

**"VAIHDAN ALAA SIINÄ VAIHEESSA KU MÄ EN JAKSA
MUUTA KUN MENNÄ OPETTAJANOPPAASTA KATTOON ET
AI NÄIN VOIS TÄN TUNNIN PITÄÄ"**

Utta kokeileva työote nuorten opettajien työssä

Anna-Leena Kajaala

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Opettajankoulutuslaitos
Kevät 2014

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella opettajien työtä ja sen toteutustapoja. Tutkimuksessa keskityttiin nuorten muutoshaluisten opettajien työssä esiintyviin työotteisiin. Kokemuksesta oppiminen ja sen vaikutusten näkyminen opetustyössä olivat myös tutkimuksessa tarkastelun kohteena.

Tutkimuksen aluksi tarkasteltiin kymmenen opettajan ja neljän kouluttajan muodostamasta alumnitapaamisesta koottuja videotallenteita. Aineistolähtöisen analyysin seurauksena opettajajoukon ryhmäkeskustelusta muodostettiin kuvauksia erilaisista työotteista. Niistä kahta, haaveilevaksi ja kokeilevaksi nimettyä työotetta, kuvattiin tutkielman alkupuolella, minkä jälkeen tarkastelu rajattiin uutta kokeilevaan työotteeseen. Uutta kokeilevaa työotetta tarkastelevassa tapaustutkimuksessa tavoiteltiin jäsentynyttä ymmärrystä nuorten opettajien työssään toteuttaman työotteen ehdoista. Tähän tarpeeseen aineistoa kerättiin lisää. Aineisto koottiin haastattelemalla kahta opettajaa sekä observoimalla heidän työpäiviään. Opettajat valikoituivat observointiin ja haastatteluun ensimmäisen aineiston käsittelyn pohjalta.

Opettajien toteuttamaa uutta kokeilevaa työotetta tarkasteltiin valikoitujen tapausten valossa ensin käytännön toteutusten näkökulmasta. Sen jälkeen käsittelyyn tulivat opettajien ajatukset toteuttamastaan työstä. Tapaustutkimuksen myötä uutta kokeilevaa työotetta lähestyttiin muun muassa asenteen ja motivaation, työn tavoitteiden ja opettajan keskeneräisyyden näkökulmista. Tutkimuksessa tulkittiin, että opettajaa ympäröivät asiat kuten työyhteisössä vallitseva kulttuuri eivät johtaneet opettajien omista tavoitteista luopumiseen, mikä aiempien nuoria opettajia koskevien tutkimusten mukaan oli yleistä. Uutta kokeilevaa työotetta ylläpitävänä tekijänä näyttäytyi tutkimuksen mukaan opettajien suhtautuminen työn reunaehtoihin ja niiden muuttamisen mahdollisuus. Reunaehtojes muuttamisen edellytyksenä puolestaan nähtiin opettajan ajattelua koskeva uudistava oppiminen.

Avainsanat: opettajuus, opetuskokeilut, reflektio, uudistava oppiminen

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
1.1	Nuorten opettajien työkokemus ja kokemukset työstä	6
1.2	Opettajan työ ja oppiminen.....	8
2	TEOREETTISIA LÄHTÖKOHTIA	10
2.1	Asiantuntijaksi kehittyminen opettajan työssä	10
2.2	Merkitysperspektiivien muutoksen prosessi	11
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	14
3.1	Graduprosessi käyntiin	14
3.2	Tutkimuksen osallistujat	16
3.2.1	Oivallusryhmä tutkittavia yhdistämässä	16
3.2.2	Oma asemani integraatiokoulutettuna	17
3.3	Alumnitapaamisesta kerätty aineisto.....	18
4	ALUMNITAPAAMISEN TARKASTELUSTA NOUSEVAT LÄHTÖKOHDAT	20
4.1	Tarve koulun muutokselle	20
4.2	Puheet reflektiosta	22
4.3	Sama tausta - erilaiset työtötteet	24
4.3.1	Puheita kokeilevasta työtötteestä	24
4.3.2	Puheita haaveilevasta työtötteestä	27
4.3.3	Työtötteet suhteessa toisiinsa	29
4.4	Tutkielman suunta täsmentyy	30
5	TAPAUKSIA TUTKIMAAN.....	33
5.1.1	Tapauksien valinta	34
5.1.2	Tutkimuskysymykset.....	35
5.1.3	Haastatteleminen ja observoiminen.....	35
5.1.4	Aineiston analysointi ja raportointi	37
6	TAPAUSTUTKIMUKSEN ANTI.....	39
6.1	Katsaus uutta kokeilevan työtötteen toteutuksiin	39
6.1.1	Oppiainejaon rikkominen.....	39
6.1.2	Äidinkielen oppimisen rooli.....	41
6.1.3	Irti oppikirjoista	41
6.1.4	Suhtautuminen oppilaiden kontrolloimiseen	43
6.1.5	Oppilaiden suunnittelemaa tekemistä.....	46
6.2	Työskentelyn taakse kätkeytyviä ajatuksia	47
6.2.1	Asenne ja motivaatio	47
6.2.2	Työskentelyn tavoitteet.....	49
6.2.3	Keskeneräisyys ja epävarmuus	51
6.2.4	Työyhteisön jäsenenä	53

7	POHDINTAA.....	57
7.1	Tutkimuksen anti.....	57
7.1.1	Muutoksen mahdollisuudet	58
7.2	Tutkimuksen arviointia.....	60
7.2.1	Luotettavuus ja eettisyys.....	60
7.2.2	Jatkotutkimusajatukset.....	62
	LÄHTEET	64

1 JOHDANTO

”Koulu kaipaa uudistumista” on useista suista kuultu toteamus. Uudistumisvaatimuksen ovat nostaneet esille niin viralliset kuin epäviralliset toimijat – opetushallinnon ammattilaiset, opettajankouluttajat, opiskelijat sekä oppilaiden vanhemmat, unohtamatta tietenkään koulutyössä päivittäin toimivia opettajia. Uudistumispyrkimykset ovat näkyneet vuosikymmenien saatossa niin juhlapuheissa kuin erilaisissa tavoiteohjelmissakin. Muutoksen mahdollisuuksia on koeteltu myös erilaisilla interventioilla.

Aiemman tutkimuksen valossa muutoksen mahdollisuuksia tarkastellaan useista näkökulmista. Yhteistä tutkimuksille on se, että nykyinen koulu todetaan niissä pitkän ajan saatossa lähes muuttumattomaksi (Miettinen 1990, 11). Muun muassa opetussuunnitelmat ovat olleet tutkimuksen ja muutospaineiden kohteena. Opetussuunnitelmien muokkaaminen on jälleen ajankohtainen aihe, sillä uusi opetussuunnitelma on juuri nyt työn alla ja sen odotetaan tulevan käyttöön vuonna 2016 (<http://www.oph.fi/ops2016/perusteluonnokset/perusopetus>. Haettu 9.2.2014). Vaikka opetussuunnitelma on yhteinen lähtökohta kaikkien opettajien työlle, on sen muokkaamisen tuloksia ollut vaikea havaita käytännön koulutyössä. Opetus on pitäytynyt samansuuntaisena opetussuunnitelmasta toiseen. Jostain syystä muutospyrkimykset ovat jääneet sellaiselle tasolle, millä käytännön toteutuksia ei ole onnistuttu laajaa opettajakuntaa koskien ravistelemaan.

Vaikka koulun muuttumattomuus on ilmeinen tosiasia, on kokemuksen mukaan kentällä kuitenkin myös niitä opettajia, joiden työssä on paljon innovatiivisuutta. Työstään innostuneita, aktiivisia ja kehityshaluisia opettajia tapaa esimerkiksi sijaisuuksia tehdessä. Toisinaan he näyttävät kouluillaan ainutlaatuisina intoilijoina muiden toteuttaessa opetustaan hiljaisesti työskentelytään vaiteten. Toisinaan taas innovatiivisia opettajia on samalla koululla useampia ja sivusta seuratessa voi huomata pienen porukan jakavan kokemuksia keskenään uutta rakennellen.

Tässä tutkielmassa kiinnostuksen kohteena ovat nimenomaan sellaiset opettajat, jotka toteuttavat työtään jollain tavalla perinteisestä, muuttumattomasta, koulutyöstä poiketen. Koska laajoja opettajajoukkoja koskeva tutkimus

osoittaa koulun muutospyrkimysten tehonneen huonosti, koetetaan tässä tutkielmassa selvittää mistä yksittäisten muutoshaluisten ja muutokseen pyrkivien opettajien työssä on kyse. Opetustyön muutoksen mahdollisuuksia tarkastellaan siis opettajan itsensä tasolla. Tutkimuksen kohteeksi ovat valikoituneet muutoshaluiset nuoret opettajat. Heidän työtään tarkastellaan dynaamisena prosessina, jota jatkuva oppiminen värittää ja suuntaa. Kuten useassa aiemmassa tutkimuksessa, myös tässä tutkielmassa oppimisen ehdoksi asetetaan se, että opettaja tietoisesti tarkastelee omia kokemuksiaan koulutyössä ja sitä myötä mahdollistaa muutoksen omassa työskentelyssään. Tutkimuksen tarkoituksena on antaa lisää ymmärrystä siihen, millä tavoin oppimis- ja kehittymishaluisen opettajan on mahdollista vaikuttaa työhönsä ja millä ehdoilla opettaja kykenee toteuttamaan työtään uudella, totutusta poikkeavalla, tavalla.

1.1 Nuorten opettajien työkokemus ja kokemukset työstä

Opettajan työssä kokemuksella on merkittävä rooli. Tähän ilmeiseen seikkaan jokainen työtä hakeva opettaja törmää jo valmistellessaan ensimmäisiä työhaakemuksiaan. Valmiissa työhakemus pohjassa rastitetaan työkokemuksen määrä vuosina ja mahdollisesti varmistetaan vielä onko kokemus karttunut virassa vai määrääkaikaisissa pesteissä tai ehkä pelkissä sijaisuuksissa. Kilpailussa opettajan työpaikoista kokemus näkyy ensisijaisesti nimenomaan määrällisesti. Tutkimus on kuitenkin paljastanut, että siitä huolimatta, että kokemusta voidaan pitää opettajaksi oppimisessa tärkeänä, eivät kaikki kokemukset ole opettavia eivätkä kaikki ihmiset aina edes opi kokemuksistaan (Lauriala 2000, 92; Laursen 2006, 17). Tämä osoittaa, että tärkeämpää kuin on työvuosien määrän tarkastelu, tulisikin olla sen, miten kokemus otetaan käyttöön.

Blombergiä (2008, 12) mukaillen voidaan ajatella, että kokemukset toimivat opettajan arvomaailman, tavoitteiden ja toiminnan perustana. Oman minän ja omien tunteiden tunnistaminen ja kriittinen tutkiskelu on väylä näiden asioiden tiedostamiseen. Tiedostamisessa taas piilee mahdollisuus kokemuksen käyttöön rakentavalla tavalla. Kaiken kaikkiaan, olipa kokemusta vähän tai paljon, mielenkiintoista on, mitä ja miten kokemuksesta voi oppia. Miten syvällistä oppimista tapahtuu ja mihin se voi johtaa?

Opettajan työ on siinä mielessä erikoisessa asemassa, että myös työuraansa aloittelevilla ammattilaisilla on jo työhön astuessaan ammatista myös muuta kokemusta kuin harjoittelun ja mahdollisten sijaisuuksien tuoma kokemus. Jokaisella yliopisto-opinnot suorittaneella on taustalla myös vähintään 12 vuoden koulupolku ja sitä myötä kokemus koulumaailmasta ja oppilaana olemisesta. Tuo kokemus tosin on varsin erilainen kuin itse ammatinharjoittajan kokemus, mutta kiistämätön tosiseikka lienee se, että yli kymmenen vuoden koulukokemuksella on vaikutuksensa sekä opiskeluaikana että ammatissa toimiessa (Lauriala 2000; Aaltola 1991). Näin ollen on perusteltua tarkastella sitä, millaisia ovat nuoren opettajan kokemukset työstään, kun koulun tarkastelunäkökulma on

muuttunut oppilaasta opettajaopiskelijan kautta ammattia täysivaltaisesti harjoittavan opettajan näkökulmaksi.

Työskentelyyn koulussa liittyy vahvoja oletuksia, mikä on varmasti osaltaan juuri monien vuosien kokemuksen tulosta (Aaltola 1991, 7). Koululla on pitkät perinteet, mikä näkyy niin koulurakennuksissa toimintaympäristönä kuin koulussa toteutettavina asioina – koulutyöskentelynä. Jokaisen koulua käyneen on mahdollista muodostaa lista niistä asioista, joista voisi sanoa, että koulumaailmassa ”näin on aina tehty”. Opetuksen seuraamisen lisäksi oppilaat tekevät tehtäviä pulpeteissaan, osallistuvat kokeisiin, jonottavat siirtymätilanteissa ja odottavat vuoroaan (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 222–223). Samanlaisena toistuvat rutiinit ja toimintatavat ovat juurtuneet koululaitoksiin miltei lähtemättömästi.

Nuoret, työuransa alussa olevat opettajat, ovat siinä mielessä erityisessä asemassa perinteiden äärellä, että yliopistollisen opettajankoulutuksen aikana on mahdollisesti saanut jäsenellä ja käsitellä koulukokemuksiaan ja nähdä ne uudessa valossa. Koulu on paikka, jossa asioita tapahtuu totutulla tavalla. Toimintaa ovat toteuttamassa niin oppilaat kuin opettajatkin, mutta suunnitteluvastuu on näistä ryhmistä enemmän opettajilla. Toimintaa voi siis johtaa tottumuksen sanelemana tai voi ajatella, että juuri totutuissa toimintatavoissa on mahdollisuus pysähtymiselle, kuuntelemiselle ja katsomiselle. Olisiko totuttujen tapojen sijaan mahdollista tehdä asioita toisin, nykyajassa toimivammalla tavalla?

Tässä tutkielmassa tutkitut opettajat ovat opiskelleet Jyväskylän yliopiston integraatiohankkeessa, mistä kerron lisää tutkimuksen toteutusta kuvailevassa luvussa. Yleisesti ajatellen koulutuksen, niin integraatiokoulutuksen kuin muunkin opettajankoulutuksen, myötä opettajaopiskelijalle on voinut viritä jonkinlaisia ideoita, joita lähtisi itse opettajaksi valmistuttuaan toteuttamaan. Opintojen aikana opettajaopiskelijat saattavat ajatella itse edustavansa jonkinlaista ”uutta opettaja-aaltoa” (Puustinen 2012). Toisin tekeminen ajatuksen ta-solla onkin kuvattu useissa tutkimuksissa nuorille opettajille tyypillisenä idealismina. Valitettavasti sitä seuraavat tutkimustulokset usein osoittavat, että tällainen idealismi karisee helposti nuorilta opettajilta jo ensimmäisten työvuosien aikana. Laurialan (2000, 90) mukaan uran alkuvaiheessa on tyypillistä, että idealististen ajatusten toteutumisen sijaan nuoren opettajan identiteetin hauraus ja muiden hyväksynnän tarve ohjaavat mukautumaan perinteisiin toiminta- ja ajattelutapoihin. Myös Heikkinen ja Huttunen (2007) näkevät nuoren opettajan uran alkuvaiheessa erityispiirteitä. Heidän mukaan nuoren opettajan tehtäväksi tulee pohtia paikkaansa perinteiseen opettajien yhteisöön, ”heimoon”, liittyessään. Edellytyksenä liittymiselle on riittävä samanlaisuuden kokeminen suhteessa muihin opettajiin. (Heikkinen & Huttunen 2007, 21–22.) Näin ollen nuoren opettajan olisikin suhteutettava omat uudistamistarpeensa koulussa vallitsevaan kulttuuriin, mikä saattaa edelleen johtaa siihen, että mukautumisen myötä omat tarpeet jäävät toteutumatta.

Ruohotie-Lyhtykin (2011) on tutkinut uransa alkuvaiheessa olevia opettajia. Hän kuvaa väitöskirjassaan kielenopettajien ammatillista kehittymistä toi-

mijuuden käsitteen kautta. Hänen tutkimistaan 11 työuran alussa olevasta opettajasta seitsemällä keskeistä oli työyhteisön käytänteisiin ja toimintaan sopeutuminen. Tällainen sopeutuminen oli niin oleellista, että he luopuivat samalla omista tavoitteistaan eli myös näiden opettajien osa oli hyvin samanlainen kuin edellä mainituissa tutkimuksissa. Sen sijaan neljä muuta nuorta opettajaa eivät sopeutuneet sellaisenaan työyhteisössä ennalta vallitseviin käytänteisiin, vaan he pitivät kiinni omista tavoitteistaan. Tutkimuksen mukaan heidän reflektiivinen, tutkiva asenteensa säilyi. Tämänkaltaisia tutkimustuloksia, missä nuoria, urallaan omia tavoitteitaan vaalivia opettajia esiintyisi, on kokemukseni mukaan huomattavan vaikea löytää. Induktiovaiheen vaikeudet sen sijaan painottuvat tutkimuksissa laajemmin (ks. myös Ruohotie-Lyhty 2011, 34–35).

Koska tässä tutkielmassa tutkittujen nuorten opettajien työn aloituksen ei oleteta toistavan useissa tutkimuksissa havaittua linjaa, jota induktiovaiheen vaikeudet määrittävät, ei teoreettisen taustan kuvailussakaan pitäydytä pelkäämään tällaisten tutkimustulosten toistamisessa. Negatiivissävytteisen induktiovaiheen sijaan onkin tarkasteltava nuoria opettajia ikään kuin unohtaen heidän olevan nimenomaan *nuoria* opettajia. Induktiovaiheen haasteiden sijaan tarkasteluun tulevat muun muassa jatkuvan oppimisen edellytykset ja asiantuntijaksi kehittymisen ehdot.

1.2 Opettajan työ ja oppiminen

Jatkuvan oppimisen vaatimus on opettajantyössä läsnä sekä nyt että tulevaisuudessa. Laurialan (2000, 89) mukaan näin on opettajan työn muuttuneen luonteen takia. Hän kuvailee työskentelyn sisältöjen muuttuneen entistä arvaamattomammiksi. Nykyaikana työssä korostuvat asiat, joiden ratkaisemiseen ei ole olemassa ennalta annettavia, yksiselitteisiä tai yksinkertaisia avaimia. Opettajat ovat työssään jatkuvasti alttiita sellaisille asioille, joiden olemassaoloa he eivät voi millään tavoin ennakoita, eikä niiden ratkaisemiseen riitä vanhat tekniset tai mekaaniset keinot. Ratkaisua ei löydy myöskään vakiintuneista traditioista, normeista tai käytänteistä. (Lauriala 2000, 89.) Niinpä opettajan ehkä ainoaksi nimettävissä olevaksi työkaluksi tuleekin valmius jatkuvaan oppimiseen. Jatkuva oppiminen sinällään ei kuitenkaan tarkoita vielä mitään. Oleellista käytännön kannalta onkin se, että oppimisen seurauksena toiminnassa tapahtuu muutosta. Kuten edellä on esitetty, enää ei riitä sellaiset opettajan taidot, joita hyödyntämällä opettaja kykenee toistamaan sitä, mitä perinteisesti on totuttu tekemään. Näin ollen myös oppimisessa on keskityttävä muuhun kuin rituaalien ja tapojen toistamisen harjoitteluun. Tavoitteena on oltava jatkuvasti entistä parempi käytäntö.

Jotta oppimista opettajan työssä tapahtuisi, on siihen oltava riittävästi halua. Deweyn ajatusta mukaillen toiminta voidaan jakaa kahteen perustyyppiin: rutiininomaiseen ja ajateltuun eli reflektiiviseen (Syrjälä 1994, 37.). Jotta opettajan työ ei toistuisi pelkästään rutiininomaisena toimintojen sarjana, on opettaji-

en itsensä pyrittävä pitäytymään reflektiivisen eli ajattelun toiminnan puolella ja näin ollen otettava itse vastuu omasta oppimisestaan.

Kokemuksesta oppiminen tai jatkuva oppiminen opettajantyössä johtaa parhaimmillaan opettajan itsensä ammatilliseen kasvuun. Ammatillisella kasvulla taas voidaan nähdä yhteyksiä käytännön opetustyöhön, mikäli oppimisen ja kasvun seurauksena opettajalla herää tarve vaikuttaa työnsä toteutuksiin. Toisin päin tarkasteltuna voidaankin todeta, että käytännön muuttumisen lähtökohtana on se, että opettajan käsitteellinen ajattelu on kehityksen kohteena (Ojanen 2000, 98). Opettajan ajattelussa tulee siis olla avoimuutta tällaiselle kehitykselle ja tilaa uudelle. Nämä seikat sekä vaatimus sisäisestä tasapainosta ovat Ojaneen (mt.) mukaan oppimisen edellytyksiä. Myös Lauriala (2000) näkee kokemuksesta oppimisen vaikutusten yltävän pintaa syvemmälle. Kokemuksesta oppiminen, mikä johtaa opettajan uudistumiseen on hänen mukaansa kokonaisvaltaista: "Opettajan uudistuminen ei merkitse vain oppimista, opetusta, tietoa ja oppilasta koskevan tiedon ja uskomusten uudelleen rakentumista vaan myös itsensä kohtaamista, itsereflektiota ja identiteetin uudelleen rakentumista" (Lauriala 2000, 93). Tällainen syvävaikutteinen oppiminen ei tapahdu hetkessä. Onkin ennemmin ajateltava niin, että oppiminen on jatkuva prosessi.

Ennen tämän tutkielman empiirisen osan käsittelyä tarkastelen opettajan jatkuvan oppimisen ehtoja entistä jäsenyteen tähän tarpeeseen valittujen teorioiden näkökulmasta. Aluksi suuntaan katseen muun muassa opettajan työssä tarpeellisiin metakognitiivisiin taitoihin, minkä jälkeen syvennän käsittelyä entisestään merkitysperspektiivien muutoksen lainalaisuuksiin. Jatkuvan oppimisen onnistumisessa ja opettajan kehittämisessä on mahdollisuus opetuksen tarkastelemiseen uusista lähtökohdista käsin. Sillä taas on parhaassa tapauksessa vaikutusta työskentelyn järjestämiseen uusin, totutusta poikkeavin tavoin. Tällaisia oppimisen tuloksia pääsen tarkastelemaan tämän tutkielman loppupuolella muutamaa opettajaa koskevan tapaustutkimuksen valossa.

Tutkimusraportin muoto ei ole kaikkein tavanomaisin, joten se saattaa tuntua lukijasta vieraalta. Tutkimusraportin alkupuolella, teoreettisten lähtökohtien (luku 2) käsittelyn jälkeen, painotuksen saa kuvaus siitä, miten päädyin tapaustutkimuksen kohteeksi valikoitujen opettajien jäljille. Tutkimuskysymykset sekä työn metodiosuus tulevat käsittelyyn vasta pitkähkön tutkimustapausten löytämistä kuvailevan osuuden (luku 4) jälkeen. Lähtökohtien laaja esiintuominen kuitenkin mahdollistaa sen, että lukija saa täsmällisen kuvan siitä, miten tutkimus on muotoutunut. Erityisesti nämä syyt ovat johtaneet siihen, että raportin rakenne poikkeaa hieman totutusta.

2 TEOREETTISIA LÄHTÖKOHTIA

Tässä osiossa luon teoreettisen katsauksen siihen käsitteelliseen maailmaan, mikä tulee huomion kohteeksi, kun opettajien työtä tarkastellaan muutoksen mahdollisuuksien näkökulmasta opettajan itsensä tasolla. Teoreettisten lähtökohtien valintaa on suunnannut kysymys *mitä opetustyön muuttaminen opettajalta vaatii?* Kysymys on luonteeltaan sellainen, että yhtä tai edes muutamaa suoraa vastausta siihen on mahdoton antaa. Siitä syystä tässä osiossa tarkasteluun pääsevät vain tietyt, valitut näkökulmat. Ne on kuitenkin valittu harkitusti koko tutkimusta ajatellen ja niillä on ollut merkitystä tämän työn keskeisten ilmiöiden ymmärtämisen kannalta.

Aluksi luon katsauksen asiantuntijan taitojen verkostoon, mikä kytkeytyy saumattomasti jatkuvan oppimisen vaatimukseen. Sen jälkeen koetan selvittää oppimisen yhteyttä käytännön tasolla tapahtuvaan toiminnan muutokseen. Tästä tarpeesta käsin tarkastelun kohteeksi tulevat merkitysperspektiivit sekä niiden muutos.

2.1 Asiantuntijaksi kehittyminen opettajan työssä

Kun hyväksi opettajaksi oppimista tarkastellaan sellaisesta näkökulmasta, minkä mukaan opettaja on sitoutunut itsensä jatkuvaan kehittämiseen ja on valmis tekemään työtä oppimisen eteen, voidaan teoreettisella tasolla lähestyä asiantuntijaksi kehittymisen ehtoja. Ruohotie (2008, 2005, 2003, 2002) on tutkinut asiantuntijaksi oppimista ja sen lainalaisuuksia. Hän näkee asiantuntijuuden koostuvan useasta osa-alueesta. Niitä ei aseteta minkäänlaiseen paremmuus- tai tärkeysjärjestykseen, joten voidaan olettaa, että jokaisen osa-alueen sisällöllä on merkityksensä kokonaisuuden kannalta.

Asiantuntijuus koostuu Ruohotien (2008) mukaan ammattispesifistä tietämyksestä, taidosta soveltaa asiantuntemusta käytännön ongelmiin sekä metakognitiivisista ja korkean asteen ajattelun taidoista. Ammattispesifi tietämys on kokonaisuus, joka koostuu tiedon ja tietorakenteiden kompleksisuuden hallin-

nasta sekä ymmärtämisen syvyydestä. Ajattelun taidot taas kattavat muun muassa kyvyn analysoida asioita kriittisesti, käyttää tietoa luovasti ja ennakoida kehitystä sekä vastata tulevaisuuden haasteisiin. Usko omiin kykyihin aktiiviteettien suunnittelussa ja toteuttamisessa nähdään motivationaalisina valmiuksina, mitä tarvitaan itsesäätelyn tukemisessa. (Ruohotie 2008, 106).

Jatkuvan oppimisen yhteys asiantuntijana kehittymiseen on ilmeinen. Ruohotie (2008, 106) tiivistää mistä tässä yhteydessä on kyse: ”Asiantuntijuu-teen kuuluu käsitteellinen oppiminen, monimutkaisten ilmiöiden yhä syvällisempi ymmärtäminen. Se on pohjimmiltaan tavoitteellista toimintaa, yksilön jatkuvaa pyrkimystä oppia uutta ja kehittää itseään ammattialansa tietäjänä ja taitajana.” Itsereflektion rooli asiantuntijaksi kehittymisessä on oleellinen ja se tulee tarkasteluun muiden metakognitiivisten taitojen, ymmärtämisen ja oman oppimisen kontrolloimisen, yhteydessä. Kun asiantuntijaksi kehittyminen käsitetään intentionaalisena toimintana, on oppijan nähtävä toimintansa tavoitteen lisäksi se, millaisia muutoksia tavoitteisiin pääsemiseksi vaaditaan. Oppijan tulisikin siis oppimisen lisäksi tietää mitä hänen tulisi oppia. (Ruohotie 2008, 106–107). Oppijan on siis oltava tietoinen niin toimintansa tavoitteista, muutostarpeista kuin myös omista keinoistaan päästä tavoitteisiinsa. Jotta voisi kehittyä oman alansa asiantuntijaksi opetustyössä, kuuluu opettajan työhön oleellisena osana itsensä ja omien oppimistaitojen jalostaminen niin pitkälle, että edellä kuvattuihin asiantuntijan valmiuksiin on mahdollisuus.

