 1980, 230–231.)

”Sopeutumisen” -tasolla Kirsi muodostaa oman tapansa toimia koulussa opettajana. Koulun käytänteet ja kulttuuri toimivat kehyksenä toimintatavoille, jotka Kirsi muokkaa itselleen sopiviksi. (Lous 1980, 230–231.)

Vastuu oppilaista ja oman ammattitaidon epäilyt aiheuttavat jännityksen tunteita noviisiopettajalle

Ennen työelämää astumista Kirsin suurin huolenaihe oli työttömyyden mahdollisuus. Kun Kirsi sai tiedon alkavasta opettajantyöstä, huolenaiheiksi nousivat oppilasaineksen heterogeenisyys ja vastuu oppilaista koko vuoden ajan. Kirsin epäilyt oman ammattitaidon riittämättömyydestä erityisoppilaiden ja

maahanmuuttajalasten kanssa tulivat esille. Samoin oppilaista kannettavan vastuun tuoma taakkaa jännittivät Kirsiä aluksi.

”Työelämään siirtyminen jännitti koska olen ollut opiskelija seitsemän vuotta.– – nyt on tunne, että pitää aikuistua ja ottaa vastuuta eri tavalla kuin opiskellessa – –. Työelämässä vastuuta on kannettava koko työyhteisöstä. – – toisaalta taas työelämään siirtyminen oli asia, jota olin jo odottanut kauan ja olin innoissani. – – halusin jo kunnolla työelämään, olin saanut elämäkokemusta ja työkokemusta vuosien aikana.”

Kirsin kokemusten suuntaisia tutkimustuloksia ilmenee myös Leinon ja Leinon (1997) tutkimuksessa. Leino ja Leino (1997) määrittelevät vuodet 1-3 olevan noviisiopettajan koettelemusten aikaa. Tällöin noviisiopettajat rakentavat omaa opettajuuttaan, joka on haastavaa ammatin tuomien vaatimuksien keskellä. Vaatimuksien lisäksi noviisiopettajilla on työuran alussa heikko ammatillinen itsetunto, joka vaikeuttaa oman opettajuuden realistista rakentamista. Oman ammattitaidon epäilyt ja työstä selviytyminen ovat keskeisimpiä huolenaiheita noviisiopettajalla uransa alussa. (Leino & Leino, 1997, 108–109.)

5.3 Noviisiopettajan tuntemusten kirjo työuran alussa

Seuraavassa esittelen tutkimuskysymykseni yksi antia: Kuinka noviisiopettaja kokee luokanopettajan työn aloituksen? Olen halunnut kertoa noviisiopettajan tuntemuksista kronologisesti tutkimuksen tekoaikana: mitkä asiat ovat aiheuttaneet suurimpia tuntemuksia ja pohdintoja noviisiopettajalle ja missä vaiheessa tutkimusta näitä asioita on ilmennyt.

Työuran alussa noviisiopettaja nauttii työnsä myönteisistä puolista

Koulutyön alussa Kirsin oli innoissaan melkein kaikesta, mitä opettajan työ toi tullessaan. Kirsiä jännitti ja innoitti aluksi oman luokan opettaminen. Innostusta lisäsi se, että hän ei enää ollut vierailleva opettaja jonkun toisen luokassa. Kaikki asiat ja esineet olivat hänen järjesteltävissään ja hän sai päättää kuinka luokassa asiat hoidettaisi.

” – – kaikki ihanuus mitä tähän opettajan työhön liittyy niin mä oikein nautin niistä ihan hirveesti ja siitä et mulla on oma luokka ja nää on mun oppilaat ja nää on mun tilat ja nää on mun laatikot – – .”

Ezer, ym.(2010) tutkimuksen mukaan noviisiopettajilla on työuran alussa vankka sisäinen motivaatio ulkoisten motivaatiolähteiden sijaan (Ezer, Gilat & Sagee 2010, 397–398). Tutkijana tulkitseen kuinka Kirsikin työuransa alussa nautti kaikista myönteisistä asioista, sillä hän oli jo pitkään pohtinut työuransa aloitusta. Hänen

toimintaansa ohjasi alussa innostuneisuus ja muut euforiset tuntemukset. Nämä myönteiset tunteet kumpusivat Kirsiltä sisältäpäin ja mielestäni osoittivat vankkaa sisäistä motivaatiota ammatin harjoittamiseen.

Oltuaan kaksi viikkoa töissä Kirsi kertoi keskittyvänsä opettajan työssään kouluvuodesta selviytymiseen. Hän ei halunnut asettaa itselleen suurempia tavoitteita. Hänen oli keskityttävä nyt vain opettajan työn arjen tuomiin muutoksiin.

”Et en mä oo asettanu itelleni mitään sellasia tavoitteita et nyt mä opettajana haluaisin kehittyä jollain tietyllä saralla. Et ehkä se on tän vuoden aikana enemmän sitä et kokeillaan ja katsotaan mitä tulee.”

Kirsi toteaa, että hänellä menee aika paljon energiaa ihan peruspäivien eteenpäin viemiseen ja hän on melko väsynyt aina pitkien koulupäivien jälkeen. Vaikka Kirsi kokee, että vastoinkäymisiä tulee päivittäin, ne eivät häntä lannista.

” – – mut musta tuntuu et ku koulupäivä on ohi, niin mä haluan melko pian pois täältä. – – se on aika intensiivistä se koko päivä. – – .”

” – – et mä niiku nautin siis ihan älyttömän paljon (työn aloituksesta). – – ja onkin vastoinkäymisiä päivittäin, mut ne ei niiku lannista.”

Kirsillä oli selkeä näkemys siitä, mitä asioita hän tulee vaatimaan itseltään ensimmäisen työvuoden aikana. Keskeisimpänä selviytymisstrategiana hän käytti Bullough (1987) määrittelemää ympäristönsä yksinkertaistamista. Koska työympäristön hallitseminen itsessään on noviisiopettajalle haastavaa, oli hyvä että Kirsi ymmärsi jo heti alussa vähentää vaatimuksia itseltään. Kirsi osasi olla myös armollinen itselleen ongelmatilanteissa, mikä toimi yhtenä selviytymisstrategiana. (Bullough 1987, 219–237.)

Vastuu ja uudet asiat luovat epävarmuuden tunteita noviisiopettajalle

Oman opettajuuden rakennusprosessissa noviisiopettaja joutuu selviämään ulkoisista haasteista, jotka hankaloittavat tätä prosessia. Räsänen ym. (1999) näkevät opettajuuden rakentumisen esteinä työn tuomat haasteet ja epävarmuuden tunteet. Mikäli noviisiopettaja onnistuu selviämään näistä haasteista ja tuntemuksista, muotoutuu hänen opettajuutensa entistä vahvemmaksi. (Räsänen ym. 1999, 3-6.) Käsittelen seuraavassa Kirsin kokemia epävarmuuden tuntemuksia ja niiden aiheuttajia. Lisäksi esittelen hänen muodostamia selviytymisstrategioita näihin haastaviin tilanteisiin.

Oltuaan työelämässä jo muutaman viikon Kirsi kertoi mitä hän oli tehnyt vähentääkseen alun pientä jännitystä. Kirsillä oli nyt neljäs luokka opetettavaan sekä muiden luokkien teknisentyön tunnit sekä liikuntatunnit. Epävarmuus juuri

taito- ja taideaineiden opetussuunnitelmista oli korjattava, joten hän perehtyi alussa niihin. Koska Kirsillä oli paljon asioita opittavana ja muistettavana, hän ajatteli vähentää stressiään opettamalla lukuaineita opettajanoppaiden mukaisesti.

”Siitä liikunnasta mä tein lukukausisuunnitelman viikottain – –. Ja oon mä OPS:sta kattonu vähän esim. kuviksessa et mitä sieltä pitäis vuoden aikana käydä läpi – – . – – ku silleen mulle on vähän hakusessa, että mitä tän ikästen kans tehdä ku ei se OPS oo mulle mitenkään kauheen tuttu.”

”Et jos oppikirjaa seuraa niin ei voi mennä pieleen. – – noi opettajan oppaat on ihan älyttömän hyviä, niin periaatteessa miks pitäis keksiä pyörä uudestaan.”

Arki kokonaisuudessaan on Kirsille melko nopeatempoista hänen liikunnantuntiansa johdosta. Liikuntatunnit vaativat vaatteiden vaihtamista sekä välineiden järjestelemistä ja aikaa enemmän. Koska Kirsi opettaa myös koulun teknistä työtä, liittyi hänellä vähän jännityksen tunteita sitä kohtaan. Hän kertoi miettineensä aluksi, mitä mieltä oppilaat ovat naisopettajasta teknisessä työssä. Häntä jännitti oppilaiden suhtautuminen ja oman pätevyyden riittävyys.

” – – tekninen työ mua jännitti aluksi, ku mä oon kuitenkin naisopettaja, niin et, uskooko ne oikeesti et mä osaan – – mulla on ihan valmiudet sitä opettaa nii kuitenkin sellanen pieni epävarmuus kuitenkin ku se ei oo mun vahvin juttu – – .”

Työuran alussa työpäivistä selviytyminen aiheuttaa noviisiopettajalle monenlaisia tuntemuksia. Kirsi osasi jo ennakoida mahdollisia ongelmatilanteita ja osasi suhtautua stressiin, epävarmuuden tunteisiin ja kiireeseen rauhallisesti. Näistä stressitilanteista selviytyäkseen Kirsi osasi käyttää Bulloughn (1987) määrittelemistä selviytymisstrategioista ympäristönsä yksinkertaistamista sekä taitojensa kehittämistä (Bullough 1987, 219–237).

Bulloughin (1987) määrittelemä ympäristön yksinkertaistaminen näkyi Kirsin toiminnassa siinä, kun hän yksinkertaisti vaatimuksia itseltään. Hän keskittyi löytämään oppiaineksesta sen keskeisimmän aineksen ja lähti toteuttamaan sitä jo valmiin materiaalin avulla. Lisäksi Kirsi käytti selviytymisstrategiana omien taitojensa kehittämistä, mikä näkyi hänen toiminnassaan perehtymisenä opetussuunnitelmaan taito- ja taideaineissa. (Bullough 1987, 219–237.)

Leinon ja Leinon mukaan (1997) noviisiopettajat rakentavat uransa alussa voimakkaasti omaa opettajuutta. Tämä aiheuttaa epävarmuuden tunteita oman ammattinsa suhteen. Tärkeintä Perttulan ym.(1999) mukaan olisi kuitenkin sietää näitä epävarmuuden tuntemuksia ja pyrkiä toimimaan opettajana niistä huolimatta. Nämä tuntemukset kuuluvat opettajuuden kasvuun ja ne tulisi vain hyväksyä osaksi sitä. (Räsänen, Arikoski, Mäntynen & Perttula 1999, 34–40.)

Kollegoilta saatu apu on erittäin tärkeää noviisiopettajalle, mutta omat käytänteet tulee saada luoda itse.

Työyhteisöään Kirsi kuvailee lempein sanoin, mutta kokee myös hieman ristiriitaisia tunteita sitä kohtaan. Kirsin kanssa paljon yhteistyötä tekevä erityisopettaja on ollut todella suuri apu hänelle. Kuitenkin Kirsi kertoo kaipaavansa aikaa itse oivaltaa ja oppia työtään ilman liiallisen avun tuomaa stressiä.

”Et toisaalta mä oon tosi kiitollinen et tääl on sellasia kollegoita, jotka auttaa tarvittaessa ja mä uskallan tosiaan niil kysyä ja pyytää ja sanoa niille ihan mitä vaan, mikä mua mietityttää – –. Mut sit taas toisaalta just se että mä kaipaen osittain sellaista omaa niiku niiku... vähän niiku nainen, joka raskaana, sil on sellanen pesänrakennusvaihe – –, et niiku mä haluaisin nyt tutustua tähän luokkaan ja luoda tänne sellasta omaa ja omat käytänteet – –.”

Perttulan (1999) mukaan jokaisen opettajan on itse muodostettava oman ihmiskäsityksensä kautta omanlaisensa opettajuuskuva. Tämä oma opettajuus rakentuu itsenäisen pohdinnan tuloksena ja siihen vaikuttaa opettajan omat tavoitteet, ihanteet sekä kokemukset. (Räsänen, Arikoski, Mäntynen & Perttula 1999, 53.)

Kirsi oli todella kiitollinen saamastaan avusta. Kuitenkin hänestä tuntui, että hän ei vielä pystynyt jäsentämään ja sisäistämään kaikkea uutta tietoa. Kirsi tarvitsi aikaa itse kokeilla ja oppia. Hän halusi rauhassa rakentaa omaa opettajuuttaan.

Kirsin sanoin ”pyörremyrsky” pään sisällä lisäsi hänen samaa liiallinen apu ja neuvonta. Liian monen asian huomioon ottaminen lisäsi myös hänen ahdistuneisuuttaan.

” – – jos liian herkästi tullaan ehdottamaan ja neuvomaan, et mitä kannattaa tehdä ja mitä jollakin oppilaalla on ongelmana. – –siit tulee sellanen ahdistus, et nyt mun pitäis ajatella ton oppilaan kohdalla tota ja toisen oppilaan kohdalla tota ja toi ei osannut sitä ja toi ei osannut tota ja... kauhee sellanen pyörremyrsky tuolla pään sisällä.”

Kuten edellä jo tuli esille, Kirsi haluaisi tutustua rauhassa oppilaisiinsa ja rakentaa suhdetta heihin.

” – – haluis van rauhassa tutustua ja huomata ite asioita oppilaista ja luoda niitä käytänteitä ja ihan rehellisesti ihan ite erehtyä – –, koska sillä tavalla mun mielestä sitä omaa opettajuutta lähtään rakentamaan. – – et jos tarvii apua niin tietää et on lähellä joku joka auttaa, mutta ei sitten kuitenkaan liian lähellä.”

Koska Kirsi ei ollut vielä täysin siirtynyt Fullerin (1969) määrittelemillä kehitystasoilla ”huoli oppilasta” -tasolle, koki hän ahdistusta erityisopettajan

antamista neuvoista huomioida oppilaita. Kirsin käsitys oman opettajuutensa rakentamisesta oli vielä alkuvaiheessa, jolloin hän ei pystynyt vielä hallitsemaan ja ottamaan huomioon jokaista oppilasta hänen luokkassaan. Vasta kun Kirsi saa työn tuomaa ammatillista itsetuntoa ja kokemusta, pystyy hän siirtymään ”huoli itsestä”-tasolta seuraavalla. (Fuller 1969, 218–221).

Selkeä käsitys itsestä opettajana auttaa voittamaan haasteet

Tulevista haasteista Kirsi koki arvioinnin osalta jännitystä. Lisäksi tietämättömyys opetusvuoden kulusta oli yksi Kirsin ongelmakohdista. Onneksi Kirsillä on selkeä käsitys itsestään opettajana eikä hän kanna huolta arvioinnista sen enempää.

”Et se (arviointi) on semmonen mistä mä koen jo valmiiksi sellasta ahdistusta.– – mut mua ainakin ahdisti ehkä eniten se, että mä olen vuoden tässä ja koko vuoden vastuussa näistä ja mun pitää selvittää ja miettiä mitä sen vuoden aikana tehdään ja mitä pitäis saada tehtyä.”

