

ALOITTELEVIEN LUOKANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ JA
KOKEMUKSIA OPETTAJAN AMMATILLISUUDESTA

Kaarle Ruokolainen

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2013
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä

Tutkimus käsittelee opettajan ammatillisuutta ja ammattitaitoa. Aihetta lähestytään aloittelevien luokanopettajien käsitysten ja kokemusten kautta. Tässä tutkimuksessa vallitsevan lähestymistavan mukaan ammatillisuus on opettajan jokapäiväiseen työhön liittyvää ammattitaitoa, sekä opettajan oma ymmärrys työnkuvasta, työn tavoitteista, edellytyksistä ja työssä onnistumisesta.

Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastatteluilla syksyllä 2012. Aineiston analyysin tavoitteena on kuvailla, tarkastella ja selventää aloitteleville luokanopettajille näyttäytyvää ammatillisuuden ilmiötä. Huomiota pyrittiin kiinnittämään erityisesti siihen, mitä on se ammattitaito jota päteväksi nähty aloitteleva luokanopettaja työssään tarvitsee. Lähtökohtaisena oletuksena aineiston laadulle oli se, että haastatteluun valitut 1-5 vuotta työkokemusta hankkineet luokanopettajat ovat ammatissa toimiessaan muodostaneet käsityksiä ja saaneet voimallisia kokemuksia tutkimuksen aiheeseen liittyen.

Aloitteleville luokanopettajille näyttäytyvät professionaalisen opettajan tavoitteet ja tehtävät liittyvät vahvasti kohti ehjää ihmisyyttä pyrkivään kokonaisvaltaiseen kasvattamiseen. Ammatillisuuden voidaan tässä tutkimuksessa katsoa liittyvän olennaisesti myös siihen, mitä työssä pidetään onnistumisena. Tutkimuksessa lähestytään myös epäammattillisena nähtyä toimintaa. Aineiston analyysin ja tarkastelun myötä aloittelevan luokanopettajan käyttämä ammattitaito jaettiin kahteen osaan, välttämättömään ammattitaitoon ja tarpeen mukaan lisättävään ammattitaitoon. Työn nähdään edellyttävän ammattitaidon molempia eriteltyjä osa-alueita, mutta aineistossa esiintyvät kokemukset ja käsitykset kertovat enemmän välttämättömän ammattitaidon osuudesta.

Avainsanat: Ammatillisuus, ammattitaito, työnkuva, pätevyys, ammatillinen onnistuminen

SISÄLLYS

1	Johdanto	4
2	Tutkimuksen menetelmällisiä ratkaisuja ja toteutus	6
2.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	6
2.2	Aineiston kerääminen	7
2.3	Tutkimuksen kohdehenkilöt	9
2.4	Aineiston analysointi ja tutkimusraportin kirjoittaminen	9
2.5	Oma esiymmärrykseni tutkimuksen aihepiiristä	11
3	Opettajan ammatti	13
3.1	Opettaja työuran alkuvaiheessa	13
3.2	Opettajan ammattitaito	14
3.3	Opettajuus	16
3.4	Professionaalisen opettajan työnkuva	16
3.5	Opettaja yhteiskunnallisena toimijana	18
4	Käsityksiä ja kokemuksia työnkuvasta ja ammatillisista suhteista	21
4.1	Aloittelevalle luokanopettajalle tärkeitä tavoitteita ja tehtäviä	21
4.2	Toimiva oppilassuhde opettajan työn edellytyksenä	25
4.3	Käsityksiä työn merkityksestä yhteiskunnallisessa viitekehyksessä	28
4.4	Ammatillisen yhteistyön kokemuksia	30
4.4.1	Aloittelijan tarpeet kohtaava ammatillinen yhteistyö	31
4.4.2	Kokemuksia työilmapiiristä – kollegan työhön puuttuminen	32
5	Ammatillisen onnistumisen arvioiminen luokanopettajan työssä	34
5.1	Henkilökohtaiset onnistumisen kokemukset ja niiden tunnistaminen	34
5.2	Oppilaiden suhtautuminen onnistumisen merkinä	37
5.3	Onnistumisen määrittely ulkoisen palautteen kautta	39
5.4	Epäonnistumisen kokemuksia	41
6	Luokanopettajan pätevyys	44
6.1	Luokanopettajan pätevyyden tekijöitä	44
6.1.1	Yleisiä ajatuksia pätevyysvaatimuksista	45
6.1.2	Luokanopettajan tilannesidonnainen asiantuntijuus	46
6.1.3	Ammatillinen asenne pätevän opettajan tunnusmerkkinä	50
6.1.4	Pyrkimys ammatilliseen kehitykseen	51
6.1.5	Oikean työmäärän tunnistaminen	54
6.1.6	Oppiaineiden sisältöjen hallinta ja opettamisen taidot	56
6.2	Epäammattillisuus luokanopettajan työssä	59
6.3	Aloittelevan luokanopettajan toiminnan perusteita ja rajoituksia	61
7	Pohdinta	63
7.1	Tutkimustulosten tarkastelua	63
7.1.1	Luokanopettajan välttämätön ja tarpeen mukaan lisättävä ammattitaito	64
7.2	Kohti professionaalista luokanopettajuutta	67
7.3	Tutkimuksen luotettavuudesta ja eettisyydestä	68
7.4	Jatkotutkimushaasteita	70
8	Lähteet	72
	Liite 1. Teemahaastattelurunko	77

1 JOHDANTO

Hyvä opettaja. Tuon termin on kuullut moni kasvatusalan ammattilainen. Joskus sanojen lausujana on ollut lapsensa opettajaan tyytyväinen äiti, toisinaan rehtori tai muu koulun henkilökunnan jäsen. Mitä opettaja itse on asiasta mieltä? Milloin opettaja on oikeasti hyvä ja ammattitaitoinen? Tutkimuksessani pyrin selvittämään mitä on ammatillisuus opetustyössä aloittelevien luokanopettajien käsitysten ja kokemusten mukaan. Tutkimukseni aihealue on kehittynyt minulle vähitellen, muutamassa osassa. Ensimmäisen vaiheen katson olevan opettajankoulutuksessa saamani opetus ja käymämme keskustelut. Toinen vaihe on ollut käytännön työkokemus luokanopettajan työstä kahden lukuvuoden ajan, vuosina 2010-2012. Tällöin minulla on herännyt aitoa omasta ajattelustani lähtevää mielenkiintoa aihetta kohtaan, todellista halua saada tietää ja selvittää lisää.

Päivittäinen työ lasten ja nuorten parissa on monipuolista ja haastavaa. Opettaja toimii yhteistyössä omassa työyhteisössään toimivien aikuisten kollegoiden kanssa, sekä yhteistyössä oppilaidensa kanssa. Nuori opettaja käyttää työssään usein kaikkia voimavarojaan ja pyrkii tekemään työnsä tunnollisesti ja hyvin. (esim. Blomberg 2008.)

Myös opetustyön työrauhaongelmat ovat lisääntyneet 90-luvulta eteenpäin. Sosiaaliset ja taloudelliset ongelmat, ihmisten elämäntavoissa tapahtuneet muutokset sekä kasvatusvastuun siirtyminen yhä enemmän kodeilta viranomaistahoille ovat lisänneet opettajan työtaakkaa ja muuttaneet työn luonnetta. Yhteiskunnan pahoinvointi näkyy väistämättä myös koulussa. Lapsia tukeva läsnäolo on vanhemmille nykyisin entistä vaikeampi tehtävä. (esim. Turunen 2000, 21-27; Kohonen 2000, 33.) Kohonen ja Kaikkonen (1998, 130) näkevät, että opettajan työn luonne on osittain muuttunut jopa sosiaalityön suuntaan.

Tutkimukseni aihe on ajankohtainen myös siinä mielessä, että viime aikoina mediassa on vaadittu usealta taholta opettajille lisää puuttumisen keinoja hankalien oppilaiden hallitsemiseksi. Opettajan ammattia käsittelevät uutiset ovat alkaneet esittää työn varjopuolia kaiken kansan nähtävillä. Useissa eri tiedotusvälineissä on ollut luettavana kauhutarinoita väkivaltaisista oppilaista ja alakynteen jäävistä opettajista. Puhe on kuitenkin liikkunut opettajan oikeuksien, lakimuutosten, kontrolloinnin ja kovien voimakeinojen tasolla, ja muut

opettajan ammatillisuuteen liittyvät asiat ovat jääneet vähäisemmälle painoarvolle.

Voisiko asiaa kuitenkin lähestyä niin, että opettajien ammattiryhmän tulee pyrkiä lisäämään sellaista ammattitaitoa, että muutoksessa elävän työnkuvan kohtaaminen on mahdollista? Tutkimukseni aikana käsittelin ammatillisuutta usean luokanopettajan ammattia koskevan osatekijän kautta eri näkökulmista, joten myös työn vaikeita puolia ja epäonnistumisen kokemuksia nousee esiin.

Tutkimuksessa on mukana myös yhteiskunnallinen näkökulma. Tutkimuksessani mukana olevat opettajan tavoitteidenasettelu, sekä työlle mielletyt eettiset normit voidaan katsoa kuuluviksi ammatillisuuteen, koska opettaja välittää toiminnallaan oppilailleen arvostamia toimintatapoja, käyttäytymisen normeja ja yhteiskunnan sääntöjä. Opettaja esimerkiksi antaa oppilailleen mallin toista yksilöä kunnioittavasta käytöksestä ja yhteisten sääntöjen noudattamisesta. (ks. esim. Kansanen 1997; Turunen 2000; Uusikylä 2003.) Koulukasvatusta ja opetusta ei voida pitää arvoneutraalina toimintana, vaan erilaiset ideologiat ovat aina pyrkineet vaikuttamaan kasvatukseen. Koulu tarjoaa tietoja ja taitoja, jotka ovat sidoksissa vallitsevan yhteiskunnan tarpeisiin ja näin ollen myös vallitsevan ajan yhteiskunnalliset pyrkimykset ja arvot vaikuttavat myös opettajan toimintaan. (esim. Lapinoja & Heikkinen 2008, 148.)

Tutkimushaastattelujen avulla halusin tarkastella erityisesti aloittelevalle luokanopettajalle esiintyviä pätevyysvaatimuksia jokapäiväisen työn suhteen. Mitä on se ammattitaito, jonka varassa työtä tehdään? Tutkimukseni kohde-ryhmä on aloittelevat, työuransa alkuvaiheessa olevat luokanopettajat. Oli mielenkiintoista lähteä tutkimaan, kohtaanko aloittelevien opettajien tapauksessa jo lujaan juurtuneita käsityksiä, vai onko opettajien oma ammattitaito ja ammatillinen työnkuva vielä etsinnän kohteena.

2 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISIÄ RATKAISUJA JA TOTEUTUS

2.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on tarkastella ja selvittää mitä on ammatillisuus luokanopettajan työssä, aloittelevien luokanopettajien käsitysten ja kokemusten mukaan. Lähtökohtaisena tehtävänä on paitsi selvittää luokanopettajan ammatillisuuden ja ammattitaidon osatekijöitä, myös tarkastella sitä millaisena ymmärryksenä omasta työnkuvasta ammatillisuus näyttäytyy aloittelevien luokanopettajien keskuudessa.

Työni aluksi laadin tutkimusta sekä tutkimushaastattelua varten suunnitelman ja hahmottelin kirjallisuuden avulla aloittelevan opettajan ammatillisuudessa itseäni kiinnostavia teemoja ja aihepiirejä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimussuunnitelman on kuitenkin mahdollista muuttua tutkimuksen mukana (Eskola & Suoranta 1998, 15) ja myös oma suunnitelmani eli muutoksessa sitä mukaa kun etenin alkuvaiheen työskentelyssäni.

Tutkimukseni aiheen tarkentumista edelsi kirjallisuuteen ja aiempiin tutkimuksiin tutustuminen, joten koen tutkimuksen suhteen teoriaan olevan teoriasidonnainen (ks. esim. Eskola & Suoranta 1998; Tuomi & Sarajärvi 2006; Eskola 2010). Olen tutkimuksessani kiinnostunut kohdehenkilöiden aidoista kokemuksista ja käsityksistä luokanopettajan ammatillisuudesta. Oletukseni on, että tutkimukseni kohdehenkilöt ovat saaneet voimallisia henkilökohtaisia kokemuksia tutkimukseni aiheesta ja tehneet käsityksiään muokkaavia havaintoja kohtamastaan todellisuudesta.

Käsityksiä tutkiessa tulee kuitenkin muistaa, että ne eroavat kokemuksista. Kerrottuihin kokemuksiin liittyy tilanteen omakohtainen kokeminen ja sen reflektio, mutta käsityksien muodostuminen voi olla vahvasti sidoksissa yksilöä ympäröivään yhteisöön ja sen piirissä saatuun informaatioon sekä opetukseen. Kokemus ja käsitys eivät aina välttämättä ole liitoksissa toisiinsa. (Laine 2010,

38.) Toisaalta Ojasen (2000, 101) mukaan havainnot ja informaatio voivat integroitua aiempiin kokemuksiin ja niiden kautta tapahtuva opettajan oman itsensä ymmärtäminen onkin merkityksellinen, mutta vaikeaselkoinen ilmiö.

Tässä tutkimuksessa käsitysten ja kokemusten tutkiminen on keino päästä kiinni luokanopettajan ammatillisuuden aihealueeseen. En kuitenkaan ole rajannut tarkasti sitä, ovatko käsitykset ja kokemukset peräisin esimerkiksi haastateltavan omalta kouluajalta, opettajaksi opiskelusta, tai ammatin harjoittamisesta. Aloittelevan luokanopettajan ajatusmaailmaa aiheen suhteen käsitellään tässä tapauksessa siis kokonaisuutena. Laineen (2010, 29) mukaan halutessaan selvittää tapauskohtaisesti opettajuuden luonnetta, tulee tutkia opettajan suhdetta hänen oppilaisiinsa sekä ympäröivään kouluyhteisöön. Tutkimukseni teemahaastattelussa oli näin ollen mukana myös ammatillisen suhteen tarkasteleminen luokanopettajan, oppilaiden ja kollegojen välillä. Koska opettajan professionaalisuus on laaja, koko työtä koskeva käsite, lähestyn aihetta myös aloitteleville luokanopettajille näyttäytyvän työnkuvan ja ammatillisen onnistumisen kokemusten kautta. Olen asettanut tutkimukselleni seuraavia lähtökohtaisia tutkimuskysymyksiä:

Mitä on ammatillisuus ja ammattitaito luokanopettajan ammatissa, aloittelevien luokanopettajien käsitysten ja kokemusten mukaan? Mitä käsityksiä ja kokemuksia aloittelevilla luokanopettajilla on työnkuvasta? Mistä aloitteleva luokanopettaja tietää onnistuneensa ammatillisesti? Mikä tekee luokanopettajasta pätevän toiminaan ammatissaan, aloittelevien luokanopettajien käsitysten ja kokemusten mukaan?

2.2 Aineiston kerääminen

Tutkimuksen aineiston hankinnassa käytin kvalitatiivista lähestymistapaa. Tutkimuksen kvalitatiivinen aineisto muodostuu viidestä haastattelusta, jotka rakentuivat teemahaastattelutavan rungolle. Koska käytössä oli myös kaikille vastaajille samoja valmiita kysymyksiä, oli haastatteluilla osittain puolistrukturoidun haastattelun luonne (ks. Eskola & Suoranta 1998, 86).

Haastattelu sopii metodiksi silloin, kun tutkijalla on etukäteen tiedossa että vastaukset tulevat olemaan moneen suuntaan viittaavia ja aihe voi olla kohdehenkilölle arka tai vaikea. Haastattelussa tutkijalla on myös mahdollisuus pyytää perusteluja tai selvennyksiä vastauksille. Haastattelun avulla voidaan korostaa kohdehenkilön subjektiivista asemaa tutkimustilanteessa ja hänellä on mahdollisuus tuoda esille itseään koskevia asioita vapaasti. Teemahaastattelu sopii käytettäväksi silloin, kun tutkija on kiinnostunut kyseessä olevan ilmiön perusluonteesta ja ominaisuuksista. Teemahaastattelun ei välttämättä tarvitse testata etukäteen asetettuja hypoteeseja. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35, 66.)

Eskola ja Vastamäki (2010) esittävät muutaman ongelman teemahaastattelun haastattelurungon rakentamiselle. Haastattelijan intuitioon perustuvat teemat ja kysymykset ovat helposti tutkijan ennakkokäsityksiin perustuvia. Myös aineiston analyysissä kohdataan melko varmasti vaikeuksia, jos teemat on rakennettu vailla tietoa aiheen kirjallisuudesta ja teorioista. Teemahaastattelun

tavoitteena on kuitenkin keskustelu, johon päästään parhaiten kun teemat on rakennettu luovan oman ideoinnin, aiheen teoreettisen jäsentymisen ja tutkimusongelman pohtimisen avulla. (Eskola & Vastamäki 2010, 35-36.)

Tutkimuksen aihetta käsittelevä kirjallisuus oli pohjana teemarungon rakentamiselle. Tein aiheesta muistiinpanoja ja hahmottelin omaa käsitystäni siitä, miten aihetta on aiemmin tutkittu ja millaisia lähestymistapoja siihen on esitetty. Teemoja ja niiden järjestystä rakentaessa apua ja palautetta saatiin myös opiskelutovereilta ja tutkielmaryhmän ohjaajilta. Jotta tulevien haastattelujen ongelma-kohtia löytyisi ajoissa, on tutkijan hyvä tehdä yksi tai useampia esihaastatteluja ennen varsinaisten haastattelujen aloittamista. Niiden onnistuessa esihaastatteluja voidaan käyttää myös lopullisessa analyysissä. (Eskola & Vastamäki 2010, 40-41.) Esihaastattelut testaavat viimeistellyksi aiottua haastattelurunkoa, aihepiirien järjestystä, kysymysten muotoa ja haastattelun pituutta. Kaikkia osaluokkia voidaan vielä muuttaa esihaastattelujen jälkeen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 72.) Toteuttamassani esihaastattelussa käytin viidettä versiotani teemarungosta ja tämän jälkeen tein vielä muutamia muutoksia teemoja tarkentaviin kysymyksiin. Esihaastattelu kuitenkin onnistui hyvin ja oli sisällöltään sellainen kuin sen piti tutkimuksen tavoitteiden mukaan olla, joten päätin käyttää sitä osana aineistoa.

Teemahaastattelu etenee periaatteessa keskeisten teemojen mukaan ja kysymyksiltä puuttuu tarkka muoto sekä järjestys. Omassa tutkimuksessani koin kuitenkin tärkeäksi muodostaa myös valmiita kysymyksiä, joilla aihepiirin ilmiöitä olisi luontevaa lähestyä (ks. Liite 1). Teemahaastattelun aihepiirit, teema-alueet, ovat kuitenkin aina kaikille tutkimuksen kohteille samat. Teemahaastattelu antaa tutkijalle mahdollisuuden kuulla kohdehenkilöitä aidosti, ja haastateltavien tulkinnat ilmiöstä ja heidän antamansa merkitykset ovat keskeisessä asemassa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.) Valituista haastatteluteemoista muodostin aiheen kannalta asiaankuuluvia tarkentavia kysymyksiä. Kaikkia kysymyksiä ei kuitenkaan käyty jokaisen kanssa tarkkaan läpi, sillä haastateltavat saattoivat kertoa jostain tietystä asiasta jo omaehtoisesti ilman kysymyksen esittämistä. Haastatteluissa pyrin varmistamaan sen, että käymme haastateltavien kanssa läpi teemarungon alueet ja he saavat kertoa niistä esiin nousevista aiheista, mitkä heille tuntuvat kaikkein tärkeimmiltä (ks. Eskola & Suoranta 1998, 86).

Onnistuin seuraamaan rakentamaani runkoa kaikissa haastatteluissa mielestäni hyvin. Herkkyyteni ja kärsivällisyyteni haastattelijana kehittyi jokaisen haastattelun myötä. Huomasin, että vaikka aikomus on edetä tiettyjen teemojen avulla, tulee haastattelijalla olla tilannetajua antaa haastateltavan kertoa myös muista omasta mielestään tärkeistä asioista. Pieni sivuraiteilla käynti ei tuntunut olevan lopputulosta ajatellen vahingollista ja oli tärkeää pitää mielessä, että tarkoitukseni on kerätä nimenomaan aitoja kokemuksia ja käsityksiä. Haastattelutilanteet muistuttivat osittain Laineen (2010, 37-38) kuvailemaa fenomenologisen haastattelun tapaa, sillä haastateltavat kertoivat avoimesti kokemuksistaan ja keskustelutilanteet pysyivät luonnollisina. Esiin nousi tarkastikin kerrottuja kokemuksia merkityksellisiksi koetuista koulumaailman tilanteista ja niihin liittyvää pohdintaa tilanteiden luonteesta. Toteuttamieni haastattelujen lopulliset teemat ovat seuraavat:

1. Kokemuksia ja käsityksiä opettajan työn luonteesta (tavoitteet ja edellytykset)
2. Kokemuksia ja käsityksiä opettajana työskentelystä (työssä onnistuminen)
3. Kokemuksia ja käsityksiä luokanopettajan pätevyydestä (ammattillinen osaaminen)
4. Kokemuksia ja käsityksiä ammattilaiseksi kehittymisestä (ammattillinen kehittyminen)
5. Ajatuksia haastattelun lopuksi

2.3 Tutkimuksen kohdehenkilöt

Tutkimuksen kohdehenkilöiksi valikoituivat enintään viisi vuotta työkokemusta hankkineet luokanopettajat. Haastateltavat olivat iältään 28-34-vuotiaita. Heistä kaksi oli naisia ja kolme miehiä. Haastateltavista kaksi toimi vakinaisessa virassa luokanopettajana ja kolmen työsuhde oli haastatteluhetkellä määräaikainen. Haastattelut sovittiin kohdehenkilöiden kanssa etukäteen puhelimitse ja heille kerrottiin tutkimuksen aihe. Ennakko-oletusten mukaan tutkittavien kanssa keskustellessa nousisi esiin niitä asioita, joista tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita. Kohdehenkilöille kerrottiin ennen haastattelun alkamista, että etenimme ammattillisuuden aiheessa teemarungon avulla, mutta keskustelussa toivotaan nousevan esiin opettajien henkilökohtaisia kokemuksia, huomioita ja käsityksiä. Tutkimukseni luotettavuuden kannalta pidin tärkeänä ajatusta sekä tuntemusta siitä, että tilanteet pysyivät avoimen ja rehellisen oloisina. Haastateltavat pohtivat aitoja kokemuksiaan, käsityksiään sekä huomiotaan opettajan työnkuvasta, työssä onnistumisesta sekä luokanopettajan osaamisesta ja pätevyydestä.

2.4 Aineiston analysointi ja tutkimusraportin kirjoittaminen

Omalta osaltani aineiston kohtaaminen alkoi haastattelujen kuuntelulla. Kuuntelin haastatteluaineiston läpi 2-3 kertaa haastattelua kohden ja tein kuulemani perusteella alustavia muistiinpanoja analyysia varten. Haastattelujen kuunteleminen oli erittäin mielenkiintoista ja tuntui tärkeältä etenkin tutkimuksen luotettavuuden ja oman motivaationi kannalta. Kuuntelun avulla sain ensimmäisiä merkkejä siitä, olinko haastatteluilla onnistunut hankkimaan aineiston, joka kohtaa tutkimuksen aiheen ja kysymykset. Aineiston kuuntelusta jatkoin aineiston litterointiin, jossa muunsin haastatteluaineiston kokonaisuudessaan kirjalliseen muotoon. Eskolan (2010, 179) mukaan aineiston litterointi auttaa tutustumaan siihen alustavasti, minkä takia haastattelut on hyvä purkaa kokonaan. Analysointimenetelmät on valittava viimeistään aineiston litteroinnin jälkeen (Eskola & Vastamäki 2010, 42).

Aineiston käsittely jatkui kuuntelun ja litteroinnin jälkeen järjestämällä aineistoa alkuperäisten haastatteluteemojen mukaan. Aineiston järjestäminen teemoittain edellyttää sitä, että tutkimuksen luonne ei vaadi aineiston tarkastelua yhtenä kokonaisuutena tarkasti sen kontekstissa (Eskola 2010, 189). Alkuun aineiston teemat löytyivät haastattelurungon pohjalta ja pystyin niiden avulla luomaan yhteyksiä eri haastateltavien vastausten välille, mutta aineiston selkeyttämistä ja tiivistämistä varten oli tarpeellista muodostaa myös uusia, tutkimuskysymysten kannalta tärkeitä teemoja. Teemoitellessani pyrin myös tiivistämään haastateltavien esiin tuomia merkityksiä, eli kirjoittamaan haastateltavien kertomia asioita myös selkeään, lyhyempään muotoon jossa jokaista taukoa ja äännähdystä ei ole esitetty. Teemahaastattelun tapauksessa on luontevaa, että haastattelun lähtökohtateemat nousevat esiin, mutta tutkijan tulee olla avoin myös muille esiin nouseville teemoille (Hirsjärvi & Hurme 2000, 173). Muodostamani teemat liittyivät kuitenkin tutkimuskysymyksiini sekä osittain myös tehtyyn pohjatyöhön, joten en näe niiden nousseen esiin aivan puhtaan aineistolähtöisesti. Moilasen ja Rähän (2010) mukaan analyysiin liittyvässä teemoittamisessa aineistoa pelkistetään etsimällä tekstistä olennaisia asioita ja siinä pyritään löytämään sen keskeiset merkitykset. Tutkija voi hakea tekstistä johonkin tiettyyn asiaan liittyviä merkityksiä. (Moilanen & Rähä 2010, 55.)

Aineiston tärkeimpien kohtien teemoittamista seurasi varsinaisen analyysin aloittaminen. Laadullisen aineiston analyysin tehtävä on selkeyttää hajanais- ta aineistoa ja tiivistää sitä. Aineiston sisältämä tieto ja merkitykset eivät kuitenkaan saisi muuttua. (Eskola & Suoranta 1998, 137.) Teemoitetun aineiston kvalitatiiviseen analyysin elementteihin kuuluu esimerkiksi merkitysten tiivistäminen ja tulkitseminen, toistuvuuden ja teemojen etsintä, sen tarkasteleminen mitkä asiat ja ilmiöt esiintyvät yhdessä sekä vertailujen ja kontrastien tekeminen. Kvalitatiivisen analyysin sisältämä merkitysten tulkinta on useimmiten lähtöisin jostain tietystä tutkijan näkökulmasta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 136-138.)

Aineiston analyysissä päähuomioni kohdistui merkityksellisten kokemusten ja käsitysten etsimiseen ja tulkintaan. Käytännössä tämä tapahtui niin, että valitsin aineistosta jokaiseen analyysia varten muodostettuun teemaan liittyviä, tutkimuksen aiheen kannalta merkityksellisiä kohtia ja sitaatteja tulkittavaksi. Esiin nousseiden merkityksien tulkitsemisen lähtökohtaisena näkökulmana oli luokanopettajan työnkuvan, onnistuneen tai epäonnistuneen ammatillisen toiminnan, sekä pätevyyden ja osaamisen muodostama viitekehys. Tulkinnan avulla pyrin löytämään merkityksiä ja rakentamaan kuvaa ammatillisuuden ilmiöstä aloittelevien luokanopettajien kokemusten, käsitysten ja huomioiden kautta.

Tutkimuksen raportoinnissa käytin Eskolan (2010) esittämää empiriaa ja teoriaa yhdistelevää etenemistapaa. Tämä tapa soveltuu käytettäväksi, kun aineiston hankintaa on edeltänyt useisiin eri teorioihin tutustuminen, mutta tulkintakehykseksi ei ole valittu yhtä tiettyä suurta ohjaavaa teoriaa. Näin ollen tutkijalla on myös mahdollisuus tehdä omia tulkintojaan aineistosta ja lisätä analyysiin tarpeen mukaan uusia teoreettisia näkökulmia. Eskolan mallissa aineiston analyysi etenee litteroinnin ja teemoittamisen kautta tulkintojen muodostamiseen, kuten itsekin tutkimuksessani etenin. Tutkimusraporttia kirjoitta-

essa analysoidusta aineistosta valitaan tärkeitä kohtia ja niitä tarkemmin tarkastellessa yhdistetään löydöksiin omia havaintoja aineiston eri teemoista, sekä aiemmista tutkimuksista ja teorialähteistä tehtyjä muistiinpanoja. (Eskola 2010, 182-199.) Lopullista analyysia ja raportointia varten oli myös tärkeää muodostaa yhteyksiä eri teemojen välille ja kirjoittaa niistä kokoavien kappaleiden alle. Raporttia kirjoittaessani sen luvut ja kappaleet jäsentyivät edelleen ja etsin koko ajan lisää aiheeseen liittyvää tutkimustietoa ja kirjallisuutta työni tueksi ja luotettavan tulkintakehyksen luomiseksi.

2.5 Oma esiymmärrykseni tutkimuksen aihepiiristä

Vaikka tutkimukseni kohteena eivät ole omat kokemukseni, huomioni ja käsitykseni aloittelevan opettajan ammatillisuudesta, koen tärkeäksi avata motivaatiotani ja kiinnostustani aihetta kohtaan. Moilasen ja Räihän (2010) mukaan tutkijan aavistukset, omat tiedot ja kokemukset vaikuttavat tulkintojen ja kysymysten muotoutumiseen. Esiymmärryksen syventyessä tutkimusongelmat kuitenkin muuttavat muotoaan tarkemmiksi ja jäsentyneemmiksi. Myös aiempiin teorioihin tutustumisella on osansa tutkijan esiymmärryksessä. (Moilanen & Räihä 2010, 51-52.) Tutkijan tulee selventää itseymmärrystään, jotta kriittinen reflektio ja oman näkemyksen subjektiiviseksi ymmärtäminen olisivat mahdollisia (Laine 2010, 34).

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta koen tarpeelliseksi tunnistaa oman kokemusperäisen asemani tutkimusaiheeni piirissä. Ohessa esitän tutkimuksen alkuvaiheessa seminaaritapaamiseen kirjoittamani pohdinnan, josta selvitän omaa suhtautumistani ja kiinnostustani tutkimuksen aiheeseen.

Mistä tiedän tehneeni opettajan työni hyvin? Olen saanut kiitosta ja kehuja kollegoilteni, monen eri asian johdosta, monesta eri syystä. Olen esimerkiksi selvittänyt koulukiusaamistapauksen alkumaininkeja käytävällä niin, että esimieheni on sattumalta ohi kulkiessaan pannut tämän merkille. Jälkeenpäin tästä on seurannut myönteistä palautetta ja kehuja ripeästä puuttumisesta. Olen pitänyt luokkaani kurissa ruokailussa ja pitänyt tarkkaan huolta käyttäytymisestä jonossa ja ruokaa ottaessa. Epäkohteliaaseen toimintaan olen puuttunut aina välittömästi ja näin ollen osoittanut keittäjille, että kunnioitan heidän ruokalaansa ja heidän työtään. Sanomattakin on selvää, että tämä on ollut juuri sitä, mitä muutaman lapsen röyhkeään käytökseen mielensä useaan otteeseen pahoittaneet ja silti päivästä toiseen ahkeroivat keittäjät ovat kaivanneet. Olen mennyt välituntien valvontavuoroille ajoissa ja ollut valmis ottamaan ylimääräisiä vuoroja jos joku kollegani on tarvinnut välitunnin verran ylimääräistä aikaa. Olen ollut mukana järjestämässä musiikkiesityksiä ja organisoin 6. luokkalaisten jäähyväislaulun alakoululle. Olen vastannut vanhempien Wilma - viesteihin opituntien jälkeen, aina vähintään saman päivän aikana. Viesteissä olen käyttänyt diplomaattista varovaista kieltä, jotta en tule vahingossa antaneeksi mitään raskauttavaa lausuntoa. Olen pitänyt huolen siitä, että diabeetikko saa päivittäin tarvitsevana insuliiniannokset pumpustaan ja tarkkaillut pumpun toimintaa vaaratilanteiden välttämiseksi. Olen käynyt koulun henkilökunnan keilailloissa ja muistanut kertoa hauskoja juttuja saunassa. Korjasin kaikki koulun kellopelit. Olen tehnyt varsinaisen koululaaineiden opettamisen parhaan taitoni mukaan.

Mainitsemani esimerkit ovat asioista, joita myös itse arvostan ja pidän tärkeinä. On tietysti tärkeää olla reilu kollega ja kokea myös itse työtovereiden tuki ja apu. Myös yhteisistä työvälineistä ja koulun tiloista huolehtiminen on työolosuhteiden kannalta

tärkeää. Olen toiminut oman oikeuskäsitykseni mukaan niin, kuin opettajan työtä kuuluukin mielestäni tehdä. Olen pyrkinyt olemaan oppilaille reilu ja työtovereille ystävällinen ja toivonut myös muilta samanlaista kohtelua itseäni kohtaan.

Edellä esitän asioita joiden johdosta olen saanut kuulla olevani hyvä opettaja. Olen ollut osaava niissä asioissa, joita minua tarkkailevat tahot ovat arvostaneet. Mitä muuta opettajan ammattitaitoon sitten kuuluu? Olenko oikeasti ammattitaitoinen? Onko toimintani ammatillista?

Kirjoittajan oma pohdinta, lokakuu 2012.

Olen toiminut luokanopettajana yhteensä hieman yli kaksi vuotta, joten koen osaltani kuuluvani tutkittavaan aloittelevien opettajien ryhmään. Tutkimusaiheeseeni kohdistunut alkuperäinen kiinnostus pohjautuu omiin kokemuksiini ja niistä nousevaan kiinnostukseen työuransa alkuvaiheessa olevan opettajan osaamistarpeisiin. Olen pohtinut lukuisia kertoja, miksi saamani palaute omasta työskentelystäni on ollut valtaosin positiivista ja olen saanut kuulla toimineeni pätevästi ja tarkoituksenmukaisesti. Esimieheni, kollegani, oppilaiden vanhemmat ja jopa oppilaani ovat tarkkailleet työtäni ja kokeneet minun toiminnan niin kuin hyvän opettajan kuuluukin.