2.2 Merkitysperspektiivien muutoksen prosessi

Kuten aiemmin totesin, kokemukset nähdään tässä tutkielmassa oppimisen perustana. Kokemusten ja oppimisen yhteyden selventämiseksi olen päättänyt kuvailemaan Jack Mezirow:n teoriaa, mikä ottaa olennaisella tavalla huomioon käytännön tasolla tapahtuvan muutoksen mahdollisuuden oppimisen seurauksena. Teoria painottaa oppimisen ja sen vaikutusten prosessiluonnetta, mikä myös sopii tutkimieni opettajien työskentelyn ymmärtämiseen.

Jack Mezirow:n (1995) teoriassa *uudistavasta oppimisesta (transformative learning)* pureudutaan oppimisen problematiikkaan syvällisesti. Teorian tarkoituksena on selittää aikuisten oppijoiden oppimista. Kupila (2007, 39) tiivistää mihin Mezirow teoriallaan pyrkii: ”Aikuisten oppimisteorian tulee hänen mielestään selittää merkitysten muovaamiseen liittyvää dynamiikkaa ja sitä, miten merkitysrakenteet muuttuvat, etenkin silloin kun oppija huomaa, etteivät aikaisemmat merkitysrakenteet enää toimi. Aikuisuutta luonnehtiva transformatioprosessi sisältää näin uusien merkitysperspektiivien muodostumista.” Oleellista on, kuinka oppijat ymmärtävät kokemuksiaan ja luovat niistä merkityksiä. Kokemusten merkityksen ymmärtämiseen ihmisellä on Mezirow:n (1995) mukaan luontainen tarve.

Mezirow:n (1995) teoria ottaa huomioon kulttuuriset lähtökohtamme. Nimittäin sillä kulttuurilla, jonka vaikutuksen alaisena olemme tottuneet elämään, on suuri vaikutus kokemukseemme ja sitä myötä myös kokemuksesta oppimi-

seen. Kulttuurimme vaikuttaa kokemuksesta oppimiseen siten, että se väistämättä luo taustan, jonka puitteissa olemme oppineet ymmärtämään kokemuksemme. Näin on myös opettajan työssä. Se, miten olemme tottuneet näkemään koulun ja miten olemme tottuneet tekemään tulkintoja siitä, on pitkälle kulttuurin sanelemaa. Olemme siis tottuneet havaitsemaan ne ilmiöt, mitä koulussa on ajan mittaan ollut tapana tehdä ja tulkitsemaan kokemuksemme näistä ilmiöistä sillä tavoin, miten ajan mittaan on ollut tapana tulkita.

Jotta vallitsevaan kulttuuriin voisi luoda muutosta, on oppijan kohdistettava katseensa niihin kulttuurisiin paradigmoihin, joiden välityksellä oppiminen on tapahtunut. Ne on asetettava kriittisen arvioinnin kohteeksi. Kriittisen itsearvioinnin prosessin seurauksena tapa, jolla annamme kokemukselle merkityksen voi muuttua niin radikaalisti, että sillä on vaikutuksensa myös käytännön toimintaan. Tässä prosessissa on Mezirow:n (1995) termin kyse yksilön merkitysperspektiivien muutoksesta, mikä tapahtuu kriittisen reflektion kautta. ”Perspektiivin muuttumisessa on kyse prosessista, jonka myötä tullaan kriittisesti tietoiseksi siitä miten ja miksi ennako-oletuksemme ovat määränneet tapamme havaita, ymmärtää ja tuntea maailma ympärillämme, jossa nämä oletukset muotoillaan uudelleen niin että ne mahdollistavat kattavamman, erotelukykyisemmän, sallivamman ja yhtenäisemmän perspektiivin ja jossa lopulta myös tehdään päätöksiä tai muulla tavoin hyödynnetään näitä uusia oivalluksia.” (Mezirow 1995, 31.)

Reflektion rooli merkitysperspektiivien ja erityisesti niiden muutoksen ja sitä myötä uudistavan oppimisen osana on oleellinen. Mezirow erottaa toisistaan *reflektion*, *kriittisen reflektion* sekä *kriittisen itsereflektion* käsitteet (Mezirow 1995, 8). Kriittisen reflektion kautta on mahdollista päästä omien taustaoletusten muuttamiseen ja sitä myötä myös uudet tavat tehdä työtä sekä omien työkäytänteiden muuttaminen tulevat mahdolliseksi.

Usein merkitysperspektiivejä muuttava oppimisprosessi saa alkunsa jostakin eteen tulevasta hämmentävästä dilemmasta, mistä Mezirow (1995, 30) luettelee arkielämän esimerkkejä: työpaikan vaihtuminen, avioero tai jokin silmät avaava keskustelu, kirja tai runo. Huomionarvoisena vaihtoehtona hän lisää myös yksilön omat ponnistukset tavoitteena ymmärtää omia ennako-oletuksia kyseenalaistavaa toisenlaista kulttuuria. Tällaiset ”laukaisevat tapahtumat” eli ”katalyytit” nopeuttavat kriittistä reflektiota ja sitä seuraavia muutoksia, kun ihmisen vanhat tietämisen tavat eivät riitä luomaan asioille merkityksiä. (Mezirow 1995, 30–31.)

Jonkin ulkopuolisen tahon vaikutus merkitysperspektiivien muutoksen mahdollistumiseen on myös tiedostettu Mezirow:n teoriassa. Mezirow (1995, 19 ks. myös Hart 1995, 66–91) antaa esimerkin naisliikkeestä, joka tarjoaa suotuisan ympäristön merkitysperspektiivien muutokseen ja uudistavaan oppimiseen: ”Aivan muutaman vuoden kuluessa sadattuhannet naiset, joiden henkilökohtainen identiteetti, minäkäsitys ja arvot olivat peräisin ensisijaisesti ennalta määrättyistä sosiaalisista normeista ja stereotyyppisten sukupuoliroolien toteuttamisesta, päätyivät kyseenalaistamaan nämä oletukset ja määrittelemään uudelleen koko elämänsä omilla ehdoillaan. Naisliike tarjosi tällaista henkilö-

kohtaista uudelleenarviointia tukevan ilmapiirin tekemällä julkisiksi niiden stereotyyppien henkilökohtaiselle kehitykselle, autonomialle ja itsemääräämiselle asettamat rajat sekä organisoimalla välittömiä tukiryhmiä ja kehittämällä muutosta edistäviä roolimalleja.” Tällä tavoin merkitysperspektiivien muutos ei aina ole pelkästään yksilöllistä, vaan se voi olla myös kollektiivista, isoa ihmisjoukkoa yhdistävää tai ryhmäluonteista (Mezirow 1995, 31).

Merkitysperspektiivien muutoksen myötä syntyneissä uusissa merkitysperspektiiveissä piilee koko teorian oleellinen päätepiste: uudistuneen merkitysperspektiivin tarjoamiin oivalluksiin perustuva toiminta. Se voi olla ratkaisevalla tavalla erilaista kuin toiminta, jota yksilö toteutti ennen merkitysperspektiiveistään tietoisesti tulemista, niiden tarkastelua ja niiden muuttamista. Mezirow (1995, 31) näkee aikuisen tavoittelevan tällaisia perspektiivejä, jotka ovat kattavampia, erottelykykyisempiä, sallivampia ja johdomukaisempia eli kaiken kaikkiaan parempia kuin aiemmat ja toimivan niiden varassa aina kun mahdollista.

Merkitysperspektiivien muutoksen prosessin ymmärtäminen nähdään tässä tutkielmassa tarpeelliseksi, kun tarkasteluun tulee luokanopettajien alumnitapaamisen keskusteluista koottu aineisto. Aineiston tarkastelussa painotetaan opettajien reflektiivisen ajattelun merkitystä käytännön koulutyössä. Reflektiivinen ajattelu ja koulutyöskentelyyn liittyvien ilmiöiden syvälinen pohtiminen ovat tutkittujen opettajien mielestä jo sinänsä arvokkaita taitoja. Tässä tutkielmassa ollaan kuitenkin kiinnostuneita myös siitä, millaisiin muutoksiin käytännön työssä näistä lähtökohdista käsin voidaan päätyä.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Graduprosessi käyntiin

Aloittaessani gradun tekemistä ja tutkimusaiheen valitsemista oli mielessäni monia vaihtoehtoja. Koottuani eniten mieltäni askarruttaneita ajatuksia paperille huomasin lähtökohtani liittyvän vahvasti omaan vaiheeseeni opettajuuden taipaleella. Olin opinnoissani jo selkeästi loppusuoralla ja työkokemustakin oli jo alkanut karttua. En kokenut enää olevani niin vahvasti opiskelijastatuksessa kiinni kuin ensimmäisinä opiskeluvuosina, vaan työn imu alkoi vetää puoleensa. Kaikessa monimutkaisuudessaan työskenteleminen opettajana tuntui kiinnostavalta ja mukaansa tempaavalta. Takaraivossa oli kuitenkin tieto siitä, että tutkimusten mukaan opettajantaipaleen induktiovaihe saattaisi yllättää rankkuudellaan (ks. luku 1.1). Vielä en kokenut olevani valmis opettaja, sillä olinhan vielä opiskelija, enkä näin ollen kokenut induktiovaiheenikaan täysin käynnistyneen, vaikka töitä teinkin. Tutkimusten mukaan rankkana näyttäytyvä induktiovaihe saattaisi kuitenkin olla omakin tulevaisuuteni näkymä aivan pian. Tulisinko minäkin kohtaamaan yllätyksiä työn kuormittavuuden suhteen? Riittäisivätkö tähänastiset tietoni ja taitoni alkuun pääsemiseksi vai kokisinko suurta riittämättömyyden tunnetta heti ensimetreillä? Tulisiko itsensä kokea vahvaksi osaajaksi vai olisiko opettajantyötä mahdollista tehdä ikuisen keskeneräisyyden tunteen kanssa? Avoimuus uuden oppimiselle oli tuntunut aiemmin ja tuntui edelleen turvalliselta ja hyvältä. Jotain olin jo oppinut, mutta paljon olisi vielä opittavaa. Näillä eväillä tulisin pian jättämään opiskelijastatukseni lopullisesti ja astumaan opettajan ammattiin vastavalmistuneena opettajana, viralliset maisterin paperit taskussa.

Tässä vaiheessa – gradunteon alkaessa – tajusin, että minulle avautuisi vielä kerran tilaisuus tarkastella opettajantyön alkuvaiheen teemoja entistä jäsentyneemmin, mikäli valitsisin graduaiheeni tähän ilmiökenttään liittyen. Suunnatessani ajatuksiani graduun koin suurta kiinnostusta tutkia työnsä alkuvaiheessa olevia opettajia. Lukemistani tutkimuksista oli jäänyt mieleen melko yksipuolisesti ne osiot, joissa opettajan työn alkuvaihe näyttäytyi vaativana ja

missä kerrottiin opettajien jopa vaihtaneen alaa ratkaisuna alkuvaiheen ongelmiin. Epäselväksi oli jäänyt, oliko nuorten opettajien työn aloituksesta muunlaisia tutkimustuloksia. Juuri tätä opettajan työn alkuvaiheen toista puolta aioin-kin lähestyä omassa tutkielmassani.

Laadullista tutkimusta voidaan luonnehtia prosessiksi (Kiviniemi 2010). Tämä tarkoittaa, että näkökulmat ja tulkinnat aineistosta muodostuvat tutkijan mielessä tutkimuksen edetessä prosessiluonteisesti. Tutkimustoiminta voidaan ymmärtää myös tutkijan itsensä vähittäin etenevänä oppimistapahtumana. Oppiminen tutkimuksen eri vaiheissa on oleellista, sillä prosessiluonteisessa tutkimuksessa tutkimusmenetelmälliset ratkaisut tarkentuvat tutkimuksen edetessä, kun tutkijan ymmärrys aiheesta lisääntyy. (Kiviniemi 2010, 70.)

Aloittaessani gradun parissa työskentelemistä en osannut vielä sanoa mitä tarkalleen tutkin, joten oli sitouduttava vain Kiviniemen (mt.) edellä kuvaamaan prosessiin ja luotettava siihen, että alkava ”tutkimusmatka” johdattaa eteenpäin. Oli myös asennoiduttava niin, että työskentelyn edetessä vastaan tulevat ymmärtämättömyyden hetket eivät lannistaisi ja pysäyttäisi työskentelyä. Jälkeenpäin arvioituna juuri näissä hetkissä kaikessa haastavuudessaan oli työskentelyn paras anti, todellinen oppiminen.

Varsinainen tutkimusongelma ei ollut vielä työskentelyn alkaessa tiedossa. Työskentely lähti etenemään siten, että alkuun pääsemiseksi esittelin ideoitani graduryhmässäni. Yhteisen keskustelun yhteydessä sain kuulla ohjaajilta, että jotain kiinnostukseeni sopivaa saattaisi löytyä eräästä valmiista aineistosta. Aineisto oli kerätty erään integraatiokoulutukseen kuuluneen opiskelijaryhmän alumnitapaamisesta. Jotta saatoin päästä käsiksi tuohon aineistoon eettisesti hyviä tapoja noudattaen, oli minun kysyttävä lupa aineiston käyttöön niiltä henkilöiltä, jotka aineistossa esiintyivät. Ohjaajat lähettivät minulle sähköpostilla listan osallistujien sähköpostiosoitteista, jotta saisin yhteyden heihin. Kaikki osalliset antoivat sähköpostin välityksellä suostumuksensa tutkimukseen. Tulostin sähköpostivastaukset ja näytin ne ohjaajalle, jolta sittemmin sain aineiston dvd-tallenteena.

Aineiston tehtävä voi olla Eskolan (2010, 182) mukaan muuta kuin perinteisesti tehtäväksi ajateltu hypoteesien testaaminen. Aineisto voi palvella myös tutkijan ideoiden hakemisen kohteena (Eskola 2010, 182). Tällaista ideoiden etsimistä lähdin kokeilemaan, kun tartuin aineistoon ensimmäisiä kertoja. Voidaankin siis ajatella, että kiinnostukseni suuntautui aineistoon vain jonkinlaisten johtoajatusten tai -lankojen (Kiviniemi 2010, 71) viitoittamana. Ne olivat peräisin edellä kuvaamistani ajatuksista, joita mielessäni oli ollut jo jonkin aikaa ja joihin lukeminen oli omalta osaltaan vaikuttanut. Mainittakoon, että samaa aineistoa on käytetty jo aiemmin Räihän, Mäensivun, Rautiaisen ja Nikkolan (2011) artikkelissa. Vältin kuitenkin tietoisesti tuon artikkelin lukemista tässä gradunteon vaiheessa.

Prosessiluonteisessa tutkimuksessa ei ole välttämättä ennalta määriteltävissä missä järjestyksessä tutkimuksen etenemisen eri vaiheet esiintyvät (Kiviniemi 2010). Esimerkiksi tutkimustehtävä, teorianmuodostus, aineistonkeruu sekä aineiston analyysi ovat vaiheita, jotka kehittyivät joustavasti tutkimuksen

edetessä. Kun tietoisuus aiheesta kehittyi, oli mahdollista muotoilla tutkimustehtävää yhä uudelleen ja kerätä lisää aineistoa, kun sille tuli tarve.

Tutkielmaa voisi kutsua pääpiirteissään aineistolähtöiseksi, mutta huomioon on otettava kuitenkin juuri edellä kuvaamani johtoajatusten vaikutus kiinnostuksen suuntautumisessa. Tutkimuksen aikana syntyvä käsitteellistäminen on näin ollen aineistolähtöistä, mutta tutkijan taustan kanssa vuorovaikutteista. (Kiviniemi 2010, 74).

Tässä raportissa kuvailen tutkimuksen tekemistä kehitysprosessina. Proessin esiin tuomiseen on syynä se, että koen tämänkaltaisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin olevan yksi vaikeimmista tehtävistä. Jotta lukija itse pääsee arvioimaan luotettavuuden kysymyksiä, kuvailen mahdollisimman rehellisesti niitä ajatusprosesseja, joiden kautta olen päätenyt tutkielmassa eteenpäin, aina seuraaviin ajatusprosesseihin. Kuten Kiviniemikin (2010, 82) mainitsee, on tällainen raportointitapa varsin haastavaa ja työlästä, mutta siitä huolimatta omasta mielestäni vaivan arvoista.

Seuraavissa osioissa kerron täsmällisemmin tämän tutkielman osallistujista, integraatiokoulutuksen käyneistä opettajista, sekä alumnitapaamisesta, johon nämä opettajat osallistuivat ja josta tutkielman alkuosassa käsiteltävä aineistoni on kerätty. Myöhemmin tulen tarkastelemaan toista aineistoa, jonka käsittelystä kerron tarkemmin kuvattuani miten tarve tälle toiselle aineistolle ilmeni.

3.2 Tutkimuksen osallistajat

3.2.1 Oivallusryhmä tutkittavia yhdistämässä

Tässä tutkielmassa kohdejoukkona on Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokselta valmistunut opettajajoukko. Tutkittavaa joukkoa yhdistää opintojen alussa toiminut integraatiokoulutus (aiemmin oivallusryhmä), jossa tutkimani opettajat opiskelivat yhtenä kotiryhmänä. Kotiryhmällä tarkoitetaan Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella aloittavien opiskelijoiden ryhmää, joka muodostuu 16–20 opiskelijasta. Ensimmäisen opiskeluvuoden aikana kotiryhmissä opiskellaan suurin osa kasvatustieteen perusopinnoista. Integraatiokoulutuksessa näistä kotiryhmistä aloittaa yksi ryhmä joka toinen vuosi.

Tutkimani opettajat aloittivat opintonsa ennen vuotta 2003, jolloin oivallusryhmätyöskentelystä alettiin virallisesti käyttää nimitystä integraatiokoulutus. Koska oivallusryhmätyöskentely on integraatiokoulutuksen aiempi muoto, on perusteltua valottaa vielä hieman koko koulutuksen lähtökohtia, vaikka se tapahtuu vasta integraatiokoulutuksen aikana kirjalliseen muotoon saatettuihin ajatuksiin perustuen.

Nikkolan, Rautiaisen ja Räihän (2013) mukaan integraatiokoulutuksen lähtökohdat ovat Kai Kallaksen ajatuksiin perustuvassa oivallusryhmätyöskentelyssä. Sitä kehittivät myöhemmin Kallaksen lisäksi Tiina Nikkola ja Pekka Räihä. Oivallusryhmätyöskentelyn perusajatuksena on kehittää itsetuntemusta

suhteessa itseen ja yhteisöön. Tähän tavoitteeseen pyritään autenttisilla oppimiskokemuksilla. Käytännön työskentely muodostuu omakohtaisesta koulu- ja oppimiskokemusten analyysistä. Oppikirjat eivät ole tällaisen työskentelyn ensisijaisia apuvälineitä, joten kirjojen tenttimisen sijaan ideana on etsiä omien kokemusten mieltä ja merkitystä. Lähtökohtaisesti ajatuksiin kuuluu, että tiedon merkitys syntyy omien kokemusten pohjalta. (Nikkola, Rautiainen ja Räihä 2013.)

Yksi oleellisimmista ajatuksista integraatiokoulutuksen taustalla on ymmärtämisen ja hallinnan suhde opettajan työssä. Lähtökohtaisesti integraatiokoulutuksessa ajatellaan, että ”koulun ja opettajan työn todellisuuden ymmärtäminen on opettajalle tärkeämpää kuin niiden hallinta” (Nikkola ym. 2013, 11). Ei siis ole oleellista oppia ulkoa annettuja opetuksen menetelmiä tai jopa kikkoja, millä työtä voisi toteuttaa. Ennen kaikkea on pyrittävä jatkuvasti ymmärtämään mistä opetustyön arjessa vastaan tulevista asioista on kyse. Tutkiminen ja tutkiva asenne opettajan työtä kohtaan ovat toimivia keinoja tällaisen tietämyksen saavuttamiseksi (Nikkola ym. 2013, 11).

Integraatiokoulutuksen nimessä alkuosa ’integraatio’ saattaa luoda harhaanjohtavia mielikuvia liittyen erityisopetuksen termistöön tai yleisesti käytettyyn oppisisältöjen yhdistelyyn. Kyse ei kuitenkaan ole kummastakaan, vaan integraatio-termistä on kirjoitettu seuraavaa: ”Integraatiokoulutuksessa käsitteen lähtökohtana on psykodynaaminen tapa ymmärtää ihmisen mielen rakentumista ja oppimista. Kieli liittyy tässä prosessissa keskeisesti maailman jäsentämiseen. Koulussa opiskeltavien tietojen oppimisessa erilaiset kielen prosessit toimivat jäsentävänä, integraatiota luovana perustana. Asioita ei opiskella ulkokohtaisesti, vaan opittu integroidaan aina itseen” (Nikkola ym. 2013, 11).

Myös oppiaineintegraatio toteutuu integraatiokoulutuksessa. Koulutus ei perustu koulumaailmassa vallitsevaan oppiainejakoon, vaan sisältöjä tarkastellaan kolmesta ajatteluprosessista käsin. Näissä ajatteluprosesseissa on otettava huomioon myös äidinkielen rooli, mikä on Kallaksen näkemyksen mukaan ”toimintaa ja ajattelua”. Näin ollen äidinkieltä tulisi myös opiskella tässä yhteydessä. Käytännön tasolla se tarkoittaa, että integraatiokoulutuksessa äidinkieli integroidaan muihin oppiaineisiin niille tyypillisten ajatteluprosessien tasolla. Eri tiedonalojen tiedonkäsittelyprosessit kiteytyvät tavoitteeseen hahmottaa

- tiedon ja kielen suhdetta ympäröivään todellisuuteen (havaintotieto)
- muihin ihmisiin (sopimustieto) ja
- itseen (kokemustieto) (Nikkola ym. 2013, 10).

Vaikka oppiaineintegraatio on lisätty oivallusryhmään vasta integraatiokokeilun aikaan, on tutkimani opettajajoukko käsitellyt näitä aiheita omana opiskeluaikanaan.

3.2.2 Oma asemani integraatiokoulutettuna

Integraatiokoulutuksen käyneiden opettajien tutkiminen tuntui minusta luontevalta, sillä olen itsekin kuulunut integraatioryhmään. Oma ryhmäni opiskeli yhtenäisenä kotiryhmänä opintojen kaksi ensimmäistä vuotta, jolloin opintojen

laajuus opintopisteinä oli noin 60op. Vaikka opiskelin integraatiokoulutuksessa eri aikaan kuin tutkimani opettajat, koen, että pystyn jollain tavoin jakamaan tiettyjä ajatuksia, joita keskusteluissa tulee esille. Integraatiokoulutus ja sen termistö muuttuu jatkuvan kehitystyön seurauksena, mutta toisaalta taas monet ideat ja ajatukset tulevat käsitellyiksi useammassa ryhmässä. Seurauksena siitä, että itsekin olen opiskellut integraatiokoulutuksessa, tuntuu kuin ”puhuisimme samaa kieltä” tutkimieni opettajien kanssa. Siitä on varmasti sekä hyötyä että haittaa. Hyödyksi näen sen, että joidenkin teemojen kohdalla pääsen melko vaivattomasti käsiksi siihen, millaisesta taustasta puheenaiheet luultavasti kumpuavat. Toisaalta taas juuri tässä piilee riski siitä, että vain luulen, että voin jakaa ajatusten taustan. Tämä ongelma ei kuitenkaan näyttäydy pelkästään tässä tutkielmassa. Moilasan ja Rähän (2010, 47) mukaan väärinymmärtämisen mahdollisuus on aina olemassa inhimillisessä vuorovaikutuksessa. On kuitenkin luotettava, että yhteinen kulttuuri luo pohjaa yksittäisille merkityksenannoille, jolloin niiden ei voida väittää olevan puhtaasti subjektiivisiakaan.

3.3 Alumnitapaamisesta kerätty aineisto

Tutkimukseni lähti liikkeelle tutustumalla ensimmäiseen aineistoon, joka koostuu integraatiokoulutuksen opiskelijaryhmän alumnitapaamisen videoista. Alumnitapaaminen oli tilaisuus, johon työssä muutamia vuosia olleet opettajat kokoontuivat kertomaan ensimmäisistä työvuosistaan. Keskustelu toteutettiin koko ryhmän keskusteluna ja se videoitiin. Videoita on kaksi: ensimmäisessä videossa on aamupäivän keskustelut, toisessa tauon jälkeiset iltapäivän keskustelut. Tallenteiden yhteispituus on noin kolme tuntia. Alumnitapaamiseen osallistui kymmenen opettajaa eli entistä integraatiokoulutuksen opiskelijaa sekä neljä sellaista kouluttajaa, jotka olivat olleet mukana ryhmän integraatioopinnoissa alusta saakka. Alumnitapaaminen ajoittui vuoden 2010 joulukuulle.

Tässä raportissa käytän keskusteluista poimittuja sitaatteja runsaasti. Tällä tavoin haluan korostaa opettajien ajatuksia työstään ja antaa niille ansaitseman arvostuksen. Sitaitteja käytän siten, että niiden muoto on mahdollisimman lähellä alkuperäistä muotoa. Mikäli sitaattiin on alun perin kuulunut paljon täytesanoja kuten ”niinku”, ”tota” tai ”sillai”, olen karsinut niitä pois. Joitakin yksittäisiä sanoja olen poistanut siitä syystä, että niissä on voitu viitata sellaisiin asioihin, joista lukija voisi päätellä opettajan työpaikan tai jotka paljastaisivat joitakin opettajien yksityiselämään kuuluvia asioita. Mikäli olen jotakin jättänyt alkuperäisestä sitaattista toistamatta, on tällaisessa paikassa kaarisulkeet ja kolme pistettä (...). Selvyyden vuoksi olen kirjoittanut kunkin sitaatin perään onko kyseessä alumnitapaamiseen osallistuvan opettajan puheenvuoro (A) vai kouluttajan puheenvuoro (K). Raportin loppuosassa käyttöön tulee vielä merkintä (H) millä tarkoitan tutkimuksen myöhemmässä vaiheessa tehtyjen haastattelujen antia. Keskustelun jäsenet on lisäksi numeroitu satunnaiseen järjestykseen.

Alumnitapaamisen keskusteluaiheita ei ollut määritelty tarkasti, vaan integraatioryhmän hengessä liikkeelle lähdettiin jostakin, tässä tapauksessa ohjaa-

jan herättelevistä kysymyksistä, ja katsottiin mihin keskustelu etenee. Opettajat olivat selkeästi valmistautuneet tapaamiseen miettimällä etukäteen mistä tapaamisessa mahdollisesti puhuttaisiin. Jo "mitä kuuluu" -kierroksen aikana moni sivusi jotain itselleen tärkeää aihetta ja totesi puheenvuoronsa päätteeksi, että "tähän varmaan palaamme vielä". Opettajat tekivät siis oletuksia siitä, millainen keskustelu luultavasti on tavoiteltavaa tässä tilaisuudessa. Näin ollen keskustelun tunnelmaan vaikutti jatkuvasti keskustelun sisään piilotettu kysymys "mistä tässä tapaamisessa tulisi puhua".