” – – et mulla ei ole mitään sellaista tarvetta viihdyttää oppilaita tai hakea sellasta asemaa et mä olisin koulun kivoin opettaja, mut jotta mä itse viihdyn työssä ja tiian et oppilaat viihtyvät ja ne ei ainakaan ahdistu täällä olosta, niin mä oon yrittäny et mä oon rento ja helposti lähestyttävä – – .”

Luukkaisen (2005) mukaan, jotta opettaja voi olla hyvä kasvatusmalli ja hoitaa kasvatustehtävänsä hyvin, tulee opettajalla olla terve itsetunto ja käsitys omasta persoonastaan (Luukkainen 2005, 21). Kirsi näki itsensä opettajana hyvin realistisesti. Hän tiedosti ne asiat, jotka olivat haastavia hänelle. Lisäksi hän tiesi missä asioissa hän oli etevä. Kirsin kertomien asioiden pohjalta minulle tutkijana tuli sellainen kuva, että Kirsillä oli erittäin terve ja realistinen kuva itsestään opettajana. Tämä terve itsetunto auttoi häntä tiedostamaan ne asiat mihin hänen tulisi keskittyä työuran alussa ja näin ohjasivat Kirsin toimintaa opettajana.

Yhteenvetoa noviisiopettajan kokemuksesta työuran alussa

Työuransa alussa Kirsin tunteet kulkivat vuoristorataa. Ensimmäisten viikkojen aikana Kirsi eli euforisessa tilassa. Hän nautti työnsä myönteisistä puolista ja ei antanut vastoinkäymisten vaikuttaa hänen tunteisiinsa. Alun euforisen tunteen hiipuessa Kirsi koki väsymyksen tunteita, joita suuri työmäärä aiheutti. Ennen syyslomaa Kirsi oli jopa haluton tekemään kaikkia opettajan ammattiin liittyviä tehtäviä. Hän oli valmis aloittamaan syysloman ja tunsikin, että loma tuli tarpeeseen. Seuraavaksi erittelen yksityiskohtaisemmin Kirsin tunteita tutkimuksen aikana.

Vaikka Kirsi koki työuransa alussa paljon epävarmuutta pelkissä käytännön asioissa, oli hienoa, että hän sai mahdollisimman paljon tukea työyhteisöltään ja kollegoiltaan kuten erityisopettajalta. Leskelän (2006) mukaan mentoroinnin eri toteuttamistavoiksi voidaan muun muassa määritellä konsultointi, työnohjaus ja opastaminen. Nämä mentoroinnin toteuttamistavat näkyivät myös Kirsin yhteistyössä erityisopettajan kanssa. (Leskelä 2006, 164–165.)

Alussa Kirsin epäilyt omasta ammattitaidosta olisivat voineet vallata Kirsin ajatukset omasta osaamisestaan. Kuitenkin hän hyvin tiedosti oman opettajuutensa vasta kehittyvän, antoi itselleen aikaa opetella asioita ja ei asettanut liian suuria tavoitteita työuransa alkuun. Oman osaamisen rajojen tunnistaminen ja hyväksyminen ovat ehdottomasti asioita jotka auttavat näiden epävarmuutta luovien tunteiden hallinnassa. Kuten Lous (1980) toteaa, mikäli noviisiopettajalla ei ole keinoja sopeutua työelämän tuomiin haasteisiin ja muutoksiin, on todennäköistä, että hän luovuttaa ammattinsa suhteen (Louis 1980, 241). Yksi keino Kirsin kohdalla oli juuri sopeutua ajatuksentasolla siihen, että hän ei voi vielä osata kaikkea ja hän antaa itselleen aikaa oppia uutta.

Vaikka saatu apu oli tärkeää Kirsillemme työuran alussa, on kuitenkin muistettava että valmiina ei kaikkea voi saada. Noviisiopettajana Kirsin oli tehtävä paljon työtä oman opettajuutensa rakentamisessa ja hänen oli myötä- ja vastoinkäymisten kautta opittava luomaan omia käytänteitä. Kari ja Heikkinen (2001) kertovatkin kuinka noviisiopettaja ei saisi työuran alussa lähteä liian radikaalisti uudistamaan käytänteitä, mutta hän ei saisi myöskään ottaa muilta kollegoilta mallia koko ajan. Useimmiten kokeileminen lähtee liikkeelle ääripäiden kautta, ennen kun tasapaino löytyy. (Kari & Heikkinen 2001, 47.)

Koko ajan tapahtuva reflektointi ja kehittymistyö tuntuivat alussa voimia vievältä, mutta varmasti helpottavat myöhemmin tulevia samankaltaisia tilanteita. Perttula (1999) kiteyttää oman opettajuuden rakentumisen olevan opettajan ihmiskäsityksen ja toimintatapojen jatkuvaa vuoropuhelua. Vaikka ulkopuoliset tekijät voivat ohjata väärään suuntaan tätä prosessia, tärkeää on epävarmuuden sietäminen, tilanteen hyväksyminen sekä mahdollisen muutoksen tiedostaminen. (Räsänen, Arikoski, Mäntynen & Perttula 1999, 3–6, 34–40, 53.) Kuten Kirsin tässä tutkimuksessa totesi. Hän tiedosti hyvin oman keskeneräisyyden ja oman opettajuuden kehittymisen suunnan. Hänellä oli käsitys erilaisista tavoista muuttaa omia toimintatapoja, mutta hän ei asettanut niitä ensimmäisen vuoden tavoitteiksi.

5.4 Noviisiopettajan selviytymisstrategiat luokanopettajan työn tuomissa haasteissa

Käsittelen seuraavassa tutkimuskysymykseni kaksi kautta Kirsin erilaisia selviytymisstrategioita arjen haastavissa tilanteissa. Käsittelen Kirsin käyttämiä strategioita teoriataustaani peilaten. Tutkimuksessani selvisi, kuinka Kirsi sopeutui luokkaympäristössä muuttuviin tilanteisiin hyvin. Kirillä oli selkeä suunnitelma

kuinka hän ryhtyi työtään toteuttamaan. Vaikka muutoksia tuli eteen, hän pystyi muuttamaan suunnitelmiaan helposti.

Työmäärän ja työajan pilkkominen pienempiin osiin auttavat noviisiopettajaa

Työmäärän ollessa valtava Kirsin on täytynyt kehittää itselleen strategia työn tekemiseen. Koska päivät ovat Kirsille kuluttavia opettajan työn hektisyyden ja kokonaisvaltaisuuden takia, Kirsi on kokenut hyväksi keinoksi katkaista työpäivänsä heti opetustuntien jälkeen. Kirsi kuvaa toimintatapansa erittäin tarkasti ja noudattaa sitä systemaattisesti.

”Siis oon mä itse asiassa oikeestaan järjestäen tehnyt aluksi niin, että mä oon niiku edellisenä iltana kattonu seuraavan päivän hommat.”

”Et mä oon kokenut sen tähän alkuun sellaseksi mulle sopivaksi tavaksi et niiku ei stressaa liikaa, mut sitten mä katon perjantaina valmiiksi koulussa maanantain hommat, etten viikonlopuksi ota mitään kotiin – –.”

”– – musta tuntuu, et ku koulupäivä on ohi niin mä haluan melko pian täältä pois.”

”Et sitten ku se on ohi se päivä, niin mä haluan katkasta sen ja sit illalla ihan mielellään palaan ja katon huomista.”

Selviytymisstrategiana Kirsi käytti Bullough (1987) määrittelemää omien taitojensa kehittämistä. Suunnittelemalla selkeän toimintatavan hän sai työmäärän, työtunnit ja omat tavoitteensa tasapainoon. (Bullough 1987, 219–237.) Tutkijana tulkitsen, että näin Kirsi pyrki minimoimaan opettajan työn hektisyyden vaikutuksen hänen fyysiseen ja psyykkiseen hyvinvointiinsa. Hän ennakoi tulevia tunteja, katkaisi työpäivänsä heti opetuksen loputtua ja rauhoitti viikonloput täysin itselleen.

Viikkosuunnitelmat auttavat noviisiopettajaa työn jäsentämisessä

Kirsi etenee suunnittelussaan hyvin askel kerrallaan viikkosuunnitelmia tehden. Hän kokee, että ydintietojen kirjaaminen sivunumeroiden kanssa on toiminut hänelle. Kirsi laatii viikkosuunnitelmat kalenteriinsa lyhyinä merkintöinä. Nämä lyhyet merkinnät ovat riittäneet hyvin eikä Kirsin ole tarvinnut laatia laajempia tuntuunnetelmia.

” Siis oon mä itse asiassa oikeestaan järjestäen tehnyt niin että mä oon niiku edellisenä iltana kattonu seuraavan päivän hommat. Ei siin kauan mee. Et puolesta tunnista tuntiin. Oon kattonu silleen kirjat läpi et mitä siel on seuraavana ja onko siel jotain mitä mun pitää tehdä sitä varten tai valmistella jotain.”

”Et usein riittää, et sä vaan katot, mitä siellä tulee ja vähän mietit, mitä tehtäviä mahdollisesti tehdään.”

”Et mä oon kokenu sen (edellisenä iltana seuraavan päivän hommien läpikäynti) tähän alkuun sellaseksi mulle sopivaksi tavaksi et niiku ei stressaa liikaa – – –.”

Reflektoinnin avulla noviisiopettaja selviytyy muuttuvista tilanteista

Yllättävissä tai muutoksen vaatimissa tilanteissa Kirsi kokee tarvitsevänsä hieman omaa ajatteluaikaa itselleen. Hän myöntää, että muutoksien tekeminen suunnitelmiin ei ole mukavaa, mutta joskus oppilaiden kannalta välttämätöntä.

Havannoidessani Kirsiä luokkatyöskentelyssä Kirsi osasi hetkeksi sulkeutua täysin itseensä ja ryhtyi pohtimaan, mitä aikoo seuraavaksi tehdä. Pohtimisen jälkeen hän ryhtyi ohjeistamaan luokkaa seuraavaa tehtävää varten. Hän vain tarvitsi hetken aikaa itselleen. Unohti kaiken ympärillä tapahtuvan ja mietti kuinka tästä tilanteesta on järkevin jatkaa eteenpäin.

Ulkopuolisin silmin tämä pohdintatuokio vaikutti hieman huvittavalta, kun Kirsi vain seiso i opettajan pöydän edessä hiljaa. Luokassa oppilaat eivät kiinnittäneet asiaan mitään huomiota.

Oman osaamisen rajojen tunnistaminen ja hyväksyminen auttavat noviisiopettajaa selviytymään stressaavissa tilanteissa

Tutkimuksen aikana Kirsillä oli myös toisenlainen strategia tilanteissa, joissa hän oli oman mukavuusalueensa ulkopuolella. Kirsi oli tehnyt päätöksen siitä, että hänen ei tarvitse osata heti kaikkea. Hän tekee sen mihin pystyy ja lapset eivät mene niin sanottu ”pilalle”, jos hän ei osaa kaikkea heti. Yllättäen tullut ensimmäisen luokan tunnin pitäminen oli Kirsille juuri tällainen tilanne, jonka hän kuitenkin suoriutui itselleen asettamien tavoitteiden mukaisesti.

”No Ei-mieluisin -hetki oli toi viimeinen, toi extempore ekanluokantunti. Se tuli... niin se oli niiku... mä sain tietää vasta niin myöhään, mitä siellä tunnilla piti tehdä, niin en kerenny valmistautua ollenkaan – –.”

”– – et tää on vaan yksi tunti et oppii ne siellä jotain tai ei, mut se ei vaikuta niitten tän lukuvuoden hommaan. ”

Suunnittelu toimii noviisiopettajalle selviytymisstrategiana

Kirsi suunnitteli, että lomalla hän olisi tehnyt pientä koontia tulevista arvioinneista. Hänen piti tehdä koontia oppiaineittain luokan etenemisestä ja asioista, joihin tuli keskittyä loman jälkeen. Kirsi totesi, että oppiaineissa hän oli edennyt aikataulun mukaisesti, mutta arvioinneista oli jäänyt kirjaaminen tekemättä. Kirsi koki jo ennen lomaa pientä syysväsymystä. Hänestä oli mukavaa keskittyä lomalla vain lomailuun. Kirsiillä oli tarkoituksena ennakoida tulevia vanhempaintapaamisia, mutta vaikka kirjaaminen jäi tekemättä, Kirsi oli luottavaisin mielin.

”Et mulla oli suuret suunnitelmat, et loman aikana mun piti vähän väliarviointeja tehdä ja mun piti laittaa vähän ajatuksia noista oppilaista ylös, mut se nyt sitten jäi tekemättä. Mut oon mä ehkä sillai vähän mietiskellyt sellasia asioita, mihinkä mun mielestä nyt kannattais loman jälkeen aineissa ruveta keskittymään enemmän.”

” Et kyllä mä jossain vaiheessa, ku mä suunnittelen sitä keskustelua (vanhempien kanssa käytävää ennen jouluarviointeja tapahtuva keskustelu), niin teen siitä paperin ja jätän itselleni talteen. Se sit toimii kevättäkin varten ja voin palata sit siihen.”

”Et kyl mä hyvin luottavainen oon, et mä osaan tehdä oikeita arvioita niistä oppilaista. Et osaan kertoa oppilaiden käyttäytymisestä ja mitkä on jossakin aineissa haasteita ja mitkä vahvuuksia.”

Lomalla vaikutus noviisiopettajan jaksamiseen

Kirsi kertoi useaan otteeseen työn hektisyydestä ja kokonaisvaltaisuudesta, joka tietysti väsyttävät myös fyysisesti. Vaikka väsymys oli joskus hyvin vallitseva olotila, varsinkin syksyn pimeimpinä aikoina, oli lomaa onneksi tasaisin väliajoin. Kirsi kertoikin loman aikana saaneensa uutta intoa työhönsä.

”Niin sellanen vaan, et nyt mä hetken haluisin olla vaan hiljaa. Olla vaan niin että mulla ei oo mitään aikatauluja. Ja sitten ku mä sain sen hetken, niin huomasin, et oon innoissani ja huomasin et on ollu tosi kivaa.”

Itseluottamus tärkein noviisiopettajan selviytymisstrategioista

Ajatellen koko noviisiopettajavuotta Kirsi nostaa esille itsevarmuuden ja uskon omaan osaamiseensa kasvavan ja auttavan eteenpäin. Kirsi arvioi, että ensimmäisen vuodesta selviäminen helpottaa seuraavaa vuotta ja ajan myötä taas seuraavaa vuotta.

”Uskon, että mitä parempi fiilis jää ensimmäisestä kokonaisesta vuodesta, auttaa jaksamaan ja selviytymään myös jatkossa. Itsevarmuus ja usko omaan

osaamiseen vahvistuu. Seuraavina vuosina moni käytännönasia on jo tuttu, joten joka uusi vuosi voi keskittyä taas uusiin asioihin.”

Korpinen (1993) kertoo kuinka ilman tervettä itsetuntoa ei opettaja pysty tukemaan lapsen terveen itsetunnon kehitystä. Opettajasta näkee kuinka hän ajattelee itsestään ja opettaja työskentelee koko persoonallaan. Oma minäkäsitys muodostuu ja näkyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Korpinen 1993, 13–15.)