Mielessäni on kuitenkin saanut yhä enemmän tilaa kysymys siitä, onko työni tarkkailijoiden esiin tuoma arvostus peräisin siitä, että toimin ammatillisesti? Mitä ovat aloittelevan opettajan todelliset osaamistarpeet, haastavassa ja jatkuvassa muutoksessa olevassa ammatissa? Vertaisryhmääni tutkimalla pyrin selventämään aloittelevan luokanopettajan tärkeäksi mieltämiä ammatillisuuteen liittyviä opettajan työn osa-alueita ja opettajan omaan osaamiseen kohdistuvia vaatimuksia.

3 OPETTAJAN AMMATTI

3.1 Opettaja työuran alkuvaiheessa

Niemi (1995) esittää Hubermanin (1992) tutkimuksien tuloksia, joiden mukaan aloitteleva opettaja on 1-3 vuotta kestäneellä työurallaan vaiheessa, jossa esillä ovat vahvimmin *hengissä säilymisen ja löytämisen* teemat. Hengissä säilymiseen liittyy raskaita ja vaikeita tunteita, kun omat odotukset ja ihanteet eivät kohtaa-kaan työn todellisuutta. Aloittelevaa opettajaa saattaa myös ahdistaa epämääräinen suhde oppilaisiin ja opetusmateriaalin soveltumattomuus oppilaiden tarpeisiin. Hubermanin käsittelemä löytäminen puolestaan kuvaa sitä, miten aloitteleva opettaja voi olla kuitenkin myös innoissaan uudesta työstään, työyhteisöön kuulumisesta ja oppilaistaan. (Niemi 1995, 9-11.)

Blombergin (2008) väitöstutkimuksen mukaan opettajayhteisöt ottavat uudet tulokkaat aluksi hyvin ja innostuneesti vastaan. Alun tutustumisvaiheen jälkeen yhteisölliset tuntemukset voivat kuitenkin viilentyä ja uusi opettaja huomaa olevansa jokseenkin yksin työnsä kanssa. Yhteisöllisyyttä vähentää esimerkiksi se, että työtä tehdään kovin piilossa toisilta opettajilta. Myös opettajien keskinäinen valtakamppailu ja kollegan auktoriteetin kyseenalaistaminen, sekä noviisiopettajaan kohdistuva epäluottamus ja suoranainen nolaaminen voivat olla työyhteisössä esiintyviä epämiellyttäviä ilmiöitä. Kun tähän lisätään vielä ympäristöltään hankalat työskentelyolosuhteet, voi aloittelevan opettajan kohtaama ympäristö muodostua erittäin haastavaksi. (Blomberg 2008, 155-161.)

Vastavalmistuneiden opettajien kohtaamat työympäristön haasteet, kuten lyhyet työsuhteet, tuen puute ja yksinäisyys vähentävät selkeästi opettajien mahdollisuuksia osallistua työyhteisön toimintaan täysivaltaisena jäsenenä. Myös aloittelijan omat opettajan ihanteet saattavat joutua vastakkain työympäristön kanssa. Aloittelevat opettajat voivat kokea työyhteisön vaatimuksiin mukautumisen tapana selviytyä uudessa työssä. Omien tavoitteiden toteuttaminen vaatisi tukea muilta yhteisön jäseniltä. (Ruohotie-Lyhty 2011, 58-59.) No-

viisiopettajan työyhteisöön saapumista voivat hankaloittaa myös työhön usein liitetyt yksin selviytymisen ja yksityisyyden varjelemisen myytit. Opettajalla ei myöskään välttämättä ole vielä tarpeeksi kokempohjaista tietoa uuden työyhteisönsä menettelytavoista, työtovereistaan tai oppilaistaan. Tilanne on hankala, sillä opettajan tulisi kokemuksen keräämisen myötä kehittää tietojaan ja taitojaan tekemällä juuri sitä, mitä hän ei vielä täysin osaa. (Blomberg 2008, 50.)

Kari ja Heikkinen (2001) esittävät opettajan rooliin tulemisen sosiaalisena identiteettiprojektina, jossa opettaja liittyy oman ammattiryhmänsä, eräänlaisen opettajien heimon jäseneksi. Oman paikan löytäminen eri tahojen edessä vaatii tarkkaa sosiaalista lukutaitoa. Nuoren opettajan hyväksyminen uuteen opettajayhteisöön on monitahoinen projekti, jossa opettaja pyrkii toisaalta samaistumaan ja toisaalta erottumaan yksilöksi sopivalla tavalla. Nuoren aloittelevan opettajan olisi kyettävä jossain määrin käyttämään hänessä olevaa kriittistä potentiaalia koulun kehittämiseksi ja uudistamiseksi. Uusi henkilö työyhteisössä pystyisi tarkastelemaan työyhteisön tapoja ja käytänteitä uudesta näkökulmasta, mutta hänellä ei ole valtaa ryhtyä tekemään uudistuksia ja muutoksia. Opettajan tulee ensin pystyä hankkimaan oma vankka asema työyhteisön osana ja saavuttaa arvostusta. Vasta tämän jälkeen on järkevää esittää muutoksiin pyrkivää kritiikkiä vallitsevia olosuhteita kohtaan. (Heikkinen 2000, 17; Kari & Heikkinen 2001, 46.) Jos aloitteleva opettaja näyttäytyy muulle työyhteisölle uudistajana, voi tämä aiheuttaa ongelmia suhteissa kollegoihin. Uudistumishaluja ei välttämättä ymmärretä ja opettaja ajautuu ristiriitoihin työyhteisönsä muuttumattoman työskentelykulttuurin kanssa. (Willman 2000, 113.)

Niemen (1995) tutkimustulosten mukaan aloittelevilla luokanopettajilla on usein kokemus siitä, että heidän aineenhallintansa sekä didaktiset kykynsä eivät ole vielä riittävän taitavalla tasolla. Suuri osa työssä olevista, noin 3 vuotta työkokemusta keränneistä luokanopettajista suhtautuukin peruskoulussa opettettavien aineiden osuuteen koulutuksessa kriittisesti. Oppiaineiden opintoja on usein pidetty epätarkoituksenmukaisina, pinnallisina, hajanaisina ja aiempaa osaamista kertaavina. Oppiaineita on luokanopettajien kokemusten mukaan opiskeltu niin, että aineiden tietoa tarjotaan valmiina ja ongelmattomana, ja opiskelu on ollut pinnallista. Oppiaineiden perusopinnoissa ei ole opittu riittävästi didaktisia taitoja, ja opettajat olisivat toivoneet enemmän ainekohtaisia tietoja ja taitoja, jotka ovat suoraan sovellettavissa käytäntöön. Tämä ilmenee oman osaamisen riittämättömäksi kokemisena työelämässä. (Niemi 1995, 90-109.) Blombergin (2008, 139) mukaan opettajan didaktiset taidot kehittyvät huomattavasti jo ensimmäisen työvuoden aikana.

3.2 Opettajan ammattitaito

Opetusministeriön asettaman työryhmän Opettajankoulutus 2020 - raportissa (2007) pohditaan opettajan ammattitaidon osa-alueita ja kuvataan opettajaan kohdistuvia osaamistarpeita sekä työn edellytyksiä yhteiskunnan muuttuneissa olosuhteissa. Raportin mukaan vaihtelevista teoreettisista viitekehyksistä huolimatta opettajan työ määritellään vaativaksi ammatiksi. Opettajan työn edelly-

tyksenä pidetään pitkäkestoista korkeatasoista koulutusta, jonka avulla opettaja hallitsee ammatin tieto- ja taitovaatimukset ja sisäistää vaadittavan korkean eettisen vastuun. Opettajilta tulee edellyttää opetettavien tieteenalojen laaja-alaista tietämystä, valmiutta ohjata kasvua pedagogisin keinoin, sekä perusteellista ihmisen kasvun ja kehityksen tuntemusta. Opettajan tulee omalla toiminnallaan myös auttaa oppilaita etenemään opinnoissaan mahdollisimman pitkälle ja ymmärtää kasvatuksen, koulutuksen ja yhteiskunnan välisiä kytkentöjä. (Opetusministeriö 2007, 11.)

Laursen (2006) on tutkinut tanskalaisia peruskoulun opettajia ja pyrkinyt selvittämään pätevän opettajan toimintaa. Hän liittyy opettajan ammattitaitoon olennaiseksi osaksi autenttisuuden käsitteen. Autenttinen opettaja pyrkii hankkimaan sellaista ammatillista pätevyyttä, jonka avulla hänellä on realistiset mahdollisuudet tehdä työtään onnistuneesti. Laursenin mukaan autenttisen opettajan ammattitaitoa on tarkasteltava seitsemän eri lähtökohdan kautta. Nämä opettajan kykyihin, ominaisuuksiin ja työolosuhteisiin liittyvät ilmiöt ovat *omakohtainen intentio, sanoman tekeminen eläväksi, oppilaiden kunnioitus, toimintaympäristö, yhteistyö kollegoiden kanssa, tahdosta tuloksiin ja omasta kehityksestä huolehtiminen*. Tavoitteellisen toiminnan tulee perustua myös opettajan omaan ajatteluun, sillä pelkkä virkamiesmäinen ohjeiden ja säännösten toteuttaja ei ole autenttinen ammattilainen. (Laursen 2006, 27-30.)

Luukkaisen (2004, 77-78) mukaan opettajan *toteutuvassa ammattitaidossa* on kyse yksilön laadukkaasta toiminnasta työympäristön vaatimusten keskellä. Tärkeimmät ammattitaitoa luovat tekijät kyky ja osaaminen muodostavat opettajan todellisen kompetenssin, jota motivaatio työn tekemiseen edelleen muokkaa kohti ammattitaitoa. Opettajan osaaminen on dynaamista ja aktiivista tietämistä, johon liittyy ammatissa vaadittavaa tietoa ja sen soveltamista. Opettajan ammattitaitoa tulee tarkastella suhteessa tehtäviin, opettajayhteisöön ja oppilasryhmiin, sillä niiden johdosta joissain tilanteissa voi vaikuttaa jopa siltä, että ammattitaito on kadoksissa. Paitsi laajentaa, toimintaympäristö voi myös rajoittaa toteutuvaa ammattitaitoa.

Nikkolan (2011) mukaan keskeistä opettajan ammattitaitoa on kuunteleminen. Hän mainitsee väitöstutkimuksessaan opettajan ammattitaidon perustaksi kyvyn muodostaa oletuksia siitä, millaisena opetettava henkilö jonkin asian ymmärtää. Lisäksi työn perustana tulee olla ohjaajan kyky ottaa vastaa ja tulkita vihjeitä, jotka kertovat siitä miten toinen ihminen jonkin asian kokee. Myös kyky tunnistaa ja käsitellä pelkoa kuuluu opettajan ammattitaidon perusvalmiuksiin, koska opettamiseen ja oppimiseen liittyvä sosiaalisen rangaistuksen pelko on keskeinen oppimista rajoittava tekijä. Nikkolan *uudistuvaksi opettajuudeksi* kutsumassa ammattitaidossa ei pyritä muuttamaan ohjattavaa, oppilasta, vaan enneminkin tavoitteena on ymmärtää paremmin ympäröivää todellisuutta sekä keskinäistä ohjaussuhdetta. Opettajan ammatin ydinominaisuuksiin kuuluvat myös valmiudet erilaisuuden ja ristiriitojen kohtaamiseen. (Nikkola 2011, 73-74, 218.)

3.3 Opettajuus

Termiä opettajuus on käytetty alan kotimaisessa tutkimuskirjallisuudessa laajalti, kun kyseessä on ollut opettajana toimimiseen, opettajan pätevyksiin sekä osaamistarpeisiin liittyvien aiheiden käsittely. Willmanin (2000) esittämän näkökulman mukaan opettajuutta tarkastellaan koulun sisäisten, yhteiskunnallisten ja tutkimuksellisten osatekijöiden kautta. Laaja viitekehys opettajuuden hahmottamiseksi mahdollistaa työn ehtojen ja työnkuvan muutosten ymmärtämisen. Koulutukseen kohdistuvat laajat tavoitteet ovat siirtymässä yhteisön ja yhteiskunnan tasolta opettajien harteille. Myös opettajan persoonallisuutta on alettu korostaa joissain opettajatutkimuksissa 90-luvulta alkaen. Opettajaa voidaan tarkastella yksilönä, jollaista ei ole olemassa kahta samanlaista. Yksilöllistä opettajaa tarkastellessa tulisi kuitenkin muistaa että opettajan työhön ja opettajuuteen vaikuttavat voimallisesti myös yhteiskunnalliset ja yhteisölliset tekijät. (Willman 2000, 111.)

Luukkaisen (2005) mukaan opettajuutta ei voida esittää tehtävälisänä opettajan toimintaa varten, vaan kyseessä on enemmänkin kokonaiskuva opettajan työstä ja tehtävästä yhteiskunnassa. Vaikka opettajuuden osatekijät ovat aina aikansa ilmiöitä, voidaan esimerkiksi ihmis-, tiedon- ja oppikäsitys, eettisyys, sisällön hallinta, autonomisuus, yhteiskunnallinen rooli sekä ammatillisen kehittymisen välttämättömyys liittää historian perusteella opettajuuteen. Opettajuuden ilmentymänä voidaan pitää yksilön, opettajan orientaatiota tehtäväänsä. Myös yhteiskunta edellyttää opettajalta tiettyjä asioita ja opettajaa vastaa näihin asioihin työssään. Näin opettajuudella voidaan katsoa olevan kaksi ulottuvuutta; opettajan oma, sekä yhteiskunnan edellyttämä orientaatio opettajan tehtävään. Yksilön ja yhteiskunnan näkemykset opettajuudesta eivät kuitenkaan välttämättä ole samanlaisia. (Luukkainen 2005, 18-19.)

Opettaja kohtaa työssään uusia asioita, ihmisiä ja instituutioita, joilla kaikilla on opettajaan kohdistuvia odotuksia. Välijärven (2000) käsittelemään *avoimeen opettajuuteen* kuuluu valmius näiden odotusten kohtaamisiin. Nykyaikainen opettajuus kehittyy laajana ihmissuhdeammattina, ja opettajalla tulee olla valmiuksia kohdata häneen kohdistuvat vaatimukset. Kohdattujen vaatimusten ja opettajan kokemien omien valmiuksien välillä voi olla epätasapainoinen suhde, jolloin ympäristön kohtaaminen voi olla opettajalle ongelmallista. Lisäksi ongelmia voi aiheuttaa opettajalle näyttäytyvä lasten ja perheiden pahoinvointi, sekä individualististen arvostusten esiin nousu yhteiskunnallisessa toimintaympäristössä. Toisaalta vastaan tulevat kohtaamiset voivat tuoda työhön uusia mahdollisuuksia ja väyliä kehittää opettajuutta. (Välijärvi 2000, 158-159.)

3.4 Professionaalisen opettajan työnkuva

Professionalismi, ammatillisuus, on ammattiryhmän toimintaa jossa omaa työtä pyritään ymmärtämään ja tuomaan julki juuri niin kuin ryhmän ammatillaiset työnsä itse haluaisivat nähdä. Ammatillisuuden tunnusmerkkeihin kuuluu

myös se, että ammattiryhmällä voidaan katsoa olevan kollektiivinen identiteetti sekä keinoja tunnistaa oman ryhmänsä edustajat esimerkiksi muodollisten pätevyyksien avulla. (Lapinoja & Heikkinen 2008, 146.) Raivolan (1993, 15) mukaan opettajan professionaalinen tehtävä on tukea oppimista ja kasvamista. Hänellä tulee olla tieto milloin, miten ja miksi jossain asiassa tulee toimia, sekä riittävät voimavarat tavoitteidensa saavuttamiseksi.

Pitkältä aikaväliltä koottuun opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen tarpeita ennakoivan OPEPRO -hankkeen loppuraportissa (2000), sekä hankkeen tuloksiin pohjautuvassa väitöstutkimuksessaan (2004) Luukkainen tarkastelee opettajan työtä ja opettajuuden osatekijöitä kokonaisuuksina ja esittää jaotteluja työnkuvan ja opettajuuden eri alueista. Opettajan työtä kuvaavan jaottelun keskeisiä käsitteitä ovat opettajuus, professio, kompetenssi ja kvalifikaatio (Luukkainen 2000; 2004; 2005). Opettajan ammattia voidaan tarkastella professionaalisella ammatilla, sillä ammatti on tarkkaan määritelty kelpoisuuksien ja opettajien koulutusvaatimusten suhteen. Lisäksi ammattikunta katsoo opettajan työhön liittyvän spesifiä ammattilaisen tietoa, mikä myös kuuluu profession tunnusmerkkeihin. Opettajien ammattikunnan tavoitteena katsotaan olevan pyrkimys yksilön ja yhteiskunnan parhaaseen ja kohdata ympäröivän yhteiskunnan vaatimukset. Professioammattin jäsenille on myös tyypillistä pyrkiä löytämään ammatistaan ongelmia ja haasteita sekä pyrkiä kehittymään ammatillisesti. (Luukkainen 2004, 53, 62.)

Opetustyön voidaan nähdä muuttuneen vanhasta tarkasta oppitunteina ja -aineina mitattavasta työskentelystä kohti laajempien kokonaisuuksien käsittelyä ja ymmärtämistä. Työn osa-alueiden painotusten muutokset vaativat koko työnkuvan muutosta. (Willman 2000, 115.) Koulutus ja oppiminen ovat tärkeä osa ihmisen elämää, mutta oppimista ymmärretään tapahtuvan muuallakin kuin kouluissa ja oppilaitoksissa, koko elämän ajan, joten nykyään voidaankin nähdä kouluoppimisen merkityksen jopa kaventuvan. Tämä vaikuttaa myös opettajan työnkuvan tarkasteluun. (Heikkinen 2000, 8.) Opettajat etsivät ja tarvitsevat näkemystä myös ihmisen elämästä, kokemuksista ja kehityksestä. Opettajan työssä pyritään tunnistamaan olennainen aines kaikesta toiminnasta ja vuorovaikutuksesta. (Turunen 2000, 33.)

Laursenin (2006) tutkimuksen mukaan opettajan työssä voidaan nähdä tiedollinen ja sosiaalinen puoli. Tiedolliseen puoleen liittyvä vankka aineenhallinta on hyödyllistä siinä mielessä, että se antaa opettajalle itsevarmuutta ja vapautta kehittää toimintaansa entisestään, sekä mahdollisuuden keskittää voimavarojaan työn muihin osa-alueisiin. Tiedollisen puolen taidot eivät kuitenkaan välttämättä auta opettamisen vaikeuksissa tai oppilaiden oman ajattelun aktivoinnissa, joten sitä ei ole syytä painottaa liikaa. Opettämisen toinen puoli, sosiaalisen ja inhimillisen kasvun tukeminen liittyy opettajien näkemykseen kasvatuksellisesta tehtävästä. Tavoiteltavia asenteita ja taitoja ovat esimerkiksi selkeä itseilmaisus, suvaitsevaisuus, rauhallisuus, itsenäisyys, sosiaaliset kyvyt, avoimuus uusille kokemuksille, kilttiys muita kohtaan ja molemminpuolinen kunnioitus. (Laursen 2006, 32-36.)

Viime vuosina useat tahot ovat esittäneet ajatuksia opettajan työnkuvan muutoksesta. Työn ja koulutusorganisaatioiden muutokset vaativat opettajia arvioimaan työtään aina uudelleen suhteessa uusiin haasteisiin ja tekemään

ammattillista identiteettityötä. Kasvavien haasteiden ja kaventuvien vaikutusmahdollisuuksien vallitessa on ajankohtaista kysyä, miten opettajat pitävät yllä työhyvinvointiaan, kehittyvät ammatillisesti ja neuvottelevat ammatillista identiteettiään, sekä sitoutuvat työhönsä. (Hökkä, Vähäsantanen & Saarinen 2010, 142.) Rähä (2007, 153) esittää, että opettajien ammatissa väsymisen on katsottu olevan looginen seuraus raskaasta työstä lisääntyvine vaatimuksineen. Loppuun palaneiden opettajien ammatinvalintaa ja sopivuutta ammattiin on kuitenkin kyseenalaistettu harvemmin.

Opetustyön luonteeseen kuuluu myös se, että opettaja joutuu keskustelemaan oppilaiden kanssa siitä mikä on oikein ja mikä väärin. Esimerkkinä toimiminen ja eettisten ongelmien käsittely oppilaiden kanssa on johtanut siihen, että opettajuutta voidaan lähestyä yhä enemmän myös eettisestä näkökulmasta. Opettajilla ja koululla on myös kokonaisvaltainen vastuu kaikkien oppilaiden kehityksestä, myös ongelmatapauksissa. (Turunen 2000, 22).

3.5 Opettaja yhteiskunnallisena toimijana

Koulutusjärjestelmän perinteinen tehtävä on liittynyt valtion kansalaiseksi kasvattamiseen ja kulttuurisen perinnön välittämiseen. Yhä edelleenkin julkilausuttuja tavoitteita ovat muun muassa sosialisatiotehtävä sekä kulttuurisen pääoman siirtäminen ja kehittäminen, joskin tiettyjä oikeita arvoja ja siirtämisen arvoista kulttuuria onkin vaikea tarkasti määrittää. Yhteiskuntarakenteiden laajentuessa ja kansainvälisen kanssakäymisen lisääntyessä nykyisin onkin välttämätöntä kasvattaa moniarvoisuuteen ja erilaisuuden sietämiseen. (Raivola 1997, 21.)

Turunen (2000) tutkimien opettajien ryhmäkeskustelujen tuloksissa tuodaan esille muutamia opetuksen yhteiskunnallisen ulottuvuuden kannalta tärkeitä näkökulmia. Vaikka koulutusta saatetaan tarkastella taloudellisena sijoituksena, tulisi koulun ja opettajien pyrkiä kehittämään inhimillisen elämän edellytyksiä tukevia pyrkimyksiä. Opettajilta ja koulujen johtajilta vaaditaan kuitenkin yhteiskuntatietoisuutta, sillä koulu voi joutua puolustamaan asemaansa esimerkiksi kuntien päätöksenteossa. Koulun tulee pystyä perustelemaan opetus- ja kasvatustehtävänsä, jotta sen yhteiskunnallinen merkitys on turvattu. Yhteiskunnan taloudellisista voimavaroista käydään kilpailua myös koulun osalta. Tutkitut opettajat korostivat, että koulu ei voi toimia irrallaan yhteiskunnasta. (Turunen 2000, 21-28.)

Koulutuksen oikean suunnan löytäminen suhteessa tuntemattomaan tulevaisuuteen on ennen kaikkea arvokysymys. Koulutusjärjestelmän ratkaisujen voidaan sanoa kuvastavan valtarakenteissa vaikuttavien päättäjien tahtoa, joten koululla on aina myös poliittinen luonne. Suomessa on moniarvoinen ja monikulttuurinen yhteiskuntarakenne, joten myös koulun tavoitteet on asetettava niin että esimerkiksi erilaisten uskonnollisten ja poliittisten näkökulmien edustajat voivat ne hyväksyä. Ehdottoman oikeita arvoja ei ole olemassa, mutta periaatteessa demokraattisen järjestelmän kautta valitut poliittiset päättäjät ja toimielimet toteuttavat kansan tahtoa myös opetustavoitteiden määrittämisessä.

Opetuksen tavoitteiden sisältämät eettiset normit ovat linjassa yhteiskunnan oikeusnormien ja sanomattomien normien kanssa. Opetusjärjestelyjen demokraattisesta perustasta huolimatta viime kädessä esimerkiksi opetussuunnitelman toteutumisesta päättää opettaja. Vaikka taustalla vaikuttaa joukko juridisia päätöksiä, on opetussuunnitelma hengeltään avoin ja mahdollistaa rinnakkaisetkin käytännöt. (Kansanen 1997, 430-431; Raivola 1997, 25; Uusikylä 2003, 117.)

Koulukasvatuksessa on tärkeää miettiä, kenen tulevaisuutta olemme rakentamassa. Opetusta ja kasvatusta voidaan tarkastella oppilaiden kehittämisenä moraalisesti ja tiedollisesti kohti hyvää elämää. Nykyaikana vaaditut koulun aloitussiinä alentaminen ja kouluihin saapunut yritysjohtajien kasvatusta antavat kuitenkin viitteitä siitä, että opetus pyrkii myös kansallisen kilpailukykyyn edistämiseen. (Lapinoja & Heikkinen 2008, 149.) Koulutuksen avulla yhteiskunta pyrkii turvaamaan jokaiselle yksilölle tasapuoliset menestymisen mahdollisuudet elämässään. Kuitenkin käytännössä koulutuksen avulla yksilöiden välille muodostuu eroja, jopa eräänlaista luokittelua. Vallitsevan koulutusjärjestelmän mukaiseen oppimiseen kykenevät yksilöt menestyvät opinnoissaan ja pääsevät taloudellisesti korkeampiin asemiin kuin ne, joille oppiminen ja sopeutuminen on vaikeaa. (Heikkinen 2000, 18)

Opettajien monimuotoiset pedagogiset keinot voivat koulun osalta vastata tulevaisuuden toimijoiden osaamistarpeisiin. Yksilön selviytymisen ja menestymisen ehto on kohdata yhteiskunnan vaatimukset. Yleissivistävän koulutuksen pitäisi pyrkiä muuttumaan ja uudistumaan aikansa tarpeiden mukaisesti. Esimerkiksi elinkeinoelämän vaatimukset muuttuvat jatkuvasti, ja tarkka reagoiminen niihin on hankalaa. Koska osaamistarpeiden kirjo on laaja ja pitkäjänteistä opetustyötä vaativa, voidaan yleissivistävillä oppiaineiden pääsisällöillä ainakin jossain määrin vastata yhteiskunnan yksilön valmiuksiin kohdistamiin odotuksiin. (Turunen 2000, 28-29.)

Willmanin (2000) mukaan yhteiskunnan kulttuurisen muutoksen myötä kasvatusta ja oppiminen nähdään nykyisin nimenomaan yksilöllisemmin ja erityisosaamista arvostaen. Opettaja ei ole enää pelkkä tiedon välittäjä, vaan paremminkin oppimisen ohjaaja. On nähtävissä, että myös vanhemmat osoittavat yhä enemmän kiinnostusta nimenomaan koulun yksilöä opettavaa ja kasvattavaa tehtävää kohtaan, jolloin opettajan vastuu tuloksellisuudesta on lisääntynyt. Vanhempien arvioitavana olevilla kouluilla ei ole varaa näyttää epäonnistumisiaan tai puutteitaan, sillä nykyisin koulut voivat joutua jopa kilpailemaan keskenään. (Willman 2000, 109-110.)

Koska yhteiskunnasta välittyvä kiireen ja tuloksellisuuden tunne kohdistuu myös nykyajan kouluun, tulee opettajan yhteiskuntatietoisuuteen kuulua myös ymmärrys nuorison elämästä ja asemasta yhteiskunnassa. Jos ajatellaan, että ihmiselle on luontaista kehittyä omaan tahtiinsa ja vähitellen, ovat nopeisiin tuloksiin ja suuriin muutoksiin tähtäävät tavoitteet vahingollisia opetukselle. Saavuttamattomat ja toteutumatta jääneet tavoitteet voivat vaikuttaa oppilaan itsetunnon kehittämiseen. Heikentynyt itsetunto puolestaan lisää oppilaan muita ongelmia. (Turunen 2000, 31-32.)

Uudistuksia vaativa yhteiskunta ja sen hallintoelimet eivät välttämättä ymmärrä koulun tilannetta ja sitä työmäärää minkä jokainen uudistus vaatii. Yhteiskunnan vaatimukset voivat heikentää koulun toimintakykyä, jos niiden

vastapainona ei tarjota riittäviä taloudellisia ja koulun toimintakulttuurin muutoksen mahdollistavia ajallisia resursseja. Koska opettajan työnkuvan muutos on sidoksissa yhteiskunnallisiin haasteisiin ja päätöksiin, tulisi poliittisessa päätöksenteossa olla esillä tahtoa luoda opettajan työlle mielekkäät työedellytykset. (Willman 2000, 113-115.) Kriittisesti tarkasteltuna on kuitenkin voitu katsoa, että opettajiin ei välttämättä ole aina luotettu yhteiskunnallisina toimijoina. Monet koulunuudistukset nykyaikaisissa yhteiskunnissa ovat tulleet ulkopuolisten asiantuntijoiden suunnittelemina. Vaikka koululla on perinteisesti ollut vahva sosialisaatio ja kulttuurinsiirtotehtävä jossa opettajan on voitu katsoa olleen ajamassa yhteiskunnan etuja, ovat opettajat ovat olleet enemmänkin yhteiskunnallisten uudistusten kohteina, eivät toteuttamassa niitä. (Raivola 1993, 12-14.) Nykyisessä tilanteessa opettajilla voidaan kuitenkin katsoa olevan kohtalaisen hyvät mahdollisuudet vaikuttaa työnsä sisältöön. Hallinnollisen päätöksentekovastuun jakaminen ja oppivana organisaationa toimiminen tuovat yksittäisen opettajan työhön uusia vastuualueita ja työtehtäviä ja lisääntyneen kiireen voidaan katsoa myös vähentävän opettajan autonomiaa. (Lapinoja & Heikkinen 2008; Willman 2000, 110.) Patrikaisen (2000, 30) mukaan opettajan ammatin nykyinen yhteiskunnallinen arvostus nousee vain opetusta laadukkaammaksi kehittämällä.

4 KÄSITYKSIÄ JA KOKEMUKSIA TYÖNKUVASTA JA AMMATILLISISTA SUHTEISTA

4.1 Aloittelevalle luokanopettajalle tärkeitä tavoitteita ja tehtäviä

Uusikylä (2003) esittää, että kaikessa opetuksessa lähdetään liikkeelle opetuksen tavoitteista. Karkeasti jaettuna tavoitealueet ovat tunne-elämään ja asenteisiin liittyvät tavoitteet, tiedolliset tavoitteet, sekä taidolliset tavoitteet. Näitä kaikkia jaetaan haastavuudeltaan ja laajuudeltaan vaihteleviin tarkempiin tavoitteisiin. Tavoitteiden haastavuus riippuu suuresti myös oppilaasta. Osa saavuttaa koulussa vain jonkin alueen minimitavoitteet, kun taas toisilla oppisällön sisäistäminen on hyvinkin voimakasta ja omaan elämään vaikuttavaa. Opettaja ei koskaan opeta pelkästään oppiainetta, vaikka niin voidaankin kuvitella. (Uusikylä 2003, 116.) Laursenin (2006) mukaan opettajan intentioon kuuluu se, että hänellä on halu tehdä jotain minkä hän kokee merkitykselliseksi. On tärkeää, että kyseinen halu perustuu myös opettajan omaan ajatteluun, eikä pelkästään esimerkiksi esimiehen ohjeisiin tai opetussuunnitelmaan. Kuitenkin on muistettava, että opetuksen arvokkaina pidettyjen tavoitteiden täytyy olla merkityksellisiä myös muille kuin opettajalle itselleen. (Laursen 2006, 28.)

Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 14) mukaan opetuksella on nähtävissä sekä kasvatus- että opetustehtävä. Tavoitteet liittyvät laajemmin niin yksilön ominaisuuksien ja valmiuksien kuin demokraattisen yhteiskunnankin kehittämiseen. Perusopetuksen on annettava yksilölle valmiuksia monipuoliseen kasvuun ja oppimiseen, terveen itsetunnon kehittymiseen, oman identiteetin kehittämiseen, sekä oman elinikäisen oppimisen halun muodostamiseen. Yhteiskuntaa uudistavia ja sen jatkuvuutta tukevia tavoitteita ovat kulttuuriperinnön siirtäminen sukupolvien välillä, yhteiskunnan arvojen ja toimintatapojen ymmärtäminen, tiedon ja osaamisen lisääminen, uuden kulttuurin luominen, sekä ajattelu ja toimintatapojen uudistaminen. Näin ollen yh-

teiskunnallisesti ajateltuna opettajalla on sekä yhteiskuntaa säilyttävä, että sitä uudistava tehtävä.

Henkilökohtaisia tavoitteita pohtiessa on huomioitava idea siitä, että esimerkiksi Blombergin (2008, 113-114, 121) mukaan hänen tutkimiansa no-viisiopettajien pienryhmätapaamisten perusteella vaikuttaa ilmeiseltä ettei opetustyölle voida esittää tarkkaa pysyvää ydinsisältöä, vaan jokaisen on selvitettävä oman työnsä perusluonne ja työssä opettajaa kannattelevat reunaehdot itse. Työnkuvan ydinasiat löytyvät usein jokapäiväisen työskentelyn arkisista asioista.

Haastattelutilanteessa ammatillisuuden aihetta aloitettiin käsittelemään kohdehenkilöiden ajatuksilla itselle tärkeiksi koetuista tavoitteista sekä siitä, millaisena työ on koettu. Veijo jakaa opettajan työnkuvan aluksi kahteen osaan; opettamiseen ja kasvamisen ohjaamiseen. Opettaminen tavoitteet pitävät hänen mielestään sisällään koulun oppiaineet ja oppilaan oppimat sosiaaliset taidot.

Opettajan työn pitäisi olla, oppiaineiden opettamista lapsille, sosiaalisten taitojen opettamista. Se voi olla semmosta joko suoraa opettamista tai se tulee siinä (...) esimerkiksi oppiaineiden opettamisen yhteydessä (...) ja sitten se on tämmönen hieno termi kuin ihmiseksi kasvamisen ohjaamista (...) Opitaan olemaan toisten ihmisten kanssa niin että niitä ei satuteta eikä kiusata vaan ollaan toisille tämmöisiä, hyviä ihmisiä ihan yksinkertaisesti (...) Mitä ne pyrkimykset sitten onkaan, ne on niitä akateemisia pyrkimyksiä ja sosiaalisen kasvun pyrkimyksiä. (Veijo)

Haastateltavien mainitsemat tavoitteet liittyivät pääsääntöisesti siihen, että työn keskiössä on oppilas, tämän hyvinvointi ja turvallinen kasvaminen. Haastateltavien käsitysten mukaan yksilön kokonaisvaltaiseen kasvamiseen liittyvät tavoitteet, kuten esimerkiksi *"että sais lapset oppimaan tästä elämästä"*, *"kasvamaan semmosiksi ehjiksi ihmisiksi"*, *"että ne niin kun huomais mihin ne asiat liittyy ja miks niitä tarvitaan"*, sekä *"että kasvais semmonen joku terve itsetunto ja rohkeus tehdä eri asioita"* olivat omassa työssä tärkeimpien tavoiteltavien asioiden joukossa. Turvallista oppimisympäristöä ajatellen tärkeäksi kootaan se, että oppilaan ei tarvitse pelätä opettajaa, eikä toisia oppilaita. Haastateltavien pohtima koulun turvalliseen ympäristö voidaan mieltää monella eri tavalla. Usein sen katsotaan tarkoittavan koulukiusaamiseen, palo- ja liikenneturvallisuuteen sekä väkivaltaan liittyviä asioita. Turvallisuus voi kuitenkin olla myös henkiseen ja psyykkiseen hyvinvointiin liittyvä tunne, joka on mahdollistaa oppilaan tasapainoisen kasvamisen kouluympäristössä. (Honkonen & Salovaara 2011, 17-18.)