Kouluttajat auttoivat keskustelun alkuun pääsemisessä kysymällä yhteisiä kysymyksiä erityisesti tapaamisen alussa, kun "mitä kuuluu" -kierroksen jälkeen opettajat vaikuttivat hiljaisilta ja tunnelma muuttui odottavaksi:

Kun te kaikki ootte opettajina, niin tota mä ajattelisin et miltä teistä nyt se koulu tuntuu? Ku te siellä ootte. Ootte ollu kuitenkin kaikki. Selkeesti voi aatella että pitkänki aikaa. Jos ois ollu vaan pari viikkoo, niin ei vois sanoo, mutta eiks niin et kaikki on ollu ainaki vuoden. Enemmänki. Ihan vaan, miltä koulu tuntuu, työ tuntuu. (...) Voi aatella kouluaki noin niinku laveesti. (...) Mä aattelisin ettei tarvii tän (integraatiokoulutuksen A.-L.K.) suhdetta sen kummemmin siihen mieltä. Et ihan ylipäätään. Siellä ootte ja joltakinhan se sitte tuntuu. Joku ahistaa ja jostaki kokee erityistä iloa. Vapaalla lennolla. (K2)

Kouluttaja sanoi, että tässä keskustelussa ei ollut tarkoitus pohtia erityisesti integraatiokoulutuksen suhdetta työhön, vaan työntekoa ylipäätään. Sanallisessa ohjeistuksessa oli ristiriitaisuutta kutsukirjeen kanssa, sillä kutsukirjeessä työelämää ja koulutusta pyydettiin suhteuttamaan toisiinsa.

Olemme jonkun tovin puhuneet integraatioryhmän kouluttajien kesken siitä, että kutsuisimme "pioneeriryhmien" läpikäyneet kokoon kertoman kokemuksistaan ja näkemyksistään koulutuksen jälkeen. Erityisesti kiinnostaa se, miltä työelämä ja käymänne koulutus suhteutuvat toisiinsa. (Kutsukirje alumnitapaamiseen, lähettäjä-nä kouluttajaryhmän puolesta K2)

Ristiriitaisesta ohjeistuksesta ei kuitenkaan mielestäni aiheutunut ongelmia. Oletusten ja ohjaajien välikysymysten myötä keskustelua käytiin laveasti ensimmäisten työvuosien mukanaan tuomien aiheiden ympärillä.

Kun puheenaiheita ei ollut tarkasti rajattu, oli minun mahdollista saada autenttista tietoa siitä, mitkä aiheet opettajia puhututtavat työssään (Blomberg 2008, 111). Olikin löydettävä "yleinen" kiinnostus opettajien puheita kohtaan ja katsottava, mitkä olisivat ne keskustelunaiheet, joihin tarkasteluni kohdistaisin.

4 ALUMNITAPAAMISEN TARKASTELUSTA NOUSEVAT LÄHTÖKOHDAT

Tässä luvussa kuvailen sitä prosessia, jonka kautta päädyin tutkimaan myöhemmin nimeämäni uutta kokeilevaa työtettä. Prosessi sinänsä on jo ensimmäinen osa tutkimusmatkaani ja siitä syystä mielestäni tärkeää kuvata mahdollisimman avoimesti.

4.1 Tarve koulun muutokselle

Ensimmäisten videonkatselukertojen aikana kiinnostuin siitä, miten rehellisen tuntuisesti työtä kuvattiin. Opettajantyöstä ei yritetty luoda kovin ruusuista kuvaa, vaan koulutodellisuuden eri puolia käsiteltiin avoimesti. Ensimmäisten työvuosien aikana opettajantyön epäkohdat olivat nousseet huomion kohteeksi ja alumnitapaaminen näytti olevan paikka, jossa niistä voisi puhua. Itselleni mieleen tuli integraatiokoulutuksen ryhmäistunnot, joissa kokemukseni mukaan tarkoitus oli tarkastella koulumaailmaa sellaisenaan, peittelemättä ongelmia tai kokematta niistä syyllisyyttä. Alumnitapaaminen muistutti siis hyvin paljon integraatioryhmän ryhmäistuntoa, joka tässä tapauksessa ajoittui vuosien päähän opiskeluaikaisista istunnoista. Ilmapiiri oli avoin rehelliselle puheelle.

Kyllähän siinä niinku varmaan näitten opintojen kautta huomaa monia sellasia rakenteellisia juttuja mitä aattelis että vois tehdä toisin. (...) Aina uudestaan huomaa sen että tota kuinka paljon tässä oli kuitenkin ideoita tässä systeemissä. Ja sillai hauska jos pääsis tavallaan siirtään sitä koulua ja niitä rakenteita siihen suuntaan mitä on täälläki puhuttu. (A9)

Yhtenä epäkohtien aiheena esiin nousevat koulumaailman rakenteet. Keskustelun jäsen kertoo, että ajatukset palasivat keskustelun aikana opintojen aikaisiin ryhmäistuntoihin ja niissä käsiteltyihin teemoihin. Ilmeisesti juuri koulumaail-

man rakenteiden jähmeys oli ollut yksi integraatiokoulutuksen aikainen pohdintojen aihe. Se tuli esille myös muissa puheenvuoroissa.

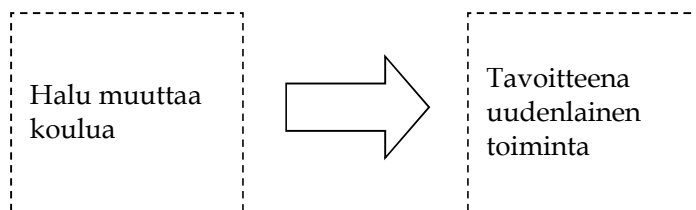
Tarve koulun muutokselle tuli esille keskustelussa myös ilman suoraa yhteyttä integraatiokoulutuksen aikaisiin ajatuksiin.

Itellä on se et mitä on huomannu että mitä ku on tehny tätä työtä ja kattellu sitä systeemiä että ehkä ajattelee enemmän sitä et mitä kaikkea se koulu vois olla. Mitä se ei vielä ole mutta toivottavasti mitä se joskus vois olla. Että pyrkis tarkasteleen sitä niin päin et mitä tälle systeemille vois tehdä. Koska kyllähän se tökkii nyt niiku tosi pahasti. Jotku jutut siellä. Tai siis ei vaa jotku jutut vaan aika monetki. Että... Ehkä semmonen ajatus että miten sitä jotenki vois lähtee muuttamaan. Ite vaan siinä riivopettajana ku siellä tekee vaan sitä perusduuniansa ja koittaa välillä selvitä päiväs-tä toiseen. Et joinain päivinä tuntuu että se on pelkkä säilytyslaitos. Et sinne ne dumpataan riehumaan päiväks ja sitte me koitetaan selvitä niitten kanssa. Välillä ne potkii ja välillä ne sylkee naamaan... Sitte sitä ajattelee et mitä kaikkea tää vois olla. (A1)

Tuo on niin helppo allekirjottaa koska mullaki on vaan tavallinen luokka. Mutta siis viihtyy kyllä töissä ja oppilaitten kanssa on mukavaa mutta kyllä siinä niinku ei viikkoa - et ei nyt ihan joka päivä - mut ei viikkoa oo semmonen olo et kyllä tässä niinku ois paljon tekemistä ku vaan pystyis tehdä jotain. Mut se on kyllä... (A5)

Muutoshalukkuus on läsnä opetustyön arjessa. Tyytymättömyys vallitseviin asioihin tulee esille arkisissa hetkissä, joiden seurauksena opettajat kuvailevat haaveilevansa toisenlaisesta, jollain tavoin paremmasta koulusta. Tällaisenaan koulu näyttäytyy kaikkine ongelmineen opettajan (A1) puheessa jopa *säilytyslaitoksena*. Opettajan käyttämä termi kuulostaa voimakkaasti päinvastaiselta sille, että koulu olisi paikka, jossa oppimisen ja kasvamisen mahdollisuudet olisivat rajattomat. Ennenkin se viestii synkästä näkymästä, jossa asioiden tila on stabiili. Myös toinen opettaja (A5) innostuu kertomaan, että joka viikko tulee vastaan päiviä, jolloin haave koulun muuttamisesta on mielessä. Muutosta vaativia asioita on hänen mukaansa tällaisenaan näyttäytyvässä koulussa paljon.

Alummitapaamisen keskustelut osoittavat, että koulutyön arjessa, tavallisessa arjessa, muutosta kaivataan ja ajatus koulun muuttamisen mahdollisuudesta on usein mielessä. Omaa ajatteluani selventääkseni aloin hahmottaa keskustelun ydinajatuksista jonkinlaista kuviota, jota voisin mahdollisesti kehittää jatkaessani opettajien keskustelun tarkastelemista. Tässä vaiheessa kuvio sai ensimmäiset palaset:



KUVIO 1

Voimakas halu muuttaa koulua ja sitä myötä uudenlaisen toiminnan tavoittelu muodostui nopeasti kiinnostukseni kohteeksi kuunnellessani opettajien keskustelua. Aihe kosketti keskusteluun osallistuneista opettajista suurta osaa, sillä

puheenvuorot jakautuivat usean osallistujan kesken. Yhtenäisenä näyttäytyvä keskustelu muutoshalukkuudesta sai seuraavaksi sellaisen suunnan, jossa muutoksen mahdollisuuksien ja uudenlaisen toiminnan tavoittelun ehdot alkoivat valottua.

4.2 Puheet reflektiosta

Yksinkertaisesti ajatellen, jotta johonkin asiaan voi haluta muutosta, on ensin oltava tietoinen asian nykytilasta. Aineiston opettajat olivat saaneet kokemuksia koulumaailmasta ja työskentelystä koulussa. He kuvasivat olevansa tietoisia koulun nykytilasta. Omat tunteet suhteessa kokemukseen olivat tulleet tarkastelun kohteeksi:

Jos osaa seurata aika paljon omia tunnetilojaan nii kyl sitä huomaa et mitkä asiat alkaa ärsyttämään ja mitkä ei ala ärsyttämään. Ja sitte ehkä sen kautta alkaa miettimään sitä, että miks tää nyppii tää juttu tässä niinku koko ajan, et kyllähän tälle täytyy olla joku selitys, että meneeks tässä nyt joku metsään? Ja vaikka ei ehkä vielä olisikaan mahdollisuutta tai uskallusta sitte lähtee sitä muuttamaan mutta et mun mielestä tärkeätä on jo ite huomata se, et mä huomaan, että tässä on joku pielessä, ja tälle asialle pitäis tehdä jotain. Koska sillon sä et ainakaan vedä sitä neljääkytä vuotta (...) niinku ihan laput silmillä. (...) Mut et mun mielestä seki on jo paljo, et niinku ymmärtää tämän asian vaikkei vielä pystyisi sen eteen ehkä niin paljo tekemäänkään. Ja mä luulen, et se on se, mitä täältä on saanu (...) Se on nyt taas tätä reflektointia. Mutta se että mun mielestä se on se taito mitä täältä on saanu. Et mä en ikinä varmaan niin paljo tarkkailisi itseäni ja tekemisiäni jos mä en olisi tätä koulutusta käyny." . (A1)

Niin mä oon kyllä tossa ihan samaa mieltä että on saanu keinoja siihen että miten käydä läpi niitä omia tuntemuksia et ei säikähdä välttämättä jokaista tunnetilaa tai sittei välttämättä riemastu kaikesta liikaa. Et joskus ärsyttääkin se että jää pohtimaan kaikkea mutta toisaalta sitte alkaa joskus sellaset mantrat tai lauseet täältä (koulutuksesta A.-L.K.) soia päässä mut sitte on saanu keinoja itelle et miten purkaa ne ja käsittelee ne sitte kotona päivän jälkeen ja miten niille sitte ehkä pystyy tehäkin jotain ja niissä pystyy kehittyä ku pystyy ensinnäkin tunnistamaan ne. (A4)

Mää teen ihan samaa et mää ihan koko ajan mietin et miks mää teen ja mitä mää teen ja teenkö mä hyvin vai huonosti ja sillei. (...) Että se on se ainaki. Ihan jatkuvaa itse-tarkkailua ja pohdintaa siitä että mitä mää teen, miks. (A2)

Opettajat kuvailevat pysähtyvänsä pohtimaan koulutyön arjessa pintaan nousevia tunnetilojaan. Esimerkiksi ärsyyntymisen tuntemukset toimivat merkkinä siitä, että tilannetta tulee tarkastella rauhassa ja pohtia mistä tunteiden heräämisessä on kyse. Tällä tavoin opettajat voivat saada tietoa jostakin tilanteesta ja ymmärtää sitä paremmin.

Tällainen itsen ja työssä esiin tulevien tilanteiden tutkiskelu ei ole opettajantyössä ollenkaan itsestään selvä tapa toimia. Lauriala (2000, 90) kuvailee uransa alkuvaiheessa olevien opettajien työn olevan kiireisessä, monimutkaisessa ja tässä ja nyt tehtävien ratkaisujen puristuksen kentässä tapahtuvaa toimintaa. Hänen mukaansa tästä johtuen aikaa ei juuri ole toiminnan ja sen vaikutusten havainnoimiseen, eikä reflektointiin. Sitä myötä hän toteaa myös

opettajan ammatin uudistumisen olevan hyvin vaikeaa. Myös Ojanen (2000, 99) kuvailee, että yleisempää nuorilla on tunteiden tutkimatta jättäminen tai jopa kieltäminen. Näyttäisi kuitenkin, että tutkimani opettajajoukko poikkeaa tällaisesta yleistetystä määritelmästä. Alumnitapaamiseen kokoontuneet opettajat kertovat tarkastelevansa itseään ja toimintaansa ikään kuin ulkopuolisen silmin.

Osittain ihan ton saman huomannu siitä että tavallaan reflektiossa tekee aika paljon. (...) Huomaa pohtivansa ja tavallaan niinkun yrittää tunnistaa itestänsä sitä et minkä takia joku homma meni pieleen, tuntu pahalta ja mitä ois ite voinu tehdä toisin ja mitä saattas seuraavalla kerralla tehdä. (A10)

Omien tunteiden ja tilanteiden tarkastelu suuntaa ajatuksia myös eteenpäin. Mikäli tilanteessa on jotakin, mihin he mahdollisesti voivat itse opettajina vaikuttaa, voivat he suunnitella työtään uudelleen ja päätyä seuraavalla kerralla vastaavan tilanteen tullen uudensuuntaisiin menettelytapoihin. Edellinen opettaja jatkaa:

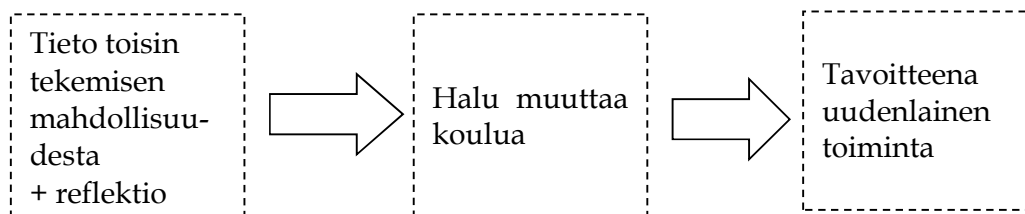
Mut siitä koen et niinku tästä ryhmästä, integraatioryhmän pohdinnoista jääny paljon käteen. Vaikka se ahisti sillon ku piti pohtia ja reflektoida ihan mahottoman paljon. Mut niinku sen tajus jo opintojen aikana myöhemminkin mut sitten niinku nyt töissäkin hyvin tajunnu et kyllä siitä on niinku paljon saanu semmosta itseymmärrystä ja ryhmäymmärrystä (A10)

Integraatiokoulutuksella on opettajien mukaan ollut vaikutusta ajattelun taitoihin ja erityisesti refleктоimiseen. Myös seuraava opettaja kuvaa saaneensa paljon integraatiokoulutuksesta. Sitä myötä hän tarkastelee itseään opettajana osana laajempaa koulukontekstia. Hän myös nimeää pyrkivänsä *kriittiseen* tarkasteluun:

Täällä niinku oli tullu sellanen kritiikki ja oli niinku jonkulaisen käsityksen saanu et mitä, mitä se oppiminen vois olla parhaimmillaan ja. (...) Sillai huomasi että heti jo siinä vaiheessa (myöhemmissä opinnoissa A-LK) oli jääny selkeesti niinku jotain käteen. Sitte koulumaailmassa niin vähän samantyyppisiä kokemuksia. Niinku tosta reflektoinnista ja muusta. Kyllä sitä itekin miettii aika paljon sillai aika kriittisesti. Mitä ite tekee ja mitä siellä niinku on tapana tehdä. Mikä vois olla fiksuin tapa oppia. (A9)

Opinnoissa on tarjottu mahdollisuus tarkastella koulumaailmaa kriittisesti ja opettajan mukaan ryhmässä onkin tartuttu tähän mahdollisuuteen. Kritiikin seurauksena on mietitty millä tavoin oppimiseen liittyviä asioita voisi koulussa kehittää tai muuttaa. Perinteen sanelema työskentelytapa ei näyttäydä opettajien ajatuksissa ainoana mahdollisena tapana, vaan asioita on mahdollista tarkastella ja toteuttaa myös toisin. Integraatiokoulutus voidaan tulkintani mukaan nähdä ikään kuin paikkana, jossa on annettu mahdollisuus tarkastella rauhassa kunkin opettajan tärkeäksi kokemia, omaa oppimista edistäviä asioita, minkä seurauksena reflektiiviset taidot ovat kehittyneet. Reflektiivisten taitojen kehittymisen yhteys integraatiokoulutukseen tulee esille myös Rähän ym. (2011) artikkelissa, missä tarkastelun kohteena on ollut tässä tutkielmassa käyttämäni aineisto.

Aiemmin aloittamani kuvion vasemman reunan ”halu muuttaa koulua” alkoi hahmottua videoita katsottuani ja se sai muodon ”tieto toisin tekemisen mahdollisuudesta”. Siihen liittyi vahvasti opettajien kuvailema ”tajuaminen” eli työn refleктоiminen.



KUVIO 2

Katkoviivoin piirretty kuvio on edelleen hahmotelma keskustelua seurattessa esiin tulleista ajatuksista. Se on myös karkea yleistys siitä, mistä tapaamisessa puhutaan. Tarkasteltuani aineistoani muutoshalukkuuden ja reflektion ympärille rakentuvan puheen näkökulmasta nousi mieleeni kysymys, mikä suuntasi työtäni eteenpäin: *tulisiko keskustelussa esiin sellaisia puheita, jotka kertovat siitä, että epäkohtiin on tartuttu ja vallitseviin oloihin koetetaan saada muutosta?* Aineisto vastasi kiinnostukseni myötä heränneeseen kysymykseen eli kiinnostukseni mukaista puhetta löytyi aineistosta. Seuraavaksi kuvaan ja jäsenän tätä epäkohtien ympärille rakentuvaa puhetta.

4.3 Sama tausta - erilaiset työtötteet

Nopeasti ajatellen voisi tulla mieleen, että mikäli opettajajoukko on edellä kuvatuissa asioissa, tyytymättömyydessä koulun nykytilaan, uudistamisen halussa ja reflektoinnissa, noinkin yksimielinen, olisi myös heidän toteuttamansa työ tätä taustaa vasten hyvin samanlaista kaikilla. Näin ei kuitenkaan näyttäisi olevan, vaan työn toteuttamisesta kertovissa puheissa tulee eroja. Olen päätenyt kuvailemaan kahta opettajien puheissa eniten huomiotani herättänyttä keskustelulinjaa. Nämä keskustelulinjat olen nimennyt kokeilevaksi ja haaveilevaksi työtötteiksi. Seuraavaksi kuvailen kummankin työtötteen pääpiirteitä.

4.3.1 Puheita kokeilevasta työtötteestä

Osa opettajista kuvailee tehneensä uudenlaisia kokeiluja opetuksessa. Uudenlaiset opetuskokeilut tarkoittavat tässä tutkielmassa sellaisia ennalta määräämättömiä ratkaisuja, joiden hyöty voidaan perustella opettajan omaan järkeen vedoten kustakin opetustilanteesta ja oppilasryhmästä käsin. Kyse ei siis ole mistään ennalta määrätystä ”opista” tai muustakaan valmiista ideologiasta.

Toisaalta mitään valmista ideologiaa ei myöskään suljeta pois, sillä jonkin kaa-
van noudattaminen saattaa olla juuri tietyn opettajan oman harkinnan pohjalta
jollekin tietylle oppilasryhmälle hyväksi havaittu. Näin ollen kyse on ennen
kaikkea opettajan omasta ajattelusta, harkinnasta ja pohdinnasta, jonka tulok-
sena hän kokeilee tietynlaista opetusta tietyn oppilasryhmän kanssa. On vielä
tehtävä ero tällaisen työskentelyn ja Buchmannin (1990) esiin nostaman vaaran
kanssa: Ei ole kannatettavaa tukea opettajan työn ”tyhjää henkilökohtaista va-
pautta”, jonka puitteissa opettaja voisi toteuttaa työtään miten haluaa. Itsensä
toteuttaminen ja henkilökohtainen vapaus eivät ole hyveitä sellaisenaan, vaan
vain siinä tapauksessa, että niistä on hyötyä oppilaalle. (Buchmann 1990; ks.
myös Kiviniemi 1997, 206 sekä Kallas ym. 2013, 24–25).

Uudenlaisen toiminnan laajuus vaihteli suppeammista kokeiluista laajem-
piin, opetuksen taustalla vaikuttaviin ajatusrakennelmiin, joiden myötä opetus-
työn käytänteitä oli laitettu uusiksi. Esimerkkejä uudenaikaisesta toiminnasta,
joka koskee jotakin oppisisältöä, oppiainetta tai olisi konkreettisesti havaittavis-
sa, mikäli toimintaa menisi havainnoimaan luokkaan, löytyi aineistosta muu-
tamia.

Yksi opettaja kertoo ”express”-vihkosta, mikä on oppilaiden oma vihko,
mihin he saavat kirjoittaa vapaasti mistä tahansa mielessään olevista asioista.
Ideana on, että opettaja ei tule koskaan katsomaan mitä oppilaat ovat vihkoihin
kirjoittaneet. Tämä mahdollistaa opettajan mukaan sen, että oppilaat voivat
purkaa vihkoihin aitoja mieltään askarruttavia asioita. Opettaja on ohjannut
vihkon käyttöä silloin, kun hän on tutustuttanut oppilaita ideaan ja ensimmäi-
siä kirjoituksia on tehty. Tuolloin oppilaita on mietityttänyt muun muassa se,
voiko tällaiseen vihkoon kirjoittaa esimerkiksi kirosanoja. Opettaja on omien
sanojensa mukaan vedonnut vain oppilaan omaan ajatteluun kysymällä olisiko
hänen mielestään mukava aikuisena lukea sellaista tekstiä. Kerrottuaan vihkos-
ta opettaja toteaa, että

Tuo on ehkä semmonen, mikä on ensimmäinen rohkea veto ollu ihan niinku kunnol-
la lähtee vähän muuttamaan niitä koulun perinteitä. Saa ottaa käyttöön jos uskaltaa.
Mä en oo siitä hirveesti muille kollegoille huudellu et mä annan niitten kirjottaa. Se
on varmaan sellasta perinteistä opetusta vastaan aika paljon. (A6)

Tällaisen uuden kokeilun toteuttaminen oppilaiden kanssa omassa luokassa on
opettajan mukaan niin paljon perinteisestä opetuksesta poikkeavaa, että on hel-
pompia olla puhumatta siitä muille opettajille. Mielestäni tilanne nostaa hyvin
esiin sen, että uudenlaisten kokeilujen toteuttaminen ei ole hyvistä perusteluis-
takaan huolimatta aina itsestään selvää tai edes helppoa. Siitä huolimatta edelli-
sen esimerkin opettajalla on halu toimia hyväksi katsomallaan tavalla. Niinpä
hän toimii itse asettamiensa tavoitteiden suunnassa, vaikka samalla katsoo tar-
peelliseksi vaieta aiheesta kollegoiden keskuudessa.

Uudenlainen toiminta tuli esille myös yksittäistä oppisisältöä laajempina
ajatuksina, jotka ohjaavat jollain tavalla työn tekemistä. Tällaisia ajatusraken-
nelmiä, jotka vaikuttavat työn taustalla, saattaisi olla vaikea havaita esimerkiksi
luokan toimintaa seuraamalla. Niitä ei kuvattu kovin konkreettisesti, mutta

alumnitapaamisen keskustelussa niihin kuitenkin pääsi käsiksi, koska kyse oli opettajien itsensä kertomista kokemuksista työnsä toteuttajina.

Yksi opettajista kertoo kehittävänsä työtään tiettyyn suuntaan:

Tietää että mihin suuntaan opetusta pitäis viedä vaikkei sit ehkä niin täydellistä vielä kolmen vuoden työkokemuksen jälkeen olekaan. (A10)

Sitte ku on pienellä koululla, niin siellä on ollu kohtalaisen helppo vaikuttaa siihen miten ne rakenteet toimii. Mitä tehään. Et jos joku käytäntö ei tunnu fiksulta niin sitä on voinu muuttaa. (...) Mutta sitte myöskään ei oo ollu mitään kauheen luutuneita työtovereita. (...) Sielläkin muutamat rasittavat käytänteet muuttu ku niistä keskusteltiin. Ja et on niinkön pystyny kehittään opetusta jonkin verran. (A10)

Sen huomaa semmosen niinku täysin semmosen niinkun eheytytyn opetuksen rakentaminen vaatii aika paljon. Et se ei ookkaan niinku vuoden tai kahen juttu. Mut ehkä niinku se pitää sellasen kivan jännitteen siinä työssä ku tietää tavallaan miten sitä vois kehittää. Mihin suuntaan. (A10)

Muutkin opettajat puhuvat suunnasta, johon työtä voisi kehittää tai pyrkimistä jotakin tavoitetta kohti.

Että ku mielessä on se tavote et vaikka huomaaki et homma meni taas kerran mönkään mutta no hei huomenaamuna on uus päivä yrittää uudestaan. Et itellä on ainaki mielessä jonkinlainen kuva et minkälainen opettaja haluais olla ja mihin päästä - mihin haluaa päästä. Ni sitte ainaki on mielenkiintoa jatkaa ku tietää että vielä on siihen matkaa mutta on ainaki mahdollisuus yrittää. (A4)

Et kun on jokin isompi päämäärä mihinkä niinku haluais sitä hommaa lähtee viemään niin emmää jaksaa niinku lannistua siitä että jos mun päivän tunnit sattuu meeneenki ei niin hienosti. Niin tota en mää koe sitä silleen ongelmana vaan että, noh, tää ei nyt toimi. Tehään ens viikolla vähän eri tavalla ja mennään kuitenkin sitä jotakin tavoitetta kohti minkä on itelleen asettannu sille toiminnalle. (A8)

Tavoitteen näkeminen työssä vaikuttaa olevan jollain tavoin käytännön opetustyötä vapauttavaa. Kun ollaan matkalla jotakin tavoitetta kohti, eivät arjen pienet kompastukset saa lamauttavaa roolia opettajien ajatuksissa. Matka kohti määriteltyä tavoitetta jatkuu, kun käytännön toteutusten suuntaa voi muuttaa eteen tulevien tilanteiden vaatimalla tavalla. Tällaisen työtteen pääpiirteeksi nostankin sen, että työssä voidaan jatkuvasti hakea suuntaa kokeilemalla erilaisia vaihtoehtoja itse määriteltyihin tavoitteisiin pääsemiseksi.