Kirsin toiminnassa terve itsetunto näkyy hänen arviossaan omasta keskeneräisyydestä ja uskosta jatkuvaan kehittymiseen. Tutkijana tulkitseen Kirsin näkevän oman kehityksensä rakennuspalikoina. Hän ryhtyi työuransa alussa rakentamaan omaa opettajuuttaan palanen kerrallaan. Vuoden kuluttua hän on kehittänyt joitain palasia, jonka jälkeen hän voi alkaa kehittämään uusia palasia opettajuudestaan. Terveen itsetunnon avulla hän pystyy arvioimaan, mitkä palaset tarvitsevat juuri nyt keskittymistä.

Yhteenvetoa noviisiopettajan selviytymisstrategioista

Työuran alussa noviisiopettaja joutuu käyttämään energiaa pelkästään perusasioista huolehtimiseen. Uran alussa noviisiopettajan on hyvä hyväksyä epätäydellisyytensä ja tehdä vain ne asiat mihin pystyy. Itsensä hyväksyminen epätäydellisenä ja kehittyvänä opettajana toimi Kirsillä yhtenä selviytymisstrategiana. Kirsin tapauksessa tämä tuli esille etenkin tilanteissa, jotka olivat kaukana Kirsin mukavuusalueesta. Perttula (1999) aikaisemmin kertookin kuinka näiden epämukavien ja uusien tilanteiden sietäminen ja hyväksyminen kasvattavat omaa opettajuutta. Nämä haasteet syventävät oman opettajuuden kehittymistä kohti jokaisen henkilökohtaista opettajakuvaa. (Räsänen, Arikoski, Mäntynen & Perttula 1999, 3–6.)

Bullough (1987) mainitsevat kuusi selviytymisstrategiaa näkyivät Kirsin keinoissa selviytyä kouluarjen tuomista haasteista. Arjesta selviytyäkseen Kirsillä oli strategiana suunnitelmallisuus, työyhteisön tuki sekä loma. Nämä strategiat olivat yhdensuuntaisia Bullough (1987) mainitsemien kompromissien tekemisen, kontekstin uudelleen järjestämisen, emotionaalisen tuen ja ympäristön yksinkertaistamisen kanssa. (Bullough 1987, 219–237.)

Arjen ja työn hallitsemiseksi Kirsin oli myönnettävä tarvitsevansa apua. Lisäksi työuran alun kaaoksen hallitsemiseksi, suunnitelmat auttoivat sen paloittelussa. Työtä oli paljon, mutta Kirsin oli hyväksyttävä, että hän ei pysty kaikkea kerralla tekemään. Hän asetti asioita tärkeysjärjestykseen eli teki itsensä kanssa kompromisseja. Hän järjesti sekä yksinkertaisti asioita ja ympäristöään. Lisäksi erityisopettajan ja muiden kollegoiden tuki toimi Kirsille tärkeänä emotionaalisenä voimavarana ja auttoi selviytymään arjesta.

Vaikka työtä oli Kirsillä paljon, oli hänen muistettava myös oma jaksamisensa. Oman itsensä kuunteleminen ja vapaa-ajan tärkeyden ymmärtäminen ovat tärkeitä asioita noviisiopettajalle. Noviisiopettajan on muistettava antaa itsensä nauttia lomasta ja vapaa-ajasta kaiken kiireen ja hektisyyden keskellä. Kirsin sanoin voisi ilmaista, että ”kyllä koulu ja lapset siellä odottavat, eivät ne katoa yön tai loman aikana mihinkään”.

5.5 Koulutyön tukiverkosto

Tässä luvussa avaan tutkimuskysymystä kolme ”Millainen on noviisiopettajan tukiverkosto ensimmäisten työkuukausien aikana?”. Koska noviisiopettaja ei ole ollut aikaisemmin osa kouluyhteisöä, halusin selvittää, millaiset ovat hänen ajatuksensa toimivasta työyhteisöstä. Käsittelen seuraavan luvun alussa Kirsin ajatuksia parhaasta ja pahimmasta mahdollisesta työyhteisöstä. Tämän jälkeen kerron tutkimukseni antia Kirsin tämänhetkisestä työyhteisöstä ja sen antamasta yleisestä avusta, jota kuvaan mentorointina.

Tutkimustehtävien yhteydessä olen perustellut, miksi käytän käsitteitä ”yleinen apu” ja ”tukiverkosto” mentorointi -käsitteen sijaan. Näen kuitenkin mentorointiin kuuluvien asioiden sisältyvän noviisiopettajan tukiverkoston toimintaan, sillä ymmärrän mentoroinnin Ruohotien (2000) tapaan kahdenkeskiseksi vuorovaikutussuhteeksi.

Toimiva työyhteisö tukee ja ymmärtää noviisiopettajaa uran alussa.

Tutkimuksen alussa, kysyin Kirsiltä, minkälainen olisi toimiva ja pahin mahdollinen työyhteisö. Vastaukseksi sain, että toimivassa työyhteisössä ymmärrettäisiin ja arvostettaisiin jokaista työyhteisön jäsentä. Siellä puhallettaisi yhteen hiileen ja keskusteltaisiin hyvässä hengessä. Myös rento ilmapiiri ja huumori olisivat erittäin tärkeitä. Bulloughn (1987, 219–237) mukaan työyhteisön emotionaalinen tuki on yksi keskeisimmistä tekijöistä, joka auttavat noviisiopettajaa selviytymään opettajan uran alussa.

Kirsin mukaan pahimmassa mahdollisessa työyhteisössä joutuisi pelkäämään sanomisiaan. Alistuminen ja kilpaileminen olisivat Kirsin mielestä ahdistavia. Myös tuen puute olisi hänestä uuvuttavaa.

Liittyen toimiviin työyhteisöihin halusin tarkentaa, mitä Kirsi toivoisi ensimmäiseltä työyhteisöltään. Päällimmäiseksi Kirsin vastauksessa nousi tuki ja ymmärrys. Kirsi toivoisi, että voisi kysyä ihan mitä, koska hän ei varmasti tiedä ja osaa kaikkea, mitä kouluvuosi tuo tullessaan. Hän toivoisi myös, että hänelle annettaisiin tilaa rakentaa rauhassa omaa opettajuuttaan virheiden kautta, eikä tarjottaisi valmiita käytäntöjä. Näihin Kirsin toiveisiin toi vastauksen samanaikaisopettajuus.

Samanaikaisopettajuus tärkeää ja opettavaista noviisiopettajalle

Samanaikaisopetus yhdessä erityisopettajan kanssa oli Kirsille ainutlaatuinen tilaisuus. Erityisopettajan tuki ja apu kouluvuoden alussa oli Kirsille erittäin tervetullutta ja todella opettavaista. Erityisopettajan läsnäolo aiheutti kuitenkin Kirsille pieniä jännityksen tunteita.

”Siis kyllä mua tos alussa jännitti tai vieläkin silleen vähän jännittää kun hän tulee tänne tai niinä päivinä kun hän tulee...”

” – – sekin että mä opin paljon häneltä niinä tunteina kun hän ottaa osaa siihen opetukseen et joitakin asioita hän käy läpi ja joitain sitten minä. Annetaan ohjeet silleen lomittain ja sitten mäkin opin, että miten joitakin asioita voi tehdä.”

Tulevasta luokastaan Kirsi on saanut myös paljon tietoa luokan edelliseltä opettajalta, joka on käynyt tapaamassa Kirsia. Tieto siirtyi heidän välillään sujuvasti ja se on parantanut Kirsin oppilaantuntemusta. Lisäksi Kirsillä oli aina lähellä muita kollegoita, joilta hän pystyi kysymään tarvittaessa.

”No mä oon siitä onnellisessa asemassa, et mä, jonku opettajan kanssa siitä puhuinkin, et se (luokan entinen opettaja) on semmonen, joka on ollut täällä aikaisemmin opettajana ja tuli nyt käymään täällä. Sen kanssa vaihdoin muutaman saman – –.”

”– – mä oon tosi kiitollinen että täällä on sellaisia kollegoita, jotka auttavat tarvittaessa ja mä uskallan niiltä tosiaan kysyä ja pyytää ja sanoa niille mitä vaan. mikä mua mietityttää ja ne pyrkii aina auttamaan muilta kiireiltään.”

Yhteenvetoa noviisiopettajan työyhteisön antamasta tuesta

Tutkimuskysymyksessä kolme halusin käsitellä noviisiopettajan työyhteisön antamaa tukea uran alussa. Tutkimukseni alussa selvisi, että Kirsillä oli ainutlaatuinen tilaisuus samanaikaisopetukseen yhdessä erityisopettajan kanssa.

Tutkimusaineisto jäi tämän teeman kohdalta suppeaksi. Tämä johtui osaltaan siitä että keskityin tutkijana samanaikaisopettajuuden käsittelemiseen yhtenä mentoroinnin ilmenemismuotona. Tämän vuoksi olen haastattelurungoissani muodostanut kysymysaihioita samanaikaisopettajuuden ympärille. Jälkeenpäin minun olisi ollut hyvä tutkijana tarkastaa, että jokainen valitsemani teema-alue tulee esille haastattelurunkoni kysymysaihioissa.

Samanaikaisopettajuuden lisäksi haastatteluissani selvisi Kirsin saaneen tukea koko työyhteisöltään. Kirsi oli kiitollinen, että hän sai tukea kaikilta kollegoiltaan. Kirsi mainitsee vielä hänen luokkansa entisen opettajan antaman tuen.

Työyhteisön tuki on yksi Bullough (1987) määrittelemistä selviytymisstrategioista noviisiopettajilla. Tämä strategia näkyi myös Kirsin toiminnassa yhteistyössä erityisopettajan sekä muiden kollegoiden kanssa.

Mentoroinnin näkökulmasta samanaikaisopettajuus toimi Kirsillem yhtenä mentoroinnin esiintymismuotona, koska erityisopettaja ei ollut millään lailla velvoitettu aloittamaan samanaikaisopettajuutta. Yhteistyö alkoi kummankin osapuolen aloitteesta. Leskelän (2006) määritelmän mukaan Kirsin ja erityisopettajan yhteistyötä voidaan kutsua perinteiseksi mentoroinniksi, koska siinä kummatkin osapuolet toimivat tasavertaisina. Kummatkin hyöttyivät mentoroinnista, etenkin Kirsi. Lisäksi kummatkin osapuolet jakoivat samat intressit koskien oppilaiden koulunkäyntiä. Yhteistyöstä saatu hyöty oli molemminpuolista.

5.6 Noviisiopettajan arvio luokanopettajan ammatin professionaalisuudesta - ammattitaidon jatkuva kehittäminen

Seuraavassa käsittelen noviisiopettajan arvioita ammatin professionaalisuudesta. Haluan keskittyä etenkin noviisiopettajan arvioihin oman ammatin jatkuvasta kehittämisestä sekä koulutuksen ja työelämän vastaavuudesta. Tutkimuksen aikana selvisi noviisiopettajan näkemys niistä asioista, joita hän nyt työelämässä kaipaisi koulutukselta ja siitä kuinka hän työelämän näkökulmasta muuttaisi koulutusta.

Teoriataustassani olen käsitellyt Leinon ja Leinon (1997) näkemystä opettajan ammatin professionaalisuudesta peilaten opettajankoulutukseen. Heidänkin näkemys on, että opettajan ammattiin saatu koulutus antaa tarvittavan pohjan opetukseen ja kasvatukseen, mutta ammattitietous kehittyy jatkuvasti läpi ammattiuran. (Leino ja Leino 1997, 12.)

Noviisiopettaja kaipaa koulutukselta välineitä arviointiin

Suoritettu opettajankoulutus sai kritiikkiä sen puutteista ja rakenteesta tietyillä osa-alueilla. Etenkin koulutuksen vastaavuus noviisivuoden haasteisiin oli keskustelun kohteena. Kirsi mainitsi päällimmäisenä arvioinnin olevan yksi haaste hänelle, sillä hänellä ei ollut välineitä sen toteuttamiseen.

”No huonoista (kursseista) mä pystyn heti sanoo et arviointi. – – mut mulla ei oo jääny siitä mitään mieleen. Et se oli todella huono kurssi.”

Leinon ja Leinon (1997) mukaan opettajan ammatissa peruskoulutuksen nähdään antavan tarvittava pohja opetukseen ja kasvatukseen. Ammattitietous ja taito kehittyvät jatkuvasti läpi koko ammattiuran. Itse tutkijana liitän arvioinnin taidot

opettajilla osaksi ammattitietoutta. Mielestäni arvioinnin taito syntyy oppilastuntemuksen, opetussisältöjen ja kokemuksen kautta. En siis ihmettele, jos tämä on se osa-alue, jota Kirsi on koulutukselta jäänyt kaipaamaan, koska itse olen noviisiopettajana kokenut saman.

Ezer ym. (2010) tutkimuksessa noviisiopettajat pitivät yhtenä tärkeimpänä oppimiskokemuksena harjoitteluita. Myös Kirsi koki harjoittelut myönteisimpinä oppimiskokemuksina omassa koulutuksessaan. Ezerin ym. tutkimuksessa noviisiopettajat kokivat harjoitteluissa mentorin ja didaktikon ohjauksen kaikista merkityksellisimpinä. (Ezer, Gilat & Sagee 2010, 397–398.)

” – sanotaanko näin että ei ne harjoittelut ainakaan pahaksi ollu. Et kyl ne paljastaa aika hyvin et mitä se työ tulee oikeasti olemaan. Ja musta tuntuu et ne sijaistukset mitä mä oon tehnyt niin mulla on niistä jääny käteen paljon enemmän ku näistä opinnoista. Et kyllähän mä näitten opintojen aikana ylipäätänsä kasvanu ihmisenä noitten vuosien aikana ja saanu elämäkokemusta varmasti jotakin sellasta on jäänyt päähän et ei se ihan hyödytöntä ole.

Noviisiopettaja kokisi mentorointijärjestelmän hyödyllisenä työuran alussa

Liittyen Kirsin ja erityisopettajan yhteistyöhön Kirsi ehdottaakin että opettajankoulutusta voisi muuttaa. Kirsi itse lyhentäisi koulutusaikaa, mutta lisäisi siihen vuoden kestävän opetusharjoittelun.

” Et mä oon aina ollut sitä mieltä että opettajankoulutusta voisi lyhentää sitä varsinaista opiskeluaikaa vuodella ja tehdä niin, että jokainen opiskelija olis yhen vuoden jossakin koulussa, jossakin luokassa. Ei avustajana vaan jonakin semmosena et näkis sen koko kouluvuoden kaaren. - - Et mua ainakin ahdisti ehkä eniten se että mä olen koko vuoden tässä ja koko vuoden vastuussa näistä ja mun pitää selvitä ja miettiä mitä sen vuoden aikana tehdään ja mitä pitää saada tehtyä.”

Kirsin ehdotuksen mukaan opiskelija saisi kuvan koko kouluvuodesta ja kynnys opiskelusta suoraan työelämään ei olisi niin suuri. Tällöin opiskelija saisi rauhassa vielä katsoa kuinka vuosi etenee ja mitä kaikkea vuoden sisällä tulee saada tehtyä. Näin myös arviointi tulisi varmasti tutummaksi ja opettaja opiskelija saisi käytännön vinkkejä ja neuvoja ohjaavalta opettajalta työuransa aloittamiseen. Ohjaava opettaja toimisi ikään kuin mentorina opiskelijalle vuoden ajan.