Myös Leenan käsityksen mukaan työtä tehdään oppilasta varten ja hän kokee osan työhön liittyvistä velvoitteista häiritsevän oppilaan parhaaseen keskittymistä. Hän näkee myös opettajan vastuun työnsä tavoitteiden asettelusta varsinkin suurena työhön liittyvänä tekijänä.

Lähinnä varmaan mun mielestä sen oppilaan pitäis olla siinä keskiössä et niitä varten me tehdään, mutta aika useinhan se menee siitä kauas, että on kaiken maailman nuo velvoitteet mitä pitää tehdä niin silloin se lähtee aina siitä oppilaan luota kyllä aika paljon pois se homma (...) Mulle itelle se on tärkeä, että mä tiedän miks mä tätä teen, jotain asioita. Ei kaikesta tietysti voi, mutta usein. Mun mielestä opettajalla on aika paljon valtaa päättää ite, eihän me tietty varmaan saada kuitenkin. Mikä on toisaalta aika pelottavaakin, mutta onhan meillä ne raamit, mutta se noudattaako kaikki niitä raameja, niin sitä ei kukaan seuraa oikeesti millään tavalla (...) Siis täl-

leen kun mä oon tämmönen ihmiseen keskittyvä, niin mun mielestä se työn kaiken perusta lähtee sieltä, että pitää mennä kohti ehjää ihmisyyttä niin että meillä kaikilla ois hyvä olla, se on varmaan se peruste kaikelle työlle. (Leena)

Luokanopettajan työn tärkeimpiä tavoitteita pohiessaan haastateltavat aloittelevat luokanopettajat mainitsivat useaan otteeseen asioita, jotka liittyvät kohti hyvää elämää vievän inhimillisen kasvun tukemiseen. Tämä nostaa esiin ajatuksen siitä, että opettaja joutuu työssään pohtimaan omien näkemystensä kautta hyvän elämän käsitettä ja ottamaan omat ajatuksensa huomioon opetuksensa tavoitteita asettaessaan. Ihmiseksi kasvamisen tulkitsen tarkoittavan kasvua kohti jonkinlaista ideaalia, hyvää tavoittelemisen arvoista elämää. Hyvään elämään liittyi aineistossa laajoja, hieman epämääräisiä ajatuksia, kuten *"siihen pitäisi pyrkiä, että lopputuloksena olisi tällainen kokonaisvaltaisesti mahdollisimman hyvin elämässään kiinni oleva, valitsemallaan tiellä oleva ihminen."* Moilasan (2001) mukaan opettaja tarvitseekin näkemystä siitä, mikä on oppilaille ja ihmisille yleisestikin hyväksi. Opettajalla on myös omiin arvoihinsa pohjautuva näkemys siitä, millaiseksi aikuiseksi oppilaan olisi hyvä kasvaa. Jos opetuksen päämääräksi on valittu hyvä elämä tulevaisuudessa, tulee kyseistä hyvän elämän mallia näyttää oppilaille jo koulussa. Opetuksen päämäärät ja keinot liittyvät toisiinsa, joten hyvän elämän tapoja oppii vain elämällä hyvää elämää yhteisöissä. (Moilanen 2001, 81-82.) Rasku-Puttonen (2001) esittää, että opettajan työn suurimpia tavoitteita on luoda kasvamiselle ja oppimiselle suotuisat olosuhteet. Koulun tehtävässä korostuu paitsi oppilaan kognitiivisen kehityksen, niin myös inhimillisen kasvun monipuolinen tukeminen. (Rasku-Puttonen 2001, 105.)

Myös oppilaan tietojen lisääntyminen ja ajattelun taitojen kehittäminen, haasteiden tarjoaminen ja oppilaassa heräävä kiinnostuneisuus omaa elinympäristöä kohtaan koetaan haastateltavien keskuudessa tavoittelemisen arvoiseksi asioiksi. Antti muistelee omia koulukokemuksiaan suhteessa itselle tärkeisiin opetuksen tavoitteisiin ja näkee, että samanlaisia asioita tarvitaan edelleen. Uusien asioiden oppimisesta innostunut lapsi voi viettää hyvää, mielenkiintoista elämää.

Jotenkin, niitä virikkeitä ja mahdollisuuksia haluais välittää, sitä semmosta niin kun, mitä on ehkä itse saanut myöskin sillä tavalla. En tiedä onko se, no ei varmasti oo pelkästään koulusta tullut, mutta osittain sieltäkin, että on saanut olla semmosten motivoivien opettajien kanssa tekemisissä jotka on näyttänyt sen että se on kivaa, että sä otat selvää ja hankit tietoa elämästä ja elämän alueilta ja eri asioista. Mun mielestä ihminen saa kuitenkin elämästä irti sitä kautta enemmän, ettei vaan mee semmosena, ettei vaan kellu läpi jotenkin, vaan on itse aktiivinen ja ottaa selvää asioista. (Antti)

Aineistossa on esillä myös opettajan keinoja itselle tärkeiden tavoitteiden saavuttamiseksi. Haastateltavien aloittelijan asemasta huolimatta vaikuttaa siltä, että työn tarkoitusta on pohdittu paljon ja asiaan liittyvät kasvattamisen keinot herättävät voimakkaita tunteita. Haastateltujen kommentteista, kuten *"eletään sitä arkea yhdessä"*, *"opettajan pitää aidosti kuunnella sitä oppilasta ja olla läsnä"* ja *"ei keskitytä yksityiskohtiin vaan laajemmin tehdään sitä juttua"*, on tulkittavissa, että luokanopettaja ei vastaajien ajatuksissa todellakaan ole pelkkä ulkopuolinen opetusteknikko vaan opettamisen ja kasvattamisen keinot ovat vahvasti liitok-

sisä opettajan aitoon läsnäoloon. Haastateltavien ajatuksissa arkinen kanssakäyminen oppilaiden kanssa, sekä työskentely- ja toimintamallien välittäminen esikuvana olemisen avulla ovat tärkeä osa opettajan työtapoja. Koska opettaja voi olla aidosti myös vaikkapa välinpitämätön, käyttää Laursen (2006, 19-27) haastateltavien mainitsemasta opettajan aitoudesta käsitettä autenttisuus. Autenttisuuteen liittyy henkilön oma valinta tehdä työtä omien kykyjensä mukaan sen toiminnan avulla, jota hän pitää oikeana ja ihanteellisena.

Haastateltavien esiin tuomat asiat myötäilivät monelta osin myös Turusen (2000) tutkimissa opettajien ryhmäkeskusteluissa esiin tuotuja työnkuvaa koskevia käsitteitä ja tavoitteita. Turusen tutkimuksessa esiin tuodaan yksilön kasvun tukeminen ja syrjäytymisen ehkäisy, vanhempien kohtaaminen, koulun ja opetuksen yhteiskunnallinen asema ja tehtävä, oppisisältöjen moninaisuus, pedagogiset keinot, yksilön kohtaaminen opetuksessa, sekä vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden avulla tapahtuva lapsuuden ja nuoruuden suojeleminen. (Turunen 2000, 33.)

Korhosen (2008) väitöstutkimuksessa opettajan perustehtävän katsotaan sisältävän opetustehtävän lisäksi vahvan kasvatustehtävän. Tutkittujen opettajien ajatuksissa painotus kasvatuksen ja opetuksen välillä joko jakaantui tasaisesti tai vaihteli tapauskohtaisesti hieman suuntaan tai toiseen. Tutkittujen välillä ei esiintynyt suuria eroja. Kasvattamiseen ja opettajan perustehtävään liittyen myös hänen tutkimuksessaan on löydettävissä tutkimieni opettajien mainitsemia seikkoja ihmisenä kasvamisen tärkeydestä. (Korhonen 2008, 126-127.)

Kokonaisuutena tutkimuksessani esiintyvien käsitysten ja kokemusten pohjalta on tulkittavissa, että haastattelemani aloittelevat luokanopettajat haluavat painottaa työnkuvastaan kertoessaan enemmän kasvatustehtävään liittyviä tavoitteita. Esimerkiksi Tuomo oli halunnut päästä nimenomaan kasvattajan asemaan, nimenomaan luokanopettajan toimessa, kuten seuraavasta sitaattista voi tulkita.

Mun on toisaalta helppo vastata kun mä olin vähän aikaa siellä pelkästään yläkoulunkin puolella ja kaipasin sieltä pois sen takia, että mä halusin opettajan työssä myös niin kun kasvattaa. Se aspekti multa puuttui siellä, tai yläkoulun teknisen työn opettajahan ei kasvata mitään, se valvoo käytännössä niitä oppilaita. Siellä ei oo niin kun mitään, peli on jo menetetty kauan sitten varsinkin jos tulee tämmösiä valinnaisryhmiä ja muuta, niin siellä ei ole mitään kasvattamista enää. Ja se niin kuin puuttui siitä työstä, niin sen takia mä ajattelin että takas luokanopettajaksi, niin kyllä silloin työn pitäis olla, tai mä oon sitä mieltä että kyllä sen pitää olla kasvattamista myöskin, niin kun ihmiseksi. (Tuomo)

Haastateltavien esiin nostamat yksilön inhimilliseen kasvuun liittyvät tavoitteet liittyvät olennaisesti perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 38) esitettyyn aihekokonaisuuteen *Ihmisenä kasvaminen*. Kyseisen aihekokonaisuuden päämääränä mainitaan olevan oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen, sekä elämänhallinnan, yksilöllisyyden ja terveen itsetunnon kehittyminen. Aihekokonaisuuksien tavoitteet ja sisällöt liittyvät yleisesti kaikkeen opetukseen ja useisiin eri oppiaineisiin. Vaikka yksikään haastateltavista ei maininnut tämän opetussuunnitelman osan olevan omien lähtökohtiensa tai tavoitteidensa lähteenä, on haastatteluaineiston sekä aihekokonaisuuden tavoitteiden ja sisältöjen välillä nähtävissä paljon yhtäläisyyksiä. Aihekokonaisuuden tavoitteisiin

kuuluvat esimerkiksi oppilaan oman ainutkertaisuutensa ymmärtäminen, itsensä kehittäminen oppijana, ryhmän ja yhteisön jäsenenä toimiminen, oman toimintansa eettisyyden arviointi, sekä oikean ja väärän tunnistaminen. Kokonaisvaltaiset keskeiset oppisisällöt puolestaan liittyvät tunteiden tunnistamiseen ja käsittelyyn, yksilön oikeuksiin ja velvollisuuksiin, esteettiseen havainnointiin ja tulkintaan, sekä oikeudenmukaisuuteen ja tasa-arvoon. (emt. 2004.) Aineiston perusteella voidaan todeta, että haastateltavat ovat käsittäneet tavoitteensa ja tehtävänsä ainakin näiden opetussuunnitelman tavoitteiden osalta ammatillisesti.

4.2 Toimiva oppilassuhde opettajan työn edellytyksenä

Opettaja on koulussa eräänlaisessa esimiesasemassa, jolloin työssä on tärkeää tarkastella vuorovaikutussuhdetta hänen ja oppilaiden välillä. Raivolan (1993, 16) mukaan professionaalisen ammatinharjoittajan auktoriteetti perustuu aina hänen yhteiskunnalliseen sosiaaliseen funktoonsa, ei hänen henkilöönsä. Luokanopettajan ammatin kohdalla asia ei ole niin yksiselitteinen ainakaan haastateltavien ajatusten perusteella. Myöskään Nikkolan (2011, 38) mukaan opettajan perinteinen auktoriteetti ei riitä vastaamaan nykyisin työssä vastaan tuleviin ristiriitatilanteisiin. Esimerkiksi opettajan rauhallinen käytös toimii eräänlaisena esimerkkinä ja viestinä oppilaille, mutta opettajalta edellytettäviin johtajan taitoihin kuuluu kyvykkyys luokan sisäisen ryhmädynamiikan havainnoimiseen ja ohjailuun (Blomberg 2008, 135).

Aineistossa tulee vahvasti esiin aloittelevien luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia siitä, että luokanopettajan työn vaatima auktoriteetti edellyttää perustakseen ennen kaikkea toimivaa oppilassuhdetta. Toimivaksi suhteeksi nähtiin vuorovaikutteinen, rehellinen molemmin puolinen suhde. Kuitenkin suhteen rajat tulee olla selvillä myös oppilaalle. Opettaja on nimenomaan koulun aikuinen, ei vanhempi, eikä ystävä. Kuten Siiri asiasta toteaa: *"En mä oo aikuinen kaveri, tai äiti tai isä, vaan aikuinen siellä koulussa."* Haastateltavilla on yhtenevä näkemys, että luokanopettajan käyttäytymisen tulee olla asiallista ja oikeudenmukaista. Sellaista, että oppilaan on turvallista olla hänen lähellään. Oppilassuhteen toivottiin olevan esimerkiksi *"semmonen mahdollisimman luonnollinen suhde sillä lailla että turhaa ei taroitse jännittää kenenkään minua"* ja *"avoin suhde jossa olen itekin avoin niille."* Haastateltavat näkevät opettajan aidon välittämisen vaikuttavan myös oppilassuhteen muodostumiseen.

6.luokan opettajalla Tuomolla on selkeä käsitys siitä, että nimenomaan mukavaksi koetulla opettajalla on mahdollisuus johtaa luokan arkista elämää hyvin ja toimia tilanteen vaatimalla tavalla etenkin ongelmatilanteita selvitellessä. Mukavan opettajan auktoriteettiasema on tavallaan ansaittu omalla oikeudenmukaisella toiminnalla ja oppilaiden hyvällä kohtelulla. Tämän hän kokee vastakohdaksi tilanteelle, jossa luokanopettaja olisi pakkokeinoilla ja auktoriteettiasemaa vaatimalla hankkinut itselleen määräysvallan luokkaansa.

Se on semmonen ikuinen kaksiteräinen miekka, siinä varsinkin noiden isompien kanssa. Että kuitenkin vanhemmillekin olen tätä sanonut, uskon siihen että jos oppilaat tykkää susta tai ne kokee että tämä on mukava, niin kyllä se auttaa sitten niihin vaikeisiin juttuihin, kaiken näköiseen järjestyksen pitoon ja ylipäättänsä opettamiseen. Ei se mikään tavoite ole mutta kyllä mä koen olevani, jos kysytään onko mukava, niin kyllä mä uskon että ne vastaa että se on mukava opettaja. Sitten kun tulee vaikeuksia niin siinä on semmosia omia keinoja, kun sä oot ollu mukava, niin voi sanoa että nyt minua harmittaa että tää homma on menny tällä tavalla. Se puree aivan toisella tavalla kuin jos sä oot uhkaillu koko matkan, niin sille linjalle ei tuu loppua lainkaan. Eikä siinä oikeastaan, kun aina puhutaan, että ei sais olla liian kaveri, niin en mä oikein näe että miten siitä voi sitten kuitenkaan tulla oikeasti ongelma. Kyllä sun todella paljon pitää sitten kielipitkällä nuolemassa takamusta olla, että sillä lailla liian kaveriks tulis, kuitenkin siinä vaiheessa on sitten hankala tehdä enää työtä (...) Eihän mukavuus tarkoita sitä, että sä oot liian kaveri jos sä oot lapselle mukava. Käyttäydyt niitä kohtaan hyvin, niin ei se tarkoita että sä mielitelet niitä vaan se on toisille ihan normaalia kanssakäymistä. (Tuomo)

Tuomon kuvailema normaali kanssakäyminen liittyy aineistossa laajemminkin esiintyvään ajatukseen roolimallina olemisesta. Opettajan ei tule mielistellä oppilaita eikä olla ystävä liiallisuuksiin asti, mutta asiallinen ja reilu kohtelu viestittää luokalle sitä kanssakäymisen tapaa, mitä koko luokkayhteisöltä toivotaan.

Erittäin tärkeäksi koettiin se, että oppilas voi luottaa opettajaansa ja kertoo tälle asioita. Leena toivoo suhteen olevan *"sellainen, että jokainen oppilas uskaltaa mulle puhua"*. Tuomon mukaan myös aito kuunteleminen on tärkeää, kun oppilas päättää jotain kertoa: *"Itekin tietää miltä tuntuu kun ei oo kuunneltu, niin mille se tuntuu oppilaasta jos jatkuvasti tulee semmonen olo, että häntä täällä syrjitään?"* Kaikki haastatellut näkivät toimivan suhteen opettajan ja oppilaan välillä olevan merkityksellisen myös oppimisen kannalta. Opettajan on mahdollista luoda omalla toiminnallaan keskinäistä luottamusta ruokkiva oppimisilmapiiri ja tämän koetaan tarjoavan oppilaille mahdollisuuden olla rohkeasti oma itsensä.

Mä jotenkin mä haluisin uskoo että jos sillä oppilaalla on hyvä olla tai silleen että siellä luokassa on sellainen luottavainen ilmapiiri niin sitten siinä pystyy myös oppimaan ja sitten sitä kautta se meidän työ varmaan myös toteutuu (...) jos se on siellä silleen et *"mun on vaan pakko olla täällä ja mä en pysty oleen täällä oma itteni tai kukaan ei huomaa mua"*, se negatiivisyys siellä kasvaa ja sit siellä ei tapahdu kyllä mitään siellä luokassa. (Leena)

Aineistosta esiintyy myös näkemys, jonka mukaan toimivassa oppilassuhteessa opettajan tulee parhaansa mukaan ainakin yrittää ymmärtää oppilasta. Tämän koetaan olevan mahdollista paitsi olemalla läsnä ja kuuntelemalla, niin myös tekemällä yhteistyötä oppilaan vanhempien kanssa. Esimerkiksi Leena on kokenut kommunikaation kodin ja koulun välillä tärkeäksi työkaluksi oppilassuhdetta rakentaessa: *"Paljon oppii kun keskustelee vanhempien kanssa, niin se auttaa ymmärtämään sitä oppilasta ja sitä kodin vaikutusta koulunkäyntiin"*. Tuomo puolestaan on halunnut kertoa myös vanhemmille, miksi yhteistyö on tärkeää.

Siihen nyt on viimevuosina tehty paljon työtä, että yhdessä tehtäis työtä lapsen parhaaksi eikä niinkään, että koulu tekis ja koti tekis erikseen. Nytkin syksyllä annoin kaikille, että tulkaa tapaamaan sovitaan aika niin jutellaan, ilman mitään niinkun aihetta, sitten vanhemmat tulee. Ja yleensä se puol tuntia ei riitä mihinkään vaikka ei ois muka mitään aihetta, niin siinä vaan yllättäen tulee sitten kaiken näkösiä juttuja (...) Ja sitten mä oon yrittäny korostaa sitä, että kun kaikki kertoo asioita toisilleen, niin meidän täällä koulussa on paljon helpompi tehdä töitä. (Tuomo)

Luokanopettajalla tulee siis olla kykyä luoda toimiva, vastavuoroinen oppilas-suhde, koska sen voidaan katsoa olevan suoraan yhteydessä opettajan työn vaatimaan auktoriteettiin. Auktoriteettiasema voi ilmentyä usealla eri tavalla. Saloviidan (2008, 47) mukaan antaessaan ohjeita ja kehotuksia luokassaan opettaja käyttää aina valtaa. Jos oppilaat mukautuvat opettajansa toimiin, on opettaja auktoriteettiasemassa oppilaisiinsa nähden. Saloviita erittelee Weberiä (1921) ja Haaviota (1948) mukailen opettajan auktoriteetille neljä muotoa. *Pakkovaltaan* turvautuvalla opettajalla ei ole muilla keinoilla hankittua auktoriteettiasemaa oppilaisiinsa nähden ja hänen suhteensa oppilaisiin on hyvin ongelmallinen. Keinoina toimivat rangaistukset ja uhkailu. *Traditionaalinen auktoriteetti* puolestaan nojaa opettajan ammattiin perinteisesti liitettyyn arvostetun auktoriteetin asemaan. Opettajaa totellaan ja kunnioitetaan hänen aikuisuutensa ja virka-asemansa johdosta. *Asiantuntija-auktoriteetti* toimii hyvin sellaisissa tapauksissa, joissa opettajalla on tietoa asioista joita oppilaat kokevat tarvitsevansa. Koska opettajan seuraamisesta ja ohjeiden noudattamisesta saa itse hyötyä, on hänen tottelemisensa järkevää. *Karismaattinen auktoriteetti* on vallankäytön miellyttävin muoto. Opettaja on ansainnut auktoriteettiasemansa hankkimalla hyvät tiedot oppilaistaan sekä osoittamalla kiinnostusta ja välittämistä heidän asioitaan kohtaan. Opettaja kykenee myös osoittamaan ammattimaisuutensa, mukavuutensa ja kiinnostuneisuutensa oppilailleen monilla tavoin, kuitenkin mielistelyä ja valta-asemansa menettämistä välttäen. (Saloviita 2008, 50-57.) On myös tärkeää miettiä, millainen määrä avoimuutta johtaa hyvien välien luomiseen opettajan ja oppilaiden välille. Opettajan auktoriteetti kuitenkin yleisesti edellyttää sitä, että suhde oppilaan ja opettajan välillä on osittain etäinen. (Luukkainen 2004, 63; Saloviita 2008, 67.)

Haastateltavien vastauksissa esiin tuodut luottamus, avoimuus, kuunteleminen, aito välittäminen ja mielistelyn välttäminen liittyvät kaikki Saloviidan (2008) esittämään karismaattisen auktoriteetin muotoon. Pakkovoian kaltaista toimintaa tulisi pyrkiä haastateltavien käsityksien mukaan välttämään, eikä sen koeta olevan ammatillista tai edes tehokasta. Edellisten kaltaisia havaintoja on tehnyt tutkimuksessaan myös Kiviniemi (2000). Jos opettaja on läsnä oppilaiden ”tasolla”, se tuo läheisyyttä hänen ja oppilaiden välille. Opettajan ei tarvitse näyttää olevansa täydellinen, vaan oman erehtyväisyyden esiin tuominen on tarpeellista. Ongelmatilanteiden ratkaiseminen toimivassa suhteessa on parhaimmillaan yhteistyötä opettajan ja oppilaiden välillä. (Kiviniemi 2000, 79.)

Jos opettaja ratkoo sosiaalisia ongelmia uhkailemalla, tulee hän toimineeksi mallina siinä miten ongelmatilanteita ratkotaan. Ammattimaisesti toimivan opettajan tulee pystyä hillitsemään itsensä kokiessaan ärsyyntymisen tunteuksia. Opettajan tulee pyrkiä oikeudenmukaiseen toimintaan ja tasapuoliseen opetusvuorovaikutukseen myös niiden oppilaiden kanssa, joista hän ei pidä. (Moilanen 2001, 82; Kiviniemi 2000, 75.) Nämä käsitykset mukailevat myös haastateltavien ajatuksia, joissa moneen otteeseen viitataan hermostumisen ilmi tuomisen välttämiseen ja asiallisen käyttäytymisen esimerkin antamiseen.

Kyse on myös opetuksen järjestämiseen liittyvistä kysymyksistä. Turusen (2000) mukaan koko koulun pitäisi olla rakenteeltaan sellainen, että hyvä toimiva oppilassuhde on mahdollinen. Kyse on siitä, että opettajalla on mahdollisuus tarpeelliseen määrään oppilaan tuntemista, joten voidaan puhua eräänlaisesta

tunnesuhteesta. Kiinteä ja läheinen tunnesuhde mahdollistaa kasvatuksen ja opetuksen toimimisen. Opetus pitäisi nähdä vahvasti ihmissuhteina, vaikka nykyisin opetuksessa lisääntyikin oppijan yksilöllinen työskentely ja teknologiin valmiuksiin panostaminen. (Turunen 2000, 24-25.)

4.3 Käsitteitä työn merkityksestä yhteiskunnallisessa viitekehyksessä

Haastateltavat esittävät aineistossa runsaasti pohdintaa hyväksi ihmiseksi kasvamisesta. Pohdinnan yhteydessä esiin nousee useita mainintoja myös yhteiskuntakelpoisuudesta ja kansalaiseksi kasvamisesta. Nämä viittaukset liittyvät haastateltavien puheissa esiintyviin käsitteisiin perinteisestä opetuksen vallitsevaa yhteiskuntaa palvelevasta tehtävästä.

Kasvatuksen päämääränä voidaan pitää yhteiskuntakelpoista ja itsenäiseen ajatteluun kykenevää yksilöä. Kasvatus ei kuitenkaan voi toimia ilman yhteiskunnan arvoihin sitoutuneita tavoitteita, sillä ympäröivällä yhteiskunnalla on vaatimuksia yksilöä kohtaan. Yksilön voi olla esimerkiksi tarpeellista sitoutua käyttäytymisen normeihin tai yhteiskuntaa palvelemaan työtehtävään. Yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden sovittaminen yhteen arkisessa elämässämme tuovat haasteita kasvatukselle ja opetukselle. (Turunen 2000, 27.)

Koulutuksen voidaan myös katsoa olevan modernien yhteiskuntien keino hallita jäseniään (Lapinoja & Heikkinen 2008, 147). Opettajan voidaan nähdä olevan työssään toteuttamassa yhteiskunnan intressejä, sillä koulun tehtävä on pitää yllä yhteiskunnassa vallitsevia toiminta- ja ajattelutapoja (Moilanen 2001, 83; ks. Raivola 1993; 1997). Koulun ja kasvatuksen voidaan nähdä pyrkivän indoktrinaatioon (Puolimatka 1997; 2011, 233-234) ja yhteiskunnan jäseneksi soisalaistamiseen (Siljander 1997, 9). Yhteiskunnan nuoret jäsenet halutaan saada hyväksymään oma asemansa ja omat mahdollisuutensa yhteiskunnassa ja kohdistaa heidät hallitsevien tahojen vallankäytölle. Koska yhteiskunnan uudistamisen mahdollisuus kuitenkin vaatii yksilöiltä kykeneväisyyttä kritiikkiin ja reflektioon, tulee opettajan ohjata oppilaitaan osaltaan myös kriittiseen ajatteluun heidän ympäristössään vallitsevien olojen suhteen. Yhteiskunnallisesta näkökulmasta katsottuna sekä voimallinen vanhaa säilyttävä ote, että liiallinen kyseenalaistaminen ja uudistaminen on ovat huonoja lähtökohtia opetukselle ja kasvatukselle. Opettajan tehtävä onkin monella tapaa ristiriitainen. Yhteiskunnallisesti ajateltuna hyvän opettajuuden voidaan katsoa sijoittuvan jonkin uudistamisen ja vanhan säilyttämisen välimaastoon. (Heikkinen 2000, 16-18; Kari & Heikkinen 2001, 45; Moilanen 2001, 84.)

Perusopetuksen voidaan nähdä myös haastateltavien ajatuksissa tasapainottelevan yksilön hyvinvoinnin ja yhteiskunnan tarpeiden välillä. Aineistosta löytyy useita viittauksia yhteiskunnalliseen merkitykseen ja yksilön selviytymiseen, esimerkiksi kuten Siiri pohtii: *”Että tulisi yhteiskuntakelpoisia kansalaisia niistä oppilaista, sellaisia jotka selviää, niin voivat elää elämäänsä.”* Veijon kommentista on nähtävissä, että omien näkemystensä ja tavoitteidensa lisäksi hänellä on vankka luotto siihen, että koululla on määrätty paikkansa yhteiskuntarakenn-

teessa, vaikka hän ei mielestään olekaan ajatellut toteuttavansa laajempia yhteiskunnan tavoitteita.

Ehkä joku opettaja saattaa olla sen verran yksinkertainen niin kuin minäkin olen, että välttämättä niitä tarkoitusperiä ei sen kummemmin aattele. Minä luotan siihen että joku tarkoitusperiä niillä on ja ehkä se on se, että oppilaista kasvaa semmosia ihmisiä jotka tässä nyky-yhteiskunnassa ja tulevassa yhteiskunnassa pystyy pärjäämään ja tuottamaan siihen jotain positiivista omilla teoillaan ja taidoillaan. Tämmöinen hieno termi kuin elämään oppimaan. Mä voisin kuvitella että nykyään koulun tarkoitus on hyvin paljon estää esimerkiksi syrjäytymistä ja jos opettaja tekee koulussa asiat onnistuneesti, niin se voi näkyä esimerkiksi sitten sosiaalipuolen ongelmassa tulevaisuudessa, että niitä on vähemmän (...) Joillekin oppilaille koulu voi olla ainut paikka jossa ne saa semmosta aikuisen ihmisen roolimallia nähtyä ja semmosia eväitä miten ihmisten kanssa oikeesti niin kuin pitäisi olla. On paljon sellaisia perheitä missä vanhemmat ei oikein osaa hoitaa sitä vanhemmuuttaan ja semmonen oikea elämisen malli on vähän hakoteillä. (Veijo)

Perusopetuksen laajempaa yhteiskunnallista merkitystä ajateltuna on mahdollista, että koulu joutuu tavallaan tarjoamaan kotikasvatusta korvaavaa toimintaa. Esimerkiksi mainitessaan luokanopettajan olevan ”*aikuisen ihmisen roolimalli*”, esikuva siihen miten toisia ihmisiä kohdellaan soveliaasti.

Haastateltavien käsityksissä esiintyy kuitenkin ristiriitoja koulussa oppilaan eteen tehtävän työn ja sen yhteiskunnallisen merkityksen välillä. Yhteiskunnan tarpeisiin vastaamiseen ja kansalaiseksi kasvattamiseen liittyy hieman epäileviä ajatuksia. Ajatus jonkin suuremman ”*koneiston*” palvelemisesta ja hyödyllisten toimijoiden kasvattamisesta vaikuttaa jostain syystä häiritsevän haastateltavia.

Tietysti jos ajatellaan onhan siinä semmonen laajempi konteksti, niin yhteiskuntaahan tässä jos aatellaan niin tietyllä tavalla kuitenkin, niin. Mutta tietysti on se kauniimpi ajatus ajatella että siinä työtä tehdään niitä oppilaita varten, kuin että raadollisesti ajateltuna yhteiskuntaa. No siinä on varmaan kumpikin puoli, kauheen vaikee ajatella henkilökohtaisesti sitä asiaa. Tietyllä tavalla yritetään sosiaalistaa yhteiskunnan jäseneksi, mutta kyllä kuitenkin jotenkin haluaa ajatella että kyllä se olis niitä oppilaita, tai sitä yksilöä, sitä ihmistä varten opettajan työtä tekisi. (Siiri)

Oppilaalle koituvan hyvän ajattelu tuntuu Siirin ja myös muiden haastateltavien mielestä oman toiminnan perusteiden kannalta mielekkäämmältä ajatukselta. Yhteiskunnan tavoitteiden toteuttamiseen viitattiin muutamissa yhteyksissä hieman epäröiden ja ajatus tuntui jopa epämiellyttävältä. Antin näkemyksen mukaan hän ajattelee opetusta niin, että yksilö saa sen kautta ensisijaisesti välineitä elää omaa elämäänsä, eikä niinkään valmiuksia hyödyttää yhteiskuntaa.

Jaa, varmaan että sais jotenkin autettua muksuja kasvamaan yksilöinä sellaiseksi että ne osais jotenkin itse ottaa vastuuta omasta tekemisestään ja sais niinku työkaluja sitten tulevassa elämässä jatko-opinnoissa. Ylipäätään tämmösiin, no elämässä tarvittaviin taitoihin sosiaaliset taidot ja muut, että niistä tulisi yhteiskuntakelpoisia yksilöitä jotka osaa olla kilttejä toisille ihmisille. Ite en kyllä ainakaan sillä tavalla tietoisesti ajattele, että mä kasvattaisin jotain varten, vaikka käytinkin juuri sanaa yhteiskuntakelpoinen. Ei ole mikään tietoinen ajatus päässä, että täytyy tästä tuottaa sellaisia yksilöitä jotka sitten hyödyttää yhteiskuntaa vaan enneminkin silleen että se on just sitä yksilöä itseensä varten, hän saa irti elämästä enemmän sen opetuksen kautta. (Antti)

Kokonaisuutena suhtautuminen koko kasvatuksen yhteiskunnallisen aseman aiheeseen vaikutti siltä, että aloittelevat opettajat tunnistivat perusopetuksen yhteiskuntaa palvelevan tehtävän, mutta haluavat ajatella työnsä perusteita kuitenkin niin että oppilas yksilönä ja tälle koitua hyvä on toiminnan tavoitteiden keskiössä. Opettajat eivät kuitenkaan tuoneet esille kantaansa esimerkiksi siihen, missä määrin heidän tehtävänsä on vaalia perinteitä, tai uudistaa yhteiskuntaa kohti tulevaisuuden vaatimuksia.

4.4 Ammatillisen yhteistyön kokemuksia

Haastatellut luokanopettajat kokivat saaneensa tukea työyhteisöiltään ja kyenneensä ammatilliseen yhteistyöhön. Työpaikalla käyty keskustelut, toisilta opettajilta saadut neuvot, sekä kokemukset eri työmuodoista kuten samanlaisopetuksesta ovat olleet aloitteleville luokanopettajille tärkeitä.

Wilmanin (2000) mukaan yhteisöllisyys luo edellytyksiä opettajan ammatin toteuttamiselle ja oman opettajuuden rakentamiselle. Mahdollisuus keskusteluun ja työasioiden jakamiseen ovat tärkeitä opettajalle. Yhteistyöhön ja sen kehittämiseen liittyviä asioita tulisi pitää esillä koulun arjessa, pelkkien suunnitelmien sijaan. Kouluissa tulisi olla vallalla yhteinen kollegiaalinen vastuu jokapäiväisestä kasvatustyöstä. Jos jokainen huolehtii vain omasta työstään ja toimii suljettujen ovien takana, ei kouluyhteisö tue opettajiaan riittävästi. Opettajien yksinäiselle työlle pitäisi olla tarjolla yhteisöllisiä, todellista hyötyä tarjoavia vaihtoehtoja. Yksinään työskentelevät opettajat uupuvat paineiden alla, eivätkä he myöskään edistä koulun välttämätöntä jatkuvaa muutostyötä ja yhteisiä päämääriä. (Willman 2000, 114.)