Koska alumnitapaamisessa ei ollut tarkoitus paneutua pelkästään edellä kuvatun kaltaiseen työskentelyyn, ei puheita uudennaisista kokeiluistakaan ollut aineistossa rajattomasti. Niinpä tulkintoihini kokeilevaa työtettä toteuttavien opettajien työskentelystä voidaan tässä vaiheessa suhtautua hypoteettisina ja lisäselvitystä vaativina. Tämän selvitystyön asetinkin itselleni koko tutkimusprosessin isoimmaksi tehtäväksi. Tutkimuksen loppuosa on siis saanut suuntansa edellä kuvatusta prosessista ja prosessin myötä virinneistä oletuksista.

Vaikka asetin tutkimustehtävän koskemaan edellä kuvattuja alumnitapaamisen keskustelun aiheita, en malta olla tarkastelematta toista alumnitapaamisen keskusteluja määrittänyttä linjaa. Samalla tulen valottaneeksi laajemmin sitä kontekstia, mihin kokeilevaa työtettä kuvaavat puheet sijoittuvat.

4.3.2 Puheita haaveilevasta työotteesta

Kaikissa keskustelun esiin tuomissa tilanteissa opettajan omien tavoitteiden määrittäminen ja seuraaminen ei suinkaan osoittautunut yhtä suoraviivaiseksi kuin edellä on kuvattu. Seuraavaksi keskitynkään kuvaamaan ja analysoimaan sellaisia tilanteita, joissa esiin tulee vaikeuksia omien tavoitteiden määrittelyssä tai seuraamisessa, yleisemmin ajatellen opettajan oman äänen esiin tuomisessa.

Omien tavoitteiden saavuttamisen vaikeudesta käytän nimitystä ”oman äänen pidättely”. Opettajalla on siis jonkinlainen käsitys siitä, mitä hän haluaisi tehdä, mutta jokin estää häntä tekemästä haluamallaan tavalla. Hän ei kykene saamaan omaa ääntään käyttöönsä, jotta pääsisi kokeilemaan uudenlaista toimintaa, jota edellä kuvasin. Tämä toisenlainen keskustelu kiteytyi toistuvasti ajatukseen ”tekis mieli, mutta...”.

Tilanteissa, missä ajatus ”tekis mieli, mutta” tuli esille, opettajat kuvasivat huomanneensa jonkin asian olevan koulumaailmassa huonosti tai ainakin eri tavoin, kuin he itse haluaisivat sen olevan. Jonkinlaista tyytymättömyyttä oli siis ilmassa. ”Tekis mieli, mutta...” -puhe oli lähellä edellä mainitsemaani, uudenlaisia kokeiluja toteuttavaa työtettä. Näkökulma muuttui kuitenkin oleellisesti, sillä opettajat eivät nostaneet esiin minkäänlaisia uusia kokeiluja omassa toiminnassaan huomaamansa asian suhteen. Tavoitteena näytti silti olevan työn toteuttaminen perinteisestä tavasta poikkeavalla tavalla. Ajatus oli siis herännyt jostakin epäkohdasta ja tuolle epäkohdalle tekisi mieli tehdä jotakin. Tilanne oli tullut tietoisuuteen mahdollisesti tutkimalla jotakin omaa tunnetilaa, joka asiaa kohtaan oli noussut. Mielenkiintoista on, että tunteen heräämisen jälkeen jokin oli estänyt tekemästä toisin tai ainakaan mitään muutosta ei ollut syntynyt, vaan asia jäi kaiheartamaan.

”Tekis mieli, mutta” -tilanteita tuli aineistossa esille useita. Nostan tässä esimerkiksi yhden keskustelun, joka koskee äidinkielenopetusta. Eräs opettajista kertoo, että he ovat tehneet äidinkielessä paljon muutakin kuin sitä, mitä kirja tarjoaa. Tähän toinen opettaja kommentoi:

Mä en oo pystyny siihen. (A5)

ja jatkaa

Kyllä se on kuulkaa hankalaa. (A5)

Hän täsmentää, että

En oo vielä saanu sanottua. (A5)

tarkoittaen, ettei ole onnistunut sanomaan rinnakkaisluokan opettajalle, että hänen mielestään heidän ei kannattaisi opettaa äidinkieltä pelkästään oppikirjan tarjoaman mallin mukaisesti. Opettajan puheesta selviää, että hän haluaisi opettaa äidinkieltä toisin, mutta asian perusteleminen rinnakkaisluokan opetta-

jalle tulee esteeksi muuttaa tilannetta ainakin toistaiseksi. Tunnetta, joka opettajalle tulee, hän kuvaava seuraavasti:

Joka kerta ku mä avaan sen kirjan, mulle tulee mieleen et täs ei oo mitää järkee. (A5)

Tällainen tilanne on opettajan kannalta kiusallinen, sillä asioiden senhetkinen tila vaivaa ja kaihertaa mieltä.

Tilanteen epämiellyttävyydestä huolimatta ”tekis mieli, mutta...” -puhe näyttäisi olevan ajatuksellisesti melko lähellä uusia kokeiluja kuvaavaa puhetta. Vain jokin askel pitäisi ottaa, jotta ”tekis mieli, mutta” -puheen tilalla olisi uusia kokeiluja kuvaavaa puhetta.

Vaikka tapaamisessa kukaan ei kysynyt, miksi oman äänen seuraaminen on vaikeaa, vaikutti opettajilla olevan tarve kertoa oman äänen seuraamisen vaikeudesta ja sitä välittömästi seuraava tarve perustella niitä tilannetekijöitä, jotka ovat estäneet tekemästä toisin.

Kyllähän siellä tehään hirveesti semmosta minkä vois tehdä paljon fiksumminkin. Mut sitten kun menee semmoseen, noh, valmiiseen rakenteeseen... (...) Tuntuu, et ei siihen kyllä pysty oikein vaikuttamaan tai ainakaan vielä ei oo pystynyt vaikuttamaan oikeestaan millään lailla muuta ku siellä oman luokan sisällä. (...) Se koulupäivä rakentuu todennäköisesti ehkä eri lailla ku mitä sitte on määrätty. Semmoseen hölmöön haahuiluun ja semmoseen turhaan möyhöttämiseen tuntuu et menee hirveesti aikaa ja semmonen et asioitten järjestäminen ja just sä sanoit niistä käytänteistä niin jos on isompi koulu niin musta jotenki tuntuu et ei niinku pysty siihen vaikuttaa. Ja just kun ei ole sitä virkaa mikä siellä ois että vois sanoa sen. Ja sitte onko loppujen lopuks motivaatiota siihen että alanko mä säätää jonkun käytännön kanssa kun mä tiedän et mä keväällä lähen täältä pois. (A7)

Toinen opettaja vahvistaa edellisen kommentteja heti perään:

Mulla on ihan sama ajatus että niinku mulla on semmonen olo että en mä viitti et niinku nähä ylimäärästä vaivaa koska mä en tiä yhtään että onks tästä niinku mun kannalta mitään jatkoehyötyä että jos mä en jatkakaan siellä et mä hyppään taas uuteen ja jos mä yritän siellä jotakin niinku saada vaikutettua niin sit se on taas niinku ihan siis niinku sillei turhaa. No emmä tiä turhaa ja turhaa, mutta kuitenkin niinku ei vaan viitti. Ja sit ei myöskään uskalla sanoa läheskään kaikkea mitä niinku haluais. Ihan vaan siks että ei oo sitä virkaa et jos mä nyt sattusin sen saamaan niin sitte ehkä uskaltaa ennemmin sanoa mitä mieltä oikeesti on. (A2)

Et jotenki mulle ei oo vielä niin sillei pokkaa et mä voisin sanoa et mä en käytä näitä (oppikirjoja A.-L.K.). Kuitenki uutena tullu ja ne (kirjat A.-L.K.) on tilattu ja... (A2)

Vaikka opettaja (A7) toteaa, että oman luokan sisällä vaikutusmahdollisuuksia on, on tässä tapauksessa oleellista katsoa kommentin muita puolia. Opettaja itse kokee, että hän ei ole pystynyt vaikuttamaan niihin asioihin, mihin hänen tekisi mieli saada muutosta. Toisen opettajan (A2) kommentti tulee heti edellisen perään hyvin painokkaasti. ”Ihan sama ajatus” siitä, että vaikuttamisen paikkoja olisi, mutta jokin estää käyttämästä omaa ääntä, saa laajempaakin kannatusta ryhmässä. Keskusteluissa vedotaan erilaisiin verukkeisiin (ks. myös Lauriala 1986, 24). Tarkemmin eriteltyinä verukkeita ovat mm.

- iso koulu
- ei virkaa

- motivaation puute
- omien ajatusten julkituomisen pelko

Toisessa tilanteessa muutama opettaja kokee nykyisen tilanteen koulussa estävän heitä tekemästä toisin. Yksi opettajista odottaa opetussuunnitelmauudistusta

että vois alkaa toteuttamaan opetusta kokonaisemmin. (A1)

Toinen taas

odottaa vaan että sitä pääsis niinku alottamaan alusta sen (...) On semmonen olo, että se on niin syvälle rakentunu jotku tietyt jutut niihin (oppilaisiin A.-L.K.) niin ei viitti käyttää sitä omaa energiaa siihen poisoppimiseen niin paljon. (A5)

Hänen ajatuksenaan on, että jos hän saisi sellaisen luokan, minkä kanssa voisi aloittaa koulunkäynnin "alusta" eli mahdollisesti ensimmäisestä luokasta, eikä esimerkiksi vasta kuudennesta luokasta, hän voisi saada opetuksen toimimaan toisin. Edellä nimettyjen verukkeiden listaan voi näistä kommentteista ja kommentteja ympäröineestä keskustelusta lisätä kaksi asiaa:

- opetussuunnitelmauudistuksen odottelu
- oppilaiden tottuminen perinteiseen kouluopetukseen.

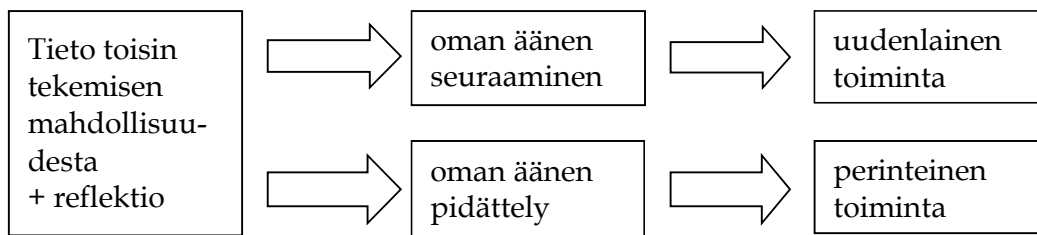
Vaikka keskustelussa oleellista on olosuhteiden syyttely, on samaan keskusteluun osallistuvilla kuitenkin tieto siitä, että tällä tavoin asiat eivät muutu, eikä oma turhautuminen asioita kohtaan voi laantua.

Kai siellä on pakko jonku sanoa jotain jos jotain meinataan saada aikaseksi niinku sä tähän viittasit. Mut sitte jos siinä ei oo mitään omaa intressiä niin onhan se vähän surkeaa. (A5)

Tilanne on edelleen sama, mikäli kukaan ei sano mitään, kuten edellisen esimerkin opettaja (A5) toteaa. Työtä reflektoidessa mieleen tulleet asiat jäävät edelleen kaiheartamaan mieltä. Ollaan ikään kuin välitilassa, jossa ajatuksena on "tekis mieli". Mutta kun jokin asia estää tekemästä toisin, jää ajatus pyörimään "tekis mieli, mutta" -lausahduksen ympärille. Näin ollen myöskään uudenlaisia kokeiluja ei synny toiminnan tasolla. Toiminta jatkuu samanlaisena kuin aiemminkin, ja ainut mikä on tähän mennessä muuttunut, on opettajan olo. Olo on tuskallinen, kuin puun ja kuoren välissä: huomio epäkohdasta on syntynyt, mutta toiminnan tasolla pysytellään edelleen samassa, eikä epäkohta näin ollen poistu.

4.3.3 Työotteet suhteessa toisiinsa

Ajatukset kokeilevan ja haaveilevan työotteen yhtäläisyyksistä ja eroista on esitetty visuaalisessa muodossa seuraavassa kuviossa.



KUVIO 3

Ylempien nuolien muodostama polku kulkee toisin tekemisen mahdollisuuksien tiedostamisen ja reflektion kautta oman äänen seuraamiseen ja sitä kautta uudenlaiseen toimintaan. Oman äänen seuraaminen sisältää ajatuksen omista tavoitteista, joita kohti toiminnan tasolla pyritään. Pyrkimyksissä ei jäädä pelkästään tavoittelun tasolle, vaan käytännön työtä määrittävät uudenlaisina näyttäytyvät kokeilut. Alemmat nuolet puolestaan muodostavat polun, jossa lähtökohta on sama kuin ylempässä eli toisin tekemisen mahdollisuuksista ollaan tietoisia ja omaa työtä reflektoidaan opetustyön arjessa. Oletuksena kuitenkin on, että omia tavoitteita kohti ei pyritä samalla tavoin kuin ylempien nuolien muodostamassa polussa, jolloin oman äänen pidättelyä seuraa perinteinen, totutun kaltainen toiminta.

Oman äänen pidättelyn polussa tiedostava ja refleктоiva lähtökohta antaa olettaa, että työskentelyssä siintää mahdollisuus oman äänen seuraamiseen ja uudenlaiseen toimintaan päätymiseen. Vaikuttaakin siis siltä, että potentiaalia uudenlaiseen toimintaan on, sillä "tieto toisin tekemisen mahdollisuudesta" on olemassa ja ilmaukset "tekis mieli, mutta..." ovat jo tulleet esille. Siitä huolimatta reitti kulkee oman äänen pidättelyn kautta pitäytymään perinteisessä, totutussa toiminnassa. Se ei näyttäisi täysin tyydyttävän opettajia itseään. Tavoitteet, joita heillä on mielessään omalle toiminnalleen, eivät tällä tavoin täyty.

4.4 Tutkielman suunta täsmentyy

Alumnitapaamisen keskustelun analyysissä olen keskittynyt selvittämään mitä nuoret opettajat kertovat opetustyöstä. Opettajat ovat tulkintani mukaan törmänneet siihen, että koulu on pitkien perinteiden saatossa muodostunut tietynlaiseksi paikaksi, jossa samat asiat ovat toistuneet vuosikymmenten ajan. Tuo kuva koulusta ei sovi yhteen heidän oman käsityksensä kanssa, mistä johtuen he kokevat nyt voimakasta tarvetta muutokselle.

Yhdeksi tarkastelun kohteeksi tulivat opettajien itse asettamat tavoitteet, joiden suhteen kiinnostukseni kohdistui kahdenlaiseen puheeseen. Ensimmäinen polku kuvaa sellaista työskentelyä, jossa työn tavoitteita on pohdittu ja määritelty ja sitä myötä opettajan oma ääni on kirkastunut. Oman äänen seu-

raamisen polulla opetustyön kehittäminen ja muuttaminen johtaa kokeilevaan, uudenlaiseen toimintaan. Uudenlaista toimintaa kuvataan kokeiluina. Joissain tapauksissa kyse on jonkinlaisesta muutoksesta verrattuna perinteiseen opetukseen. Tätä kokonaisuutta päädyin nimittämään kokeilevaksi työotteeksi.

Toisessa kiinnostavassa polussa tunnustetaan ja tunnustetaan tarve muuttaa joitakin koulussa vallitsevia asioita, mutta muutosten kuvailun sijaan vedotaankin erilaisiin verukkeisiin, joiden takia työtä ei ole pystynyt, eikä ehkä pysty tulevaisuudessakaan, muuttamaan haluamaansa suuntaan. Verukkeiden määrittäessä puhetta muutoksia tai uudenlaisia kokeiluja ei kuvata, ja oletuksena on, että toiminnan tasolla pitäydytään totutussa. Tälle kokonaisuudelle puolestaan annoin nimen haaveileva työote.

Puheet uudenlaisen toiminnan tavoittelusta ja työskentelyn reflektoinnista ovat molempien polkujen taustalla. Opettajien mukaan työtä tehdessä oleelliseksi ovat tulleet metakognitiiviset taidot (Ruohotie 2008), joista erityisesti reflektio nimetään paljon käytetyksi työkaluksi. Eroja työskentelyn kuvauksessa tulee siinä vaiheessa, kun siirrytään käytännön toteutusten kuvaamiseen. Näyttäisi siis siltä, että muutostarpeiden tunnistaminen ja työskentelyn reflektointi eivät sellaisenaan johda vielä muutoksiin toiminnan tasolla. Mistä sitten voisi olla kyse?

Mezirow:n (1995) teoriassa käytännön tasolla tapahtuviin muutoksiin johtaa sellainen prosessi, jossa pelkkä reflektio ei riitä, vaan jossa tunnustetaan tarve kriittiseen reflektioon. Kyse on hänen mukaansa uudistavasta oppimisesta, mikä tarkoittaa ”kriittisen reflektion kautta toteutuvaa oppimisprosessia, jonka tuloksena on merkitysperspektiivien muuttaminen niin, että yksilö voi luoda kattavamman, erottelukykyisemmän ja johdonmukaisemman käsityksen omasta kokemuksestaan. Oppimisprosessi sisältää myös tähän käsitykseen perustuvan toiminnan.” Mikäli Mezirow:n teorian lähtökohtia soveltaa opettajan työhön, on tehtävä ero reflektion ja kriittisen reflektion välille. Reflektion vaikutukset eivät siis ole yhtä perustavanlaatuisia kuin kriittisen reflektion. Reflektion rooli onkin ennemmin toiminnan suuntaamiseen ja ongelmanratkaisuun keskittyvä (Mezirow 1995, 8). Sinänsä näillä ominaisuuksilla, jotka Ruohotie (2008) näkee kuuluvaksi asiantuntijaksi kehittymisessä oleellisiin metakognitiivisiin taitoihin, on sijansa hyvän opettajan ajattelussa ja työssä.

Mezirow:n merkitysperspektiivien muutosprosessia koskevan teorian ajatusta mukailien käytännön muuttumiseen johtaa se, että omat merkitysperspektiivit ovat tulleet tarkasteluun ja niihin on pystynyt vaikuttamaan. Teorian mukaan se näkyy käytännössä toiminnan tasolla muutoksena kohti parempaa. Tulkintani mukaan uutta kokeilevaa työotetta kuvailleet opettajat kuvaavat nimenomaan sellaista toimintaa, mitä he ovat toteuttaneet tiedostettuaan muutostarpeen suhteessa omiin tavoitteisiinsa pääsemiseen. Haaveilevan työotteen kuvaajat puolestaan eivät kuvaile tällaisia kokeiluja, vaan pitäytyvät kuvaamassa muutosten tiellä kokemiaan esteitä.

Molempien polkujen, kokeilevan ja haaveilevan, taustalla oleva ”tieto toisin tekemisen mahdollisuudesta” on tulkintani mukaan ainakin osittain integraatiokoulutuksen vaikutusta. Mezirow:n teoriaa mukailien integraatiokoulutus

voidaankin nähdä sellaisena *ulkopuolisena tahona*, mikä on tarjonnut mahdollisuuden saattaa käyntiin merkitysperspektiivejä muuttava oppimisprosessi. Jotkin koulumaailman ilmiöt ovat opettajien puheiden mukaan tulleet kriittiseen tarkasteluun integraatiokoulutuksen aikana ja nyt noita aiheita pohditaan työtä toteuttaessa. Prosessi ei siis ole tullut päätepisteeseen, vaan se on käynnissä edelleen.

Uutta kokeilevan polun opettajat näyttäytyvät Mezirow:n teoriaan verrattuna sellaisina toimijoina, joiden työssä ollaan jo joiltakin osin päädytty toimimaan itse asetettujen tavoitteiden mukaisia asioita tavoitellen. Voidaankin siis kysyä, olisiko mahdollista, että tällaista toimintaa toteutettaisiin uusien merkitysperspektiivien valossa, ikään kuin syvällisen, uudistavan oppimisen seurauksena.

Koska uutta kokeilevaksi työtteeni nimeämäni työote herättää tässä vaiheessa työtä isoja kysymyksiä, ihmetyksen aiheita ja selvittämättömiä ajatuksia, olen päätenyt ottamaan sen tarkempaan tarkasteluun. Tähän tarkoitukseen pelkkä alumnitapaamisesta koottu aineisto ei kuitenkaan olisi ollut riittävä, joten tarpeelliseksi tuli kerätä lisää aineistoa.

Tässä vaiheessa tutkimusprosessia annoin itselleni mahdollisuuden tietyn tavalla irrottautua edellä kuvaamastani työstä. Sillä tavoin koin voivani tarkastella ikään kuin uudelleen alusta alkaen mitä kaikkea voisin uutta kokeilevasta työtteeni selvittää ja oppia. Tästä eteenpäin tässä tutkielmassa keskitytäänkin tarkastelemaan uutta kokeilevaa työtettä ja sitä toteuttavia opettajia tapaustutkimuksen avulla.

5 TAPAUKSIA TUTKIMAAN

Tapaustutkimuksessa ideana on tutkia yksittäisiä tapauksia (Hirsjärvi ja Hurme 2008, Syrjälä 1994, Yin 2003). Syrjälän (1994) mukaan tutkittava tapaus on ”yleensä jossain suhteessa muista erottuva, se voi olla poikkeava kielteisesti tai myönteisesti, mutta myös aivan tavallinen tyypillinen arkipäivän tapahtuma (tai henkilö)”. Tapaustutkimusta on kuvattu myös toiminnassa olevan tapahtuman tutkimiseksi (Metsämuuronen 2011, 222; Syrjälä 1994, 11). Tarkastelu voidaan kohdistaa yhteen ainoaan tapaukseen (single-case) tai voidaan tutkia useita rinnakkaisia tapauksia (multiple-case) (Tellis 1997). Tapaustutkimus sopii myös opetuksen ja oppimisen tutkimukseen, kun tarkastellaan ja kuvataan jotakin ilmiötä kokonaisvaltaisesti. (Syrjälä 1994, 10–11.) Tässä tutkielmassa erityisinä tapauksina tarkastellaan niitä opettajia, jotka edellä kuvatun analyysin seurauksena osoittautuivat kokeilevan työotteen toteuttajiksi. Tutkimisen kohteena olevien opettajien toteuttaman työn oletettiin sisältävän sellaisia toteutus-tapoja, joita voidaan pitää jollain tavoin yleisestä käytännöstä poikkeavina.

Tyypillisimmillään tapaustutkimukset ovat pitkäaikaistutkimuksia, jolloin aineistoa kerätään pitkän ajan kuluessa useaan kertaan (Hirsjärvi ja Hurme 2008). Siinä mielessä tässä tutkielmassa ei ole kyse tyypillisestä tapaustutkimuksesta. Jos kuitenkin tarkastellaan, mihin tapaustutkimus useimmiten kohdistuu, voidaan todeta yhteneväisiä lähtökohtia: ”Kvalitatiivinen tapaustutkimus kohdistuu enemmän *prosessiin* kuin *produktiin*, *koko ympäristöön* eikä siitä eristettyihin yksittäisiin muuttujiin, *uuden oivaltamiseen* eikä aikaisempiin tutkimuksiin pohjaavien näkemysten todentamiseen” (Syrjälä 1994, 13). Suurimpana tavoitteena tässä tutkimuksessa on lisätä ymmärrystä tutkimuksen kohteesta. Tällaisen paremman ymmärryksen Syrjälä (1994, 10–11) toteaa olevan tavoitettavissa juuri tapaustutkimuksen keinoin (ks. myös Metsämuuronen 2011, 223). Tarkemmin eriteltynä tarkoituksena on päästä mahdollisimman lähelle käytännön työtään toteuttavaa opettajaa ja hänen ajatteluaan. Yksilöiden tarkastelussa pyritään kokonaisvaltaisuuteen. Koska opettajan työssä läsnä on nykyhetken lisäksi hänen menneisyytensä, on pyrittävä ottamaan huomioon muutakin kuin vain tarkasteluhetki. Lisäksi on tarpeellista tarkastella ja kuvata sitä kontekstia, missä asiat tapahtuvat, sillä sillä on oletettavasti merkitystä asi-

oiden ilmenemisen kannalta. Näitä näkökulmia ja tavoitteita voidaan pitää tapaustutkimukselle tyypillisinä (Yin 2003, 23; Peuhkuri 2005, 292).

Tyypillisimmin tapaustutkimus on luonteeltaan kuvailevaa tutkimusta (Metsämuuronen 2011, 223; Hirsjärvi 2001). Tapaustutkimuksen tavoitteena on kuvaus ”tyypillisestä” tapauksesta tai kaikkien tällaisten tapausten yhteisen ”olemuksen” kuvaus (Tellis 1997). Tässä tutkielmassa tavoitteena on kuvata niitä työssä näyttäytyviä tekijöitä, jotka ovat tutkimuksen kohteena olevien opettajien työotteelle tyypillisiä. Kuten laadullisessa tutkimuksessa usein, tässä tutkielmassa ei ole tavoitteena saada yleistettäviä tuloksia. Tapaukset sinänsä ovat kiinnostuksen kohteena. Syrjälän (1994, 13) mukaan yleistämisen sijaan tuloksia voi *yksilöllistää*. Sillä hän tarkoittaa sitä, että tulosten avulla lukija voi pohtia omia kokemuksiaan ja oppia. Myös Metsämuuronen (2011) kuvaa Staken mukaan, että kyse on siitä, että tapaustutkimus on kyseisestä tapauksesta oppimista.

5.1.1 Tapauksien valinta

Peuhkurin (2005, 295) mukaan tapaustutkimuksen tutkittavien tapausten valinnan voi nähdä olevan tulosta aiemmasta työstä, jossa tutkimuksen kohdetta ja sen rajoja on etsitty. Tämä työ on tehty useimmiten empirian ja teoreettisten näkökulmien vuoropuheluna. Tutkimuksesta riippuen valinnan painotuksissa tulee vaihtelua sen suhteen, minkä verran siihen vaikuttavat etukäteen määritellyt teoreettiset tavoitteet sekä kiinnostus tapahtumien erityispiirteisiin. (Peuhkuri 2005, 295).

Tässä tutkimuksessa halusin tarkastella uutta kokeilevaa työtettä toteutettavien opettajien työskentelyä, joten valitsin tarkasteluun aiemmin esittämäni jaottelun mukaisesti uuden työtteen polulle selkeimmin asettuneita opettajia. Lähtökohtaisina oletuksina näin ollen pidin, että opettajat, joita valikoin täsmällisemmän tarkastelun kohteeksi olivat tiedostaneet koulunpidon rakenteiden perinteikkyyden. He olivat kuvanneet alumnitapaamisen keskustelussa tarttuneensa joihinkin havaitsemiinsa epäkohtiin tai muihin kehittämisen paikkoihin omassa työssään.