Leskelän (2006) määritelmän mukaan mentorointi ei saisi olla organisaation käskystä tapahtuvaa toimintaa (Leskelä 2006, 166–171). Kirsin ehdotuksen mukaan kyseessä olisi juuri ennalta määritelty vuorovaikutussuhde, jolla on vaarana muuttua toisen opettajaopiskelijan ”tuomaroinniksi”.

Noviisiopettajan tottuminen työn kokonaisvaltaiseen luonteeseen

Kirsi kuvailee opettajan työtä hyvin kiireiseksi. Hän kertookin juuri ennen lomaansa olleensa hyvin väsynyt. Joskus Kirsi oli jopa haluton tekemään joitain työhön liittyviä asioita, esimerkiksi selvittämään oppilaiden riitoja. Kirsi sanookin hyvin osuvasti väsymyksen aiheuttajaksi juuri työn kokonaisvaltaisuuden.

” – et on tää vaan niin kokonaisvaltaista työtä. Et ku sä tuut tänne niin se on koko päivä sitä et su pitää olla valmiina, sun pitää olla tavoitettavissa, sun pitää hoitaa asioita. Sun pitää selvittää asioita, pitää suunnitella, pitää miettiä, pitää tehdä sitä sun tota ja tätä ja sit semmonen läsnäoleminen. Se on se mikä uuvuttaa, koska sun pitää koko ajan olla siinä vuorovaikutuksessa.”

Noviisiopettajan kuvaama ihanneopettaja on oikeudenmukainen ja rento

Teoriataustani perusteella käsitän, että jokaisella professioammattilla on ihannekuva ammatinharjoittajasta. Tämä ihannekuva on mielestäni professioammateissa oleville tavoite, joka vie ammattialaa eteenpäin. Leinon ja Leinon (1997) tutkimuksen mukaan professioammateille on ominaista ammatin ja ammattiosaamisen jatkuva kehittäminen (Leino & Leino 1997, 12). Tutkijana tulkitsen, että professioammateissa työskentelevät pyrkivät kohti omaa ihannekuvaansa ammatinharjoittajasta. Tämä ihannekuva voi muuttua jatkuvasti, jolloin ammatinharjoittajankin on kehityttävä sen mukana. Tulkitsen, että jatkuvan muutoksen vuoksi professioammateissa ei voida koskaan saavuttaa tätä ihannekuva täydellisesti. Ammattiala muuttuu ja kehittyy jatkuvasti, mikä tarkoittaa sitä, että opettajan ammatin tulee muuttua ja kehittyä sen mukana.

Kirsi kuvailee hänen oman ihanneopettajansa olevan jämäkkä, oikeudenmukainen ja rento. Opettajan tulee olla lapsista kiinnostunut. Jos opettaja ei ole valmis päivittäin kuuntelemaan lapsia ja olemaan heidän kanssa vuorovaikutuksessa, niin Kirsin mielestä opettajaksi ei kannata ryhtyä. Lopuksi Kirsi vielä täsmentää, että ihanneopettajan tulee olla asiansa osaava. Hän erittelee vielä omaa tilannettaan kertomalla, että myös noviisiopettaja sisäistää varmasti ajan myötä oppiainesta, ettei tarvitse nähdä niin paljon vaivaa oppiaineeseen eteen.

5.7 Noviisiopettajan kokemia muutoksia tutkimusprosessin aikana

Läpikäydessäni tutkimukseni aineistoa, huomasin nostavani vain yksittäisiä tapahtumia ja asioita tuloksiini, mutta en ottanut huomioon koko ajanjakson aikana tapahtuneita muutoksia. Tässä osiossa käsittelen näitä jo edellä mainittuja teemoja tutkimukseni ajanjaksoon sidottuna. Esittelen tutkimustuloksissa ajanjaksolla tapahtuvia muutoksia ja noviisiopettajan saamaa tukea tutkimuksen teon aikana. Kerron tutkimusentekoprosessista, jossa itse tutkijana toimin vertaistukena noviisiopettajalle. Lisäksi tuon mukaan omaa tulkintaani havaintojeni kautta. Tässä

kappaleessa esittelen tutkimukseni tekoprosessia kronologisesti. Nostan esille tutkimukseni antia noviisiopettajalle, mikä lisää tutkimukseni luotettavuutta ja eettistä arvoa Lankshearin ja Knobelin (2004) määritelmien mukaan.

Seuraavassa kappaleessa haluan kertoa tutkimusprosessin vastavuoroisuudesta tutkittavan ja tutkijan välillä. Lankshear ja Knobel (2004) määrittelevät eettisen tutkimuksen kriteeriksi tutkijan ja tutkittavan luottamuksellisen suhteen ja vapaaehtoisen osallistumisen (Lankshear & Knobel 2004, 103–112). Tässä tutkimuksessa Kirsi koki saaneensa paljon hyötyä tutkimuksen tekoprosessista, mikä mielestäni kertoo Kirsin myönteisestä suhtautumisesta tutkimuksen tekoon.

Vastavuoroisuus tutkimusprosessin aikana antoi noviisiopettajalle aikaa pohtia omia käytänteitä

Ennen tutkimukseni aloittamista yritin markkinoida tutkimusentekoprosessia noviisiopettajille eräänlaisena vertaistukijaksona, jossa tutkimuksen puitteissa voimme keskustella työelämän alun herättämistä tunteista, ongelmista, onnistumisen kokemuksista ja omasta opettajuudestamme. Saatuani tutkimukseeni noviisiopettaja Kirsin, oli minun ilo todeta tutkimusprosessini jälkeen, että yhteistyömme oli vastavuoroista. Itse sain arvokasta tietoa hänen tuntemuksistaan työelämän alkutaipaleella, ja hän sai keskustelujemme aikana pohtia rauhassa esittämiäni kysymyksiä, joista oli hänelle apua oman työnsä toteuttamisessa.

Muutaman kerran saatoin havaita Kirsin syventyneen pohtimaan omaa toimintaansa. Hän mietti omia käytänteitään ja niiden muokkaamista. Lisäksi hän mietti omaa suhdettaan oppilaisiin, oman opettajuuden muokkautumista ja asioita mihin hän sillä hetkellä kiinnitti huomionsa. Hän jäi pohtimaan, että oliko hänellä käytössä jokin tietty toimintatapa, vai vaihteleeko hän useita? Tämän jälkeen Kirsi totesi muutaman oppilaan läksyjen teosta seuraavaa.

” – – et mä oon osittain osittain vähän niiku vaikuttanut siihen et siihen (läksyjen unohtuminen) ei oo saatu niiku stoppia. Et musta tuntuu, et mä oon itekkin muuttanut mun sellasta toimintatapaa et miten mä... Et jos se on unohtunu se läksy, niin yhtenä päivänä mä toimin eri tavalla ku toisena. Et siihen mä yritän just näitten oppilaiden kohdalla. Mun pitää miettii sellanen tietty juttu mis oikeesti pysytään. Tottakai niil menee hetki aikaa sitten tottua siihen käytäntöön. – – mun täytyy vaan pitää siitä kiinni et mä en voi vaan vaihdella sitä koko ajan.”

Koska Kirsi joutui haastattelukysymyksieni kautta pohtimaan tarkemmin omia päätöksiään, tekojaan, tunteitaan ja omaa itseään. Pystyin havaitsemaan tutkimukseni olleen Kirsillemme myönteinen kokemus. Vaikka tutkimus teetti hänelle ylimääräistä työtä jonkin verran, en usko sen rasittaneen häntä suunnattomasti.

Noviisiopettajan huomionkohteet työuran alussa vaihtelevat tarpeen mukaan

Halusin Kirsin kanssa keskustella erityisesti hänen omista huomionkohteistaan. Annoin Kirsille kolme vaihtoehtoa ja hänen tuli eritellä suhdettaan niihin. Halusin tietää, mihin Kirsin huomio on opettajan työssä kiinnittynyt: oppilaisiin, työyhteisöön vai oman opettajuuden ja ammattitaidon kehittämiseen. Kirsi kertoi huomion kiinnittävän oppilaisiin tällä hetkellä. Jälkeenpäin hän kertoi, että hänen ei tarvitse työyhteisöään miettiä sen enempää, sillä työyhteisön jäsenet ovat kaikki olleet hänelle tuttuja jo edellisestä keväästä. Hän on tehnyt niin sanotun pohjatyön tutustuessaan työyhteisöönsä jo aikaisemmin.

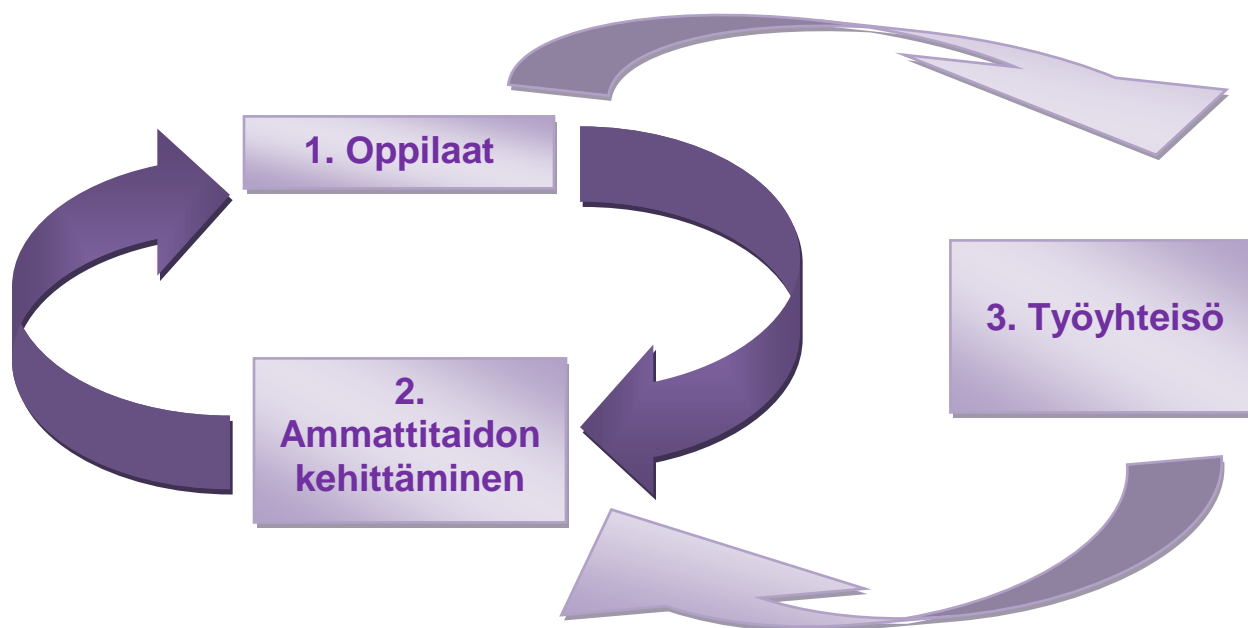
Nuoren opettajan tulisi kiinnittää enemmän huomiota ammattitaitonsa kehittämiseen, mutta se jää tässä alussa vähemmälle. Kuitenkin huomion kiinnittäminen myöhemmin omaan ammattitaitoon ja työyhteisöön olisi hyvä asia, sillä Kirsi halusi todistaa olevansa hyvä ja ammattitaitoinen työntekijä.

” – – toisaalta en mä pysty niitä oppilaita opettamaan, ellen mä kehittäisi itseäni koko ajan, mutta se jää vähemmälle. Se on ehkä semmonen mitä mä haluaisin tehdä et sais sen varpaan sinne oven väliin. Et sais annettua itsestään sellasen kuvan et hei mun kans kannattaa tehdä töitä. Et mä oon just oikee ihminen tähän työyhteisöön, mutta koska nää oppilaat ja mun oma ammattitaito on mulle tärkeämpiä nyt tässä vaiheessa uraa. Et se työyhteisöön tuleminen on st sitä mitä mä teen jos jää aikaa. – –. Must tuntuu et täs vaikuttaa se et se tilanne saattais olla täysin toinen jos mä olisin menny johonkin täysin uuteen kouluun.”

Fullerin (1969) mukaan Kirsi pystyi jo tässä vaiheessa siirtymään ”Huoli itsestä” -tasolta ”Huoli oppilaista” -tasolle. Kirsi ei kuitenkaan voinut vielä täysin keskittyä pelkästään oppilaisiin, koska hänen oma opettajuutensa kasvu oli vielä kesken. (Fuller 1969, 218–221.)

Huomionkohteet kulkevat kehämäisesti työn eri vaiheissa

Päädyimme Kirsin kanssa muodostamaan kehäkuvion näiden kolmen huomionkohteen välille kuvaamaan niiden suhteita toisiinsa. Kirsin vastauksesta tulkitsen, että Kirsin huomio kiinnittyi alussa oppilaisiin. Samalla hänen huomionsa kiersi kehää ammattitaidon kehittämisen kanssa. Kirsi kertoi, että ilman ammattitaidon kehittämistä, hän ei pystyisi oppilaitaan laadukkaasti opettamaan. Sivussa oleva työyhteisö on hänen ajatuksissaan, mutta toissijaisena edellä mainittujen kahden huomionkohteen kanssa. Kirsi kiinnittää työyhteisöönsä huomionsa silloin kun kykenee.



KUVIO 3. Noviisiopettaja Kirsin huomionkohteet tutkimuksen aikana.

Noviisiopettajan on kokenut muutoksia työn tempossa, omissa tunnetilassaan ja kotiin vietävien töiden määrässä

Kun olen keskustellut Kirsin kanssa tutkimuksen aikana tapahtuneista muutoksista, Kirsi on pystynyt erittelemään useita. Alun hektisyyttä lisäämässä ollut yhteistyö vanhempien kanssa ja jatkuva reissuvihkoihin kirjoittelu olivat syyslomaan mennessä vähentyneet selkeästi. Kirsi kertoi myös alun euforisen tunteen hiipuneen, jolloin syyslomaan mennessä olo oli jo melko väsynyt. Työn alkuun verrattuna Kirsin työpäivät olivat lyhentyneet. Kirsi kertoi myös osaavansa taloudellisemmin käyttää koulun työaika suunnitteluun, jolloin päivät lyhenivät myös sen takia. Samaan aikaan kotona suunnitteluun käytetty aika väheni.

”Paljon mä pyrin suunnittelemaan niitä viikkosuunnitelmia niin paljon kun pystyn päivän aikana, oppituntien aikana. – – Just tommosel lukutunnilla ku ne lukee nii silloin pystyy vähän.”

Vaikka Kirsillä työmäärä väheni, alkoi euforinen tunne hiipua lähempänä syyslomaa. Väsymyksen merkkejä alkoi näkyä oppilaissa ja Kirsissä, mitkä vaikuttivat koulutyöhön, luokan ilmapiiriin ja Kirsin tunnetiloihin.

Syyslomaa edeltävä viikko oli Kirsin mukaan hyvin levotonta luokassa. Kirsi päätteli sen osaltaan johtuvan myös hänestä, sillä hän oli hyvin väsynyt juuri ennen lomaa, ja omalla olemuksellaan saattoi aiheuttaa levottomuutta luokassa. Hän oli jopa

haluton tekemään kaikkea työhönsä liittyvää ja Kirsistä tuntui, että kaikki asiat tulivat kerralla hoidettavaksi. Loman jälkeen oppilaat olivat samalla tavalla jälleen innoissaan kuin Kirsi. Kirsi kertoikin huomanneen, että ennen lomaa rasittaneet pienet asiat eivät rasittaneet enää.