Opetussuunnitelmien uudistusten myötä opettajilla nähdään olevan velvollisuus osallistua yhteistyökulttuurin ja koulun oman opetussuunnitelman suunnitteluun. Opettajat voivat kuitenkin edelleen nähdä työtehtäväkseen vain oman opetustehtävänsä suorittamisen. Muutokseen halukas, oppilaiden ja koulun ongelmiin syvämminkin paneutuva opettaja puolestaan kokee voimattomuutta ja väsyä helposti. (Kohonen 2000, 34.) Uudistushenkiset, koulutuksiin innolla osallistuvat opettajat ovat työyhteisössä joko voimavara, tai uhka. Toisaalta heidän toimintansa tuloksena syntyy tarpeellisia uudistuksia ja uusia työtapoja, mutta osa kollegoista näkee tämän paremminkin ongelmana. Vanhaa säilyttävässä työyhteisössä uudistusten tuojat eivät ole suosittuja, sillä heidän toimintansa horjuttaa perinteistä valtahierarkiaa. (Willman 2000, 113.)

Opettajan kehittyminen on hyväksi hänen oppilailleen, joten ammatillinen yhteistyö opettajien välillä näkyy myös luokkahuoneessa. Opettaja kehittyy yhteistyötaidoissa ja ongelmanratkaisukyvyssä vuorovaikutuksessa kollegoidensa kanssa ja toimiva yhteistyö opettajien välillä on hyvän opetuksen edellytys. (Moilanen 2001, 82.) Yhteinen pedagoginen tietous ja koulun yhteisöllisyys kehittyvät kollegoiden välisten keskustelujen myötä. Keskusteluilla on myös tärkeä yksilöä tukeva vaikutus. (Turunen 2000, 36.)

4.4.1 Aloittelijan tarpeet kohtaava ammatillinen yhteistyö

Aloittelevalle luokanopettajalle koetaan olevan hyötyä lähes kaikesta yhteistyöstä mitä työpaikalla voidaan tehdä. Leenan mukaan *”se yhteistyö voi olla mitä vaan, varsinkin tällä tavalla nuorena opettajana siitä saa ihan hirveesti, koska ne on niitä pieniä asioita.”* Veijo puolestaan kokee kollegoiden välisen keskustelun ja oman ammattitaidon kehittymisen välillä olevan melko selkeän suhteen:

Sitten paljon tulee keskusteltua kollegoiden kanssa. Opettajanhuoneessa ihan päivittäin ja usein niistä oppilaista ja opetustilanteista jos joku asia on mennyt huonosti niin usein kerron sen ja jos joku asia on mennyt hyvin niin usein kerron sen. Niissä syntyy hyviä keskusteluja, usein jos tulee joku ongelma eteen että ei tiedä miten jonkun asian kanssa teen niin mä kysyn toisilta opettajilta ja niiltä tulee paljon neuvoja ja kaikki tuo lisää sitä omaa ammattitaitoa. (Veijo)

Aineistossa esiintyy monia esimerkkejä siitä, että aloittelijan positiiviset yhteistyökokemukset ovat usein nimenomaan epävirallisia *”opettajainhuonekeskusteluja”*, ennemminkin kuin järjestettyä organisoitua yhteistyötä. Kokemus siitä, ettei aloitteleva opettaja ole työpaikallaan yksin työasioidensa kanssa, vaikuttaa olevan tärkeä. Ongelmien jakaminen ja niistä keskusteleminen näyttäisi vähentävän omaa taakkaa, vaikka asioihin ei edes saisi neuvoja, tai päätyisi yhdessä johonkin tiettyyn ratkaisuun. Antin kokemuksen mukaan hän on voinut voi luottaa kollegoihinsa, jos keskustelulle on tullut tarve.

Suurimmaksi osaksi sitä, että voit niin kun, sun ei tarvii jännittää sitä että joku pitäis sua huonona tai alkais arvostelemaan sua sen takia että tulet ongelman kanssa näin hänen luokseen, vaan sulla on semmonen tunne että voit ihan vaan mennä juttelemaan. Sekin jo auttaa että voit mennä juttelemaan jonkun kanssa, että on vähän kusi-sempi tilanne tässä näin että mä oon vähän yksin, että oisko jotain näkökulmaa asiaan miten voisin toimia tai jotain tällästä. Välillä ei tarvii ees mitään ohjetta, vaan usein riittää että pääsee vähän purkamaan tilannetta jollekin. On niissä keskusteluisa oikeestikin käsitelty asioita. Jos niin kun on tosissaan sellaisen tarve, niin voidaan oikeesti istua alas ja vähän miettiä miten tässä nyt pitäis edetä. (Antti)

Aineistosta on kuitenkin nähtävissä vaatimuksia syvempään ammatilliseen yhteistyöhön, jossa työyhteisön jäsenet jakaisivat erityisosaamistaan toisilleen ja suunnittelisivat yhdessä opetusta tarkemmin. Haastateltavat mainitsivat, että esimerkiksi *”moni asia mikä tehdään kokouksissa vois mennä vaan ihan että joku päättää kylmän viileesti”* ja *”niitä yhteistä aikaa vieviä asioita vois monia hoitaa pelkästään sähköpostin välityksellä.”* Esimerkiksi juhlien ja urheilukilpailujen suunnitteluun tähtäävät kokoukset ja työryhmät koettiin useissa tapauksissa turhauttavina ja työn tarkoituksen kannalta toisarvoisina. Esiin nousi kokemuksia siitä, että välillä virallinen yhteistyö ja kokoukset on kohdistettu vähemmän tärkeisiin ammatin osa-alueisiin ja näkyvän toiminnan näyttämiseen.

No ainakin tuolla meillä siis tuota kaupungissa on siis siellä on niin kun jaettu, siellä on siis tiimit mitkä on luokkatasoinnain tehty ja sitten kun tiimit kokoontuu, niin mun mielestä sen ajan vois esimerkiks käyttää siihen että suunnittelais yhdessä jotain oppimiskokonaisuuksia, että miten voitais suunnitella yhdessä sitä opetusta. Mistä sais mun mielestä tosi paljon koska ihmiset osaa eri asioita, jotkut osaa on niin kun kädentaidollisesti tosi vahvoja ja jotkut on taas tiedollisesti. Sais käytettyä sen ajan yhteiseen suunnitteluun niin silloin se palvelis sitä oppilasta. Mutta me ainakin ihan hirveen usein järjestettiin pelkästään juhlia, suunniteltiin että kuka yleisurheiluki-

soissa mittaa kuulantyyntöä, kuka ottaa aikaa juoksukisoissa. (...) Siellä on ollut aina-kin noin vuosina ku mä oon ollut niin siellä on yhtä sun toista juhlaa ja on kaupungin jotain tuommosia päiviä minne mietitään kauheet speksaakkelit, niin musta se vie aika paljon siitä pois siitä työstä. (Leena)

Tässä vaikuttaisi olevan kyse vielä jostain syvemmästä ammatillisuutta kehittävän yhteistyön tarpeesta, johon aloitteleva opettaja ei saa kehittävää apua pelkästään opettajainhuonekeskusteluista tai työryhmistä. Aloittelevat luokanopettajat kokevat aika ajoin voimallista tuen tarvetta jokapäiväiseen työhönsä, mutta joiltain osin tämä tarve jää tyydyttämättä.

4.4.2 Kokemuksia työilmapiiristä - kollegan työhön puuttuminen

Työpaikan yleisestä ilmapiiristä aloittelevilla luokanopettajilla on vaihtelevia kokemuksia. Haastateltavien vastauksista on havaittavissa eräänlainen kompromissihin pyrkivä ammatillisuuden henki, johon kuuluu yhteistyötä erimielisyyksistä huolimatta. Kompromissihenkestä työilmapiiriä kuvaillaan aineistossa esimerkiksi seuraavasti: *”Eihän siellä kaikki ollu toistensa ylimpiä ystäviä, mutta vähintäänkin hyviä työkavereita... voidaan vähän kinastellakin, ei kaikesta tarvii olla samaa mieltä, mutta kaikesta pitää pystyä kuitenkin jutteleen ja päästä jonkin näköseen ratkaisuun... kaikkien täytyy olla valmiita kompromisseihin... jos ajatellaan ihan vaan työpaikkaa niin mun mielestä on erittäin hyvä kun on sellainen ilmapiiri ja välit työkavereihin, että siellä voidaan kaikesta mahdollisesta mikä liittyy siihen työn tekemiseen niin voidaan keskustella.”*

Aineiston perusteella aloittelevat luokanopettajat vaikuttaisivat kokevan itsensä eräänlaisiksi tarkkailijoiksi työilmapiirin suhteen. Aineistossa kuitenkin viitataan myös siihen, että kaikkia omia ajatuksia ei kannata yhteisöllisyydestä huolimatta jakaa ja varsinkin toisten opettajien työhön puuttuminen koetaan vaikeaksi. Tuomo kohtasi uransa toisessa työpaikassa työilmapiirin, jossa hänen mielestään olisi ollut paljonkin korjattavaa. Hän kertoo, että *”en mä nyt viitsinyt alkaa huutelemaan siellä kovin paljon, kun tietää että mitä siinä käy. Tarpeeksi kun tarkkailee niin saa jopa vähän varmistettua, ittelle varmistuu että kyllä tässä jotain hämärää oli.”* Tuomon kommentissa on nähtävissä opettajan toimintaa rajoittava käsitys, että puuttumisesta tai jonkin arkaluontoisen epäkohdan esiin nostamisesta ei seuraa kollegojen keskuudessa mitään hyvää.

Kaikissa tapauksissa työilmapiirin kompromissihenkisyyteen ei olla aina tyytyväisiä, vaan vastaajilla oli kokemuksia ilmiöistä, joiden tila ei todellakaan tyydyttänyt heitä. Tuomo oli työpaikallaan havainnut ilmapiirin olevan omasta mielestään teennäinen, jonkinlainen kulissi mitä pidettiin pystyssä.

Aina työyhteisössäkin mä kuitenkin inhoan sitä että positiivisuus näyttäytyy sillä, että kuinka paljon meillä on jotain yhteistä tekemistä, ja jee että nyt oli kiitospäivän kalkkunat. Sattui tulemaan mieleen vaan esimerkkinä (...) Kyllä se on ihan muuta se semmonen hyvä henki ja mitä enemmän toivotetaan, että meillä on hyvä henki niin sitä huonommin yleensä työpaikalla menee. Silloinkin kun mä tuohonkin uuteen tulin, niin mulla oli vähän semmonen olo, että on jotenkin kummallista tämä homma, vaikka en oikein osannu sanoa että mikä siellä oli, mutta tuntuu että on paljon patoutumia jostain menneisyydestä, niin kuin siellä sitten olikin. Kyllä se sitten tarkkailuks meni aika paljon sitten kun tiesin, että tässä on tilanne muuttumassa, johtamiskuvioiden takia, niin sitten rupesin sanomaan ääneenkin sitä ja sanoin, että mun mielestä kaikki ei oo kohillaan. Se oli melkoista tuijottelua sitten välillä, että kun osa oli

tä "mitä meillähän on niin ihanaa täällä ja niin mukavaa" ja varmaan olikin mukavaa sitten niillä henkilöillä, mutta jos puhutaan koko yhteisöstä, niin ei se nyt välttämättä ollutkaan niin. He ei joko nähneet sitä, tai eivät halunneet nähdä, tai eivät ymmärtäneet, tai muutakaan. (Tuomo)

Osa kollegoista oli näennäisesti täysin uskonut mukavan työilmapiiriin kulisoihin, mutta Tuomon näkemyksen mukaan pinnan alla oli toimintaan vaikuttavia voimallisia erimielisyyksiä. Tästäkään asiasta hän ei tosin ollut halukas mainitsemaan ääneen työyhteisössä, ennen kuin koulun "johtamiskuviot" olivat muuttumassa. Tämän tulkitsen tarkoittavan sitä, että aloittelevan luokanopettajan kompromissihenkeys saattaa liittyä huoleen työpaikan säilymisestä ja tulevaisuuden työnsaannista.

Useista positiivisista kokemuksista huolimatta Antille muistui mieleen tapaus, jossa hänen ehdotustaan on työpaikalla väheksytty, vieläpä tarkoituksellisen näkyvästi. Tämä ärsyyntyneisyys on kuitenkin kaksijakoinen; osittain kyse on siitä että ei saanut omaa asiaansa etenemään, mutta suurelta osin taas häntä harmittaa, kun häneen itseensä ei suhtauduttu varovaisen kohteliaasti vaan kollega on osoittanut näkyvästi olevansa erimieltä.

Enemmän se siinä kohtaa sellainen vanhemman koulukunnan opettaja saattaa itseäni vähän ärsyttää, jos sä ehdotatkin vähän jotain eri tapaa ja sulla on omasta mielestä joku tosi kiva uus juttu mitä haluis kokeilla, niin siellä ei välttämättä edes niin väkivihkaa pyöritellä päätä, että eijei ei näin! Vaikka se johtuiskin siitä että se asia on monta kertaa nähty ja ne tietäiskin paremmin, mutta voishan sen tuoda eritavallakin esille. (Antti)

Aineiston perusteella on nähtävissä, että aloittelevat luokanopettajat kantavat huolta myös omasta ja perheensä toimeentulosta. Myös oman aseman etsiminen ja löytäminen työyhteisössä vaatii aikaa, eikä omia muutosehdotuksia tai yhteisön käytänteistä eroavia tavoitteita ole helppo tuoda esiin työuran alkuaikoina.

Vähän vetoan siihen, vaikka se tietysti on haiskahtaa puoliksi tekosyytä mutta, totta kai haluaa kun ei oo vakituista työtä niin tehdä hyvän vaikutuksen, että jospa sieltä vaikka joskus sais töitä tai hyvät suositukset. Karua on että esimerkiksi mietitään tilannetta, kun on virka ja asema talossa, niin se on ihan eri juttu sanoa ja tehdä jotain. Sillä lailla aattelen ja toivon että voin joskus kehittää, joo. Ei mulla ainakaan oon niin paljoo siviilirohkeutta, on niitäkin varmaan mutta ei mulla, käsi pystyy. Kyllä tälle asuntovelallisenä kaipaa niitä töitä. (Siiri)

Aineistossa esiintyvät ilmiöt nostaa esiin kysymyksen siitä, onko opettajan ammatillinen yhteistyö sitten "kultaisen keskittien" seuraamista? Johtuuko ilmiön esiintyminen kompromisseihin pyrkivänä siitä, että parempaakaan toimintatapaa ei näin voimallisesti ihmissuhteisiin nojaavassa ammatissa ole olemassa?

5 AMMATILLISEN ONNISTUMISEN ARVIOIMINEN LUOKANOPETTAJAN TYÖSSÄ

5.1 Henkilökohtaiset onnistumisen kokemukset ja niiden tunnistaminen

Esimerkkinä ammatillisen onnistumisen aihepiiristä voidaan käyttää Tuomon pohdintaa työssä onnistumisen määrittämisestä koulun yhden perinteisimmistä palautemuodon, oppilaan testaamisen kautta.

Ja aina kun puhutaan opettajan onnistumisesta, niin puhutaan siitä aineesta, ja, se on niin vaikeaa. Joku koe, eihän se määrittele mitään. No määrittelee se tavallaan miten homma toimii, mutta tulokset ei ois kovin paljon erilaisia meilläkään kutosella, ehkä vähän erilaisia kumminkin, mutta vaikka mä en ois opettanu yhtään mitään ja antaisin sen saman kokeen eteen. Ei nyt ihan, mutta ei se ole minun erinomaisuuttani se, että joku jonkin murtoluvun oppii, suurin osa olisi sen tajunnut kirjastakin. Ei se oo mikään mittari. (Tuomo)

Tuomo kertoo asiasta hieman kärjistetysti, mutta koearvosanojen merkitsevyyteen liittyvää kritiikkiään hän ei kuitenkaan enää pehmennä missään myöhemmässä vaiheessa haastattelua. Tulkitsen vastauksen tarkoittavan sitä, että hän kokee varsinaisten työssä onnistumisen määritelmien löytyvän jostain muualta kuin oppilaiden koenumeroista. Tuomo painottaakin omien onnistumistensa liittyvän pääasiallisesti aiemminkin aineistossa esiintyneisiin oppilaan elämässä läsnäoloon ja kasvattamiseen.

Minusta tuntuu, että meillä on mukavaa luokassa. Tietysti on kaikennäköisiä ilmiöitä, kiusaamisia ja muita, mutta lähtökohtaisesti on. No vähän mistä puhuttiinkin tuossa siitä ilmapiiristä ja semmosesta. Kyllä ne on vaan semmoset pienet asiat minkä kanssa saa lähteä niin kun hyvillä mielin töistä. Just tämmösiä, kyllä ne mulla vaan on oppilaan kohtaamiseen liittyviä asioita. Jos mä rupeen miettimään jotain opetustilannetta, että kylläpä oli hyvä pedagoginen kikka minkä keksin tuossa yht' äkkiä, niin

aika vähissä ne vaan on. Ehkä mä oon sitten vähän puuduttavalla tavalla opettanut, ei mulla varmaan oo semmosia kovin paljon. (Tuomo)

Edellä oleva sitaatti kuvaa hyvin sitä, miten aineistossa esiintyvät aloittelevien luokanopettajien henkilökohtaiset onnistumisen kokemukset liittyvät pääasiallisesti aiemminkin käsiteltyihin itselle tärkeisiin tavoitteisiin ja merkityksellisiin pidettyihin luokanopettajan tehtäviin (ks. 4.1). Haastateltavat kokevat yleisesti onnistuneensa oppilaan kokonaisvaltaiseen kasvuun ja kehitykseen liittyvissä luokanopettajan tehtävissä. Myös Siirin mukaan onnistumisen kokemukset liittyvät pääasiallisesti johonkin muuhun kuin varsinaiseen oppiaineiden opettamiseen: *”No tietysti onhan niitä jos kokee että on saanut jonkun oppimaan ja ymmärtämään jotakin, mutta ehkä niitä on vähän vähemmän loppujen lopuksi semmosia kokemuksia sitten, että olis, että hei nyt se ymmärsi näitä kertotauluja.”* Onnistumisena pidetään turvalliseen kasvuun liittyvää luokan työilmapiiriin rakentamista niin, että *”oppilailla on hyvä olla siellä luokassa”* ja *”ainakin sellaisen turvallisen hengen olen onnistunut luomaan.”* Antti toteaa, että *”mielestäni siinä mitä pidän tärkeänä, että jotenkin aidosti oot läsnä ja kohtaat sen lapsen, niin siinä mä koen onnistuneeni.*

Toisista poiketen Veijo puolestaan viittaa onnistumisen kokemuksissaan myös opetustilanteisiin, joissa hän kokee löytäneensä hyviä onnistuneita tapoja ja tekniikoita.

Mä oon mielestäni ihan kohtuullisen hyvä siinä, että mä en liikaa vie oppilaita semmosessa talutusnuorassa, vaan mä pyrin antamaan niille itselleen tilaa toimia itsenäisesti ja ajatella itsenäisesti. Kaikkia asioita ei tarvitse tehdä silleen järjestelmällisesti ja yhtenäisesti kaikki samalla tavalla, vaan jokaiselle voi antaa semmosta tilaa itse katsoa ympärilleen ja miettiä että millä tavalla minkin asian voisi tehdä. Joittenkin oppilaitten kohdalla olen huomannut, ne on oikeesti tiedostanut sen, että niillä on omat ajatukset ja omat aivot joita voi itsenäisesti käyttää (...) On tullut semmonen fiilis että ehkä minulla jonkinlainen osuus tuonkin asian onnistumiseen on ollut. (Veijo)

Veijon näkemyksessä painottuu opetus ja oppimisprosessin arvioinnin kautta saatu itse määritelty onnistumisen tunne. Hänen mielestään oppilaissa heräävä kiinnostus ja oppimisprosessien vaihtoehtoinen luonne ovat olleet onnistuneen toiminnan seurausta. Yleisesti ottaen oppiaineet ja niiden opettaminen jäävät kuitenkin edelleen vastaajien pohdinnassa vähemmälle painoarvolle. Aineistossa esiintyvät opetustilanteisiin liittyvät onnistumisen kokemukset liittyivät pääosin siihen, että opettaja saa pidettyä toiminnan mielekkäänä ja motivoivana. Myös se, että oppilaat todella innostuvat opiskeltavasta asiasta koetaan viestiksi siitä, että opettajan toiminta tilanteessa on onnistunutta.

Onnistumisten ja epäonnistumisten yhteydessä esiin tulleet luokanopettajan työhön liittyvät tunteet vaihtelevat jokaisella vastaajalla positiivisten ja negatiivisten välillä. Vaikka aloittelevat luokanopettajat kokevat olevansa ammatteensa varsin tyytyväisiä, näyttäisi työhön kuitenkin liittyvän myös raskaita tunteita. Veijo kuvaa tunteiden liikkuvan ääripäästä toiseen: *”Välillä olen kokenut opettajan työn äärimmäisen raskaaksi ja hermostuttavaksi, mutta sit taas välillä tosi tosi palkitsevaksi. Se tunneskaala, mikä siinä työssä on mukana, niin menee kyllä ihan laidasta laitaan.”* Veijon mukaan negatiiviset tunteet liittyvät esimerkiksi oppilaiden käyttäytymiseen ja opettajan omaan jaksamiseen: *”Siis tämmöset sosiaali-*

sen puolen asiat mitkä liittyy käyttäytymisiin, niin ne aiheuttaa sitä semmosta työssä uupumista.”

Myös Leena on saanut kokea työn raskaan puolen ja hänen ajatuksensa ovat liittyneet jaksamiseen ja omaan tulevaisuuteen opettajana. Voimallisia tunteita aiheuttaa myös oman pätevyyden pohtiminen ja nuoren, aloittelevan opettajan aseman tuomat paineet.

Tykkään olla, mutta samalla mä oon kokenut sen tosi raskaaksi. Semmoseksi, että ois ihana nähdä itensä kymmenen vuoden päästä, että onko niinkun oppinut niitä asioita mitkä kokee nyt hankaliksi. Sitten että kun ollaan niin kun nuoria, niin sitten se on mun mielestä aika iso taakka oikeesti kannettavaks se että sun pitäis tavallaan hypätä pätevän opettajan saappaisiin. Siis silleen, että aika alussa me vasta ollaan, sen takia mä luotan siihen ihmisyyteen ja ihmisenä olemiseen koska mä en voi turvata muuten mun opettajuuteen ihan kauheesti. (Leena)

Uupumiseen voivat auttaa esimerkiksi kollegoiden kanssa keskustelu (ks. 4.4.1) ja positiiviset onnistumisen kokemukset. Myös Blombergin (2008) tutkimuksen mukaan noviisiopettajat löytävät työhönsä iloa ja onnellisuutta pienistä, vuorovaikutukseen liittyvistä hetkistä ja kohtaamisista oppilaiden kanssa. Opettajat löytävät motivaation tehdä työtään myös inhimillisyyden ja empatian tunteista. (Blomberg 2008, 118.)

Positiivisiin tuntemuksiin ja kokemuksiin viittaavia kommentteja löytyi aineistosta runsaasti ja työn on koettu olevan osaksi myös *”kivaa, monipuolista ja vaihtelevaa jossa on tekemisissä ihmisten kanssa.”* Tuomon kokemuksen mukaan *”pääasiassa on mukava lähteä töihin, mukava on olla töissä ja harvoin tarttee harmistuksissaaan tulla kotiin”*. Työ koetaan palkitsevaksi esimerkiksi silloin, kun *”jotain tämmösiä pieniä onnistumisen hetkiä tulee.”* Antti kuvaa palkitsevan tunteen liittyvän esimerkiksi opettajan omaan havaintoon lapsen sosiaalisten taitojen kehittymisestä.

Paljon tulee myös onnistumisen kokemuksia ja ne on tosi hienoja. Esimerkiksi tämän hiljaisemman lapsen avautuminen ja näkee miten se oppii luottamaan itseensä ja kehittyä. Päivittäin melkein tulee kuitenkin näitä kivoja tunteita. (Antti)

Työn koetaan säilyvän mielekkäänä niin pitkään kun positiiviset kokemukset tavallaan vievät voiton negatiivisista ja *”kokonaissaldo pysyy plussalla.”* Tunteiden kohtaamisessa opettajan oma ajattelu on tärkeässä asemassa ja negatiivisten tunteiden päästessä vallalle on Antin mukaan ensin pohdittava opettajan omaa toimintaa.

Niitä negatiivisiakin tietysti on, mutta niin kauan kun vaaka kuitenkin kallistuu niin vahvasti sille positiivisemmalle puolelle, niin mun mielestä negatiivisiäkin tunteuksia on helpompi käsitellä. Kyllä sen huomaa sitten jos se menee sellaiseks, että alkaa vaan ahdistaan aamuisin että pitää lähteä töihin, tai sä lasket päiviä seuraavaan lomaan, niin tuota, silloin kannattaa ehkä miettiä että pitäiskö tehdä jotain toisin tai muuttaa ajattelua, että mikä tässä nyt on vialla tässä hommassa ylipäätään. (Antti)

Haastateltavien vastauksissa löytyy useassa kohtaa pohdintaa oman toiminnan arviointiin liittyvästä epävarmuudesta. Opettajien vastausten perusteella työssä onnistumisten määrittäminen oman toiminnan arvioinnin kautta koetaan olevan vaikeaa. Työssä jaksamisen kannalta onnistumisia olisi kuitenkin tunnistet-

tava. Merkittävä havainto aineistosta on se, että useassa vastauksessa pohditaan voiko itseensä todella luottaa tällaisessa asiassa ja onko omaa toimintaa mahdollista arvioida pätevästi. Kansanen (1997, 429-430) mukaan opetuksen arvioinnilla yleisesti on subjektiivinen ja tilanneherkkä luonne, sillä arvioija tuo kokonaisprosessiin aina mukaan omat arvonsa jolloin subjektiivisuutta on käytännössä hyvin vaikea välttää. Kasvatuksella voidaan katsoa olevan eettinen perusvire, sillä kaikki toiminnan suuntaa ja pyrkimyksiä ohjaavat tavoitteet perustuvat aina jollakin tavalla arvoihin.

5.2 Oppilaiden suhtautuminen onnistumisen merkinä

Aineiston perusteella vaikuttaa siltä, että haastateltavien mielestä luotettavimmat osoitukset luokanopettajan toiminnan onnistumisesta löytyvät siitä, miten oppilaat suhtautuvat opettajaan, opiskeluun, ja toisiin oppilaisiin. Asian epävarmuudesta huolimatta oppilaita tarkkailemalla on haastateltavien mielestä mahdollista tehdä johtopäätöksiä esimerkiksi siitä, onko luokanopettaja edesauttanut sellaisen toimintaympäristön kehittymistä, jossa oppiminen on mahdollista. Tärkeäksi koetaan se, että oppilaille annetaan tilaa kehittää tilannetajuaan ja itsenäistä ajattelua. Haastateltavat kertovat, ettei tämä onnistua kaikkien oppilaiden kohdalla, mutta onnistumisiakin mahtuu joukkoon.

Kansanen (1997, 432) esittää, että opettajan oman työn arvioinnin lähtökohtana voidaan pitää yhteisen interaktion kautta tapahtuvaa oppilaiden kehityksen arviointia. Onnistumisten löytäminen oppilassuhteen perusteella viittaa myös Blombergin (2008) tutkimustuloksiin, joiden mukaan noviisiopettajat kokevat työssään eniten iloa ja onnellisuutta yksittäisiin oppilaisiin ja oppilasryhmiin sekä opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen liittyen. Kiviniemen (2000) tutkimuksessa kerrotaan, miten onnistunut kanssakäyminen oppilaiden kanssa antaa opettajille voimaa tehdä työtään. Onnistumisen elämykset ovat opettajan työn tärkeimpiä voimavaroja, jotka auttavat myös ammatissa jaksamisessa. Kyse on opettajan työn *sisäisistä palkkioista*. (Kiviniemi 2000, 75.)

Luvussa 4.2 tarkastelemallani työn luonteeseen liittyvällä oppilassuhteella näyttäisi olevan suora yhteys työssä onnistumiseen ja sen tunnistamiseen. Toimiva vuorovaikutteinen oppilassuhde mahdollistaa sen, että opettaja saa tehtäviensä kannalta tärkeää tietoa luokkansa asioista, kuten Tuomo asian osuvasti esittää: *"Siellä voi voida joku vaikka miten pahoin, mutta siitä ei ehkä tiedä mitään jos suhde on sellainen että oppilaat eivät tule kertomaan."* Toimivassa oppilassuhteessa on mahdollista kuulla oppilaiden mielipiteitä opettajien toiminnasta laajemminkin. Esimerkiksi Leenalla on onnistumisen kokemus, jossa häntä itseään on verrattu toiseen opettajaan: *"Se oli mulle tosi tärkeä kun ne sano niin ja ne puhu just jostain toisesta opettajasta, että kun se ei vaadi meiltä mitään, niin silloin mä koin että mä oon onnistunut, että jos ne sanoo mulle näin että mä vaadin."* Onnistumiseksi koetaan se, että opettaja huomaa oppilaiden luottavan häneen ja pystyvän kertomaan vaikeitakin asioita.

Haastateltavien vastauksista on tulkittavissa luokanopettajan kunnioitus oppilaan ymmärtämystä, ajattelua ja tunteita kohtaan, kuten esimerkiksi Antin

kommentista voi lukea: *"Kyllä ne huomaa ihan varmasti, se huomataan milloin opettaja on aidosti kiinnostunut."* Leenan kokemuksen mukaan *"lapset aistii kyllä sen, jos se aikuinen vaan tekee sitä, että kunhan vaan riivittää tässä nää asiat ja ei kuunnella sitä oppilasta olenkaan."* Haastatellut opettajat tiedostavat, että oppilaat tarkkailevat myös heidän toimintaansa ja muodostavat omat käsityksensä ja mielihiteensä. Jos tämän tarkkailun tuloksena on toivotunlainen suhtautuminen opettajaan, nähdään opettajan onnistuneen ainakin joissain asioissa.

Huomionarvoista aineistosta löytyvien onnistumisten käsittelyssä on se, että päättävältä onnistumiseen johtavan vuorovaikutussuhteen luomisesta vaikuttaa olevan nimenomaan oppilailla.

Heille on tapahtunut joku tärkeä asia minkä he haluaa kertoa mulle, niin kyllä se on mulle semmonen onnistumisen merkki, osoitus siitä hyvästä hengestä, että he haluaa jakaa tämän asian nyt opettajan kanssa. Ovatko he nyt sitten vaikka salaa ylpeitä tai ei, mutta heistä tuntuu että se asia kuuluu myös minulle. Että sen tietää sen onnistumisen, jos sinut otetaan normaalina jäsenenä mukaan siihen vuorovaikutukseen. (Tuomo)

Opettaja voi yrittää selvittää työnsä kannalta tärkeitä oppilaiden asioita miten paljon tahansa ja kyllästymiseen asti, mutta jos oppilaat eivät ota häntä mukaan vuorovaikutukseen ei suhdekaan muodostu toimivaksi. Jos opettaja on todella ansainnut oppilaiden hyväksynnän ja luottamuksen, voidaan onnistumisiakin tulkita tapahtuneen.

Siiri määrittelee onnistumiseksi erityisesti sen, jos luokanopettaja on onnistunut luomaan suhteen hankalaksi koettuun oppilaaseen. Hän oli itse kokenut erään suhteen toimivaksi, ja saanut myöhemmin vielä varmistuksen asialle.

Tietysti on joitain yksittäisiä oppilaita joihinka kokee, että on onnistunut luomaan toimivan suhteen, joista on etukäteen aateltu että ne vois olla vähän hankalia, niin sitten oonkin onnistunut ja saanu homman toimimaan. Esimerkiks tällä vitosluokalla oli yks semmonen poika, jonka kanssa meillä sitten toimi ja sen äiti soittikin mulle sitten keväällä viimeisenä perjantaina että hän nyt haluaa kiittää, kun poika oli sanonut että ope ymmärsi. (Siiri)

Merkityksellistä on havaita, että vaikka myöhempi kiitos ja puhelinsoitto tulikin oppilaan vanhemmalta, oli vahvistus onnistuneen suhteen muodostamisesta tullut oppilaalta, tämän kertoessa opettajan toiminnasta kotona.

Toimivan oppilassuhteen luominen ei ole helppoa eikä riskitöntä. Arvovaltasuhteen tulee olla johdonmukainen (Blomberg 2008, 140). Jos opettaja pyrkii keinolla millä hyvänsä olemaan mukava ja saamaan lapset kertomaan asioita, voi luokka ajautua kaoottiseen tilaan jossa valtasuhteet ovat kääntyneet pääläelleen. Vaikka oppilailta saadut tiedot ovatkin tärkeitä, voi niiden kalastelusta seurata pahoja epäonnistumisia. Aiemminkin aineistossa (ks. 4.2) mainittu raja oppilassuhteessa pätee edelleen; opettaja on koulun aikuinen, ei perheenjäsen eikä ystävä. Siiri tuo aiheeseen vielä uuden hyödyllisen näkökulman.

Kai tietysti ne oppilaat määrittää missä on onnistuttu ja missä ei. Toisaalta taas, niin kun aikuisen näkökulmasta se mikä ei välttämättä lapsesta tai oppilaasta tunnu onnistumiselta, voi ollakin onnistumista. Aikuisen näkökulmasta kun katsotaan vähän eri vinkkelistä. (Siiri)

Siirin mainitsema ”eri vinkkeli” tarkoittanee sitä, että vaikka ammatillisia onnistumisia voikin tunnistaa oppilaiden suhtautumisen kautta, luokanopettaja joutuu kuitenkin arvioimaan työssä onnistumistaan aina suhteessa yleisiin ja omiin tavoitteisiinsa. Opettajan pitää siis tunnistaa, milloin onnistuminen määrittäytyy oppilaiden välityksellä ja milloin hänen yksinkertaisesti tulee tehdä työhön kuuluvat päätökset ammatillisena, omien toiminnan perusteidensa pohjalta ja määrittää tavoitteissa onnistuminen subjektiivisesti. Omaan toimintaansa keskittyessään oppilaan on hyvin vaikea kyetä arvioimaan koko oppimisprosessia (Kansanen 1997, 434).