Tutkimuskohteiden anonymiteetin säilyttäminen on yksi tutkimuksen eettisistä lähtökohdista (Eskola ja Suoranta 2008, 57). Koska tutkimuksessani mahdollisten tapausvaihtoehtojen määrä on pieni, pyrin antamaan valitsemistani opettajista mahdollisimman vähän taustatietoa. Opettajat ovat nuoria, työssä observoinnin ja haastattelun aikaan alle viisi vuotta toimineita opettajia. Sattumalta opettajia yhdisti se, että heidän omat luokkansa olivat viidensii luokkia ja lisäksi heillä molemmilla oli joitakin tunteja opetettavana myös muiden luokkien oppilaille.

Valitsemieni kahden tapauksen valikoituminen tutkimukseni kohteeksi oli sillä tavoin sattumaa, että määritettyäni kaikkien mahdollisten tapausten joukon, otin yhteyttä kahteen opettajaan kokeilumielellä kysyäkseni haluaisivatko he osallistua tutkimukseeni lisääaineiston keräämiseksi. Tällä tavoin ajatellen valikoituneet tapaukset olisivat voineet olla yhtä hyvin myös muita mahdollisten tapausten joukossa esiintyneitä tapauksia. Valinta olisi muuttunut esimer-

kiksi siinä tapauksessa, mikäli ensimmäisten yhteydenottojen seurauksena jompikumpi opettaja olisi kieltäytynyt. Toisaalta aineiston hankintaan olisi voinut vaikuttaa myös se, että en olisikaan nähnyt ja kuullut kentälle mennessäni aiheeni kannalta oleellisia asioita. Olisihan ainakin teoreettisesti voinut olla mahdollista, että alumnitapaamisen jälkeen opettajat olisivat päätyneet tekemään työtään kaikesta uudeltaisesta luopuen ja perinteisiä menetelmiä painottaen. Tässä tapauksessa olisin jatkanut aineiston keräämistä muiden opettajien parissa. Näin ei kuitenkaan ollut, vaan molemmat valitut opettajatapaukset tunnistivat myös itse tavoittelevansa opetusta, joka ei noudata pelkästään totuttua tapaa tehdä opettajan työtä.

5.1.2 Tutkimuskysymykset

Kuten aiemmin olen esittänyt, alumnitapaamisen keskustelujen parissa työskenneltyäni heräsi tutkielmaani eteenpäin vienyt kiinnostus uutta kokeilevaa työtettä kohtaan. Toisaalta kiinnostus täsmentyi myös lukemisen myötä, kun havaitsin aiempien tutkimustulosten olevan pääosin sellaisia, joissa nuorten opettajien kuvataan päätyneen omista, uudistavista ideoista luopumiseen. Uutta kokeilevalle polulle sijoittuvat opettajat eivät kuvanneet tällaista omista ideoista luopumista, joten heidät saattoi nähdä aiempaa tutkimusta vasten erityistapauksina nuorten opettajien joukossa.

Epäselvältä ja lisäselvitystä vaativalta tässä vaiheessa näytti muun muassa se, miten tietyt nuoret opettajat olivat onnistuneet pitäytymään omia tavoitteita kohti pyrkivässä työskentelyssä. Hypoteesina ennen aineiston keräämistä oli, että perinteisestä opetuksesta poikkeaminen vaatisi luultavasti ainakin jonkinlaista erityistä asennetta, joten asenteen tarkastelu tuli yhdeksi tärkeäksi tehtäväksi. Laajemmin ajatellen tapaustutkimuksen tehtäväksi muotoutui selvittää *millaista uutta kokeilevan työtteen toteuttaminen on*. Tutkimuskysymykseksi taas muotoutui *millaisin ehdoin uutta kokeilevaa työtettä voi toteuttaa*.

5.1.3 Haastattelemisen ja observoinnin

Tapaustutkimuksen aineiston keräämiseen kuului sekä haastattelua että observointia. Eri menetelmien käyttämisestä toistensa täydentäjinä on totuttu käyttämään termejä monimetodinen lähestymistapa sekä triangulaatio (Tellis 1997; Hirsjärvi ja Hurme 2008; Metsämuuronen 2011, 226; Eskola ja Suoranta 2008, 68). Triangulaatiossa eli tutkimusmenetelmien yhdistämisessä on laajempien näkökulmien saamisen lisäksi etuna se, että näin voidaan lisätä tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi ja Hurme 2008; Eskola ja Suoranta 2008, 68).

Lähestyin ensimmäisen aineiston perusteella valikoimiani mahdollisia tutkimustapauksia sähköpostitse kysyäkseen heidän suostumustaan osallistua tutkimukseeni. Molemmat opettajat olivat suostuvaisia sekä observointiin että haastatteluun, joten pääsin vierailemaan heidän työpaikoilleen. Observoinnin kohteena olivat opettajat heidän omilla työpaikoillaan, luokan työskentely sekä

opettajien ja oppilaiden toimintaympäristö eli koulu koko päivän mittaan käytössä olleine liikkumatiloineen.

Observointipäivän aluksi kerroin oppilaille muutamalla sanalla kuka olen ja miksi olen heidän koulullaan. Kun oppilaiden koulupäivät olivat ohi, jäimme luokanopettajan kanssa vielä luokkaan, jolloin haastattelin opettajaa noin tunnin ajan. Oppilaita ei liiemmin tuntunut haittaavan läsnäoloni. Minua ei myöskään rinnastettu opettajaksi ainakaan toisessa luokassa, mistä mielestäni kertoo tilanne, missä oppilaat hölmöilivät minun silmiäni edessä, mutta puheiden perusteella jännittivät kovasti mitä oma opettaja tilanteeseen sanoo. Onnistuin siis olemaan suhteellisen näkymätön osa oppilaiden koulupäivissä.

Haastattelu noudatteli teemahaastattelun ideaa. Teemahaastattelussa on ennalta tiedossa mitkä ovat haastattelun teema-alueet, joita tutkija tarkentaa kysymyksillä (Hirsjärvi ja Hurme 2008, 66). Haastattelua varten olin kirjannut paperille valmiita teemoja ja niiden alle tarkempia ajatuksia kysymysten muotoon. Teemat olivat muotoutuneet useista tarpeista käsin. Osa koski ensimmäisen aineiston eli alumnitapaamisen keskustelujen teemoja, jolloin koin tarpeelliseksi saada lisää tietoa samoista aiheista. Osa teemoista taas oli ensimmäisen analyysin jälkeen kirjallisuuden avulla muotoutuneita, syvempää tarkastelua vaativia teemoja. Lisäksi kysyin observoimani päivän aikana esiin tulleista asioista. Ihmetyksen aiheita kirjasin pitkin päivää haastattelurungon lomaan.

Haastattelu rakentui siten, että alun taustatietojen kyselemisen jälkeen kysyin kysymyksiä koskien observoimaani työpäivää. Opettajat saivat kertoa, mikäli päivän kulku vastasi heidän mielestään tyypillistä työpäivää. Kysyin myös tarkempia kysymyksiä, kuten olivatko tunnit tyypillisiä järjestelyiltään ja sisällöiltään. Opettajilla oli mahdollisuus kertoa, mikäli he eivät pitäneet päivän tapahtumia tyypillisinä ja jos näin oli, mikä päivästä tai tunneista teki epätyypillisiä. Vain joitakin koulupäivien normaaliin vaihteluun kuuluvia asioita tuli esille. Esimerkiksi toisessa luokassa kaikkia oppilaita koskevia hammaslääkärikäyntejä osui tuolle päivälle, joten oppilaita oli vuoron perään poissa joiltakin tunneilta. Myös sairauksien takia oli oppilaita poissa toisesta luokasta normaalia enemmän. Jollekin tunnille sattui myös koko koulun yhteinen, tunnin kestävä keskusturadiolähetys. Tällaisten opettajien mainitsemien tapahtumien katson kuitenkin kuuluvan normaaliin koulutyöskentelyyn, eikä niillä ollut vaikutusta oman observointitehtäväni kannalta.

Seuraavat kysymykseni koskivat työpäivään valmistautumista, mihin molemmat opettajat vastasivat, että juuri tähän päivään he eivät olleet tehneet mitään muutoksia suunnitelmissaan siitä erityisestä syystä, että olin paikalla ja observoimassa. Tämä oli ollut toiveeni, jonka olin sanonut jo ottaessani yhteyttä opettajiin haastatteluista ja observoinneista sovittaessa. Juuri tähän kyseiseen päivään valmistautumisen lisäksi kysyin kysymyksiä ylipäätään työpäiviin valmistautumisesta.

Työhön asennoituminen oli yksi kiinnostava kokonaisuus haastattelussa. Asennoitumiseen liittyen kysyin joitakin kysymyksiä, jotka olivat nousseet mieleeni alumnitapaamisen keskusteluja analysoidessa ja jotka vaativat täsmennys-

tä. Joissakin kysymyksissä viittasin suoraan alumnitapaamisen keskusteluun. Kysyin esimerkiksi seuraavaa:

Alumnitapaamisessa puhutaan siitä, että kaikkea ei tarvitse tehdä ”niin kuin aina ennen on tehty”. Näkyykö tämä ajatus työssäsi?

Molemmat opettajat vastasivat tunnistavansa ajatuksen ja sanoivat sen näkyvän heidän työssään. Pureuduin aiheeseen tarkemmin pienempien kysymysten kautta. Kysyin muun muassa mitä perinteestä poikkeavaa opettajat ovat työssään tehneet ja miksi. Kysyin myös millaista asennetta perinteiden rikkominen on vaatinut tai vaatii ja saako tällaiselle työskentelylle tukea. Osa kysymyksistä täsmentyi työpäivän havainnoinnin seurauksena.

Haastattelussa käsiteltiin kokonaisuuksiin kuului myös opetustyön tavoitteet, mitä pyrin avaamaan usealla pienemmällä kysymyksellä. Tavoitteisiin liittyen käsiteltiin myös onnistumisten ja epäonnistumisten arviointia sekä epävarmuuden sietämistä opetustyössä. Haastattelut päättyivät siihen, että opettajilla oli mahdollisuus kertoa vapaasti mitä muuta he haluaisivat sanoa ennen nauhurin sulkemista.

5.1.4 Aineiston analysointi ja raportointi

Aineiston analysoinnilla oli selkeä yhteys edellä kuvattuihin haastatteluteemoihin. Ne voidaankin nähdä analysoinnin ”lähtökohtateemoina”, kuten Hirsjärvi ja Hurme (2008, 173) esittävät. Nämä lähtökohtateemat oli muotoiltu niin tarkasti, että käytin niitä analysoinnin alkuvaiheessa sellaisenaan haastattelussa saamieni vastausten luokittelun lähtökohtina. Tässä vaiheessa haastattelurunko toimi siis analysoinnin kehikkona.

Kunkin lähtökohtateeman tuottamaa haastattelumateriaalia tarkastelin sekä haastateltavien osalta erikseen että yhteneväisyyksiä ja eroja etsien. Koetin säilyttää tarkastelussa sellaisen otteen, mikä kunnioittaisi kummankin opettajan osallistumista tutkimukseen toisistaan erillisinä tapauksina. Tätä tavoitetta koskien työskentelin kummankin tapauksen parissa välillä erikseen. Tässä vaiheessa kirjoitin itselleni myös jonkinlaiset tiivistelmät siitä, millaisen kuvan saan opettajien työstä ja heidän painottamistaan asioista. Nuo asiat sisältyivät pääosin lähtökohtateemoista johtamaan luokitteluun, mutta lisäksi tarpeelliseksi tuli muodostaa uusia teemoja. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 173) pitävät teema-haastattelun lähtökohtateemojen esiin nousemista odotettavana, mutta heidän mukaansa on kuitenkin tavallista, että analysoinnin myötä myös uusien teemojen muodostamiselle tulee tarve.

Aineiston analyysissä pyrin keskittymään siihen, mitä uutta kokeilevan työotteen toteuttamisen kannalta oleellista kuhunkin määrittelemääni teemaan liittyen tulisi esille. Käytännössä poimin aineistosta teemojen alle sitaatteja, jotka palvelivat tätä tarkoitusta. Poimimisen lomassa tein merkintöjä alustavista tulkinnoistani, joita pidin tässä vaiheessa vielä lähinnä ensivaikutelmina asioista. Tulkintojen merkitystä tarkastelin myöhemmin useaan kertaan. Tällä tavoin työskennellessäni osa tulkinnoista muuttui tai syveni esimerkiksi aiemman tut-

kimuksen antaman tiedon myötä. Luottamus tulkinnan mielekkyyteen kasvoi tällaisten useiden tarkastelukertojen myötä. Toisaalta tarvittiin vielä lisää sel- laistakin ymmärrystä, mihin aiempia tutkimuksia lukemalla saattoi päästä. Näin ollen vielä raportointivaiheessakin luin aiheeni kannalta oleellista, uutta kirjallisuutta, mitä löytyi ketjureaktion tavoin. Vaikka tarkoituksenani olisi ollut välillä vain täsmentää jonkun tutkijan ajatuksia tarkastelemalla lähdekirjalli- suutta uudelleen, saatoin löytää itseni lukemasta samaa aihetta käsitteleviä muita tutkimuksia, joihin alkuperäinen lähteeni oli johdattanut. Analysoinnin vaihetta en tästä syystä kutsuisi kovinkaan järjestelmälliseksi, vaan ennemmin järjestystä etsiväksi, mutta useimmiten rönsyileväksi.

Päädyin raportoimaan tapaustutkimuksen keskeisimmät aiheet siten, että aluksi lukijalle välittyisi jonkinlainen kuva siitä, mitä uutta kokeileva työote käytännössä tutkimieni opettajien kohdalla sisälsi. Tässä yhteydessä haluan korostaa sitä, että käsittelyyn tuli sellaisia asioita, mitä joko itse näin observoin- nin aikana tai mitä opettajat juuri tuona päivänä halusivat kertoa. On siis otet- tava huomioon, että havainnointi on tehty yhtenä päivänä, mikä tekee tarkaste- lun ajallisesti rajalliseksi. Tutkimieni opettajien työssä on luultavasti paljon muutakin aiheeni kannalta kiinnostavaa, mitä en kuitenkaan tämän tutkielman rajoissa tule käsittelemään. Sen jälkeen, kun raportissa on käsitelty edellä kuvat- tuja asioita, edetään kohti työskentelyn taustalla vaikuttavia asioita.

6 TAPAUSTUTKIMUKSEN ANTI

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni oleellisimpia tuloksia. Ensimmäisen alaluvun ”katsaus uutta kokeilevan työtteen toteutuksiin” valottaa uutta kokeilevan työtteen käytännön toteutuksia. Toisessa alaluvussa taas kuvaan tutkimuskysymykseeni saamiini vastauksia, kun tarkastelen ”työskentelyn taakse kätkeytyviä ajatuksia”. Tuloksien esittelyssä yhdistän observointipäivien aikana näkemääni ja kuulemaani sekä haastattelujen antia sitoen ajatuksia aiempien tutkimuksien tarjoamaan tietoon.

6.1 Katsaus uutta kokeilevan työtteen toteutuksiin

6.1.1 Oppiainejaon rikkominen

Uutta kokeilevan työtteen yhtenä peruspilarina näyttäytyi halu rikkoa perinteistä oppiainejakoa. Haastattelamani opettajat kertoivat suosivansa työssään oppiaineisiin sitomatonta työskentelymallia.

En käy sit ihan niin tarkasti niitä kirjoja ihan niinku oppiainesidonnaisesti että vähän on pyrkiny niitä rajoja rikkoon siinä mielessä. Ja vähän noita projekteja tekee ja semmosta. Ja muutenki tän luokan kanssa vähä semmosta toiminnallista juttua. (H1)

Projektit ja toiminnalliset jutut ovat opettajan mukaan sellaisia toimintatapoja, joilla hän pyrkii rikkomaan tiukkaa oppiainesidonnaisuutta. Toinen opettaja puolestaan puhuu *teemoittamisesta* ja *jaksottamisesta* kuvatessaan oppiainerajojen rikkomista:

Mä oon laittanu niinku teemoittain tai jaksottain noita oppiaineita. Äidinkielen ja luonnontieteet. (...) Mut se ehkä just jostain integraatiokoulutuksesta on jääny se ajatus siitä et niinkun tai sieltäkin, se että niinkun, et ei sitä tarvii jakaa sen oppiaineen mukaan tai sisällön mukaan. Et osa niistä teemoista mitä on miettiny ni ne on niinkun vähän laajempia. Ne ei oo oppiaineen sisällä. (H2)

Teemat ja jaksot ovat kokonaisuuksia, jotka antavat mahdollisuuden työskennellä oppiaineen oletettuja rajoja rikkoen. Aiheiden kokonaisvaltaisuus pääsee esiin, kun asioita ei ole välttämätöntä lähestyä tietystä oppiaineen nimellä esitetyistä tarkastelukehikosta käsin.

Kaiken kaikkiaan oppiaineiden eheyttämisen pyrkimys ei ideana ole uusi (esim. Lauriala ym. 1986, 7). On kuitenkin oleellista nostaa se esille yleisesti kovin oppiainesidonnaisessa ja oppikirjapainotteisessa koulumaailmassa. Yleisesti koulutyöskentelyn voi katsoa perustuneen jo pitkän aikaa oppiainejakaisuuteen. Lukujärjestyksistä katsotaan milloin koulupäivä alkaa ja päättyy sekä mitä oppiaineita päivän mittaan on ohjelmassa. Oppitunnin kesto on yleensä 45 minuuttia ja tuntien välillä pidetään 15 minuutin pituinen välitunti. Oppiaineita on jaoteltu työviikkoon siten, että samaa ainetta on joko yksi tai joskus kaksi tuntia peräkkäin. Tällainen malli ei kuitenkaan ole miellyttänyt tutkimiani opettajia, joten he ovat rakentaneet työskentelyä toisella tavoin.

Toisessa luokassa oppiaineisiin sitomattomasta työskentelystä antaa viiheeseen myös lukujärjestykset. Niissä oppiaineen nimellä on vain ne tunnit, mitkä vaativat erityisjärjestelyjä, kuten liikuntasalin tai musiikkivälineiden käyttöä. Suurin osa reaaliaineiden nimistä on korvattu tähtimerkinnällä. Näitä tähdellä merkittyjä tunteja käytetään juuri edellä kuvattuun projektimuotoiseen opiskeluun, jolloin yhtä teemaa on mahdollista käsitellä useammalla peräkkäisellä tunnilla tai useampana päivänä. Oppituntien kesto on siis edelleen 45 minuuttia ja välitunnit välissä 15 minuuttia, mutta oppisisältöjen vaihtuminen ei välttämättä tapahdu samassa rytmessä. Jotakin sisältöä voidaan käsitellä välitunnit huomioiden, mutta työskentelyä oppitunnilta toiselle jatkaen.

Laine (1997, 105–106) on nimennyt koulun ainejakaisuuden ja ajalliset rajoitukset koulun muutosta vaikeuttaviksi tekijöiksi. Tähän ongelmaan toisen opettajista voi nähdä tarttuneen omaa luokkaansa laajemmin. Hän nimittäin haluaisi, että koululla otettaisiin käyttöön kahden oppitunnin pituinen työskentelyjakso, mitä seuraisi ns. pitkä välitunti. Tällä tavoin 45 minuutin oppitunti ei aina katkeaisi pakolliseen välituntiin. Hän kertoo aloittaneensa ”lobbaamisen” tällaisen käytännön läpiviemiseksi.

Toki mä olen aloittanut sellasen lobbaamisen kyllä siitä, että jos me kokeiltas joku niinku kaks tuntia yhdessä ja sitte puolen tunnin välitunti. (...) Jos on niinku puoltoista tuntia yhteensä niin siinä ehtii niinku eri tavalla tekeen jotain projekteja, siinä ehtii eri tavalla eriyttämään sitä. (H2)

Tässä tapauksessa opettaja ei tyydy pelkästään siihen, mitä hän yksittäisenä opettajana pystyy oppilaidensa kanssa toteuttamaan, vaan on valmis houkuttelemaan hyväksi katsomansa käytännön toteuttamiseen myös muut koulunsa opettajat.

6.1.2 Äidinkielen oppimisen rooli

Projektimuotoisen opetuksen lisäksi esille tulee, että äidinkielen opetus on toisella opettajalla erityisessä asemassa. Se ei ole hänellä erillisenä oppiaineena, vaan se linkittyy saumattomasti muuhun oppimiseen.

Sit kaiken kaikkiaan jos me tehään vaikka niinkun tää maantiedon juttua tai jotain muuta luonnontieteitten, niin siihen sisältyy kuitenkin aina kirjottamista, me tehään ajatuskarttaa, me tehään tietotekstejä. Mä oon sen niinkön laskenukkun että paljonko suunnilleen pitäis mihinki käyttää ja mulla on niinkun tavallaan niistä äidinkielen tunneista otettu sinne. Et mä en harjotuta irrallaan niitä taitoja. (H2)

Ainoastaan kielioppiasioita hän kertoo opettavansa täsmäiskuina äidinkielen oppiaineen alla. Tästä aiheesta hän jatkaa vielä perustellen, että kielenkäyttötaitoja ei ole järkevää opettaa irrallisena osa-alueena.

Mut et muuten semmonen niinkön et kirjottamaan opetellaan kirjottamalla ja et niinkön me opitaan samalla kirjottamista kun me kirjojetaan vaikka pientä tutkielmaa jostain Euroopan maasta. Et se on ehkä semmonen niinkön tai tavallaan pyrkimys yhittää näitä aineita, jos sen kattoo ihan semmosen perinteisen koulun kontekstin tai perinteisen koulun kieliopin ohi sitä asiaa. (H2)

Opettajan (H2) esiin nostamassa äidinkielen opiskelutavassa on yhtymäkohtia integraatiokoulutuksen peruslähtökohtaan liittyen äidinkielen oppimisen luonteeseen. Integraatiokoulutuksessa äidinkielen oppimisen roolia on kuvailtu näin:

Tiedon hankkimisen, jäsentämisen ja oivalluksen tuottamisen ketjussa äidinkielen asema on erityisen tärkeä. Koska tieteellinen tieto välitetään käsitteellisesti ja koska kieli syntyy sosiaalisissa yhteyksissä, ei äidinkieltä ole syytä opiskella erikseen. Kieli on yhteiskunnallis-historiallinen muoto, joka on yhteydessä aikaan, paikkaan ja käytänteisiin. Tällöin on perusteltua ajatella, että kieltä opitaan käyttämään tarkoituksenmukaisesti käytännöllisissä yhteyksissä. (Nikkola ym. 2013, 146-147).

Kielenkäyttötaitojen hankkiminen käytännöllisissä yhteyksissä on haastattelemaani opettajaa ja integraatiokoulutuksen lähtökohtia ilmeisellä tavalla yhdistävä tekijä. Se poikkeaa totutusta lähestymistavasta, jonka mukaan kielenkäyttötaitoja tarkastellaan ja opiskellaan äidinkielen tunneilla esimerkiksi erilaisten oppikirjan tehtävien kautta.

6.1.3 Irti oppikirjoista

Totutusta poikkeavalla tavalla äidinkielellisten taitojen harjoittamista toteuttava opettaja on huomannut, että tätä myötä varsinkin äidinkielen tehtäväkirja on jäänyt erittäin vähälle käytölle. Hän jopa suunnittelee, että seuraavan vuoden kirjatilauksesta hän jättää äidinkielen tehtäväkirjat oman luokkansa osalta tilaamatta.

Mä oikeesti meinaan et mä en ens vuodelle varmaan tilaa äidinkielen tehtäväkirjoja. Rahat on tiukoilla ja sit me ei tehä siitä puoliakaan. Niin mulla on vähän semmonen olo et se menee hukkaan. (H2)

Koulutyöskentelyä on totuttu jäsentämään oppikirjojen perusteella, joten oppikirjoihin sitomaton työskentely näyttäytyy tätä taustaa vasten poikkeavana tapana toimia. Eri oppiaineiden opiskelun lähtökohta on useimmiten tietyn oppiaineen käsittelyyn tarkoitettu oppikirja, joka sisältää eri aiheista eri ikäluokille koottua materiaalia. Peräkkäisiä aiheita on yhdessä kirjassa yleensä niin paljon, että tietyn oppiaineen oppitunnit voi kuluttaa kouluvuoden mittaan tutustumalla kuhunkin aiheeseen yhden tai kahden oppitunnin ajan. Useimmiten siis yksi oppikirjan aukeama tulee käsiteltyksi yhdellä tai kahdella oppitunnilla. Tämä ei kuitenkaan ole ainoa mahdollinen tapa koulunpitoon, kuten edellä selviää.

Tutkimani opettajat ovat pohtineet ja kyseenalaistaneet oppikirjojen asemaa työssään. Perinteisesti niiden roolina on ollut olla oppituntien auktoriteetti ja määrittäjä tarjotessaan niin oppisisällöt kuin niiden käsittelytavat sekä jopa käsittelyaikataulun (Lauriala ym. 1986, 7; Miettinen 1990, 32). Tutkimillani opettajilla opetusmateriaali ei ole sidottu pelkkään oppikirjaan. Opetuskäytössä on oppikirjojen sijaan paljon muuta materiaalia. Opettaja (H2) mainitsee käyttävänsä esimerkiksi *lehtileikkeitä, kartastoja, kirjaston kirjoja, tietokoneita soveltuvin osin, itse valmistettua materiaalia, sekä videoita keskustelujen pohjaksi*. Tällaisen opetusmateriaalin käyttö eroaa oppikirjojen käytöstä erityisesti siltä osin, että tällaista materiaalia opettaja hankkii itse, tarpeen vaatiessa. Pelkkä oppikirjojen käyttö opetusmateriaalina ei tutkimiani opettajia viehätä, vaikka se olisikin helppo ratkaisu valmiine tuntisuunnitelmineen. Tällainen pelkän helppouden tavoittelu ei kuitenkaan näytä olevan tutkimillani opettajilla haluttu päämäärä. Kun oppikirjat eivät ole itsestään selvä lähtökohta työskentelylle, ei opettajilla myöskään ole tarvetta rakentaa tunteja niiden varaan ja näin ollen useimmiten oppikirjojen lukemiseen ja täyttämiseen käytetty aika vapautuu muunlaiselle työskentelylle. Tällä tavoin oppikirjojen käytön vähenemisen tema kytkeytyy aiemmin käsittelemääni projektimuotoiseen työskentelyyn.

Kuten edellä mainitsin, ei idea oppisisältöjen eheyttämisestä ole uusi. Näin ei myöskään ole oppikirjoihin sitomattoman työskentelyn kohdalla. Nieminen (1999) tutkimuksessa nuoret opettajat kannattivat myös oppikirjoihin sitomatonta opetusta, jota he toteuttivat aktiivisen opetuksen menetelmin. Tästä seurauksena oli kuitenkin se, että opettajat kokivat raskasta painetta siitä, opettavatko he oppilailleen riittävästi. Ratkaisuna tähän he päätyivät opettamaan sekä perinteisen mallin mukaisesti että lisäksi projektimuotoisesti. Työmäärä nousi tällä tavoin kuitenkin niin suureksi, että sekä oppilaat että opettaja väsyivät lopulta tällaiseen toteutustapaan ja palasivat vähittäin takaisin siihen, mikä kouluissa oli ollut ennenkin tapana tehdä. Näin ei kuitenkaan kuvattu käyneen tutkimieni opettajien keskuudessa.