” – varmaan viikko ennen lomaa rupes huomaamaan, että täällä rupes olemaan hieman levotonta. Se voi olla myös sitäkin, että yleensä oppilaat heijastaa opettajasta niitä tuntemuksia. Et jos opettaja on väsyneen oloinen tai kärtyisä, niin sitten nekin alkaa käyttäytyä vähän levottomammin. En tiä, mikä syy tässä oli, mutta huomaa, että ne (oppilaat) oli huomattavasti levottomampia. Ja nyt sitten loman jälkeen huomaa, että nekin on saanut battereita täydennettyä ka levättyä, ku ei oo tarvinnu tehdä aivotyötä viikkoon.”

Kuten Ezer ym. (2010) mukaan noviisiopettajat ovat työuransa alussa erittäin motivoituneita sisäisesti. Uran alussa heidän työtään ohjaavat myönteiset tuntemukset työn toteuttamisesta. Kirsi koki samanlaisten myönteisten tuntemusten ohjaavan hänen työtään uran alussa. Kuitenkin ajan kuluessa hän alkoi kokea myös väsymyksen tunteita työssään.

Noviisiopettaja huomaa muutoksia myös oppilaissa ja omassa suhtautumisessaan heihin

Muutokset oppilaissa olivat myös hyvin selkeitä. Alun pidättyvyydestä oli jo päästy ja oppilaat halusivat Kirsin mukaan selkeästi ”testata” muutaman viikon jälkeen hänen reaktioita. Kirsin tekemät johtopäätökset oppilaiden osaamistasosta olivat myös muuttuneet osan kohdalla kokeiden tarkistamisen myötä. Kirsi kertoi arvioineensa muutaman oppilaan taitotason luultua paremmaksi, mutta jakson kokeen jälkeen hän kertoi saaneensa yllättäviä tuloksia. Seuraavat lainaukset kertovat näistä muutoksista.

”- - osassa huomaa selkeesti että on jää menny rikki. Et ne sillai uskaltaa nyt jo tulla puhumaan ja vastata tunnilla. Et ne on aluksi ollu vähän sillai et mitenköhän mä reagoin. Esimerkiksi jos joku vastaa väärin. Et niit on ehkä mietityttänyt se et uskaltaako ne vastata tai näin. Ne on huomannu sen ja alkanu vähän rentoutua mut sit taas sellaset jotka on vähän vauhdikkaampia niin selkeästi testaavat et huomaanko mä kaikkea et voiko ne tehdä jonkun jutun ja miten mä reagoin siihen.”

” Ja kyl mä uskon että kun mä oon uus opettaja, niin se alku meni sillai helposti koska mä olin itse niin fiiliksissä ja ne oppilaat oli vähä niiku ne katteli et mikäs tää on tää henkilö ja minkälainen se on. Mut sitten ku ruvetaan tulemaan enemmän tutuiksi niin sit sitä alkaa enemmän kokeilemaan jotakin ja sit siinä tulee enemmän sellasta sanotaanko ”normaalia” oppilaiden toimintaa esille. Et se oli aluksi ehkä vähän semmosta hienovaraista.”

Tutkimukseni tekoaikana Kirsi pääsi analysoimaan itseään opettajana. Tutkijana uskon, että tutkimuksen teko toimi Kirsillemme yhtenä oman opettajuuden kasvun edesauttajana. Kirsi pystyi analysoimaan omaa käytöstään opettajana ja muuttamaan toimintatapojaan sen myötä. Hän pääsi refleктоimaan toimintaansa haastattelutilanteissa ja näin ollen hänen opettajuutensa kehittyi tutkimusprosessin myötä. (Räsänen, Arikoski, Mäntynen & Perttula 1999, 53.)

Opettajan kanssa samaa sukupuolta edustavat sekä kontaktia ottavat oppilaat ovat noviisiopettajalle läheisempiä oppilasryhmiä

Suhteessaan oppilaisiin Kirsi on kokenut tapahtuneen muutoksia. E erityisen läheisiksi Kirsi on kokenut tytöt sekä puheliaammat ja helpommin kontaktia ottavat oppilaat. Kirsi koki tytöt läheisimmiksi saman sukupuolen johdosta. Puheliaammat oppilaat tulivat läheisemmäksi juuri vastavuoroisemman vuorovaikutuksen ja kontaktin ottamisen myötä.

” No täs on kaks semmosta tekijää mitkä mä oon huomannut vaikuttava. Et toinen on sukupuoli.- - tyttöjen kanssa tulee helpommin jutusteltua ja tälleen kyselyä asioita enemmän. - - sitten toinen mikä vaikuttaa on oppilaan persoona. Et ku täs luokassa on puheliaampia ja aktiivisempia oppiaita niin niiden kans tulee helpommin jutusteltua, koska ne lähestyy mua eri tavalla sukupuolesta riippumatta.”

Yhteenvetoa tutkimuksen aikana tapahtuvista muutoksista

Olen käsitellyt tässä kappaleessa tutkimukseni tekoaikana tapahtuvia muutoksia. Nämä muutokset ovat Kirsin erittelemiä havaintoja. Tutkijana tulkitseen, että tutkimukseni aikana Kirsi pystyi refleктоimaan omaa toimintaansa ja samalla rakentamaan omaa opettajuuttaan. Kirsi analysoi muun muassa omia toimintatapojaan, käyttäytymistään ja huomionkohteitaan.

Perttulan (1999) mukaan opettajuus kehittyi henkilökohtaisen pohdinnan ja reflektionin kautta. Tutkijana haluan tuoda esille tutkimukseni hyödyn noviisiopettajalle hänen opettajuutensa kasvun prosessissa. Tarkastellessaan tutkimuksen ajanjaksoa Kirsi pystyi erittelemään samalla omaa toimintaansa. Kirsi eritteli kuinka hänen tulisi muuttaa suhtautumistaan eri oppilasjoukkoihin, kuinka hänen oppilaansa ovat muuttuneet kahden kuukauden aikana ja kuinka hän on arvioinut oppilaiden taitotasoa virheellisesti. Tutkijana tulkitseen näiden havaintojen olevan Kirsin reflektiota omasta toiminnastaan ja näin olleen kehittävän hänen opettajuuttaan jatkossa.

6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA ETIIKKA

Laadullisen tutkimuksen monipuoliset toteuttamistavat ovat lisänneet laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin välineitä määrällisen tutkimuksen reliabiliteetin ja validiteetin rinnalle. Syrjälän ym. (1994) mukaan laadullisen tutkimuksen arvioinnin kriteereinä toimivat muun muassa tutkimuksen teoreettinen ja luonnollinen yleistettävyyys sekä käyttökelpoisuus. (Syrjälä ym. 1994, 102–103, 152.)

Kun tässä tutkimuksessa käytetään teoreettisen yleistämisen kriteeriä, voidaan esimerkiksi käsite noviisiopettaja yleistää. Olen avannut teoriataustassani noviisiopettajan käsitettä laajasti ja yksityiskohtaisesti. Tämän kautta noviisiopettajaa voidaan käsitellä sekä tässä tutkimuksessa että myös yleisesti laajemmin ja rikkaammin. (Syrjälä ym. 1994, 102–103.)

Luonnollisen yleistämisen kriteeriä käytettäessä lukija voi yleistää tutkimuksen omaan tilanteeseensa. Tutkimuksen lukijana nuori tai jo pidempään työssä toiminut opettaja voi yleistää tutkimuksessa esiin tulevia tuloksia omaan tilanteeseensa. Nuori opettaja voi esimerkiksi yleistää omaan tilanteeseensa noviisiopettajan kokemukset ja tuntemukset työaloittamisesta. Kokeneempi opettaja voi puolestaan peilata omaa rooliaan suhteessa nuoreen vastavalmistuneeseen työtoveriin. (Syrjälä ym. 1994, 102–103.)

Myös käyttökelpoisuuden kriteeri voi toteutua tässä tutkimuksessa eri ammatillisen kasvun vaiheissa olevien opettajien kohdalla (Syrjälä ym. 1994, 102–103). Opettajaopiskelija, vasta valmistunut opettaja tai jo pidempään työssä toiminut opettaja sekä opettajankoulutus voivat saada käyttökelpoista tietoa omiin tilanteisiinsa. Opettajaopiskelija voi saada arvokasta tietoa tulevasta nivelvaiheesta siirryttäessä opiskelijasta opettajaksi. Vastavalmistunut noviisiopettaja saa tietoa mahdollisista haasteista, joita hän tulee ehkä kohtaamaan työelämässä. Noviisiopettaja saa myös tietoa erilaisista strategioista, joiden avulla hän voi selvitä haasteista. Pidempään työelämässä toiminut opettaja voi saada arvokasta käytännön tietoa siitä, miltä vastavalmistuneesta kollegasta tuntuu ja kuinka hän kokeneempana opettajana voisi auttaa kollegaansa.

Opettajankoulutus voi käyttää tämän tutkimuksen tietoa esimerkiksi suunnitellessaan koulutuksen rakennetta, kurssien sisältöjä tai maisterivaiheen opintoja. Opettajankoulutus saa tietoa esimerkiksi siitä, kuinka opiskelija kokee siirtymisen opiskelijasta opettajaksi ja kuinka koulutus voisi tukea tätä prosessia. Lisäksi opettajankoulutus saa tietoa siitä, mitä opiskelija jää ehkä kaipaamaan koulutukselta siirtyessään työelämään.

Myös tutkimusprosessin raportointi on tutkimuksen luotettavuuden osoittamista (Perttula 1995, 40; Eskola & Suoranta 1996, 1998). Laadullisen tutkimuksen tekeminen mahdollistaa tulkinnan tekemisen jo aineiston analyysivaiheessa.

Tämän vuoksi tutkimuksen analyysiä ei voida erottaa selkeästi tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista. Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt analyysin kattavuuteen lisätäkseni tutkimukseni luotettavuutta. (Eskola & Suoranta 1998, 208.)

Perttulan (1995, 102–104) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteereitä ovat tutkimusprosessin johdonmukaisuus, kuvaus, aineistolähtöisyys, kontekstisidonnaisuus, tiedon laatu, yleistettävyyys, metodien yhdistäminen, tutkijayhteistyö, tutkijan subjektiivisuus ja tutkijan vastuullisuus.

Perttula (1995, 40) ajattelee, että tutkimuksen ja sen prosessin kuvaus ovat jo itsessään tutkimuksen luotettavuuden osoittamista. Tutkimusprosessin johdonmukaisuutta ja kuvausta tarkasteltaessa voin todeta tämän tutkimuksen osalta, että kriteerien ehdot täyttyvät. Kuvaan liitteissä yksi ja kaksi tutkimukseni etenemisen vaiheet ja tutkimukseni analyysin etenemisen.

Aineistolähtöisyyden kriteeri toteutuu tutkimuksessani haastattelurunkoni kautta (ks. liite 4), sillä haastatteluiden aikana annoin uusien teemojen nousta haastatteluaihioiden pohjalta. Lisäksi sain luotua uusia kysymyksiä ja syvempää keskustelua noviisiopettajan kanssa. Haastattelujen rento keskusteluilmapiiri kahden vertaisen välillä mahdollisti juuri puolistrukturoidun haastattelurungon käyttämisen sekä uusien teemojen esiin nostamisen.

Tutkimukseni kontekstisidonnaisuus suhteessa aikaisempiin tutkimustuloksiin tulee esille tulosten analyysissä ja saadessani samansuuntaisia tuloksia kuin tutkimuksen teoriataustassa olevissa tutkimuksissa (ks. tämä tutkimus luku 7). Lisäksi sain teoriataustan pohjalta muodostamieni kysymysten avulla kiinnostavia ja relevantteja tuloksia havaintojeni tueksi.

Syrjälän ym. (1994) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa voidaan tutkimuksen tuloksia tarkastella tutkimuksen tulosten ja teoriataustan vastaavuuden avulla (Syrjälä ym. 1994, 129). Aikaisempien tutkimusten tavoin olen voinut tutkijana yleistää saamani havainnot tulososiossani muiden tutkimusten rinnalle.

Myös usean tiedonkeruumenetelmän käyttö lisää tutkimustulosteni laatua ja yleistettävyyttä (Eskola ja Suoranta 1998, 68–77). Tuomi ja Sarajärvi (2009) puhuvat triangulaatiosta. Triangulaatio tarkoittaa, että samassa tutkimuksessa käytetään useaa tutkimusmenelmää rinnakkain. Triangulaation avulla tutkimuksen luotettavuus paranee ja sen käyttöä perustellaan sillä, että yhdellä menetelmällä hankitulla tiedolla ei saada tarpeeksi kattavaa kuvaa tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 134–149.) Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt tiedonkeruumenetelminä puolistrukturoitua teemahaastattelua sekä havainnointia tutkimusympäristössä.

Oma roolini eettisenä tutkimuksen toteuttajana lisää tutkimuksen luotettavuutta. Eettisten periaatteiden mukaisesti toimivana tutkijana olen valinnut itse tutkimuksessani käytettävät aineistokeruumenetelmät ja tehnyt niihin liittyvät valinnat. Tavoitteeni on ollut tehdä laadukas tapaustutkimus, joka antaisi luotettavaa tietoa noviisiopettaja Kirsin kokemuksista. Vastaan tutkijana tutkimukseni luotettavuudesta ja kuvaan tutkimukseni kulun ja analyysin yksityiskohtaisesti.

Tutkimukseni eettisiä kysymyksiä

Kun olen pohtinut tutkimukseni eettisyyttä, olen käyttänyt Lankshearin ja Knobelin (2004) määrittelemiä tutkimuksen eettisistä kriteereistä. Katson, että tutkimukseni eettisyyden toteutumista tukevat heidän seuraavat kriteerinsä: tutkimuksen selkeä suunnittelu ("*a valid research design*"), tutkijan ja tutkittavan luottamuksellinen suhde ("*avoid deceptio*") sekä tutkittavan vapaaehtoinen osallistuminen tutkimukseen. Lisäksi kriteereihin kuuluu, että tutkija ei manipuloi tutkittavan ajatuksia tai sekaannu tutkittavan toimintaan ("*avoid coercion or manipulation*", "*minimize intrusion*") sekä käsittelee tutkittavaa anonyymisti ja luottamuksellisesti ("*ensure confidentiality*"). Eettisyyden periaatteita ovat myös, että tutkija pyrkii aiheuttamaan mahdollisimman vähän harmia tutkittavalle ("*minimize risk of harm*") ja pyrkii myös antamaan jotakin tutkittavalle eikä vain toisinpäin ("*reprocate*"). (Lankshear & Knobel 2004, 103–112.)

Oman tutkimukseni eettistä toteuttamista tukee tutkimukseni selkeä suunnittelu. Olen kuvannut tutkimukseni etenemisen ja kysymysaihiot liitteissä (ks. liitteet 1,2 ja 4). Nämä liitteet havainnollistavat tutkimukseni kulkua ja nostavat sen eettistä arvoa. Liitteissä yksi ja kaksi esittelemäni tutkimuksen eteneminen ja analyysin vaiheet osoittavat, että olen käsitellyt tutkimukseni teema-alueita järjestelmällisesti ja loogisesti. Lisäksi haastattelurunkoni esittely (ks. liite 4) osoittaa, miten tutkimukseni aineistonkeruu on rakentunut ja mitkä asiat olen halunnut nostaa esille tutkimuksessani.