5.3 Onnistumisen määrittely ulkoisen palautteen kautta

Kuinka paljon todellisuudesta kertoo se, mitä luokasta näkyy ulkopuolisille tarkkailijoille? Tämä oli kysymys, joka haastattelutilanteissa herätti kiivasta pohdintaa. Kansanen (1997, 433-435) mukaan ulkopuolisen silmin tapahtuva arviointi muuttaa luonnettaan suhteessa opetusprosessin osapuolten keskinäiseen arviointiin. Ulkopuolisilla tarkkailijoilla on usein nähtävänänsä vain todistuksia, kokeita, sekä virallisia dokumentteja ja asiakirjoja, joten kaikki muu tieto opetuksesta on hankittava jollain toisella tapaa. Useimmiten opetusprosessia tarkastelevat ulkopuolelta vanhemmat, sekä koulun sisäiset tahot.

Luokkayhteisön ulkopuolelta tuleva palaute on koettu toisaalta miellyttävänä ja kannustavana. Antti toteaa saaneensa itselleen mieluisaa palautetta esimerkiksi oppilaan vanhemmalta: *”On niitäkin harvempia tapauksia jotka ottaa asiakseen lähettää jonkun sähköpostiviestin, että lapsella on mennyt hyvin ja hän on kotonakin jotenkin iloisempi ja avoimempi, niin se on, se lämmittää mieltä kyllä”*. Siiri tunnustaa pitävänsä siitä, jos kuulee työstään myönteisiä kommentteja ja hän kokee tämän olevan inhimillistä: *”Ja mä kyllä huomaan, että tykkään jos saan kiitosta. Oon sillä lailla, voisin ehkä olla jossain semmosessa työssä jossa on aina sais porkkanaa tai keppiä, mutta niinhän se menee, kyllä kai ihminen tykkää kun saa hyöää palautetta.”* Työyhteisöltä saadut huomionosoitukset ja palaute ovat muutenkin olleet yleisluonteisesti positiivisia. Esiin nousee kommentteja, kuten *”rehtori on kiittänyt että hyvin olen hommani hoitanut”, ”on välillä tullut palautetta kollegoilta että hyvin menee”* ja *”samanaikaisopetusta on pidetty niin siinä olen saanut positiivista palautetta toiselta opettajalta.”*

Haastateltavilla on kuitenkin tiedossa se, miten näkymättömissä luokanopettajan työtä lopulta tehdään (ks. Blomberg 2008). Luokkahuoneen koetaan yleisesti olevan piilossa muiden katseilta, kuten esimerkiksi seuraavat sitaattit asiaan viittaavat.

Se on niin raadollista, kun ei ulkopuoliset näe oikeestaan sitä, harvoin näkee sinne luokan sisälle sen kummemmin. Sen takia tuntuu, että ne ulkokohtaiset jutut määrittää paljon, että miten se koetaan että onko tuo opettaja hyvä. Vaikkapa kuinka saa luokkaa hallittua miten ne toimii juhlissa ja ruokailussa ja tämmösissä niin, nehan usein mun kokemuksen mukaan on se mistä mä oon saanu positiivista palautetta, että nepäs nyt sievästi istui hiljaa. Ei saa palautetta koskaan, että olipas teillä hyvä keskustelu siellä luokassa, koska eihän niitä kukaan näe, kukaan muu. (Siiri)

Ei sitä palautetta nyt mitenkään ihan älyttömästi tule, tosin ei tuu semmosta negatiivistaakaan. Aina silloin tällöin jotain kuulee, mutta ei siitä silla lailla hirveesti kyllä työyhteisössä puhuta. Ehkä se johtuu osin siitä, että kun sitä omaa porukkaa opettaa niin siellä on se ovi kiinni, eikä ne muut opettajat ole siellä kattomassa mitä siellä oikein tapahtuu. (Veijo)

Siiri kertoo välillä jopa turhautuvansa siihen, miten opettajalle merkitykselliset asiat tapahtuvat piilossa ja muut tahot kiinnittävät huomionsa pinnallisempiin asioihin. Veijo puolestaan kertoo asiasta melko rauhallisesti, ikään kuin tosiasian todeten. Aineistossa esiintyy myös paljon muita työn piilossa olevaan luonteeseen liittyviä kommentteja, kuten esimerkiksi *"mistä ne kollegat tietää miten meillä oikeesti sujuu"* ja *"nehän saa vaan sen oman kokemuksensa siitä"*.

On tärkeää huomata, että osaa saamastaan palautteesta opettajat tarkastelevat hyvinkin kriittisesti ja he ovat myös pohtineet sitä, miten saatu kritiikki ja palaute usein kohdistuvat heidän vähemmän merkityksellisiksi kokemiinsa asioihin. Kaikkien vastaajien kokemuksen mukaan opettajan onnistumista ulkopuolisen silmissä määrittävät suureksi osaksi oppilaan käyttäytymiseen liittyvät seikat, kuten Tuomokin seuraavassa sitaatissa asian esittää.

Äkkiseltään tulee mieleen se että silloin kun oppilaasta tai luokasta ei kuulu mitään, ei tuu mitään kommenttia sen oven sisäpuolelle, niin oletetaan että kaikki menee varmaan tosi hyvin. Eihän tästä luokasta ikinä kuulu mitään, tai heitä ei tartte koskaan komentaa. Kurihan tietysti on mikä on yleisesti hyvä merkki, se että lapset tottelee silloin kun sanotaan, niin sehän on myös hyvän opettajan merkki, että ne tottelee kaikkia muitakin sitten. Onhan siinä pointtinsa toki, mutta, mutta. (Tuomo)

Myös oppilaiden vanhempien antama palaute koetaan perustuvan kokemuksen ulkopuolisille näytetystä toiminnasta. Siirin mukaan vanhempien palautteeseen tulee suhtautua tietyllä varauksella.

Tottakai vanhemmat määrittää omasta perspektiivistään, että onko joku onnistunut mitenkä ja ei, mutta se on taas sitten, ehkä vähän omaan arvoonsa jättäis ne vanhempien kiitokset tai ne, koska ne on usein jotenkin aika ulkokohtaisia. Että ei niillä ole välttämättä mitään tekemistä sen oikean työn kanssa vaan ne voi olla vaan jotain niin kun, onhan niissäkin jotain perää en mä sillä, mutta se on kuitenkin vähän (...) Se on niin semmosta, että mitä on joku sanonut ja ne kuitenkin vaan näkee himpun sitä työtä, niin se on toisaalta epäreiluakin miten voidaan tuomita tai sitten pitää jotakuta hyvänä. Ja useinhan sen hyväks opettajaks mieltää vanhemmat kun ollaan kurissa ja nuhteessa ja tulee hyviä numeroita (Siiri)

Vastaajat ovat selkeästi pohtineet asiaa ja ymmärtävät luokanopettajalla olevan vastuu siitä, miten he saamaansa palautteeseen suhtautuvat ja reagoivat. Tähän koetaan liittyväksi vastuu siitä, että opettaja seuraa itselleen tärkeitä tavoitteita ja tehtäviä, eikä keskity antamaan ulkopuolisille mahdollisimman hyvää kuvaa luokastaan. Aineistosta on tulkittavissa myös se, miten vastaajat kokevat opettajan myös voivan vaikuttaa siihen, mitä toisille työstään näyttää. Luokanopettaja voi monissa tapauksissa tuoda työstään näkyviin juuri sen verran kuin haluaa, jolloin palautetta saa vain hänen haluamista asioista. Tässä lienee myös osasy s siihen, miksi ulkopuoliseen palautteeseen ei aina suhtauduta kovin vakavasti. Sitä on voitu saada asioista, joissa onnistumisen tai epäonnistumisen on itse päättänyt tuoda julki.

5.4 Epäonnistumisen kokemuksia

Merkittävä huomio haastateltujen kertomuksissa liittyy siihen, miten aloittelevat luokanopettajat ovat pyrkineet onnistumisten tavoin tunnistamaan myös omia epäonnistumisiaan oppilaiden toimintaa tarkkailemalla. Moilasen (2001, 77) mukaan se mistä opettaja etsii opettamisen onnistumisen ja epäonnistumisen syitä liittyy olennaisesti siihen, mitä hän pitää työssään tärkeänä. Myös tämän väittämän perusteella voidaan nähdä haastateltujen pitävän oppilassuhdetta yhtenä tärkeimmistä työhönsä liittyvistä asioista (ks. luku 4.2).

Monet opettajat kokevat riittämättömyyttä kohdatessaan lasten ja nuorten sosiaalisia ongelmia. Riittämättömyyden tuntemukset ja tekemättömien töiden kasaantuminen aiheuttavat opettajille huonoa omatuntoa, voimattomuuden tunteita, sekä väsymystä. Myös epämääräiset ja aikataulullisesti sopimattomat organisaation uudistukset, epävarmuus omista työhön liittyvistä ratkaisuista ja epäonnistumisen kokemukset kuormittavat opettajaa (Kohonen 2000, 34; Syrjäläinen 1997; Välijärvi 2000, 159). Opettaja tarvitseekin kykyä tunnistaa omat voimavaransa ja nähdä osaamisensa rajat (Moilanen 2001, 96).

Millaisia epäonnistumisia aloittelevan luokanopettajan työhön sitten on liittynyt ja miten opettajat ovat osanneet niitä käsitellä? Opettajan epäonnistuminen liittyy aineiston perusteella usein hänen henkilökohtaiseen kokemukseensa jostain asiasta, joten epäonnistumiset eivät välttämättä löydy joltain tietystä työn osa-alueelta. Epäonnistumiseksi koetaan aineiston perusteella usein se, että opettaja ei osaa toimia haluamallaan tavalla jossain tilanteessa, tai ei kerta kaikkiaan tiedä mikä olisi oikea tapa toimia. Opettajalle syntyy eräänlainen riittämättömyyden ja osaamattomuuden tunne. Epäonnistumisen kokemukset liittyvät eniten ihmisten välisiin konfliktitilanteisiin, ja tähän liittyen haastateltavat kertovat pitkiäkin tarinoita jostain tietyistä tilanteista, jossa oma osaaminen on yksinkertaisesti loppunut. Epäonnistumisten tunnistamista sinänsä ei nähdä vaikeana asiana, vaan kaikki vastaajat kertoivat avoimesti omista kokemuksistaan ja näkemyksistään aiheeseen liittyen, eikä epäonnistumisia yritetty piilotella tai vähätellä.

Oppilaiden toiminnan aiheuttamia epäonnistumisen tuntemuksia esiintyy esimerkiksi silloin, kun toisia ihmisiä kohdellaan huonosti, vaikkapa kouluksiäamisen muodossa. Jotkut näistä tilanteista ovat olleet aloitteleville opettajille sellaisia, joihin millään ei ole löytynyt oikeaa toimintatapaa. Tilanteet ovat myös usein jääneet ratkaisemattomiksi, minkä taas opettaja kokee omaksi henkilökohtaiseksi epäonnistumisekseen. Veijo kertoo tapauksesta, joka on jäänyt hänelle itselleen epäselväksi ja aiheuttanut suurta osaamattomuuden tunnetta.

No, vaikka tämmösiä tilanteita just liittyy tähän viime vuoteen kutosluokan kanssa. Mulla oli paljon luokassa tyttöjen välisiä riidoja, ja niitä kun yritin selvittää niin tuli semmonen fiilis että näissä riidoissa ei ole niin kuin minkäänäköistä järkeä, eikä niitä pysty selvittämään koska niissä ei yksinkertaisesti ole mitään järkeä. Ja mulla loppu jotenkin työkalut ihan täysin kesken. Vanhemmat sano mulle ihan samaa asiaa, että usein tyttöjen välisissä riidoissa ei ole päätä eikä häntää vaan ne on niin semmosia tunnetason juttuja, että niistä ei ota kukaan tolkkua ja sitten ne asiat jää sinne jotenkin vellomaan (....) En tiedä mitä siellä tyttöjen pään sisällä tapahtu, mutta minä en ainakaan huomannu että ne ois niinku ite saanu sitä asiaa millään järkitasolla selvi-

tettyä. Sitten kun lukuvuosi päättyi nii selkeesti oli semmoinen tilanne, että siellä oli monta erinäistä ryhmää, joiden ulkopuolella ei ollut sitten ryhmien välisiä suhteita, tai ainakaan mitään positiivisia suhteita. Jäi semmoinen todella paha maku suuhun itselle. (Veijo)

Veijon omaa epäonnistumisen tunnetta lisää myös se, jos hän oman kokemukseensa mukaan ei ole osannut olla tarpeeksi rohkea tekemään työtä tilanteen ratkaisemiseksi.

Mun täytyy myöntää että ehkä mä pelkäsin jopa käsitellä niitä asioita, koska mulla oli tosi semmoinen vahva tunne siitä että eihän tämmöstä voi millään tapaa selvittää ja sitten mä en välttämättä uskaltanu lähteä sitä asiaa, niin kun penkomaan kunnolla. Mä pelkäsin että mä vaan lyön pääni seinään ja siitä ei tule mitään. Olisi ehkä pitänyt ottaa niinkun vielä vahvempaan käsittelyyn, en tiiä. (Veijo)

Myös Tuomolla on samankaltaisia kokemuksia oppilaiden välisiin suhteisiin liittyen. Hänen mukaansa tilannekohtainen suuri epäonnistuminen tapahtuu siinä, kun opettaja ei huomaa riitatilanteita tai kiusaamista ja asiat valkenevat hänelle yllättäen. Hän kokee joutuneensa jopa huijatuksi, kun ei ole osannut tunnistaa asioiden oikeaa tilaa.

Kyllä joo, esimerkiksi meillä oli viime vuonna, ja on jatkunut tänäkin vuonna semmosia tyttöjen välisiä riitoja ja kiusaamista, jossa ihan kiltitkin tytöt on osoittautuneet aika raadollisiksi tuolla tekstiviestien ja whatsappin maailmoissa, todella rumasti, ja mulla ei ollut mitään käsitystä asiasta kun se selvisi. Aivan niin kuin, että osa oli tapahtunut koulupäivänä ja muuta, ja mä olin ihan että en tiedä yhtään mistä te puhutte, kun rehtori kysy että ootko huomannu. Minä en ollu huomannu mitään ja niin kuin semmoisen erityisesti tyttöjen välisiin suhteisiin ja siihen liittyviin asioihin, niin niitä on kyllä, mä en tahdo nähdä yhtään tai sit mä näen väärin. Joku oikein kiltti tyttö olikin ollut aivan törkeä kiusaaja jossain vaiheessa, vaikka mulle näyttäytynyt aivan toisella tavalla, on mennyt minuun täydestä läpi. (Tuomo)

Aineiston perusteella näyttäisi siltä, että vastaajat kokevat olevansa velvoitettuja ennakoimaan luokkansa toimintaa ja huolehtimaan siitä, että luokka- ja kouluympäristö pysyvät kaikille oppilaille turvallisena paikkana. Myös Siirin kertomassa tapauksessaan opettaja kokee oppilaiden ei-toivotun toiminnan ja sen käsittelyn hankaluuden johtavan hänen omaan epäonnistumiseensa.

Viime keväänä kun olin töissä niin oli semmoinen aivan käsittämätön hässäkkä, siis oli tämmöstä varkausjuttua selviteltiin ja tuota, lapset valehteli aivan päin naamaa ja mä en kerta kaikkiaan, mä olin ihan kädetön siinä hommassa sillä lailla, että mä en niin kun yhtään voinu. En tiedä toisko sitten elämäkokemus perspektiiviä lisää että osais vähän katsoa, mutta mä en niin kuin yhtään tiennyt, että kuka tässä puhuu totta ja kuka ei ja sitä piti ratkoa ja se oli kyllä ihan uskomaton juttu. Jotenkin silloin mä koin, että olen epäonnistunut tässä jotenkin, että kun ihan käsittämättömiä juttuja paljastui. Ja toinen tulee mieleen semmoinen kiusaamistilanne jota en ollut osannut hoitaa sitten oikein parhaalla mahdollisella tavalla ja se kärjistyi sitten, ehkä en ollut vaan nähnyt sitä sitten ihan niin, se kärjistyi sitten todella ikävästi. Niin ne on semmosia epäonnistumisia mitä on sitten miettinyt, että voi vitsit. (Siiri)

Myös oppilaiden yleinen välinpitämättömyys koulutyötä kohtaan aiheuttaa opettajalle riittämättömyyden tunteita. Leenan mukaan hänen on vaikea toimia tilanteessa, jos oppilas ei vain halua tehdä yhtään mitään: *”Se on kyllä sellainen mihin tarviis löytää joku keino, mutta mä en osaa, enkä tiedä.”* Veijo puolestaan

muistelee tilanteita, joissa luokkaan on syntynyt *”vastahakoisuuden henki”* ja hän ei opettajan ole tiennyt miten saada oppilaita motivoitumaan työhön.

Tuntuu että ei niinku millään oppilaat lähde tekemään työtä ja sitten tuntuu, että se eteenpäin meneminen on vaan semmosta suorittamista niille oppilaille. Että tehdään jotain asiaa vain sen takia kun opettaja käskee, eikä ajatella, että hei tässä vois niin kun tekemällä oikeesti oppia jotain. Se on tosi turhauttavaa ja ärsyttävää. (Veijo)

Aineistossa on nähtävissä, että aloitteleva opettaja voi potea ainakin huonoa omatuntoa jos hänen oppiaineenhallintansa ei ole omasta mielestä riittävän laaja. Kuitenkin pääasiallisesti vain Leenan ajatusten perusteella oppiaineiden hallinnan riittämättömyys ja opetustaitojen puutteellisuus voidaan kokea epäonnistumisena. Leena kertoo, että kokee epäonnistumisen tunteita ja huonoa omatuntoa kun *”joutuu ite niin kun siihen käyttään tosi paljon aikaa että mä oikeesti osaan sitä asiaa opettaa ja sitä on aika raskas kantaa, jos tuntuu et mä en tajuu tästä itekkään mitään.”* Siirillä puolestaan on käytännön opetustoimintaan liittyvä kokemus, jossa hänen kokemuksensa mukaan oma osaaminen ja asiantuntijuus oli ollut riittämätöntä.

Muun muassa silloin kun mä en saanut yhtä oppilasta oppimaan lukemaan en niin millään, eikä mulla ollu mitään käsitystä mitä sen kanssa pitää tehdä. Siis puhtaasti siinä mä koin, että mulla ei oo tarpeeks ihan vaan taitoa tähän hommaan, mä en ihan oikeesti tiedä että mitä sitten jos joku ei opikaan että A ja I on ai. Se oli ihan mahdotonta hommaa, se tulee konkreettisenä mieleen kun mä sitä silloin mietin, että voi hyvänen aika voi kun tällä olis joku vähän parempi alkuopettaja, mutta toisaalta ei siinä varmaan olis häntä saanut kukaan oppimaan. Tähän päädyin lopulta. Kun se on jotenkin niin selkeä homma ekaluokalla, konkreettinen, että nyt opitaan lukemaan ja sitten kun joku ei opikaan niin mitäs sitten? Ja kun mulla ei vaan loppujen lopuks ollut enää mitään mitä antaa siihen hommaan. (Siiri)

Riittämättömyyden tunne ja epäonnistumiset eivät kuitenkaan vaikuttaneet olevan asia, joka saisi aloittelevan luokanopettajan luovuttamaan tai antamaan periksi oman kehittymisensä suhteen. Esiin nostetut konkreettiset esimerkit ovat jääneet vastaajien mieleen selkeinä tapauksina, mutta kuitenkin on tulkittavissa, että heillä on motivaatiota kehittyä kohtaamaan ihmisten väliseen kanssakäymiseen liittyviä väistämättömiä epäonnistumisia sekä kehittyä vähitellen opetuksen keinojen saralla.

Se lukemaan oppimisjuttu oli vaan, että mä koin että en tiedä tästä asiasta, niistä keinoista. Tässä toisessa oli sitten, että eihän voi opetella ihmisten lukemista tai siis kirjoista tai mistään, sitä että oppii tunnistamaan asioita välttämättä. Toisaalta taas asioita antaa anteeksikin itselleen, että sitten kun tulee kokemusta ja näkee enemmän asioita ja niitä oppilaita, niin sitten tulee paremmin semmosta taitoakin havaita niitä tilanteita. (Siiri)

6 LUOKANOPETTAJAN PÄTEVYYS

Tässä luvussa pyrin erittelemään tarkemmin aloittelevien luokanopettajien tunnistamia ammatillisuuteen liittyviä pätevyysvaatimuksia, sekä luokanopettajan asiantuntijuuden tilannesidonnaista luonnetta. Pyrin ottamaan aineistosta käsittelyyn myös kokemuksia ja käsityksiä pätevyyteen ja ammatillisuuteen olennaisesti liittyvästä epäammatillisuuden aiheesta.

6.1 Luokanopettajan pätevyyden tekijöitä

Hyvän opettajan ammatillisiin piirteisiin kuuluu Karin ja Heikkisen (2001) mukaan se, että opettajan tulee olla paitsi opettamisen, myös oppimisen ja ohjaamisen asiantuntija. Opettajalla pitäisi olla laaja ymmärrys oppilaan oppimiseen liittyvistä prosesseista ja hänen tulee pystyä opettamaan oppisisältöjen lisäksi myös erilaisia tiedonhankinta ja -käsittelytapoja oppilailleen. Lisäksi opettajan pätevyyteen kuuluu kykenevyys yhteistyöhön eri tahojen, kuten vanhempien, viranomaisten ja kollegojen kanssa. (Kari & Heikkinen 2001, 42.) Luukkaisen (2000) määritelmän mukaan opettajan kompetenssi tarkoittaa samaa asiaa kuin pätevyys. Kvalifikaatio puolestaan tarkoittaa sitä tunnustettua osaamista, jota opettajalla tulee olla hoitaakseen tehtävänsä ja täyttääkseen työn häneen kohdistuvat työelämän vaatimukset. Opettajan viralliset osaamistarpeet voidaan määritellä esimerkiksi opetussuunnitelmissa, kelpoisuuksia koskevissa asetuksissa ja työhönottotilanteissa. Henkilö voi olla kompetentti johonkin tehtävään, vaikka hänellä ei olisikaan tarvittavaa kvalifikaatiota esimerkiksi virallisen opettajan tutkinnon muodossa. (Luukkainen 2000, 42, 50.) Nykyaikaisessa jatkuvassa muutoksessa olevassa tietoyhteiskunnassa ei enää riitä se, että opettaja hallitsee riittävän hyvin opetettavat tiedot ja taidot. Hyvään opettajuuteen tarvitaan laaja-alaista kompetenssia, johon kuuluu opetus- ja oppimisteoreettinen erityisosaaminen, sekä kulloisenkin tiedonalan hallinta. (Patrikainen 2000, 28-29.) Opettajan työ on vaatii lisäksi monimuotoista asiantuntijuutta ja eettistä kypsyyttä. Opettajalla tulee olla reflektiivinen asenne omaan ammattiinsa, sekä

pyrkimys tukea oppilaita yksilöinä ja auttaa heitä rakentamaan omaa identiteettiään nykyajan epävarmassa maailmassa. (Heikkinen 2000, 17.)

Mitä sitten on opettajan todellinen osaaminen, pätevyys ja kyvykkyys tutkimukseni kohderyhmän käsitysten ja kokemusten mukaan? Pyrin löytämään ja erittelemään aineistosta kohtia, joissa haastateltavat ovat pohtineet työssä omasta mielestään olennaisesti tarvittavia tietoja ja taitoja. Kohdehenkilöt kertoivat aiheesta pitkin haastattelun kulkua ja tarpeen vaatiessa pyysin heitä erikseen kertomaan asiasta vielä lisää, tarkemmin. Haastateltavien vastaukset kulkivat ammattitaidon ydinalueista aina oman osaamattomuuden kauhisteluun.

6.1.1 Yleisiä ajatuksia pätevyysvaatimuksista

Haastateltavat toivat haastattelutilanteessa aluksi esiin joukon pätevyysvaatimuksia, jotka liittyivät heidän omiin näkemyksiinsä työssä yleisesti tarvittavista tiedoista, taidoista ja opettajan ominaisuuksista. Kaikkien haastateltavien näkemyksille yhteistä on edelleen se, että luokanopettajan työ mielletään vahvasti ihmissuhdeammattiksi myös pätevyysvaatimusten suhteen. Esimerkiksi Siiri esittää oman näkemyksensä pätevyysvaatimusten yleisestä luonteesta: *"Ja yleisesti tietysti, ei se ole mikään muu ala tämmönen yleinen ihmistyössä toimimisen periaatteita tarvitseva, yleisesti mitä tarvitaan kun ollaan ihmissuhdetyössä, ihmisen kanssa tekemisissä."*

Oman pätevyuden käsittely vaikutti saavan haastateltavien keskuudessa aikaan hämmentynyttä, jopa ahdistunutta omaan ammatillisen vajavuuden tuntemukseen liittyvää pohdintaa. Seuraavassa voimallisella intensiteetillä annettussa vastausesimerkissä Leena luettelee kiihtyneesti koko itselleen esiintyvän pätevyuden kirjon.

Vaikka mitä pitää osata, tämmösiä lasten, mihin se, miten oppimista tapahtuu. Pitäis olla itellä käsitys siitä että miks mä teen tätä jotain asiaa. Se varmaan on jotain semmosta mitä meillä on jossain perusopinnoissa ollu jotain kasvatustieteellisiä, niitä varmaan pitäis osata (...) Mun mielestä aineenhallinta on yks opettajan pätevyteen liittyvä asia, sitten pitää olla tämmöstä sosiaalisten tilanteiden ja sosiaalisten asioiden hallintaa, asiantuntijuutta. Ja ihan tosi paljonhan meidän pitäis oikeesti osata ja tietää. Käytännössä joku opetussuunnitelma, meidänhän pitäis oikeesti tietää, että mitä on. Mun mielestä se kulkee siellä taustalla, että me tiedetään mitä se on, mutta ei sitä miten me voitais käyttää sitä työvälineenä. Niin siitä ei oo puhuttu mun mielestä koskaan, eikä laista mitkä meitä velvoittaa ja mihin meillä taas on oikeus. Ei niistäkään hirveesti oo puhuttu. (Leena)

Kommenteista, kuten *"pitäis osata"*, *"pitäis olla käsitys"* ja *"pitäis varmaan tietää"* on tulkittavissa, että hänen tapauksessaan aluksi mieleen tulevat asiat liittyvät suurelta osin opettajan itseensä kohdistamiin ulkoisen paineen aiheuttamiin vaatimuksiin. Leenan ajatukset liittyvät aluksi myös oman toiminnan perusteisiin. Aloittelijalla on tässä tapauksessa käsitys jonkinlaisesta kokonaispätevyydestä jota kohti hän pyrkii, mutta ei vielä ole saavuttanut.

Eräässä kohtaa haastattelua Siiri puolestaan pohtii ensimmäisessä pidemmässä työsuhteessa kohtaamiaan osaamistarpeita. Kohdattu työyhteisön arvostama pätevyys suhteessa omiin aloittelevan ammattilaisen odotuksiin aiheutti hänelle pettymyksen.

Varsinkin se ensimmäinen työvuosi semmosella kyläkoululla, niin totta kai siellä koki että se opettajan työ on tosi semmosta, taidoilla pelaamista, että kuka osaa laulaa ja kuka osaa neuloo ja niillä mennään paletti. Se oli pettymys tietyllä tavalla, kun niitä pidettiin niin selkeästi tietyllä lailla tärkeinä, tai ne oli tärkeimpiä kuka nyt osaa mitään vetää, ja tietysti kun itsellä ei ole sillä lailla vahvuuksia sillä saralla niin ehkä vähän huijattu olo oli, mietin, että joku olisi voinut mulle sanoa että jos et osaa laulaa, etkä oikein piirtääkään, niin kannattaa miettiä jotain muuta alaa, kun koki että itsellä ne vahvuudet on jossain muualla. (Siiri)

Vaikuttaa siltä, että hän oli odottanut luokanopettajan ammattitaidon ydinsisälön olevan jotain muuta kuin ne odotukset, joita häneen ensimmäisellä työpaikallaan kohdistui. Myös Nikkolan ja Räihän (2007, 17-18) mukaan opettamista peruskoulussa pidetään usein taitojen näyttämisenä ja oppiainekohtaista osaamista voidaan usein pitää rekrytoinnin määräävänä tekijänä. Näihin lähtökohtiin perustuva opiskelu ei kuitenkaan välttämättä kehitä opettajan ammattitaitoa.

Pettymyksen tunne oli saanut Siirin jopa pohtimaan omaa soveltuvuuttaan alalle. On merkityksellistä huomata, että häntä ei vaikuttaisi varsinaisesti häiritsevän se, että hänellä ei ollut valmiuksia *”taidoilla pelaamiseen”*, tai kyseisessä työpaikassa vaadittua oman harrastuneisuuden tuomaa erityisosaamista. Paremminkin vaikuttaa siltä, että hän kokee hallitsevansa toisenlaisia ammattitaidon osa-alueita, joita työpaikassa ei tällä kertaa painotettu.

Antin näkemyksen perusteella luokanopettajan yleiseen pätevyyteen kuuluu *”avoimuus uuden tiedon oppimiselle ja itsensä kehittämiseksi.”* Opettajan tulee pitää huolta siitä, että hänellä on *”ajankohtainen tieto päässä.”* Antin mielestä myös erityistietämys siitä todellisuudesta, jossa nykylapset nykyään elävät, liittyy luokanopettajan pätevyyteen tehdä työtään. Tärkeää olisi kyetä ottamaan huomioon luokan oppilaat erilaisina yksilöinä, joilla on kaikilla erilaisia tarpeita.

Hyvä olla perillä myös siitä millaisessa todellisuudessa lapsi elää nykyisin, en tiedä miten sen oikein sanois, ollaanhan me kaikki oltu lapsia mutta nykypäivänä lapset on kuitenkin erilaisessa paikassa kuin me oltiin muksuina. Niin sekään olis hyvä olla perillä siitä mitkä asiat lapsilla on *”in”* ja mitä ne harrastaa ja mitä ne tekee. (Antti)

Tuomon kokemuksen mukaan työssä tarvitaan kärsivällisyyttä ja rauhallisuutta. *”Pitää osata laskea kymmeneen”*, kuten hän asian esittää. Erilaisten yksilöiden kanssa toimiessa on hänen mukaansa tärkeää muistaa, että *”se vaan on näin että tämä homma, oppiminen, on toisille vähän hitaampaa kuin toisille.”* Yksi abstraktimpi taito on Tuomon mielestä olla *”jollain tapaa elämässä pätevä, sinut itsensä kanssa.”*

6.1.2 Luokanopettajan tilannesidonnainen asiantuntijuus

”Pitää olla hereillä asian kanssa.” Näin lyhyesti kuuluu aineiston perusteella yksi tärkeimmistä vaatimuksista luokanopettajan pätevyydelle. Haastatteluaineistosta on löydettävissä useita merkityksellisiä ajatuksia ja esimerkitapauksia siitä, miten tärkeää opettajan on olla niin sanotusti tilanteen tasalla luokkansa oppilaiden jokapäiväisessä elämässä. Opettajan asiantuntemuksen koetaan olevan yhdeltä osaltaan jollain lailla vaistonvaraisen toiminnan ja koulutuksen tuoman pätevyyden yhteistoimintaa. Kari ja Heikkinen (2001, 42) esittävät, että opettajalta vaaditaan huomattavaa sosiaalista osaamista, johon liittyy erään-

lainen herkkyys huomata asioita ja reagoida niihin, kuitenkin oman vahvan näkemyksensä säilyttäen. Myös Moilasen (2001) mukaan herkkyys oppilaiden ja heidän suhteidensa tulkintaan kuuluu opettajan taitoihin. Pelkkä opettamisen tekniikoiden hallinta ei useasti riitä, vaan opettajan tulee oppia lukemaan tilannetta ja valitsemaan oman harkintansa perusteella eettisesti kestäviä tilannekohtaisia toimintatapoja. (Moilanen 2001, 81-82.)

Tuomon mukaan hänellä on ollut tapana mainita olevansa *"nimenomaan tämän meidän luokan oppimisen asiantuntija,"* ja hänen kokemuksensa mukaan tämä *"mahdollistaa meidän luokan tehokkaan toiminnan."* Opettajalla tulee siis olla kokemusta nimenomaan omasta opetusryhmästään, jotta oppimiselle ja kokonaisvaltaiselle kasvamiselle muodostuisi mahdollisimman hyvä toimintaympäristö. Vaihtelevissa tilanteissa tulee myös kyetä rauhallisuuteen. Tuomo kokee, että pätevän opettajan tulee olla joustava, koska asiat eivät aina mene niin kuin on suunnitellut. Hermostuksissaan toimiva opettaja ei siinä hetkessä Tuomon mielestä hoida työtään pätevästi.

Jos puhutaan niin kuin tämmösistä pätevyyksistä ja sitten myös mietitään sitä pätevyyttä, onko se nyt sitten koulutuksen vai luonteen tuomia, mutta siis sitä, että kyllä mä näen harvassa ne tilanteet milloin lapselle tarttis esimerkiksi huutaa luokassa. Siinä on sun pätevyyksissä jotain vikaa, jos sä joudut hermostuksissas huutamaan siellä. Jotain pedagogisia juttuja on mennä jo pieleen aikasemmin, tai jotain muita asioita on mennä jo kauan sitten pieleen jos sä joudut huutamaan sen takia, että yrität saada vaikutuksen huutamalla. (Tuomo)

Luokanopettajan työn asiantuntijaluonnetta pohtiessaan Veijo esittää seuraavanlaisen pohdinnan. Opettajalle tärkeistä taidoista ja ominaisuuksista esiin nousee erityisesti nopea tilannetaju ja kyky valita oikeat tavat toimia muuttuvissa tilanteissa. Opettajan tulee myös osata tunnistaa ne tärkeät tilanteet, joissa oppimista on mahdollista tapahtua, koska tilanteet voivat tulla vastaan useissa eri yhteyksissä.