Edellä kuvattujen uudenlaisten kokeilujen lisäksi opettajat kertovat muistakin suosimistaan kokeiluista. Ilmaisutaitotunti, draamaharjoitusten käyttö sekä toiminnallinen matematiikka tulevat haastattelussa esille. Kaiken kaikkiaan opettajien itse mielekkääksi kokema työskentely näyttää saavan tilaa perinteisen pulpettityön väistyessä.

6.1.4 Suhtautuminen oppilaiden kontrolloimiseen

Oppisisältöjä koskevien aiheiden lisäksi tarkastelen muitakin tutkimieni opettajien työskentelyn kannalta keskeisiä aiheita. Opettajat kuvasivat työssään esiin tulevia tilanteita, joita voi tarkastella kontrolloinnin näkökulmasta. Koulutyöskentely on aikojen kuluessa muototunut sellaiseksi, että tyypillistä on, että oppilaat istuvat pulpeteissaan, viittaavat, odottavat vuoroaan ym. (ks. esim. Antikainen ym. 2006, 222). Kaiken kaikkiaan oppilaat on totuttu näkemään omissa pulpeteissaan ahertavina työmyyrinä. Opettajien rooliksi tässä systeemissä on asetettu vaivattoman työskentelyn vaatiminen eli oppilaiden kontrolloiminen (Lauriala 1986).

Lauriala (1986, 13) kuvailee koulun olevan ”byrokratisoitunut instituutio”, millä hän tarkoittaa koulun olevan oppijan ulkopuolelle asettuva systeemi. Mikäli oppilaasta ei ole tähän systeemiin mukautujaksi, on hänen mukaansa oppilaan osana tulla leimatuksi häiriköksi, ongelmatapaukseksi ja epäonnistujaksi. Näkemykseni mukaan oppilaan on kuitenkin useimmiten hyvin vaikeaa mukautua täysin itsen ulkopuolelta tulevien käskyjen toteuttajaksi eli kontrolloinnin kohteeksi. Lapset ovat käsitykseni mukaan ennemmin eloisia, liikkeeseen ja monipuoliseen äänenkäyttöön taipuvaisia pieniä ihmisiä kuin paikoillaan liikukumattomana ja äänettömänä viihtyviä työskentelijöitä.

Uudenlaista tapaa suhtautua oppilaiden kontrollointiin viestitti aineistosani muutama asia. Yhtenä seikkana esille nousee sallittu liike oppimisen lomassa. Toisen opettajan (H1) luokan välineistöön kuuluu muun muassa sohva, paksu lattiamatto sekä hylly, jossa on lautapelejä. Tällaisten välineiden käyttöä opettaja perustelee oppilaiden tarpeiden huomioimisella ”jotenkin kokonaisvaltaisemmin”. Opettaja tunnistaa perinteisestä koulumaisesta työskentelystä poikkeamisen, mutta vetoaa kuitenkin oppimiseen:

Se ei ois aina sidottu tohon pulpettiin ja siihen oppikirjaan se tekeminen että. Että vaikka ne ei välttämättä niin koulumaisilta mut kyl niissäki voi oppia paljo erilaista. (H1)

Jo pienikin poikkeama perinteiseen tapaan nähden saa aikaan tilanteen, jossa opettaja miettii omaa suhtautumistaan vertaamalla tekemistä ajatukseen siitä, miten yleisesti tehdään. Rajankäynti riittävän ”koulumaisuuden” suhteen pohdituttaa, vaikka opettaja kykenee perustelevaan toimintaansa oppilaiden oppimisen tukemisella. Myös opettajan omasta mielestä koulutyöksi on helpompi mieltää perinteisellä tavalla helppoa kontrolloitavuutta painottava toiminta, missä oppilaat istuvat omissa pulpeteissaan ja tekevät tehtäviä tai lukevat oppikirjoja. Kun tästä mallista poikkeaa, tulee rikkoneeksi perinnettä ja se mietityttää.

Opettaja kuitenkin tunnistaa tarpeensa pitäytyä itse hyväksi katsomassaan toiminnassa. Oman tavoitteensa mukaisesti hän pyrkii luomaan oppimistilanteisiin sallittua liikettä.

Ei nyt varmaan kaikis luokis oo leuanvetotankoja ja niinku tämmösiä. (H1)

Leuanvetotangon lisäksi luokassa on myös nyrkkeilyvälineet. Välineitä voi opettajan mukaan käyttää esimerkiksi muutoin rauhallisten lukutuokioiden lomassa.

Laursen (2006, 29) tarkastelee koulua toimintaympäristönä, jota hän nyky muodossaan nimittää laitokseksi. Tuossa laitoksessa vaarana on, että opetuksen käytännön puitteet sosiaalistavat niin oppilaat kuin opettajatkin ja sitä myötä johtavat tietynlaisten opetusmuotojen käyttöön. Mikäli opettaja kuitenkin aikoo toimia itse asettamia tavoitteita kunnioittaen, on hänen muokattava toimintaympäristönsä palvelemaan sitä työtä, mitä hänen on tehtävä tavoitteisiin pyrkiessään. (Laursen 2006, 29). Edellisen esimerkin opettaja oli muokannut omaa ja oppilaiden toimintaympäristöä Laursenin tarkoittamalla tavalla omia tavoitteita tukevaksi. Luokkaan tuodun ekstravälineistön lisäksi opettaja kertoi muuttavansa pulpettijärjestystä aina tarpeen vaatiessa. Observointipäivänä pulpetit olivat puolikaassa, mikä toimi opettajan mukaan erityisen hyvin keskusteluun tähtäävässä opetuksessa.

Toinen kontrolloimista uudella tavoin lähestyvä seikka liittyy oppilaiden tunteiden käsittelyyn. Vaikka on luontevaa ajatella, että oppilaat osallistuvat koulupäiviin kokonaisina ihmisinä, kaikkine tietoineen ja taitoineen kuten myös tunteineen, on koulu mahdollista nähdä lähinnä tietoja ja taitoja käsittelevänä paikkana. Erilaiset inhimilliset olotilat, tunnetilat, jäävät kokemuksen mukaan hyvin vähälle käsittelylle koulupäivien mittaan. Enemmän tunnetilat pyritään käsittelemään nopeasti tai tukahduttamaan. Antikainen ym. (2006, 222) toteavat osuvasti, että itse asiassa oppilaat tulevat erityisen huomion kohteeksi vasta, mikäli he häiritsevät koulupäivän sujuvaa kulkua. He tarkastelevat koulua toimintaympäristönä ja ihmettelevät, että itse koulun elämän sujumista pohditaan olemattoman vähän huolimatta siitä, että oppilaat viettävät kouluisa kaiken kaikkiaan keskimäärin 12 vuotta elämästään (Antikainen ym. 2006, 222).

Sallittua liikettä oppituntien aikana kannattava opettaja suosii myös oppilaiden tunnetilojen käsittelyä koulupäivien lomassa. Alumnitapaamisessa erään opettajan opetuksessaan käyttämä ”express-vihko” on tullut käyttöön myös hänen luokassaan. Opettaja (H1) ei käytä nimeä express-vihko, vaan puhuu päiväkirjan kirjoittamisesta. Joidenkin luokan oppilaiden puheissa vihkosta puhutaan termillä ”top secret”, mikä lukee myös joidenkin vihkojen kansissa. Salaisen asioiden käsittelystä kertoo myös se, että jotkut luokan oppilaista haluavat teipata vihkonsa umpeen kirjoitustuokion päätteeksi. Siihen oppilailla onkin mahdollisuus, sillä opettaja ei kontrolloi tämän tehtävän sisältöä, vaan jokainen oppilas pitäytyy itse vastuussa siitä, mitä vihkoon tuottaa. Opettaja korostaa vihkon käytössä oppilaiden mahdollisuutta ilmaista juuri niitä asioita, mitkä ovat sillä hetkellä painamassa mieltä.

Et tavallaan yks kanava siihen et tavallaan sitte ilmasta tai purkaa tuntojaan tai mitä nyt ikinä. Tai mitä on tapahtunu ja. (H1)

Viimeisenä kontrolloimista koskevana kokonaisuutena tarkastelen toisen opettajan työskentelyssä näyttäytyntä suhtautumistapaa koskien oppilaiden luo-

kan ulkopuolista kouluelämää. Koulutyöskentelyssä oppilaiden liikkumatiloja on monia muitakin kuin vain oma luokka. Oppitunnit sijoittuvat usein luokkaan, mutta muita tiloja, missä oppilaiden elämä on koulupäivän aikana läsnä, ovat esimerkiksi käytävät, ruokala ja koulun piha (Laine 1997; Laine 2000). Perinteisesti opettajien määräysvalta on yletetty myös näihin tiloihin erilaisten sääntöjen ym. kautta. Olipa opettajia tilassa läsnä tai ei, säännöt ovat voimassa ja oppilaiden tehtävä on noudattaa niitä.

Sen lisäksi, että koulu on paikka, jossa opiskellaan, se on myös toimintaympäristö, jossa lapset ja nuoret viettävät suuren osan ajastaan päivittäin. Antikainen ym. (2006, 223) toteavat, että koulun kaltaisia paikkoja, joissa toiminta olisi yhtä tiukasti kontrolloitua ja yhdenmukaisten vaatimusten alaisista, ei juuri ole. Oppilaat ovat melkoisten vaatimusten, sääntöjen ja kontrollin alaisena niin oppitunneilla kuin oppituntien välisellä ajalla.

Alakoulussa siirtymät tuottavat opettajille tilanteita, joissa heidän ryhmänjohtamistaitonsa ovat perinteisesti joutuneet tarkkailun alaisiksi. Lienee yleistä, että esimerkiksi ruokailuun tai liikuntasaliin siirryttäessä opettaja kokoaa luokkansa oppilaat jonoon ja johtaa porukan jonomuodostelmassa perille. Tarkoitus on päätyä paikasta toiseen kurinalaisesti, jopa armeijamaisesti, yhtenäisenä joukkona. Liiallista meluakin tulee tällaisessa tilanteessa välttää.

Toisen observoimani koulupäivän aikana näin oppilaiden lähtevän ruokailemaan luokasta hyvin vapaasti ilman opettajan johtamista tai ohjaamista. Kun kello osoitti, että on ruoka-aika, oppilaat keskeyttivät työskentelynsä itse sopivaksi katsomassaan vaiheessa ja siirtyivät ruokalaan. Opettajakin kävi ruokailemassa, mutta hän siirtyi ruokalaan vasta saatuaan työskentelynsä sopivaan vaiheeseen. Tässä kohdin kaikki oppilaat olivat olleet syömässä jo jonkin aikaa. Jostain syystä odotin itse sivusta seuranneena, että opettaja ilmoittaisi oppilaille, että hän tulee vähän myöhemmin paikalle, mutta näin ei käynyt. Opettaja ei millään tavoin ilmaissut oppilaille, että hän tulee perässä valvomaan ruokailua tai syömään. Haastattelun aikana kysyin opettajalta oliko tämä yleinen käytäntö, mihin hän vastasi tottuneensa vastuuttamaan oppilaita tällä tavoin. Hän oli pohtinut jonotuttamista myös muihin tilanteisiin liittyen ja aloitti vastauksensa ihmettelemällä miksi muiden luokkien opettajat jonotuttavat oppilaita useissa tilanteissa päivän mittaan.

Jos mulla on liikuntatunti nii ei mun tarvii mitään jonoa tehdä missä tarkistetaan että onko pyyhkeet. (...) Mut et niinkun se on varmaan semmonen et ei niinku liikaa pidä kontrolloida. Että musta just semmoset niinku turhat jonotuttamiset ja muut nii on turhia. Ja toki tää on myös semmonen porukka et se turhauttaa joitakuuta ja mä ymmärrän sen. Koulu joutuu... Niinku ruokailut muutenkin et mä en oo semmonen, no ykski opettaja kattoo aina et kaikki on aina syöty ja syödään haarukalla ja veitsellä. No en minä. Mä ajattelen et siellä pitää antaa niille vähän vapauksia. Et ne joutuu välillä tiukoille kuitenkin tunnilla tai aika useinki osa, niin sitte jos niillä ei oo semmosta vapaampaa tilaa missä tavallaan hengittää vapaammin niin se on aika ikävää. (H2)

Jonotuttaminen ja oppilaiden kontrolloiminen on siis karsittu minimiin luokkatyöskentelyn ulkopuolella. Opettajan kertomat perustelut tällaiselle toimintatavalle kuulostavat harkituilta. Hän jatkaa aiheesta myöhemmin toteamalla, että

esimerkiksi haarukan ja veitsen käytön opettaminen on hänen mielestään kotien tehtävä.

Sama opettaja kuvailee ryhmän ohjaamisen olevan sitä, että vaikka jotakin pitää oppilailta kieltää, ei kaikkeen ole silti tarvetta puuttua. Kiusaamistilanteet esimerkiksi ovat sellaisia, mihin aikuisen on puututtava, mutta luokassa tapahtuva elämä, mikä aiheuttaa joskus hälinääkin, on normaalia ja kuuluu koulutyöhön. Ymmärtämistä helpottaa, kun asioita voi katsoa ryhmädynamiikan kannalta. Hallinta ja sammuttaminen ei tule ainoaksi välineeksi, kun ymmärtää, että ryhmän elämään kuuluu erilaisia olotiloja. Kaikki tilat eivät tunnu mukavilta, eikä ryhmä elä pelkästään sopuinnussa. Sen sietäminen on opettajan työssä oleellista.

6.1.5 Oppilaiden suunnittelemaa tekemistä

Yhtenä totutusta koulutyöskentelystä poikkeavana kokeiluna nostan esiin toisen opettajan luokassa toteutuneen tunnin. Ensimmäisen observointipäivän aikana pääsin näkemään oppilaiden toteuttamaa viikkokisaksi nimettyä tapahtumaa. Ideana oli, että yksi tai muutama oppilas kerrallaan on vastuussa viikon ajan viikkokilpailun suunnittelusta muun koulutyöskentelyn ohessa. Kilpailu toteutetaan loppuviikosta jollakin oppitunnilla ja tuolloin kilpailun järjestämisestä vastuussa ovat oppilaat, jotka kilpailun ovat suunnitelleet. Opettaja toimii tarvittaessa oppilaiden apuna. Viikkokisan mahdollisia aiheita oli käyty läpi opettajajohtoisesti silloin, kun työskentelymuotoa toteutettiin ensimmäisiä kertoja. Opettaja oli myös itse suunnitellut ensimmäisten kertojen kilpailut, mutta huomattuaan, että oppilaat mielellään suunnittelisivat tällaista työskentelyä itse, oli hän muuttanut toteutustapaa tähän suuntaan. Tällä kertaa oppilaat olivat ideoineet viikkokisaksi tietokilpailun, jonka aiheina olivat viikon mittaan opiskellut asiat. Oppilaat olivat selvästi innoissaan viikkokisasta. He kyselivät moneen kertaan päivän mittaan milloin olisi kilpailun aika ja mitä kilpailussa tällä kertaa tehtäisiin. Into kertoi mielestäni siitä, että tällainen työskentelymuoto kosketti oppilaiden sisäistä maailmaa.

Joo, kyllä se on ollu niille sillain tärkeä. Siinä nyt on tosiaan koittanu mahollisimman sillain monipuolisesti keksii erilaisia juttuja että sitte mahollisimman moni pääsis siinä pärjäämäänki. Ettei aina oo sit tämmöstä tietokilpailua välttämättä. Et nyt itse asiassa tos tytöt tais olla kaks ensimmäistä et ne ei oo kyllä pitkään aikaan ollukaan. Se oli ihan kivaa et ne tuli niinku taas. Tietysti koittaa saada mahollisimman monelle onnistumisen elämyksiä sillain siinä kanssa. Ei oo tarkotuksenmukaista pelkästään se kilpailu kilpailuna vaan semmonen motivoiva juttu mitä ne tykkää tehdä. Eikä se minusta kilpailu välttämättä pahastakaan oo. Ku vaan sillai oikeella tavalla. (H1)

Opettaja on lähtenyt kokeilussa liikkeelle nimenomaan siitä lähtökohdasta, että oppilailla on kouluviikossa tämänkaltainen ”motivoiva juttu mitä ne tykkää tehdä”. Laajemmin tarkasteltuna suunnitteluvastuun antaminen oppilaille itselleen yhden tunnin toteutuksen osalta on koko viikon oppituntien kokonaisuudessa vain pieni osa työskentelyä. Oppilaiden käyttäytymisestä päätellen kuitenkin kyseessä on henkisesti iso ja merkityksellinen osa työskentelyä. Perintei-

sesti järjestetyssä kouluoppimisessa oppilaat eivät suunnittele tekemistä itse välttämättä ollenkaan, joten tätä taustaa vasten tarkasteltuna idea on uusi.

6.2 Työskentelyn taakse kätkeytyviä ajatuksia

Edellä kuvatut työskentelyn toteutukset ovat esimerkinomaisia kuvauksia siitä, miten opettajat tekevät työtään koulun arjessa. Tässä luvussa käsittely muuttuu siten, että kuvailen opettajien puheissa esille tulleita teemoja, joiden voi nähdä vaikuttavan työskentelyn taustalla.

Lauriala (1986, 21) kuvailee Combsin (1979) koulua koskevien myyttien pohjalta, että ei ole olemassa tiettyjä menetelmiä, jotka kaikkien opettajien tulisi hallita ollakseen ”hyviä” opettajia: ”Koska ’hyvien’ opettajien menetelmät saatavat suurestikin poiketa toisistaan, opettajana menestyminen ei ole niinkään yhteydessä menetelmiin kuin opettajan asenteisiin, tunteisiin, käsityksiin ja päämääriin.” Vastaavalla tavalla olen määritellyt tiettyjä tarkastelukohtia kuvaessani sitä, mitä opettajat työskentelyn taustoista kertoivat. Ne yhtyivät osittain Laurialan edellä mainitsemien kategorioiden kanssa. Ensin käsittelen opettajien puheita koskien asennoitumista ja motivoitumista työhön. Sen jälkeen tarkastelen työskentelyn päämääriä eli tavoitteita. Sitten tarkasteluun tulevat opettajien kokemukset keskeneräisyydestä sekä epävarmuuden sietämisen tarpeesta. Lisäksi käsittelen jonkin verran työyhteisöjä.

6.2.1 Asenne ja motivaatio

Työhön asennoitumista koskevissa puheissa korostuvat molempien opettajien kohdalla viitseliäisyys, kehittymisen ja kehittämisen halu sekä näiden asioiden yhteys työmotivaation ylläpitämiseen. Kaikkia näitä teemoja opettajat kuvailevat myönteiseen sävyyn. Tulkintani mukaan opettajat ovat tyytyväisiä tällaiseen asennoitumiseen opettajan työssä.

Työhön asennoitumisen kuvaaminen alkaa toisella opettajalla oman kehittymishaluisuuden kuvaamisella.

Mulla on edelleenkin ihan semmonen niinkun, siis mä tykkään kehittää omaa työtäni. Ja niinkun mulla on semmonen itseäni kehittävä juttu. Mä oon tykänny siks niinku suunnitella hyvin ja mieltä ja kokeilla välillä uusia juttuja. Ja et se niinkun on mielekästä. (H2)

Työn voi kokea mielekkääksi, kun on halu kehittyä ja kehittää omaa työtään ja kun asenne on viitseliäs. Uusien asioiden kokeileminen, minkä opettaja mainitsee puheenvuorossaan, on osa hänen ”kehittävää juttuaan”. Vaikka tällainen työote vaatii työtä, se ruokkii kuitenkin omaa tarvetta tuntea oppilasryhmää ja sen oppimistarpeita.

Et siis se on itelle se on mielekästä. Että kyllähän helpommallakin vois päästä. (...) Mut kyllä itteeni kiinnostaa vähä yrittää tuntee et mitä oppilaat on ja mikä niitten kanssa toimii. Ja niinku kokeilla erilaisia juttuja. (H2)

Uutta kokeilevaa työskentelyä suosivalle opettajalle ei riitä, että työstä koettaisi selvittää mahdollisimman vähällä vaivalla tai pelkästään suoriutua. Uuden oppiminen ja työskentelyyn sitä myötä vaikuttaminen eivät tee työstä kevyttä ja helppoa. Enemmän tällainen toiminta vaatii opettajalta riittävästi voimia ja se on tiedostettava. Toinen opettaja puhuu tulkintani mukaan samasta asiasta painottaessaan asennoitumisessa sitä, että työ tulee tehdä hyvin. Hyvin tekeminen tarkoittaa kuitenkin sitä, että omat voimavarat on tunnustettava ja toimittava niiden rajoissa.

Kyl mulla on niinku varmaan aina ollu semmonen et tykkää tehdä työnsä sillä hyvin että. Et pyrkii niinku siihen että tekee parhaansa mutta ei toisaalta sit niinku kuitenkaan halua itseensä väsyttää. (H1)

Uutta kokeilevan työotteen yhtenä ehtona voikin tulkita olevan sellaisen asenteen, jossa toisaalta korostuu tahto tehdä työtä uudenlaisten kokeilujen eteen, mutta toisaalta työskentelyä ei tule kuormittaa liialla intoilulla.

Tässä yhteydessä haluan korostaa, että ne kokeilut, mitä opettajat työssään tekevät, ovat lähtöisin heidän omista intresseistään, eivätkä ulkopuolisten tahojen käskyistä tai määräyksistä. Näin ollen on jokseenkin ristiriitaista, että työn tekeminen itse hyväksi asetetun päämäärän eteen kuvataan toisen opettajan puheessa "ekstrana".

Nii no kyllähän se tietysti pientä yleensä tommoset niinku ekstraa vaatii että ei se, et kyllähän se varmaan kaikkein helpoimmalla pääsee jos menis just vaan tosta, kattos aina kirjasta sen seuraavan sivun ja opeoppaasta ja tota. Mut sit se käy itelleki vähä tylsäks mun mielestä pitemmän päälle ja. Ja ne nyt mitä nyt oon täs tehny niin ne on tullu aika silläin kevyesti ja sit on ollu omaa motivaatiota ja. (H1)

Ristiriitainen ajatus tulee kuitenkin ymmärrettäväksi, kun tarkastelee mihin opettaja kokee pääsevänsä lisätyön seurauksena. Lisätyötä kannattaa tehdä, sillä vaihtoehtona on opettajan mukaan perinteinen kirjavetoinen opetus, jota hän luonnehtii tylsäksi vaihtoehdoksi. Toinenkin opettaja kuvailee uudenlaisten kokeilujen eteen tehtävän työn kääntyvän omaksi voitoksi.

Sä koet että sä saat ite paljon, ku sä teet ja toimit ja suunnittelet? (Haastattelijan täsmennys)

Joo, siis kyllä joo. Ja se on nimenomaan se mikä saa tekemään. (H2)

Uutta kokeilevaa työtettä toteuttavien opettajien työskentelyssä on eroavaisuuksia siihen nähden, mitä koulussa ollaan totuttu pitämään tyypillisenä toimintamallina. Tämän perinteisen mallin ja oman toimintatapansa eron haastattelemani opettaja kiteyttää huumorin sävyttämänä vaatimuksena itselle:

Vaihdan alaa siinä vaiheessa ku mä en jaksu muuta kun mennä opettajanoppaasta kattoon et ai näin vois tän tunnin pitää. (H2)

Samalla opettaja tulee tehneeksi eron itsensä ja perinteisellä tavalla oppikirjavoitosesti työtään tekevien opettajien välille.

Asennoituminen työhön koskee opettajien mukaan osaltaan myös työhön valmistautumista. Työskentelyn konkreettisen suunnittelun ympärillä käytävästä keskustelusta oleelliseksi tulee korostaa kahta seikkaa: ensinnäkin työn laajat linjat täytyy suunnitella, jotta esimerkiksi projektimuotoista opetusta on mahdollista toteuttaa ja toiseksi on huolehdittava riittävästä työstä irrottautumisesta, jotta herkkyyks asioiden havainnoimiselle tässä ja nyt, työskentelyn muuttuvissa tilanteissa, säilyy.

Molemmat opettajat kuvailevat tekevänsä suunnittelutyötään siten, että työskentelyn päälinjat muotoillaan ennen kouluvuoden alkua. Viikko-, päivä- ja tuntikohtaiset suunnitelmat tarkentuvat pitkin kouluvuotta, kun perusrunko on selvillä. Tässä ja nyt tapahtuvassa työssä valmistautumista määrittää opettajan mukaan pääosin riittävä lepo:

Etä melkein se on paras tapa opettajalla valmistautua seuraavaan päivään että on sitä omaa aikaansa, tulee levänneenä ja sillai niinku. Et sillai on niinku siinä tilanteessa valmiina. Ku että jos sä oot suunnitellu koko illan ja sit sä oot ihan puhki ja sit meet väsyneenä - vaikka se ois kuinka suunniteltu - mut sä ite et oo niinku sillai niin heillä. Nii se ei siitä sitte. Se nyt on mun näkökulma siihen. (H1)

Opettaja ei pidä omalla kohdallaan hyvänä toimintatapana sitä, mikä mielestäni melko vanhanaikaista opettajakuvaa määrittelee: perinteisesti opettajat on totuttu näkemään jatkuvasti työnsä ympärillä touhuavina, jopa vapaa-aikansa työlleen uhraavina puurtajina. Näin perinteinen asennoituminen työhön ei edellisen opettajan puheenvuoron mukaan ole ollenkaan hyödyksi. Enemmän opettajan täytyy olla levännyt, jotta herkkyyks oppilaiden havainnointiin on mahdollista. Oppilaiden elämismaailmoista kumpuavat asiat on otettava työpäivissä huomioon ja huomioita on mahdoton tehdä väsyneenä.

6.2.2 Työskentelyn tavoitteet

Lauriala (2000, 89) kuvailee nykykoulua ja sille asetettuja vaatimuksia sekä opettajan valtaa tässä ajassa: "Opettajilla on valta määrittää ei vain työnsä metodeja vaan myös sen tavoitteita ja työskentelyperiaatteita. Myös näkemys opettajista moraalisina ammatinharjoittajina edellyttää, että opettajilla pitäisi olla vapaus toimia sen mukaisesti, minkä he katsovat olevan parasta oppilaille mihin sisältyy päätösten tekeminen moraalisista päämääristä ja keinoista niiden saavuttamiseksi." (Ks. myös Lauriala 1986, 22). Tutkimani opettajat ovat katsooneet parhaaksi tehdä joitakin käytännön toteutuksia perinteisestä tavasta poiketen, joten on oletettavaa, että myös työn tavoitteita on pohdittu.