Tutkimukseni eettisyyden kannalta on tärkeää, että oma ja tutkittavani välinen suhde on ollut luottamuksellinen. Omassa tutkimuksessani halusin keskittyä tähän asiaan. Tämän vuoksi valitsin tutkimusmenetelmäksi puolistrukturoidun haastattelun. Tällä tavoin sain toteutettua haastatteluni luonnollisena tilanteena keskustelun muodossa.

Tutkimuksessani eettisyyden toteutumista tukee valitsemani puolistrukturoitu haastattelumenetelmä myös siitä näkökulmasta, että se antoi tutkimukseni noviisiopettajalle mahdollisuuden nostaa esiin myös muita kiinnostavia aiheita, jotka liittyivät hänen työuransa alkuun. Tämä poisti sen mahdollisuuden, että olisin tutkijana pyrkinyt manipuloimaan Kirsin vastauksia. Olen litteroinut haastattelumateriaalini huolellisesti ja teemoitellut sen yksityiskohtaisesti. Näin manipulaation mahdollisuus on minimoitu.

Luottamuksellista suhdetta edesauttaa myös tutkijan tavoite säilyttää tutkittavan anonymiteetti (Lankshear & Knobel 2004, 103–112). Suojatakseni tutkimukseni noviisiopettajan anonymiteettiä kutsun häntä tutkimuksessani Kirsiksi ja kerron hänestä vain välttämättömät taustatiedot tutkimukseni kokonaiskuvan ymmärtämiseksi. Tutkimukseni perusteella on mahdotonta selvittää tutkimukseni noviisiopettajan oikea henkilöllisyys.

Lankshear ja Knobel (2004) nostavat tutkimuksen eettisyyden arviointikriteeriksi myös sen, että tutkija ei puutu tutkittavan toimintaan. Olen havainnoinut tietoisesti Kirsin toimintaa koulussa aluksi etäisesti ja myöhemmin enemmän toimintaan osallistuen. Missään vaiheessa havainnointiani en ole puuttunut, sekaantunut tai ottanut kantaa Kirsin toimintaan kouluympäristössä. Näin olen saanut todellista tietoa Kirsin toiminnasta ja vasta havainnoinnin jälkeen olemme keskustelleet päivän tapahtumista analysoiden tilanteita uudelleen. (Lankshear & Knobel 2004, 103.)

Eettiseen pohdintaani liittyen olen saanut huomata ilokseni, että pyrkimykseni mahdollisten haittojen minimoimiseksi on onnistunut tutkimukseni aikana. Halusin aiheuttaa Kirsille mahdollisimman vähän stressiä tutkimukseni aikana. Ajattelin, että hänellä oli sitä varmasti muutenkin. Siksi halusin luoda tutkimustilanteista mahdollisimman rentoja ja luontevia. Lisäksi olen pyrkinyt antamaan jokaisella haastattelukerralla Kirsille tukea: esimerkiksi omia näkemyksiäni haastavista tilanteista tai yleistä vertaistukea.

Tutkimukseni aikana havaitsin, että Kirsi jäi mielellään haastateltavaksi yleensä työpäivän jälkeen. Näin hän sai mahdollisuuden analysoida rauhassa kulunutta päivää ja sen tapahtumia. Lisäksi hän sai mahdollisuuden purkaa tuntemuksiaan jollekin. Voisin tulkita Kirsin saaneen näin tukea omalle työhyvinvoinnilleen. Tutkimussuhteemme oli kaiken kaikkiaan Lankshearin ja Knobelin (2004) eettisyyden kriteereiden näkökulmasta hyvin vastavuoroinen ja luonteva.

7 POHDINTA

Tämä tutkimuksen tarkoitus oli selvittää kuinka noviisiopettaja kokee työelämän alun valmistumisensa jälkeen. Tarkastelin noviisiopettaja Kirsin työuran alkua neljän tutkimuskysymyksen kautta, mitkä olivat: kuinka noviisiopettaja kokee luokanopettajan työn aloituksen? Millaisia ovat noviisiopettajan selviytymisstrategiat työn haasteissa? Millainen on noviisiopettajan tukiverkosto ensimmäisten kuukausien aikana? Miten noviisiopettaja kuvailee ammattinsa professionaalista puolta? Lisäksi aineistostani nousi esille, kuinka noviisiopettajan tuntemukset muuttuivat tutkimuksen aikana sekä kuinka hän analysoi suhtautumistaan oppilaisiinsa ja omaa opettajuuttaan. Keräämäni aineiston avulla pystyin analysoimaan missä Hubermanin (1992) jaottelemassa opettajan työn ja opettajuuden kehityksen vaiheessa Kirsi oli sekä liittämään Kirsin opettajuuden kasvun prosessin tutkimuskysymysteni alle.

Hubermanin (1992) jaotelma opettajan työuran eri vaiheista, näkyi Kirsin elämänvaiheissa kohti opettajaksi tulemistä. Hänen tapauksessaan ensimmäinen vaihe (uralle hakeutuminen) syntyi jo kotona opettajavanhempien esimerkin myötä. Vastoin käymisestä huolimatta opettajaksi valmistuminen pysyi Kirsin päämääränä. Hubermanin (1992) teorian toinen vaihe (ensimmäiset työvuodet) olivat sitä aikaa, jota Kirsi eli tutkimuksen tekoaikana.

Leino ja Leino (1997) näkevät, että vuodet 1-3 ovat oman opettajuuden löytämisen aikaa. Tällöin noviisiopettaja epäilee vielä omaa ammattitaitoaan toimia opettajana ja rakentaa omaa opettajuuttaan. Nämä vuodet ovat opettajan elämässä haastavaa aikaa. Kuitenkin selviytyttyään näistä vuosista noviisiopettaja siirtyy kohti vakiintumisen vaihetta. Kirsin kokemukset hektisestä alusta, omien käytänteiden ja oman opettajuuden löytämisestä ja muovaamisesta kertovat tämän ajanjakson vaiheista lähes täydellisesti Leinon ja Leinon (1997) tutkimuksen suuntaisesti (Leino & Leino 1997, 108–109).

Työuransa alussa Kirsin tuntemukset olivat hyvin myönteisiä. Työuran alun euforiset ja innostuneisuuden tunteet auttoivat Kirsiä selviytymään erilaisista haasteista. Ennen työuran alkua Kirsin tuntemat jännityksen tunteet muun muassa erilaisista oppijoista ja omasta ammattitaidosta saivat väistyä myönteisten tunteiden tieltä. Työn alettua hän nautti kaikista työn tuomista myönteisistä asioista.

Lähellä syyslomaa Kirsin tuntemukset vaihtuivat alun euforiasta kielteisimmiksi. Hektinen alku alkoi olla takanapäin ja ennen lomaa alkoi väsymyksen merkkejä näkyä Kirsin toiminnassa ja tunteissa. Tutkimuksen loppuvaiheessa Kirsille jäi päällimmäiseksi tunnetilaksi jännitys tulevista arvioinneista. Hänellä oli kuitenkin selkeä käsitys itsestään opettajana, joten hän arvioi, että osaisi kertoa vanhemmille oikeat asiat ja arvioinnit oppilaiden tämän hetkisestä osaamisesta. (ks. tämä tutkimus luku 5.3)

Teoriataustassani olen käsitellyt selviytymisstrategioita ja määritellyt ne Bulloughin (1987) jaotelman mukaan. Bullough (1987) on määritellyt keskeisimmiksi selviytymisstrategioiksi noviisiopettajalla huumorin, itsensä kehittämisen, työympäristön muokkaamisen, emotionaalinen tuen ja kompromissien tekemisen. (Bullough 1987, 219–237.) Teoriataustassani olen myös käsitellyt noviisiopettajan työelämän haasteita ja huomionkohteita, joiden kautta syntyy tarve muodostaa selviytymisstrategioita. Näiden teorioiden mukaan käsittelen ensin Fullerin (1969) vaiheteorian kautta Kirsin tämän hetkistä elämänvaihetta. Tästä jatkan eteenpäin Kirsin selviytymisstrategioihin, jotka ovat mielestäni nousseet erilaisten huolenaiheiden ja haasteiden kautta. Tutkijana näen, että selviytymisstrategioita voidaan käsitellä laajemmin eri vaiheteorioiden ja oman opettajuuden kehityksen kautta. Omassa tutkimuksessani Kirsin suurimmat haasteet liittyivät juuri näihin kahteen aiheeseen, joiden avulla hän on muodostanut omia selviytymisstrategioita.

Fullerin (1969) mukaan noviisiopettajan vaiheteoriaa voidaan tarkastella kolmiportaisesti opettajan huolenaiheiden kautta. Kun Kirsi siirtyi opetusharjoittelusta oman luokan opettamiseen työelämässä, pystyin havaitsemaan Kirsin eläneen kahden Fullerin (1969) teoretisoiman vaiheen välillä. Tulososiossa olen esitellyt Kirsin keskittymisen kohteet ja olen muokannut niistä kaavion (kuvio 3). Tämä kaavio kuvastaa mielestäni erinomaisesti Kirsin elämän vaihetta tason kaksi (huoli itsestä) ja kolme (huoli oppilaista) välissä. Tässä vaiheessa Kirsin huomio on alkanut siirtyä oppilaisiin luokassa. Silti aina välillä Kirsi tulee miettineeksi omaa osaamistaan opettajana, kehityskohteitaan ja omaa olemustaan. Kirsin mukaan näiden kahden vaiheen vuoropuhelu edesauttaa huomion kohdistumista enemmän oppilaisiin.

Selviytymisstrategiat, joita Kirsi muodosti huolenaiheidensa vuoksi olivat: suunnittelu, reflektointi, omien rajojen tunnistaminen, epätäydellisyyden sietäminen, työyhteisön tuki, työmäärän pilkkominen, asioiden laittaminen tärkeysjärjestykseen ja loma (ks. tämä tutkimus luku 5.3).

Fullerin (1969) vaiheteorian vaiheiden ”huoli itsestä” sekä ”huoli oppilaista” tasojen mukaan, Kirsi käytti keskeisimpinä selviytymisstrategioina näistä huolenaiheista selviytyäkseen suunnittelua, oman epätäydellisyyden sietämistä, työmäärän pilkkomista ja asioiden laittamista tärkeysjärjestykseen. Vaikka erityisopettajan tuki toimi Kirsille yhtenä selviytymisstrategiana erilaisten oppijoiden opettamisen suhteen, Kirsi koki sen myös ahdistavana ja stressaavana, joten se ei mielestä ole keskeisin strategia huolenaiheista selviytymisessä.

Kirsi puhuu paljon omasta opettajuudestaan ja sen muovautumisesta tutkimuksen edetessä. Perttulan (1999) mukaan opettajuus on jokaisen ihmisen rakentamaa ja näin ollen jokaisella erilainen. Perttula tarkoittaa opettajuuden ytimeksi epävarmuuden ja osaamattomuuden hyväksymisen, mitä samaa Kirsikin korostaa. Kirsin käsitykset oman opettajuutensa rakentumisesta kulkivat samankaltaisesti epäonnistumisien kautta kohti parempaa opettajuutta. Varsinkin selkeä

epäonnistumisien sietäminen, niistä oppiminen ja omien voimavarojensa ja osaamisensa realistinen käsittäminen kertovat omasta mielestäni vahvan opettajuuden kasvusta.

Oman opettajuuden keskeneräisyyden ymmärtäminen toimi Kirsillä työuran alussa selviytymisstrategiana. Jatkuva reflektointi, epätäydellisyyden sietäminen, omien rajojen tunnistaminen ja loman merkityksen ymmärtäminen olivat Kirsille keskeisimpiä strategioita selviytyä oman opettajuuden kasvun aiheuttamista haasteista.

Seuraavassa käsittelen tutkimuskysymystäni kolme eli Kirsin tukiverkostoa työuran alussa. Tuon esille tässä myös tuntemuksia, joita Kirsin saama tuki ja apu aiheuttivat. Käsittelen Kirsin saamaa yleistä apua mentorointina. Tuon tulkintaan osaksi myös omia ajatuksiani mentoroinnista peilattuna kokemuksiini noviisiopettajana.

Kirsin kokemukset erityisopettajan avusta niin sanottuna ”mentorina” olivat Kirsin mukaan todella tärkeitä ja hyödyllisiä. Vaikka ristiriitaisia tuntemuksia liiallisen informaation jakamisen kanssa esiintyi, Kirsi perusteli mielipiteensä hyvin. Hän halusi itse käyttää omaa opettajan ammattitaitoaan hyödykseen ja havaita itse asioita oppilaista. Oman tulkintani mukaan mentoroinnin myötä saadut valmiit neuvot ja tiedot eivät välttämättä tee niin vahvaa muistijälkeä kuin itse konkreettisesti tehdyt epäonnistumiset ja havainnot. Koen itse opettajana mentoroinnin olevan liiallisena informaation lähteenä heikosti mieleen jäävä. Parhaiten mentorointi jää mielestäni mieleen kun noviisiopettaja tekee itse havaintoja ja jakaa kokemuksia. Mentorointi omaa ammattikuvaa ja opettajuutta tukevana toimintana olisi hyvin tervetullut jokaiselle noviisiopettajalle. Itse noviisiopettajana olen juuri tätä jäänyt kaipaamaan omassa työssäni.

Keskustellessamme yleisesti mentoroinnista ja opettajan ammatin rakentumisesta tuli keskusteluissa esille Kirsin näkemys opettajankoulutuksesta. Keskustelumme opettajankoulutuksesta ja sen tarjoamista opeista myötäilivät myös aikaisempia teoriaosuudessa käsiteltyjä tutkimuksia. Kirsin korostamat harjoittelut sekä ehdotus opiskeluaajan pidentämisellä vuoden kestäväällä harjoittelulla, olivat samansuuntaisia Ezer ym. (2010) sekä Bullough (1987) tekemien tutkimusten mukaan.

Vuoden kestävä harjoittelun anti on Bulloughin (1987) mukaa koulumaailmasta selviytymisessä tarvittavien ”välineiden” antamisen aikaa. Tämä edellä mainittu harjoittelu noviisiopettajien mukaan madaltaisi koulutuksen ja työelämän välistä kynnystä huomattavasti. (Bullough 1987, 219–237.) Ezerin ym. (2010) mukaan noviisiopettajat pitivät opinnoissaan erityisen merkittävinä harjoitteluja ja didaktisia opintoja (Ezer, Gilat & Sagee 2010, 399–400). Kirsin näkemys harjoittelusta oli samankaltainen. Kirsi koki, että harjoittelut antoivat oikean kuvan tulevasta (ks. tämä tutkimus luku 5.5).

Pohtiessamme opettajan ammatin professionaalista puolta, voin tämän tutkimuksen osalta todeta Kirsin omaavan samankaltaisen ajatusmaailman ammattinsa professionaalisuudesta kuin Niemellä ja Kohosella (1995). Kirsi kuvaa luvussa 5.6 opettajan ammatin professionaalisia puolia ja peilaa niitä omaan elämäänsä. Kirsi kuvailee, kuinka hän näkee opettajan ammatin olevan jatkuvaa itsensä kehittämistä vielä opiskelunkin jälkeen. Lisäksi hän kuvailee, kuinka tätä rakennusprosessia voisi tukea opettajankoulutuksen rakenteen muutoksella. Kuten aikaisemmin jo toin esille, hän ehdottaakin että ennen valmistumista opettajaopiskelijan tulisi suorittaa vuoden kestävä harjoittelu. Harjoittelussa noviisiopettaja saisi työyhteisön tukea jatkuvasti sekä saisi rauhassa rakentaa opettajuuttaan. Harjoittelu olisi ikään kuin itsenäistä, mutta siinä toimittaisi työparina ohjaavan opettajan kanssa. (ks. luku 5.6.)