Jaa, sitä tietoa voi olla monenlaista, se voi olla hyvinkin monenlaista tietoa. Se voi olla semmosta tietoa mitä ei välttämättä edes tiedosta mutta mikä ohjaa sitä opettajan toimintaa siellä oppitunnilla, tai oli se missä tilanteessa siellä koulussa tahansa (...) Putkimiehen ammattitaito olisi paljon helpompi määritellä, se on jotenkin semmosta konkreettisempaa. Mutta opettajan ammattitaito koostuu niin paljon enemmän semmosista kuvitelmista (...) jotenkin siitä mitä se ammattitaito on, niin ne on jotenkin niin abstrakteja, ei konkreettisia asioita ja ne on niin kun taitoja tarttua johonkin hetkeen. Tai olla opetustilanteessa jotenkin, tilanneherkkä. Et se että sä otat opettajanoppaan ja luet sieltä mitä sun pitää tehdä niin ei se ole opettajan ammattitaitoa, se on vaan ohjeiden lukemista ja niiden noudattamista. Että opettajan ammattitaito, se vois olla sitä nopeaa tilannetajua ja muutoksiin vastaamista opetustilanteissa. Ja ne opetustilanteet nyt sitten voi olla koulussa oppitunnilla tai ruokalaan mentäessä, ei se välttämättä liity niin kun kirjaoppimiseen, se voi olla myös sitä sosiaalista oppimista. (Veijo)

Mitä keinoja aloittelevalla luokanopettajalla sitten on edellä mainitun tapaisen asiantuntijuuden kehittämiseen? Aineistossa mainitaan erikseen koulutus ja sitä seuraava työkokemus, oman opetusryhmän tuntemus, sekä ammattitaidon soveltaminen tilannesidonnaista asiantuntijuutta kehittävinä tekijöinä.

En mä oikein muuta keksi sitten meidän luokalle, se kokemus ja toivottavasti vuosien tuoma kokemus lyhentää sitä aikaa, että jos saa uuden ryhmän niin siihen ei me-

niskään vuotta vaan selviäis puolella. Joskus selviäis kolmella kuukaudella, joskus ei varmaan selviä ollenkaan että onko tässä tehnyt kuusi vuotta väärin jonkun luokan kanssa (...) Jos ajatellaan että sinne tulee joku joka ei oo saanu koulutusta, niin hänhän lähtis niistä sisällöistä ja sitten yrittää, että miten minä saan siirrettyä nämä sinne lapsen päähän. Eikä se työ ole ollenkaan sitä välttämättä vaan se on enemmän sitä erityistaitoa, ehkä semmosta ryhmädynamiikan tietämistä ennemminkin, että tietää milloin on se hetki milloin aletaan tekemään tiettyjä juttuja ja milloin ei kannata yrittääkään. (Tuomo)

Ehkä työn alkuvaiheessa heti valmistumisen jälkeen se saattoi olla vähän semmosta enempi mekaanista toimintaa se opettajana oleminen. Ei ollut sellaista herkkyyttä vielä huomata kaikkia asioita ja tarttua kiinni semmisiin, kohtiin, mitkä olis ehkä vaatinu semmosta nopeampaa ajatustoimintaa ja herkempää kykyä tarttua niihin. (Veijo)

Luokanopettajan tilannekohtaiseen toimintaan liittyviä tekijöitä on käsitelty alan kirjallisuudessa laajalti. Rasku-Puttosen (2001) mukaan eräs eri tilanteissa tehtyjen havaintojen tulkintakehystä tarjoava resurssi opettajan ajattelussa on erilaisten kehitysteorioiden tunteminen. Eri tilanteiden monimuotoisuuden takia teorioita tulisi tuntea monia ja pystyä hyödyntämään niitä samanaikaisesti, joten nopea reagoiminen voi tässä olla valossa kuitenkin hankalaa. (Rasku-Puttonen 2001, 106.) Myös elämänkokemus sekä aiemmat uskomukset ja käsitykset voivat vaikuttaa siihen, miten opettaja jossain tilanteessa toimii. Työsäään oleva opettaja tarkentaa ja muokkaa henkilökohtaisia uskomuksiaan ja teorioitaan työhönsä sopiviksi. Kokemuksellisen tiedon ongelma voi kuitenkin piillä siinä, että opettajan työtä ohjaavat käsitykset voivat olla peräisin jo ajalta ennen alan koulutukseen hakeutumista. Näin ollen tiedon ja uskomusten raja voi olla vaikea nähdä ammattia harjoittaessaan. (Talib 2008, 151.)

"Käytännöllinen viisaus" on Moilasan (2001) mukaan opettajan keino vastata siihen, että hänen pitäisi tehdä oikeita ratkaisuja ristiriitaisissa tilanteissa nopealla tahdilla. Käytännöllisen viisauden kehittyminen edellyttää opettajalta kokemusta, pohdintaa, opiskelua sekä niiden välistä vuorovaikutusta. Myös oppilaiden tunteminen ja heidän suhteistaan perillä oleminen ovat vaatimuksena sille, että opettaja osaa tehdä oikeita päätöksiä ja valintoja. Viisautta lisäävät kokemukset voivat liittyä myös omiin epäonnistumisiin ja omaan henkilökohtaiseen kasvatuskokemukseen. (Moilanen 2001, 94-95.) Opettaja ei välttämättä edes tiedosta kaikkea sitä hallussaan olevaa tietoa, joka hänen toimintaansa tärkeänä osana liittyy. Opetustaan suunnitellessaan sekä työssä vastaantuleviin tapahtumiin reagoidessaan opettaja jostain syystä ottaa jotkut asiat huomioon ja jättää toiset huomioimatta. Opettajan toimintaa ohjaava tiedostamaton tieto nojaa osaltaan vahvasti koulumaailman rutiineihin ja hyväksytyihin käytänteisiin, mutta ei kuitenkaan ole sattumanvaraista tai päämäärätöntä. Toimintaa ohjaavat käsitykset ovat nähtävissä itse toiminnassa, vaikka ovatkin kätkeytyneenä siihen. Nämä tiedostamattomat valinnat oman toiminnan käytänteissä nojaavat jonkinlaiseen käyttöteoriaan, jota on mahdollista selventää toimintatapojen ja rutiinien taustalla vaikuttavia uskomuksia tarkastelemalla. (Moilanen 2001, 76-78.)

Turunen (2000) puolestaan käyttää opettajan kompetenssiin liittyvästä tilannesidonnaisesta asiantuntijuudesta nimitystä *"välitön tilannekohtainen oivaltaminen ja siihen nojaava vuorovaikutus."* Tällainen kykeneväisyys on Turusen

mukaan saavutettavissa opettajan kehittämisen itse- ja ihmistuntemuksen kautta. Henkilökohtainen ihmistuntemuksen kehittyminen on reflektiivinen, elinikäinen prosessi, jossa opettaja ei ole koskaan täysin valmis. Opettajan ihmistä koskevat käsitykset ja omakohtaiset kokemukset tukevat osaltaan tämän tyyppisen asiantuntijuuden rakentumista. Itse- ja ihmistuntemuksen tehtävä on kehittää opettajan tarkkanäköisyyttä oppilaiden tulkitsemisessa. Tarkkanäköisyyttä, merkille panemisen kykyä, on mahdollista kehittää ajattelun taitojen lisäksi toiminta- ja työkokemusta hankkimalla. Opettajat ovat kuitenkin aina erilaisia, eikä oikeita toimintatapoja ammatissa vastaan tulevista tilanteista ole aina mahdollista eritellä. Johonkin rajaan asti koulun on pakko hyväksyä se, että opettajat toimivat omilla tavoillaan. (Turunen 2000, 33-35.)

Aineistosta löytyi pohdintoja viitaten oman toiminnan reflektioon tilannesidonnaista asiantuntijuutta kehittävänä työvälineenä. Aloittelevien luokanopettajien ajatuksissa oli selkeästi havaittavissa se, että reflektioivan otteen tärkeys on ymmärretty.

Sitten ne kaikki oppimistilanteet mitä vastaan tulee niin, niitä pakostakin ajattelee jälkeenpäin ja miettii mikä niissä on mennyt hyvin ja mikä on mennyt huonosti. Ja sitä tekee tämmöstä itsereflektiota. Ainakin minä teen. Ja se jatkuvasti kehittää, tai antaa jotain en tiedä mitä se antaa mutta, tilanteesta aina oppii. (Veijo)

Jos joku tunti menee tosi huonosti, niin sitten mä mietin että miksi se meni. Siihen saattaa olla vaikka syy, selkee syy, että mä en oo valmistautunu, niin silloin menee usein huonosti. Et tavallaan kun tietää mitä tekee niin sillä on selkeä vaikutus. (Leena)

Ammattitaito on aika monen asian hallitsemista, jatkuvaa itsearviointia myös opettajan kohdalla. Että pysähtyy tarkastelemaan miten tää työ oikein hoituu. (Antti)

Myös Raivolan (1993) mukaan opettajan tulee olla *reflektiivinen praktikko*, joka kykenee analysoimaan ajatustensa avulla niitä prosesseja, joilla tavoitteita on tarkoitus saavuttaa. Opettajan reflektio on aktiivista ja intensiivistä omien uskomusten ja toimintatapojen pohdintaa, jonka avulla on mahdollista löytää oman toimintansa perusteita. Tavoitteena on paljastaa kokemukseen sisältyvää viisautta, hiljaista tietoa, sekä kehittää tilannesidonnaista toimintaa edistäviä teorioita joiden avulla omaa työtä on mahdollista ymmärtää. (Raivola 1993, 21.)

Ojasen (2000) mukaan kehittyäkseen ammattilaiseksi opettajan tulee kyetä kehittämään ymmärtämystään omaa toimintaansa kohtaan. Ymmärtämiseen johtava tiedostaminen syntyy oman toiminnan reflektoinnista. Opettajan reflektiivisen käytännön kehittämiseen tarvitaan omien ajatusmallien jatkuvaa uudistumista ja oman henkilökohtaisen käyttöteorian rakentamista. Käyttöteoriaan liittyy omien eettisten lähtökohtien ymmärtäminen, ja ennen kaikkea niiden vertaaminen kannattamaansa ja toteuttamaansa ammatilliseen toimintaan. Esimerkiksi uskomustemme, käyttäytymisemme, tavoitteidemme ja toimintamme välillä voi olla epä johdonmukainen suhde, joka jokaisen kehittyvän ammattilaisen tulisi pystyä näkemään. Toimintatapojen muutos voi tapahtua vasta epä johdonmukaisen suhteen havaitsemisen pohjalta. Reflektion avulla omaa ajattelua, tunteita, käsityksiä ja toimintaa on mahdollista paitsi ymmärtää, myös käsitellä ja muuttaa niitä. Oman toiminnan reflektion kautta kehittyy myös omien

tunteiden ja toiminnan ymmärtäminen. Reflektio on eräänlainen päämääräha-
kuinen tiedonhallintakeino, ei pelkkää ajattelua. (Ojanen 2000, 101, 105-106.)

6.1.3 Ammatillinen asenne pätevän opettajan tunnusmerkkinä

Siiri pohtii osuvasti tietojen ja taitojen suhdetta opettajan todellisessa pätevyys-
dessä ja nostaa esiin luokanopettajan ammatillisen asenteen. Tämä asenne liittyy
vahvasti siihen, miten opettaja työhönsä suhtautuu. Periaatteessa millainen
ihminen tahansa voi hänen käsityksensä mukaan olla pätevä opettaja, eikä mai-
nittu ammatillinen asenne ole välttämättä riippuvainen kenenkään persoonan
tyypistä.

Erilaiset ihmiset voi olla tosi osaavia opettajia, ei voi määritellä tiettyjä raameja vält-
tämättä, mutta ehkä pitää osata tietyn tyyppinen ajattelutapa. Pitää osata pohtia, että
mistä tässä on kyse ja tuota, osata ymmärtää, jollain lailla edes yrittää ymmärtää se,
että se työ on sellainen maailma mitä ei välttämättä voi edes hallita. Ehkä se on
enemmänkin kuin mitään tietoa tai taitoa, niin olisiko se ammatillinen asenne mikä
pitää olla. Se suhtautumistapa pitää olla sellainen ammatillinen asenne, mikä ei ole
sidoksissa mun mielestä kenenkään persoonaan se asenne. (Siiri)

Aineistossa esiintyy myös muita Siirin ajatusten kaltaisia näkemyksiä siitä, mi-
ten opettajan ammatillisuus ei välttämättä ole sidoksissa mihinkään per-
soonatyyppiin. Kuitenkin aineistossa mainitaan useaan otteeseen, että opettajan
tulee *”olla jotenkin ihminen siinä hommassa.”* Ihmisenä, persoonana, olemisen ti-
lanne onkin siinä mielessä kaksijakoinen ja mielenkiintoinen, että opettaja on
kuitenkin työssään tukemassa oppilaiden kasvua ja kehitystä, eikä toteuttamas-
sa persoonaansa (esim. Moilanen 2001, 83). Opettajan työssä ihmisenä olemisen
problematiikkaa lisää myös se, että esimerkiksi Uusikylän (2003) mukaan kas-
vatustieteellisten tutkimusten yleistuloksena voidaan pitää sitä, että yleispäte-
vää hyvän opettajan persoonallisuuden määritelmää ei ole löydetty. Mietinnän
arvoista on myös se, että kaikki opettajat eivät perusluonteeltaan välttämättä
sovi kaikille oppilaille. Opettaja voidaan pyrkiä kouluttamaan käyttäytymään ja
viestimään tietyllä tavalla ja käyttämään tiettyjä työtapoja. Tämän koulutuksen
tavoitteena on koulun käytännön toiminnan, opetuksen ja oppimisen mahdol-
listaminen. Opettajan oman ajattelun vaikuttavuutta ei kuitenkaan tule vähe-
ksyä, vaan teoreettinen tieto ja ajattelun taidot ovat tärkeässä asemassa. (Uusiky-
lä 2003, 118-119.) Myös Kiviniemen (2000, 72) tutkimien opettajien ja opettajan-
kouluttajien ryhmäkeskustelujen perusteella näyttää siltä, että mitään tiettyä
oikeaa opettajamallia ei ole löydettävissä.

Laursen (2004, 9) puolestaan esittää, että opettajan persoonaan liittyviä te-
kijöitä ei kuitenkaan kannattaisi sivuuttaa tutkimattomina, sillä opettajan au-
tenttisen ammatillisen toiminnan kehittymistä voidaan lähestyä myös niiden
kautta. Tämä ei tarkoita sitä, että opettajan hyvää tai huonoa ammattitaitoa se-
litettäisiin erityislaatuksella persoonallisuudella tai mystisellä henkilökemialla,
vaan paremminkin sitä, että myös persoonallisia tekijöitä otetaan huomioon
ammattitaitoa tarkastellessa ja selvittäessä.

Haastateltavat kertoivat laajalti kohtaamisistaan omasta mielestään päte-
vien opettajien kanssa. Veijo ajautuu aluksi pohtimaan hänen mielestään ylei-

sesti vallalla olevaa kuvaan pätevistä opettajasta, mutta tekee saman tien eron itsensä ja kuvailemansa opettajatyypin välille.

Minä luulen että se on semmonen äärimmäisen ulospäin suuntautunut, kellä on yhteyksiä kaikille yhteiskunnan haaroille, se on pukeutunut siististi ja asiallisesti niin, että sen erottaa opettajaksi, hyvin sosiaalinen iloinen ja ehkä ihmisillä on semmonen mielikuva, että se on jokaisen opettamansa aineen asiantuntija. Mutta itse en kuitenkaan näe itseäni yhdenkään opettamani aineen varsinaisena asiantuntijana. (Veijo)

Veijo kuitenkin kokee, että hänen kohtaamansa ja päteviksi mieltämänsä opettajat eivät välttämättä sijoitu yleisen opettajakuvan raameihin. Hänen mukaansa luokanopettajan työssä tarvitaan hyviä sosiaalisia taitoja, rauhallisuutta ja hyvää harkintakykyä. Nämä osa-alueet hän kokee löytävänsä myös omasta toiminnastaan.

Aika harva on semmonen stereotyyppinen opettaja, sellainen niin kun mä äsken kuvasin. En tiää mistä johtuu et se kuvaus oli sellainen mutta semmoinen se mielikuva vaan on. Mimmosia opettajia ne on ollut? Ne on, no ne ei todellakaan ole kaikki välttämättä semmoisia sosiaalisia ulospäin suuntautuneita, eikä ne välttämättä ole sellaisia iloisiakaan aina. Ne on ihan normaaleja ihmisiä jotka ulospäin saattaa näyttää vaikka sairaanhoitajalta tai putkimieheltäkin. Se mikä niille on yhteistä, et ne on aika tämmösiä rauhallisia ihmisiä. Hyvin semmoisia ajattelevaisia ja harkitsevia. Itsekin olen mielestäni hyvin tämmöinen harkitsevainen ja rauhallinen. Ne on kaikki yleensä ollu semmoisia ihmisiä, millä on niinku hyvät tämmöset sosiaaliset taidot. (Veijo).

Myöskään Leenan havaintojen mukaan työssään pätevällä opettajalla ei välttämättä ole mitään ulkoisia tunnusmerkkejä tai näkyvää persoonallisuutta, mutta hänellä tulee olla vahva tietämys oman toimintansa perusteista. Erityisesti avoimuus työnsä julkittuomiseen ja oikeanlaista itsevarmuutta osoittava toiminta liittyvät Leenan näkemyksen mukaan pätevän opettajan kyvykkyyteen.

Mun mielestä semmosia, ketkä on tavallaan jotenkin sujut sen oman olemisensa kanssa sen, että niillä on semmonen itsevarmuus tehdä sitä työtä ja jakaa sitä muille. Et sit jos on esimerkiks niin kuin mä itse, että on nuorena opettajana saanut mennä muiden mukaan tunnille, niin on mun mielestä osoittaa semmosta vahvaa ammattihallintaa ja luottoo siihen, että mitä itse tekee ja sit usein kun sä luotat siihen mitä sä teet niin sulla on joku ajatus siellä taustalla, että pystyy perustelemaan omaa työtään. Silloin on rohkeus ottaa joku muukin sitä seuraamaan. Se osoittaa mun mielestä semmosta vahvaa osaamista, että on valmis näyttämään työnsä muille. Vaikka vanhemmille valmis kertoo miks me tätä tehdään ja muille kollegoille ja lapsillekin valmis selittää, miks me tehdään näitä juttuja. (Leena)

6.1.4 Pyrkimys ammatilliseen kehitykseen

Yhteiskunnassa on yleisesti nähtävissä, että radikaalit opettajan työnkuvan muutokset problemaattisempaan ja haastavampaan suuntaan esittävät vaatimuksen opettajien ammatilliselle kehittymiselle (Lauriala 2000, 88). Opettajan työn voidaan katsoa olevan kohtaamis-, tunnistamis- ja vuorovaikutusammatti. Nämä osa-alueet kehittyvät opettajankoulutuksessa, työelämässä ja täydennyskoulutuksessa. Kehittymisen tarpeen katsotaankin olevan jatkuva. (Turunen 2000, 36.) Itsensä näkeminen työyhteisössä oppijana mahdollistaa opettajan asiantuntijuuden kehittymisen Nyman 2009, 68). Jatkuvasta osaamisensa päivittämisestä on vastuussa ennen kaikkea opettaja itse ja häneltä odotetaan työelä-

mässä vaadittavien kvalifikaatioiden ylläpitämistä kouluttautumisen avulla (Luukkainen 2004, 77).

Opettajien täydennyskoulutuksessa ei joidenkin näkemysten mukaan ole onnistuttu rohkaisemaan opettajia ymmärtämään oman ajattelun ja ammatillisen kehittymisen välistä yhteyttä. Näin ollen opettajat eivät välttämättä osaa tunnistaa oppilaan oman ajattelun tärkeyttä oppimistapahtumassa ja opettaminen tapahtuu informaation siirtämisen keinoin. (Ojanen 2000, 106.) Myös Heikkisen (2000) esittämässä tiedon siirtämisen metaforassa pohditaan opettajien jatkokoulutuksen ongelmallisempaa luonnetta. Jos opettaja kohtaa koulutusta, jossa tieto ja toimintatavat ovat jo valmiiksi jonkun muun valitsemia, ei hän välttämättä koe sitä tavallisuudesta poikkeavana, kehittävänä ja jännittävänä. Toimiihan opettaja itsekin ammatissa, jossa voi virallisen määritelmän mukaan hoitaa työnsä valmista opetussuunnitelmaa seuraamalla ja valmista hallinnollista tietoa siirtämällä. Tiedon siirtämisen sijaan ammatillisen koulutuksen tulisi keskittyä tietoa rakentavan lähestymistavan ymmärtämiseen. Tiedon sisäistämistä ja omaksumista tärkeämpiä opittavia taitoja tulisivat olla tiedon hakeminen, yhdisteleminen ja sen tuottaminen. (Heikkinen 2000, 9.)

Myös aloittelevien luokanopettajien haastattelujen perusteella vaikuttaa siltä, että opettajan pätevyyteen nähdään monen muun tekijän ohella sisältyvän myös jatkuva pyrkimys itsensä ja oman ammattitaitonsa kehittämiseen. Ammatillisessa kehitymisessä koetaan tärkeäksi luvussa 4.4.1 tarkasteleman aloittelijan tarpeet kohtaava ammatillinen yhteistyö. Ammatillinen kehittyminen pitää sisällään haastateltavien mukaan luokanopettajan oman työn kehittämiseen pyrkivän ajatusmaailman, mikä osaltaan liittyy myös ammatilliseen asenteseen (ks. 6.1.3).

Etä varmasti se semmonen itsensä kehittämisen asenne liittyy siihen, että mikä mun mielestä on hyvä opettaja (...) Kyllä viime keväältä oli aivan mahtava rinnakkaisluokanopettaja kollega ja vois sanoa että toivoisin itse että voisin tulevaisuudessa olla semmonen. Ehkä viidentoista vuoden päästä, se oli ehkä sen verran vanhempi (...) kun siinä paljon suunniteltiin yhdessä. Niin vaikka hän oli sitä hommaa, viidettä luokkaa pyörittäny, ties kuinka kauan monetta kertaa, niin jaksoi suhtautua niin että aina oltiin kehittämässä ja avoinna uusille ideoille. Eikä sanonu, että hänellä on jo tämä miten on tehty niin tehdään nyt sillä tavalla, vaan tuntu että tässä on yhteistyö toimi hänen kanssaan, tuli sellainen olo että hän halusi kehittää itseään vieläkin ja keksiä uusia tapoja tehdä sitä hommaa. (Siiri)

Pitää olla kykeneväinen olemaan avoin uudelle tiedolle ja valmis oppimaan uutta ja valmis kehittämään itseäsi. Ja toivottavasti siihen annetaan myös mahdollisuus myös rahallisessa muodossa työpaikalla että pääsee kouluttautumaan, tieto muuttuu ja lisääntyy. Mutta ehkä se on tärkein se avoimuus uudelle ja pitää huolta siitä, että sulla on ajankohtainen tieto päässä. (Antti)

Haastateltavista Leena ja Tuomo nostivat esiin itselleen tärkeänä asiana ammatilliset jatkokoulutukset. Heidän kokemuksensa ja tarpeensa koulutuksen suhteen kuitenkin poikkeavat toisistaan. Leena kokee olleensa aiemmin huono opiskelija ja pyrkii tietoisesti kehittämään niitä puutteita mitä hänelle yliopistokoulutuksen jälkeen edelleen jäi. Hän kokee, että koulutus toimii hänen kohdallaan paljon tehokkaammin nyt, kun hänellä on jo takana muutama työvuosi.

Ja nykyisin kun käy jatkokoulutuksissa niin niistä oppii. Kun on tehny vähän tätä työtä niin mun mielestä koulutuksista saa tosi paljon enemmän irti. Kun joku viisas sanoo jotain, niin sä osaat peilata sen siihen mitä sä ite teet. Niistä oppii nykyisin kyllä (...) Jokainen koulutus muodostuu niiden siellä olevien ihmisten kautta vähän erilaiseksi, siellä saattaa tulla erilaisia keissejä esille, niin niistä aina oppii. Koska mulla on ehkä nyt sellainen tarve siihen koska ei oo opiskeluaikana hirveesti tehny sitä ihan oikeesti, niin nyt mä sit haluaisin saada sitä taustatietoa, että miks mä teen näin kun mä teen jotain asiaa. Mulla on semmonen olo että mun pitäis nyt kouluttautua ihan hirveesti lisää, tarve koutukseen on herännyt työn myötä. Se maailma on aika haastava mihin me mennään, niin sitä haluaa tietää lisää että pystyy pärjäämään paremmin siinä omassa työssään. (Leena)

Tuomo puolestaan puhuu oman ammatillisen identiteettinsä vahvistumisesta koulutustilaisuuden myötä. Aihetta pohtiessaan hän oli päätenyt oman toimintansa ja työnsä pariin.

Tänä syksynä kun oli yks kouluttaja puhumassa, niin mä tajusin itse, että ensimmäisinä työvuosina, vielä viimekin vuonna sitä niin kuin taantui. Sitä oli valmistumisen jälkeen täynnä intoa ja uusia ajatuksia aluksi ja huomasi tuossa niin kun syksyllä, mähän teen nää asiat samalla tavalla kuin joku toinen on ne ennen minua tehty viimeiset 40 vuotta. Mihin se tarmo ja puhti ja asenne on kadonnut, se on poissa? Sitä vaan on alkanut toimimaan niin kuin kaikki muutkin osittain. Ei kai se aina ole väärin, mutta ajatus siitä, se on vähän erikoista. Sitten koulutustilaisuudessa nyt mulla tuli sellainen voimaantumisen tunne, että kyllä niitä asioita voi tehdä eri lailla ja omalla tavalla se oi oo välttämättä huono, ei välttämättä paraskaan tapa, mutta että mä oon ihan oikealla tiellä. Mä voin näillä lähteä ja mä pystyn perustelevaan sen asian vaikka miksi mun luokassa ei istuta kun niin kun tikku paskassa, että näinhän on tehty keskiajasta lähtien, yks sanoo ja muut on hiljaa. Se ei oo tavoite ja kun joku sanoo että noi on rauhattomia, niin sanon että ei ne oo rauhattomia ne yrittää osallistua! Niin semmonen voimaantumisen tunne, että pitää olla luja oikealla tiellä, eikä nöyrry yleisen painostuksen alla sellaiseen mihin tahansa. (Tuomo)

Tuomon pohtima ammatillisen *"voimaantumisen"* tunne on erittäin mielenkiintoinen. Hän kokee saaneensa oman ajattelun kautta vahvistuksen toiminnalle, jota hän haluaisi työssään toteuttaa. Kyseessä lienee eräänlainen vapautuminen aloittelevan opettajan kokemista yhteisön paineista, sekä jostain toimintaa kahlitsevasta ajattelutavasta. Todetessaan oppilaistaan painokkaasti *"ne yrittää osallistua"*, sekä kertoessaan miten hänen itsensä *"pitää olla luja oikealla tiellä"* hän nimenomaan korostaa oppilaan ajattelun tärkeyttä ja vaikuttaakin tosiaan siltä, että koulutuksessa saamansa voimallisen kokemuksen perusteella hän kykenee perustelevaan työtapansa paremmin itselleen. Vallitseviin työtapoihin tyytymistä pitäisi pystyä tarkastelemaan kriittisesti oman ajattelun avulla ja oikeanlaisesta koulutuksesta voi todella olla hyötyä.

Myös Nyman (2009) lähestyy väitöstutkimuksessaan aloittelevien kielenopettajien ammatillista kehittymistä voimaantumisen käsitteen kautta. Hänen mukaansa on tärkeää tarkastella seikkoja jotka antavat nuorille opettajille voimaa vastustaa paikoilleen jumiutuneita käytänteitä ja mahdollistavat heidän asiantuntijuutensa kehittymisen. Voimaantuneet opettajat luottavat tietoihinsa ja taitoihinsa toimia haasteellisissakin tilanteissa ja ovat halukkaita ottamaan ongelmat omakseen sekä kokeilemaan vaihtoehtoisia ratkaisutapoja. Aloittelevien opettajien voimaantuminen nousee esiin heidän koulutuskokemuksistaan ja koulutukselle annetusta merkityksestä, näkemyksistä opetuksen tärkeimmistä tavoitteista ja työyhteisöllisistä kokemuksista. (Nyman 2009, 30, 69-70.)

Aloittelevat luokanopettajat siis kokevat tarvetta, jopa painetta, jonkinlaiseen ammatilliseen kehittymiseen ja kouluttautumiseen. Kohosen (2000) mukaan opettajien täydennyskoulutusten tulisi olla pitkäjänteisiä jatkuvia prosesseja. Pysyvien muutosten aikaansaamiseen vaikuttaa myös se, ovatko koulutuksen päämäärät ja arvopohjat koulutuksen kohteena olevien henkilöiden ja organisaatioiden tunnistamat ja omiksi ottamat. Opettajan ammatillinen uudistuminen edellyttää sitä, että yksittäisen opettajan kehittymistarpeet saadaan liitettyä koko kouluyhteisön tunnistamiin kehittymisen tarpeisiin. Tällainen opettajan toimintaa ja kehittymistä yksilökeskeisesti ajattelevasta tavasta vapautuminen vie aikaa, ja on monitahoinen prosessi. (Kohonen 2000, 38.) Täydennyskoulutukset ja koulun uudistukset pyrkivät parantamaan opettajan työskentelymahdollisuuksia, mutta opettajat voivat tuntea riittämättömyyttä muutosten keskellä. Pahimmassa tapauksessa koulutukset ja uudistukset kuitenkin lisäävät opettajan työtaakkaa ja kiirettä, jolloin vaikutukset eivät ole toivotunlaisia. Koulujen uudistuksia suunnitellessa olisikin tärkeä pohtia, miksi hyvää tarkoittavat projektit ja kokeilut eivät kohtaa opettajien tarpeita. (Willman 2000, 108-109.)

6.1.5 Oikean työmäärän tunnistaminen

Haastateltavien keskuudessa aiheutti pohdintaa myös ajatus siitä, mikä on riittävä työmäärä ammatillisesti toimivan luokanopettajan työssä? Voisiko asiaa käsitellä niin, että ammattilainen kohtaa työssään haasteen tai ongelman, pyrkii toimimaan itse parhaan kykynsä mukaan sen ratkaisemiseksi, ja lopulta itse tietää tehneensä asian eteen tarpeeksi? Aineistossa haastatellut nostavat esiin esimerkiksi oppilashuoltoon, vanhempien kanssa toimimiseen ja omassa työssä jaksamiseen liittyviä seikkoja, joissa omaa ammatillisesti toimivan luokanopettajan työnkuvaan on todella jouduttu pohtimaan. Aihe on akuutti siitä syystä, että luokanopettajan tulee todella pystyä huolehtimaan omasta jaksamisestaan muutoksessa toimivan koulumaailman arjessa (esim. Blomberg 2008; Hökkä ym. 2010; Kohonen 2000; Turunen 2000).

Leenan mukaan riittävän työskentelyn määrittäminen on vaikea asia, jossa opettajalla on velvollisuuksia oppilasta kohtaan. Hän ei kuitenkaan koe ainaakaan vielä päätyneensä tilanteeseen, jossa itse olisi joutunut tekemään päätöksen siitä että tietoisesti luovuttaa jonkin asian suhteen. Leenan pohdinnan mukaan kiire työssä, resurssipula ja suuri oppilasmäärä eivät saa olla syitä siihen, että opettaja jättää oppilaan asioihin liittyviä työtehtäviään hoitamatta. Paitsi oppilailleen, luokanopettaja on eräänlaisessa vastuussa toiminnastaan myös oppilaiden vanhemmille.

Ja aina pitäis muistaa, että niillä vanhemmilla vaikka ei oo 25 lasta siellä kotona, niin me ei voida verhoutua sen kiireen taakse, vaan pitää ymmärtää, että heillä on vaatimuksia ja he haluavat saada tietää. Niitä ei voi siitä aina syyttää, mihin me usein ehkä sorumme, että kun on niin paljon kaikkea ja on nyt tätäkin, jokaisen eteen kerta kaikkiaan täytyy tehdä hommia. Mutta sitten taas lakikin sanoo joistain asioista, että vanhemmat ei voi esimerkiks kieltäytyä tukiopeuksesta, se on semmonen varmaan mistä joutuu keskusteleen, lapselta ei voi estää tukitoimia. En mä sano sitäkään, että vanhempia pitää jyrätä, ei ei, mutta on velvoite pitää kiinni joistain asioista esimerkiksi lasten turvallisuuteen liittyvistä, on meillä sekin vastuu. (Leena)

Aineiston perusteella voidaan tulkita oman turhautumisen olevan merkki siitä, että työssä jaksaminen alkaa olla loppu. Leenan kuvauksen mukaan joihinkin asioihin opettajalla ei välttämättä ole vaikutusmahdollisuutta, jos muut tahot vastustavat ja ovat asiassa eri mieltä.

Tottakai se seinä tulee vastaan, että ihan kaikkee me ei voida tehdä, jos vanhemmat on niin kun jotain mieltä, niin sitten se varmaan sen lapsen kohdalla sen asian muuttaminen täysin voi olla mahdotonta. Mutta en tiä missä vaiheessa tietäis että on tehnyt tarpeeksi. Kai siinä jos itse rupeaa turhautuun, niin siinä vaiheessa varmaan, mut sit pitää keksiä joku toinen keino miten siihen asiaan voi vaikuttaa. Mutta ei mulla ainakaan oo tullu semmosta tunnetta että tän asian eteen mä en yritä tehdä mitään, jos on joku epäkohta. (leena)

Haastateltujen yhtenevän näkemyksen mukaan ammatillisesti toimivan luokanopettajan pitäisi tunnistaa, milloin oman jaksamisen rajat alkavat tulla vastaan. Opettajan tulee myös osata jakaa työtaakkaansa niin, että muutkin koulun ammattilaiset osallistuvat hankalien asioiden hoitamiseen.

Kyllä se varmaan on ihan henkilökohtainen asia. Sitten kun ei enää jaksa, tai mieluummin vähän ennen kun jaksaminen loppuu, voi sanoa, että nyt olen tehnyt sen minkä minä opettajana tässä asiassa teen, se on riittävä, yksinkertaisesti. (...) Töissähän siinä vaan kuitenkin ollaan, vaikka kuinka yritetään kasvattaa. Oon ollu tämmösessä tilanteessa, että jo kauan ennen tätä pistettä on oltu jo moneen kertaan yhteydessä vanhempiin ja rehtoriin ja muihin, koulupsykologiin. Taakka on jo jaettu, se ei voi olla enää yhden ihmisen harteilla. Jos tuntuu siltä, niin sitten se pitää vaan puhalttaa pois että tämä riittää tästä asiasta. En mä oikein muuta osaa sanoa, oma jaksaminen, ja ennen sitä sen loppumista. (Tuomo)

Sitä on siellä koulussa ja siinä tilanteessa antaa kaikkensa mutta tietty pitää osata myös sitten antaa, niin kuin moniammatillisesti, toiset hoitaa toisia, on eri ammattilaisia. Joku käy psykologilla ja sillä hyvä, että ei mun tarvii siihen aina puuttua. (Siiri)

Koska kaikkiin asioihin ei voi eikä ole järkevääkään osallistua, opettajan olisi hyvä osata valita lukuisista päivittäin vastaan tulevista tilanteista ja asioista juuri ne, mitkä vaativat häneltä tarkempaa huomiota.