Tavoitteista kysyttäessä kumpikin opettaja kertoo käytännön opetustyön sisältöjen löytyvän opetussuunnitelman määrittelemistä oppisisällöistä. Tämä kuitenkin vain mainitaan ikään kuin ohi menen ja muutoin tavoitteita kuvattaessa keskitytään muuhun. Työssä voidaan erottaa kaksi pääosaa, jotka ovat oppisisältöihin liittyvä tietoja ja taitoja käsittävä puoli sekä sosiaaliseen elämään liittyvä puoli. Jakoa on käytetty koulua koskevassa keskustelussa, kun kasvatuksen ja opetuksen suhde opettajantyössä on ollut puheenaiheena (Laursen

2006, 32). Kasvuun ja kehittymiseen liittyvät asiat korostuvat tutkimieni opettajien puheissa.

Mä en osaa ihan sulle lainata perusopetuslakia, mutta tota se musta se on oikeesti hyvä. Ja sitte mä aina niinku sillonkin kun jotain jätän opetussuunnitelmasta toteuttamatta, jos harvoin tietoisesti jätän, niin viittaa siihen kun siellä niinkun kehoitetaan kasvattamaan ihmisyyteen ja kansalaisuuteen ja korostetaan et se pitäis tapahtua niinku tasa-arvoisesti ja edistää alueellista ja muuta tasa-arvoa. Niin siis musta siitä tulee aika paljon niinku lakiteksteissä yleensäkin määriteltyä niinkun se, että mulle oleellista ei oo oppisisällöt, siis siinä mielessä että mä nyt kävisin sitä maantiedon kirjaa läpi, että "ai hyvänen aika et meillä on täällä vielä nää munuaiset käsittelemättä, et nyt pitää kiirehtiä". (...) Mut et se että me yritetäs niinkun kasvattaa niistä ihmisiä, jotka tulee toimeen toistensa kanssa ja itensä kanssa. Ja sitte niinkun kansalaisia siinä mielessä, että ne osallistuu niinkun yhteiseen elämään, yhteisön elämään. Et jopa ihan aktiivisia kansalaisia. Semmosia perustaitoja, millä pärjää elämässä aika eri alueilla. Nii, et oppisisällöt on tietynlainen niinkun väline siihen. (H2)

Kyseisen opettajan mukaan koulutyössä ei pohjimmiltaan ole kyse siitä, mitä lukujärjestyksen mukaan koulupäivien aikana tapahtuu. Oppisisältöjen rooli näyttäytyy välineellisenä, sillä kaiken tekemisen taustalla on jotain syvempää tavoiteltavaa. Oppiaines toimii ikään kuin porttina siihen, mitä todella kannattaa tavoitella. Ihmisyys, kansalaisuus ja tasa-arvo työskentelyä määrittelevinä tavoitteina eivät ole ollenkaan vähäpätöisiä asioita. Sama opettaja jatkaa laajojen tavoitteiden listaa:

Siis semmonen niinkun laaja tavote että ne oppis elämään itensä ja toistensa kanssa ja sit tulis semmosia aktiivisia, vaikuttavia yksilöitä. Missä ne sitte töitä tekeekää ja elääkään nii ne pystys siellä niinku järkevästi toimimaan. Toki siis semmoset perustaidot niinkun mitä tarvii millä tahansa alalla. (...) ja sit just se että tavallaan niinkun semmoset esiintyminen, kirjottaminen, lukeminen, semmoset niinkun yleistaidot, ihan sama mitä teet ni tarvit. Matikan perustaidot. Et niinkön. Niin. Semmosia elämisen valmiuksia. (H2)

Aktiivinen kansalaisuus sekä toisaalta perus- tai yleistaidot kuuluvat myös opettajan (H2) päätavoitteiden listaan. Samalla linjalla on toinenkin opettaja, joka puhuu aiheesta vertaamalla "sisältöjuttuja" ja "kasvatuksellisia teemoja".

Että eniten oon miettiny sillain että jos sieltä nyt joku sisältöjuttu jää käymättä niin ei se nyt maailma siihen kaadu et neki vuosittain melkein toistuu ja tai samoja juttuja ja sillain että. Ja tärkeempiä sit just mun mielestä noi vähän tommoset kasvatukselliset teemat ja sit just se että vähä opitaan toimiin ryhmässä ja erilaisia juttuja tehään. (H1)

Toisessa puheenvuorossa tulee tarkennusta sille, mitä kasvatukselliset teemat ovat ja miten ne suhteutuvat oppisisältöihin.

Varmaan sit just ne semmoset kasvatukselliset tavoitteet että tota. Tällä viikolla on puhuttu esimerkiks kunnioituksesta, vanhempien kunnioituksesta, opettajien, toisten kunnioituksesta ja semmoset niinku asiat. (...) Et aika niinku toissijaselta niinku tuntuu ne sitte ne että muistaako ne kaikki nimit et mitä ne nyt oli tossa tietokilpailussa tai muuta. Et ne on tavallaan sitte sitä sisältöö minkä avulla pystyy tai siinä sitte tulee nää tämmöset että opitaan oleen toisten kanssa ja ryhmässä. (H1)

Oppilaiden ja heidän oppimistarpeidensa kokonaisvaltainen huomioiminen on leimallista molempien opettajien kuvatessa työskentelynsä tavoitteita. Työsken-

telyn tavoitteita koskevasta keskustelusta haluan korostaa lisäksi ajatusta siitä, että kun tavoitteet ovat näin kokonaisvaltaisia, ei arkeakaan määritä koulutyölle tyypillinen asioiden läpikäymisessä kiirehtiminen. Laajat, pohditut, päämäärät antavat työskentelylle tietynlaisen rauhan.

Itselle opettajana on myös asetettu tavoitteita. Toinen opettaja painottaa yhdessä tekemistä, kun toinen taas pitää tärkeänä herkkyyttä havainnoida oppilaitaan.

Et jotenkin niinkun siihen suuntaan musta koulun pitäis mennä ja semmonen mitä varmaan niinkun omalle opetukselle ja tälle niinkun opetustilanteitten järjestämiselle tavoitteena asettaa niin se että sitte pystys vielä enemmän ohjaamaan niitä semmoseen niinkun yhdessä tekemiseen (...) Ett tota mut siis semmosta tavallaan yhdessä tekemistä enemmän ja semmosta niinku yhteisöllisyys on aika lavea käsite mut semmosta niinkun tekemään yhdessä ja auttamaan kaveria. (H2)

No varmaan yks tärkeimmistä on se että niinkun olla näille lapsille ja nuorille semmonen turvallinen aikuinen johon ne voi luottaa, jolle ne voi tulla kertoon jos niillä on jotain murheita. Ja semmonen joka ehkä niinku jollain tavoin pystyy niinku havainnoimaan, huomioimaan et mitä tarpeita on. Tai jos nyt on joku hullusti niin voi mennä et hoksais mennä kysymään et mikäs nyt on ja. (H1)

Jälkimmäinen opettaja jatkaa ajatusta pureutumalla siihen, mistä nämä tavoitteet luultavasti kumpuavat:

No varmaan se tulee niistä niinku se omista arvoista tai siitä... Varmaan siitä semmosesta halusta, toiveesta että niinku välittää tai jotenki niinku kasvattaa... näitä lapsia. Varmaan se sieltä niinku tulee. (H1)

Edellä esitettyjen puheenvuorojen perusteella tärkeimmäksi huomioksi tulee se, että molemmat opettajat ovat pohtineet omaa opettajuuttaan ja sen painotuksia ja jopa arvojen yhteyttä työhön. Tämän luvun alussa esitetty katkelma Laurialan (mt.) ajatuksista todellistuu tutkimieni opettajien työssä. He ovat pohtineet työnsä tavoitteita ja työskentelyperiaatteita, sekä arvioineet mikä voisi olla oppilaille parhaaksi. Tulkintani mukaan näin syvälinen tavoitteiden tiedostaminen on molempien opettajien työssä kaiken kattava perusta, jota vasten työn toteutukset näyttäytyvät.

6.2.3 Keskenäisyys ja epävarmuus

Edellä on käsitelty opettajien ajatuksia koskien työnsä tavoitteita. Tästä eteenpäin katse kohdistuu keskenäisyyden ja epävarmuuden teemoihin, joiden käsittelyn tarkoituksena on osoittaa millainen vaikutus voi olla sillä, kun opettaja tunnistaa ja tunnustaa oman rajallisuutensa ja sen, että kaikkea ei ole tarkoituskaan hallita. Perinteisesti opettajan on oletettu hallitsevan työskentelynsä ja oppilaansa sekä näihin aiheisiin liittyvät tunnekokemuksensa. Tätä on kuvattu jopa opettajakunnan ”pokan pitämisenä” tilanteessa kuin tilanteessa (Ojanen 2000, 98–99: ks. myös Blomberg 2008, 25). Tunnistamalla tunteitaan, joihin kuuluu myös ahdistus ja kokemukset epävarmuudesta, voi opettaja kehittyä ammattillisesti. Tunnustamalla, että opettaja ei ole kaikkivaltias eikä hän voi tietää oppimistilanteista tai oppilaistaan kaikkea, opettajan on mahdollista asennoitua

työhönsä hallinnan lähtökohdan sijaan tavoitellen jatkuvasti parempaa ymmärrystä niin koulun, luokan kuin myös oppimisen ilmiöistä.

Niemen (2003) mukaan varsinkin nuorten suomalaisten opettajien keskuudessa on tyypillistä ajatella, että opettajan työ on elinikäistä oppimista, eikä opettaja ole koskaan valmis. Keskeneräisyyden lähtökohta ilmeni myös haastattelussa:

Et on se totta kai hyvä pyrkiä siihen et oppis vähä aina uutta itekin että. Ei kai sitä koskaan sillai valmis oo et. (H1)

Ajatus tulee ymmärrettäväksi, kun sitä tarkastellaan jatkuvan oppimisen näkökulmasta. Keskeneräisyyden kokeminen luo mahdollisuuden oppia lisää, kun taas itsensä kokeminen "valmiiksi" useimmiten hidastaa intensiivistä kehitysvauhtia tai jopa lopettaa kehittymisen tavoittelun.

Keskeneräisyys voi Niemen (2003, 120–121) mukaan olla *vaarallista keskeneräisyyttä*, jolloin opettaja ei itse edes huomaa kehittymistarpeitaan ja ammattitaitonsa puutteita. Toisaalta keskeneräisyys voi olla *minuutta uhkaavaa keskeneräisyyttä*, jolloin vaarana on opettajan väsyminen. Tässä tapauksessa opettaja on mahdollisesti pätevä ammattilainen, joka osaa paljon ja hyvin, mutta on kokenut subjektiivista riittämättömyyttä uuden oppimisen ja vaatimusten puristuksessa. Parhaassa tapauksessa keskeneräisyys voi kuitenkin olla opettajan mielessä *haaste ja elinikäinen kasvuprosessi*. Tällöin keskeneräisyys voi olla "halua löytää uutta, katsoa eteenpäin, suuntaamista tuntemattomaan siitäkin huolimatta, että jokaiseen muutokseen liittyy aina vanhasta luopumisen tuskaa ja oman osaamistason subjektiivisesti koettua laskua". (Niemi 2003, 120–121.) Tulkitsin haastattelemieni opettajien kuuluvan edellä mainituista ryhmään, jossa keskeneräisyys näyttäytyy haasteena ja elinikäisenä kasvuprosessina.

Toinen keskeneräisyyttä läheisesti koskeva aihe tässä tutkielmassa on epävarmuus. Opettajat kuvasivat epävarmuuden olevan työssään oleellisessa roolissa. Epävarmuutta pitää sietää ja sietäminen on mahdollista, kun siihen on oppinut suhtautumaan työhön kuuluvana osana.

Siis se on oleellinen, se on oleellista että sietää sitä. Mä oon miettiny. Mä en hirveen usein ehkä koe semmosta epävarmuutta, siis tavallaan että siihen on oppinu. Et niinkun aika monista asioista on todennu, että no hei tää homma toimii näin. Ihan hyvin. Että ei hyödytä stressata. Et siihen tietysti varmaan se mitä siellä on reflektoitu omaa toimintaa aikanaan opinnoissa ja sitte niinku miten merkityksiä asioille antaa vaikutanu. (...) Toki sitte se, että mitä vaan tehäänkin niin mä en tiedä että oppiiko ne. Et on oleellinen osa tätä työtä. Mut semmonen osa mihin en hirveesti enää ehkä käytä energiaa. Et se ei oo semmonen et mikä vaivais että "vitsi et mitähän nyt". Et ei oo semmonen niinku epävarma olo mikä söis. Et niinku tietää et joitain asioita voi tehdä paremmin ja niissä vois kehittyä mut et niinku tälläki paketilla ni kyllä ne oppii. (...) Et siitä kai se epävarmuus syntyy tietyllä tapaa et pystynkö mä toteuttamaan sitä minkä takia me täällä ollaan. Et oppiiko ne ja kasvaako ne niinku pitäs. (H2)

Opettajan voi tulkita puhuvan edellä Niemen (mt.) esittämän jaon mukaisesti minuutta uhkaavasta keskeneräisyydestä, joka hänen kohdallaan ei siis toteudu. Epävarmuus häiritsisi työntekoa, mikäli se vaivaisi jatkuvasti.

Epävarmuuden sietämisen yhteys tilanteisiin, jotka opettajan on perinteisesti ajateltu hallitsevan, tulee esille toisen opettajan puheenvuorossa:

On se kyllä varmasti tärkeä taito opettajan työssä tai sillai niinku että koska et sää millään voi niinku kaikkea juttuja hallita, kaikkia tilanteita varsinkaan. Ja tota varmasti niinku tulee tilanteita ettei osaa. Varmasti tulee tilanteita että kokee ettei niinku riitä se mitä niinkun on antaa. Sillain että tota. Et kyl se on niinku tärkeä hyväksyä. Ja niinku sillai tiedostaa se että ei aina mene kaikki niinku käsikirjotuksen mukaan. (H1)

Opettajan mielestä on jopa tärkeää, että epävarmuutta tuntee työskennellessään.

No mun mielest se epävarmuus tai semmonen että tota, et joskus tulee semmonen olo että ei välttämättä ihan tiedä mitä pitäis tehdä ni ei et se ei oo niinku epäonnistuminen mun mielestä missään nimessä. Et päinvastoin et se on vähän semmonen, semmost no emmä tiä onnistuminen mut semmonen niinku rehellisyyttä tai sitä et ei meistä kukaan nyt oo täydellinen eikä kukaan niinku pysty kaikkia hommia hantlaamaan että emmä nyt sitä ite ota yhtään epäonnistumisena et tulee. Ja eikä se nyt sillai pääosin, on kuitenkin aika sillai niinku tietää mitä tekee... (H1)

Epävarmuuden kokemisesta tietää, että tekee työtä ”rehellisesti”. Mikäli opetustyö olisi pelkkää onnistumisten kokemista, ei kokonaiskuva olisi rehellinen. Opetustyössä ei voi opettajan mukaan hallita kaikkia tilanteita, mitä eteen tulee.

Toisaalta nyt ite on kokenu sillain et on saanu aika hyvin sellast positiivist palautetta oppilailta ja vanhemmilta ja muilta ja sillai niinku että se on sillai rohkassu ja. Sillain toisaalta et on sellanen luottamus siihen omaan juttuun tai mitä on tehny näitten kanssa. Että sitte jos tulee jotain pieniä niinku epäonnistumisia tai semmosii nii ei nyt sillai jää. Sit koittaa tehdä paremmin. (H1)

Epävarmuuden kokeminen saattaa jossain tilanteessa johtaa jopa kehittymiseen. Tällöin epävarmuuden kokemus on auttanut tarkastelemaan onko jossakin tilanteessa mahdollisesti epäonnistunut. Tilanteen tarkastelusta voi opettajien mukaan seurata se, että vastaavanlaisten asioiden tullessa esiin uudelleen voi koettaa toimia toisin, mahdollisesti paremmin.

6.2.4 Työyhteisön jäsenenä

Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajien muodostamat työyhteisöt eivät aina ole helpoimpia mahdollisia työyhteisöjä uudistushaluisille opettajille. Laurialan (1998) mukaan uudistuksien kokeilijat joutuvat usein silmätikuiksi työyhteisöissään. Tuen osoittamisen sijaan saatetaan jopa odottaa milloin uudistuksia kokeilevat opettajat epäonnistuvat kokeiluissaan. Niemi (2003, 122) näkee tämän kuuluvan opettajien ammattikulttuuriin, jonka toimintamalleissa olisi näin ollen paljon uudistettavaa.

Edellä kuvattua taustaa vasten voidaan siis olettaa, että työyhteisön tuki ei ole itsestäänselvyys. Laurialan (1986) tutkimuksen mukaan olisi kuitenkin ehdottoman tärkeää, että uutta kokeilevalla ja kehittyvällä opettajalla olisi olemassa jonkinlainen tukijoukko, johon nojata, kun ympäristön pelot ja vastustus nousevat pintaan.

Haastatteleman opettajat voidaan nähdä työyhteisöissään sellaisina jäseninä, jotka ovat tehneet työssään uudistavia kokeiluja. Toinen opettajista kertoo, että hänen koulullaan ilmapiiri on sellainen, että asioiden jakaminen on ainakin sen puolesta mahdollista.

En tiiä, oon kuullu että jossain koulus voi olla ehkä enemmän semmosta että niinku opettajat vähän pitää niinku kiinni niistä omista jutuistaan ja on vähän semmosta kырäilyä tai että ja että "mites sun luokassa" ja et sillain et mun mielestä meillon sillain aika mukava, et on aika semmonen avoin, että niinku jaetaan juttuja ja ei oo ehkä niinku sellasta et vertaillaan et kumpi nyt on parempi tai sillain et se. (H1)

Hän kertoo, että asioita on tapana jakaa ainakin opettajien vahvuuksien osalta.

Jokaisella on vähän jotain omia juttuja ihan sillain että. Että sitte niissä ollaan toisiamme tuettu ja sitte aina jokainen omia vahvuuksiaan pyrkii sitte tuomaa muittenki niinku tietoon ja kertoo. (H1)

Esimerkit, joita hän kuvailee tarkentavat jaettavien asioiden tarkoittavan tässä yhteydessä vinkkejä erilaisten opetuskokonaisuuksien toteuttamiseen. Toisaalta myös vaikeisiin asioihin saa työyhteisössä tukea, kun vain aloittaa keskustelun huolistaan.

Et kyllä täällä siinä mielessä on hyvä tilanne ettei tarvii sillain yksin jäähä miettimään että jos on jotain nii. Nii, niin aika hyvin saa kyl tukea ja voi mennä jutteleen ja ottaa sit niinku (puheeksi A-LK.). (H1)

Lisäksi esille tulee, että pieni porukka kokoontuu tarkastelemaan työssä esiin tulevia asioita säännöllisesti. Haastatteleman opettaja on osallistunut näihin kokoontumisiin.

Kerran kuussa on ollu semmonen "verme" - vertaismentorointiryhmä et siin on ollu sitte onko meitä nyt 4-5 opettajaa ja siinä sitte jaetaan juttuja että. Sitte voi niinku kertoa että jos on ollu jotain mitä on mielessä. (H1)

Toisella opettajalla ei ole tällaista tukiryhmää. Hän mainitsee vain yhdestä kokeiluhenkisestä opettajakollegasta, jonka kanssa hän näyttäytyy erilaisessa valossa vanhempiin kollegoihin verrattuna.

Sitte niinku joillain on semmonen että ei viitti oikein tehdä mitään ylimääräistä. Siis ku jos koulun yhteiset jutut on ylimääräisiä. (H2)

Sit toinen on semmonen nuori ja aktiivinen opettaja niin me kyllä tehään. (H2)

Yksi viitseliäs opettajakollega ei kuitenkaan näyttäydy tämän opettajan puheissa kovinkaan merkittävässä roolissa. Vaikka opettaja itse olisi halukas pohtimaan työskentelyä useampien kollegoiden kanssa yhdessä, ei koulupäivien rakenne välttämättä tue sellaista työskentelyä. Opettaja (H2) kertoo asioiden jakamisen isomman yhteisön kesken olevan omalla koulullaan täysin satunnaista.

Et siis niinku totta kai välitunnilla tai joskus päivän jälkeen hetki mut se ei oo mitenkään jäsentynyttä. Et joillain kouluillahan on paljon enemmän semmosta yhteistä jakamista ja. (H2)

Hänelläkin olisi kaipuuta laajempaan asioiden jakamiseen. Hän on pohtinut mistä jakamisen vaikeus tällaisenaan johtuu.

Mut ehkä sitte niinkun koulun ajankäyttöaikataulut tai semmonen niinkun, mikä musta ois kauheen kivaa niinkun, pedagogiset keskustelut työkavereitten kanssa, niin taas ei meidän niinkun kolmen yhteissuunnittelutunnin rytmi ei se palvele sitä ollenkaan. Et semmoseen ei oo aikaa eikä paikkoja. Et semmosta ite kaipais jonku verran enemmän. Et niinkun vois keskustella muidenkin kanssa. (H2)

Opettajien kokemukset työyhteisöistään eroavat sen perusteella, millaisia rakenteita kouluihin on yhteisen työskentelyn hyväksi luotu. Jossain määrin on siis kyse sattumasta sen suhteen, millaiselle koululle opettajat ovat päätyneet työskentelemään.

Pelkkää sattumaa ei kuitenkaan kannata jäädä syyttämään, mikäli koulun yhteistyön muodot eivät miellytä.

Tietysti nää on just asioita mihin itekin voi tehdä mut viime vuonna ku tuln uutena enkä tienny koulun käytänteitä ni eihän sitä silloin rupee tekemään et "hei tehäs näin". Tänä vuonna on tietysti vähän se, että ku on (sana poistettu, vetoaa henkilökohtaisiin asioihin A-LK.), niin ei sitten niinku ruvennu olemaan sellanen priimusmoottori että "eiköhän pistetä tämmöset keskusteluryhmät pystyyn". (H2)

Nyt on siis semmonen ajatus, että ens vuodelle pitää niinkun ainakin yrittää. Vaikuttaa. Ja sit tietysti keskustella siitä et kannattasko meidän noi opettajankokousajat käyttää jotenki muuten. Niin paljo istunu kokouksissa, että kaikki turha istuminen on turhauttavaa ja sitä on aika paljon. (H2)

Opettaja (H2) kertoo, että nyt kun koulun käytänteet alkavat olla hänelle tuttuja, on hänen mahdollista yrittää vaikuttaa niihin.

Työyhteisöistä keskusteltaessa molemmat opettajat kuvailivat koulun johdon vaikutusta työskentelyynsä. Rehtoreiden asema nousi molempien opettajien haastattelussa positiiviseen rooliin uutta kokeilevan työtteen toteuttamisen kannalta.

Mutta molemmat rehtorit kyllä nii varmasti on semmosia ihan tota et kannustaa ja sillai, tekemään juttuja omalla tavallaan tai sillai ettei tarvii sitä mieltä että tota - mitä ne sanoo tai muuta. Et päinvastoin. (H1)

Joo siis rehtori tykkäs niinkun ilmaisutaitotunnin pitämisestä sitte myöski siitä että jaksottaa noita. Sano vaan että ilmotat vanhemmille ja vanhempainillassa kerroin siitä eikä siitä tullu mitään sillei ku sen perusteli. Samalla tavalla. Rehtori on siis niinkun antanut tilaa tehdä mitä haluaa. (H2)

Toisen opettajan vastauksesta on pääteltävissä, että pelkästään rehtorin kannustuksesta uutta kokeilevan työtteen kokeileminen ei kuitenkaan ole kiinni, sillä hän tekisi kokeiluja joka tapauksessa, paitsi siinä tapauksessa, että jokin asia varta vasten kiellettäisiin.

Rehtori tukee mut tavallaan se niinku koulun niinkun toimintatavat ei ehkä muuten sitten tue semmosta vähän erilaisempaa.

Joo. Mut ei kuitenkaan estä? (Haastattelijan tarkennus)

Ei estä. Eikä mua siis sillai niinku... siis toki jos joku kiellettäis niin eihän sitä sitte tekis. Kyllä määhän luokassahan pystyy tosi vapaasti toteuttamaan mitä haluaa. (H2)

Kaiken kaikkiaan näyttää, että työyhteisöjen negatiivisia vaikutuksia ei Laurialan (1998) ja Niemen (2003) kuvailemalla tavalla ole nähtävissä tämän tutkielman opettajien työssä. Sen sijaan Niemen (mt.) kuvailemaan ammattikulttuurin muutokseen olisi opettajilla halua siltä osin kuin se vaikuttaisi aitoon yhteistyöhön ja yhdessä kehittämiseen.

7 POHDINTAA

7.1 Tutkimuksen anti

Tämän tutkielman myötä nuorten opettajien osaksi ei tule ideoistaan luopuminen, mitä useassa aiemmassa nuoria opettajia koskevassa tutkimuksessa on kuvailtu (ks. luku 1.1). Sen sijaan nuorten opettajien työssä näyttäisi olevan mahdollisuus asiantuntijaksi kehittymisen ylläpitämiseen ilman välitöntä yhteyttä työvuosien määrään. Opetustyön epäkohtien tiedostaminen ja työn reflektointi voivat siis olla myös nuorten opettajien työkaluja arjen opetustyössä. Vallitsevaa kulttuuria tarkastelemalla ja sen lainalaisuuksia tiedostamalla opettajilla on mahdollisuus puuttua epäkohtiin ja olla mukana kulttuurin muuttamisessa oman työnsä osalta.

Tutkimusraportin alkuosassa kuvatun alumnitapaamisen analyysin myötä selvisi, että reflektio ja epäkohtien tiedostaminen olivat tutkimieni opettajien työssä keskiössä. Opetustyön ilmiöitä oltiin valmiita tarkastelemaan pintaa syvemältä ja opettajilla oli halu ymmärtää mistä kulloisessakin ilmiössä on kyse. Omat vaikutusmahdollisuudet epäkohtien ilmetessä tulivat myös opettajien tietoisien tarkastelun kohteeksi ja tätä myötä oli mahdollista päätyä tekemään työtään uudistavaa työtettä toteuttaen. Tulkintani mukaan aina ei kuitenkaan päädytty uudistusten toteuttamiseen, jolloin jäätiin haaveiden tasolle.

Muutoksia käytännön työssä tehneet opettajat näyttäytyivät tässä tutkielmassa uutta kokeilevan työtteen toteuttajina. Tästä opettajajoukosta valikoidut tutkimustapaukset olivat tutkielman loppupuolella tarkastelun kohteena. Taivoitteena oli tuottaa lisää ja laajempaa ymmärrystä heidän työskentelystään. Alumnitapaamisen tarkastelun myötä nostin esiin mahdollisen tulkinnan, jonka mukaan opettajien merkitysperspektiivit olivat olleet muutoksen kohteena jo opiskeluaikana sekä myöhemmin työtä toteuttaessa. Merkitysperspektiivien muutoksessa on mahdollisuus asioiden uudelleenarviointiin ja muutokseen, mikä tulkintani mukaan saattoi nyt näkyä tiettyjen opettajien puheissa koskien heidän työskentelyään. Nämä hypoteettiset tulkinnat saivat vahvistusta tutkimuksen edetessä.