Kirsi jatkaa opettajan ammatin professionaalisen luonteen kuvailua vielä koskien omaa näkemystään ihanneopettajasta. Kirsi kertoo, kuinka hänen mielestä ihanneopettajan tulisi olla oikeudenmukainen, rento ja kiinnostunut lapsista. Tutkijana tulkitseen, että nämä ovat Kirsin kuvaelmia ominaisuuksia opettajasta, joksi hän haluaa tulla ja samalla opettajasta, joka hänen mielestään on oikeanlainen kasvatusmalli ja eettinen toimija luokassa. (ks. luku 5.6.)

Nämä edellä mainitut ominaisuudet ovat Niemen ja Kohosen (1995) näkemyksen suuntaisia. Kirsin näkemys oman ammattinsa ja ammattitaitonsa jatkuvasta kehittämisestä, yhteistyön merkityksen korostamisesta koulun muun henkilökunnan kesken, opettajan asemasta kasvatusmallina ja eettisenä toimijana ovat kaikki niitä ominaisuuksia, joita professioammateista tulee löytyä.

Koska tutkimukseni avulla pääsin hyvin lähelle tutkittavaa noviisiopettajaani, koen tutkimukseni suurinta antia olleen Kirsin erilaiset tuntemukset ajanjaksolla. Erityisen innostavat ilon ja nautinnon tunteet antoivat minulle tulevana opettajana erittäin paljon ja madalsivat kynnystäni siirtyä opiskelijaelämästä työelämään. Lisäksi mahdolliset vastoinkäymiset alkoivat tuntua itsestäniikin tutkijana mitättömiltä verraten siihen innostuneisuuden tunteeseen, mikä Kirsillä oli työuransa alkutaipaleella tutkimukseni aikana. Lisäksi toivon, että tämä tutkimus antaa yhtä paljon jollekin toiselle tulevalle noviisiopettajalle työelämänsä kynnyksellä kuin se antoi minulle tutkimuksen tekoaikana.

Noviisiopettajuudesta puhuessani samassa elämäntilanteessa olevien luokanopettajaystäväieni kanssa huomasin aiheen herättävän paljon keskustelua. Puhuimme useasti ensimmäisistä vanhempainilloista, ensimmäisestä omasta luokasta sekä jännitystä aiheuttavista erilaisista oppijoista. Minusta tuntuu, että työuran aloittamiseen liittyy niin paljon avoimia kysymyksiä, jotka jännittävät noviisiopettajia, mutta samalla heillä on valtava halu päästä jo itse työhön kiinni. He siis kokevat jännityksen tunteita, mutta samalla he ovat innoissaan työnsä alkamisesta.

Jatkotutkimuksia ajatellen noviisiopettajuus on nouseva aihe, josta löytyy paljon materiaalia esimerkiksi blogeja. Itse törmäsin lukuisiin blogeihin, joissa kerrottiin ensimmäisen työvuoden tuomista ajatuksista. Jatkotutkimuksia ajatellen näkisin mahdollisuutena näiden blogien tutkimisen ja noviisiopettajien haastattelemisen. Näiden tutkimuksien tarkoituksena ei mielestäni ole vain informoida ensimmäisen työvuoden tuntemuksista, vaan samalla toimia opettajankoulutusta kehittävinä tiedonkeruutapoina. Mielestäni kukaan muu ei tiedä paremmin mitä koulutukselta on jäänyt kaipaamaan kuin noviisiopettaja. Noviisiopettaja on juuri kokenut sen muutoksen opiskeluelämästä työelämään, minkä vuoksi hänellä on kaikista tuorein tieto tästä nivelvaiheesta.

Itse noviisiopettajana olen myös pohtinut, kuinka olisin voinut kerätä itsestäni materiaalia tutkimuksen tekoa varten. Olisin voinut kirjoittaa päiväkirjaa kokemuksistani, tuntemuksistani, asioista, jotka koen haasteellisina sekä asioista, jotka painoivat mieltäni. Näistä asioista olisin saanut laajan aineiston tutkimustani varten ja ne olisivat samalla toimineet reflektoinnin välineen. Muita jatkotutkimusaiheita minulle nousi niin sanotun vertailevan tutkimuksen tekeminen. Tutkimuksessa voisi seurata kahden noviisiopettajan ensimmäistä työvuotta. Tutkimuksen aikana nämä kaksi noviisiopettajaa voisivat auttaa toinen toistaan työssä selviytymisen suhteen. Silloin kun toinen kokisi jonkin asian haastavaksi, olisi toisella keinoja selviytyä siitä.

Lisäksi yksi kiehtovimmista jatkotutkimusaiheista olisi pelkästään haasteet, joita noviisiopettaja kokee ensimmäisen työvuoden aikana ja mitkä ovat hänen selviytymisstrategiansa. Näistä haasteista ja strategioista kokoaisin niin sanotun ”noviisiopettajan opuksen” työelämää varten. Tutkimus sisältäisi muun muassa kokemuksia erilaisten tunteiden ääripäistä ja hyväksi koettuja keinoja selviytyä haastavista tilanteista.

LÄHTEET

- Aaltola, J. & Valli, R. 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Aho, S. 1986. Opettajaksi opiskelevien kasvu koulutuksen aikana. Turun yliopisto. Opettajankoulutuksen seurantatutkimus. Julkaisusarja A11.
- Banner, J. M. & Cannon, H. C. 1997. The elements of teaching. New Haven: Yale University Press.
- Berlin, I. 2001. Vapaus, ihmisyyden ja historia. Valikoima esseitä. Tampere: Tammerpaino.
- Berliner, D. C. 1988. The development of expertise in pedagogy. New Orleans: American Association of College for Teachers.
- Berry, J. M. 2009. The novice teacher's experience in sensemaking and socialization in urban secondary schools. Saatavana [www-muodossa <URL:http://search.proquest.com.ezproxy.jyu.fi/docview/305117517?accountid=11774>](http://search.proquest.com.ezproxy.jyu.fi/docview/305117517?accountid=11774) luettu 12.12.2011.
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa: aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 291. Soveltavan kasvatustieteen väitöskirja.
- Brinzman, D. 1986. Cultural myths in the making of a teacher: Biography and social structure on teacher education. Educational Review 56 (4), 442–456.
- Bullough, R. Jr. (1987). Planning and the first year of teaching. Journal of Education for Teaching: international research and pedagogy 13 (3), 231–250.
- Burden, P. 1990. Teachers development. Teoksessa W. R. Houston, (toim.) Handbook of research on teacher education. New York: Macmillan, 311-328.
- Burden, P. R. 1980. Teachers' perceptions of characteristic and influences on their personal and professional development. The Ohio State University. Doctoral dissertation.
- Calderhead, J. 1988. The Development of knowledge structures in learning to teach. Teoksessa J. Calderhead, (toim.) Teachers professional learning. London: The Falmer Press, 51–64.
- Caruso, J. J. 1977. Phases in student teaching. Young children 33 (1), 57–63.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. Becoming Critical: Education, knowledge and action. London: The Falmer Press.
- Darling-Hammond, L. 1990. Teachers professionalism; Why and how. Teoksessa A. Lieberman, (toim.) School as collaborative cultures: Creating the future now. London: Falmer Press, 25–50.
- DeBruycker, K. 2008. Novice teacher's perspective on principal mentoring in a K-8 rural school setting. Saatavana [www-muodossa <URL:http://search.proquest.com.ezproxy.jyu.fi/docview/304519358?accountid=11774>](http://search.proquest.com.ezproxy.jyu.fi/docview/304519358?accountid=11774) luettu 12.12.2011.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Ezer, H., Gilat, I. & Sagee, R. 2010. Perceptions of teacher education and professional identity among novice teachers. *European Journal of Teacher Education* 33 (4), 391–404.
- French, K. 2004. An examination of email-based novice teacher mentoring: Proposing a practitioner-oriented model of online reflection. Saatavana [www-muodossa](http://www.muodossa) <URL:<http://search.proquest.com.ezproxy.jyu.fi/docview/305129042?accountid=11774>> luettu 5.1.2012.
- Fuller, F. 1969. Concerns of teachers: A developmental perspective. *American Educational Research Journal* 6 (2), 207–226.
- Haavio, M. 1954. Opettajapersoonallisuus. Jyväskylä: Gummerus.
- Halonen, J. 2011. Väestötietoja. Saatavana [www-muodossa](http://www.muodossa) <URL:<http://www.kunnat.net/fi/tietopankit/tilastot/vaestotietoja/Sivut/default.aspx>> luettu 17.06.2012.
- Hargreaves, D. 1994. The new professionalism; Synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education* 10 (4), 423–438.
- Hargreaves, D. H. 1996. Contrived collegiality and culture of teaching. Teoksessa P. Ruohotie, & P. P. Grimmett, (toim.) *Professional growth and development: direction, delivery and dilemmas*. Vancouver: Career Education Center, 263–289.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. 2000. Mentoring in the new millennium. *Theory Into Practice* 39 (1), 50–57.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Teemahaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy.
- Holden, S.J. 2009–2012. Saatavana [www-muodossa](http://www.muodossa) <URL:http://www.newteacherhelp.com/Home_Page.html> luettu 5.1.2012.
- Hong, J.Y. 2008. Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education* 26 (8), 1530–1543.
- Huberman, M. 1992. Teacher development and instructional mastery. Teoksessa A. Hargreaves, & M.G. Fullan, (toim.) *Understanding teachers development*. London: Teachers' College Press, 122–142.
- Ihalainen, T. & Rautiainen, R. 1993. Noviiisina selviytymässä. Teoksessa E. Korpinen (toim.) *Opettajaksi oppimaan – Kasvattajaksi kasvamaan*. Jyväskylän yliopisto. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7, 9–11.
- Isohookana-Asunmaa, T. 1993. Hyvä opettaja 1. Teoksessa O. Luukkainen, (toim.) *Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvaminen*. Opetus 2000. Helsinki: WSOY, 136–143.
- Jaatinen, R. 1996. Opettajan kokemuksellinen tieto kertomuksia, kuvia vai kuvitelmia. Teoksessa J. Lehtovaara, & R. Jaatinen, (toim.) *Dialogissa osa 2. – Ihmisenä ihmisyhteisössä*. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A8, 13–29.

- Järvinen, A., Kohonen, V., Niemi, H. & Ojanen, S. 1995. Educating critical professionals. Papers read at the AERA convention, April 1992. San Francisco: Scandinavian Journal of Educational Research 2/1995.
- Kari, J., & Heikkinen, H.L.T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto, 41–60.
- Kelchtermans, G. 1993a. Teachers and their career story: A biographical perspective on professional development. Teoksessa C. Day, ym. (toim.) Research of teachers thinking. Understanding professional development. London: The Falmer Press, 198–200.
- Kelchtermans, G. 1993b. Getting the story: understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. Teaching and Teacher Education 9 (5/6), 356–443.
- Kolb, D. A 1984. Experiential learning. Experience as a source of Learning and development. Englewood Cliffs, Nj: Prentice-Hall.
- Korpinen, E. 1987. Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehityksestä II. Minäkäsityksen pysyvyys sekä ammatillinen minäkäsitys koulutuksen päätösvaiheessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 31.
- Korpinen, E. 1993. Opettajan ja oppilaan minäkäsityksen kohtalon yhteys. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Opettajaksi oppimaan- Kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7, 13–19.
- Korpinen, E. 1996. Opettajuutta etsimässä. Helsinki: Vammalan kirjapaino.
- Lankshear, C. & Knobel, M. 2004. A handbook for teacher research. From design to implementation. Glasgow: Bell & Bain Ltd.
- Lapinoja, K-P. & Heikkinen L. T. H. 2006. Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura, 144–161.
- Lehtovaara, J. & Jaatinen, R. (toim.) 1994. Dialogissa: matkalla mahdollisuuteen. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 21.
- Lehtovaara, J. & Jaatinen, R. (toim.) 1996. Dialogissa- osa 2. – ihmisenä ihmisyyhteisössä. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A8.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Leskelä, J. 2006. Mentorointi ja ammatillinen kasvu. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura, 164–190.
- Lortie, D. 1977. Schoolteacher: A sociological study. Chicago: Ill.
- Louis, M. R. 1980. Surprise and sense making: What newcomers experience in entering unfamiliar organizational settings. Administrative Science Quarterly 25 (2), 226–251.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakkointihankkeen (OPERO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.

- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Metsämuuronen, J. Laadullisen tutkimuksen perusteet. 3 painos. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.
- Merton, R. 1957. Social theory and social structure. Glencoe: Free Press.
- Merton, R.K., Fiske, M. & Kendall, P. L. 1956. The focused interview. A manual of problems and procedures. Glencoe: Free Press.
- Määttä, K. 1989. Opettajaksi opiskelleiden kontrolli- ideologia sekä sen muuttuminen opintojen edetessä ja työkokemuksen karttuessa. Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja A 5.
- Niemi, H. 1986. Mitä on opettajien ammatillinen kehittyminen? Teoksessa S. Ojanen (toim.) 1986. Akateeminen opettaja. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutus julkaisuja 4, 198–216.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A3.
- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammerpaino, 31–44.
- Niemi, H. & Kohonen, V. 1995. Towards new professionalism and active learning in teachers development: empirical findings on teachers education and induction. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A2.
- Numminen, J. 1993. Opettajapersoonallisuuden kasvattaminen. Teoksessa E. Korpinen (toim.) 1993. Opettajaksi oppimaan – Kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7, 29–38.
- Ojanen, S. 1996. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammerpaino, 51–62.
- Ojanen, S. 1996. Analysing and evaluating of student teachers' development process from point to self-study. Teoksessa H. Niemi & K. Tirri (toim.) Effectiveness of teachers education - new methods and criteria of assessment. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 6.
- Ojanen, S. 1991. (toim.) Challenges for teachers profession in the 21st century. Nordic teachers training congress in Lahti. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 44, 73–85.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. (3. painos). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Perttula, J. 1995. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. Kasvatus: Suomen Kasvatustieteellinen aikakauskirja 26 (1), 39–40.
- Perttula, J. 1999. Mitä opettajuus on? Ydinkysymyksiä ja vastausten alkuja. Teoksessa P. Räsänen, J. Arikoski, P. Mäntynen & J. Perttula (toim.) Opettajuuden psykologia. Julkishallinnon koulutuskeskus Oy. Jyväskylä: Yliopistopaino, 12–60.