Pitää niin kun valita ne taistelunsa. Aina pitää valita, mikä on nyt se asia, kaikesta ei vaan voi ei pysty ottamaan, tai jotkut pystyy ottamaan sen stressin ihan joka asiasta mitä talossa tapahtuu, mutta ei se oo mun mielestä välinpitämättömyyttä. Jos sä näet, että tämä ei ole mun taistelu, täällä on muitakin jotka tätä asiaa pitää yllä. (Tuomo)

Tuomon mukaan opettajan itse on kuitenkin tehtävä ero sen välille, mikä on omasta jaksamisesta huolehtimista ja mikä epäammattillista välinpitämätöntä toimintaa: *"Toisethan sitä tekee ihan tietoisesti, siis sillä lailla, on niin kun että kun minä olen täällä vain opettamassa, niin se loppuu siihen se. Tuntuu toimivan ihan hyvin sitten sekin."*

Epäily siitä, että onko todella tehnyt tarpeeksi, voi jäädä mieleen pitkäksi aikaa ja se myös vaikuttaa aloittelevaan luokanopettajaan. Siirin mukaan asioiden käsittelyssä voi auttaa esimerkiksi esimieheltä tullut vahvistus siitä, että opettaja on todella hoitanut velvollisuutensa ja tehnyt mitä tehtävissä on. Siiri muistelee tässä yhteydessä uudelleen kokemusta, jossa hän ei tiennyt miten auttaa oppilasta lukemaan oppimisessa.

No sanotaanko, että en oikein tiedä milloin on yrittänyt tarpeeksi, olisihan sitä aina voinut yrittää, mutta kun mulla ei ollut enää, mä en vaan tiennyt että mitä pitää yrittää. Se oli vaan siinä, että mä en ihan aidosti tiennyt että mitä pitää tehdä sitten kun ne tavanomaiset tavat oppia lukemaan ei vaan päde, et se oli siitä sitten kiinni. Sillä lailla turhauttava kokemus, olisi pitänyt vaan tietää enemmän siitä asiasta. (Siiri)

Kyllä ne tapaukset jäi kalvamaan minua, varsinkin se kiusaamisjuttu, että teinkö mä siinä tarpeeksi, että tietysti kun rehtori sanoi, että kyllä tässä on kaikki tarpeellinen nyt tehty, niin sai ns. ylempää synninpäästön, että nyt on kaikki voitava tehty ja niin edelleen. Onhan se mukava näin nuoremmalla varsinkin, että saa sen synninpäästön, tai sillä lailla, noh. (Siiri)

Opettajan riittävän työmäärän tunnistaminen on siinäkin mielessä hankalaa, että vastaan tulleet ongelmat vaikuttavat usein olevan sen luontoisia, että ne eivät ratkea lopullisesti.

Siinä vaiheessa on tehty tarpeeksi, kun istutaan poliisilaitoksella, mutta tuota se on aika harvinaista tietysti, istuttiin siis siellä. Mutta siis jos se tilanne on saatu jotenkin laukeamaan, mutta sepä niissä on, että sitä luulee että se tilanne nyt on paremmalla tolalla, mutta sitten se voikin hetken päästä taas uudestaan leimahtaa joku kiusaamisjuttu. Kun sitä ei varmaan ikinä saa oikeesti päätökseen, en tiedä saako koskaan mitkä on ihmisten välillä. Mutta kyllä sitten on yrittänyt tarpeeksi kun on kaikkensa antanut mitä nyt siinä opettajan roolissa voi tehdä sen asian hyväksi. (Siiri)

Haastateltavista Antti nostaa jälleen esiin oppilaan kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista huolehtimisen. Tämä vaikuttaa olevan asia, jonka suhteen riittävää työmäärää on vaikea hahmotella. Asia on opettajalle myös henkisesti kuormittava, sillä huoli oppilaan hyvinvoinnista pysyy ajatuksissa työajan ulkopuolellakin.

Jos siis aatellaan ihan pelkästään opetustavoitteita, niin siitähän on olemassa mustaa valkoisella että mitä pitäis osata ja niin edelleen. Mutta se että miten se lapsi kokonaisuutena voi, että miten sillä menee, onko sillä hyvä olla? Niin sitä ei ehkä tavoita, siihen ei oikein oo määritelmää, siinä ollaan pitkälti kodin ja opettajan välisen viestinnän varassa, että miten. Se on kyllä hankalaa ja kyllä ne tulee myöskin ajatuksissa kotiin ne tietyt oppilaat kenen kohdalla miettii, että meneekö hyvin kuitenkin ja voisinko mä tehdä jotain enemmän (Antti)

Aineiston perusteella on nähtävissä, että haastateltavat ovat hyvinkin tietoisia omasta työtaakastaan ja sen säätelämisestä. Ajatuksista on tulkittavissa ammatilaisen vastuu siitä, että hän omilla valinnoillaan pyrkii huolehtimaan myös omasta ammatillisesta hyvinvoinnistaan. Työmäärän rajoittamiseen liittyvät valinnat lienevät lopun perin myös eettisiä valintoja, joissa yhtä oikeaa tietä on vaikea määrittää tarkasti.

6.1.6 Oppiaineiden sisältöjen hallinta ja opettamisen taidot

Laurseenin (2006) mukaan oppiaineiden opettamisen ja sosiaalisen kasvattamisen yhdistelmä kertoo opettajien perussuhteesta työhönsä. Hänen tutkimuksessaan opettajat käsittävät molemmat työn osat tiiviisti toisiinsa kuuluviksi. Vaikka tässä käsityksessä on painotuseroja joidenkin opettajien välillä, niin yleisin tapa suhtautua on tasavertaistaa näiden kahden työn osa-alueen tärkeys. On kuitenkin huomionarvoista, että erikseen pyydettyä korostamaan jom-

mankumman osan merkitystä, nostavat opettajat sosiaalisten taitojen opettamisen ja oppilaan yleisen kehityksen aineenhallintaa tärkeämmäksi työn osaksi. (Laurson 2006, 37.)

Aineistossani Antti pohtii opettajan työn kasvatustehtävän ja oppiaineiden opettamisen suhdetta numeroina: *”En nyt ihan 50-50 laittais kumminkaan, koulun tehtävä enemmän painottuu kumminkin, sanotaanko 60-40 niihin koulussa opettavien aineiden opettamiseen. Varmaan siinä suhteessa ne on, eli aika suuren arvon annan sille ohessa tapahtuvalle kasvatustehtävälle myöskin.”* Antin mukaan arvokkaiksi ja tärkeiksi koettuihin tavoitteisiin päästään siis niin, että opettajan ajan käyttö työssä pitää sisällään hieman enemmän opetusta kuin kasvatusta.

Suuri osa käytännön opetustoimintaan liittyvistä maininnoista aineistossa antaa kuitenkin viitteitä siitä, että varsinaiseen opettamiseen liittyen oppiaineiden sisältöjä tärkeämpää olisivat oppimaan ohjaamisen taidot, sekä ymmärrys siitä miten ja missä oppimista on mahdollista tapahtua. Haastateltavien ajatuksissa yksi itsensä kehittämisen tarpeista vaikuttaa keskittyvän nimenomaan opetus- ja oppimisprosessin ymmärtämiseen.

Ehkä äkkiseltään näkisi sen niin että se asiantuntijuus liittyis nimenomaan sinne oppimiseen, miksei opettamisenkin puolelle. Eihän ne sisällöt, mun mielestä ei tarte osata niitä sisältöjä läheskään niin hyvin kuin ihmiset kuvittelee, jos ajatellaan että sinne tulee joku joka ei oo saanu koulutusta, niin hänhän lähtis niistä sisällöistä ja sitten yrittää että miten minä saan siirrettyä nämä sinne lapsen päähän Eikä se työ ole ollenkaan sitä välttämättä vaan se on enemmän sitä erityistaitoa, ehkä semmosta ryhmadynamiikan tietämistä ennemminkin, että tietää millon on se hetki milloin aletaan tekemään tiettyjä juttuja ja milloin ei kannata yrittääkään. (Tuomo)

Mikä on tosi tärkeätä ja missä haluais itseensä kehittää, niin se että muistaisi kuitenkin, että siellä on 20 eri yksilöä. On erilaisia tapoja oppia asioita ja se olis hyvä pitää mielessä että pyrkisit käyttään sellaisia tapoja opettaa, mitkä huomioisi mahdollisimman hyvin erilaisia yksilöitä siellä luokassa. Ei vaan opeteta jotain harmaata massaa, että kyllä tää menee perille ja that’s it. (Antti)

Pitää osata ohjata oikeille poluille silloin kun näyttää siltä, että oppilas ei itse ns. tiedä tai osaa lähteä sinne oikeeseen suuntaan. Joskus olen kuullut tämmösen hienon termin kun oppimaan ohjaaja, opettajan pitäisi olla semmonen. Kaikki muu sitten, osaaminen ja tieto mikä opettajalle tulee lisäkoulutuksen taikka työkokemuksen kautta, niin on sit vaan semmosta mikä edelleen helpottaa sitä oppimisen ohjaamista. Jos ajatellaan sitä että mikä se minimi pitää olla, että voi olla opettaja, niin pitää osata ohjata oppimaan. (Veijo)

Ja jos omia lisäämisen tarpeita miettii niin nimenomaan se pedagoginen puoli, kyllä mun taidot ja tiedot aineissakin riittää, mutta ehkä heikoimmalla on se opettaminen, niin noloa kuin se tässä onkin sanoa opettajana (...) Jos ajatellaan vaikka historian tuntia 5. luokalla, miten se tunnin asia käydään läpi, karvalakkiversio lukemalla ja tehtävillä. Joo se on ehkä se didaktiikka se sana (...) Siis verrattuna siihen että käytetäänkö tähän joku ryhmätyö joku parihomma tai piirtämistä tai video, tai havainnollistanko tätä muuten paremmin, niin niissä on vielä aika paljon niin kun kumminkin kehitettävää. (Tuomo)

Kokonaisuutta tarkastellessa oppiainekohtainen sisältötieto mainitaan aineistossa useissa eri teemoissa, mutta tulkintani mukaan vaikuttaa siltä, että se on vastaajien puheissa esimerkiksi opettajan onnistumista ja työn arviointia ajatellen vähemmän tärkeänä pidetty ammattitaidon osa-alue (ks. 5.1; 5.4). Haastattelujen alkupuoliskoilla (ks. 4.1) aloittelevat luokanopettajat kertoivat työn luon-

teeseen liittyen itselleen tärkeistä tavoitteista ja opettajan työnkuvasta yleisesti. Myös niiden osalta esiin tuodut asiat liittyivät vahvasti kasvatuksellisiin seikkoihin, eikä oppiaineiden sisältöjen hallintaa nostettu esiin työn tärkeimpiin kuuluvana osana.

Ehkä luokanopettajan työssä ei sitten niinkään välttämättä niin suuresti korostu se semmonen, että pitäis olla niiden opetettavien aineiden sinänsä mikään kivenkova asiantuntija, mutta tietysti jonkin verran pitää ja tuohan se siihen syvyyttä. Kuitenkin joskus ihan hirvittää, kun itellä on vaikka fysiikan ja kemian tunteja, että kuinka huonosti niitä aineita oikeesti ymmärtää itsekään, joita opettaa. (Siiri)

Asiasta puhutaan ja sitä jopa kauhistellaan kuten Siirin tapauksessa, mutta siltikään se ei vaikuttanut aiheuttavan erityisempää ahdistusta kuin Leenalle. Hänen kauhistelunsa taustalla näyttäisi vaikuttavan perinteinen ajatus opettajan yleisestä viisaudesta kaikilla opettamallaan aloilla, loppujen lopuksi hän tiedostaa sen myös itse.

Se on varmaan semmonen yleinen ajatuskin, että asiasta mitä sä opetat niin pitäis tietää (...) Sitten tokihan niistä keskustellaan, siis mä oon ollu monissa keskusteluissa missä keskustellaan opettajanhuoneessa, että tuossa oppikirjassa on ollu joku virhe, siis tää nyt on vaan esimerkki, mut en mä oo sitä virhettä siellä välttämättä huomannu, koska mulla ei oo semmosta kokonaisvaltaista käsitystä niistä asioista. Mutta huomaahan sen jos ei tiedä ite, ja kyllä oppilaatkin mun mielestä nykyisin, koska on monia ketkä tietää jostakin asiasta tosi paljon, niin kyllä nekin kysyy et eihän se noin mee ja muuta. Että kyllä se vaan on semmonen perustieto mitä tarviis lisää. Ehkä sekin on joku vanha uskomus että opettaja tietää kaikesta kaiken niin sekin pätee. (Leena)

Osa haastatelluista joka tapauksessa mieltää oppiaineet jopa työn helpoimmaksi osaksi, jossa opettajan on mahdollista lisätä omaa osaamistaan aina tarpeen mukaan. Veijo toteaa lyhyesti, että *"minun mielestäni peruskoulussa opetettavat aineet ovat melko helppoja."* Oppiaineiden hallinnan luonteeseen liittyen aineistosta löytyy useita muitakin kommentteja: *"Auttaahan se totta kai sun opetusta jos sä tiedät enemmän kuin se mitä siinä historian kirjassa on, mutta eihän se millään lailla pakollista ole siihen tekemiseen... En oo koskaan kokenut oppiainesisältöjä millään lailla haasteena... Jos joku asia tulee vastaan mitä ei osaa, niin se on helppo kyllä netin avulla lisätä sitä tietoa äkkiä... ja kun aattelee vaikka matikkaa niin kyllähän siellä on paljon semmosta millä ei oikeesti tee yhtään mitään elämässään."*

Huomionarvoisena poikkeuksena oppiaineiden sisältöjen luonteen suhteen muutamat haastateltavat pohtivat asiaa taito- ja taideaineiden osalta, joissa heidän mukaansa esimerkiksi käsitöissä pelkästään jo työturvallisuus edellyttää opettajalta paljon asiantuntevaa sisältötietoa tekniikoista, materiaaleista ja työmahdollisuuksista yleisestikin.

Tulkintani mukaan aineistossa mainituissa käsityksissä ei ole kyse siitä, että osa haastatelluista kokee osaavansa oppiainesisällöistä riittävän paljon valmiiksi, tai että he olisivat millään tapaa asiassa kaikenoppineita. Yksi haastateltavista kokee aineenhallinnan ahdistavana asiana jossa pitäisi kehittyä vielä paljon, mutta muut vain kokevat pärjäävänsä jokapäiväisessä työssään vähemmilläkin pohjatiedoilla ja taidoilla, eikä asiaan heidän kohdallaan liity jatkuvaa voimallista ammatillisen kehittymisen painetta. Kuten Tuomo asian

tää: *"pikkuhiljaa sä muistat näitä aineiden juttuja, että tähän on tämä hyövä tapa, joka on koettu kivaksi ja niin edelleen."*

6.2 Epäammattillisuus luokanopettajan työssä

Ammattillisuuteen liittyvässä tutkimuksessa on tutkimusaiheittani ajatellen tarpeen tarkastella myös epäammattillisena nähtyä toimintaa. Oletukseni on, että ammattillisuudesta ja opettajalta vaaditusta pätevyydestä kertoo myös se, mitä pidetään epäammattillisena. Aiemmin tässä tutkimuksessa (ks. 5.4) aloittelevat luokanopettajat kertoivat omista epäonnistumisen kokemuksistaan, mutta varsinaisen epäammattillisuuden koetaan ja käsitetään olevan jotain muuta, kuin itse tunnustettua epäonnistumista koulun ihmissuhteissa, työn tavoitteissa tai opettajan tehtävissä. Siiri toteaa epäammattillisuudesta, omiin epäonnistumisen kokemuksiinsa viitaten: *"Varmaan kertoo työn pääpainosta, mutta voisin ajatella niinkin, että kyllä jotakuta voi alakoulun puolellakin harmittaa, jos joku ei vaan osaa opettaa, mutta kyllä se aina ensimmäisenä tulee mieleen se epäammattillisuus niissä ihmistenvälisissä suhteissa."*

Vastauksissa vallitsi yksimielisyys siitä, että varsinaisena epäammattillisuutena pidetään enemmänkin yleistä välinpitämättömyyttä työtä kohtaan, laiskuutta työtehtävissä ja opettamisessa, huonoa ammattillista yhteistyötä, sekä puuttumattomuutta koulukiusaamiseen ja muihin oppilaiden hyvinvointiin ja turvallisuuteen liittyviin ongelmiin. Haastateltavien kokemusten mukaan epäammattillisuus vaikuttaa niin oppilaisiin kuin työtovereihinkin, mutta voimallisimpia tunteita haastateltavilla on oppilaisiin kohdistuvaan epäammattillisuuteen liittyen. Kaikki haastateltavat kertoivat kohdanneensa työssään omasta mielestään epäammattillista toimintaa.

Luokanopettajan yleinen välinpitämättömyys herätti paljon ajatuksia vastaajien keskuudessa. Antin mukaan aidon välittämisen oppilaan asioista (ks. 4.1) on kuuluttava osaksi ammattillisuutta, muuten opettajan toiminta ei ole sellaista kuin sen pitäisi. Pelkän virkaehtosopimuksen ja opetussuunnitelman näennäinen noudattaminen ei vielä riitä, vaan vastaan tulevia oppimisen ongelmia pitää lähestyä myös opettajan omaa toimintaa kehittämällä. Kommentissa on nähtävissä myös viittaus oman työnsä naamioimiseen ja piilottamiseen.

Se on varmaan sitten sitä että ei välitä. Silleen, että ajattelee että ihan sama, mä teen vain sen minkä joku lakipykälä määrää. Pelkästään lähtee siitä, että turvaa vaan omaa selustaansa siinä tekemisessä ja unohtaa sen aidon läsnäolon ja oppilaan kohtaamisen. Ei pidä tärkeänä, että miten niillä oppilailta oikeasti menee, miten ne oppii ja kehittyy. Ei osaa olla itsekriittinen vaikka huomaa, että oppilas ei etene, vaan sivuuttaa sen kaiken. Se ei vaan opi ja varmaan kotona ei tehdä tarpeeksi. Että unohtaa itsekriittisyyden ja vaan ulkoistaa kaiken. Tietysti pitää yrittää kattoo laajalta skaalalta, mikä vois olla pielessä tässä näin. Ei pidä unohtaa sitä, että ehkä itekin olis voinu tehdä jotain toisin, tai kokeilla eri tapoja opettaa tai auttaa sitä lasta. Kai se on myös kaavoihin kangistumista, että sitä yrittäis välttää. (Antti)

Leenalla on samansuuntaisia ajatuksia asiassa. Hänen mukaansa eräänlainen luovuttaminen työn suhteen on välinpitämättömyyttä, ja liittyy olennaisena

osana epäammattillisuuteen. Luovuttaminen ei tarkoita sitä, että opettaja esimerkiksi eroaisi virastaan, vaan paremminkin sitä että hän jää työhönsä, mutta ei enää välitä miten sitä hoitaa.

Mun mielestä epäammattillisuus tulee siitä kun sä et enää yritä, että sulle opettajana on ihan sama. Et jos sä itekin tiedät, että mä teen tämän asian huonosti. Okei me ollaan ihmisiä, joskus saa tehdä niin että mä vaan suoritan sen siitä missä rima menee, mutta jos se kaikki työ rupee oleen semmosta suorittamista. Sitä, että en mä nyt tee kun ei mua kiinnosta ja en mä nyt tuu sinne ku mä en halua ja jos mä kohtelen lapsia ja vanhempia huonosti tai mä kertakaikkiaan teen asioita väärin. Se on epäammattillisuutta! Jos se toiminta muuttuu jatkumoksi, on enemmän sääntö kuin poikkeus. (Leena)

Leena lisää pohdintaansa vielä useita näkemiään esimerkkejä epäammattillisuudesta ja kommentin siitä, että opettajaa ohjeistavia lakeja ja asetuksiakin tulisi noudattaa. Hän mainitsee vielä erikseen eräänlaisen paikalleen jäämisen, urautumisen, olevan epäammattillisuuteen johtava tekijä.

Olen nähnyt sellaisia opettajia ketkä ei tee työtään kunnolla ja ne on nimenomaan niitä ketkä lukee sen 3 tuntia työpäivässä hesaria, olen tavannut sellaisenkin. Ne ei hoida yhteistyötä vanhempien kanssa, ne antaa oppilaiden tehdä ihan mitä vaan ja tota ne, ei saa kategorisoida, mutta tuntuu että jotkut ketkä on jo pidempään tehny töitä, ne tavallaan urautuu siihen. Ne luottaa paljon siihen että niiden oma osaaminen ja semmonen tieto kantaa, ja sit ne niin kun, ne ei hoida lain velvoittamia asioita, ne ei kerta kaikkiaan hoida niitä. Niin on se mun mielestä epäammattillista ja se on todella kurjaa muillekin opettajille. Jos oppilaan takia on joku palaveri, niin en suostu tulemaan sinne koska se kellonaika on mun työajan ulkopuolella, se on epäammattillista. Ja sitten töiden siirtäminen muille. Se varmaan on semmonen, että jos sä annat tavallaan periksi. (Leena)

Leenan esiin nostamaa kollegoiden epäammattillista kohtelua ja töiden siirtämistä muille voi tapahtua monissa eri ammatillisissa tilanteissa. Siirin mukaan opettajalla on vastuu myös siitä, ettei hän aseta toista opettajaa epäsuotuisaan asemaan omilla puheillaan tai toiminnallaan: *”Sitten voi myös tietysti suhteessa toisiin opettajiin suhtautua epäammattillisesti, että vaikka haukkuu niitä tuolla oppilailleen, tai vanhemmille, tai mille nyt haukkuukaan.”* Tuomon mukaan epäammattillista toimintaa suhteessa toisiin opettajiin ja koulun yhteiseen kasvatusvastuuseen voi esiintyä esimerkiksi tilanteissa, joissa opettaja *”pitää kiinni vain omasta työstään, jolloin se on kyllä välinpitämättömyyttä ja laiskuutta.”*

Vaikka mä puhun aina meidän luokasta ja mun luokasta, niin eihän se sitä tarkoita pelkästään, vaan siellä ollaan meillä yhdessä yläkouluun asti ja puhutaan kaikista oppilaista. Ja se on yks epäammattillisuuden merkki, että jos sanotaan ”sun oppilas teki sitä ja tätä”, että opettaja on nähnyt tapahtuman mutta ei sano mitään kun vasta omalle opettajalle: ”nyt tulin sinulle sanomaan, varmaan rankaiset häntä.” Ajatellaan siinä tilanteessa, että tuo on tuon oppilas, ei se tämä koske minua. Pahimmillaan ei sanota mitään sille opettajallekaan, ennen kuin tilanne on jo mennyt siihen asti, että jotain on tapahtunut jo jatkuvasti. Sitten kerrotaan, ja sitten ite oon että ”come on ootko puuttunut, ootko sanonut mulle aiemmin mitään?” Ja ne sanoo, että ”taas teki sitä ja tätä” ja mä oon, että ”taas, en oo kuullu kertaakaan.” Se kyllä rasittaa suunnattomasti välillä eikä oo mun mielestä kovin ammatillista touhua. Kyllä mäkin hoidan asioita niin, että juttelenpa sun oman opettajan kanssa, mutta kyllä siihen on niin kun puututtava ensin kumminkin, kysellään ja tiedustellaan, ja sitten omalle opettajalle. Mun mielestä se on eri asia kuin laiskuuttaan jättää jotain tekemättä. (Tuomo)

Tuomo kokee joissain tilanteissa pettyneensä kollegoiden tapaan hoitaa hänen yhteisiksi kokemiaan koulun asioita. Asioita ei ole monessa tilanteessa hoidettu niin kuin hänen oikeudentajunsa mukaan kuuluisi ja yhteinen kasvatusvastuu ei ole toteutunut.

6.3 Aloittelevan luokanopettajan toiminnan perusteita ja rajoituksia

Tuomon käsityksen mukaan ammattitaidon voi perustaa lopulta rohkeuteen tehdä työtään omien tavoitteidensa mukaisesti. Pätevän luokanopettajan tulee löytää omat ammatilliset työtapansa ja luottaa niistä koituvaan hyvään tulokseen. Jos opettaja kykenee perustelemaan toimintaansa kollegoilleen, hän varmasti kykenee tekemään sen myös itselleen.

En oikein osaa sanoa, se on ehkä lopulta tärkein, että uskaltaa. Ammattia voi tehdä niin monella tavalla, se oman tavan löytäminen ja siinä pysyminen, siitä voi johtaa johonkin hyvään ja vähän isompaakin muutokseen. Toivotaan, että pysyn omalla linjalla, ja pystyn kollegoillekin perustelemaan kun välillä joutuu. (Tuomo)

Myös Siiri on pohtinut oman toimintansa perusteita. Taustalla vaikuttaa olevan ajatus siitä, että rohkeampaan uudistushenkiseen työhön voisi pyrkiä. Jostain syystä aiemmin on kuitenkin tuntunut siltä, että työ on ollut enimmäkseen vanhojen käytänteiden toistamista.

Mä oon havainnut, että olen ollut yllättävän aika konservatiivinen joissain asioissa sillä lailla että en mä koe että olen kauheen radikaalisti yrittänyt mitään erityistä. Ehkä mä en ole jotenkin päässyt vielä sinne vaiheeseen, että mä olisin kauheasti kehittänyt vielä mitään, mitä mä pitäisin kauhean erityisenä. Ainakaan opetusjärjestelyissä tai tämmösissä, että tietysti ennemminkin tähän asenteeseen liittynyt ja siihen semmoseen pohdintaan että mistä tässä nyt on kyse, henkiseen, mutta en niinkään luokkatyöskentelyssä en oo tehnyt mitään, mun mielestä mitään järisyttävää. (Siiri)

Arkipäiväisessä työnteossa aloittelevan opettajan opetuksen keinoja ja toimintaa koulussa näyttäisi aineiston perusteella ohjaavan oma ajattelu ja omat tärkeiksi koetut tavoitteet, opetussuunnitelman yleiset tavoitteet, sekä jostain ulkoa koetut tai koulun toimintakulttuurista nousevat paineet. Aloitteleva opettaja joutuu pohtimaan mitä hän haluaa tehdä, saa tehdä ja mitä hänen täytyy tehdä.

Paljonhan tässä on kyse siitä mikä on se oma ajatus mistä lähtee sitä työtä tekemään. Jotenkin tuntee itsensä aika pieneksi tässä työssä, mutta tavallaan haluaisin turvautua tässä siihen että se riittää kun on läsnä, mä haluaisin luottaa siihen kohtaamiseen, aina se ei riitä mutta kyllä se jostain kantaa yli (...) Jäin nyt itsekin vielä ihan miettimään kaiken toiminnan perustetta, mutta en mä tiedä, meitä on niin monia erilaisia. Jotkut pohjaa ihan kauheasti siihen mitä pitää oppia, jotkut taas ei, niin. Mun mielestä on merkityksellisempää keskustella oppilaiden kanssa viikko kun opettaa jotain asiaa. Tietysti mulla ei oo oikeutta siihen, koska mulla on se joku siellä mikä mua pakkottaa tekemään niitä asioita, en mä tiedä! Sitä on oikeesti vaikea sanoa, siis työn perusteita. Mulla se on se ihmisyyteen kasvaminen, mutta onhan noita virkaehtosopimus ja opetussuunnitelma myös mihin perustetaan. (Leena)

Edeltävästä Leenan pohdinnasta on tulkittavissa, että hän kokee olevansa kykenevä tekemään työtään kohti itselleen tärkeää tavoitetta, ihmisenä kasvamista. Hän kokee, että opetuksen ei tarvitse aina olla sidottu tuntijärjestykseen ja viikoittaiseen järjestelmälliseen oppiaineissa etenemiseen. Kuitenkin hänen omassa ajattelussaan on koko ajan läsnä ajatus siitä, että opetuksen virallisiksi koettuja yleisiä tavoitteita pitäisi jatkuvasti toteuttaa. Maininnat, kuten esimerkiksi *”mulla ei oo oikeutta siihen”*, sekä viittaukset välillä kaukaisiksi jääviin opetussuunnitelman tavoitteisiin viestivät jonkinlaisesta epävarmuudesta työn toteuttamiseen. Onkin tärkeää pohtia, missä määrin opettaja saa seurata itselleen tärkeitä tavoitteita? Mikä on se rike, jonka Leena kokee tekevänsä seuraamalla itselleen järkevälle tuntuvalle työn toteuttamisen tietä ja miksi hän kokee että yleiset tavoitteet eivät toteutuisi uudistushenkisemmällä keinoilla? Leena kertoo vielä lisää hänen toimintaansa vaikuttavasta epävarmuudesta.

Vaikka samalla tuntee sitä epävarmuutta joka asiassa, mutta sitä niin kun, että sitä on vaan nyt opittava kestämään, kerta kaikkiaan. Siis sitä että ei tiedä kaikesta kaikkea ja ei osaa aikaisempia toimintatapoja miten tässä on menty, vaan pitää aika usein mennä sillä tunteella mikä siinä on. Ja kun mulla on heikko yleistieto, sitä on vaan pakko sietää, koska mä en vaan pysty saamaan kaikkia maailman asioita haltuun. On vaan opittava olemaan, että aina ei tiedä (...) Sitä oon saanu kuulla myös, että pitää luottaa itseensä enemmän, että ei saa sanoa että mä oon vasta niin uusi tässä, et mä en saa tavallaan itse mennä sen taakse että koska mä oon niin nuori opettaja että mun ei sen takia tarvii osata. Enkä mä tarkoita että mä oisin niin tehny mutta siis mä tarkoitan, tavallaan mulla on tarve tehdä itse sitä muille julki, että koska olen vasta niin nuori ja uusi, niin kertokaa mulle. Niin se rehtori sano sitä että mun pitää päästä siitä yli. (Leena)

Leena siis kokee, että häntä on kannustettu pääsemään epävarmuudestaan eroon ja luottamaan omaan ajatteluunsa. Aloittelevan luokanopettajan ammattitaidon kannalta voisi kuitenkin olla mielenkiintoisempaa pyrkiä käsittelemään omaa nuoren opettajan asemasta nousevaa epävarmuutta, kuin pääsemään siitä yli. Nikkolan ja Rähän (2007) mukaan epävarmuuden käsittely jää puutteelliseksi jo opettajien opiskeluvaiheessa. Opiskelijat eivät saa opiskelustaan välineitä kohdata koulumaailmassa vastaan tulevia ongelmatilanteita, koska heille tarjotaan valmiita ratkaisukeinoja kaikkiin ongelmatilanteisiin. Opiskeluaikana syrjään siirretyt ongelmat voivat tulla uudelleen esiin. (Nikkola & Rähä 2007, 16.) Ojasen (2000) mukaan opettajan ammatillinen kasvu edellyttäisi juuri kykyä käsitellä omia tunteitaan ja omaa ahdistustaan. Opettajat tyypillisesti pyrkivät pääsemään eroon epävarmuuden ja ahdistuksen tunteista, esimerkiksi passiivisella ympäristöön mukautumisella tai erilaisten roolien taakse kätkeytymällä. Opettajan ammatillista identiteettiä kehittävässä oppimiskokemuksessa yksilö muuttaisi käyttäytymistään ja käsitteellistä ajatteluaan. Opettajien ammattiryhmän tapauksessa tämän kaltainen muutos vaatisi rajoittavista, perinteen muodostamista toimintatavoista eroon pääsemistä. (Ojanen 2000, 98-99.)

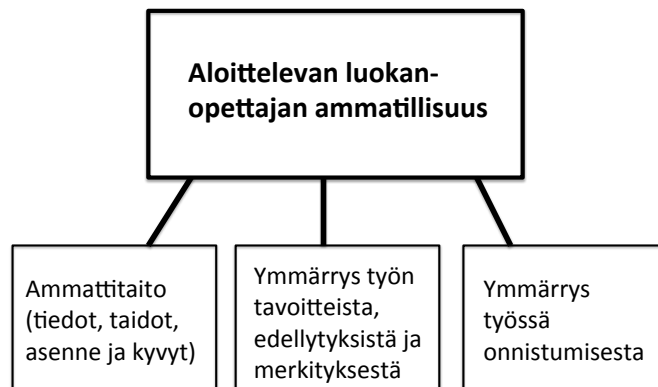
7 POHDINTA

7.1 Tutkimustulosten tarkastelua

Luvuissa 4, 5 ja 6 esittelen teemahaastattelun tuloksia ammatillisuuden aihepiirin viitekehyksessä. Näissä luvuissa olen pyrkinyt kuvailemaan ja analysoimaan aineistoani sekä tarkastelemaan sitä muutamasta eri näkökulmasta katsottuna. Olen pyrkinyt aloittelevien luokanopettajien kokemusten ja käsitysten kautta paitsi selvittämään mitä ammatillisuus on, myös tarkastelemaan miten se ilmenee esimerkiksi tavoitteiden asettelussa ja siinä mitä pidetään ammatissa onnistumisena. Olen kiinnittänyt erityistä huomiota siihen, että haastateltujen aloittelevien luokanopettajien oma ääni tulisi kuuluviin ja heidän ajatuksensa olisivat avoimesti luettavissa. Tutkimustuloksia tarkastelemalla pyrin kokoaamaan tutkimuksen tuloksia ja esittämään niitä tiiviimmin.

Alkuperäisen suunnitelmani mukaan en aikonut käsitellä ammatillisuutta ja ammattitaitoa erillisinä käsitteinä. Tutkimukseni tulosten tarkastelun kannalta aiheen tarkasteluun tuntuu tarkoituksenmukaisimmalta ottaa käyttöön näkökulma, jonka mukaan ammatillisuuden viitekehykseen sisältyy haastateltujen luokanopettajien käsitykset työssä todella tarvittavasta ammattitaidosta ja pätevyydestä, sekä heidän ymmärryksensä työn tavoitteista, edellytyksistä, merkityksellisyydestä ja ammatissa onnistumisesta.