Seuraavassa tarkastelen tutkimukseni antia vielä opettajien käytännön työtä teoreettisemmalla tasolla. Kokoaviksi tarkastelunäkökulmiksi muodostuvat pohdinnat opettajan työn reunaehdoista ja niiden vaikutuksesta mahdolliseen työskentelyn tasolla tapahtuvaan muutokseen sekä kriittisen ja reflektiivisen opettaja-ajattelun lainalaisuudet. Kaiken kaikkiaan kyse on opetustyön muutoksen mahdollisuuksista yksittäisten opettajien näkökulmasta tarkasteltuna.

7.1.1 Muutoksen mahdollisuudet

Opettajan työn muuttumattomuus on kiinnostanut tutkijoita pitkään. On sanottu, että vaikka pedagogiset opit, teoriat ja suuntaukset ovat vaihtuneet, on opetus silti pysynyt muuttumattomana (Broady 1985; ks. myös Miettinen 1990). Perinteinen, opettajan hallitsema ja oppilaita passivoiva opetus on todettu melko pysyväksi vertailtaessa eri kouluja ja jopa eri maissa toteutettavaa opetusta (Miettinen 1990, 8). Opettajan työn muuttumattomuudelle on aiemmassa tutkimuksessa annettu monenlaisia tarkastelunäkökulmia. Niistä tarkasteluun tulevat nyt työn reunaehtoien ongelmat ja niihin liittyvät teoreettiset näkökulmat.

Opettajan aloittaessa työskentelyään opettajana hänen työnsä ei ala tyhjältä. Sen lisäksi, mitä opettaja itse tuo työhönsä, on hänen työlleen ennalta määriteltä työn reunaehdoiksi kutsuttu kehys. Voidaan ajatella, että opettaja tekee työtä oman käyttöteoriansa (Argyris 1983) mukaisesti, mutta kuitenkin yhteiskunnan määrittämien reunaehtoien pohjalta. Miettinen (1990, 19) luettelee opetustyöhön vaikuttavia rakenteellisia tekijöitä: koulurakennuksen arkkitehtuuri eristettyine luokkahuoneineen, koulupakko, ikäryhmäjako, luokan suuruus, käytettävissä oleva aika. Hän lisää luetteloon vielä Cubanin ja Lundgrenin korostamat laajemmat reunaehdot: koulun työjärjestyksen, opetussuunnitelmat sekä opetusviranomaisten säädösten ja valvonnan vaikutukset. Yhdessä nämä tekijät kuuluvat koulun ja luokkahuoneen organisatoriseen rakenteeseen. Ne toimivat reunaehtoina, jotka ohjailevat opettajan toimintatapaa (Miettinen 1990, 19–20).

Koulun ja opetuksen rakenteet, työn reunaehdot, ovat tekijöitä, jotka koskettavat jokaista opettajaa. Kuten sanottua, ne luovat puitteet, jossa opetustyötä toteutetaan. Ne ohjaavat opettajan työtä tiettyyn suuntaan, sillä niiden myötä opetustyö on totuttu järjestämään tietyllä tavalla. Muutoksen mahdollisuuksien tarkastelussa reunaehtoien näkökulmasta lähdetään liikkeelle valmiiden rakenteiden olemassaolon tiedostamisesta. Oleellista yksittäisen opettajan kohdalla on tarkastella sitä, miten opettaja noihin reunaehtoihin suhtautuu. Ottaako opettaja ne annettuina ja pysyvinä vai onko niitä mahdollista muuttaa niiden tiedostamisen seurauksena? Mikäli luokkahuonekonteksti muodostuu sellaiseen opetustyön välttämättömäksi lähtökohdaksi, ovat sen kehittämisen mahdollisuudet olemattomat (Miettinen 1990, 26). Mikäli taas välttämättömyyden lähtökohta onnistutaan kumoamaan, on reunaehtoihin mahdollista vaikuttaa.

Tutkimieni opettajien toteuttama työskentely näyttäisi horjuttavan työn reunaehtoja tietyiltä osin. Tarkastelun ja muutoksen alaiseksi olivat tulleet muun muassa oppiainejakoisuus ja oppikirjojen käyttö. Perinteinen oppiaineja-

ko ei kattanut kaikkea työskentelyä, vaan opettajat olivat katsoneet paremmaksi rytmittää koulutyöskentelyä oppiainejakoa rikkovilla kokonaisuuksilla. Oppikirjat eivät palvelleet tällaista työskentelyä parhaalla mahdollisella tavalla, jolloin niiden käyttöä ei nähty oppimisen kannalta välttämättömänä. Myöskään koulun tarjoamat oppimisen tilat eivät näyttäytyneet opetustyötä rajoittavina tekijöinä, vaan niitä oltiin valmiita muokkaamaan omista tarpeista käsin. Muun muassa nämä reunaehdot koskevat muutokset opetustyössä antavat mahdollisuuden tulkita, että kyseiset opettajat voivat vaikuttaa työnsä toteutukseen arkisia päätöksiä laajemmin, myös joitakin työnsä reunaehdotuksia koskien.

Koulun muuttumattomuuden näkökulmasta tarkasteltuna työn reunaehdottoihin vaikuttaminen ja sitä kautta työkäytänteiden muuttaminen eivät ole opetustyössä yleisenä pidettäviä lähtökohtia. Kun kuitenkin näyttää ilmeiseltä, että tutkimieni opettajien kohdalla reunaehdottoihin on mahdollista vaikuttaa, on oleellista tarkastella vielä hieman sitä, mitä tällainen vaikuttaminen vaatii.

Ensimmäinen ja hyvin oleellinen lähtökohta näyttäisi olevan vallitsevan tilanteen tiedostaminen. Siihen liittyy itsereflektio, jota alumnitapaamisen aineiston opettajatkin työskentelyssään osoittivat painottavansa. Tavoitteena on tulla tietoiseksi omasta toimintatavasta tarkastelemalla kriittisesti nykyisen käytännön perusteita. Kriittisen arvioinnin prosessissa arvioinnin kohteeksi on asetettava myös työn reunaehdot. Pelkkä itsereflektio ei kuitenkaan johda muutokseen käytännön toteutuksissa. Miettisen (1990, 145) mukaan myös itsereflektiota painottavien teoreetikkojen näkemykset muutoksen mahdollisuuksista saavat osakseen kritiikkiä. Tällaisten mallien heikkoutena on itsereflektion tapahtuminen ”annetun kontekstin sisällä”, jolloin tutkitaan pelkästään olemassa olevaa, nykyistä arkikäytäntöä. Mikäli vaihtoehtoisia toimintatapoja ei kehitetä, jää anti-itsetutkiskeluksi, eikä muutoksia käytännön tasolla ilmene (Miettinen 1990, 145).

Koska itsereflektio sellaisenaan ei johda kaivattuun muutokseen tulee tarpeelliseksi lisätä vaatimukseen tavoitteen, eli sen näkeminen, mihin muutoksella halutaan pyrkiä. Kun työn reunaehdot näyttäytyvät opettajan ajattelussa sellaisenaan toimimattomina tai sellaisiin päämääriin johtavina, mitä opettaja itse ei pysty hyväksymään, herää tarve vaikuttaa niihin. Näihin vaatimukseen Ruohotie (2008, 106–107) lisää vielä muutoksen mahdollistavan oppimisen. Myös tutkimani opettajat toivat esiin tarpeen jatkuvaan oppimiseen sekä kehittämiseen ja kehittämiseen.

Aiemmin tässä tutkielmassa (luku 2.2) tarkasteltiin uudistavan oppimisen lainalaisuuksia osana merkitysperspektiivien muutoksen prosessia. Opettajan työn reunaehdottoihin vaikuttaminen voidaankin nähdä tällaisen oppimisprosessin tuloksena. Kun Mezirow:n (1995) teoriassa lähdetään liikkeelle kulttuuristen lähtökohtiemme tiedostamisen tarpeesta osana oppimisprosessin käynnistämistä, voidaan opetustyön kulttuurisena lähtökohtana pitää juuri opetustyön reunaehdot. Opetustyön reunaehdot luovat sen Mezirow:n tarkoittaman ”kulttuurin”, jonka osana olemme tottuneet koulumaailmassa elämään. Tuon kulttuurin muuttamiseksi on siis osallistuttava sellaiseen oppimisprosessiin, jonka myötä merkitysperspektiivit voivat muuttua ja vasta näistä uusista merkitysperspek-

tiiveistä käsin käytännön toteutukset voivat saada uudenlaisia ilmiä ja opetustyö sitä myötä kaivattua muutosta.

7.2 Tutkimuksen arviointia

7.2.1 Luotettavuus ja eettisyys

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arvioinnilla tarkoitetaan tutkimusprosessin luotettavuuden arviointia (Eskola ja Suoranta 2008, 210). Tutkijan on otettava kantaa kysymykseen siitä, onko tutkimus pätevä ja luotettava. Ei kuitenkaan ole olemassa yksiselitteisiä vastauksia siihen, missä vaiheessa tutkimus olisi riittävän kattava ja riittävän luotettava. Koska laadullisessa tutkimuksessa tutkija liikkuu vapaasti aineiston, tulkintojen ja teorian välillä, on hänen arvioitava luotettavuuden kysymyksiä jatkuvasti tutkimuksen edetessä (Eskola ja Suoranta 2008, 8).

Tutkimuksen tekijänä tunnen vastuuni siitä, että minulla tutkijana on suuri vaikutus siihen, millaiseksi tämä tutkimus on muodostunut. Eskolan ja Suorannan (2008, 210) mukaan kyse on tutkijan avoimesta subjektiviteetista ja siitä, että tutkija myöntää olevansa tutkimuksen keskeinen tutkimusväline. Jotta lukijalla olisi mahdollisuus arvioida ovatko minun tutkijana tekemäni valinnat ja tulkinnat päteviä, olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman avoimesti ja rehellisesti tutkimusprosessini vaiheet sekä tulkintojen muodostamisen kannalta keskeiset seikat (ks. Grönfors 2007, 166).

Tutkimuksessa käytetyt aineistot liittyvät osaltaan luotettavuuden arviointiin. Luotettavuutta voidaan aineistojen osalta parantaa triangulaatiolla eli sillä, että käytetään useampia aineistoja samassa tutkimuksessa (Eskola ja Suoranta 2008, 68; Hirsjärvi ja Hurme 2008; Tuomi ja Sarajärvi 2004, 141). Tällainen triangulaatio toteutui tutkimuksessani, sillä valmiin videoaineiston lisäksi keräsin itse lisää aineistoa observoimalla ja haastatteleamalla ensimmäisen aineiston pohjalta valikoituja opettajia. Jälkikäteen arvioituna aineistosta olisi jäänyt puuttumaan oleellisia aineksia, mikäli olisin päätenyt vain jompaankumpaan aineistonkeruumenetelmään. Toisiaan täydentävän tehtävän lisäksi menetelmät nostivat esiin myös keskenään samoja asioita. Joidenkin aiheiden kohdalla opettaja itse saattoi nostaa tietyn observoinnin myötä esiin tulleen aiheen käsitteelyyn uudelleen haastattelussa, joka pidettiin heti opettajan työpäivän päätteeksi. Toisinaan taas nostin observoinnin myötä tarkennusta kaivanneita aiheita käsitteelyyn itse ja näin ollen saatoin saada esimerkiksi varmistusta näkemilleni asioille. Aineistonkeruun onnistumisella oli vaikutuksensa myös analyysiin ja tulkintaan.

Tutkimuksen tuottaman tiedon yleistettävyyden on yksi luotettavuuden arviointia koskeva näkökulma. Alasuutarin (2011, 243) mukaan yleinen näkemys on, että laadullisilla menetelmillä saavutetaan syvällistä tietoa, mutta sen yleistettävyyden on huono. Yleistettävyyttä ei kaikissa laadullisissa tutkimuksissa ole edes tarpeen etsiä. Näin voi ajatella erityisesti tapaustutkimuksen yhteydessä

(Syrjälä 199, 13). Yleistettävyyden sijaan on enemmän arvioitava luotettavuutta tapauksien kuvausten ja niistä tehtyjen tulkintojen osalta.

Laadullisessa tutkimuksessa tulkintaa koskevat kysymykset ovat aina yhteydessä tulkitsijaan ja hänen esiyymmärrykseensä. Vaikka osa esiyymmärryksestä on tiedostamatonta, on tutkijan kuitenkin pyrittävä tiedostamaan omaa esiyymmärrystään aiheestaan (Moilanen ja Räihä 2010, 52; Tynjälä 1991, 392). Oman esiyymmärryksen olen pyrkinyt huomiomaan läpi tutkimusprosessin. Tutkimusraportin alussa (luku 3.1) kuvaan lähtötilanteeni tutkimusaiheeseen liittyen.

Tuomi ja Sarajärvi (2004, 133) nostavat esiin kysymyksen tutkijan puolueettomuudesta. Kyse on laajemmin siitä, missä määrin tutkijan oma kehys, esimerkiksi ikä, arvomaailma tai poliittinen asenne, vaikuttavat aineiston tarkastelamiseen. Jotta lukija voi arvioida luotettavuuden kysymyksiä, koen tärkeäksi kertoa tutkimusraportin alkupuolella myös omasta koulutustaustastani, tarkemmin sanoen opiskelustani integraatiokoulutuksessa, johon myös tutkimani opettajat ovat kuuluneet. Tutkimuksen taustalla on moninkertainen integraatiokoulutuksen vaikutus, sillä tutkijan ja tutkittavien integraatiokoulutusyhteisöjen lisäksi myös graduohjaus on tapahtunut integraatiokoulutuksen graduryhmässä. Jälkikäteen arvioiden työskentelyn mittaan olisi voinut olla tarpeellista pyytää kommentteja integraatiokoulutuksen ulkopuoliselta lukijalta. Tällä tavoin olisi saattanut tulla esille, mikäli tutkimuksessa on kohtia, mitkä vaatisivat toisenlaista käsittelyä koulutukseen osallistumattoman näkökulmasta.

Tutkimuksen luotettavuuteen on osaltaan luultavasti vaikuttanut kokemattomuuteni tutkijana. Ymmärryksen kasvattaminen entuudestaan tuntemattoman äärellä on ollut antoisaa, mutta toisaalta myös kuluttavaa kaikessa haastavuudessaan. Kaipuuni keskustelukumppania kohtaan on ollut valtava ja josain määrin uskon, että toisen tutkijan läsnäolo olisi tehnyt myös luotettavuuskysymysten tarkastelusta helpompaa jo tutkimusprosessin aikana. Tuolloin tulkintoja tehdessä joku muukin olisi ollut niitä muodostamassa sekä huomauttamassa, mikäli omat ajatukseni kuulostavat arveluttavilta. Tätä roolia on kuitenkin osaltaan täyttänyt graduseminaariryhmä, jossa sekä muut graduntekijät että ohjaajat ovat olleet auttamassa eteenpäin. Siitä huolimatta vastuun kantaminen tutkimusprosessin edetessä eteen tulevista asioista on ollut yksinomaan minulla.

Kuten luotettavuuden kysymykset, myös eettiset ratkaisut tulevat tutkijan arvioitavaksi tutkimusprosessin eri vaiheissa (Eskola ja Suoranta 2008, 52; Hirsjärvi ja Hurme 2008, 19–20). Kuulan (2006) mukaan etiikkaan kuuluvat moraaliset valinnat näkyvät koko tutkimusprosessin ajan, sillä niihin kuuluvat niin tutkimusaiheen valinta kuin myös tutkimuksen tulosten vaikutukset. Tuolle välille sijoittuvat myös muut etiikkaan liittyvät kysymykset, jotka voivat liittyä muun muassa tutkimuskohteen ja menetelmän valintaan, aineiston hankintaan tai tieteellisen tiedon luotettavuuteen (Kuula 2006,11).

Jo tutkimuksen alkuvaiheessa kohtasin yhden tutkimuksen eettisyyttä koskevan tilanteen, kun sain kuulla graduohjaajilta valmiista aineistosta, josta saattaisi löytyä kiinnostukseeni sopivaa materiaalia (ks. luku 3.1). Kysyin luvan tutkittavilta aineiston käyttöön sen keräämiseen nähden jälkikäteen, joten tutkittavilla ei vielä alumnitapaamisen keskusteluun osallistuessaan ollut tietoa

siitä, että myös minä tulisin pyytämään aineistoa käyttööni. Mieleen nousikin kysymys olisiko ollut eettiseltä kannalta oleellista, että tieto minun tarpeistani aineistoa kohtaan olisi tullut jo ennen sen keräämistä. Olisiko tiedolla siitä, että tulen käyttämään aineistoa tutkimukseni tarpeisiin, ollut vaikutusta tutkittavien keskustelun kulkuun? Vastausta tällaisiin kysymyksiin on mahdoton saada. Luulen kuitenkin, että tuolla tiedolla ei olisi ollut vaikutusta, sillä tutkittavilla oli ennakkoon tieto siitä, että videoimalla kertyvää aineistoa tullaan käyttämään jollain tavoin integraatiokoulutuksen tutkimuksen tarpeisiin.

Myös observoimalla ja haastatteleamalla kerättyihin aineistoihin liittyy joi-takin eettisiä näkökulmia. Erityisesti observoinnin yhteydessä tein sekä itselleni että observoinnin kohteena olleille luokille selväksi, että oppilaat eivät henki-löinä ole tutkimuksen kohteina. Oppilaiden kotien tiedottamisesta olivat vas-tuussa luokkien opettajat itse. Koska kuitenkin olin koulupäivän ajan luokkien mukana kouluilla, kuulin väistämättä myös oppilaiden henkilökohtaiseksi luo-kiteltavia asioita. Raporttia kirjoittaessani koetin olla erityisen varovainen ja tarkkaavainen sen suhteen, että en kuvaa luokissa tapahtuneita asioita niin, että oppilaat erottuisivat kuvauksista. Koetin siis pysytellä yleisesti luokan toimin-nan tasolla. Myös opettajien tunnistamattomana pysymistä olen koettanut halli-ta siten, että en anna tarkkoja tietoja heidän taustoistaan enkä käytä sitaateissa sellaisia kohtia, jotka saattaisivat johtaa tunnistamista helpottaviin yhteyksiin. Näiden keinojen voi katsoa kuuluvan tutkimuskohteiden anonymiteetin säilyt-tämiseen, mikä on yksi tutkimuksen eettisistä lähtökohdista (Eskola ja Suoranta 2008, 57).

7.2.2 Jatkotutkimusajatukset

Koska tässä tutkielmassa tapaustutkimuksen aineisto oli hyvin pieni, on myös tutkielman tuottaman tiedon määrä rajallinen. Siitä syystä olisikin mielenkiin-toista tutkia edelleen myös muita opettajia, jotka toteuttavat työssään uutta ko-keilevaa työtötta. Mielenkiintoista olisi nähdä ja kuulla lisää uudistavien ko-keilujen luonteesta sekä siitä ajattelusta, mitä työskentelyn taakse kätkeytyy. Ja koska uutta kokeilevaa työtötta toteuttavien opettajien työskentely on jatku-van kehitystyön kohteena, olisi tutkimisen mahdollisuuksia myös samojen, täs-sä tutkielmassa esiintyvien, opettajien työssä. Mielenkiinnon kohteena olisi muun muassa mitkä tutkimushetkellä käynnissä olleista työn toteutustavoista ovat säilyneet ja mihin suuntaan ne ovat mahdollisesti kehittyneet. Toisaalta myös tausta-ajatuksiksi nimeämäni osio voisi olla edelleen tarkastelun kohteena myös näiden opettajien osalta. Tarkastelua voisi jäsentää entistä paremmin esi-merkiksi kasvatustilosofiaa koskevien pohdintojen näkökulmasta.

Haaveilevaksi työtötteeksi nimeämäni työskentely jää tämän tutkielman rajoissa vähälle tarkastelulle, sillä tutkielman loppuosassa siihen ei enää palata. Olisi kuitenkin mielenkiintoista tutkia myös sitä, oliko alumnitapaamisen kes-kusteluilla ja joidenkin opettajien muutoksia kuvailevilla puheilla vaikutusta myös niihin opettajiin, jotka toistaiseksi näyttäytyivät haaveilevalla polulla. Ku-ten aiemmin totesin, potentiaalia kokeilevaan työtötteeseen olisi, sillä myös tä-män polun opettajat kuvasivat tekevänsä työtään reflektoiden itseään ja vastaan

tulevia tilanteita. Myös heidän puheissaan tunnistettiin muutoksen mahdollisuuksia, vaikka he kuvasivat joidenkin seikkojen estäneen heitä tekemästä toisin tai kokeilemasta uutta. Kaiken kaikkiaan heidänkin työskentelyään olisi mielenkiintoista tarkastella tekemäni työn pohjalta.

Ehkä toteuttamiskelpoisimpana jatkotutkimusajatuksena omalta osaltani näkisin kuitenkin katseen kohdistamisen omaan työskentelyyni. Toisaalta oman koulutukseni, toisaalta työkokemukseni ja viimeisimpänä tämän tutkielman innoittamana oletan oman tutkivan asenteeni säilyvän myös tulevissa opettajanpesteissäni. Ehkä jonkinlaisen jatkuvan päiväkirjan kirjoittaminen voisi olla tapa, jolla voisin alkaa kartuttaa aineistoa itsestäni ja omasta työskentelystäni. Tällaiseen materiaaliin voisi olla mahdollista tarttua jälkikäteen ja katsoa millaista kehitysprosessia nuo merkinnät heijastelisivat.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 1991. Ei koulua vaan elämää varten. Uusia ulottuvuuksia kasvatukseen ja opettajankoulutukseen. Teoksessa K. Kiviniemi (toim.) Kahdeksan näkökulmaa opettajankoulutuksen kehittämiseen. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2, 3-20.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2006. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Argyris, C. 1983. Reasoning, Learning and Action. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteiden tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 291. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Broady, D. 1985. Piilo-opetussuunnitelma. Jyväskylä: Vastapaino.
- Buchmann, M. 1990. Beyond the lonely, choosing will: professional development in teacher thinking. Teachers College Record 91:4, 481-508.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Ikkunoita II Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 179-203.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Grönfors, M. 2007. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 151-167.
- Hart, M. 1995. Tiedostamisryhmät vapautumisen välineenä. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. L. Lehto. Helsinki: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 66-91.
- Heikkinen, H. & Huttunen, R. 2007. Opettaja ihmisenä ja ammattilaisena. Teoksessa E. Estola, H. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) Ihmisen näköinen

- opettaja. Oulun yliopisto. E 92, 15-28. Saatavilla myös www-muodossa: <http://herkules oulu.fi/isbn9789514285936/isbn9789514285936.pdf>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Jackson, P. Life in Classrooms. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kallas, K., Nikkola, T. & Rähä, P. 2013 Elämismaailma opettajankoulutuksen lähtökohtana. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Rähä (toim.) Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino, 19-58.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 70-85.
- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 132. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kupila, P. 2007. "Minäkö asiantuntija?": varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 302. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla myös www-muodossa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13330/9789513927899.pdf?sequence=1>
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 13.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 43.
- Lauriala, A. 2000. Opettajan ammatillinen uudistuminen: sosiokulttuurinen näkökulma opettajan oppimiseen. Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Artikkelisarja. Helsinki: OKKA- säätiö, 88-97.

- Lauriala, A. 1986. Koulun ongelmat uudistustoiminnan haasteina. Teoksessa A. Lauriala & R. Karonen (toim.) *Kokeileva koulu. Kohti eheää kasvua*. Helsinki: Kirjayhtymä, 11-31.
- Lauriala, A. & Karonen, R. 1986. Lukijalle. Teoksessa A. Lauriala & R. Karonen (toim.) *Kokeileva koulu. Kohti eheää kasvua*. Helsinki: Kirjayhtymä, 7-8.
- Laursen, P. F. 2006. *Aito opettaja. Opas autenttiseen opettajuuteen*. Helsinki: Finn Lectura.
- Metsämuuronen, J. 2011met. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp Ky.
- Mezirow, J. 1995. Esipuhe. Teoksessa J. Mezirow (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Suom. L. Lehto. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Suom. L. Lehto. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17- 37
- Miettinen, R. 1990. *Koulun muuttamisen mahdollisuudesta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 46-69.
- Niemi, H. 2003. Opettaja keskeneräisyyden keskellä. Teoksessa L. Isosomppi & M. Leivo (toim.) *Opettaja vaikuttajana? Juhlaseminaari professori Juhani Aaltolan 60-vuotispäivänä 5.2.2002*. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti.
- Niemi, H. 1999. Aktiivinen oppiminen - opettajankoulutuksen ja koulun yhteinen tehtävä. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. TAJU: Tampereen yliopistopaino, 64-94.
- Nikkola, T., Rautiainen, M. ja Räihä P. 2013. Johdanto. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) *Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa*. Tampere: Vastapaino, 7-15.
- Nikkola, T., Rautiainen, M., Moilanen, P., Räihä P. Ja Löppönen, P. 2013. Kielen prosessit oppiaineintegraation perustana. Teoksessa T. Nikkola, M.

- Rautiainen & P. Rähä (toim.) Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino, 145-168.
- OPS 2016. <http://www.oph.fi/ops2016/perusteluonnokset/perusopetus>. Haettu 9.2.2014.
- Peuhkuri, T. 2005. Tapaustutkimuksen valinnat. Esimerkkinä Saaristomeren rehevöitymis- ja kalankasvatuksesta. Teoksessa: P. Räsänen, A.-H. Anttila & H. Melin (toim.) Tutkimus menetelmien pyörteissä. Juva: PS-kustannus, 291-308.
- Puustinen, L. 2012. "Sä oot hyvä opettaja ja sit sä käyt sen koulun". Opiskelijoiden käsityksiä opettajankoulutuslaitoksen opiskelukulttuurista. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Ruohotie, P. 2002. Motivation and Self-regulation in Learning. Teoksessa Niemi, H. & Ruohotie, P. (toim.) Theoretical Understandings for Learning in the Virtual University. Research Centre for Vocational Education. University of Tampere, 37-71.
- Ruohotie, P. 2003. Self-regulatory abilities for professional learning. Teoksessa Beairsto, B., Klein, M. & Ruohotie, P. (toim.) Professional Learning and Leadership. Research Centre for Vocational Education. University of Tampere, 251-281.
- Ruohotie, P. 2005. Ammatillinen kompetenssi ja sen kehittäminen. Ammatikasvatuksen aikakauskirja 3/2005, 4-18.
- Ruohotie, P. 2008. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja, 106-122.
- Ruohotie-Lyhty, M. 2011. Opettajuuden alkutaival. Vastavalmistuneen vieraan kielenopettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Rähä, P., Mäensivu, M., Rautiainen, M. & Nikkola, T. 2011. The Sequence of Educational Innovation from University to Working Life. Teoksessa C. Nygaard, N. Courtney & C. Holtham (toim.) Beyond Transmission: Innovations in University Teaching. Oxfordshire: Libri Publishing, 63-76.

- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 10-24.
- Salonen, A. 1986. Uusi näkökulma opetussuunnitelmaan. Teoksessa A. Lauriala & R. Karonen (toim.) Kokeileva koulu. Kohti eheää kasvua. Helsinki: Kirjayhtymä, 9-10.
- Tellis, W. 1997. Application of a Case Study Methodology. The Qualitative Report. Vol. 3(3), Saatavilla www-muodossa: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-3/tellis2.html>. Haettu 2.5.2014
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5-6), 387-398.
- Yin, R. 2003. Case study research: design and methods. Sage Publications: Thousand Oaks California.