- Pursiainen, T. 1998. Yleisten merkityshorisanttien katoaminen. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Jyväskylä: Atena, 203–246.
- Reynolds, A. 1992. What is competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of Educational Research* 62 (11), 1–35.
- Roberson, S. & Roberson, R. 2009. The role and practice of the principal in developing novice first-year teachers, 113–118. Saatavana [www.muodossa](http://www.muodossa.com) <URL: <http://search.proquest.com/docview/196845096/fulltextPDF?accountid=1177>> luettu 11.6.2012.
- Ruohotie, P. 1998. Ammatillinen uusiutuminen ja kehittyminen. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tammer-paino, 201–215.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.
- Rytkönen, K. 1993. Opettajaksi kasvamassa. Teoksessa E. Korpinen (toim.). Opettajaksi oppimaan – Kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopisto. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7, 133–136.
- Räsänen, P., Arikoski, J., Mäntynen, P. & Perttula, J. 1999. Opettajuuden psykologia. Julkishallinnon koulutuskeskus Oy. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus =tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 158–169.
- Sikkelä, R. 1996. Miksi luokanopettajaksi opiskelevien persoonallisesti merkittävien oppimiskokemusten tutkiminen on tärkeää? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tammer-paino, 125–136.
- Stenberg, K. 2011. Riittävän hyvä opettaja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Suonio, K. 1993. Hyvä opettaja 2. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvaminen. Opetus 2000. Helsinki: WSOY, 144–149.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Tabachnick, B. R. & Zeichner, K. M. 1984. The impact of student teaching experience on the development of teachers perspectives, *Journal of Teachers Education* 35 (6), 28–36.
- Tirri, K. 1999. Opettajan ammattietiikka. Helsinki: WSOY.
- Tirri, K., Husu, J., & Kansanen, P. 1999. The epistemological stance between the knower and the known. *Teaching and teacher education*, 15 (8), 911–922.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Uusikylä, K. 2006. Hyvä, paha opettaja. Helsinki: Gummerus.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2006. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura, 124–143.
- Vilpa, E. 1993. Hyvä opettaja 3. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) 1993. Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvaminen. Opetus 2000. Juva: WSOY, 150–156.

- Väisänen, P. 1993. Merkityksiä vai merkintöjä? Tutkimus opettajaksi opiskelevien opiskelun suuntautumistavoista ja niihin yhteydessä olevista tekijöistä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 12.
- Weinstein 1990. Prospective elementary teachers' beliefs about teaching: Implication for teacher education. *Teaching and Teacher Education* 6 (3), 285–288.

Liite 1. Haastatteluiden ja havainnointien kronologinen eteneminen

29.7.2011

Sähköpostitse toteutettu haastattelu, ennen työelämän alkamista.

Haastattelun teemana:

- tuntemukset työnaloituksesta
- työyhteisö

27.9.2011

Haastattelu.

Noviisiopettaja seitsemän viikkoa työelämässä.

Haastattelun teemana:

- työpäivän analysointi
- selviytymisstrategiat
- tuntemukset (itsestä, oppilaista ym.)

25.10.2011

Haastattelu.

Noviisiopettaja 11 työviikkoa työelämässä.

Haastattelun teemana:

- luokanopettajan työ
- muutokset omassa työssä
- oma opettajuus
- tulevaisuus



30.8.2011

Haastattelu.

Noviisiopettaja kaksi viikkoa työelämässä.

Haastattelun teemana:

- noviisiopettajan profiili
- työnkuva, työyhteisö
- mentorointi
- koulutus
- tuntemukset

26-27.09.2011

Havainnointi oppitunneilla.

”Apuopettajan” rooli tutkijalla.

Yhteensä: 10 oppituntia

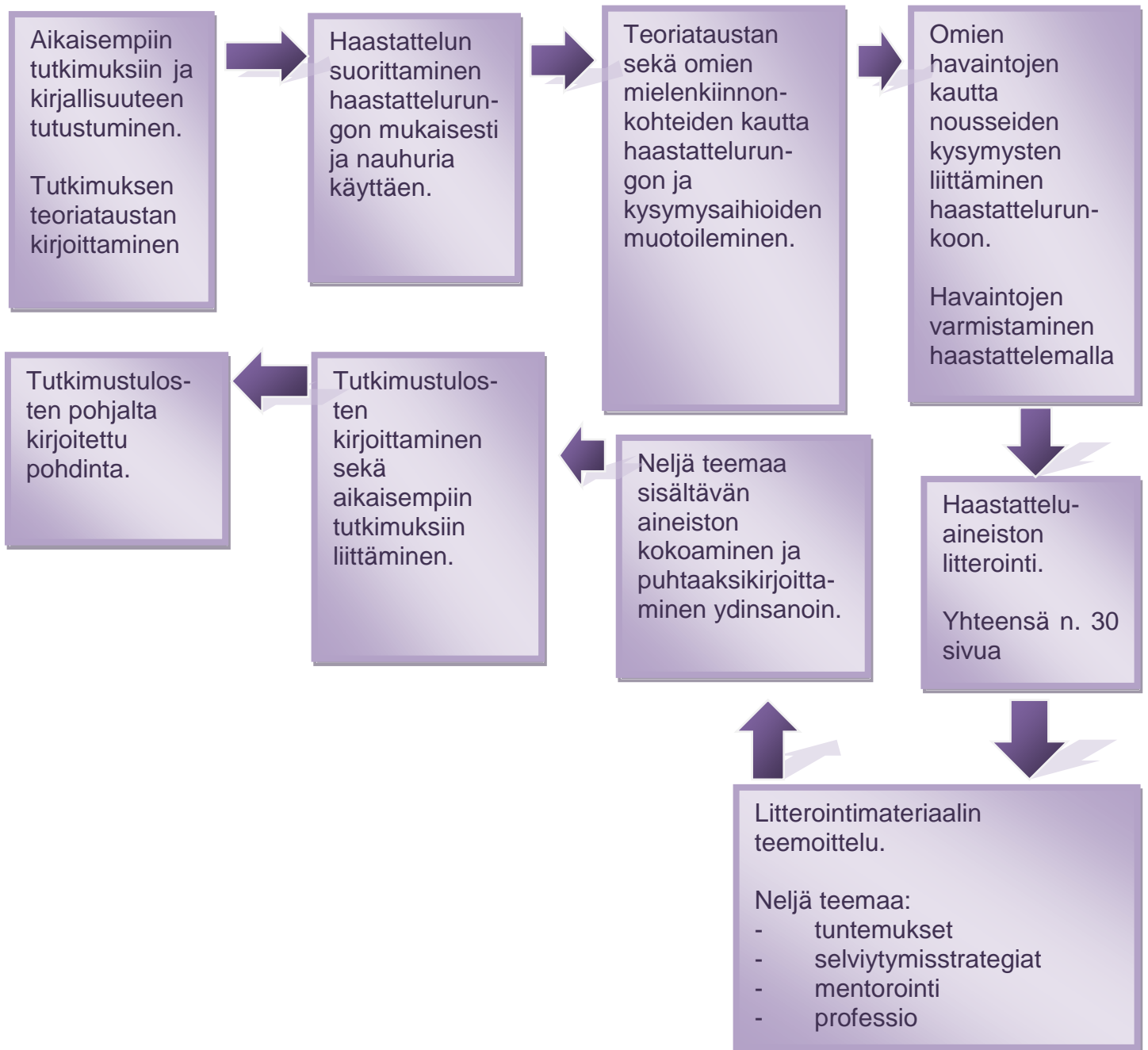
4.10.2011

Havainnointi oppitunneilla.

- tutkija havainnoijana
- ei apuopettajan roolissa

Yhteensä: 3 oppituntia

Liite 2. Tutkimuksen analysointikaavio



Liite 3. Tutkimuksen analyysin vaiheet

Haastatteluvastaus/
haastatteleamalla
varmistettu tutkijan
havainto.

**Katkelmä haastattelusta
25.10.2011
Syysloman jälkeen.**

Tutkija: entä ootko huomannu ittessäs eroa (ennen lomaa ja loman jälkeen)?

Kirsi: joo varman aika samantyyllisesti että mä olin aika väsyny ennen lomaa et monista näistä asioista täällä arkityössä ei voi sanoa et poltti päreensä mut ei jaksanu. Tuli vähän semmonen olo et en mä nyt jaksu tätä et pitääkö tää tehdä. Et onks pakko tehdä tota ja miks te riitelitte siellä välitunnilla. Semmonen väsymys et miksi nyt pitää tulla just kaikkee. Et tuli vaan semmonen olo et...et on tää vaan niin kokonaisvaltaista työtä.

Et ku sä tuut tänne niin se on koko päivän sitä et sun pitää olla valmiina, sun pitää olla tavoitettavissa, sun pitää hoitaa asioita, sun pitää selvitellä asioita, pitää suunnitella, pitää miettiä, pitää tehdä sitä sun tota ja tätä ja sit semmonen läsnäoleminen... se on se mikä uuvuttaa, koska sun pitää koko ajan olla siinä vuorovaikutuksessa.

Litteroidun
haastatteluaineis-
ton jaottelu neljän
teeman mukaisesti.

- tuntemukset
- selviytymis-
strategiat
- mentorointi
- professio

**25.10.2011
Syysloman jälkeen.**

"- - et on tää vaan niin kokonaisvaltaista työtä. Et ku sä tuut tänne niin se on koko päivän sitä et sun pitää olla valmiina, sun pitää olla tavoitettavissa, sun pitää hoitaa asioita, sun pitää selvitellä asioita, pitää suunnitella, pitää miettiä, pitää tehdä sitä sun tota ja tätä ja sit semmonen läsnäoleminen... se on se mikä uuvuttaa, koska sun pitää koko ajan olla siinä vuorovaikutuksessa."

→ Tuntemukset
ajanjaksoon
sidottuna

Haastatteleamalla ja
havainnoimalla saatujen
tutkimustuloksien
liittäminen aikaisempiin
tutkimuksiin.
Tulosten jatkoanalyysi
pohdintaosiossa.

Havainto: Edellisellä haastattelukerralla Kirsi oli hyvin väsyneen oloinen koulupäivän päätteeksi tapahtuvan haastattelun aikana.

" En mä... mua vaan väsyttää ihan hirveesti niin en mä ehkä jaksu miettiäkään.", totesi Kirsi haastattelun loppuvaiheessa.

Syysloman jälkeen Kirsi eritteli viikon takaisia tuntemuksiaan.

"- - et on tää vaan niin kokonaisvaltaista työtä. et ku sä tuut tänne niin se on koko päivän sitä et sun pitää olla valmiina, sun pitää olla tavoitettavissa, sun pitää hoitaa asioita, sun pitää selvitellä asioita, pitää suunnitella, pitää miettiä, pitää tehdä sitä sun tota ja tätä ja sit semmonen läsnäoleminen... se on se mikä uuvuttaa, koska sun pitää koko ajan olla siinä vuorovaikutuksessa."

→ "Leinon ja Leinon (1997) mukaan ensimmäiset työvuodet (1-3) ovat noviisiopettajan suurin koettelemus, jotka joko vievät noviisiin kohti vakiintumisvaihetta (työvuodet 4-6) tai työuran lopettamista. Nämä ensimmäiset työvuodet ovat juuri hengissä säilymisen ja itsensä löytämisen aikaa. --- Ammatillisesti työelämään siirtyminen voi olla melkoinen shokki, jolloin noviiseista voi tuntua, että heillä ei ole pätevyyttä, tietoja ja taitoja käytännön työhön, vaikka koulutuksen mukaan heillä tulisi olla kaikki välineet. (Leino & Leino 1997, 108–109)." (tämä tutkimus luku 2)

Liite 4. Haastattelurunko

Ensimmäinen haastattelu, ennen työelämään siirtymistä, sähköpostitse. 29.7.2011

Tieto työpaikan saamisesta tuli niin myöhään, että haastattelua ei ehditty järjestää kasvatusten ennen työaloitusta.

1. Tuntemukset

- Mitä tuntemuksia työelämään siirtyminen sinussa aiheuttaa ja miksi? (henkilökohtainen elämä, ammattielämä saa kertoa kummastakin)
- Millainen olisi unelmien työpaikka ja mikä pahin mahdollinen ja miksi?

2. Työyhteisö (Kollegat ja oppilaat)

- Millainen on mielestäsi toimiva työyhteisö sinulle ja millainen olisi pahin mahdollinen? Miksi?
- Mitä toivoisit ensimmäiseltä työyhteisöltäsi?
- Millaisia oppilaita toivoisit ensimmäisessä työpaikassasi olevan ja millaisia et? Miksi?

3. Työn aloitus

Kerro vapaasti esim. valmistumisestasi, työnhakuprosessistasi ja valmistautumisestasi työhakemukseen, työhaastatteluun sekä ensimmäiseen kohtaamiseen kouluyhteisön kanssa.

4. Työpäiväsi alkoi VESO-päivillä. Kerro niistä vapaasti.

- Autoiko uuden työn aloittamisessa, mikä oli mielestäsi erityisen tärkeää ja mikä taas turhaa?
- Kohtaaminen työtovereiden kanssa
- Perehdytys/tutustuminen. Kerro vapaasti esim.
 - o Rehtorin osalta
 - o Kollegoiden osalta
 - o Tiloista/välineistä
 - o Opetuksesta
 - o Muusta
 - o Jatkon kannalta
- Omat suunnitelmat (opetus yms.)

Toinen haastattelu 30.8.2011

1. Noviisiopettajan taustat, Henkilöprofiili
 - Syntymäpaikka
 - Perhe
 - Opiskelu-ura
 - Opiskelu-aika
 - Opettajaksi tuleminen omista koulunkäyntiajoista asti

2. Suunnitelmat työn suhteen
 - Työn rakentaminen
 - Työn aloitus
 - Alkuvalmistelut
 - Materiaalit, paikat ja resurssit

3. Työaika
 - Ajatuksia
 - Hyviä ja huonoja puolia
 - Parasta viikossa/ei niin mukavaa viikossa

4. Työyhteisö
 - Kollegat
 - Apu
 - Tutustuminen
 - Yhteistyö
 - Perehdytys työhön
 - Koulukulttuuri

5. Koulutus
 - Ajatuksia
 - Vastaavuus
 - Hyvää/huonoa

6. Luokanhallinta
 - Auktoriteetti
 - Minä opettajana
 - Mitä painotan

7. Selviytymisstrategiat
 - Jaksaminen
 - Työn suunnittelu ja toteutus

8. Tunteet
 - Tällä hetkellä
 - Neuvoja muille noviiseille nyt

Kolmas haastattelu 27.9.2011**Ennen haastattelua tutkija havainnoimassa opettajan työskentelyä.**

1. Päivän kulku.
 - Mieluisin hetki? Epämieluisin?
2. Tutkijan läsnäolo
 - Kuinka vaikutti sinuun? Luokkaan?
3. Valinnat
 - Suunnitelmien muutos.
 - Vaihtoehtojen punnitseminen
4. Minä opettajana
 - Hyvät puolet? Huonot?
5. Omat opetusmenetelmät
6. Arviointi
7. Muutokset
 - Työn aloituksesta tähän päivään?
 - Vapaa-ajan ja työajan suhde
8. Itsearviointi
 - Oppiminen itsestä?
 - Mitä haluaisit muuttaa tästä päivästä?

Neljäs haastattelu 25.20.2012

1. Syysloman vaikutukset

- Muutokset oppilaissa? Itsessä?

2. Arviointi

- Tuntemukset
- Valmistelut

3. Tulevaisuuden näkymät

- Työn suhteen

4. Oma opettajuus

- Näkemys omasta opettajuudesta
- Kehitys
- Huomionkohteet työssä
 - o Oppilaat
 - o Oma opettajuus ja sen kehittäminen
 - o Työyhteisö ja kollegat