Oma käsitykseni aiheesta muokkautui siis vielä niin, että näen ammatillisuuden ammattitaitoa laajempänä käsitteenä. Ammatillisuus pitää tätä tutkimusta tarkastellessa siis sisällään useampia työhön liittyviä osa-alueita, ammattitaito puolestaan työn toteuttamiseen liittyvän osaamisen, pätevyyden, asennoitumisen ja kyvykkyyden.



Kuvio 1. Tutkimuksen toteutunut viitekehys

7.1.1 Luokanopettajan välttämätön ja tarpeen mukaan lisättävä ammattitaito

Ammattitaidon käsitteen lähempää tarkastelua ja pohdintaa varten käsittelin aineistoa sekä tutkimusraporttini lukuja työnkuvasta (4), onnistumisesta (5) ja pätevyydestä (6) vielä uudelleen kokonaisuutena. Aineiston analyysin tuloksia tarkastellessani yhden haastateltavista erääseen sitaattiin sisältynyt kommentti *"eihän se millään lailla pakollista ole siihen tekemiseen"* sai minut pysähtymään. Aloin pohtia ja kehitellä ideaa siitä, pystyykö ammattitaidon osatekijöitä jäsentämään juuri tämän näkökulman kautta. Voisiko olla niin, että ammattitaidolle on nähtävissä luokanopettajan työn suhteen kaksi puolta: **välttämättömiä** elementtejä sisältävä puoli ja helposti **tarpeen mukaan lisättävissä oleva** puoli? Aineistoani kokonaisuutena tarkastellessa vaikuttaa siltä, että jaottelu on todellakin mahdollista tehdä tämän näkökulman perusteella.

Seuraavaan taulukkoon olen koonnut aineiston analyysistä erittelemiäni luokanopettajan ammattitaidon kahteen puoleen kuuluvia osatekijöitä. En tulkitse näiden kahden puolen olevan toisensa poissulkevia tai välttämättä edes keskenään riiteleviä, joskin liiallinen keskittyminen jompaankumpaan voi jättää paljon tarpeellista työtä toteutumatta. Huomionarvoista on se, että ammattitaidon välttämättömiä elementtejä on aineistosta löydettävissä huomattavasti enemmän.

Taulukko 1. Luokanopettajan ammattitaidon kaksi puolta

Luokanopettajan ammattitaidon kaksi puolta	
Välttämätön ammattitaito	Tarpeen mukaan lisättävä ammattitaito
<ul style="list-style-type: none"> • Pyrkimys muodostaa ja ylläpitää työn mahdollistavia toimivia oppilassuhteita • Oppilaan kuunteleminen • Pyrkimys oppilassuhteen ja oppilaan ymmärtämiseen • Pyrkimys ymmärtää sitä maailmaa, jossa oppilas nykyaikana elää • Autenttinen läsnäolo ja välittäminen • Kyky kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön, sekä pyrkimys omat tarpeet kohtavaan ammatilliseen yhteistyöhön • Pyrkimys onnistumisten tunnistamiseen • Kyky oman toiminnan käsittelyyn ja reflektointiin • Tilannesidonnainen asiantuntijuus, nopea tilannetaju ja kyky valita oikeat tavat toimia muuttuvissa tilanteissa • Oppimisen kannalta merkityksellisten tilanteiden tunnistaminen • Ammatillinen asenne • Vastuu, rehellisyys ja epäammatillisuuden välttäminen • Valmius näkyvään avoimeen työhön • Yhteisen kasvatusvastuun tunnistaminen • Pyrkimys oikean työmäärän tunnistamiseen • Pyrkimys ammatilliseen kehittymiseen • Rohkeus uuden tiedon kohtaamisessa ja luomisessa • Perustiedot ja -taidot oppiaineiden sisällöissä • Oppimaan ohjaamisen taidot 	<ul style="list-style-type: none"> • Asiantuntijatieto oppiaineiden sisällöistä • Kokemuksen tuomat työtavat opetusmateriaalin ja oppikirjojen käyttämisessä • Valmiit mallit oppituntien pitämiseen • Opetuksen temput ja kikat • Tapahtumien ja juhlien organisointi • Harrastuneisuuden kehittämä erityisosaaminen

Luokanopettajan välttämätön ammattitaito

Luokanopettajan välttämätön ammattitaito on enemmänkin jokapäiväistä osaamista ja pätevyyttä työn kokonaisvaltaisessa hallinnassa. Taulukkoon erittelemäni välttämättömän ammattitaidon osatekijät ovat pyrkimys muodostaa ja ylläpitää työn mahdollistavia toimivia oppilassuhteita (luku 4.2), oppilaan kuunteleminen (4.2), pyrkimys oppilassuhteen ja oppilaan ymmärtämiseen (4.2), pyrkimys ymmärtää sitä maailmaa, jossa oppilas nykyaikana elää (6.1.1), autenttinen läsnäolo ja välittäminen (4.1), kyky kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön sekä pyrkimys omat tarpeet kohtaavaan ammatilliseen yhteistyöhön (4.2; 4.4.1; 4.4.2), pyrkimys onnistumisten ja epäonnistumisten tunnistamiseen (5.1; 5.2; 5.3), kyky oman toiminnan käsittelyyn ja reflektointiin (6.1.2), tilannesidonnainen asiantuntijuus sekä nopea tilannetaju ja kyky valita oikeat tavat toimia muuttuvissa tilanteissa (6.1.2), oppimisen kannalta merkityksellisten tilanteiden tunnistaminen (6.1.2; 6.1.6), ammatillinen asenne (6.1.3), vastuu, rehellisyys ja epäammattillisuuden välttäminen (6.2), valmius näkyvään avoimeen työhön (6.1.3), yhteisen kasvatustehtävän tunnistaminen (6.2), pyrkimys oikean työmäärän tunnistamiseen (6.1.5), pyrkimys ammatilliseen kehittymiseen (6.1.4), rohkeus uuden tiedon kohtaamisessa ja luomisessa (6.1.4; 6.3), perustiedot ja -taidot oppiaineiden sisällöissä (6.1.6) ja oppimaan ohjaamisen taidot (6.1.6).

Tämän tyyppiselle osaamiselle on jatkuva tarve ja se pitää sisällään ammatillisen asenteen sekä niitä pyrkimyksiä, kykyjä, tietoja, taitoja joiden kautta opettaja toteuttaa näkemäänsä työnkuvaa parhaan taitonsa mukaan. Taulukossa mainitsen muutamassa kohtaa kyvykkyyden sijaan sanan *pyrkimys*. Tällä tarkoitan sitä, että kyseiseen ammattitaidon osatekijään ei välttämättä kuulu saavutettu kyky johonkin, vaan se voi tarkoittaa myös pyrkimistä kohti kyseistä osaamista. Näissä tapauksissa opettajan tulisi siis yrittää tavoitella jotain kyvykkyyttä. Olisi naiivia esittää, että opettajalla tulee esimerkiksi olla kyky ymmärtää toista ihmistä, oppilasta, täydellisesti.

Tarpeen mukaan lisättävä ammattitaito

Myös tarpeen mukaan lisättävissä oleva ammattitaito liittyy itselle näyttäytyvän työnkuvan toteuttamiseen, mutta sen tarve vaihtelee enemmän ja käyttötapana on hieman erilainen. Aineistossa tulee esiin, että vaikka opettajan työlle tunnistetaan myös tärkeä opetustehtävä, ei se välttämättä edellytä tarkkaa asiantuntijatietoa oppiaineiden sisällöistä. Opettajan tarpeen mukaan lisättävissä olevaan ammattitaidon voidaan tämän tutkimuksen perusteella sisältävän laajan asiantuntijatiedon oppiaineiden ja kurssien sisällöistä (luku 6.1.6), taidon organisoida erilaisia yhteisiä juhlia ja tapahtumia (4.4.1), kokemuksen tuomat työtavat opetusmateriaalien ja apuvälineiden käyttämiseen (6.1.6), valmiit mallit erilaisten oppituntien pitämisestä (6.1.6; 4.4.1), harrastuneisuuden kehittämisen erityisosaamisen (6.1.1), sekä opetuskokemuksen kautta kertyvät temput ja kikat (5.1; 6.1.6).

Vaikka aineistossa esiintyykin vähemmän tämän ammattitaidon puolen osatekijöitä, edellyttää sen olemassaolo ja hyödyntäminen luokanopettajalta jonkin verran pohjatietoja ja -taitoja. Kyse ei ole siitä, että luokanopettaja yhtäkkiä muuttuu jonkin alueen kivenkovaksi asiantuntijaksi, vaan hän pareminkin omaa valmiudet hankkia sellaista tietoa, jota työssä kohdattu tehtävä

vaatii. Ei siis varmastikaan ole tarkoituksenmukaista, että henkilö yrittää toimia opetustoiminnassa itselleen täysin vieraan aiheen parissa. Asian suhteen esiintyy aineistossakin poikkeustapauksia, esimerkiksi joissain taito- ja taideaineissa kuten liikunnassa ja käsityössä opettajan on opetuksen sujumisen ja turvallisuuden johdosta tiedettävä jo valmiiksi tarpeeksi aineensa tekniikoista ja sisällöistä. Aineiston pohjalta voidaan kuitenkin kokonaisuutena todeta, että oppiaineiden sisältöihin liittyvät työn osa-alueet eivät nousseet aloitteleville luokanopettajille näyttäytyvän ammattitaidon tärkeimpien osatekijöiden joukkoon.

7.2 Kohti professionaalista luokanopettajuutta

Mitä tutkimuksessani tarkasteltu luokanopettajan ammatillisuuden ilmiö lopulta on? Haastateltavieni mukaan ilmiö on luonteeltaan laaja ja siitä on tehty monenlaisia havaintoja, muodostettu mitä mielenkiintoisimpia käsityksiä ja saatu paljon erilaisia kokemuksia. Varman tiedon ja oikeiden vastausten määrä on perin vähäinen. Luokanopettajan jokapäiväinen ammatillisuus koostuu laajoista vaikeaselkoisista, monesti tilannekohtaisista opetuksen taidoista ja tiedoista aina pieniin merkityksellisiksi koettuihin hetkiin, kuten oppilasta silmiin katsomiseen asti. Ammatillisuus on kehittymistä ja kokemuksesta oppimista, onnistumista ja epäonnistumista. Se ilmenee opettajan ymmärryksenä työtään jäsentävistä tekijöistä, sekä hänen suhtautumisenaan työnsä tavoitteisiin ja kaikkiin työhön liittyviin ihmisiin, kuten myös lakeihin, asetuksiin, suunnitelmiin ja säädöksiin. Se ilmenee myös opettajan jokapäiväisessä toiminnassa hänen toimiessaan rehellisesti parhaaksi katsomallaan tavalla, niissä raameissa jotka hän on itse työlleen asettanut toimivaltansa puitteissa.

Ammatillisuus on myös sitä, että luokanopettaja pyrkii välttämään epäammattilliseksi kokemansa ja ymmärtämänsä toiminnan. Yksi varmoista asioista ilmiön suhteen on se, että rehellisyyden suhteen jokaisella ammattilaisella on suuri vastuu. Luokanopettajan työn luonne antaa mahdollisuuden luokanopettajan oman toiminnan peittelyyn ja naamioimiseen. Aineistossa tuli mieleenpainuvan selkeästi esiin haastateltavien käsityksiä ja kokemuksia siitä, että työtä voi halutessaan ja joskus olosuhteidenkin pakosta tehdä myös niin, että työyhteisö ja oppilaiden omaiset näkevät vain murusia siitä mitä ovien takana todella tapahtuu.

Henkilökohtaisesti ajateltuna sain tutkimusta tekemällä tarkastella itseäni kiinnostavaa ilmiötä juuri niiden henkilöiden avulla, joiden mielipiteitä asian suhteen halusinkin kuulla. Haastattelemani luokanopettajat ovat aloittelijoita työurallaan. He ovat kuitenkin virallisesti päteviä ja heillä on lain suoma oikeus harjoittaa ammattiaan parhaan kykynsä mukaan. Heidän ajatuksensa työn toteuttamisesta ja omista valmiuksistaan ovat ajankohtaisia ja tärkeitä. Joka syksy tiedotusvälineissä on muutaman viikon ajan tarjolla tietoa kouluvuoden alkamisesta ja työssä lisääntyvistä ongelmista. Opettajien ääni päästetään hetkeksi julkisuuteen pienin pihauksin, jonka jälkeen elämä jatkaa kulkuaan ja asia painuu unholaan. Nykyisin muutaman kerran vuodessa tulee esiin myös keskustelu, jonka pääpaino on ollut opettajien pakkokeinojen ja rankaisemisen valtuuk-

sien lisäämisessä. On ajankohtaista kysyä, eikö opettajien ammattitaito enää riitä vastaamaan työn haasteisiin. On varmastikin perusteltua väittää, että osaamistarpeet ovat muuttuneet. Mutta pitäisikö rankaisemisen ja pakon lisäämisen sijaan miettiä vielä enemmän myös opettajien kehittymisen mahdollisuuksia? Aineistossani oli vallalla näkemys, että kovia pakkokeinoja tulisi kaikesta huolimatta välttää ja pyrkiä ennemminkin toimivan oppilassuhteen luomiseen ja ylläpitämiseen. Tietysti tulee ottaa huomioon, että haastateltavani ovat ala-asteen luokanopettajia. Yläkoulun puolelta koottu aineisto olisi voinut antaa aivan erilaisia näkemyksiä opettajien ammatillisuutta koskien.

Itselleni on ollut tärkeää havaita, että kaikista aineistossa esiintyvistä työn raskaista tunteista ja varjopuolista huolimatta tutkimuksen tuloksissa esiintyy paljon sellaisia asioita kuin inhimillisen kasvun tukeminen, opettajan ammatillinen asenne, oppilassuhteen ymmärtämisen tärkeys, itsensä ammatillinen kehittäminen, välittäminen ja läsnäolo. Ammattitaitoinen luokanopettaja on paitsi opettamisen ammatillinen, hän on suurelta osalta työtään myös vastuullinen ja luotettava koulun aikuinen, kasvatuksen asiantuntija joka parhaan kykynsä mukaan pyrkii vähintäänkin muodostamaan oletuksia siitä, mikä oppilaalle on todella hyväksi.

7.3 Tutkimuksen luotettavuudesta ja eettisyydestä

Tutkimusprosessini kesti kokonaisuutena noin 14 kuukautta. Koen työni alkaneen kiinnostumiseni sanalliseen muotoon kirjaamisesta ja aihetta koskevaan kirjallisuuden tutustumisesta kesäkuussa 2012. Tutkimusraporttini viimeistelin elokuussa 2013. Tuomi ja Sarajärvi (2006, 137-138) esittävät, että tutkimuksen luotettavuutta tulee arvioida aina kokonaisuutena. Huomioitavia seikkoja ovat ainakin tutkimuksen kohde ja tarkoitus, tutkijan omien sitoumuksien selventäminen, aineiston keruu ja tiedonantajat, tutkimuksen kesto, aineiston analyysi ja tutkimuksen raportointi. Olen kertonut edellä mainituista seikoista ja tutkimuksen luonteesta aiemmin luvussa 2., mutta tarkastelen tutkimuskokonaisuuden luotettavuutta ja eettisyyttä tässä yhteydessä vielä uudelleen.

Varton (1996) mukaan tutkimuksen pätevyys edellyttää sitä, että tutkimuksen tulos vastaa niitä päämääriä ja tutkimuksen kohdetta, jotka tutkija on sille asettanut. Pätevän tutkimuksen tulee vastata myös tutkimuskysymyksiin. Laadullisessa tutkimuksessa edellytetään sitä, että tutkimuksen kulku ja sen tuloksista tehdyt päätelmät liittyvät kokonaisuutena tutkimuksen selkeään kohteeseen, eivät mihinkään muuhun. (Varto 1996, 103.)

Rajasin alun perin tutkimukseni lähtökohdaksi aloittelevien luokanopettajien käsitykset ja kokemukset opettajan ammatillisuudesta. Koen pysyneeni niin teemahaastattelussa, aineiston käsittelyssä ja analysoinnissa, kuin tutkimusraportin kirjoittamisessakin tämän pääteemaan piirissä. Tutkimusraporttia voidaan pitää keskeisenä luotettavuuden osa-alueena, joten sen jäsenyyden ja sisällön tarkastelu on tärkeää (Kiviniemi 2010, 83). Tutkimusraporttini luvuissa pyrin esittämään vastauksia kaikkiin neljään tutkimuskysymykseeni (ks. 2.1). Aineistosta käsitteilyn ottamani haastateltavien käsityksissä ja kokemuksissa

esiintyvät ilmiöt liittyvät myös tutkimus- ja teorian tiedon perusteella siihen, mitä kaikkea ammatillisuus pitää sisällään ja miten ammattitaitoinen luokanopettaja toteuttaa työtään.

Haastatteleamalla hankitun aineiston luotettavuuteen vaikuttaa sen laatu (Hirsjärvi & Hurme 2000, 185). Patrikaisen (2000, 23) mukaan opettajien ajattelua ja toimintaa tutkitaan hermeneuttisella ja fenomenologisella lähestymistavalla, johon ei ole olemassa jotain tiettyä standardimenetelmää. Tutkimukseni lähtökohtaisena oletuksena oli, että aloittelevilla luokanopettajilla on kokemuksia ja käsityksiä siitä, mitä on ammatillisuus ja ammattitaito heidän ammatissaan. Näin ollen ilmiötä on mahdollista tutkia valitsemallani menetelmällä, eli teemahaastattelulla hankitulla aineistolla. Oman tuntemukseni ja haastateltavieni kertomien loppukommenttien perusteella vaikuttaa siltä, että haastattelutilanteet pysyivät luontevina ja rehellisinä. Litteroitua aineistoa tarkastelemalla on myös nähtävissä, että aineisto on koottu nimenomaan tutkimuksen aihepiiristä. Aineiston hankkimisesta olen kertonut tarkemmin luvussa 2.2.

Haastatteluaineistoa on mielekästä analyysin myötä pyrkiä tiivistämään ja etsimään tutkimuksen aiheen kanalta merkityksellisiä asioita (ks. Eskola & Suoranta 1998, 137; Moilanen & Rähkä 2010, 55). Aineistoa tiivistäessäni jouduin myös päättämään, mitä osia ja ilmiötä tulen käyttämään tutkimuksen analyysissä ja mikä on aiheen kannalta vähemmän tärkeää. Elämästä nouseviin kokemuksiin liittyvässä tutkimuksessa esiin nousee väkisinkin myös aiheen kannalta epäolennaisia piirteitä. Tutkimuksen luotettavuuteen kuuluu myös se, että nämä piirteet karsiutuvat pois kun tutkimuksessa edetään johdonmukaisesti ja aineistoa tarkastellaan tarpeeksi luotettavaa tulkintakehystä vasten. (Varto 1996, 104.) Vaikka olin tutkimukseni edetessä koko ajan tiivistänyt aineistoani, pidin kuitenkin itselläni jatkuvan mahdollisuuden palata alkuperäiseen aineistoon. Minulla oli koottuna tekstitiedostona saatavilla koko teemoitettu aineisto aina tarpeen tullen. Tekstiä työstäessäni palasinkin useita kertoja tähän tiedostoon, kun tajusin että jostain nimenomaisesta ilmiöstä oli vielä alun perin enemmänkin kommentteja ja sitaatteja. Näin ollen kykenin vielä vertaamaan haastateltavien ajatuksia keskenään ja nostamaan esiin niistä aiheeni kannalta tärkeimmät.

Laineen (2010) mukaan opettajuuden luonnetta voidaan tutkia suhteena hänen oppilaisiinsa sekä ympäröivään kouluyhteisöön. Tutkimuksissa opettajat, oppilaat ja opetustilanteet eivät kuitenkaan ole keskenään samanlaisia, joten ei ole mielekästä pyrkiä muodostamaan yleistettyä kuvaa ”hyvästä opettajasta.” Opettajuutta tutkiessa voidaan paremminkin tulkita kohderyhmän opettajien henkilökohtaista vallitsevaa merkityksmaailmaa. (Laine 2010, 29-31). Myös omassa työssäni tarkastellessani käsityksiä ja kokemuksia keskityin vahvasti kohderyhmäni eri ilmiöille antamiin merkityksiin ja pyrin esimerkiksi pohtimaan, mitä jokin kommentti oikeasti tarkoittaa. Tuloksissani ei pyritä laajoihin päteviin yleistyksiin tutkimuksen kohteesta, vaan paremminkin tarkastelemaan sitä tietyn kohderyhmän kautta. Varton (1996) mukaan merkitysten tulkinnassa ei kuitenkaan tule pyrkiä mahdollistamaan, eli toisen ihmisen täydelliseen ymmärtämiseen. Ihmisinä meillä luontainen taipumus sekoittaa tulkintaamme myös omakohtaisia kokemuksia ja ymmärryksiä, joten merkityksien tulkinta on aina ongelmallista. Tutkimuskohdetta lähestytään virheellisesti silloin, kun tutkija tarkastelee sitä ikään kuin se olisi hänen omaa elämäänsä. (Varto 1996, 58-

59.) Oman esiyymmärrykseni tutkimukseni aiheesta esitän luvussa 2.5 ja olen joka kohdassa työtäni pyrkinyt olemaan tietoinen sekä varuillaan omien kokemusteni, ymmärrykseni ja mielipiteitteni suhteen. Olen siis pyrkinyt mahdollisimman objektiivisesti tarkastelemaan sitä, mitä aineisto kertoo tutkimuksen aiheesta.

Vaikka alkuperäinen kiinnostukseni tutkimuksen aiheeseen liittyikin olennaisesti kokemukseeni luokanopettajan työstä, omaa tutkijan positiotani ajatellen koen tärkeäksi myös sen että tutkimuksen tekoaikana en ollut vakituksessa palkkatyössä ja luokanopettajan sijaisuuksiakin tein mahdollisimman vähän. Näin ollen väitän, että aineistosta etsimiini ilmiöihin ja niiden merkitykselliseksi ymmärtämiseen ei vaikuttanut esimerkiksi mikään sen hetkinen opetusryhmäni, tai muu tarvepohjainen halu ymmärtää itselleni akuuttia koulumaailman ongelmaa.

Koen tutkimukseni toteutuksen ja oman toimintani sen parissa kestävän hyvin myös tutkimuksen eettisyyden tarkastelua, johon voidaan soveltaa esimerkiksi Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön (2012) ohjetta. Sen mukaan tutkimuksen voidaan katsoa olevan eettinen, luotettava ja tuloksiltaan uskottava vain siinä tapauksessa, että se on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla. Tutkimuksessa tulee noudattaa rehellisyyttä, sekä yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa, tulosten esittämisessä ja tutkimuksen arvioinnissa. Tutkimuksen tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmien tulee olla tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä. Myös muiden tutkijoiden työ ja saavutukset tulee ottaa huomioon kunnioittavasti ja viitata niihin asianmukaisella tavalla. Lisäksi tutkimuksen suunnittelu, toteutus ja raportointi tulee toteuttaa tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.)

Tuomen ja Sarajärven (2006) mukaan tutkimuksen eettisyyden pohdintaan kuuluu myös sen aiheen valinnan selventäminen. Kun tutkija kertoo miksi hän kokee aiheensa tärkeäksi ja tutkimuksen arvoiseksi, tulee hän samalla tehneeksi eettisen kannanoton. Tutkimusaiheen valintaan ja määrittelyyn liittyy usein myös kyseisen tieteenalan tavoitteita, arvolähtökohtia ja ihmiskäsitys. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 126-127.) Olen kertonut tutkimusraportissani myös siitä, miten olen päätenyt aiheeni pariin ja miksi koen sen hyvänä ja tärkeänä tutkimuksen kohteena.

7.4 Jatkotutkimushaasteita

Aloittelevien luokanopettajien mielenkiintoiset käsitykset ja kokemukset ammatillisuudesta luovat pohjaa monille mielenkiintoisille jatkotutkimusideoille. Aineistossa oli vahvoja näkemyksiä epäammatillisena nähdystä toiminnasta, jota ammatillisen luokanopettajan tulisi kaikin keinoin välttää. Ammatillaisen toimintaan kuuluu oppilaitoksen piirissä muutakin, kuin vain omasta tontista huolehtiminen. Huonoon ammattitaitoon liittyviä teemoja ja kysymyksiä voisi keksiä useitakin. Erityisen mielenkiintoista voisi olla se, miksi luokanopettajan

työssä nousi esiin epäammattillisuus nimenomaan ihmisten välisissä suhteissa, eikä niinkään opettamisen taidoissa.

Yksi mahdollinen jatkotutkimuksen aihe voisi olla myös sen selvittäminen, miksi luokanopettajan ammatille vaikuttaa olevan niin hankalaa asettaa työmäärän sekä osaamisen rajoja ja selkeitä linjauksia siihen, mihin ammattilaisen vastuu loppuu? Tämän tutkimuksen perusteella opettajalla näyttäisi olevan mahdollisuus ja vastuu asettaa työnsä suuri osa työn reunaehdoista itse (ks. myös Blomberg 2008).

Haastatteluissa ei varsinaisesti mainita, että tavoiteltuun yksilön hyvään elämään olisi mahdollista päästä juuri akateemisen menestyksen ja kouluaineiden alueilla tapahtuvan oppimisen kautta. Tavoitteissa, kuten ”kasvaa hyväksi ihmiseksi”, ei erikseen lähestytä oppisisältöjen tietoja ja taitoja, joita koulussa tulisi oppia. Aineiston perusteella joka tapauksessa vaikuttaa siltä, että haastateltujen mielestä koulussa voi kuitenkin kasvattaa oppilaita menestymään yhteiskunnassa. Näin ollen on perusteltua pohtia ja kysyä, miksi oppiaineiden sisältöjen oppimisen tavoitteita ei noussut aineistossa voimakkaammin esille?

Haastateltujen eettiset ja arvolähtökohdat eivät tutkimuksessani vielä selkeytyneet kovin paljoa, joten niiden parissa aiheutta voisi jatkossa viedä vieläkin syvemmälle ja tarkastella opettajan omien lähtökohtien suhdetta ammattitaitoon, työnkuvan tavoitteisiin ja ammatillisina onnistumisina pidettyihin asioihin. Minkä varassa toimintaa oikeasti arvotetaan ja arvostetaan?

8 LÄHTEET

- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 291.
- Eskola, J. 2010. Laadillisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 179-203.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-44.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Yliopistopaino: Helsinki.
- Heikkinen, H.L.T. 2000. Opettajan ammatin olemusta etsimässä. Teoksessa Harra, K. (toim.) Opettajan professiosta. Artikkelisarja. Helsinki: OKKA – säätiön vuosikirja 2000 nro. 1, 8-19.
- Honkonen, T. & Salovaara, R. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Viitattu 11.8.2013.
http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K. & Saarinen, J. 2010. Toimijuuden tilat ja tunnot – opettajien muuttuva työ koulutusorganisaatiossa. Teoksessa K. Collin, S.

Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro, 141-160.

- Kansanen, P. 1997. Opetusprosessin arviointi. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen. (toim.) Onnistuuko oppiminen - oppimistuloksien ja laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa. Arviointi 3/1997. Opetushallitus. Helsinki: Opetushallitus, 429-436.
- Kari, J. & Heikkinen H.L.T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä. (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 41-60.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 70-85.
- Kohonen, V. 2000. Aineenopettajan uudistuva asiantuntijuus ja sen tukeminen. Teoksessa Harra, K. (toim.) Opettajan professiosta. Artikkelisarja. Helsinki: OKKA - säätiön vuosikirja 2000 nro. 1, 32-49.
- Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineessa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-viestintä, 130-143.
- Korhonen, A. 2008. Opettajien perustehtäväkäsitykset osana peruskoulun kehittämistä. Akateeminen väitöskirja. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 129.
- Lauriala, A. Opettajan ammatillinen uudistuminen: sosiokulttuurinen näkökulma opettajan oppimiseen. Teoksessa Harra, K. (toim.) Opettajan professiosta. Artikkelisarja. Helsinki: OKKA - säätiön vuosikirja 2000 nro. 1, 88-97.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 28-45.
- Lapinoja, K. & Heikkinen, H.L.T. 2008. Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura, 144-162.

- Laursen, P. F. 2006. Aito opettaja. Opas autenttiseen opettajuuteen. Koodi - sarja. Helsinki: Finn Lectura
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus - Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moilanen, P. 2001. Tieteellistä tietoa vai käytännöllistä viisautta? Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä. (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 61-80.
- Moilanen, P. 2001. Hyväksi opettajaksi ja hyväksi ihmiseksi - ammattietiikan opetus opettajankoulutuksessa. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä. (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 81-105.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 46-69.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 3/1995.
- Nikkola, T. & Räihä, P. 2007. Opettajan työn analyysi opiskelijavalintojen perustana. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 9-21.
- Nikkola, T. 2011. Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä. Syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 422.
- Nyman, T. 2009. Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 368.

- Ojanen, S. 2000. Ihmisenä kasvaminen. Mitä merkitsee ottaa kokemus käyttöönsä? Teoksessa Harra, K. (toim.) Opettajan professiosta. Artikkelisarja. Helsinki: OKKA - säätiön vuosikirja 2000 nro. 1, 98-106.
- Opetusministeriö. 2007. Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. Helsinki: Yliopistopaino.
- Patrikainen, R. 2000. Opettajuuden laatu ja opettajan ammatin professiomuutos. Teoksessa Harra, K. (toim.) Opettajan professiosta. Artikkelisarja. Helsinki: OKKA - säätiön vuosikirja 2000 nro. 1, 20-31.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Viitattu 22.7. 2013. Linkki: http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf
- Puolimatka, T. 1997. Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Helsinki: Kirjayhtymä
- Puolimatka, T. 2011. Kasvatus, arvot ja tunteet. Helsinki: Suunta-kirjat.
- Rasku-Puttonen, H. 2001. Oppilaan kehitys ja sen tukeminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä. (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 104-119.
- Raivola, R. 1993. Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa O. Luukkainen. (toim.) Hyväksi opettajaksi: kasvu ja kasvattaminen. Porvoo: WSOY, 9-30.
- Raivola, R. 1997. Koulun ja koulutuksen yhteiskunnallinen relevanssi. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen. (toim.) Onnistuuko oppiminen - oppimistuloksien ja laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa. Arviointi 3/1997. Helsinki: Opetushallitus, 19-38.
- Ruohotie-Lyhty, M. 2011. Opettajuuden alkutaival. Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 410.
- Räihä, P. 2007. Minua ei olisi pitänyt valita opettajankoulutukseen. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 121-157.
- Saloviita, T. 2008. Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Siljander, P. 1997. Kasvatus ja sosialisatio - johdatus aiheeseen. Teoksessa P. Siljander. (toim.) Kasvatus ja sosialisatio. Helsinki: Gaudeamus, 7-13.

- Syrjäläinen, E. 1997. Arvioinnin avulla laatua kouluihin: markkinahumua vai koulurealismia. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 11/1997.
- Talib, M-T. 2008. Opettajan hiljainen tieto ja erilaisuuden kohtaaminen. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto. (toim.) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura, 149-162.
- Turunen, K. 2000. Opetustyö ja opettajankoulutuksen tulevaisuus. Teoksessa J. Välijärvi. (toim.) Koulu maailmassa - maailma koulussa. Opettajien, kuntatyöntekijöiden ja yritys-elämän näkemyksiä yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudesta. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Opetushallitus, 19-50.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Uusikylä, K. 2003. Vastatulia. Inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Willman, A. 2000. Opettajan jaksaminen puntarissa: opettajuuden rajoja etsimässä. Teoksessa Harra, K. (toim.) Opettajan professiosta. Artikkelisarja. Helsinki: OKKA - säätiön vuosikirja 2000 nro. 1, 107-116.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Välijärvi, J. 2000. Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa J. Välijärvi. (toim.) Koulu maailmassa - maailma koulussa. Opettajien, kuntatyöntekijöiden ja yritys-elämän näkemyksiä yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudesta. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Opetushallitus, 157-181.

LIITE 1. TEEMAHAASTATTELURUNKO

Kokemuksia ja käsityksiä opettajan työn luonteesta (tavoitteet ja edellytykset)

Mitä opettajan työn pitäisi olla?

Mihin työssä pitäisi pyrkiä?

Mitä tarkoitusta opetus palvelee? Oman toiminnan perusteita?

Minkä alojen asiantuntija opettajan tulee olla?

Millaista tietoa opettajalla tulee olla? Mitä on asiantuntijatieto opettajan ammatissa?

Millainen suhde sinulla on oppilaisiisi? Työtovereihisi?

Kokemuksia ja käsityksiä opettajana työskentelystä (onnistuminen)

Missä asioissa olet onnistunut opettajan työssä?

Mitä omasta mielestäsi tärkeää olet saanut aikaan?

Mistä tiedät onnistuneesi? Kuka sen määrittää?

Milloin osaamisesi on loppunut, et ole osannut riittävästi?

Epäonnistumisiin liittyen: Mistä tietää että on tehnyt ja yrittänyt tarpeeksi?

Olisitko voinut tehdä jotain toisin?

Millaisia asioita pidetään onnistumisena opettajan työssä?

Millaista palautetta olet saanut? Keneltä?

Millaisena olet kokenut opettajan työn?

Millaisia tunteita opettajan työhön on liittynyt?

Kokemuksia ja käsityksiä luokanopettajan pätevyydestä (osaaminen)

Mitä sinun pitää osata ollaksesi pätevä opettaja?

Voiko opettajan ammattitaitoa jakaa osatekijöihin?

Mitä on opettajan ammattitaito? Miten tiedät toimivasi ammatillisesti?

Millaista on epäammatillinen toiminta?

Oletko kohdannut mielestäsi päteviä opettajia työelämässä? Millaisia he ovat olleet?

Kokemuksia ja käsityksiä ammattilaiseksi kehittymisestä (ammatillinen kehittyminen)

Mistä oma osaamisesi, pätevyytesi ja ammattitaitosi on lähtöisin?

Mikä on auttanut sinua kehittymään opettajaksi?

Oletko pohtinut vaihtoehtoisia toimintatapoja työn tekemiseen?

Ajatuksia haastattelun lopuksi

Millainen olo sinulla on nyt keskustelun jälkeen?

Haluaisitko vielä kertoa lisää jotain aiheeseen liittyvää?